

Kirche als Erinnerungsgemeinschaft

Erinnerung als Dimension religiösen Lernens
für die Verankerung kirchenhistorischer Themen im Religionsunterricht der Sekundarstufe

Dissertation
eingereicht zur Erlangung des akademischen Grades
der Doktorin der Theologie (Dr. theol.)
an der Katholisch-Theologischen Fakultät
der Universität Tübingen

Dekan: Prof. Dr. Andreas Holzem

Erstbetreuer: Prof. Dr. Reinhold Boschki

Zweitbetreuer: Prof. Dr. Andreas Holzem

vorgelegt von
Hildegard Hager
im Januar 2022

Datum der Promotionsprüfung: 24.02.2023

Meiner Familie

Dass diese Arbeit bewältigt und geschrieben werden konnte,
verdanke ich vielen Menschen, die mich über die Entstehungszeit hinweg begleitet haben.
Danke für Eure Unterstützung, für Euer Verständnis, für Eure Ideen, Zeit und Anregungen.

Mein Dank gilt gleichermaßen dem Cusanuswerk e.V.
für finanzielle Förderung und persönliche Begleitung.

INHALTSVERZEICHNIS

TEIL I: ORIENTIEREN: ERSTE ZUGÄNGE ZUR FRAGESTELLUNG.....	9
1 Kirchengeschichte und Erinnerung - Theologische Verortung und praktische Eindrücke	9
1.1 Annäherungen an den Begriff der Erinnerung im Horizont von Theologie, Geschichts- und Kulturwissenschaft	9
1.2 „Man muss doch auch mal fragen, was die uns angetan haben“ - Eindrücke aus dem kirchengeschichtlichen Religionsunterricht	15
1.3 Methodische Grundlegung	19
TEIL II: SEHEN: KIRCHENGESCHICHTE IM RELIGIONSUNTERRICHT - EINE BESTANDSAUFNAHME.....	21
2 Die Perspektive der am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen: Erkenntnisse aus der empirischen Forschung	21
2.1 Die Perspektive der Schüler:innen: Selbstaussagen und Typologien.....	21
2.1.1 Haltungen zum Religionsunterricht.....	21
2.1.2 Religion und Kirche in der Lebenswelt von Jugendlichen	25
2.1.3 Studien zum Geschichtsbewusstsein und zur Vielfalt kultureller Prägung.....	36
2.2 Die Perspektive der Lehrer:innen: Selbstaussagen zur Kirchengeschichte im Religionsunterricht	40
3 Die institutionelle Perspektive: Vorgaben von Kirche und Staat für kirchengeschichtlichen Unterricht.....	44
3.1 Kirchliche Verlautbarungen	44
3.2 Umsetzung im Bildungsplan - Das Beispiel Baden-Württemberg.....	46
4 Die fachdidaktische Perspektive: Kirchengeschichtsdidaktische Konzeptionen	49
4.1 Geschichtsbewusstsein als politisches Bewusstsein - Problemorientierung, Gegenwartsbezug und ekklesiologische Ausrichtung	51
4.2 Konzeptionen für eine „Kirchengeschichte als Beitrag zur Identitätsbildung“ - Gegenwartsbezug, Urteilsbildung, Kooperation und Elementarisierung	54
4.2.1 Gegenwartsbezug - aus der Gegenwart Kirchengeschichte entdecken	54
4.2.2 „Lebensorientierung“ - mit der Kirchengeschichte moralische Urteile bilden..	56
4.2.3 Kooperation mit dem Geschichtsunterricht - mit der Kirchengeschichte die historisch-narrative Kompetenz verbessern.....	57
4.2.4 Elementarisierung - Erfahrung mit der Kirchengeschichte verknüpfen.....	59
4.2.5 Zu geschichtsbewusster Identität verhelfen - Identitätsbildung mit Mitteln der Geschichtsdidaktik	61
4.3 Interesse für das Fremde wecken - thematische und mediale Zugänge	62
4.3.1 Über Alltägliches Identifikation ermöglichen: Alltagsgeschichtliche und kulturhermeneutische Ansätze.....	63

4.3.2 Greifbar und sichtbar: Regionalgeschichte, historische Orte, ästhetische Zugänge.....	65
4.3.3 Identifikation über fremde Konstruktion: Konstruktivistische, biographische und perspektivische Grundlagen	68
4.3.4 Identitätsbildung durch Begegnung mit dem Anderen	70
4.4 Erinnerung als Thema der Kirchengeschichtsdidaktik - Erinnerungsbegriff, anamnetische und erinnerungskulturelle Ansätze.....	71
4.4.1 Der Begriff der Erinnerung in kirchengeschichtsdidaktischen Konzepten zum Geschichtsbewusstsein	71
4.4.2 Anamnetische Kultur im Religionsunterricht - Erinnerung im Kontext der Aufarbeitung der Shoa	71
4.4.3 Kirchengeschichtsdidaktik und Erinnerungskultur	73
Sehen - ein Zwischenfazit: Kirchenhistorische Themen im Religionsunterricht.....	76
TEIL III: URTEILEN: ERINNERUNG ALS DIMENSION DES RELIGIONSUNTERRICHTS - EINE THEORETISCHE GRUNDLEGUNG	81
5 Erinnerung und Gedächtnis - Zum dialektischen Zusammenwirken von Gegenwart und Geschichte in menschlichen Gemeinschaften	81
5.1 Erinnerung und Gedächtnis - eine Begriffsbestimmung zwischen Individuum und Gemeinschaft	82
5.2 Das Individuum als Schnittstelle im Netzwerk kollektiver Erinnerungen - Kollektives Gedächtnis in der psychologischen Gedächtnisforschung	87
5.3 Erinnerung und Gedächtnis als Deutungsinstrumente kultureller Phänomene - Kollektives Gedächtnis in Sozialpsychologie und Kulturwissenschaft	90
5.3.1 Das Kommunikative Gedächtnis - Kollektives Gedächtnis in gelebter Beziehung	91
5.3.2 Das kulturelle Gedächtnis - Kollektives Gedächtnis in vermittelter Tradition..	93
5.3.3 Kollektives Gedächtnis im Wandel - Transformationsprozesse im kommunikativen und kulturellen Gedächtnis	97
5.4 Zur narrativen Gestalt des Erinnerns - Kollektives Gedächtnis, geschichtliches Bewusstsein und Narrativität	104
5.4.1 Erzählen schafft zeitliche Ordnung und Sinnstiftung - Erkenntnisse aus Philosophie und narrativer Psychologie.....	105
5.4.2 Erzählen schafft Kultur und Gemeinschaft - Erkenntnisse aus der Narratologie	107
5.4.3 Erzählen schafft Geschichtsbewusstsein - Geschichtsdidaktische Konsequenzen	110
5.5 Zur Dialektik von Geschichtswissenschaft und Kollektivem Gedächtnis - Was sie trennt, was sie eint.....	113
5.6 Erinnern elementar - Das Individuum als Knotenpunkt im Netz von Erzählgemeinschaften.....	116

6 Die Kirche - eine Erinnerungsgemeinschaft mit vielen Erzählgemeinschaften.....	118
6.1 Woran erinnern sich Christ:innen? - Inhalte des kulturellen Gedächtnisses	118
6.1.1 Kulturelles Gedächtnis als Wissensvorrat - Welche Geschichten stehen für Einheit und Eigenart von Kirche?	119
6.1.2 Erinnern vorwärts und rückwärts - Gegenwartsrelevanz als Wertegemeinschaft	122
6.1.3 Erinnerungs- und Erzählgemeinschaften - Vielfalt in der Einheit?	122
6.2 Wie erinnern sich Christ:innen? - Medien der Erinnerung.....	124
6.2.1 Erzählformen der Kirche: Symbole, Orte, Texte und Riten	124
6.2.2 Das Erkennungszeichen Taufe - Mediales Zusammenwirken im Ritus	127
6.3 Wer verantwortet christliche Erinnerung? - Trägerschaft und Verbindlichkeit.....	134
6.3.1 Wer pflegt verbindliche Erinnerung? Erinnerungsspezialist:innen im Christentum	134
6.3.2 Wer bestimmt, was zu den verbindlichen Erinnerungen gehört? Das Verhältnis von Erinnerungsspezialist:innen und kultureller Gemeinschaft am Beispiel römisch-katholischer Kirche	135
6.3.3 Erinnerungskonkurrenzen und Erzählungen im kommunikativen Gedächtnis als Motor der Veränderung von Kirche	137
6.4 Reflexivität christlicher Erinnerung - Formen, Akteure und die besondere Rolle der Erinnerungsreflexion im Christentum	141
6.4.1 In welcher Form reflektiert die Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft Kirche ihre Erinnerungen?.....	141
6.4.2 Wer reflektiert kulturelles Gedächtnis im Christentum? Zur Rolle der wissenschaftlichen Theologie im Rahmen der Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft Kirche.....	142
6.4.3 Eine Erinnerungsgemeinschaft, die sich ums Erinnern dreht - Erinnern als theologische Basiskategorie im Christentum.....	147
6.5 Elementare Erträge für den Religionsunterricht - Kirche als Erzähl- und Erinnerungsgemeinschaft im Plural	154
7 Erinnern im Horizont religiöser Bildung.....	159
7.1 Subjektorientierung - Religionspädagogik für den einzelnen Menschen.....	161
7.1.1 Was ist das Subjekt? - Subjektwerdung durch Dialog und Dissenz.....	161
7.1.2 Subjektsein als prozesshafte, veränderliche Identität	162
7.1.3 Subjektorientierung in der Religionspädagogik - Was ist religiöse Identität? .	163
7.1.4 Subjektorientierte Religionsdidaktik.....	167
7.2 Erfahrungsorientierung - Religionspädagogik in Begegnung vom Menschen aus....	170
7.2.1 Erfahrung und Tradition - Erfahrungsorientierung im Prinzip der Korrelation.....	170
7.2.2 Erfahrungsorientierung ohne religiöse Erfahrung? - Alteritätskonzepte	172
7.2.3 Performative und ästhetische Ansätze als „Erfahrungsdidaktik“	175
7.2.4 Sprachfähigkeit als Spiegel der „anderen Erfahrung“	177

7.3 Pluralitätsfähigkeit - Religionspädagogik in der Welt von heute	179
7.3.1 Vielfalt in der Schule - Heterogenität, Diversität und Intersektionalität in der Pädagogik	179
7.3.2 Pluralitätsfähigkeit in Theologie und Religionspädagogik	181
7.3.3 Wie pluralitätsfähig ist konfessioneller Unterricht?	185
7.4 Bildungsorientierung - Vermittlung zwischen Subjekt und Welt.....	188
7.4.1 Religiöse Bildung	188
7.4.2 Elementarisierung - eine erfahrungs- und subjektorientierte Bildungskonzeption.....	189
7.4.3 Elementarisierung - ein Modell mit Zukunft?	191
7.4.4 Kompetenzorientierung - Bildungsziele formulieren, Bildungserfolge messen	192
7.5 Religiöse Bildung als Lernen in Beziehung	194
7.5.1 Die Gottesbeziehung als Beziehungsschlüssel zum Glauben, zur Kirche und zum anderen.....	194
7.5.2 Beziehung als Leitbegriff der Religionspädagogik	196
7.5.3 Beziehungsorientierte Didaktik	199
8 Erinnerung als religionspädagogische Dimension.....	201
8.1 Erinnern als anthropologische Basiskategorie - Erträge aus der Psychologie, Kulturwissenschaft und Religionspädagogik.....	201
8.2 Erinnerung als verbindende Dimension im Religionsunterricht - religionsdidaktische Perspektiven.....	207
8.2.1 Erinnern als Prozess der Selbstwerdung: Narrative Identität in der religionspädagogischen Arbeit.....	207
8.2.2 Erinnern in Beziehung zum anderen: Erzählgemeinschaften und kommunikatives Gedächtnis.....	210
8.2.3 Erinnern in Kirche und Gesellschaft: Erinnerungsgemeinschaften und kulturelles Gedächtnis	212
8.2.4 Erinnern als Brücke über die Zeit	216
8.2.5 Erinnern als Basiskategorie religiöser Erfahrung	217
8.3 Die Rolle der Erinnerungsgemeinschaft Kirche im Religionsunterricht - Zentrale Narrative als thematische Orientierungshilfen.....	220
8.4 Kirchengeschichte zwischen den Disziplinen - Erinnerungslernen als Chance für die Kirchengeschichtsdidaktik.....	225
8.4.1 Kirchengeschichte als „Geschichte des geglaubten Gottes“ - Annäherungen an die Erkenntnismöglichkeiten aus der historischen Methode für religiöses Lernen	225
8.4.2 Anleihen aus der Geschichtsdidaktik: Narrative Kompetenz als Zielhorizont von Religionsunterricht.....	230
8.4.3 Plädoyer für einen narrativ strukturierten, erinnerungssensiblen Kirchengeschichtsunterricht.....	241

Urteilen - ein Zwischenfazit: Erinnerung als Chance für eine Verankerung kirchengeschichtlicher Themen im Religionsunterricht.....	252
TEIL IV: HANDELN ANALYSEN UND PRAXISORIENTIERTE ANSÄTZE FÜR EINEN ERINNERUNGSENSIBLEN RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SEKUNDARSTUFE	255
9 Erinnern im Religionsunterricht - praktische Ausblicke	255
9.1 Erinnern - ein bewährtes Thema im Religionsunterricht bewusst machen.....	255
9.2 „Erinnern“ als Chance für kirchengeschichtliche Themen - Analysen und Umsetzungen	260
9.2.1 Erinnerungslernen und kirchengeschichtliche Themen im Bildungsplan - narrative Analyse und Gestaltungsmöglichkeiten im Sinne eines erinnerungssensiblen Unterrichts.....	260
9.2.2 Erinnerung als Leitgedanke in der fachwissenschaftliche Analyse - Reflexionen am Beispiel der Geschichte des Karfreitagsgebets	270
9.2.3 Praktische Perspektiven - Beispiele für eine Anwendung der Erinnerungskonzeption im kirchengeschichtlichen Unterricht	294
10 Fazit und Ausblick: Erinnerung als Dimension religiösen Lernens	299
LITERATURVERZEICHNIS.....	307

TEIL I: ORIENTIEREN: ERSTE ZUGÄNGE ZUR FRAGESTELLUNG

1 Kirchengeschichte und Erinnerung - Theologische Verortung und praktische Eindrücke

1.1 Annäherungen an den Begriff der Erinnerung im Horizont von Theologie, Geschichts- und Kulturwissenschaft

Geschichte und Theologie stehen innerhalb des Christentums in einem engen Verhältnis. Grundlegend dafür ist zunächst die christliche Überzeugung, dass Gott sich den Menschen in der Geschichte gezeigt hat und noch immer zeigt. Der jüdisch-christliche Gott ist ein geschichtlicher Gott. Die Erinnerung an seine Heilstaten stehen im Zentrum christlich-jüdischer Überlieferung, die die Grundlage des Glaubens bildet. Geschichte ist in diesem Verständnis zentraler Teil des christlichen Glaubens, Erinnerung gilt im Kontext praktizierten Glaubens als eine „theologische Basiskategorie“¹.

Daher scheint es selbstverständlich, dass Geschichte auch im Kontext christlicher Glaubensreflexion innerhalb der theologischen Wissenschaft und innerhalb des Religionsunterrichts an Schulen eine zentrale Stellung einnimmt. Hier folgt die Beschäftigung mit Geschichte den Regeln wissenschaftlichen Arbeitens. Historisch-theologische Wissenschaft und Lehre kann Gottes Wirken in der Geschichte nicht in einzelnen Ereignissen nachweisen. Vielmehr werden die Spuren des Gottesglaubens offengelegt, die sich in den historischen Zeugnissen finden. Sie möchte nicht Gottes Anwesenheit vergegenwärtigen, sondern das Verständnis von Gottes Anwesenheit herausarbeiten, wie es geschichtlich verstanden und gelebt wurde.² Geschichtswissenschaft, auch im Rahmen der Theologie, ist daher nicht vergegenwärtigende Erinnerung. Der Begriff der Erinnerung lässt sich innerhalb dieser Disziplin nur anwenden, wenn er als hermeneutische Kategorie verwendet wird, die zu einem besseren Verständnis historischer Wahrnehmung und Prozesse verhilft, sowie die Auswahl und Perspektive geschichtswissenschaftlicher Arbeit vor dem Hintergrund der Erinnerungstheorien kritisch reflektiert.

In kulturwissenschaftlichen Kontexten ist der Begriff der Erinnerung als hermeneutischer Zugang zur Wirklichkeit bereits fest etabliert. Aufbauend auf den Thesen von Assmann lässt sich Erinnern als ein Prozess verstehen, in dem Individuen auf kollektive Wissens- und Erfahrungsbestände zurückgreifen und der gemeinschaftsbildenden Charakter hat. Die Ver-

¹ Begriff aus dem Titel des Sammelbandes von Petzel/ Reck (Hrsg.): *Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie* (2003), übernommen von Boschki: *Art. Erinnerung/ Erinnerungslernen* (2015), 2. Vgl. Marksches/ Wolf: *Gedächtnis* (2010). S.u. 6.4. Zur Bedeutung der Erinnerung bei Metz vgl. Metz: *Glaube* (1977), S. 161f.

² Vgl. Holzem: *Geschichte* (2000); s.u. 8.4.

gangenheit wird in diesem Prozess bewahrt, vergegenwärtigt und inszeniert, und entfaltet dadurch Bedeutung für die Zukunft. Die gruppenbildende und zukunftsweisende Wirkung von Erinnerung kann offengelegt werden, indem die einzelnen Faktoren näher beleuchtet werden, die Erinnerung prägen, auswählen, transportieren, bewahren und reflektieren.³

Auch die Geschichtswissenschaft greift in ihrer Arbeit auf Teile der Vergangenheit zurück, erklärt diese für die Gegenwart und eröffnet damit Perspektiven für ihre zukünftige Bedeutung. Wie sich Erinnern und Geschichtswissenschaft zueinander verhalten, ist jedoch nicht abschließend geklärt. Denn Erinnern steht für diejenigen unter Ideologieverdacht, die eine grundsätzliche Instrumentalisierung von Geschichte für eine Gruppe befürchten.⁴

Die Verbindung von Erinnerung und Geschichte als reflexiver Zugang zur Vergangenheit, so die These dieser Arbeit, birgt für den kirchengeschichtsdidaktischen Kontext große Chancen. Erinnerung beschreibt den Umgang mit Geschichte in der jeweiligen (multi-)kulturellen Gegenwart und führt die Sinnhaftigkeit der Beschäftigung mit Geschichte vor Augen. Erinnerung verbindet darüber hinaus historische Fragen mit anderen theologischen Disziplinen und vermag auf diese Weise, historische Themen im Gesamtzusammenhang des Religionsunterrichts zu verorten. Erinnerung kann als Bindeglied zwischen den Disziplinen zwei Formen kirchengeschichtlichen Unterrichts stärker miteinander verknüpfen, nämlich anamnetische und auf das Geschichtsbewusstsein bezogene Ansätze, und damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Kirchengeschichtsdidaktik leisten.

Innerhalb der Religionspädagogik wurde Erinnerung bislang insbesondere im Kontext eines angemessenen und zukunftsweisenden Umgangs mit der Shoa aufgegriffen.⁵ Es steht dagegen noch aus, den Begriff der Erinnerung für einen größeren religionspädagogischen Kontext zu erschließen und für die unterrichtliche Wirklichkeit zu prüfen.

Dabei steht der Erinnerungsbegriff auch innerhalb der Theologie durchaus in der Kritik. Die Theorien um den Erinnerungsbegriff, so die Vertreter:innen eines Ereignisdispositivs⁶, setzen einen Umgang mit Geschichte voraus, der nicht mehr die Gegenwart betreffe, sondern als modernes Phänomen der Geschichte zuzurechnen sei. Die postmoderne Gegenwart hingegen konstruiere sich selbst nicht innerhalb eines Zeitablaufs aufbauend auf den Geschichten der Vergangenheit auf die Zukunft hin. Bedeutung habe, was sich im Hier und Jetzt vielfältig, bunt, aber auch unüberschaubar ereigne. So kommt Michael Schüßler mit Bezug

³ Vgl. Assmann: Kollektives Gedächtnis (1988), S. 12-15; s.u. 5.

⁴ Vgl. Assmann: Unbehagen (2013), S. 212; s.u. 5.5.

⁵ Zuletzt bei Boschki/ Schwendemann: Bekämpfung des Antisemitismus (2020); weitere Literatur s.u. 4.4.

⁶ Begriff bei Schüßler: Gott (2013), S. 141.

auf die Ansätze Hartmut Rosas zu dem Ergebnis, dass das Geschichtsdispositiv als modernes Phänomen in der Postmoderne durch das Ereignisdispositiv abgelöst worden sei.⁷ Theologisch rückt hier Gott als der Unverfügbare in den Mittelpunkt, der sich jeder Festlegung in Sprache und Tradition letztlich entzieht und ganz gegenwärtig ereignet.⁸ Religiöse Bildung wird zur Selbstbildung: „Nicht die Erwachsenen geben die Tradition an die Kinder weiter, sondern die Kinder erfinden die Tradition aus ihrer Lebenswelt heraus ganz neu.“⁹ Ist Kirchengeschichte also für religiöse Bildungsprozesse obsolet?

Dem lässt sich entgegenhalten, dass sich die postmoderne Gesellschaft nicht allein durch den Fokus auf die Gegenwart und das Ereignis auszeichnet. Reinhold Boschki beschreibt als Eigenschaften der „flüchtigen Moderne“, dass Zeit und Räume auseinanderfallen, Flexibilität und Mobilität zunehmen, so dass menschliche Bindungen ihre Kontinuität einbüßen.¹⁰ Herausragendes Merkmal der Postmoderne, so die Vertreter:innen des Ereignisdispositivs, sei die plurale Vielfalt, die in Verbindung mit wechselnden sozialen Bezügen dazu führe, dass Individuen sich nicht auf eine beständige soziale Identität festlegen lassen.¹¹ Diese Vielfalt sozialer Identitäten und Bezüge wird von Vertreter:innen erinnerungskultureller Ansätze nicht bestritten. Im Gegenteil ging bereits Maurice Halbwachs davon aus, dass sich Menschen immer mehreren Gruppen zuordnen und daher an verschiedenen, möglicherweise auch konkurrierenden kollektiven Gedächtnissen teilhaben.¹² Mit der Komplexität gesellschaftlicher Strukturen, mit Migration und sozialer Differenzierung hat sich diese Vielfalt deutlich vergrößert.

Die Welt der Kinder und Jugendlichen, an denen sich religiöse Bildungsprozesse orientieren müssen, spielt sich in der Gegenwart ab. Aber die verschiedenen Gruppen, zwischen denen sich Kinder und Jugendliche selbstverständlich bewegen, leben nicht gleichermaßen selbstverständlich in der Gegenwart. Migrationsbewegungen und virtuelle Kommunikation bringen Menschen zusammen, die eine gemeinsame Basis suchen - gemeinsame Hobbies und Interessen, die gemeinsame kulturelle Herkunft oder Religion. Gerade traditionell orientierte Gruppierungen beziehen sich nicht selten auf eine gemeinsame Geschichte. Daher scheint es schwierig, pauschal für die Gesamtgesellschaft anzunehmen, dass mit dem Anbruch der Postmoderne das Geschichtsparadigma seine Gültigkeit verloren hat. Gerade dann, wenn

⁷ Vgl. Schüßler: Beschleunigungsapokalypitik (2017); Schüßler: Gott (2013), S. 140-143.

⁸ Vgl. Schüßler: Gott (2013), S. 215.

⁹ Schüßler: Gott (2013), S. 232.

¹⁰ Boschki: Flüchtige Moderne (2016), S. 22.

¹¹ Vgl. Schüßler, Gott (2013), S. 315.

¹² S.u. 5.1.

Menschen sich in ihren unterschiedlichen Lebensbezügen und Gruppenzugehörigkeiten selbst beschreiben, tun sie dies mit Rückgriff auf ihre Biografie, auf ihre Geschichte. Auf die Frage „Wer bin ich?“ müssen Menschen auf ihre Erinnerung rekurrieren. Darin eingeschrieben sind - in Abgrenzung oder Zustimmung - die Erfahrungen der verschiedenen Gruppen. Assmann formuliert dies so:

„Aber kein Mensch, keine Gruppe existiert ausschließlich in der Gegenwart, stets ist die eigene Identität auf das Bewusstsein einer besonderen Geschichte gegründet. Der selektive identitätsbildende Gebrauch der Vergangenheit für die Gegenwart, der von Historikern kritisiert wird, ist nichts anderes als ein menschliches Grundgesetz, das in vielen Kulturen wirksam ist.“¹³

Besondere Wirksamkeit entfaltet die Erinnerung dann, wenn Gruppen sich in ihrer Existenz bedroht fühlen. Gerade Nationen und Gruppierungen, die um ihre Anerkennung kämpfen müssen, berufen sich auf ihre Geschichte und ihre Tradition.¹⁴ Anzunehmen ist daher, dass das Ereignisdispositiv das Geschichtsdispositiv nicht ablöst hat, sondern ergänzt.

Wie sehr das Individuum von dem einen oder anderen Zugriff auf die Gegenwart geprägt wird, dürfte dabei von verschiedenen Variablen abhängen. Hier spielen das Alter, die eigene Erfahrung, aber auch der Umgang mit Zeit und Vergangenheit in den verschiedenen Gruppen eine Rolle, in denen sich das Individuum bewegt. Nicht nur mit Blick auf die Migrationsgesellschaft wächst in Europa der Anteil derjenigen Kinder, die in familiären Kulturen groß werden, in denen nationale Geschichtsnarrative gepflegt werden und die diese in ihr Weltbild integrieren. Gleichzeitig zeichnen sich gerade Religionsgemeinschaften dadurch aus, die gegenwärtige Erfahrung mit überlieferten Zeugnissen in Verbindung zu bringen. Auch hier ist das Geschichtsdispositiv keinesfalls überholt.

Dass auch innerhalb der Religion das Ereignisdispositiv wirkt, ist dabei unumstritten. Gerade an traditionellen Festen wie Weihnachten lässt sich beobachten, wie viele Menschen das christliche Fest zum privaten Familienereignis umgestalten. Gleiches lässt sich am gesellschaftlichen Umgang mit Geschichte ablesen, wenn Menschen „Geschichte ganzheitlich erleben [wollen], um in der Gegenwart ihren Horizont zu erweitern.“¹⁵ Beide Phänomene deuten darauf hin, dass der postmoderne Mensch noch in seinem Fokus auf das Ereignis auf die Geschichte und seine Erinnerung Bezug nimmt. Ohne die biografische Erinnerung an das Familienfest, aber auch ohne die religiös fundierte Erinnerung an die Jesus-Geschichte gäbe es kein Weihnachtsfest mehr. Nicht nur im Fall von Weihnachten zeigt sich, dass Menschen

¹³ Assmann: *Zeit aus den Fugen* (2013), S. 279.

¹⁴ S.u. 5.3.

¹⁵ Schüßler. *Gott* (2013), S. 316.

ihre Gegenwart gestalten, indem sie diese mit vorhandenen Erfahrungen und Erinnerungen in Beziehung setzen. Das Bindeglied zwischen Gegenwart und Geschichte bleibt die Erinnerung - auch in der Postmoderne.

Wie lässt sich der Begriff der Erinnerung und die Fragestellung dieser Arbeit im religionspädagogischen Diskurs verorten? Innerhalb der religionspädagogischen Theoriebildung hat Bernhard Grümme angeregt, stärker die Denkformen der Religionspädagogik zu reflektieren. Unter Denkformen versteht er eine „subkutante Dimension“ [...], die eine Theoriebildung, deren Kategorien und Form strukturell prägt, ohne unvermittelt und direkt in Erscheinung zu treten.“¹⁶ Mit Metz erklärt Grümme, dass das Denken mehr von der Denkform, als vom Inhalt bestimmt werde. Und im Anschluss an Thomas Pröpper führt er aus, dass es sich bei den Denkformen um „bestimmte Auslegungen der Gesamtwirklichkeit [handle], die dann als ‚Vorverständnis‘ bei allem weiteren Verstehen von Wirklichkeit fungieren.“¹⁷ Grümme selbst bezieht sich in seiner weiteren Analyse auf jene Denkformen, die dem religionspädagogischen Diskurs insgesamt zugrunde liegen, und kommt zu dem Schluss, dass die Denkform der „Aufgeklärten Heterogenität“ den Anforderungen an eine Religionspädagogik inmitten einer sich verändernden, pluralen Gesellschaft am ehesten gerecht werde.¹⁸

Der Begriff der Erinnerung passt ins Profil derjenigen Konzepte, die sich einer solchen Denkform und darüber hinaus weiteren Ansätzen einer emanzipatorisch-kritischen Religionspädagogik zuordnen lassen. Inhaltlich fordert Grümme in seiner Konzeption eine größere Sensibilität für die Machtverhältnisse hinter Begrifflichkeiten, die eine gleichwertige Differenz suggerieren. Gerade im Kontext einer zunehmend heterogenen Gesellschaft ist es ihm ein Anliegen, bestehende Ungerechtigkeiten nicht als bloße Unterschiede einzuordnen, sondern sie in ihren Benachteiligungsstrukturen wahrzunehmen.¹⁹ Der Begriff der Erinnerung erfüllt diesen Anspruch in mehrfacher Hinsicht. Es handelt sich um eine zutiefst individuelle Dimension, mithilfe derer sich Differenzen in der Realität wahrnehmen lassen. Zwischen Spannungsfeldern von Wahrheit und Pluralität, Gleichheit und Identität vermag der Begriff der Erinnerung den verschiedenen Polen gerecht zu werden, ohne dass Erinnerung selbst beliebig wird:²⁰ Sie gewährt dem Individuum seine Wahrnehmung der Welt und erklärt seine Grenzen, kann aber mit Blick auf Geschichtswissenschaft und das Erinnern der anderen

¹⁶ Grümme: Denkformen (2019), S. 31.

¹⁷ Pröpper: Evangelium (2001), S. 13.

¹⁸ Vgl. Grümme: Denkformen (2019), S. 126-166; Boschki: Denkformen (2020).

¹⁹ Vgl. Grümme: Denkformen (2019), S. 81.

²⁰ Zu den Spannungsfeldern vgl. Grümme: Denkformen (2019), S. 56f.

auch falsche Erinnerung entlarven. Dass gerade politisch benachteiligte Gruppen Diskurse um Erinnern und Vergessen führen, zeigt die politische Dimension einer solchen hermeneutischen Kategorie.²¹

So verstanden trägt Erinnerung zu einer kritisch-emanzipatorischer Religionspädagogik bei,²² weil sie rückt neben Auseinandersetzung mit der eigenen Identität die Indienstnahme historischer Fakten und Geschichten ins Zentrum der inhaltlichen Auseinandersetzung rückt. Dies gilt besonders im Rückgriff auf das kulturwissenschaftlichen Verständnis, in dem Erinnerung vom Subjekt ausgehend immer auf den gesellschaftlichen Kontext bezogen ist. Das Bewusstsein dessen ermöglicht eine Reflexion eigener Sinnbildungsmuster innerhalb der persönlichen und der gesellschaftlichen Erinnerungssphäre. Eine Auseinandersetzung mit Erinnerung zeigt, wie sehr Menschen im Erinnern auf kulturelle Muster angewiesen sind und ermöglicht in dieser Reflexion nicht nur die reflektierte Übernahme, sondern auch die kritische Emanzipation von Erinnerungsmustern.

Schließlich kann Erinnerung selbst als eine Denkform verstanden werden und zwar im Kontext eines spezifisch religiösen Zugangs zur Vergangenheit. Denn mit dem Begriff der Erinnerung verbindet sich zugleich eine Vorstellung vom Menschen in der Welt, die seine Angewiesenheit auf den anderen, seine Beziehung zur Geschichte und seine Zukunftsperspektiven gleichermaßen berücksichtigt.

Das Ziel dieser Arbeit ist es daher, die Denkform Erinnerung für die Religionspädagogik zu prüfen. Sie versteht sich als Beitrag zum theologischen Diskurs rund um die Frage nach dem Verhältnis von Ereignis- und Geschichtsdispositiv, und zugleich als Beitrag zur religionspädagogischen Fragestellung nach einem tragfähigen Religionsunterricht in der pluralen Gesellschaft.

Der Ausgangspunkt dieser Idee liegt in den Erfahrungen aus der Praxis des Religionsunterrichts am Gymnasium. Im Unterricht zum Thema Kirche im Dritten Reich konnte ich erfahren, wie kulturelle Identität auch in der postmodernen Gesellschaft Wirksamkeit entfaltet und ein konfliktreiches Klima erzeugen kann. Dabei ging es nicht allein um die Frage der Bewertung des Holocaust, auch wenn hier die Konflikte besonders deutlich zutage treten. Vielmehr zeigte sich: Das Thema Erinnerung ermöglicht es, sich verschiedener Identitäten bewusst zu werden, sie zur Sprache zu bringen, zu reflektieren und auszuhandeln. Es bringt das zum Vorschein, was Schüler:innen in ihrem Alltag ohnehin bewegt. Ein Schlaglicht auf

²¹ S.u. 5.5.

²² Vgl. Gärtner/ Herbst: Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik (2020).

meine persönliche Erfahrung aus dieser Praxis möchte ich daher an den Beginn dieser Arbeit stellen.

1.2 „Man muss doch auch mal fragen, was die uns angetan haben“ - Eindrücke aus dem kirchengeschichtlichen Religionsunterricht

Mitte der 2010er Jahre, katholischer Religionsunterricht in den Klassen 9 und 10 an einem Stuttgarter Gymnasium. Es handelte sich, vielleicht typisch für eine ehemals protestantisch dominierte Großstadt, um jeweils sehr kleine Lerngruppen von weniger als 15 Schüler:innen. Die evangelische Lerngruppe war etwas größer, der Großteil der Klassenstufe besuchte hingegen den Ethikunterricht. Die Schüler:innen entstammten unterschiedlichen sozialen und kulturellen Milieus. Thema war gemäß des Bildungsplans „Die Kirchen in der Zeit des Nationalsozialismus: Zeugnis und Versagen“. Die Konzeption der Unterrichtsstunden folgte ersten Ansätzen für diese Dissertation, weshalb erinnerungstheoretische Elemente in die Unterrichtsplanung einfließen.

Eine erste Szene: Die Schüler:innen hatten die Aufgabe, kirchengeschichtliche Ereignisse an der Tafel zu notieren. Die erste Äußerung eines Schülers, das Stück Kreide in der Hand und auf dem Weg zur Tafel: „Da fällt mir als erstes Weihnachten ein, das feiern wir ja jedes Jahr.“ Folgende Sammlung entstand: Heiligabend, Kreuzzüge, Tod Johannes Pauls II., Gottesdienst jeden Sonntag, Martin-Luther-Jubiläum, Heilige Drei Könige, Weltjugendtag 2016, Taufe Polens, Missbrauchsskandal.²³ Im Anschluss ergab sich eine rege Diskussion: „Warum gibt es zu Johannes Paul II. einen Gedenktag?“ „Wer ist das, Johannes Paul II.?“ „Warum kennst Du den heiligen, verstorbenen Papst nicht? Du bist doch katholisch!“ Und meine Rückfrage: „Meint ihr, dass demnächst für Benedikt XVI. auch ein solcher Festtag eingerichtet wird? Oder für Franziskus?“

Um die Ergebnisse gemeinsam mit den Schüler:innen zu kategorisieren, schlug ich die Unterscheidung in „Wer erinnert“, „an was wird erinnert“ und „Bewertung“ vor. Innerhalb der Kategorie „Wer erinnert“ unterschieden die Schüler:innen „polnische Katholiken“, „alle/Medien“, „alle Katholiken“, „Evangelische“. Unter „an was wird erinnert“ entwickelten die Schüler:innen die Begriffe „geschichtliches Ereignis“, „Gedenktag an geschichtliches Ereignis“, Fest und Ritual. Auf diese Weise ließen sich auch „Heiligabend“ und „Gottesdienst jeden Sonntag“ einordnen. Nur die als „historische Ereignisse“ kategorisierten Punkte

²³ In der zweiten Lerngruppe des gleichen Gymnasiums war die Liste vergleichbar: Taufe Polens und Tode Johannes Pauls II. fehlten, stattdessen war Mariä Himmelfahrt aufgeführt, neben Bayern auch in Kroatien ein arbeitsfreier Feiertag.

„Kreuzzüge“ und „Missbrauchsskandal“ erhielten eine negative Bewertung, alles andere war für die Schüler:innen positiv konnotiert.

Eine zweite Szene: In einer späteren Unterrichtsstunde wurde der Holocaust thematisiert. Anhand des Karfreitagsgebetes in seiner Fassung vor dem Vatikanum II erarbeiteten sich die Schüler:innen, wie sich katholische Gläubige jahrhundertlang im Rahmen der Liturgie an den Tod Jesu erinnerten und an die dort behauptete vermeintliche „Schuld der Juden“ an diesem Ereignis.²⁴ Das Gespräch wurde zunehmend emotional: „Warum müssen wir jetzt auch noch in Religion über den Holocaust sprechen?“ „Immer sprechen wir darüber, was den Juden angetan wurde. Aber man muss doch auch mal fragen, was die uns angetan haben!“ „Was die Juden jetzt in Palästina machen, das ist genauso schlimm!“ „Was Du sagst, ist doch rassistisch!“ „Ich bin kein Rassist. Ich habe viele Freunde, die eine andere Religion haben, meine beste Freundin ist Muslima!“²⁵

Diese kleinen Ausschnitte verdeutlichen exemplarisch die Notwendigkeit, über kirchengeschichtliches Arbeiten im Religionsunterricht nachzudenken. Aus ihnen lässt sich zugleich die gedankliche Struktur der vorliegenden Arbeit herleiten:

„Da fällt mir als erstes Weihnachten ein, das feiern wir ja jedes Jahr.“

Weihnachten als historisches Ereignis der Kirche, daneben der Gottesdienst am Sonntag und die Kreuzzüge - diese Zusammenstellung lenkt den Blick auf das historische Verständnis der Schüler:innen und ihre Wahrnehmung von Kirche. Meine Unterrichtsversuche bestätigen, dass selbst katholisch sozialisierte Schüler:innen mit Kirchengeschichte biblische Geschichten assoziieren und immer weniger Wissen über genuin kirchenhistorische Themen mitbringen. Das II. Vatikanum war den Schüler:innen innerhalb beider Lerngruppen vor der Unterrichtseinheit kein Begriff. Es bestehen, wenn überhaupt, negative Anknüpfungspunkte an die Geschichte der Kirche, die allenfalls noch mit dem Missbrauchsskandal in Verbindung gebracht wird.

Diesen Befund gilt es abzusichern: Die aktuelle empirische Forschung gibt Einblicke in die Einstellungen der Schüler:innen zu Religionsunterricht, Religion, Kirche und Geschichte. Auch die Perspektive der Lehrer:innen auf die Themen des Unterrichts, Belastungsfaktoren und ihren persönlichen Unterrichtszielen ist gut erforscht. Die aktuellen Vorgaben von Kirche und Staat runden insbesondere die Perspektive der Lehrer:innen ab, weil sie die Ziele

²⁴ S.u. 9.2.2.

²⁵ Bei allen Zitaten aus dem Unterricht handelt es sich um Übernahmen aus meinem nach der Stunde gefertigten Gedächtnisprotokoll. Der originale Wortlaut könnte abweichen, da ich die Stunden nicht aufgezeichnet habe.

kirchengeschichtlichen Unterrichtens vorgeben. Und schließlich geben die jüngsten fachdidaktischen Diskussionen einen Einblick in die Frage, wie die Fachdidaktik auf die entsprechenden Befunde zur Kirchengeschichte im Religionsunterricht bislang reagiert hat. In allen Bereichen stehen die Befunde zum Unterricht am Gymnasium im Zentrum. (Kapitel 2, 3 und 4)

„Was die Juden in Palästina machen, das ist genauso schlimm.“

Antisemitische Äußerungen sind keine Seltenheit und keine Ausnahme mehr. Die Grenze des Sagbaren hat sich verschoben. Der noch von Assmann angenommene Konsens einer nationalen, deutschen Verpflichtungskultur der Erinnerung an den Holocaust wird zunehmend fragil.²⁶ Der Geschichtsunterricht und deutsche Medien vermitteln den Schüler:innen häufig eine „deutsche“ und „christliche“ Sicht auf Geschichte. Wenngleich nicht einheitlich geformt und politisch divers, stehen hier bestimmte Themen und Deutungen im Fokus. Dem stehen Erzählungen und Deutungen gegenüber, die sich individuell unterscheiden durch Freundeskreis und Familie, durch Prägungen der (muttersprachlichen) Gemeinde, den Sportverein oder durch Aussagen unterschiedlichster Medien, die im Elternhaus oder bei den Großeltern genutzt werden.

Innerhalb der Antisemitismusforschung ist dieses Feld bereits untersucht worden, so dass auch die Opferkonkurrenzen zwischen verschiedenen Gruppierungen verständlich werden. Das kulturwissenschaftliche Forschungsfeld zur Erinnerung gibt wertvolle Hinweise darauf, wie diese Entwicklungen erklärt werden können. Es leistet darüber hinaus einen Beitrag dazu, ein Bewusstsein für die individuelle Verschiedenheit der Erinnerung und die Mechanismen kollektiven Erinnerns zu leisten, um solche Geschichtsbilder nicht nur erklären zu können, sondern mit Geschichtsbildern produktiv umgehen zu können. (Kapitel 5)

„Warum kennst Du den heiligen, verstorbenen Papst nicht? Du bist doch katholisch!“

Was verbindet Katholiken untereinander? Schüler:innen selbst haben unterschiedliche Vorstellungen davon, was einen Katholiken eigentlich ausmacht. Was also macht die Zugehörigkeit zur Kirche im Kern aus? Schon bevor innerhalb der Kulturwissenschaft der Begriff der Erinnerung breit untersucht wurde, hat Johann Baptist Metz den Begriff der „Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft Kirche“ geprägt. Dieser Begriff von Kirche lässt sich mithilfe der

²⁶ Vgl. dazu den Sammelband von Mendel/ Messerschmidt: Fragiler Konsens (2017).

Dagegen meinte Assmann noch: „Auschwitz, das dunkelste Kapitel der deutschen Geschichte, hat längst die Dimensionen einer 'normativen Vergangenheit' angenommen, die unter keinen Umständen in Vergessenheit geraten kann und darf, weil sie weit über die Erinnerungen der Täter und Opfer hinaus Sache eines solchen universalisierten Bindungsgedächtnisses und fundierendes Element einer globalen Zivilreligion geworden ist, der es um Demokratie und Menschenrechte geht.“ Assmann: Religion (2000), S. 36f.

von Assmann entwickelten, kulturwissenschaftlichen Kriterien dahingehend absichern, inwiefern sich den einzelnen Merkmalen einer Erinnerungsgemeinschaft theologische Selbstbeschreibungen zuordnen lassen. Diese Selbstbeschreibungen sind selbst nicht als Reaktion auf die kulturwissenschaftliche Diskussion um den Erinnerungsbegriff entstanden, sondern entstammen sämtlich den theologischen Disziplinen unabhängig vom kulturwissenschaftlichen Diskurs. Diese Anwendung kulturwissenschaftlicher Kategorien auf die Erinnerungsgemeinschaft Kirche soll die Implementierung in den Religionsunterricht theologisch absichern und die Verbindungen zwischen Themen der Kirchengeschichte und der Beschäftigung mit Kirche aufzeigen. (Kapitel 6)

„Warum müssen wir jetzt auch noch in Religion über den Holocaust sprechen?“

Die Verortung kirchenhistorischer Inhalte im religionspädagogischen Kontext erschließt sich nicht allen beteiligten Schüler:innen und Lehrer:innen auf Anhieb. Gerade mit Bezug auf den Holocaust führen auch Lehrer:innen die Pflicht zum Erinnern als Motiv auf, die Arbeit für ein „nie wieder“ einer solchen Unrechtsgeschichte. Doch auch über diesen Imperativ hinaus rückt das Thema Erinnern die Relevanz historischer Themen für die Gegenwart der Schüler:innen neu in den Fokus. Es bringt kulturelle Unterschiede zutage und die Schüler:innen darüber ins Gespräch. Formen und Arten der Erinnerungen hängen dabei ganz wesentlich von den Beteiligten des Unterrichtsgeschehens ab. Daher lohnt es sich, das Erinnern innerhalb der religionspädagogischen und -didaktischen Theorie zu verorten, darauf aufbauend Erinnerung als religionspädagogische Dimension zu entfalten und die spezifischen Chancen für die religionspädagogische Praxis auszuloten. (Kapitel 7, 8 und 9)

„Man muss doch auch mal fragen, was die uns angetan haben.“

Die Schüler:innen selbst nehmen im Gespräch Zuordnungen zu religiöser Zugehörigkeit oder national-kultureller Herkunft vor, und das sowohl in der Selbst- als auch in der Fremdzuschreibung. Gerade an Schulen, an denen Schüler:innen unterschiedlichster sozialer und kultureller Herkunft unterrichtet werden, gehören solche Zuschreibungen zum Alltag. „Die Polen“, „die Kroaten“, „die Türken“, „die Muslime“, „die Juden“, seltener „die Evangelischen“ oder „die Katholischen“ - Schüler:innen verbinden mit solchen Bezeichnungen klare Vorstellungen, die es zugleich zu hinterfragen und zu würdigen gilt. Dabei greifen sie nicht allein auf die Gegenwart zurück, sondern auf Erfahrungen, die ihnen in den jeweiligen Gruppenkontexten vermittelt wurden. Das ist nicht nur im Religionsunterricht der Fall, sondern immer wieder Thema in der Klassengemeinschaft, weil entlang solcher Gruppen Freundschaften entstehen, zerbrechen und Konflikte aufbrechen, die durch diese Zuschrei-

bungen verstärkt werden. Diese Arbeit steht damit auch im Kontext der aktuellen Diskurse über ein gutes Miteinander in der Migrationsgesellschaft, weil sich über ein stärker kulturwissenschaftliches Verständnis von Erinnerung auch die Differenzen zwischen unterschiedlichen Wahrnehmungen innerhalb der Bevölkerung, aber auch innerhalb der Konfessionen und Glaubensgemeinschaften verständlich machen lassen.

Erinnerung ist damit nach wie vor ein wirksamer Faktor im Umgang miteinander. Gerade weil kulturelle Identität und Erinnerung keine festgelegten Größen, sondern fluide und veränderbar sind, liegt hier die Chance des Religionsunterrichts, nachhaltig zu einem angemessenen Umgang mit anderen, mit der eigenen und der fremden Erinnerung beizutragen. Dies ist die Leitperspektive für eine zukünftige Praxis, die ausgehend von aktuellen Beobachtungen in dieser Arbeit theoretisch fundiert werden soll.

1.3 Methodische Grundlegung

Diese hermeneutische Arbeit versteht sich als Beitrag zur religionsdidaktischen Konzeptforschung und bringt dafür theoretische Grundlagen aus verschiedenen Disziplinen miteinander ins Gespräch, um die Chancen zu erörtern, die sich aus einer Verankerung des Erinnerungsparadigmas im Religionsunterricht ergeben.²⁷

Dabei spielen unterschiedlichste wissenschaftliche Disziplinen eine Rolle, die jeweils eigene Denkweisen, Interessen, Methoden und Perspektiven vertreten, insbesondere Kultur-, Geschichtswissenschaft und Theologie, wobei innerhalb der Theologie besonders Kirchengeschichte und Religionspädagogik, mit Blick auf die Erinnerungsgemeinschaft Kirche auch Fragen der Liturgiewissenschaft und der Systematik beleuchtet werden.

Jede Disziplin trägt in ihrer Weise Gedanken und Anregungen zum Erinnerungsdiskurs bei, die hier unter dem Fokus religionspädagogischen Arbeitens zusammengetragen werden. Es geht um die Frage, wie erinnerungstheoretische Zugänge kirchengeschichtliches Arbeiten bereichern können, vor allem aber, wie erinnerungstheoretische Zugänge ein neues Fundament bieten, um Kirchengeschichte im Religionsunterricht zu verankern. Welche Rolle der Erinnerungsbegriff in den genannten Disziplinen über diesen Kontext hinaus einnimmt, ist dabei Sache der Fachdisziplinen und nicht Gegenstand dieser Arbeit.

²⁷ Sie folgt damit einem systematischen Zugriff und bezieht die Arbeiten aus historischen und empirischen Arbeiten ein. Vgl. Riegel/ Rothgangel: *Formate religionsdidaktischer Forschung* (2021), S. 540-545. In der Terminologie von Johannes Heger ist diese Arbeit im Bereich der Religionspädagogik als Handlungswissenschaft einzuordnen. Inhaltlich entspricht sie durch die Einbindung unterschiedlicher Disziplinen dem multiperspektivischem Vorgehen, das die Religionspädagogik in besonderer Weise auszeichnet. Vgl. Heger: *Wissenschaftstheorie* (2017), S. 570-576.

Die Auswahl der jeweiligen Theorien folgt der Frage, inwieweit der Erinnerungsbegriff eine Perspektive für kirchengeschichtliches Arbeiten an der Schule darstellt, diese bereichert und mit den anderen Themen des Religionsunterrichts verknüpfen kann. Aus diesem Grund werden die Inhalte der Kapitel, in denen die kulturwissenschaftliche Theorie dargestellt und auf die Erinnerungsgemeinschaft Kirche angewendet wird, jeweils nach den Regeln der Religionspädagogik „elementarisiert“, d.h. in den wesentlichen Inhalten für die Anwendung im Religionsunterricht zusammengefasst (Kapitel 5.6 und 6.5). Beide Kapitel sowie die darauf aufbauende Darstellung religionspädagogischer Theorie (Kapitel 7) ist auf das Ziel einer theoretischen Grundlegung des Erinnerungsbegriffes für den religionspädagogischen Kontext ausgerichtet (Kapitel 8), auf der die praktischen Perspektiven aufbauen (Kapitel 9).

TEIL II: SEHEN:

KIRCHENGESCHICHTE IM RELIGIONSUNTERRICHT - EINE BESTANDSAUFNAHME

2 Die Perspektive der am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen:

Erkenntnisse aus der empirischen Forschung

2.1 Die Perspektive der Schüler:innen: Selbstaussagen und Typologien

2.1.1 Haltungen zum Religionsunterricht²⁸

Kirchengeschichte im Religionsunterricht? Schüler:innen ordnen in der Wichtigkeit und Beliebtheit der Themen im Religionsunterricht die Geschichte der Kirchen in allen wissenschaftlichen Studien weit hinten ein, Spitzenreiter ist dagegen der Themenbereich Freundschaft/ Liebe/ Partnerschaft.²⁹ Dabei ist die Bedeutung einzelner Themen altersabhängig: Während die Themen „andere Religionen“ und „Tod“ wichtiger werden, verlieren biblische Themen und Fragen des kirchlichen Lebens an Bedeutung. Die konfessionellen Unterschiede fallen demgegenüber nicht ins Gewicht. Lehrer:innen scheinen auf diese Situation zu reagieren, denn der Themenbereich Kirchengeschichte wird in der Wahrnehmung der

²⁸ Grundlage dieses Kapitels ist eine Reihe empirischer Studien. Zur besseren Orientierung einige Anmerkungen zu den Datensätzen der zitierten Studien: Michalke-Leicht/ Stäbler: Gezählt (2002): 2000-2001; Baden-Württemberg; katholischer und evangelischer Religionsunterricht; befragte Klasse: Abiturient:innen und Lehrer:innen; Domsgen/ Lütze: Schülerperspektiven (2010): 2007-2008; Sachsen-Anhalt; evangelischer Religionsunterricht; befragte Klassen: 5/6 und 9/10; Bucher: Religionsunterricht (2000): 1999; Bayern, Rhein-Main, Niedersachsen und Sachsen; katholischer Religionsunterricht; Altersdurchschnitt 13,5 mit Standardabweichung 1,9 Jahre; Petzold: Religion (2003): 2000; Thüringen; Religionsunterricht beider Konfessionen und Ethikunterricht; befragte Klassen: 9/10 Regelschule; 9-12 Gymnasium. Einen Überblick über frühere Studien gibt Lindner: Kirchengeschichte verstrickt (2007), S. 141-155. Die Studie von Susanne Schwarz weicht in den überlappenden Fragestellung, etwa dem Erinnern und Einschätzen und den Themenwünschen, nicht wesentlich von den angeführten Ergebnissen ab. Zum kirchengeschichtlichen Unterricht am Gymnasium ist sie nicht aussagekräftig, weil nur evangelische Schüler:innen in Bayern an Mittel- und Realschulen befragt worden sind. Vgl. Schwarz: SchülerInnenperspektiven (2019).

²⁹ Das Thema Freundschaft/ Liebe halten in der Studie von Domsgen/ Lütze 65% für sehr wichtig/ wichtig, bei Bucher sogar 72%. Vgl. Domsgen/ Lütze: Schülerperspektiven (2010), S. 136f.; Bucher: Religionsunterricht (2000), S. 87. In der Studie von Bucher halten „Geschichte der Kirchen“ dagegen nur 32% für wichtig, 38% teils/teils, 30% unwichtig, ähnliches gilt für die Sekundarstufe II; vgl. Bucher: Religionsunterricht (2000), S. 87, 103. In der Studie von Michalke-Leicht/ Stäbler liegt die durchschnittliche Bewertung bei den katholischen Schüler:innen bei 3,83, bei den evangelischen Schüler:innen hingegen bei 4,16. Vgl. Michalke-Leicht/ Stäbler: Gezählt (2002), S. 44, 55. Ähnlich fällt das Ergebnis in der Befragung von Domsgen/ Lütze aus. Dort halten nur 28,1% das Thema für wichtig/ sehr wichtig (28,6% am Gymnasium gegenüber 27,1% an den Sekundarschulen); zusätzlich sinkt das Interesse mit dem Alter: Während noch 33,7% in der Klasse 5/6 das Thema für wichtig halten, sind dies in der Klasse 9/10 nur noch 21,7%; schlechter schneidet bei den Themen nur noch Okkultismus/ Sekten ab, das aber von den älteren Schüler:innen für deutlich wichtiger gehalten wird (in 9/10: 41,4%). Noch schlechtere Werte erhalten kirchengeschichtliche Themen in einer Studie zum evangelischen Religionsunterricht an baden-württembergischen Realschulen, vgl. Böhm/ Schnitzler: Religionsunterricht (2008), S. 107f. In der Thüringer Studie von Petzold schneiden kirchengeschichtliche Themen dagegen etwas besser ab, vgl. Petzold: Religion (2003), S. 41f. Zudem haben nur 12,2% der Schüler:innen das Thema „Geschichte der Kirchen“ in guter Erinnerung, 8,8% dagegen in schlechter Erinnerung (Platz 3!), wobei das Urteil unter Mädchen (10,8%) und älteren Schüler:innen signifikant schlechter ausfällt (5,9 % in 5/6, 12,2 % in 9/10). Vgl. Domsgen/ Lütze: Schülerperspektiven (2010), S. 149f. Käbisch betont in seiner Analyse der Daten, dass religiös-konnotierte Themen insgesamt von konfessionslosen Teilnehmer:innen für wenig relevant gehalten werden, die „Geschichte der Kirche“ nimmt unter diesen Themen den letzten Rang ein. Vgl. Käbisch: Religionsunterricht (2014), S. 81. Zusammenfassende Bewertung der Studien bei Riegel: Subjekte (2013), S. 21-24.

Schüler:innen insgesamt nicht häufig behandelt, mit sinkender Tendenz in höheren Klassenstufen.³⁰

Auf dieser Basis klagt die kirchengeschichtsdidaktische Literatur fortlaufend, dass kirchengeschichtliche Themen unbeliebt seien.³¹ Bei genauerem Hinsehen ergibt sich jedoch ein ambivalenteres Bild. So sind mehr als 40 % der katholischen Schüler:innen der Meinung, dass Kirchengeschichte im Religionsunterricht nicht ausreichend berücksichtigt wird. Bei der Frage nach Lebensthemen, die Schüler:innen vermisst haben, steht das Thema „Katholische Kirche heute und in der Geschichte“ sogar an zweiter Stelle. Knapp ein Drittel der Schüler:innen gibt als eines von drei Themen, die ihre Kinder im Religionsunterricht behandeln sollten, „Katholische Kirche und Kirchengeschichte“ an.³² Versteht man kirchengeschichtlichen Unterricht auch als kulturhermeneutische Arbeit, stellt sich das Bild kaum anders dar. Auf die Frage, ob der Religionsunterricht dazu verholfen hat, kulturelle Spuren des Christentums in Kunst, Musik, Literatur, Sprache, Architektur und europäischer Geschichte besser zu verstehen, gehen die Meinungen weit auseinander. Im Durchschnitt überwiegt jedoch bei beiden Konfessionen die Zahl derer, die dies verneinen.³³ Kirche und Kirchengeschichte - zwar nicht für die Mehrheit, aber für einen großen Teil der Schüler:innen ein relevantes und zu wenig beachtetes Thema, auch das lässt sich den Zahlen entnehmen.

Ein Blick auf die Haltung der Schüler:innen zum Religionsunterricht allgemein kann diese Ambivalenzen erklären. In empirischen Untersuchungen stellen Schüler:innen dem Religionsunterricht insgesamt ein besseres Zeugnis aus, als dies das Ansehen der Kirchen in der Gesellschaft vermuten ließe: Der Religionsunterricht wird von den Schüler:innen als Schul-

³⁰ Zur Altersabhängigkeit vgl. Riegel: Gerecht (2006), S. 118-121; Riegel: Wissen (2021), S. 155. In der Studie von Bucher geben 25 % der Schüler:innen in der Sekundarstufe I an, dass der Themenbereich „Geschichte der Kirche“ sehr oft/oft behandelt wurde, 32 % gelegentlich, 33 % nie. Im Vergleich zu anderen Themen rangiert „Geschichte der Kirche“ damit im hinteren Drittel. In der Sekundarstufe II wird das Thema in der Wahrnehmung der Schüler noch seltener unterrichtet. Zum Vergleich: Das Thema Gott und Jesus Christus wird nach Ansicht von 78 bzw. 71% der Schüler:innen sehr oft/oft unterrichtet. Vgl. Bucher: Religionsunterricht (2000), S. 84, 102. Ähnlich die Daten von Domsgen/ Lütze: Das Thema „Gott“ wird nach Ansicht von 74,2% häufig/ sehr häufig behandelt; das Thema „Geschichte der Kirche“ liegt mit 25,5% im Mittelfeld (25,5 %), wird dabei von Schüler:innen am Gymnasium und in Klasse 5/6 genannt (29,0%, dagegen 21,4% in Klasse 9/10). Vgl. Domsgen/ Lütze: Schülerperspektiven (2010), S. 143f.

³¹ S.u. 4.

³² Vgl. Michalke-Leicht/ Stäbler: Gezählt (2002), S. 45-49, 56. Dagegen meinen nur 3,8%, Kirchengeschichte sei zu viel berücksichtigt worden. Bei evangelischen Schüler:innen liegt dieser Anteil bei 12,7%, 77,3% meinen, das Thema sei ausreichend berücksichtigt. Vgl. Michalke-Leicht/ Stäbler: Gezählt (2002), S. 45, 56. Der Vergleich zum Thema Kirche: Bei den evangelischen Schüler:innen rangiert das Thema „Kirche“ auf Rang 3 der vermissten Themen, bei den für die eigenen Kinder gewünschten Themen steht es an vierter Stelle. Vgl. Michalke-Leicht/ Stäbler: Gezählt (2002), S. 60, 62.

³³ Vgl. Michalke-Leicht/ Stäbler: Gezählt (2002), S. 46, 58.

fach mehrheitlich befürwortet.³⁴ In der Sekundarstufe I besuchen signifikant mehr Kinder gern als nicht gern den Religionsunterricht, den sie als friedlich, gerecht und locker erleben, zugleich aber für eher unwichtig, veraltet und langweilig halten.³⁵ Die Beliebtheit des Faches sinkt leicht in der Sekundarstufe II. Es gilt weiterhin als friedlich und locker, wird aber als deutlich weniger hilfreich und wichtig wahrgenommen.³⁶ Positive Faktoren sind dabei laut Bucher Aktivität und Lebensnähe, die Häufigkeit religiöser Inhalte, die religiöse Sozialisation der Schüler:innen, das Engagement der Religionslehrer:innen, die Häufigkeit lebenskundlicher Inhalte und religiöse Tätigkeiten im Religionsunterricht. Die Diskussion als Methode und der freundliche Umgang werden geschätzt. In der Wahrnehmung der Schüler:innen schadet es dem Lernerfolg, wenn der Religionsunterricht als bloße Erholung angesehen wird, ebenso wie Disziplinprobleme dies tun.³⁷

Gefragt nach dem Ertrag des Religionsunterrichts, setzen Schüler:innen das Lernen über andere Religionen an erste Stelle, gefolgt von der Reflexion über den eigenen Glauben und dem Beitrag zur Allgemeinbildung. Dass der Religionsunterricht die Kirche näher bringt oder zu einem guten sozialen Umgang anregt, können die Schüler:innen nicht bestätigen. Dennoch siedeln sie die Brauchbarkeit ethischer Themen höher an als Kenntnisse über Kirchliches.³⁸ Inhaltlich halten Schüler:innen der Studie von Hans-Georg Ziebertz zufolge das Fach Religion dann für sinnvoll, wenn es das Verständnis für gesellschaftliche Prozesse und die Funktion der Religion fördert, und zwar als Information über Religion oder als Lebenshilfe, nicht aber als katechetischen Unterricht. Die Ablehnung des katechetischen Modells korrespondiert mit der Annahme, dass Glaube auch ohne Kirche möglich sei. Nur eine Minderheit von

³⁴ Vgl. Schweitzer u.a.: Jugend-Glaube-Religion (2018), S. 136-140; Ziebertz u.a.: Religiöse Signaturen (2003), S. 209; Bucher: Religionsunterricht (2000), S. 58; für den evangelischen Religionsunterricht: Petzold: Religion (2003), S. 33-39. Auf die grundsätzliche Akzeptanz des Faches lässt auch die Befragung von Schüler:innen in Baden-Württemberg schließen, bei der 82% der katholischen und 73% der evangelischen Befragten ihren eigenen Kindern nicht vom Besuch des Religionsunterrichtes abraten würden. Vgl. Michalke-Leicht/ Stäbler: Gezählt (2002), S. 49, 61.

³⁵ Dabei liegt es im Vergleich mit anderen Schulfächern im hinteren Drittel; die negativen Zuordnungen erhalten jedoch weniger Zustimmung als die positiven. Vgl. Bucher: Religionsunterricht (2000), S. 58, 60. Eine leicht höhere Zustimmung erhält der evangelische Religionsunterricht an baden-württembergischen Realschulen, vgl. Böhm/Schnitzler: Religionsunterricht (2008), S. 85-94.

³⁶ Vgl. Schweitzer u.a.: Jugend-Glaube-Religion (2018), S. 136-140; Bucher: Religionsunterricht (2000), S. 60, 98.

³⁷ Vgl. Bucher: Religionsunterricht (2000), S. 91; Riegel: Gerecht (2006), S. 116f.; Schweitzer u.a.: Jugend-Glaube-Religion (2018), S. 232-234.

³⁸ Die Items im Einzelnen: „Im RU lernte ich viel über andere Religionen (56% Zustimmung); „Im RU lernte ich, selbstständig über meinen Glauben nachzudenken“ (48% Zustimmung, 30% Unentschiedenheit); „Unser RU hat meine Allgemeinbildung erweitert“ (40% Zustimmung, 39 % Unentschiedenheit; in Sekundarstufe II auf dem zweiten Rang); „Unser RU hat mir die Kirche näher gebracht (22% Zustimmung, 47 % Ablehnung, in Sekundarstufe II nur noch 7% Zustimmung, 71% Ablehnung); „Unser RU bewirkt, dass wir in der Klasse freundlicher miteinander umgehen“ (18% Zustimmung, 50% Ablehnung). Vgl. Bucher: Religionsunterricht (2000), S. 62 und 99. Den Befund bestätigen auch die Ergebnisse bei Michalke-Leicht/ Stäbler: Gezählt (2002), S. 50 und Böhm/Schnitzler: Religionsunterricht (2008), S. 94-101. Die Brauchbarkeit ethischer Themen bestätigen 36 %, Kenntnisse über Kirchliches dagegen nur 12%. Vgl. Bucher: Religionsunterricht (2000), S. 63.

Jugendlichen, für die Glaube und Kirche zusammengehören, befürworten das katechetische Modell.³⁹ Dies zeigt auch, dass die Bewertung des Religionsunterrichts nicht im luftleeren Raum erfolgt, sondern maßgeblich von der Sicht der Jugendlichen auf Religion und Kirche beeinflusst wird. Entsprechend folgern die Autoren,

„dass man nicht einfach von Säkularisierung im Sinne einer gesellschaftlichen Marginalisierung von Religion sprechen kann. Jugendliche erleben Religiosität in der Gesellschaft und sind von dieser Erfahrung her an Informationen über und Begegnungen mit Religion/en interessiert.“⁴⁰

Sie wünschen sich entsprechend einen „informativ-existenziellen“ Religionsunterricht, weil sie mehrheitlich religiöse Pluralität, die Gleichberechtigung der Religionen und die Suche nach der Wahrheit im Dialog zwischen den Religionen befürworten.⁴¹

Vor diesem Hintergrund finden kirchengeschichtliche Themen geringere Zustimmungswerte als andere Themen. Kirchengeschichte, so eine mögliche Erklärung, wird von Schüler:innen weniger dem Bereich der Allgemeinbildung, gesellschaftlichen Prozessen und der Funktion von Religion, als vielmehr dem binnenkirchlich-katechetischen Bereich zugeordnet.⁴² Dies gilt umso mehr für kirchliche Themen. Wenn gleichzeitig eine größere Gruppe von Schüler:innen Kirchengeschichte als zentrales Thema einordnet, sind dies zum einen Schüler:innen, die auch einen katechetischen Unterricht befürworten. Angesichts der Zahlenverhältnisse gibt es darüber hinaus Schüler:innen, die sich von kirchengeschichtlichen und kirchlichen Themen eine Orientierungsfunktion über katechetisches Wissen hinaus erhoffen. Um diese Erwartungshaltung besser einordnen zu können, lohnt sich ein Blick auf das Verhältnis der Jugendlichen zu Religion, Kirche und Geschichte jenseits des Religionsunterrichts.

³⁹ Vgl. Ziebertz u.a.: Religiöse Signaturen (2003), S. 209-216, 223; Ziebertz: Religiöse Dispositionen (2013), S. 13f. Der Aspekt inhaltlicher Auseinandersetzung rangiert damit vor dem Erholungsfaktor, vgl. Riegel: Gerech (2006), S. 115.

⁴⁰ Ziebertz u.a.: Religiöse Signaturen (2003), S. 223.

⁴¹ Vgl. Ziebertz/ Riegel: Sicherheiten (2008), S. 160-164.

⁴² Dafür sprechen auch die geringen Zustimmungswerte bei konfessionslosen Schüler:innen. Vgl. Kabisch: Religionsunterricht (2014), S. 81.

2.1.2 Religion und Kirche in der Lebenswelt von Jugendlichen

Die Befragungen Jugendlicher zu Religion und Kirche lassen sich in zwei Kernbefunden zusammenfassen: Auf der einen Seite bezeichnen sich mehr als die Hälfte der Befragten als religiös, jugendliche Religiosität hat „erkennbar kulturpraktische Relevanz“⁴³, auf der anderen Seite bezeichnet sich eine deutliche Mehrheit der Befragten als kirchenfern.⁴⁴ Wie gestaltet sich diese Religiosität Jugendlicher und junger Erwachsener abseits von Kirche? Ein Ausschnitt der Antwortversuche aus religionspädagogischen Studien soll dieses Verhältnis klären und für die kirchengeschichtsdidaktische Arbeit fruchtbar machen.

Typologien zum Verhältnis Jugend und Religion

Auf der Grundlage empirischer Studien wurden verschiedene Typologien entwickelt, um das Verhältnis Jugendlicher zu Religion und Kirche besser beschreiben zu können. Je nach Fragestellung differenzieren die Typologien nach verschiedenen Weltanschauungen, der religiösen Praxis oder den religiösen Einstellungen innerhalb sozialer Milieus.⁴⁵

Was die Weltanschauung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland betrifft, sind den Studien Carsten *Wippermanns* zufolge nur noch rund 17% als Christ:innen⁴⁶ zu bezeichnen, von denen er eine große Mehrheit dem Typus der „Vitalen Religiosität“ zuordnet.⁴⁷ Deren Zahl verkleinert sich jedoch mit steigendem Alter. Ein Stadt-Land-Gefälle ist nach diesen Ergebnissen nur insofern vorhanden, als die kulturellen Eliten in den Städten stärker christlich geprägt sind, während auf dem Land die Gruppe der Pseudo-Christ:innen wächst, für die ihre formale Kirchenmitgliedschaft bedeutungslos ist, weil sie die christliche Weltanschauung nicht teilen.⁴⁸

⁴³ Feige: Jugend (2010), S. 928.

⁴⁴ Vgl. Sellmann: Religiosität (2012), S. 34f. Dies gilt auch für die Schüler:innen im katholischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg: 69% der Befragten bezeichnet sich als kirchenfern, von diesen jedoch knapp 50 % als religiös. Vgl. Michalke-Leicht/ Stäbler: Gezählt (2002), S. 41.

⁴⁵ Die vorgestellten Typologien beziehen sich auf folgende Studien: Wippermann befragte 13-29-jährige im ganzen Bundesgebiet nach ihrer Weltanschauung. Zu Design und Stichprobe vgl. Wippermann: Religion (1998), S. 207-223. Ziebertz/ Riegel untersuchten Weltbilder, Wertkonzepte, politische Orientierung und die Religiosität von Schüler:innen der 11. Klasse an Gymnasien und höheren Schulen. Details zur Stichprobe und zu Untersuchungsfragen vgl. Ziebertz/ Riegel: Sicherheiten (2008), S. 48-51. Insgesamt sind bei der Zusammenschau aller Studien katholische Schüler:innen sowie Gymnasiasten deutlich überrepräsentiert; hier wird also kein exaktes Bild der Gesellschaft gezeichnet. Dies stellt für den vorliegenden Kontext kein Problem dar, weil diese Auswahl der Zielgruppe der Arbeit entspricht.

⁴⁶ Die Bezeichnungen der Typologien wurden der gendergerechten Sprache angepasst.

⁴⁷ Andere Theist:innen haben nochmals einen Anteil von 17 %, Subjektivist:innen dagegen 27,4 %. Details zur Typologie vgl. Wippermann: Religion (1998), S. 236-248; Zahlen zur demographischen Verteilung vgl. ebd., S. 249. Für Christ:innen differenziert Wippermann in Pseudo-Christ:innen, aktionistische Christ:innen, kognitivistische Christ:innen, privatisierte Christ:innen und konventionelle Christ:innen. Detaillierte Beschreibungen vgl. Wippermann: Religion (1998), S. 341-347.

⁴⁸ Vgl. Wippermann: Religion (1998), S. 349-352. Dies steht nicht im Widerspruch zu den von Michalke-Leicht/ Stäbler ermittelten Werten für Baden-Württemberg, nach denen sich auf dem Land mehr Schüler:innen als religiös bezeichnen als in der Stadt. Vgl. Michalke-Leicht/ Stäbler: Gezählt (2002), S. 41.

Die Typologien von Ziebertz et al., Schöll und Wippermann beschreiben darüber hinaus die Art des Umgangs mit dem Christentum und anderen traditionellen Religionen.⁴⁹ Demnach stellt die Gruppe der kirchlich-christlichen oder affirmativen Jugendlichen, die die Glaubensüberzeugungen der Kirche oder eines anderen kohärenten und institutionell gestützten religiösen Systems übernehmen, nur noch eine Minderheit dar.⁵⁰ Gleiches gilt jedoch auch für die nicht-religiösen Jugendlichen, deren Anteil je nach Fragerichtung und Umfrage bei etwa einem Drittel der Jugendlichen liegt.⁵¹ Die meisten Jugendlichen und jungen Erwachsenen adaptieren Elemente traditioneller religiöser Praxis und Weltanschauung, zum Teil aus lebenspraktischen Erwägungen, zum Teil am Umfeld orientiert, zum Teil als Ergebnis persönlicher Auseinandersetzung.⁵²

Ein Vergleich der vorgestellten Typologien religiöser Praxis und Weltanschauung mit dem Befund der Sinus-Studie 2012 zeigt zudem, dass sich die verschiedenen Typen sozialen Schichten zuordnen lassen.⁵³ Konventionelle, kirchlich-christliche oder affirmative Jugendliche finden sich demnach vor allem bei den Traditionsverwurzelten oder in der bürgerlichen Mitte. Kritik an der Kirche bezieht sich innerhalb dieser Milieus vor allem auf veraltete Gottesdienstformen. Glaubensinhalte oder die Teilnahme an kirchlichen Festen werden nicht hinterfragt.⁵⁴

Dagegen zeichnet die Milieus der Konsum-Materialist:innen, Hedonist:innen und Experimentalist:innen eine große Distanz zu Glaubensfragen und zur Kirche aus, die sie als veraltete Institution der Verbote wahrnehmen. Hedonist:innen begrüßen religiöse Happenings wie den Weltjugendtag, Experimentalist:innen besuchen aus atmosphärischen Grün-

⁴⁹ Vgl. Ziebertz u.a.: Religiöse Signaturen (2003), S. 391-413; Ziebertz/ Riegel: Sicherheiten (2008), S. 136. Diese Typologie verwendet auch Prokopf: Religiosität (2008), S. 92f. Zur Typologie von Schöll vgl. Ziebertz/ Riegel: Sicherheiten (2008), S. 136.

⁵⁰ Dies sind nach der Typologie von Ziebertz u.a. die kirchlich-christlichen, nach der Typologie von Schöll die affirmativen Jugendlichen, nach der Typologie von Wippermann am stärksten die konventionellen Christen (35% der christlichen Jugendlichen). Vgl. Ziebertz u.a.: Religiöse Signaturen (2003), S. 390-392, 395-398; Wippermann: Religion (1998), S. 348.

⁵¹ Vgl. Boschki: Einführung (2017), S. 67. Feige überschreibt diese Gruppe mit „Signale massiver Distanz“. Vgl. Feige: Jugend (2010), S. 920.

⁵² Feige überschreibt diese Gruppe mit „Zeichen für Ambiguität und Ambivalenz“ und zeigt die große Varianz allein in der Gottesfrage auf. Vgl. Feige: Jugend (2010), S. 920. Schöll unterscheidet hier zwischen einem okkasionell-sozialem, einem simulativ-instrumentellen und einem innovativ-selbstkritischen Umgang mit Religion. Vgl. Ziebertz/ Riegel: Sicherheiten (2008), S. 136. Ziebertz u.a. sprechen von einem christlich-autonomen vom autonom-religiösen Typ, der sich bewusst an alternativen Sinnangeboten und nicht am Christentum orientiert. Vgl. Ziebertz u.a.: Religiöse Signaturen (2003), S. 392f., 397f., 400-402. Für Wippermann lassen sich dagegen alle Jugendlichen im Spannungsfeld von Adaption und Ablehnung beschreiben, auch diejenigen, die sich an der Kirche orientieren. Vgl. Wippermann: Religion (1998), S. 344-346.

⁵³ Hier werden vor allem die Ergebnisse der Studie von Wippermann/ Calmbach herangezogen, die vom Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BdKJ) und Misereor herausgegeben wurde. Vgl. BdKJ/ Misereor: Wie ticken Jugendliche (2008).

⁵⁴ Vgl. BdKJ/ Misereor: Wie ticken Jugendliche (2008), S. 147-150, 184-187.

den einen Gottesdienst, Konsum-Materialist:innen pflegen kleinere Alltagsrituale und bewundern religiöse Bekenntnisse ihrer Stars, aber letztlich sind die Berührungspunkte mit Kirche und Religion marginal und haben für das praktische Leben keine Bedeutung.⁵⁵

Vor allem postmaterielle Jugendliche und moderne Performer:innen setzen sich mit Fragen der Kirche und Religion existentiell auseinander. So suchen postmaterielle Jugendliche einen fühl- und erfahrbaren Glauben, hinterfragen aus diesem Grund die Institution Kirche oder lehnen sie ab, weil sie die Institution als menschenfern und kalt und Gottesdienste als steif und altmodisch empfinden. Taize gilt vielen als Idealbild, zudem reizen Kirchen in ihrer Architektur. Diskussion und Auseinandersetzung mit dem Glauben ist positiv belegt, eine „Patchwork-Religion“ lehnen diese Jugendlichen dezidiert ab.⁵⁶ Weniger utopisch, sondern pragmatisch ist die Haltung der modernen Performer:innen. Sie fordern eine zeitgemäße Kirche, die den Kontakt zu den Menschen hält, weil sie die Existenz der Kirche für wichtig erachten. In ihren Äußerungen unterscheiden sie zwischen der „eigentlichen“ und der „Amtskirche“, die sie nach gesellschaftlichem, karitativem Nutzen bewerten. Gottesdienste gelten als langweilig, werden aber als Familienausflug besucht und für die eigene Hochzeit als zentraler Bestandteil gewünscht.⁵⁷

Was zeigen diese Typologien für den Unterrichtsalltag? Sie führen vor Augen, dass sich hinter bejahenden und ablehnenden Haltungen gegenüber Kirche und Religion verschiedene Gesamtbilder von Religiosität verbergen, die auch mit sozialen Faktoren einhergehen. Das von der Didaktik beklagte Desinteresse und die fehlenden Kenntnisse suggerieren eine homogene, zunehmend areligiöse Schüler:innenschaft. Empirische Studien machen dagegen auf die Vielfalt aufmerksam, die sich hinter diesem Befund verbirgt. Alle folgenden Erkenntnisse, die das Verhältnis der Schüler:innen zu Religion, Kirche, Religionsunterricht und Geschichte näher beschreiben, sind Darstellungen von Tendenzen und Mehrheitspositionen. Den scheinbar zusammenfassenden Ergebnissen liegen in den einzelnen sozialen und kulturellen Milieus möglicherweise unterschiedliche Ursachen zugrunde. Sie fassen damit auch grundlegend Unterschiedliches zusammen. Je nach Fragestellung und Schüler:innenzusammensetzung kann im konkreten Unterricht auch die Minderheit dominieren.

⁵⁵ Vgl. BdkJ/ Misereor: Wie ticken Jugendliche (2008), S. 228-231, 302-305 und 372-374.

⁵⁶ BdkJ/ Misereor: Wie ticken Jugendliche (2008), S. 257-260.

⁵⁷ Vgl. BdkJ/ Misereor: Wie ticken Jugendliche (2008), S. 331-334.

Der Unterschied zwischen persönlichem Glauben und institutionalisierter Religion

Über die beschriebenen Typologien hinaus lassen sich Grundzüge jugendlicher Religiosität ausmachen, die auf mögliche Hindernisse und Missverständnisse im Religionsunterricht, aber auch auf Anknüpfungspunkte aufmerksam machen.

So zeigt Tatjana Schnell, dass Jugendliche aller sozialen Schichtungen zwischen den Begriffen spirituell und religiös differenzieren. Kirche gehöre dem Bereich des Religiösen an, den christlichen Glauben der Institution lehnen sie als nicht erfahrbar und schwer nachvollziehbar ab. Spiritualität bezeichne dagegen die persönlich erfahrene Transzendenz, die sich in persönlichen Mythen der Selbstwerdung, Ritualen, Vorbildern und Transzendierungserlebnissen manifestiere.⁵⁸ Eine ähnliche Differenzierung ergab auch die Befragung der Studie „Jugend-Glaube-Religion“⁵⁹, in der sich nur 22% der Jugendlichen als „religiös“, dagegen 41% als „gläubig“ bezeichneten. „Religiös“ wird offenbar mit institutionalisierter Zugehörigkeit in Verbindung gebracht, auch mit Machtmissbrauch, während „gläubig“ den persönlichen Glauben bezeichnet.⁶⁰

Was die inhaltlichen Differenzen zwischen den kirchlichen und persönlichen Glaubensvorstellungen angeht, zeichnen die Studien ein uneinheitliches Bild. So arbeitet Schnell heraus, dass viele Jugendliche Gott und Religion zwar nicht feindlich, jedoch wohlwollend distanziert gegenüberstehen („gut, dass es das für andere gibt, die es brauchen“). Als Sinnquellen nennen sie Familie, Freundschaft und Liebe. Dies zeigt, dass gelingende *menschliche* Beziehungen für die Jugendlichen im Vordergrund stehen. Schnell meint daher, dass Jugendlichen das unmittelbare Erleben von Gottesnähe, Zugehörigkeit und Geborgenheit bei einem Gott fehlt.⁶¹ Die Zahlen der Shell-Studie legen nahe, dass die

⁵⁸ Vgl. Schnell: Implizite Religiosität (2012), S. 90-95. Als Beispiel für Transzendierungserlebnisse nennt Schnell Ausgehen und Sexualität.

⁵⁹ Schweitzer u.a.: Jugend-Glaube-Religion (2018), erweitert und bestätigt durch die dritte Befragung im zweiten Teil der Studie Wissner u.a.: Jugend-Glaube-Religion II (2020). Da die Jugendlichen im zweiten Teil nach ihrer Schulzeit befragt wurden, werden die Ergebnisse dieser Folgestudie hier nicht im Einzelnen rezipiert.

⁶⁰ Vgl. Schweitzer u.a.: Jugend-Glaube-Religion (2018), S. 19f., 70-73, sowie im qualitativen Teil S. 187-189; weitere Analyse und Auswertung, die diese Begriffe weiter differenziert, aber in den Grundzügen bestätigt in der dritten Befragung der Studie Jugend-Glaube-Religion, analysiert von Wissner: Auswertung (2020), S. 104-110. Insofern ist die Shell-Studie wenig aussagekräftig, die neben der Häufigkeit des Betens lediglich abfragt, ob der Glauben wichtig sei. Die Zustimmung katholischer Jugendlicher liegt hier bei 39%, evangelischer bei 24%, bei Jugendlichen anderer Religionen dagegen bei 70%. Vgl. Albert u.a.: Jugend (2019), S. 151.

⁶¹ Vgl. Schnell: Implizite Religiosität (2012), S. 87, 102f.

Zahl derjenigen Jugendlichen steigt, die keine Gottesbeziehung pflegen: 2019 machten 47% der Jugendlichen die Angabe, nie zu beten, 2006 waren es noch 29%.⁶²

Die Studie von Friedrich Schweitzer u.a. zeichnet hier ein differenzierteres Bild. Zwar geben 45% der Jugendlichen an, dass der Glaube im Alltag für sie keine Rolle spiele. Gleichzeitig stimmen mehr als 70% der Jugendlichen der Aussage zu „Ich stehe zu meinem Glauben“, 52% geben an, an Gott zu glauben. Schweitzer u.a. arbeiten heraus, dass das Erleben der Beziehung und der Relevanz Gottes grundlegend dafür ist, ob sich Jugendliche als „gläubig“ bezeichnen. Knapp 42% bejahen, dass Gott im Alltag eine Rolle spielt, 40% meinen „in schwierigen Situationen hilft mir mein Glaube an Gott“. Besonders augenfällig ist die Entwicklung der Frage, wie häufig die Jugendlichen über Gott oder den Sinn des Lebens nachdenken: In beiden Befragungszeiträumen gaben 71% der Befragten an, häufig über den Sinn des Lebens nachzudenken. Der Aussage, über Gott nachzudenken, stimmte im ersten Befragungsraum niemand zu, im zweiten dagegen 36%. In den Selbstaussagen im qualitativen Teil der Studie deuten die Jugendlichen selbst ihr Alter als „Selbstfindungsjahre“⁶³ oder erklären die Veränderungen im Glauben damit, dass sie altersbedingt stärker reflektieren und sich mit Glaubens- und Lebensfragen auseinandersetzen.⁶⁴ Die dritte Befragung zeigt dabei, dass dieser Gottesglaube auch nach der Schulzeit nicht ab-, sondern eher zunimmt.⁶⁵

Während Schnell noch die Vorstellung eines personalen Gottes schwinden sieht,⁶⁶ stimmt in der Studie „Jugend-Glaube-Religion“ fast die Hälfte der Jugendlichen den Aussagen zu, Gott sei „etwas, das Sicherheit gibt“ und „jemand, zu dem man sprechen kann.“ Das sind genau jene Items, die auf ein personales Gottesbild schließen lassen, während die Items „eine Energie“ und „die Natur“ mit 29% die geringsten Zustimmungswerte erhalten.⁶⁷

Weil die Mehrzahl der Jugendlichen sich ihren Glauben nicht mehr von einer Institution vermitteln lassen, werden sie in einigen Studien als „religiöse Tourist:innen“ bezeichnet, die sich aus verschiedenen Quellen eine „Patchworkreligion“ zusammenstellen. Als ein Beleg

⁶² Albert u.a.: Jugend (2019), S. 151. Auch hier ist die Unterscheidung zwischen christlichen und muslimischen Jugendlichen eklatant: mind. 1x pro Woche zu beten gaben 2006 noch 21% der evangelischen, 28% der katholischen Jugendlichen an; 2019 sind dies (wie 2015) nur noch 13 bzw. 18%. Bei muslimischen Jugendlichen liegt 2019 der Anteil für diese Antwort bei 60%. Vgl. ebd., S. 154.

⁶³ Schweitzer u.a.: Jugend-Glaube-Religion (2018), S. 204.

⁶⁴ Vgl. Schweitzer u.a.: Jugend-Glaube-Religion (2018), S. 72-80, 133f., sowie im qualitativen Teil S. 202-206.

⁶⁵ Vgl. Wissner: Über die Schulzeit (2020), S. 45-54.

⁶⁶ So auch Boschki: Gott erinnern (2010), S. 186-188; Metz: Memoria passionis (2006), 70f.

⁶⁷ Vgl. Schweitzer u.a.: Jugend-Glaube-Religion (2018), S. 76-80. Im zweiten Messungszeitraum liegen die Zustimmungswerte beim 34% bzw. 32%, etwa gleichbleibend sind die Ergebnisse zu den Items „etwas, das Sicherheit gibt“ und „jemand, zu dem man sprechen kann“. Vgl. ebd., S. 124-126. Was die Verfasser der Studie zudem herausstellen, sind die durchweg höheren Zustimmungswerte von Frauen in Aussagen zur Bedeutung des Glaubens gegenüber den Zustimmungswerten von Männern. Vgl. ebd., S. 71, 74, 76, 78. Ähnliche Ergebnisse bereits bei Ziebertz/ Riegel: Sicherheiten (2008), S. 164f.

dafür gilt der häufig genannte Glaube an eine Wiedergeburt.⁶⁸ Zwar wird der Glaube der Kindheit nicht automatisch abgelehnt, wie vielfach angenommen, wenn nur 15% der Jugendlichen angeben, auf der Suche nach einem eigenen Glauben zu sein.⁶⁹ Aber der Glaube generell, speziell das Christentum und insbesondere die Kirchen sind nur eine Option unter vielen möglichen Weltanschauungen, die nicht als kohärentes System übernommen werden müssen.

So verwundert es nicht, dass die vielfältigen Formen individuellen Glaubens sich nicht unabhängig von „narrativen und symbolischen Reservoirs der Religionen“⁷⁰ ausbilden. Ihr Verhältnis zu Institutionen und Weltanschauungen lässt sich eher mit einem „Markt-Modell“⁷¹ beschreiben:

„Religiöse Institutionen werden als Anbieter begriffen, die mit ihren Produkten – den religiösen Symbolen, Ritualen und Normen – um Akzeptanz bei den Menschen konkurrieren. Religiöse Vollzüge werden den aktuellen Bedürfnissen angepasst und auf verschiedenen Zielgruppen ausgerichtet [...]. Der Mensch tritt in diesem Szenario als Kunde auf, der sich gemäß der individuellen Bedürftigkeit aus der Vielfalt religiöser Angebote bedient.“⁷²

Der Begriff des Markt-Modells beschreibt metaphorisch den Umgang mit Religion in der modernen Gesellschaft, in der Individualität und Subjektivität einen hohen Stellenwert genießen, Institutionen und Organisationen dagegen an gesellschaftlichen Einfluss verlieren, weil sie nach ihrem funktionellen Beitrag für die Gesellschaft und nicht mehr nach ihrer inhaltlichen Ausrichtung bewertet werden.⁷³ Er spiegelt damit die Entkoppelung von Glaube und Religion, den Rückgang einer institutionellen Rückbindung und die Zunahme synkretistischer Formen individuellen Glaubens.⁷⁴

Eine andere Akzentuierung dieses Verhältnisses arbeitet Jochen Bauer im Anschluss an Grace Davie und Danièle Hervieux-Léger heraus. Anders als in den USA prägte in Europa nicht der Markt, sondern die Kultur das religiöse Feld. Davie spricht daher für Europa vom Modell einer Stellvertreter-Religion die sich aus dem Wandel einer Pflichten- zu einer Konsumgesellschaft, „vom obligatorischen Kirchengang zur anlassbezogenen Nutzung religiöser

⁶⁸ Vgl. Calmbach u.a.: Wie ticken Jugendliche (2011), S. 77f.

⁶⁹ Vgl. Schweitzer u.a.: Jugend-Glaube-Religion (2018), S. 80f.

⁷⁰ Ziebertz/ Riegel: Sicherheiten (2008), S. 136.

⁷¹ Ziebertz/ Riegel: Sicherheiten (2008), S. 136, dort weitere Literaturhinweise. Vgl. ebd., S. 131-134.

⁷² Ziebertz/ Riegel: Sicherheiten (2008), S. 136f.

⁷³ Vgl. Ziebertz/ Riegel: Sicherheiten (2008), S. 23, 134f., 137; Ziebertz: Religiöse Signaturen (2003), S. 37.

⁷⁴ Vgl. Ziebertz: Religiöse Signaturen (2003), S. 37f., 147-150; Ziebertz: Religiöse Dispositionen (2013), S. 12f.; Ziebertz/ Riegel: Sicherheiten (2008), S.135; Prokopf: Religiosität (2008), S. 195f.; Sellmann: Religiosität (2012), S. 36.

Angebote⁷⁵ entwickelt habe. „Für Davie ist eine stellvertretende Erinnerungskultur strukturell eine gefährdete Erinnerung (precarious memory), vor allem die Weitergabe an die jeweilige nächste Generation gestalte sich schwierig.“⁷⁶

Für beide Vorstellungen gilt:

„Das bislang gültige Prinzip des Entweder-Oder (z.B. Entscheidung für oder gegen Gott/ Religion) wird zunehmend überlagert bzw. abgelöst vom Prinzip des Sowohl-als-auch. [...] Das heißt nun nicht, dass Entscheidungen nach dem Prinzip des ‚anything goes‘ getroffen werden, vielmehr orientiert sich die Logik des Handelns an den jeweiligen Bedingungen der Praxis, die sich als fragil, unübersichtlich und diffus darstellt. Damit ändert sich auch die Funktion von Religion. Sie ist nicht mehr eindeutig bestimmbar, sondern das, was Religion oder ‚religiös‘ sein soll, muss je nach Lebenslange und Situation jeweils neu bestimmt werden.“⁷⁷

Dieser Umgang mit Religion ist für die Kirchen und andere Religionsgemeinschaften insofern problematisch, da sie als kohärente Systeme eine solche Funktion aus ihrer eigenen Perspektive heraus nur schwer annehmen können.⁷⁸ Zugleich stellt diese Form von Religiosität auch die Jugendlichen vor neue Herausforderungen, insofern sie aufgefordert sind, ihr Verhältnis zu Kirche und Tradition immer neu zu bestimmen.

Das Verhältnis zu Kirche und Tradition

Die Studien zeigen übereinstimmend, dass Kirche als Institution nur wenige Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland anspricht – in ihren Gottesdiensten, in ihren Verbänden und der Möglichkeit, sich innerhalb der Kirchengemeinden zu engagieren. Viele Jugendliche bleiben ohne religiöse Erfahrungen und ohne konkrete Erfahrungen mit der Gemeinde vor Ort. Nur 5% der 16-29jährigen sind kirchlich aktiv, d.h. sie besuchen einmal im Monat liturgisches Angebot oder nehmen an Aktivität eines kirchlichen Vereins teil.⁷⁹ Die Anziehungskraft von Gottesdiensten lässt sich auch durch Mitgestaltungsmöglichkeiten oder konkrete Anlässe nur minimal steigern.⁸⁰ Die Kirche ist damit für den Großteil der Jugendlichen

⁷⁵ Bauer: Religionsunterricht (2019), S. 156.

⁷⁶ Bauer: Religionsunterricht (2019), S. 156.

⁷⁷ Schöll: Jugend (2013), S. 157.

⁷⁸ Vgl. Ziebertz/ Riegel: Sicherheiten (2008), S. 137.

⁷⁹ Vgl. Sellmann: Religiosität (2012), S. 34. (Daten von DJI-Survey 1997) Dies gilt inzwischen nicht nur für Sonntagsgottesdienste, sondern auch für Festtage: In jeder Religionsklasse sitzen Schüler:innen, „die noch nie einen Gottesdienst zu Weihnachten (ungetauft: 31%, getauft: 6,8%), zu Ostern (ungetauft: 73,5%, getauft: 29,6%), zum Ewigkeitssonntag (ungetauft: 37,7, getauft: 10,3%), aus Anlass einer Taufe (ungetauft: 74,1%, getauft: 9,4%), einer Hochzeit (ungetauft: 54,0%, getauft: 39,9%) oder einer Beerdigung (ungetauft: 62,7%, getauft: 48,1%) besucht haben.“ „Auch ohne Teilnahme an einer religiösen Praxis, in der Gott (z.B. durch Lob, Dank, Bitte und Klage im Gebet) ins Spiel kommt, haben diese Schüler:innen subjektive Theorien über Gott [...]“ Kabisch: Religionsunterricht (2014), S. 104. Etwas höhere Zahlen ergeben sich aus der Studie von Schweitzer u.a.: Jugend-Glaube-Religion (2018), S. 100-102.

⁸⁰ Vgl. Prokopf: Religiosität (2008), S. 223f. Dies gilt nicht nur für kirchliche Glaubenspraxis und Auftritte von kirchlichen Vertretern, sondern auch für kirchliche Jugendverbände, vgl. Sellmann: Religiosität (2012), S. 28.

und jungen Erwachsenen weder Raum alltäglich gelebter Religiosität und Gemeinschaft,⁸¹ noch Raum für eigenes gesellschaftliches Engagement.⁸² Stattdessen haftet ihr insofern ein negatives Image an, als sie „als eine starre und altmodische Institution wahrgenommen [wird], welche die religiöse Souveränität der bzw. des Einzelnen missachtet. Die Reaktionen der Jugendlichen auf die Kluft zwischen kirchlichem Anspruch und institutioneller Wirklichkeit fallen unterschiedlich aus.“⁸³

Bei persönlichen Problemen und Fragen sind Freundeskreis und Familie erste Ansprechpartner. Dass Kirche sinnstiftend wirken kann, ziehen die meisten Jugendlichen und jungen Erwachsenen gar nicht in Betracht, zumal die Mehrzahl der Eltern eine solche Dimension nicht vorleben.⁸⁴ So ist nach Einschätzung der von Ziebertz befragten Jugendlichen für 73% der Väter und 65% der Mütter die Weitergabe des eigenen Glaubens ‚nicht wichtig‘ oder ‚überhaupt nicht wichtig‘.⁸⁵ Über ihr Elternhaus kommen nur noch wenige Jugendliche und junge Erwachsene in Kontakt mit kirchlichen Vollzügen und religiöser Praxis.⁸⁶ In der Studie von Bucher gaben 67% der Jugendlichen an, nie ein Tischgebet zu beten, 20% besuchten regelmäßig, 32% oft, 37% selten und 11% nie einen Gottesdienst mit ihren Eltern.⁸⁷ Dies ist insofern entscheidend, als aufgrund der statistischen Erhebungen die familiäre religiöse Sozialisation zu den bestimmenden Faktoren für die Entwicklung der Gottesbeziehung gezählt werden kann.⁸⁸

Insofern verwundert es nicht, dass der kulturelle Hintergrund der Eltern großen Einfluss auf die Religiosität der Jugendlichen hat. So zeigt eine Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsens, dass Jugendliche mit jugoslawischem, polnischen und italienischem Hintergrund sich selbst zu einem größeren Anteil als religiös bezeichnen als

⁸¹ Vgl. Ziebertz: Religiöse Signaturen (2003), S. 145.

⁸² Aktuelle Befunde und Zahlen zum kirchlichen Engagement in Schweitzer u.a.: Jugend-Glaube-Religion (2018), S. 102. Calmbach zeigt, dass Jugendlichen soziales und ökologisches Engagement näher liegt als politisches, die Bereitschaft, sich zu engagieren ist dabei in bildungsnahen Schichten größer, jedoch nicht nur aus altruistischen Gründen, sondern auch um den eigenen Lebenslauf aufzubessern. Vgl. dazu Calmbach u.a.: Wie ticken Jugendliche (2011), S. 83-85.

⁸³ Ziebertz: Religiöse Signaturen (2003), S. 145.

⁸⁴ Vgl. Calmbach u.a.: Wie ticken Jugendliche (2011), S. 79-81. Die Studie von Calmbach sieht eine Ausnahme dieser Entwicklung noch im ländlichen Raum, wo ein Großteil der Jugendarbeit kirchlich organisiert ist und die Großeltern ein großes Interesse an Religion zeigen. Vgl. Calmbach u.a.: Wie ticken Jugendliche (2011), S. 79-81. Umgekehrt entsteht ein Kontakt zur Kirche vor allem über die Eltern, vgl. Ziebertz: Religiöse Dispositionen (2013), S. 12.

⁸⁵ Ziebertz: Religiöse Dispositionen (2013), S. 11.

⁸⁶ Vgl. Calmbach u.a.: Wie ticken Jugendliche (2011), S. 79-81. Die Studie von Calmbach sieht eine Ausnahme dieser Entwicklung noch im ländlichen Raum, wo ein Großteil der Jugendarbeit kirchlich organisiert ist und die Großeltern ein großes Interesse an Religion zeigen. Vgl. Calmbach u.a.: Wie ticken Jugendliche (2011), S. 79-81.

⁸⁷ Vgl. Bucher: Religionsunterricht (2000), S. 81.

⁸⁸ Vgl. Schweitzer u.a.: Jugend-Glaube-Religion (2018), S. 123f., 128, 131, 207-210. Schöll hat jedoch darauf hingewiesen, dass diese Faktoren nicht bestimmend sind, wenn man die Religiosität der Jugendlichen beurteilen möchte. Vgl. Schöll: Jugend (2013), S. 157.

Jugendliche mit einem deutschen Elternhaus.⁸⁹ Dazu passt die Beobachtung, dass sich die Religiosität Jugendlicher innerhalb Europas stark unterscheidet. In einigen katholisch geprägten Ländern, allen voran Polen, gibt es nur eine Minderheit religiös distanzierter Menschen, dagegen einen hohen Anteil von Jugendlichen, die wöchentlich den Gottesdienst besuchen und regelmäßig beten.⁹⁰ Solche Prägungen erhalten sich auch für Jugendliche, deren Eltern mit diesen Kulturen verbunden sind.

Wo Erfahrungen mit der Kirche vollständig fehlen, tritt an die Stelle der ablehnenden und kritischen Haltung gegenüber Kirche zunehmend Gleichgültigkeit. Dies zeigt sich darin, dass in Befragungen eine immer größere Gruppe weder positiven noch negativen Assoziationen zur Kirche zustimmen.⁹¹ Der Shell-Studie zufolge sind Religion und Kirche ohnehin schon lange keine Feindbilder mehr, gegen die Jugendliche und junge Erwachsene sich auflehnen müssen. Im Gegenteil seien 77% der Jugendlichen der Auffassung, dass es die Kirchen geben soll.⁹² Gemeindemitglieder gelten als hilfsbereit, engagiert und weltoffen, die Infrastruktur der Ortsgemeinden als sauber und einladend.⁹³ Vor diesem Hintergrund lässt sich auch erklären, dass der Rückgang im Gottesdienstbesuch deutlicher ist als in der Kirchenmitgliedschaft.⁹⁴ Jugendliche distanzieren sich zwar persönlich von der Institution Kirche und sehen ihre Aussagen kritisch, deren Orientierungsfunktion für andere akzeptieren sie.

Vielleicht ist dies mit ein Grund, weshalb Jugendliche meinen, dass Kirche sich verändern müsse, wenn sie noch eine Zukunft haben soll.⁹⁵ Wenngleich sie den Menschen Orientierung geben möchte, erreicht sie genau jene Gruppe immer weniger, die für die Zukunft der Ge-

⁸⁹ Vgl. Baier u.a.: Kinder (2010), S. 83-91.

⁹⁰ Vgl. Sajak: Religiöse Bildung (2018), S. 20-22.

⁹¹ Dies zeigen am Beispiel der Konfessionslosen Streib/ Gennerich: Jugend (2011), S. 110; Käbisch: Religionsunterricht (2014), S. 96. Vgl. auch Käbisch: Religionsunterricht (2014), S. 99.

⁹² Vgl. Albert u.a.: Jugend (2019), S. 156. Ähnlich auch Schweitzer u.a.: Jugend-Glaube-Religion (2018), S. 23, 89, 129f.: Zustimmung zum Item „Die Kirche tut viel Gutes für die Menschen“ liegt im ersten Erhebungszeitraum bei 54%, unter Kirchenmitgliedern bei 59%, im zweiten Erhebungszeitraum bei 62%.

⁹³ Allerdings äußern sich nur 40% der Jugendlichen zur Gemeindebasis. Vgl. Ziebertz/ Riegel: Sicherheiten (2008), S. 151-154; Feige: Jugend (2010), S. 920f. Ziebertz spricht explizit von einer ethischen Orientierungsfunktion. Vgl. Ziebertz: Religiöse Signaturen (2003), S. 247-260.

⁹⁴ Vgl. Streib/ Gennerich: Jugend (2011), S. 63-65. So auch Sellmann, der zudem eine geringe Austrittsneigung konstatiert. Vgl. Sellmann: Religiosität (2012), S. 34. Ähnlich Schweitzer u.a., in deren Umfrage 26% der Kirchenmitglieder überlegen, aus der Kirche auszutreten, 62% aber der Meinung sind, dass Gottesdienste meistens langweilig sind. Vgl. Schweitzer u.a.: Jugend-Glaube-Religion (2018), S. 88f.

⁹⁵ In der Shell-Studie liegt die Zustimmung bei 73%, vgl. Albert u.a.: Jugend (2019), S. 156. Bei Schweitzer u.a. stimmten dieser Aussage im ersten Messungszeitraum 61% der befragten Jugendlichen zu, im zweiten sogar 71%. Vgl. Schweitzer u.a.: Jugend-Glaube-Religion (2018), S. 88f., 128-130.

sellschaft steht - sie hat „einen großen Innovationsbedarf“⁹⁶ und gibt keine Antworten auf die Fragen, die Jugendliche „wirklich bewegen“⁹⁷.

Diese Problematik trifft die Kirche nicht allein, sondern steht im Zusammenhang mit dem Bedeutungsverlust von Institutionen für Jugendliche generell. Die besondere Skepsis gegenüber der Kirche rührt zusätzlich daher, dass die „Institution den Privatbereich des Menschen“⁹⁸ berührt. „Entsprechend geht die Definitionsmacht von institutionalisierter Religion zumindest in moralischen Fragen und Fragen der Lebensführung zurück.“⁹⁹ Die Jugendlichen sehen für sich keinen Bedarf an religiöser Orientierung durch die Kirche, sondern „verstehen sich selbst als Handlungszentrum, das in der Lage ist, über tragfähige (wahre) Aussagen zu entscheiden.“¹⁰⁰

Diese Haltung spiegelt sich auch in der religiösen Sprache der Jugendlichen, die ein prägnantes Beispiel für den Umgang mit Tradition darstellt. Wenngleich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen immer weniger mit den Traditionen und Ritualen vertraut sind, erläutert ein Teil von ihnen das eigene religiöse Verständnis weniger autonom als vielmehr im Kontrast zur kirchlichen Tradition, wenn sie beispielsweise auf Begriffe wie Sünde Bezug nehmen, um daraus ihr eigenes Verständnis herzuleiten. So wird die traditionell kirchlich-christliche Sprache zur „Artikulationsbasis zur Thematisierung ihrer religiösen Erfahrungen“¹⁰¹, die Kirche zur Reibungsfläche, zum Anlass der Distanzierung und zum Negativbeispiel, um davon die eigene Religiosität abzusetzen.¹⁰² Dies geht zusammen mit den Ergebnissen der Studie von Stefan Altmeyer, in der er herausarbeitet, dass Jugendliche, wie zum Teil auch Predigtautoren in ihrer Gottesrede nicht der Tradition, als vielmehr dem eigenen Subjektivitätsanspruch gerecht werden möchten.¹⁰³

Positiv werden Religion und Kirche insbesondere dann bewertet, wenn Jugendliche und junge Erwachsenen konkrete Erfahrungen mit religiöser Praxis sammeln konnten, ohne bevormundet zu werden.¹⁰⁴ Da, wo Kirche mit konkreten Personen verbunden wird, entwi-

⁹⁶ Schweitzer u.a.: Jugend-Glaube-Religion (2018), S. 129; im qualitativen Teil S. 219-223.

⁹⁷ Albert u.a.: Jugend (2019), S. 156. Dieser Aussage stimmen 59% der Jugendlichen zu.

⁹⁸ Ziebertz: Religiöse Signaturen (2003), S. 153.

⁹⁹ Schöll: Jugend (2013), S. 158. Sellmann formuliert prägnant: „Religion [...] wird in Biografisierungskontexten zu abhängigen Variablen. Nicht das Subjekt fügt sich ein in den von der Religion aufgespannten ordo; vielmehr wird Religion selbst in einen ordo eingefügt, nämlich den der Biografie.“ Sellmann: Religiosität (2012), S. 48. Hervorhebungen im Original.

¹⁰⁰ Ziebertz: Religiöse Signaturen (2003), S. 114.

¹⁰¹ Prokopf: Religiosität (2008), S. 195.

¹⁰² Vgl. Prokopf: Religiosität (2008), S. 195f., 231; Feige: Jugend (2010), S. 921.; Sellmann: Religiosität (2012), S. 36.

¹⁰³ Vgl. Altmeyer: Fremdsprache (2011), S. 314.

¹⁰⁴ Vgl. Prokopf: Religiosität (2008), S. 195f., ähnlich auch Schweitzer u.a.: Jugend-Glaube-Religion (2018), S. 23, 132f.

ckeln Jugendliche auch ein differenziertes Bild davon, worin die Verbindung von persönlichem Glauben und Kirche bestehen kann.¹⁰⁵ Events und Großveranstaltungen wie der Weltjugendtag verzeichnen wachsende Teilnehmer:innenzahlen. Dies ist ein Trend, der sich in den Bereich Erlebnisorientierung einordnen lässt, ohne dass sich daraus auf die Beziehung zur Institution Kirche schließen lässt.¹⁰⁶ Kirche als Bauwerke gewinnen Jugendliche und junge Erwachsene als Rückzugs- und Besinnungsort, als Gegenentwurf zum Alltag, sie wirken anziehend, wohltuend, und in ihrer Fremdheit faszinierend.¹⁰⁷

Eine persönliche Identifikation mit Kirche erfolgt in besonderem Maße zu kirchlichen Feiern an jahreszeitlichen sowie biographischen Knotenpunkten, wie Taufe, Heirat, Tod und persönlich berührenden Ereignissen.¹⁰⁸ Diese kirchlich geprägten Gemeinschaftserlebnisse werden gerne erinnert und tradiert, ohne dabei aktuell die Nähe zur Kirche zu suchen.¹⁰⁹ Zu den jeweiligen Anlässen wird Religion zum Mittel, biographischen Knotenpunkten eine rituelle Form zu geben:

„Wenn Menschen in bestimmten Phasen ihres Lebens der Religion Bedeutung zuweisen, dann nicht immer, um die Bedeutung des Religiösen ‚an sich‘ zu belegen, sondern um die Relevanz der bedeutsam erscheinenden biografischen Passagen hervorzuheben. Insbesondere bei Übergängen im Lebenslauf, die Anlass zur Rückschau und Bilanzierung sowie zur Entwicklung von Zukunftsperspektiven sind, setzen jetzt an Stelle von institutionell vorgegebenen Ablaufmustern verstärkt *biografische Reflexionen* ein. Der Religion kommt stärker eine reflexive und weniger eine stabilisierende Funktion zu. Aus der verpflichtenden Vorgabe für eine ethisch bestimmte Lebensführung wird eine zunehmende *Biografisierung des Religiösen* zum Zwecke der selbstbestimmten und eigenverantworteten Gestaltung der Lebenspraxis.“¹¹⁰

Hier steht kein religiöses Glaubensgebäude im Vordergrund, sondern der Nutzen und das Potential religiöser Gehalte für die Deutung und Stärkung des eigenen Lebens. Die Integration religiöser Rituale und Feiern folgt entsprechend nicht den Regeln der Tradition, sondern gemäß den „Mustern kultureller Wirklichkeitsaneignung“: mythisch, selbstthematisch,

¹⁰⁵ Vgl. Ziebertz: *Religiöse Signaturen* (2003), S. 145; Schweitzer u.a.: *Jugend-Glaube-Religion* (2018), S. 213f. Dabei besteht ein Zusammenhang zwischen institutioneller Einbindung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen und ihrer Sinnerfahrung, der sich auf mehrere Gründe zurückführen lässt: Sozialisation, dann Geliebt-Sein-unabhängig-von-Leistung durch Engagement, durch Familie, aber auch Zuneigung zu solchen Lebenskonzepten. Vgl. Streib/ Gennerich: *Jugend* (2011), S. 60-63.

¹⁰⁶ Dies gilt auch für Freikirchen. Vgl. Streib/ Gennerich: *Jugend* (2011), S. 66f.; Ziebertz/ Riegel: *Sicherheiten* (2008), S. 132.

¹⁰⁷ Vgl. Sellmann: *Religiosität* (2012), S. 35; Prokopf: *Religiosität* (2008), S. 196, 220f., 224.

¹⁰⁸ Vgl. Ziebertz: *Religiöse Dispositionen* (2013), S. 11; eine kirchliche Trauung wünschen sich 71% der befragten Jugendlichen, vgl. Schweitzer u.a.: *Jugend-Glaube-Religion* (2018), S. 89.

¹⁰⁹ Vgl. Ziebertz: *Religiöse Dispositionen* (2013), S. 11; Ziebertz: *Religiöse Signaturen* (2003), S. 193; Prokopf: *Religiosität* (2008), S. 202f., 229; Sellmann: *Religiosität* (2012), S. 35 Eine kirchliche Trauung wünschen sich 71% der befragten Jugendlichen, vgl. Schweitzer u.a.: *Jugend-Glaube-Religion* (2018), S. 89. Sellmann: *Religiosität* (2012), S. 35.

¹¹⁰ Schöll: *Jugend* (2013), S. 158.

pragmatisch, narrativ und performativ.¹¹¹ Die Jugendlichen sehen sich in jeder Lebenslage vor der Wahl, auf religiöse Angebote zurückzugreifen, und zwar zeitlich begrenzt, für einen bestimmten Zweck. Dieser Befund zeigt für die Katechese in den Gemeinden, aber auch für den Religionsunterricht eine Chance auf: Jugendliche sind offen für religiöse Fragen und Feiern, sofern diese zu den aktuellen Lebensfragen passen.

Für diese Offenheit gegenüber Ritualen gibt es verschiedene Erklärungsansätze. Rituale an den Knotenpunkten des Lebens bieten individuellen Zuspruch. Ihre Wirkung entfaltet sich über das Handeln selbst, ohne dass der einzelne alles davon versteht und alles darüber weiß. Sie setzen damit nicht zwingend eine individuelle Rechtfertigung voraus, sondern gelten kulturell vermittelt als wichtig. Über ihre kulturelle Vermittlung stellen sie Verbindungen zwischen Individuen her und markieren die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe.¹¹²

Gerade individueller Zuspruch und das Angebot kultureller Zugehörigkeit sind passgenaue Angebote für die Jugendphase. Denn die zentrale Thematik aller Entwicklungsaufgaben, denen sich Jugendliche gegenüber sehen, ist die Ausbildung eines stimmigen Selbstbildes, ihrer Identität. Dies geschieht in der Unterscheidung von und zugleich im Zusammenschluss mit anderen, die sich in einer ähnlichen Weise unterscheiden möchten. Individualität und Gruppentrends sind keine gegenläufigen, sondern zusammenhängende Phänomene. Dabei ist die Zugehörigkeit zu Gruppen nach Lebensbereichen zu unterscheiden. Im Kontext von Säkularisierung und Pluralisierung ist Religion nicht mehr bestimmend über andere Lebensbereiche, sondern einer unter vielen. Weil die eigene Weiterentwicklung als fortlaufender Prozess mit immer neuen Herausforderungen und Übergängen erlebt wird, ist auch das Bedürfnis nach individuellem Zuspruch an diesen Übergängen gewachsen.¹¹³

Mit dieser punktuellen Inanspruchnahme wird Kirche umgehen lernen müssen - wie auch Religionsunterricht in der Schule. Für die Jugendlichen entscheidet sich wohl auch an dieser Frage, ob Kirche modernisierungs- und zukunftsfähig ist.

2.1.3 Studien zum Geschichtsbewusstsein und zur Vielfalt kultureller Prägung

In Bezug auf einen kirchengeschichtlichen Unterricht sind über diese Befunde hinaus auch die Erkenntnisse zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher von Interesse. Wenngleich ein grundlegender Wandel von einem stärker personenbezogenen zu einem strukturbezogenen Geschichtsbild in der Phase der Adoleszenz nachweisbar ist, bleibt doch unklar, wie nach-

¹¹¹ Begriffe vgl. Sellmann: Religiosität (2012), S. 36-38; 48.

¹¹² Vgl. Ziebertz: Religiöse Signaturen (2003), S. 193f.

¹¹³ Vgl. Ziebertz: Religiöse Signaturen (2003), S. 23-30.

haltig und differenziert dieser Wandel sich vollzieht. Der Anteil des Geschichtsunterrichts daran ist ebenfalls umstritten. Entscheidender als das Alter scheinen sich die Schulform und die Sozialisation im Elternhaus auszuwirken.¹¹⁴

In Deutschland liegt aufgrund seiner historischen Vergangenheit ein großes Augenmerk auf dem Geschichtsbewusstsein Jugendlicher bezogen auf die NS-Zeit und den Holocaust, die im Geschichts- und Religionsunterricht in den Bildungsplänen aller Bundesländer für Klasse 9/10 vorgesehen sind. Bodo von Borries hat in diesem Kontext deutlich gemacht, dass „in dieser Phase [...] die Haltung gegenüber dem NS im wesentlichen schon festgelegt [ist] - und zwar aus der Familie, der Freundes-Clique und/oder den Massenmedien.“¹¹⁵ In seiner Studie zu den Identitätsformationen deutscher Jugendlicher hat Konrad Brendler darauf hingewiesen, wie stark sich die Aufarbeitung und Reflexion der nationalsozialistischen Ära unterscheidet und auf die Identität der Jugendlichen auswirkt. Abwehrreaktionen gegen die Erinnerung und ein geringes Selbstwertgefühl bezogen auf die eigene Geschichte scheinen zu korrelieren.¹¹⁶ Auf die Mechanismen, wie Familien die eigene Geschichte mit dem Wissen um die NS-Zeit in Verbindung bringen und zu einem gesamtgeschichtlichen Konstrukt verbinden, hat Harald Welzer hingewiesen. Er zeigt, dass die innerfamiliären Geschichten darauf zielen, „die Eltern und Großeltern im nationalsozialistischen Universum des Grauens so zu platzieren, dass von diesem Grauen kein Schatten auf sie fällt.“¹¹⁷

Solche familiären Narrative scheinen in erster Linie solche Jugendliche zu betreffen, deren Großeltern Berührungspunkte mit dem Nationalsozialismus hatten. Dass der familiäre Hintergrund auch in Einwandererfamilien zur Deutung der Geschichte des NS beiträgt, hat Viola Georgi anhand von Interviews herausgearbeitet. Demnach bestimmt der persönliche Fokus das persönliche Bild von Nationalsozialismus und Holocaust. Sie unterscheidet dabei zwischen Jugendlichen, die die Opfer der NS-Verfolgung, die Zuschauer:innen¹¹⁸, Mitläufer:innen und Täter:innen im Nationalsozialismus, die eigene ethnische Gemeinschaft oder die Menschheit ins Zentrum rücken. Je nach Fokus lässt sich „ein hohes Maß an persönlicher Betroffenheit, Erschütterung, Identifikation und emphatischer Übernahme der Sozialperspektive der Opfer“¹¹⁹ oder umgekehrt eine Rechtfertigung durch Reproduktion von NS-Mythen beobachten. Sofern der Fokus der Wahrnehmung ausschließlich auf dem Schicksal

¹¹⁴ Vgl. Kölbl: Geschichtsbewusstsein (2012), S. 114-117.

¹¹⁵ Von Borries: Zum Geschichtsbewusstsein (2001), S. 21. Hervorhebungen im Original.

¹¹⁶ Vgl. Brendler: Identitätsformationen (2001), S. 55. Weitere Untersuchungen zur Aufarbeitung des Nationalsozialismus bei Jugendlichen bei; Bechmann: Subjekte (2001); Bechmann: Gefährdete Erinnerung (2003).

¹¹⁷ Vgl. Welzer u.a.: Opa (2002), S. 13.

¹¹⁸ Die Terminologie wurde an gendergerechte Sprache angepasst.

¹¹⁹ Georgi: Entliehene Erinnerung (2003), S. 300.

der eigenen Ethnie liegt, werden die Ereignisse nur aus diesem Blickwinkel, ohne Ansehen der Opfer oder Täter:innen beurteilt. Diejenigen Jugendlichen, die die Menschheit als Ganze ins Zentrum rücken, argumentieren ohne jeden ethnischen oder persönlichen Bezug entlang universalistischer Fragestellungen.¹²⁰ Dabei stellt sich die Frage, inwiefern diese Typen sich vom Geschichtsbild Jugendlicher deutscher Herkunft unterscheiden und welche Unterschiede sich bezogen auf die Reflexion und Bewertung des Nationalsozialismus ergeben.

In diesem Zusammenhang kann eine Untersuchung bei Jugendlichen aus türkischen Einwandererfamilien nachweisen, dass diese deutsche Geschichte als „fremde“ Geschichte ohne emotionale Anbindung empfinden. In der „sprachliche Verfertigung“ dagegen zeigten sich in der Zweit- und Drittgeneration kaum Unterschiede zu Jugendlichen deutscher Herkunft. Österreichische Studien zeigen, dass Jugendliche an einige österreichische Narrative anknüpfen und affektiv mit diesen verbunden sind, sich von anderen aber abgrenzen. Bezogen auf die Bewertung und Einstellung zur Geschichte des Nationalsozialismus habe der Migrationshintergrund keinen Einfluss.¹²¹ Dagegen beschreibt Omar Kamil in seiner historisch-politischen Analyse den Antisemitismus in arabischen Migrantenkreisen als „Folge diskriminierter Erinnerungen“¹²², was angesichts der wachsenden Zahl von Jugendlichen aus diesem Kulturkreis zu der Frage führt, wie die europäische Gesellschaft mit diesen Traditionen sensibel umgehen kann.¹²³

Georgi folgert:

„Die knappe Zusammenschau der empirischen Untersuchungen stärkt folgende Hypothesen: 1. Die familiären Tradierungen von Geschichte(n) aktivieren besondere Sinnbildungsmuster. 2. Die Generationszugehörigkeit spielt eine größere Rolle bei der Aneignung von Geschichte als der Migrationshintergrund. 3. Der Migrationshintergrund entfaltet seine Bedeutung für den Umgang mit Geschichte auf unterschiedliche Weise und in Abhängigkeit von ethno-nationalen Zugehörigkeitsdiskursen, die um vielschichtige und machtvolle Prozesse von Anerkennung und Nichtanerkennung kreisen.“¹²⁴

Diese Erkenntnisse sind auch für den Religionsunterricht von großer Bedeutung, weil „kulturelle Zugehörigkeit bei der Bildung historischen Sinns eine Rolle spielen kann“¹²⁵. Gerade im katholischen Religionsunterricht treten zunehmend Narrative zutage, die den Kulturen

¹²⁰ Vgl. Georgi: Entlehene Erinnerung (2003), S. 299-314.

¹²¹ Vgl. Georgi: Historisch-politische Bildung (2019), S. 60f. Darin weiterführende Literaturhinweise und eine Darstellung der verwendeten Studien.

¹²² Kamil: Verknüpfte Gedächtnisse (2019), S. 148.

¹²³ Vgl. Kamil: Verknüpfte Gedächtnisse (2019), S. 148; zur wachsenden Zahl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund vgl. Boschki/ Schweitzer: Religion unterrichten (2020), S. 17f.

¹²⁴ Georgi: Historisch-politische Bildung (2019), S. 62.

¹²⁵ Kölbl: Geschichtsbewusstsein (2012), S. 119.

typisch katholischer Zuwandererländer zugeordnet werden können, beispielsweise Polen, Kroatien oder Italien. Durch Migration wird die religiöse Vielfalt vor Ort erfahrbar, zumal Jugendliche der angeführten Migrantengruppen sich signifikant häufiger als religiös bezeichnen als deutschstämmige Jugendliche und damit zu vermuten ist, dass sie auch im Religionsunterricht stärker vertreten sind.¹²⁶ Damit werden durch kulturelle Vielfalt nicht nur fremde Religionen erfahrbar. Vielmehr „verändern sich die hiesigen traditionellen Konfessionskulturen erheblich, bringen die Zuwanderer doch die spezifischen religiös-kulturellen und konfessionellen Prägungen ihrer Herkunftsländer mit.“¹²⁷

Dies erfordert von den Schüler:innen einen sensiblen Umgang mit anderen Kulturen innerhalb des Religionsunterrichts, eine Facette, die aufgrund der konfessionellen Homogenität lange unterschätzt worden ist. Religiöse Praxis scheint hier entgegen mancher Vorurteile ein positiver Faktor im Umgang mit fremden Kulturen zu sein, wenn stärker religiös sozialisierte Jugendliche signifikant geringere Tendenzen zu einem xenophoben Weltbild haben. Die Unterrichtsart, Ethik oder Religion, spielt dafür indes keine Rolle.¹²⁸ So schlussfolgern Ziebertz und Ulrich Riegel:

„Es kann vermutet werden, dass die Vertrautheit mit einer Form gelebter Religion eine Offenheit für alternative Formen und Überzeugungen mit sich bringt. Auf jeden Fall ist es nicht so, dass das gelebte Bekenntnis mit einer aggressiven Haltung gegenüber anderen Bekenntnissen verbunden ist.“¹²⁹

Dies kann Ermutigung sein, gerade auch die Unterschiede zwischen den Schüler:innen im Klassenzimmer zu thematisieren und dort den Dialog zu üben.

¹²⁶ Vgl. Baier u.a.: Kinder (2010), S. 83-91; Winterhagen: Transnationaler Katholizismus (2013), S. 131-137; Pemsel-Maier: Konfessionskulturelle Kompetenz (2019).

¹²⁷ Bauer: Religionsunterricht (2019), S. 160. Vgl. Pemsel-Maier: Konfessionskulturelle Kompetenz (2019).

¹²⁸ Vgl. Schweitzer u.a.: Jugend-Glaube-Religion (2018), S. 141-145. Darin auch die Definition des Faktors Xenophobie im Rahmen der Studie, der sich insbesondere auf andere Religionen bezieht. Vgl. ebd. S. 143. Ähnliche Befunde bei Ziebertz/ Riegel: Sicherheiten (2008), S. 143-148..

¹²⁹ Ziebertz/ Riegel: Sicherheiten (2008), S. 145.

2.2 Die Perspektive der Lehrer:innen:

Selbstaussagen zur Kirchengeschichte im Religionsunterricht

Lehrer:innen zeichnen verantwortlich für den konkreten Religionsunterricht an Schulen. In dieser Funktion erfahren sie Unterstützung, Anforderung und Anfrage von verschiedenen Seiten: Schüler:innen, Eltern und Gemeinde vor Ort, Kirche und Staat, fachdidaktische und pädagogische Forschung an den Universitäten und Verlage üben Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung aus.¹³⁰ Diese komplexe Rolle im System Schule wurde in den vergangenen Jahren von der Professionsforschung verstärkt in den Blick genommen. Insbesondere die berufliche Motivation, die Ziele und persönlichen Einstellungen von Religionslehrer:innen wurden dabei beleuchtet. Zwar gibt es keine Befragung, die in besonderer Weise den kirchengeschichtlichen Unterricht berücksichtigt. Dennoch lässt sich mit den Selbstaussagen der Lehrer:innen zu Zielen des Religionsunterrichtes allgemein und zu kirchengeschichtlichen Themen im Besonderen die Perspektive auf kirchengeschichtliches Unterrichten weiten.

Aus der Befragung von Andreas Feige und Werner Tzscheetzsch weisen am ehesten folgende Ziele eine thematische Nähe zum kirchengeschichtlichen Unterricht auf:

Ziel meines Religionsunterrichtes ist es¹³¹

- Lehrtraditionen zu diskutieren (auf letztem Rang! von 31)
- Kirchliche Lehrmeinung zu vermitteln (Vorletzter Rang)
- Konfessionelle Position zu stützen (Drittletzter Rang)
- Urteilsfähigkeit gegenüber Kirche zu stärken (25 von 31)
- Kirche als Heimat anzubieten (22 von 31)
- Bezüge zu gelebter Religion zeigen (20 von 31)
- Gesell.-polit. Seite von Religion zu betonen (19 von 31)
- Interkulturelle Dialogfähigkeit zu fördern (9 on 31)

Deutlich wird, dass genuin kirchenhistorische Themen weit abgeschlagen sind, während diejenigen Themen bevorzugt werden, die ohne geschichtliche Schwerpunktsetzung unterrichtet werden können. Zugleich implizieren die hier gewählten Formulierungen gerade für den historischen Bereich eine stark instruktionstheoretische Zielsetzung. Daher ist die Frage, ob hier die Kirchengeschichte als solche abgelehnt wird, oder nicht vielmehr die Idee, Kirche „zu vermitteln“ oder „zu stützen“.

Ein ähnliches Bild ergibt sich aus der Befragung von Wolfgang Michalke-Leicht und Walter Stäbler zu den Themen des alten Lehrplans. Darin zeigten sich die Lehrer:innen überwie-

¹³⁰ Vgl. einführend Kliemann: Religionslehrer(in) (2003); Adam: Religionslehrer (1997), S. 163-176.

¹³¹ Vgl. Feige/ Tzscheetzsch: Religionsunterricht (2005), S. 23-26.

gend zufrieden. Jedoch waren es die historischen und kirchlich konnotierten Themen, die in der Tendenz ungerne unterrichtet wurden, etwa vom Zusammenleben der ersten Christ:innen oder Kirche am Ort. Diese könnten gestrichen werden, so das Votum. Das Thema Reformation schneidet bei den katholischen Kolleg:innen deutlich besser ab als bei den evangelischen. Und bei der Frage nach schülergerechten Themen werden kirchengeschichtliche und kirchliche Themen zwar genannt, aber nur mit sehr wenigen Stimmen.¹³²

Hypothesen zu den Gründen für dieses schlechte Abschneiden kirchenhistorischer Themen ergeben sich aus den weiteren Befragungsergebnissen. Befragt nach ihren persönlichen Gestaltungsinteressen und Unterrichtszielen, steht für Religionslehrer:innen die „Emanzipation ihrer SchülerInnen zur christlich-religiösen Entfaltung ihrer personalen Existenz“ im Vordergrund. Lehrer:innen möchten sowohl „auf dem Weg besonderer persönlicher Ansprache Hilfestellungen anbieten für den schwierigen Lernprozess, seine eigene ‚Weltansicht‘ zur Sprache bringen zu können“, als auch „Kriterien für die Erschließung von Lebens- als Glaubensfragen im Sinne eines Stücks ‚christlich-praktischer Lebensethik‘“¹³³ erarbeiten.

„Dabei wollen die RL nicht religiöse Emanzipation ‚von etwas‘, sondern ‚zu etwas‘ unterstützen: Ihre SchülerInnen sollen befähigt und frei werden zur persönlichen *Anverwandlung* dessen, was ihnen aus der christlichen Tradition zur Verfügung gestellt werden kann. Es geht im RU nicht um religiös-dogmatische Indoktrination, sondern um ein lehrerseits begleitendes ‚Entlassen der SchülerInnen in die Freiheit des Ergebnisses‘, kurz: um *religiöse Bildung*.“¹³⁴

In der Sekundarstufe liegt der Schwerpunkt dabei auf der kognitiv-diskursiven Seite, und zwar insbesondere in Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlich verkürzenden Antworten auf die Frage, was der Mensch sei.¹³⁵ Offenbar passen kirchenhistorische Themen weniger in dieses Anforderungsprofil - ob aufgrund der inhaltlichen Schwerpunkte oder der Methodik, bleibt unklar.

Diese Zielsetzung für den eigenen Religionsunterricht spiegelt sich über den unterrichtlichen Kontext hinaus sowohl im Verständnis kirchlicher Aufgaben als auch im Glaubensverständnis der Lehrer:innen. Während die Orientierungsfunktion von Religion unbestritten auf dem ersten Rang steht und die Notwendigkeit einer kritischeren Überprüfung der eigenen Tradi-

¹³² Vgl. Michalke-Leicht/ Stäbler: Gezählt (2002), S. 68-80; zu den Ergebnissen aus der Befragung der evangelischen Kolleg:innen vgl. ebd. S. 91-112.

¹³³ Feige/ Tzscheetzsch: Religionsunterricht (2005), S. 12. Hervorhebungen im Original. Dazu passen die am häufigsten genannten Unterrichtsziele: „Ziel meines Unterrichts ist es, - Eintreten für Frieden, Gerechtigkeit zu fördern, -Persönliche Orientierung anzubieten, -Wertvorstellungen zu vermitteln, -Christliche Grundbildung zu vermitteln.“ Ebd. S. 23-26. Vgl. Feige/ Tzscheetzsch: Gelehrtes Christentum (2005), S. 343; vgl. Riegel: Wissen (2021), S. 153f.

¹³⁴ Feige/ Tzscheetzsch: Religionsunterricht (2005), S. 12. Hervorhebungen im Original.

¹³⁵ Vgl. Feige/ Tzscheetzsch: Religionsunterricht (2005), S. 12.

tion an zweiter Stelle, steht die Pflege des kulturellen Erbes nur auf dem vorletzten Rang.¹³⁶ Entsprechend sind in den Augen der Lehrer:innen auch die gedankliche Auseinandersetzung mit dem Glauben und praktische Nächstenliebe erstes Kennzeichen einer christlichen Lebensführung. Kirchenmitgliedschaft und Gottesdienstbesuch landen dagegen auf den hinteren Rängen.¹³⁷

Gefragt nach Belastungsgründen nennen die Lehrer:innen als größte Herausforderung die Auflösung des christlichen Umfeldes der Schüler:innen. Dies leuchtet angesichts der selbst gesteckten Ziele sofort ein: Die Auseinandersetzung mit der Tradition gestaltet sich schwieriger, je weniger Kenntnisse und Interesse im Bereich der Religion vorhanden sind. Wenn Lehrer:innen es als belastend empfinden, den eigenen Ansprüchen nicht gerecht zu werden, mangelndes Interesse und fehlende Disziplin beklagen, zielt dies in die gleiche Richtung. Für die katholischen Religionslehrer:innen kommt ein weiterer Punkt hinzu: Das negative Image der Kirche liegt bei den Belastungsfaktoren auf dem sechsten Rang, für die evangelischen Kolleg:innen ist dies weit weniger belastend.¹³⁸ Auch die Belastungsfaktoren geben damit Hinweise auf das Verschwinden historischer Themen: Insofern Kirchengeschichte häufig die dunklen Stellen der Institution Kirche thematisiert, könnten die mangelnde Kenntnis der Tradition auf der einen und die ohnehin große Skepsis gegenüber der Institution Kirche auf der anderen Seite weitere Gründe dafür sein, dass kirchengeschichtliche Themen ungern unterrichtet werden.

Nur ein historisches Thema scheint aus Lehrer:innenperspektive nach wie vor von so großer Bedeutung, dass es vielfach mit großem Engagement unterrichtet wird: die Erinnerung an den Holocaust. Dies legt die Studie der Forschungsgruppe REMEMBER nahe, in der Lehrer:innen zur Bedeutung des Religionsunterrichts für die Erinnerung an den Holocaust, aber auch zur Materialauswahl und zur Wahrnehmung von Widerständen befragt wurden. Die Ergebnisse decken sich insofern mit den vorgenannten Bereichen, als mit der Beschäftigung mit dem Holocaust weniger das historische Lernen im Vordergrund steht, sondern die Dringlichkeit, diesen Teil der Geschichte für die Zukunft in Erinnerung zu behalten. Die befragten Lehrer:innen unterrichten dieses Thema mit der klaren Zielvorstellung, dass sich solches nicht wiederholen dürfe. Damit ist ein Geschichtsbewusstsein angestrebt, dass nicht

¹³⁶ Vgl. Feige/ Tzscheetzsch: Religionsunterricht (2005), S. 69.

¹³⁷ Vgl. Feige/ Tzscheetzsch: Religionsunterricht (2005), S. 79f. Die konkreten Werte: Kirchenmitgliedschaft: rk 2,9, ev 2,71; Gottesdienstbesuch: rk 3,15, ev 2,89; schlechter schneiden nur noch die Nachrangigkeit (!) der Kreuzigung (rk 2,17, ev 2,07) und die Notwendigkeit eines Bekehrungserlebnisses (rk 1,83, ev 1,85) ab.

¹³⁸ Vgl. Feige/ Tzscheetzsch: Religionsunterricht (2005), S. 48.

ergebnisoffen, sondern mit einem klaren, ethischen Auftrag gefüllt ist, der sich sowohl aus dem christlichen Selbstverständnis, als auch aus der nationalen Geschichte ergibt.¹³⁹

Dabei deuten Äußerungen der Lehrer:innen zu Widerständen und Schwierigkeiten aufseiten der Schüler:innen auf ein Problem, das besonders beim Thema Holocaust relevant ist, sich aber auch auf andere Teilbereiche des Religionsunterrichts auswirkt. Lehrer:innen problematisieren zum einen politische Einstellungen von Schüler:innen, angefangen von alltagsrassistischen Äußerungen bis hin zu rechtsradikalen, antidemokratischen und antisemitischen Haltungen. Gleichzeitig verweisen viele Lehrer:innen auf Problemlagen, die sich aus der Herkunft ihrer Schüler:innen ergeben. Diese reichen von mangelndem Interesse, weil der Holocaust nicht als Teil der eigenen Geschichte begriffen wird, bis hin zu antijüdischen Narrativen, deren Herkunft in Familie und Freundeskreis vermutet werden.¹⁴⁰ Gerade vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum vielen Lehrer:innen den Religionsunterricht in der Pflicht sehen, dem wachsenden Antisemitismus in der Gesellschaft entgegenzuwirken.¹⁴¹ Dieser Situation müssen Ansätze kirchengeschichtlichen Unterrichtens Rechnung tragen.

¹³⁹ Vgl. Altmeyer/ Weber: Bedeutung des Religionsunterrichts (2020), S. 125-134.

¹⁴⁰ Vgl. Lemmermeier: Wahrnehmung (2020), S. 154-164.

¹⁴¹ Vgl. Boschki/ Schwendemann: Bekämpfung von Antisemitismus (2020), S. 178f.

3 Die institutionelle Perspektive:

Vorgaben von Kirche und Staat für kirchengeschichtlichen Unterricht

Die für den kirchengeschichtlichen Unterricht verbindlichen Vorgaben vonseiten der Kirche und des Staates lassen sich in zwei Teilbereiche gliedern: Zum einen liegen eine Reihe von bischöflichen Verlautbarungen zum Religionsunterricht in den Schulen vor. In diesen sind allgemeine Zielvorgaben formuliert, die auf die jeweilige gesellschaftliche Situation und didaktische Antwortversuche reagieren. Zum anderen unterliegt der Unterricht den Vorgaben in den Bildungsplänen¹⁴², die in Kooperation von Kirche und Staat erstellt werden und denen die kirchlichen Verlautbarungen sowie staatliche Vorgaben für den Unterricht zugrunde liegen.

Die Verlautbarungen der Kirche spielen im fachdidaktischen Diskurs, im Referendariat und in der Fortbildung eine Rolle, für die konkrete Unterrichtsvorbereitung werden sie dagegen kaum herangezogen. Inwiefern dies auch für die inhaltlich konkretisierten Bildungspläne gilt, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Vieles spricht dafür, dass der Bildungsplan von der Mehrzahl der Lehrer:innen im süddeutschen Raum zumindest bei der Auswahl der Themen zu Rate gezogen wird.¹⁴³ Zwar werden die Pläne darüber hinaus in der methodischen oder organisatorischen Unterrichtsgestaltung nicht zwingend in allen Details und sofort mit ihrer Neuerscheinung rezipiert. Über Lehrer:innenfortbildungen und Unterrichtsmaterialien erfahren sie mit längerer Gültigkeit eine Umsetzung, zumal die aktuellen Schulbücher schon aus dem Grund immer auf die jeweiligen Bildungspläne abgestimmt sind, weil sie nur dann von der zuständigen Behörde für den Unterricht zugelassen werden. Auch wenn der Einfluss dieser Faktoren nicht

3.1 Kirchliche Verlautbarungen

Verlautbarungen zum Religionsunterricht an Schulen enthalten nur sehr begrenzt konkrete Ausführungen zu kirchenhistorischen Themen. Diese lassen sich nur aus der jeweiligen Zielsetzung des Religionsunterrichtes für andere Themen ablesen.

¹⁴² In den wenigsten Bundesländern ist noch vom „Lehrplan“ die Rede. Stattdessen werden die Vorgaben für den Unterricht mit Begriffen wie „Rahmenplan“ (Mecklenburg-Vorpommern), „Kernlehrplan“ (NRW), oder „Bildungsplan“ (Baden-Württemberg) überschrieben. Da im Folgenden exemplarisch das Beispiel Baden-Württemberg näher betrachtet wird hier der Begriff „Bildungsplan“ verwendet.

¹⁴³ Dies legen kleinere empirische Studien nahe, für das Fach Katholische Religion vgl. Michalke-Leicht/ Stäbler: Gezählt (2002), S. 137; für das Fach Geschichte vgl. Von Borries/ Meyer-Hamme: Lehrervorstellungen (2004), S. 236f. Ein deutlich kritisches und ambivalenteres Bild in Bezug auf die Rezeption von Lehrplänen zeichnet die Studie von Vollstädt u.a.: Lehrpläne (1999), S. 149-151.

Die Würzburger Synode formulierte 1974 als erstes und übergreifendes Ziel des Religionsunterrichts, die Schüler:innen „zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube [zu] befähigen.“¹⁴⁴ Religionsunterricht solle dazu beitragen, dass die Schüler:innen sich mit Fragen des Glaubens auseinandersetzen und persönlich Stellung beziehen können. Er tue dies nicht neutral, sondern motiviere „zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft.“¹⁴⁵ Mit dieser Zielsetzung war das katechetische Modell obsolet. Themen der Kirchengeschichte dienten fortan vor allem der kritischen Auseinandersetzung mit der Institution Kirche.¹⁴⁶ Die damit verbundene Konzeption eines Religionsunterrichts, der an den Schüler:innen ausgerichtet sein soll, gilt bis heute.

Die Erklärung der Bischöfe von 1996 zielte darauf ab, die Konfessionalität des Religionsunterrichts zu unterstreichen. Religionsunterricht wird hier zum Wegbereiter einer kulturellen Identität, die eine Verständigung mit anderen erst ermöglicht. Die katholisch sozialisierten Schüler:innen stehen im Mittelpunkt, für religiös nicht gebundene Schüler:innen fordert das Papier dezidiert ein Ersatzfach. Insgesamt scheinen die Bischöfe hier einen stärker affirmativen Religionsunterricht einzufordern.¹⁴⁷ Kirchengeschichtliche Themen seien ein „Erfahrungsschatz“, der für die Identitätsbildung der Schüler:innen exemplarische Biographien, bewährte Sinnmuster und Erzählungen bereit halte. Schüler:innen sollen nicht aus, sondern mit und an der Geschichte lernen, etwa Perspektivenübernahme und die Beurteilung aktueller Situationen.¹⁴⁸

Konkrete Vorgaben für die Bildungsstandards folgten im Jahr 2004.¹⁴⁹ Darin werden als Ziele des Religionsunterrichts Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen unterschieden.¹⁵⁰ Die Auflistung jener Kompetenzen, die in der Auseinandersetzung mit den Inhalten des christlichen Glaubens erlangt werden sollen, folgt der Unterscheidung grundlegender Aspekte religiösen Lernens, etwa „religiöse Phänomene wahrnehmen“, „religiöse Sprache verstehen und verwenden“ oder „religiöse Zeugnisse verstehen“. Eine Vielzahl der formulierten Kompetenzen lässt sich anhand kirchenhistorischer Themen anzielen, etwa die Deutung kirchlicher Vollzüge in Sprache, Kultur, Architektur und Ritualen. Andere haben dezidiert kirchenhistorische Anteile, etwa die Unterscheidung wichtiger Textgattungen der kirchlichen Tradition.

¹⁴⁴ Synode: Religionsunterricht (1974), Abschnitt 2.5.1., S. 139.

¹⁴⁵ Synode: Religionsunterricht (1974), Abschnitt 2.5.1., S. 140.

¹⁴⁶ S.u. 4.1. Vgl. Kropač: Rezeption (2001), S. 66; Kropač: Religionsunterricht (2021), S. 58-60; Ziebertz u.a.: Religiöse Signaturen (2003), S. 201f.

¹⁴⁷ Vgl. Kropač: Religionsunterricht (2021), S. 58-60; DBK: Bildende Kraft (1996).

¹⁴⁸ Vgl. Lindner: Kirchengeschichte verstrickt (2007), S. 128f.

¹⁴⁹ DBK: Kirchliche Richtlinien (2004).

¹⁵⁰ Vgl. DBK: Kirchliche Richtlinien (2004), S. 9f.

Die inhaltsbezogenen Kompetenzen sind sechs Gegenstandsbereichen zugeordnet, die bis heute für die Gestaltung der Bildungspläne maßgeblich sind. Kirchengeschichtliche Aspekte lassen sich, sofern man nicht biblischen Unterricht der Kirchengeschichte zurechnet, in der Frage der Nachfolge Jesu Christi und im Kontext Kirche verorten, ohne dass historische Themen dezidiert formuliert werden. Wenngleich die inhaltsbezogenen Kompetenzen das Kernstück der Publikation bilden, verweisen die Bischöfe dezidiert darauf, dass damit nur der inhaltliche Mindestkanon bestimmt sei. Die Lernziele des Religionsunterrichtes reichten über diesen überprüfbaren Lernerfolg hinaus, so dass die Unterrichtsqualität nicht allein durch entsprechende Testverfahren zuverlässig zu ermitteln sei.¹⁵¹

In der Erklärung der Deutschen Bischöfe zum Religionsunterricht aus dem Jahre 2005 hat sich das Anforderungsprofil weiter verändert. Nun wird der Religionsunterricht stärker für die Vermittlung von „Grundwissen über den Glauben der Kirche“¹⁵² in die Pflicht genommen und soll „[v]ertraut machen mit Formen gelebten Glaubens“¹⁵³. Die Bischöfe formulieren, dass „der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ steht, weil die religiöse Sozialisation der Schüler:innen nicht mehr überwiegend in Familie und Gemeinde, sondern für viele ausschließlich im Religionsunterricht erfolgt. Wenngleich nicht im Rahmen eines katechetischen Modells wünschen sich die Bischöfe eine stärkere religiöse „Beheimatung“ der Schüler:innen in der Schule, was den gleichzeitig formulierten Bildungsstandards und der damit intendierten Bildungsorientierung zuwider läuft.¹⁵⁴

Eine Zusammenschau dieser Veröffentlichungen macht deutlich, dass kirchenhistorische Themen innerhalb der Verlautbarungen meist nicht ausdrücklich erwähnt werden. Sie scheinen zwischenzeitlich eine Randerscheinung zu sein, angesichts der Herausforderung, Schüler:innen überhaupt in Kontakt mit kirchlichem Leben heute zu bringen. Kirchliche Tradition steht daher nur in Bezug auf die liturgischen Vollzüge und eine kulturhermeneutische Erschließung christlicher Kultur im Fokus bischöflicher Schriften. Diese Haltung spiegelt sich auch in den Bildungsplänen.

3.2 Umsetzung im Bildungsplan - Das Beispiel Baden-Württemberg

Kirchliche und staatliche Zielvorgaben für den Religionsunterricht sind in Form von Bildungsplänen in konkrete Richtlinien übersetzt. Aktuell gibt es keine umfassende Analyse

¹⁵¹ DBK: Kirchliche Richtlinien (2004), S. 30f. Diese Skepsis gegenüber dem Kompetenzmodell ist in einigen religionspädagogischen Publikationen beider Konfessionen zum Thema geworden, zum Beispiel auch Roggenkamp: Schriften, S. 98. Das spiegelt sich auch im Bildungsplan, vgl. Bildungsplan (2016), S. 8.

¹⁵² DBK: Neue Herausforderungen (2005), S. 18.

¹⁵³ DBK: Neue Herausforderungen (2005), S. 18.

¹⁵⁴ Vgl. Kropač: Religionsunterricht (2021), S. 64-66.

früherer oder derzeit gültiger Bildungspläne im Fach Katholische Religion.¹⁵⁵ Aufgrund der Tatsache, dass die Bildungspläne aller Bundesländer im Fach Religion auf den Richtlinien der Deutschen Bischöfe beruhen, gibt es zahlreiche Überschneidungen zwischen den verschiedenen Bildungsplänen. Um die Problematik der Verankerung kirchengeschichtlicher Themen im Religionsunterricht der Sekundarstufe darzustellen, reicht daher an dieser Stelle ein kurzer Blick in den Bildungsplan von Baden-Württemberg.¹⁵⁶

Die darin verankerten historischen Themen jenseits des biblischen Unterrichts sind sämtlich dem Themenkomplex „Kirche“ zugeordnet. Erst in Klasse 7/8 erscheinen zwei dezidiert historische Themen: Schüler:innen sollen „(1) an einem regionalen Beispiel die Bedeutung des Klosterlebens für die Entwicklung der europäischen Kultur herausarbeiten“¹⁵⁷ und „(2) das Anliegen des Reformators Martin Luther mit einem weiteren innerkirchlichen Reformansatz vergleichen (zum Beispiel Franz von Assisi, Johannes XXIII.)“¹⁵⁸ können. Beide Kompetenzen lassen sich dem übergeordneten Ziel zuordnen, dass Schüler:innen „ausgehend von der Gegenwart geschichtliche Entwicklungen der Kirche darstellen“¹⁵⁹ können. In der 9./10. Klasse sollen Schüler:innen

„herausarbeiten, dass in der Zeit des Nationalsozialismus Christinnen und Christen angesichts des Unrechts der Shoah versagt haben, sich aber auch von der Botschaft Jesu zu kritischer Stellungnahme und Widerstand herausfordern ließen (zum Beispiel Dietrich Bonhoeffer, Alfred Delp, Gert-
rud Luckner, Max Josef Metzger, Bischof Joannes Baptista Sproll)“¹⁶⁰.

Darüber hinaus können sich Schüler:innen mit Kirchengeschichte beschäftigen, wenn kulturelle Manifestationen von Glaubenserfahrungen in Kunst, Kultur und Liturgie thematisiert werden und wenn sie erarbeiten, „welche Bedeutung die geschichtlich gewachsene Eucharistiefeier für die Gemeinschaft der Katholischen Kirche hat“¹⁶¹. In der Kursstufe schließlich fehlen verbindliche historische Themen, historische Beispiele für zu erarbeitende Phänomene werden nur optional und mit alternativen Wahlmöglichkeiten angeführt.

¹⁵⁵ Wolfgang Hasberg hat bereits 1994 die Lehrpläne aller Bundesländer für die Themenbereiche „Kreuzzüge“ und „Islam“ in den Fächern Religion und Geschichte verglichen, insbesondere mit Blick auf die Vorgaben und Möglichkeiten für eine Kooperation zwischen den beiden Fächern. Aufgrund dieser speziellen Fragestellung leistet Hasberg aber keinen Vergleich der Einbettung kirchenhistorischer Fragestellungen in den Kontext des Faches Religion. Vgl. Hasberg: Kirchengeschichte (1994), S. 39-118.

¹⁵⁶ Eine weiterführende Analyse s.u. 9.2.

¹⁵⁷ Bildungsplan (2016), S. 29 [3.2.6.1]. Innerhalb des Bildungsplans sind die jeweiligen Standards durchnummeriert. Die Nummer des zitierten Standards ist hier und im Folgenden in eckigen Klammern ergänzt.

¹⁵⁸ Bildungsplan (2016), S. 29 [3.2.6.2].

¹⁵⁹ Bildungsplan (2016), S. 29.

¹⁶⁰ Bildungsplan (2016), S. 39 [3.3.6.2].

¹⁶¹ Bildungsplan (2016), S. 39 [3.3.6.3].

Was zeigt diese Zusammenstellung? Insgesamt sind konkrete geschichtliche Themen in einem nur sehr geringen Umfang im Bildungsplan vertreten. Im Vergleich zum Bildungsplan 1994 wird deutlich, dass die Zahl der kirchengeschichtlichen Inhalte deutlich abgenommen hat, zumal die Inhalte bereits mit dem Bildungsplan von 2004 und der Einführung des achtjährigen Gymnasiums deutlich reduziert wurden.¹⁶² Kirchengeschichtliche Themen werden sachlich dem Bereich Kirche zugeordnet, aber nicht durch eine gemeinsame thematische Klammer miteinander verbunden. Es existiert auch keine Zielvorgabe, die mit Bezug auf die historischen Themen bis zum Abitur mithilfe der Themen erreicht werden sollte. Dagegen werden bereits in den Standards mit der Aufzählung von historischen Personen konkrete Zugänge zu den historischen Themen festgelegt, insbesondere biographischer und lokaler Art. In diesen Fällen ist ein Vergleich mit anderen historischen Epochen oder der Gegenwart gefordert. Darüber hinaus finden sich zahlreiche kulturhermeneutische Ansatzpunkte, in denen kirchliche Tradition und kirchliche Zeugnisse in ihrer Wirkung und Herkunft erschlossen werden.

Der Bildungsplan im Fach Katholische Religion bezieht sich in der Auswahl der Themen offenkundig auf den fachdidaktischen Diskurs, in dem in den vergangenen Jahren gerade diese Zugänge stark vertreten und diskutiert werden. Auffallend ist zudem, dass kirchenkritischen jeweils affirmative oder vorbildliche Positionen gegenübergestellt werden: Luther wird mit einem innerkirchlichen Reformansatz verbunden, Kirche im Dritten Reich in ihrer Ambivalenz dargestellt. Auch damit scheinen die Bildungspläne auf die kritischen Anmerkungen aus der Fachdidaktik zu reagieren, dass Kirchenkritik allein keine kritische Auseinandersetzung mit Kirche fördert.¹⁶³

¹⁶² Harald Schwillus meint, kirchenhistorische Themen seien aufgrund der Schwierigkeiten im Unterricht aus dem Lehrplan verdrängt worden. Vgl. Schwillus: Schule (2001), S. 279.

¹⁶³ S.u. 4. und 8.4.

4 Die fachdidaktische Perspektive: Kirchengeschichtsdidaktische Konzeptionen

„Wozu brauchen Kinder und Jugendliche heutzutage die Auseinandersetzung mit (Themen) der Kirchengeschichte?“¹⁶⁴ Volker Leppin, der mit dieser Frage seinen Aufsatz überschreibt, findet dafür drei wesentliche Gründe: Kirchengeschichte sei Traditionsvergewisserung, zeige beispielhaft die Selbstreflexivität von Kirche und ermögliche religiöse Positionalität - kurz: Kirchengeschichte leiste einen wichtigen Beitrag zur Selbstorientierung der Schüler:innen.

Die Vorstellung, dass Kirchengeschichte einen Beitrag zur Selbstverortung der Schüler:innen leisten kann, ist nicht neu, wird aber im jeweiligen Zeithorizont anders verstanden und umgesetzt. Die absolute und kritiklose Identifikation der Lernenden mit der Institution Kirche war zugleich Voraussetzung und Zielsetzung des kirchengeschichtlichen Unterrichts vor 1945. Im Rahmen apologetischer, ethisierender und kerygmatischer Konzepte diente die Kirchengeschichte der Verteidigung und Rechtfertigung der jeweiligen Konfession, als Beispiel für christliches Verhalten oder als Beleg für das Heilshandeln Gottes in der Kirche. Der Schwerpunkt der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Kirchengeschichtsunterricht lag der Zeit entsprechend nicht auf der Methodik, sondern auf der Darlegung und Auswahl der Inhalte.¹⁶⁵ Über die Traditionsvergewisserung, so die Zielvorgabe, sollten Schüler:innen sich selbst mit der Kirche identifizieren und klar zu ihr positionieren - freilich ohne, dass dabei Prozesse der Selbstreflexion beispielhaft zutage treten sollten.

Eine erste Neuorientierung vollzog in der Folge des II. Vatikanum die Würzburger Synode.¹⁶⁶ Seither liegt der Fokus auch in Ablehnung der vorkonziliaren Konzepte auf einer kritischen Auseinandersetzung mit der Tradition. Damit hat die unterrichtliche Herangehensweise Vorrang vor einer übergeordneten thematischen Zielsetzung, wie sie innerhalb der katholischen Religionsdidaktik noch mit ekklesiologischen Modellen vertreten wurde.¹⁶⁷ Mit der Würzburger Synode rückte die korrelative Methode in den Fokus religionspädagogischer Arbeit, die damit den Entwicklungen der Didaktik insgesamt folgte: Im Rahmen eines problemorientierten Unterrichts sollten Beziehungen zwischen dem Schüler

¹⁶⁴ Leppin: Wozu Kirchengeschichte (2007), S. 311.

¹⁶⁵ Einen historischen Überblick über die Entwicklung der Kirchengeschichtsdidaktik von der Aufklärung bis zur Würzburger Synode gibt Philipps: Kirchengeschichte (1971). Kritik an den vorkonziliaren Ansätzen ebd., S. 60f.; Rickers: Kirchengeschichte (1989), S. 175-177; Dierk: Kirchengeschichte elementar (2005), S. 73f.

¹⁶⁶ Ein Überblick über die Ansätze seit 1945 findet sich bei Dierk: Kirchengeschichte elementar (2005). Die katholischen Ansätze stellt auch Schwillus ausführlich dar, vgl. Schwillus: Schule (2001), S. 290-303. Neben der Entwicklung der Kirchengeschichtsdidaktik zeigt Hasberg die geschichtsdidaktische Situation auf, vgl. Hasberg: Kirchengeschichte (1994), S. 225-292.

¹⁶⁷ Ruppert zeigt, dass eine solche „historische Ekklesiologie“ dem evangelischen Konzept „Kirche als Wirkungsgeschichte des Evangeliums“ entsprochen hat. Als Beispiele führt er die Ansätze von Philipps, Blasig und Jendorff auf, vgl. Ruppert: Art. Kirchengeschichte (2001), Sp. 1044f.

und dem Stoff hergestellt werden, um eine kritische Auseinandersetzung mit der Tradition und ihre Aneignung zu ermöglichen. Kirchengeschichtlicher Unterricht diene auch in dieser Zeit der Traditionsvergewisserung, jedoch in einem kritischen Sinne. Eine kritische Reflexion eigener Traditionen im Zentrum der Themenwahl und forderte die Schüler:innen auf Basis ihrer Kirchenmitgliedschaft zu persönlicher Auseinandersetzung und Stellungnahme heraus.

Die Konzeptionen dieser Zeit zielten auf katholisch sozialisierte Schüler:innen, die über Wissen über Kirche und ihre Traditionen verfügten und Erfahrungen im Bereich der Kirche gemacht hatten. Sie entstanden in einer Gesellschaft, in der Kirche eine wahrnehmbare, politische Rolle spielte. Diese Voraussetzungen sind schon seit längerer Zeit nicht mehr gegeben, was in allen neueren kirchengeschichtsdidaktischen Publikationen thematisiert wird. So steht seither die Frage im Raum, inwiefern die Geschichte einer Institution, die für das eigene Selbstverständnis keine Rolle spielt, überhaupt einen Beitrag zur Selbstverortung leisten können soll.

Folgerichtig wird bisweilen von religionspädagogischer Seite angezweifelt, dass eine Stärkung des Fachs Kirchengeschichte angezeigt ist. So führt Konrad Fikenscher am Beispiel der Reformation vor Augen, wie sinnlos es sei, Schüler:innen in eine fremde Lebens- und Gefühlswelt einzuführen, die am Ende nur Fremdheit bestehen lässt und nicht zeigt, was Glauben und Religion für die heutige Zeit bewirken können. Er meint, „mit dergleichen würden wir ein zeitbedingtes „Gesetz“ vor das Evangelium schieben und dieses verbergen.“¹⁶⁸ Die Konfrontation mit der Identität der Kirche biete keine Anknüpfungspunkte, sondern verursache verständnislose Distanz.¹⁶⁹

Dieser pointierten Position steht eine Vielzahl theoretischer und praktischer Konzepte zur Kirchengeschichte im Religionsunterricht gegenüber, die auf unterschiedlichste Weise die Relevanz kirchengeschichtlicher Themen für die Gegenwart über methodische oder didaktische Schwerpunktsetzung aufzeigen möchten. Diese Ansätze greifen auch auf vorhandene Konzeptionen aus der Religionsdidaktik zurück, besonders aber auf geschichtsdidaktische Überlegungen. Sie alle nehmen wie Leppin die Haltung ein, dass Kirchengeschichte gerade heute im Religionsunterricht zur Selbstverortung des Subjekts beitrage. In allen Ansätzen verbindet sich dieser Anspruch mit dem Begriff des Geschichtsbewusstseins als Grundlage historischen Arbeitens.

¹⁶⁸ Fikenscher: *Zuviel Kirchengeschichte* (1997), S. 32.

¹⁶⁹ Vgl. Fikenscher: *Zuviel Kirchengeschichte* (1997), S. 28, 31f.

4.1 Geschichtsbewusstsein als politisches Bewusstsein -

Problemorientierung, Gegenwartsbezug und ekklesiologische Ausrichtung

Bereits seit den 1970er Jahren rezipieren Kirchengeschichtsdidaktiker den Begriff des Geschichtsbewusstseins, der der Geschichtsdidaktik entstammt.¹⁷⁰ Dieser wurde zeitgemäß in die religionsdidaktischen Überlegungen integriert, die bis heute rezipiert und tradiert werden.

Den Grundstein für einen schülernah und traditionskritisch angelegten thematisch-problemorientierten¹⁷¹ Kirchengeschichtsunterricht legte Peter Biehl mit der Idee, die „kritische Erinnerung inhaltlich bestimmter Freiheitstraditionen“¹⁷² des Christentums ins Zentrum zu rücken. Schüler:innen sollen befähigt werden, aktuelle Probleme zu verstehen und zu bewerten, indem sie historische Entwicklungen auf ihre befreiende Wirkung hin untersuchen.¹⁷³ Die Kirchengeschichte wird damit zum Prüfstein für die im Evangelium verkündete „Libertas Christiana“.¹⁷⁴ In Anknüpfung an den Begriff der „gefährlichen Erinnerung“ bei Johann Baptist Metz sieht Biehl insbesondere die kritische Behandlung der „dunklen Stellen“ der Kirchengeschichte vor. Seine historisch-politische Ansatz zeigt sich auch in der strukturgegeschichtlichen Herangehensweise, wenn historische Ereignisse exemplarisch unter historisch-wirkungsgeschichtlichem, strukturell-funktionalem oder hermeneutisch-ideologiekritischem Aspekt betrachtet werden. Unter letzterem komme

„Geschichte als emanzipatorisch-kritisches Potential in den Blick, um im Interesse der Unterdrückten, Ausgebeuteten und Rechtlosen an die noch ausstehende Befreiung aller zu erinnern und die Frage nach der Humanisierung aller Verhältnisse wachzuhalten. Der RU ist dabei nicht nur an den Folgeproblemen schon erreichter Freiheit interessiert, sondern mehr noch an den Niederlagen der Freiheit: Es geht um die Erinnerung an eine Unrechts- und Leidensgeschichte in paktischer [sic] Absicht.“¹⁷⁵

Biehl räumt dabei den von ihm letztgenannten, hermeneutisch-ideologiekritischen Aspekt den größten Raum ein und ordnet die kirchengeschichtlichen Themen Grundthemen des

¹⁷⁰ Vgl. Ruppert: Geschichte (1984), S. 79, 83, 169; Hasberg: Kirchengeschichte (1994), S. 299-313. Zum Begriff des Geschichtsbewusstseins s.u. 5 und 8.4.2.

¹⁷¹ Begriff vgl. Dierk: Kirchengeschichte elementar (2005), S. 77.

¹⁷² Biehl: Kirchengeschichte (1973), S. 9.

¹⁷³ Vgl. Biehl: Kirchengeschichte (1973), S. 9.

¹⁷⁴ „Die Frage nach der fortwirkenden Libertas Christiana ist also der Leitfaden einer neuanzusetzenden kritischen Befragung der historisch-materiellen, gelungen bzw. gescheiterten Emanzipationsprozesse: Hat die Libertas Christiana diese Prozesse gefördert oder behindert? Wie lassen sie sich so korrigieren, daß sie im Sinne der ursprünglichen Intention christlicher Freiheitsgeschichte weitergeführt werden? Diese Leitfragen sind durch theologische, politische, historisch-sozialwissenschaftliche Kategorien weiter zu entfalten; unter theologischen Aspekt sind folgende Gesichtspunkte von besonderer Bedeutung: a) Die Theorie-Praxis-Vermittlung; b) die Ideologie- und Kirchenkritik; c) das Prinzip der Solidarität; d) das Bewußtsein von der Veränderbarkeit gesellschaftlicher Strukturen.“ Biehl: Kirchengeschichte (1973), S. 12.

¹⁷⁵ Biehl: Kirchengeschichte (1973), S. 22.

Religionsunterrichtes als Beispiele oder Teilthemen zu, z.B. „Kirche und soziale Frage im 19. Jh.“ als Teilaspekt des Themas Gerechtigkeit.¹⁷⁶ Kirchengeschichtliche Themen dienen damit der Veranschaulichung oder Vertiefung übergeordneter Fragestellungen. Die einzelnen historischen Module bleiben unverbunden.

Geschichtsbewusstsein ist hier stark mit dem Aspekt eines politischen Bewusstseins verbunden, eine Facette, die zunehmend in den Hintergrund geraten ist. Dies äußert sich auch in seiner Zielsetzung, die Schüler:innen zu politisch bewusstem Handeln zu befähigen. Wenngleich Biehl erst in späteren Arbeiten den Begriff der Identitätsbildung verwendet, formuliert er bereits in diesem Kontext das Ziel,

„daß der Schüler befähigt wird, ein eigenes Selbstverständnis zu finden, im Miteinanderhandeln begründete Entscheidungen zu fällen und die ihm in den Grund- und Menschenrechten zugemuteten Freiheit und Gleichheit selbst wahrzunehmen, anderen einzuräumen und für ihre Durchsetzung einzutreten.“¹⁷⁷

Im Anschluss an Biehl fordern auch Herbert Gutschera und Jörg Thierfelder im Sinne der Schüler- und Problemorientierung die Behandlung von Themen „die auch heute noch interessieren und bleibende Probleme darstellen“¹⁷⁸. Neu ist hier der strikt ökumenische Zugang, den sie in ihrem Lehrbuch „Brennpunkte der Kirchengeschichte“ umsetzten, das einen kursorischen Durchgang durch die Kirchengeschichte bietet. Dass die Autoren einen größeren Schwerpunkt auf Fachwissenschaft und Chronologie legen, zeigt sich auch darin, dass sie Arbeit in Kursen und Kirchengeschichtseinheiten fordern. Deren Themen sollen repräsentativ und ökumenisch ausgerichtet sein; neben der außerdeutschen Kirchengeschichte sei die neuere Kirchengeschichte angemessen zu berücksichtigen, insbesondere aber die „dunklen Stellen“ und die „Verlierer“. Methodisch orientiert sich die Konzeption an der Geschichtsdiagnostik ihrer Zeit.¹⁷⁹

Für Bernhard Jendorff bildet die Ekklesiologie die Basis für kirchengeschichtsdiagnostische Überlegungen. Diesem Prinzip folgend sieht er Schülerorientierung und Ökumene in einem Kirchengeschichtsunterricht verwirklicht, der die „Kirche als Volk Gottes“¹⁸⁰ behandelt, da dieser Begriff eine dynamische Größe kennzeichne, die auch andere Konfessionen und Reli-

¹⁷⁶ Vgl. Biehl: *Geschichtliche Dimension* (2002), S. 138f. So auch im aktuell gültigen Bildungsplan von Baden-Württemberg, s.o. 3.

¹⁷⁷ Biehl: *Kirchengeschichte* (1973), S. 14.

¹⁷⁸ Gutschera/ Thierfelder: *Brennpunkte* (1976), S. 9.

¹⁷⁹ Vgl. Ruppert et al.: *Einführung* (2003), S. 22-34; Ruppert/ Thierfelder: *Umgang* (1997), S. 307-319.

¹⁸⁰ Er greift damit auf die Konzeption Philipps zurück, mit der Philipps die Ergebnisse des II. Vatikanischen Konzils, hier besonders der Kirchenkonstitution „*Lumen gentium*“, für den Unterricht fruchtbar macht. Vgl. Philipps: *Fach* (1972), S. 95-178.

gionen einbeziehe.¹⁸¹ Die Auswahl der Themen solle strikt dem Schülerinteresse folgen, bestenfalls durch Befragung. Damit Schüler:innen Interesse entwickeln und sich mit der Geschichte besser identifizieren können, plädiert Jendorff für eine Themenwahl durch Schülerbefragung, heimatkundlichen Zugänge und einer „Perspektive von unten“. Biblische Texte bilden den Maßstab für eine Bewertung der historischen Vorgänge.¹⁸²

Alle genannten Ansätze folgen insofern dem korrelativen Prinzip, als sie Erfahrungen mit der Institution Kirche auf Seiten der Schüler:innen voraussetzen, die mit historischen Fragen verknüpft werden können. Dabei stellen alle Ansätze die „dunklen Stellen“ der Kirchengeschichte in den Vordergrund einer sehr umfassenden Behandlung kirchengeschichtlicher Themen und setzen sich damit deutlich von jeder glorifizierenden Sicht auf Kirche ab. Stattdessen streben sie eine kritische Auseinandersetzung mit der Institution Kirche an, die auch politisches Bewusstsein im kirchlichen Bereich fördert. Einzig Jendorff scheint einen stärkeren Fokus auf Identifizierungsmöglichkeiten zu legen, auf ihn trifft Leppins Begriff von der Traditionsbildung zu. Für die übrigen Ansätze lässt sich dieser allenfalls als kritische Vergewisserung einer „gefährlichen Erinnerung“ anwenden. Auch Selbstreflexion und Positionalität werden in einem politischen Sinne angestrebt und insbesondere über die quellenkritischen Methoden aus der Geschichtsdidaktik gefördert.

Die gesellschaftlichen Realitäten haben sich seither dahingehend gewandelt, dass nur wenige Schüler:innen überhaupt Erfahrungen mit kirchengeschichtlichen Themen mitbringen, die über die mediale Vermittlung hinausgehen. Gleichzeitig scheint die Themenauswahl in den Bildungsplänen heute auf die Auswahl dieser Zeit zurückzugehen. Ein Rückblick auf diese umfassenden Konzepte erscheint insofern lohnenswert, weil sie Aufschluss darüber geben, in welchem Kontext die Unterrichtsthemen ursprünglich eingebettet waren. Der politische Aspekt, der den Themen zu Grunde liegt, ist in den jüngeren Publikationen zunehmend in den Hintergrund gerückt. Er kann daran erinnern, dass Positionalität auch im politisch-kritischen Sinne angestrebt werden darf, wenn Religionsunterricht zukunftswirksam sein möchte. Der Anspruch dieser grundlegenden Konzepte, das subjektorientierte Arbeiten der Religionspädagogik mit dem quellenkritischen Arbeiten der Geschichtsdidaktik für kirchengeschichtliche Themen zu verbinden, ist zum Standard für kirchenhistorisches Arbeiten geworden.

¹⁸¹ Vgl. Jendorff: Kirchengeschichte (1982), S. 30-32; Rickers: Kirchengeschichte (1989), S. 181f. Dem widerspricht Hörberg: Kirchengeschichte (1982), S. 29.

¹⁸² Vgl. Jendorff: Kirchengeschichte (1982), S. 43-68; Jendorff: Heimatkundliche Kirchengeschichte (1994), S. 70-72; Jendorff: Von Inter-esse (1982), S. 53. Hasberg kritisiert, dass dieser Ansatz eher traditionsbildend, denn -kritisch wirke. Vgl. Hasberg: *Ancilla theologiae* (1994), S. 120.

4.2 Konzeptionen für eine „Kirchengeschichte als Beitrag zur Identitätsbildung“ -

Gegenwartsbezug, Urteilsbildung, Kooperation und Elementarisierung

Seit Mitte der 1980er hat der Begriff der Identitätsbildung Einzug in die Kirchengeschichts-
didaktik gehalten. Sie folgte damit der Entwicklung in der Geschichts- und Religionsdidak-
tik, wobei die meisten Ansätze erneut die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins ins
Zentrum ihrer Überlegungen stellen.

4.2.1 Gegenwartsbezug - aus der Gegenwart Kirchengeschichte entdecken

Ein markantes Beispiel dafür ist Godehard Ruppert, der die Entwicklung des Geschichtsbe-
wusstseins als Beitrag zur Identitätsbildung zum Ziel kirchengeschichtlichen Unterrichts
macht. Er sieht dies durch Identifikationsangebote und die Auseinandersetzung mit fremden
Identitäten gewährleistet, „da Geschichte und Geschichten eigene und fremde Identität ver-
gegenwärtigen. Geschichte präsentiert Identität, indem sie mit der Vergangenheit vertraut
macht, und stärkt sie, indem sie das Ausmaß zustimmungsfähiger Vergangenheit auf-
zeigt.“¹⁸³

Ruppert folgt strikt dem Modell der Korrelationsdidaktik. Er legt den Schwerpunkt auf den
Gegenwartsbezug und damit auf die Relevanz der geschichtlichen Themen für die Zukunfts-
fähigkeit der Schülerinnen und Schüler.¹⁸⁴ Um die Auseinandersetzung mit Geschichte nicht
als „Problemlösungswissen“ auf das Prinzip „geschichtliche Antwort auf eine gegenwärtige
Frage“ zu verkürzen, fordert Ruppert, das „Potential an Perspektiven für die eigene Lebens-
geschichte“¹⁸⁵ aufzuzeigen. Dies sei zu verwirklichen, indem die Schüler durch die Beschäf-
tigung mit der Geschichte „die gegenwärtige Situation [...] von der endgültigen Verheißung
des Reiches Gottes her“¹⁸⁶ hinterfragen.

Auch der Ansatz von Godwin Lämmermann orientiert sich in seinem Anliegen insofern an
der Gegenwart, als kirchengeschichtlicher Unterricht auf einen „konstruktiv-kritischen Um-
gang mit der eigenen religiösen Entwicklung“ abzielen, „die historische Identität gegenwärtiger
kirchlicher und christlicher Praxis in der Gesellschaft“ darstellen und „die in der
gegebenen Kultur verdinglichten und neutralisierten Traditionselemente des christlichen
Glaubens rekonstruieren“¹⁸⁷ solle. Dabei formuliert er hohe Ansprüche in Bezug auf die Um-
setzung geschichtsdidaktischer Methoden, insbesondere an die Arbeit mit Quellen. Die Aus-
bildung eines kritischen Geschichtsbewusstseins stehe im Zentrum kirchengeschichtlichen

¹⁸³ Ruppert: Geschichte (1984), S. 169.

¹⁸⁴ Vgl. Ruppert: Geschichte (1984), S. 116, 102, 177.

¹⁸⁵ Ruppert: Geschichte (1984), S. 102.

¹⁸⁶ Ruppert: Geschichte (1984), S. 103.

¹⁸⁷ Lämmermann: Anmerkungen (1986), S. 337.

Unterrichts, verbunden mit der Aufgabe, „Interpretationshilfen für ein zeitgemäßes, identitätsabsicherndes religiöses Selbstbewußtsein zu bieten, dass die Relevanz des Glaubens für zukünftiges Denken und Handeln zu entfalten weiß.“¹⁸⁸ Für die konkrete Umsetzung schlägt er vor, die Bezugspunkte zur Lebenswelt der Schüler über regionalgeschichtliche Themen und die Geschichte der „kleinen Leute“ herzustellen.¹⁸⁹

Schließlich stellt auch Jendorff die Gegenwart der Schüler:innen für eine „Identitätsfindung im Kirchengeschichts-Unterricht“¹⁹⁰ in den Mittelpunkt seiner Überlegungen und möchte damit an die kulturgeschichtliche und geschichtsdidaktische Diskussion anknüpfen. So sieht er eine Aufgabe des Religionsunterrichts darin, „kulturelle Allgemeinbildung“ zu vermitteln, so dass „Bilder, Traditionen und Symbole verstanden werden, die unser Leben alltäglich begleiten“¹⁹¹, weil das Christentum ein „nicht unwesentlicher ‚Bestandteil unserer kulturellen Identität‘“¹⁹² sei. Jendorff deutet hier einen kulturhermeneutischen Ansatz an, der noch stark auf religiös sozialisierte Schüler:innen zugeschnitten ist. So schlägt er vor, über die ökumenisch und interreligiös interpretierbare Metapher vom „Volk Gottes“ den Schüler:innen ihre Verbindung zur Kirche aufzuzeigen, und sei es nur aufgrund ihrer kulturellen Prägung. Daraus könne ein Interesse an der Geschichte der Gemeinschaft erwachsen.¹⁹³ Unter anderem Schwillus hat diese Vorstellung deutlich kritisiert, weil er bezweifelt, dass bei den Schüler:innen „das Bewußtsein entstehen kann, daß die kirchliche Vergangenheit eine Bedeutung für [ihre] Identität hat“¹⁹⁴, und zwar sowohl für die „kirchlich sozialisierten und gebundenen“¹⁹⁵ Schüler:innen als auch für jene, die „ungetauft und ohne kirchlichen Bezug oder ohne ausgesprochene christliche Sozialisation den Religionsunterricht“¹⁹⁶ besuchen.

Der Gegenwartsbezug als grundlegende Denkfigur ist auch aus aktuellen Konzepten kaum wegzudenken, weil durch ihn die Frage der Relevanz von Geschichte für heute wach gehalten wird. Gleichzeitig fordert der Gegenwartsbezug stetig dazu heraus, Geschichte und Gegenwart in ihren Stärken und Schwächen auch gerecht zu werden. Ruppert selbst sieht die

¹⁸⁸ Lämmermann: Anmerkungen (1986), S. 337. Vgl. Lämmermann: Anmerkungen (1986), S. 336; dieser Anspruch wird auch deutlich in den Formulierungen der Prämissen, vgl. ebd., S. 330f.

¹⁸⁹ Vgl. Lämmermann: Anmerkungen (1986), S. 337-342. Die mangelnde Konkretion der Konzeption bemängelt Rickers: Kirchengeschichte (1989), S. 187.

¹⁹⁰ Dies der programmatische Titel seines Aufsatzes: Jendorff: Identitätsfindung (1994).

¹⁹¹ Jendorff: Identitätsfindung (1994), S. 529.

¹⁹² Jendorff: Identitätsfindung (1994), S. 529. Er zitiert hier den Deutschen Katechetenverein: Plädoyer (1992), S. 613.

¹⁹³ Vgl. Jendorff: Identitätsfindung (1994), S. 530-533; Jendorff: Von Inter-esse (1982), S. 48-50.

¹⁹⁴ Schwillus: Schule (2001), S. 291.

¹⁹⁵ Schwillus: Schule (2001), S. 291.

¹⁹⁶ Schwillus: Schule (2001), S. 291.

Gefahr, historische Situationen im Vergleich zur heutigen Welt an gesellschaftlichen Wertvorstellungen zu messen, die der historischen Situation nicht gerecht werden.¹⁹⁷ Hinzu kommt, dass die Alleinstellung des Gegenwartsbezuges zwar die Umwelt der Schüler in den Mittelpunkt stellt, dass durch den Vergleich mit der Gegenwart jedoch bestenfalls Parallelen und Kontraste am Einzelfall erarbeitet werden, ohne einen inneren Zusammenhang zwischen den Themen herzustellen. Sie dienen als Vergleichsfolien ohne darüber hinausweisende Relevanz oder eigenständige Aussagekraft.

Vor diesem Hintergrund ist auch der Beitrag Herbert Zwergels zu verstehen, der in der Thematisierung der „dunklen Stellen“ die Gefahr sieht, dass die Distanz der Schüler:innen zur Kirche nur weiter vertieft werde, ohne dass sich dadurch Selbstverständnis und Selbstreflexion weiterentwickelten. Ein sich an der Gegenwart orientierender kirchengeschichtlicher Unterricht könne in der Gefahr stehen, im eigenen Interesse die dunklen Stellen der Geschichte aufzuspüren und die Gegenwart davon positiv abzusetzen, anstatt ein „Bewusstsein von den eigenen Beschädigungen [zu] wecken“, wie Umweltzerstörung und Habenstruktur in der heutigen Gesellschaft.¹⁹⁸

4.2.2 „Lebensorientierung“ - mit der Kirchengeschichte moralische Urteile bilden

Um die gegenwärtig gültigen Werte christlichen Glaubens geht es auch Bernhard Gruber, der in seinem Ansatz Kirchengeschichte mit Werteerziehung verknüpft. Er verwendet dazu Dilemmageschichten, wie Lawrence Kohlberg sie für eine Werteerziehung vorschlägt.¹⁹⁹ Hierbei handelt es sich eher um einen methodisch-pragmatischen Ansatz, der sich stark an der Theorie Kohlbergs und weniger an den kirchengeschichtlichen Themen orientiert.²⁰⁰ Ob über Dilemmageschichten eine größeres Interesse für historische Themen geweckt und Identifikation ermöglicht werden kann, ist fraglich. Hasberg und Heidrun Dierk kritisieren darüber hinaus zu Recht, dass die historischen Inhalte gänzlich für ein anderes Unterrichtsziel funktionalisiert werden.²⁰¹ Gerade in der gegenwärtigen multikulturellen Gesellschaft erscheint es zumindest problematisch, wenn Schüler:innen Wertmaßstäbe in einem völlig anderen Kontext anwenden, ohne dass die grundlegende Alterität der Lebenssituationen und Wertvorstellungen zur Sprache kommt.

¹⁹⁷ Vgl. Ruppert: Geschichte (1984), S. 173f.

¹⁹⁸ Vgl. Zwergel: Erinnern (1992), S. 303. Er plädiert daher dafür, aktuelle Probleme unter biblischer „Perspektive von Heil und Umkehr“ zu thematisieren. Vgl. Zwergel: Erinnern (1992), S. 305.

¹⁹⁹ Vgl. Gruber: Kirchengeschichte (1995), S. 86-92.

²⁰⁰ Ausführung/ Begründung seiner Methode vgl. Gruber: Kirchengeschichte (1995), S. 14. Aufgegriffen und weitergeführt von König: Grundregeln (1996), S. 192.

²⁰¹ Vgl. Hasberg: Historisches Lernen (1995), S. 749f.; Dierk: Kirchengeschichte elementar (2005), S. 108; weitere Kritik bei Schwillus, der vor einer Beschränkung des Religionsunterrichts auf Moral- und Ethikvermittlung warnt, vgl. Schwillus: Schule (2001), S. 294.

Dennoch kommt auch in diesem Ansatz die Idee zum Tragen, mit kirchengeschichtlichen Themen „Lebensorientierung“ geben zu können, mithin einen Beitrag zur Ausbildung einer reflektierten und bewusst handelnden Persönlichkeit der Schüler:innen zu leisten. Sein grundsätzliches Anliegen, auch ethischen Fragestellungen einen Raum in der kirchengeschichtlichen Reflexion einzuräumen, kann der persönlichen Orientierung innerhalb eines Wertegefüges dienen, wenn sie die Wahrnehmung von Alterität nicht aus dem Auge verliert.²⁰²

4.2.3 Kooperation mit dem Geschichtsunterricht -

mit der Kirchengeschichte die historisch-narrative Kompetenz verbessern

Demgegenüber verortet sich Hasberg mit seiner Idee eines kooperativen Modells deutlich im Kontext der Geschichtsdidaktik und zielt auf „Geschichtsbewußtsein als zentrale Kooperationsinstanz“²⁰³. Gemeint ist hier ein Begriff vom Geschichtsbewußtsein, der sich auf narrative Kompetenz im Sinne Karl-Ernst Jeismanns und Jörn Rüsens bezieht:

„Wenn als Ziel geschichtlicher Bildung angeführt wird, narrative Kompetenz zu erwerben (s.u.), so kann dies in dieser Allgemeinheit auch für theologische Geschichten gelten. Spezifiziert bedeutet dies für den Kirchengeschichtsunterricht, narrative Kompetenz einerseits über Zeiterfahrung zu erlangen, andererseits über religiöse Erfahrung.“²⁰⁴

Als gemeinsame Basis von Geschichts- und Religionsunterricht hebt Hasberg zunächst den gemeinsamen Gegenstand und die damit verbundene Bezugswissenschaft und Methodik hervor. Zudem bedingten sich die beiden Wissenschaften gegenseitig, theologische Erkenntnis sei auf historische angewiesen und umgekehrt. Zugleich erfordere die je eigenen Didaktik ein getrenntes Vorgehen. Der Religionsunterricht stelle, ihrem phänomenologischen Zugang folgend, die subjektive Erfahrung in den Vordergrund, wohingegen „die an der Historiologie orientierte Geschichtsdidaktik ihr Ziel in der Ausbalancierung von Erfahrungs- und Subjektbezug“²⁰⁵ habe und hermeneutisch arbeite. Hasberg meint gar, dass Religionsunterricht die Aufgabe habe, „nicht in die Logik der Theologie einzuführen, sondern Glauben zu ermöglichen“²⁰⁶, während Geschichtsunterricht darum bemüht sei, Schüler:innen „zu his-

²⁰² Dies versuchen bspw. Koch/ Rickers: Soziale Gerechtigkeit (2006). Für das Lernen an Dilemmageschichten plädieren später Käbisch: Religionsunterricht (2014), S. 222-229; Lindner: Kirchengeschichte verstrickt (2007), S. 298-301; Lindner: Biografische Zugänge (2016), S. 216; Riegel: Kirchengeschichte (2013).

²⁰³ Hasberg: Kirchengeschichte (1994), S. 369.

²⁰⁴ Hasberg: Kirchengeschichte (1994), S. 351f.; vgl. ebd. S. 369-379; zu Rüsen vgl. ebd. S. 340-343.

²⁰⁵ Hasberg: Kirchengeschichte (1994), S. 345.

²⁰⁶ Hasberg: Kirchengeschichte (1994), S. 353, vgl. ebd., S. 354.

torischem Denken zu befähigen“.²⁰⁷ Entsprechend könne sich Religionsdidaktik nicht einfach die Methodik der neueren Geschichtsdidaktik aneignen.²⁰⁸

Dieser in Teilen fast polemisch anmutenden Gegenüberstellung ist insofern zu widersprechen, als Religionsdidaktik bereits seit ihrer Neuausrichtung in den 1970er Jahren nicht auf „Glauben“ abzielt.²⁰⁹ Tatsächlich steht mit der Thematisierung existentieller Lebensfragen der Erfahrungsbezug stärker im Fokus als im Rahmen des Geschichtsunterrichts. Dieser ist jedoch stets rückgebunden an plausibilisierende Erzählformen. Religionsunterricht versteht sich aber in historischen Themenkomplexen auch nicht als Zuarbeiter des Geschichtsunterrichts.²¹⁰ Vielmehr stellt sich die Frage, inwiefern historisches Arbeiten Antworten auf solche Fragen gibt, die im Rahmen des Religionsunterrichts gestellt werden.

Hasberg arbeitet drei Wirkungsbereiche kirchengeschichtlichen Unterrichts heraus, und zwar als Beitrag zur Identitätsbildung, zu politisch-historischem und zu moralischem Bewusstsein. In allen Bereichen liegt der Gewinn von Kirchengeschichte in einem vertieften Verständnis von Kirche als Institution. Im Kontext von Identitätsbildung begegne Kirche hier als „ein Kollektiv, dass sich von einem historischen Anfang her legitimiert und deshalb bei der Selbstreflexion auf den diachronen Rückblick nicht verzichten kann“²¹¹ und dass sich „in vielfältiger Weise mit den je dominanten gesellschaftlichen Kräften arrangiert“²¹² und dabei seine „Identität (im ganzen) bewahrt oder (partiell) preisgegeben hat“.²¹³ Die Institution Kirche in ihren Beziehungen zur sozio-ökonomischen Umwelt zu betrachten, schärfe das politisch-ökonomisch-soziale Bewusstsein, weil Kirche auf die Verhältnisse einwirke und sich gleichzeitig darin bewege. Gleichzeitig stehe sie stets „quer zur hierarchisch geglieder-

²⁰⁷ Hasberg: Kirchengeschichte (1994), S. 350.

²⁰⁸ Vgl. Hasberg: Kirchengeschichte (1994), S. 355. Auch in der Kritik am Ansatz von Ruppert zeigt sich, dass Hasberg die Sorge um eine Funktionalisierung der Kirchengeschichte für die Bedürfnisse der Gegenwart umtreibt, ein Problem, das er der Korrelation und dem Drang nach Veränderung zuschreibt. Vgl. ebd., S. 336-338.

²⁰⁹ Dies gilt auch für die Zeit, in der Hasbergs Ansatz entstanden ist. Allerdings reagiert er mit seinen Formulierungen natürlich auf vorhandene Ansätze. So bezieht er sich auf der einen Seite mehrfach auf den Patristiker Hans Reinhard Seeliger, der schon frühzeitig die Anwendung historischer Methoden im Kirchengeschichtsunterricht einforderte. Doch Seeliger formuliert zugleich: „Es geht heute nicht darum, Geschichte konsumierbar zu machen, es kann nicht darum gehen, sie zu genießen, es geht in der gegenwärtigen Situation darum, die Geschichte der Kirche und des Christentums zu *beerben*, und so muß der Kirchengeschichtsunterricht versuchen, dazu einzuladen, daß die Erbschaft angetreten wird und nicht etwa ausgeschlagen – auch wenn man vielleicht an diesem Erbe schwer zu tragen hat.“ Seeliger: Kirchengeschichtsunterricht (1988), S. 11. Solche Äußerungen lassen sich im Sinne einer „Glaubensschule“ verstehen.

²¹⁰ Dies wünscht sich aus Perspektive der Geschichtsdidaktik Annette Hettinger, die mangelnde Kenntnisse religiöser und kirchlicher Begriffe und Konzepte bei den Schüler:innen bemängelt, ohne die Geschichte immer schwerer vermittelbar sei. Als Gegenleistung könne der Geschichtsunterricht „auf ‚Wirkungsmächtigkeit‘ der Kirche in der Geschichte verweisen“. Hettinger: Päpste (1999), S. 10; vgl. ebd., S. 6-10.

²¹¹ Hasberg: Kirchengeschichte (1994), S. 437.

²¹² Hasberg: Kirchengeschichte (1994), S. 437.

²¹³ Hasberg: Kirchengeschichte (1994), S. 437.

ten Sozialstruktur [...], weil sie Menschen aller Stände, Klassen und Rassen offensteht.“²¹⁴ Zur moralischen Bewusstseinsbildung schließlich trage die geschichtsdidaktische Struktur aus Sach- und Werturteilen bei, die Hasberg für die Kirchengeschichte um ein theologisches Werturteil ergänzt.²¹⁵

Diese Wirkungsbereiche zeigen, dass Kirchengeschichtsunterricht in diesem Ansatz eng mit der Institution Kirche als rechtlicher und machtpolitisch wirksamer Akteur im politischen Feld verknüpft wird. Identitätsbildung bedeute nicht „die Schüler zur Identifikation mit der Kirche zu führen, sondern sie (über die KG) zu befähigen, den eigenen Stellenwert der Verbundenheit mit der Kirche zu erkennen, um in aktuellen Situationen [...] über die Identifikation mit ihr entscheiden zu können.“²¹⁶ Dies sieht Hasberg dann als gegeben, wenn Schülerinnen „sich selbständig mit historisch begründeten Identitätsofferten“²¹⁷ auseinandersetzen. Daher schlägt er ein geschichtsdidaktisches Modell historischer Urteilsbildung als Grundlage für kirchengeschichtliches Unterrichten im Religionsunterricht vor, dass erst dann seine volle Wirksamkeit entfaltet, wenn in enger Verzahnung mit dem Geschichtsunterricht gearbeitet wird.²¹⁸ Hier sind Zweifel angebracht, ob ein historisches Urteil über die Institution Kirche allein der Zielsetzung des Religionsunterrichts entspricht.²¹⁹

4.2.4 Elementarisierung - Erfahrung mit der Kirchengeschichte verknüpfen

In ihrem Konzept „Kirchengeschichte elementar“ weist Dierk der Religionsdidaktik wieder eine stärker gestaltende Rolle zu. Auch sie strebt eine Stärkung des Geschichtsbewusstseins an, orientiert sich dabei jedoch nicht an der Chronologie. Stattdessen „dürfen/ sollen nur noch solche Themen ausgewählt werden, die für religiöses Lernen fruchtbar gemacht werden können.“²²⁰ Die Themenwahl dürfe nicht allein dem Kriterium fachwissenschaftlicher Exemplarität folgen, sondern elementar für Schüler:innen sein. Sie mahnt dennoch zur Vor-

²¹⁴ Hasberg: Kirchengeschichte (1994), S. 455.

²¹⁵ Vgl. Hasberg: Kirchengeschichte (1994), S. 463-467.

²¹⁶ Hasberg: Aktualisierung (1995), S. 746.

²¹⁷ Hasberg: Aktualisierung (1995), S. 750.

²¹⁸ Dieses Modell ist an den Ansätzen von Karl-Ernst Jeismann orientiert und gliedert sich in die Phasen Thematisierung, Analyse, Sachurteile und Werturteile. Vgl. Hasberg: Aktualisierung (1995), S. 750-752. Zur Notwendigkeit der Kooperation vgl. Hasberg: *Ancilla theologiae* (1994), S. 137.

²¹⁹ Weitere Zweifel an dem Ansatz beziehen sich auf seine Praxistauglichkeit angesichts des eng verzahnten, auch unterrichtsorganisatorisch schwer zu realisierenden Konzepts. Vgl. Dierk: *Kirchengeschichte elementar* (2005), S. 102f. Dierk widmet sich weiteren Problemen der Kooperationen zwischen Geschichts- und Religionsunterricht in einem eigenen Kapitel, etwa der ablehnenden Haltung von Geschichtslehrern, vgl. Dierk: *Kirchengeschichte elementar* (2005), S. 333-340; dazu auch der Tagungsband von Schreiber: *Die religiöse Dimension* (2000).

²²⁰ Dierk: *Kirchengeschichte elementar* (2005), S. 121. Heidrun Dierk spitzt dies als evangelische Theologin an einem der Herzstücke evangelischen Kirchengeschichtsunterrichts zu: die Frage der Themenwahl gehe so weit, „dass auch ein als unerlässlich erachtetes Thema wie ‚Martin Luther und die Reformation‘ sich fragen lassen muss, worin seine aktuelle Bedeutung für die jeweilige Schülerschaft besteht.“ Dierk: *Kirchengeschichte elementar* (2005), S. 121.

sicht, dass „nicht historische Personen oder Ereignisse zu einem Arsenal rein illustrativer Art werden“²²¹, das den Interessen der Gegenwart folgt; „der Idealfall wäre die Konvergenz beider Prinzipien.“²²² So bemüht sich Dierk um eine Vermittlung zwischen dem religionspädagogischen Konzept der Elementarisierung und der kirchenhistorischen Perspektive.²²³

Das Konzept der Elementarisierung greift insbesondere im Kontext der Themenwahl. Themen seien dann relevant, wenn sie sich bewährt hätten und auf dieser Grundlage für die Glaubenspraxis heute Bedeutung entfalten - auch im Sinne kritischer und uneingelöster Perspektiven.²²⁴ Vor allem hätten diejenigen Themen Vorrang, die „mit dem korrelieren, was entwicklungsgemäß ‚dran ist‘“²²⁵. Dierk möchte dezidiert nicht auf allgemeine Existenziale verweisen, sondern eine Verbindung zwischen konkreter, individueller Erfahrung herstellen, und zwar bezogen auf jene altersgemäßen Schlüsselerfahrungen, „die für die eigene Lebensgeschichte, die eigene Identität usw. von Bedeutung sind“²²⁶.

In einer beeindruckenden Matrix ordnet Dierk elementaren Motiven der biblisch-christlichen Tradition zunächst elementare Erfahrungen wie Verantwortung, Versagen, Freude oder Sinnfrage zu. Mit diesen Komplexen verknüpft sie jeweils historische Themen, deren Gehalte in Bezug auf methodische Zugänge wie Gender, Veränderung und Alltagsgeschichte durchbuchstabiert werden.²²⁷ Für die jeweiligen Motive erscheint dabei der Rückschluss auf historische Themen nicht zwingend, sondern insofern beliebig, als sie ungewichtet und austauschbar nebeneinander stehen und die elementaren Motive letztlich nur beispielhaft veranschaulichen - zumal die Vielzahl der Themen nicht in diesem Umfang unterrichtet werden können. Der methodische Teil und damit die unterrichtliche Umsetzung folgt ganz den Mitteln der Geschichtsdidaktik.

Bereits Gudrun Münch-Labacher hat auf die Notwendigkeit verwiesen, bei den elementaren Erfahrungen der Schüler:innen anzusetzen, dabei jedoch stärker als Dierk den kulturellen Aspekt der Verwobenheit von persönlicher Identität und religiöser Prägung der Gesellschaft in den Blick genommen. „Wenn Kirchengeschichte im Religionsunterricht in irgendeiner Weise das Bewußtsein dafür schärfen könnte, daß unsere Identität, selbst in ihrer säkularen

²²¹ Dierk: Kirchengeschichte elementar (2005), S. 122.

²²² Dierk: Kirchengeschichte elementar (2005), S. 123; vgl. ebd., S. 122f.

²²³ Sie folgt hier dem Ansatz von Friedrich Schweitzer. Zum Konzept der Elementarisierung s.u. 7.4.

²²⁴ Dierk: Kirchengeschichte elementar (2005), S. 123-125.

²²⁵ Dierk: Kirchengeschichte elementar (2005), S. 220.

²²⁶ Dierk: Kirchengeschichte elementar (2005), S. 222.

²²⁷ Vgl. Dierk: Kirchengeschichte elementar (2005), S. 274-276. Die Matrix leitet sich aus deiner umfassenden Darstellung und Begründung ab, vgl. ebd. S. 159-283. Eine Kurzfassung ihres in der Matrix zusammengefassten Ansatzes sowie Umsetzungsvorschläge für die Behandlung der Reformationsgeschichte vgl. Dierk: Kirchengeschichte elementar unterrichten (2007), S. 35-45.

Form, auf der Geschichte und Tradition der christlichen Kirchen fußt, wäre schon viel gewonnen.“²²⁸ Um Kontinuitäten und Differenzen im Bezug auf die eigene Gegenwart historisch herauszustellen, plädiert auch sie für die Anwendung geschichtsdidaktischer Methoden und der Betrachtung unterschiedlicher Quellentypen.²²⁹

Darüber hinaus nimmt sie die Einbettung kirchengeschichtlicher Themen in den großen Rahmen des Religionsunterrichtes unter dem Stichwort der Identitätsbildung in den Blick, um die Sinnhaftigkeit von Kirchengeschichte zu vermitteln. Sie schlägt vor

„auf jeden Fall zunächst eine einführende Einheit [zu] planen, die ganz biographisch ansetzen und von da aus einen ersten Zugang zum Sinn von Kirchengeschichte versuchen könnte. Eine solche Einheit würde in etwa unter der Überschrift stehen: Was bedeutet es mir, daß ich um mein Herkommen weiß?“²³⁰

Familiengeschichte nimmt sie damit zum Anknüpfungspunkt, um zu zeigen „wie wichtig es für das Selbstverständnis ist, sich von der eigenen Herkunft her begreifen zu können.“²³¹ In diesem Zugang zeigt sich zugleich, dass es Bereiche der eigenen Herkunft gibt, denen Schüler:innen zustimmen, aber auch Teile, die „man in der eigenen Identität nicht entdecken kann oder vielleicht auf [sic] nicht entdecken will.“²³²

4.2.5 Zu geschichtsbewusster Identität verhelfen -

Identitätsbildung mit Mitteln der Geschichtsdidaktik

Wenngleich sich die vorgestellten Konzeptionen in ihrer Zielrichtung unterscheiden, beziehen sich alle gleichermaßen in der konkreten Unterrichtsgestaltung auf geschichtsdidaktische Prinzipien. Die praktischen Ausführungen sind gestaltet als Kompendien geschichtsdidaktischer Methoden und Werkzeuge.²³³

Identitätsbildend soll über die Methodik hinaus der jeweils gewählte Zugang wirken, der die historische Thematik mit der Erfahrungswelt der Schüler:innen verknüpft und damit das historische Thema mit dem Religionsunterricht verbindet. Auf diese Weise soll Kirchengeschichte zu einer eigenen Positionierung herausfordern. Dabei besteht Einigkeit darüber, dass „Geschichte weder als Illustrationsarsenal systematischer Begriffe noch als Lösungsinventar für aktuelle Probleme in den Blick geraten“²³⁴ darf. Traditionsvergewisserung bedeu-

²²⁸ Münch-Labacher: Kirchengeschichtsdidaktik (1994), S. 115.

²²⁹ Vgl. Münch-Labacher: Kirchengeschichtsdidaktik (1994), S. 116f.

²³⁰ Münch-Labacher: Kirchengeschichtsdidaktik (1994), S. 117f.

²³¹ Münch-Labacher: Kirchengeschichtsdidaktik (1994), S. 118.

²³² Münch-Labacher: Kirchengeschichtsdidaktik (1994), S. 118.

²³³ Vgl. besonders bei Dierk: Kirchengeschichte elementar (2005), S. 28, 348-444.

²³⁴ König: Grundregeln (1996), S. 191f.

tet also auch, der Tradition ihren Eigenwert zuzugestehen. Hier gilt die Geschichtsdidaktik gleichsam als Garant dafür, dem historischen Stoff gerecht zu werden. Denn das religiöse Handeln historischer Personen wird erst in der Betrachtung des gesellschaftlichen Kontextes zu einem möglichen Modell, weil nur so die grundlegenden Anliegen verstanden werden.²³⁵ Einzig Gruber unterscheidet sich von dieser methodischen Ausrichtung, weil er mit der Einführung von Dilemmageschichten über das Standardrepertoire des Geschichtsunterrichts hinausgeht, damit aber auch den spezifisch historischen Charakter kirchengeschichtlichen Unterrichts preisgibt.

Die große Chance dieser Orientierung am Geschichtsunterricht besteht darin, dass hier ein breit erprobtes Instrumentarium zur Verfügung steht. Dies gibt methodische Sicherheit, auf die auch spätere Ansätze nicht verzichten möchten. Umgekehrt führt diese Anspruchshaltung auch zur Überforderung, weil sich die dargestellte Vielfalt schon im Geschichtsunterricht nicht vollständig umsetzen lässt. Der Religionsunterricht bietet dafür nur ein sehr begrenztes Zeitkontingent, ohne dass der Umgang mit historischen Quellen und die Methode vorausgesetzt werden kann. Zudem stellt sich die Frage, worin sich der Religionsunterricht zum gleichen Thema vom Geschichtsunterricht unterscheidet.

Ein wesentlicher Unterschied zum Geschichtsunterricht wird dennoch deutlich, nämlich der endgültige Abschied vom Modell eines fachlich dominierten, Überblick verschaffenden Kirchengeschichtsunterrichts.²³⁶ Dieser wird ersetzt durch punktuelle Schwerpunktsetzung mittels historischer Themen, deren konkrete Auswahl zwar offen bleibt, bildungsplangemäß anschließt an kirchliche Selbstkritik. Diese Tendenzen werden in den jüngsten Ansätzen fortgeschrieben.

4.3 Interesse für das Fremde wecken - thematische und mediale Zugänge

Im Mittelpunkt neuerer kirchengeschichtsdidaktischer Literatur steht die Frage, wie Schüler:innen heute kirchengeschichtliche Themen erreichen können, so dass über das historische Lernen hinaus religiöses Lernen stattfinden kann.²³⁷ Diese Frage stellt sich immer dringender angesichts der gesellschaftlichen Realität, dass nur noch eine kleine Minderheit der Schüler:innen mit der Kirche, ihren Symbolen und Bräuchen vertraut sind. Die Ansätze nehmen

²³⁵ Vgl. König: Grundregeln (1996), S. 187.

²³⁶ Eine ausführliche Darlegung von Kirchengeschichte sei angesichts der zur Verfügung stehenden Zeit unrealistisch, so zuletzt Langenhorst: Aus Geschichte(n) lernen (2007), S. 53. Tatsächlich belegt ein Entwurf die Schwierigkeiten, wenn Kirchengeschichte der Chronologie folgen möchte: Bernhard Böttge erstellte Material für einen kleinen chronologischen Durchgang anlässlich 2000 Jahre Kirchengeschichte. Vgl. Böttge: Schatten (2000). Das Material setzt zu viele Kenntnisse zum Kontext voraus und bietet wenig persönliche Anknüpfungspunkte für die Schülerinnen und Schüler.

²³⁷ Vgl. König: Grundregeln (1996), S. 185-189.

daher weniger die Kirchengeschichte als Gesamtdisziplin in den Blick, sondern stärker methodische und mediale Zugänge zu kirchenhistorischen Themen. Die jeweilige Akzentsetzung ist dabei weniger abgrenzend als ergänzend und vernetzend zu verstehen, indem jeweils ein möglicher Zugang zu kirchengeschichtlichen Themen erörtert wird.

4.3.1 Über Alltägliches Identifikation ermöglichen:

Alltagsgeschichtliche und kulturhermeneutische Ansätze

Interesse für die Tradition wecken - das ermöglichen Themen, zu denen Schüler:innen Anknüpfungspunkte zu ihrem eigenen Alltag entdecken können. Was Dierk allgemein als Erfahrungsbezug für kirchengeschichtliche Themen eingefordert hat, nämlich lebensweltliche Bezüge zwischen dem Leben der Schüler:innen und der Geschichte, findet in alltagsgeschichtlichen und kulturhermeneutischen Ansätzen eine Konkretisierung.

Für Konstantin Lindner stellt der alltagsgeschichtliche Zugang eine Möglichkeit dar, Anknüpfungspunkte für die Schüler:innen aufzuzeigen, die sich zum einen aus ihrem eigenen Alltag, nämlich der Begegnung mit historischen Zeugnissen, zum anderen aus dem Charakter auch des historischen Lebens ergeben, das in gleicher Weise von Alltag geprägt war wie das Leben der Schüler:innen. Alltag ist damit nicht nur ein Zugang, sondern auch ein Grund für kirchengeschichtliches Arbeiten im Religionsunterricht: Religionskulturell, theologisch und bildungstheoretisch betrachtet sei Geschichte Teil des religiösen Umfeldes der Schüler:innen. Sie begegnen religiöser Kultur in ihrem Alltag, sie erleben mit der Kirche eine Erinnerungsgemeinschaft, die sich auf ihre Geschichte bezieht und sollen im Religionsunterricht dahingehend gefördert werden, dass sie sich begründet und persönlich zu Religion positionieren können.²³⁸ Methodisch-praktisch knüpft auch Lindner dabei an bereits diskutierte und bewährte Konzepte an.²³⁹

Durch den alltagsgeschichtlichen Zugang bleibe die Geschichte „nicht menschenleer wie etwa strukturgeschichtliche Zugänge.“²⁴⁰ Die Geschichte der „kleinen Leute“ und großen Persönlichkeiten mache sichtbar, wie christliche Glaube angesichts unterschiedlichster Lebensumstände im Alltag praktiziert worden ist. Klaus König fügt dem hinzu: „Alltagsgeschichte erzählt von der heterogenen Vielfalt, mit Christentum praktisch umzugehen, sie entfaltet einen produktiven Reichtum an Perspektiven, der Bedingtheiten, Umstände und

²³⁸ Vgl. Lindner: Religiöses Lernen (2013), S. 13-16.

²³⁹ Zu seinen kirchengeschichtsdidaktische Prämissen gehören unter anderem die Subjektorientierung, Analyse/Sachurteil/Wertung, Geschichtsbewusstsein, die Thematisierung der „dunklen Stellen“ sowie keine Instrumentalisierung der Geschichte für andere Zweck, z.B. ethische Themen. Vgl. Lindner: Religiöses Lernen (2013), 16-19.

²⁴⁰ Lindner: Religiöses Lernen (2013), S. 19.

Besonderheiten einschließt.“²⁴¹ Darüber hinaus berge ein alltagsgeschichtlicher Zugang kritisches Potential, denn er sei „Kritik an allzu normierter Festlegung christlich ambitionierter Praxis.“²⁴² Alltagsgeschichte wird so zum Modell, einen eigenen, alltagstauglichen Standpunkt zur Religion zu entwickeln.²⁴³

Weniger optimistisch zeichnen kulturhermeneutische Ansätze den Zugang über den Alltag der Schüler:innen, die keinen Zusammenhang zwischen Alltag und kirchlichem Christentum erfahren. Kirchliches Christentum werde nur im Kontext von kirchlichen Festtage und Lebensfesten erlebt, „aber auch hier wirken die Sprache und die Formen kirchlicher Verkündigung und Liturgie fremd.“²⁴⁴ Hinzu komme, dass Schüler:innen Religion oftmals nicht bewusst wahrnehmen, wenn sie ihnen im Alltag begegne, weil sie die religiösen Wurzeln kultureller Regeln und Zeichen nicht mehr verständen. Kulturhermeneutische Ansätze möchten diese Zeichenwelt neu erschließen, um die unverstandene Tradition und „damit letztlich tote Umgebung der Lebenswelt der Kinder [...] zu lebendiger Umwelt gemacht wird.“²⁴⁵

Der kulturhermeneutische Ansatz hat große Zustimmung erfahren.²⁴⁶ König beschreibt ein solches Vorgehen damit, dass es „Prägungen durchleuchtet“²⁴⁷, „die jenseits einer dezidiert kirchlichen Sozialisation – also kulturell – wirken und verschiedene individuelle Adaptionen ermöglichen“²⁴⁸, nämlich: „kulturell manifest gewordene Objektivierungen wie Kirchbauten, Sonn- und Feiertage, Normen des sozialen Lebens“, aber auch indirekte und unsichtbare Prägungen wie „Fragen nach Sinn, Mitmenschlichkeit, gelingendem Leben und Sterben etc. in einem christlich-abendländischem Horizont“²⁴⁹. Er sieht eine gewinnbringende Auseinandersetzung insbesondere auch dort gegeben, wo christliche geprägte „Standards unzeitgemäß, herausgefordert oder gefährdet sind.“²⁵⁰ Auf diese Weise sei Alltagsgeschichte weniger

²⁴¹ König: Kulturhermeneutische Perspektiven (2013), S. 208.

²⁴² König: Kulturhermeneutische Perspektiven (2013), S. 208.

²⁴³ Vgl. Lindner: Religiöses Lernen (2013), S. 13.

²⁴⁴ König: Kulturhermeneutische Perspektiven (2013), S. 209f.

²⁴⁵ Leppin: Wozu Kirchengeschichte (2001), S. 317.

²⁴⁶ Vgl. Dierk: Kirchengeschichte elementar (2005), S. 114; Grädel: Spurensuche (2008), S. 48; Schwillus: Kirchengeschichte (2016), S. 110f.

²⁴⁷ König: Grundregeln (1996), S. 193.

²⁴⁸ König: Grundregeln (1996), S. 193.

²⁴⁹ König: Grundregeln (1996), S. 193. Vgl. zu den Prägungen auch König: Wo ist das Christentum (2003), S. 398-404.

²⁵⁰ König: Wo ist das Christentum (2003), S. 398.

„eine Geschichte des Alltages, sondern kann auch eine Geschichte für die Herkunft des gegenwärtigen Alltags sein.“²⁵¹

König schlägt vor, die verschiedenen Bereiche kulturhermeneutischer Fragestellungen in einer „Inkulturationsgeschichte“ christlicher Elemente in den Bereich allgemeiner Kultur zusammenzufassen. Historisch beruft er sich dabei auf die Perspektive von Andreas Holzem, der Kirchengeschichte in allen Feldern menschlichen Lebens untersucht, in denen christliche Identität wirksam wird.²⁵² Damit sei zugleich die Wirkung von Religion in der Gegenwart beschrieben, die zeige, dass auch das strukturell Verfestigte, Praktische und unbewusst Gelebte christlich sein kann. Dies lade auf der einen Seite dazu ein, sich mit der Konstruktion der eigenen Religiosität auseinanderzusetzen, was insbesondere für jene Schüler:innen Anknüpfungspunkte bietet, die sich selbst als nicht religiös bezeichnen. Auf der anderen Seite fördere ein solches Bewusstsein für christliche Strukturen auch den Dialog mit anderen Religionskulturen.²⁵³ Die Themen bleiben damit dem religiösen Lernen und der Theologie zugeordnet, auch wenn sie mit geschichtswissenschaftliche Methoden bearbeitet werden.²⁵⁴

4.3.2 Greifbar und sichtbar: Regionalgeschichte, historische Orte, ästhetische Zugänge

Interesse für die Tradition wecken - das ermöglichen Gegenstände und Orte, die für Schüler:innen greifbar und sichtbar sind, weil sie ihnen vor Augen stehen und auch im Alltag begegnen. Insofern liegen der alltagsgeschichtliche und kulturhermeneutische Ansatz vielen Publikationen zugrunde, die sich konkret mit einem medialen Zugang zur Kirchengeschichte auseinandersetzen.

Beispielsweise sind diejenigen Bereiche historischen Lernens hier anschlussfähig, die die unmittelbare Umgebung der Schüler:innen zum Ausgangspunkt des Lernens machen. Dies gilt zunächst für den regionalgeschichtlichen Ansatz, der Geschichte vom Standort der Schüler:innen aus erschließt. Bereits Lämmermann und Jendorff hatten für eine heimatkundliche Ausrichtung des Kirchengeschichtsunterrichts plädiert.²⁵⁵ Jendorff verweist in seinem Aufsatz zur heimatkundlichen Kirchengeschichte darauf, dass dieser den „unmittelbaren Le-

²⁵¹ König: Kulturhermeneutische Perspektiven (2013), S. 212. Als Beispiele nennt König die Wertschätzung der Arbeit im reformatorischen Arbeitsethos und den Stellenwert von Kindern.

²⁵² S.u. 8.4.1.

²⁵³ Vgl. König: Inkulturationsgeschichte (2011), S. 47-51.

²⁵⁴ Vgl. König: Kulturhermeneutische Perspektiven (2013), S. 209; König: Grundregeln (1996), S. 194-201. Dies auch in der Unterscheidung von Sach- und Werturteil, vgl. König: Kulturhermeneutische Perspektiven (2013), S. 214; König: Wo ist das Christentum (2003), S. 398.

²⁵⁵ Vgl. Lämmermann: Anmerkungen (1986), S. 337-342; Jendorff: Heimatkundliche Kirchengeschichte (1994). S.o. 4.2.1.

bensraum einer bestimmten Schülerschaft“²⁵⁶ thematisiere, weil darin „‘Leute von unten‘ zu Wort [kommen], die ihre subjektiv erfahrende und erlebte alltägliche Kirchengeschichte vor Ort narrativ tradieren.“²⁵⁷ Viele Publikationen enthalten entsprechend konkrete Ausarbeitungen für einzelne Regionen, wobei insbesondere Norbert Köster darauf verweist, dass hier noch großes Potential nicht ausgeschöpft werde, etwa in der Einbeziehung aktueller Diözesangeschichten.²⁵⁸

Bereits Ruppert und Thierfelder meinten, die „Themen liegen sozusagen auf der Straße, nämlich etwa da, wo beispielsweise Straßen-, Orts-, Familien- Organisationsnamen oder auch Bräuche fremd erscheinen und Anschlüsse an vergangenes Leben erlauben.“²⁵⁹ Rosa Grädel beschreibt weitere didaktische Verortungen und erläutert ausgewählte Lernorte wie Friedhöfe und Kirchen.²⁶⁰ Barbara Wenzel macht aus kunsthistorischer Perspektive auf die Potentiale lokaler Kirchenbauten aufmerksam.²⁶¹ Dass gerade in der in der „Begegnung mit authentischen Relikten der Vergangenheit“ vor Ort große Chancen liegen, eine direkte Betroffenheit zu erzeugen und einen Standpunkt herauszufordern, zeigt auch Norbert Köster, der dies praktisch an einem Leprosium, einer Kirche, einem musealen Kloster und einer Gedenkstätte erprobt hat.²⁶²

Eine weitere Spur, Kultur im Kontext von Kirchengeschichte zu erschließen, ist der Weg über ästhetische Zeugnisse. Verschiedene Gründe sprechen für die Stärkung ästhetischer Zugänge: Zum einen gestaltet sich die Arbeit mit Textquellen angesichts sinkender Lesefähigkeit in der Praxis zunehmend schwieriger, zudem gehört die Arbeit mit unterschiedlichen Medien angesichts der pädagogischen Erträge inzwischen zum Standard. So ist im Kontext kirchenhistorischen Arbeitens das Lernen an historischen Gemälden bereits in vielen Schulbüchern entsprechend umgesetzt.²⁶³ Neuere Arbeiten zeigen, dass dieses Repertoire sich gewinnbringend weiter ergänzen lässt, etwa um die Beschäftigung mit Reliquien, die sinnbildlich für

²⁵⁶ Jendorff: Heimatkundliche Kirchengeschichte (1994), S. 71.

²⁵⁷ Jendorff: Heimatkundliche Kirchengeschichte (1994), S. 71.

²⁵⁸ Vgl. Köster: Kirchengeschichtsdidaktik (2016), S. 26f. Als Beispiel einer konkreten Ausarbeitung sei hier auf Hauser: Lebendige Vergangenheit (1998) verwiesen, der am Beispiel der badischen Landeskirche in Form von historischen Erzählungen die Geschichte der Union der Landeskirche und die 1848er Revolution aufarbeitet.

²⁵⁹ Ruppert/ Thierfelder: Umgang (1997), S. 326.

²⁶⁰ Vgl. Grädel: Spurensuche (2008).

²⁶¹ Vgl. Welzel: Ortsvermessung (2016), S. 69.

²⁶² Vgl. Köster: Historische Orte (2016).

²⁶³ Zum Beispiel basiert die Unterrichtseinheit zum Thema Reformation im Lehrwerk „Mittendrin“ auf bildanalytischen Methoden. Vgl. Bosold/ Michalke-Leicht: Mittendrin 2 (2008), S. 100-119.

christliches Leben im Mittelalter „die christliche Vorstellung der Gemeinschaft der Lebenden und Verstorbenen, und Formen gelebten Glaubens zeigen.“²⁶⁴

Claudia Gärtner verweist darauf, dass ein solcher Ansatz nur dann kulturhermeneutisch wirksam und den ästhetischen, historischen Zeugnissen gerecht wird, wenn neben der Wahrnehmung und Deutung der Schüler:innen auch diejenigen Deutungen zur Sprache kommen, die dem jeweiligen Werk oder Gebäude zugrunde liegen, ohne dass die Zeugnisse selbst einem didaktischen Zweck untergeordnet werden. Das spezifisch religiöse Profil mit ästhetischen Zeugnissen sei eine „religiöse Erschließung [...] im mehrperspektivischem Wechselspiel von persönlicher Aneignung, theologischen, kirchengeschichtlichen und kunsthistorischen Kenntnissen und Deutungen“²⁶⁵, die in dieser Form im Kunstunterricht nicht zur Sprache kommt. Dabei berge gerade die Mehrdeutigkeit ästhetischer Zeugnisse die Chance, Alteritätserfahrungen herbeizuführen und zu reflektieren.²⁶⁶

Eine stärkere Integration von Literatur und Filmen im kirchengeschichtsdidaktischen Unterricht fordert Georg Langenhorst ein und möchte damit das Methodenrepertoire des Religionsunterrichts erweitern. Er selbst schlägt beispielhaft einen Textauszug von Ulla Hahns Roman „Das verborgene Wort“ vor, der neben den Chancen zugleich die Probleme dieses Ansatzes offenbart: Hier kommt authentisch ein unterprivilegiertes Mädchen aus dem katholischen Milieu der Nachkriegszeit zu Wort. Die Identifikation mit dieser alltäglichen Geschichte scheint auf den ersten Blick ein Leichtes, erzählt doch ein Mädchen im Alter der Schüler:innen von ihren Erlebnissen. Gleichzeitig kann der autobiographische Text beinahe als Quelle gelesen werden.²⁶⁷ Dennoch bleiben viele Fragen offen: Inwiefern erleichtert ein solcher Textausschnitt den Zugang zur Rolle der Kirche im Dritten Reich, wenn der Kontext der Reflexion - das katholische Milieu - außerhalb der Vorstellungswelt der Schüler:innen liegt und sich allenfalls durch eine Gesamtlektüre erschließen ließe? Steht hier die erzählte oder die reflektierte Zeit im Zentrum des Interesses?

Auch Stefan Bork verweist auf die Chancen, anhand fiktiver Texte das Interesse zu wecken und zugleich die Erzählhaftigkeit von Geschichte ins Bewusstsein zu heben. Er bedient sich dabei populärer historischer Romane und benennt als Vorteile Motivation, Anschaulichkeit,

²⁶⁴ Vgl. Tacke: Objekte (2016), S. 246.

²⁶⁵ Gärtner: Sehen (2016), S. 133.

²⁶⁶ Vgl. Gärtner: Sehen (2016), S. 135-141; Wenzel: Ortsvermessung (2016), S. 69.

²⁶⁷ Langenhorst selbst führt die didaktischen Prinzipien Substitution, Exemplarität, Personalität, Authentizität, Beitrag zur Lebensorientierung, Regionalität, Berücksichtigung der Alltagsgeschichte, genderbewusste Geschichtsbetrachtung und „gefährliche Erinnerung“ an. Vgl. Langenhorst: Aus Geschichte(n) lernen (2007), S. 53-57.

Identifikationsmöglichkeiten und Förderung affektiver Lernziele, die Berücksichtigung der Verlierer und kleinen Leute.²⁶⁸ Ungeachtet dieser Vorteile besteht je nach Textauswahl die Gefahr, dass die durch den Text vermittelten Grundmuster und Grunddaten einer ausführlichen Aufarbeitung bedürfen. Solche Dekonstruktionsleistung exemplarisch durchzuführen, ist gewinnbringend für eine geschichtskulturelle Arbeit, jedoch zeitintensiv und im Religionsunterricht nur selten umsetzbar.

Die Chancen, die sich aus der Arbeit mit literarischen Texten ergeben, liegen auf der Hand. Jedoch bedarf es hier noch einer genaueren Zuspitzung, welche Texte für welchen Kontext mit welcher Zielsetzung behandelt werden. Ähnliches gilt für die Arbeit an historischen Orten und anderen ästhetischen Zeugnissen. Ein Medium alleine vermag das Problem von Kirchengeschichte im Unterricht nicht zu lösen.

4.3.3 Identifikation über fremde Konstruktion:

Konstruktivistische, biographische und perspektivische Grundlagen

Interesse für die Tradition wecken - das gelingt nur über Identifikationsangebote, die die bestehende Andersartigkeit der Tradition nicht verleugnen, sondern konstruktiv im Sinne eines Bewusstseins für die eigene Perspektivität herausarbeiten.

Daher liegt allen hier vorgestellten Vorschlägen zu Quellenarten und Medien die Aufforderung zugrunde, diese mit Methoden der Geschichtswissenschaft zu bearbeiten. Für den Religionsunterricht wurden diese geschichtsdidaktischen Ansätze im Rahmen eines konstruktivistischen Ansatzes weiter ausgelegt und präzisiert. Zugrunde liegt dabei die geschichtswissenschaftliche Prämisse, dass jede historische Darstellung ein perspektivisches Konstrukt seiner Zeit darstellt und damit potentiell dekonstruiert, d.h. auf die ihr zugrunde liegenden Deutungen und Ideen hin untersucht werden kann. Für Schüler:innen gilt es, diese Perspektivität jeder geschichtlichen Vorstellung zu erfassen und dekonstruierend auch wahrzunehmen, was perspektivisch verzerrt dargestellt oder ausgelassen wurde. Nur so können Schüler:innen ein Verständnis für jene Perspektiven entwickeln, die nicht zur Sprache kommen, im historischen Kontext oftmals Frauen und sozial benachteiligte Gruppen. Zugleich fordert dieser Ansatz Formen des Lernens ein, in denen die Schüler:innen selbst historische Konstruktionen vornehmen und diese bewerten.²⁶⁹

²⁶⁸ Bork: Kirchengeschichtliches Lernen (2016), S. 223-231.

²⁶⁹ Vgl. Dierk: Konstruktion (2006), S. 132-139; Basse: Wahrnehmungsgefüge (2011), S. 18-20. Zur geschichtsdidaktischen Grundlegung s.u. 8.4.2.

Zum konstruktivistischen Ansatz liegen unterschiedliche methodische Konkretisierungen und Unterrichtsentwürfe vor. Da der Unterricht auf narrative Kompetenz im Sinne geschichtsdidaktischer Ansätze abzielt, stehen häufig bevorzugt historische Quellen anstelle literarischer Bearbeitungen im Fokus, wobei die Quellenauswahl auch den Prinzipien eines gendersensiblen und biographisch orientierten Unterrichts erfolgen kann.²⁷⁰

Dass biographisches Lernen ein Schlüssel für die Bearbeitung von kirchengeschichtlichen Themen sein kann, hat Konstantin Lindner dargelegt. „Biografisches interessiert!“²⁷¹ Als Ursachen dafür identifiziert Lindner die „Selbstvergewisserungs- und Identifikationsoptionen sowie eine Portion ‚Alltagsvoyerismus‘“²⁷². Biografien unterstützten historisches Lernen, weil sie exemplarisch Historisches vor Augen führten, dessen konstruktiver Charakter durch die eindeutige Perspektivität leicht erkennbar sei. Der narrative Charakter der Zeugnisse und ihre Positionalität erleichterten nicht nur die Identifikation, sondern luden dazu ein, selbst zu erzählen, eine eigene Position zu beziehen und die eigene Biografie zu reflektieren. Ob dafür Quellen oder literarische Texte verwendet werden, sei zunächst zweitrangig. Entscheidend sei jedoch die Einbettung in den historischen Gesamtzusammenhang, „um die Vergangenheit nicht im Sinne von ‚Pseudo-Problematiken‘ zu funktionalisieren.“²⁷³

Beide Ansätze, konstruktivistisches und biografisches Lernen, lassen sich darüber hinaus im Kontext einer Didaktik des Perspektivenwechsels zusammenfassen. David Käbisch entwirft diese mit Blick auf ein gemeinsames Lernen von Schüler:innen mit und ohne religiöse Konfession. Im Kontext kirchengeschichtlichen Unterrichts kommen dabei insbesondere die geschichtshermeneutische und die sozialgeschichtliche Begründung zum Tragen: Geschichtliches Lernen zielte hermeneutisch auf die Vermittlung zwischen der heutigen und einer vergangenen Perspektive, die es wechselseitig zu erschließen gelte. Sozialgeschichtlich sei ein „Perspektivenwechsel zwischen verschiedenen Gruppen, Ständen, Schichten, Klassen oder Milieus innerhalb einer Sozialstruktur“²⁷⁴ gefordert. Kirchengeschichtlicher Unterricht könne in dieser Form einen Beitrag zum Fremdverstehen als Fähigkeit zur Perspektivübernahme, zur Identitätsbildung als Fähigkeit zur Selbstreflexion und zum Erkennen verschiedener Deutungssysteme als Fähigkeit zum Systemdenken leisten.²⁷⁵

²⁷⁰ Vgl. Dierk/ Bock: Reformatorische Flugschriften (2016), S. 173-178; Entwürfe zu unterschiedlichen Epochen und für verschiedene Altersklassen vgl. Beiträge in Büttner et al.: Religion lernen (2011).

²⁷¹ Lindner: Biografische Zugänge (2016), S. 206.

²⁷² Lindner: Biografische Zugänge (2016), S. 206.

²⁷³ Lindner: Biografische Zugänge (2016), S. 216. Vgl. zum Ansatz allgemein Lindner: Kirchengeschichte verstrickt (2007), S. 256-278; Lindner: Biografische Zugänge (2016), S. 206, 211-215.

²⁷⁴ Käbisch: Religionsunterricht (2014), S. 219.

²⁷⁵ Vgl. Käbisch: Religionsunterricht (2014), S. 217-221.

4.3.4 Identitätsbildung durch Begegnung mit dem Anderen

Der fehlenden religiösen Traditionserfahrung der Schüler:innen begegnen die neuesten Ansätze mit der Frage, welche Gegenstände im Blickfeld und im Interesse der Schüler:innen liegen könnten. Diese Suche findet in dem Bewusstsein statt, dass es sich um das Andere und Fremde handelt, das im Alltag zwar vorhanden ist, aber übersehen wird. Traditionsvergewisserung, wie Leppin es nennt, bedeutet heute, sich für Tradition zu interessieren, sie wahrzunehmen und kennenzulernen.

Alle Ansätze verbinden dabei zwei Zielrichtungen: Zum einen geht es darum, Interesse und Verständnis für den Anderen, und so eben auch für den historischen Menschen und die historische Tradition zu fördern. Gleichzeitig streben alle Ansätze an, dass Schüler:innen sich in der Auseinandersetzung mit der Geschichte ein tieferes Verständnis für die eigene Gegenwart und die darin begegnenden Relikte aus der Vergangenheit erschließt. Erst in der Verbindung aus Fremdverstehen und Beschäftigung mit dem eigenen kulturellen Hintergrund wird Positionalität ermöglicht als eine reflektierte, persönliche Haltung gegenüber Religion.²⁷⁶

²⁷⁶ Hier wird deutlich, dass der Wandel hin zu einem kompetenzorientierten Unterricht auf der Ebene der Fachdidaktik durchweg vollzogen ist. Da fachdidaktische Konzeptionen schon immer auch die personalen Kompetenzen von Schüler:innen im Blick hatten, spielen Darstellungen zur Kompetenzorientierung hier keine Rolle. Grundlegend zur Kompetenzorientierung im Fach Kirchengeschichte vgl. Dam: Kirchengeschichte (2006), S. 224-228.

4.4 Erinnerung als Thema der Kirchengeschichtsdidaktik -

Erinnerungsbegriff, anamnetische und erinnerungskulturelle Ansätze

4.4.1 Der Begriff der Erinnerung in kirchengeschichtsdidaktischen Konzepten zum Geschichtsbewusstsein

Das Thema Erinnerung klingt in vielen der vorgestellten Ansätze am Rande mit an, spielt darin aber keine herausragende Bedeutung. Vielerorts taucht der Begriff der „gefährlichen Erinnerung“ von Johann Baptist Metz auf und steht im Zusammenhang mit der Forderung, auch die „dunklen Stellen“ der Kirchengeschichte und ihre Opfer in den Blick zu nehmen.²⁷⁷

In einigen Ansätzen erscheint der Begriff der Erinnerung dort, wo Kirchengeschichte als Mittel von Traditionsbildung thematisiert wird, die Schüler:innen zur Identifizierung einlädt. So schreibt Ruppert, Kirchengeschichte diene dem Beleg von Kontinuität und Zukunftsfähigkeit, sie werbe „sogar für die Kirche, weil sie Identität schafft und zu Identifikationen einlädt.“²⁷⁸ Zwergel meint umgekehrt, die Thematisierung der „dunklen Stellen“ verhindere Identifizierung und zugleich die „gefährliche Erinnerung“ an gegenwärtige Probleme.²⁷⁹ Schwillus knüpft zwar an den Begriff des Erinnerns an, jedoch nur als Grundlage, um konfessionellen Religionsunterricht als Garant einer authentischen Geschichtsperspektive zu verteidigen, die „das Erfahren der Perspektivität allen historischen Erinnerns“²⁸⁰ erst ermögliche. Sie diene damit der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, und erfordere genuin historische, nicht systematische oder gegenwartsbezogene Fragestellungen.²⁸¹ Damit verbunden sei die Vermittlung von „Bedeutungsgehalt und Aussagewert kirchlich-religiöse Sprache“²⁸² als „Einführung in die Welt der Kirche und ihrer Kommunikationsgemeinschaft“²⁸³. Erst im Anschluss an diese Selbstvergewisserung sei ein fruchtbarer Dialog sinnvoll möglich.²⁸⁴

4.4.2 Anamnetische Kultur im Religionsunterricht -

Erinnerung im Kontext der Aufarbeitung der Shoa

Erinnerung steht dagegen im Zentrum aller Ansätze eines anamnetischen Unterrichts. Wenngleich in ihren Ursprüngen und in der Mehrzahl der Ansätze bezogen auf ein Thema der Kirchengeschichte, sind diese stärker religionspädagogisch und weniger geschichtsdi-

²⁷⁷ S.u. 6.4.3.

²⁷⁸ Ruppert: Zugang (1991), S. 128.

²⁷⁹ Vgl. Zwergel: Erinnern (1992), S. 303. Er plädiert daher dafür, aktuelle Probleme unter biblischer „Perspektive von Heil und Umkehr“ zu thematisieren. Vgl. ebd., S. 305.

²⁸⁰ Schwillus: Schule (2001), S. 279.

²⁸¹ Vgl. Schwillus: Schule (2001), S. 278f., 283-285.

²⁸² Schwillus: Schule (2001), S. 289.

²⁸³ Schwillus: Schule (2001), S. 289.

²⁸⁴ Vgl. Schwillus: Schule (2001), S. 289.

daktisch verortet. Sie gehen auf die Forderung Metz' nach einer anamnetischen Kultur zurück und erörtern den Zusammenhang von Erinnerung, Gedenken und Geschichte für den Religionsunterricht und für den Prozess der Identitätsfindung.

Einen solchen Ansatz vertritt Stephan Leimgruber, der auf der Grundlage Metzcher Theologie für eine Kultur des Gedenkens im Unterricht plädiert. Metz folgend räumt er dabei der „gefährlichen Erinnerung“ durch die Erzählung eine besondere Rolle ein. „Anamnetisches Lernen will Geschichte vergegenwärtigen, bedenken, um begangene Fehler zu erkennen, daraus zu lernen und zu neuem Handeln befreit zu werden.“²⁸⁵ - so die pädagogische Kurzform Metzcher Theologie. Am Beispiel der Tradition des Erinnerns in den drei abrahamitischen Religionen verweist Leimgruber nochmals auf die religiöse Verortung eines solchen Ansatzes, dessen religionsdidaktische Konkretion sich auf wenige Hinweise zum Umgang mit Zeit, erzählenden Formen und handlungsorientierte Formen beschränkt. Er schließt mit dem zentralen Themen anamnetischer Konzepte, dem Umgang mit der Shoa.²⁸⁶

Was auf Metz zurückgehend bei Leimgruber deutlich wird, gilt für all anamnetischen Ansätze rund um den Erinnerungsbegriff: Die Shoa ist ihr Kristallisationspunkt. Dies zeigen auch die Arbeiten von Reinhold Boschki und Ottmar Fuchs. Boschki zeigt, inwiefern die Erinnerung an Auschwitz notwendigerweise im Religionsunterricht thematisiert werden muss. Er konkretisiert diese Forderung in Form von unterrichtspraktischen Vorschlägen. So plädiert er für eine Verknüpfung von Erinnerung und Begegnung, dies gerade auch im Kontext handlungsorientierter Unterrichtsformen, wie in der Arbeit in Gedenkstätten und Museen und in der Begegnung mit dem jüdischem Leben in Synagogen.²⁸⁷ Hier wird deutlich, dass anamnetische Religionspädagogik insbesondere auch an interreligiöse Themen anschließt, weniger an den kirchengeschichtlichen Diskurs.

Im Sinne einer praktischen Umsetzung solcher anamnetischer Ansätze entwickelte bereits Michael Wermke die Idee einer „Liturgie der Erinnerung“ im Religionsunterricht. Die theologische Grundlage dafür bilden die anamnetischen Gedenkfeiern im Juden- und Christentum. „Liturgie ist hier zu verstehen als ein Akt der Vergegenwärtigung des Schicksals des jüdischen Volkes im Holocaust.“²⁸⁸ Gerade vor dem Hintergrund, dass historische Einsicht allein keine wirksamen Spuren hinterlasse, plädiert auch Friedrich Schweitzer für ein solches liturgisches Gedenken in der pädagogischen Praxis. Hier steht nicht die historische Ausei-

²⁸⁵ Leimgruber: Erinnerungsgelitetes Lernen (2001), S. 341.

²⁸⁶ Vgl. Leimgruber: Erinnerungsgelitetes Lernen (2001), S. 340-348.

²⁸⁷ Vgl. Boschki: Schweigen Gottes (1997); Boschki: Zugänge (2001); Boschki: Bedingungen (2005), S.110f.; Boschki: Beziehung als Leitbegriff (2003), S. 448; Fuchs et al.: Zugänge (2001).

²⁸⁸ Wermke: Zeugen sein (1997), S. 210.

nersetzung, sondern die Verpflichtung zur Erinnerung im Vordergrund.²⁸⁹ Lars Meuser hat jüngst die Möglichkeit skizziert, anamnetisches Lernen über Holocaustliteratur zu ermöglichen, die Schüler:innen dazu einlädt, „ihr eigenes Erinnern an den Holocaust selbst narrativ zu vollziehen.“²⁹⁰

Schließlich sei noch auf die neuesten Publikationen verwiesen, die vor dem Hintergrund des wachsenden Antisemitismus eine stärkere Thematisierung von Antisemitismus und Antijudaismus als Ausgangspunkt für den Holocaust fordern. Ziel einer Beschäftigung mit dem Holocaust ist es, der Forderung nach einem „nie wieder“ durch eine Auseinandersetzung mit den Ursachen zu begegnen, die auch den kirchlichen Antijudaismus in den Blick nimmt und die Gegenwart mit Verweis auf die Folgen menschenverachtender Ideologien zu kritisieren.²⁹¹

4.4.3 Kirchengeschichtsdidaktik und Erinnerungskultur

Nur wenige Ansätze nehmen mit der Terminologie der Erinnerung auf den kulturwissenschaftlichen Diskurs inhaltlichen Bezug. Dieser klingt zuweilen an, etwa bei Ruppert, der auf die Funktion von Geschichte als „eine Art ‚erweitertes Gedächtnis‘“²⁹² hinweist. Reinhold Boschki nimmt im Kontext einer politischen Religionspädagogik Bezug auf den Begriff der „Erinnerungskultur“ und schlägt vor, vor diesem Hintergrund den anamnetischen Ansatz weiterzuentwickeln. Unterrichtspraktisch sieht er dies in einer Auseinandersetzung mit Opferbiografien exemplarisch verwirklicht, die zu einer Anteilnahme und dem Eingedenken fremden Leids beitrage.²⁹³

Auf das Konzept der Erinnerungsorte von Pierre Nora bezieht sich Anja Roggenkamp, wenn sie im Anschluss an ihren kulturhermeneutischen Ansatz der Religionspädagogik die Aufgabe zuschreibt, Erinnerungsorte für den Unterricht zu definieren. Zu denken sei „an das Abendmahl (unter beiderlei Gestalt), an den Bauernkrieg, an die Hugenotten, an das Priestertum aller Gläubigen oder die preußische Union; sagende, an die Märtyrer, die um ihres Glaubens willen das eigene Leben ließen, aber auch an das Liedgut und schließlich sogar an den Kirchenbau.“²⁹⁴

²⁸⁹ Vgl. Wermke: Zeugen sein (1997), S. 209-211; Schweitzer: Erziehung (1997), S. 34.

²⁹⁰ Meuser: Perspektiven (2019), S. 105.

²⁹¹ Vgl. Boschki/ Schwendemann: Bekämpfung von Antisemitismus (2020); Boschki: Art. Antisemitismus, Antijudaismus (2019); Boschki: Art. Erinnerung (2015), 4.

²⁹² Ruppert: uninteressant (1990), S. 298.

²⁹³ Vgl. Boschki: Geschichtliches Bewusstsein (2013), S. 110-116.

²⁹⁴ Roggenkamp: Lernort (2007), S. 14. Vgl. ebd., S. 11-14.

Einzig Harry Noormann rezipiert die Terminologie kulturwissenschaftlicher Ansätze zu Gedächtnis und Erinnerung und rekurriert insbesondere auf Aleida und Jan Assmann und Pierre Nora.²⁹⁵ Die „Vielfalt der geschichtlichen Narrative“²⁹⁶ zeige, dass „auch für Gesellschaften, deren Zweckrationalität alle Lebensbereiche einem ökonomischen Kalkül unterwirft und Zeitdimensionen zu einer ‚geschichtslosen, unbeschwerten Heutigkeit‘ plant (F. Steffensky), das kommunikative und das kulturelle Gedächtnis konstitutiv“²⁹⁷ sei. Die identitätskonkrete, rekonstruktive, geformte, organisierte, verbindliche und reflexive Form kultureller Verbindung, die Assmann als kulturelles Gedächtnis bezeichnet, zeige ihre Wirksamkeit nicht nur im bekannten Feld der Erinnerung an Nationalsozialismus und Holocaust. Vielmehr entfalte sich Erinnerungskultur alltäglich in der „Vervielfältigung der Geschichten und Lesarten von Geschichte“²⁹⁸ durch die Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte und in der zunehmenden geschichtliche Selbstvergewisserung, die durch die „Entgrenzung von Geschichte im Kontext der Globalisierung“²⁹⁹ stetig zugenommen habe.³⁰⁰

Die Geschichtsdidaktik habe bedingt auch durch die Rezeption der ‚oral history‘ inzwischen die Bedeutung subjektiver Geschichtswahrnehmung aufgenommen. Auf dieser Grundlage schlägt Noormann für den Religionsunterricht vor, mit dem Begriff von Pierre Nora jene (symbolischen) Erinnerungsorte als historische Themen auszumachen, die für eine künftige Gedächtniskultur der Schüler:innen bedeutsam werden können. Er möchte sich damit von einem festen Kanon historischer Themen zugunsten einer schülerorientierten Erinnerungsarbeit verabschieden. Um mit den „unsichtbaren, verschütteten und konkurrierenden geschichtlichen Herkünften und Narrativen“³⁰¹ angemessen umgehen zu können, bedürfe es der Wandlung von einer „konfessionell und national geprägten christlichen Gedächtniskultur zu einer ökumenisch, weltgeschichtlich und interreligiös „geteilten Erinnerung“ (Shalini Randeria).“³⁰² Insgesamt stelle sich die Frage „nach einem genuin fachdidaktischen Zugang zum Erinnernden Lernen.“³⁰³ Noormann fordert entsprechend eine

„inhaltsorientierte[...] Kirchengeschichtsdidaktik zu intersubjektiver Erinnerungsarbeit an Themen und Orten in der Geschichte des Christentums, in denen sich auf dem Weg der Erinnerung Essen-

²⁹⁵ Dierk bezieht sich zwar in ihrer Einleitung auf Assmann, jedoch nur im Kontext ihres von der Geschichtsdidaktik abgeleiteten Ziels, die Bildung eines Geschichtsbewusstseins bei Schülern zu unterstützen. Vgl. Dierk: Kirchengeschichte elementar (2005), S. 28.

²⁹⁶ Noormann: Einleitung (2009), S. 12.

²⁹⁷ Noormann: Einsicht und Erinnerung (2007), S. 324.

²⁹⁸ Noormann: Einsicht und Erinnerung (2007), S. 325.

²⁹⁹ Noormann: Einsicht und Erinnerung (2007), S. 326.

³⁰⁰ Vgl. Noormann: Einsicht und Erinnerung (2007), S. 323-328.

³⁰¹ Noormann: Einsicht und Erinnerung (2007), S. 331; vgl. ebd., S. 13.

³⁰² Noormann: Einsicht und Erinnerung (2007), S. 331.

³⁰³ Noormann: Einsicht und Erinnerung (2007), S. 331. Vgl. ebd., S. 328-331; Noormann: Einleitung (2009), S. 15-20.

tiale des christlichen Glaubens mit Einsichten der Lernenden kreuzen. Der viel zitierte Paradigmenwechsel zum Lernsubjekt, da sich selbst ein Bild von der Geschichte macht, sich in der Zeit verortet und nach einer historische [sic!] Identität sucht, ist kirchengeschichtsdidaktisch noch nicht vollzogen.“³⁰⁴

Für eine solche inhaltbezogene Bestimmung der Inhalte greift Noormann auch auf Metz und seine Theologie in der *memoria passionis* zurück. Es ergibt sich daraus eine inhaltliche Bestimmung, die weniger konkrete Themen benennt, als vielmehr die Fremdbegegnung mit Erinnerung in den Vordergrund stellt. „Elementare Themen der Christentumsgeschichte aus der Außenperspektive“ bilden den Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung mit dem kulturellen Gedächtnis der Anderen, biografischen und kontroversen Erinnerungen vor ihrem historischen Hintergrund.³⁰⁵

Erinnerung, so möchte Noormann zeigen, birgt ein großes Spektrum von Möglichkeiten im religiösen Lernen, das die Kirchengeschichte mit biographischen Bezügen, der Begegnung mit dem Anderen in ökumenischem und interkulturellem Lernen und auch mit ästhetischen Formen verknüpft.³⁰⁶ Diese Dimensionen des Erinnerungslernens gilt es, für den Unterricht zu entfalten.

³⁰⁴ Noormann: *Einsicht und Erinnerung* (2007), S. 331.

³⁰⁵ Vgl. Noormann: *Einsicht und Erinnerung* (2007), S. 331-335. Auf dieser Basis schlägt er eine Erweiterung der von Dierk entwickelten Matrix um die Dimension der „Entgrenzung der Lesarten von Geschichte“ und um den Fokus Erinnerung vor. Vgl. ebd., S. 334. Aus historischer Perspektive beleuchtet er überblicksartig acht Stationen der Kirchengeschichte, vgl. Noormann: *Kirchengeschichte* (2006).

³⁰⁶ Vgl. Noormann: *Einsicht und Erinnerung* (2007), S. 336f. S.u. 8.4.3.

Sehen - ein Zwischenfazit: Kirchenhistorische Themen im Religionsunterricht

Kirchengeschichte - „da fällt mit als erstes Weihnachten ein, das feiern wir ja jedes Jahr.“ Wenn historische Ereignisse der Kirche mit biblischen Geschichten und kirchlichen Feiern in Verbindung gebracht werden, nicht aber mit historischen Ereignissen der letzten 2000 Jahre, dann stimmt diese Beobachtung mit den Befunden aus der Kirchengeschichtsdidaktik der letzten 50 Jahre überein. In den Publikationen zum Thema Kirchengeschichte im Religionsunterricht stehen Probleme und Hindernisse häufig an erster Stelle. Langenhorst bringt die Distanz zu kirchengeschichtlichen Themen aus Schülerperspektive auf den Punkt:

„Warum soll man sich für die Geschichte einer Institution interessieren, der man sich selbst nicht oder nur in Grenzen zugehörig fühlt? Gewiss, Kirchengeschichte erschließt ‚die abendländische Kultur‘, wie es in einem noch im Jahr 2004 veröffentlichten Gesamtüberblick selbstbewusst heißt – aber ist das eine Dimension, die Jugendlichen einsichtig oder wichtig ist?“³⁰⁷

Ruppert/ Thierfelder formulieren entsprechend die Probleme aus der Perspektive der Lehrer:innen:

„Zuweilen stößt man im Unterricht aber auch auf massive Ablehnung, weil die Schüler Vorbehalte gegen die Kirche haben, gegen eine Institution, die keine Rolle in ihrem Lebensvollzug spielt oder mit der man vielleicht frustrierende Erfahrungen gemacht hat. Dazu gibt es bei Schülerinnen eine Ablehnung des Institutionellen überhaupt. Dies kann sich demotivierend auf den Unterricht auswirken. Das geschichtliche Vorwissen der Schüler ist eher begrenzt.“³⁰⁸

Die vorangegangene Analyse der aktuellen Situation hinsichtlich der beteiligten Personen, Institutionen und der fachdidaktischen Diskussion bestätigen diese Dilemma. Die große Mehrzahl der Schüler:innen besucht ohne religiöse Vorkenntnisse den Religionsunterricht und fühlt sich der Kirche kaum verbunden. Für Schule gilt: „Ausgangspunkt religiöser Bildung kann nicht mehr der religiös vorgebildete Schüler sein.“³⁰⁹ Abgesehen vom Religionsunterricht sind es vor allem die kulturellen Spuren von Religion, denen Schüler:innen im Alltag begegnen. Insbesondere Fragen des interreligiösen Dialogs und ethische Themen besitzen auch gesellschaftliche eine hohe Brisanz. Kirchengeschichte kommt in der Lebenswelt der Schüler:innen allenfalls in häufig verzerrten Darstellungen in Romanen und Filmen vor.³¹⁰

³⁰⁷ Langenhorst: Aus Geschichte(n) lernen, (2007), S. 45. Hervorhebungen im Original.

³⁰⁸ Ruppert/ Thierfelder: Umgang (2003), S. 305. Vgl. Schwillus: Schule (2001), S. 277; Ruppert/ Thierfelder: Umgang (2003), S. 295f., Ruppert: Kirchengeschichte und Religionspädagogik (2008), S. 151; Ruppert: Uninteressant (1990), S. 230f.; Schmidt: 1000 Stunden (2000), S. 39. S.o. 2.1.

³⁰⁹ Ziebertz: Religiöse Disposition (2013), S. 11.

³¹⁰ Deren Wirkung ist umso nachhaltiger, vgl. Langenhorst: Aus Geschichte(n) lernen (2007), S. 44-47.

Die Institutionen Kirche und Staat rücken daher gemäß des allgemeinen Bildungsauftrags von Schule die Vermittlung von Grundwissen über Religion in den Fokus, aber auch die subjektorientierte Auseinandersetzung mit gegenwartsrelevanten und existentiellen Fragen. Kirchengeschichtliche Themen spielen in den entsprechenden Publikationen der Bischofskonferenz eine untergeordnete Rolle. Auch in den Bildungsplänen sind sie immer weniger vertreten und ohne ein erkennbar gemeinsames Ziel dem Themenkomplex Kirche zugeordnet.³¹¹

Lehrer:innen fokussieren sich zum einen auf existentielle und ethische Fragen, zum anderen möchten sie die Schüler:innen zunächst an die Quellen und Ausdrucksformen christlichen Glaubens heranführen. Damit stehen die Bibel, Jahresfeste und Sakramente in der Rangliste vor historischen Themen.

Fachdidaktische Publikationen, die Kirchengeschichte zum Thema machen und den Unterricht dazu weiterentwickeln, vertreten überwiegend die Position, dass Kirchengeschichte ein notwendiger und wichtiger Bestandteil des Religionsunterrichts sei. Dabei gibt es zwei verschiedene Argumentationsweisen, die von den Ansätzen je unterschiedlich verfolgt werden. Eine erste Gruppe von Ansätzen fordert kirchenhistorische Inhalte als zentrales Thema im Religionsunterricht ein. Eine zweite, größere Gruppe von Publikationen legt den Schwerpunkt auf die große Bandbreite an Möglichkeiten, über kirchenhistorische Themen schülerorientiert verschiedene Zielsetzungen des Religionsunterrichtes zu erreichen. Hier steht die Frage nach methodischen und inhaltlichen Zugängen im Vordergrund.

Die Frage, warum kirchenhistorische Inhalte zwingend zum Religionsunterricht gehören, wird letztlich von zwei Perspektiven kommend beantwortet. Anamnetische Ansätze möchten zeigen, dass die Geschichte Teil der christlichen Kultur und Theologie ist. Sie bedienen sich des Begriffs der Erinnerung und verweisen auf seine zentrale Bedeutung im Christentum. Thematisch beziehen sich solche Ansätze vorwiegend auf die Geschichte des Holocaust und fordern zu einer Kultur des Gedenkens im Religionsunterricht auf. Diese sei zugleich eine humane und religiöse Verpflichtung. Über den Holocaust hinaus folgt die Themenwahl der Agenda der „gefährlichen Erinnerung“, wie sie von Metz eingefordert wird. Damit stehen benachteiligte Gruppen im Fokus. Kulturhermeneutische Ansätze argumentieren, dass christliche Geschichte die Kultur präge, die die Schüler:innen umgebe. Die Themenwahl solcher Ansätze bezieht sich somit nicht auf religiöse oder humane Verpflichtungen, sondern

³¹¹ S.o. 3. Vgl. Schwillus: Schule (2001), S. 279.

ergibt sich aus den Spuren von Religion in der Gesellschaft. Diese gelte es, für Schüler:innen zu erschließen, um ihnen gesellschaftliche Partizipation zu ermöglichen.

Der anamnetische und kulturhermeneutische Erklärungsansatz stehen in der Literatur weitgehend unverbunden nebeneinander. Allerdings ist der kulturhermeneutische Ansatz insofern stärker verbreitet, als daran viele Autoren anschließen, die an methodischen und inhaltlichen Zugängen interessiert sind und der Frage nachgehen, wie Kirchengeschichte schüler- und bildungsorientiert unterrichtet werden kann. Dieser Diskurs weist starke Bezüge zur Geschichtsdidaktik auf.

Im Rahmen solcher problemorientierter Ansätze, die häufig den Gegenwartsbezug suchen und den Elementarisierungsansatz zugrunde legen, werden mit kirchengeschichtlichen Themen eine ganze Reihe von Zielen anvisiert, die Biehl treffend zusammengefasst hat, so dass auch die vorgestellten jüngeren Ansätze sich in dieses Zielspektrum einordnen lassen:

„(1) Religiöses Lernen kann bewusst machen, dass religiöse Überlieferung 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) 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 Lebensformen von Christen früherer Zeiten entdecken helfen und in die Sicht der Gegenwart einbringen.“³¹²

Wie guter Kirchengeschichtsunterricht gestaltet sein sollte, auch dazu gibt es viele Vorschläge, die sich gut ergänzen: Guter Kirchengeschichtsunterricht ist im besten Fall lokal verortet. Alltägliche und ästhetische Zeugnisse verhelfen zu einer guten Anschaulichkeit. Die Arbeit

³¹² Biehl: Geschichtliche Dimension (2002), S. 137f. Vgl. ebd., S. 141f.

mit authentischen Quellen orientiert sich an der Geschichtsdidaktik. Der Bezug zu Biographien und narrative Formen versprechen einen hohen Identifikationswert. Ansprechende Medien wie Romane und Filme wecken das Interesse der Schüler:innen.³¹³ Letztlich gehen diese Ansätze in Summe auf die Idee eines elementaren Kirchengeschichtsunterrichts zurück und entfalten je neue mediale Zugänge als Anknüpfungspunkte für historische Einzelthemen. Auf diese Weise kann Kirchengeschichte in jeder beliebigen Unterrichtseinheit sinnvoll eingesetzt werden.

Doch warum verbleibt Kirchengeschichte angesichts dieser zahlreichen Vorschläge und Zielformulierungen in ihrer Randstellung? Offenbar geben Lehrer:innen wie auch die Verantwortlichen für die Bildungspläne anderen Themen den Vorrang vor historischen Themen. Offenbar erscheint eine Beschäftigung mit Kirchengeschichte nicht zwingend notwendig, sondern durch andere Zugänge beliebig ersetzbar. Wo mehrere Zugänge zur Wahl stehen, können auch die vielfältigen kirchengeschichtlichen Möglichkeiten nicht darüber hinwegtäuschen, dass es innerhalb des kleinen Zeitkontingentes des Religionsunterrichts eine große Herausforderung darstellt, dem historischen Gehalt, der überlieferten Gestalt und gleichzeitig der Gegenwart gerecht zu werden.

Wozu Kirchengeschichte? Die vielzähligen Entwürfe scheinen darauf viele hinreichende Bedingungen zu formulieren, aber keine notwendige. Anhand der von Biehl zugrunde gelegten Zielperspektiven lässt sich zeigen, dass der Kirchengeschichtsunterricht vieles „kann“, was auch über andere Themenfelder erreichbar ist: Fremdverstehen, Identifikation, Diskussion ethischer Problemstellungen. Ziele, die in spezifischer Weise nur über kirchengeschichtliche Themen erreicht werden können, etwa das Geschichtsbewusstsein und ein Gespür für den Konstruktionscharakter jeder historischen Deutung zu entwickeln oder kulturelle Übersetzungsleistungen zu erbringen, lassen sich genauso gut dem Geschichtsunterricht zuordnen. Warum Kirchengeschichtsunterricht im Religionsunterricht sein muss, das ist noch nicht hinreichend geklärt und muss sowohl für Lehrer:innen als auch für Schüler:innen plausibel gemacht werden.

Daher stellt sich die Frage, welche methodische oder inhaltliche Zielperspektive alle kirchengeschichtlichen Themen miteinander verbindet, die sich spezifisch im Religionsunterricht und nicht in anderen Fächern oder Themenbereichen verorten lässt. Wilhelm Damberg forderte jüngst, die „historische“ Kompetenz der Kirchengeschichte zu nutzen und intensiver in eine systematische Aktualisierung der *memoria* zu überführen, eben weil diese *memoria*

³¹³ S.o. 4. Eine kleine Zusammenstellung auch bei Biehl: *Geschichtliche Dimension* (2002), S. 141f.

nicht mehr durch familiäre oder rituelle Sozialisationsmuster erfolgt“³¹⁴. Langenhorst hat bereits bezweifelt, dass der Religionsunterricht in der Lage ist, diese Form von Memoria zu sichern.³¹⁵ Dennoch lenkt Damberg mit seinem Einwurf den Blick darauf, dass nicht allein die Methode, sondern auch der Inhalt bestimmend ist bei der Frage nach den Zielen kirchenhistorischen Arbeitens im Religionsunterricht. Schwillus sieht eine Chance für die Kirchengeschichte darin,

„ihren spezifischen Beitrag im Rahmen der Religionsdidaktik zu verdeutlichen und damit ihre theologische Perspektive herauszustellen, die sie mit dem Methoden- und Handlungsrepertoire der historischen Forschung - und damit mit dem von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik - erarbeitet.“³¹⁶

An dieser Stelle kommt die Erinnerungsdimension zum Tragen, wie sie von den anamnetischen Ansätzen angedeutet, aber nicht für die Bandbreite kirchenhistorischer Themen entfaltet wird. Die Erinnerung könnte eine Dimension im Religionsunterricht verkörpern, die nicht nur die Kirchengeschichte mit anderen Themenfeldern zu einer neuen religionsdidaktischen Dimension verbindet, sondern auch auf die Notwendigkeit kirchengeschichtlicher Auseinandersetzung setzt. Sie ist zugleich eine Dimension, die auch die Inhalte in den Blick nimmt, nicht allein die Zugänge. Mit Bork und Gärtner gesprochen geht es darum, Geschichte zu „verwurzeln“.³¹⁷ Die folgende Darstellung der kulturwissenschaftlichen Konzeption und ihre Anwendung auf die Kirche soll ausloten helfen, inwiefern der Begriff der Erinnerung in seiner kulturwissenschaftlichen Verwendung hierzu einen Beitrag leisten kann.

³¹⁴ Damberg: Kirchengeschichte (2016), S. 86.

³¹⁵ „Die grundlegenden Prozesse des erinnerungsgeleiteten und dadurch identitätssichernden Lernens müssen also, wenn überhaupt, dann im schulischen Religionsunterricht verankert werden. Ist das aber realistisch?“ Langenhorst: Aus Geschichte(n) lernen (2007), S. 45. S.u. 7.1.

³¹⁶ Schwillus: Kirchengeschichte (2016), S. 104.

³¹⁷ Bork/ Gärtner: Geschichte verwurzeln (2016), S. 7.

TEIL III: URTEILEN:

ERINNERUNG ALS DIMENSION DES RELIGIONSUNTERRICHTS - EINE THEORETISCHE GRUNDLEGUNG

5 Erinnerung und Gedächtnis - Zum dialektischen Zusammenwirken von Gegenwart und Geschichte in menschlichen Gemeinschaften

Erinnerung und Gedächtnis sind Begriffe, die im Alltag genauso Verwendung finden wie in der psychologischen, medizinischen, geschichtlichen und kulturwissenschaftlichen Forschung. Die Terminologien unterscheiden sich beträchtlich. Eine Schärfung der Begriffe ist Voraussetzung dafür, sie für den Religionsunterricht fruchtbar zu machen.

Die Gedächtnisforschung ist im Zuge ihrer interdisziplinären Ausrichtung unübersichtlich geworden. Für den hier vorliegenden Kontext liegt daher der Schwerpunkt auf der Einordnung individueller und kollektiver Gedächtnisprozesse vor dem Hintergrund kulturwissenschaftlichen Theorien zu den Begriffen Erinnerung und Gedächtnis. Die Grundlage legte Halbwachs mit seinem Begriff vom „Kollektiven Gedächtnis“, von dem auch diese Darstellung ihren Ausgang nimmt. Indem Halbwachs den Begriff des Gedächtnisses vom Individuum auf Gemeinschaften übertrug, schuf er die Grundlage für alle weiteren Überlegungen zum Thema Gedächtnis. Der Begriff des kollektiven Gedächtnisses hat in die psychologischen Gedächtnisforschung Eingang gefunden, die den Prozess des Erinnerens auf individueller Ebene in den Blick nimmt. Innerhalb der Kulturwissenschaft haben insbesondere Aleida und Jan Assmann den Begriff der Kultur in das Konzept der kollektiven Gedächtnisses aufgenommen und zu einer Differenzierung der Vorstellungen und Begriffe beigetragen. Diese wurden durch Anfragen vor dem Hintergrund pluraler Gesellschaften und einer globalisierten Welt weiterentwickelt. Aufnahme fanden sie auch in der narrativen Psychologie und narrativ orientierter Kulturwissenschaft, die die Gestalt von Erinnerung analysiert und zeigen kann, inwiefern Erinnerung in Form von Erzählung den Menschen gesellschaftsfähig macht. Bereits die Theorie des kulturellen Gedächtnisses, noch mehr aber narrative Ansätze werfen die Frage auf, wie sich Geschichtswissenschaft und kollektives Gedächtnis zueinander verhalten. Den Schluss dieses Kapitels bildet die Entwicklung einer Terminologie für den Kontext des Religionsunterrichtes.

5.1 Erinnerung und Gedächtnis - eine Begriffsbestimmung zwischen Individuum und Gemeinschaft

In den vergangenen drei Jahrzehnten haben sich die Begriffe Erinnerung und Gedächtnis zu einem festen Bestandteil kulturwissenschaftlicher Terminologie entwickelt. Die zugrunde liegenden Begriffe

„Gedächtnis, Erinnerung und Vergessen hängen auf individueller wie auf kollektiver Ebene eng miteinander zusammen [...]. Über die Disziplinen hinweg besteht weitgehend Einigkeit, dass **Erinnern** als ein Prozess, **Erinnerungen** als dessen Ergebnis und **Gedächtnis** als eine Fähigkeit oder eine veränderliche Struktur zu konzipieren ist.“³¹⁸

All diese Begriffe sind in ihrem Ursprung auf das Individuum bezogen. Den Grundstein für die Übertragung derselben auf gesellschaftliche Phänomene legte Maurice Halbwachs bereits in den 1920er Jahren. Gedächtnisforscher wehren sich bis heute dagegen, dies als bloße Metaphorik abzutun. Aleida und Jan Assmann betonen schon 1988, es gehe „nicht um die (illegitime) Übertragung eines individualpsychologischen Begriffs auf soziale und kulturelle Phänomene, sondern um die Interaktion zwischen Psyche, Bewußtsein, Gesellschaft und Kultur.“³¹⁹

Halbwachs zeigte, dass individuelles Erinnern immer in einem sozialen Rahmen stattfindet und von diesem geprägt wird. Die *cadres sociaux* beschränken sich nicht auf das direkte familiäre und soziale Umfeld, sondern umfassen von der Gesellschaft vermittelte Wissensbestände, Zeit- und Raumvorstellungen sowie Denk- und Erfahrungsweisen. Sie ermöglichen es dem Individuum, seine Wahrnehmungen einzuordnen, sie zu deuten und zu erinnern und bilden den Horizont aller Selbstwahrnehmung und Erinnerung. Von dieser Vorstellung ausgehend untersuchte Halbwachs, inwiefern sich ein Generationengedächtnis ausbildet und welche Funktionen es erfüllt. Schließlich weitete er den Begriff der *mémoire collective* auf die Bereiche kultureller Überlieferung und Traditionsbildung aus.³²⁰ Diese beiden Aspekte kollektiven Erinnerns, die Unterscheidung eines Generationengedächtnisses und eines kulturelles Gedächtnisses, nehmen das Erinnern in der Gruppe in den Blick und finden sich in der Assmannschen Konzeption in der Unterscheidung von kommunikativem und kulturellem Gedächtnis wieder.

³¹⁸ Erll: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 6. Hervorhebungen im Original. Vgl. auch Assmann: Einführung (2008), S. 184f. Weiterhin definiert Erll: „Das ‚kollektive Gedächtnis‘ ist ein Oberbegriff für all jene Vorgänge biologischer, psychischer, medialer und sozialer Art, denen Bedeutung bei der wechselseitigen Beeinflussung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in kulturellen Kontexten zukommt.“ Erll: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 5.

³¹⁹ Assmann: Religion (2000), S. 20. Vgl. auch Moller: Das kollektive Gedächtnis (2010), S. 86.

³²⁰ Zu Halbwachs vgl. einführend Erll: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 12f.

Astrid Erll stellt heraus, dass Halbwachs zwei „grundlegende (und grundverschiedene) Konzepte von kollektivem Gedächtnis“ vereine. Zum einen spreche er vom kollektiven Gedächtnis „als Gedächtnis des Individuums, das sich im Horizont eines soziokulturellen Umfeldes herausbildet“. Zum anderen verstehe Halbwachs das kollektive Gedächtnis als den „durch Interaktion, Kommunikation, Medien und Institutionen innerhalb von sozialen Gruppen und Kulturgemeinschaften erfolgende Bezug auf Vergangenes“³²¹, mithin ein „Gruppedächtnis“.

Der amerikanische Soziologe Jeffrey Olick fordert hier eine stärkere Abgrenzung. Mit Bezug auf Halbwachs und Assmann zieht er eine deutliche Trennlinie zwischen der Erinnerung des Individuums und gesellschaftlichen Gedächtnisfunktionen. Das individuelle Gedächtnis bezeichnet er als *collected memory*, insofern der Einzelne Erlebnisse und Erfahrungen aus seinem sozialen und kulturellen Umfeld sammelt, sortiert und speichert. Das individuelle Gedächtnis „erinnert mit Hilfe von kulturspezifischen Schemata, handelt gemäß kollektiv geteilten Werten und Normen und es assimiliert Erfahrungen zweiter Hand in den eigenen Erfahrungsschatz.“³²² Erinnern ist damit klar als individueller Vorgang gekennzeichnet, ohne dass von Strukturen oder Vorgängen des Erinnerns außerhalb von Individuen spekuliert werden muss.³²³

Dagegen bezeichnet Olick mit *collective memory* nur Symbole und Strukturen mit einem gesellschaftlichen Bezug zur Vergangenheit, und verwendet „*memory*“ dezidiert metaphorisch. Das Kollektiv schafft sich Orte, an denen es notwendige oder nützliche Erinnerungen bewahrt, die für die Gesellschaft Bedeutung haben - und das zugleich außerhalb von Personen, aber mit Wirkung auf das Individuum, das durch diese Repräsentationen geprägt wird, sich ihrer bedient und sie beeinflussen kann, sofern die Gruppe dies zulässt. Diese Orte führen jedoch kein Eigenleben, sie erinnern sich nicht selbst, sondern sie werden nur dann mit Leben gefüllt, wenn Individuen auf sie zurückgreifen.³²⁴

Bereits Halbwachs hat darauf hingewiesen, dass Entstehung und Trennung der individuellen und kollektiven Strukturen von Gedächtnis nicht als kausale oder temporale Abfolge zu denken sind, sondern als vernetzter Prozess. Der kollektive Bezugsrahmen des Gedächtnis-

³²¹ Erll: *Kollektives Gedächtnis* (2017), S. 12. Vgl. zur Theorie Halbwachs insgesamt auch Moller: *Das kollektive Gedächtnis* (2010), S. 85-88; Assmann: *Einführung* (2008), S. 191.

³²² Erll: *Kollektives Gedächtnis* (2017), S.95. Vgl. Olick: *Politics of Regret* (2007), S. 23-27.; Moller: *Das kollektive Gedächtnis* (2010), S. 90.

³²³ Vgl. Olick: *Politics of Regret* (2007), S. 23f.

³²⁴ Vgl. Olick: *Politics of Regret* (2007), S. 23f., 27-30; Olick: *Sins of the Fathers* (2016), S. 43; Erll: *Kollektives Gedächtnis* (2017), S. 95.

ses sei weder schlüssig zu verstehen als eine spätere Zusammenfügung individueller Gedächtnisinhalte noch als eine vollständig von außen geprägte Struktur. An anderer Stelle spricht Halbwachs davon, dass „der kollektive Geist [...] nichts anderes als eine bestimmte Ordnung der Beziehungen zwischen den individuellen Geisten“³²⁵ bezeichne. Das Individuum seinerseits greife nicht einfach auf einen Bezugsrahmen außerhalb seiner selbst zurück, wenn es sich erinnert. Das kollektive Gedächtnis der Gruppe konstituiere sich vielmehr in den individuellen Gedächtnissen der Gruppenmitglieder.³²⁶

Die Unterscheidung der individuellen und sozialen Ebene des Erinnerns ermöglicht aber eine differenzierte Wahrnehmung und Analyse von Prozessen, in denen Erinnern verhandelt wird. Das Individuum greift in seinem Erinnern auf soziale Zusammenhänge zurück. Dieses Gruppengedächtnis ist dabei nicht als feststehendes und einheitliches Gebilde zu denken, weil es von den jeweiligen Mitgliedern der Gruppe weitergedacht und weitergeprägt wird, abhängig zum einen von der weiterschreitenden Erfahrung, abhängig zum anderen von den jeweiligen Personen innerhalb in der Gruppe. Denn Anteil an diesem Gedächtnis hat die Vielzahl der Individuen, die je durch die Gegenwart verschiedener soziale Bezüge geprägt sind, durch verschiedene Gruppengedächtnisse, auf die sie sich beziehen. Dadurch entsteht Dynamik und Veränderung. Gleichzeitig lassen sich in einem definierten Zeitraum oder zu einem Zeitpunkt für die gruppenverbindende Erinnerung, das kollektive Gedächtnis, Inhalte analysieren und reflektieren, die sich in Praktiken, Symbolen oder Medien widerspiegeln.

Vor diesem Hintergrund nimmt Halbwachs unterschiedliche Gruppen in den Blick, denen eine Person angehört. Er fordert in seiner Schrift über die kollektive Psychologie eine Analyse des Gruppenbewusstseins, der geistigen Haltung also, die alle Individuen in der Gruppe miteinander verbindet. Darauf aufbauend lasse sich eine

„spezielle Psychologie der Kollektive [entwerfen], etwa der Religionsgemeinschaft, der Familie, der Nation, der sozialen Klasse, der ökonomischen Gruppen, die sich der Untersuchung ihrer jeweiligen Eigenart, dem ganz besonderen Inhalt ihrer Überlieferungen und Erinnerungen, ihrer Denkbäude, Gefühle und Eindrücke widmet.“³²⁷

Somit sind auch Vergangenheit und Geschichte ganz und gar von der Gruppe her zu denken. Dies beginnt damit, dass Erinnerungen in Sprache gegossen werden:

„Man muß also die Vorstellung aufgeben, die Vergangenheit erhalte sich als solche in den individuellen Gedächtnissen, als ob es davon ebenso viele verschiedene Abzüge gäbe, wie es Individuen

³²⁵ Halbwachs: Kollektive Psychologie (2001), S. 36.

³²⁶ Vgl. Halbwachs: Das Gedächtnis (1925), S. 22f.; Halbwachs: Kollektive Psychologie (2001), S. 36f.

³²⁷ Halbwachs: Kollektive Psychologie (2001), S. 37.

gibt. Die gesellschaftlich lebenden Menschen gebrauchen Wörter, deren Bedeutung sie verstehen: das ist die Bedingung des kollektiven Denkens. Jedes (verstandene) Wort wird aber von Erinnerungen begleitet, und es gibt keine Erinnerungen, denen wir nicht Worte entsprechen lassen könnten. Wir kleiden unsere Erinnerungen in Worte, bevor wir sie beschwören; es ist die Sprache und das ganze System der damit verbundenen gesellschaftlichen Konventionen, die uns jederzeit die Rekonstruktion unserer Vergangenheit gestattet.“³²⁸

Halbwachs selbst spricht dabei immer von Erinnerung und Gedächtnis im Alltag, von der er die Geschichtswissenschaft abtrennt. Geschichte ist für ihn die neutrale, wissenschaftliche Beschäftigung mit der Universalgeschichte. Gedächtnis bezeichnet bei Halbwachs dagegen das partikulare Interesse einer Gruppe an Traditionsbeständen, die für das Selbstverständnis der Gruppe Relevanz besitzen. Es „orientiert sich an den Bedürfnissen und Belangen der Gruppe der Gruppe in der Gegenwart und verfährt daher stark selektiv und rekonstruktiv. Dabei sind Verzerrungen und Umgewichtungen bis hin zur Fiktion möglich.“³²⁹ Die Darstellung des Gruppengedächtnisses bei Astrid Erll zeigt an, warum Halbwachs den Gegensatz zwischen Gedächtnis und Geschichte aufrecht erhält: Ihm geht es darum, die historische Disziplin nicht ihres wissenschaftlichen Anspruchs zu berauben. Inwieweit diese Unterscheidung vor dem Hintergrund konstruktivistischer Theorien haltbar neu vorzunehmen ist, muss auch für das Verständnis von geschichtlichem Unterricht noch dargelegt werden.

Bis hierhin bleibt festzuhalten: Erinnerung und Gedächtnis spielen sich als dialektischer Prozess zwischen Individuum und Gesellschaft ab, so das Grundverständnis aller hier vorgestellten Theorien. Individualität und Sozialität sind miteinander verwoben und aufeinander bezogen, das eine existiert nur je in dem anderen. Wenngleich also die individuelle und die soziale Ebene von Gedächtnis begrifflich zu trennen sind, werden sie nur im Zusammenspiel wirksam und bedingen sich gegenseitig: Die soziale Prägung des individuellen Gedächtnisses setzt gemeinschaftlich geteilte Erinnerungen voraus, die den Einzelnen beeinflussen. Geteilte Erinnerungen sind nur denkbar, wenn der einzelne Mensch sich in seinen Erinnerungen nicht nur auf die unmittelbar eigenen Erfahrungen bezieht, sondern Erfahrungen und Geschichten der Gemeinschaft in seine Erinnerung integriert. Und sie bleiben nur so lange wirksam, wie sich Einzelne auf dieses kulturelle Erbe beziehen.

Doch wie lassen sich in der Folge diese Prozesse bezogen auf das Individuum, auf die Gruppe als aktuelle Konstellation und auf kulturelle Formationen näher beschreiben? Welches Verhältnis folgt daraus für die Beziehung zwischen Geschichte und Erinnerung? Erst aus der

³²⁸ Halbwachs: *Das Gedächtnis* (1925), S. 368f.

³²⁹ Erll: *Kollektives Gedächtnis* (2017), S. 14.

Klärung dieser Folgefragen ergibt sich eine Begriffsbestimmung für die Anwendung im religionsdidaktischen Kontext.

5.2 Das Individuum als Schnittstelle im Netzwerk kollektiver Erinnerungen - Kollektives Gedächtnis in der psychologischen Gedächtnisforschung

Auf der Grundlage der Theorien von Halbwachs erwächst ein Bild des Individuums, das dessen soziale Bedingtheit ins Zentrum stellt. Erinnern ist kein rein individueller Prozess, sondern von sozialen Bezugsgruppen abhängig, wie Harald Welzer formuliert:

„Nicht die Erinnerung selbst also, sondern die Kombination der Gruppenzugehörigkeiten und daraus resultierender Erinnerungsformen und -inhalte sind demnach das wirklich Individuelle, das die Gedächtnisse einzelner Menschen voneinander unterscheidet.“³³⁰

Entsprechend formuliert Welzer als Fazit zur Sozialität des autobiographischen Gedächtnisses: „Menschen sind vielleicht viel besser zu verstehen, wenn man sie nicht als Individuen betrachtet, sondern als Schnittstellen in einem Netzwerk.“³³¹

Wie genau kann man sich diesen Vorgang des Erinnerns vorstellen? Welzer hat die Ergebnisse der Hirnforschung und der Entwicklungspsychologie für die Frage nach dem individuellen Erinnerungsprozess zusammengestellt. So zeigen die Befunde aus der Neurowissenschaft und der kognitiven Psychologie zum einen, dass „das Gedächtnis ein konstruktives System ist, das Realität nicht einfach abbildet, sondern auf unterschiedlichsten Wegen und nach unterschiedlichsten Funktionen filtert und interpretiert.“³³² Das bedeutet, dass die konkrete Erinnerung nicht als Einheit an einem Ort im Gehirn abgelegt wird, sondern als „Muster neuronaler Verbindungen über verschiedene Bereiche des Gehirns verteilt und als solche, verändert oder unverändert, abrufbar“³³³ ist. Die Erinnerungen werden in kleinere Spuren zerlegt und abgespeichert, um anwendungsbezogen, je neu aktiviert und verknüpft aufgerufen werden zu können. Diese Prozesse werden als Enkodierung, Speicherung und Abruf bezeichnet.³³⁴

Das Langzeitgedächtnis, das für den Kontext der bewusst abgerufenen Erinnerung aktiviert werden muss, enthält verschiedene Funktionen, die ineinander spielen. Bewusste Erinnerungen an konkrete Ereignisse bilden das episodische Gedächtnis. Doch interagiert diese Funktion mit drei weiteren basalen Gedächtnisformen, dem Weltwissen oder semantischen Gedächtnis als Speicher aller Wissensbestände, dem prozeduralen Gedächtnis als Speicher aller Operationen vom Laufen bis zum virtuosen Spiel eines Instrumentes und das Priming

³³⁰ Erll: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 13.

³³¹ Welzer: Engramme (2006), S. 127.

³³² Welzer: Gedächtnis (2002), S. 20.

³³³ Welzer: Gedächtnis (2002), S. 20.

³³⁴ Zu den Details vgl. auch Kölbl/ Straub: Psychologie des Erinnerns (2010), S. 32f.

als wirksame, abgespeicherte Wahrnehmung im halb- oder unbewussten Zustand.³³⁵ Erinnerungen durchlaufen diese verschiedenen Gedächtnisfunktionen im Prozess der Abspeicherung. Dabei wird vermutet, dass ohnehin nur solche Erfahrungen im episodischen Gedächtnis abgespeichert werden, die auf Wissensbestände im Weltwissen Bezug nehmen.³³⁶

Diese Ebenen sind deswegen entscheidend für den Erinnerungsprozess, weil damit erklärbar wird, warum Erinnerungen nicht als Einheit aufgerufen werden, sondern Erlebnisse vernetzt gedacht werden mit anderen Erfahrungen und Erlebnissen der Vergangenheit. Verständlich wird zudem, wie Menschen sich authentisch an Dinge zu erinnern meinen, die sie gar nicht selbst erlebt haben, sondern von denen sie nur aus Erzählungen oder über andere mediale Vermittlungen erfahren haben. Und es wird deutlich, dass sich Erinnern mit Erfahrungen verbindet, die dem Bereich des Unbewussten angehören.³³⁷ Kurz: Auch episodische Erinnerung ist niemals ein Abbild eines zurückliegenden Ereignisses, sondern stets vernetzt, angereichert und verkürzt.

Verfügbar wird die Erinnerung für das Individuum erst in der sozialen Vermittlung:

„Ein Erlebnis wird erst zur Erfahrung, wenn es reflektiert wird, und reflektieren bedeutet, der Erfahrung eine Form zu geben. Diese Form kann nur sozial vermittelt sein; anders steht sie dem Individuum nicht zur Verfügung und wäre im übrigen auch nicht kommunizierbar.“³³⁸

Sozial vermittelt sind damit sowohl die Inhalte als auch die Struktur des Erinnerten. Ein Beispiel für sozial vermittelte Strukturen sind kulturelle Erzählmuster, die bei der Wiedergabe von Erinnertem bedient werden, wie die Unterscheidung nach Genres oder der Aufteilung in Einleitung, Hauptteil und Schluss einer Geschichte.³³⁹

Innerhalb der narrativen Psychologie besteht Konsens darüber, dass die Passung der Erinnerung in kulturelle Formen und Muster dem Individuum hilft, alle Formen des Denkens und der Erfahrung nutzbar zu machen für die Verortung der eigenen Person in Zeit und Welt. Erkenntnisse, Erleben und Erinnerung, Gefühle und Ziele werden bewahrt, indem sie zu einer Erzählung verbunden werden. Durch die Erzählung werden sie erst in einen inneren Zusammenhang gebracht, werden Schwerpunkte gesetzt und Sinnsetzungen vorgenommen, die im erneuten Erzählen wiederaufgerufen, aber auch verändert und ergänzt werden kön-

³³⁵ Vgl. Welzer: Gedächtnis (2002), S. 23-29; Kölbl/ Straub: Psychologie des Erinnerns (2010), S. 27-31.

³³⁶ Vgl. Welzer: Gedächtnis (2002), S. 104f.

³³⁷ Vgl. Welzer: Gedächtnis (2002), S. 208-218.

³³⁸ Welzer: Gedächtnis (2002), S. 30.

³³⁹ Vgl. Welzer: Gedächtnis (2002), S. 171-174. Dass solche Erzählmuster wirksam sind, gilt in der narrativen Psychologie als erwiesen, vgl. Kölbl/ Straub: Psychologie des Erinnerns (2010), S. 40.

nen. Damit lässt sich Narration beschreiben als „universeller Modus der Strukturierung von Erfahrung und Wissen sowie von Kommunikation und Handeln.“³⁴⁰

Für den Abruf einer Erinnerung spielt darüber hinaus die emotionale Betroffenheit eine Rolle. Je emotionaler das Erlebte, desto öfter wird es aufgerufen, darüber gesprochen, desto detaillierter die Erinnerung.³⁴¹ Damit dominieren emotional aufgeladene Erlebnisse die Erinnerung. Emotionalität verstärkt auch die Wirkung bei den Zuhörer:innen, da sich „über den Duktus des Erzählens die emotionale Tönung des Erlebten auch dem Zuhörer mitteilt und wiederum das Hören der Geschichte zu einem emotionalen Ereignis macht“³⁴².

Wenn hier von Hören die Rede ist, darf nicht vergessen werden, dass für die Rezipient:innen viele Zugangsmöglichkeiten zur Erinnerung anderer bestehen. Die Besonderheit menschlicher Erinnerung besteht darin, komplexe Gedächtnisinhalte über Symbole externalisieren zu können. Welzer spricht hier von Exogrammen und meint damit jede Form von Texten, Bildern und Gegenständen, die Informationen stabil und dauerhaft bewahren. Konkrete Erinnerungen werden konserviert, auf die das Individuum selbst oder andere zu einem späteren Zeitpunkt zurückgreifen können, und die ihrerseits eine Veränderung der Erinnerung zur Folge haben können. Diese äußere Speicherung spielt in der Forschung zum kollektiven Gedächtnis eine herausgehobene Rolle, weshalb an dieser Stelle nur darauf verwiesen sei, dass diese auch schon auf der individuellen Ebene selbstverständlich einen wesentlichen Faktor des Erinnerns darstellt.

³⁴⁰ Neumann: Erinnerung (2005), S. 34. Vgl. beispielhaft für die Entwicklung von Lebenserzählungen Habermas: Lebenserzählungen (2006), S.259-273; Neisser/ Libby: Life Experiences (2000), S. 318. Dort weitere Literatur.

³⁴¹ Hirnphysiologisch ist dies mit größeren Spuren emotionaler Ereignisse zu erklären. Vgl. Welzer: Gedächtnis (2002), S. 20.

³⁴² Welzer: Gedächtnis (2002), S. 42. Weiterhin zur Rolle der Emotionen: Welzer: Gedächtnis (2002), S. 111-137.

5.3 Erinnerung und Gedächtnis als Deutungsinstrumente kultureller Phänomene - Kollektives Gedächtnis in Sozialpsychologie und Kulturwissenschaft

Wenn individuelle Erinnerung inhaltlich und strukturell bis in die Tiefenstrukturen von sozialen und kulturellen Mustern geprägt und beeinflusst wird, stellt sich die Frage, wie diese soziale Dimension des Erinnerns zu denken ist. Hierzu liegen sowohl sozialpsychologische als auch kulturwissenschaftliche Vorstellungen vor, die aufgrund ihrer unterschiedlichen Begriffsstrukturen zunächst als unverbunden nebeneinander stehen.³⁴³

Vereinfacht gesagt bezieht sich sozialpsychologische Forschung mit dem Begriff des Gedächtnisses weitgehend auf interne, menschliche Vorgänge, wobei diese Perspektive auch geteilte Erinnerungen beinhaltet. Kulturwissenschaftliche Forschung nimmt dagegen besonders externe Gedächtnisleistungen in den Blick, mit Gerald Echterhoff gesprochen das „Außen des Erinnerns“³⁴⁴. Sichtbar wird dies auch in der bereits aufgezeigten Unterscheidung von Olick, der folgerichtig nur die außerhalb des Individuums liegenden Bereiche unter *collective memory* zählt und von den kollektiven Gehalten individueller Erinnerung in der *collected memory* unterscheidet. Worin bestehen nun die unterschiedlichen Begrifflichkeiten innerhalb der Disziplinen?

Die Sozialpsychologie übernimmt das Begriffssystem der kognitiven Psychologie und überträgt dieses auf Formen der kollektiven Erinnerung. So erläutert Echterhoff, dass die beim Erinnern des Individuums wirksamen Prozesse von Enkodierung und Speicherung sowie der Abrufanlass neben der individuellen „auch der externen Ebene der (physischen, sozialen, kulturellen) Umwelt eines kognitiven Systems zugeordnet werden“³⁴⁵ können. Nur der Abruf selbst sei zwingend dem Individuum zuzuordnen.

Auch der Ort der Erinnerung, die verschiedenen Funktionen des Gedächtnisses, lassen sich auf das Kollektiv übertragen. Echterhoff greift hier auf das von den Sozialpsychologen William Hirst und David Manier entwickelte psychologische Modell der überindividuellen Gedächtnisbildung zurück. Hirst und Manier unterscheiden darin drei Formen der Repräsentation kollektiver Erinnerung: Das kollektiv-episodische Gedächtnis enthält gemeinsame Erfahrungen und Formen des *social remembering*, das kollektiv-semantische Gedächtnis Erinnerungen, die der einzelne nicht selbst miterlebt, aber als Wissensbestand

³⁴³ Welzer hat sich hier in besonderer Weise verdient darum gemacht, die beiden Perspektiven zu verbinden. Vgl. Welzer: *Gedächtnis* (2002).

³⁴⁴ Echterhoff: *Außen des Erinnerns* (2004).

³⁴⁵ Echterhoff: *Außen des Erinnerns* (2004), S. 66.

abgespeichert hat, das kollektiv-prozedurale Gedächtnis hingegen Traditionen und Rituale.³⁴⁶

Kulturwissenschaftliche Begriffe nehmen dagegen auf unterschiedliche soziale Kontexte sowie die Zeugnisse von Erinnerung Bezug. Prägend ist insbesondere die stetig erweiterte Theorie des kulturellen Gedächtnisses von Aleida und Jan Assmann.³⁴⁷ Den Ausgangspunkt ihrer Theorie bilden die Überlegungen von Halbwachs zu Gruppe und Gedächtnis, sie erweitern dieses Konzept jedoch um den Begriff der Kultur.³⁴⁸ Als Folge differenzieren sie innerhalb des kollektiven Gedächtnisses zwischen einem kommunikativen und einem kulturellen Gedächtnis des Menschen.³⁴⁹ Diese Begriffe dienen hier als Grundlage, verschiedene Ansätze von kollektivem Gedächtnis zusammenzufügen.

5.3.1 Das Kommunikative Gedächtnis - Kollektives Gedächtnis in gelebter Beziehung

In Aleida und Jan Assmanns Konzeption beruht das kommunikative Gedächtnis auf verschiedenen Formen der Alltagskommunikation und bezeichnet die Weitergabe von Erinnerungen über einen begrenzten Zeitraum von etwa drei Generationen, dem Zeithorizont der ‚oral history‘ entsprechend. Mit Halbwachs benennt Jan Assmann als mögliche Gruppen Familie, Nachbarschaft, Berufsgruppen, Parteien, Verbände.³⁵⁰ Aufgrund der fortschreitenden Zeit unterliegen die Inhalte und ihre Deutung einem ständigen Wandel.

„Zwar wissen die einen mehr, die anderen weniger, und das Gedächtnis der Alten reicht weiter zurück als das der Jungen. Aber es gibt keine Spezialisten und Experten solcher informellen Überlieferung, auch wenn Einzelne mehr und besser erinnern als andere.“³⁵¹

Erinnerungen im kommunikativen Gedächtnis verbinden sich mit den darin vermittelten Gefühlen.

„Liebe, Interesse, Anteilnahme, Gefühle der Verbundenheit, der Wunsch dazuzugehören, aber auch Haß, Feindschaft, Mißtrauen, Schmerz, Schuld und Scham geben unseren Erinnerungen

³⁴⁶ Vgl. Erll: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 87f.

³⁴⁷ Die Texte Aleida und Jan Assmanns nehmen stark aufeinander Bezug und sind zum Teil in Co-Autorenschaft verfasst. In seiner im Plural verfassten programmatischen Schrift „Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität“ benennt Jan Assmann in Fußnote 3 ausdrücklich Aleida Assmann als „Mitverfasserin“. Sofern ich mich auf diese Schrift beziehe, verwende auch ich daher den Plural. Später wendet Aleida Assmann die gemeinsame Theorie vornehmlich auf den Bereich der Literaturwissenschaft an und entwickelt sie anhand der Erkenntnisse aus diesem Bereich weiter, Jan Assmann auf den Bereich der Ägyptologie. Ungeachtet der Vielzahl der Parallelen in ihren späteren Schriften beschränke ich mich in der Regel auf eine konkrete Fundstelle.

³⁴⁸ Vgl. Assmann: Kollektives Gedächtnis (1988), S. 13. Er bezieht sich dabei auf Warburg, der bereits den Zusammenhang zwischen Gedächtnis und kulturellen Formen reflektierte, ohne die Gruppe dafür in den Blick zu nehmen. Vgl. ebd., S. 12f.

³⁴⁹ Vgl. Assmann: Kollektives Gedächtnis (1988), S. 10.

³⁵⁰ Vgl. Assmann: Das kulturelle Gedächtnis (1992), S. 10f.

³⁵¹ Assmann: Das kulturelle Gedächtnis (1992), S. 53. Vgl. für den gesamten Abschnitt Erll: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 109.

Prägnanz und Horizont. Ohne Prägnanz würden sie sich nicht einprägen, ohne Horizont besäßen sie keine Relevanz und Bedeutung innerhalb einer bestimmten kulturellen Welt. Für ein funktionierendes kommunikatives Gedächtnis ist das Vergessen ebenso wichtig wie das Erinnern.“³⁵²

Vergessen nämlich, so lässt sich ergänzen, ermöglicht erst das Hervortreten dessen, was wichtig ist. Dabei ist die Wichtigkeit nicht sachlich bestimmt, sondern über die mit der Erinnerung verbundenen Gefühle: Zwischenmenschliche Beziehungen und ihre Qualität entscheiden darüber, welche Erinnerungen im kommunikativen Gedächtnis fortgeschrieben werden. Diese Beobachtung stimmt mit den Analysen der Hirnforschung überein.

Für diese Form kollektiv geteilter Erinnerung interessiert sich die Sozialpsychologie in besonderer Weise, was sich an der Vielzahl empirischer Untersuchungen festmachen lässt. Wenn auch andere Begriffe verwendet werden, sind jene Erinnerungen, die Echterhoff dem kollektiv-episodischen Gedächtnis zuordnet, gleichzusetzen mit dem kommunikativen Gedächtnis. Es zeichnet sich aus durch die gemeinsame Erlebens- und Erfahrungsperspektive einer Gruppe von Menschen, die in konkreter Beziehung zueinander steht. „Die Mitglieder einer ganzen Kultur, Nation oder auch Organisation werden nur selten dieselben unmittelbar wahrgenommenen Erlebnisse und Ausgangserfahrungen teilen und später gemeinsam wieder erleben.“³⁵³ Voraussetzung ist nicht die Anwesenheit am gleichen Ort, aber der persönliche Kontakt. Echterhoff betont, dass hier die mündliche Weitergabe im Vordergrund steht, externe Speicherung damit nur eine untergeordnete Rolle spielt. Ihre Verwendung ist möglich, man denke an Fotoalben, Tagebücher und Briefe, aber nicht zwingend notwendig. Was die Strukturierung solcher Erinnerungen angeht, konnten Hirst et al. zeigen, dass die Erinnerung aufgespalten werden kann auf verschiedene Rollen und Personen der Gruppe. Sofern eine Person die Gruppe dominiert, übernehmen Gruppenmitglieder deren Erinnerungsvariante in ihre individuelle Erinnerung, ohne dominante Person bilden sich die individuellen Erinnerungen aus der Schnittmenge der Erinnerungen.³⁵⁴

Harald Welzer hat in diesem Zusammenhang die Erinnerung an historische Ereignisse untersucht, insbesondere ihre Entstehung im kommunikativen Erinnerungsprozess und ihre Wirksamkeit bezüglich des Selbstverständnisses der Gruppe. Er belegt mit der Analyse von Familiengesprächen, dass vergangene Erlebnisse nicht einfach tradiert werden, sondern Erinnerungen im gemeinsamen Gespräch über die Erlebnisse entstehen, Leerstellen darin über Zuhörer:innen, Rolle und kulturelles Wissen gefüllt werden, so dass die Geschichten eine

³⁵² Assmann: Religion (2000), S. 13.

³⁵³ Echterhoff: Außen des Erinnerns (2004), S. 75.

³⁵⁴ Vgl. Echterhoff: Außen des Erinnerns (2004), S. 73-77.

kohärente Gestalt und einen Sinn erhalten, die zum Selbstverständnis der Gruppe passen. Welzer spricht hier von Erinnerungsgemeinschaften, deren Mitglieder trotz ihrer je individuellen Perspektive, verschiedener Horizonte und Rollen davon ausgehen, dieselbe Erinnerung zu teilen.³⁵⁵ Damit wird bestätigt, was schon Halbwachs formuliert hat: Die Erinnerungsgemeinschaft beruht nicht nur auf geteilter Erinnerung, sondern die gemeinsamen Erinnerungen definieren ein gemeinsames Wesen und eine gemeinsame Haltung.³⁵⁶ Dass auch widersprüchliche oder mit historischen Fakten nicht haltbare Erzählungen als solche nicht entlarvt werden und im kommunikativen Gedächtnis weiterleben, hänge mit der lebendigen Beziehung und der damit verbundenen emotionalen Einbezogenheit zusammen.³⁵⁷

Hier greifen individuelle Erinnerung und kommunikatives Gedächtnis in ihrer Funktionsweise ineinander. „Individuelle wie kollektive Vergangenheit [...] werden in sozialer Kommunikation beständig neu gebildet.“³⁵⁸ Für beide gilt, dass jede Erinnerung in ein bestehendes Netz von Erinnerungen eingegliedert und den Beständen angepasst wird, was eine wechselseitige Veränderung von alten und neuen Erinnerungen zur Folge hat. Erinnerung trägt damit zum Selbstbild von Individuum und Gruppe bei und wird zugleich durch das Selbstbild gesteuert und selektiert. Jeder Abruf von Erinnerung ist das Ergebnis einer neuen Verknüpfungsleistung, wobei Abruf und Gestalt der Erinnerung stark von emotionalen Faktoren abhängen.

5.3.2 Das kulturelle Gedächtnis - Kollektives Gedächtnis in vermittelter Tradition

Für Aleida und Jan Assmann lässt sich das kulturelle Gedächtnis dadurch vom kommunikativen Gedächtnis abgrenzen, dass es über den direkten intergenerativen Kontakt hinausgeht und auch weit zurückreichende Ereignisse und Strukturen enthält.³⁵⁹ Diese umfassen kulturelle Traditionen, symbolischen Formen, literarische Texte und Mythen, Szenen und Konstellationen.³⁶⁰ Grundlegend zeichne sich das kulturelle Gedächtnis durch folgende

³⁵⁵ Vgl. Welzer u.a.: Opa (2002), S. 196; Welzer: Gedächtnis (2002), S. 151. In der Einordnung und Deutung greift er auf Angela Keppler zurück, vgl. ebd., dort entsprechende Literaturhinweise.

³⁵⁶ Vgl. Welzer: Gedächtnis (2002), S. 156f.

³⁵⁷ Vgl. Welzer u.a.: Opa (2002), S. 208f.

³⁵⁸ Welzer: Gedächtnis (2002), S. 44.

³⁵⁹ "Mit dem kulturellen Gedächtnis eröffnet sich die Tiefe der Zeit." Assmann: Religion (2000), S. 37. Erll spricht hier in Anlehnung an Aleida und Jan Assmann auch vom „alltagsweltlichen Nahhorizont“ des kommunikativen Gedächtnisses im Unterschied zum „kulturellen Fernhorizont“ des kulturellen Gedächtnisses. Vgl. Erll: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 112.

³⁶⁰ "Es ist eine Sache des Kollektivs, das sich erinnern will, und des Einzelnen, der sich erinnert, um dazuzugehören. Und dazu bedienen sich beide, das Kollektiv und der Einzelne, des Archivs der kulturellen Traditionen, des Arsenal der symbolischen Formen, des 'Imaginaires' der Mythen und Bilder, der 'Großen Erzählungen', der Sagen und Legenden, Szenen und Konstellationen, die nur immer im Überlieferungsschatz eines Volkes lebendig oder reaktivierbar sind." Assmann: Religion (2000), S. 18.

Eigenschaften aus: Identitätskonkretheit, Rekonstruktivität, Geformtheit, Organisiertheit, Verbindlichkeit und Reflexivität. Identitätskonkret sei das kulturelle Gedächtnis insofern, als es „den Wissensvorrat einer Gruppe [bewahrt], die aus ihm ein Bewußtsein ihrer Einheit und Eigenart bezieht.“³⁶¹ Geschichte sei darin, vergleichbar mit jeder Erinnerung, niemals als Ganze abgespeichert. Das kulturelle Gedächtnis verfare „rekonstruktiv, d.h. es bezieht sein Wissen immer auf eine aktuell gegenwärtige Situation“³⁶² und speichere geformte Erinnerungen, in Texten, Riten und Bildern. Um diese Erinnerungen für die Gruppe dauerhaft zu erhalten, werde sie institutionell abgesichert, etwa durch Zeremonien; ihre Träger werden spezialisiert. Je organisierter und geformter, desto verbindlicher werde das normative Selbstbild - und mit ihm die Gewichtung und Wertung einzelner Wissensbestände. Dieses Selbstbild könne die Gruppe dann erneut reflektieren, hinterfragen und erneuern. Reflexiv sei das kulturelle Gedächtnis jedoch schon, indem die Praxis der Gruppe durch Riten, Sprichwörter und ähnliches gedeutet werde und indem es selbst-reflexiv Bezug nehme auf eigene Inhalte durch Auslegung, Kritik, Umdeutung oder Überbietung.³⁶³

Erlil umreißt die Inhalte des kollektiven Gedächtnisses bei Assmann als

„an Medien gebundene, hochgradig gestiftete und zereemonialisierte, in der kulturellen Zeitdimension des Festes vergegenwärtigte kollektive Erinnerungen [...]. Tradiert wird ein fester Bestand an Inhalten und Sinnstiftungen, zu deren Kontinuierung und Interpretation Spezialisten ausgebildet werden.“³⁶⁴

Sie hat damit im Blick, was Aleida und Jan Assmann auch das „konnektive“ Gedächtnis nennen, eine die Gemeinschaft prägende, geformte Erinnerung, die Menschen aneinander bindet, Orientierung stiftet und damit zum Fundament der Gemeinschaft wird.³⁶⁵

In der sozialpsychologischen Forschung lässt sich das kulturelle Gedächtnis dem kollektiv-semantischen Gedächtnis zuordnen. Hirst und Manier meinen, dass darin sämtliches Wissen enthalten ist, das mehrere Personen verbindet. Dagegen schränkt Echterhoff den Begriff des kollektiv-semantischen Gedächtnisses unter Bezugnahme auf die Kulturwissenschaften dahingehend ein, dass er Assmanns Konzeption des kulturellen Gedächtnis mit den sozialpsychologischen Begriffen verbindet. Das kollektiv-semantische Gedächtnis müsse daher stärker gruppenbezogen konzipiert werden. Nicht sämtliches geteiltes Wissen, sondern nur für die

³⁶¹ Assmann: Kollektives Gedächtnis (1988), S. 13.

³⁶² Assmann: Kollektives Gedächtnis (1988), S. 13.

³⁶³ Zu den Eigenschaften vgl. ausführlich Assmann: Kollektives Gedächtnis (1988), S. 12-15.

³⁶⁴ Erlil: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 109. Wandlungen dieser Traditionsbestände erklären Erlil und Aleida Assmann mit dem Zusammenspiel von Funktions- und Speichergedächtnis, s.u. Vgl. Erlil: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 29. Dort Verweis auf Assmann: Erinnerungsräume (1999).

³⁶⁵ Vgl. Assmann: Re-Membering (1997), S. 24.

Gruppe gültige Information sei darin enthalten, die sich auf vergangene Ereignisse explizit bezieht und Relevanz für gegenwärtiges Handeln besitzt.³⁶⁶ Diese Relevanz beruhe nicht zuletzt darauf, eine gemeinsame Vorstellung dessen zu bilden, was die Menschen innerhalb der Gruppe verbinde. „Kollektiv-semantisches Gedächtnis fungiert sozusagen als der Rahmen des Selbstbilds einer Gemeinschaft und appelliert an deren Verantwortungsbewusstsein im Hinblick auf gegenwärtige Handlungen.“³⁶⁷ Um diese Funktion erfüllen zu können, seien für größere Gruppen ohne direkte, persönliche Bindungen externe Speicherungen notwendig, wie sie Assmann bereits beschrieben hat.³⁶⁸ Wenngleich Assmann wohl an der Repräsentation kollektiver Erinnerung auch innerhalb des Menschen festhält, ist hier Olick anschlussfähig, der genau diese kulturellen Zeugnisse gemeinsamen Erinnerns mit *collective memory* bezeichnet.³⁶⁹

Welcher Art sind die kulturellen Zeugnisse, in denen gemeinsame Erinnerungen bewahrt werden? Jan Assmann greift in diesem Kontext die Unterscheidung von heißen und kalten Gesellschaften von Claude Lévi-Strauss auf.³⁷⁰ Heiße Gesellschaften haben ihre Geschichte verinnerlicht, um sie zum Motor ihrer Entwicklung zu machen. „Sie erinnern ihre Geschichte, um Geschichte zu haben und Geschichte zu machen. Sie leben in der Geschichte dank der Spezifik ihrer kulturellen Erinnerung.“³⁷¹ Typische Beispiele sind die Nationalstaaten der Moderne, die in Kunst, Architektur und Gedenktagen ihre jüngere Geschichte für das nationale Selbstverständnis inszenieren. Dagegen sperren kalte Gesellschaften die Geschichte aus, um mögliche destabilisierende Wirkungen auszuschließen. Dies gilt etwa für Naturreligionen, das antike Griechenland, aber auch Teile von Kirche. In diesen Gesellschaften sind es Mythen und Riten, in denen die Erinnerung bewahrt und weitergegeben wird. Wenngleich sich diese unterschiedlichen Gesellschaftsformen unterschiedlicher Mittel bedienen, scheint das Prinzip kultureller Erinnerungsformen universal zu sein. Beide kulturellen Ausformungen basieren in ihrer Vielfalt auf dem gleichen ethischen Imperativ „Erinnere Dich!“, weil die Erinnerung die Gesellschaften zusammenhält, indem sie ihnen ein nach innen und außen

³⁶⁶ Vgl. Echterhoff: *Außen des Erinnerns* (2004), S. 79.

³⁶⁷ Echterhoff: *Außen des Erinnerns* (2004), S. 80. Echterhoff selbst ergänzt hier, dass auch Hirst und Manier eine solche Gedächtnisform abgrenzen, indem sie innerhalb des kollektiv-semantischen Gedächtnisses zwischen einer *lived* und *distant semantic memory* unterscheiden. Vgl. ebd.

³⁶⁸ Vgl. Echterhoff: *Außen des Erinnerns* (2004), S. 77-80.

³⁶⁹ Vgl. Olick: *Sins of the Fathers* (2016), S. 43f.; Olick: *Politics of Regret* (2007), S. 27-30; vgl. Moller: *Das kollektive Gedächtnis* (2010), S. 90.

³⁷⁰ Vgl. Lévi-Strauss: *Das wilde Denken* (1968), S. 270.

³⁷¹ Assmann: *Re-Membering* (1997), S. 25.

erkennbares Selbstverständnis verleiht. Es verbindet die Menschen innerhalb der Gemeinschaft auch über die Zeit hinweg, auch unter Einbezug der Toten.³⁷²

Dieses Bindungsgedächtnis ist damit „bestimmt von gemeinschaftsstiftenden Erinnerungsformeln und -figuren und von den Erinnerungsbedürfnissen einer klar definierten Wirk-Identität“, es „instrumentalisiert“³⁷³ die Vergangenheit. Indem der Einzelne teilhat an solchen Erinnerungsformen, die die jeweilige Gemeinschaft fundieren, integriert er sich in die Gemeinschaft.³⁷⁴ Das kulturelle Gedächtnis vermag demnach die Menschen über viele Generationen hinweg zu festen Gemeinschaften zu fügen, so die Quintessenz Assmanns, die über die Annahmen von Halbwachs hinausgeht. Voraussetzung bleibt eine fundierende Erinnerung, deren Weitergabe durch Riten und Kunst medial abgesichert ist und die regelmäßig aktualisiert wird.³⁷⁵

Um ein solches Gedächtnis zu unterstützen und die Gemeinschaft darüber abzusichern, bedienen sie sich konkreter Ankerpunkte:

„Das, was wir auf keinen Fall vergessen wollen, dafür schaffen wir uns Gedächtnisstützen [...]. Solche Gedächtnisstützen sind auch die *lieux de mémoire*, Gedächtnisorte, an die sich die Erinnerung ganzer Nations- und Religionsgemeinschaften heftet, Denkmäler, Riten, Feste, Bräuche, kurz: der gesamte Umfang dessen, was Halbwachs Tradition nannte und der *mémoire vécue* gegenüberstellte, lässt sich als ein System von Gedächtnisorten verstehen, ein System von Merkzeichen, das es dem Einzelnen, der in dieser Tradition lebt, ermöglicht dazuzugehören, d.h. sich als Mitglied einer Gesellschaft im Sinne einer Lern-, Erinnerungs- und Kulturgemeinschaft zu verwirklichen.“³⁷⁶

Der Begriff des kulturellen Gedächtnisses rührt somit auch aus dem Verständnis kultureller Zeugnisse: Sie sind Speicherorte des kulturellen Gedächtnisses. Aus ihnen lassen sich daher Rückschlüsse auf die Gesellschaft ziehen, nicht nur auf die, der sie entspringen, sondern auch auf die, die sie verwendet.

³⁷² Vgl. Assmann: Re-Membering (1997), S. 25 und 31; Levy: Das kulturelle Gedächtnis, S. 95. Zum ethischen Gebot des Erinnerns vgl. Assmann: Geschichte im Gedächtnis, S. 26.

³⁷³ Assmann: Religion (2000), S. 38. (beide Zitate)

³⁷⁴ „Die Sozialisation ermöglicht uns nicht nur, uns zu erinnern, sondern unsere Erinnerungen ermöglichen uns auch umgekehrt, uns zu sozialisieren. Sozialisation ist nicht nur eine Grundlage, sondern auch eine Funktion des Gedächtnisses. Man kann geradezu von einem "Bindungsgedächtnis" sprechen.“ Assmann: Religion (2000), S. 15.

³⁷⁵ Dieser Zwang zur Aktualisierung bewirkt, dass selbst kalte Gesellschaften, in denen dieser abgewertet wird, sich kultureller Wandel vollzieht. Vgl. Müller-Funk: Kultur (2008), S. 94.

³⁷⁶ Assmann: Religion (2000), S. 19f. Mit dem Begriff der Gedächtnisorte greift Assmann auf die Studien von Pierre Nora zurück. Vgl. Assmann: Erinnerungsräume (1999), S. 132, dort weitere Literaturhinweise. Zur Darstellung der Theorie der Erinnerungsorte mit einer materiellen, funktionalen und symbolischen Dimension vgl. Erll: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 21; Schmidt: Lieux de mémoire (2004).

„In ihrer kulturellen Überlieferung wird eine Gesellschaft sichtbar: für sich und für andere. Welche Vergangenheit sie darin sichtbar werden und in der Wertperspektive ihrer identifikatorischen An-
eignung hervortreten lässt, sagt etwas aus über das, was sie ist und worauf sie hinauswill.“³⁷⁷

Jene Ereignisse der Vergangenheit, die eine Gemeinschaft und ihr Selbstverständnis in besonderer Weise prägen, ihr Fundament bilden oder unterstützen, werden für die Mitglieder und die Außenstehenden dadurch erkennbar, dass die Erinnerung daran in besonderer Weise gestaltet und inszeniert wird. Damit wird auch deutlich, dass nicht die Zeitdifferenz zwischen Ereignis und Jetzt darüber entscheidet, ob die Erinnerung daran im kommunikativen oder kulturellen Gedächtnis verhandelt wird, sondern die „(bewusste oder unbewusste) Entscheidung darüber, in welchem Modus erinnert wird - im Modus der ‚fundierenden‘ oder der ‚biographischen Erinnerung‘“.³⁷⁸

5.3.3 Kollektives Gedächtnis im Wandel - Transformationsprozesse im kommunikativen und kulturellen Gedächtnis

Der Vorschlag Assmanns, zwischen einem kommunikativen und einem kulturellen Gedächtnis zu unterscheiden, lässt sich an viele Erkenntnisse aus der sozialpsychologischen Forschung anschließen. Diese begriffliche Trennung eröffnet interessante Perspektiven für die Analyse kultureller Zeugnisse, indem sie einlädt, diese als Teil der gemeinsamen Erinnerung zu deuten, ihre Funktionen und Wirksamkeit darzustellen und nicht zuletzt ihre historische Plausibilität zu hinterfragen. Die Perspektive der Sozialpsychologie lenkt den Blick auf die Rolle der Emotionen in Erinnerungsprozessen sowie den grundsätzlichen Konstruktionscharakter von Erinnerung.

Jedoch darf die konzeptionelle Trennung nicht dazu verleiten, die Systeme unabhängig voneinander zu denken. Vielmehr scheinen sich beide Facetten des kollektiven Gedächtnisses gegenseitig zu beeinflussen, was die Forschungen im Bereich der Oral History³⁷⁹ sowie die Erkenntnisse Harald Welzers im Bereich der Familiengeschichten belegen. Welzer zeigt, wie die eigene Familienerzählung in eine im kulturellen Gedächtnis verankerte Erinnerung angeschlossen wird, um die eigenen Familienangehörigen über soziale Rahmungen und familiäre Muster von der Umgebung abzugrenzen oder darin einzubetten. Dies geschieht insbesondere dann, wenn authentische Informationen fehlen. Im Kontext der NS-Vergangenheit werden Eltern und Großeltern mit Verweis auf die eigene Familienkultur und

³⁷⁷ Assmann: Kulturelles Gedächtnis (1992), S. 16.

³⁷⁸ Erll: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 111. Als Beispiele lassen sich etwa 9/11 für die amerikanische Gesellschaft, der Mauerfall für die deutsche Gesellschaft anführen, die als Ereignisse der jüngeren Gegenwart dennoch bereits zum festen Bestandteil von inszenierter Erinnerung in den jeweiligen Kulturen gehören.

³⁷⁹ Vgl. Moller: Das kollektive Gedächtnis (2010), S. 88; Kończal: Geschichtswissenschaft (2010). Dort weitere Literaturhinweise.

die Wiederholung von Episoden, die diese Eigenschaften belegen, von einer Mitschuld an den NS-Verbrechen indirekt freigesprochen. Umgekehrt können nur bruchstückhaft erzählte Begebenheiten mit überindividuellen Erzählungen und gesellschaftlichem Wissen ergänzt werden, um ein schlüssiges Narrativ zu entwickeln. Jedoch bleibt diese Übernahme von Wissensbeständen selektiv, das kommunikative Gedächtnis scheint das kulturelle Gedächtnis zu dominieren, indem wider besseren Wissens auch wenig plausible Darstellungen widerspruchsfrei weiter erzählt und zunehmend mithilfe von kulturellen Wissensbeständen geglättet werden.³⁸⁰

Die Zusammenschau kulturwissenschaftlicher und psychologischer Terminologie macht damit deutlich, dass Elemente des kulturellen Gedächtnisses auf allen Ebenen von Erinnerungen wirksam werden, Einfluss nehmen und beeinflusst werden. Jede Form von Erinnerung, auch die kulturell abgesicherten Formen, sind damit fragil und fluktuativ. Denn auch kulturelle Erinnerung wird, externer Speicherung zum Trotz, von individueller und gruppenbezogener Erinnerung überlagert, selektiv eingesetzt und damit verändert. Zwar nehmen diese Veränderungsprozesse ab mit zunehmender emotionaler Distanz, die aus der zeitlichen logisch folgt.³⁸¹ Aber je vielfältiger die Gruppenbezüge, je kürzer die gemeinsame Geschichte von Gruppen innerhalb einer Gesellschaft, je vielfältiger die vorliegenden Zeugnisse einer Zeit, desto geringer der gemeinsam wirksame Schatz von Erinnerungen, die ein gemeinsames kulturelles Erinnern ermöglichen.

Ist das Konzept des kulturellen Gedächtnisses damit ungeeignet für den zeitgenössischen Kontext der westlichen Welt mit offenen, pluralen Gesellschaftsformen und damit ungeeignet für eine Verwendung für die zeitgenössische Weltbetrachtung? Aleida Assmann hat in ihren jüngeren Werken Antworten auf die zahlreichen Anfragen gesucht. Eine erste Klärung findet sich hinsichtlich der unübersichtlicher werdenden, sich vergrößernden Wissensbestände, die durch Medialisierung und Verschriftlichung bewahrt werden, ohne Bedeutung für die aktuelle Gegenwart zu entfalten. Assmann schlägt daher vor, innerhalb des kulturellen Gedächtnisses zwischen einem Speicher- und einem Funktionsgedächtnis zu differenzieren. Dem Bereich des nicht aktivierten Archivs, dem Speichergedächtnis, stellt sie das Funktionsgedächtnis gegenüber, das jene Auswahl der Wissensbestände enthält, die für die Gruppe aktuell relevant und bedeutsam ist. Seine wesentlichen Merkmale seien „Gruppen-

³⁸⁰ Vgl. Welzer u.a.: Opa (2002), S. 195-210; Moller: Das kollektive Gedächtnis (2010), S. 89. Dort Hinweise auf weiterführende Literatur.

³⁸¹ Vgl. Welzer u.a.: Opa (2002), S. 204.

bezug, Selektivität, Wertbindung und Zukunftsorientierung.“³⁸² Das Zusammenspiel zwischen beiden Gedächtnisformen trage dabei wesentlich zur Flexibilität und Veränderbarkeit des Kulturellen Gedächtnisses bei, wenn die jeweiligen Grenzen wechselseitig überschritten werden, Traditionen als unwirksam im Bereich des Speichergedächtnisses aufgehen oder Elemente aus dem Archiv ins Bewusstsein geholt werden, die im aktuellen Kontext neue Bedeutung erhalten.³⁸³

Diese Flexibilität stellen die Kritiker der Konzeption des kulturellen Gedächtnisses grundlegend in Frage. So kritisiert beispielsweise François Jullien vor dem Hintergrund seiner Schilderungen französischer Geschichtspolitik, dass das Gedächtnisparadigma eine Festschreibung nationaler Identitäten befeuert, um Vielfalt und Veränderung auszuschließen.³⁸⁴ Lutz Niethammer befürchtet angesichts solcher Festschreibung nationaler Identitäten gar die Ausweitung von Konflikten, weil kollektive im Gegensatz zu individuellen Identitäten keine Anpassungsleistung an das Außen erzeuge, sondern die Gruppe nach innen stärke, die Kompromissfähigkeit einschränke und damit verhandlungsunfähig mache.³⁸⁵ Und Daniel Levy geht davon aus, dass kulturelles Gedächtnis nur für homogene Gesellschaften zu denken sei, deren Vergangenheit durch den Staat geformt wird. Das kulturelle Gedächtnis wandle „Geschichte in Narrative und verlagert die Aufmerksamkeit von empirischer (das heißt spezifischer) Geschichte hin zu erinnerter Geschichte (das heißt diejenige, die durch Ritualisierung und andere Formen der Repräsentation produziert wird).“³⁸⁶ Für Auswahl und Ritualisierung aber sei eine verbindliche Autorität notwendig, wohingegen moderne Gesellschaften sich auszeichneten durch die

„Fragmentierung der Erinnerung durch private, individuelle, wissenschaftliche, ethnische und religiöse Akteure [...]. Der Staat spielt selbstverständlich weiterhin eine wichtige Rolle im Hinblick darauf, wie wir Geschichte erinnern, aber er teilt dieses Feld der Sinnbildung nun mit einer Menge anderer Spieler.“³⁸⁷

Levy spricht daher von „einem ungleichzeitigen und fragmentierten kulturellen Gedächtnis.“³⁸⁸ Da kein verbindliches Narrativ für die Gesamtgesellschaft mehr formulierbar sei,

³⁸² Assmann: Erinnerungsräume (1999), S. 134.

³⁸³ Zum Speicher- und Funktionsgedächtnis vgl. Assmann: Erinnerungsräume (1999), S. 134; Assmann: Mediengeschichte (2004), S. 47-59.

³⁸⁴ Vgl. Jullien: Keine kulturelle Identität (2017). Julliens Kritik richtet sich gegen den von konservativen Kräften unternommenen Versuch, unter dem Terminus der kollektiven Identität bestimmte Formen französischer Kultur für die französische Gesellschaft festzuschreiben. Daher setzt er den Begriff der Ressourcen gegen den Begriff der Identität und formuliert pointiert: „Eine Kultur, die sich nicht länger verändert, ist tot.“ Ebd., S. 47, vgl. S. 57-63.

³⁸⁵ Vgl. Niethammer: Kollektive Identität (2000); S. 631f.

³⁸⁶ Levy: Das kulturelle Gedächtnis (2010), S. 96.

³⁸⁷ Levy: Das kulturelle Gedächtnis (2010), S. 99.

³⁸⁸ Levy: Das kulturelle Gedächtnis (2010), S. 99.

beschränke sich das Konzept der Erinnerungskultur auf den Bereich einer Erinnerungsgeschichte als wissenschaftliche Analyse der Erinnerungskultur verschiedener Epochen, geographischer und sozialer Räume. Während Geschichte einen konkreten zeitlichen Abschnitt bezeichne, stelle Erinnerung „die Koexistenz der gleichzeitig zeitüberschreitenden Vielzahl von Vergangenheiten dar.“³⁸⁹

Auch andere Kulturwissenschaftler teilen Levys Befunde hinsichtlich der Fragmentierung von Gesellschaft, ohne das Paradigma kultureller Erinnerung aufzugeben. Jeffrey Olick betont aus sozialwissenschaftlicher Perspektive, dass kulturelles Gedächtnis nicht in der Einzahl, sondern in der Vielzahl zu denken sei. Ihre Veränderlichkeit und Anpassungsfähigkeit zwischen den Bedürfnissen der Gegenwart und dem Erbe der Vergangenheit führe dazu, kollektives Gedächtnis nicht festschreiben zu können: „Memory is a process and not a thing, a faculty rather than a place. Collective memory is something - or rather, many things - that we do, not something - or many things - that we have.“³⁹⁰

Ebenso spricht Astrid Erll von einer „Vielzahl koexistenter, häufig konkurrierender Erinnerungsgemeinschaften,“³⁹¹ und entwirft ein kultursemiotisches Modell, in dem sie die materiale, soziale und mentale Dimension der Erinnerungskultur unterscheidet, also die Medien, die Trägerschaft und zuletzt „all jene kulturspezifischen Schemata und kollektiven Codes, die gemeinsames Erinnern durch symbolische Vermittlung ermöglichen und prägen sowie alle Auswirkungen der Erinnerungstätigkeit auf die in einer Gemeinschaft vorherrschenden mentalen Dispositionen - etwa auf Vorstellungen und Ideen, Denkmuster und Empfindungsweisen, Selbst- und Fremdbilder oder Werte und Normen.“³⁹² Und schließlich möchte der Gießener Sonderforschungsbereich 434 die Vielzahl von Vergangenheiten multiperspektivisch und umfassend beschreiben, so dass die „Dynamik, Kreativität, Prozesshaftigkeit und vor allem die Pluralität der kulturellen Erinnerung“³⁹³ zum Tragen kommt. Eine Betrachtung der Rahmenbedingungen des Erinnerns, die Ausformung spezifischer Erinnerungskulturen und das konkrete Erinnerungsgeschehen sollen dies ermöglichen.

³⁸⁹ Levy: Das kulturelle Gedächtnis (2010), S. 99. Solche Wandlungen des kollektiven Gedächtnisses hat auch Elena Espito im Rahmen ihrer Gedächtnisgeschichte untersucht. Sie unterscheidet vier Phasen: (1) das divinitorische Gedächtnis der frühen Hochkulturen mit der Leitmetapher 'Gedächtnis als Wachsmasse', (2) das rhetorische Gedächtnis in Antike und Mittelalter mit der Leitmetapher 'Gedächtnis als Speicher', (3) das Gedächtnis der Kultur in der Neuzeit mit der Leitmetapher 'Gedächtnis als Archiv' oder 'Spiegel' und zuletzt (4) das prozedurale Gedächtnis der Postmoderne mit der Leitmetapher 'Gedächtnis als Netz'. Diese Phasen seien nicht vollständig abgeschlossen, sondern wirken in einzelnen Erzählgemeinschaften fort, etwa in der Kirche, im Geschichtsunterricht etc. Vgl. Espito: Soziales Vergessen (2002). Dargestellt bei Erll: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 140.

³⁹⁰ Olick: Sins of the Fathers (2016), S. 45. Vgl. ebd., S. 44-46.

³⁹¹ Erll: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 100.

³⁹² Erll: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 99f. Sie bedient sich dabei auch der Ergebnisse des Gießener Sonderforschungsbereiches 434. Vgl. ebd., S. 98-101.

³⁹³ Erll: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 32.

Was leisten diese Erweiterungen der Gedächtnistheorie? Gerade die Untersuchungen des kollektiven Gedächtnisses im Sinne einer auf die Vielfältigkeit bedachten Analyse sensibilisiert für die Veränderlichkeit und Wandlung kollektiven Erinnerns und beleuchtet Rituale auf ihre Entstehung und gegenwärtige Funktion hin - was auch eine kritische Betrachtung von Tradition ermöglicht.³⁹⁴

Kulturwissenschaft, die auf Grundlage der Theorie eines kulturellen Gedächtnisses forscht und analysiert, leugnet nicht per se die Vielfalt kultureller Gedächtnisse in modernen Gesellschaften. Insofern geht auch die vorgestellte Kritik an der wissenschaftlichen Analyse von Erinnerungskulturen vorbei, wenn sie ihr eine Befeuerung von Konflikten vorwirft. Wissenschaftliche Analyse treibt nicht in gesellschaftliche Konflikte, sie liefert Erklärungsmodelle für bestehende Konflikte.³⁹⁵ Wenn Kritiker vielerorts eine strikte Ausrichtung auf die Zukunft einfordern, hält Assmann dagegen, dass dies deswegen unmöglich sei, weil der Menschen sich immer an Vergangenen orientiere und in der Gegenwart lebe. Das Erinnern sei kein Zustand der Krise, sondern der einzige Ausweg aus Vergangenheits- und Zukunftsversessenheit und der dem modernen Zeitverständnis zugeschriebenen Beschleunigung.³⁹⁶

Dass der Mensch sich in einem Netz kollektiver Gedächtnisse bewegt, sogar in seinem individuellen Erinnern und Denken, wurde bereits gezeigt. Wenn die damit verknüpften Erkenntnisse aus der Sozialpsychologie, die Bedeutung von Emotionen für Erinnerung und ihr konstruktiver Charakter, mit in den Blick genommen werden, kann das Paradigma kultureller Erinnerung nicht als überholt gelten. Vielmehr ergeben sich daraus wertvolle Analysen aktueller Konflikte in Gesellschaften, wie die neuerliche Debatte um Opferkonkurrenzen zeigt.

Erinnerungskulturen existieren nicht unbeeinflusst oder neutral nebeneinander. Vielmehr ist dem kulturellen Gedächtnis tatsächlich ein hegemonialer Charakter zu eigen, wie Niethammer und Jullien richtig beobachten. Der hegemoniale Charakter des kulturellen Gedächtnisses resultiert aus den darin verhandelten Fragen nach gesellschaftlich legitimem und sinnvollem Handeln in der Gegenwart, das auf die Zukunft abzielt und politische Konse-

³⁹⁴ Um darüber hinausgehend dem Missverständnis einer kulturellen Festschreibung von Gruppen vorzubeugen, möchte ich in dieser Arbeit auf die Verwendung des Begriffs der kollektiven Identität verzichten.

³⁹⁵ Vgl. Assmann: *Wiedererfindung* (2021), S. 99

³⁹⁶ Vgl. Assmann: *Zeit aus den Fugen* (2013), S. 277. Sie bezieht sich auf die Kritik des Literaturwissenschaftlers Hans Ulrich Gumbrecht, des französischen Ethnologen und Geschichtstheoretikers François Hartog und des amerikanischen Politologen John Torpey. Torpey erklärt am Beispiel der USA, wie Erinnerungskultur und Gedenken an die Opfer zum Zerbrechen des nationalen Konsens und damit zum Zerbrechen einer stabilen, demokratischen Ordnung führen kann. Um einen Bruch der Gesellschaft zu verhindern, fordert er die radikale Zuwendung zur Zukunft. Vgl. ebd.

quenzen nach sich zieht. Kulturelles Gedächtnis kann mithin soziale Konflikte um Erinnerung erklären, die sogenannten Erinnerungskonkurrenzen.

Diese lassen sich als direkte Reaktion auf die knappen Ressourcen politischer Wahrnehmung und kulturellen Gedächtnisses verstehen. Sie treten auf, wenn gleichzeitig verschiedene Gemeinschaften die Deutungshoheit über die Vergangenheit zu beanspruchen versuchen. Dies geschieht auch dann, wenn Deutungen und Erinnerungen innerhalb einer Kultur andere ablösen oder verändern. Nicht allein ihre Widersprüchlichkeit führt zum Konflikt, sondern der offenbar begrenzte Umfang wirksamer Erinnerung im kulturellen Gedächtnis, der zur Verdrängung von kultureller Erinnerung führt und handfeste politische Folgen nach sich zieht wie Entschädigungsleistungen.³⁹⁷ Damit werden auch Themen des kommunikativen Gedächtnisses innerhalb der Erinnerungskonkurrenzen wirksam, wenngleich das kommunikative Gedächtnis selbst keine Konkurrenzen erzeugt. Wo die Deutung der Erinnerung auch für die Gegenwart eine Rolle spielt und Beziehungen und Bindungen davon betroffen sind, kommt auch im Bereich des kollektiven Gedächtnisses der konstruktive Charakter von Erinnerung und ihre Emotionalität deutlich zum Vorschein.

Wie solche Konflikte im Umgang mit dem umkämpften Gedächtnis gelöst werden könnten, untersucht Assmann anhand bereits bestehender Modelle zur Überwindung von Opferkonkurrenzen. Das inklusive Modell, in dem die Erinnerungen der Opfer über gemeinsame Erinnerungsorte verbunden werden, scheidet Assmann zufolge am bereits beschriebenen „notorischen Platzmangel“³⁹⁸ im kollektiven Gedächtnis. Ein zweites Modell nimmt seinen Ausgang bei „travelling schemata“, der Beobachtung, dass Erinnerungstopoi als Paradigma von anderen Gemeinschaften übernommen werden, um eigene Unrechtserfahrungen in diesem Rahmen zu deuten und ihnen dadurch Gewicht zu verleihen. In ihrer Studie zur Holocaust-Erinnerung zeigen Levy und Sznajder, wie der Holocaust als Universalisierung des Bösen in Analogie auf andere Unrechtsszenarien übertragen wird. Rothberg sieht diese Entwicklung als Chance dafür, dass Opfersolidaritäten als „verknüpfte Gedächtnisse“ an die Stellen von Opferkonkurrenz tritt. Levy und Sznajder geben dagegen zu bedenken, dass diese Lösung eine Entkontextualisierung der Geschichte zur Folge hat, mithin das konkrete Un-

³⁹⁷ Vgl. als Beispiel die Schilderung um das Holocaust-Gedenken bei den Vereinten Nationen im November 2005. Kamils Fazit mit Blick auf dessen Entstehung: „Arabischer Antisemitismus ist im heutigen Westeuropa eine Folge diskriminierter Erinnerungen.“ Kamil: *Verknüpfte Gedächtnisse* (2019), S. 148. Vgl. ebd., S. 144-150.

³⁹⁸ Assmann: *Unbehagen* (2013), S. 164. Sie zeigt am Beispiel inklusiver Gedenkstätten, dass es selten gelingt, beide Opfergruppen gleichermaßen anzusprechen, etwa in Bezug auf die Opfer von Holocaust und Stalinismus. Vgl. Assmann: *Unbehagen* (2013), S. 164.

rechtsgeschehen in den Hintergrund rückt.³⁹⁹ Vielmehr noch als im inklusiven Modell würden sich die jeweiligen Opfer in diesen Formen von Erinnerung nicht wiederfinden, geschweige denn gemeinsam politische Wirksamkeit erfahren. Und Kamil gibt angesichts des arabischen Antisemitismus bei Migrant:innen zu bedenken, dass die Alleinstellung des Holocaust zum Symbol für die Ignoranz der Kolonialverbrechen als „Kernereignis arabischer Leiderfahrung“⁴⁰⁰ eine solidarische Verknüpfung dieser beiden Leiderfahrungen nahezu unmöglich macht.⁴⁰¹

Assmann selbst schlägt ein Modell des dialogischen Erinnerns vor, in welchem im Rahmen von Erinnerungspolitik zwischen Staaten

„wechselseitige Anerkennung von Opfer- und Täterkonstellationen in Bezug auf eine gemeinsame Gewaltgeschichte [erfolgt]. Durch Aufnahme der traumatischen Erinnerungen der anderen Seite ins eigene Gedächtnis werden die kompakten und einheitlichen Gedächtniskonstruktionen entlang nationaler Grenzen aufgebrochen.“⁴⁰²

Am Beispiel der Gruppe Zochrot in Israel zeigt Assmann, wie getrennte Narrative in eine gemeinsame Geschichte zusammengeführt werden können.⁴⁰³

Ob dieses Ziel angesichts aktueller politischer Entwicklungen Utopie bleiben wird, sei dahingestellt. Wenn auch nicht in globaler Perspektive, so wäre es doch zumindest innerhalb begrenzter geographischer Räume wie der Bundesrepublik wünschenswert, von geteilter Erinnerung als „divided memories“ im Sinne separater Erinnerungen zu „shared memories“ im Sinne gegenseitiger Anteilnahme zu gelangen.⁴⁰⁴ Für einen behutsamen und anerkennenden Umgang mit konkurrierenden Erinnerungen innerhalb einer Gesellschaft, erst recht innerhalb einer Schulklasse scheint mir dieser Vorschlag eine gute Leitlinie zu sein, weil sie den Einzelnen in seinem Erinnern ernst nimmt. Denn:

„Heute hat nicht nur, wie Reinhart Koselleck betont hat, jeder Einzelne ein Menschenrecht auf seine eigene Erinnerung, sondern die Gruppe auch ein kulturelles Recht auf ihre eigene Geschichte. Diese Geschichte hat aber nur dann Gewicht, wenn sie auch von anderen anerkannt und mit anderen Geschichten verknüpft wird.“⁴⁰⁵

³⁹⁹ Vgl. Assmann: Unbehagen (2013), S. 176-179; Levy/ Sznajder: Erinnerung (2001), S. 24-30, 219-230. Zu Erinnerungskonkurrenzen insgesamt auch Erll: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 115, 128; Neumann: Erinnerung (2005), S. 110-114.

⁴⁰⁰ Kamil: Verknüpfte Gedächtnisse (2019), S. 147.

⁴⁰¹ Vgl. Kamil: Verknüpfte Gedächtnisse (2019), S. 146-151.

⁴⁰² Assmann: Unbehagen (2013), S. 197.

⁴⁰³ Assmann: Wiedererfindung (2021), S. 308f.

⁴⁰⁴ Vgl. Motte/ Ohliger: Geschichte (2004), S. 12f.; Motte/ Ohliger: Einwanderung (2004), S. 47-49.

⁴⁰⁵ Assmann: Unbehagen (2013), S. 176.

5.4 Zur narrativen Gestalt des Erinnerns - Kollektives Gedächtnis, geschichtliches Bewusstsein und Narrativität

Bis hierhin wurde deutlich: Erinnerung spielt sich zwischen Individuum und Gesellschaft ab. Sie wird durch das Individuum konstruiert, wobei dieses auf Muster und Strukturen zurückgreift, die sozial vermittelt sind. Stärker als ein konkretes Wissen über Ereignisse transportieren Erinnerungen Emotionen, Wertvorstellungen und gesellschaftliche Muster. Je weiter das Ereignis zurückliegt, auf das sich die Erinnerung bezieht, desto kulturell geformter erscheint die Erinnerung. Emotionen verstärken die Speicherung von Erinnerungen und begünstigen ihren Abruf. Erinnerungen an Ereignisse, die Individuen nicht selbst erlebt haben, werden dann besonders wirksam, wenn auch sie emotionale Spuren hinterlassen haben, etwa durch die direkte Beziehung zu der vermittelnden Person, durch die emotionalen Umstände und die emotionale Gestaltung der Erinnerung in ihrer Vermittlung. Bedingt durch ihre emotionale Bindekraft und ihre Wirksamkeit im politischen Diskurs entstehen Erinnerungskonkurrenzen. Doch wie lässt sich die konkrete Gestalt von Erinnerungen vorstellen?

Astrid Erll hat in ihrem kulturesemiotischen Modell vorgeschlagen, die Gestalt von Erinnerung in ihrer materialen, sozialen und mentalen Form zu entschlüsseln. Innerhalb der materialen Dimension findet sich Erinnerung damit in allen Formen von Medien und Genres, die sich auf Vergangenes beziehen. Aus dem Bereich der Kultur ist hier an Literatur und Denkmäler zu denken, aus dem Alltagsbereich an Dokumente und Fotos, aus den Bereichen Wissenschaft und Forschung an die Geschichtsschreibung. In den Bereich der sozialen Dimension fallen alle Arten sozialer Praktiken der Erinnerung wie Gedenktage, Feierstunden und rituelle Handlungen, die sowohl von Individuen als auch von Institutionen getragen sein können. Weniger greifbar, aber umso wirksamer erscheint die mentale Dimension, die nur in seiner sprachlich und ästhetischen vermittelten Form zugänglich ist. Der Erinnerung zugrunde liegende Werte und Aussagen über konkrete Geschichtsbilder lassen sich nicht aus sich heraus erschließen, sondern nur über ihre soziale und materiale Dimension.⁴⁰⁶

Dieser Ansatz führt damit die Fülle von Erinnerungszeugnissen vor Augen, die auf ihre konkreten Erinnerungen hin untersucht werden können. In ihnen begegnet uns die Vergangenheit in realen Zeugnissen, sie sind aber aus sich heraus wenig aussagekräftig. Erst über die Inhalte, die sie transportieren, und die Ideen, die Menschen mit ihnen verknüpfen, kommen die Erinnerungsgehalte zum Vorschein. Erinnerung kann eben nicht gleichgesetzt werden mit einer realen Vergangenheit. Erinnerung wird weniger von Vergangenheit be-

⁴⁰⁶ Vgl. Erll: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 98-100. Sie greift damit auf kulturesemiotische Konzepte von Roland Posner zurück. Weiterführende Literatur vgl. ebd.

stimmt als von den Bezügen, in denen sich das Individuum bewegt und erinnert, kurz: „Erinnern konstruiert Vergangenheit.“⁴⁰⁷ Indem sich der Mensch erinnert, operiert er

„nicht mit Vergangenheit, sondern mit Geschichten, in deren Konstruktion die Vorstellungen eingehen, die wir uns von der Beschaffenheit von Vergangenheit machen. Diese Vorstellungen, nicht die Vergangenheit, stellen die Referenzebene unserer Erinnerungen dar.“⁴⁰⁸

Erinnerungen werden durch eine Auswahl aus einer Fülle von Gedächtnisbeständen geprägt, die sie ordnen und neu zusammensetzen.

Was können wir diesen materialen Zeugnissen und sozialen Praktiken also konkret entnehmen? Es sind häufig Erzählungen, in denen die Erinnerung Gestalt annimmt. Im Erzählen werden Erinnerungen verbalisiert.⁴⁰⁹ Darüber hinaus scheint auch die Gestalt des Erinnerns in vielen Aspekten mit der Gestalt des Erzählens verknüpft zu sein, so dass narratologische Konzepte Auskunft darüber geben können, wie Erinnerungen geformt werden.⁴¹⁰

5.4.1 Erzählen schafft zeitliche Ordnung und Sinnstiftung - Erkenntnisse aus Philosophie und narrativer Psychologie

„Der gemeinsame Charakter der menschlichen Erfahrung, der im Akt des Erzählens in allen seinen Formen offenbart, artikuliert, verdeutlicht wird, ist ihr *zeitlicher Charakter*. Alles, was man erzählt, geschieht in der Zeit, kostet Zeit, spielt sich in der Zeit ab; und das, was sich in der Zeit abspielt, kann erzählt werden. Vielleicht wird sogar jeder zeitliche Prozeß als solcher nur erkannt, insofern er auf die eine oder andere Weise erzählbar ist.“⁴¹¹

Zeit ist eine Erfahrungskategorie des Menschen, die ihm erst durch das Erzählen bewusst wird - so ließe sich mit dem Sprachphilosophen Paul Ricœur das Verhältnis von Zeit und Erzählen bestimmen. Was er für das Erzählen allgemein festhält, gilt umso mehr für alle Erzählungen, die sich auf Vergangenes, auf Erinnerung beziehen. Erinnerungen schaffen eine Beziehung zur Zeit. Sie schaffen dem Individuum und der Gesellschaft einen zeitlichen Orientierungsrahmen zwischen Vergangenen, Gegenwart und Zukunft. Und darum hält auch der Kulturwissenschaftler Müller-Funk fest: „Ganz offensichtlich sind Gedächtnis und Erinnerung keine Phänomene des Raumes, sondern solche der Zeit.“⁴¹²

In der Analyse dessen, wie Erzählungen Zeit ordnen, greift Paul Ricœur auf Überlegungen Reinhart Koselleks zum geschichtlichen Bewusstsein zurück. Dieses entstehe zwischen Er-

⁴⁰⁷ Schmidt: Gedächtnis (1991), S. 388.

⁴⁰⁸ Schmidt: Gedächtnis (1991), S. 388. Vgl. Straub: Temporale Orientierung (2001), S. 23.

⁴⁰⁹ Vgl. Schmidt: Gedächtnis (1991), S. 388.

⁴¹⁰ Zur Konstruktion nationaler Narrative vgl. Assmann: Wiedererfindung (2021), S. 136f., 173f.

⁴¹¹ Ricœur: Erzählung (1987), S. 233.

⁴¹² Müller-Funk: Kultur (2008), S. 263.

fahrungsraum und Erwartungshorizont des Menschen, wobei mit Erfahrungsraum die Gesamtheit der Überlieferungen der Vergangenheit gemeint sind. „Der Austausch zwischen Erfahrungsraum und Erwartungshorizont vollzieht sich durch die lebendige Gegenwart einer Kultur hindurch.“⁴¹³ Das sich daraus entwickelnde „Gefühl einer Orientierung im Fluß der Zeit“⁴¹⁴ seinerseits stiftet geschichtliches Bewusstsein. Erinnerung kann im Anschluss an diese Überlegungen nun gleichsam als Medium dieses Prozesses bezeichnet werden, Erzählung⁴¹⁵ als eine Gestalt von Erinnerung, die eine zeitliche Ordnung konstruiert und dem Menschen damit ein Bewusstsein von Zeit gibt.

Erzählen kann damit als anthropologische Grundfunktion betrachtet werden, die für das zeitliche Bewusstsein des Menschen eine zentrale Rolle spielt. Dass Erzählungen über eine rein zeitliche Einordnung von Vergangenem und Gegenwärtigem sinnbildend wirken, hat die narrative Psychologie herausgearbeitet.⁴¹⁶ Eine zentrale Ursache für die sinnbildende Funktion des Erzählens liegt in der einfachen logischen Operation begründet, einen Anfang, eine Mitte und ein Ende erzählerisch zu setzen, so der Sozialpsychologe Jürgen Straub. Für die Orientierungsfunktion von Geschichte und den konstruktiven Charakter von Erinnerung sei insbesondere diese Mitte der Erzählung von Bedeutung. Auch Erzählungen, die sich auf eigene Erfahrungen oder historische Überlieferungen beziehen, „drehen sich im Kern um ein zentrales *Ereignis*, um seine Auswirkungen auf bestimmte Menschen und dessen reflexive und praxische [sic] Bearbeitung durch diese oder jene Akteure (bis hin zum Erzähler selbst).“⁴¹⁷

Wie erhält Erinnerung, wie erhält Geschichte einen Sinn? Straub stellt dies so dar: Indem Erzählungen von Ereignissen handeln, bringen sie Vergangenes zur Sprache. Historische Ereignisse gebe es in unendlicher Fülle, bereits mit der Auswahl werde das konkrete Ereignis damit als etwas Bestimmtes qualifiziert. Erzählung füge das zentrale Ereignis nicht nur in eine temporale Ordnung ein, sondern versee es mit kausalen und intentionalen Bezügen und erkläre es, durch Anfang und Ende gerahmt, zu einer Hauptsache.⁴¹⁸ „Vergangenheiten und/oder Zukünfte aus der Perspektive der Gegenwart distanzieren *und* relationieren sowie

⁴¹³ Ricœur: Rätsel (1998), S. 85. Er bezieht sich hier auf Reinhart Kosellek.

⁴¹⁴ Ricœur: Rätsel (1998), S. 86.

⁴¹⁵ Der Begriff der Erzählung ist hier nicht als Gattungsbegriff gebraucht, sondern im alltagsgebräuchlichen Sinn. Zur begrifflichen Klärung vgl. unten 3.1.1.4.2

⁴¹⁶ Vgl. dazu den Sammelband von Straub: Erzählung (1998).

⁴¹⁷ Straub: Temporale Orientierung (2001), S. 24. Hervorhebung im Original. Vgl. ebd., S. 23f.

⁴¹⁸ Vgl. Straub: Temporale Orientierung (2001), S. 27f. Hier bezieht sich Straub auch auf Ricœur: Zufall (1986). Der Gedanke der notwendigen Selektion und Neuordnung findet sich auch bei Ernst Cassirer: „Es genügt nicht, isolierte Daten aus vergangener Erfahrung herauszugreifen; wir müssen sie wirklich *er-innern*, neu zusammenstellen, organisieren und synthetisieren und sie zu einem Gedanken verdichten.“ Cassirer: Versuch (1944), S. 85f.

in eine erzählte Geschichte integrieren“⁴¹⁹, das schaffe „*narrativen Sinn*“⁴²⁰. In dieser Bedeutungszuschreibung liegt die Hauptfunktion der narrativen Strukturierung.⁴²¹

Dieser von Straub auch als Einsicht bezeichnete Sinn plausibilisiert im Nachhinein das Geschehene und macht es für zukünftige Handlungen relevant. Diese Einsicht ist es, die Erinnerung wirksam macht. Erinnerung wirkt in der Gestalt von Erzählungen, sie ist narrativ strukturiert.⁴²² Der narrative Sinn zeigt an, inwiefern die Erinnerung Relevanz besitzt, sowohl für den Erzählenden als auch für die Zuhörer:innen, für das Individuum wie die Gemeinschaft, an die sich diese Erzählung richtet. Für Ricœur folgt daraus gar eine ethisch-moralische Dimension des Erzählens, weil über exemplarische Geschichten allgemeingültige Aussagen vor Augen geführt werden.⁴²³ Diese Beobachtung ist zumindest eine Erklärung für die weit verbreitete Vorstellung, dass man aus der Geschichte etwas lernen kann und sich daher die Beschäftigung mit Vergangenen lohnt. Diese „Moral aus der Geschichte“ unterliegt wie jeder narrative Sinn und jede Form von Erinnerung einem stetigen Wandel. Narrativer Sinn wird „verhandelbar, kritisiert, verändert, umgedeutet. Um ihn wird gestritten und gekämpft.“⁴²⁴

5.4.2 Erzählen schafft Kultur und Gemeinschaft - Erkenntnisse aus der Narratologie

Straub führt den Gedanken eines narrativen Sinns dahingehend weiter, dass er dem Menschen mit der Fähigkeit, solche Sinnstiftung vornehmen zu können, eine narrative Kompetenz zuschreibt. Diese bestehe in der Konstruktion und Erzählfähigkeit, die nicht willkürlich gesetzt sei, sondern sozialen Mustern folge.⁴²⁵ Wenn soziale Muster unterscheidbar sind, so kann über diese Muster auch eine Differenzierung von Kulturen vorgenommen werden. Entsprechend plädiert Wolfgang Müller-Funk für einen narrativen Zugang innerhalb der

⁴¹⁹ Straub: Temporale Orientierung (2001), S. 26.

⁴²⁰ Straub: Temporale Orientierung (2001), S. 26; vgl. auch Straub: Geschichten erzählen (1998), S. 143-150. Ricœur, der Erzählungen als Kontingenzbewältigungspraxis beschreibt, formuliert in Bezug auf eine solche Sinnstiftung, dass „die narrative Operation die irrationale Kontingenz in eine geregelte, bedeutsame, intelligible Kontingenz“ überführe. Vgl. Ricœur: Zufall (1986), S. 14. Donald Polkinghorne erklärt aus Sicht der narrativen Psychologie vier Leistungen, die sich mit der Erzählung, der Fabelbildung, verbinden: Festlegung der Zeitgrenzen, Auswahl der Ereignisse, ihre Anordnung zu einer Geschichte mit einem Höhepunkt und Explikation ihrer Bedeutung für die Geschichte insgesamt. Vgl. Polkinghorne: Narrative Psychologie (1998), S. 18.

⁴²¹ Vgl. Polkinghorne: Narrative Psychologie (1998), S. 31f. Diese Hauptfunktion wurde vielfach differenziert. Straub unterscheidet insgesamt sieben verschiedene Funktionen historischer Erzählungen, nämlich (1) Wirklichkeitskonstitution und Temporalisierung, (2) Information, Wissensbildung, Wissensvermittlung, (3) Identitätsbildung, Identitätsreproduktion, Identitätspräsentation, (4) praktische Funktionen, Orientierungsbildung, (5) moralische und pädagogische Funktionen, (6) soziale einschließlich phatische Funktionen und (7) psychische Funktionen. Vgl. Straub: Geschichten erzählen (1998), S. 124-142.

⁴²² Vgl. Müller-Funk: Kultur (2008), S. 94-97.

⁴²³ Vgl. Straub: Temporale Orientierung (2001), S. 30-32.

⁴²⁴ Rösen: Kultur macht Sinn (2006), S. 212. Rösen verweist hier auf die Rolle von Spezialisten im Deutungsstreit. Vgl. ebd., S. 212f.

⁴²⁵ Vgl. Straub: Temporale Orientierung (2001), S. 33-35.

Kulturwissenschaft, indem er das Erzählen als Grundfigur für Kulturen auffasst.⁴²⁶ Dabei gehören Erzählen und Erinnern für ihn eng zusammen, insofern die Aktualisierung von Erinnerung immer mit dem Prozess des Erzählens verknüpft sei.⁴²⁷

An dieser Gedanken knüpft Ansgar Nünning an, wenn er von der Narrativität von Kulturen spricht. Aus dieser Perspektive wird das Erzählen in seiner Funktion für die „Konstruktion kultureller Phänomene (z.B. kollektives Gedächtnis, kulturelle Identität, Rituale)“⁴²⁸ untersucht. Müller-Funk arbeitet in dieser Perspektive heraus, dass das literarische Erzählen nur einen „Sonderfall einer generellen Praxis dar[stelle], die sich ubiquitär in allen Bereichen des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens wiederfindet.“⁴²⁹ Der hier verwendete Begriff der Erzählung bezeichnet daher auch keine literarische Gattung, sondern wird im Alltagssinn gebraucht. Dagegen zielt der stärker theoretisch gefasste Begriff des Narrativs auf Erzählmuster ab.⁴³⁰ Mündliche und schriftlich fixierte Erzählungen unterscheiden sich dagegen nur durch das durch die Schriftform festgesetzte Ende. In diesem Sinn versteht Müller-Funk das Erzählen als umfassende Kulturtechnik, die als Möglichkeit im Menschen angelegt in den verschiedenen Kulturen unterschiedlich ausgeformt wird: „Kulturen sind immer auch als Erzählgemeinschaften anzusehen, die sich gerade im Hinblick auf ihr narratives Reservoir unterscheiden.“⁴³¹

Die Untersuchung der Erzählgemeinschaften fällt in den Bereich, den Nünning als zweite Perspektive auf den Zusammenhang von Erzählen und Kultur benennt, die Kulturalität von Narrativen.⁴³² In diesem Kontext wäre zu zeigen, inwiefern bestimmte Erzählformen kulturspezifisch sind. Den Begriff der Erzählgemeinschaften entwickelt Müller-Funk aus der unterschiedlichen Zeitkonstruktion und Identitätsbildung von Kulturen und der sich daraus ergebenden Geschichtskonstruktion. Diesen Erzählgemeinschaften lassen sich sowohl typi-

⁴²⁶ Vgl. Müller-Funk: Kultur (2008), S. 12-15. Ähnlich auch Ansgar Nünning: Erzählungen (2013), S. 18.

⁴²⁷ Vgl. Müller-Funk: Kultur (2008), S. 252.

⁴²⁸ Nünning: Erzählungen (2013), S. 27.

⁴²⁹ Müller-Funk: Kultur (2008), S. 14. Vgl. auch Nünning: Erzählungen (2013), S. 27. Das bedeutet freilich nicht, dass dem literarischen Erzählen keine Bedeutung für die Ausformung der Kultur zukommt, im Gegenteil. Die wechselseitige Beziehung von Literatur und Gedächtnis wurde vielfach untersucht, so auch von Aleida Assmann. Erll verweist in ihrer Darstellung der Literatur als Medium des kollektiven Gedächtnisses darauf, dass Literatur und Erinnerung beide den Prinzipien der Selektion, Verdichtung und Narration unterliegen. Vgl. Erll: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 168. Auch Ansgar Nünning erklärt unter Rückgriff auf das Modell von Präfiguration, Konfiguration und Refiguration bei Paul Ricoeur: „Erstens ist Literatur bezogen auf und präformiert durch eine vorgängige, außerliterarische Wirklichkeit (Präfiguration) und damit auch auf das kulturelle Gedächtnis [...]. Zweitens können literarische Texte Erinnerungen und Identitäten darstellen (Konfiguration). [...] Solche literarischen Inszenierungen von Erinnerung und Identität vermögen drittens auf die außerliterarische Wirklichkeit zurückzuwirken (Refiguration): Literatur war und ist an der Ausformung und Reflexion von Erinnerung und Identitäten in nicht unwesentlichem Maße beteiligt.“ Nünning: Kulturen (2010), S. 251f.

⁴³⁰ Zur begrifflichen Unterscheidung vgl. auch Müller-Funk: Kultur (2008), S. 15.

⁴³¹ Müller-Funk: Kultur (2008), S. 14. Vgl. ebd., S. 96.

⁴³² Vgl. Nünning: Erzählungen (2013), S. 27.

sche Medien als auch Erzählformen zuordnen, eine je eigene „narrative Technologie“⁴³³. In der Bandbreite von mythischen bis hin zu postmodernen Erzählgemeinschaften möchte Müller-Funk zeigen, dass „Erzählen“ zur menschlichen Kultur genuin dazugehört.⁴³⁴ Der Terminus Erzählgemeinschaft eignet sich damit für alle gesellschaftlichen Formationen, die durch gemeinsame Geschichten verbunden sind.

Dabei geht Nünning mit Daniel Fulda davon aus, dass analog zur sinnstiftenden Funktion des Erzählens beim Individuum das Erzählen in Gruppen die Funktion einer Kohärenz- und Sinnbildung erfüllt. Die Erzählung ermögliche den Adressat:innen eine Teilhabe an den Erfahrungen und Wertungen der Erzählinstanz, dieser wiederum den narrativen Anschluss an eine soziale oder ideologische Gruppe.⁴³⁵ Damit seien Erzählgemeinschaften immer auch Deutungs- und Wertegemeinschaften, in denen über die Erzählungen Rahmen und Standards für normiertes Verhalten festgelegt werde.⁴³⁶

In dem Anliegen, einen solchen Zugang stärker zu systematisieren, schlägt Nünning vor, im Sinne der Narrativität von Kulturen die Erzählformen einer Kultur zu ermitteln und zu analysieren, um im zweiten Schritt im Sinne einer Kulturalität von Narrativen aus diesen Ergebnissen Rückschlüsse auf die jeweilige Kultur ziehen zu können.⁴³⁷ An dieser Stelle lässt sich die „Rhetorik des kollektiven Gedächtnisses“ von Astrid Erll als eine Systematisierung der Aussageweisen lesen, in denen Erinnerungen vorliegen:⁴³⁸ Erfahrungshafte, monumentale, historisierende, antagonistische und reflexive Erzählungen tragen in ihrer Gesamtheit und in ihrer Wechselwirkung zum kollektiven Gedächtnis bei. Auf diese Weise entsteht zugleich das, was sich als Geschichte oder Kultur einer Gemeinschaft, als Geschichtsbewusstsein des Individuums bezeichnen lässt. Sie beide werden „durch Geschichten gebildet, in die mehrere, im Prinzip beliebig viele Menschen verstrickt sind, von Geschichten, die viele angehen und betreffen, berühren oder bewegen.“⁴³⁹

⁴³³ Müller-Funk: Kultur (2008), S. 103.

⁴³⁴ Vgl. Müller-Funk: Kultur (2008), S. 100-103.

⁴³⁵ Vgl. Fulda: Sinn und Erzählung (2004), S. 260; Nünning: Erzählungen (2013), S. 42f.

⁴³⁶ Vgl. Nünning: Erzählungen (2013), S. 43-46.

⁴³⁷ Vgl. Nünning: Erzählungen (2013), S. 29; Nünning: Kulturen (2010), S. 249.

⁴³⁸ Zu den verschiedenen Modi, die Erll ausmacht, vgl. ausführlich Erll: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 192. Erll entwirft ihre Rhetorik mit Blick auf Literatur. Vor dem Hintergrund der Annahmen Nünningens denke ich, dass diese Modi einen Anhaltspunkt für die Gesamtheit der Erzählungen innerhalb einer Kultur geben können. Vgl. dazu auch Nünning: Kulturen (2010), S. 247, 251.

⁴³⁹ Straub: Geschichten erzählen (1998), S. 85. Straub verwendet dieses Zitat im Kontext der Historie bezogen auf das Kollektiv.

5.4.3 Erzählen schafft Geschichtsbewusstsein - Geschichtsdidaktische Konsequenzen

Wenn Erinnerungen in der Gestalt von Erzählungen weitergegeben werden, wenn diese Erzählungen neben einer zeitlichen Orientierung Deutungen und Werte transportieren, wenn neben dem Inhalt bereits die Erzählform zum Vermittler zwischen Individuum und Gemeinschaft wird, dann besteht die Sozialisation des Individuums auch darin, dieses Erzählen und Erinnern zu erlernen. Dieser Zusammenhang wurde von der Geschichtsdidaktik früh mit dem Begriff des Geschichtsbewusstseins aufgegriffen.

Der Begriff des Geschichtsbewusstseins stammt von Karl Jeismann, der mit seinem Konzept eine neue Form der Geschichtsdidaktik begründete. Geschichtsbewusstsein bezeichnet die Orientierung des Subjekts in der Zeit, die als Ziel des Geschichtsunterrichts gilt. Diese Orientierung verstehen Geschichtsdidaktiker von jeher auch als soziale und kulturelle Teilhabe. Der Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel wendet den Begriff strikt auf das Individuum an. Er differenziert verschiedene Dimensionen einer mentalen Struktur aus, nämlich das Bewusstsein für die Zeit, die Wirklichkeit, den Wandel, die Identität, für politische und ökonomisch-soziale Zusammenhänge und die Moral. Jörn Rüsen vertritt zusammen mit Jürgen Straub eine narrative Perspektive und versteht unter Geschichtsbewusstsein die Sinnbildung über historisches Erzählen. Durch seiner Unterscheidung von Funktionstypen historischen Erzählens macht er deutlich, dass verschiedene Erzählmuster historischen Erzählens mit je eigenen Erinnerungsleistungen, Kontinuitätsvorstellungen, Identitätskonstruktionen und Sinnbildungsmustern ineinandergreifen und gemeinsam zur historischen Selbstverortung beitragen.⁴⁴⁰ Johannes Meyer-Hamme spricht vor diesem Hintergrund von „historischen Identitäten mit doppelt narrativer Struktur“⁴⁴¹. Historisches Bewusstsein liege zunächst darin, erzählend historischen Sinn erzeugen zu können. Zugleich bediene sich das Subjekt dabei vorgefertigter, narrativer Sinnbildungen und verbinde diese zu einer neuen Geschichte, die historische Orientierung geben soll.⁴⁴²

Bereits Jörn Rüsen forderte auf Grundlage seiner Überlegungen eine kritische Auseinandersetzung mit Geschichtskultur als der öffentlichen Präsenz von geschichtlicher Sinnbildung. Dass Erinnerung und Geschichtsbewusstsein im Sinne einer historisch-kritischen Bildung nicht gleichzusetzen sind, sondern Erinnerungskultur manipulativ eingesetzt werden kann,

⁴⁴⁰ Zu den verschiedenen Ansätzen vgl. einfürend Baumgärtner: Wegweiser (2015), S. 31-37; Schönemann: Geschichtsbewusstsein (2012), S. 102-110; Trevisan: Geschichtsbewusstsein (2008), S. 90-96. Dort jeweils Hinweise auf weiterführende Literatur. Zur Zusammenführung von historischer Sinnbildung und Geschichtsdidaktik vgl. Rüsen: Kultur macht Sinn (2006), S. 135-142. Zur weiteren Differenzierung im Kontext der Geschichtsdidaktik s.u. 8.4.2.

⁴⁴¹ Meyer-Hamme: Historische Identitäten (2012), S. 94.

⁴⁴² Vgl. Meyer-Hamme: Historische Identitäten (2012), S. 94.

zeigen nicht nur autoritative Geschichtsbilder autoritärer Gesellschaften.⁴⁴³ Dieses Missbrauchspotential lässt sich jedoch nur kompetent entschlüsseln, wenn Erinnerungsmechanismen erkannt und reflektiert werden. Im Kontext von Geschichte auf vernunftgeleitete Einsicht zu setzen, schließt Erinnerungserzählungen nicht aus, sondern erfordert die Auseinandersetzung damit - was auch eine affektive Auseinandersetzung zur Folge haben kann und darf. Ein solcher Zugang wird insbesondere auch den Anforderungen an die Geschichtsdidaktik innerhalb einer pluralen Migrationsgesellschaft gerecht, weil es eben die vielen Geschichten sind, „die nebeneinander existieren und bei der Gestaltung historischen Lernens zueinander in ein Verhältnis gesetzt werden müssen.“⁴⁴⁴ Ein Ziel historischen Lernens mit Erzählungen wäre es, im Unterricht zu einer geteilten Erinnerung („shared memories“) im Sinne des beiderseitigen Anteilhabens⁴⁴⁵ beizutragen und diese den „geteilte[n] Erinnerungen („divided memories“) im Sinne von separaten Erinnerungen“⁴⁴⁶ entgegenzusetzen.

Geschichtsbewusstsein beinhaltet in einer Zusammenschau dieser Ansätze, sich der eigenen Zeitgebundenheit bewusst zu werden, diese reflektieren, die eigenen Wertvorstellungen relativieren und entsprechend handeln zu können. Narrative Kompetenz auf Seiten der Schüler:innen besteht sowohl in der Entschlüsselung, als auch in der Anwendung von Erzählungen wird von Barricelli und weiteren Vertretern daher als zentrales Ziel historischen Lernens anvisiert.⁴⁴⁷ Dabei sind Geschichtsbewusstsein und narrative Kompetenz immer auf den Kontext von Erzählgemeinschaften bezogen und können nicht losgelöst von konkreten Gemeinschaften gedacht werden.⁴⁴⁸ Die Stärke der beiden miteinander verbundenen Konzeptionen liegt in ihrer Wandelbarkeit: So wie Erinnerung, Geschichte und Erzählung sich mit der Gesellschaft und ihren Akteuren verändern, so auch das Bewusstsein darüber und die Fähigkeit, sich in diesen zu bewegen.

⁴⁴³ Kritik an einer vermeintlichen Gleichsetzung mit Bezug auf die Gedenkstättenarbeit übt Knigge: Geschichte (2019), S. 25-28. Er setzt dagegen eine Konzeption, die eine rationale Auseinandersetzung in den Vordergrund rückt. Vgl. ebd., S. 28-30.

⁴⁴⁴ Georgi: Historisch-politische Bildung (2019), S. 64. Georgi unterscheidet mindestens sieben Dimensionen, nämlich „die öffentlichen [und] privaten Narrative der Dominanzgesellschaft [...], die öffentlichen [und] privaten Narrative der Minderheit(en) [...], die Narrative der Migration [...], die geteilten Narrative von Dominanzgesellschaft und Minderheiten [sowie] die Migrationserzählungen als Verflechtungsgeschichte(n) transnationaler Geschichte(n).“ Georgi: Historisch-politische Bildung (2019), S. 64f.; vgl. Kössler: Perspektive (2019), S. 44-47; Meyer-Hamme: Historische Identitäten (2012), S. 95.

⁴⁴⁵ Motte/ Ohliger: Geschichte (2004), S. 13.

⁴⁴⁶ Motte/ Ohliger: Geschichte (2004), S. 13. Vgl. ebd., S. 12f.; Motte/ Ohliger: Einwanderung (2004).

⁴⁴⁷ Vgl. zum Begriff der narrativen Kompetenz vgl. Barricelli: Narrativität (2012), S. 268-272.

⁴⁴⁸ Dies gilt auch für unsere Gegenwart: Aktuelle Konzeptionen von Geschichtsunterricht in Theorie, Schulbüchern und Bildungsplänen zeigen, dass Geschichtsbewusstsein angestrebt wird mit Blick auf die Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland, indem die dort vertretenen Werte und Normen in den Blick genommen werden und jene Ereignisse, aus denen diese abgeleitet werden. Zunehmend finden sich Themen wie Migration und Weltgeschichte wieder, um der wachsenden Pluralität gerecht zu werden.

Ein erinnerungskultureller Zugang zur Geschichte, in dem Erinnern in der Gestalt des Erzählens bewusst gemacht wird, ist damit ein Weg, Geschichtsbewusstsein zu fördern - Erinnern in der Gestalt des Erzählens schafft Geschichtsbewusstsein.

5.5 Zur Dialektik von Geschichtswissenschaft und Kollektivem Gedächtnis -

Was sie trennt, was sie eint

Geschichtsbewusstsein als Zielvorstellung einer Geschichtsdidaktik relativiert damit den eigenen historischen Standpunkt und soll dem Subjekt ermöglichen, sich immer neu in Beziehung zu sich, zur Gesellschaft und zur Zeit zu setzen. Die Basis von Geschichtsunterricht bilden dabei Erkenntnisse aus der Geschichtswissenschaft, deren Verhältnis zum kollektiven Gedächtnis abschließend betrachtet werden soll.

Bereits die vorgestellten Theorien zum kollektiven Gedächtnis und zur Narratologie kommen gleichermaßen zu dem Schluss, dass die noch von Halbwachs, besonders aber von Nora vertretene scharfe Trennung von Geschichtswissenschaft und Gedächtnis in Frage gestellt werden muss.⁴⁴⁹ Vielmehr bilde die wissenschaftliche Beschäftigung mit Geschichte einen Teil des kulturellen Gedächtnisses, „eine symbolische Form des Bezugs auf Vergangenheit. Geschichtsschreibung ist ihr Medium.“⁴⁵⁰

Dabei besteht auf Seiten der Geschichtswissenschaft durchaus Skepsis gegenüber einer solchen Annäherung, die in der jüngeren Geschichte begründet liegt. Der Historiker Reinhart Kosellek beispielsweise wehrt sich vor dem Hintergrund des Erinnerungsmonopols totalitärer Staaten gegen die Vorstellung, dass es die Aufgabe der Geschichtswissenschaft sei, kollektive Erinnerung zu erzeugen.⁴⁵¹

Dagegen argumentiert Peter Burke, dass mit der Einordnung geschichtlicher Forschung in das große Feld kultureller Zeugnisse die Ansprüche der wissenschaftlichen historischen Disziplin bestehen bleiben, „verlässlich, plausibel, verständig“⁴⁵² Auskunft über die Vergangenheit zu geben, da sie sich selbst zu Regeln und Methoden verpflichtet.⁴⁵³ Eine Einordnung der Geschichtswissenschaft in das Feld des kulturellen Gedächtnisses mache sie nicht zum ideologischen Werkzeug, sondern zeige, dass auch die Geschichtswissenschaft in den thema-

⁴⁴⁹ Vgl. Assmann: Einführung (2008), S. 189f.; Assmann: Erinnerungsräume (1999), S. 133-142; Assmann: Religion (2000), S. 38f. „Noras strikte Trennung von Geschichte und Gedächtnis“ wertet auch Erll im Zeithorizont als „befremdlich“, vgl. Erll: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 22.

⁴⁵⁰ Erll: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 39. „Kollektives Gedächtnis‘ ist nicht die Alternative zu - oder ‚das Andere‘ der - ‚Geschichte‘, es ist auch nicht der Gegenpol zur individuellen Lebenserinnerung, sondern es stellt den Gesamtkontext dar, innerhalb dessen solche verschiedenartigen kulturellen Phänomene entstehen.“ Erll: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 6. Zur Zeitgebundenheit der Kulturwissenschaft vgl. Rösen: Kultur macht Sinn (2006), S. 192.

⁴⁵¹ Assmann zitiert Kosellek nach einem nicht veröffentlichten Tonbandskript einer Rede vom 6. Dezember 2003 in Sofia: Der Historiker „hat nicht die Aufgabe, Identität zu stiften, sondern sie zu vernichten“. Assmann: Unbehagen (2013), S. 212, Fußnote 2. Die Anmerkung Koselleks, die sich gegen die Zuordnung der Geschichtswissenschaft als Teil des kulturellen Gedächtnisses richten, haben die gleiche Stoßrichtung wie Jullien François' Einwände gegen die Konzeption kultureller Identität als Instrument konservativer Politik. S. o. 5.3.3.

⁴⁵² Burke: Geschichte (1991), S. 290.

⁴⁵³ Vgl. zum Verhältnis von Geschichte und Erinnerung Burke: Geschichte (1991), 289-292, 299-302; Erll: Kollektives Gedächtnis (2017), S. 38-41.

tischen Ausrichtungen und Interessen der Kultur ihrer Gegenwart unterliegt. Mit Nünning ließe sich ergänzen: Geschichtswissenschaft folgt als Erzählform bestimmten Regeln und wird darin wirksam für die gesellschaftliche Wahrnehmung von Geschichte. Burke fordert daher eine „Geschichte des sozialen Gedächtnisses“, die Rechenschaft abgibt über die Fragen „Wer verlangt von wem und warum was zu erinnern? Wessen Vergangenheitsversion wird aufgezeichnet und konserviert?“⁴⁵⁴ Über diese Fragen werde offengelegt, dass jede Form des historischen, aber auch des eigenen Erinnerns interessengeleitet sei.

Wie alle Wissenschaften ist auch die Geschichtswissenschaft dem Wandel der Zeit unterworfen. Darin gleicht sie ihrem Untersuchungsgegenstand, der Vergangenheit.

„Vergangenheit ist in der Perspektive der Gedächtnistheorie nämlich gerade nicht das, was sich stetig durchhält und vertrauensstiftend mit sich identisch bleibt. Es ist umgekehrt etwas, das sich in Abhängigkeit von den wechselnden Einsichten und Bedürfnissen der Lebenden in der Gegenwart ständig verändert.“⁴⁵⁵

Vergangenheit gibt es nicht an sich, sie ist immer Konstrukt, weshalb Menschen sich von Traditionen lösen oder vergessene Traditionen neu entdecken können. Vergangenheit enthält damit zwingend auch die belastenden Kapitel der Geschichte, so wie diese ja auch in den Menschen präsent bleiben, denen Unrecht wiederfahren ist.⁴⁵⁶ Und darin übereinstimmend liegt auch für Burke eine besondere Aufgabe der Geschichtswissenschaft darin, das Gedächtnis an jene Ereignisse wachzuhalten, die die Menschen lieber vergessen und verdrängen würden.⁴⁵⁷

Geschichtswissenschaft kann in diesem Sinne niemals objektiv und vollständig sein. Aber sie kann durch ihre Methoden und die Reflexion des eigenen Interesses eine größtmögliche Nachvollziehbarkeit und Verlässlichkeit herstellen. Geschichtswissenschaft ist bemüht, Emotionen mit sachlicher Analyse zu begegnen. Kulturelles Gedächtnis dagegen ist immer mit Emotionen verknüpft, weil es in Beziehung setzen will zu den Menschen der Vergangenheit und ihren Erfahrungen. Das Interesse und die Sprache der Geschichtswissenschaft mögen zeitbedingt sein, in der Regel aber um größtmögliche Distanz zu den gruppengegebenen Vorurteilen bemüht. Kulturelles Gedächtnis nimmt immer Bezug auf Gruppen, ihre Interessen und Fragen. Darum kann Geschichtswissenschaft durch die Offenlegung ihrer Fragen zeigen, welche Felder unbearbeitet sind und welche Erinnerungen in der Gesellschaft ver-

⁴⁵⁴ Burke: Geschichte (1991), S. 298.

⁴⁵⁵ Assmann: Zeit aus den Fugen (2013), S. 241.

⁴⁵⁶ Vgl. zu diesen Prämissen der Gedächtnistheorie Assmann: Zeit aus den Fugen (2013), S. 241-244.

⁴⁵⁷ Vgl. Burke: Geschichte (1991), S. 301f. Daran lässt sich auch die Metz'sche Rede von der „gefährlichen Erinnerung“ anschließen, s.u. 6.4.

drängt werden. Kulturelles Gedächtnis wird diese Felder nur dann integrieren können, wenn Geschichtswissenschaft die dafür nötigen Analysen und Einsichten hervorbringt und zeigt, inwiefern auch diese Teile von Geschichte Relevanz für Gegenwart und Zukunft besitzen.⁴⁵⁸

Diese Spannung zwischen Geschichte und Gedächtnis zu vermitteln, wäre im besten Sinne eine ideologiekritische Bildung in der Schule. Geschichtswissenschaft steht selbst nicht außerhalb der Geschichte. Mithin ist auch der Geschichtsunterricht, im besonderen auch der Kirchengeschichtsunterricht immer auf den aktuellen Zeithorizont bezogen, indem sich etwa die Auswahl der Themen im Rahmen der Bildungspläne vor dem zeitgeschichtlichen Hintergrund erklären lässt. Wenn dies den am Unterricht Beteiligten deutlich ist, macht dies die thematische Auswahl für den geschichtlichen Unterricht in neuer Weise transparent. So gewendet erklärt der Bezug auf das Erinnerungsparadigma, warum historischer Unterricht gegenwartsrelevant ist.⁴⁵⁹

Statt Geschichte und Gedächtnis gegeneinander auszuspielen, plädiert Assmann für eine Würdigung beider in ihrem spezifischen Beitrag zu einer angemessenen Kultur des Erinnerns:

„Denn wir brauchen das Gedächtnis, um der Masse des historischen Wissens Leben einzuhauchen in Form von Bedeutung, Perspektive und Relevanz, und wir brauchen die Geschichte, um die Konstruktionen des Gedächtnisses kritisch zu überprüfen, die immer in bestimmten Machtkonstellationen entstehen und von den Bedürfnissen der Gegenwart diktiert werden.“⁴⁶⁰

⁴⁵⁸ Vgl. dazu auch das Modell zum Geschichtsbewusstsein von von Borries, in dem er von vier verschiedenen Schichten der Codierung ausgeht, darunter die kulturelle Überlieferung und die methodisierte Wissenschaft. Diese beiden Schichten entsprechen im Wesentlichen den hier genannten Ebenen und sind in ihrer Wechselwirkung bei von Borries beschrieben. Vgl. von Borries: *Geschichtsbewusstsein* (2001), S. 241-247.

⁴⁵⁹ Damit soll nicht gesagt sein, dass sich die Gegenwartsrelevanz allein auf die Erinnerungsleistung beschränkt, sondern auch in der Vermittlung von Bildung und historischer Methode besteht. Zu den Aufgaben und Leistungen eines guten Geschichtsunterrichts vgl. Gautschi u.a.: *Guter Geschichtsunterricht* (2012).

⁴⁶⁰ Assmann: *Unbehagen* (2013), S. 24. Einen ganz ähnlichen Kompromiss schlägt auch Ricœur vor, der ebenfalls die kritische Funktion der Geschichtswissenschaft der „Treue“ der Erinnerung gegenüberstellt und beide in ein dialektisches Verhältnis setzt. Er schließt: „Es ist nicht möglich, ‚Historie zu treiben‘, ohne zugleich ‚Geschichte zu machen.‘“ Ricœur: *Rätsel* (1998), S.130. Vgl. ebd., S. 114-130; Ricœur: *Gedächtnis* (1997), S. 436-448; Ricœur: *Geschichtsschreibung* (2002), S. 44-48.

5.6 Erinnern elementar -

Das Individuum als Knotenpunkt im Netz von Erzählgemeinschaften

Die Terminologien im Kontext erinnerungstheoretischen Arbeitens sind weit verzweigt und stark ausdifferenziert. Um erinnerungstheoretische Fragestellungen für den Unterricht fruchtbar machen zu können, ist eine begriffliche Fokussierung erforderlich, die der wissenschaftlichen Diskussion und den am Unterricht Beteiligten gleichermaßen gerecht wird.

Ausgehend von den Schüler:innen stehen die konkreten Erinnerungen stärker im Fokus als die zugrunde liegende veränderliche Struktur, das Gedächtnis. Grundlegend ist hier die Einsicht von Halbwachs zu nennen, dass individuelles Erinnern stets an Gemeinschaften geknüpft ist, und zwar in Inhalten, Wertungen und Strukturen. So sehr sich der moderne Mensch in seinem Denken und Erinnern als selbstbestimmte und freie Person wahrnimmt, so sehr zeigen die Untersuchungen von Welzer, dass Denken und Erinnern nicht nur durch Sozialisation beeinflusst, sondern vielmehr erst durch sie ermöglicht wird.⁴⁶¹

Dass der und die einzelne sich nicht nur in einem sozialen Kontext bewegt, sondern verschiedenen Gruppen angehört, hat bereits Halbwachs angenommen. Diese Erkenntnis steht aber in den Entwürfen für die Postmoderne erneut im Vordergrund. Insofern muss von Erinnerungsgemeinschaften immer im Plural gesprochen werden. Mit dem Begriff der Erinnerung verbindet sich die Vergangenheit als fundierender Faktor. Ausgehend von der Wirklichkeit von Schüler:innen möchte ich daher den Begriff der Erzählgemeinschaft stark machen, wie er in der narratologischen Kulturwissenschaft von Müller-Funk eingeführt wurde.⁴⁶²

Erinnerungen liegen uns in Form von Erzählungen vor, Erzählungen beinhalten stets Erinnerungen. Gleichzeitig wohnt dem Begriff der Erzählung eine stark präsentische Komponente inne, weil sie in der Gegenwart gehört wird. Erzählungen decken ein großes Spektrum ab, was ihre Verbindlichkeit und ihren Wahrheitsgehalt betrifft. Dabei greifen sie auf längst vergangene Erinnerungen und lange wirksame Strukturen ebenso zurück wie auf aktuelle Erfahrungen. Die in den Erzählungen enthaltenen Erinnerungen werden darin nur vor dem Hintergrund ihrer Bedeutsamkeit für Gegenwart und Zukunft der aktuellen Erzählgemeinschaft aktualisiert.

Mein Vorschlag besteht darin, mit dem Begriff der Erzählgemeinschaften nicht nur stark reglementierte Gruppen mit fester Identität zu bezeichnen, sondern fluidere Körperschaften, die

⁴⁶¹ Vgl. Welzer: Engramme (2006), S. 127.

⁴⁶² Vgl. 5.4.

selbst einer ständigen Veränderung unterliegen. Dazu können Familie, Freundeskreis und Verein ebenso gezählt werden wie Staatengebilde mit pluralen Kulturen, Gemeinschaften mit langer Tradition wie Religionsgemeinschaften ebenso wie Formatierungen von kurzer Dauer wie Follower. Die Differenzierung dieser Gruppen erfolgt weniger über eine komplizierte Nomenklatur als vielmehr über eine präzise Beschreibung derjenigen Erzählungen, Eigenschaften und Erinnerungspraktiken, die im jeweiligen Kontext sichtbar werden. Für die Betrachtung der Schüler:innen in ihren Erzählgemeinschaften gilt dabei, dass in all diesen auch Elemente kommunikativer Erinnerung wirksam werden. Ihre narrative Kompetenz stellen Schüler:innen alltäglich unter Beweis, wenn sie sich innerhalb ihrer Familie und in Freundschaften erzählend bewegen und sich ihrer Zeichen bedienen. Eine Aufgabe von Schule ist es, Schüler:innen narrativ kompetent zu machen für die gesellschaftlichen und politischen Kontexte. Der Zugang über Erinnerung in Erzählgemeinschaften ermöglicht es, für die Wirksamkeit von Erinnerungsgeschichten in der Gegenwart, für ihre Konsequenzen und Folgen zu sensibilisieren.

Schüler:innen für das Feld von Erinnerung in Erzählgemeinschaften zu sensibilisieren folgt damit dem Ziel einer ideologiekritischen und zugleich identitätsfördernden Arbeit: Sich des Konstruktcharakters der eigenen Wert- und Geschichtsvorstellungen bewusst zu werden, kann dazu ermutigen, sich selbst nicht absolut zu setzen, sondern eigene Vorstellungen zu hinterfragen. Sich des Gemeinschaftscharakters der vertretenen Wert- und Geschichtsvorstellungen bewusst zu werden, kann dazu ermutigen, den Ursachen und Ereignissen auf den Grund zu gehen, Geschichten zu hinterfragen und auch den oder die Andersdenkende in den jeweils prägenden sozialen Bezügen wahrzunehmen, die Unterschiede im Denken und Handeln plausibilisieren.

Für den Religionsunterricht bietet es sich vor diesem Hintergrund an, die Kirche als Erzählgemeinschaft zu betrachten. Dabei erscheint die Glaubensgemeinschaft nicht als fluide Körperschaft, sondern repräsentiert im Sinne Assmanns eine feste Erinnerungsgemeinschaft mit in Ritualen, Texten und Bildern verfestigten Erinnerungsbeständen. Zugleich basieren auch diese auf Erzählungen, die Kirche zu einer Erzählgemeinschaft formen. Insofern soll die hier vorgeschlagene Terminologie auf ihre Anwendbarkeit für Kirche hin überprüft werden.

6 Die Kirche - eine Erinnerungsgemeinschaft mit vielen Erzählgemeinschaften

„Christentum als Gemeinschaft der an Jesus Christus Glaubenden ist [...] eine Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft in praktischer Absicht: erzählend-anrufende Erinnerung der Passion, des Todes und der Auferstehung Jesu.“⁴⁶³

Dies schrieb Johann Baptist Metz bereits 1977, noch bevor innerhalb der Kulturwissenschaften der Begriff von Erinnerungs- und Erzählgemeinschaften geprägt wurde. Metz verwendet diese Bezeichnung als Beobachter dessen, wie Kirche mit Tradition und Geschichte umgeht. Theologisches Selbstverständnis und kulturwissenschaftliche Einordnung gehen hier offenbar zusammen. Wie lässt sich Kirche konkret als Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft mithilfe kulturwissenschaftlicher Terminologie beschreiben?

Die bisher vorgestellten Theorien geben eine ganze Reihe von Kriterien an die Hand, die sich jeweils im Kontext von Kirche betrachten lassen. Diese lassen sich auf die Kernfrage „Was wird wie von wem erinnert?“ zurückführen: Inhalte, Medien und Trägerschaft sind die großen Komplexe, unter denen sich die Eigenschaften des kulturellen Gedächtnisses bündeln lassen. Hinzu kommt die Frage nach der Reflexivität, die im Christentum schon deshalb besonders ausgeprägt ist, weil Erinnerung als theologischer Begriff in verschiedenen Disziplinen verwendet und gedeutet wird.

Die Anwendung kulturwissenschaftlicher Konzepte verdeutlicht, wie unterschiedlich „Kirche“ zu verstehen ist. Einerseits lässt sich Kirche als allumfassende, ökumenische Gemeinschaft aller Christ:innen definieren. Konkreter und präziser werden die Zuschreibungen mit Blick auf die jeweilige konfessionelle Prägung. Doch selbst innerhalb dieser konfessionellen Ausprägung lassen sich unterschiedliche Gruppierungen mit einem kollektiven Gedächtnis abgrenzen. Die folgende Darstellung möchte dieses im Wandel begriffene und je nach Blickwinkel umfassendere oder speziellere Verständnis von Kirche als Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft schlaglichtartig beleuchten.

6.1 Woran erinnern sich Christ:innen? - Inhalte des kulturellen Gedächtnisses

Assmann versteht das kulturelle Gedächtnis als gruppenbezogenen Wissensvorrat, der die Einheit und Eigenart der Gruppe beschreibt, Zukunftsrelevanz besitzt, Werte vermittelt und die Gruppe verbindet und fundiert. Nünning macht deutlich, dass Erzählungen Sinn und Werte vermitteln, die dem Individuum den Anschluss an eine Gruppe ermöglichen.⁴⁶⁴ Was

⁴⁶³ Metz: Glaube (1977), S. 189f.

⁴⁶⁴ Vgl. Nünning: Erzählungen (2013), S. 42f.; Fulda: Sinn und Erzählung (2004), S. 260.

also sind die zentralen Geschichten, die Christ:innen oder einzelne Konfessionen zusammenhalten?

6.1.1 Kulturelles Gedächtnis als Wissensvorrat - Welche Geschichten stehen für Einheit und Eigenart von Kirche?

Der Kirche verstanden als Gesamtheit aller Christ:innen liegen unbestritten die Geschichten und Zeugnisse der Bibel als Wissensvorrat der Gemeinschaft zugrunde. Darüber hinaus gehören zwar weitere Elemente der Tradition zum kollektiven Gedächtnis, die in den unterschiedlichsten Medien bewahrt, vermittelt und tradiert werden. Jedoch unterscheiden sich die Konfessionen darin, welche Teile der Tradition als Teil des Kanons anerkannt werden, was mit ihrer jeweiligen Organisationsform, Geschichte und Trägerschaft zusammenhängt. Für alle Konfessionen bilden die biblischen Zeugnisse den Fundus, auf den sich auch die späteren Traditionszeugnisse zurückbeziehen. In der Fülle der biblischen Zeugnisse lässt sich mit Assmann von einem christlich-jüdischen Speichergedächtnis sprechen. Was ist das Verbindende, Zentrale an diesen Texten, was den Kern der christlichen Botschaft ausmacht?

Diese Beziehung zwischen der einen, übergreifenden Geschichte und den vielen Erzählungen innerhalb und außerhalb der Bibel wurde innerhalb der Theologie von Dietrich Ritschl und anderen im „story-Konzept“ herausgearbeitet.⁴⁶⁵ Kompatibel zu den kulturwissenschaftlichen Ansätzen versteht Ritschl die „story“ nicht im Sinne einer literarischen Gattung, sondern als das, was eine Person oder Gruppe von sich erzählt.⁴⁶⁶ Er unterscheidet dabei zwei verschiedene Ebenen, die der vielen „Einzel-stories“ und die der „Gesamt-story“⁴⁶⁷ eines Menschen bzw. einer Gesellschaft. Die „Einzel-story“ verweise als konkrete, erzählte Geschichte auf die „Gesamt-story“, den übergreifenden Zusammenhang. Dieser lasse sich niemals vollständig erfassen, weil er nur über die „Einzel-story“ verfügbar sei, ohne dass er mit der Summe aller Geschichten gleichgesetzt werden könne. Ritschl vergleicht dies mit dem Wesen, dem Typischen, das erzählt wird und in den vielen, formal völlig unterschiedlichen funktionierenden „Einzel-stories“ zum Vorschein kommt. Er unterscheidet dabei unterhaltende, informative, performative, demonstrative und konservative Texte.⁴⁶⁸

⁴⁶⁵ Zu den Grundlagen des Story-Konzeptes vgl. Ritschl: Story (1976); Schoberth: Erinnerung (1992), S. 57-189. Rezipiert wurde dieses Konzept auch im Rahmen der kirchengeschichtsdidaktischen Arbeit von Dierk: Kirchengeschichte elementar (2005), S. 38-40.

⁴⁶⁶ Vgl. Ritschl: Story (1976), S. 15, 18f.

⁴⁶⁷ Ritschl und Schoberth verwenden in ihren Ausführungen die Begriffe „Detail-“ und „Einzel-story“ bzw. „Meta-“ und „Gesamt-story“ synonym.

⁴⁶⁸ Vgl. Ritschl: Story (1976), S. 19-24, 29; Schoberth: Erinnerung (1992), S. 86f.

Spricht man nun vom gruppenbezogenen Wissensvorrat einer Gemeinschaft, sind zunächst die vielen „Einzel-stories“ gemeint. Diese stehen jedoch nicht unverbunden nebeneinander, sondern formieren einen übergreifenden Sinngehalt. Dieser gemeinsame Inhalt ließe sich damit als „Gesamt-story“ verstehen. Darin werden die von den zahlreichen „Einzel-stories“ transportierten Erfahrungen und Einstellungen, die je für sich eine Perspektive für die Zukunft enthalten, zu einem Ganzen zusammengeführt. Sie ist niemals abgeschlossen, nicht nur weil neue Geschichten hinzukommen, sondern weil angesichts der Gegenwart vorhandene „Einzel-stories“ neu gewichtet und bewertet werden und sich daraus neue Perspektiven für die Zukunft ergeben können.⁴⁶⁹ Das „story-Konzept“ nimmt damit die jeweilige Gegenwart in Bezug auf die sie prägende Vergangenheit und die sich daraus ergebenden Perspektiven und Hoffnungen für die Zukunft wahr.⁴⁷⁰

Mit diesem Verständnis der Bibelgeschichten enthält das innerhalb der Theologie entstandene „story-Konzept“ viele Parallelen zu dem, wie Assmann fundierende Erinnerungen innerhalb eines kollektiven Gedächtnisses versteht. Es verdeutlicht, dass die Erinnerungsgemeinschaft Kirche gleichzeitig als Erzählgemeinschaft zu verstehen ist, deren Gedächtnisgehalte sich nicht in einer einzigen Geschichte erzählen lassen, sondern sich erst durch mehrere Geschichten erschließen. Wie bei Assmann geht es um die Selbstbeschreibung und das Selbstverständnis einer Gruppe, das durch die Erinnerung oder hier die Erzählungen zugleich geformt und dargestellt wird. Wie Assmann bezieht sich auch Ritschl in seinen Überlegungen in besonderer Weise auf die Geschichten des Alten Testaments, die die „story Jahwes mit Israel“ repräsentieren [...], eine story, die Israels Identität aufzeigt, ja, die selbst Israels Identität ist.“⁴⁷¹ Das „story-Konzept“ und die Idee eines kulturellen Gedächtnisses lassen sich damit in der Vorstellung einer Erzähl- und Erinnerungsgemeinschaft verbinden.

Was für die jüdischen Kultur gilt,⁴⁷² lässt sich im Rahmen des „story-Konzeptes“ und bezogen auf die Bibel auch für das Christentum festhalten: Erinnerung wird nicht in der Gestalt abstrakten Wissens bewahrt, sondern in Erzählungen historischer Ereignisse. Als Offenbarungsschriften erzählen die biblischen Geschichten Ereignisse einer Heilsgeschichte, indem sie die geschilderten Ereignisse als vermitteltes oder direktes Handeln Gottes interpretie-

⁴⁶⁹ Schoberth spricht daher von einer ‚konservativen‘ Funktionsweise: „dabei werden vergangene Erfahrungen und Werte der Tradition aufgenommen und erhalten so in einer je bestimmten Gegenwart ihren Wert.“ Schoberth: Erinnerung (1992), S. 87. Vgl. Ritschl: Story (1976), S. 19-24.

⁴⁷⁰ Vgl. Schoberth: Erinnerung (1992), S. 58.

⁴⁷¹ Ritschl: Story (1976), S. 17.

⁴⁷² Die Bedeutung der Erinnerung für die jüdische Religion ist noch höher anzusiedeln als für die christliche. Einführend dazu aus jüdischer Perspektive Kanofsky: Zikaron (2000).

ren.⁴⁷³ Sie alle lassen sich als Beziehungsgeschichten lesen, die von der Begegnung der Menschen mit Gott erzählen.⁴⁷⁴ Alle weiteren Werte und Ideen, jeder Sinn, der über die Erzählungen transportiert wird, stützt sich auf die in den Texten grundlegende und vorausgesetzte Gottesbeziehung. Nicht die Heilige Schrift selbst ist der zentrale Inhalt des Gedächtnisses, sondern die darin erzählte, grundlegende Erfahrung einer Beziehung zu einem personalen Gott, die in den späteren Zeugnissen weiter entfaltet wird.

Die „Gesamt-story“ Israels handelt von seiner Gottesbeziehung mit dem einen, befreienden Gott, der Israel durch die Geschichte hindurch begleitet. Diese Geschichtsdeutung als fortbestehende Gottesbeziehung in sich wandelnden Zeiten hat das Judentum gleichsam an das Christentum vererbt. Indem Christ:innen in Jesus Christus jedoch den Messias erkennen, dessen Ankunft für Juden noch aussteht, beginnt in der Erinnerung an Tod und Auferstehung Jesu Christi die Fortschreibung, Umdeutung und schließlich Trennung von der jüdischen Gemeinde. Im Zentrum christlicher Erinnerung steht als „Gesamt-Story“ die „*memoria passionis, mortis et resurrectionis Jesu Christi*“, wie Johann Baptist Metz sie charakterisiert.⁴⁷⁵

Die Erzählungen von Tod und Auferstehung Jesu Christi in den Evangelien stehen am Ende seiner Lebensgeschichte, die von Beginn an auf seine besondere Beziehung zu Gott und zu den Menschen verweist und Bezüge zu den Texten des Alten Testaments herstellt. Gleichzeitig zeichnet sich im Johannes-Evangelium schon ab, was später auch für die christliche Tradition gilt, nämlich der Einfluss griechisch-philosophischen Denkens auf das theologische Selbstverständnis der Christ:innen. Betrachtet man jene Teile des Wissensvorrates christlicher Gemeinschaften, die der frühen christlichen Tradition angehören, finden sich dort viele Texte, die die Glaubensinhalte begrifflich abzugrenzen versuchen. Dazu gehört auch das Glaubensbekenntnis, in das die Einigungen der Ökumenischen Konzilien der frühen Jahrhunderte Eingang gefunden haben. Es sind also nicht nur Erzählungen im literarischen Sinne, sondern auch Bekenntnisse, die als „Einzel-Stories“ zum Selbstverständnis der Gruppe beitragen. Aus der jeweiligen Auswahl und Gewichtung entwickelte sich dann ein je ganz unterschiedliches Verständnis vom Christsein.

⁴⁷³ Vgl. Marksches/ Wolf: Gedächtnis (2010), S. 15.

⁴⁷⁴ Vgl. Boschki: Beziehung als Leitbegriff (2003), S. 223-260, besonders 225.

⁴⁷⁵ Metz: Glaube (1977), S. 78f., 175.

6.1.2 Erinnern vorwärts und rückwärts - Gegenwartsrelevanz als Wertegemeinschaft

Doch nicht nur in ihrem Rückbezug auf gemeinsame Erinnerungen in geteilten Geschichten bilden Christ:innen ihr Selbstverständnis als Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft aus. Vielmehr wirkt auch die gemeinsame Zukunftserwartung zurück auf die Gegenwart. Auch hier steht Jesus Christus im Zentrum: Christ:innen erwarten die Wiederkunft Christi, die Vollendung des Gottesreiches, ihre persönliche Zukunft bei Gott. Metz beschreibt diese Zukunft vor dem Hintergrund des Lebens Jesu, der „sich selbst zu den Unscheinbaren, den Ausgestoßenen und Unterdrückten bekannte und so diese kommende Herrschaft Gottes als befreiende Macht einer vorbehaltlosen Liebe kundtat.“⁴⁷⁶ Christ:innen erwarten mit Metz eine „Zukunft der Hoffnungslosen, der Gescheiterten und Bedrängten. So ist sie *eine gefährliche und befreiende Erinnerung*, welche die Gegenwart bedrängt [...], weil sie die Glaubenden zwingt, sich ständig selbst zu verändern, um dieser Zukunft Rechnung zu tragen.“⁴⁷⁷ Die Zukunftserwartung wirkt damit ethisch normierend, insofern die Umsetzung gegenwärtiger, christlicher Wertvorstellungen wie die Gottes- und Nächstenliebe und die Verwirklichung des Reiches Gottes zwar begründet wird mit der Erinnerung an das Wirken Jesu in der Vergangenheit, aber eingefordert werden mit Blick auf die Zukunft. Dies gilt für alle Christ:innen, auch wenn die hier vorgestellte politische Ausrichtung einer solchen Ethik nicht allgemein konsensfähig ist, sondern eine konkrete, wenngleich im deutschen Sprachraum breit rezipierte ethische Forderung darstellt.⁴⁷⁸

6.1.3 Erinnerungs- und Erzählgemeinschaften - Vielfalt in der Einheit?

Damit verbindet die Erinnerung an Jesus Christus und die Hoffnung auf seine Wiederkehr auf Grundlage der biblischen Zeugnisse Christ:innen in aller Welt zu einer Glaubensgemeinschaft. Diese Erinnerung, die „Gesamt-story“, ist das konnektive, bindende Fundament der Gemeinschaft. Die Christenheit ist Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft mit einem verbindenden, kulturellen Gedächtnis.

Gleichzeitig wird diese „Gesamt-story“ von den Menschen in ihren unterschiedlichen Gemeinschaften innerhalb des Christentums völlig unterschiedlich ausgelegt und gelebt. Die vielen Erzählgemeinschaften innerhalb dieser großen ökumenischen Gemeinschaft unterscheiden sich in der konkreten Auswahl, Bewertung und Gewichtung der „Einzel-stories“. Dies betrifft neben den unterschiedlichen Auffassungen davon, welche Teile der Tradition dem Kanon zuzurechnen sind, auch schon die Auslegung und Auswahl der Bibeltex-te. Weil

⁴⁷⁶ Metz: Glaube (1977), S. 79.

⁴⁷⁷ Metz: Glaube (1977), S. 79. Hervorhebung im Original.

⁴⁷⁸ Vgl. Senn: Partikularität (2003), S. 215-217.

aber die „Einzel-stories“ die „Gesamt-story“ beeinflussen, erscheinen die Unterschiede im Verständnis von Christsein zuweilen unüberbrückbar.

Das Beispiel der römisch-katholischen Kirche zeigt eindrücklich, wie der über Tradition und Lehre erweiterte Wissensvorrat nicht nur den Wissensspeicher erweitert, sondern die gegenwärtige Struktur der Gemeinschaft, die Erwartungen an die Einzelnen innerhalb der Gruppe und die Vorstellungen davon prägt, wie die Zusage Gottes in der Gegenwart erfahrbar ist. Konkret zeigt sich dies im Verständnis der Sakramente und des Amtes. Die Frage nach der Gültigkeit traditioneller Elemente hat damit nicht nur Einfluss auf Inhalte, sondern auch auf Medien und Trägerschaft des kulturellen Gedächtnisses und beeinflussen die Art und Weise der Reflexion auf die gemeinsame Erinnerung. Diese Wechselwirkung legt die weitere Einordnung von Kirche in die von Assmann gelisteten Eigenschaften einer Erinnerungsgemeinschaft offen.

6.2 Wie erinnern sich Christ:innen? - Medien der Erinnerung

Der Wissensvorrat der jeweiligen Erinnerungsgemeinschaft, die erzählte Erinnerung, wird bewahrt und tradiert in verschiedenen medialen Formen. Dazu gehören Assmann zufolge neben Texten und Bildern auch rituelle Formen, mit Pierre Nora zudem die Erinnerungsorte, mit denen bestimmte Inhalte des kulturellen Gedächtnisses verknüpft werden. Essentiell für die Betrachtung von Bildern, Riten und Orten ist die Einsicht in ihre narrative Qualität, wie sie innerhalb der Kulturwissenschaft durch die Narratologie, innerhalb der Theologie durch das Story-Konzept hervorgehoben werden. Jede Erinnerung, egal in welchem Medium sie vorliegt, bleibt nur so lange wirksam, wie die damit verknüpften, tradierten Erzählungen präsent bleiben oder sie durch aktualisierte, neue Erzählungen Bedeutung für die einzelnen Mitglieder der Gruppe behalten. Über die folgende Analyse der Erzählformen lassen sich damit Rückschlüsse ziehen auf die wirksamen Medien kultureller Erinnerung.

6.2.1 Erzählformen der Kirche: Symbole, Orte, Texte und Riten

Narrative Ansätze innerhalb der Kulturwissenschaft verwenden einen weiten Begriff von Erzählformen. Müller-Funk versteht das Erzählen als umfassende Kulturtechnik: Gesellschaften erzählen im Kern die immer gleiche Geschichte, jedoch mit einem breiten narrativen Reservoir. Legt man die Typologie verschiedener Erzählgemeinschaften von Müller-Funk zugrunde, müssten den Eigenschaften nach alle christlich-kirchlichen Gemeinschaften dem „dogmatischen Typus“ zugeordnet werden:⁴⁷⁹ Die dogmatische Erzählgemeinschaft bedient sich vorwiegend der Schrift als Medium und zeichnet sich durch einen Kanon, gerichtete Geschichte und eine starre Identität mit klarer Abgrenzung von Innen und Außen aus. Jedoch passen die diesem Typ zugordneten Erzählformen „Traktat, Legende, Minnesang, Weihespiel“⁴⁸⁰ nicht in die heutige Zeit. Müller-Funk hat offenbar mittelalterliche Gesellschaften vor Augen, weshalb diese Erzählformen kaum auf das gegenwärtige Christentum als Ganzes, nicht einmal auf die römisch-katholische Kirche anwendbar sind. Die von ihm zugeordneten Erzählformen und Medien scheinen in ihrem kulturellen Kontext weniger gruppen- als zeitspezifisch zu sein: Trotz der Konzentration auf die Schrift bedienen sich alle christlichen Gemeinschaften der für moderne und postmoderne Erzählgemeinschaften typischen Medien Radio und Fernsehen oder Internet um ihre Erzählungen in ihren Erzählfor-

⁴⁷⁹ Auch wenn später die Bedeutung des Rituals hervorgehoben wird, wäre eine Zuordnung in die mythische Erzählgemeinschaft nicht zutreffend, deren Erzählungen weitgehend mündlich tradiert werden. Diese ist Müller-Funk zufolge durch eine Vielfalt und Variabilität von Erzählungen gekennzeichnet, die er als „geschlossen, zeit- und zukunftsabwehrend, „strukturkonservativ““ beschreibt. Zu ihren Erzählformen zählt er unter anderem Märchen und kulturelle Bearbeitung des Mythos, und verweist dabei auf die fließenden Grenzen zwischen Ritual und Theater. An dieser Form von Erzählgemeinschaften hat Assmann sein Konzept vom Kulturellen Gedächtnis zunächst entwickelt. Vgl. Müller-Funk: Kultur (2008), S. 101f.

⁴⁸⁰ Müller-Funk: Kultur (2008), S. 101.

men zu vermitteln. Doch auch wenn sich Christ:innen aller verfügbarer Medien bedienen, gibt es besondere Erzählformen, anhand derer sie füreinander und für andere als Christ:innen erkennbar sind. Was aber sind die typischen Erzählformen von Christ:innen, in denen die zentralen Erinnerungserzählungen vermittelt werden?

Franziska Metzger hat in ihren Ausführungen zum Gedächtnis der Religion drei Modi des religiösen Gedächtnisses unterschieden, die religiöse Sprache als Gedächtnisraum, symbolische Praktiken als Gedächtnis sowie Erinnerungsnarrative. Während sie unter religiöser Sprache alle Prozesse von Codierung und Reproduktion von Diskursen, Intertextualität und schließlich radikaler Infragestellung und Dekonstruktion von Codes zusammenfasst, stehen mit den Erinnerungsnarrativen die konkreten Erzählungen im Fokus, die sich in religiösen und gesellschaftlichen Diskursen nachweisen lassen und Erzählgemeinschaften dominieren können. Greifbar werden beide, Sprache wie Narrative, in den symbolischen und rituellen Praktiken, etwa in den konkreten Formen von Verehrung und Gedenken, Riten und materiellen Orten.⁴⁸¹

Gerade Erzählgemeinschaften, die über sprachliche Grenzen hinweg verbunden sind, müssen als Gruppe untereinander und nach außen über ihre Erkennungszeichen und Symbole sichtbar werden. Diese erzählen in komprimierter Form die zentralen Geschichten darüber, was die einzelnen Menschen zu einer Gruppe verbindet. Erkennungszeichen in Form von Symbolen, Orten, Texten und Riten erzählen den Kern christlicher Erfahrung.

Anschließend an die Überlegungen zur „Gesamt-story“ des Christentums, der memoria Iesu Christi, ist hier an erster Stelle das Symbol des Kreuzes zu nennen.⁴⁸² Das Kreuz verbildlicht die Erinnerung an Jesu Tod am Kreuz und seine Auferstehung. Auf der Basis von Pierre Noras Ansatz der Erinnerungsorte sind es insbesondere die mit der Person Jesu verknüpften Orte, an die alle Christ:innen ihre Erinnerungen heften. Dazu zählt insbesondere Jerusalem, wo sich Tod und Auferstehung Jesu ereignet haben. Konkret vor Ort sind es die Kirchen und Kapellen, in denen sich die Gemeinde versammelt und diejenigen Lebens- und Jahresfeste feiert, die das christliche Leben ausmachen. Und auch die Friedhöfe sind mit ihren Grabsteinen und den dort gefeierten Abschieden Zeugen der Hoffnung, die Christ:innen verbin-

⁴⁸¹ Vgl. Metzger: Gedächtnis (2019), S. 129-136.

⁴⁸² Vgl. Greshake: Art. Kreuz, Sp. 441.

den.⁴⁸³ Auch diese Orte haben damit symbolischen und zeichenhaften Charakter, weil sie die Präsenz Gottes lokalisieren und auch der gegenwärtigen Gottesbeziehung einen Ort geben.

Die Bedeutung der Bibel als fundierender Text wurde bereits hervorgehoben.⁴⁸⁴ Auch sie kann als Erkennungszeichen gewertet werden und ist das herausragende schriftliche Medium. Obwohl Schrift immer sprachlich gebunden ist, funktioniert die Bibel weltweit, weil sie in ihrem verbindlichen Kanon in Übersetzungen vorliegt, die ihrerseits oftmals durch die Glaubensgemeinschaften autorisiert sind. Mit ihrem breiten Fundus an unterschiedlichsten Texten ist sie als Ganze dem Speichergedächtnis zuzuordnen.

Dem Funktionsgedächtnis sind dagegen jene Teile kulturellen Erinnerns zuzuordnen, die im Handeln der Gruppe regelmäßig aktualisiert werden. Für Religionsgemeinschaften spielen hier die Riten eine übergeordnete Rolle. Den rituellen Vollzügen wohnt innerhalb der kulturellen Erinnerung von Religionsgemeinschaften ein besonderer Status inne, denn sie „sorgen im Regelmäß ihrer Wiederholung für die Vermittlung und Weitergabe des identitätssichernden Wissens und damit für die Reproduktion der kulturellen Identität.“⁴⁸⁵ Entsprechend spitzt Jürgen Werbick zu: „Religion ist im Wesentlichen Ritual“⁴⁸⁶.

Auch die fundierende Christuserinnerung wird in zentralen Zeichenhandlungen, in christlichen Festen und Riten wachgehalten, die alle Christ:innen verbindet. Dazu zählen die zentralen Feste im Jahreskreis, Weihnachten und Ostern, sowie der Initiationsritus der Taufe und das christliche Abendmahl. Sie alle beziehen sich auf biblische Geschichten, die im Kontext ritueller Feiern regelmäßig eingespielt, zitiert und damit aktualisiert werden.⁴⁸⁷ Hinzu kommt die Gebetssprache, in der die aktuelle Welterfahrung mit der vergegenwärtigten Gotteserfahrung der Vergangenheit verbunden wird. Jedoch nicht nur die in rituellen Kontexten verwendeten Texte, sondern die Handlungen selbst können als Erzählungen dessen gelesen

⁴⁸³ Vgl. auch Marksches/ Wolf: Erinnerungsorte (2010), darin besonders François: Kirchen (2010), S. 707-724 und Bieberstein: Jerusalem (2010), S. 64-88.

⁴⁸⁴ S.o. 6.1.

⁴⁸⁵ Assmann: Das kulturelle Gedächtnis (1992), S. 57.

⁴⁸⁶ Werbick: Methodenlehre (2015), S. 570. Vgl. zum Zusammenhang zwischen Religion und Ritual Arens: Anamnetische Praxis (2003), S. 46. Dort weitere Literaturhinweise. Darüber hinaus als Vertreterin der Soziologie Hervieu-Léger: Religion (2000), S. 124-127.

⁴⁸⁷ In römisch-katholischen Riten wird dies durch die Sonderstellung und rituelle Gestaltung der Verkündigung des Evangeliums noch hervorgehoben. Vgl. dazu auch Wahle: Gottes-Gedenken (2006), S. 306-326.

werden, was diese Feiern für die Gemeinschaft aussagen.⁴⁸⁸ Eine Analyse der rituellen Vollzüge, der darin verwendeten Texte und ihrer gegenseitigen Bezugnahme stellt damit eine Möglichkeit dar, jene Inhalte des kulturellen Gedächtnisses herauszuarbeiten, die dem Funktionsgedächtnis zugerechnet werden können.

Zwei Probleme stehen einem solchen Vorhaben entgegen: die Vielfalt der Riten und ihre Gültigkeit für die unterschiedlichen Gruppierungen. Rituelle Vollzüge sind stark von lokalen kulturellen Rahmenbedingungen geprägt. Für Riten, Bilder und Erinnerungsorte gilt, dass sich zwar gemeinsame Motive ausmachen lassen, aber die Unterschiede unmittelbar ins Auge fallen. Gleiches gilt für den Umgang mit der Heiligen Schrift inner- wie außerhalb der rituellen Vollzüge. Auslegungstraditionen und Umgangsformen mit dem Text unterscheiden sich je nach Konfession deutlich. Zu denken wäre allein im deutschen Sprachraum an die starke Rezeption der Paulinischen Briefe und ihre wortgetreue Auslegung in den Freikirchen im Kontrast zur zentralen Stellung der Evangelien und ihrer Auslegung nach den Erkenntnissen historisch-kritischer Forschung in römisch-katholischen Kirchen, ungeachtet der noch größeren Differenzen mit Blick auf Christ:innen in aller Welt. Diese Unterschiede stehen nicht einfach als gelebte Vielfalt nebeneinander, wie etwa die Marienfrömmigkeit innerhalb der römisch-katholischen Kirche stark lokale Färbung trägt. Die Unterschiede in den rituellen Handlungen haben zur Konsequenz, dass sie nicht in gleicher Weise von allen Gemeinschaften akzeptiert sind. Gültigkeit besitzen die jeweiligen Medien zunächst nicht für das Christentum als Ganzes, sondern für die jeweilige Konfession.

Inwiefern dennoch auch das Ritual zum verbindenden Medium einer Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft Kirche beiträgt, zeigt das Beispiel der Taufe.

6.2.2 Das Erkennungszeichen Taufe - Mediales Zusammenwirken im Ritus

Nicht ohne Grund legen viele theologische Betrachtungen zum Thema Erinnerung den Fokus auf das Abendmahl.⁴⁸⁹ Das Abendmahl verstanden als Christusanamnese lässt den Christ:innen je neu eintreten in das Geschick Jesu. Christus selbst wird als Stifter des Gemeinschaftsmahles verstanden durch seine Aufforderung „Tut dies zu meinem Gedäch-

⁴⁸⁸ Vgl. Werbick: Methodenlehre (2015), S. 572f. Ein solches Vorgehen entspricht auch den Vorstellungen von Vertretern des Ritual Turn, die anstelle einer dogmatischen Grundlegung der Liturgie eine Analyse der liturgischen Praxis als Grundlage dogmatischer Überlegungen fordern. Vgl. Kranemann: Theologie (2013). Innerhalb der Liturgiewissenschaft als „kritische Theorie der rituellen Inszenierung christlicher Identität“ (Werbick: Methodenlehre (2015), S. 569) wurden entsprechend Einzelstudien zu Taufe und Abendmahl erarbeitet, ebenso zu den Festen des Jahreskreises. Einen Anhaltspunkt bieten zudem die Dokumente wachsender Übereinstimmung, in denen die unterschiedlichen Konfessionen sich auf gemeinsame Positionen verständigen. S.u. 6.2.2.

⁴⁸⁹ So zum Beispiel Boschki: Gott erinnern (2010), S. 195f.

nis.“⁴⁹⁰ Die Teilhabe am Herrenmahl als gemeinschaftlichen Ritus setzt jedoch den Eintritt in die Gruppe, die Initiation voraus.⁴⁹¹

Deswegen ragt auch die Taufe aus allen Erinnerungsmedien als zentrales Erkennungszeichen der Christ:innen heraus: Sie kennzeichnet das Individuum als Christ:in, richtet sich somit auf das glaubende Subjekt. Als Initiationsritus erfolgt mit der Taufe die Aufnahme in die Gemeinschaft der Christ:innen und fokussiert damit die Gemeinschaft. Schon im Neuen Testament gilt die Taufe als Verbindung aller Christ:innen.⁴⁹² Sie kann damit als Brennglas des kulturellen Gedächtnisses verstanden werden, weil hier all jene Elemente in bewusst gestalteter Form zur Sprache kommen, die diese Gemeinschaft zusammenhalten.⁴⁹³ Sie ist als erster Teil der Initiation auf das Abendmahl als regelmäßige gemeinschaftliche Feier bezogen, indem sie den Menschen neu formt, dass er am Abendmahl teilhaben kann.⁴⁹⁴ An ihrem Beispiel lässt sich verdeutlichen, inwiefern die gemeinsame Erinnerung an Jesus, wie sie im Kreuz repräsentiert wird, Christ:innen in aller Welt zugleich verbindet und trennt.

Der Taufritus als Beispiel für christliches Erinnern

Mit dem Ritus der Taufe wird die Erinnerung an das Christus-Geschehen in der Vergangenheit mit der Bedeutung für den Einzelnen und die Gruppe in Gegenwart und Zukunft verstrickt.⁴⁹⁵ In dem öffentlichen Bekenntnis zum Glauben an Jesus Christus bittet der Einzelne um Aufnahme in die Gemeinschaft der Christ:innen. Vom Taufritus in der Einzahl zu sprechen, trifft dabei nicht die Realität: Allein innerhalb der römisch-katholischen Kirche Deutschlands ist kein einheitlicher Ritus vorgeschrieben, sondern eine Auswahl aus verschiedenen Messformularen möglich.⁴⁹⁶

In den Konvergenzerklärungen der Kommission für Glauben und Kirchenverfassung hat der Ökumenische Rat der Kirche den Versuch unternommen, die Bedeutung der Taufe für alle beteiligten christlichen Gemeinschaften zu formulieren. In dem sogenannten „Lima-Dokument“ von 1982 werden fünf Grundbedeutungen formuliert, nämlich (1) die Teilhabe an Tod und Auferstehung Christi, (2) Bekehrung, Vergebung, Waschung, (3) Gabe des Geis-

⁴⁹⁰ 1 Kor 11,24.25 par. Lk 22,19.

⁴⁹¹ Zur Christusanamnese im Herrenmahl vgl. Meßner: Einführung (2001), S. 159-168, dort Hinweise auf weiterführende Literatur; Wahle: Gottes-Gedenken (2006), S. 272-360.

⁴⁹² Vgl. Eph 4,3-6; 1 Kor 12,12f.

⁴⁹³ Dieses Verständnis bezieht sich auf den Ritualbegriff von Brosius, Michaels und Schrode, die Rituale als „in der Regel bewusst gestaltete, mehr oder weniger form- und regelgebundene, in jedem Fall aber relativ stabile, symbolträchtige Handlungs- und Ordnungsmuster, die von einer gesellschaftlichen Gruppe geteilt und getragen werden“ bezeichnen. Brosius u.a.: Ritualforschung (2013), S. 15.

⁴⁹⁴ Vgl. Wahle: Grundlegung (2009), S. 48.

⁴⁹⁵ Vgl. Wechselseitige Anerkennung (2007); Stuflesser/ Winter: Wiedergeboren (2004), S. 32f., Messner: Einführung (2001), S. 61f.

⁴⁹⁶ Vgl. Kranemann: Feier (2009), S. 67f.

tes, (4) Eingliederung in den Leib Christi und (5) das Zeichen des Gottesreiches. Diese werden jeweils mit Belegstellen aus dem Neuen Testament verknüpft. Aus dieser Zusammenstellung ergibt sich der Erinnerungsgehalt der Taufe und damit die Erzählung dessen, was sich für den Christ:innen mit der Taufe verändert. Die alle Konfessionen verbindende Zeichenhandlung ist das Untertauchen im Wasser.⁴⁹⁷

Anders als im Fall des Abendmahles konnten sich auf Grundlage dieses Konvergenzpapieres verschiedene Kirchen in Deutschland auf eine gegenseitige Anerkennung der Taufe verständigen. Dennoch zeigt das von nur elf Kirchen unterzeichnete Papier der gegenseitigen Anerkennung der Taufe, dass der je unterschiedliche Ritus in den verschiedenen Konfessionen diese Bedeutungen von Taufe nicht vollumfänglich abbildet und in der Gegenwart im Verständnis aller Christ:innen wirksam werden lässt. So formulieren die beteiligten Kirchen:

„Deshalb erkennen wir jede nach dem Auftrag Jesu im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes mit der Zeichenhandlung des Untertauchens im Wasser bzw. des Übergießens mit Wasser vollzogene Taufe an und freuen uns über jeden Menschen, der getauft wird. Diese wechselseitige Anerkennung der Taufe ist Ausdruck des in Jesus Christus gründenden Bandes der Einheit (Epheser 4,4-6). Die so vollzogene Taufe ist einmalig und unwiederholbar.“⁴⁹⁸

Weder verschiedene baptistisch-freikirchliche Traditionen, in denen die Kindstaufe ausgeschlossen und nur die Form der Gläubigentaufe anerkannt wird, noch die orthodoxe Tradition, für die neben dem Wasserritus die Salbung als Geistgabe zwingend erforderlich ist, sind von dieser Formulierung umfasst. Für beide gilt, dass die Aufspaltung des ursprünglich einheitlichen Initiationsritus' in Taufe, Firmung und Abendmahl als problematisch angesehen wird. Dennoch kann auch unter Einbeziehung dieser Konfessionen der Wasserritus als verbindendes Ritual aller Christ:innen angenommen werden. Dieses folgt dem Vorbild der Geschichte von Jesu Taufe im Jordan. Der Wasserritus verbildlicht das Sterben und Auferstehen mit Christus. „Als Teilhabe am Geheimnis von Christi Tod und Auferstehung bedeutet die Taufe Neugeburt in Jesus Christus.“⁴⁹⁹

Mit Blick auf die Ergebnisse der kulturwissenschaftlichen Sichtweise auf Erzählgemeinschaften wird deutlich, dass der Ritus der Taufe über alle Konfessionen hinweg narrativ strukturiert ist. Die Taufe schafft Sinn, indem sie von dem neugeborenen Menschen in vielen

⁴⁹⁷ Vgl. DWÜ 1, S. 550-552, 556. Dennoch sind die konkreteren Ausführungen zu den einzelnen Punkten des Taufverständnisses in der Konvergenzerklärung nicht widerspruchsfrei geblieben. Zu den Einwänden, die vor dem Hintergrund von konfessioneller Herkunft und kulturellem Umfeld formuliert sind, vgl. ÖKR: Diskussion (1990), S. 45-60.

⁴⁹⁸ Wechselseitige Anerkennung (2007).

⁴⁹⁹ Wechselseitige Anerkennung (2007).

Bildern erzählt und dem Menschsein einen neuen Sinn und Wert zuspricht. Sie schafft Kultur, weil sie Menschen zu einer Gemeinschaft verbindet, auch über Konfessionsgrenzen hinweg. Und sie schafft Geschichtsbewusstsein, weil Taufe immer verstanden wird als Einordnung in einen kulturellen und historischen Kontext, dessen zentrale historische Erzählungen im Ritus selbst zitiert und erklärt werden.

Die Erinnerungsgemeinschaft der Christ:innen verbindet damit ein Taufritus als Initiation in die Gemeinschaft, der sich auf die gleichen biblischen Motive und Erzählungen bezieht. Der Ritus selbst ist dabei transmedial gestaltet: Er verbindet rituelle Handlungen nicht nur mit Texten, Symbolen und sprachlichen Formen, sondern auch mit dem Ort Kirche und Menschen der Gemeinschaft. Metzger hat anhand ihrer Untersuchungen vier zentrale Mechanismen religiösen Gedächtnisses herausgearbeitet, und zwar Detemporalisierung, zeitliche und räumliche Schaffung von Präsenz, Visualisierung des Unsichtbaren und Schaffung sakraler Räume.⁵⁰⁰ Sie alle lassen sich für den Ritus der Taufe nachweisen. Detemporalisierung ereignet sich zum einen durch die Kontinuitätskonstruktion, die narrativ über den Bezug auf die Taufe Jesu und auf vorangegangene Generationen erfolgt. Die teleologische Perspektive kommt in der Zusage der gnadenhaften Wirkung zum Ausdruck, sie wird zugleich sichtbar gemacht im zeichenhaften Handeln. Die Synchronisierung verschiedener Zeiten erfolgt in der Überzeugung, dass in der rituellen Handlung der Mensch mit Jesus stirbt und aufersteht. Christus selbst ist damit präsent, seine Anwesenheit macht den Raum zum Heiligen Ort.

Die konkrete Ausgestaltung des Ritus ist derart verschieden, dass die gegenseitige Anerkennung dieses Rituals nach wie vor nicht möglich ist, und dies entgegen der Ermahnung im Epheserbrief, „die Einheit des Geistes zu wahren durch das Band des Friedens! Ein Leib und ein Geist, wie ihr auch berufen seid zu einer Hoffnung in eurer Berufung: ein Herr, ein Glaube, eine Taufe, ein Gott und Vater aller, der über allem und durch alles und in allem ist.“⁵⁰¹ Als ein Beispiel konfessionellen Erinnerungshandelns in der Taufe soll hier der römisch-katholische Ritus näher beleuchtet werden.

Der Taufritus als Beispiel für römisch-katholisches Erinnern

Innerhalb der römisch-katholischen Kirche regelt der Kodex die Bedingungen und notwendigen Formen einer gültigen Taufe. Letztinstanzlich verantwortlich für die Riten bleibt ungeachtet aller Anpassungsmöglichkeiten durch Bischofskonferenz und Diözesanbischof der

⁵⁰⁰ Vgl. Metzger: Gedächtnis (2019), S. 136-142.

⁵⁰¹ Eph 4,3-6. Zitiert nach der Einheitsübersetzung (2016). In dem so verstandenen Auftrag Jesu, das es nur eine Kirche geben kann, liegen Ursprung und Motivation der ökumenischen Bewegung bis heute. Vgl. Koch: Ökumene (2021), S. 266-269.

Apostolische Stuhl in Rom.⁵⁰² Als Folge der Neuordnung nach dem II. Vatikanischen Konzil kennt die römisch-katholische Kirche zwei verschiedene Taufordnungen, nämlich die Säuglingstaufe und die Eingliederung Erwachsener. Letztere vereint die sonst getrennten drei Sakramente der Taufe, Ersteucharistie und Firmung und folgt damit den ursprünglicheren Formen der Initiation. Diese Form der Initiation wird auch von Freikirchen und orthodoxen Kirchen anerkannt. Der häufigere Fall ist die Säuglingstaufe, bei der Ersteucharistie und Firmung erst zu einem späteren Zeitpunkt im Leben des Kindes erfolgen.⁵⁰³

Welche Inhalte des kulturellen Gedächtnisses transportieren nun die Riten innerhalb des römisch-katholischen Taufritus, welche Erzählungen werden rituell vermittelt und bewahrt? Die Taufe selbst ist in einen größeren Kontext von gottesdienstlicher Feier eingebettet, der im Falle der Säuglingstaufe Elemente des sich über einen längeren Zeitraum erstreckenden Katechumenats aufnimmt, das der Erwachsenentaufe vorausgeht. Der Taufakt selbst besteht aus der Taufwasserweihe, Absage und Glaubensbekenntnis, der Taufe, der Chrisamsalbung, dem Anziehen des Taufgewandes und dem Überreichen der Kerze.⁵⁰⁴

Am Anfang steht damit die anamnetische Anrufung Gottes, innerhalb derer an die Heilstaten Gottes erinnert wird. Innerhalb des Weihegebetes werden drei Bezüge zum Alten Testament und drei zum Neuen Testament hergestellt: Von der Schöpfung über die Sintflut bis zur Befreiung Israels aus Ägypten erweist sich Gott als wirkmächtig über das Wasser. In der Taufe, am Kreuz und in dem Taufbefehl Jesu als Zeugnis seiner Auferstehung eröffnet sich über das Handeln Gottes eine Heilszusage an den Menschen heute. Der Bezug auf den Taufbefehl leitet über zur Epiklese als Bitte darum, dass Gott sich auch heute wirkmächtig im Wasser zeige und den Getauften durch das Wasser ein neues Leben in Christus schenke. Erzählt wird im Rahmen der Taufwasserweihe von Gott, der die Menschen von Beginn der Schöpfung an über das Element des Wassers begleitet, Mensch wurde in Jesus Christus und durch die Taufe Menschen heute in dieses Heilsgeschehen hineinnimmt und ihnen eine Zukunft über den Tod hinaus schenkt.⁵⁰⁵

Es folgen das öffentliche Bekenntnis von Umkehr und Glaube, das in Fragen beginnt und im Glaubensbekenntnis der gesamten Gemeinde endet. Da Säuglinge ihren Glauben nicht selbst

⁵⁰² Vgl. die Regelungen im CIC zu den Sakramenten allgemein und zur Taufe im Besonderen, Can. 840-878; dazu auch Kranemann: *Feier* (2009), S. 67f.

⁵⁰³ Vgl. Meßner: *Einführung* (2001), S. 118.

⁵⁰⁴ Vgl. Kranemann: *Feier* (2009), S. 68-75. Der fakultative Effata-Ritus ist nur im Rahmen der Kindertaufe vorgesehen.

⁵⁰⁵ Vgl. Kranemann: *Feier* (2009), S. 68-71; Stuflesser/ Winter: *Wiedergeboren* (2004), S. 35-39, 85-87; Meßner: *Einführung* (2001), S. 122-124.

bezeugen oder um Aufnahme in die Gemeinschaft bitten können, wurden im Laufe der Jahrhunderte Anpassungen und Veränderungen sowohl der rituellen Gestalt als auch der theologischen Deutung vorgenommen. Das Bekenntnis legen stellvertretend Eltern und Paten ab, die sich dazu verpflichten, das getaufte Kind im Glauben zu erziehen. Die Befreiung von den Sünden beziehen theologische Deutungen des Taufgeschehens auf die sündhaft strukturierte Welt, in die diese Kinder hineingeboren werden.⁵⁰⁶ Das Bekenntnis zu Umkehr und Glaube erzählt somit davon, dass der Mensch, der gleich getauft wird, Erzählungen und Deutungen der Geschichte von Jesus Christus als dem Messias kennt und sich zu ihnen bekennt. Dies zeigt sich auch in dem von ihm oder den Stellvertretern versprochenen Lebensstil. Innerhalb kulturwissenschaftlicher Terminologie wird an dieser Stelle verbal der Eintritt des Individuums in das kulturelle Gedächtnis der Erinnerungsgemeinschaft Kirche demonstriert.

Es folgen symbolische Akte, die Gottes Heilshandeln an diesem Menschen und die Aufnahme in die Gemeinschaft in performativer Weise von Seiten der Gemeinde umsetzen. Dazu gehört zunächst die Taufe mit dem zuvor geweihten Wasser unter der Namensformel, die den Namen des Täuflings mit dem Namen des dreifaltigen Gottes verbindet. Desweiteren macht die Salbung mit Chrisam den Täufling als neuen Menschen zum König, Priester und Propheten.⁵⁰⁷ Abschließend wird der erfolgreiche Vollzug durch die postbaptismalen Riten weiter verbildlicht. Dazu zählen das Anziehen des Taufgewandes und das Überreichen der an der Osterkerze entzündeten Taufkerze.⁵⁰⁸ Nach außen hin soll sichtbar gemacht und erzählt werden, was der Taufritus performativ vollzogen hat: Hier steht ein verwandelter, neuer Mensch, ohne Sünde, erleuchtet durch das Licht Christi.

Die ökumenischen Grundbedeutungen von Taufe zugrunde gelegt, erzählt der römisch-katholische Taufritus die Geschichte des Menschen, der (1) teilhat an Tod und Auferstehung Christi, (2) sich bekehrt hat, der von den Sünden befreit ist, (3) der geistbegabt, (4) in den Leib Christi eingliedert ist (5) unter den Zeichen des Gottesreiches. Dennoch erzählt dieser Taufritus in der Form der Kindertaufe oder als Taufe ohne Ersteucharistie diese Geschichte nicht so, dass sie für alle Konfessionen verbindliche Geltung erhält. Er verbindet aber Menschen auf der ganzen Welt innerhalb der Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft römisch-

⁵⁰⁶ Vgl. Kranemann: *Feier* (2009), S. 71f.; Stuflesser/ Winter: *Wiedergeboren* (2004), S. 88; Meßner: *Einführung* (2009), S. 124f.

⁵⁰⁷ Vgl. Kranemann: *Feier* (2009), S. 68-73; Stuflesser/ Winter: *Wiedergeboren* (2004), S. 35-39, 85-87; Meßner: *Einführung* (2001), S. 125-127.

⁵⁰⁸ Vgl. Kranemann: *Feier* (2009), S. 73f.; Stuflesser/ Winter: *Wiedergeboren* (2004), S. 35-39, 85-87; Meßner: *Einführung* (2001), S. 127-129.

katholische Kirche und funktioniert damit über nationale Grenzen hinweg. Auch die Taufe im römisch-katholischen Kontext schafft damit Sinn, Kultur und Geschichtsbewusstsein.

Am Beispiel des römisch-katholischen Taufritus lässt sich zeigen, was für alle Taufriten gilt, nämlich das Zusammenspiel verschiedener Medien und Symbole in einer ausgedehnten Zeichenhandlung, die als Ganze die Geschichte Gottes mit den Menschen erzählt. Die Mechanismen des religiösen Gedächtnisses greifen hier noch stärker: Indem auch die konkreten Orte und Personen durch die Institution römisch-katholische Kirche legitimiert und eingesetzt sind, symbolisieren sie den Anspruch auf fortdauernde Kontinuität und die Synchronisation verschiedener Zeiten. Durch verbundene Riten, etwa die Segnung des Chrisams durch den Bischof, werden weitere Orte, Zeiten und Personen in die Handlung integriert. Durch die Salbung des Täuflings soll sichtbar gemacht werden, was unsichtbar bleibt: die besondere Würde des Täuflings.

Schon hier zeigt sich, dass Medien ihre Wirkung nicht aus sich heraus entfalten, sondern an Personen und die Gemeinschaft geknüpft sind, die ihnen ihren narrativen Sinn erst verleihen.

6.3 Wer verantwortet christliche Erinnerung? - Trägerschaft und Verbindlichkeit

Wenn von Kirche als Erinnerungsgemeinschaft die Rede ist, kann dies in Bezug auf die Christenheit als Ganze geschehen, wenn zentrale Inhalte aller Konfessionen in den Blick genommen werden. Diese werden auch durch konkrete Medien vermittelt, die in ihren Erzählungen von allen Christ:innen verstanden werden, sei es sprachlich vermittelt wie die Bibel, sei es in Symbolen wie das Kreuz oder in Bezug auf Erinnerungsorte wie Jerusalem oder die Kirche vor Ort. Zur Gruppe der Christ:innen gehört jeder, der in Christus getauft ist, mit Bezug auf die Bibel, die Jesus von Nazareth als Christus bezeugt. Sie alle sind Träger:innen einer kollektiven Erinnerung, Teil einer weit gefassten Erinnerungsgemeinschaft der Christ:innen, verbunden durch eine gemeinsame „Gesamt-story“ und die vielen „Einzelstories“.

Jedoch liegt der Mehrzahl religiöser Medien eine Erzählung zugrunde, die nicht für die Gesamtheit aller Christ:innen gleichwertige Gültigkeit zukommt. Bereits der Blick auf die verschiedenen Ausformungen des Initiationsritus' Taufe zeigt, dass die Gemeinschaft Christentum in ein Feld unterschiedlicher Gruppen zerfällt, die jeweils eigene, verbindliche Regeln formulieren und auf deren Einhaltung achten. Jede konkrete Ausformung, insbesondere die für Religionen zentralen rituellen Handlungen, gibt es nur in ihrer konfessionellen Prägung. Konfessionen, wenngleich zur großen Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft Christentum gehörend, bilden eigene Erinnerungs- und Erzählgemeinschaften, deren höhere Verbindlichkeit in ihrer sozialen Form begründet liegt.

Die Darstellung der Taufriten zeigt, dass die erzählten Inhalte, die über Medien transportiert werden, ihre Verbindlichkeit nicht aus sich selbst heraus entfalten. Erinnerungsgemeinschaften, die ein kulturelles Gedächtnis verbindet, entwickeln soziale Strukturen, um den verbindlichen Charakter ihres kulturellen Gedächtnisses abzusichern. Verbindlichkeit besteht weniger innerhalb einer Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft Christentum, als auf der Ebene der Konfessionen.

6.3.1 Wer pflegt verbindliche Erinnerung? - Erinnerungsspezialist:innen im Christentum

Gleichwohl gilt, dass ungeachtet aller Verschiedenheit der Konfessionen im Amtsverständnis und in ihrer rechtlichen Struktur jede Gruppe Spezialist:innen mit der religiösen Praxis betraut. Diese berufen sich in der Umsetzung kultureller Erinnerung in die Praxis und ihrer Reflexion auf das, was zum Kanon der Religionsgemeinschaft gehört. Für alle Christ:innen gehört dazu die Bibel, die sich in ihrer kanonisierten Form zwischen den meisten Konfessionen kaum unterscheidet. Doch aufgrund der unterschiedlichen, historisch gewachsenen Tra-

ditionen werden zum Teil weitere Elemente dem Kanon zugerechnet. Diese unterschiedlichen Traditionen beeinflussen die Auslegung und Deutung der Bibel, aber auch das jeweilige Amtsverständnis, die Auswahl und Ausbildung der Spezialist:innen. Insofern ist eine Erinnerungsgemeinschaft aller Christ:innen in sozialen Formen kaum erkennbar, allenfalls im Ökumenischen Rat der Kirchen, in dem sich Vertreter:innen verschiedener christlicher Konfessionen begegnen, jedoch ohne den Anspruch, die Gesamtheit der Christ:innen zu repräsentieren.⁵⁰⁹

Umso mehr kann die römisch-katholische Kirche in ihren sozialen Strukturen als Paradebeispiel einer Erinnerungsgemeinschaft gelten. Die Spezialist:innen der Erinnerungspflege sind auf verschiedenen Ebenen hierarchisch klar geordnet und ihre Aufgaben durch den Kodex und die jeweiligen Bistümer klar definiert. Dazu gehören neben den Angehörigen des Klerus auch professionelle Laien, die durch die Kirche legitimiert für bestimmte Aufgaben ausgebildet und mit der Erfüllung dieser Aufgaben beauftragt werden - Religionslehrer:innen, Pastoralreferent:innen, Lektor:innen und viele mehr. Die Verbindlichkeit in der Gewichtung und Wertung der verschiedenen Anteile des kulturellen Gedächtnisses entsteht schon durch die Eigenschaft der römisch-katholischen Kirche als Rechtsgemeinschaft, durch das verbindliche Regelwerk, das von der Kirchenleitung in Rom vorgegeben wird. Diese Rechtsordnung schreibt vor, welche Gremien und Personen im Streitfall auf den verschiedenen Ebenen entscheiden. Innerhalb der katholischen Kirche sind die meisten dieser Entscheidungsebenen durch Mitglieder des Klerus besetzt. Die höchsten Kirchenämter können nur von Klerikern bekleidet werden, da nur Kleriker über Leitungsgewalt verfügen sollten.⁵¹⁰ Bestimmt also der Klerus als erster Stand der hierarchisch organisierten Kirche das kulturelle Gedächtnis?

6.3.2 Wer bestimmt, was zu den verbindlichen Erinnerungen gehört? -

Das Verhältnis von Erinnerungsspezialist:innen und kultureller Gemeinschaft am Beispiel römisch-katholischer Kirche

Die aktuelle Situation zeigt deutlich, dass nicht allein die Norm über den Charakter einer Gemeinschaft entscheidet, sondern in der real existierenden Gruppe andere Mechanismen als die normative Festlegung die Gestalt des kulturellen Gedächtnisses beeinflussen. Insbesondere in den Lehren der Kirche zur Sexualmoral tritt die Diskrepanz zwischen normativer

⁵⁰⁹ Vgl. Ernesti: Geschichte (2007), S. 66-72, 106-117; Koch: Ökumene (2021), S. 251-255. Im Gegenteil wirken Kirchen diesem gleichwertigen Auftreten auch entgegen, wie die römisch-katholische Kirche, vgl. Ernesti: Geschichte (2007), S. 106-117, zur Bewertung der darin genannten Erklärung „Dominus Iesus“ auch Birmelé: Anfragen (2013). Zu den aktuellen Herausforderungen und Problemen in der ökumenischen Arbeit vgl. Koch: Ökumene (2021), S. 251-289.

⁵¹⁰ Vgl. Demel: Handbuch (2010), S. 47-54, 383-386, 399-404; Riedel-Spangenberg: Leitungsstrukturen (2002).

Lehre und gelebter Realität offen zutage, aber auch Fragen der Organisation der Gruppe und Fragen des Amtes sind nicht nur innerhalb Europas umstritten.

Während der Vatikan sich auf die Rechtsordnung stützt und Wertvorstellungen über Regelwerke verbindlich festlegt, sind viele römisch-katholische Christ:innen nicht länger bereit, diese Vorgaben zu akzeptieren, oder kennen gar nicht mehr den verbindlichen Charakter solcher Regeln, den die Kirchenleitung für sich in Anspruch nimmt.⁵¹¹ Hinzu kommt die Rolle der gleichwertig ausgebildeten Spezialist:innen, die ohne Weihe dennoch als Laien eingestuft sind. Innerhalb der westlichen Leistungsgesellschaft, in der Qualifikation und Leistung als Schlüssel für Führungsämter gilt, ist die Beschränkung verschiedener Leitungsämter auf geweihte Personen immer weniger vermittelbar - zumal angesichts des wachsenden Priestermangels. Gleiches gilt für die hierarchische Struktur der Kirche inmitten einer Welt, in der Menschenrechte und Demokratie zusammengedacht werden. Zu diesem Feld gehört auch die Frage nach der Stellung der Frau in der Kirche. Wenn Kirche sich in der Nachfolge Jesu Christi auf die Prinzipien der Gottes- und Nächstenliebe beruft und gleichzeitig dem modernen Verständnis von Menschenrechten nicht genügt, ist dies für Menschen in diesen Gesellschaften schwer zusammenzubringen.⁵¹² Anders ist dies in kulturellen Zusammenhängen, in denen die Einschränkung der Weihe auf ledige Männer und die Differenzierung zwischen Klerus und Laien in zwei Stände in großen Teilen der kirchlichen Gemeinschaft akzeptiert wird. Diese Welten zu vereinen zu einer katholischen Gemeinschaft, die in der ganzen Welt glaubhaft das Evangelium bezeugt, ist die Herausforderung der Gegenwart für die Zukunft der römisch-katholischen Kirche.⁵¹³

Somit lassen sich am Beispiel der römisch-katholischen Kirche als Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft die Thesen von Assmann bekräftigen und erweitern. Die Individuen verbinden hochwirksame, rituell fixierte Erinnerungen in narrativer Gestalt. Was Katholik:innen auf der ganzen Welt bis heute verbindet, sind die rituellen Formen, die bei aller Anpassung an lokale Bräuche und die Anforderungen der je neuen Gegenwart wiedererkennbar sind. Bei allen Konflikten innerhalb der Erinnerungsgemeinschaft römisch-katholische Kirche ist damit deutlich, dass gerade der Bezug auf Riten und eine gemeinsame Organisationsstruktur Garant für die Stabilität der Gruppe ist. Die Autorität der Amtsträger wird auch von den

⁵¹¹ Vgl. Thiel: Herausforderung (2019), S. 28-44.

⁵¹² Vgl. dazu auch Ruhstorfer: Subjekt (2019), S. 324-331; Fischer: Gleichwertig (2019), S. 281f. Ein eindrückliches Beispiel für daraus erwachsende Konflikte ist das Memorandum von 2011, vgl. den Sammelband von Könemann/ Schüller: Memorandum (2011).

⁵¹³ Zur Frage einer „globalen katholischen Identität“, vgl. Ruhstorfer: Befreiung (2019), S. 224-237, der darauf hinweist, dass die Benachteiligung von Frauen und die hierarchische Verfasstheit der Kirche in demokratisch verfassten Staaten als Widerspruch zur Botschaft Christi wahrgenommen wird.

nicht-klerikalen Spezialist:innen in den Bereichen akzeptiert, die von einer überwiegenden Zahl der Mitglieder als zentrales Anliegen oder Kern der Gemeinschaft angesehen werden.

Gleichzeitig gibt es auch innerhalb der römisch-katholischen Kirche Konflikte und Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen, was die Auslegung der Verbindlichkeit kirchlicher Regeln betrifft. Keinesfalls ist es so, dass nur Amtsträger oder Spezialist:innen gemeinsame Erinnerungen und Erzählungen festlegen können, nicht einmal im Rahmen dieser stark hierarchisch organisierten Gemeinschaft. Es ist vielmehr die in sich dynamische Gruppe, die über den Rahmen der verbindlichen Erinnerung entscheidet, indem die Individuen mehrheitlich vorgegebene Normen, Werte und Sinnstiftungen akzeptieren oder nicht.⁵¹⁴

Dass es sich dabei nicht um ein spezifisches Phänomen der Postmoderne handelt, zeigt ein Blick in die Kirchengeschichte.⁵¹⁵ Die kirchliche Gemeinschaft stand schon immer vor der Herausforderung, ein breites Spektrum von Kulturen über eine Kultur des Glaubens miteinander zu verbinden. Der Widerspruch gegen kirchliche Autoritäten gehört dabei zu den gängigen Narrativen gültiger Erinnerung. Bestes Beispiel sind die Marienwallfahrtsorte, deren Geschichte und Gültigkeit von der kirchlichen Obrigkeit zunächst abgelehnt wurde. Ähnliches gilt in Fragen der Anerkennung von Orden und heiligen Personen. Die Erinnerungsgemeinschaft Kirche blieb stabil und verbindlich auf die Autoritäten bezogen vor allem in jenen Erinnerungen, die sich auf die Vergegenwärtigung des Erlösungshandelns Gottes in Jesus Christus bezogen. Was noch zu diesem Kern zu rechnen sei und was nicht, wurde historisch, in verschiedenen kulturellen Kontexten und abhängig von innerkirchlichen Gruppierungen stets unterschiedlich beurteilt. Inkulturationsprozesse und gesellschaftliche Veränderungen haben die Erinnerungsgemeinschaft Kirche dabei immer herausgefordert - und nicht zuletzt sind aus diesen Spannungen diverse Kirchentrennungen hervorgegangen.

6.3.3 Erinnerungskonkurrenzen und Erzählungen im kommunikativen Gedächtnis als Motor der Veränderung von Kirche

Ob Werte dem Kern der Erinnerung zugerechnet werden, hängt wesentlich davon ab, welche Erzählungen anderer, sich überlappender Gemeinschaften in Konkurrenz zu den Erzählungen der jeweiligen Gemeinschaft treten und für die Menschen plausibel sind. Gerade im Bereich der Verbindlichkeit und Veränderlichkeit des kulturellen Gedächtnisses hat bereits

⁵¹⁴ Bestes Beispiel ist die Fülle aktueller Publikationen zur Reformbedürftigkeit der katholischen Kirche, so wie die folgenden, an anderer Stelle verwendeten Titel: Riedel-Spangenberg: *Leistungsstrukturen* (2002), Könemann/ Schüller: *Memorandum* (2011), Ruhstorfer: *Befreiung* (2019).

⁵¹⁵ S.u. 6.3.3.

Assmann auf die Rolle des kommunikativen Gedächtnisses hingewiesen. Es beeinflusst permanent das durch die Zuschreibungen Assmanns statisch wirkende kulturelle Gedächtnis, indem die überlappenden Gruppenzugehörigkeiten der Menschen die jeweiligen Gruppen wechselseitig beeinflussen, bisweilen auch in Form von Konflikten. Damit ist nicht die Existenz kulturell verbindlicher Erinnerungen widerlegt, sondern ihre Veränderlichkeit aufgezeigt.⁵¹⁶

Auch die stark hierarchische, rechtlich verbindlich organisierte Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft römisch-katholische Kirche gleicht nicht einem monolithischen Block, sondern setzt sich aus Teilgruppen zusammen, die ihrerseits kleinere Erinnerungs- und Erzählgemeinschaften bilden, die durchaus um die Deutungshoheit konkurrieren. So lassen sich auch die Spannungen zwischen liberaleren und konservativeren Kräften innerhalb der Kirche als Erinnerungskonkurrenzen verstehen.⁵¹⁷ Die Verfasstheit der Kirche als hierarchisch-monarchische Institution sehen Traditionalisten als Voraussetzung für eine fortdauernde apostolische Sukzession. Liberale berufen sich dagegen auf die schon immer vorhandenen konziliaren und synodalen Traditionen der Kirche, auf das Bemühen, im gemeinsamen Gespräch innerhalb einer autorisierten Gruppe für den Raum der Kirche gültige Entscheidungen zu treffen. Beide Gruppen beziehen sich damit auf die Tradition, setzen aber unterschiedliche Schwerpunkte. Ihre Erinnerungen spiegeln Wertvorstellungen, historische Interpretationen und politische Einstellungen, sie werden öffentlich wirksam erzählt in Verordnungen, Gesetzestexten, wissenschaftlichen Texten, aber auch Polemiken und Kommentaren.

Ein prägnantes Beispiel für eine solche Konfliktgeschichte zwischen Traditionalisten und Liberalen ist die Geschichte der jüngsten Konzilien. Beide Konzilien gründen in dem Versuch, vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderung den Standpunkt der Erinnerungsgemeinschaft Kirche zu bestimmen. Beide Konzilien können als Eskalation von Erinnerungskonkurrenzen zwischen konservativen und liberalen Kräften verstanden werden. Die bestehenden Differenzen traten deswegen offen zutage, weil das Konzil eine verbindliche Entscheidung für die gesamte Gemeinschaft fällen sollte. Auf dem I. Vatikanischen Konzil waren es noch die konservativen, ultramontanen Kräfte, die eine Mehrheit bildeten, auf dem II. Vatikanischen Konzil setzten sich die liberaleren Kräfte durch. In der Folge des I. Vatikanischen Konzils schlossen sich liberale Katholik:innen in der neuen, altkatholischen

⁵¹⁶ S.o. 5.3.

⁵¹⁷ Als ein Beispiel sei hier auf die Diskussion zur Erklärung „Dominus Iesus“ verwiesen, vgl. Birmelé: Anfragen (2013), S. 31-33.

Konfession zusammen, weil für sie die Ausrichtung der römisch-katholischen Kirche unvereinbar war mit ihrem Verständnis der kirchlichen Gemeinschaft. Nach dem II. Vatikanischen Konzil waren es konservative Gruppen wie die Priesterbruderschaft St. Pius X., die die Ergebnisse des Konzils nicht anerkannten und schließlich von der römisch-katholischen Kirche exkommuniziert wurden.⁵¹⁸

Beide Konzilien zeigen damit, wie die Erinnerungsgemeinschaft Kirche konkrete Traditionen verbindlich festlegt und diese Entscheidungen durch Ausschluss bestimmter Gruppen auch durchsetzt. Beide Konzilien machen den Aushandlungsprozess sichtbar, der sich bereits im Vorfeld der Konzilien über verschiedene Gruppierungen anbahnt, die gesellschaftlich bedingt neue Vorstellungen und Deutungen in die Gemeinschaft einbringen - sei es die ultramontane Bewegung im Vorfeld des I. Vatikanischen Konzils oder die ökumenische und liturgische Bewegung im Vorfeld des II. Vatikanischen Konzils. Beide Konzilien sind selbst Ergebnis und Ausgangspunkt von Wandlung und Entwicklung der Erinnerungsgemeinschaft Kirche.

Auch heute vertritt eine Mehrheit der Gläubigen in Westeuropa liberale Ansichten, die Vertreter der Amtskirche in Rom verteidigen dagegen traditionelle Strukturen, auch mit Verweis auf die Weltkirche. Dies zeigt nicht zuletzt das Ringen um den Synodalen Weg in Deutschland, dessen Ausgang noch ungewiss ist. Der Verweis auf die weltkirchlichen Zusammenhänge kommt nicht von ungefähr, stellen Traditionalist:innen sogar in einzelnen Ländern Europas die Mehrheit der Katholik:innen, etwa in Kroatien und Polen. Konservative Haltungen gehen dabei offenbar mit der Verknüpfung religiöser und nationaler Erinnerungskulturen einher.⁵¹⁹ Konservativere Haltungen gründen auf anderen Kontinenten auch in der Notwendigkeit, sich vom jeweiligen politischen oder religiösen Umfeld abzugrenzen, das eine reale Existenzbedrohung für die Gemeinden darstellt, weil es christlicher Religion feindlich gegenübersteht.⁵²⁰

Dieser Zusammenhang geht auch aus einer Untersuchung der muttersprachlich-kroatischen Gemeinden im Bistum Rottenburg-Stuttgart und Berlin hervor. Jenni Winterhagen arbeitet darin das Spannungsfeld heraus zwischen Integrationsleistung über praktische, soziale Hilfestellungen für Migranten auf der einen und einem Fokus auf nationalem Katholizismus auf der anderen Seite, der die Verbundenheit zur kroatischen Heimat aufrecht erhält. Diese

⁵¹⁸ Vgl. zur Geschichte und den Folgen des Konzils Schatz: Konzilien (1997), S. 232-236.

⁵¹⁹ Vgl. Hervieu-Léger: Religion (2000), S. 157-162; Boschki: Erinnerungskultur (2020), S. 43. Zur Spaltung in der katholischen Kirche vgl. auch Rahner: Ambivalenzen (2015), S. 69-75.

⁵²⁰ Vgl. Andermatt: Katholizismus (2007), S. 26f.

Form des kroatisch-nationalen Katholizismus hat sich in Opposition zum Vielvölkerstaat Jugoslawien entwickelt und verstärkte sich in den Jahren des Jugoslawienkrieges. Dies mag innerhalb der Bundesrepublik eine Sonderform darstellen. Dennoch wird eine Vielzahl von Kindern und Jugendlichen bis heute vor ihrem familiären Hintergrund in Gemeinden anderer Muttersprachen religiös geprägt, die noch immer national und religiös konservativ ausgerichtet sind. In den Interviews tauchen Beispiele auf, dass Mitgliedern die Taufe des Kindes verweigert wurde, dessen Vater türkischer Herkunft war, einer Frau die Kommunion, weil sie einen Serben geheiratet hat. Ungeachtet solcher Einzelepisoden zeigt die Untersuchung, dass die Bindungskraft der kroatischen Gemeinden stärker ist, als die der Ortsgemeinden, was auf die gemeinsame, nationale Bindekraft zurückgeführt wird, auch im Schulterschluss mit den kroatischen Kulturvereinen.⁵²¹

Dies macht deutlich, dass die Zuordnungen liberal und konservativ viele Konflikte erklären, jedoch allein nicht ausreichen, um das aktuelle Spektrum römisch-katholischen Christseins in der Welt, nicht einmal innerhalb Deutschlands abzubilden. Prägend sind etwa das politische, wirtschaftliche, religiöse und konfessionelle Umfeld, in dem sich die Christ:innen bewegen oder auf das sie sich aufgrund ihrer familiären Herkunft beziehen. Auch die Bildungszugehörigkeit von katholischen Christ:innen dürfte eine Rolle spielen, weil sich damit die Möglichkeit für das Individuum und die jeweilige Gruppe erweitert, Strukturen und Inhalte nicht nur zu rezipieren, sondern zu reflektieren und Veränderungswünsche gruppenwirksam zu platzieren. Dazu liegen jedoch keine Untersuchungen vor. Deutlich wird, dass Erinnerungskonkurrenzen in Verbindung mit den reflexiven Strukturen von Erinnerungsgemeinschaften zu einer nachhaltigen Veränderung beitragen.

⁵²¹ Vgl. Winterhagen: Transnationaler Katholizismus (2013), S. 131-137, 167-194, 275.

6.4 Reflexivität christlicher Erinnerung -

Formen, Akteure und die besondere Rolle der Erinnerungsreflexion im Christentum

Assmann hat in seinen Überlegungen auf den reflexiven Charakter von Erinnerungsgemeinschaften verwiesen. Im Anschluss daran führt auch Erll reflexive Erzählungen in ihrer Rhetorik des kollektiven Gedächtnisses als eigene Kategorie auf. Welcher Art sind diese reflexiven Erinnerungserzählungen im Christentum?

6.4.1 In welcher Form reflektiert die Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft Kirche ihre Erinnerungen?

Auslegung, Kritik, Umdeutung und Überbietung finden innerhalb des Christentums und der römisch-katholischen Kirche auf verschiedenen Ebenen statt. Sie alle lassen sich bereits innerhalb der Bibel nachweisen, die als Produkt aus solchen Prozessen hervorgegangen ist. So sind die unterschiedlichen Bücher der Bibel aufeinander bezogen und miteinander verzahnt. Zentrale Texte wurden rezipiert, neu oder weiter erzählt, verbunden und weiterbearbeitet. Als der Text der Heiligen Schrift mit Abschluss der Kanonisierung festgelegt wurde auf einen unveränderbaren Bestand, vollzog sich dieser Prozess in der Auslegung weiter. Im Rückbezug und der jeweils an die Gegenwart angepassten Deutung blieben die fixierten, alten Texte lebendig. Diese Form des Umgangs geht innerhalb des Christentums letztlich auf seine jüdischen Wurzeln zurück.

Nicht nur aus gesellschaftlichen Veränderungen und Herausforderungen, sondern insbesondere auch aus konfliktreichen Auseinandersetzungen über die Deutungshoheit des gemeinsamen Kanons sind die zahlreichen Spaltungen des Christentums hervorgegangen. Jede Spaltung war auch mit der Frage verbunden, wer innerhalb der Gruppe verbindlich entscheidet und festlegt, welche Meinung noch zur Gruppe gehört und welche Meinung außerhalb der gemeinsamen Ansichten steht.⁵²² Die Merkmale von Verbindlichkeit über soziale Rollen und die Reflexion über gemeinsame Werte erzeugen damit eine konflikträchtige Dynamik.

Das darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass aus der Reflexion auch Veränderungen innerhalb der Gemeinschaft hervorgehen, die nicht ausgrenzend, sondern inklusiv, befriedend, häufig innovativ wirken. Solche Phänomene kennt das Christentum als Ganzes ebenso wie die römisch-katholische Kirche im Speziellen. So ist die Entstehung der Ökumenischen Bewegung, kulturell eingebettet in den Kontext von zwei Weltkriegen und dem Wunsch nach christlicher Verständigung, letztlich ein Beispiel für eine kritische Reflexion der eigenen Ge-

⁵²² Vgl. Schatz: Konzilien (1997), S. 13-20.

schichte und Traditionen und für ein zunehmendes Bewusstsein einer gemeinsamen Basis. Für die römisch-katholische Kirche ließen sich Beispiele finden wie die Anerkennung der Bettelorden, der die Ausgrenzung verschiedener Armutsbewegungen vorausging, aber auch die liturgische Bewegung im Vorfeld des II. Vatikanums, die ausgehend von einem neuen Liturgieverständnis neue Feierformen entwickelte, die Laien stärker am Gottesdienst beteiligten.

Jede dieser Veränderungen beruht darauf, dass angesichts der je aktuellen Herausforderung der Gegenwart die Traditionsbestände neu bewertet, gedeutet und aus dem Fundus passende Konzepte ausgewählt werden. In der Assmannschen Terminologie führt die Überführung von Erinnerungen aus dem Speichergedächtnis ins Funktionsgedächtnis der Gemeinschaft zu einer Veränderung der bestehenden Erinnerungskultur. Dieser Prozess kann, muss aber nicht von Spezialist:innen wie Klerus und wissenschaftlichen Theolog:innen ausgehen, wie das Beispiel der Bettelorden zeigt. Dennoch hat an dieser kritischen Funktion reflexiven Umgangs mit Erinnerung für das Christentum allgemein, insbesondere auch für die der römisch-katholischen Kirche, die wissenschaftliche Theologie einen großen Anteil. Diese verfolgt den Anspruch, die Inhalte des Glaubens mit den Mitteln der Vernunft zu plausibilisieren und zu prüfen.⁵²³

6.4.2 Wer reflektiert kulturelles Gedächtnis im Christentum? -

Zur Rolle der wissenschaftlichen Theologie im Rahmen der Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft Kirche

Wenn wissenschaftliche Theologie Analysen der Erinnerungszeugnisse vorlegt und Aussagen zur Plausibilität von Glaubensansprüchen trifft, trägt sie zur Deutung, Gestaltung, Umdeutung und Wiederentdeckung von Erzählungen innerhalb der Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft Kirche bei. Das wirft die Frage nach dem Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Theologie und Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft auf, dem Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Rede und den „stories“ der Glaubensgemeinschaft.

Die Vertreter des „story-Konzeptes“ setzen den Begriff der „story“ für „das Rohmaterial der Theologie“⁵²⁴ ein und ziehen eine klare Trennlinie zwischen „story“ und theologischer, rationaler Argumentation. Wissenschaftliche Theologie und historisch-kritische Geschichts-

⁵²³ Vgl. Rahner: Ambivalenzen (2015), S. 83.

⁵²⁴ Ritschl: Story (1976), S. 41.

schreibung, so das Fazit, formulieren keine „stories“, sondern erforschen diese. Insofern sei auch die Rede von narrativer Theologie irreführend.⁵²⁵

Entsprechend klärt Körtner das Verhältnis für die Kirchengeschichtsschreibung durch die Unterscheidung zwischen der „history“ als Bezeichnung für die Historiographie und der „story“ als Gegenstand derselben. Er begründet dies mit der Aufgabe wissenschaftlicher Forschung, die „story“ auf ihren Wahrheitsgehalt hin zu überprüfen. Entsprechend sei „die Erzählung, welche das Resultat historischer, d.h. aber historisch-kritischer und ideologiekritischer Geschichtsforschung ist [...] gewiß nicht diejenige, welche die Kirche sich und anderen erzählt.“⁵²⁶ Das „story-Konzept“ diene daher dem vertieften Verständnis des Gegenstandes kirchengeschichtlicher Forschung, diese kritische Untersuchung der „stories“ sei aber selbst nicht Teil der „Gesamt-story“ der Kirche, sondern eine Beschäftigung mit derselben.⁵²⁷

Narrative Theologie kritisieren sowohl Körtner als auch Ritschl als Versuch, logische Sprachformen in Erzählformen zu gießen, die als Antwort auf die Frage nach dem Glauben erzählt werden könnten. Dieser Erzählbegriff basiert offenbar auf einem Verständnis von „story“, das trotz seiner abstrahierenden Momente, der Rekonstruktion von „Gesamt-story“ und „Meta-stories“, stark auf einfache Formen des Erzählens und Nacherzählens Bezug nimmt, in denen Ritschl den Ursprung des Menschen und seiner Kultur vermutet.⁵²⁸

Die Kritik am Begriff einer narrativen Theologie richtet sich insbesondere auf die durch Metz in seiner „Apologie des Erzählens“⁵²⁹ angestoßene Diskussion um den Verlust erzählender Sprachformen innerhalb der Theologie. Metz bezieht sich zu Beginn auf einen Artikel von Harald Weinrich, der auf den vorangehenden Seiten der gleichen Zeitschrift abgedruckt ist. Darin kritisiert Weinrich eine Theologie, die nur nach dem historischen Wahrheitsgehalt biblischer Geschichten fragt, ohne die Theologizität und Tiefe der biblischen Geschichten ernst zu nehmen. Jesus selbst habe seine Überzeugungen über Geschichten erzählt, insofern könne auch Theologie heute in dieser Sprachform Wahrheiten vermitteln. Wenn Weinrich davon spricht, dass das Christentum „keine Erzählgemeinschaft geblieben“⁵³⁰ sei und „seine narrative Unschuld“⁵³¹ mit dem Eingang griechischer Kultur verloren habe, zeigt sich, dass auch

⁵²⁵ Vgl. Ritschl: Story (1976), S. 38-41; Schobert: Erinnerung (1992), S. 157-169.

⁵²⁶ Körtner: Historische und narrative Theologie (2001), S. 195f.

⁵²⁷ Vgl. Körtner: Historische und narrative Theologie (2001), S. 191-193.

⁵²⁸ Vgl. Ritschl: Story (1976), S. 14.

⁵²⁹ Metz: Apologie (1973).

⁵³⁰ Weinrich: Narrative Theologie (1973), S. 331.

⁵³¹ Weinrich: Narrative Theologie (1973), S. 331.

er einen engen Begriff von Erzählung verwendet. Seine Abhandlung endet mit einem deutlichen Plädoyer gegen das Primat einer abstrakt-abhandelnden Sprache innerhalb der Theologie, ohne diese vollständig tilgen zu wollen.⁵³²

Metz greift dies auf und fordert am Beispiel des systematischen Diskurses seiner Zeit um die Beziehung zwischen Heil und Geschichte, dass theologisches Denken auf die erinnernde Erzählung angewiesen ist und daraus seine Zukunftsrelevanz entwickelt.⁵³³ Die Erzählungen liefern den Grundstock von Theologie, der wiedererzählt werden muss, um theologisch-abstrakte Ideen rückzubinden an die konkreten Geschichten.

„Der Standpunkt ‚Erinnern-Erzählen versus Argumentieren‘ wäre in der Tat rein regressiv-entdifferenzierend. Es geht vielmehr um die entsprechende Relativierung der argumentativen Theologie. Sie hat primär die Funktion, die erzählende Erinnerung des Heils in unserer wissenschaftlichen Welt zu schützen, sie kritisch in der argumentativen Unterbrechung aufs Spiel zu setzen und doch immer wieder neu zu einem Erzählen anzuleiten, ohne das die Erfahrung des Heils sprachlos bliebe.“⁵³⁴

Mit dieser Idee einer narrativen Theologie möchte Metz nicht den wissenschaftlichen Sprachmodus des Argumentierens abschaffen. Auch Metz verwendet den Begriff des Erzählens und der Narrativität jedoch für eine bestimmte Sprachform, für deren theologische Wahrnehmung, Würdigung und Verwendung er plädiert, die sich aber nicht dazu eignet, innerhalb einer narrativen Theologie Begriffe zu bilden und Argumentationen darzustellen.⁵³⁵

„Erzählen“ in den Kategorien narrativer Ansätze aus der Kulturwissenschaft dagegen kann auch wissenschaftliche Sprache umfassen, wenn sie zum Sprachfundus einer Gemeinschaft dazugehört. Erzählen ist nicht begrenzt auf eine spezifische rhetorische Form oder Gattung.⁵³⁶ Vielmehr ermöglicht dieses erweiterte Verständnis von Erzählen, theologische Fachsprache als Beitrag zum Diskurs über den Glauben innerhalb und über die Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft hinaus wahrzunehmen.

⁵³² Vgl. Weinrich: *Narrative Theologie* (1973), S. 331-333. Dass Erzählung und Erinnerung eng verknüpft sind, zeigt auch die Bewertung der Hellenisierung des Christentums: Theißen erklärt, dass das Christentum den Konflikt der Traditionen in einen Konflikt der Interpretationen verwandelt habe. Damit geht eine Distanzierung zu den Schriften der Bibel einher. Vgl. Theißen: *Tradition* (1997), S. 60-67.

⁵³³ Vgl. Wenzel: *Art. Narrative Theologie* (1998), Sp. 460f.

⁵³⁴ Metz: *Apologie* (1973), S. 340. Auf diesen Nachteil theologischer Sprache wird auch in heutigen Veröffentlichungen zum Erzählen verwiesen. Niehl schreibt beispielsweise: „Mit dieser umfassenden theologischen Geschichtsdeutung ist ein Interpretationsrahmen entworfen worden, der wie eine Folie über einzelne biblische Erzählungen gelegt wurde. Erzählungen der Bibel werden also - verlustreich - in ein heilstheologisches Korsett gezwängt.“ Niehl: *Art. Erzählen* (2016), 2.5.

⁵³⁵ Vgl. Ritschl: *Story* (1976); Körtner: *Historische und narrative Theologie* (2001); Niehl: *Art. Erzählen* (2016), 4.2.

⁵³⁶ Vgl. Niehl: *Art. Erzählen* (2016), 1.2.

Was heißt das für das Verhältnis von Wissenschaft und Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft? Schon in seiner Einführung des Begriffs der Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft, wie er diesem Kapitel vorangestellt wurde, erklärt Metz dazu:

„Christentum als Gemeinschaft der an Jesus Christus Glaubenden ist von Anfang an nicht primär eine Interpretations- und Argumentationsgemeinschaft, sondern eine Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft in praktischer Absicht: erzählend-anrufende Erinnerung der Passion, des Todes und der Auferstehung Jesu.“⁵³⁷

Sein Begriff zielt darauf, Kirche nicht als theologisch-rechtliche Institution zu verstehen, deren Charakter primär durch fachtheologische Diskurse geprägt wird. Gleichzeitig möchte er die gegenseitige Verwiesenheit von Theologie und Erzählungen herausarbeiten.⁵³⁸ Metz versteht Kirche auch als eine praktisch-handelnde Gemeinschaft, die sich an den Gründungsgeschichten, dem Wirken Jesu Christi orientiert. Daraus ergibt sich eine Glaubenspraxis, die nicht allein auf liturgische Vollzüge zielt, sondern im Anschluss an die „gefährlichen Erinnerungen“ ein politisches Handeln in Solidarität mit den Leidenden ins Zentrum stellt. Die gemeinsamen Erzählungen, die sich im Metzchen Sinne den Machtlogiken säkularer Gesellschaften widersetzen, verbinden Menschen über Zeit und Raum hinweg zu einer festen Gemeinschaft.⁵³⁹ Die Aufgabe wissenschaftlicher Theologie bei Metz ist es daher, diese „gefährlichen Erinnerungen“ ins Bewusstsein zu heben, sie argumentativ zu schützen und in die heutige Zeit zu übersetzen. Diese Aufgabe erfüllt sie dann, wenn sie zum Erzählen innerhalb der Glaubensgemeinschaft beiträgt, indem sie die Gläubigen nicht entmündigt, sondern zum Prozess ihrer Subjektwerdung beiträgt.⁵⁴⁰

Insofern formuliert auch die theologische Wissenschaft Erzählungen der Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft Kirche, wenn sie die Gehalte und die Geschichte der Gemeinschaft wissenschaftlich untersucht, ihre Relevanz für die Gemeinschaft überprüft und auf notwendige Anpassungen oder Fehlentwicklungen hinweist. Ihre Erzählungen folgen dabei den spezifischen rhetorischen Regeln der Wissenschaft. Die darin enthaltenen Narrative und Denkfiguren zielen jedoch auch darauf ab, sowohl innerhalb des theologischen Diskurses, als auch innerhalb der Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft Kirche Wirksamkeit zu entfalten. Ob und inwieweit theologisch-wissenschaftliche Beiträge dann zu „stories“ werden, die in der Gemeinschaft Wirkung entfalten und die Kirche „von sich selbst erzählt“, liegt darin be-

⁵³⁷ Metz: Glaube (1977), S. 189f.

⁵³⁸ Vgl. Metz: Memoria (2006), S. 248-250..

⁵³⁹ Vgl. Wenzel: Art. Narrative Theologie (1998), Sp. 460f.

⁵⁴⁰ Vgl. zu den Aufgaben der Theologie bei Metz auch Waldmüller: Erinnerung (2005), S. 136-140. Waldmüller untersucht zudem das Verhältnis von Metz zur Narrativitätstheorie, vgl. ebd. S. 194-197.

gründet, ob sie breiter rezipiert und weiter erzählt werden. Indem wissenschaftliche Theologie der Aus- und Weiterbildung der Spezialist:innen innerhalb der Erinnerungsgemeinschaft Kirche dient, trägt sie wesentlich zur Reflexion von Erinnerung innerhalb der Gemeinschaft bei, da ihre Erkenntnisse über die Spezialist:innen an eine größere Gruppe vermittelt werden. Damit ließe sich wissenschaftliche Theologie mit Nünning und Müller-Funk als eine kulturspezifische Sprachform kirchlicher Kommunikation beschreiben. Ihre spezifischen Formate ermöglichen es Wissenschaftler:innen, Anschluss an die Gruppe zu finden und gleichzeitig eigene Ideen in den Diskurs einzubringen.

Zugleich ist wissenschaftliche Theologie Teil gesellschaftlicher Ordnungen und Diskurse jenseits von Kirche, etwa im Kontext interdisziplinärer Forschungsgemeinschaften. Sie möchte zum historischen, kultur-, sprach- oder erziehungswissenschaftlichen Diskurs beitragen, der nicht zur Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft Christentum gehört.⁵⁴¹ Damit wird sie von Erzählgemeinschaften und Diskursen beeinflusst, in deren Kontexten sie wirkt und an deren Ordnungen sie sich anpasst. Dazu gehört auch, eine größtmögliche sprachliche Distanz zum Untersuchungsgegenstand aufzubauen. Die Rhetorik folgt damit den Regeln des wissenschaftlichen Diskurses, der über die wissenschaftliche Theologie Eingang findet in die Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft Kirche.

Über ihre Rezeption ist damit aber zunächst nichts ausgesagt. Ob Erzählungen der Theologie innerhalb der Erinnerungsgemeinschaft Kirche oder innerhalb interreligiöser Diskurse Wirksamkeit entfalten, hängt von der Reaktion der Gruppe ab. Textformen und Publikationsformate können die jeweilige Wahrnehmung beeinflussen. Sie verweisen damit auch auf den Standort der individuellen Wissenschaftler:in innerhalb der Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft Kirche, deren persönlicher Standpunkt innerhalb der Glaubensgemeinschaft sicherlich nicht notwendige Voraussetzung für eine zutreffende und angemessene Analyse der „stories“ sein muss, wie dies Ritschl noch formuliert hat.⁵⁴²

⁵⁴¹ Vor diesem Hintergrund ließen sich auch mit Blick auf die Kirche Diskurstheorie und die Idee der Erzählgemeinschaften ins Gespräch bringen.

⁵⁴² „Einzig im ‚Drin-Stehen‘ in der Story Israels und der Kirche kann die unauflösbare Ambiguität von Schande und Liebe, Schuld und Barmherzigkeit, Niedertracht und Großmut ermessen werden.“ Ritschl: Logik (1984). S. 96. Vgl. ebd., S. 93.

6.4.3 Eine Erinnerungsgemeinschaft, die sich ums Erinnern dreht -

Erinnern als theologische Basiskategorie im Christentum⁵⁴³

Für alle Erinnerungsgemeinschaften gilt, dass sie sich auf historische Ereignisse berufen, die für die Handlungen in der Gegenwart Relevanz besitzen. Darum ist die Erinnerung an diese Ereignisse institutionalisiert. Im Kontext christlicher Glaubensgemeinschaften hat dagegen nicht nur das historische Ereignis fundierenden Charakter, sondern innerhalb der historischen Ereignisse selbst spielt das Erinnern eine zentrale Rolle: „Erinnerung gehört zum Wesen des Christentums.“⁵⁴⁴ Als theologisches Zentrum des Christentums wird das Phänomen Erinnerung immer auch theologisch reflektiert.⁵⁴⁵

Dass Erinnern zum theologischen Kern des Christentums gehört, hängt mit seiner Beziehung zu Israel und dessen Erinnerungskultur zusammen. Das Volk Israel konstituiert sich über die Erinnerung und Vergegenwärtigung seiner Gottesbeziehung, das Christentum über die Vergegenwärtigung seiner Gründungsereignisse. Vergegenwärtigung als strukturelles Merkmal der Religion muss damit als „jüdisches Erbe“ verstanden werden, auch wenn die anamnetische Kultur im Judentum deutlich stärker ausgeprägt ist als im Christentum.⁵⁴⁶ Den Ursprung christlichen anamnetischen Denkens im Judentum belegen auch die biblischen Zeugnisse, deren Erinnerungsbegriff exegetisch breit untersucht ist.

Biblische Grundlagen

Sowohl der hebräische, als auch der griechische Begriff des Erinnerns, *zachor* und *anamnesis*, beschreiben mit Erinnerung keinen rein innerlichen, sentimental Vorgang, sondern zielen auf Handlungen in Gegenwart und Zukunft, die der Vergegenwärtigung des Heilsgeschehens dienen.⁵⁴⁷

Im Alten Testament findet der Begriff zuallererst Anwendung auf JHWH, der sich an seine Schöpfung, an das Gottesvolk Israel oder an die Bundesschlüsse erinnert, jedoch nicht um Rache zu nehmen, sondern sich ihrer zu erbarmen. Besonders in den Psalmen erinnert sich der Betende an dieses Heilshandeln Gottes. Dies erfolgt aus der jeweiligen Lebenssituation heraus und aktualisiert die Gottesbeziehung - als Dank, Klage und Bitte. Erinnern wird so

⁵⁴³ Vgl. Boschki: Art. Erinnerung (2015), 2.

⁵⁴⁴ Markschiefs/ Wolf: Gedächtnis (2010), S. 11.

⁵⁴⁵ Vgl. Markschiefs/ Wolf: Gedächtnis (2010), S. 11, 15.

⁵⁴⁶ Daher weisen die meisten Publikationen in diesem Kontext darauf hin, dass sich das Christentum zwar auf den Erinnerungsbegriff berufe, diese Struktur aber viel deutlicher und vollkommener im Judentum verankert und verwirklicht sei. Während sich Juden im liturgischen Erinnern selbst zu Zeugen der historischen Erfahrung werden, zum Teil der Geschichte, liegt bei den Christen der Akzent auf der Anteilhabe an dem Heilsereignis in Jesus Christus. Vgl. Münz: Erinnerung (1997), S. 69-80; Greve: Erinnern (1999), S. 13; Pangritz: Gedächtnis (2003).

⁵⁴⁷ Vgl. Huebenthal: Art. Gedächtnis/ Erinnerung (2020), 1; Fischer: Erinnern (2003), S. 14; Greve: Erinnern (1999), S. 22; Strotmann: Gedächtnis (2010), S. 66, 72f.

zum „Appell an eine funktionierende Beziehung“⁵⁴⁸ - dies gilt sowohl für die Hoffnung darauf, dass sich Gott an sein Volk Israel erinnern möge, als auch für die Aufforderung an das Volk Israel, die Gebote einzuhalten. Zentral ist dabei die Erinnerung an die Befreiung Israels aus Ägypten.⁵⁴⁹ Diese verbindet die Erinnerung an die eigene Heilserfahrung mit der Aufforderung zur Solidarität gegenüber sozial Schwachen, weil der Zustand von Unterdrückung in der Fremde den Ausgangspunkt der neuen Freiheitserfahrung bildet. Die Rettung aus der selbst erfahrenen Rechtlosigkeit und Bedürftigkeit verpflichtet zur Solidarität gegenüber den aktuell entrechteten und bedürftigen Menschen.⁵⁵⁰

In den Texten des Neuen Testaments verspricht die Erinnerung an die Taten Jesu, den Glauben an Jesus Christus zu entdecken oder nicht zu verlieren. Dabei nimmt das Herrenmahl eine zentrale Stellung ein. Aus dem Glauben resultiert in der Nachfolge Jesu Christi ein solidarisches Handeln am Nächsten, für das Jesus als Vorbild dient, nicht aber die eigene Hilfsbedürftigkeit. Aufgrund der historischen Situation, in der die Texte entstanden sind, steht innerhalb der Briefliteratur der Appell an die Solidarität untereinander sogar im Vordergrund.⁵⁵¹ Erinnern bezieht sich im Neuen Testament hauptsächlich auf die Person Jesu Christi, dessen Erinnerungsgebot sich zum zentralen Ausgangspunkt liturgischer Formen entwickelt hat.

Liturgiewissenschaft

Die anamnetischen Bezüge in den liturgischen Formen sind vielfältig und können als Zentrum einer christlich-anamnetischen Kultur gelten. Daher versteht die Liturgiewissenschaft den Begriff der Erinnerung, auch im Rückgriff auf jüdische Feierformen, als Grundfigur christlicher Liturgie.⁵⁵² So arbeitet Angelus Häußling die Grundform des Gedenkens als doppelte Gerichtetheit von Liturgie auf Geschichte und Gegenwart mit Zukunftsperspektive heraus. Christliche Liturgie folgt in dieser Interpretation den Vorstellungen vom kulturell wirksamen Gedächtnis, wie Assmann dies kulturwissenschaftlich erarbeitet hat: Liturgie überbrücke die Zeiten zwischen der göttlichen Heilstat in der Vergangenheit und der Gegenwart durch die Anamnese. Auf diese Weise gelte das Heilsgeschehen auch für die gegenwärtige Generation. Sprache und Feierformen zielen darauf, diese Heilstat nicht rein denkend nachzuvollziehen, sondern zeichenhaft erfahrbar zu machen. Häußling beschreibt

⁵⁴⁸ Fischer: *Erinnern* (2003), S. 17.

⁵⁴⁹ Vgl. Fischer: *Erinnern* (2003), S. 17; Greve: *Erinnern* (1999), S. 15-32.

⁵⁵⁰ Vgl. Strotmann: *Gedächtnis* (2010), S. 66-71.

⁵⁵¹ Vgl. Strotmann: *Gedächtnis* (2010), S. 72-82.

⁵⁵² Zum konkreten anamnetischen Verständnis von Taufe und Abendmahl siehe oben 6.1.2. Zur Bezogenheit christlicher auf jüdische Feierformen vgl. Wahle: *Gottes-Gedenken* (2006), S. 193-390.

diese Sprachform als „Selbstklärung in zitierender Übernahme der Rollen der geschichtlichen Leitgestalten der normativen Heilszeit aus situativer Identität.“⁵⁵³ Christliches Selbstverständnis besteht also darin, sich in die Rolle derjenigen historischen Personen zu begeben, von deren Gotteserfahrung die Schrift erzählt - denkend wie fühlend.⁵⁵⁴ Erinnerung macht das sich in der Vergangenheit ereignete Heil gegenwärtig wirksam für die Zukunft.

Weiterhin lässt sich dieses Verständnis in der Anordnung von liturgischen Räumen und Feierformen nachweisen. So wirbt Albert Gerhards für eine Gestaltung von Raum und Ritual, die Gedenken und Erinnerung ästhetisch erfahrbar macht. Er vertritt damit das Ideal einer anamnetischen Figur, die sich aufgrund ihrer ästhetischen Umsetzung aus sich selbst heraus entfaltet, ohne erklärt werden zu müssen. Räume und rituelle Formen sollen ihre anamnetisch strukturierte Botschaft selbst erzählen.⁵⁵⁵ Erinnerung wird hier zur gestalterischen Herausforderung, weil nur wirksam bleibt, was auch in der Gegenwart spürbar relevant ist.

In Analysen konkreter Feierformen lässt sich diese anamnetische Struktur und ihre Bezogenheit auf jüdisches Feiern zeigen. So untersucht Stephan Wahle die Gestaltung des jüdischen Sabbats und des christlichen Sonntags. Er entwirft daraus eine christliche Theologie liturgischen Gedenkens, die die Heilserfahrung im Gedenken an den dreieinen Gott in den Mittelpunkt liturgischer Theologie stellt, diese ästhetisch „als aktualisierendes Begegnungsgeschehen im Zueinander des Gedenkens Gottes und der Menschen“⁵⁵⁶ umsetzt und damit der ethischen Forderung nach einem neuen Leben in Christus Raum gibt.⁵⁵⁷ Erinnerung als theologische Fundierung von Liturgie entfaltet so im Erinnern an das konkrete Handeln Jesu Christi und dem Grundgedanken seiner Nachfolge einen ethischen Appell.

Systematische Überlegungen

Dieser ethische Appell durchzieht auch diejenigen Ansätze, die sich im Bereich der Systematik mit dem Begriff der Erinnerung auseinandersetzen. Ausgangspunkt ist hier zum einen die Rolle des Erinnerungsparadigmas innerhalb der biblischen Schriften, der Liturgie und im Judentum. Zum zweiten nimmt das Erinnerungsparadigma als theologische Kategorie im Sinne der Memoria Iesu Christi seinen Ausgang bei der fundamentaltheologischen Frage nach der Relevanz Jesu Christi für die Gegenwart.

⁵⁵³ Häußling: Liturgie (1991), S. 122f.

⁵⁵⁴ Vgl. Häußling: Liturgie (1991), S. 118, 122f.

⁵⁵⁵ Gerhards: Mimesis (2002), S. 169-186.

⁵⁵⁶ Wahle: Gottes-Gedenken (2006), S. 410.

⁵⁵⁷ Vgl. Wahle: Gottes-Gedenken (2006), S. 396-464.

„Wie kann der gegenwärtig relevant sein, der tot ist und dessen irdische Frist so lang schon zurückliegt?“⁵⁵⁸ Diese Grundfrage liegt den christologischen Ansätzen Karl Rahners unter dem Gesichtspunkt einer Memoria Iesu Christi zugrunde, die über das bloße Erinnern an eine historische Person hinausgeht. Rahner entfaltet einen dreifachen Zugang zu Jesus Christus, der ihn gegenwärtig wirksam werden lässt, und zwar Liebe, Gedenken und Hoffnung. Über die vorbehaltlose und liebende Zuwendung zum Nächsten erschließe sich der Zugang zu einer Deutung des Todes, die die Erfahrung von Verantwortung und Beziehung über den Tod hinaus stark mache und darüber als dritten Zugang die Hoffnung für die Zukunft des anderen eröffne.⁵⁵⁹ Für Rahner fordert die Erinnerung an Jesu Christi den Menschen zum Handeln am Anderen heraus, auf das in letzter Konsequenz die Hoffnung auf eine Zukunft bei Gott folgt. Diese unbedingte Zuwendung zum Anderen liegt auch den Erinnerungskonzeptionen bei Metz zugrunde.

Metz wirbt mit dem Begriff der „gefährlichen Erinnerung“ im Anschluss an Herbert Marcuse dafür, Erinnerung weniger als Mittel der Traditionssicherung zu begreifen, als die der Erinnerung innewohnende Kritik der Tradition aufzugreifen.⁵⁶⁰ Erinnerung ist für Metz immer verknüpft mit einer „Solidarität nach rückwärts“ als Erinnerungssolidarität mit den Toten und Besiegten⁵⁶¹, sie ist „primär eine *Leidenserinnerung (memoria passionis)*.“⁵⁶² Ein Leben in der Nachfolge Christi bedeute, Erinnerung nicht im Sinne einer bürgerlichen, bewahrenden Tradition zu pflegen, sondern in der Erinnerung an Jesu Leben, Tod und Auferstehung der Opfer und Leidenserfahrungen zu gedenken.

In diesem Zusammenhang spricht Metz auch vom Christentum als „Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft“⁵⁶³, die in der Erinnerung an das einmalige Ereignis der Menschwerdung Gottes in Jesus Christus „die eschatologische Erlösung und Befreiung des Menschen durch Gott unwiderruflich angebrochen glaubt.“⁵⁶⁴ Für Metz ist Erinnerung ein Begriff von ekklesiologischer Bedeutung, insofern er „Kirche als öffentliche Tradentin eines gefährlichen Gedächtnisses in den Systemen des öffentlichen Lebens“⁵⁶⁵ versteht. Gleichzeitig erwächst

⁵⁵⁸ Wenzel: Memoria (2003), S. 56.

⁵⁵⁹ Vgl. Wenzel: Memoria (2003), S. 58-63, im Original bei Rahner: Suche (1972), S. 211-214.

⁵⁶⁰ Vgl. zum Begriff der „gefährlichen Erinnerung“ bei Marcuse und Metz auch Waldenfels: Erinnerung (2003), S. 125-127.

⁵⁶¹ Metz: Glaube (1977), S. 161.

⁵⁶² Metz: Glaube (1977), S. 173 (Hervorhebung im Original).

⁵⁶³ Metz: Glaube (1977), S. 165. Später schreibt er: „Und so begann das Christentum als eine Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft in der Nachfolge Jesu, dessen erster Blick dem fremden Leid galt.“ Metz: Memoria passionis (2006), S. 164. Hier erhält der Ausdruck die Nebenbedeutung eines idealen Urzustandes der Kirche, mit Anklagen an den „Verlust der narrativen Unschuld“, wie ihn Weinrich beschreibt. Vgl. ebd. S. 249f. S.o. 6.4.1.

⁵⁶⁴ Metz: Glaube (1977), S. 165.

⁵⁶⁵ Metz: Glaube (1977), S. 161.

aus der gefährlichen Erinnerung die Notwendigkeit, die Institution Kirche und ihre Geschichte kritisch zu beleuchten, und die Pflicht, diese kritischen Einsichten innerhalb der Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft zu reflektieren.⁵⁶⁶

Die Idee der „gefährlichen Erinnerung“ hat theologische Breitenwirkung entfaltet. Nahezu alle Publikationen zur Erinnerung innerhalb der römisch-katholischen Theologie rezipieren diese Idee. In ekklesiologischer Absicht knüpft zum Beispiel Johanna Rahner an Metz an, wenn sie Kirche als Institution rückbindet an die „gefährliche Erinnerung“. Rahner verweist zunächst auf den entlastenden Charakter der Institution, weil das Individuum sich in seinen existentiellen Fragen und Bedürfnissen auf Muster der Tradition beziehen kann, ohne diese selbst entwickeln zu müssen. Dies gilt gleichermaßen für Geburt oder Tod, gemeinschaftliches Mahl oder die Schuld am anderen: Die Überlieferungsgemeinschaft bürge dafür, dass ihre Formen nicht völlig beliebig seien, sondern über die Zeit entwickelt, bewährt und rückgebunden an eine Erinnerung. Die jüdisch-christliche Erinnerung an die grundlegende Befreiungstat Gottes bestimme den Wesenskern als „gefährliche Erinnerung“, weil sich hier die Erfahrung der Gebrochenheit mit der Erfahrung eines befreienden Gottes verbinde.⁵⁶⁷

Dabei wohnt dem Begriff der „gefährlichen Erinnerung“ immer auch eine politisch-praktische Dimension inne. Metz stellt eindringlich den inneren Zusammenhang zwischen Erinnern, Erzählen und Solidarität heraus.⁵⁶⁸ So plädiert er für eine neue politische Theologie, die ihre „Wahrheitsfähigkeit [...] durch die Kategorie der *memoria passionis* im Sinne des ‚Eingedenkens fremden Leids‘ zu sichern“⁵⁶⁹ versucht. „Für sie gibt es *die* Geschichte im Sinn einer wahrheitsfähigen Groß Erzählung nur als Passionsgeschichte der Menschheit. [...] Verhältnisse, die dem Evangelium direkt widersprechen - wie Entwürdigung, Ausbeutung, Rassismus - erfordern für sie die Formulierung der Gottesrede in der Gestalt einer ‚gefährlichen Erinnerung‘, in Kategorien des Widerspruchs und der Veränderung.“⁵⁷⁰

Diese dem Judentum und Christentum innewohnende, prophetische Dynamik, die sich an einem von Gott in einer erzählten Vergangenheit zugesagten Ideal als Zukunftsperspektive ausrichtet und von dorther die Gegenwart kritisiert, bezeichnet Helmut Peukert als „produktive Antitradition“. Beide Religionen seien nicht affirmativ auf einen Traditionsbestand fixiert, sondern verpflichtet, auf die Umsetzung und Einlösung der Verheißung

⁵⁶⁶ Vgl. Senn: Partikularität (2003), S. 215f., 223; Waldmüller: Erinnerung (2005), S. 130-136.

⁵⁶⁷ Vgl. Rahner: Kirche (2014), S. 88-90.

⁵⁶⁸ „Nur gemeinsam sind Erinnerung, Erzählung und Solidarität die Basis-Kategorien einer praktischen Fundamentaltheologie.“ Metz: Glaube (1977), S. 159.

⁵⁶⁹ Metz: *Memoria passionis* (2006), S. 255f.

⁵⁷⁰ Metz: *Memoria passionis* (2006), S. 256. Hervorhebungen im Original.

hinzuwirken.⁵⁷¹ In ähnlicher Weise fordert auch Norbert Mette ein, Erinnerung zum Anlass für politisches Handeln werden zu lassen. Indem er den Begriff von Jürgen Ebach von der „Gemeinschaft der Hörenden, Sich-Erinnernden, je *neu* Hörenden, Weiter-Erzählenden, die die biblische(n) Geschichte(n) leben lässt“⁵⁷² aufnimmt, deutet er Verkündigung als Versuch, aus der Geschichte Gottes mit den Menschen „Orientierungen und Perspektiven zu gewinnen für das eigene sowie gemeinsame Tun heute und morgen.“⁵⁷³ Es gelte, die Erinnerungen nicht als bloße historische Vergangenheit, theologische Lehrsätze oder als moralischen Appell zu vermitteln, sondern „Wirklichkeit werden zu lassen, das versprochene ‚Leben in Fülle‘ (Joh 10,10) allen zuteil werden zu lassen.“⁵⁷⁴ Auf diese Weise werde Kirche als „solidarische Weg- und Lerngemeinschaft“⁵⁷⁵ glaubhafte Zeugin der Reich-Gottes-Botschaft.

Erinnerung als hermeneutische Kategorie

Nicht als theologische, sondern als hermeneutische Kategorie dient das Erinnerungsparadigma im aktuellen patristischen und bibelwissenschaftlichen Diskurs für ein vertieftes Verständnis der biblischen Zeugnisse mit Blick auf ihre Funktion und Bedeutung für die jeweilige Erinnerungsgemeinschaft und schließt damit an die kulturwissenschaftliche Verwendung des Begriffes an.⁵⁷⁶ Exemplarisch lässt sich hier die Forschungsdiskussion über die Interpretation der Evangelien mit Blick auf den historischen Jesus anführen. So besteht Uneinigkeit in der Frage, in wieweit aus den mit großem zeitlichen Abstand zum historischen Ereignis verfassten Texten überhaupt Rückschlüsse auf den historischen Jesus möglich sind. Hier geht es vor allem um Fragen der Tradierung und Vorstellungen einer Jesus-Erinnerung. Ansätze, die sich hier stärker an Assmann anlehnen, beziehen sich weniger auf mögliche Fakten hinter der Erinnerung, als vielmehr auf ihre Funktion für die junge christliche Gemeinde.⁵⁷⁷ Innerhalb der Praktischen Theologie greift Sieglinde Sparre in ihrer Studie Friedhöfen als kulturellem Gedächtnis auf die kulturwissenschaftliche Konzeption von kommunikativem und kulturellem Gedächtnis zurück.⁵⁷⁸ Eine Anwendung des Erinnerungsparadigmas als analytische Kategorie findet sich darüber hinaus in den kirchengeschichtli-

⁵⁷¹ Vgl. Peukert: Tradition und Transformation (1987), S. 33f.

⁵⁷² Ebach: Verstehen (1986), S. 108f.

⁵⁷³ Mette: Einführung (2005), S. 82.

⁵⁷⁴ Mette: Einführung (2005), S. 82.

⁵⁷⁵ Mette: Identität (1989), S. 54.

⁵⁷⁶ Vgl. Huebenthal: Art. Gedächtnis/ Erinnerung (2020), 2.

⁵⁷⁷ Vgl. Huebenthal: Art. Gedächtnis/ Erinnerung (2020), 3.1-3.3. Als prominenter Vertreter einer solchen Konzeption im Bereich des Neuen Testaments sei Jens Schröter genannt. Als Beispiel für den Bereich des Alten Testaments lässt sich Alexandra Grunds Analyse der Sabbat-Tradition anführen. Vgl. Grund: Entstehung (2011), S. 182-187.

⁵⁷⁸ Vgl. Sparre: Kirchlich sepulkrale Erinnerungsorte (2017).

chen Arbeiten von Christian Handschuh, Verena Hammes und Franziska Metzger.⁵⁷⁹ Dies zeigt, dass sich dieser Zugriff auch für geschichtliche Themen eignet.⁵⁸⁰

⁵⁷⁹ Vgl. Handschuh: *Bibel* (2019); Hammes: *Erinnerung* (2019); Metzger: *Gedächtnis* (2019).

⁵⁸⁰ S.u. 8.4 und 9.2.

6.5 Elementare Erträge für den Religionsunterricht -

Kirche als Erzähl- und Erinnerungsgemeinschaft im Plural

Die Kirche, so zeigt diese Analyse, ist nicht *eine* Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft, vielmehr verbirgt sich darin eine Vielfalt, die sich auf jeweils eigene Inhalte, Medien und Personenkreise bezieht. Je nach Bezugsgröße besteht ein hoher Grad an Verbindlichkeit, die ihrerseits zwar stabile Formen vorgibt und im positiven Sinne Sicherheit vermittelt, aber keinesfalls unveränderlich sein muss.

Die Kirche als Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft zu betrachten, bedeutet damit gerade nicht, ihre Traditionen identitätskonkret festzuschreiben. Dieser Zugang erlaubt es vielmehr, über eine Reflexion der bestimmenden Elemente von Erinnerungsgemeinschaften - Inhalte, Medien, Trägerschaft, Reflexion - konkrete Gruppierungen auszumachen und in ihren verbindenden Erzählungen und Erinnerungen näher zu beschreiben.

Sie zeigt auch, dass Erinnerungsgemeinschaften überlappend zu denken sind, nicht nur auf verschiedene Gesellschaftsbereiche bezogen. So zeigt die Darstellung der Erinnerungsgemeinschaft Kirche, dass innerhalb einer großen Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft kleinere Gruppierungen bestehen, die durch Schwerpunktsetzung oder Erweiterung des kulturellen Gedächtnisses der Großgruppe eine eigene Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft bilden. Der Begriff wäre insofern von dem Begriff einer Diskursgemeinschaft abzugrenzen, als Erinnerungs- und Erzählgemeinschaften durch gemeinsame Werte und einen gemeinsamen Sinn verbunden sind. Diesen konstruieren sie in ihrem Bezug auf die Erinnerungen und die sie verbindenden Erzählungen, die für sie Relevanz für die Gegenwart und Optionen für die Zukunft enthalten.

Dass dabei innerhalb der Gemeinschaften Erinnerungskonkurrenzen bestehen, konnte nicht nur anhand der römisch-katholischen Kirche gezeigt werden, sondern gilt auch mit Blick auf das Christentum als Weltreligion. Innerhalb der römisch-katholischen Kirche ergeben sich diese aus den Erinnerungen und Erzählungen im kommunikativen Gedächtnis. Hier unterliegt das kollektive Gedächtnis Konflikt- und Wandlungsprozessen, wie sie auch die Kulturwissenschaft beschreibt. Diese betreffen nicht nur eine politische Ausrichtung, etwa den Konflikt zwischen liberalen und konservativen Gruppen, sondern auch die familiäre Herkunft und die damit verbundenen Gruppenerfahrungen. Sie erzeugen Unterschiede innerhalb der Gruppe bezüglich der konkret gelebten Wertvorstellungen.

Die wissenschaftliche Theologie positioniert sich insofern außerhalb der Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft, als sie über ihre Methoden einen distanzierten Blick auf die Gemeinschaft, ihre Medien, ihre Geschichte, ihre Inhalte und ihre politischen Strukturen einnimmt. Sie findet damit Anschluss an wissenschaftliche Diskurse außerhalb der Gemeinschaft. Zugleich steht sie insofern auch innerhalb der Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft Kirche, als sie in ihrem Forschen auf alle Bereiche dieser Gemeinschaft bezogen ist, mit ihren Ergebnissen Einfluss nimmt auf diese Erzählgemeinschaft und als Reflexionsinstanz gelten kann. Weniger entscheidend ist für diese Einordnung, dass die überwiegende Mehrzahl der Wissenschaftler:innen sich aufgrund der Strukturen theologischer Fakultäten persönlich der Gemeinschaft zurechnet. Vielmehr zielen die Untersuchungen wissenschaftlicher Theologie auf eine Reflexion von Erinnerungen und Erzählungen dieser Gemeinschaft. Indem sie dabei bewusst gesprächsfähig bleiben möchte mit Wissenschaften außerhalb der Theologie und deren Ergebnisse aufnimmt, plausibilisiert sie das religiöse Verständnis für die Gesellschaft. Die daraus entstehenden Differenzen zwischen wissenschaftlicher Lehre und kirchlichem Lehramt sind Teil der Erinnerungskonkurrenzen innerhalb des kommunikativen Gedächtnisses und befeuern Wandlungsprozesse.

Die Sicht auf Kirche als Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft ist für den Religionsunterricht in vielerlei Hinsicht ertragreich. Zunächst trägt sie zur Reflexion und zum Selbstverständnis des Religionsunterrichtes bei. Auch er steht wie die wissenschaftliche Theologie in einer Zwitterposition, indem seine Inhalte von den verantwortlichen Institutionen innerhalb der Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft festgelegt werden. Religionslehrer:innen benötigen wie Wissenschaftler:innen an katholischen Fakultäten eine kirchliche Zulassung, um unterrichten zu dürfen. Gleichzeitig unterliegt er den Regeln staatlichen Unterrichts und übernimmt keine katechetischen Aufgaben. Entsprechend greift auch jede didaktische Konzeption für Unterricht zu kurz, die auf die reine Vermittlung einer gruppenspezifischen Memoria ausgelegt ist. Indem jedoch Kirche als Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft thematisiert wird, kann und muss sich der Religionsunterricht mit der gruppenspezifischen Memoria auseinandersetzen.

Diese hermeneutische Perspektive vermag es daher, die Inhalte des Religionsunterrichtes deutlich anzuschärfen. Legt man für den Religionsunterricht das Bild der Kirche als Erinnerungsgemeinschaft zugrunde, lassen sich darin alle systematischen, biblischen und kirchengeschichtlichen Fragestellungen bündeln. Es lässt sich zeigen, dass allen Bereichen Erinnerungen zugrunde liegen, die gepflegt und für Gegenwart und Zukunft ausgelegt wer-

den. Zugleich zeigt sich darin der *religionsdidaktische* gegenüber dem rein *geschichtsdidaktischen* Charakter kirchengeschichtlicher Themen im Religionsunterricht und damit ihr Eigenwert gegenüber dem Geschichtsunterricht: Es müssen inhaltlich jene Ereignisse und Strukturen behandelt und erschlossen werden, die für das kollektive Gedächtnis der Erinnerungsgemeinschaft Kirche konstitutiv sind.

Wenn Kirche als Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft von sich erzählt, können diese Erzählungen sichtbar gemacht werden. Gerade in Bezug auf die kirchlichen Feiern und die Riten geschieht dies heute schon in Ansätzen, wenn etwa Karwoche und Osterfest in seiner Dramaturgie und seinen Zeichen in Beziehung gesetzt wird zur biblischen Geschichte, an die sie erinnert. Für alle kirchlichen und kirchengeschichtlichen Themen lässt sich fragen, welche Erinnerungen sie aufnehmen und inwiefern diese gegenwartsrelevant und zukunftsweisend für die Gemeinschaft sind. So mag auch die Erinnerung an bestimmte Personen aus der heutigen Perspektive wichtig erscheinen, wenn etwa im Kontext von Propheten Menschen aus unterschiedlichsten Zeiten mit den biblischen Propheten verglichen werden oder im Kontext kirchengeschichtlichen Unterrichts konkrete Personen in den Blick genommen werden. In diesem Sinne kann Religionsunterricht identitätskonkret wirken und eine Memoria-Funktion erfüllen, jedoch niemals vereinnahmend, sondern immer kritisch aus einer analytischen Perspektive.

Den Bezug des Religionsunterrichtes auf das kollektive Gedächtnis der Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft Kirche verdeutlicht auch der Blick auf die Bildungspläne. Es gibt Bestandteile wie biblische Geschichten und Rituale, die konstant Zentrum religiöser Bildung bleiben. Darüber hinaus verändern sich Bildungspläne insbesondere in Bezug auf die historischen Themen, etwa in der Auswahl von Heiligen und historischen Ereignissen. So ist es sicherlich kein Zufall, dass im Bildungsplan 2016 des Gymnasiums Franziskus wieder auftaucht - ein zu unserer Zeit „passender Heiliger“. Umgekehrt stellt sich die Frage, welches Bild von Kirche und kirchlicher Gemeinschaft die aktuellen Bildungspläne allein durch die Auswahl der Inhalte vermitteln.⁵⁸¹

Die wichtigste Chance eines Zugangs zu Kirche und Kirchengeschichte über die Kategorien einer Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft liegt jedoch im subjektorientierten Zugang mit Blick auf die Schüler:innen. Die Gemeinschaft ist riesig und kaum zu überblicken. Dennoch haben die Einzelnen - egal, ob sie sich einer Konfession zugehörig fühlen - Anteil an den großen Erzählungen der Gemeinschaft, die sie miteinander verbinden. Dies erleben sie etwa

⁵⁸¹ S.u. 9.2.1.

in den großen Jahresfesten wie Weihnachten, es wird sichtbar in den Erinnerungen an rituelle Vollzüge wie Taufe und Erstkommunion. Mit diesen Erinnerungen wissen sie sich als Teil einer großen Gemeinschaft mit verbindenden kulturellen Überzeugungen, Werten und Sinnvorstellungen.

Dennoch werden diese sehr individuell erlebt, sie haben Ereignischarakter. Schüler:innen beziehen sich in ihrem Erzählen vorrangig auf Erzählungen, die dem kommunikativen Gedächtnis zuzuordnen sind. Aber gerade diese unterscheiden sich deutlich voneinander durch familiäre Erfahrungen, herkunfts- und milieubedingte Prägungen. Das Gespräch darüber eröffnet nicht nur die Perspektive für den anderen und seine Erfahrung. Es macht auch die eigene Prägung erst verständlich und kann helfen, Handlungsweisen und Werte der eigenen Familie besser einordnen zu können.

Wenn dabei das kulturelle Gedächtnis in den Blick genommen wird, heißt das auch, die Grenzen der Gruppe, ein Innen und Außen zu definieren. Dabei können Konflikte aufbrechen und sichtbar werden, auch innerhalb der Lerngruppe. Diese Konflikte vor dem Hintergrund der jeweiligen Erfahrungen und Strukturen zu erklären, trägt auch zum gegenseitigen Verständnis bei. Es nimmt die Verwobenheit des Individuums in die Erinnerungen und Geschichten seiner Umwelt ernst. Die Reflexion auf Gruppen und Gemeinschaften und ihre Art mit Erinnerung umzugehen, erleichtert den Umgang miteinander, wenn Erinnerungskollisionen auch außerhalb des Unterrichts aufbrechen oder Konfliktpotentiale spürbar werden, die sich aus den verschiedenen Geschichten innerhalb einer Gesellschaft, aber auch innerhalb einer Familie und eines Freundeskreises ergeben.

Dieses grundlegende Verständnis von Erinnerungs- und Erzählgemeinschaften darf dabei nicht mit einer relativistischen Haltung verwechselt werden. Die Feststellung, dass verschiedene Erinnerungen in Gruppen wirksam sind, entbindet nicht von der Pflicht, sich ein Urteil darüber zu bilden, welche Erzählungen zwar erklärbar, aber nicht tolerierbar sind, welche Erzählungen zum Kern der Gemeinschaft gehören und welche den Werten der Gemeinschaft widersprechen. Dies gibt auch Kriterien an die Hand um individuelle Werturteile kritisch zu hinterfragen. Dabei wird die Wirksamkeit von Erinnerungen in Gruppenzusammenhängen im Negativen wie im Positiven sichtbar. Gruppenidentitäten mögen ausschließenden Charakter haben, nationale Selbstdefinitionen stehen in der Gefahr, andere Nationen abzuwerten. Doch um Werte über größere Zeiträume zu erhalten, bedarf es stabiler Gemeinschaften, die diese Werte auch verteidigen.

Diese Gemeinschaften können auch dort bestehen, wo sie weniger sichtbar sind. Erst im Bewusstsein des alle Christ:innen der Welt verbindenden Zeugnisses entsteht ein Bewusstsein von einer globalen Gemeinschaft. Erst im Verständnis einer gemeinsamen kulturellen Basis von Judentum, Christentum und Islam wird deutlich, dass es verbindende Erzählungen zwischen den abrahamitischen Religionen gibt. Umgekehrt lässt sich im Wissen um diese Verbindungslinien vielleicht leichter die kulturelle Vielfalt annehmen als ein Geflecht von Erzählgemeinschaften, in dem sich jeder einzelne bewegt. Gerade in einer Reflexion auf Erinnerungsgemeinschaften liegen damit auch Chancen für die Auseinandersetzungen mit anderen Konfessionen und Religionen, für den konfessionsübergreifenden und interreligiösen Unterricht.

7 Erinnern im Horizont religiöser Bildung

Religionspädagogische Theorien unterliegen dem zeitlichen Wandel und ihren jeweiligen kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen. Sie alle verbindet die Fragestellung, wie Glaube und Tradition angemessen weitergegeben werden können. Die Antworten darauf differieren wie die jeweils zugrunde liegenden Vorstellungen von Gott, vom Menschen, von einer guten Gesellschaft und einem angemessenen Umgang mit Religiosität. Die Themen Erinnerung und Erzählen sind wie gezeigt der christlichen Glaubensweitergabe inhärent. Diese Themen sollen nun vor dem Hintergrund der aktuellen religionspädagogischen Debatte als Schwerpunktthemen für religionspädagogisches Handeln insgesamt und anschließend für den Religionsunterricht im Besonderen fundiert werden.

Der theologische Ursprung aktuellen religionspädagogischen Denkens liegt in der anthropologischen Wende der Theologie. Das Evangelium sei kein Selbstzweck, sondern richte sich immer an den Menschen - so der theologische Konsens seit der „anthropologischen Wende“⁵⁸², die sich katholischerseits mit Rahner, Schillebeeckx und anderen vollzogen hat. Der Mensch gilt demnach nicht allein als Adressat theologischer Ideen, sondern zugleich als Ausgangspunkt, weil jeder Aussage über Gott eine anthropologische inhärent ist, die von der Theologie explizit gemacht werden muss.⁵⁸³

Auch in den Dokumenten des II. Vatikanischen Konzils schlägt sich diese theologische Orientierung nieder. Insbesondere auf die Pastoralconstitution „*Gaudium et spes*“ sei hier verwiesen, die als letztes Dokument des Konzils verabschiedet wurde, das Johannes XXIII. als pastorales proklamiert hatte. Die Pastoralconstitution nimmt ihren Ausgangspunkt bei der Situation des Menschen in der Gegenwart. Im Anschluss folgen im ersten Kapitel des ersten Teils „Über die Würde der menschlichen Person“ anthropologische Überlegungen, die den Menschen hochschätzen. Die Konzilsväter betonen zunächst die Ebenbildlichkeit Gottes des Menschen und nehmen mit Ps 8,5-7 Bezug auf des *Menschen* Herrlichkeit. Die Spaltung des Menschen in Gutes und Böses wird zwar erörtert, jedoch mit Bezug auf Gewissen und Freiheit ins Positive gewendet. Das Kapitel schließt mit einem christologischen Artikel, der über das Mysterium der Menschwerdung Gottes die Würde des Menschen begründet. Dieser Anspruch gelte nicht allein für die Christgläubigen, sondern „für alle Menschen guten Willens, in deren Herz die Gnade auf unsichtbare Weise wirkt.“⁵⁸⁴ Gott wendet sich den Menschen

⁵⁸² Vgl. Mette: Einführung (2005), S. 62f.; Mette: Religionspädagogik (2004).

⁵⁸³ Vgl. Mette: Einführung (2005), S. 63.

⁵⁸⁴ GS 22,5. Vgl. zur Interpretation von GS Sander: Kommentar (2005).

radikal zu. Indem er selbst Mensch wird und den Menschen auf Augenhöhe begegnet, führt er dem Menschen seine ihm eigene Würde vor Augen.

Der Mensch im Mittelpunkt des Heilshandelns Gottes - das ist aus theologischer Perspektive nicht nur inhaltliches, sondern auch formales Programm jeder modernen Religionspädagogik. Pädagogische und didaktische Konzepte können nicht dabei stehen bleiben, diese Einsicht inhaltlich zu vermitteln. Stattdessen verlangt dies zunächst eine Auseinandersetzung mit dem modernen Menschen, damit, wie dieser seine Beziehung zu sich, zum anderen, zur Welt und zu Gott gestaltet und versteht, damit, wie sich in seinem Leben das Heilshandeln Gottes erweist, und schließlich damit, wie die biblische Botschaft diesen Menschen erreichen kann.

Im Rahmen religionspädagogischer Praxis und Reflexion haben sich vor diesem theologischen Hintergrund verschiedene Prinzipien herauskristallisiert, die als elementare Vorstellungen von Mensch, Gesellschaft und Welt den aktuellen religionspädagogischen Ansätzen zugrunde liegen. Dazu gehören Subjekt-, Erfahrungsorientierung, Pluralitätsfähigkeit, Bildungsorientierung sowie die Beziehung(stheorie).⁵⁸⁵ Wenngleich alle aktuellen religionspädagogischen Ansätze Berührungspunkte zu den verschiedenen Prinzipien aufweisen, lassen sie doch eine Akzentuierung einzelner Prinzipien erkennen. Die folgende Darstellung aktueller religionspädagogischer Ansätze folgt daher diesen Prinzipien, um die jeweiligen Berührungspunkte zu einem noch zu entwickelnden Prinzip Erinnerung aufzuzeigen.

⁵⁸⁵ Diese Auswahl geht zurück auf Boschki: Einführung (2017), S. 87.

7.1 Subjektorientierung - Religionspädagogik für den einzelnen Menschen

7.1.1 Was ist das Subjekt? - Subjektwerdung durch Dialog und Dissenz

Das Prinzip der Subjektorientierung⁵⁸⁶ stellt den Menschen in den Mittelpunkt religionspädagogischen Denkens. Alterität, Pluralität, Bildungsorientierung, sie alle werden dabei nicht nivelliert, sondern vom Subjekt des Lernens her betrachtet. Der religionspädagogische Subjektbegriff ist dabei normativ, insofern das Subjekt das angestrebte Ideal eines selbstbestimmten Menschen bezeichnet. Subjektwerdung wird so zum Ziel religionspädagogischer Arbeit. Der aktuelle Subjektbegriff entstammt philosophischen Konzeptionen, die den Menschen nicht als abstrakt autonom und weltunabhängig, sondern in seinem Wesen als dialogisch und auf den Anderen verwiesen verstehen. Dazu zählen insbesondere die Ansätze von Martin Buber und Emmanuel Levinas, für die sich das Subjekt erst in der Begegnung mit dem anderen konstituiert. Nur durch die Begegnung mit dem Du wird das Subjekt zum Ich.⁵⁸⁷ Jürgen Habermas weist der Sprache die entscheidende Funktion zu, dem Subjekt zur „symbolischen Organisation des Ich“⁵⁸⁸ zu verhelfen. Seine ideale Verwirklichung ereignet sich innerhalb einer (utopischen) universalen Kommunikationsgemeinschaft unter den Regeln eines vernunftgeleiteten Diskurses. Dagegen betont Peter Zima, dass sich das Subjekt von Alterität bedroht sieht, weil der Andere die eigene Perspektive grundsätzlich in Frage stellt. Der Dialog zielt damit weniger auf Konsens und Übereinstimmung als auf die Auseinandersetzung mit den Unterschieden zum Anderen. Das Subjekt formiere sich darin als handelnde und sprechende Einheit. Auch wenn seine Wahrnehmung durch die Begegnung mit dem Anderen produktiv in Frage gestellt wird, gibt es sich selbst nicht in einer neuen Synthese auf.⁵⁸⁹ Dieser Subjektbegriff ist insofern optimistisch, als zugeschriebene Identitäten vom Subjekt produktiv aufgenommen werden. Eine pessimistischere Deutung müsste in Frage stellen, inwieweit das Subjekt solche Zuschreibungen von außen aktiv ablehnen kann oder bereits in der Selbstwahrnehmung durch diese eingeschränkt wird.

Erinnern ist nach allen Erkenntnissen der kulturwissenschaftlichen und psychologischen Forschung ein Prozess, in dem das Subjekt sich anhand seiner eigenen und derjenigen Erfah-

⁵⁸⁶ Vgl. zum Subjektbegriff allgemein Boschki: Art. Subjekt (2017); Schröder: Religionspädagogik (2012), S. 232-236.

⁵⁸⁷ Zu den Grundzügen der genannten philosophischen Ansätze vgl. Boschki: Beziehung als Leitbegriff (2003), S. 307-312, 315-323.

⁵⁸⁸ Habermas: Rekonstruktion (1976), 64. Zu Habermas' Subjektbegriff vgl. Paulus: Stellung des Subjekts (2009), S. 14-36.

⁵⁸⁹ Vgl. Zima: Theorie (2000), S. 368-387; dazu auch Boschki: Art. Subjekt (2017), 4; Boschki: Von welchem Subjekt (2005), S. 60f. Zu den Bezügen des Subjektbegriffs in der Religionspädagogik zur Entwicklungspsychologie, den Gesellschaftswissenschaften und anthropologisch akzentuierten theologischen Ansätzen vgl. Schröder: Religionspädagogik (2012), S. 233-244.

rungen formt, die ihm über seine verschiedenen Gruppenbezüge mitgeteilt werden. Hierunter lassen sich beide Prozesse von Subjektwerdung fassen: Die Einsicht Bubers, dass das Ich erst über die Begegnung mit dem Du zu sich findet, zeigt sich in der von Anfang an gegebenen Zugehörigkeit des Ich zu bestimmten Gruppen über die Erinnerung. Ohne Sprache, ohne Bezug auf eine Gruppe ist keinerlei Erinnerung und Selbstverständnis möglich. In dem Maße, in dem Erinnerung Menschen verbindet, bringt sie sie in Distanz, weil unterschiedliche Zugehörigkeiten zu Erzählgemeinschaften unterschiedliche Erfahrungen und Erinnerungen des gleichen Ereignisses erzeugen und damit die eigene Deutung in der Begegnung mit dem anderen in Frage gestellt sein kann. Auch Erinnerung führt damit, Zima folgend, zum Dissens.

7.1.2 Subjektsein als prozesshafte, veränderliche Identität

Subjektsein bedeutet, eine Idee von sich selbst zu haben. In der Bestimmung dieser Idee liegt der Ursprung des Begriffs der Identität als Antwort des Subjekts auf die Frage „Wer ist der Mensch, der ich bin?“⁵⁹⁰ Bestimmtheit, Festlegung, Kohärenz und Kontinuität widersprechen jedoch der Wahrnehmung, dass das Subjekt sich verändert und die Frage nach dem eigenen Sein immer neu beantwortet. Jörg Zirfas beschreibt vier Perspektiven, aus denen sich die Identitätsfrage immer neu stellt und die sich gegenseitig beeinflussen. „Wer ist der Mensch, der ich für mich bin?“, fragt der Mensch in der Perspektive der Introspektion, während die Perspektive der Projektion mit der Frage „Wer ist der Mensch, der ich sein will?“ stärker eine Zielvorstellung und Anspruchshaltung des eigenen Seins in den Blick nimmt. „Wer ist der Mensch, den andere in mir sehen?“, ist die Frageform der Perspektivübernahme, in der das Selbst versucht, sich aus der Perspektive des Anderen zu sehen. Und schließlich zeigt sich in der Frage „Wer ist der Mensch, der ich für andere sein will?“ die Frage nach dem gewünschten und angestrebten Image.⁵⁹¹ Hier lassen sich die Qualitäten einordnen, die Lothar Krappmann als wesentlich für die Identitätsbildung hervorgehoben hat, nämlich Rollenbewusstsein, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung.⁵⁹²

Allein die vorgestellten Fragerichtungen in den Spannungsfeldern von Selbst- und Fremdwahrnehmung, Normativität und Realität⁵⁹³ zeigen, dass Identität nicht als Ziel oder feststehende Entität, sondern als fortwährender, lebenslanger Prozess verstanden werden muss. Dies hat Auswirkungen auf das Verständnis vom Subjekt. Krappmann resümiert: „Definier-

⁵⁹⁰ Pirker: *Fluide Identität* (2013), S. 11.

⁵⁹¹ Vgl. Zirfas: *Identität* (2014), S. 572-574. Grundlegende Darstellung der Theorie bei Altmeyer: *Art. Identität* (2016), 2.2.

⁵⁹² Krappmann: *Soziologische Dimension* (1971), S. 132-173.

⁵⁹³ Vgl. Pirker: *Fluide Identität* (2013), S. 25.

bar und reproduzierbar ist das autonome, mit sich selbst identische Subjekt nicht, sondern nachweisbar nur die nicht endende Anstrengung um die Aufrechterhaltung dieser Identität.“⁵⁹⁴ Und Heiner Keupp spricht angesichts der vielfältigen Kontexte, in denen sich Menschen bewegen, von einem Patchwork der Identitäten.⁵⁹⁵

Der Erinnerung kommt in diesem Prozess der kontinuierlichen Identitätskonstruktion eine zentrale Rolle zu. Sofern Identität nicht im Sinne einer starren Konstruktion gedacht wird, scheint die Bedeutung von Erinnerung für das Individuum innerhalb der Psychologie weitgehend unbestritten. Für das Subjekt kommt dabei die Identitätspraxis des Erzählens ins Spiel, etwa als Konstruktion einer Biographie.⁵⁹⁶ Es bildet eine „narrative Identität als Erzählprojekt“⁵⁹⁷ zwischen Erzählen und alltäglichem Handeln, „wenn das Subjekt in der Vielzahl alltäglicher Ereignisse die Kontinuität zu sich zu erhalten versucht.“⁵⁹⁸ In diese Identität werden narrativ auch all jene Erfahrungen integriert, die vom sozialen Umfeld eingespielt werden oder die sich als roter Faden aus den eigenen Erfahrungen für das Individuum ergeben.

Auf diese Weise sind auch religiöse und nationale Identitäten narrativ konstruiert. Ob die Entstehung und Bewahrung kollektiver Selbstverständnisse durch Formen der Erinnerung ebenfalls mit dem Begriff der Identität belegt werden sollten, ist zwar innerhalb der Kulturwissenschaft nicht unumstritten, insofern dahinter starre Konzeptionen und ein Missbrauchspotential vermutet werden. Dass Erinnerung und Gedanken Gruppen in ihrem Selbstverständnis stabilisieren, im Falle von geschichtspolitischen Tendenzen auch zu Normierungszwecken eingesetzt werden, ist dagegen konsensfähig.⁵⁹⁹

7.1.3 Subjektorientierung in der Religionspädagogik - Was ist religiöse Identität?

Die Religionspädagogik bezieht sich auf den Begriff der Identität im Kontext ihrer anthropologischen Grundlegung des Subjekts sowie in der Fragestellung, wie religiöse Bildung den Einzelnen in der Ausbildung seiner religiösen Identität unterstützen kann.

Die Vorstellung, dass Religion zum Menschsein dazugehört, nimmt ihren Ausgang bereits in der antiken und mittelalterlichen Tradition und bestimmt bis heute die Ritualforschung.⁶⁰⁰

⁵⁹⁴ Krappmann: Identität (1980), S. 112.

⁵⁹⁵ Keupp: Identitätskonstruktionen (1999).

⁵⁹⁶ Vgl. Altmeyer: Art. Identität (2016), 2.3; Riegel: Sich selbst finden (2005).

⁵⁹⁷ Zima: Theorie (2000), S. 23. Er bezieht sich hier auf Aussagen zur narrativen Identität bei Paul Ricœur.

⁵⁹⁸ Grümme: Menschen bilden (2012), S. 240.

⁵⁹⁹ S.o. 5. Beobachtbar ist dies auch in der Identitätskonstruktion von Individuen, vgl. Keupp: Identitätskonstruktionen (1999), S. 170-181.

⁶⁰⁰ Vgl. Lang: Der religiöse Mensch (2014), S. 117.

Lang formuliert als Wesensmerkmale des homo religiosus Gottesnähe, Gottesdienst (Ritual), Heiliges Wissen und Heilige Gemeinschaft.⁶⁰¹ Auch wenn „Krisenerfahrungen keineswegs mit Notwendigkeit zur Annahme übermenschlicher Mächte führen“⁶⁰² und Menschsein nicht zwingend an Religiosität gekoppelt ist⁶⁰³, kann Judith Könemann im Rahmen empirischer Forschung zeigen, dass Religion besonders in Kontexten „der biographischen Konstituierung und Konstruktion [...] in Erscheinung tritt.“⁶⁰⁴ Der Mensch selbst greift auf religiöse Deutungsmuster insbesondere dann zurück, wenn er sich selbst, seine Identität beschreibt.

Bernhard Grümme hat den Begriff der Identität im Rahmen seiner religionspädagogischen Anthropologie entfaltet, indem er sie als eine Dimension des Menschseins neben Körper-Leib-Geist, Endlichkeit, Sozialität, Freiheit, Versagen-Schuld-Sünde, Zeit, Rationalität und Religion einordnet. Bereits diese Einreihung zeigt, dass Grümme sich anschließt an die religionspädagogische Sicht auf den Menschen als „soziales, relationales Wesen“⁶⁰⁵, in dem Identität und Sozialität zusammengeführt sind. Ausgehend von den Identitätstheorien bei George Herbert Mead stellt auch Grümme die Existenz und Perspektivübernahme eines anderen für die Entwicklung einer Ich-Identität heraus. Er versteht Identität als soziales Geschehen, das sich in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen und Gruppen vollzieht und dem jeweiligen Kontext, den Erwartungen und Rollen angepasst wird. Identität als sich verändernde Größe verlange im Kontext religionspädagogischen Überlegens und Handelns, die verschiedenen Altersstufen und die jeweiligen Herausforderungen zu berücksichtigen. Die Wechselwirkung von Identität auf der einen und Institutionen und Heteronomien auf der anderen Seite verlange von pädagogisch Handelnden eine politische Sensibilität und ein Bewusstsein für die Hindernisse auf dem Weg der Identitätsbildung,⁶⁰⁶ was eine kritische Prüfung und wertschätzende Auseinandersetzung nicht nur rechtfertige, sondern notwendig mache.⁶⁰⁷

Subjektorientierter Religionsunterricht bedeutet damit, dass die sich verändernde Selbst- und Fremdwahrnehmung der Schüler:innen und Lehrer:innen nicht nur in Kauf genommen, sondern durch das pädagogische Handeln unterstützt und gestaltet wird. Wunderlich profiliert eine solche Haltung theologisch: Der Religionsunterricht hätte viel erreicht, wenn für

⁶⁰¹ Vgl. Lang: Der religiöse Mensch (2014), S. 14.

⁶⁰² Riesebrodt: Rückkehr (2000), S. 44.

⁶⁰³ Vgl. Riesebrodt: Rückkehr (2000), S. 44.

⁶⁰⁴ Könemann: Zugänge (2002), S. 378. Vgl. Grümme: Eröffnete Erfahrung (2007), S. 34.

⁶⁰⁵ Grümme: Menschen bilden (2012), S. 255.

⁶⁰⁶ Vgl. Grümme: Menschen bilden (2012), S. 227-246, 251. Dort findet sich auch seine Rezeption sozial- und humanwissenschaftlicher Identitätstheorien.

⁶⁰⁷ Hieran anschließend ist mit Boschki darauf zu verweisen, dass eine weiterführende Aufnahme intersektionaler Theorien dieses Forschungsfeld vertiefen und bereichern würde. Vgl. Boschki: Art. Subjekt (2017), 6.

die Schüler:innen deutlich werde, dass Religion und religiöser Identität das Moment der Wandlung inhärent sei und sich diese im christlichen Sinne „immer im Horizont der gottgewollten Fülle des Lebens vollzieht.“⁶⁰⁸ Wandlung ist damit als Teil der göttlichen Wirklichkeit positiv konnotiert.

Doch was sind sie, die besonderen Elemente einer religiösen Identität,⁶⁰⁹ die es im Religionsunterricht in besonderer Weise auszuloten gilt? Norbert Mette sieht im Rahmen seiner praktisch-theologischen Subjekttheorie die besondere Aufgabe des Religionsunterrichtes darin, Schüler:innen darin zu begleiten „bewußter auf ihren eigenen Lebensweg und ihre eigene Lebenswelt hin zu reflektieren und die bewußten oder unbewußten Anteile von Religion darin zu entdecken und zu ‚kultivieren‘.“⁶¹⁰ In solcher Weise erfülle der Religionsunterricht nicht nur eine individuell-diakonische, sondern zugleich eine gesellschaftlich-diakonische Aufgabe, die darin bestehe, die „religiöse Dimension (zwischen-)menschlichen Verstehens und Handelns“⁶¹¹ wachzuhalten und zu fördern. Mette positioniert das Subjekt damit im Spannungsfeld zwischen persönlicher Freiheit und ethischer Eingrenzung dieser Freiheit in der Anerkennung der Freiheit des anderen.

Religionspädagogik könne nicht zum Ziel haben, religiöse Identität als normative Haltung mit festgelegten Werturteilen zu vermitteln. Solche Vermittlungsdidaktik entspreche weder dem Ziel eines freien Subjekts, noch sei sie angesichts der wachsenden Skepsis gegenüber Institutionen erfolgversprechend. Mette zielt auf die dem Menschen innewohnenden religiösen Elemente, insbesondere auf die theologische Bestimmung des Menschen als Ebenbild Gottes, die ausgeht von der unbedingten Gottesliebe zum Menschen. Diese macht den Menschen qua Schöpfung zur Person, auf deren Grundlage „die allmähliche Bildung zum mündigen, selbstverantwortlichen Subjekt erfolgt.“⁶¹²

Auch ethisch-normative Einstellungen und Verhaltensweisen wie Mitgefühl und Solidarität seien nicht erzwingbar, sondern entstehen auf Grundlage von Erfahrung und Reflexion.⁶¹³ Daher gehe es darum, die Selbstwerdung des Subjekts zu ermöglichen, das nicht abstrakt-frei zu denken ist, sondern abhängig ist von seinen sozialen Beziehungen. Mit Bezug auf

⁶⁰⁸ Wunderlich: Pluralität (1997), S. 352.

⁶⁰⁹ Zu Genese und Perspektiven des Begriffes religiöser Identität vgl. Englert: Komposition des Differenten (2014), grundlegend auch Grümm: Menschen bilden (2012), S. 225-254.

⁶¹⁰ Mette: Religionspädagogik (1994), S. 212. Zur Subjekttheorie vgl. Mette: Einführung (2005), S. 64-79.

⁶¹¹ Mette: Religionspädagogik (1994), S. 212.

⁶¹² Mette: Einführung (2005), S. 66. Für den gesamten Abschnitt vgl. ebd., S. 64-79. Zur theologischen Einbettung von Identität darüber hinaus Grümm: Menschen bilden (2012), S. 71.

⁶¹³ Vgl. Mette: Begegnung mit dem Fremden (1993), S. 816; Mette: Religionspädagogik (1994), S. 115; Mette: Einführung (2005), S. 71.

Helmut Peukerts „Ethik der intersubjektiven Kreativität“ fordert Mette die Ermöglichung subjektiver Freiheit in pädagogischen Prozessen. Selbstwerdung ermöglichen bedeutet, dem Subjekt die Freiheit zuzugestehen, den Prozess der Selbstwerdung selbst zu bestimmen.⁶¹⁴ Die Gefahr, dass die gewährte Freiheit auch missbraucht werden kann, wird hierbei in Kauf genommen für das Ziel einer zukünftigen humanen Kultur.⁶¹⁵ Subjektive Freiheit, so der Ansatz, lässt sich nur in solchen Sozialbeziehungen kommunikativ realisieren, die von gegenseitiger Anerkennung und Verantwortung geprägt sind. Nur dort sind jene ethischen Normen in ihrer Sinnhaftigkeit erfahrbar, lernbar und einsehbar, die eine freie Entfaltung erst ermöglichen, nämlich Mitgefühl und Solidarität.⁶¹⁶ Im Aufzeigen und Erfahrbarmachen dieser Sozialität des Menschen und seiner Angewiesenheit auf den anderen liegt damit eine weitere gesellschaftlich-diakonische Funktion von Religionsunterricht, insofern sie ethische Werte fördere.⁶¹⁷

Weiter gefasst ließe sich formulieren: (Religiöse) Identität lässt sich dem Subjekt nicht in Form konkreter Normen von (kirchlicher) Sozialität verordnen. Der Mensch wird nicht religiös, indem er rein institutionell eingegliedert wird. Religiöse Identität entsteht Mette zufolge in freier Auseinandersetzung mit religiösen Weltdeutungen. Denn Identität, so hält auch Stefan Altmeyer unter Bezugnahme auf Mette fest, kann weder das Ziel von Bildung sein, noch können Identität und Bildung gleichgesetzt werden.⁶¹⁸ Es gelte, sie in ein wechselseitig kritisches Verhältnis zu setzen, indem sowohl die Voraussetzungen einer Identitätsermöglichung als auch bestehende Identitäten kritisch hinterfragt und reflektiert werden. Identitätsermöglichung meint, Schüler:innen in ihrer Identitätsentwicklung zu befähigen, „sich selbst sowie anderen verständlich zu machen, was es ist und sein möchte und warum es dies will und in einer bestimmten Art handelt“⁶¹⁹. Umgekehrt fordert der Bildungsanspruch eine kritische Prüfung eigener, etablierter Muster des Identifizierens, insbesondere dort, wo diese in multikulturellen und interreligiösen Kontexten durch andere Vorstellungen infrage gestellt

⁶¹⁴ Von den Lehrer:innen fordert Mette dahingehend auch „die Bereitschaft, im Zuge der Selbstwerdung des anderen auch Transformationen des eigenen Selbst anstoßen zu lassen.“ Mette: Identität (1989), S. 40. Selbstwerdung ermöglichen schließt ein, die eigene Selbstwerdung als aktuellen Prozess wahrzunehmen und diese zuzulassen. Zu Peukerts Ansatz vgl. Peukert: Bildung (2015), S. 300-305.

⁶¹⁵ Vgl. Mette: Identität (1989), S. 41-45. Auch Mette sieht, dass ein solch freiheitlicher Ansatz in der Geschichte der Kirche nicht immer verfolgt wurde. Zu den Gefahren vgl. ebd., S. 48.

⁶¹⁶ Mette: Religionspädagogik (1994), S. 114f. Weitere Ausführungen zum Ansatz Peukerts, vgl. ebd., S. 114-116; Mette: Identität (1989), S. 39-42; Peukert: Allgemeinbildung (1987), S. 80.

⁶¹⁷ Dies scheint insbesondere deswegen angezeigt, weil Mette und Grümme zu Recht darauf hinweisen, dass angesichts des Verschwindens letztverbindlicher Autoritäten und Institutionen mit dem religiösen Pluralismus ein Pluralismus ethischer und kognitiver Maßstäbe einhergehe. Vgl. Grümme: Menschen bilden (2012), S. 31; Mette: Begegnung mit dem Fremden (1993), S. 816.

⁶¹⁸ Vgl. Altmeyer: Art. Identität (2016), 4. Dazu auch Grümme: Menschen bilden (2012), S. 254, der dies theologisch mit dem Unverfügbarkeitsgedanken unterfüttert.

⁶¹⁹ Mette: Identität (2001), Sp. 848. Abkürzungen im Original sind hier ausgeschrieben.

werden.⁶²⁰ Die Selbstwerdung ermöglichen bedeutet damit nicht, jede Identifizierung gutzuheißen. Im Gegenteil bildet der Unterricht auch einen Kontext, in dem die eigene Identifizierung wertschätzend auf dem Prüfstand stehen kann, wenn sie den Freiheitsanspruch des anderen nicht gelten lässt. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum der Begriff der Identität insbesondere in Überlegungen zur interkonfessionellen und interreligiösen Bildung rezipiert wird.

Religionspädagogik heute geht davon aus, dass Religionsunterricht zu einem Nachdenken über die eigene Identität anregen, das Selbstverständnis anderer Individuen und Gruppen ins Gespräch bringen, Kriterien für plausible und tragfähige Deutungen und problematische Weltanschauungen erarbeiten und religiöse Deutungen anbieten kann. Er kann für die Sozialität des eigenen Daseins sensibilisieren, um auf dieser Grundlage die Plausibilität und Notwendigkeit ethischer Normen anzuzeigen und diese inhaltlich zur Diskussion zu stellen. Welche Elemente die Schüler:innen übernehmen und von welchen sie sich abgrenzen, liegt in ihrer Freiheit. Die Dimension des Erinnerns kann hier einen großen Beitrag leisten. Dies gilt nicht allein für ein Bewusstsein der Selbstwerdung und der eigenen Sozialität, sondern auch im Aufzeigen der Notwendigkeit ethischer Normen, ihrer Geschichte, Ausprägung und Qualität. Eine verbindliche Erinnerungskultur, eine konfessionell-religiöse Identität erzeugen kann sie freilich nicht.

7.1.4 Subjektorientierte Religionsdidaktik

Subjektorientierung in der Religionspädagogik ist damit von Beginn an nicht auf die Entwicklung eines autarken Selbst gerichtet, sondern erfolgt auf der Grundlage eines strikt dialogischen Subjektbegriffes. In diesem Sinne wird sie gar zur „(religions-)pädagogischen Maxime“ im Duktus von Kants kategorischem Imperativ: „Trage dazu bei, dass die Personen, mit denen Du in Lehr-Lern-Prozessen zu tun hast, Subjekte werden!“⁶²¹ Wie diese Perspektive vom Religionsunterricht eingelöst werden kann, zeigen Entwürfe zur Kinder- und Jugendtheologie, konstruktivistische und dialogisch-kreative Ansätze in der Unterrichtsgestaltung, in denen Unterricht vom Subjekt her entwickelt wird. Entwürfe zur Kinder- und Jugendtheologie stellen das theologische, offene Gespräch mit Schüler:innen in den Mittelpunkt, bei dem die Lehrkraft moderierend und fragend hilft, eigene theologische Vorstellungen zu entwickeln und diese zu begründen.⁶²² Konstruktivistische Ansätze sollen ermöglichen, dass Schüler:innen „mit ihren mitgebrachten kognitiven und emotionalen Kon-

⁶²⁰ Vgl. Altmeyer: Art. Identität (2016), 4; Boschki: Art. Subjekt (2017), 4.

⁶²¹ Schröder: Religionspädagogik (2012), S. 241. Vgl. Boschki: Art. Subjekt (2017), 5.

⁶²² Vgl. Reiß/ Freudenberger-Lötz: Didaktik des Theologisierungens (2012), S. 133-142; Zimmermann: Art. Kindertheologie (2015), 1, 4.2.

strukten Anschluss an den Unterrichtsgegenstand finden“⁶²³, indem sie den ergebnisoffenen Erschließungsprozess innerhalb eines größeren Rahmens mitgestalten, auch durch die Wahl je eigener Erschließungswege.⁶²⁴ Dialogisch-kreative Ansätze verbinden letztlich beide Ansätze, indem sie auf eine Auseinandersetzung in der Begegnung und im Gespräch zielen, die eine schöpferische Aneignung durch das Subjekt initiieren.⁶²⁵ Anschlussfähig an alle diese Ansätze sind auch narrative Konzepte, die eine mögliche Verbindungslinie zwischen anthropologischen Kategorien heute und Traditionen und Texten christlichen Glaubens schaffen. Grümme zeigt, dass die narrative Struktur von Identität anschlussfähig ist an die zahlreichen biblischen Figuren, die nicht als Beispiel, sondern in ihrer Differenz, Vielfältigkeit und Gebrochenheit Perspektiven für die Identitätsarbeit eröffnen und der Subjekt- und Biographieorientierung Rechnung tragen.⁶²⁶

Was Grümme hier für die Bibeldidaktik formuliert, ließe sich ebenso auf die Beschäftigung mit Tradition und Geschichte ausweiten. Mehr noch als der ausschließliche Bezug auf die Bibel kann ein historischer Blick auf die Bibelrezeption den Blick weiten für die Bedeutung der Bibel für andere Menschen und gleichzeitig den eigenen Umgang mit den Texten in Frage stellen. Die Figuren, die uns in der Bibel in ihrer Vielfältigkeit begegnen, haben Menschen bereits zu anderen Zeiten inspiriert und geprägt - und sind dabei ganz anders erfahren und gedeutet worden, als das heute der Fall ist. Wenn sich Soldaten aller Parteien im Ersten Weltkrieg auf die Königspsalmen im Alten Testament beziehen und sich davon ermutigen lassen, gibt dies den Gläubigen heute einen völlig anderen Blick auf diese Texte - und stellt vielleicht auch den Umgang mit der Bibel anders infrage. Denn gegenwartsbezogen und keinesfalls allgemeingültig ist nicht nur die Auswahl aus Bibel und Tradition, die in der jeweiligen Zeit rezipiert und wirksam wird, sondern auch die jeweilige Einordnung und Deutung.

Die Dimension der Erinnerung kann damit in mehrfacher Hinsicht fruchtbar gemacht werden für einen subjektorientierten Unterricht. Wenn das Erinnern als Prozess ernstgenommen und gestaltet wird, verhilft dies dem Subjekt zur Selbstwerdung. Dabei spielen narrative Formen und Sinnstiftungen eine zentrale Rolle, etwa Erzählungen der eigenen Biografie. In ihnen wird religiöses Selbstbewusstsein und religiöse Identität erst sichtbar. Identität und

⁶²³ Mendl: Konstruktivistische Religionspädagogik (2012), S. 116.

⁶²⁴ Vgl. Mendl: Konstruktivistische Religionspädagogik (2012), S. 106-116; Roose: Konstruktivistische Religionsdidaktik (2021). Vergleiche auch in ähnlicher, leicht abgeschwächter Form die konstruktiv-kritische Religionsdidaktik, die beim Subjekt ansetzt, aber etwas weniger ergebnisoffen auch die Konstruktionen der Schüler:innen kritischer beleuchtet, dazu Lämmermann: Konstruktiv-kritische Religionsdidaktik (2012).

⁶²⁵ Vgl. Boschki: Beziehung als Leitbegriff (2003), S.438-441. S.u. 7.5.

⁶²⁶ Vgl. Grümme: Menschen bilden (2012), S. 251f. Auch neuere kirchengeschichtsdidaktische Ansätze schließen an narrative Konzepte an, vgl. Bork: Geschichtsdidaktische Impulse (2016), S. 45; Dierk/ Bock: Reformatorische Flugschriften (2016), S. 175-183, darin auch Hinweise zur konstruktivistischen Didaktik. S.o. 4.3, s.u. 8.4.

Selbstverständnis sind dabei immer schon auf Dialog und Begegnung angelegt, weil sie sich wie das Erinnern in vorhandenen kulturellen Strukturen vollziehen. Subjektorientierter Unterricht muss zugleich das Subjektsein derer ernst nehmen, die als „Inhalte“ von Bildung im Unterricht präsent werden. Ottmar Fuchs und Reinhold Boschki haben diese Perspektive in ihrer Anwendung anamnetischer Theologie bei Metz auf die praktische Theologie als „doppelte Subjektorientierung“⁶²⁷ bezeichnet. Sie berücksichtigt beide Seiten, die der erinnernden und der erinnerten Subjekte.⁶²⁸ Ein erinnerungstheoretischer Hintergrund, der auch die Menschen der Vergangenheit in den sozialen Bezügen ihrer Zeit und in ihren Bezügen zum Heute ernst nimmt, sensibilisiert für den Zusammenhang zwischen Subjektsein heute und gestern und fördert die Wahrnehmung des anderen als Subjekt.

⁶²⁷ Fuchs: Doppelte Subjektorientierung (2001). Vgl. Ebd., S. 312-315; Boschki: Zugänge (2001), S. 362.

⁶²⁸ Vgl. Boschki: Zugänge (2001), S. 362.

7.2 Erfahrungsorientierung - Religionspädagogik in Begegnung vom Menschen aus

Sich am Subjekt zu orientieren heißt zunächst, sein Wesen und Werden in religionspädagogisches Denken einzubeziehen. Dies ist notwendig, um Angebote der Religionspädagogik auf diejenigen ausrichten zu können, an die sie sich richten. Religionspädagogisches Arbeiten führt dann zum Erfolg, wenn die Angebote der Wirklichkeitsdeutung, die Theologie dem Menschen anbietet, beim Menschen Anschluss finden. Erfahrungsbezogene Ansätze stellen daher die Erfahrung des Menschen in den Mittelpunkt, an die religionspädagogische Konzepte anknüpfen können.⁶²⁹

7.2.1 Erfahrung und Tradition - Erfahrungsorientierung im Prinzip der Korrelation

An den Anfängen erfahrungsorientierter Konzeptionen steht das Prinzip der Korrelation, dessen Grundidee bis heute religionspädagogische Ansätze prägt. Ziel der Korrelation ist es, die Lebenserfahrung des Menschen in Beziehung zu setzen zur Glaubenserfahrung. Um dies zu erreichen, werden Zeugnisse der Tradition auf ihre dahinterliegenden Grunderfahrungen hin untersucht. Wie die Tradition, wird auch das Leben der Schüler:innen auf Fragen und Sinnerfahrungen hin befragt, die sich mit den Grunderfahrungen der Tradition in Verbindung bringen lassen. Der Ansatz der Korrelation stellt so einen Mittelweg dar zwischen reiner Glaubensvermittlung und einem rein erfahrungsorientierten Religionsunterricht.⁶³⁰ In der religionspädagogischen und systematisch-theologischen Diskussion wurde diese Idee im Laufe der Jahre ausdifferenziert. So versucht rekonstruktive Korrelation, vorhandene Beziehungen zwischen Glaubens- und Lebenswelt aufzudecken, die auf die Verwobenheit des christlichen Glaubens mit dem Leben der Menschen hinweisen. Produktive Korrelation möchte ausgehend von der Lebenssituation der Menschen Bezüge zum Glauben erzeugen. In der normativen Korrelation schließlich geht diese Bewegung vom christlichen Glauben aus, indem christliche Handlungen und Symbole in Analogie zur Lebenswelt erklärt werden. Jede dieser Formen ist zwei- oder dreidimensional denkbar, nämlich als direkter Bezug oder durch den doppelten Vergleich zu einem gemeinsamen Dritten, das eine Schnittmenge zwischen Glaubens- und Lebenswelt darstellt.⁶³¹

Gelungene Korrelation bedeutet in jeglicher Variante, dass beide vermittelte Seiten ernst genommen werden. Tradition dient nicht nur der Illustration oder als Antwort auf Fragen des Menschen, sondern wird „in eine kritische wie produktive Wechselbeziehung mit menschl-

⁶²⁹ Vgl. einführend: Boschki: Einführung (2017), S. 89; Altmeyer: Wahrnehmung (2006), S. 116-121. Historischer Ursprung innerhalb der katholischen Theologie ist auch hier die anthropologische Wende mit Vertretern wie Rahner und Schillebeeckx. S.o. 7 (Hinführung).

⁶³⁰ Vgl. Altmeyer: Wahrnehmung (2006), S. 121-124; Grümme: Erfahrung (2007), S. 46. Er bezieht sich hierbei auf Hilger und Bitter.

⁶³¹ Vgl. Heil: Art. Korrelation (2015). Dort Hinweise auf grundlegende und weiterführende Literatur.

chem Leben gesetzt: kritisch im Sinne von „Kontrasterfahrungen“ (Schillebeeckx).“⁶³² Aus dieser Beziehung sollen sich neue und unerwartete Perspektiven für die Gegenwart ergeben.

Dennoch war und ist diese Konzeption bis heute nicht unumstritten. Insbesondere ihre didaktische Umsetzung läuft vielfach auf einen verkürzten Begriff göttlicher Wirklichkeit auf der einen und menschlicher Erfahrung auf der anderen Seite hinaus. Konzeptionell stößt die dualistisch anmutende Struktur im korrelativen Denken auf Kritik, die Glauben und Leben, Tradition und Erfahrung zwei getrennte Bereiche zuweist. Zudem nimmt der korrelative Ansatz keine Erkenntnisse aus der Erziehungswissenschaft auf, sondern verbleibt von seiner Anlage und Intention innerhalb des theologischen Diskurses.⁶³³ Vor diesem Hintergrund eignet sich Korrelation kaum als umfassendes didaktisches Konzept. Ihr wichtigstes Anliegen, menschliche Erfahrung in der Unterrichtsgestaltung stark zu machen, hat aber Eingang gefunden in weiterführende Modelle.⁶³⁴ Insbesondere Stefan Altmeyer hat die Denkfigur Korrelation für die Gegenwart fruchtbar gemacht, indem er den Fokus von der Erfahrung erweitert hat auf Wahrnehmung, Sensibilisierung für die Wahrnehmung und den Ausdruck der Erfahrung. Die Begegnung von Schüler:innen mit Tradition intensiviere sich, wenn die Korrelation nicht auf der Ebene der Erfahrung, sondern auf der Ebene der Ausdrucksformen stattfindet. Schüler:innen begegnen religiös geprägter Kunst, lassen sie in ihrem Ausdruck auf sich wirken, um dann in ihrem Fragen und Antworten ihren eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen Ausdruck zu verleihen.⁶³⁵ Diese Korrelation der Ausdrucksformen lässt eine größere Fremdheit zwischen der Tradition und der Lebenswelt der Schüler:innen zu, was sie anschlussfähig macht an die Gegenwart.

⁶³² Grümme: Erfahrung (2007), S. 48.

⁶³³ Vgl. Boschki: Beziehung als Leitbegriff (2003), S. 394-396. Dort auch hier unerwähnt bleibende Kritikpunkte und Weiterentwicklungen des Modells, vgl. ebd., S. 394-400.

⁶³⁴ So auch in das Modell der Elementarisierung, s.u. 7.4.2. Vgl. Hilger: Korrelieren lernen (2001), S. 328. Eine weitere Variante der Korrelation ist die Konzeption der abduktiven Korrelation, die nicht nur das Alte im Neuen wiederfinden möchte, sondern sich offener zeigt für Brüche und Widersprüche, indem sie neue Deutungen der Schüler:innen mit Mustern der Tradition zu klären und präzisieren versucht. Vgl. dazu Heil: Abduktive Korrelation (2012), S. 59-63. Ein kleines Plädoyer für die Unverzichtbarkeit der Korrelation bei Altmeyer: Wahrnehmung (2006), S. 126f.; zuletzt auch Schambeck: Korrelation (2021). Interessanterweise stehen Konzeptionen, die sich noch heute auf das Prinzip der Korrelation berufen, stärker für eine bildungsorientierte Religionspädagogik, die sich insbesondere für die Stärkung systematisch-theologischer Inhalte im Religionsunterricht stark macht. Vgl. Pemsel-Maier/ Schambeck: Keine Angst vor Inhalten (2015).

⁶³⁵ Vgl. Altmeyer: Wahrnehmung (2006), S. 377-388.

7.2.2 Erfahrungsorientierung ohne religiöse Erfahrung? - Alteritätskonzepte

Denn was passiert, wenn Korrelation daran scheitert, dass Schüler:innen keine religiösen Erfahrungen mitbringen?⁶³⁶ Individualisierung, Traditionsabbruch und Pluralisierung ohne gelebte und gewachsene Glaubenserfahrung führen das Korrelationsmodell an seine Grenzen.⁶³⁷ Korrelation verkomme dann, so Bernhard Grümmes Kritik, häufig zu einer schlichten „Frage-Antwort-Hermeneutik“. Ausgehend davon formuliert er in seinem alteritätsorientierten Ansatz einen pluralitätsfähigen Erfahrungsbegriff, der „in Kategorien kommunikativer geschichtlicher Freiheit formuliert werden muss, der sowohl der Autorität und Fremdheit der Botschaft als auch der geschichtlichen Freiheit der Subjekte genügt, der die Erfahrung nicht nur formal, sondern auch inhaltlich bestimmt“⁶³⁸. Ein solcher Erfahrungsbegriff entspreche nicht nur dem modernen Menschen, sondern könne auch die Unverfügbarkeit göttlicher Wirklichkeit stärker zum Ausdruck bringen und schütze vor einer vereinfachten Gegenüberstellung zweier Bereiche, die als voneinander abhängig zu betrachten seien.

Um dieses einzulösen, stellt Grümmes zunächst den Begriff der Alterität ins Zentrum, der auf ein dialogisches Verständnis vom Subjekt zurückzuführen ist. Er betont zunächst die Fremdheit und Andersheit des Begriffes „der vom Ereignis des Anderen gestiftete[n] Erfahrung“⁶³⁹. Die Erfahrung des Anderen bleibe fremd, neu, irritierend und unkorrelierbar.⁶⁴⁰ Innerhalb der Religionspädagogik sei dies nicht nur in der Begegnung mit anderen Subjekten und ihren Erfahrungen von Bedeutung, sondern auch in der Beschäftigung mit Gott. Dieser sei nicht funktionalisierbar, nicht berechenbar, sondern bleibe unverfügbar.⁶⁴¹

Den zweiten Pol seines Erfahrungsbegriffes bildet das Subjekt als mitgestaltendes Element von Erfahrung. Das Subjekt, das erst durch den anderen und durch die Erfahrung der Andersheit seiner selbst bewusst wird, ist zugleich Produkt, Ort und Gestalter von Erfahrung. „Erfahrung wird im Subjekt konstituiert, wenn auch nicht durch das Subjekt allein“, ist doch

⁶³⁶ Mit dieser Frage setzt sich auch das Jahrbuch der Religionspädagogik 35 (2019) auseinander unter dem Titel „Reli - keine Lust und keine Ahnung“. Zur besonderen Rolle konfessionsloser Schüler:innen im Religionsunterricht s.u. 7.3.

⁶³⁷ Dazu bereits Hilger: Korrelieren lernen (2001), S. 327. Dort weitere Literatur. Zum Schlagwort Traditionsabbruch und zu den damit verbundenen Befunden vgl. Schweitzer u.a.: Entwurf pluralitätsfähiger Religionspädagogik (2002), S. 160-163.

⁶³⁸ Grümmes: Erfahrung (2007), S. 231. Zur Korrelationskritik vgl. ebd., S. 51-56.

⁶³⁹ Grümmes: Erfahrung (2007), S. 244.

⁶⁴⁰ Dazu in Ansätzen schon Mette: Begegnung mit dem Fremden (1993), S. 816-819.

⁶⁴¹ Vgl. Grümmes: Erfahrung (2007), S. 282-284. Der Alteritätsbegriff wurde bereits von Peukert als Begriff vom „Anderen“ in die Religionspädagogik eingebracht, vgl. Peukert: Bildung (2015), S. 203-219.

das die Wirklichkeit empfangende und verarbeitende Subjekt „selbst ein Teil der Wirklichkeit, nicht ihr neutrales Gegenüber.“⁶⁴²

Diesem Subjekt sei eine fragmentarische Ich-Identität eigen, nicht im Sinne eines Mangels, sondern als „qualitative Bestimmung von Erfahrung, die in dem alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriff gegeben ist.“⁶⁴³ Ein solcher Erfahrungsbegriff sei pluralitätsfähig, weil Erfahrung anderer nicht zum Erfolgsmodell für die Zukunft wird, Religion nicht zum alleinigen Ort von Beheimatung und gesicherter Identität, sondern das Subjekt immer auch mit Erfahrung von Fremdheit und Zerrissenheit konfrontiert sei.⁶⁴⁴ Damit erhebt Grümme die Alteritätserfahrung zum bestimmenden Faktor des Subjekts.⁶⁴⁵ Die Sprache, so bereits Peukert, ist dabei das Medium, in dem sich die Alterität ereignet. Sie wird verstanden als

„[...] ein intersubjektiv-kommunikativer Raum, in dem das Ich als singuläres und unverwechselbares gerade in seiner Beziehung zu dem unverwechselbar anderen ein eigenes Selbstverständnis, und zwar als bezogene Identität, erwerben kann.“⁶⁴⁶

Alterität zeigt sich in unterschiedlicher Wahrnehmung der Wirklichkeit. Greifbar wird auch diese in den konkreten Erinnerungen und Erinnerungshandlungen der Menschen, die uns im Raum der Sprache begegnen. Auf der Hand liegt dies zum einen im interreligiösen oder interkulturellen Arbeiten. Aber auch im Kontext historischen Unterrichts scheint ein Bewusstsein für Alteritätserfahrungen in besonderer Weise gefordert, spiegelt sich doch in den historischen Quellen eine fremde Wirklichkeitswahrnehmung, die aufgrund der geschichtlichen Distanz sich kaum für einfache Übertragungen auf die Gegenwart eignet. Denn die historische Situation bleibt unvorstellbar anders, so vertraut sie uns erscheinen mag. Auf diese Weise, so Grümme, „könnte sich eine vom alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriff geprägte Didaktik als „Bürgerin von Tradition“ erweisen, weil sie Texte, Verheißungen, Geschichten in die gegenwärtigen Lebenswirklichkeiten einschleusen kann, wo sie sich als ‚kleine Stören-

⁶⁴² Grümme: Erfahrung (2007), S. 285. Er zitiert hier Karrer: Erfahrung (1999), 207. Mit diesen Ideen schließt Grümme mit seiner Alteritätstheorie an den beziehungstheoretischen Ansatz Reinhold Boschkis an, indem er die Notwendigkeit der Beziehung für die Konstitution von Subjekt und Erfahrung aufzeigt.

⁶⁴³ Grümme: Erfahrung (2007), S. 288.

⁶⁴⁴ Zu fragmentarischer Identität und Pluralitätsfähigkeit als Elemente seines alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriffs vgl. Grümme: Erfahrung (2007), S. 287-294.

⁶⁴⁵ Er schließt damit an die Einsichten einer „negativen Anthropologie“ an, die jeder Festschreibung innerhalb eines Menschenbildes eine Differenz entgegensetzt. Negative Anthropologie macht Aussagen über die Bedingungen des Menschseins, jedoch stets im Bewusstsein der Differenz. Sie zeigt Perspektiven und Dimensionen von Menschsein auf, ohne diese in einer Konzeption zu bündeln. Wesensreflexionen setzt sie plurale Perspektiven des Menschseins entgegen. Diese Anthropologiekritik möchte Grümme mit normativen Konzepten wie Vernunft, Identität und Wahrheit dialektisch zusammenführen, um eine positive Bestimmung des Menschen zu ermöglichen. Vgl. Grümme: Menschen bilden (2012), S. 118-120.

⁶⁴⁶ Peukert: Bildung (2015), S. 94.

friede der alltäglichen Entfremdung erweisen und an der Veränderung von Wahrnehmung als Voraussetzung der kreativen Stiftung neuen Sinnes' mitwirken können."⁶⁴⁷

Texte, Gebete und Riten entstehen nicht aus dem Nichts. Sie erinnern an Erfahrungen früherer Menschen und konservieren gleichsam diese Erfahrungen. Indem Menschen sie heute verwenden, schließen sie an solche Erfahrungen an - zum Teil mit Rückbezug und im Wissen um die ursprüngliche Bedeutung, zum Teil aus Gewohnheit, ohne dass einzelnen Versatzstücken eine Bedeutung zugeschrieben wird, zum Teil in einem neuen Verständnis. Gerade diese Art von Gebrauchsmedien des kollektiven Gedächtnisses tragen beides in sich, eine Vielzahl historischer Bezüge, eine Vielzahl historischer Erfahrung, die Eingang gefunden haben in die konkrete Gestalt ritueller Handlung, und zugleich eine aktuelle Sinnzuschreibung oder gewohnheitsmäßige, sinnenleerte Anwendung. Ein Bewusstsein für Alterität zu schaffen heißt hier, auch selbst verwendete historischen Zeugnisse der Tradition darin wahrzunehmen, dass sie der gegenwärtigen Wirklichkeit als das ganz Andere gegenüberstehen. So vertraut sie im ersten Moment erscheinen mögen, bergen sie eine letztlich unüberbrückbare Fremd- und Andersheit. Sie werden zu Störenfrieden für diejenigen, die über ihre Aussagen und Deutungen nachdenken und sie daraufhin reflektieren, ob sie für die aktuelle Gegenwart weiterhin zutreffen. Wenn im Unterricht deutlich wird, dass sich die in solchen Erinnerungsfragmenten konservierte, fremde, historische Erfahrung nicht einfach adaptieren lässt, sondern in Erinnerungsstücken Erfahrungen enthalten sind, die sich nicht mehr aktualisieren lassen, erfordert dies die Reflexion darüber, welcher neue Sinn darin für die Welt von heute liegen kann oder welche Teile sinnlos geworden sind. Hier liegt eine Chance für kreative Sinnstiftung, auch im Sinne einer erweiterten Fassung des Korrelationsansatzes, wie Reinhold Boschki und Stefan Altmeyer ihn vortragen.⁶⁴⁸

Auch wenn sich historische Erfahrung nicht ad hoc erschließt, sondern Kontextwissen erfordert, kann der Blick auf religiöse Gewohnheiten doch verdeutlichen, welche Muster religiöser Weltdeutung heute wirksam sind, ohne dass Menschen sich dessen bewusst sein müssen. In kulturhermeneutischen Ansätzen innerhalb der Kirchengeschichtsdidaktik wird dies etwa auch für die Bedeutung des Sonntages, von Kirchen als Ortszentren oder die Grundlegung der Menschenrechte in der unverfügbaren Würde des Menschen dargelegt.⁶⁴⁹ Umgekehrt können Texte, die zunächst in ihrer Andersheit unverständlich und nichtssagend erscheinen, bei genauerem Hinsehen auf die dahinterliegende Erfahrung zu sinnvollen Texten werden.

⁶⁴⁷ Grümme: Erfahrung (2007), S. 284. Er zitiert Knauth: Verlässliche Ordnung (2004), S. 150. Vgl. auch Bauer: Religionsunterricht (2019), S. 203.

⁶⁴⁸ S.o. 7.2.1.

⁶⁴⁹ S.o. 4.

Zeugnisse der Tradition laden ein, die versteckten Erinnerungen und Erfahrungen zu entdecken und ihre Aussagekraft für die Gegenwart zu prüfen. Über den Bezug auf Erinnerung wird Alterität deutlich, sowohl zu historischen Zeugnissen, als auch zum Sitznachbarn.

7.2.3 Performative und ästhetische Ansätze als „Erfahrungsdidaktik“

Doch nicht nur der Ansatz der Alterität, auch performative Ansätze gelten als ein Antwortversuch auf die abnehmende Glaubenserfahrung der Schüler:innen. Performative Ansätze zielen im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsansatzes darauf ab, über die Erprobung religiöser Handlungen im Unterricht ein tieferes Verständnis der christlichen Religion zu erreichen. Wo keine Erfahrung vorhanden ist, muss diese im Unterricht „gemacht“ werden, so ließe sich etwas plakativ-verkürzt zusammenfassen. Die Kritik an diesem Ansatz reicht von der Annahme, dass eine Inszenierung der Ernsthaftigkeit der Handlungen widerspreche und damit auch die erhoffte Wirkung ausbleibe, bis hin zu der Befürchtung, dass damit Schüler:innen vereinnahmt würden.⁶⁵⁰ Evangelischerseits plädiert Bernhard Dressler mit seiner Didaktik des Perspektivenwechsels gegen die Vorstellung, dass im Religionsunterricht mit Schüler:innen kulturelle Praxis eingeübt werden könne, um eine religiöse Beheimatung zu erreichen. Aufgabe von religiöser Bildung in der Schule sei es, auf „*urteilsfähige, kritische Partizipation*“⁶⁵¹ hinzuwirken, indem die Schüler:innen über eine Vermittlung der Regeln befähigt werden, an der Praxis teilzunehmen, sie zu beobachten, um sie dann reflektieren zu können. Der Perspektivenwechsel vollziehe sich in der je neu eingenommenen Haltung gegenüber dem Unterrichtsinhalt, im Wechsel zwischen Teilnahme und Beobachtung, Einübung und Kritik.⁶⁵² Katholischerseits wehrt sich Hans Mendl gegen den Vorwurf einer katholischen „Kompensationsstrategie“. Auch sein Modell ziele auf religiöses Verstehen, nicht auf Einübung religiöser Praxis. Jedoch stellt er die Trennung zwischen authentischer und inszenierter religiöser Handlung insoweit in Frage, als dass das Subjekt dem Akt die Bedeutung zuweise und dies von außen nicht abschließend beurteilt werden könne. Umso wichtiger sei eine gute Rahmung performativer Elemente und ein sensibler Umgang mit den Erlebnissen der Schüler:innen in der Reflexionsphase.⁶⁵³

⁶⁵⁰ Zur performativen Religionsdidaktik vgl. Dressler: Art. Performativer Religionsunterricht, evangelisch (2015); Mendl: Art. Performativer Religionsunterricht, katholisch (2019). Zu Grundlinien, Entwicklung und Kontroversen sowie zur kulturwissenschaftlichen Fundierung vgl. die Sammelbände Mendl: Religion zeigen (2016); Klie/Leonhard (2008): Performative Religionsdidaktik.

⁶⁵¹ Dressler: Religiös reden (2012), S. 68. Hervorhebungen im Original.

⁶⁵² Vgl. Dressler: Religiös reden (2012), S. 68-70; Dressler: Art. Performativer Religionsunterricht, evangelisch (2015), 1-3.

⁶⁵³ Vgl. Mendl: Geschichte des Performativen (2016), S. 41-49; Mendl: Art. Performativer Religionsunterricht, katholisch (2019).

Die Zielvorstellung der Befürworter performativen Unterrichts ist es, in der Auseinandersetzung mit der eigenen, im besten Sinne körperlichen Erfahrung ein Verständnis religiöser Praxis zu ermöglichen. Die aktuell geführte Debatte zeigt, dass die genauen Vorstellungen über Grenzen, Möglichkeiten und Erfolge noch ausgelotet und empirisch abgesichert werden müssen. Unbestritten ist dagegen das Verdienst performativer Ansätze, Glaubenspraxis und Körperlichkeit in den Fokus fachdidaktischer Diskussion gerückt zu haben, eine Stärkung der Erfahrungsorientierung im Religionsunterricht.⁶⁵⁴ Bildung braucht Erfahrung, nicht nur Kognition.

Über das performative Lernen hinaus aber durchaus damit verbunden,⁶⁵⁵ zeigt sich auch in den aktuellen Konzeptionen zum ästhetischen Lernen eine Möglichkeit, religiöse Bildung für Schüler:innen ohne religiöse Vorerfahrung greifbarer zu machen. Die Bildsprache der Religionen erfasst ihre Überzeugungen in einprägsamer und prägnanter Form, methodisch beliebt gehören bilddidaktische Ansätze lange schon zum Handwerkszeug der Lehrer:innen. Allerdings zeigen empirische Erhebungen deutlich, dass die angewandten Methoden häufig weder den Kunstwerken gerecht werden, noch schülerorientiert sind.⁶⁵⁶ Insofern spricht sich Claudia Gärtner dafür aus, ästhetisches Lernen als einen Baustein subjektorientierten und erfahrungsorientierten Lernens einzusetzen, bei dem die Aussage und der Wert der verwendeten Kunst jedoch stärker als bisher im Sinne der Bildungsorientierung untersucht und in der Reflexion herausgearbeitet werden müsse.⁶⁵⁷

Kulturwissenschaftliche Überlegungen zur Erinnerung zeigen, dass praktische Vollzüge Teil des kulturellen Erbes sind, über die Kernbestände und vertretene Wahrheiten transportiert werden. Religiöse Riten zeigen und verdeutlichen, welche Haltung der Mensch gegenüber Gott einnimmt, was er sich von ihm erhofft, wie er seine konkrete Gottesbeziehung gestaltet. Sie zeigen zugleich, wie Menschen innerhalb der gleichen Glaubensgemeinschaft zueinander in Verbindung stehen. Solche Handlungen lassen sich nicht authentisch im Unterricht vollziehen, sie können nicht einen Großteil des Unterrichts ausmachen. Aber klar gerahmt, den Charakter als Inszenierung verdeutlichend, mit dem Hinweis auf die Alterität des „echten“ Glaubensvollzugs, können sie für Schüler:innen erfahrbar und erkennbar machen, wie es

⁶⁵⁴ Vgl. Mandl-Schmidt: Performativer Religionsunterricht (2012), S. 158-162; Porzelt: Performativer Religionsunterricht (2013), S. 194; Gärtner: Performanz oder Reflexion (2017).

⁶⁵⁵ Zum Teil verbinden sich diese mit performativen Ansätzen, vgl. Leonhard/ Klie: Performatives Lernen (2012), S. 90-104.

⁶⁵⁶ Vgl. Gärtner: Kunst im Religionsunterricht (2015), S. 267-273; Gärtner: Wie pädagogisch ist das Ästhetische (2013), S. 122-125.

⁶⁵⁷ Vgl. Gärtner: Ästhetisches Lernen (2011), S. 252-256, 259f., 355f., beispielhaft durchgeführt S. 279-289. Eine religionspädagogische Grundlegung der ästhetischen Dimension religiösen Lernens gibt Altmeyer: Wahrnehmung (2006). Zur Bildungsorientierung s.u. 7.4.

sich anfühlt, in einer solchen Form anderen gegenüber zu treten. Dafür bedarf es auch nicht einer vollständigen Nachahmung von Gebet in einer Gebetshaltung, die je isolierte Betrachtung von Text und Haltung beugt dem Eindruck auch bei Schüler:innen vor, im Unterricht zum Gebet aufgefordert zu sein.⁶⁵⁸ Insofern kann performativer Unterricht auf ein respektvolles Urteil über rituelle Praxis und einen sensiblen Umgang mit religiösen Handlungen hinwirken und ein methodischer Bestandteil einer Didaktik des Erinnerns sein, indem er ein ganzheitliches Verständnis von Erinnerung ermöglicht. Umgekehrt ist der Bezug auf das Erinnern eine Möglichkeit, wie praktische Formen von Religion „gezeigt“ werden können, ohne eine Verwechslung mit authentischer Ausübung zu riskieren.

7.2.4 Sprachfähigkeit als Spiegel der „anderen Erfahrung“

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob der Befund, dass Schüler:innen keine Vorkenntnisse religiöser Vollzüge und Sprache mitbringen, tatsächlich auf einen grundsätzlichen Mangel an religiöser Erfahrung schließen lässt. Altmeyer kann in seiner Studie zur religiösen Sprachfähigkeit zeigen, dass der festzustellende Verlust traditionellen religiösen Wortschatzes nicht per se darauf hindeutet, dass von einem prinzipiellen Sprachverlust in Sachen Religion und Glaube auszugehen ist. Er spricht stattdessen von einer „grundlegenden Transformation der Gottesrede [...] weg von der (christlichen) religiösen Sprache im Singular hin zu einem Plural je individueller religiöser Sprachen.“⁶⁵⁹ Religiöse Bildungsprozesse müssen damit nicht zur religiösen Sprache befähigen, sehr wohl aber dafür sensibilisieren, wie und wo von Gott die Rede ist. Im zweiten Schritt schlägt Altmeyer vor, religiöse Sprache als besonderen Gebrauch der Alltagssprache in der Kommunikation mit anderen einzuüben, nicht als Fremdsprache. Daraus ergibt sich die Aufgabe, dem anderen die eigene Vorstellung von Gott plausibel begründen zu können. An letzter Stelle heißt dies auch, die Begriffe aus der religiösen Tradition zu verstehen und zu kennen, auf die in der individuellen Gottesrede zurückgegriffen wird.⁶⁶⁰

An dieser Stelle kommt erneut die Perspektive von Erinnerung und Erzählgemeinschaft ins Spiel. Traditionelle Begriffe begegnen Schüler:innen nicht kontextlos. Viele der von ihnen verwendeten Begriffe entstammen ihrem direkten Umfeld, den Erzählgemeinschaften, in denen sie sich bewegen. Zugleich unterscheidet sich religiöser Sprachgebrauch womöglich auch je nach sozialem Umfeld, ob mit Freunden, der Familie, im Religionsunterricht oder in

⁶⁵⁸ Dies erscheint mir eine sinnvolle Abgrenzung, weil sich an der Frage des Gebetes die emotional geführten fachlichen Debatten entzünden. Vgl. die jeweils aufeinander bezogenen neu abgedruckten Aufsätze in Mendl: Religion zeigen (2016).

⁶⁵⁹ Altmeyer: Fremdsprache Religion (2011), S. 313f. Zur vermeintlichen Sprachkrise vgl. ebd., S. 15-24.

⁶⁶⁰ Vgl. Altmeyer: Fremdsprache Religion (2011), S. 318f.

katechetischen Zusammenhängen von Gott gesprochen wird. Das Bewusstsein für diese Unterschiede und die Frage, ob sich hinter dem divergenten Sprachgebrauch immer das gleiche Gottesbild verbirgt, ist eine tiefgehende Reflexion nicht nur der Sprache, sondern auch des Gottesbildes. Zugleich kann die Auseinandersetzung mit traditioneller Gottesrede Stärken und Defizite, Alterität und Identität eigener und fremder Vorstellungen aufzeigen. Dies gilt für biblische Gottesrede genauso wie für rituelle Formen, die vielleicht im besten Fall noch als Formeln tradiert werden, deren Sinn jedoch häufig im Dunkeln bleibt - sogar beim Vater unser, sehr häufig beim Glaubensbekenntnis.

7.3 Pluralitätsfähigkeit - Religionspädagogik in der Welt von heute

Die gesellschaftliche Realität des 21. Jahrhunderts wird als durch und durch heterogen und plural wahrgenommen. Dies gilt für das Bewusstsein der Verschiedenheit von Lebensformen, Glaube und Religion, Herkunft, sexueller Orientierung und mehr.⁶⁶¹

Auch das Erinnern, dies wurde bereits gezeigt, ist ein zugleich individuelles und plurales Phänomen. Erinnerungen sind dabei an verschiedene gesellschaftliche Gruppen gebunden, die aus ihren jeweiligen Erzählungen Gemeinsamkeiten herleiten und Beziehung der Individuen untereinander herstellen. Solche Erzählgemeinschaften gibt es nicht nur mit Blick auf Religion, Konfession oder Herkunft, sondern auch mit Bezug auf Geschlecht, Hautfarbe oder die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht. Denn welche Ereignisse aus der Vergangenheit in den Erzählungen von Familie und Freundeskreis weiterleben, hängt maßgeblich mit den gegenwärtigen Selbst- und Fremdzuschreibungen der Gruppe zusammen.

7.3.1 Vielfalt in der Schule - Heterogenität, Diversität und Intersektionalität in der Pädagogik

Während sich pädagogische Konzepte in der Mitte des letzten Jahrhunderts noch an vermeintlich homogene Gruppen richteten, setzt Pluralitätsfähigkeit in der Religionspädagogik eine Gesellschaftsanalyse voraus, die die Gesellschaft und Kultur in ihrer Pluralität in den Blick nimmt. Religionspädagogik soll Aussagen über und Konzepte für eine plurale Gesellschaft vorlegen können, um anschlussfähig zu bleiben an die zeitgenössische Wahrnehmung der Welt.⁶⁶²

⁶⁶¹ Vgl. Englert: Dimensionen religiöser Pluralität, in: Schweitzer u.a.: Entwurf (2002), S. 15-50.

⁶⁶² Vgl. Schweitzer u.a.: Entwurf (2002), S. 12. Einen Überblick über die verschiedenen Konzeptionen im Sammelband von Knauth u.a.: Inklusive Religionspädagogik (2020).

Wie wirkt sich diese neue Wahrnehmung von Pluralität auf das Verständnis von Unterricht aus? Innerhalb der Erziehungswissenschaft dominiert mit Blick auf die Auswirkungen der pluralen Gesellschaft auf Schule der Begriff der Heterogenität den Diskurs über den Umgang mit Vielfalt. Dieser wird in Bezug auf Leistung, Alter, Begabung und ungleiche Lebenslagen verwendet und oftmals im Sinne einer „Herausforderung“ für die Lehrenden thematisiert.⁶⁶³ Der aus dem wirtschaftlichen Bereich kommende Begriff der Diversität zielt zunächst stärker auf die Chancen von Vielfalt, möchte antidiskriminierend wirken und nimmt daher Bezug auf unterschiedlichste Gruppenzugehörigkeiten.⁶⁶⁴

Die Literatur der vergangenen Jahre zeigt damit, wie schmal der Grat zwischen Verharmlosung von struktureller Benachteiligung und einer abwertend als Herausforderung problematisierten Darstellung von gesellschaftlicher Vielfalt ist.⁶⁶⁵ Insbesondere der Begriff der Diversität fordert eine machtsensible Betrachtung von Verschiedenheit, die verlangt, neben der gegenwärtig normativen Lage auch die realen Verhältnisse und die Geschichte jener Gruppierungen in den Blick zu nehmen, die von Diskriminierungen betroffen sind. Hier wäre ein stärkerer Bezug auf Theorien der Intersektionalität wünschenswert, die Fragen von Ungleichheit und Macht beleuchten und ungerechte gesellschaftliche Strukturen sichtbar machen, die den Beteiligten oftmals wenig bewusst sind.

Jüngere Darstellungen inklusiven und interreligiösen Lernens fordern daher immer stärker ein, „Diversität als Ausgangs- und Zielpunkt einer Gesellschaft“⁶⁶⁶ zu betrachten. Das bedeutet konkret, dass Schule Schüler:innen darin befähigen muss, die gesellschaftliche Verschiedenheit bejahend anzunehmen, respektvoll und tolerant miteinander umzugehen und gleichzeitig die aus bestehenden Differenzen resultierenden besonderen Bedürfnisse von benachteiligten Kindern und Jugendlichen würdigen und berücksichtigen zu können.⁶⁶⁷ Wenn Schule dazu befähigen soll, muss sie selbst diesem Bild entsprechen. Die damit einhergehenden Veränderungen betreffen die Schule als Ganze, die Schulorganisation, das Schulleben und den Unterricht insgesamt.

⁶⁶³ So auch in der Religionspädagogik rezipiert, vgl. Schröder: Religionspädagogik (2012), S. 586-603.

⁶⁶⁴ Vgl. Walgenbach: Heterogenität (2014), S. 12, 43, 51, 92f., 97, 107, 115-120. Die Analysen Walgenbachs zeigen auch, dass die Begriffe der Intersektionalität und Diversität für Unterrichtszusammenhänge bislang wenig rezipiert wurden, sondern eher Eingang gefunden haben in Felder der Sozialen Arbeit. Vgl. Ebd., S. 85-88, 100f. Dort auch weitere Begriffsklärungen und Literatur.

⁶⁶⁵ Vgl. Mendl: Heterogenität (2021), S. 132f. Zur Betrachtung von Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vgl. Walgenbach: Heterogenität als Leitbegriff (2021), S. 45-50. Zur Kritik an den Konzepten vgl. Ebd., S. 88, 108-112, 120f.

⁶⁶⁶ Schambeck: Inklusion (2014), S. 29.

⁶⁶⁷ Vgl. Schambeck: Inklusion (2014), S. 29, Grümm: Inklusion (2018), S. 47, 51-54; Schweiker: Diversität (2020). Dort weitere Literatur. Zur Bejahung der Pluralität insgesamt vgl. Ziebertz: Grenzen des Säkularisierungstheorems, in: Schweitzer u.a.: Entwurf (2002), S. 63f., 69f.

Wenn es darum geht, Benachteiligungen innerhalb von Vielfalt und Diversität aufzuzeigen, kann die Kategorie des Erinnerns einen großen Beitrag leisten: Insbesondere im Kontext von Intersektionalität spielen Erinnerungen eine große Rolle, weil sich das Ausmaß und die Ursachen für die Benachteiligung bestimmter Gruppierungen besonders vor dem historischen Hintergrund verdeutlichen lassen. Als Erzählgemeinschaft transportieren Gruppen Erinnerungen an einzelne Ereignisse, die exemplarisch für jene Formen der Benachteiligung stehen, denen sich Mitglieder der gesamten Gruppierung im Alltag ausgesetzt sehen. Indem diese Geschichten wirksam in die Mitte der Gesamtgesellschaft getragen werden, erhoffen sich die benachteiligten Gruppen eine wachsende Sensibilität auch für jene Fälle, die subtiler im Alltag wirksam werden, und damit eine nachhaltige Verringerung von Unrechtsstrukturen in der Gesellschaft.

Ein aktuelles Beispiel wären Geschichten aus dem Umfeld der Black-lives-matter-Bewegung in den USA. Nicht ohne Zufall bezieht sich diese in der Darstellung aktuellen Unrechts auf die historische Genese der Ungleichheit mit Sklavenhaltung und Segregation, aber auch auf historische Erfolgsgeschichten wie Martin Luther King und die Bürgerrechtsbewegung, denen es nachhaltig gelungen ist, Benachteiligungsstrukturen zu verringern. Als Anknüpfungspunkt für den Religionsunterricht könnte es sich durchaus anbieten, die Genderproblematik und ihre Auswirkungen auf Kirche und Gesellschaft heute in den Blick zu nehmen, oder im Rahmen von sexualethischen Fragen die Diskriminierung von Homosexuellen. Denn auch hier sind historisch gewachsene Narrative in den beteiligten Erzählgemeinschaften wirksam, im amtskirchlichen Verständnis genauso wie in der Gesellschaft und aufseiten der benachteiligten Gruppen. Solche Narrative begründen den eigenen Standpunkt und wären auf ihre Plausibilität hin zu überprüfen.

7.3.2 Pluralitätsfähigkeit in Theologie und Religionspädagogik

Aus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Perspektive beinhaltet Pluralitätsfähigkeit nicht nur, Unterschiedlichkeiten in den Blick zu nehmen, sondern die dahinterliegenden Machtstrukturen auch im eigenen Handeln und Sprechen aufzudecken.⁶⁶⁸ Dies überträgt Grümme in seiner Theorie der aufgeklärten Heterogenität auf die Religionspädagogik. Er möchte in Anlehnung an die kritische Theorie einen alteritätstheoretisch fundierten Subjektbegriff mit einer machtsensiblen Wahrnehmung der Verschiedenheitsaspekte verbinden. Wie sich diese Theorie religionspädagogisch und -didaktisch ausbuchstabieren lässt, bleibt zwar offen. Sehr deutlich fordert Grümme jedoch die Reflexion religionspädagogischen

⁶⁶⁸ Einen Überblick über die Berücksichtigung von Vielfalt in religionspädagogischen Konzeptionen seit 1945 gibt Witten: Vielfalt (2020).

Handelns auf die „gegenseitige Durchdringung von hegemonialen, machtbezogenen Bedingungen einerseits und insbesondere vom Wahrheitsanspruch der christlichen Überlieferung her normativ bestimmten Formatierung andererseits“⁶⁶⁹, die „nach den Einflüssen von Macht auf das eigene unterrichtliche Handeln“⁶⁷⁰ fragt.⁶⁷¹ Dies erinnert auch an die Forderungen einer politischen Theologie bei Metz, indem hier die „gefährliche Erinnerung“ als Analyse von gegenwärtig wirksamen Machtstrukturen eingespielt wird.

Schon bei Grümme wird auf diese Weise deutlich, dass es für die Religionspädagogik auch aus theologischen Aspekten heraus angezeigt ist, Diversität nicht nur als gesellschaftliche Realität zu berücksichtigen. Angesichts des christlichen Gottes- und Menschenbildes kann die Religionspädagogik einen besonderen Beitrag leisten, die geforderten Grundeinstellungen auch theologisch zu fundieren.⁶⁷² Das bedeutet nicht, dass die Zielvorstellung des gemeinsamen, friedvollen Lernens miteinander jederzeit gelingt und umgesetzt werden kann. Es darf im Sinne Grümme auf keinen Fall bedeuten, Heterogenität grundsätzlich zu begrüßen, wenn dieser auch soziale Benachteiligung und gesellschaftliche Ausgrenzung zugrunde liegen. Es wäre aber schon viel gewonnen, eine Willkommenskultur, die alle einschließt, im Religionsunterricht als Zielhorizont aufzuzeigen.⁶⁷³

Mirjam Schambeck schlägt für den Religionsunterricht eine Hermeneutik der Liebe vor, in der die Unterschiede bejahend angenommen werden können.⁶⁷⁴ Nachteil dieses dialogischen und beziehungsorientierten Konzeptes ist die fehlende Anschlussfähigkeit an den säkularen Inklusionsdiskurs.⁶⁷⁵ Es gilt jedoch: Wenn der Umgang mit Vielfalt als notwendige Kompetenz angesehen wird, die Schüler:innen im schulischen Kontext einüben sollen, verändert dies die Wahrnehmung von Vielfalt an der Schule hin zu einer bejahenden und annehmenden Perspektive, die sich theologisch in einer Hermeneutik der Liebe und Wertschätzung verankern lässt. Pluralitätsfähigkeit, so zeigt auch Boschki im Kontext ökumenischen Lernens, hängt wesentlich an einer wertschätzenden Haltung der Lehrer:innen. Eine solche entspricht in einem wertschätzenden Umgang nicht nur den theologischen Grundlinien der

⁶⁶⁹ Grümme: Umdenken (2021), S. 24. Zum Wahrheitsanspruch auch: Grümme: Denkformen (2019), S. 169.

⁶⁷⁰ Grümme: Umdenken (2021), S. 24.

⁶⁷¹ Vgl. Grümme: Umdenken (2021); Grümme: Aufgeklärte Heterogenität (2017), S. 227f.; Grümme: Denkformen (2019), S. 126-166; Grümme: Heterogenität (2020). Auch Boschki erklärt den Bereich der Intersektionalität zum Forschungsdesiderat, vgl. Boschki: Art. Subjekt (2017).

⁶⁷² Vgl. Schambeck: Inklusion (2014), S. 28f., 44-47. Zur theologischen und religionspädagogischen Fundierung vgl. auch Pemsel-Maier: Christlicher Glaube (2014), S. 56-64; Grümme: Inklusion (2018), S. 45f.; Schweiker: Teilhabequalität (2014), S. 505-514.

⁶⁷³ Vgl. Schambeck: Verschiedenheit gestalten (2014), S. 186-188; Grümme: Inklusion (2018), S. 43f.; kritisch zu einem naiv-bejahenden Verhältnis zur Heterogenität auch Bradtke: Individualisierung (2012), S. 154-160.

⁶⁷⁴ Vgl. Schambeck: Interreligiöse Kompetenz (2013); Schambeck/ Pemsel-Maier: Zehn Thesen (2014), S. 287.

⁶⁷⁵ Grümme: Inklusion (2018), S. 50.

Ökumene, sondern ermöglicht erst das Lernen der eigenen und der anderen Kultur.⁶⁷⁶ Inklusives und interreligiöses Lernen ist damit mehr als eine notwendige Reaktion auf die Pluralität der Gesellschaft, es kann ein gelingendes Miteinander aufzeigen. Dies wäre nicht der schlechteste Beitrag, den eine spezifisch theologische Perspektive für die Schulgemeinschaft leisten könnte.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für religionspädagogisches Denken? Zunächst gilt es, bereits auf Ebene religionspädagogischer Forschung grundlegende Werkzeuge für die Wahrnehmung der Verschiedenheit der am Bildungsprozess Beteiligten zu entwickeln, um diese in Konzeptionen eines gelingenden Miteinanders einbeziehen zu können.⁶⁷⁷ In seiner „Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik“ hat Rudolf Englert Konzepte zusammengetragen, die sich als eine solche Aufgabenstellung für die Religionspädagogik lesen lassen.⁶⁷⁸

Die ersten drei Aspekte zielen auf eine vorurteilsfreie Analyse der Religiosität in der gegenwärtigen Gesellschaft ab, nämlich die „Kenntnis faktisch gelebter Religion“, ein „unverkramptes Zugehen“ auf nicht vertraute, religiöse Formen und die Beachtung religiöser Pluralität. Die folgenden zwei Aspekte beziehen sich auf einen wertschätzenden Umgang mit anderen Religionen, der die eigene Sicht herausfordert, aber die Gleichwertigkeit der Religionen grundsätzlich nicht in Frage stellt. In der Begegnung mit anderen Religionen liegt für Englert die Chance auf Identitäts- und Wahrheitsfindung. Die letzte Forderung bezieht sich auf die Voraussetzungen derjenigen, die am Bildungsprozess beteiligt sind, auf die Wahrnehmung ihrer alters-, herkunfts- und sozialisationsbedingten Religiosität, die erst zielgerichtete Konzepte ermöglicht.⁶⁷⁹ Dies ist anschlussfähig auch an die zuvor vorgestellten Theorien der Intersektionalität.

Nimmt man das gesamte Feld dieser Forderungen in den Blick, so bereichert eine historische, erinnerungssensible Perspektive bereits die Vorbereitung von Bildungsprozessen. Religiöse Pluralität ist historisch gewachsen und historisch belegt. Viel elementarer ist jedoch eine erinnernde Perspektive für jene Kompetenzen, die Englert als Voraussetzung für die Gestalter:innen religiöser Lernprozesse formuliert. Dazu gehört unter anderem die „Wahr-

⁶⁷⁶ Vgl. Boschki: *Theologie der Wertschätzung* (2013), S. 257-267. In Bezug auf konfessionell-kooperativen Unterricht vgl. Boschki: *Aldi oder Lidl* (2017), S. 170f.

⁶⁷⁷ Zur Grundlegung des Pluralitätsbegriffs für die Religionspädagogik vgl. Wunderlich: *Pluralität* (1997); Schweitzer u.a.: *Entwurf* (2002); Nipkow: *Bildung in pluraler Welt* (1998).

⁶⁷⁸ Vgl. Englert: *Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, in: Schweitzer u.a.: *Entwurf* (2002), S. 89-106.

⁶⁷⁹ Englert: *Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, in: Schweitzer u.a.: *Entwurf* (2002), S. 93-98. Wörtliches Zitat der Zwischenüberschriften.

nehmungsfähigkeit für die Religiosität der Menschen heute“, die Entwicklung von „Verfahren, um Religiosität kommunikabel zu machen“, didaktische Strategien „wie sich ‚diffuse‘ in Richtung ‚markante‘ Pluralität entwickeln lässt“ sowie das Herausarbeiten der „provokative[n] Qualität religiöser Überzeugungen“.⁶⁸⁰

Über eine Akzentuierung des Erinnerns ließen sich diese Forderungen Englerts für eine pluralitätsfähige Religionspädagogik einlösen: Durch das Thema Erinnerung kann die Religiosität der einzelnen Schüler:innen in anderer Weise zur Sprache kommen, etwa über die Frage gemeinsamer Erinnerungen und Traditionen innerhalb der Familie. In entsprechenden Unterrichtssequenzen benannten Schüler:innen dezidiert kirchliche Ereignisse, etwa die eigene Erstkommunion, den alljährlichen Weihnachtsgottesdienst, die Sternsingeraktion oder die Kirchenbesichtigung im Urlaub. Daneben zählten sie zu ihren persönlichen religiösen Erfahrungen Ereignisse wie den Besuch des (ur)großelterlichen Grabes, das Willkommensfest für das Geschwisterkind oder das „Stille-Nacht-Singen“ unterm Tannenbaum.⁶⁸¹ Die bloße Frage nach der eigenen Religiosität fällt schwerer zu beantworten als die nach Erinnerungen an konkrete Ereignisse, die die Beziehung zur eigenen Religion ausmachen. Inwieweit Erinnerungen gleich preisgegeben oder zunächst still aktiviert werden, ist eine Frage der Methodik. Erinnerung aber kann zum Vehikel werden, Religiosität zu versprachlichen und Unterschiede zu anderen wertschätzend wahrzunehmen, ohne sie zu verurteilen. Provokativ wird diese Vielfalt der Erinnerung immer dann, wenn sie vermeintlich allgemein anerkannte Deutungen von Welt in Frage stellt, weil verschiedene begründete Deutungen auftauchen.

Das gilt auch dann, wenn für die konfessionelle Gruppe vermeintlich allgemein bekannte „Erinnerungen“ gar nicht mehr vorhanden sind, etwa das Wissen um Bräuche rund um die Festtage im Jahr. Hier lohnt es sich, bei den tatsächlichen Erinnerungen der Schüler:innen anzusetzen, ohne ein bei allen gleichmäßig vorhandenes Vorwissen vorauszusetzen, um dann die Erinnerungspraxis der Religionsgemeinschaft damit zu korrelieren.⁶⁸²

⁶⁸⁰ Englert, in: Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, in: Schweitzer u.a.: Entwurf (2002), S. 99-102. Die wörtlichen Zitate sind den Zwischenüberschriften entnommen.

⁶⁸¹ Dies sind nicht repräsentative Ergebnisse aus Unterrichtssequenzen meines eigenen Unterrichts in den Klassenstufen 9/10 zur Frage danach, an welche kirchlich-religiösen Ereignisse sich Schüler:innen erinnern. S.o. 1.

⁶⁸² Vgl. zu der Problematik auch die Darstellung einer Religionsstunde zum Advent bei Reis: Unsichtbar (2021), S. 141-144.

7.3.3 Wie pluralitätsfähig ist konfessioneller Unterricht?

Das spezifische Problem des Religionsunterrichtes mit gesellschaftlicher Pluralität scheint in der Konkurrenz von Weltdeutungen begründet zu sein. Dem konfessionellen Religionsunterricht liegt ein religiöses Bekenntnis zugrunde, dessen Wahrheiten argumentativ vertreten werden.⁶⁸³ Die gegenwärtige Konzeption des Religionsunterrichtes, die klar auf einen Standpunkt bezogen ist, zielt nicht darauf, verschiedene Wahrheitsansprüche völlig neutral und wertfrei nebeneinander zu stellen. Die Frage ist, ob Religionsunterricht angesichts der Pluralität der Weltanschauungen eine „neue Profilbildung im Sinne einer ‚Befähigung zum Christsein‘ oder die dezidierte Bejahung von Pluralität auf dem Weg zum Pluralismus“⁶⁸⁴ braucht.

Hans Mendl sieht im konfessionellen Unterricht eine Chance, das Schulfach Religion als Begegnungsort der Kirche mit Gesellschaft zu stärken und seine Sinnhaftigkeit für die plurale Gesellschaft deutlich herauszuarbeiten. Der Religionsunterricht dürfe sich daher nicht auf eine Position der Verkündigung oder vermeintlich weltanschaulich neutraler Religionskunde zurückziehen. Mendl plädiert für einen profilierten Unterricht, der gesellschaftliche Pluralität anerkennt und sich gezielt auch an diejenigen Schüler:innen richtet, die nicht der katholischen Kirche angehören und keine Verkündigung suchen. Ziel eines interreligiösen Unterrichts sei eine starke Toleranz. Indem sich Menschen darüber bewusst werden, wie sie selbst um die Wahrheit ringen und diese vertreten, wachse der Respekt gegenüber anderen, die sich der gleichen Aufgabe stellen.⁶⁸⁵ Auch in seiner konfessionellen Form ist der Religionsunterricht damit gefordert, alternativen Wahrheitskonzepten mit Respekt zu begegnen.

Dagegen fordert Sabine Pemsel-Maier angesichts der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung ein grundlegendes Umdenken bezüglich des vorherrschenden Modells eines konfessionellen Religionsunterrichts. Interkonfessioneller und interreligiöser Unterricht sei nicht aus pragmatischen und schulorganisatorischen Gründen angezeigt. Vielmehr fördere ein intensiver und offener Dialog auch mit säkularen Weltdeutungen die Ausbildung eines eigenen Stand-

⁶⁸³ Dies gilt wohl auch für einen dialogisch-relationalen Wahrheitsbegriff, wie ihn Boschki vertritt. Vgl. Boschki: *Elementare Wahrheiten* (2016). Eine kompakte Darstellung zur Wahrheitsfähigkeit theologischer Aussagen aus christlicher Perspektive bei Striet: *Kein wahr und kein falsch* (2014).

⁶⁸⁴ Naurath: *Pluralitätsfähige Religionspädagogik* (2012), S. 91. Sie bezieht sich in ihrer Gegenüberstellung auf die Positionen von Grethlein und Schweitzer. Die Bandbreite der Argumentationen fasst Englert in seinem bilanzierenden Beitrag zusammen, vgl. Englert: *Religiöse Bildung* (2012), S. 175-192.

⁶⁸⁵ Vgl. Mendl: *Religionsunterricht* (2013), S. 141. Wie Pemsel-Maier bezieht sich Mendl in seinem Ansatz auf alteritätsdidaktische Modelle: „Ziel solcher interreligiösen Lernprozesse ist eine starke Toleranz; im Wissen um die Wahrheit, der man selber verpflichtet ist, entsteht auch die respektvolle Anerkennung des Anderen im Ringen um seine eigene Wahrheit.“ Mendl: *Religionsunterricht* (2013), S. 141.

punktes und den Umgang mit Vielfalt in der Gesellschaft auf allen Seiten.⁶⁸⁶ Das Lernen an Differenz wird hier zur Chance:

„Es beginnt mit dem Erkennen, Benennen und Deuten von Differenzen, setzt sich fort über die Fähigkeit, mit Unterschieden sachlich adäquat umzugehen, sie weder harmonisierend einzuebnen noch für Polemisierungen zu nutzen, und die Einsicht, dass Differenzen nicht per se glaubens- und kirchentrennend sein müssen, bis hin zum Fruchtbarmachen von Differenzen für die eigene Glaubensgestalt.“⁶⁸⁷

Gerade angesichts vielfältiger Zuwanderungsbewegungen fordert Pemsel-Maier darüber hinaus eine stärkere Bearbeitung konfessionskultureller Unterschiede, die im Unterschied zu den Glaubensdifferenzen auch im Alltag der Schüler:innen erfahrbar und sichtbar werden - etwa die Marienfrömmigkeit innerhalb des traditionellen polnischen Katholizismus oder die Kleidervorschriften in orthodoxen Kirchen.⁶⁸⁸

Vielfältige praktische Erfahrungen und theoretische Grundlagen dafür liegen in den vorhandenen Konzepten ökumenischen und interreligiösen Lernens vor, die insbesondere auf die Alteritätstheorie und Ansätze des dialogischen Lernens Bezug nehmen.⁶⁸⁹ Unterstützung erfährt dieser Ansatz zusätzlich aus der Perspektive jener Religionspädagog:innen, die die wachsende Zahl konfessionsloser oder religiös unerfahrener Schüler:innen in den Mittelpunkt der Diskussion rücken.⁶⁹⁰ David Käbisch untersucht aufgrund seiner Auswertung der empirischen Befunde zunächst die Inhalte des Religionsunterrichts auf ihren Beitrag zur Lebensorientierung, die dem Fach Religion für diese Lerngruppe Relevanz verleihen könnte.

⁶⁸⁶ Vgl. Pemsel-Maier: *Diversität* (2013). Ihre Forderungen sieht sie auch von alteritätsdidaktischen Modellen gestützt, bspw. Grümme: *Erfahrung* (2007).

⁶⁸⁷ Pemsel-Maier: *Diversität* (2013), S. 131. Vgl. auch Grümme: *Inklusion* (2018), S. 46; Mette: *Begegnung mit dem Fremden* (1993), S. 821f., der sich schon früh für eine Öffnung des konfessionellen Unterrichts ausgesprochen hat.

⁶⁸⁸ Vgl. Pemsel-Maier: *Konfessionskulturelle Kompetenz* (2019).

⁶⁸⁹ Zum ökumenischen Lernen vgl. den Abschnitt von Ulrich Schwab in Schweitzer u.a.: *Entwurf* (2002), S. 107-143; Boschki: *Ökumenisch lernen* (2002), S. 171-181. Weiterhin zur konfessionellen Kooperation den Sammelband von Lindner u.a.: *Zukunftsfähiger Religionsunterricht* (2017), darin zu konkreten Lernmodellen insbesondere Woppowa: *Perspektivenverschränkung* (2017) und Knauth: *Dialogisches Lernen* (2017). Zu interreligiösem Lernen vgl. den Sammelband von Möller u.a.: *Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens* (2017), darin zu konkreten Umsetzungen Sajak: *Modelle interreligiöser Kooperation* (2017), sowie zum Modell des dialogischen Lernens Knauth: *Ansatz und Beispiele dialogischen Lernens* (2017); weiterhin Schweitzer: *Religion interreligiösen Lernens* (2013); den Abschnitt von Hans-Georg Ziebertz in Schweitzer u.a.: *Entwurf* (2002), S. 107-143, den Beitrag von Clauß Peter Sajak in Grümme u.a.: *Religionsunterricht neu denken* (2012), S. 223-233; sowie die Beiträge von Werner Tzscheitsch, Folkert Rickers, Helga Kohler-Spiegel und Anke Edelbrock in Schweizer/ Schlag: *Religionspädagogik* (2004), S. 155-196. Zur interkulturellen Bildung vgl. Hämel/ Schreijäck: *Förderung interkultureller Bildung* (2012), S. 146-158; kritisch auch Grümme: *Religionsunterricht* (2019). Zur Wahrheitsfrage: Woppowa: *Bildungswert* (2013); Grümme: *Aufgeklärte Heterogenität* (2017), S. 221-223. Knauth: *Wahrheitsfrage* (2016). Dort Hinweise auf weitere Literatur. Probleme und Grenzen vgl. Tautz: *Rolle* (2013); Grümme: *Aufgeklärte Heterogenität* (2017), S. 223-227; Gärtner: *Vom interreligiösen Lernen* (2015).

⁶⁹⁰ Vgl. Kropáč: *Religion* (2019), S. 359-365, der eine stärkere religiöse Profilierung des Alternativfaches (Ethik) fordert. Hier auch eine übersichtliche Gegenüberstellung der unterschiedlichen Modelle, vgl. ebd., S. 312-354; weitere Untersuchungen und Vorschläge zum Religionsunterricht mit konfessionslosen und religiös unerfahrene Schüler:innen s.o. 7.2.

Darauf aufbauend nimmt er das konkrete Unterrichtsgeschehen in den Blick und entwickelt eine Didaktik des Perspektivenwechsels, die die kognitive, affektive und pragmatische Dimension des Handelns gleichermaßen berücksichtigt und dabei die verschiedenen Stufen von der einfachen Perspektivenübernahme bis hin zur Relativierung der Perspektiven progressiv durchläuft.⁶⁹¹

Vor dem Hintergrund eines pluralitätsfähigen Religionsunterrichts erscheint daher die Stärkung der erinnernden Dimension im Religionsunterricht hilfreich. Erinnerung ist immer eine Form der Begegnung mit dem Anderen, weil sie nur über den Bezug zum anderen denkbar ist. Ob in konfessionellen, ökumenischen oder interreligiösen Kontexten - der Zugang über den Prozess des Erinnerns erleichtert es, die vertretenen Wahrheiten zu lokalisieren und zu verbalisieren. Aus dem Stand fällt es vermutlich auch Erwachsenen, selbst Theologen schwer, die eigenen Überzeugungen auf den Punkt zu bringen. Im Nachdenken über die eigene Familiengeschichte und die dort gelebten Traditionen werden die Gründe für das eigene Handeln viel stärker deutlich und zum Anknüpfungspunkt für die weitere Suche nach den Narrativen der jeweiligen Religionsgemeinschaften oder Konfessionen, aber auch regionaler und familiärer Spielarten, der heterogenen Struktur von Religion selbst.⁶⁹² Über den Schlüssel der Erinnerung ergeben sich möglicherweise auch Erleichterungen, das eigene religiöse Verständnis über die Erzählung von Erinnerungen zu versprachlichen.⁶⁹³ Darüber hinaus ist eine Suche nach geschichtlichen Zeugnissen gefragt, die modellhaft zeigen, dass diese Suche nach der Wahrheit das Menschsein zu jeder Zeit geprägt hat, dass die Antworten darauf sich aber zeitbedingt auch innerhalb der Religionsgemeinschaften stark unterscheiden und von den Themen der jeweiligen Gegenwart abhängen - mithin auch von den jeweils wirksamen Erinnerungen. Auf diese Weise wird die Unterschiedenheit dieser Wahrheiten nicht geleugnet, ein respektvoller Umgang schließt auch kritische Rückfragen nicht aus. Aber die Verortung in der eigenen Erinnerung gibt Sicherheiten und Anlass zum Nachfragen, wie die unterschiedlichen Wahrheiten begründet sind, welche Fragen offen bleiben, an welchen Stellen weitgehend Einigkeit besteht und wo Differenzen bleiben, sowohl zum anderen als auch zur eigenen Tradition. Erinnerung ermöglicht Selbstversicherung, ohne den anderen deswegen persönlich abwerten zu müssen. Erinnerung ermöglicht Positionierung, wo zunächst die eigene Position gar nicht deutlich erscheint. Erinnerung bringt Konflikte zutage, wo sie sich widersprechen. Dies erst ermöglicht das Gespräch darüber.

⁶⁹¹ Vgl. zur Didaktik des Perspektivenwechsels Käbisch/ Philipp: Religiöse Positionierung (2017); Käbisch: Religionsunterricht (2014), S. 216-251; zur hermeneutischen Kompetenz ebd. S. 252-286.

⁶⁹² Dies stärker in den Blick zu nehmen forderten jüngst Riegel u.a.: Religiöse Heterogenität (2019), S. 26.

⁶⁹³ Vgl. Riegel u.a.: Religiöse Heterogenität (2019), S. 27.

7.4 Bildungsorientierung - Vermittlung zwischen Subjekt und Welt

Das Subjekt muss sich in einer komplexen Welt zurecht finden. Bildung kann über alle Kulturen hinweg als Schlüssel zu einer solchen Weltaneignung angesehen werden. Was Schüler:innen lernen sollen, ist maßgeblich davon geprägt, welches Wissen und Können innerhalb der jeweiligen Kultur als notwendig und zentral gilt, um das Leben bewältigen zu können.

7.4.1 Religiöse Bildung

Der Begriff der religiösen Bildung ist in zwei Richtungen interpretierbar, was in zahlreichen, vor allem religionspädagogischen Publikationen in den Formulierungen „Religion bedarf der Bildung - Bildung bedarf der Religion“ schlagwortartig zum Ausdruck gebracht wird.⁶⁹⁴ Die zweite Lesart hebt die Bedeutung von Religion als Bildungsinhalt in einer Gesellschaft hervor, deren zugrunde liegende Strukturen geschichtlich betrachtet auf ein religiös-christliches Menschen- und Gesellschaftsbild verweisen und innerhalb derer auch aktuelle religiöse Dispositionen und Konflikte wirksam werden.⁶⁹⁵ Die erste Lesart hebt die Bedeutung von Bildung für die Weitergabe von Religion hervor. Mit beiden Lesarten kann die Erinnerungsdimension religiösen Lernens in Verbindung gebracht werden. Weder die Entstehung noch die geltenden Werte unserer heutigen Gesellschaft lassen sich verstehen, ohne die konkreten, meist christlichen Erzählungen zu kennen, vor deren Hintergrund sie entstanden sind. Ohne ein grundlegendes Verständnis von Strukturen und Inhalten religiöser Erinnerungen sind Konflikte zwischen aber auch Lebensarten innerhalb der jeweiligen Erzählgemeinschaften nicht entschlüsselbar. Insofern gilt: Bildung braucht Kenntnis religiöser Erinnerung. Umgekehrt bedienen sich Menschen, wenn sie ihre religiösen Überzeugungen und Werte vermitteln, immer auch erzählter Erinnerung, sei es in Form biblischer Textformen, sei es in Form tradierter, symbolischer Handlungen.

So selbstverständlich die Bildungsorientierung auf den ersten Blick erscheint, so notwendig ist die präzise Darstellung ihrer Ausrichtung vor dem Hintergrund der vorgestellten Forderungen nach einer subjekt- sowie erfahrungsorientierten und pluralitätsfähigen Arbeitsweise der Religionspädagogik. Bildung ist von daher als sich im Dialog vollziehender Lernprozess zu verstehen, der eine Selbstkonstruktion des Subjekts unterstützt und begleitet.⁶⁹⁶ Unter

⁶⁹⁴ Schröder: Religionspädagogik (2012), S. 221-224; als Vertreter außerhalb der Religionspädagogik Ladenthin: Voraussetzungen (2018), S. 170f. Ausführliche Darstellung dieser gegenseitigen Abhängigkeitsbeziehung von Religion und Bildung, ihrer Grundlagen und Vertreter bei Kropač: Religion (2019), S. 222-230.

⁶⁹⁵ Vgl. Schröder: Religionspädagogik (2012), S. 221. Eine Auflistung der Begründungsmuster für die Notwendigkeit religiöser Bildung im Rahmen allgemeiner Bildung vgl. Kumlehn: Art. Bildung (2015), 2.1.

⁶⁹⁶ Vgl. Kumlehn: Art. Bildung (2015); Boschki: Art. Subjekt (2017), 5.

Bildung fallen damit auch die Bildungsinhalte, der Begriff zielt aber auf die ganzheitliche Entwicklung des Menschen.

7.4.2 Elementarisierung - eine erfahrungs- und subjektorientierte Bildungskonzeption

Mit dem Ziel einer ganzheitlichen Bildung und geprägt von den Erkenntnissen in der Erziehungswissenschaft reformuliert Karl Ernst Nipkow den Begriff der christlichen Erziehung in „gemeinsam leben und glauben lernen zwischen den Generationen“⁶⁹⁷ und versteht Bildung damit strikt dialogisch. Sie erfolgt im Erfahrungsraum der Gemeinde und im schulischen Religionsunterricht, in dem einführend, erschließend und begleitend christliche Erfahrung geteilt wird.⁶⁹⁸ Glauben lernen endet für Nipkow nicht mit dem Erwachsensein, sondern wird zu einer lebenslangen Aufgabe. Daher stellt er die verschiedenen Lebensphasen mit ihren spezifischen Anfragen an den Glauben an den Anfang seiner Überlegungen. Die Ethik als gelebter Glaube steht für ihn im Zentrum seiner inhaltlichen Profilierung religiöser Bildung. Innerhalb von Gemeinde und Kirche sieht er vor allem diakonische Angebote als Möglichkeit, die „Kirche als Lern-, Lebens- und Glaubensgemeinschaft“⁶⁹⁹ zu erfahren.⁷⁰⁰ Schule und Gemeinde gemeinsam, so Nipkows Idee, befähigen die Jugendlichen, eine autonome Entscheidung bezüglich des Glaubens und der Religionsgemeinschaft für sich zu fällen.⁷⁰¹ Dabei betont Nipkow in späteren Konkretisierungen die Unverfügbarkeit der Gottesbeziehung. Religiöse Erziehung begleite Menschen darin, ihre Beziehung zu und Vorstellungen von Gott zu klären, indem sie Glaubenswege aufzeige und das Gespräch anbiete.⁷⁰² Bildung zielt damit auf die Befähigung des Einzelnen, vollzieht sich jedoch stets in Gemeinschaft.

Der von Nipkow auf Basis der Theorien Klafkis in die Religionspädagogik eingeführte und vielfach aufgegriffene Elementarisierungsansatz hat zum Ziel, die Qualität des Religionsunterrichtes dahingehend zu verbessern, dass Schüler:innen theologischen Inhalten lebensnah begegnen können und sich die Inhalte den Schüler:innen durch den Bezug zur eigenen Erfahrung erschließen.⁷⁰³ Er stellt damit ein Modell religionsdidaktischen Arbeitens dar, das

⁶⁹⁷ Nipkow: Grundfragen (1982), S. 33.

⁶⁹⁸ Vgl. Nipkow: Grundfragen (1982), S. 34.

⁶⁹⁹ Nipkow: Grundfragen (1982), S. 252f.

⁷⁰⁰ Nipkow hebt hier die diakonische Dimension kirchlichen Handelns besonders hervor, die sich auf alle weiteren Dimensionen ausweite. Vgl. dazu Nipkow: Grundfragen (1982), S. 252-261.

⁷⁰¹ Vgl. auch Boschki: Beziehung als Leitbegriff (2003), S. 383f., 449f.

⁷⁰² Vgl. Nipkow: Erwachsenwerden (1987), S. 21-41.

⁷⁰³ Vgl. Baumann: Art. Elementarisierung (2015). Die Benennung der Dimensionen und ihre Darstellung folgen Schweitzer: Elementarisierung (2013), S. 14-29 sowie Schweitzer: Neuere Entwicklungen (2012). Zum Modell vgl. Nipkow: Grundfragen (1982), S. 185f., 191-222. Zur Grundlegung des Modells vgl. Boschki: Elementare Beziehungen (2014), S. 467-471.

Pluralitätsfähigkeit, Subjekt-, Erfahrungs- und Bildungsorientierung zusammenfasst und für die Unterrichtsvorbereitung erschließt.

Schweitzer benennt in seiner Version des Elementarisierungsansatzes fünf Dimensionen, die in der Form eines Zirkels aufeinander bezogen sind und die gemeinsam ein Modell für die Unterrichtsgestaltung ergeben. Jede Dimension könne als Ausgangspunkt dienen. Jede Dimension gehöre zum Unterrichtsgeschehen und müsse für eine gute Planung berücksichtigt werden.⁷⁰⁴

Die elementaren Strukturen zielen auf eine Auswahl der Unterrichtsinhalte, die den „Kern der Sache“ trifft und den Prinzipien der Konzentration, Reduktion und Vereinfachung folgt. Diese orientiert sich nicht allein an fachwissenschaftlichen Kriterien, sondern erfolgt „von Anfang an *didaktisch* oder *pädagogisch* und deshalb konstitutiv von der *Beziehung zwischen der Sache und den Kindern und Jugendlichen* her.“⁷⁰⁵

Unter elementare Erfahrungen fasst Schweitzer diejenigen menschlichen Fragen, die heute und in der Vergangenheit lebensbedeutsam waren. Es gelte, den „Sitz“ der Unterrichtsinhalte „im Leben“ der Schüler:innen aufzuspüren, so dass die jeweiligen Themen an heute zentrale Fragen angedockt werden können und von daher ihre Relevanz gewinnen.

Die elementaren Zugänge hängen eng mit den zuvor dargestellten elementaren Erfahrungen zusammen, bezeichnen aber in besonderer Weise die Lebenswirklichkeit der Schüler:innen mit ihren eigenen Beobachtungen und Deutungen von Gott und der Welt im Kontrast zu den Vorstellungen der Erwachsenen. Elementare Zugänge zu gestalten erfordert nicht nur die Kenntnis und Berücksichtigung der aktuellen Lebenswelt der Schüler:innen. Vielmehr bedarf es eines respektvollen und achtsamen Umgangs mit alternativen Interpretationen der Lerninhalte, die sich aus den Lebensdeutungen und Erfahrungen der Schüler:innen ergeben.⁷⁰⁶

Elementare Wahrheiten sind das, „worauf es letztlich ankommt“⁷⁰⁷. Sie sind die Antworten auf die existentiellen Fragen, die im Religionsunterricht verhandelt werden. Schweitzer formuliert dies in bewusster Abgrenzung zu einer weltanschaulichen Religionskunde, in der

⁷⁰⁴ Das Modell von Nipkow (1996) enthält beispielsweise nur vier Dimensionen, deren Benennung sich leicht von Schweitzer unterscheidet. Vgl. Nipkow: Elementarisierung (1996). Zur Erweiterung des Modells bei Reinhold Boschki um die Elementaren Beziehungen s.u. 7.5.3.

⁷⁰⁵ Schweitzer: Elementarisierung (2013), S. 16. Hervorhebung im Original.

⁷⁰⁶ Grundlage dafür sind entwicklungspsychologische und konstruktivistische Theorien ebenso wie kinder- und jugendtheologische Gespräche. Vgl. Baumann: Art. Elementarisierung (2015), 3.1.

⁷⁰⁷ Schweitzer: Elementarisierung (2013), S. 26.

Überzeugungen vorgestellt, aber nicht vertreten werden, sowie in Abgrenzung zu einem naturwissenschaftlichen Wahrheitsbegriff.

Mit den elementaren Lernformen möchte Schweitzer schließlich kein Methodenbuch erstellen, sondern auf die Notwendigkeit hinweisen, passende, zwischen kognitiven, affektiven und handlungsorientierten Aspekten des Lernens wechselnde, kreative Gestaltungsmöglichkeiten zu finden, um allen Dimensionen des Lernens gerecht zu werden.

7.4.3 Elementarisierung - ein Modell mit Zukunft?

Das Elementarisierungsmodell hat bis heute seine grundsätzliche Gültigkeit nicht verloren.⁷⁰⁸ Dennoch gibt es zahlreiche Vorschläge für weitere Präzisierungen, Erweiterungen und andere Schwerpunktsetzungen.⁷⁰⁹ Vor dem Hintergrund einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik schärft Boschki das Verständnis von Wahrheit dahingehend, dass diese nicht im Sinne von theologischen Satz Wahrheiten mit allgemeinem Geltungsanspruch zu verstehen sei. Er erarbeitet einen existentiellen Wahrheitsbegriff, der nach der Wahrheit für die Schüler:innen fragt, der Wahrheit als Hoffnung und nicht als Dogma fasst und die Prozesshaftigkeit aller Wahrheit offenlegt. Wahrheit, so Boschki, ist ein gemeinsamer Weg, der sich in Dialog und Begegnung ereignet.⁷¹⁰

Auch Godwin Lämmermann nimmt die Pluralitätsfähigkeit des Modells in den Blick, wenn er kritisiert, dass das Elementarisierungsmodell weniger von einer weitgehend säkularisierten Schülerwelt ausgehe als von normativen Vorgaben. Mit einer religiösen Grundveranlagung der Schüler:innen sei nicht mehr zu rechnen. Vielmehr sei es die Aufgabe mithilfe konstruktiv-kritischer Unterrichtsmodelle, „die christlich-religiösen Wurzeln des kulturellen Selbstverständnisses so zu rekonstruieren, dass sich dadurch für die Schüler/innen eine plausible Interpretation und Orientierung in der Pluralität der modernen bzw. postmodernen Welt ergibt.“⁷¹¹ Lämmermann möchte damit das Subjekt stark machen gegenüber den Interessen der Kirchen am Religionsunterricht und betont daher eine kritische Perspektive

⁷⁰⁸ Im Rahmen seiner multitheologischen Fachdidaktik bezieht sich auch Jochen Bauer auf dieses Modell, wenn gleich er es für den interreligiösen Kontext anpassen muss. Vgl. Bauer: Religionsunterricht (2019), S. 378-385.

⁷⁰⁹ Zur Weiterentwicklung des Elementarisierungsmodells im Rahmen einer beziehungstheoretischen Religionspädagogik bei Boschki s.u. 7.5.

⁷¹⁰ Vgl. Boschki: Elementare Wahrheiten (2016), S. 81-84.

⁷¹¹ Lämmermann: Konstruktiv-kritische Religionsdidaktik (2012), S. 29. Dem Einwand, dass dieser Ansatz „affirmativ subjektorientiert“ sei und damit das Selbstbild der Schüler:innen widerspruchlos akzeptiere, begegnet er mit dem Hinweis auf den ideologiekritischen Charakter. Gerade weil es sich nicht um eine Aneignungsdidaktik handle, sondern die Schüler:innen zur De- und Rekonstruktion auch ihres eigenen Selbstverständnisses ermutigt werden sollen, unterstütze sie dies in ihrer Entwicklung „zu selbstbewussten und handlungsfähigen Persönlichkeiten“ und verfolge damit ein allgemeines Bildungsziel ohne kirchliche Sonderinteressen wie Frömmigkeit oder Kirchlichkeit. Vgl. ebd., S. 29f.

auf die Bildungsinhalte. Das Elementarisierungsmodell selbst aber bleibt im Rahmen seiner Überlegungen weitgehend erhalten.⁷¹²

Die Stärke des Elementarisierungsmodells liegt sicherlich darin, dass jeder Themenbereich für den Unterricht profiliert werden kann. Erinnerungslernen ist in besonderer Weise an das Modell anschließbar, weil es nicht wie historische Themen sonst seinen Ursprung in den elementaren Strukturen nimmt und von dort aus durchdacht wird. Vielmehr berührt der Bereich der Erinnerung jede Dimension: Erinnerung ist eine elementare Erfahrung, weil Menschen zu jeder Zeit mithilfe von Erinnerungserzählungen Bilder von sich und ihren Erzählgemeinschaften gebildet haben und Erinnerungen ein wirksames Mittel waren, sich zu anderen zugehörig zu erklären oder sich von anderen abzugrenzen. Sie sind ein elementarer Zugang, weil sie in der Welt von heute erfahrbar sind und die Schüler:innen sich selbst in Erzählgemeinschaften bewegen und Erinnerungen transportieren. Insbesondere das Phänomen der Erinnerungskonkurrenzen ist in der aktuellen politischen und gesellschaftlichen Situation sowie in den konkreten Schüleräußerungen spürbar. Und schließlich sind Erinnerungen auch Teil der elementaren Wahrheiten, weil Menschen darüber, was sie erinnern, auch transportieren, welche Gottesbilder, Wertvorstellungen und Menschenbilder sie für wahr und richtig halten. Dass gerade auch das Erinnerungslernen auf die Konstruktivität menschlichen Selbstverständnisses verweist und dazu beitragen kann, dieses lebensnah zu verdeutlichen, wurde bereits erläutert.⁷¹³

7.4.4 Kompetenzorientierung - Bildungsziele formulieren, Bildungserfolge messen

Die religionspädagogische Diskussion erschöpft sich hinsichtlich der Bildungsorientierung nicht in der Frage nach umfassenden Unterrichtsmodellen. Neben unterschiedlichen didaktischen Ausrichtungen, die anschließend an die Erfahrung der Schüler:innen vermehrt auf die Bildungsorientierung Bezug nehmen,⁷¹⁴ stellen auch die Arbeiten zur Kompetenzbildung die Frage nach dem „Output“ religiöser Bildung, dem Zielhorizont von Religionsunterricht. Der Kompetenzbegriff als solcher, gestärkt durch die Bildungsreformen nach dem „Pisa-Schock“, lenkt den Fokus auf das, was Schüler:innen durch den Schulunterricht an Fähigkeiten gewinnen. Aktuelle Modelle und Bildungspläne orientieren sich an einer Unterscheidung von prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen. Die Auswahl und Formulierung der prozessbezogenen Kompetenzen beruhen auf einer Weiterentwicklung des Modells von Ulrich Hemel durch die EPA-Kommission, das Erkenntnisse aus dem Elementarisierungsmodell

⁷¹² Lämmermann reformuliert einige Dimensionen, damit ist jedoch nicht der Ansatz völlig erneuert, sondern nur variiert. Vgl. Lämmermann: Konstruktiv-kritische Religionsdidaktik (2012), S. 33-38.

⁷¹³ Vgl. oben 7.1.

⁷¹⁴ Vgl. insbesondere die Ausführungen zum ästhetischen Lernen bei Gärtner, s.o. 7.2.

wie auch der Theorien Klafkis aufnimmt. Zu ihnen zählen die Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Dialogfähigkeit und Gestaltungsfähigkeit. Die inhaltsbezogenen Kompetenzen beziehen sich auf konkretes Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch die jeweiligen theologischen Fachdisziplinen bestimmt werden und zum Aufbau der prozessbezogenen Kompetenzen beitragen sollen.⁷¹⁵

Legt man diese Kompetenzen als Anforderungsprofil zugrunde, zeigt sich deutlich der Gewinn erinnernden Lernens für die Schüler:innen. Dabei werden ganz unterschiedliche Formen des Erinnerns wirksam. Erinnern ist der Modus, in dem Schüler:innen auf ihre eigenen religiösen Erfahrungen oder auf die erlebten Erfahrungen anderer zurückgreifen und in dem sie diese beschreiben können. Zugleich ermöglicht Erinnerung im Sinne einer weitergehenden kulturellen Perspektive die Wahrnehmung und Beschreibung bis heute wirksamer oder vergessener Phänomene von Religion. Eine Auseinandersetzung mit einer Theorie des Erinnerns erklärt, wie sich religiöse Zeugnisse und Sprache über die Jahre zugleich erhalten und verändern, und kann damit ihre Deutung erleichtern. Ein ausgewogenes Urteil über religiöse Zeugnisse fordert den Blick in die Geschichte - und damit auf das, was uns in Form von Erinnerungen überliefert wird. Denn in der Regel basieren die historischen Urteile in der Öffentlichkeit auf dem, was fragmentarisch und verkaufswirksam über die Medien transportiert wird. Ein kritischer Blick auf die Prozesse des Erinnerns kann auch freilegen, welche Teile der Geschichte von unserer aktuellen Erinnerung nicht eingefangen werden - und inwiefern dadurch die Gegenwart falsch bewertet wird, sei es mit Blick auf die historischen Personen, sei es mit Blick auf aktuelle politische Prozesse. Erinnern befähigt, ins Gespräch zu kommen, weil es den Zugriff auf eigene und fremde Erfahrung erst ermöglicht. Und schließlich wird jede Gestaltungsform nicht adhoc aus dem Nichts gebildet, sondern greift auf Muster zurück, die im erinnernden Modus bewahrt und aktualisiert in neue Kontexte gesetzt werden.

⁷¹⁵ Vgl. Lenhard: Art. Kompetenzorientierter Religionsunterricht (2015), 4.3; ein umfangreicheres Modell entwirft Kropač: Religion (2019), S. 307-312, zur Genese, Kritik und Ausgestaltung des Kompetenzmodells vgl. ebd., S.284-307; Obst/ Rothgangel: Kompetenzorientierte Religionspädagogik (2012), S. 185-192, dort Hinweise auf weiterführende Literatur.

7.5 Religiöse Bildung als Lernen in Beziehung

Religionspädagogik heute, so zeigen die vorausgehenden Überlegungen, versteht Glauben nicht mehr als Zustimmung zu dogmatischen Lehrsätzen, sondern als Kommunikations- und Beziehungsgeschehen zu Gott. Die tradierten Glaubensinhalte im Sinne eines theologischen Fachwissens sind lehrbar, nicht so der Glaube als unverfügbares Gnadengeschehen. Im Mittelpunkt religionspädagogischer Überlegungen steht jedoch der Mensch in seiner Glaubensentwicklung, in der religiöse Bildung den Menschen unterstützen und begleiten möchte.⁷¹⁶ Aufgrund dieser Schlüsselstellung von Beziehung im Bildungsgeschehen profiliert der beziehungstheoretische Ansatz die Bedeutung der Beziehung für alle bereits vorgestellten Dimensionen religionspädagogischer Arbeit.

7.5.1 Die Gottesbeziehung als Beziehungsschlüssel zum Glauben, zur Kirche und zum anderen

Den Anfang macht Albert Biesingers Forderung, die „Erschließung der Gottesbeziehung“ als *das* zentrale Ziel aller christlichen Bildungsprozesse auszuweisen.⁷¹⁷ Erschließung ist im Sinne Wolfgang Klafkis wechselseitig zu verstehen, indem der Mensch für das Beziehungsangebot Gottes in Jesus Christus sensibilisiert werden soll. Aufgabe der Religionspädagogik sei die Suche nach geeigneten Modellen für eine solche Erschließung der Gottesbeziehung über die Wege der Reflexion und der wissenschaftlichen Analyse.⁷¹⁸ Dabei ist die Beziehung zu Gott immer schon über die Beziehung zu anderen im Menschen angelegt. Die Begriffe von Entschlüsselung und Erschließung der Gottesbeziehung markieren damit die Differenz zu Vermittlung und Herstellung. Beide bezeichnen keinen einmaligen Vorgang, sondern einen lebenslangen Prozess, den es immer neu (katechetisch) zu begleiten gilt und dessen Ausgang für den Menschen letztlich unverfügbar bleibt.⁷¹⁹

Auch Mettes Ansatz einer kommunikativ-dialogischen Praktischen Theologie und Religionspädagogik nimmt ihren Ausgang beim Subjekt und seiner Verwiesenheit auf andere. Unter dem Leitbegriff „Kommunikation des Evangeliums“⁷²⁰ überträgt er den

⁷¹⁶ „Der Begriff „Glaube“ umfasst dabei sowohl die von der Glaubensgemeinschaft tradierte inhaltliche Seite (*fides quae*) als auch das von der Gemeinschaft wie der beziehungsweise dem Einzelnen praktizierte Glaubensleben, sowohl im rituell-spirituellen (*fides qua*) als auch im ethischen Sinn.“ Schimmel: Art. Glaube (2015). Vgl. zur Genese dieses Verständnisses ebd. Dort weitere Literaturhinweise.

⁷¹⁷ Vgl. Biesinger: Religionsunterricht (1983), S. 821; zur Darstellung des gesamten Ansatzes vgl. Biesinger/Schmitt: Gottesbeziehung (1998), S. 14, 17-27, 33-35, 67-123; Biesinger: Gotteskommunikation (2012), S. 191-199. Grundlegend Esser: Religiöse Erziehung (1993).

⁷¹⁸ Vgl. Biesinger: Religionsunterricht (1983), S. 820; Biesinger: Gotteskommunikation (2012), S. 17; Boschki: Beziehung als Leitbegriff (2003), S. 382.

⁷¹⁹ Biesinger greift in seinen weiterführenden Überlegungen dazu auf Fowlers Glaubensstufen zurück, vgl. Biesinger: Gotteskommunikation (2012), S. 34-43.

⁷²⁰ Vgl. Mette: Einführung (2005), S. 14.

Beziehungsgedanken von der zwischenmenschlichen Ebene über die Gottesbeziehung auf die Kirche. „Gegründet in dem Gott, der sich als in sich selbst beziehungsreich geoffenbart hat, und in der Nachfolge Jesu, der die Menschen an diesem Beziehungsreichtum Anteil haben lässt, ist die Kirche dazu bestimmt, ihrerseits wesentlich Beziehungsgeschehen zu sein, was auch in ihrer Bezeichnung als ‚Koinonia‘ bzw. ‚Communio‘ (Gemeinschaft) treffend zum Ausdruck kommt.“⁷²¹ Diese Dimension zu stärken ist Aufgabe von Kirchengemeinde und Katechese. Allerdings kann im Bewusstsein eines solchen Kirchenverständnisses auch der Religionsunterricht seine Rolle schärfen.

Fuchs hat im Rahmen seiner beziehungsorientierten Kommunikation den „zweidimensionalen Schnittpunkt“⁷²² im religiösen Bildungsprozess herausgestellt. Im Reden über Gott treten nicht nur die Menschen zeitlich synchron in eine Beziehung. Es eröffnet sich immer auch eine diachrone Beziehung zu Menschen, die in der Vergangenheit Gott geglaubt und bezeugt haben. Diese Betrachtung der zwischenmenschlichen zweidimensionalen Begegnung ergänzt Fuchs um den Gedanken einer Vertiefung durch die Gottesbeziehung: „Denn indem von der Gottesbeziehung vergangener Menschen erzählt wird, wird auch die Gottesbeziehung der Gegenwärtigen aufgerufen und umgekehrt.“⁷²³ Boschki konkretisiert diesen Gedanken für die Schule, indem er unterstreicht, dass die Konfrontation mit fremder Gottesbeziehung die Frage nach der eigenen Gottesbeziehung aufwerfen kann.⁷²⁴

Bereits hier wird deutlich, wie eng die Themen Beziehung und Erinnerung zusammengehen: Anschließend an Mette kann herausgehoben werden, dass religiöses Erinnern nur möglich ist, weil innerhalb der Gemeinschaft Kirche Erzählungen, Erinnerungen und rituelle Handlungen weitergegeben wurden, die unsere Kultur geprägt haben und bis heute die Reflexionen in Theologie und Religionsunterricht inhaltlich bestimmen. Erinnern ist die Kategorie, über die Religion innerhalb der Erzählgemeinschaft transportiert wird. Mit Fuchs lässt sich unterstreichen, dass damit der Mensch auch existentiell angefragt ist. Die eigene Gottesfrage lässt sich nicht mehr ausklammern, wenn Gottesbeziehungen vergangener Zeiten im Raum stehen. Doch nicht nur für den Bereich Erinnerung, vielmehr hat sich der Begriff der Beziehung insgesamt mit den Arbeiten Boschkis zum Leitbegriff in der Religionspädagogik etabliert.

⁷²¹ Mette: Einführung (2005), S. 79.

⁷²² Fuchs: Verkündigung (2000), S. 428.

⁷²³ Fuchs: Verkündigung (2000), S.428. Vgl. dazu auch Boschki: Beziehung als Leitbegriff (2003), S. 391 sowie die Ausführungen zur doppelten Subjektorientierung bei Fuchs und Boschki, s.o. 7.1.

⁷²⁴ Vgl. Boschki: Beziehung als Leitbegriff (2003), S. 392.

7.5.2 Beziehung als Leitbegriff der Religionspädagogik

Boschki rekurriert in seinen Überlegungen zur Beziehung als religionspädagogische Grunddimension zunächst auf den philosophischen Subjektbegriff bei Buber und Levinas sowie seine Weiterentwicklung durch Aufnahme subjektkritischer Ansätze von Habermas und Foucault bei Zima. Das Subjekt, so folgert er, könne ausschließlich dialogisch, intersubjektiv, relational gedacht werden. „Das Subjekt ist per se Beziehung. Es lebt nicht nur *in* Beziehung oder *in* Beziehungen, es *ist* Beziehung.“⁷²⁵

Boschki unterscheidet dabei fünf Ebenen, die sich als konzentrische Kreise oder Beziehungsnetz um das beziehungsbedürftige Subjekt vorstellen lassen. Im Zentrum steht das Subjekt in seiner dynamischen, durch innere und äußere Prozesse beeinflussten Beziehung zu sich selbst. Sie umfasst die Facetten der Leiblichkeit und der Identität, dem Verständnis von sich selbst in Bezugnahme und Abgrenzung zur Umwelt.

Diese Beziehung ereignet sich im dialogischen Geschehen der Beziehung zu anderen. Wenn Boschki hier vom „Setting“ religiöser Bildung schreibt, verdeutlicht er die Vernetzung des Menschen in einem sozialen Umfeld, in das er hineingestellt ist und in dem alle Facetten menschlicher Beziehung wirksam werden, „die Dialektik von Selbständigkeit und Abhängigkeit, die bedingte Wechselseitigkeit von Beziehungen, die Alterität des Anderen, die ethische Beziehung zum Anderen und die Emotionalität.“⁷²⁶

All dies vollzieht sich im „Horizont“ der Beziehung zur Welt, Wirklichkeit und Geschichte, der über die Phänomene von Sprache und Kultur immer schon in die zwischenmenschlichen Beziehungen hereinragt. Der Horizont umfasst sowohl die unbelebte Natur, als auch die verschiedenen Aspekte menschengemachter Weltstrukturen. Der Mensch ist nicht nur für sich, sondern auch in seinen zwischenmenschlichen Beziehungen eingebunden in größere soziale und gesellschaftliche Kontexte, die Beziehungen ermöglichen und erschweren. Auf dieser Beziehungsebene knüpft der eigene kulturelle und historische Standpunkt an. Dieses Verhältnis zur Welt, das sich nicht nur im direkten Kontakt sondern weitgehend auch medial abspielt, ermöglicht einerseits Orientierung, führt andererseits zu Konflikten und Abgrenzungen.

⁷²⁵ Boschki: Von welchem Subjekt (2005), S. 62. Entsprechend sind Kinder nicht als sich entwickelnde Menschen zu sehen, sondern „vielmehr kompetente Akteure und Konstrukteure ihrer eigenen Beziehungen“. Boschki: Grundprinzip Beziehung (2004), S. 142. Boschki stellt zudem Bezüge zur theologischen und sozialwissenschaftlichen Verwendung des Begriffs Beziehung her. Vgl. dazu ausführlich: Boschki: Beziehung als Leitbegriff (2003), S. 91-329. Eine Kurzfassung in Boschki: Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik (2012), S. 177-179; Boschki: Beziehungen stärken (2001), S. 508-513.

⁷²⁶ Boschki: Beziehung als Leitbegriff (2003), S. 359.

Die Zeit als vierte Ebene ist allen genannten Beziehungsformen immanent. Sein Zeitbewusstsein hilft dem Menschen bei der Ordnung seiner Gedanken und Beziehungen. Zeit begrenzt und verweist auf die Kontingenz menschlichen Lebens. Zeitrhythmen von Tag, Monat und Jahr gliedern den Alltag ebenso wie die Struktur aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft das Erfahrene. Dies alles umschließt auf einer fünften Ebene die Gottesbeziehung. Auf sie verweisen Bibel und Tradition, die den Menschen als von Gott geliebt und angenommen verkünden. Der Mensch ist eingeladen, auf dieses Beziehungsangebot zu antworten, religiöse Bildung kann den Menschen für dieses Angebot sensibilisieren. Die Gottesbeziehung selbst bleibt unverfügbar.⁷²⁷

Die verschiedenen Beziehungsebenen zeigen, dass erst die Beziehung den Menschen zum Menschen macht und nicht nur prägt im Sinne soziologischer und psychologischer Voraussetzungen. Beziehung ermöglicht das Ich-Sein, Beziehung prägt das Verhalten des Einzelnen zur Gruppe, Beziehung macht den Menschen religionsfähig. Religiöse Bildung, so die Forderung Boschkis, muss entsprechend ein Bewusstsein für diese Ebenen menschlicher Beziehungen und dem Subjekt die Selbstwerdung ermöglichen, indem es die verschiedenen Ebenen anspricht, sie erlebbar macht, zur Reflexion darüber anregt und damit die Fülle des Lebens aufzeigt. Dabei bezieht er die Möglichkeit des Scheiterns von Beziehungen und ihre Fragilität ausdrücklich mit ein.⁷²⁸

Erinnern ist dabei auf allen Ebenen wirksam. Nicht nur für die Subjektwerdung und im Rahmen der Beziehung zu den anderen stiftet es Identität und Gemeinsamkeit, gibt Anlass zu Fragen und für Konflikte. Auch die Beziehung zur Welt wird maßgeblich durch Erinnerungsprozesse mitgestaltet, etwa mit Bezug auf die gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnisse und der Bestimmung des Selbstverhältnisses zur Natur. Erinnern verbindet als Prozess die unterschiedlichen Zeitebenen, indem sie als gegenwärtiger Prozess sich auf Vergangenes bezieht, das zukünftig wirksam wird. Und zuletzt ist auch eine präsentisch-aktuelle Gottesbeziehung nur denkbar, wenn sie von den Prozessen des Erinnerns und Vergewärtigens getragen wird.

Eine weitere Spur, wie Erinnerung und Beziehung im Kontext der Gottesbeziehung zusammenhängen, ergibt sich aus der kritischen Anfrage Grümmer an den Beziehungsansatz. Grümmer vermutet vor dem Hintergrund postmoderner, apersonaler Gottesvorstellungen, dass dieses Beziehungsverständnis auf Grundlage des biblisch-christlichen Gottesbildes mit

⁷²⁷ Vgl. Boschki: *Beziehung als Leitbegriff* (2003), S. 353-372; komprimierte Fassung in Boschki: *Grundprinzip Beziehung* (2004), S. 145f.; Boschki: *Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik* (2012), S. 175-177.

⁷²⁸ Vgl. Boschki: *Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik* (2012), S. 179-180.

gegenwärtiger Erfahrung schwer zu vermitteln sei. Zugespitzt könnte man sagen: Die Vorstellung einer Gottesbeziehung zu einem personalen Gott ist überholt.⁷²⁹ Dieser Einwand spricht nicht gegen, sondern gerade für eine beziehungstheoretische Grundlegung: Die christliche Gottesvorstellung ist letztgültig mit den biblischen Zeugnissen verknüpft. Gerade wenn aktuelle Gottesbilder unvereinbar werden mit dem Beziehungsgedanken, ist es Aufgabe religiöser Bildung, sie mit den biblischen Zeugnissen so ins Gespräch zu bringen, dass diese Grunderfahrung des christlichen Glaubens offengelegt wird.

Angesichts dieser Grunderfahrung von Beziehung als Selbstermöglichung, wie Boschki sie herausarbeitet, zeigt sich hier die von Menschen erfahrende Selbstermöglichung auch in der Beziehung zu Gott. Indem Menschen sich daran erinnern, wie sie zu sich selbst wurden, wird ihnen zwangsläufig die Rolle von Begegnung und Beziehung zu anderen bewusst. In der Begegnung mit Zeugnissen der Vergangenheit, die zeigen, wie Menschen sich selbst einer Beziehung zu Gott zurechnen und sich ihr verdankt sehen, eröffnet dies die Möglichkeit, über das eigene Gottesverständnis nachzudenken. Der beziehungstheoretische Ansatz möchte keine Gottesbeziehung stiften, sondern zum Nachdenken darüber anregen. Dies kann er, weil die christliche Gottesvorstellung in ihrer Beziehungsstruktur übereinstimmt mit heutigen anthropologischen Entwürfen, die den Menschen als Beziehungswesen ausweisen. Was bedeutet es für die Menschen von heute, wenn sie Gott nur apersonal und nicht in Beziehung denken? Welchen Einfluss hat ein solcher Gott auf das Leben, das von Beziehung geprägt ist? Erinnerung an Gottesbilder der Tradition und Erinnern an das eigene Werden in Beziehung wird hier zum Schlüssel einer Neuentdeckung christlicher Gottesvorstellungen für die Zukunft. Dieser Prozess ist grundsätzlich ergebnisoffen, auch zwischen Tradition und Subjekt können Beziehungen scheitern oder sich entfremden. Im Horizont von Bezie-

⁷²⁹ Vgl. Grümme: *Menschen bilden* (2012), S. 30. Er bezieht sich unter anderem auf die Shell-Jugendstudien sowie Ziebertz u.a.: *Religiöse Signaturen heute* (2003). Die neuere Studie von Schweitzer u.a.: *Jugend - Glaube - Religion* (2018) stützt diese Einschätzung nicht. S.o. 2.

Grümme bringt noch einen zweiten Einwurf, der zwar keinen Bezug zur Erinnerung hat, hier aber nicht unkommentiert bleiben soll: Er bezieht sich auf die Verortung der Beziehung innerhalb einer alteritätstheoretischen Konzeption des Subjekts. Grümme kritisiert den Beziehungsansatz dahingehend, dass der andere innerhalb der Beziehung für die Selbstbildung in Anspruch genommen wird. Er dagegen setzt die Wahrnehmung des anderen an den Anfang, die dann in eine Beziehung hineinführt. Kurz: Alterität ermögliche Beziehung, Beziehung als Proprium verzwecke den Anderen für die eigene Identität.

Dies erinnert an Mettes Ausführungen zu Metz, in denen er schreibt: „Es sei nicht nur das Ich, das sich den Anderen oder die Andere nehme, gewissermaßen für sich in Gebrauch nehme, um zu sich selbst kommen zu können. Sondern es seien die Anderen [...], die das Individuum allererst seine ‚Ichtiefe‘ gewahr werden ließen.“ Mette: *Einführung* (2005), S. 78. Mit Blick auf die Beziehungs- und Wahrnehmungsfähigkeit des Menschen muss gesagt werden, dass ein Säugling gar nicht zwischen Innen und Außen unterscheiden kann. Weil der Säugling Liebe und Beziehung erfährt, wird er überhaupt in die Lage versetzt, sich selbst zu entdecken und daran anschließend auch seine Wahrnehmung dahingehend zu schulen, dass es den anderen außerhalb seiner selbst überhaupt gibt. Die Wahrnehmung des Anderen kann nur erfolgen, weil der Mensch schon immer in Beziehung steht. Beziehung im Sinne von Boschki verzweckt nicht, sie ist nur wechselseitig und in Wahrnehmung der Alterität des anderen denkbar.

hung und Erinnern wird eine Reflexion darüber möglich, welche Wahrheiten ein personales Gottesbild früher und heute transportiert. Erst in der Reflexion darüber können Schüler:innen sich dessen bewusst werden, inwieweit Teile dieses christlichen Verständnisses sie bereits prägen, sie anziehen oder abstoßen.

7.5.3 Beziehungsorientierte Didaktik

Zur Konkretisierung seines Ansatzes nimmt Boschki bestehende didaktische Modelle in den Blick. In seiner Kritik des Korrelationsprinzips stellt er den Begriff der Korrelation insoweit in Frage, weil dieser in seiner dualistischen Struktur stets in einer Vermittlungsdidaktik ende. Er plädiert an dieser Stelle für den Begriff der Beziehung, weil die Verbindung zwischen Glauben und Leben eben nicht hergestellt werden könne oder müsse. Vielmehr stehe jedes Subjekt bereits in einer Beziehung zu Tradition und Glauben wenngleich nicht jederzeit bewusst, bejahend und sich identifizierend, sondern zuweilen konfrontativ und kritisch.⁷³⁰ So betrachtet, könne das Anliegen der Korrelation, die Erfahrungen der Lernenden zum Ausgangspunkt religionsunterrichtlichen Denkens zu machen, von einer dialogisch-beziehungsorientierten Verstehensweise von Religionsunterricht eingelöst werden: „Sie will nicht korrelieren, was nicht korreliert werden kann, sondern ‚ins Gespräch bringen‘, ‚in die Auseinandersetzung stellen‘, ‚in Beziehung setzen‘“,⁷³¹ und damit die Schüler:innen für bestehende Beziehungsstrukturen sensibilisieren. Erinnerungstheoretisch lässt sich diese Schärfung des Korrelationsbegriffs nur begrüßen. Insbesondere mit Blick auf die prinzipielle Andersartigkeit historischer Wirklichkeit, die sich auch in der sprachlichen und weltanschaulichen Fremdheit historischer Quellen niederschlägt, scheint eine mit Blick auf die Korrelierbarkeit zurückhaltende, für Reaktionen und Perspektiven der Schüler:innen offene Haltung hilfreich.

Auch das Elementarisierungsmodell modifiziert und erweitert Boschki zum einen um die Kontexte des Bildungsprozesses, zum anderen um den Begriff der elementaren Beziehungen, die allen Dimensionen des Elementarisierungsmodells zugrunde liegen und sie durchdringen. Die „Kontexte auf der Makro- und Mesoebene (gesellschaftlicher Rahmen, politisches System, ökonomische Basis, Gerechtigkeitsstatus des Bildungssystems, Pluralitätsbedingungen etc.)“⁷³² bezeichnet Boschki mit einem Begriff aus der Themenzentrierten Interaktion als

⁷³⁰ Vgl. Boschki: *Beziehung als Leitbegriff* (2003), S. 400-402.

⁷³¹ Boschki: *Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik* (2012), S. 175; zur Erweiterung des Korrelationsmodells vgl. auch Boschki: *Beziehung als Leitbegriff* (2003), S. 401f.

⁷³² Boschki: *Elementare Beziehungen* (2014), S. 475.

„Globe“.⁷³³ Der sich darin ereignende religiöse Lehr- und Lernprozess ist in voller Tiefe nur beziehungsorientiert zu reflektieren. Jede Dimension des Elementarisierungsmodells ist durch Beziehungen geprägt und bestimmt. Umgekehrt prägt jede Beziehungsebene, die Boschki in seinem Modell herausgearbeitet hat, den Bildungsprozess. Um dieser zentralen Bedeutung von Beziehung gerecht zu werden, ergänzt Boschki das Elementarisierungsmodell um eine sechste Dimension, die elementaren Beziehungen.⁷³⁴

Die Reflexion auf diese Beziehungen wird bei Boschki Bestandteil nicht nur der methodischen Planung, sondern auch der inhaltlichen Ausrichtung des Religionsunterrichtes.⁷³⁵ Methodisch sind dialogisch-kreative Konzepte gefragt, in denen Schüler:innen aktiv am Bildungsgeschehen teilnehmen, das durch Begegnung und Dialog geprägt ist. Kreativ meint die selbstständige Aneignung und „schöpferische Auseinandersetzung“⁷³⁶ auch im Gegensatz zu vermittlungsdidaktischen Konzepten mit einem deutlich handlungsorientierten Akzent.⁷³⁷

Die Inhalte des Religionsunterrichts lassen sich über eine Reflexion der Beziehungsebenen neu erschließen. Die Auflistung der Themenbandbreite macht deutlich, dass Beziehung latent immer schon als Thema im Raum steht und nur offengelegt werden muss, um Schüler:innen im Sinne einer beziehungsorientierten Didaktik sensibel zu machen für die Vielfalt ihrer Beziehungen.⁷³⁸

⁷³³ Der Begriff entstammt dem TZI-Modell von Ruth C. Cohn, vgl. Boschki: *Elementare Beziehungen* (2014), S. 475. Dort weitere Literaturhinweise.

⁷³⁴ Vgl. Boschki: *Elementare Beziehungen* (2014), S. 474-477; Boschki: *Beziehung als Leitbegriff* (2003), S. 402-409.

⁷³⁵ Boschki spricht auch von Beziehung als einer „umfassenden Hermeneutik von Religion, religiösem Lernen und Religionsdidaktik“. Boschki: *Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik* (2017), S. 175.

⁷³⁶ Boschki: *Beziehungen stärken* (2001), S. 518.

⁷³⁷ Zum Begriff der Kreativität vgl. Boschki: *Beziehung als Leitbegriff* (2003), S. 413-416; Boschki: *Beziehungen stärken* (2001), S. 513-522.

⁷³⁸ Eine detaillierte Aufschlüsselung der Inhalte im Religionsunterricht für die einzelnen Beziehungsebenen als didaktische Leitfäden vgl. Boschki: *Beziehung als Leitbegriff* (2003), S. 417-456. Exemplarische Darstellung für den Themenkomplex der Erinnerung s.u. 8.

8 Erinnerung als religionspädagogische Dimension

Der Durchgang durch die Leitbegriffe religionspädagogischen Arbeitens hat gezeigt: Erinnern bringt Vielfalt subjekt- und erfahrungsbezogen, beziehungsorientiert in Bildungskontexten zur Sprache. Der Prozess des Erinnerns und sein Produkt, die Erinnerung, sind allen vorgestellten Dimensionen inhärent: Erinnern selbst ist ein subjektiver, dialogischer und pluraler Vorgang, der auf Erfahrungen und Beziehungen beruht und diese gegenwartsfähig macht. Bildung ist auf Erinnerung angewiesen, sowohl in Bezug auf Weltwissen, das das Individuum in sein Selbst- und Weltverständnis integriert, als auch in Bezug auf vergangene Ereignisse, die für das Individuum gegenwärtig relevant sind. Daher gilt es, Erinnerung als eigenständige, religionspädagogische Dimension zu profilieren.

8.1 Erinnern als anthropologische Basiskategorie - Erträge aus der Psychologie, Kulturwissenschaft und Religionspädagogik⁷³⁹

Erinnerung als anthropologische Basiskategorie ist ein den Menschen in seinem Selbstverständnis und in seiner Beziehung zum anderen, zur Welt, zur Zeit und zu Gott konstituierendes Element.

Die Rolle von Erinnerung für das menschliche Selbstverständnis hat die psychologische Hirnforschung eindrücklich belegt. Menschliches Denken und Handeln wird durch die Erinnerung an jene kognitive Muster und Sprache ermöglicht, in denen sich das Subjekt ausdrücken kann. Erinnerung als Rückgriff auf diese Strukturen ist damit Grundvoraussetzung des Subjektseins.

Aufgrund dieser elementaren Notwendigkeit von Beziehung für die Existenz des Subjekts betrachten auch aktuelle religionspädagogischen Ansätze den Menschen in seinem Subjektsein als dialogisch auf den Anderen verwiesen. Diese Verwiesenheit ist keinesfalls rein struktureller oder emotionaler Natur. Was das Subjekt ausmacht, sind nicht nur seine unmittelbaren Erfahrungen, sondern die im individuellen Gedächtnis bewahrten, emotional konnotierten Erzählungen, die über Sprache, Bilder und Handlungen vermittelt wurden und mit den aktuellen Erfahrungen in Verbindung gebracht werden. Aus diesen Verknüpfungen formt der Mensch sein individuelles Gedächtnis als Netzwerk aus Erfahrung und Erinnerung, das der aktuellen Situation je neu angepasst wird. Sein Selbstverständnis unterliegt damit einem ständigen Wandel, ohne dass prägende Erfahrungen und Erzählungen gänzlich

⁷³⁹ Der folgende Absatz fasst die Erkenntnisse aus den vorangegangenen Kapiteln unter dem Fokus der Rolle von Erinnerung für das Individuum in seinen Beziehungen zusammen. Ausführungen und Literatur zu den einzelnen Ansätzen s.o. 5,6 und 7. Der Titel dieses Abschnitts ist entlehnt von Boschki: Gott erinnern (2010), S. 189.

verloren gehen. Sie werden vielmehr je neu kontextualisiert, können an Bedeutung gewinnen oder verlieren.

Die den Menschen formenden, sozialen Narrative speisen sich dabei aus Erfahrungen, Ereignissen und Strukturen der Gruppe und werden über Sprache und Kommunikationskontexte weitergegeben. Schon Halbwachs vertrat die Ansicht, dass Menschen von Denkschemata geprägt sind, die ihnen zwar nicht immer bewusst sind, die aber ihr Wissen und ihre Wertungen beeinflussen. Wenn Welzer auf die Verschränkungen fremder und eigener Erfahrungen in der Erinnerung des Menschen hinweist, soll dies nicht die Existenz des Individuums in Frage stellen. Vielmehr zeigt sich das Individuelle des Menschen in seiner Erinnerung darin, dass sich aus den je verschiedenen Erfahrungen und Gruppenkontexten ein ganz eigenes Gedächtnis zusammensetzt. Gleichzeitig beeinflusst das Subjekt durch sein Denken und Handeln die Gruppen, in denen es sich bewegt, und trägt mit seiner je eigenen Prägung zur Gestalt der Gruppe bei. Individuelle Erinnerung ergibt sich aus der Beziehung zum anderen, ermöglicht und gestaltet diese, indem das Subjekt an andere zu denken und diese in sein Handeln einzubeziehen vermag und durch sein Wirken andere und soziale Gruppen verändert.⁷⁴⁰

Mit zunehmender Erfahrung wachsen die Größe und in der Regel auch die Zahl der Bezugsgruppen, denen sich Menschen zuordnen. Kinder sind zunächst mit ihren engsten Familienmitglieder vertraut. Ihr Verständnis für die Zugehörigkeit zu einer Sprach- oder Religionsgemeinschaft entwickelt sich in der Begegnung mit Kindern, die andere Sprachen sprechen oder andere religiöse Bräuche pflegen, ihr Verständnis für die Zugehörigkeit zu einem Staatsgebilde erst im Schulalter. Diese Zugehörigkeiten erklären sich Kindern und Jugendlichen dabei nicht allein aus aktuellen Anlässen heraus. Sie sind mit Erinnerungen verknüpft, an Feste und Bräuche, an Erklärungen und Erzählungen über die Familie, religiöse oder atheistische Überzeugungen und den Standpunkt innerhalb des Staates. So sehr Kinder und Jugendliche im Moment leben, sind sie auf diese Weise von prägender Erinnerung beeinflusst.⁷⁴¹ Für Erwachsene, die ihr Leben an historischen, familiären und gesellschaftlichen Strukturen und Ereignissen entlang schildern können, gilt dies noch viel mehr. Gerade in der Jugendphase als Phase des Übergangs, macht es Sinn, Jugendlichen den Blick für diese Zusammenhänge zu öffnen.

⁷⁴⁰ S.o. 5.

⁷⁴¹ Vgl. Laubach: Warum erinnern (2001), S. 184.

Erinnern als sozialer Vorgang meint nicht nur, dass Erinnerung geteilt wird. Vielmehr zeigt die kulturwissenschaftliche Forschung, dass Erinnerung von der Gruppe auch begrenzt und gesteuert wird, indem gewünschte Werte tradiert und Unerwünschtes verschwiegen und schließlich vergessen wird. Diese Mechanismen lassen sich sowohl für die Gesamtheit der Christen, als auch für die römisch-katholische Kirche nachweisen und für Gruppierungen innerhalb der Kirche, die eigene Erzähl- und Erinnerungsgemeinschaften bilden, wenn sie für eine Rückbesinnung der Kirche auf alte Traditionen werben - wie dies sowohl traditionelle als auch progressive Strömungen tun.⁷⁴² Je fester der Zusammenhalt der Gruppe, je stärker die Zugehörigkeit des Einzelnen zur Gruppe empfunden wird, je höher der Grad der Verbindlichkeit, desto stärker wirken sich die Mechanismen von Erinnern und Vergessen innerhalb der Gruppe auf das Leben des Individuums aus. Aus den Kontexten von Familie, Freundeskreis, Beruf, Kirche oder Staat bildet sich ein eigenes Netzwerk aus Erinnerungen, die mehr oder weniger kompatibel nebeneinander stehen, sich überlagern, zur Abgrenzung führen oder Zugehörigkeit begründen.⁷⁴³

Diese Eigenschaften von Erinnerung in Beziehungskontexten führt zwangsläufig auch zu Konflikten. Sichtbar wird dies etwa am Beispiel der Perspektivität: Der politische Standpunkt und die konkrete Rolle des Einzelnen innerhalb eines historischen Kontextes prägt seine Erinnerung an das Ereignis und die seines direkten Umfeldes. Rolle und Standpunkt betreffen dabei auch ganz Gruppen, und zwar über Generationen hinweg. Es macht auch für die Erinnerungen nachwachsender Generationen einen großen Unterschied, ob sich die eigene Familie als „Opfer“ versteht, sich in der „Täterrolle“ sieht oder zu den Ereignissen keinerlei Bezug hat, ob die Familie von gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen profitieren konnte oder sich im Zuge solcher Entwicklungen benachteiligt fühlt. So sehr politikwissenschaftliche Ansätze eine Festschreibung von Gruppen ablehnen, so sehr zeigen sich die konkreten Auswirkungen von Gruppenerinnerungen etwa im Phänomen der Opferkonkurrenzen.⁷⁴⁴ Die Wirksamkeit solcher Perspektiven innerhalb von Gruppen und öffentlichen Diskursen lässt sich in einem besonderen Maße für die in der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit stark präsente Erinnerung an den Holocaust nachweisen.⁷⁴⁵

⁷⁴² S.o. 6.3.

⁷⁴³ S.o. 5.

⁷⁴⁴ So zeigen Untersuchungen zum Antisemitismus in muslimischen Einwandererfamilien, dass die Nichtanerkennung von Opfergruppen dazu führen kann, dass diese gegen anerkannte Opfergruppen Stellung beziehen. Vgl. Kamil: Verknüpfte Gedächtnisse (2019), S. 148. S.o. 5.3.

⁷⁴⁵ Vgl. Messerschmidt: Rassismuskritische Geschichtsvermittlung (2019), S. 157f.

Formen von Perspektivität sind aber auch für andere Erinnerungszusammenhänge entscheidend, innerhalb der heutigen Bundesrepublik etwa mit Blick auf die Geschichte der DDR, und der Wende, auf Migrationsbewegungen und die damit verbundenen politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen sowohl in den Herkunftsländern als auch im Zielland. Diese innerhalb gesellschaftlicher Gruppen erzählten Erinnerungen beinhalten Bewertungen aktueller Institutionen und politischer Entwicklungen. Aktuelle und historische Erfahrungen und Erinnerungen werden dabei gruppenspezifisch miteinander verschränkt und zu Narrativen verbunden, die eine gelingende Beziehung zwischen denjenigen Individuen verhindern, die sich den konkurrierenden Gruppen zugehörig fühlen. Diese Mechanismen zu benennen und offenzulegen kann auch im religionspädagogischen Kontext zum gegenseitigen Verständnis und zur Befriedung beitragen - mehr noch, als die Existenz von Gruppenerinnerungen zu leugnen und sie pauschal zu verurteilen.

Auch die Beziehung zur Welt ist damit abhängig von Erinnerung, sowohl in Bezug auf sozial geteilte Erinnerung, als auch durch soziale Prägung überformte Erinnerung an individuelle Erfahrungen. Sie lässt sich nicht auf historische Tatsachen beschränken, die dann als einfache Beispiele für moralisch gutes oder schlechtes, taktisch kluges oder unüberlegtes Handeln dienen. Vielmehr entfaltet Erinnerung ihre Wirkung dort, wo sie für viele Menschen möglicherweise unsichtbar bleibt, in Vorurteilen, Werten und Normen, und nicht zuletzt in einem gesellschaftlich vermittelten Verständnis von Zeit und Gott, das über Erzählungen und Handlungen den Menschen von Beginn an prägt.

Zeit betrifft alle Beziehungen und Verhältnisse, in die sich das Subjekt gestellt sieht. Nicht nur das menschliche Leben vollzieht sich in der Zeit und ist zeitlich begrenzt. Im Jahres- und Lebenslauf wird die Zeit als fortschreitend erfahren und kulturabhängig als Fortschritt, Rückschritt oder endloser Zyklus gedeutet.⁷⁴⁶ Diese Interpretationen werden früh über Lebensformen und Erzählungen vermittelt, die überhaupt erst eine Beziehung zur Zeit schaffen.⁷⁴⁷ Die Erinnerung bildet gleichsam eine Brücke über die Zeitebenen hinweg. Indem Menschen sich an Vergangenes erinnern, holen sie Ereignisse und Personen in die Gegenwart, weil sie ihnen eine Bedeutung für die Zukunft zumessen. Nicht umsonst kennt die deutsche Sprache den Ausdruck, „in der Erinnerung weiterleben“. Gerade religiöse Riten leben von anamnetischen Konzeptionen, die in der Erinnerung eine gleichsam zeit- und todüberwindende Größe suchen. Im christlichen Kontext verbindet sich dies beispielsweise mit den Begriffen von Vergegenwärtigung und Realpräsenz.

⁷⁴⁶ Vgl. Boschki: *Beziehung als Leitbegriff* (2003). S. 370f.

⁷⁴⁷ S.o. 5.4.1.

Dass der Mensch auch in seiner Gottesbeziehung ganz auf Erinnerung verwiesen ist, hat Reinhold Boschki im Rahmen seines Beziehungsansatzes herausgearbeitet. Gott sei nicht „an sich“ erfahrbar, „sondern nur in seinen Beziehungen.“⁷⁴⁸ Diese Beziehungsdimension des Gottesbegriffs, die sich auf die Beziehung zum Menschen hier und heute, im christlichen Verständnis auf seine innergöttliche Beziehung in der Dreifaltigkeit und nicht zuletzt auf die Verflochtenheit der Gottesbeziehung auf allen weiteren Beziehungsebenen bezieht,⁷⁴⁹ ist jedoch nur in Form von Erinnerungen greifbar, versprachlicht und verbildlicht. Erinnerung und Beziehung, so wird im Kontext der Gottesbeziehung deutlich, sind untrennbar miteinander verbunden. „Denn wer sich an einen anderen Menschen oder an Gott erinnert, setzt sich aktiv in Beziehung zu ihm.“⁷⁵⁰ Entsprechend beschreibt auch Ottmar Fuchs die persönlichste Form der Zuwendung zu Gott, das Gebet, als Erinnerung.⁷⁵¹

Dabei bereichert die Gotteserinnerung jede Beziehungsebene, die den Menschen ausmacht, wie Boschki für die Gottesbeziehung im jüdischen und christlichen Verständnis zeigt. Die Selbstbeziehung gewinnt durch den Aspekt der erinnerten, gottgeschenkten Würde an Selbstgewissheit und Selbstliebe. In der Beziehung zum anderen ermöglicht die erinnerte bedingungslose Annahme, dem anderen seine Freiheit zu gewähren. Die Gotteserinnerung verpflichtet zu Nächstenliebe, zum Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit. Im Verhältnis zur Welt ermöglicht die Gotteserinnerung einen dankbaren Blick auf die Schöpfung und fordert zur „gefährlichen Erinnerung“ auf, wenn sich die bestehenden Verhältnisse gegen Mensch und Gott richten. Zeit kann in Gotteserinnerung als geschenkte, begrenzte Zeit erlebt werden. Und nicht zuletzt lebt die Gottesbeziehung selbst von Gotteserinnerung.⁷⁵²

„Das menschliche Erinnerungsvermögen ist eine Fähigkeit, keine Tugend.“⁷⁵³ Ruth Klüger „macht darauf aufmerksam, dass sich Menschen erinnern - ob sie wollen oder nicht.“⁷⁵⁴ Erinnerung kann damit als anthropologische Basiskategorie gelten, zumal sich keine der von Boschki angeführten Beziehungsebenen unter Ausschluss von Erinnerung beschreiben lässt. Insofern sind auch alle im Religionsunterricht relevanten Beziehungs- und Themenfelder von Erinnerung geprägt, und zwar in ihren narrativen Formen. Wenn Erinnerung den Menschen in dieser Art und Weise in seinen grundlegenden Beziehungen ausmacht, kann diese

⁷⁴⁸ Boschki: *Beziehung als Leitbegriff* (2003), S. 366.

⁷⁴⁹ Vgl. Boschki: *Beziehung als Leitbegriff* (2003), S. 367.

⁷⁵⁰ Boschki: *Gott erinnern* (2010), S. 200.

⁷⁵¹ Vgl. Fuchs: *Konkretion: Beten* (2000), S. 218-220.

⁷⁵² Vgl. Boschki: *Gott erinnern* (2010), S. 200-208.

⁷⁵³ Klüger: *Von hoher und niedriger Literatur* (1996), S. 29.

⁷⁵⁴ Laubach: *Warum erinnern* (2001), S. 184.

auch in ihren verschiedenen Aspekten im Religionsunterricht zur Sprache kommen. Dies soll im folgenden Kapitel religionsdidaktisch entfaltet werden.

8.2 Erinnerung als verbindende Dimension im Religionsunterricht - religionsdidaktische Perspektiven

Dass Erinnern in vielfältiger Hinsicht schon immer im Religionsunterricht eine Rolle spielt, ist unbestritten. Jedoch ist dieses „Erinnern“ nicht als eigene Dimension präsent, sondern wird insbesondere im Themenbereich von Holocaust und Kirche im Dritten Reich konkret thematisiert. Dient dagegen Erinnern als religionsdidaktische Dimension, verbindet dies alle Themenbereiche des Religionsunterrichts miteinander und weist auch der Kirchengeschichte einen besonderen Stellenwert im Religionsunterricht zu. Dies zeigt ein Durchgang durch die Beziehungsebenen, die Boschki für seine Beschreibung und sein Verständnis des Religionsunterrichts zugrunde legt.

8.2.1 Erinnern als Prozess der Selbstwerdung:

Narrative Identität in der religionspädagogischen Arbeit

Insofern sich subjektorientierter Religionsunterricht an den Schüler:innen orientiert, hat dort in besonderer Weise auch die Selbstreflexion und Selbsterzählung einen gesicherten Ort wie in sonst keinem schulischen Unterrichtsfach. Schon Paul Ricœur hat herausgearbeitet, dass die Selbsterzählung dem Menschen ermöglicht, dem eigenen Leben sinnhafte Struktur zu geben oder sie daraus abzuleiten, indem Erlebtes und Erfahrenes „in der permanenten Wechselwirkung von Erinnerung, Anschauung des Augenblicks und Erwartung - geordnet und in einen sinnvollen Zusammenhang gestellt“⁷⁵⁵ werden. Selbsterzählung vollzieht sich damit als kreativer Prozess des Selbst in den kulturellen Kontexten und in der Begegnung mit anderen, der keinen Abschluss findet, sondern das Selbst immer neu herausfordert. Beide, der kulturelle Fundus an Erzählformen und -traditionen und die medialen Inszenierungsmöglichkeiten der Gegenwart, spielen dabei eine wesentliche Rolle.⁷⁵⁶

Martina Kumlehn hat eine spezifisch theologische Deutung dieser narrativen Identitätsarbeit eingebracht, die für religionspädagogisches Handeln fruchtbar gemacht werden kann. So bleibe das Selbst im Prozess des Erzählens entzogen, weil nie immer alles gezeigt werden könne, was das eigene Selbst ausmache. Der Ausgang dieses Prozesses bleibe offen, vergleichbar zu „eschatologische[n] Vorstellungen des noch Ausstehenden“⁷⁵⁷. Diese narrative Konstruktion des Selbst sei nicht zu verwechseln mit einer „objektiven“ Wirklichkeit, aber dennoch rückgebunden an Erfahrung und Erleben. Dies gelte für die erzählenden und die rezipierenden Subjekte gleichermaßen: „Wenn also Menschen als in Geschichten verstrickt

⁷⁵⁵ Kumlehn: *Leben (anders) erzählen* (2012), S. 137.

⁷⁵⁶ Vgl. Riegel: *Sich selbst finden* (2005), S. 82.

⁷⁵⁷ Kumlehn: *Leben (anders) erzählen* (2012), S. 138. Zur Offenheit religiöser Identität vgl. auch Peukert: *Identität* (2005), S. 191.

gedacht werden, die nicht nur Erzählungen aktiv rezipieren, sondern vielmehr auch ihre eigene Lebensgeschichte nur erzählend sinnstiftend konstruieren können, dann kommt der Ressourcenbildung für diese Refiguration der eigenen Lebensgeschichte in (religiösen) Bildungsprozessen erhebliche Bedeutung zu.“⁷⁵⁸ Soziokulturelle Anknüpfungspunkte erleichtern den Prozess der eigenen Lebensdeutung, indem an vorhandene Narrative angeknüpft werden kann, insbesondere dann, wenn Lebensabschnitte enden und neu beginnen. Entlastend wirke religionspädagogische Arbeit auch dann, wenn „die Grenzen des Sich-selbst-Erzählens [...] im Blick bleiben, weil die Würde des eigenen Lebens unabhängig davon zugesprochen ist, was ich vom eigenen Leben und dem Leben überhaupt erzählen kann.“⁷⁵⁹

Erinnerung erfüllt innerhalb dieses Prozesses verschiedene Funktionen. In der Erinnerung und im Bezug auf soziokulturelle Muster entsteht ein Rahmen von Erzählmöglichkeiten, innerhalb derer das Individuum sich und seine Erzählung verorten kann. Erinnerung in Bezug auf persönliche Erfahrung liefert erst den Stoff für die Erzählung, der vom Individuum je neu ausgewählt und geordnet werden muss. Und schließlich kann die Erinnerung an zurückliegende Selbsterzählungen die eigene Wandlungsfähigkeit vor Augen führen als Möglichkeit und Ressource für die Zukunft. Erinnern als notwendiger Prozess für die Stiftung einer narrativen Identität, hat im Religionsunterricht überall da seinen Ort, wo Schüler:innen als Individuen im Mittelpunkt stehen. Dies ist etwa dort der Fall, wo autobiographische Reflexion stattfindet.

Dass solche Reflexion in der postmodernen Gesellschaft notwendig ist, zeigt die Selbstdarstellung in den sozialen Medien, wo nur die permanente Bearbeitung des eigenen Profils gewährleistet, wahrgenommen zu werden. Angesichts dieser permanenten Selbsterzähl-schleife schlägt Kumlehn „Formen der begleiteten Selbstreflexion mit Blick auf das eigene Erzählverhalten“ vor, um mit Schüler:innen

„gemeinsam herauszufinden, wie sie die Möglichkeiten und Gefahren wahrnehmen, die sich durch die auf Dauer gestellte Selbsterzählung - auch in banalen oder gar in intimen Bereichen - in Erzählforen wie Blogs, Facebook und Twitter ergeben. Wie merkt man im Dauerfluss der Selbsterzählung überhaupt noch, worauf es in der Erzählung ankommt?“⁷⁶⁰

⁷⁵⁸ Kumlehn: *Leben (anders) erzählen* (2012), S. 142; Kumlehn: *Bibel* (2014), S. 109. Vgl. Manemann: *Geschichten* (2001), S. 173.

⁷⁵⁹ Kumlehn: *Leben (anders) erzählen* (2012), S. 144f. Vgl. Kumlehn: *Leben (anders) erzählen* (2012), S. 138-142; Kumlehn: *Bibel* (2014), S. 109; Englert: *Komposition des Differenten* (2014), S. 136f.; Bauer: *Religionsunterricht* (2019), S. 201f. Zur Verbindung von religiöser und narrativer Identität vgl. Riegel: *Sich selbst finden* (2005), S. 83-89.

⁷⁶⁰ Kumlehn: *Leben (anders) erzählen* (2012), S. 143. Vgl. Englert: *Komposition des Differenten* (2014), S. 136f.

Eine solche Auseinandersetzung mit Biographie geht immer schon von Erinnerung aus, weil narrative Identität sich aus den Erfahrungen und Erinnerungen konstruiert, die die Schüler:innen mitbringen.⁷⁶¹ Dies bewusst zu machen, erleichtert es Schüler:innen auch, bewusst Erfahrungen und Erinnerungen zu bewerten, gute von schlechten Beziehungen, gute von schlechten Zeiten zu unterscheiden. Um dies herauszufinden, bedienen sie sich automatisch des Modus‘ des sich Erinnerns. Erinnerung und die eigene Geschichte regen so zum Nachdenken darüber an, was das eigene Leben im Kern ausmacht oder im Ideal ausmachen sollte. Wenn Schüler:innen sich fragen, an was sie sich erinnern und was vielleicht nicht, wenn sie Assoziationen nicht nur gegenüberstellen, sondern reflektieren und die Rolle von Emotionen in den Blick nehmen, entwickeln sie ein Verständnis davon, dass Erinnerung keine absolute und verlässliche Größe darstellt, sondern auf Konstruktion und Selbstbildern beruht, gleichwohl aber rückgebunden ist an die eigene Erfahrungswelt und daher einen hohen Wahrheitswert für den einzelnen hat.

Erinnerung, so muss religionspädagogisches Arbeiten herausstellen, ist keine statische Größe, sondern stets Ausgangspunkt von Veränderung. Dass Wandlung zum Menschsein und zum eigenen Subjektsein dazugehört, lässt sich in einer rein auf die Gegenwart und Zukunft ausgerichteten Perspektive zunächst nur spekulativ behaupten. Die Selbsterfahrung von Erinnerung in einer auf die Vergangenheit und Geschichte gerichteten Perspektive macht diese Wandlung dagegen begreifbar. Denn anhand eigener Erinnerungen wird Schüler:innen erst deutlich, dass auch ihre Selbstwahrnehmung einem Wandel unterliegt, Erinnerung diesen Wandel sichtbar macht und zur Weiterentwicklung anregt, ohne die Kontinuität des Selbst grundsätzlich in Frage zu stellen.⁷⁶² Zugleich fördert die Auseinandersetzung mit dem eigenen Erinnern ein kritisches Bewusstsein für die eigene, beschränkte Perspektive.⁷⁶³ Sie ist ein maßgeblicher Motor in der Entwicklung von narrativer Identität, weil sie in allen Reflexionen des Subjekts eine Rolle spielt, die das Menschsein betreffen, also in Bezug auf die Selbsterfahrung, auf ethische Fragestellungen, auf die eigene Gotteserfahrung, auch in der Begegnung mit biblischen oder ästhetischen Zeugnissen oder in der persönlichen Deutung ritueller Handlungen. Und nicht zuletzt kann eine Beschäftigung mit Erinnerung als Bindeglied zwischen Subjekt und Gesellschaft kritisch-emanzipatorisch wirken und Schüler:innen

⁷⁶¹ Zum Beitrag der Religionspädagogik zur Identitätsbildung und zu deren Mechanismen s.o. 7.1.

⁷⁶² Vgl. Bauer: Religionsunterricht (2019), S. 194-202; Riegel: Sich selbst finden (2005), S. 81.

⁷⁶³ Vgl. Schäfer: Didaktik der Erinnerung (2009), S. 208. Dazu auch Manemann: Geschichten (2001), S. 168, der vor diesem Hintergrund fordert, die lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Schüler:innen im Unterricht stärker einzubringen. Eine solches kritisches Bewusstsein ist anschlussfähig an Ansätze einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik.

dazu einladen, das eigene wie das Erinnerungshandeln von Gemeinschaften kritisch zu hinterfragen und mit zu gestalten.⁷⁶⁴

Auch Lehrer:innen können sich anhand eigener Erinnerungen bewusst machen, dass religiöser Glaube, Weltdeutungen und Beziehungen im Wandel begriffen sind und sich im Laufe ihre eigenen Lebens verändert haben. Ein solches Bewusstsein wandelt die Perspektive auf die Schüler:innen, weil es die Zeitgebundenheit jeder Weltdeutung vor Augen führt. Im besten Sinne werden die Chancen deutlich, Schüler:innen durch einen offenen Dialog nachhaltig zu prägen. Möglicherweise wächst auch das Bewusstsein für die Schwierigkeiten, die sich aus gesellschaftlich oder familiär vermittelten Weltdeutungen ergeben. Eine solche Selbstreflexion eröffnet so eine verständnisvolle Perspektive auf den anderen. Die historische Perspektive vermag dagegen zu entlasten, zeigen doch historische Entwicklungen, wie sich das Selbstverständnis anderer, auch ganzer Institutionen verändert hat, und wie dies das Verhältnis zum Anderen prägte und wandelte.

8.2.2 Erinnern in Beziehung zum anderen:

Erzählgemeinschaften und kommunikatives Gedächtnis

Wenn biographisches Erinnern im Kontext religionspädagogischen Handelns zur Sprache kommt, sind auch soziale Bezugsgruppen als Erzähl- und Erinnerungsgemeinschaften eingespielt. Im Sinne eines subjektorientierten Religionsunterrichts sind dabei insbesondere auch jene Erzählungen zu berücksichtigen, die Schüler:innen in ihren direkten Beziehungen zu anderen erfahren, wie familiäre und freundschaftliche Erinnerungen. Dies dient nicht der Selbstvergewisserung, sondern erfüllt im Gespräch über die Unterschiede in den Erinnerungen den Anforderungen an einen pluralitätsfähigen und alteritätsbewussten Religionsunterricht.⁷⁶⁵

Erinnerungssensibles Arbeiten kann dabei die Wirksamkeit geteilter Erinnerung herausstellen, die Assmann dem kommunikativen Gedächtnis zuordnet. Dies eröffnet nicht nur ein Verständnis für die Perspektivität des eigenen Denkens und Handelns, sondern ermöglicht eine Verständigung und ein Gespräch über Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Im Sinne der doppelten Subjektorientierung⁷⁶⁶ kommt in einem erinnerungssensiblen Religionsunterricht auch das Moment von Erinnerung in den Biografien der Anderen zu Geltung, die sie als Individuen auszeichnet und sich auf konkretes Denken und Handeln auswirkt. Dies gilt

⁷⁶⁴ Zur kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik vgl. Gärtner/ Herbst: Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik (2020), darin besonders Könemann: Politische Religionspädagogik (2020), S. 208-211.

⁷⁶⁵ S.o. 7.

⁷⁶⁶ Fuchs: Doppelte Subjektorientierung (2001).

für Personen des direkten Umfeldes genauso wie für Personen, die zu anderen Zeiten, an anderen Orten, innerhalb anderer gesellschaftlicher Kontexte leben oder gelebt haben.

Im Religionsunterricht wird diese Perspektive immer dann erfahrbar, wenn Schüler:innen von ihren eigenen Gruppenzugehörigkeiten berichten und diese reflektieren. Soll Erinnerung in didaktischen Prozessen gestärkt werden, so können Familiengeschichten hier einen wertvollen Dienst leisten. Elke Gryglewski hat im Kontext von Bildungsarbeit an Gedenkstätten auf die Möglichkeit der Arbeit an Familienbiografien verwiesen.⁷⁶⁷ Diese wecken zum einen das Interesse bei den Schüler:innen, die in ihren Familien den Prozess von Passung und Abgrenzung täglich erleben. Jede Selbsterzählung von Schüler:innen zeigt, wie sehr das Selbstverständnis an jene Geschichten anknüpft, die familiär vermittelt werden. Neben Familienereignissen wie Geburt, Hochzeit und Tod gehören dazu auch Geschichten von prägnanten gemeinsamen Erlebnissen, die immer wieder erzählt werden, weil sie besondere Aufmerksamkeit versprechen, besonders unterhaltsam oder erinnenswert erscheinen.

Schüler:innen können in eigenen und fremden „Kernnarrationen“⁷⁶⁸ entdecken, welche Werte und Normen sie transportieren, die sich Menschen zunächst ohne weitere Reflexion zueigen machen. Ein Vergleich solcher familiären Erzählungen legt auch wertungsfrei den Zusammenhang zwischen religiöser Sozialisation und religiöser Selbstverortung offen, die im Klassengespräch über religiöse Themen immer wieder auftaucht, ohne explizit gemacht oder erklärt zu werden. Dabei wissen Schüler:innen sehr wohl auch um die negativen Aspekte solcher familiären Regeln, wenn etwa Eltern sich in ihrer Erziehung bewusst von ihren eigenen Eltern abzusetzen versuchen. Die vielen Romeo-und-Julia-Geschichten zeigen schließlich, wie sehr die Familie als Erzähl- und Erinnerungsgemeinschaft das Leben der Kinder über Regeln bestimmt und einschränkt, deren Gründe in der Familiengeschichte liegen.⁷⁶⁹

Darüber hinaus tragen Familiengeschichten nach Gryglewski in besonderer Weise dazu bei „ein Bewusstsein für das Vorhandensein vieler gleichberechtigter Erzählungen im Klassenraum, die alle Einfluss haben auf die Wahrnehmung von Geschichte,“⁷⁷⁰ zu schaffen. Auf diese Weise werden sie zur Brücke zu Erzählungen außerhalb des eigenen Erfahrungskrei-

⁷⁶⁷ Vgl. Gryglewski: Erinnerung (2017), S. 198.

⁷⁶⁸ Keupp: Identitätskonstruktionen (1999), 201, 229.

⁷⁶⁹ Vgl. die Ausführungen von Laubach zur Erzählung „Die Beschneidung“ von Bernhard Schlink, die im größeren Kontext der NS-Zeit unvereinbare Familienerinnerungen in ihren Auswirkungen auf eine Liebesbeziehung thematisiert. „Das Heute und Morgen dieser Liebe zwischen deutschem Katholik und US-amerikanischer Jüdin hat keine Chance, sich gegen das Gestern einer heillosen Geschichten von Deutschen und Juden durchzusetzen.“ Laubach: Warum erinnern (2001), S. 184.

⁷⁷⁰ Gryglewski: Erinnerung (2017), S. 198.

ses, wenn etwa literarische Erzählungen oder Familiengeschichten anderer Zeiten und Kulturkreise zum Thema werden und auf ihre wertbildende Funktion hin untersucht werden. Sie sind ein Schlüssel dafür, Alterität erfahrbar zu machen und die Akzeptanz derselben intuitiv zu fördern.⁷⁷¹

Auch Freundschaftsgeschichten sind bereits heute ein fester Bestandteil des Religionsunterrichtes, wenn es um Beziehungen und Regeln geht. Dies ist kein Zufall: Schüler:innen wissen sehr gut, dass Cliques auch ethische Entscheidungen beeinflussen können, wenn durch Gruppenmechanismen andere integriert oder ausgeschlossen, Verhaltensweisen bewundert oder verachtet werden. Normiert wird innerhalb von solchen Freundesgruppen häufig auch das Aussehen und Kleidung. Auch hier trägt ein Bewusstsein für die Rolle gemeinsamer Erinnerungen dazu bei, wirksame Gruppenstrukturen besser reflektieren zu können. Denn der wachsende Einfluss des Freundeskreis ist auch auf gemeinsame Geschichten und Erlebnisse und damit verbundene geteilte Wertvorstellungen zurückzuführen. Dieser Zusammenhang zwischen Narration und Normen, Erinnerung und Werten lässt sich in vielen Bereichen des Religionsunterrichtes fruchtbar machen, etwa in ethischen, kirchlichen und interreligiösen Fragestellungen, wo immer es um Normen, Traditionen und Regeln geht, die Menschen je nach Standpunkt akzeptieren, einfordern oder ablehnen.

Erinnerung in ihren narrativen Formen erklärt die Individualität des Einzelnen als Folge struktureller Gemeinsamkeit: Indem jede:r durch gemeinsame Erinnerungen unterschiedlicher Familien, Freunde und Gesellschaften geprägt ist, entsteht eine bunte Vielfalt. Alterität wird so zur Selbstverständlichkeit.

8.2.3 Erinnern in Kirche und Gesellschaft:

Erinnerungsgemeinschaften und kulturelles Gedächtnis

Wenngleich es die kleinen Erzähl- und Erinnerungsgemeinschaften sind, die Menschen als besonders prägend empfinden, spielt sich das Leben dieser kleineren Gemeinschaften in größeren Gruppenkontexten ab, die sie jeweils beeinflussen. Das beginnt im familiären Kontext, wenn familiäre Erinnerungen und Geschichten Bezug nehmen auf den politischen und gesellschaftlichen Gesamtkontext und als Beispielgeschichten oder Gegengeschichten zu diesem erzählt werden. Dies gilt umso mehr für den schulischen und beruflichen Kontext, der wesentlich bestimmt wird durch die politischen und gesellschaftlichen Vorgaben und Werte, die sich in den jeweiligen Systemen wiederfinden. In besonderer Weise lässt sich dieser Einfluss im religiösen Bereich wiederfinden, wenn gläubige Menschen sich zu einem Glauben

⁷⁷¹ S.o. 7.2.

bekennen, der in einer großen Gemeinschaft gelebt wird, und aus ihrem Glauben heraus die von der Religionsgemeinschaft vermittelten Rituale und Feste pflegen und adaptieren.

Sabine Krause hat für das Verhältnis von Tradition und Bildung im Kontext von Erinnerungsgemeinschaften gezeigt, dass nicht nur religiöse Bildung innerhalb der Erinnerungsgemeinschaft darauf abzielt, Teilnahme und Identifikation zu ermöglichen. Doch je intensiver die Auseinandersetzung, desto stärker werden die reflexiven Strukturen von Erinnerungskulturen wirksam, die „in eine Auseinandersetzung um die Gestaltung und Deutung der Erinnerungen und schließlich in mündiger Teilhabe münden kann.“⁷⁷² Bildung verharret damit in säkularen und religiösen Kontexten nicht in einer normierenden Erinnerung, weil Weitergabe und Tradition immer mit Adaption und persönlicher Auseinandersetzung einhergehen. Je mehr Bildungsprozesse eine kritische Auseinandersetzung zulassen und fördern, umso intensiver dürfte das implizite Wissen um die Begrenztheit des Eigenen und der Fremdheit des Anderen explizit werden. Wenn Pädagogik es sich zur Aufgabe macht, Verständnis für den anderen zu wecken und Pluralitätsfähigkeit zu bewirken, umso mehr muss Krause zufolge diese „Kontingenzperspektive auch in Bildungsprozessen verstärkt“⁷⁷³ thematisiert werden.⁷⁷⁴ Hierin liegt auch der bildungstheoretische Stellenwert von Kultur, Symbolen und Riten, begegnet uns in diesen doch das „religiöse Gedächtnis“, das darauf verweist, dass „Leben Leben [sic!] vom Anderen her ist“.⁷⁷⁵ Erinnerung als religionspädagogische Dimension führt nicht nur in die religiösen Traditionen ein, sondern kann im Kontext von Erinnerungsgemeinschaften und kulturellem Gedächtnis einen wichtigen Beitrag zur Pluralitätsfähigkeit der Schüler:innen beitragen und trägt in besonderer Weise der Bildungsorientierung des Religionsunterrichts Rechnung.

Schon immer wurden im Religionsunterricht diese Bereiche von Religion thematisiert und erklärt. Gerade hier trägt der Begriff von Erinnerung, wie ihn die Kulturwissenschaft herausgearbeitet hat, zum Verständnis und zur Reflexion von Religiosität bei. So werden schon heute die den Festen grundlegenden Geschichten im Unterricht erzählt und in ihrer rituellen Ausdeutung thematisiert. Ein stärkerer Fokus auf das Erinnern würde verdeutlichen, inwiefern Erinnerung hier aktualisiert wird, um sie für Gegenwart und Zukunft fruchtbar zu machen. Zugleich ließe sich so zeigen, dass es sich nicht um eine auf das jeweilige Fest bezogene, spezielle Form von Geschichtsbezug handelt, sondern dass das Prinzip einer im Ritual verdichteten Erinnerung in allen Festformen zum Ausdruck kommt, und zwar über alle Re-

⁷⁷² Krause: *Erinnern* (2014), S. 191.

⁷⁷³ Krause: *Erinnern* (2014), S. 191.

⁷⁷⁴ Vgl. Krause: *Erinnern* (2014), S. 191.

⁷⁷⁵ Manemann: *Theologie* (2006), S. 41.

ligionen hinweg. Als roter Faden im Religionsunterricht könnte das Wissen um die anthropologischen und gemeinschaftsbildende Funktion von Erinnerung plausibel dargestellt werden, dass Schüler:innen religiöse Feste gleichwelcher Konfession und Religion nicht einfach auswendig lernen, sondern ihre Funktion für die Gemeinschaft begreifen und die Symbole und Zeichenhandlungen auf die durch sie vermittelten Narrative hin untersuchen sollen. Auf dieser Grundlage lässt sich das Feiern der Gemeinschaft auch mit der Feier in der Familie gegenüberstellen, so dass ihre unterschiedlichen Funktionen und ihre Verschränkungen sichtbar werden - kirchliches Feiern wirkt auf die Familie und ihre Traditionen, familiäre Bedürfnisse wirken zurück in die Feierformen in der Gemeinschaft.⁷⁷⁶

Wenn Erinnerung in Gemeinschaften im Unterricht zur Sprache kommt, ist dies jedoch nicht allein mit Ritualen verbunden, sondern mit allen Bereichen theologischer Reflexion. Im Religionsunterricht dienen die Geschichten der Bibel häufig als Folie persönlicher Auseinandersetzung mit der Person Jesus, mit den eigenen Wert- und Lebensvorstellungen und als Zeugnis der Zusage göttlicher Zuwendung und Beziehung. Dieser Zugang ist legitim und wichtig, weil zu jeder Zeit Menschen der Gemeinschaft ihre persönliche Religiosität an der Bibel als dem zentralen Medium der christlichen Glaubensgemeinschaft über alle Konfessionen hinweg ausgerichtet haben. Im Unterricht wird dagegen seltener die Gemeinschaft in den Blick genommen, die gezielt in bestimmten Situationen durch die Auswahl biblischer Texte Erinnerungen aktualisiert. Dabei vermittelt die Gemeinschaft über die Zusammenstellung und Aktualisierung biblischer Texte ein konkretes Bild von Kirche, von Werten und Normen, wie etwa am Beispiel der Taufe gezeigt wurde.⁷⁷⁷ Erinnerung ist ein bestimmendes Moment im Kontext der Entstehung, Auslegung und Tradierung biblischer Texte, das nicht nur den Prozess der Kanonisierung plausibel macht, sondern auch erklärt, wie Texte bis heute für ganze Gemeinschaften Wirkung entfalten können.

Dies gilt insbesondere für den Bereich der systematischen Theologie, wenn die Vorstellung von Gott und Welt, von Jesus Christus und seinem Erlösungshandeln mit biblischen Zeugnissen begründet, belegt und erörtert wird. Dabei verbleibt systematische Theologie nicht bei den biblischen Zeugnissen, sondern bezieht auch die Zeugnisse der Tradition in ihre Überlegungen ein. Auch hier stellt sich die Frage nach legitimen Zeugen sowie die Frage nach der Plausibilität der jeweiligen Auslegung. Selbst ethische Themen setzen eine Auswahl von Erinnerungen voraus, die den Maßstab für Sinn, Normen und Werte setzen:

⁷⁷⁶ S.u. 9.2.3.

⁷⁷⁷ S.o. 6.

„Ein autonomes Handeln und Urteilen ist nur erinnernd möglich. [...] Moral ist eine Chiffre für verdichtete Erinnerungen, nämlich an gelingende Handlungen, akzeptierte Prinzipien und Werte und gemeinschaftlich geteilte Vorstellungen über das Nützliche, Richtige, Angemessene und Gute. Die Erinnerung ist also implizites Moment jeder Moral einer Gesellschaft.“⁷⁷⁸

Bereits Jochen Bauer hat darauf verwiesen, dass der Religionsunterricht eine zentrale Rolle in der Vermittlung religiöser Phänomene und Denkweisen zukommt. Wenngleich die Säkularisierung der Gesellschaft dazu führe, dass Schüler:innen weniger religiös verwurzelt seien, erweise sich die Religion als kulturell persistent. Umso wichtiger sei die Vermittlung religiöser Zugangsweisen in subjektorientierten Lernformen.⁷⁷⁹

„Die Grenze subjektorientierten Lernens liegt im Verlust des religiösen Lerngegenstands, dessen objektive Wahrheitsansprüche als Bedingung von Religion schlechthin die Möglichkeiten individualistisch-autonomer Bastellei unterlaufen.“⁷⁸⁰

Über die Dimension der Erinnerung lässt sich dieser Zusammenhang zwischen subjektiver und objektiver Wahrheitsfindung nachvollziehen: Sie ist immer subjektiv unhintergebar, insofern dem anderen seine persönliche Erfahrungen nicht abgesprochen werden kann. Sie hat in der individuellen Wahrnehmungen zunächst keinen Anspruch auf Objektivität, lässt sich aber durch die subjektive Wahrnehmung des anderen in Frage stellen und mit Fakten abgleichen, relativieren oder gar korrigieren - als Beispiel: Holocaust-Leugner erinnern objektiv falsch. Auch im gesellschaftlichen Kontext gilt es, Erinnerungen zunächst wahrzunehmen, bevor sie hinterfragt und geprüft werden. Im Verständnis religiöser Gemeinschaften als Erinnerungsgemeinschaften wird deutlich, warum sie unterschiedliche Akzente in der Auswahl ihrer grundlegenden Texte, ihrer historischen Bezüge und ihrer Methoden und rituellen Formen setzen. Dies gilt offenkundig für verschiedene Religionen, die unterschiedliche Offenbarungstexte zugrunde legen und Wege gefunden haben, Wahrheiten zu finden und zu begründen. Dies gilt auch für christliche Konfessionen, die verschiedene biblische Texte in den Vordergrund rücken, die Bibel methodisch unterschiedlich auslegen und bewerten und an unterschiedliche historische Ereignisse in ihren Festen erinnern.

An das Paradigma von Erinnerung lassen sich besonders auch jene Themen anschließen, die explizit Vergangenes in den Blick nehmen. Gerade im Kontext historischer Themen erinnern Schüler:innen nicht ausschließlich subjektiv, sondern nehmen individuelle Erinnerungen der Vergangenheit und kollektive Formen des Erinnerns wahr, analysieren diese und ordnen sie

⁷⁷⁸ Laubach: Warum erinnern (2001), S. 196.

⁷⁷⁹ Vgl. Bauer: Religionsunterricht (2019), S. 164f.

⁷⁸⁰ Bauer: Religionsunterricht. S. 165.

in den historischen Kontext ein. Vor dem Hintergrund des Erinnerungsparadigmas stellt sich umso dringender die Frage, welche Bildungsziele mit historischem Arbeiten im Religionsunterricht verbunden werden: Sollen historische Fragestellungen ethische Forderungen untermauern, ein Bild von Kirche zeichnen, zum Fremdverstehen einladen oder dazu beitragen, die Beziehung zum anderen zu klären?⁷⁸¹ Ein Bewusstsein für die sinnbildende Funktion von Geschichte, über die historische Themen erst ihre Relevanz für Gegenwart und Zukunft entfalten, erleichtert nicht nur die Fokussierung, sondern auch die Themenfindung.⁷⁸²

8.2.4 Erinnern als Brücke über die Zeit

Erinnerung als ein Moment, das die Zeitebenen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft überbrücken kann, spielt im Religionsunterricht überall da eine Rolle, wo Zeit reflektiert wird. Dabei zeigt sich die zweifache Rolle von Erinnerung insbesondere in einer Reflexion auf die verschiedenen Festkreise und Lebensfeste in den verschiedenen Religionen. Zum einen beziehen sich die meisten Feste auf konkrete Erzählungen, die von vergangenen Ereignissen und Erfahrungen handeln und von daher die Unterscheidung von Vergangenheit und Gegenwart immer neu ins Bewusstsein rufen. Zum anderen leben gerade religiöse Riten innerhalb des Judentums und Christentums von anamnetischen Konzeptionen, die in der Erinnerung eine gleichsam zeitüberwindende Größe suchen. Im christlichen Kontext verbindet sich dies beispielsweise mit den Begriffen von Vergegenwärtigung und Realpräsenz.⁷⁸³ Nicht nur im religiösen Kontext stellt sich daher die Frage nach dem eigenen Umgang mit Geschichte und Vergangenheit.

Doch nicht nur im Unterricht, sondern auch im Bereich von Bildungstheorie und religionspädagogischer Reflexion erscheint es notwendig, sich angesichts divergierender Erinnerungstraditionen mit der eigenen Zeitgebundenheit auseinanderzusetzen. In seiner Didaktik der Erinnerung fordert Christoph Schäfer daher eine zeitkritische Perspektive auf Bildung, die das eigene Tun und Erinnern auch im Kontext bildungstheoretischer Arbeit reflektiert. Gerade weil Erinnerung wie Bildung „nach Adorno eine ‚innere Historizität des Denkens‘ zugrunde“⁷⁸⁴ liege, sei nicht nur die Erinnerung, sondern auch jede Theorie von Bildung an die gegenwärtigen kulturellen Bedingungen und Denkformen geknüpft. Die Aufgabe von Didaktik sei es daher,

⁷⁸¹ Zu den verschiedenen Ansätzen s.o. 4., zur Kirchengeschichte als Beziehungsgeschichte vgl. Boschki: Beziehung als Leitbegriff (2003), S. 447-449, König: Grundregeln (1996), S. 182.

⁷⁸² S.o. 5.4, s.u. 8.4.2.

⁷⁸³ S.o. 6.4.3.

⁷⁸⁴ Schäfer: Didaktik der Erinnerung (2009), S. 202; Schäfer zitiert hier Adorno: Negative Dialektik (1984), S. 64.

„erinnernde Zugänge zu kulturell elementaren Punkten in der Vergangenheit aus ihrer Gegenwärtigkeit zu eröffnen, diese aber durch die gleichzeitiger Vermittlung der kontingenten Perspektivität jeder sozialen Erinnerungspraxis auch wieder zu relativieren, um der heranwachsenden Generation nicht eine bestimmte Erinnerungshaltung zu Vergangenheitem aufzuoktroieren, sondern sie in den Stand zu setzen, aus dem Bewusstsein der kontingenten Perspektivität von Erinnerung heraus selbsttätig neue Zugänge zu Vergangenheitem aufschließen zu können.“⁷⁸⁵

Es gehe mit Adorno gesprochen darum, „auch gegen sich selbst zu denken“⁷⁸⁶, die eigenen Ziele und Ideen kritisch im Blick zu halten und Wandel zuzulassen.

Schäfer schließt sich in seinen Schlussfolgerungen für eine allgemeine Didaktik der Erinnerung an Holger Tiedemann an, der für die Religionspädagogik bereits forderte,

„beides zu bedenken [...]: die gegenwärtige Situation, in welche eine bestimmte Vergangenheit festgehalten wird, und jenes Widerständige an der Vergangenheit, was einen Sinn einfordert, der über präsentische Funktionalisierungen hinausgeht bzw. sie in Frage stellt.“⁷⁸⁷

Dabei habe ein Bewusstsein „von der perspektivischen Gegenwärtigkeit von Erinnerung“⁷⁸⁸ notwendigerweise „eine Kritik dieser Gegenwart und eine Kritik an der Beteiligung von Bildung daran“⁷⁸⁹ zur Folge. Über die Dimension der Zeit wird die eigene Perspektivität somit für alle im Bildungsgeschehen Beteiligten greif- und sichtbar.

8.2.5 Erinnern als Basiskategorie religiöser Erfahrung

Die Frage nach Gott ist die zentrale Frage des Religionsunterrichts. In ihr münden alle Teilbereiche, etwa die Auseinandersetzung mit der biblischen Überlieferung, mit anderen Religionen, mit der Theodizee-Frage, aber auch mit ethischen und historischen Fragestellungen. Wo immer im Religionsunterricht von Gott gesprochen wird, ist die Gotteserinnerung präsent. Als theologische Basiskategorie ist Erinnerung mit all diesen Bereichen verbunden.⁷⁹⁰

Nimmt man die Zeugnisse von Gottesbeziehungen ernst, ist die historische Perspektive aus didaktischen Grundkonzepten und religionspädagogischen Prinzipien nicht wegzudenken. Alle Zeugnisse religiöser Erfahrung, die im Religionsunterricht Verwendung finden, biblische und liturgische Texte, ästhetische Zeugnisse und liturgische Praxis, stehen als historische Zeugnisse in einem Überlieferungszusammenhang. Dieser ist nicht in seiner vollen Tiefe für die Schüler:innen im Religionsunterricht erfassbar. Relevant ist hingegen der jewei-

⁷⁸⁵ Schäfer: Didaktik der Erinnerung (2009), S. 202.

⁷⁸⁶ Schäfer: Didaktik der Erinnerung (2009), S. 202.

⁷⁸⁷ Tiedemann: Jenseits der Erinnerung (2000), S. 156.

⁷⁸⁸ Schäfer: Didaktik der Erinnerung (2009), S. 206.

⁷⁸⁹ Schäfer: Didaktik der Erinnerung (2009), S. 206.

⁷⁹⁰ S.o. 6.4.3.

lige Erinnerungszusammenhang. Dieser legt offen, welche religiösen Riten und Texte im Hier und Jetzt gebraucht und adaptiert werden. Auf diese Weise treffen in der Frage nach der Relevanz religiöser Traditionen die Perspektive des Individuums, seiner verschiedenen Gruppenzugehörigkeiten, seiner Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufeinander.⁷⁹¹

Rein auf die aktuelle Gegenwart bezogen können Schüler:innen äußern, welche Zeugnisse für sie heute einleuchtend, welche fremd sind. Dies erscheint zunächst als reine „Geschmackssache“, wobei selbst die ästhetische Wahrnehmung durch familiäre Prägungen geformt ist. Bereits die Wahrnehmung dieser Prägung bei sich selbst und bei anderen dient der Auseinandersetzung mit (Glaubens-)Zeugnissen, wenn Alterität nicht nur hingenommen, sondern hinterfragt wird.⁷⁹² Dafür ist es wesentlich, Glaubenszeugnisse nicht nur aus dem Jetzt, sondern auch in ihrem historischen Kontext wahrzunehmen.

Grundlegend ist dabei die Erkenntnis, dass auch die Glaubenszeugnisse, mit denen Schüler:innen im Unterricht umgehen, voller Erinnerungen sind. Ottmar Fuchs hat darauf hingewiesen, dass die subjektivste Form der Gottesbeziehung, das Beten Erinnerung ist. Nicht nur biblische Gebete spielen auf Ereignisse der Vergangenheit an und nehmen Bezug auf Erzählungen, aus denen der Betende Hoffnung und Vertrauen für seine aktuelle Situation schöpft.⁷⁹³ Schüler:innen kann sich der Sinn solcher Texte damit nur erschließen, wenn sie diese Erinnerung entschlüsseln können. Die Aufgabe eines erinnerungssensiblen Religionsunterrichtes wäre es, die Gründe für die Bewertung und die Verwendung biblischer Texte auch vor dem Hintergrund sich wandelnder Erinnerung zu analysieren und Schüler:innen offenzulegen. Zwei Beispiele aus den Psalmen können dies verdeutlichen: Verstehen Schüler:innen Psalm 23 nicht mehr, weil sie keine Hirten erleben und keine Geschichten von Hirten gehört haben? Erscheint ihnen „Ein feste Burg ist unser Gott“ überflüssig in Zeiten, in denen sie selbst in sicherer Umgebung leben? Oder ist gerade das Bild von Gott als feste Burg wieder anschlussfähig, weil die Narrative von Flucht und Vertreibung über die Medien, den Freundeskreis oder die Familie Bedeutung haben? An welche Erinnerungen und Erzählungen knüpft sich die eigene Wahrnehmung dieser Gottesbilder? Schon dafür reicht allein ein Blick in die aktuelle Situation vor Ort nicht aus. Denn hier spielen Traditionen eine Rolle, die die Schüler:innen selbst aus ihren familiären und gesellschaftlichen Kontexten mitbringen und mit der jeweiligen Familiengeschichte zusammenhängen.

⁷⁹¹ S.o. 5 und 6.

⁷⁹² S.o. 7.2.

⁷⁹³ Fuchs: Konkrektion: Beten (2000), S. 218f.

Vielmehr noch ist der Blick in die Vergangenheit gefragt, wenn es gilt, Sinn, Chancen und Gefahren der Rezeption zu erschließen, indem auch der historische Kontext und der Gebrauch der Texte reflektiert wird. Über diesen Weg werden Schüler:innen nicht einfach in ihren Ansichten und bestätigt, sondern zu einer produktiven Auseinandersetzung mit ihren Ansichten und ihrer Erfahrung angeregt, die neue Horizonte und Blickwinkel eröffnet.

Historische Zeugnisse von Gottesbeziehungen entstehen selbst immer vor dem Zusammenhang von Erinnerung und Beziehung, weil durch sie selbst Elemente der Tradition ausgewählt und dem Beziehungsgeflecht ihrer Zeit angepasst werden. Sie erzählen davon, was sich Menschen von Gott erhoffen, an welche Gotteserfahrungen sie anschließen und welche Erinnerungen sie aufgreifen.⁷⁹⁴ Kurz: Sie zeigen, in welcher Beziehung sich die Menschen zu ihrem Gott gesehen haben. Diese umfassende Fülle der Überlieferung kann und muss im Einzelfall im Unterricht nicht zur Sprache kommen. Aber die exemplarische Reflexion auf Erinnerungen und Erzählungen in historischen Zeugnissen zeigt ihre Gebundenheit an Zeit und Raum und ihre Wirksamkeit bis in die Gegenwart. Dies kann Anregung sein, eigene und fremde Traditionen auf ihre konkreten Erinnerungen und Erzählungen zu befragen, die das eigene Leben und Denken, das der Familie, der Freunde, der Gesellschaft bestimmen und sie daraufhin kritisch zu beleuchten, welche Wirkungen sie für die Zukunft entfalten. Die Reflexion auf Erinnern und Erzählen eröffnet damit nicht nur eine Beziehung hinein in die Vergangenheit, sondern auch eine Reflexion auf Formen aktueller Gottesbeziehung, weil diese über Erfahrungstexte ausgedrückt und vertieft wird.

⁷⁹⁴ Zur Konzeption der „Geschichte des geglaubten Gottes“ s.u. 8.4.1.

8.3 Die Rolle der Erinnerungsgemeinschaft Kirche im Religionsunterricht -

Zentrale Narrative als thematische Orientierungshilfen

Erinnerung ist zentraler Bestandteil aller Beziehungsdimensionen, die im Religionsunterricht wirksam sind. Doch welche sind die zentralen Themen, anhand derer die Erinnerungsdimension im Religionsunterricht zur Sprache kommen soll? Versteht man die christliche Gemeinschaft Kirche als Erinnerungsgemeinschaft, liefert die Gemeinschaft selbst die Narrative für einen solchen didaktischen Leitfaden.

Wenn Erinnerung Gruppengefüge prägt und zusammenhält, dann insbesondere auch die christliche Gemeinschaft. Die Vorstellung, dass Gott selbst

„Heil als Geschichte in Geschichte (Heilsgeschichte) wirkt, gehört zum wertvollsten jüdischen Erbe für das Christentum. Glaube und Nachfolge vollziehen sich im Modus der Erinnerung. Das begründet seit Anbeginn der Kirche den hohen Stellenwert erinnernden Lernens in der christlichen Erziehung und der religiösen Praxis (Kirchenjahr!).“⁷⁹⁵

Zusammen mit dem Judentum ist die Kirche als Glaubensgemeinschaft der Christen das herausragende Beispiel für eine Erinnerungsgemeinschaft, die im Religionsunterricht in besonderer Weise zur Sprache kommen muss. Die christliche Glaubensgemeinschaft als Erzähl- und Erinnerungsgemeinschaft transportiert über Narrative diejenigen Gehalte, die sie als Gruppe verbindet. Es sind die zentralen Narrative, die Schüler:innen kennen müssen, um Christentum in Ansätzen zu verstehen. Bei der Auswahl der Themen wäre daher zu beachten, welche Geschichten eine Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz für die Gemeinschaft besitzen. Dabei sind es die verschiedenen Medien christlichen und religiösen Gedächtnisses, die die zentralen Erzählungen des kulturellen Gedächtnisses transportieren.⁷⁹⁶

Die Themenauswahl innerhalb der Bibeldidaktik erfüllt diese Anforderungen, da altersgemäß jene Erzählungen des Kanons thematisiert werden, die das christliche Verständnis von Gott und Welt, Gegenwart und Zukunft aufzeigen. Angefangen bei der Schöpfungserzählung, über Abraham, die Propheten und Jesus Christus stehen jene Texte der Bibel im Vordergrund, die die zentrale Überzeugungen vom Reich Gottes vermitteln. Insbesondere die Erzählungen von Jesus Christus lassen sich auf die Gestalt und den Hintergrund von Riten und Kirchenräumen übertragen, die im Unterricht thematisiert werden.

Damit ist ein zweiter Bereich eingespielt, der im Kontext der Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft eine große Rolle spielt: Die Beschäftigung mit Ritualen und Festen. Sie gehören

⁷⁹⁵ Noormann: *Einsicht und Erinnerung*. S. 332. Hervorhebungen im Original.

⁷⁹⁶ S.o. 6.

zu den wesentlichen Ausdrucksformen von religiösen Erzähl- und Erinnerungsgemeinschaften, weil sie durch das konkrete Handeln die Vergangenheit vergegenwärtigen und für das Individuum wirksam machen möchten. In diesem individuellen Zuspruch liegt auch ihre Popularität im Kontext jugendlicher Religiosität begründet. Hier scheint ein erinnerungssensibler Religionsunterricht angezeigt, der Schüler:innen in Kontakt zu den zugrunde liegenden Narrationen bringt, und dadurch ein vertieftes Verständnis für Funktion und Wert der Rituale und Feste gibt, auch für solche Riten, die an Bedeutung verloren haben. Über das Thema der Erinnerung bleibt diese Auseinandersetzung nicht auf den christlichen Kontext beschränkt, sondern ermöglicht eine interkulturelle und interreligiöse Sichtweise. Riten als Erzählungen der großen Erinnerungen zu entschlüsseln trägt auch dazu bei, Feiern und Bräuche anderer Religionen in ihrer zukunftsrelevanten Wirkung zu begreifen, anstatt sie als exotisches Brauchtum in große Distanz zu rücken.

Ein dritter Bereich, nämlich die Beschäftigung mit Kunst und Kultur, erschließt sich über die Erinnerungsdimension in besonderer Weise. Sie sind konkrete Zeugnisse des Erinnerns, weil sie die grundlegenden Narrative zeitgemäß präsent machen und mit der Gegenwart in Verbindung bringen. Es geht in künstlerische Umsetzungen nicht um eine quellengetreue Darstellung des Geschehens, sondern um eine pointierte Auswahl. Sie sind damit selbst Erinnerungszeugnisse, anhand derer gezeigt werden kann, in welcher Form bestimmte Erinnerungen gepflegt, gezeigt und erfahrbar gemacht werden. Auf diesen Bereich beziehen sich auch die kulturhermeneutischen Ansätze innerhalb der Kirchengeschichtsdidaktik, ohne jedoch den Begriff der Erinnerung explizit zu rezipieren.⁷⁹⁷

„Kirchengeschichte“ ist, wie auch systematische Theologie, in diesem Sinne kein Medium der Erinnerung. Kirchengeschichte in Form von Narrationen durchdringt wie systematische Diskurse die verschiedenen Bereiche des Erinnerungshandelns der Gemeinschaft. Wenn Kirchengeschichtsdidaktik heute konkret wirksame, sichtbare und erfahrbare Medien auf ihre Geschichten befragt, folgt dies bereits der Logik von Erinnerung. Nicht kirchengeschichtliche Themenblöcke geben den Inhalt vor, sondern die konkreten Zeugnisse, wie Kirchenbauten, Bilder, Musik. In vielen Fällen bleibt die Geschichte hier jedoch außen vor, die Zeugnisse werden nicht in ihrer historischen Dimension, sondern häufiger in ihrer für die Schüler:innen gegenwärtig sichtbaren Aussage gelesen.⁷⁹⁸ Da Schüler:innen aber seltener religiöse

⁷⁹⁷ S.o. 4.3.1.

⁷⁹⁸ S.o. 4.3.2., 7.2.3.

Vorerfahrungen mitbringen, bleibt auch die religiöse Deutung dabei häufiger auf der Strecke.⁷⁹⁹

Dabei betonen auch die Vertreter ästhetischer Konzepte, dass erst eine tiefere Beschäftigung mit den historischen Hintergründen von Symbolen, Bildern und Gebäuden ihren Sinn auch für die Zukunft erschließen kann. So zeigt Welzel am Beispiel von Kreuzigungsdarstellungen, dass diese in den Augen der Schüler:innen die immer gleiche Geschichte erzählen, sofern ihnen die damit verbundene Geschichte überhaupt noch bekannt ist. Nur durch gezielte Anleitung werden Schüler:innen auf diejenigen Details aufmerksam, die den unterschiedlichen Kreuzesdarstellungen ihre spezifische Botschaft verleihen. Gleichzeitig wecken diese Details überhaupt ein Interesse für die historischen Hintergründe, die die unterschiedlichen Botschaften erklären. Eine rein auf den Augenblick und das subjektive Empfinden der Schüler:innen bezogene Beschäftigung mit Kreuzigungsdarstellungen vergangener Zeiten dagegen kann diese Entschlüsselung nicht leisten und wird daher weniger Bedeutung für zukünftige Vorstellungen der Schüler:innen entfalten.⁸⁰⁰

Vertreter:innen des Gegenwartdispositivs werden an dieser Stelle einwenden, dass der Wert ästhetischer Zeugnisse eben gerade nicht in der Ursprungsbedeutung, sondern in der Bedeutung für die Gegenwart zu suchen ist. Im Sinne der Subjektorientierung lässt sich so fehlendes Wissen und fehlende Erfahrung statt als Defizit als Chance und Zukunftsoffenheit bewerten. Problematisch an einer solchen Sichtweise ist, dass damit den Schüler:innen der Zugang zu einem Verständnis der religiösen Gemeinschaft und der die Menschen verbindenden Erinnerung verwehrt bleibt. Alle Erinnerungsmedien der Erinnerungsgemeinschaft Kirche sind nicht allein aus der Gegenwart heraus zu verstehen, weil ihnen ein je eigenes systematisch-theologisches Verständnis zugrundeliegt, sei es in Bezug auf religiöse Überzeugungen, dogmatische Deutungen oder ethische Wertvorstellungen. Kirchengeschichtliches Arbeiten ist daher immer dann angezeigt, wenn zum Verständnis religiöser Zeugnisse der historische Hintergrund notwendig ist. Der Vorwurf von Historiker:innen, dass Kirchengeschichte auf eine beiläufige, illustrierende Funktion reduziert wird,⁸⁰¹ trifft dann zu, wenn sie nur noch als kurze Erläuterung einzelner, im Unterricht verwendeter Medien auftaucht. Wenn dagegen die Dimension des Erinnerns als roter Faden zugrunde liegt, wird deutlich, dass Geschichte keine zusätzliche, vielleicht nützliche Sachinformation darstellt, sondern in Form von Erinnerungen den Menschen erst zu dem macht, was er ist. Geschichte

⁷⁹⁹ S.o. 2.1.

⁸⁰⁰ Vgl. dazu die Schilderungen eines Unterrichtsversuchs bei Welzel: Ortsvermessung (2016), S. 71.

⁸⁰¹ S.o. 4.2.4.

in Form aktualisierter Erinnerungen stiftet Gemeinschaft, führt Menschen zusammen oder trennt sie voneinander. Wenn die mit ästhetischen Zeugnissen verknüpften Erinnerungen dazu beitragen, dass das jeweilige Medium auch für die Zukunft Bedeutung entfalten kann, wird deutlich, wie sehr Menschen in ihrem Handeln und Denken auf Erinnerung und Geschichte angewiesen sind.

Dass diese Funktion des Erinnerns sich nicht auf ästhetische Zeugnisse beschränken lässt, zeigen auch die aktuellen Konzepte, die die religiöse Sprachfähigkeit der Schüler:innen neu ins Zentrum stellen.⁸⁰² Innerhalb der christlichen Gemeinschaft werden die biblische Botschaft und die verbundenden Überzeugungen und Werte über tradierte Sprachformen aktualisiert, die nicht nur für Schüler:innen, sondern für einen Großteil christlicher Gemeinden heute unverständlich geworden sind. Um jedoch den Kern der christlichen Botschaft verstehen zu können, wird man nicht vollständig darauf verzichten können, die biblischen Bilder in ihrer zugrunde liegenden Botschaft zu erklären. Denn ein Verständnis der Bilder ist notwendig, um die Zeugnisse einer kritischen Prüfung unterziehen zu können, ob sie für heute noch aussagekräftig sind. Eine solche Reflexion zielt nicht allein auf ein Verständnis für die Vergangenheit, auf das Bemühen, Geschichten in ihrer je eigenen Zeit zu verstehen. Sie lädt darüber hinaus dazu ein, die eigene Zeit in ihren Symbolen und Bildern kritisch zu hinterfragen.

Ein erinnerungsgeschichtlicher Leitfaden im Religionsunterricht verankert somit historisches Lernen im Kontext religiösen Lernens. Die Auseinandersetzung mit Erinnerung erklärt, warum für systematische und biblische Themen die historische Betrachtung unersetzbar ist: Werte und Normen, so zeigt ein Blick in die Theorie wie auf das Beispiel Kirche als Erinnerungsgemeinschaft, werden transportiert über Erfahrungen und Erinnerungen und daraus abgeleitet. Vor dem Hintergrund des Erinnerungsparadigmas kommt der Religionsunterricht gar nicht umhin, auch historische Fragen zu beleuchten, weil sich erst über die zugrunde liegenden Narrative sittliche und religiöse Überzeugungen in ihrer Substanz erschließen. Ein erinnerungstheoretischer Zugang blendet dabei die Gegenwart nicht aus, sondern legt offen, dass weniger die Vergangenheit als die Gegenwart darüber entscheidet, welche historischen Fragestellungen heute überhaupt relevant sind. Weder Vergangenheit noch Gegenwart werden unter erinnerungsgeschichtlichen Fragestellungen absolut gesetzt, sondern miteinander in Beziehung gebracht. Damit darf auch die konkrete Realität der Schüler:innen im Sinne elementarer Zugänge entscheidend sein für die Frage, welche Aspekte und Themen

⁸⁰² Vgl. Ziebertz: *Religiöse Signaturen* (2003), S. 261; Altmeyer: *Fremdsprache Religion* (2011).

behandelt werden, ohne dass dabei die Perspektive der Erinnerungsgemeinschaft vollständig verdrängt werden muss.⁸⁰³

Doch welches sind die zentralen historischen Gehalte und Narrative jenseits der biblischen Überlieferung und ihrer Verwendung in Riten und ästhetischen Zeugnissen, die im Religionsunterricht thematisiert werden sollten? Die Festlegung auf zentrale historische Narrative trägt im Kontext des Erinnerungslernens auch den Beigeschmack geschichtspolitischen Handelns, weil die Auswahl der historischen Themen eine Wertung darüber beinhaltet, welche Traditionen als zukunftsweisend gelten können. Inwiefern auch historische Themen sich in das Erinnerungslernen eingliedern lassen, bedarf daher einer weitergehenden Darstellung.

⁸⁰³ S.o. 2.4.

8.4 Kirchengeschichte zwischen den Disziplinen -

Erinnerungslernen als Chance für die Kirchengeschichtsdidaktik

Die religionspädagogischen Dimensionen verlangen eine Kirchengeschichtsdidaktik die pluralitätsfähig ist, subjekt-, erfahrungs- und bildungsorientiert und für Beziehung sensibilisiert. Erinnerung, so die These dieser Arbeit, kann einen Leitfaden für die Behandlung kirchengeschichtlicher Themen bilden, der diese Kriterien erfüllt. Dieser kulturwissenschaftliche Leitbegriff verbindet Kirchengeschichte und Religionspädagogik in ihrem unterschiedlichen Zugriff auf Vergangenes. Doch passt dieses Modell auch zu den Anforderungen aus der Fachwissenschaft? Welche Anknüpfungspunkte bietet die Geschichtsdidaktik für ein solches Vorgehen? Wie und mit welchem Mehrwert lässt sich kirchengeschichtliches Unterrichten in einen erinnerungssensiblen Unterricht integrieren?

8.4.1 Kirchengeschichte als „Geschichte des geglaubten Gottes“ - Annäherungen an die Erkenntnismöglichkeiten aus der historischen Methode für religiöses Lernen

Im landläufigen Verständnis gilt Kirchengeschichte noch immer als „Geschichte der Kirche“. Bis heute findet sich diese auf den Forschungsgegenstand bezogene Definition in Handbüchern wieder.⁸⁰⁴ Freilich bleiben auch solche Definitionen nicht auf die Institution Kirche beschränkt, zumal dieser Begriff keine in sich geschlossene, ontologische Größe bezeichnet.⁸⁰⁵ Dass ein solches Grundverständnis von Kirchengeschichte als Grundlage für den Kirchengeschichtsunterricht bei Kindern und Jugendlichen ungeeignet ist, liegt angesichts der Befunde aus der Jugendforschung auf der Hand.⁸⁰⁶ Doch auch moderne kirchengeschichtliche Forschung geht in ihren Anliegen über den Bezug auf den Begriff der „Kirche“ hinaus.

In seinen Reflexionen über kirchengeschichtliches Arbeiten stellt Andreas Holzem einer thematisch-begrifflichen Eingrenzung des Forschungsgegenstandes einen subjekt- und erfahrungsbezogenen Ansatz gegenüber:

„Die Geschichte des Christentums reflektiert die praktisch gewordene Gottesrede der Menschen, die vor uns Christen gewesen sind. Ob prominent oder vermeintlich marginal, sprechen sie von

⁸⁰⁴ So z.B. Ganzer: Kirchengeschichte (1997): „Die Kirche ist eine durch und durch geschichtliche Größe. Das Christusereignis vollzog sich in einem zeitlichen und räumlichen historischen Rahmen, und auch die Kirche, die sich im Anschluß an dieses Christusereignis entwickelte, ist in ihrem ganzen Werden und in ihrer Verwirklichung im Laufe der Jahrhunderte von jeweiligen geschichtlichen Rahmen bestimmt. Das betrifft nicht nur ihre äußere, institutionelle Seite mit ihren Strukturen, sondern auch ihre Theologie. [...] Gegenstand der Kirchengeschichte ist also die Kirche in all ihren Erscheinungsformen, in ihrem Werden und in ihrer Entwicklung im Laufe der Jahrhunderte.“ (Sp. 1) und später „Zur theol. Wiss. gehört die KG wegen ihres Gegenstandes.“ (Sp. 2.)

⁸⁰⁵ Vgl. Stöve: Kirchengeschichte (1989), S. 192. Stöve erklärt dort mit Rückgriff auf die kritische Detailforschung, dass Handlungen nicht mehr großen Kollektiven zuzuschreiben seien, sondern immer auf Individuen oder kleinere Handlungsgruppen zu beziehen seien. Damit sei der Kollektivsingular Kirche zwar notwendig zur Beschreibung, aber keine in sich geschlossene, ontologische Größe.

⁸⁰⁶ S.o. 2.1. und 2.4.

Gott und sprechen Gott an, so wie sie ihn geglaubt, geliebt, gefürchtet, erlitten und zurückgewiesen haben, lassen diesen Glauben soziale Gestalten annehmen und sich in Gesellschaft kontextualisieren: in Kirchen und ihren Ritualen, aber darüber hinaus in menschlicher Sozialität, politischen Konzepten, Bauten, Texten und Bildern, nicht zuletzt in Macht und Geld, in Krieg und Gewalt, kurz: in der ganzen Ambivalenz alltäglich gelebten Lebens. Die Geschichte des 'geglaubten' Gottes will das politisch, soziale, kulturelle und wirtschaftliche Leben der Menschen in engster Beziehung zu deren christlicher Identität begreifen.“⁸⁰⁷

Die historische Betrachtung nimmt dabei Ausgang bei historischen Zeugnissen von Menschen, deren Glaubensweise sich darin spiegelt und der Gegenwart einen Zugang eröffnet zu konkret gelebter Gottesbeziehung. Diese äußert sich nicht allein im religiösen Handeln, sondern findet ihren Ausdruck in sozialen Beziehungen, im wirtschaftlichen Handeln und in den kulturellen Aktivitäten des Einzelnen. Ein solches Verständnis von Kirchengeschichte nimmt den religiösen Menschen als Ganzen in den Blick:

„Die Geschichte des ‚geglaubten Gottes‘ ist in diesem Sinne eine ‚totale‘ Geschichte. Nicht eine umfassende, anmaßend-unmögliche Rekonstruktion der vergangenen Wirklichkeit als Ganze ist gemeint, sondern eine Geschichte, die das politische, soziale, kulturelle und wirtschaftliche Leben der Menschen in engster Beziehung zu deren christlicher Identität begreift. Insofern gibt es grundsätzlich kein Feld historischer Wirklichkeit, das nicht zum Gegenstand einer solchen Geschichte werden könnte.“⁸⁰⁸

Mit der Weite des Gegenstandes geht das Interesse an anderen wissenschaftlichen Disziplinen einher. Mit seinem Ansatz platziert Holzem die wissenschaftliche Disziplin Kirchengeschichte im interdisziplinären Wissenschaftsdiskurs der Gesellschaftswissenschaften und untermauert ihre Gesprächsfähigkeit außerhalb der Theologie. Aus diesem Anspruch heraus sei Kirchengeschichte ein „Vermittlungsfeld, das nicht mehr auf konfessionelle Milieus beschränkt ist und hier konkretes Identitätswissen vermittelt, sondern das sich auf den offenen Diskurs der Gesamtgesellschaft richtet und sich diesem verpflichtet weiß.“⁸⁰⁹

Vor diesem Hintergrund ist Kirchengeschichte nicht mehr nur für diejenigen relevant, die sich mit der Institution verbunden fühlen oder sich mit ihr kritisch auseinandersetzen möchten. Sie beschränkt sich nicht auf die Analyse historischer Quellen aus dem Umfeld einer Institution, um die Geschichte derselben für die heutige Zeit darzustellen, zu erklären oder gar zu rechtfertigen. Insofern sie es sich zur Aufgabe macht, den historischen Menschen in seinem religiösen Handeln, Denken und Fragen zu verstehen, bezieht sie ihre konkreten

⁸⁰⁷ Holzem: Praktische Theologie in der Vergangenheitsform (2005), S. 388. Eine ähnliche Definition findet sich in Holzem: Geschichte (2000), S. 74.

⁸⁰⁸ Holzem: Geschichte (2000), S. 74.

⁸⁰⁹ Holzem: Geschichte (2000), S. 95.

Fragestellungen nicht nur aus dem Feld heutiger Theologie, sondern auch aus Anfragen anderer Gesellschaftsfelder, die sich für religiöse Aspekte des Menschseins interessieren.

Ein kulturwissenschaftliches Verständnis von Kirchengeschichte vertreten auch die Autoren des Sammelbandes von Anselm Doering-Manteuffel und Kurt Nowak zur Kirchlichen Zeitgeschichte. Werner Blessing stellt darin noch stark den institutionellen Charakter der Kirche heraus, wenn er Kirchengeschichte die Aufgabe zuweist, „in den Kirchen als religiösen Instanzen einen wesentlichen Faktor der Geschichte zu sehen und sei es noch in ihrem Niedergang, der funktionalen Äquivalenten Raum gibt.“⁸¹⁰ Dagegen formuliert David Diephouse einen stärker kulturgeschichtlichen Zugriff auf Kirchengeschichte. Für ihn sind „religiöse Wahrheiten und Überzeugungen, sowie die Gemeinschaften, in denen diese Überzeugungen Ausdruck finden, zugleich kulturgestaltend und kulturbedingt“.⁸¹¹ Darüber hinaus unterstreicht er aus kulturwissenschaftlicher Perspektive die oben vertretene Auffassung, dass Kirche selbst als soziales System nicht als homogene Einheit, sondern „als ein soziales System von überlappenden und ineinandergreifenden ‚Diskursgemeinschaften‘ [zu] verstehen“ sei.⁸¹²

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Kirchengeschichte als Geschichte des geglaubten Gottes ist subjekt- und erfahrungsbezogen, weil sie darum bemüht ist, den historischen Menschen in seinen sozialen Beziehungen, seinem Erleben und Glauben zu verstehen und die Zeugnisse in diesen Kontext einzuordnen. Gerade darum ist sie anschlussfähig an kulturwissenschaftliche und erinnerungskulturelle Forschung, weil der Mensch ganzheitlich betrachtet in vielfältigen Beziehungen zu seiner Umwelt betrachtet wird. Glaube und Religion bilden eine Facette menschlicher Existenz, die erst im Wechselspiel mit anderen gedanklichen und realen Strukturen menschlichen Daseins ihre Wirksamkeit entfaltet.

Subjektorientiert ist ein solcher kulturgeschichtlicher Zugang nicht nur mit Blick auf den Gegenstand, nämlich die konkreten Menschen der Vergangenheit in ihrem Selbstverständnis,

⁸¹⁰ Blessing: Kirchengeschichte, (1996), S. 46. Diese Funktionen lassen sich laut Blessing sowohl im politisch-sozialen als auch im persönlich-ethischen Bereich untersuchen, z.B. die politische Ordnungsfunktion der Kirche, die Orientierungskraft ihres Weltbildes, seine Umsetzung in Sitte und die daraus entstehende Prägung von konfessionell unterschiedlichen, bis heute wirkenden Mentalitäten, die Wirkung auf Ästhetik und Sozialwesen; vgl. Blessing: Kirchengeschichte (1996), S. 47-57.

⁸¹¹ Diephouse: Zeitgeschichte (1996), S. 238f. Weiter Diephouse: Zeitgeschichte (1996), S. 237: „Kirchliche Zeitgeschichte müsste sich sodann im Grunde mit dem Fragenkomplex beschäftigen, wie die Kirche im breitesten Sinne schließlich auf ihre jetzigen [sic] Formen und Ausdrucksweisen gekommen ist, sowie mit Einwirkung und Auswirkungen von Religion als Glaube, Institution und Praxis in dem allgemeinen Kulturgefüge, d.h. in den sozialen und politischen Kraftfelder [sic] der Gegenwart und nicht zuletzt in der Glaubens- und Deutungswelt des einzelnen.“ Das Interesse an Kirchengeschichte geht für Diephouse von den heutigen Formen und Ausdrucksformen aus, die aus sich selbst heraus nicht immer verstanden werden und daher erklärungsbedürftig werden.

⁸¹² Diephouse: Zeitgeschichte (1996), S. 241. Zu diesem Verständnis von Kirche s.o. 6.

ihren Beziehungen zu anderen und zu Gott. Indem dieser Ansatz grundsätzlich von einer ganzheitlichen Sicht auf den Menschen in seinem historischen Kontext ausgeht, vermag er auch den historischen Kontext derjenigen zu berücksichtigen, die sich mit Geschichte beschäftigen. Subjektorientiert ist er damit auch hinsichtlich der Gegenwart, weil er das konkrete, zeitgeschichtliche Interesse offenlegen kann, dem jede Beschäftigung mit Geschichte unterliegt. Ein solcher Zugang in „doppelter Subjektorientierung“, wie ihn auch Fuchs und Boschki vorschlagen,⁸¹³ muss keinen Anspruch auf absolute Objektivität und vollständige Betrachtung der Gesamtgeschichte erheben, sondern kann das eigene Interesse an Geschichte zum Thema zu machen. Denn der Fokus der eigenen Fragestellung ist wie die historischen Zeugnisse selbst vom historischen Kontext geprägt, das Interesse an konkreten Personen, den Zeugnissen ihres Denkens, Fühlens und Glaubens hat seinen Ursprung in der Gegenwart. Das Offenlegen dieses Interesses eröffnet die Möglichkeit für den Rezipienten, sich der blinden Flecken bewusst zu werden, sowie der Wechselbeziehung von Vergangenheit und Gegenwart, von Individuum und Gesellschaft.

Anschlussfähig ist dieser Zugriff auf kirchengeschichtliche Themen mit Blick auf den Religionsunterricht in vielerlei Hinsicht. Die Subjektorientierung sticht dabei heraus: So wie der Religionsunterricht sich an den beteiligten Subjekten und ihren Fragestellungen ausrichtet, so richtet historische Forschung ihr Interesse auf die Subjekte der Vergangenheit. Die historische Methode im Sinne einer quellenbasierten Auseinandersetzung mit Ereignissen, Strukturen und Begriffen der Geschichte dient auch dazu, Menschen in ihrem jeweiligen Zeithorizont verstehen zu lernen und sie als Subjekte ernst zu nehmen. Auch vor dem Hintergrund einer fortschreitenden Säkularisierung bietet gerade die Geschichte Zeugnisse authentisch gelebten Glaubens. Dabei verbindet Menschen damals und heute die Suche nach Wahrheit und erfülltem Leben. Historisches Arbeiten ermöglicht es, den historischen Menschen in seinem Selbstverständnis als religiösen Menschen zu begreifen. Gleichzeitig macht die Arbeit des Historikers gerade damit immer neu auf die Fremdheit und Alterität der historischen Personen aufmerksam. Die Begegnung mit Geschichte muss beides leisten: Sie muss Schüler:innen Identifizierung mit konkreten Menschen ermöglichen und gleichzeitig die historische Differenz herausarbeiten. Diese Differenz wird deutlich, wenn die historische Methode zur genauen Analyse zwingt.

So wie sich die Kirchengeschichte als Disziplin methodisch an der Geschichts- und Kulturwissenschaft orientiert und daraus Aussagen über den religiösen Menschen der Vergangen-

⁸¹³ Vgl. Boschki: Zugänge (2001), S. 362; Fuchs: Doppelte Subjektorientierung (2001), S. 312-315, s.o. 7.1.

heit trifft, orientiert sich auch die aktuelle Kirchengeschichtsdidaktik an geschichtsdidaktischen Ansätzen und Methoden.⁸¹⁴ Um deren Kompatibilität und Erkenntniswert für religiöses Lernen einschätzen zu können, bedarf es einer genaueren Darstellung der darin grundgelegten Theorien.

⁸¹⁴ S.o. 4.

8.4.2 Anleihen aus der Geschichtsdidaktik:

Narrative Kompetenz als Zielhorizont von Religionsunterricht

Geschichtsbewusstsein als Zielhorizont von Geschichts- und Religionsunterricht

Die Prinzipien aktueller Geschichtsdidaktik basieren durchweg auf Konzeptionen des Geschichtsbewusstseins.⁸¹⁵ Geschichtsdidaktik zielt damit auf jene Kompetenzen, die einem solchen Geschichtsbewusstsein zugrunde liegen. Dabei steht das Historische Erzählen, die Narrativität oder narrative Kompetenz als Ausdruck von Geschichtsbewusstsein in aktuellen Konzeptionen im Mittelpunkt der Betrachtung.

Bodo von Borries hat in diesem Kontext zunächst die Schichten der Codierung herausgearbeitet, in denen historische Zusammenhänge in einer „aufsteigenden Linie von Distanzierung und Institutionalisierung, Abstraktion und Verallgemeinerung bei der Formulierung und Abspeicherung von historischen Sinnbeständen in Form von Erzählungen“⁸¹⁶ bewahrt werden. Diese Schichten, die er mit „biografische Erfahrung“, „soziales Gedächtnis“, kulturelle Überlieferung“ und „methodisierte Wissenschaft“ überschreibt, stehen in Verbindung zu den kulturwissenschaftlichen Erkenntnissen zum Thema Erinnerung und Gedächtnis, wobei auch hier der Geschichtswissenschaft eine besondere Ebene außerhalb des kulturellen Gedächtnisses zugewiesen wird.⁸¹⁷ Jede historische Äußerung lässt sich einer dieser Schichten zuordnen, wobei sich die Schichten gegenseitig beeinflussen und vom zeitgeschichtlichen Kontext geprägt sind.⁸¹⁸

Jörn Rüsen betrachtet historisches Lernen als Zuwachs von Erfahrungs-, Deutungs- und Orientierungskompetenz.⁸¹⁹ Von Borries verknüpft dies mit den im historischen Denken wirksamen Zeitebenen: Während die historische Wahrnehmung sich weitgehend auf die Vergangenheit bezieht, spielt sich die Deutung in der Gegenwart ab und ermöglicht eine Orientierung für die Zukunft.⁸²⁰ Peter Gautschi identifiziert davon ausgehend vier Problem-bereiche, mit denen Individuen im Prozess des historischen Lernens konfrontiert sind. Der erste, basale Bereich betrifft die Wahrnehmung von Quellen, die eine Begegnung mit Geschichte grundlegend ermöglichen, die sich damit verbindenden Fragen und Vermutungen. Der zweite Bereich zielt im Sinne einer Sachanalyse auf die kompetente Erschließung historischer Quellen in der ganzen Bandbreite ihrer Gattungen und Formen. Darauf aufbauend

⁸¹⁵ S.o 5.4.3.

⁸¹⁶ Von Borries: *Geschichtsbewusstsein* (2001), S. 243.

⁸¹⁷ S.o. 5.5

⁸¹⁸ Vgl. von Borries: *Geschichtsbewusstsein* (2001), S. 241-243.

⁸¹⁹ Vgl. Rüsen: *Historisches Lernen* (2008), S. 65-68.

⁸²⁰ Vgl. Von Borries: *Geschichtsbewusstsein* (2001), S. 257f.

umfasst der dritte Kompetenzbereich jene Fähigkeiten, die im Sinne einer umfassenderen Deutung und Interpretation zu einem eigenen Sachurteil befähigen. Dies mündet schließlich im vierten Bereich von Sinnbildung über Zeiterfahrung, was eine Orientierungskompetenz und die Fähigkeit zu eigenen Werturteilen einschließt.⁸²¹

Weniger prozessual als stärker zirkulär beschreibt das Modell der Forschergruppe FUER Geschichtsbewusstsein den Prozess aus Ausgangsfrage hin zu einer zukunftsweisenden Antwort, der durch neu entstehende Verunsicherung zu keinem endgültigen Abschluss findet. Dabei stehen zwei gedankliche Verfahren im Zentrum, die jeweils historische Sach- und Methodenkompetenz erfordern, und zwar die Rekonstruktion historischer Zusammenhänge zu einer historischen Erzählung und die Dekonstruktion vorliegender Geschichtserzählungen.⁸²²

Für beide Modelle gilt, dass Geschichtsunterricht in diesem Sinne die Ausbildung und Weiterentwicklung geschichtlichen Bewusstseins über die Fragen aus der Gegenwart in ihrem Orientierungswert für die Zukunft schaffen möchte. Dazu werden Methoden und Sachwissen eingeübt, die eine sachgerechte Auswertung der Zeugnisse der Vergangenheit und damit plausible Sachurteile ermöglichen.

Da auch kirchengeschichtlicher Unterricht Schüler:innen zur Wahrnehmung, sachgerechten Analyse und sachlichen Beurteilung von Quellen anleitet, zielt er ebenfalls auf die Ausbildung dieser Kompetenzen. Insbesondere im Bereich der sachgerechten Analyse und Beurteilung der Quellen steht kirchengeschichtlicher Unterricht in der Tradition einer historisch-kritischer Betrachtung der Quellen, wie diese auch im Geschichtsunterricht verfolgt wird. Dies gilt im übrigen auch mit Blick auf die biblischen Zeugnisse in ihrer historischen Dimension.

Verbindet man dieses Modell historischer Bewusstseinsbildung mit den kulturwissenschaftlichen Ansätzen zur Erinnerung, wird deutlich, dass der Unterschied zwischen Religions- und Geschichtsunterricht innerhalb jener Bereiche besteht, die dem Gegenwarts- und Zukunftsaspekt zugeschrieben werden. Dies betrifft zum einen die Wahrnehmung der Quellen, zum anderen ihre Orientierungsfunktion für ein zukunftsweisendes, sinnbildendes Werturteil. Die aktuelle Perspektive in der Wahrnehmung der Quellen zeigt sich darin, dass die gleichen Quellen immer neu Anlass zur Forschung geben, insofern sich neue, zeitbedingte

⁸²¹ Vgl. Gautschi u.a.: Guter Geschichtsunterricht (2012), S. 335-339; Barricelli u.a.: Historische Kompetenzen (2012), S. 222-224; Baumgärtner: Wegweiser (2015), S. 81f.

⁸²² Vgl. Baumgärtner: Wegweiser (2015), S. 79-81; Bork: Geschichtsdidaktische Impulse (2016), S. 39f.

Aspekte ergeben. Solche Aspekte lassen sich im Übrigen auch an der Entwicklung der Geschichtswissenschaft ablesen, wenn etwa historisierende, strukturalistische, alltagsgeschichtliche oder Genderfragen aufgeworfen und ins Zentrum historischer Forschung gerückt werden. Neue Quellen und Funde erschließen sich auch aufgrund eines konkreten Interesses und einer neuen Perspektive auf das vorliegende Material. Der Religionsunterricht müsste sich daher vom Geschichtsunterricht darin unterscheiden, mit welchen Fragen er den historischen Quellen begegnet, welches fachspezifische Interesse und welche fachspezifischen Erkenntnisse die Schüler:innen in der Begegnung mit den Quellen erfahren sollen.

Quellen zu beurteilen und zu interpretieren schließt immer mit ein, sie in einen historischen Gesamtzusammenhang, in die eigene Vorstellung von Geschichte zu integrieren. Diese ist insofern zukunftsweisend, als das Individuum aufgefordert ist, sich selbst und die eigene Zeit zu den Erkenntnissen aus den historischen Zeugnissen in Beziehung zu setzen, so dass zukünftiges Denken und Handeln daraus folgt. Dies schließt ein Werturteil ein, insofern Geschichte in einen größeren Sinnkontext eingebettet wird. Auch dieser Sinnkontext unterscheidet sich in den beiden Unterrichtsfächern.

Was die Kulturwissenschaft für die Erinnerung herausgearbeitet hat, dass der Ausgangspunkt des Interesses in der Gegenwart zu suchen und mit der Erwartung verbunden ist, dass Erinnerung zukunftsrelevant ist,⁸²³ wird innerhalb geschichtsdidaktischer Modelle auch für Geschichte im unterrichtlichen und wissenschaftlichen Kontext vorausgesetzt. Kein Geschichtsdidaktiker leugnet, dass die Themen des Lehrplans den Interessen der jeweiligen Gesellschaft folgen, in deren Dienst der Unterricht erfolgt. Umgekehrt fordert ein Geschichtsunterricht, der auf narrative Kompetenz zielt, nicht zur unreflektierten Übernahme von Geschichtsbildern auf. Er lädt umgekehrt dazu ein, sich jene Themen hinterfragend und kritisch anzueignen, die innerhalb der Gesellschaft eine Rolle spielen und dort diskutiert werden. Er zielt dabei auf Sinnbildungen, die sich innerhalb der demokratischen Grundordnung und ihrer Voraussetzungen bewegen. Dazu gehört in besonderem Maße die Anerkennung von Menschenrechten, die auch im Geschichtsunterricht nicht verhandelbar sind, sondern allenfalls in ihrer Entwicklung dargestellt werden. In den Auswirkungen dieser Werturteile auf das Denken und Handeln der Schüler:innen liegt die Zukunftsdimension historischen Unterrichts.

Wenn also kirchengeschichtlicher Unterricht mit Blick auf die kulturwissenschaftliche Perspektive von Erinnerung erteilt wird, fordert dies von den Unterrichtenden Rechenschaft

⁸²³ S.o. 5.

darüber, welche Themen innerhalb des gesellschaftlichen Kontextes relevant sind, auf den der Religionsunterricht Schüler:innen vorbereiten soll. Zugleich sollten Sinnbildungen angestrebt werden, die in besonderer Weise mit dem Fach Religion verknüpft sind. Äquivalent zu den Menschenrechten im profanen Geschichtsunterricht wäre ein Beispiel die Nächstenliebe als Grundprinzip christlicher Ethik. Gerade ein erinnerungssensibler Religionsunterricht muss darüber hinaus die bereits vorhandenen religiösen und kulturellen Sinnhorizonte der Schüler:innen im Blick haben, die sich ihrerseits sowohl auf die Fragen an die Geschichte, als auch auf die Werturteile auswirken, die sich aus der Beschäftigung mit Geschichte ergeben.

Geschichtsdidaktische Prinzipien: Multiperspektive und Narrativität

Innerhalb der Geschichtsdidaktik wurden ausgehend vom Zielhorizont eines wachsenden Geschichtsbewusstseins der Schüler:innen verschiedene Prinzipien entwickelt, die als Grundlage des Geschichtsunterrichtes dazu beitragen, die unterschiedlichen Facetten von Geschichtsbewusstsein und narrativer Kompetenz zu fördern.

An zwei bewährten Prinzipien möchte ich die Umsetzung dieser Zielhorizonte in didaktische Modelle aufzeigen, die auch zu einer religionsdidaktischen Erinnerungsdimension beitragen können. Das erste Modell der Multiperspektive geht auf Klaus Bergmann zurück und ist in seinen Ursprüngen auf die soziale Perspektive hinsichtlich unterschiedlicher Machtpositionen in Herrschaftskonstellationen hin ausgerichtet. Insofern verbindet sich damit die „Perspektive der kleinen Leute“ im Gegensatz zur „Geschichte der großen Persönlichkeiten“, wie sie auch in den Prinzipien von Personifizierung und Personalisierung von Geschichte zum Tragen kommt. Ziel multiperspektivischen Arbeitens ist es, die „geschichtstheoretische Prämisse der Perspektivität jeder historischen Erkenntnis [...] in die Konzeptionierung historischen Lernens“⁸²⁴ zu integrieren. Bergmann selbst bezieht dies auf „drei Ausdrucksformen von Perspektivität

1. „*Multiperspektivität* der aus der Vergangenheit erhaltenen Quellen der Menschen, die in einen historischen Sachverhalt denkend, handelnd und leidend verstrickt waren.
2. *Kontroversität* der von späteren Betrachtern und Forschern vorgelegten Darstellungen über einen historischen Sachverhalt.
3. *Pluralität* der Ansichten und Urteile über einen historischen Sachverhalt, die sich in der Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern mit multiperspektivischen und kontroversen Darstellungen bilden.“⁸²⁵

⁸²⁴ Lücke: Multiperspektivität (2012), S. 284.

⁸²⁵ Bergmann: Multiperspektivität (2004), 66. Vgl. Bergmann: Geschichte selber denken (2000), 40-44; Lücke: Multiperspektivität (2012), S. 285.

Angesichts der pluralen Gesellschaftsformationen hat der Ansatz seine Aktualität nicht eingebüßt und kann auf die Felder von Gender und Herkunft übertragen werden.⁸²⁶

Martin Lücke verweist darauf, dass auch die Hintergrundinformation, die Schüler:innen zur Bearbeitung der jeweiligen Sichtweisen zur Verfügung gestellt wird, perspektivisch sei. Falle sie zu kurz aus, falle es Schüler:innen schwer, eigene Deutungen zu entwickeln. Gerade sie zu ausführlich, orientierten sich die Schüler:innen zu sehr daran. Zudem verführe die von Bergmann geforderte „Ich-Perspektive“ dazu, die Alterität der historischen Situation und Personen zu nivellieren. Schließlich stehe die Triftigkeit historischen Erzählens auf dem Spiel, wenn Schüler:innen Zeugnisse von Personen historisch stummer Gruppen erstellten. Lücke fordert, dass diese

„auch im Zuge historischer Rekonstruktionen stumm bleiben müssen - und dass sich gerade darin auch heute noch ihre damalige Machtlosigkeit manifestiert. [...] Multiperspektivisches historisches Lernen könnte an solchen Stellen dann jedoch mit der Kompetenz aufwarten, dass Lernende die zumeist medienspezifischen Modi eines Ausmalens solcher Leerstellen erkennen und über die Legitimität oder Plausibilität solcher Vorgehensweisen reflektieren.“⁸²⁷

Die von Lücke skizzierten Probleme lassen sich mit einem narrativen Ansatz zumindest abfedern. Ein Unterricht, der die narrative Qualität jeder Form von historischer Äußerung im Blick behält, betrachtet auch die so genannten „Verfassertexte“ in Geschichtsbüchern stets als Narrationen. Auch die Produkte der Schüler:innen werden aus dieser Perspektive stets als narrative Konstrukte behandelt, deren Qualität sich am Merkmal der Triftigkeit messen lässt, wie Rösen dies für die Historik herausgearbeitet hat.⁸²⁸

Grundlegend dafür ist zunächst ein Bewusstsein für die verschiedenen Funktionstypen historischen Erzählens. Traditionales Erzählen betont die Kontinuität innerhalb der Zeit und legitimiert über Ursprungsgeschichten die gegenwärtigen Lebens- und Herrschaftsverhältnisse. Exemplarisches Erzählen erinnert dagegen an die Kontinuität von Regeln, die auch für die Zukunft als handlungsleitend dargestellt werden. Dies betrifft Normen ebenso wie Handlungs- oder Erfahrungsmuster. Kritisches Erzählen stellt die Gegenwart mit Gegengeschichten in Frage und möchte anerkannte Deutungen und Muster durchbrechen. Genetisches Erzählen betrachtet die Gegenwart dagegen als Übergangsstadium, indem Geschichte als zielgerichtete Entwicklung vorgestellt wird. Veränderung wird als der Geschichte inne-

⁸²⁶ Vgl. Bergmann: *Geschichte selber denken* (2000), 14-24; Lücke: *Multiperspektivität* (2012), S. 284-286; Rösen: *Historisches Lernen* (2008), S. 55-60.

⁸²⁷ Lücke: *Multiperspektivität* (2012), S. 288. Zu den Kritikpunkten vgl. ebd., S. 286-288.

⁸²⁸ Zum Begriff der Triftigkeit historischen Erzählens vgl. Rösen: *Historisches Lernen* (2008), S. 34f.; für den Unterricht vgl. Hasberg/ Körber: *Geschichtsbewusstsein* (2003), S. 189f.

wohnendes Moment bejaht. Jede Erzählform transportiert ein eigenes Verständnis vom Wirken und Werden des Individuums in Zeit und Welt. Innerhalb konkreter Erzählungen ergänzen sich diese Formen und können ineinander greifen, wenngleich häufig eine Erzähl- Erzählform dominiert. Auf diese Weise werden sie zu wirksamen Lernformen im Kontext historischen Lernens und repräsentieren empirischen Untersuchungen zufolge zugleich Entwicklungsstadien geschichtlichen Bewusstseins.⁸²⁹

Narrativ strukturiert sind damit nicht nur die Identitäten historischer und gegenwärtiger Individuen, wie dies ausgehend von den Überlegungen Paul Ricoeurs vielfach herausgearbeitet wurde.⁸³⁰ Narrativ ist jede Beschäftigung und Theorie von Geschichte, insofern sie Vergangenes aus zeitgenössischer Sicht rekonstruiert und bewertet, plakativ mit Pandel formuliert: „Geschichte *ist* Erzählung.“⁸³¹ Folgerichtig bezeichnet Michele Barricelli Narrativität als das konstituierende Prinzip von Geschichtsdidaktik, insofern es das Ziel, die Gegenstände und die Struktur der Themen im Geschichtsunterricht bestimme. Schüler:innen, so beschreiben Barricelli und Pandel das Ziel von Geschichtsunterricht, sollen „das historische Erzählen“ lernen, und zwar aktiv, indem sie Momenten der Vergangenheit im Erzählen eine Bedeutung verleihen, und passiv, indem sie historische Erzählungen entschlüsseln, analysieren und bewerten. Gerade weil historische Erzählungen über Lücken, Verfremdung, als Teil einer kulturellen Praxis tradierte, narrative Sinndeutungen seien, sei es zentral, Schüler:innen zur kritischen Beteiligung am gesellschaftlichen Diskurs über Geschichte zu befähigen, was eine Reflexion dieser Sinndeutungen einschlieÙe. Unreflektierte Erinnerungen erzeugten zwar authentische, aber opportunistische, an Gruppen ausgerichtete soziale Gedächtnisse, die in Parallelgesellschaften mündeten.⁸³² Daher appelliert Barricelli plakativ:

„Und weil Geschichte damit sehr wohl eine Waffe sein kann, ist es zulässig, dass wir uns alle, solange allgemeine Abrüstung nicht zu erwarten ist, mit vielfältig alternativen Geschichten munitionieren. Die Fähigkeit zum selbstständigen Erzählen, um in einer globalisierten Wettbewerbsgesellschaft sich Platz und Raum, Anerkennung und Identität sowie Zukunftschancen zu verschaffen und zugleich das gedeihliche Auskommen einer an Kant gemahnenden Weltbürgergemeinschaft zu sichern, meint *narrative Kompetenz* im eigentlichen Wortsinn.“⁸³³

⁸²⁹ Vgl. Rösen: Historisches Lernen (2008), S. 36-40, 51-55; als Lernformen ebd., S. 81-85. Vgl. auch Meyer-Hamme: Historische Identitäten (2012).

⁸³⁰ S.o. 8.2.1. Der Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel schreibt vom „Erzählen als kulturelle Universalie“, Pandel: Historisches Erzählen (2015), S. 15.

⁸³¹ Pandel: Historisches Erzählen (2015), S. 10. Hervorhebung im Original.

⁸³² Vgl. Barricelli: Narrativität (2012), S. S. 255-257, 271f.; Pandel: Historisches Erzählen (2015), S. 8f., 127-160.

⁸³³ Barricelli: Narrativität (2012), S. 272.

Der Maßstab der Triftigkeit wird damit zum Kriterium, mithilfe dessen Schüler:innen ihr „Geschichtenbewusstsein“⁸³⁴ erweitern können, zu dem nicht nur Dekonstruktion und Bewertung vorhandener Geschichten zählen, sondern besonders das selbstständige, kompetente Erzählen von Geschichte, und zwar „bewusst, zielgerichtet, sinnvoll, reflektiert und vor allem vielfältig“⁸³⁵. Dabei lässt sich die empirische Triftigkeit als Einhaltung der methodischen Regeln historischer Forschung messen und fördert den Erkenntnisfortschritt. Normative Triftigkeit erzeugt die Sichtbarmachung der zugrunde gelegten, bedeutungsverleihenden Normen und damit die Anerkennung der unterschiedlichen Standpunkte von Erzähler, Zuhörer und historischen Personen, was eine Perspektivenerweiterung zur Folge haben soll. Die narrative Triftigkeit schließlich zielt auf den Sinn der Geschichte, der sich in einer „gelungenen Synthese von Erfahrungs- und Bedeutungsgehalten [...] im Prozess des Erzählens realisiert.“⁸³⁶ Sie vereint empirische und normative Triftigkeit, indem sie Vergangenheit plausibel deutet, sodass „mit ihr die zeitlichen Veränderungen der Gegenwart verstanden und Zukunft erwartet werden kann.“⁸³⁷

Im Verhältnis von Erzählung zu Erzähler spricht Pandel auch von „Erzählhandlungen“: Im „Erzählen“ wird eine Erzählung neu geschaffen, im „Nacherzählen“ bewahrt, im „Umerzählen“ mit Blick auf neue Orientierungsbedürfnisse aktualisiert. Die „Metanarration“ hingegen überprüft die Erzählung auf „empirische Triftigkeiten, narrative Plausibilitäten, Sinnbildungsleistungen und Geltungsansprüche der Normen.“⁸³⁸ Wenn Pandel das Umerzählen zur „Hauptbeschäftigung der Historiker“⁸³⁹ erklärt, weil „[n]eue Quellen, neue Methoden und neue Fragestellungen [...] es nötig [machen], Geschichte immer wieder umzuschreiben“⁸⁴⁰, dann ist die Metanarration eine Hauptbeschäftigung im Geschichtsunterricht, weil darin die Erzählungen der Historiker ebenso wie Quellen und Bilder und nicht zuletzt die Erzählhandlungen der Schüler:innen auf dem Prüfstand stehen.

Pandel betont darüber hinaus, dass nicht allein die Einhaltung rhetorischer Regeln narrative Kompetenz abbilde, sondern der kompetente Umgang mit den Ansprüchen des Erzählers, denen je ein Bedürfnis des Lesers zugeordnet werden kann. So entspricht dem Sinnbil-

⁸³⁴ Barricelli: Narrativität (2012), S. 277.

⁸³⁵ Barricelli: Narrativität (2012), S. 277. Ein entsprechendes Kompetenzraster mit zugeordneten Diagnosefragen für die Lehrkräfte findet sich bei Pandel: Historisches Erzählen (2015), S. 129-131.

⁸³⁶ Rösen: Historisches Lernen (2008), S. 35.

⁸³⁷ Rösen: Historisches Lernen (2008), S. 35. Zum Begriff der Triftigkeit vgl. ebd., S. 34f.; Barricelli: Schüler erzählen (2005), S. 76f.; zu den Teilschritten, die sich mit den Aspekten von „Triftigkeit“ verbinden, vgl. Hasberg/ Körber: Geschichtsbewusstsein (2003), S. 189f.

⁸³⁸ Pandel: Historisches Erzählen (2015), S. 158. Vgl. ebd., S. 151-159.

⁸³⁹ Pandel: Historisches Erzählen (2015), S. 156.

⁸⁴⁰ Pandel: Historisches Erzählen (2015), S. 156.

dungsangebot ein Verstehensbedürfnis, dem Authentizitätsanspruch ein Vergewisserungsbedürfnis, der Situationsangemessenheit ein Orientierungsbedürfnis und zuletzt dem Geltungsanspruch ein Distanzierungsbedürfnis. Sie alle beschreiben allgemeine Diskursregeln, denen jede Form des Erzählens folgt, wenngleich die konkrete Erwartungshaltung vom jeweiligen Genre abhängt. Der Authentizitätsanspruch beispielsweise betrifft historisches Erzählen in besonderer Weise, weil die Erzählenden „behaupten, dass das, was sie erzählen, sich tatsächlich zugetragen hat, und beanspruchen, dass der Leser ihnen auch glaubt.“⁸⁴¹

Narrativität und Multiperspektive zielen als geschichtsdidaktische Konzepte gemeinsam darauf ab, das Geschichtsbewusstsein von Schüler:innen in Form narrativer Kompetenz zu steigern, indem sie die Perspektivität von Sinndeutungen auch methodisch vor Augen führen und Schüler:innen aktiv zur eigenen Positionierung und zum eigenen Erzählen ermutigen und befähigen. Wenn im folgenden nur noch Narrativität explizit genannt wird, dann deswegen, weil narrative Konzepte letztlich auf dem Konzept der Multiperspektive aufbauen. Dieser Aspekt ist im Zuge narrativer Unterrichtsplanung zu bedenken.

Narrativität im Rahmen eines erinnerungssensiblen Religionsunterrichts

Das Prinzip der Narrativität lässt sich problemlos in die Prinzipien eines erinnerungssensiblen Religionsunterrichts integrieren. Es liegt insofern als Struktur den historischen Gegenständen und dem Ziel historischen Unterrichts zugrunde, als Erinnerung in Form von Erzählungen das geschichtliche Bewusstsein des Einzelnen prägen. Auch ihre Funktion für die Gesellschaft lässt sich angesichts öffentlicher Diskurse um Geschichtskultur und Geschichtspolitik, aber auch angesichts einer wachsenden kulturellen Vielfalt innerhalb der Gesellschaft mit unterschiedlichen Erzählgemeinschaften nicht leugnen.⁸⁴² Erinnerung wird damit zur Spur von Vergangenheit, die selbige für die Gegenwart relevant macht, nicht nur in Form von Geschichtskultur und -politik, sondern auch in der Geschichte von Begriffen oder als Spuren der Vergangenheit im Alltag.⁸⁴³ Was im Kontext der erinnerungstheoretischen Konzeption von Religionsunterricht bereits deutlich wurde, gilt gleichermaßen für die Geschichtsdidaktik: Der Zugang über die Erinnerung bietet eine Möglichkeit, Schüler:innen überhaupt erst für die subjektive Relevanz von Geschichte zu sensibilisieren, was etwa Meyer-Hamme als Grundvoraussetzung für die Ausbildung narrativer Kompetenz hervorhebt.⁸⁴⁴ Wenn Barricelli fordert, dass Geschichtsunterricht sich der Wandlung der Gesell-

⁸⁴¹ Pandel: *Historisches Erzählen* (2015), S. 137. Vgl. ebd., S. 133-148.

⁸⁴² Vgl. Meyer-Hamme: *Historische Identitäten* (2012), S. 94f.; Schönemann: *Geschichtsdidaktik* (2003), S. 17-20; Pandel: *Geschichtskultur* (2012), S. 147-156.

⁸⁴³ Zum Gegenwartsbezug vgl. Buck: *Lebenswelt- und Gegenwartsbezug* (2012), S. 295f.

⁸⁴⁴ Vgl. Meyer-Hamme: *Historische Identitäten* (2012), S. 96.

schaft anpassen müsse, die sich „weg von einem national, ethnisch, geschlechtlich und sozial exklusiven Kollektiv mit seiner spezifisch verengten Sicht auf Vergangenheit, hin zu einer durch Heterogenität und Diversität ausgezeichneten Weltgemeinschaft“⁸⁴⁵ entwickle, schließt sich dies nahtlos an die Anforderungen an einen pluralitätsfähigen Religionsunterricht an, wie sie die aktuelle Religionspädagogik formuliert.

Wie der Religionsunterricht zielt der Geschichtsunterricht nicht auf die Vermittlung einer einheitlichen historischen Perspektive, sondern hat die Aufgabe, dass „Begriffe und Konzepte zur Verfügung stehen und angewendet werden können, um die pluralen Identitäten auszuhandeln“⁸⁴⁶. Geschichtsunterricht muss die Gelegenheit bieten, dass Schüler:innen unterschiedliche Positionen zu historischen Fragestellungen kennenlernen, sie sollen selbst Sinngebungen aushandeln und zugleich „lernen, Spannungen und Widersprüche zwischen Orientierungen auszuhalten („Ambiguitätstoleranz“). Historische Identitäten sind dann nicht Inhalt, sondern Gegenstand des Unterrichts.“⁸⁴⁷ Gerade in der Wahrnehmung historischer Identitäten liegt darüber hinaus die Chance begründet, zu zeigen, dass auch die

„Erinnerung zerstörten Lebens [...] konstitutiv zu einer intersubjektiv reflektierten, kommunikativen Welt [gehört]. Die Differenziertheit historischen Bewußtseins ist dann die Bedingung der Möglichkeit eigenen differenzierten und bestimmenden Handelns.“⁸⁴⁸

Die Geschichtsdidaktik gibt mit ihren narrativen Konzepten Instrumente an die Hand, die Bedeutung von Erinnerung und Erzählungen offenzulegen und zugleich ihre Wirkung und ihren Wahrheitswert zu bewerten. So sorgen die Kriterien empirischer, normativer und narrativer Triftigkeit dafür, dass Erinnerungszeugnisse nicht auf ihren funktionalen Wert beschränkt, sondern in ihrem historischen Eigenwert gewürdigt werden.⁸⁴⁹ Diese Instrumente sind innerhalb der Theologie und des Religionsunterrichts keine Fremdkörper, weil jede Beschäftigung mit Bibeltexten, aber auch mit den Glaubenszeugnissen anderer Religionen, eine empirisch plausible und an den Normen der Subjekte und Gemeinschaften orientierte Auseinandersetzung erfordert.

⁸⁴⁵ Barricelli: Narrativität (2012), S. 277.

⁸⁴⁶ Meyer-Hamme: Historische Identitäten (2012), S. 97; vgl. Hasberg/ Körper: Geschichtsbewusstsein (2003), S. 198-200. Spannend in diesem Kontext sind die Überlegungen zur Implementierung eines europäischen Geschichtsbewusstseins bei Rüsen: Historisches Lernen (2008), S. 242-250.

⁸⁴⁷ Meyer-Hamme: Historische Identitäten (2012), S. 97.

⁸⁴⁸ Peukert: Zukunft von Bildung (1984), S. 134.

⁸⁴⁹ Zur Kritik am Gegenwartsbezug vgl. Buck: Lebenswelt- und Gegenwartsbezug (2012), S. 298f.

Auch Religionsdidaktik möchte Schüler:innen narrative Kompetenz vermitteln, indem sie die verschiedenen Erzählhandlungen einübt.⁸⁵⁰ Sie fordert dazu auf, Geschichten von sich, Gott und der Welt zu erzählen, wenn im Kontext der Gottesfrage theologisiert, ethische Fragen erörtert oder die eigene Religiosität reflektiert wird. Religionsunterricht regt zum Nacherzählen an, wenn biblische Geschichten inszeniert oder Glaubensgeschichten wiedergegeben werden. Er ermutigt zum Umerzählen, wenn biblische Geschichten in ihrer Bedeutung für heute analysiert werden und die Botschaft Jesu auf aktuelle ethische Probleme angewendet wird. Er fordert auf zur Metanarration, zur kritischen Auseinandersetzung mit Geschichten und ihren Deutungen. Auch das Plausibilitätskriterium der narrativen Triftigkeit ist damit nicht auf den historischen Kontext beschränkt. Triftigkeit kann auch zum Kriterium werden, wenn biblische Geschichten nacherzählt oder der Sinn von Festen in anderen Religionen erklärt wird. Sie ist nicht auf eine bestimmte Erzählform beschränkt, sondern passt sich dem jeweiligen Erzählformat an. Das Kriterium der Triftigkeit verhindert so, dass die Erzählungen ins Beliebige abdriften und verhindern einen unreflektierten Relativismus.

Wenn das Erzählen und Erinnern dagegen als anthropologische Konstante neu entdeckt und gepflegt wird, kann auch Geschichte als menschlich wirksame Erfahrung neu für die Gegenwart erzählt werden, so wie dies mit biblischen Geschichten der Fall ist. Das Kriterium empirischer Triftigkeit verhindert, dass Geschichte dabei für die Gegenwart funktionalisiert und nur noch im Interesse der eigenen Geschichte gelesen werden kann.

Schließlich gehen Religions- und Geschichtsdidaktik auch in ihrer globalen Zielsetzung zusammen: Bereits Rösen spricht von einer Entwicklungsdynamik des historischen Lernens, die er insbesondere in drei Parameter aufschlüsselt, und zwar Erfahrungs-, Subjektivitäts- und Intersubjektivitätszuwachs. Während sich der Erfahrungszuwachs vor allem auf die quantitative und qualitative Wahrnehmung von Alterität bezieht, versteht Rösen unter Subjektivitätszuwachs den Aspekt des gestärkten, sich ausdifferenzierenden Selbstbezuges von Individuen und Gruppen. Diesen im Kontakt mit anderen wertschätzend und klar artikulieren zu können bezeichnet Rösen als Intersubjektivität.⁸⁵¹ Die Parallelen dieser Konzeption zu den Prinzipien religiöser Bildung - Subjektorientierung, Erfahrungsbezug, Pluralitätsfähigkeit - liegen auf der Hand.

⁸⁵⁰ Im biblischen Unterricht scheint diese Dimension bereits stärker verankert zu sein, vgl. die Sammelbände von Büttner u.a.: *Narrativität* (2016); Büttner: *Lernwege* (2006). Ähnliches gilt für performatives Lernen, vgl. im erstgenannten Sammelband den Beitrag von Mendl: *Abrakadabra* (2016).

⁸⁵¹ Vgl. Rösen: *Historisches Lernen* (2008), S. 85-90.

Vor diesem Hintergrund erscheint es berechtigt, die geschichtsdidaktische Konzeption der Narrativität für die religionspädagogische Arbeit fruchtbar zu machen, insbesondere für die Auseinandersetzung mit Erinnerung. Jedoch setzt dies auch voraus, die Unterschiede zum Geschichtsunterricht zu bedenken.

8.4.3 Plädoyer für einen narrativ strukturierten, erinnerungssensiblen Kirchengeschichtsunterricht

Die Idee, narrative Konzepte in den Kirchengeschichtsunterricht zu integrieren, ist nicht völlig neu. Besonders diejenigen kirchengeschichtsdidaktischen Ansätze, die sich auf geschichtsdidaktische Konzeptionen beziehen, nehmen inhaltlich und zum Teil auch begrifflich Bezug auf das Prinzip der Narrativität.⁸⁵² Im Rahmen seines fächerverbindenden Ansatzes hat Hasberg herausgearbeitet, dass narrative Kompetenz als Zielvorstellung auf den Religionsunterricht übertragen werden könne, weil Kirche eine Erzählgemeinschaft⁸⁵³ darstelle: „Wenn als Ziel geschichtlicher Bildung angeführt wird, narrative Kompetenz zu erwerben [...], so kann dies in dieser Allgemeinheit auch für theologische Geschichten gelten. Spezifiziert bedeutet dies für den Kirchengeschichtsunterricht, narrative Kompetenz einerseits über Zeiterfahrung zu erlangen, andererseits über religiöse Erfahrung.“⁸⁵⁴ Innerhalb der Kirchengeschichtsdidaktik kreuzen sich diesem Verständnis nach zwei verschiedene Bereiche, die mit unterschiedlichen Regeln dem Prinzip der Narrativität folgen. Narrative Kompetenz im Kontext des Kirchengeschichtsunterrichts bezeichnet die Fähigkeit, die sprachliche Gestalt beider Erfahrungshorizonte entschlüsseln und anwenden zu können, der religiösen Erfahrung und der Zeiterfahrung.

Jörg van Norden hat aus der Perspektive der Geschichtsdidaktik im Jahrbuch für konstruktivistische Religionspädagogik für das Prinzip der Narrativität im Kontext eines konstruktivistischen Kirchengeschichtsunterrichts geworben. Der Konstruktivismus werde dem Subjekt sowohl in seiner Wissens-, als auch in seiner Lernorganisation gerecht, weil die Verknüpfung der Realität mit Voreinstellungen, Wissensbeständen und Gefühlen darin mitbedacht sei. Dem Vorwurf, dass damit Relativismus und Subjektivismus eine Auseinandersetzung mit den tatsächlichen Ereignissen verhindere, begegnet van Norden mit dem Prinzip der Narrativität. Dieses liege jeder Form von Historiografie zugrunde, wobei das Kriterium der Triftigkeit verhindere, dass historische Deutungen beliebig werden.⁸⁵⁵

An den konstruktivistischen Ansatz von van Norden schließen diverse kleinere Entwürfe von Büttner, Dierk, Dieterich, Lindner, Riegel und anderen an, die biografische, konstruktivi-

⁸⁵² S.o. 2.3.

⁸⁵³ Vgl. Hasberg: Kirchengeschichte (1994), S. 349.

⁸⁵⁴ Hasberg: Kirchengeschichte (1994), S. 351f. Zum Ansatz von Hasberg s.o. 4.2.3.

⁸⁵⁵ Vgl. Van Norden: Der narrative Konstruktivismus (2011), S. 183-193. Er schließt mit dieser Denkfigur an die vorgestellten geschichtsdidaktischen Entwürfe an, s.o. 3.2.3.2. Zum konstruktivistischen Modell vgl. einführend Kalloch et al.: Lehrbuch (2014), S. 190-197.

vistische und kulturhermeneutische Ansätze verfolgen.⁸⁵⁶ Diek hat darüber hinaus die Bedeutung des Erzählens im kirchengeschichtlichen Kontext herausgearbeitet. Nicht nur die einordnende Lehrererzählung, auch die Erzählform der historischen Zeugnisse und das sich selbst verortende Erzählen der Schüler:innen zeige, dass „Kirchengeschichte und Narration [...] nicht nur fachwissenschaftlich, sondern auch religionsdidaktisch eng zusammen[gehören], wenn kirchenhistorisches Denken angemessen eingeübt werden soll.“⁸⁵⁷

Auch auf Zugänge über ästhetische und literarische Zeugnisse lässt sich der Ansatz narrativen Arbeitens übertragen. Denn die genannten Ansätze vereint die Einsicht, dass Geschichtserzählungen auch vom Subjekt der erzählten Geschichte her zu analysieren sind. Damit werden diese Zugänge auch den Anforderungen der Fachdisziplin Kirchengeschichte gerecht: Die Quellenkritik besteht gerade darin, die Perspektivität von Geschichtserzählungen und Quellen für Schüler:innen offenzulegen. Indem die Schüler:innen selbst aktiv werden und aus den gewonnen Erkenntnissen ein Bild von Geschichte gedanklich und sprachlich konstruieren, werden sie zu narrativem Handeln ermutigt. Auch die daraus entstandenen Produkte unterliegen den Kriterien narrativer Triftigkeit. Das Lernsetting ist damit zugleich subjekt- und sachorientiert, weil es nicht nur die Perspektive der anderen, sondern auch die eigene Perspektive immer neu in Frage stellt.⁸⁵⁸ Dabei zeigt Lindner, dass konstruktivistische Ansätze kirchengeschichtliche Themen insofern erschließen, weil Schüler:innen sich über historische Zeugnisse eine Vorstellung dessen bilden, was Christliches ausmacht. Auf diese Weise ermöglicht konstruktivistisches Arbeiten in besonderem Maße eine Auseinandersetzung und Positionierung zu kirchlich-christlicher Tradition und legt die zukunftsorientierende Funktion von Geschichte offen.⁸⁵⁹

Diese Form subjektorientierten Unterrichts zielt zugleich auf ein vertieftes Verständnis von Alterität und Fremdheit. Die Differenz zwischen Gegenwart und Vergangenheit wird besonders darin deutlich, dass Geschichte für die heutige Zeit neu erzählt werden muss. Aus diesem Grund suchen die vorgestellten Ansätze den Anknüpfungspunkt für die Schüler:innen durchweg im Gegenwartsbezug: Das Schülerinteresse werde dadurch geweckt,

⁸⁵⁶ Vgl. die Beiträge im Sammelband Büttner et al.: Religion lernen (2011). Direkte Bezugnahme auf van Norden bei Lindner: Kirchengeschichte (2011), S. 93, Dierk: Konstruktivistischer Kirchengeschichtsunterricht (2011), S. 54.

⁸⁵⁷ Dierk: Erzählend verorten (2013), S. 255. Vgl. Ebd., 217-223.

⁸⁵⁸ Zu den genannten Ansätzen s.o. 4.3; zur konstruktivistischen Herangehensweise besonders Dierk: Konstruktivistischer Kirchengeschichtsunterricht (2011), S. 54f., 61-65.

⁸⁵⁹ Vgl. Lindner: Kirchengeschichte (2011), S. 90-98.

dass diejenigen Zeugnisse auf ihre Perspektive hin befragt werden, die den Schüler:innen in ihrer Gegenwart begegnen, als Überreste, in literarischen und filmischen Bearbeitungen.⁸⁶⁰

Kulturhermeneutische Ansätze stellen dabei in besonderer Weise die Verflochtenheit des Menschen in seine Umwelt in Rechnung. So fordert König, dass „Wechselbeziehungen zwischen Religionen, Konfessionen, kirchlichen und nichtkirchlichen Einrichtungen, religiöser und alltäglicher Praxis, theologischen und säkularen Prozessen erarbeitet, analysiert und interpretiert“⁸⁶¹ werden.

„Mit Kirchengeschichte ist hier nicht die Geschichte eines Glaubens, einer Konfession oder Institution gemeint, sondern ein Beziehungsgewebe, in dem konkrete Glaubensgemeinschaften lebten und wirkten.“⁸⁶²

Folgerichtig verlangt König vom Kirchengeschichtsunterricht eine kontextuelle Betrachtung der biographischen, kulturellen und sozialen Wirkungen von Kirche. In ökumenischer Ausrichtung könne Kirchengeschichte kein überzeitliches Kirchenbild darstellen, sondern die Wandelbarkeit ihres Selbstbildes nachzeichnen, das sich im Schriftbezug, in der Rolle der Ämter und im Verhältnis zu anderen Religionen und Konfessionen spiegele. Damit folgt König der fachwissenschaftlichen Perspektive, die von Holzem und anderen vertreten wird, nämlich einer kulturwissenschaftlich verankerten Betrachtung des Menschen in seinen gesellschaftlichen Bezügen.⁸⁶³

Der Unterschied zum Geschichtsunterricht liegt im Lichte dieser Ansätze in der Auswahl der Zeugnisse, die einen Bezug zur religiösen Identität des Menschen aufweisen oder die Wirkung kirchlicher Bezüge auf den Menschen spiegeln müssen. Da das Verständnis kirchengeschichtlicher Zeugnisse wiederum sehr breit angelegt ist, kommt nahezu jedes Thema und jede Quelle in Frage. Exemplarisch entwickelt König etwa einen Vorschlag, das Verhältnis von Kirche und Glauben zu Krankheit und Leid genauer zu untersuchen.⁸⁶⁴ Dies kommt dem Ansatz von Hasberg nahe, da hier Erzählungen religiöser Erfahrungen gleichzeitig vor ihrem historischen und religiösen Hintergrund her entschlüsselt werden. Königs Vorschläge, Kirchengeschichte als Inkulturationsgeschichte des Christlichen zu unterrichten, reichen von quellenbasiertem Arbeiten über die Wirkungsgeschichte biblischer Zeugnisse bis hin zu reli-

⁸⁶⁰ S.o. 4.3.

⁸⁶¹ König: Grundregeln (1996), S. 182.

⁸⁶² König: Grundregeln (1996), S. 182.

⁸⁶³ Vgl. König: Grundregeln (1996), S. 182f., zum kulturhermeneutischen Ansatz von König s.o. 4.3.1, zur fachwissenschaftlichen Perspektive s.o. 8.4.1.

⁸⁶⁴ Vgl. König: Grundregeln (1996), S. 183.

gionsvergleichenden Verfahren.⁸⁶⁵ Dieses Spektrum wirkt in der praktischen Arbeit allerdings beliebig und überfordernd.

Das Prinzip der Narrativität erweist sich so als möglicher Weg hin zu einem subjektorientierten und alteritätsbewussten kirchengeschichtlichen Unterricht. Allein mit dem Verweis auf konstruktivistisches, narratives oder kulturhermeneutisches Arbeiten kann kirchengeschichtliches Arbeiten im Religionsunterricht nicht „verwurzelt“⁸⁶⁶ werden. Vielmehr bedarf es angesichts der thematischen Breite kulturhermeneutischer Ansätze offenbar einer weitergehenden inhaltlichen Qualifizierung. Hier kommt der Begriff der Erinnerung zum Tragen, der kirchenhistorisches Arbeiten in seinen religionspädagogischen Facetten inhaltlich qualifiziert. Erinnerung, so lässt sich zeigen, ist ein möglicher Weg hin zu einer kritischen, pluralistischen und theologisch begründeten Auseinandersetzung mit Kirchengeschichte. Gemeinsam ist den kulturwissenschaftlichen Konzeptionen von Erinnerung und den geschichtsdidaktischen Konzeptionen von Narrativität der Verweis auf den auswählenden Charakter: Nicht jede historische Begebenheit hat gleichermaßen Bedeutung für Gegenwart und Zukunft. Doch welche Subjekte sind entscheidend für diese thematische Auswahl, wer bestimmt, was der Erinnerung wert ist?

Hier bietet der Ansatz von Gudrun Münch-Labacher erste Anhaltspunkte: Darin verfolgen Schüler:innen nicht beliebige, kulturelle Spuren, um diese historisch im Kontext systematischer Fragestellungen zu untersuchen. Die Einbettung kirchengeschichtlicher Themen in den großen Rahmen des Religionsunterrichtes erfolgt stattdessen unter dem Stichwort der Herkunft. Sie schlägt vor, dass Schüler:innen sich zunächst mit dem Einfluss ihrer eigenen Herkunft auf ihre Persönlichkeit, ihr Denken und Handeln auseinandersetzen. Anschließend lasse sich analog „die Beschäftigung mit unserem Herkommen als Kirche, als Gemeinschaft der Christen verstehen“⁸⁶⁷ als Grundlage für ein Verständnis der Wurzeln der eigenen Gemeinschaft.

Ein solches Vorgehen geht von der individuellen Herkunft der Schüler:innen aus und nimmt die Subjektorientierung ernst, ohne die ihre Verstrickung in Gruppen und Gemeinschaften zu vergessen. Die Auswahl der Zeugnisse wird zweiten Schritt auf das Selbstverständnis der Kirche beschränkt. Münch-Labacher zielt damit auf eine thematische Auswahl, die das gegenwärtige Interesse von Kirche an Geschichte aufzeigt. Gerade eine narrative Herangehensweise ermöglicht so nicht nur ein besseres Verständnis für die fremdgewordene

⁸⁶⁵ Vgl. König: Inkulturationsgeschichte (2011), S. 42f.

⁸⁶⁶ Begriff bei Bork/ Gärtner: Geschichte verwurzeln (2016).

⁸⁶⁷ Münch-Labacher: Kirchengeschichtsdidaktik (1994), S. 118. S.o. 4.2.4.

Erinnerungsgemeinschaft Kirche, sondern auch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis von Kirche, ohne äußere Zuschreibungen zugrunde zu legen.⁸⁶⁸ Problematisch ist hingegen die Vorstellung davon, dass Schüler:innen sich dieser Institution zurechnen.

Ähnlich hat auch Hasberg im Kontext von Kirche als Erzählgemeinschaft die Themenwahl reflektiert. Wenn Religionsunterricht sich auf Kirche als Erzählgemeinschaft beziehe, müsse sie ihre eigene Geschichte glaubwürdig erzählen, „selbst auf die Gefahr hin, aufgrund der darin zum Vorschein kommenden Schattenseiten an Glaubwürdigkeit zu verlieren.“⁸⁶⁹ Damit hat auch die „gefährliche Erinnerung“ ihren plausiblen Ort innerhalb einer narrativ strukturierten, von der Erzählgemeinschaft ausgehenden Kirchengeschichtsdidaktik.

Beide Vorschläge beziehen sich zwar nicht auf den kulturwissenschaftlichen Begriff von Erinnerung, verweisen jedoch darauf, dass auch das Subjekt in seiner Herkunft in eine Gemeinschaft eingebettet ist. Über den kulturwissenschaftlichen Begriff der Erinnerung lässt sich die Perspektive der Schüler:innen in besonderer Weise aufgreifen. Noormann arbeitet heraus, dass gerade in der strikten Subjektorientierung der „Begriff ‚erinnerndes Lernen‘ [...] gegenüber einer wie immer sachgeleiteten ‚Kirchengeschichtsdidaktik‘ deutliche Vorzüge“⁸⁷⁰ habe. Erinnern signalisiere bereits von der Wortsemantik her die Beteiligung von Personen. Sie erschöpfe „sich nicht im kognitiven Akt des Wieder-Erkennens, sie ergreift Gedanken, Fühlen und Wollen.“⁸⁷¹ Dass Geschichte gegenwärtig relevant sei, ergebe sich aus der Verschränkung der Zeitebenen im Prozess des Erinnerns.⁸⁷²

Gerade im schulischen Kontext ist dieser Begriff der Erinnerung jedoch insofern missverständlich, als Schüler:innen sich in den meisten Fällen nicht selbst an historische Ereignisse erinnern können. Erinnern für Schüler:innen im aktiven Sinne betrifft zunächst nur die eigene Biografie oder Herkunft. Dass damit auch historische und gesellschaftliche Strukturen verknüpft sind, die sich aus historischen Ereignissen und Erfahrungen speisen, muss Schüler:innen erst verdeutlicht werden. Sie selbst können sich nicht an Historisches „erinnern“. Anamnetische Konzeptionen von Religionsunterricht möchten Schüler:innen in jene Formen kollektiven Erinnerns einführen, die Erinnerungen an historische Ereignisse für die Gegenwart lebendig halten und die Vergangenheit im Religionsunterricht vergegenwärtigen. Da-

⁸⁶⁸ Eine solche Auswahl liegt im Bildungsplan vor, s.u. 9.2.1.

⁸⁶⁹ Hasberg: Kirchengeschichte (1994), S. 353.

⁸⁷⁰ Noormann: Kirchengeschichte (2006), S. 12.

⁸⁷¹ Noormann: Kirchengeschichte (2006), S. 12.

⁸⁷² Vgl. Noormann: Kirchengeschichte (2006), S. 12f.

mit würde Erinnerungsgeschehen performativ im Unterricht vollzogen, was jedoch nicht dem Anliegen kirchengeschichtlichen Arbeitens entspricht.⁸⁷³

Allerdings legt die Auseinandersetzung mit dem Erinnerungsbegriff offen, dass auch das subjektive Erinnern an Kollektive gebunden ist, die in Werten und Normen an Erfahrungen der Vergangenheit anschließen. Liegt der Fokus des Religionsunterrichts auf einer kritischen Analyse jener Narrative und Erzählungen, die die Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft Kirche transportiert, ergibt sich ein Bezug auf jene anamnetischen Anteile, die die christliche Religion im Besonderen auszeichnen. Dazu gehören anamnetische Formen der Liturgie ebenso wie diejenigen historischen Personen und Ereignisse, die innerhalb der Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft in Gottesdiensten, Festen oder Verlautbarungen angeführt werden. Der Erinnerungsbegriff sensibilisiert gerade in seiner Subjektorientierung dafür, dass dieses Subjektsein sich in Gruppenbezügen ereignet. Er passt insofern zu den konstruktivistischen Ansätzen, als durch ihn die verschiedenen Gruppenbezüge des Individuums in den Blick kommen, aus deren Einfluss sich das je individuelle Bild von Wahrheit und Realität zusammensetzt.

So lässt sich das Anliegen eines anamnetischen Unterrichts mit kirchenhistorischem Arbeiten verbinden, wenn im Unterricht jene Personen und Themen kritisch analysiert werden, die im Christentum in besonderer Weise erinnert werden. Nicht nur im biblischen und liturgischen sondern auch im historischen Bereich lassen sich hier Themenfelder ausmachen, die innerhalb der Erzählgemeinschaft Kirche eine herausgehobene Rolle spielen. Eine solche Analyse muss so weit in die Memoria der Kirche einführen, wie dies zum Verständnis der christlichen Selbsterzählung notwendig ist.⁸⁷⁴ Erst so kann darüber hinaus geschichtskulturelle Kompetenz gefördert werden, indem Schüler:innen erkennen, wie mit Geschichte umgegangen wird, sie können diesen Umgang reflektieren und bewerten lernen, um anschließend über die eigene Betroffenheit entscheiden zu können.⁸⁷⁵

Auch eine solche anamnetische Arbeit lässt sich an aktuelle Konzeptionen innerhalb der Religionsdidaktik anschließen. Zunächst sei auf den ästhetischen Ansatz bei Gärtner verwiesen, die im Rahmen ihrer Arbeit anamnetische Strukturen der Sakramententheologie über den Zugang der bildendenden Kunst erschließt, wodurch eine beeindruckende Tiefe innerhalb der christologischen Reflexion erreicht wird. Wird dagegen das Thema Erinnerung und Vergewärtigung um die historische Dimension erweitert, trägt dies auch zu der Frage bei,

⁸⁷³ S.o. 8.4.1. und 8.4.2.

⁸⁷⁴ Vgl. Damberg: Kirchengeschichte (2016), S. 86.

⁸⁷⁵ Vgl. Pandel: Geschichtskultur (2012), S. 156f.

warum überhaupt die Gemeinschaft sich an jene Ereignisse erinnert, ein Aspekt, der bei Gärtner nur ganz am Rand erscheint.⁸⁷⁶

Der biografische Ansatz trägt dabei weiter zur inhaltlichen Eingrenzung bei.⁸⁷⁷ So erscheint es schon deshalb sinnvoll, beim historischen Subjekt und nicht bei der Institution Kirche anzusetzen, weil sich Erzählungen und Riten auch historisch erst dann manifestieren, wenn sie von konkreten Menschen vollzogen und weitergegeben werden. Kirche als Institution spielt dann zwar eine Rolle in der Darstellung der historischen Umstände. Im Zentrum steht jedoch die religiöse Erfahrung, die Menschen innerhalb oder außerhalb der Institution, mit ihr oder ohne sie machen. Diese Erfahrungen lassen sich mit den Mitteln der Geschichtsdidaktik als Geschichten religiöser Zeiterfahrung oder historischer Gotteserfahrung erzählen. Auf diese Weise werden die Methoden der Geschichtsdidaktik nicht einfach adaptiert, sondern mit einem eigenen religionsdidaktischen Zielhorizont versehen.

Dabei sind verschiedene Reflexionsebenen zu berücksichtigen. Subjektorientierung in Bezug auf die Schüler:innen heute bedeutet, jene historischen Personen in den Blick zu nehmen, von denen heute im Kontext der Erzähl- und Erinnerungsgemeinschaft erzählt wird. Im Sinne der Bildungsorientierung und der Forderung nach Alterität gilt es darüber hinaus, die historischen Personen nicht auf die aktuelle Rezeption zu beschränken. Vielmehr bedarf es einer umfassenderen historischen Einordnung der Personen, um auch die Erzählung der Gegenwart kritisch zu prüfen. Erst so werden Schüler:innen darauf aufmerksam, wie Erinnerungen an historische Ereignisse und Personen verändert und transportiert werden. Dies gilt nicht nur im Vergleich historischer Epochen, sondern auch für Formen gegenwärtiger Kultur.

Auf diese Weise folgt die thematischer Eingrenzung nicht den Vorgaben einer identitätskonkreten Memoria, sondern arbeitet einem konformen Geschichtsbild entgegen. Denn auch innerhalb der Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft Kirche werden Personen in verschiedenen Gruppierungen und kulturellen Zusammenhängen unterschiedlich rezipiert - hier sei exemplarisch auf die Päpste Johannes XXIII. und Johannes Paul II. verwiesen.⁸⁷⁸ Auch wenn Schüler:innen sich nicht selbst an diese historischen Personen erinnern können, besteht der Subjektbezug gerade darin, mögliche Bezüge zu verschiedenen Gruppierungen innerhalb von Kirche aufzuzeigen. Solche Gruppierungen zeigen sich etwa im breiten kirchenpolitischen Spektrum, das sich möglicherweise auch in der Lerngruppe abbildet. Ohne die Per-

⁸⁷⁶ Vgl. Gärtner: *Ästhetisches Lernen* (2011), S. 293-310, Verlaufspläne S. 369-371, Material S. 387-405.

⁸⁷⁷ S.o. 4.3.3.

⁸⁷⁸ S.o. 1.2., s.u. 9.2.2.

spektive der Erinnerung erscheinen die jeweiligen Biografien als uneingeschränkt exemplarisch für die jeweilige historische Zeit. Erst in der Einordnung sowohl in den historischen Kontext, als auch in den Erinnerungshorizont der Gegenwart zeigt sich die individuelle Perspektive, die jeder biografischen Arbeit zugrunde liegt, und zwar sowohl bezüglich der historischen Individualität, als auch bezüglich der gegenwärtigen Sicht auf die historische Person.

Insbesondere im Umgang mit kultureller Vielfalt kann der Religionsunterricht über den erinnerungstheoretischen Zugang eine Vorreiterfunktion einnehmen. Die Historiker Jan Motte und Rainer Ohliger fordern angesichts der Zuwanderungsgesellschaft eine stärkere Verschränkung der historischen Dimension mit der Zuwanderungsdebatte. „Einheimische und Zuwanderer beziehungsweise deren Kinder leben in getrennten Erinnerungslandschaften.“⁸⁷⁹ Gerade die Schule sei daher gefordert, ein Sprechen über Traditionen zu ermöglichen, auch mit Blick auf die Gemeinsamkeiten, so dass anstelle einer getrennten eine gemeinsame Erinnerung entstehen kann.⁸⁸⁰

„Der Fremde könnte dann eine Person werden, die nicht nur eine eigene aner kennenswerte Geschichte hat, sondern auch als jemand, dessen Geschichte es wert ist, in die kollektiven Narrationen und die Erinnerungslandschaften der Einwanderungsgesellschaft aufgenommen und gemeinsam geteilt zu werden.“⁸⁸¹

Gerade hier müsste sich der Religionsunterricht herausgefordert sehen, zumal Motte und Ohliger als Hauptgrund der getrennten Erinnerung angeben, dass „die beiden Gruppen kaum historisch-symbolische Räume miteinander teilen.“⁸⁸² Gerade die Religion kennt verschiedene symbolische Räume, die unterschiedliche nationale Kulturen miteinander verbinden.

Eine solche verbindende Kultur zu entwickeln und aufzuzeigen heißt dabei nicht, bestehende Unterschiede zu leugnen. Messerschmidt kritisiert zwar den Begriff des „Migrationshintergrundes“, weil er Migration von Erfahrung entkopple. Auf diese Weise, so ihre Beobachtung, werden Menschen durch eine angedeutete Entfernung beschrieben, obwohl sie hier geboren und aufgewachsen seien. Problematisch sei dies im Geschichtsunterricht insbesondere dann, wenn beim Thema Holocaust der Gruppe der Migranten das Urteilsvermögen mit Verweis auf den Migrationshintergrund abgesprochen werde, wenn „Deutsche und

⁸⁷⁹ Motte/ Ohliger: *Einwanderung* (2004), S 47.

⁸⁸⁰ Vgl. Motte/ Ohliger: *Einwanderung* (2004), S 47.

⁸⁸¹ Motte/ Ohliger: *Einwanderung* (2004), S. 49.

⁸⁸² Motte/ Ohliger: *Einwanderung* (2004), S 47.

Deutscher letztlich nur sein kann, wer einer deutschen Familie entsprungen ist, die keinerlei ‚fremde‘ Wurzeln aufweist und einem bestimmten nordeuropäischen Phänotyp entspricht.“⁸⁸³ Während die deutsche Bevölkerung das Thema abschließend bearbeitet habe, so die verbreitete These, sei dies bei Migrant:innen noch defizitär.⁸⁸⁴

„Diese Defizitannahme lädt nicht dazu ein, sich an der Verantwortung für den Umgang mit der Erinnerung zu beteiligen. Um diese Einladung annehmen zu können, muss das Gegenüber die Erfahrung machen, ernst genommen zu werden und als eigenständige Person sowie als Mitglied der deutschen Gesellschaft gemeint zu sein.“⁸⁸⁵

Was Messerschmidt für den Geschichtsunterricht formuliert, lässt sich in zwei Hinsichten auf das spezifische Profil des Religionsunterrichts übertragen. Hier steht keine nationale Erinnerung im Fokus, vielmehr geht es um die Erinnerung einer Glaubensgemeinschaft. Dass dabei auch aufgrund der Herkunft Unterschiede in der jeweiligen Erinnerungskultur bestehen, tritt im Religionsunterricht offen zutage, sei es die unterschiedlichen Gruppenerfahrungen oder Medien, die Schüler:innen beeinflussen. Die Unterschiede verlaufen nicht allein an nationalen Grenzen, sondern auch an der religiösen und politischen Sozialisation in Familie und Freundeskreis. Insofern ist der Religionsunterricht prädestiniert, ein Bewusstsein für gleichwertige, wenngleich sehr unterschiedliche Erinnerungskulturen zu schaffen. Denn anders als im Geschichtsunterricht kann der Religionsunterricht eine gemeinsame, fundierende Erinnerung der Erinnerungsgemeinschaft Kirche herausarbeiten, mit der sich alle gleichermaßen auseinandersetzen können, ohne dass nationale Zugehörigkeiten etwas über das Verhältnis zu dieser Gemeinschaft aussagt. Vereinfacht: Kompetent katholisch, kompetent christlich zu sein hängt nicht am Migrationshintergrund. Sich mit Christentum und den Narrativen christlicher Gemeinschaften auseinanderzusetzen, auch in den Formen, in denen sie die säkulare Gesellschaft der Gegenwart prägen, setzt keine spezifische soziale oder nationale Herkunft voraus.

Für einen kirchengeschichtlichen Unterricht, der diese kulturelle Vielfalt für eine Auseinandersetzung mit Erinnerung berücksichtigt, hat Noormann bereits verschiedene Parameter ausgemacht, die „zwischen mehreren Spannungspolen“⁸⁸⁶ verlaufen, nämlich:

- „zwischen nationalem Erinnerungsdiskurs und dem Migrationsdiskurs: ‚Auch wir sind das Volk! Auch wir sind ‚eure‘ Geschichte!‘

⁸⁸³ Messerschmidt: Rassismuskritische Geschichtsvermittlung (2019), S. 161.

⁸⁸⁴ Vgl. Messerschmidt: Rassismuskritische Geschichtsvermittlung (2019), S. 160-170.

⁸⁸⁵ Messerschmidt: Rassismuskritische Geschichtsvermittlung (2019), S. 170.

⁸⁸⁶ Noormann: Einsicht und Erinnerung (2007), S. 327f.

- zwischen nationaler Erinnerungskultur und einer aufkeimenden europäischen Geschichtskultur
- zwischen einem konfessionell-bipolaren (römisch-katholischen und evangelischen) Erbe und der Herausforderung einer vielfältig-ökumenischen und darüber hinaus multireligiösen Erinnerungsgemeinschaft
- zwischen globaler Gattungsgeschichte und der Renaissance kollektiver Gedächtnisse von Ethnien, Religionen, Konfessionen und Regionen
- zwischen religiösen und säkular-religionskritischen Erinnerungskulturen⁸⁸⁷

Noormann fordert daher bezüglich kirchenhistorischen Arbeitens in subjektorientierter Form zwei Sichtwechsel der Religionsdidaktik, und zwar

„erstens von einer konfessionell und national geprägten christlichen Gedächtniskultur zu einer ökumenisch, weltgeschichtlich und interreligiös ‚geteilten Erinnerung‘ (Shalini Randeria), zweitens von einer inhaltsorientierten Kirchengeschichtsdidaktik zu intersubjektiver Erinnerungsarbeit an Themen und Orten in der Geschichte des Christentums, in denen sich auf dem Weg der Erinnerung Essentiale des christlichen Glaubens mit Einsichten der Lernenden kreuzen.“⁸⁸⁸

Die konkreten Themenbereiche, die Noormann anschließend für den Religionsunterricht vorschlägt, beziehen sich seinen Forderungen entsprechend besonders auf die Wahrnehmung der Geschichte der Anderen und eben nicht auf die national-konfessionelle Geschichte in Deutschland. Er umreißt sechs Perspektiven als thematische Leitlinien für erinnerndes Lernen im kirchengeschichtlichen Unterricht, nämlich

- (1) *„elementare Themen der Christentumsgeschichte aus der Außenperspektive, im Gedächtnis der Anderen erschließen“*,
- (2) *„dem kulturellen Gedächtnis der Anderen Raum geben“*, indem auch die Geschichte/n der Jugendlichen aus Migrantenfamilien zur Sprache kommen,
- (3) *„Ökumenische Erinnerungen aufdecken und kommunizieren“*, indem die geschichtlichen Erfahrungen von Menschen in aller Welt thematisiert werden, die sich auf dasselbe Evangelium berufen, dessen Anwendung aber in spezifische soziokulturelle Kontexten eingebettet ist,
- (4) *„biografische Erinnerungen aus unterschiedlichen kulturellen und religiösen Kontexten aufspüren und vergleichen (Was ist eure Geschichte zu meiner Geschichte?)“*,
- (5) *„kontroverse und konfliktäre Erinnerungen in den Beziehungen zwischen Angehörigen verschiedener Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen wahrnehmen und ‚historisieren‘, d.h. aus dem historischen Kontext heraus verstehen und deuten lernen: Welche Geschichte/n lässt/ lassen uns nicht in Ruh?“* und

⁸⁸⁷ Noormann: *Einsicht und Erinnerung* (2007), S. 327f.

⁸⁸⁸ Noormann: *Einsicht und Erinnerung* (2007), S. 331.

(6) regionale und nationale Gedächtnisinhalte mit globalen Verflechtungen „verlinken“ (an prominenter Stelle: Missionsgeschichte).“⁸⁸⁹

Auch Noormann zählt vergleichbar zu anderen kulturhermeneutischen Konzeptionen eine Fülle denkbarer Unterrichtsthemen auf. Mit Blick auf die kulturwissenschaftlichen Erkenntnisse zum Erinnerungsbegriff ist es angezeigt, eine Auswahl entlang der Narrative zu treffen, die im Kontext der Lerngruppe und im Kontext der Erinnerungsgemeinschaften Relevanz zeigen. Dabei verlangen die Leitlinien nicht je ein eigenes Thema, sondern lassen sich gebündelt an einzelnen Themen umsetzen, die entweder an die Narrative der Erinnerungsgemeinschaft Kirche anschließen oder an die Erinnerungen der Schüler:innen. Verdeutlichen lässt sich dies an Narrativen zu Johannes Paul II., der von den Schüler:innen im Unterrichtsversuch selbst genannt wurde.⁸⁹⁰ Die ganz unterschiedlichen innerkirchlichen Perspektiven auf diesen Papst ergeben sich aus verschiedenen Erinnerungskontexten nationaler, kultureller und politischer Zusammenhänge, in denen Geschichten von rigider Sexualmoral und dem Verbot der Schwangerschaftsberatung oder von politischer Befreiung, von einem autoritären Führungsstil innerhalb der Kirche oder einem selbstbewussten Auftreten der Kirche gegenüber der Sowjetunion erzählt wird. Dies lässt sich erweitern um die interreligiöse Außenperspektive, aus der dieser Papst stärker progressiv wirkt als in ökumenischer Perspektive. In der Gegenüberstellung dieser Geschichten wird deutlich, dass Geschichte sich niemals nur national-politisch oder auch konfessionell einheitlich abspielt, sondern im Sinne der Multiperspektive viele Deutungen zulässt, die bis heute in Gemeinden wirken und in verschiedenen Kulturen anders gewichtet und bewertet werden.

⁸⁸⁹ Alle wörtlichen Zitate aus Noormann: *Einsicht und Erinnerung* (2007), S. 334f., Hervorhebungen im Original.

⁸⁹⁰ S.o. 1.2.

Urteilen - ein Zwischenfazit: Erinnerung als Chance für eine Verankerung kirchengeschichtlicher Themen im Religionsunterricht

Das Begriffsfeld Erinnerung ist interdisziplinär zwischen Neuro- und Kulturwissenschaften breit erschlossen. Dieses theoretische Gerüst bietet eine Reihe von Anknüpfungspunkten für kirchenhistorisches Arbeiten mit dem Begriff der Erinnerung, für das Verständnis von Kirche als Erzählgemeinschaft und für die subjektorientierte religionspädagogische Arbeit. Dabei verdeutlicht die kulturwissenschaftliche Perspektive, dass der Begriff der Erinnerung im Unterricht nicht zwangsläufig auf konservative und reaktionäre geschichtspolitische Konzepte hinausläuft. Im Gegenteil kann eine Beschäftigung mit Erinnerung in Erzählgemeinschaften ideologiekritisch und zugleich identitätsfördernd wirken.⁸⁹¹ Dies ist dann der Fall, wenn der Konstruktcharakter von Erinnerung deutlich wird, so dass nicht nur das eigene Erinnern, sondern auch das Erinnern der Gemeinschaft und die geschichts- und wertvermittelnden Geschichten kritisch hinterfragt werden. Dies ist auch dann der Fall, wenn Erinnerung im Metzchen Sinne anamnetisch verwendet wird und gerade die Opfer und die Leidenden der Geschichte⁸⁹² in den Blick nimmt. Zugleich kommt mit dem Begriff der Erinnerung die Vielfalt der Gegenwart in den Blick, weil Erinnerung eine veränderliche, wandelbare Größe ist, die sich individuell unterscheidet. Auch wenn Narrative der Gemeinschaft im Mittelpunkt des Erinnerungshandelns der Gemeinschaft stehen, ereignet sich Erinnerung im historischen und gegenwärtigen Menschen und betrifft sein religiöses Selbstverständnis und nicht das der Institution Kirche.

Erinnern bezieht sich auf Vergangenes, auf Geschichte. Wenn Geschichte im Religionsunterricht zur Sprache kommt, wird angesichts der von Boschki ausgearbeiteten Beziehungsebenen deutlich, dass Kirchengeschichte kein reiner „Sachinhalt“ ist, keine Ansammlung verschiedener Themen, die einem abstrakten Bildungskanon folgen. Vielmehr gilt es, diejenigen Themen herauszufiltern, die genuin mit heutiger Erinnerung verbunden sind oder in ihrer Relevanz für die Zukunft erinnerungswürdig erscheinen. Dies schließt eine kritische Sicht auf Erinnerungskultur dezidiert mit ein, weil erst das eine zukunftsgerichtete Erinnerungskultur für alle ermöglicht.

Ein erinnerungsgeschichtlicher Zugang eröffnet somit zahlreiche Chancen nicht nur in Bezug auf die Verankerung kirchenhistorischer Themen im Religionsunterricht. Die Auseinandersetzung mit Geschichte im Kontext von Erinnerung weist historischen Themen einen eigen-

⁸⁹¹ S.o. 5.6.

⁸⁹² Einen solchen, auch unterrichtspraktischen Vorschlag unterbreitet Boschki: *Geschichtliches Bewusstsein* (2013).

ständigen Wert zu. Denn die vorgestellten kulturwissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Konzeptionen von Erinnerung erklären, warum gerade für systematische Themen auch die historische Betrachtung unersetzbar ist: Werte und Normen, so zeigt auch das Beispiel Kirche als Erinnerungsgemeinschaft, werden transportiert über Erfahrungen und Erinnerungen und daraus abgeleitet. Vor dem Hintergrund des Erinnerungsparadigmas kommt der Religionsunterricht gar nicht umhin, auch historische Fragen zu beleuchten. Denn wie die historischen Zeugnisse selbst, die als Symbole und Identifikationsfiguren die Gemeinschaft verbinden, erschließen sich die ihnen zugrunde liegenden Narrative in ihrer Substanz nur über den historischen Kontext. Sie tradieren religiöse und sittliche Überzeugungen, ohne sie explizit zu benennen. Ein erinnerungstheoretischer Zugang legt darüber hinaus offen, dass nicht in der Vergangenheit, sondern in der Gegenwart die Entscheidung darüber getroffen wird, welche historischen, sittlichen und religiösen Fragestellungen zukunftsrelevant erscheinen. Daher entscheidet die konkrete Realität der Schüler:innen im Sinne elementarer Zugänge mit darüber, welche Aspekte und Themen behandelt werden, ohne dass die Perspektive der Erinnerungsgemeinschaft vollständig verdrängt werden muss, die ohnehin als Gemeinschaft vor der Aufgabe steht, ihre Traditionen fortlaufend für die Gegenwart plausibel zu halten.

Erinnerung als inhaltliche Ausrichtung eines Kirchengeschichtsunterrichts vermag es somit, subjektive und kollektive Formen des Erinnerns, Familiengeschichte und die Geschichte der Erinnerungsgemeinschaft in Beziehung zu setzen. In ihrer narrativen Struktur tragen Erinnerung und Geschichte zum Gesamtkomplex religiösen und historischen Lernens bei, auch in Bezug auf die religiöse Sprachfähigkeit der Schüler:innen.⁸⁹³ Der Begriff der Erinnerung ist zudem anschlussfähig an den theologischen Diskurs und vermag es, die Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft Kirche in ihrem Selbstverständnis zu analysieren. Dies geschieht aber nicht im Sinne einer identitätskonkreten Memoria, sondern anhand kulturwissenschaftlich geprägter Kategorien und ermöglicht daher eine kritische Analyse und persönliche Auseinandersetzung mit der eigenen Erinnerung. Die Erinnerungsdimension im Religionsunterricht kann so zu einer „Kultur der Erinnerung“ beitragen, und zwar exemplarisch auf allen Ebenen, der individuellen, sozialen, gesellschaftlich-politischen und religiösen Ebene.⁸⁹⁴

Erinnerung kann damit als Weg zu einer kritischen, pluralistischen und theologisch begründeten Auseinandersetzung mit Kirchengeschichte verstanden werden. Im Modus der Erinnerung wird Kirchengeschichte zur grundlegenden Dimension des Religionsunterrichts.

⁸⁹³ S.o. 7.2.

⁸⁹⁴ Vgl. Boschki: Bedingungen (2005), S. 109-111.

TEIL IV: HANDELN

ANALYSEN UND PRAXISORIENTIERTE ANSÄTZE FÜR EINEN ERINNERUNGSSENSIBLEN RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SEKUNDARSTUFE

9 Erinnern im Religionsunterricht - praktische Ausblicke

Aus den theoretischen Überlegungen aus Teil III ergeben sich für die Praxis Handlungsfelder, wie der Leitbegriff der Erinnerung im Religionsunterricht verankert und in seinen bereits vorhandenen Bezügen herausgearbeitet werden kann. Darüber hinaus ist die Anwendung der Dimension Erinnerung in der Lehrplananalyse und Unterrichtsplanung hilfreich.

9.1 Erinnern - ein bewährtes Thema im Religionsunterricht bewusst machen

Erinnern, so zeigen die vorangegangenen Überlegungen zum Religionsunterricht, wohnt als Thema bereits jetzt vielen Themen des Religionsunterrichtes inne. Dies zeigt sich auch in der praktischen Arbeit. Erinnern als Form der Selbstvergewisserung und Reflexion auf sich selbst hat schon heute überall dort seinen Ort, wo Schüler:innen aufgefordert werden, sich an das zu erinnern, was ihr Leben und ihre Familie ausmacht. Insbesondere Ansätze biografischen Lernens nehmen diese Formen der Selbstreflexion zum Ausgangspunkt, um über die eigene religiöse Identität nachzudenken. Um solche Formen der Selbstreflexion und selbstbestimmten Lebensgestaltung anzuregen, dienen Biografien biblischer oder historischer Personen als Ermutigung und Inspiration.⁸⁹⁵

Dabei sind methodisch verschiedene Wege gut erprobt, um die Schüler:innen zunächst zum Nachdenken über sich selbst anzuregen und Hilfestellungen für das Gespräch und den Austausch zu geben. Bereits ein Blick in die Schulbücher zeigt die vielfältigen Möglichkeiten, sich mit den Fragen nach sich selbst auseinanderzusetzen: Was macht mein Leben aus? Was hat mein Leben bisher geprägt? Was gibt meinem Leben Sinn? Darüber lässt sich auch die Dimension familiärer, religiöser und sozialer Prägung klären. Steht die eigene Biographie im Vordergrund, können Lebenslinien und -kurven Nähe und Distanz, Hoch- und Tiefpunkte darstellen. In Kombination mit der jeweiligen Fragestellung reicht eine einfache Zeitleiste aus, um Schüler:innen in die Reflexion über den eigenen Lebenslauf zu bringen.⁸⁹⁶ Was jede:r mit sich herumträgt, ist auch im Bild eines leeren Rucksacks greifbar, der mit Begriffen und

⁸⁹⁵ Vgl. Sajak/ von Eiff: Art. Biografisches Lernen (2017); dort auch weitere Literatur zu methodischen Fragen. Zum biografischen Lernen Im Kontext kirchenhistorischen Arbeitens s.o. 4.3.; zum biografischen Lernen als Erinnerungslernen s.o. 8.2.

⁸⁹⁶ Anregung in Ansätzen von Müller: Interaktionsübungen (2007), S. 98f.

Bildern „gefüllt“ werden kann. Dieses Bild lässt sich auch mit einem Gedicht „Erinnerungen“ von Alexander Rajcsányi weiterführen, in dem anklingt, welche Erfahrungen ein persönlicher „Rucksack“ enthält.⁸⁹⁷ Auch lassen sich die Fragen nach dem, was im eigenen Leben wichtig ist, über Bildkarteien oder Postkarten die Schüler:innen zum Nachdenken, zur Auswahl und zur Deutung anregen. Einen vorgegebenen Fokus ermöglichen Bilder und Geschichten, die konkrete Deutungen anbieten, mit denen sich Schüler:innen dann auseinandersetzen können. All dies ist nicht neu, vielmehr bieten verschiedene Religionsbücher einen großen Fundus an Möglichkeiten, sich mit dem eigenen Leben auseinanderzusetzen.⁸⁹⁸

Solche Formen im Religionsunterricht sind konkrete Erinnerungsarbeit der Schüler:innen. Sie folgen narrativen Mechanismen, weil sie zum Selektieren, Ordnen und Deuten der eigenen Erfahrung einladen und somit ein Bewusstsein für die eigene Geschichte fördern. Diese Dimension könnte in der didaktischen Reflexion, aber auch im konkreten Unterricht noch stärker ins Bewusstsein gerückt werden. Denn das Thema Erinnerung stellt eine Chance dar, bestehende Unterschiede zwischen den Schüler:innen zu erklären, die Gleichwertigkeit von Erinnerung und Erfahrung bewusst zu machen und zugleich auf Chancen und Grenzen von Erinnerungen und Geschichten zu verweisen. Eine produktive Auseinandersetzung mit den eigenen Erinnerungen eröffnet den Schüler:innen die Möglichkeit, ihre je persönliche Sicht auf Erinnerungen, aber auch auf Feste und zentrale Ereignisse einbringen und anderen davon erzählen zu können.

Wenn anknüpfend an die persönlichen Erfahrungen die Ebenen des individuellen, kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses eingeführt werden, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu erklären, kann der Religionsunterricht selbst von diesem theoretischen Gerüst nur profitieren. Denn was die Schüler:innen im Nachdenken über sich und ihre Familien erfahren, lässt sich auf Mechanismen von Erinnern, Tradieren und Vergessen übertragen, die in Glaubensgemeinschaften wirksam sind. Insbesondere ermöglicht das theoretische Gerüst ein vertieftes Verständnis für die Glaubensgemeinschaft der Christen, das sowohl theologischen als auch kulturwissenschaftlichen Kategorien Rechnung trägt. Wenn Religionsunterricht ein Verständnis von Kirche als Erinnerungsgemeinschaft zugrunde legt, lassen sich darin auch die verschiedenen fachtheologischen Disziplinen bündeln, nämlich systematische, biblische, liturgische und kirchengeschichtliche Fragestellungen.⁸⁹⁹ Die gruppenspezifischen

⁸⁹⁷ Das Gedicht ist abgedruckt in: Strotmann et al.: *Vergegenwärtigung* (2010), S. 235.

⁸⁹⁸ *Bilder und Bildgeschichten* z.B. Mendl/ Ferrari: *Religion vernetzt plus 6* (2018), S. 14f.

⁸⁹⁹ S.o. 5.

sche Memoria wird zum Thema, ohne die Schüler:innen in die Memoria als zu teilendes Geschichtsbild einführen oder sie gleichsam katechetisch auf diese festlegen zu müssen.

Schon heute gibt es zahlreiche Umsetzungsvorschläge in Schulbüchern, in denen die Themenbereiche Bibel und Kirchenjahr miteinander verbunden sind, indem etwa die Ostereignisse in ihrem Festablauf mit der Biografie Jesu Christi in Verbindung gesetzt werden.⁹⁰⁰ Schüler:innen erarbeiten sich so ein Wissen darüber, an welche Ereignisse mit den jeweiligen Festen erinnert wird.⁹⁰¹ Ähnliche Verknüpfungen streben Vorschläge zur Beschäftigung mit dem Sederabend an. Gleichzeitig zielen diese Konzepte häufig darauf ab, den Sinn religiöser Feste über die zugrunde liegenden Symbole zu vermitteln, im besten Falle, indem mit korrelativen Konzepten Zugänge über die grundlegenden Erfahrungen gesucht werden, etwa im Falle der Exoduserfahrung über das Thema Flucht. Gerade im Kontext des Weihnachts- oder Osterfestes stehen die persönlichen Festerfahrungen häufig in keinerlei Verbindung mehr zu den Narrativen der christlichen Gemeinschaft.

Dennoch kann m.E. das Erinnern hier eine Brücke zwischen den Festerfahrungen der Schüler:innen und den liturgischen Festformen der Gemeinschaft bilden. Stehen im Sinne der Subjektorientierung zunächst die Festerfahrungen der Schüler:innen im Vordergrund, ergibt sich offenkundig, welche Feste für die Menschen heute eine Bedeutung entfalten und mit welchen Erinnerungen und Erfahrungen diese Feste heute verknüpft sind. Dies wird innerhalb der Lerngruppe sehr unterschiedlich ausfallen und mal mehr, mal weniger mit den Narrativen der christlichen Gemeinschaft verknüpft sein. Weihnachten beispielsweise wurde und wird von der Mehrheit der Schüler:innen meiner Klassen als Familienfest erinnert, dessen religiöse Elemente häufig nur ausschmückenden Charakter haben. Es kann also nicht länger darum gehen, danach zu fragen, was „wir“ an Weihnachten feiern, sondern vielmehr darum, was in den Familien gefeiert wird, an welche Geschichten mit welchen Ritualen erinnert wird.

Erst in einem zweiten Schritt lassen sich darauf aufbauend aus den verbliebenen Elementen die zentralen Narrative und Grunderfahrungen der christlichen Gemeinschaft erarbeiten, die zum Verständnis des kirchlichen Festes notwendig sind. Dabei hat die Beschäftigung mit der Liturgie im Religionsunterricht zum Ziel, die Quellen christlichen Glaubens offenzulegen. Liturgie wird nur verständlich, wenn die dahinter liegenden Erzählungen bekannt sind. Das kulturwissenschaftliche Verständnis der Erinnerungsgemeinschaft zeigt, dass Erinnern die

⁹⁰⁰ Vgl. Bosold/ Michalke-Leicht: *Mittendrin* 5/6 (2017), S. 104.

⁹⁰¹ Vgl. Tomberg: *Leben gestalten* 1 (2016), S. 98-101.

Gemeinschaft der Kirche zusammenführt und prägt, indem die darin tradierten Narrative den Sinn der Gemeinschaft für die Gegenwart erschließen und für die Zukunft tradieren. Die Frage, warum wie welche Geschichten erzählt werden, ist zentraler Bestandteil religiösen Lernens.⁹⁰² Im Kontext liturgischer Bildungsinhalte ergibt sich eine Gegenwarts- und Zukunftsorientierung nicht allein daraus, dass Schüler:innen eigene Gottesdienstelemente entwerfen.⁹⁰³ Dies setzt ja bereits die Kenntnis möglicher liturgischer Formen und Erfahrungen mit rituellen Handlungen voraus. Näher an der Realität der Schüler:innen wäre im Anschluss an eine Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden Erinnerungserzählungen die Frage, wie sie die Rituale verstehen. Sehr anspruchsvoll, aber sicherlich mit interessanten Erkenntnissen wäre der Selbstversuch, Ritualen und Feste neu zu gestalten oder zu verändern mit dem Ziel, dass sie sich den Menschen heute erschließen. Im Sinne eines pluralitätsfähigen Unterrichts kann auch der Wandel in der Festkultur als etwas zum Menschen Zugehöriges, weniger als Rück- oder Fortschritt betrachtet werden.

Schließlich unterliegen nicht nur die Feste einem gesellschaftlichen Wandel. Auch im Kontext von Unterrichtseinheiten rund um die Bibel steht die Frage im Raum, welche Geschichten rezipiert und welche vergessen werden. In diesem Kontext kann jede Unterrichtseinheit zu biblischen Geschichten Schüler:innen zu der Einsicht führen, dass Geschichten der Bibel keine historischen Zeitabfolgen darstellen, sondern Wahrheiten und Weisungen vermitteln, die in jedem Zeitkontext neu bewertet werden.⁹⁰⁴ Dies erarbeiten sich Schüler:innen immer neu und lernen intuitiv, dass religiöse Erzählungen sinnstiftend und regulierend wirken. Darin besteht letztlich auch der Brückenschlag zu ethischen Themen. Wenn die Frage im Raum steht, warum Kirche überhaupt Aussagen zu Themen der Sexualmoral machen zu können meint, lohnt sich gerade hier ein Blick in die zugrunde liegenden Texte und traditionellen Vorstellungen: Welche Aussagen über den Menschen und zwischenmenschliche Liebe finden sich in der Bibel? Welche Regeln lassen sich daraus ableiten, die innerhalb und außerhalb der konkreten Institution Kirche zu einer christlichen Lebensführung dazugehören?

Erinnerung als Dimension des Religionsunterrichts erfordert also nicht eine Vielzahl neuer unterrichtspraktischer Modelle. Vielmehr bedarf es des Bewusstseins der Lehrer:innen darüber, wie Erinnerung sinn- und wertstiftend wirkt. Die Verknüpfung zwischen den verschiedenen Themenkomplexen des Religionsunterrichtes stärker sichtbar zu machen, darin liegt die Chance des Erinnerungskonzeptes, wie es die Kulturwissenschaft vorlegt. Für die Kir-

⁹⁰² Auch dies ist bereits in Schulbüchern angedacht, allerdings im Kontext biblischer Geschichten, vgl. Mendl/Ferrari: Religion vernetzt plus 6 (2018), S. 29.

⁹⁰³ Vgl. Bildungsplan 2016, S. 30 [3.2.6.6].

⁹⁰⁴ Zur Rekontextualisierung vgl. Boeve: God interrupts history (2007); dazu: Boschki: Einführung (2017), S. 11f.

chengeschichte liegt darin eine große Chance, über diesen Weg auch die kirchengeschichtlichen Themen stärker mit den anderen Themenstellungen des Religionsunterrichts zu verbinden.

9.2 „Erinnern“ als Chance für kirchengeschichtliche Themen - Analysen und Umsetzungen

9.2.1 Erinnerungslernen und kirchengeschichtliche Themen im Bildungsplan - narrative Analyse und Gestaltungsmöglichkeiten im Sinne eines erinnerungssensiblen Unterrichts

Erinnerungslernen bereichert nicht nur die Gestaltung des Religionsunterrichts. Die damit verbundene kulturwissenschaftliche Konzeption von Erinnerung eignet sich auch als analytischer Zugang, um die bisherigen Themen des Bildungsplans auf ihre Narrative hin zu prüfen. Auf diese Weise lassen sich Schlussfolgerungen für die Auswahl kirchenhistorischer Themen für einen erinnerungssensiblen Unterricht ziehen. Denn wenngleich nur noch wenige genuin historische Themen im aktuellen Bildungsplan enthalten sind, vermittelt bereits die Themenwahl über die Jahre hinweg ein Bild von Kirche und Kirchengeschichte. Dass dies je nach Schwerpunktsetzung der Lehrer:in variiert und völlig neu akzentuiert werden kann, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass bereits dem jeweiligen Bildungsplan ein Narrativ zugrunde liegt. Welche Geschichte der Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft Kirche wird Schüler:innen heute im Religionsunterricht erzählt? Einen Eindruck davon kann eine narrative Analyse des aktuellen Bildungsplans von Baden-Württemberg für die Sekundarstufe vermitteln.

Zunächst lässt sich in einer Zusammenschau aller Kompetenzen, die dem Themenbereich Geschichte, Erinnerung und Erinnerungsgemeinschaft zuzuordnen sind, für die einzelnen Jahrgangsstufen eine thematische Klammer erkennen: In Klasse 5/6 wird die konkrete Fest- und Glaubenspraxis der drei abrahamitischen Religionen thematisiert. Dazu gehört eine Reflexion von Ritualen und Gesten, sowie das Kennenlernen der Glaubensräume, Wochen-, Jahres- und Lebensfeste. Von den christlichen Sakramenten wird die Taufe mit ihren biblischen Bezügen, sakramentalen Zeichen und in ihrer Bedeutung für den einzelnen vorgestellt.⁹⁰⁵

In der 7./8. Klasse steht mit Pfingsten und der Firmung der Heilige Geist im Mittelpunkt. Dabei steht in vielen Themenbereichen das Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft im Raum, etwa in der Bedeutung der Firmung, Verantwortung für die Gemeinschaft zu übernehmen, in den Gefahren fundamentalistischer Strömungen für das Individuum sowie in der Darstellung, „wie die abrahamitischen Religionen persönliche Identität und sinn-

⁹⁰⁵ Vgl. Bildungsplan (2016), S. 12-21. Innerhalb des Bildungsplans sind die jeweiligen Standards durchnummeriert. Die Nummer des zitierten Standards ist in eckigen Klammern ergänzt.

stiftende Glaubensgemeinschaft ermöglichen.“⁹⁰⁶ Eingebettet in diesen Kontext erscheinen mit der Bedeutung des Klosterlebens⁹⁰⁷ und dem Vergleich zwischen dem „Anliegen des Reformators Martin Luthers“ und „einem weiteren innerkirchlichen Reformansatz“⁹⁰⁸ zwei dezidiert historische Themen. Beide Kompetenzen lassen sich dem übergeordneten Ziel zuordnen, dass Schüler:innen „ausgehend von der Gegenwart geschichtliche Entwicklungen der Kirche darstellen“⁹⁰⁹ können.

In der 9./10. Klasse stehen ethische und gesellschaftliche Fragestellungen im Mittelpunkt. In diesen Kontext gehört der Standard, der sich auf die Zeit des Nationalsozialismus bezieht, in der „Christinnen und Christen angesichts des Unrechts der Shoah versagt haben, sich aber auch von der Botschaft Jesu zu kritischer Stellungnahme und Widerstand herausfordern ließen (zum Beispiel Dietrich Bonhoeffer, Alfred Delp, Gertrud Luckner, Max Josef Metzger, Bischof Joannes Baptista Sproll)“⁹¹⁰. Darüber hinaus geht es um die kulturellen Manifestationen von Glaubenserfahrungen in Kunst, Kultur und Liturgie sowie darum, „welche Bedeutung die geschichtlich gewachsene Eucharistiefeier für die Gemeinschaft der Katholischen Kirche hat“⁹¹¹.

Innerhalb dieses Kontextes legen die Formulierungen der wenigen, auf historische Themen bezogenen Standards nahe, Geschichte als abgeschlossenes und eigenständiges Themengebiet zu behandeln. Während für die biblischen Themen in allen Themenbereichen häufig ein konkreter Gegenwartsbezug formuliert ist,⁹¹² bleibt dieser Aspekt bei den historischen Themen zunächst offen und lässt sich allenfalls fachwissenschaftlich erschließen. Für die kirchlichen Sakramente und Vollzüge, die im Bereich Kirche vorkommen, besteht der

⁹⁰⁶ Bildungsplan (2016), S. 30 [3.2.7.4].

⁹⁰⁷ Vgl. Bildungsplan (2016), S. 29 [3.2.6.1].

⁹⁰⁸ Bildungsplan (2016), S. 29 [3.2.6.2].

⁹⁰⁹ Bildungsplan (2016), S. 29.

⁹¹⁰ Bildungsplan (2016), S. 39 [3.3.6.2].

⁹¹¹ Bildungsplan (2016), S. 39 [3.3.6.3].

⁹¹² Als Beispiel sind nachfolgend die Kompetenzformulierungen aus dem Bildungsplan 2016 von Baden-Württemberg für Klasse 9/10 zitiert, die dem Themenbereich Jesus Christus zugeordnet sind: Die Schülerinnen und Schüler können

„(3) aus Gleichnissen und Wundererzählungen herausarbeiten, welche Lebensperspektiven die Reich-Gottes-Botschaft Jesu enthält (zum Beispiel Mt 25,14-30; Mk 7,31-37; Lk 14,15-24; Joh 6,1-15)

(4) ausgehend von biblischen Texten entfalten, wie die Botschaft vom Tod und von der Auferweckung Jesu auf die Menschen seiner Zeit wirkte und bis heute wirkt (zum Beispiel Mk 16,1-8; Lk 24,1-12; Lk 24,13-35; Apg 6,8-8,1a; 1Kor 1,18-31)

(5) an Beispielen aus der Bergpredigt analysieren, wie die Botschaft Jesu zum Perspektivenwechsel herausfordert
(6) überprüfen, ob die Bergpredigt für die politische Gestaltung einer Gesellschaft hilfreich sein kann.“ Bildungsplan (2016), S. 37f. [3.3.5.3-6].

Hier ist stets ein Gegenwartsbezug und eine Zukunftsorientierung formuliert, die die Relevanz des Themas verdeutlichen.

Gegenwartsbezug schlicht in der „heutigen Bedeutung“.⁹¹³ Narrative Teilkompetenzen, die auf die Entschlüsselung von Sinndeutungen zielen, finden sich durchgängig im Themenbereich Bibel, für historische Stoffe scheint diese Kategorie dagegen ohne Bedeutung zu sein.⁹¹⁴ Die historischen Stoffe sind demgegenüber größtenteils an historische Personen und ihre Nachfolge Christi geknüpft, was einem biografischen Vorgehen innerhalb der Kirchengeschichtsdidaktik entspricht.⁹¹⁵ Die verpflichtend zu behandelnden Zeiträume umfassen mit Franz von Assisi das Hochmittelalter, mit Martin Luther die Reformation und schließlich die Zeit des Nationalsozialismus.

Einordnung der Themen vor dem Hintergrund des Erinnerungsparadigmas

Deutet man diese Themenauswahl mit Bezug auf die Erzähl- und Erinnerungsgemeinschaft Kirche, dann wird deutlich, dass Kirchengeschichte großteils als Geschichte von Personen erzählt wird, die in der Nachfolge Jesu Christi die Kirche kritisierten und Reformen anmahnten oder an dem Anspruch scheiterten, der in der Botschaft Jesu Christi steckt. Es ist

⁹¹³ Hier als Beispiel kommentierte Auszüge aus dem Bildungsplan 2016 für das Fach Katholische Religionslehre von Baden-Württemberg für Klasse 9/10. Für das Thema Kirche werden folgende Kompetenzen aus den Bereichen Kirchengeschichte und kirchliche Sakramente und Vollzüge angeführt:

Die Schülerinnen und Schüler können

„(2) herausarbeiten, dass in der Zeit des Nationalsozialismus Christinnen und Christen angesichts des Unrechts der Shoah versagt haben, sich aber auch von der Botschaft Jesu zu kritischer Stellungnahme und Widerstand herausfordern ließen (zum Beispiel Dietrich Bonhoeffer, Alfred Delp, Gertrud Luckner, Max Josef Metzger, Bischof Joannes Baptista Sproll);“ - hier bezieht sich die Formulierung nur auf das historische Wissen;

„(3) entfalten, welche Bedeutung die geschichtlich gewachsene Eucharistiefeier für die Gemeinschaft der Katholischen Kirche hat“ - hier besteht der Gegenwartsbezug in der „Bedeutung für die Gemeinschaft“;

„(4) an einem neutestamentlichen Beispiel zeigen, wie eine Gemeinde darum ringt, Glauben und Leben zu verbinden (zum Beispiel Gal; 1Kor)“ - in Verbindung mit der folgenden Kompetenz, in der es um glaubwürdiges diakonisches Handeln geht, lässt sich hier ein Gegenwartsbezug ausmachen. Diese Kompetenz lässt sich zwar auch mit der unter (2) formulierten kirchenhistorischen Kompetenz verbinden, dieser Bezug wird jedoch nicht explizit hergestellt;

„(5) sich ausgehend von einer aktuellen Herausforderung mit der Frage auseinandersetzen, wie glaubwürdiges diakonisches Handeln der Kirche heute aussehen kann (zum Beispiel Integration von Flüchtlingen)“.

Alle Zitate aus Bildungsplan (2016), S. 39f.

⁹¹⁴ Auch hier als Beispiel Auszüge aus dem Bildungsplan Baden-Württemberg für Klasse 9/10, Themenbereich Bibel: Die Schülerinnen und Schüler können

„(2) unter Berücksichtigung der Gattung entfalten, wie biblische Texte unterschiedliche Dimensionen von Wahrheit zum Ausdruck bringen (zum Beispiel Gen 1,1-2,4a; Jona; Rut; Ps 139,1-18; Koh 3,1-15; Auszüge aus dem Hld; Mt 1-2; Mt 14,22-33par; Lk 1-2; Lk 24,13-35)

(3) zeigen, zu welchen Ergebnissen ein methodengeleiteter Umgang mit biblischen Texten führen kann (zum Beispiel synoptischer Vergleich, Aspekte historisch-kritischer, sozialgeschichtlicher, tiefenpsychologischer, feministischer Auslegung)

(4) erklären, dass die vier Evangelien keine historischen Jesusbiografien sind, sondern Glaubenszeugnisse und worin sie sich in ihren Jesusdeutungen unterscheiden“ Bildungsplan (2016), S. 34f.

⁹¹⁵ S.o. 4.3.3. und 8.4.3.

die im Metzchen Sinne geforderte „gefährliche Erinnerung“, die den Religionsunterricht am Gymnasium prägt.⁹¹⁶

Die Kriterien für die Auswahl der Personen lässt sich anhand der Formulierungen in den Kompetenzen nicht erschließen. Es sind keine inhaltlichen Aspekte angegeben, die genau für diese Auswahl sprechen. Mit jeder Person lässt sich dabei ein Zeithorizont verknüpfen, den sie repräsentiert. Dieser Logik folgend wurden im Bildungsplan besonders jene historischen Ereignisse belassen, die sich auf deutschem Territorium ereigneten und für das Geschichtsbewusstsein hierzulande eine Rolle spielen, wie es sich in der Geschichtskultur, in Gedenktagen und -orten widerspiegelt. Dies gilt zum einen für Martin Luther, im Besonderen auch für den Themenkomplex Kirche im Nationalsozialismus.

Insofern spiegeln die wenigen, außerhalb der biblischen Geschichte verbliebenen historischen Themen im Bildungsplan derzeit nicht die Erinnerung innerhalb der Erzählgemeinschaft wider, sondern knüpfen an die nationale Geschichte an und führen zu einer Betrachtung von Kirche aus einer nationalen (Außen)perspektive. Auch dies lässt sich vor dem kulturwissenschaftlichen Hintergrund von Erinnerung rechtfertigen: Der Religionsunterricht bezieht sich in dieser Form auf nationale Narrative und zielt auf eine kritische Auseinandersetzung mit der Rolle der Kirche an Knotenpunkten der deutschen Geschichte.

Dem entgegen steht die auf Biografien ausgerichtete, thematische Ausgestaltung der historischen Themenkomplexe. Bedeutsam ist die Reformation im nationalen Religionsnarrativ, weil ihre Auswirkungen bis heute in der Trennung der Konfessionen sichtbar sind. Mit Martin Luther wird an jene Person der Reformation erinnert, die besonders im deutschen Sprachraum in der Prägung vieler Landeskirchen eine herausgehobene Bedeutung hat. Die Reduktion auf die Person Luthers wird jedoch der Vielfältigkeit der reformatorischen Bewegung kaum gerecht, erst Recht nicht mit Blick auf die Vielfältigkeit konfessioneller Verschiedenheit in der Gegenwart. Ebenso wenig erfüllt das Thema „Luther“ einen kulturhermeneutischen Ansatz, der stärker die historischen Spuren vor Ort in den Blick nehmen müsste, in Baden-Württemberg beispielweise pietistische Strömungen.⁹¹⁷ Insofern stellt sich die Frage, inwiefern mit der Person Luthers an die heute noch vorhandene Kirchentrennung angeknüpft wird.

⁹¹⁶ S.o. 6.1.2. Hier sei angemerkt, dass dies auch für die Auswahl der biblischen Themen gilt, wenn die Propheten thematisiert werden, nicht etwa Priester oder Könige. Es geht uns offenbar nicht um institutionelle, sondern revolutionäre, kritische Seite des Glaubens, was auch den Altersthemen der Schüler:innen entspricht. Allerdings sind die Königsgeschichten noch Thema in der Grundschule und bilden gewissermaßen die erzählerische Grundlage.

⁹¹⁷ S.o. 4.

Der Bildungsplan legt dagegen nahe, Martin Luther im Vergleich mit anderen Personen zu betrachten, die innerkirchliche Reformen umsetzten oder anstrebten.⁹¹⁸ Vorgeschlagen werden Franziskus und Johannes XXIII., die mit ihren Reformen innerhalb der katholischen Kirche verblieben sind. Da der historische Kontext nicht weiter thematisiert wird, bleibt offen, inwieweit die völlig verschiedenen Zeiten zum Thema werden sollen. Ohne die jeweilige Zeit in den Blick zu nehmen, ist ein tiefergehendes Verständnis der Fremdheit und Verschiedenheit der historischen Kontexte nicht möglich.

Doch was erzählt ein solcher, historisch reduzierter Vergleich über Luther auf der einen, Franziskus und Johannes XXIII. auf der anderen Seite? Luther könnte als derjenige erscheinen, der mutig und durch die lokalen politischen Verhältnisse bestärkt den Weg aus der reformbedürftigen Kirche herausgefunden hat, während Franziskus sich Rom fromm unterworfen hat und Johannes XXIII. die Strukturen in letzter Konsequenz nicht zu ändern vermochte. Luther könnte aber auch als derjenige gelten, der an der Reform der Kirche scheiterte, während Franziskus und Johannes XXIII. in ihren Wegen die Institution verändern konnten. Im besten Falle schaffen es die Religionslehrer:innen, Schüler:innen diese Ambivalenzen entdecken zu lassen. Hier zeigt sich, wie relevant die Frage nach der Erinnerung für den Kirchengeschichtsunterricht ist: Welche Deutung sich durchsetzt, hängt stark an der Frage, warum genau an diese Personen erinnert werden soll, welche Bedeutung und welcher Sinn ihrem Handeln für die Gegenwart zugesprochen wird.

Ähnliches gilt für den Themenkomplex Kirche im Nationalsozialismus, für den Christ:innen verschiedener Konfessionen als Beispiele für den Versuch angeführt werden, sich aus ihrer christlichen Überzeugung gegen die nationalsozialistischen Überzeugungen und Gewalttaten gestellt zu haben. Angesichts der damit verbundenen, ethischen Fragestellung nach dem Versagen auf der einen Seite und dem kritischen Zeugnis auf der anderen Seite zielt diese Herangehensweise auch vor dem Hintergrund der weiteren Themen dieser Jahrgangsstufe weniger auf eine differenzierte historische Betrachtung, als auf eine Stärkung persönlicher Zivilcourage und ein verantwortungsvolles Handeln in der Gegenwart. Dabei wäre hier auch aus historischer Perspektive durchaus kritisch anzufragen und herauszustellen, aus welcher Motivation und für welche Menschen Christ:innen sich dem Nationalsozialismus entgegengestellt haben, wo Christ:innen heute antisemitischen Tendenzen in der Gesellschaft entgegenwirken und nicht zuletzt, welche bekannten Unrechtsszenarien heute wider besseres Wissen von der Mehrzahl der Christ:innen ignoriert werden.

⁹¹⁸ Vgl. Bildungsplan (2016), S. 29 [3.2.6.2].

Deutlich wird unabhängig von der Frage nach der jeweiligen historischen Deutung und Einordnung, dass trotz positiver Identifikationsfiguren im geschichtlichen Religionsunterricht jene Geschichten fehlen, über die sich die Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft in der Geschichte identifiziert. Die Kirche als Institution erscheint innerhalb der historischen Themen im Religionsunterricht überwiegend als eine Institution des Scheiterns. Dies hängt mit dem Befund zusammen, dass die Themenwahl sich auf Ereignisse bezieht, in denen Kirche als Institution aus der nationalen (Außen)perspektive heraus Bedeutung zugeschrieben wird. Die Themen sind derart angelegt, dass Kirche als „Gegnerin“ wahrgenommen wird, die scheitert. Sie erscheint als Gegnerin der Reformation, die sie nicht verhindern kann, und sie erscheint als Gegnerin des Nationalsozialismus auf der einen, der Juden auf der anderen Seite, so dass der Holocaust zugleich als moralisches und politisches Versagen verstanden werden kann. Die Geschichte einer Institution vor allem im Scheitern zu betrachten, ergibt wenig Orientierung für die Zukunft, außer, dass diese Gemeinschaft zum Scheitern verurteilt ist. Dies gilt insbesondere mit Blick auf die Subjekte des Religionsunterrichts, die Schüler:innen, die sich selbst gar nicht der Institution zurechnen, über die verhandelt wird.⁹¹⁹ Dabei mag diese Sicht auf Kirchengeschichte die Mehrheitsmeinung der in der Bundesrepublik lebenden Menschen widerspiegeln, mit Sicherheit aber nicht die Mehrheitsmeinung von Katholiken in aller Welt. Religionsunterricht darf und soll nicht darauf abzielen, ein ideologisch verklärtes, geschichtspolitisch an den Interessen der Institution ausgerichtetes Bild von Kirche zu vermitteln. Dennoch wäre es mit Blick auf religiöses Lernen notwendig und wichtig, auch das Selbstverständnis der Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft zu berücksichtigen.

Damit dieser Balanceakt gelingen kann, erscheint der biografische Fokus durchaus sinnvoll, wenn die historischen Personen nicht danach ausgewählt werden, ob sie für den nationalen Kontext bedeutsam sind. Vielmehr müsste das Erinnern innerhalb der Erzählgemeinschaft Kirche in den Blick genommen werden. Kirchengeschichtliche Themen spiegeln das Potential von Erinnerung. Denn die Erfolgsgeschichte der Gemeinschaft liegt in der Erinnerung an ihren Ursprung und an jene Personen, die das Zeugnis Jesu Christi glaubhaft vertreten haben. Und das waren ganz unterschiedliche Menschen in je ihrer Zeit.

Die Beispiele zeigen jedoch, dass die historischen Personen mit widersprüchlichen Narrativen verknüpft sind. Warum Menschen sich heute an Franz von Assisi erinnern, hängt sehr stark vom eigenen Standpunkt innerhalb der Kirche ab: Ob als Reformator der Kirche, Ökoheiliger, Ordensgründer oder Vorbild in Armut und Demut, ob als Beispiel eines jungen

⁹¹⁹ Zum Verhältnis der Jugendlichen zu Kirche und Tradition, wie dies in den einschlägigen Studien beschrieben wird, s.o. 2.1.2.

Menschen, der sich radikal wandelt, von den Eltern ab- und Gott zuwendet. Bereits in der Auswahl aus diesen zahlreichen Aspekten wird deutlich, welche Aspekte Lehrer:innen für orientierungsgebend halten. Nur wenn die Auswahl der Aspekte zum Thema wird, kann deutlich werden, dass Franziskus trotz dieser vielen Anknüpfungspunkte immer auch der ganz andere bleibt, der sich nicht verzwecken lässt, etwa in seiner radikalen Lebensweise.

Das Lernen an Biografien alleine führt daher auch nicht zu einem Verständnis von Alterität, wenn es auf Identifikation angelegt ist. Wenn dagegen über das Thema der Erinnerung auch die Auswahl der Themen im Religionsunterricht zur Sprache kommt, wird zweierlei deutlich: Geschichte entfaltet konkrete Relevanz für die Gegenwart, weil Menschen ihr diese zurechnen, historische Personen für ihr Verständnis von Religion heranziehen und diese als Vorbilder verstehen. Gleichzeitig entziehen sich historische Personen einem vollständigen Verständnis, weil der Zeithorizont als Ganzer niemals vollständig nachvollziehbar sein wird. In diesem Sinne kann die historische Person im Sinne einer „Geschichte des geglaubten Gottes“⁹²⁰ zum Beispiel werden, im Kontext der Erinnerungs- und Erzählgemeinschaften innerhalb der Konflikte der jeweiligen Zeit den Glauben zu leben. Gleichzeitig wird deutlich, dass auch der Bezug auf diese Erinnerung Teil einer Geschichte des geglaubten Gottes ist, weil sich Menschen heute auf spezifische Formen des Glaubens beziehen und andere ausblenden, die nicht in das aktuelle Verständnis zu passen scheinen.

Wenn darüber hinaus auch die heute lebenden Menschen in ihrer Perspektivität und in ihrem Erinnern in den Blick genommen werden, erschließt sich angesichts zunehmend heterogenen Lerngruppen noch deutlicher, inwiefern die thematische Auswahl innerhalb der Bildungspläne nicht mehr zu den Schüler:innen passt. Denn darin ist die kulturelle Vielfalt innerhalb der katholischen Konfession in keiner Weise abgebildet, sondern gerade auch in ihrer kulturhermeneutischen Ausrichtung auf die Geschichte Deutschlands bezogen. Dagegen finden sich gerade im Alltag der Schüler:innen viele Spuren von Religion, die einen deutlichen Bezug zur Geschichte anderer Nationen aufweisen. Hier wäre zum einen an all jene Traditionen zu denken, die Schüler:innen kennen und pflegen, deren Eltern anderen Kulturkreisen entstammen, etwa aus Migrantengemeinden. Dort wird an Heilige auf ganz andere Weise und mit ganz anderen Ideen ihrer Zukunftsbedeutung erinnert. Auch die Auswahl der Personen unterscheidet sich grundlegend, wenn im Bildungsplan Johannes XXIII. erwähnt wird, während in polnischen Gemeinden Johannes Paul II. verehrt wird.⁹²¹ Dieser Aspekt bleibt bisher völlig außen vor und blendet die Realität der Schüler:innen aus,

⁹²⁰ Holzem: Geschichte (2000), S. 74. S.o. 8.4.1.

⁹²¹ S.o. 1.1, 2 und 6.3.3.

die mit diesen Ambivalenzen umgehen müssen. Umgekehrt lassen sich im Bewusstsein dieser Problematik über den Leitfaden Erinnerung auch diese Aspekte thematisieren, so dass der Kirchengeschichtsunterricht eine neue Relevanz für die Gegenwart erhält.

Ausgehend von den Überlegungen aus dem Teil III lassen sich Ziele und Kompetenzen formulieren, die sowohl den thematischen Leitfaden Erinnerung aufnehmen, als auch die narrative Arbeit als Schnittpunkt religiösen und geschichtlichen Lernens stärken, um den Kirchengeschichtsunterricht sowohl mit anderen Themenbereichen des Religionsunterrichts als auch mit der Analyse kirchlicher Gegenwart verknüpfen zu können, kurz: ihn stärker zu „verwurzeln“. Innerhalb der Geschichtsdidaktik zählen zu den Kernbereichen narrativer Kompetenz sowohl die Erzähl- als auch die Interpretationskompetenz. Ziel ist es nicht allein, dass Schüler:innen Zeugnisse analysieren und bewerten können, oder im Bereich geschichtskultureller Kompetenz ihre Faktualität, Fiktionalität und Fiktivität unterscheiden und mit Erinnerungskonflikten umgehen zu können, sondern selbst in Geschichtserzählungen sinnbildend tätig zu werden und dabei den Kriterien historischer Triftigkeit zu genügen.⁹²² Diese Anforderungen enthalten auch einzelne Kompetenzen des Bildungsplans im Fach Religion, die sich jedoch durch einen Bezug zum Begriff der Erinnerung inhaltlich ausbauen lassen.

Verankerung von Erinnerung im Bildungsplan - ein Vorschlag

Beispielhaft möchte ich am Bildungsplan für Baden-Württemberg zeigen, wie mit kleinen Mitteln von Beginn an über das Thema der Erinnerung ein Bewusstsein für die gleichberechtigte Vielfalt der Menschen geschaffen werden kann, sowie die historischen und kirchlichen Themen in ihrer Gegenwartsbedeutung inhaltlich qualifiziert werden können. Auch auf der Grundlage der bisherigen historischen Einheiten, ergeben sich über einen erinnerungssensiblen Religionsunterricht hilfreiche Akzentverschiebungen.

In Bezug auf die anthropologische Bedeutung von Erinnerung wären entsprechend folgende Akzentsetzungen m.E. hilfreich:⁹²³

„Die Schülerinnen und Schüler können

3.1.1. (1) ausgehend von ihren Stärken und Schwächen *und ihrer persönlichen Geschichte* – auch im Umgang mit anderen – sich mit den Fragen ‚Wer kann ich sein?‘ und ‚Wer will ich sein?‘ auseinandersetzen“⁹²⁴

⁹²² Vgl.: Pandel: Geschichtsdidaktik. S. 222 (Übersicht) und S. 223-239 (ausformuliert).

⁹²³ Die Formulierungen entstammen sämtlich dem Bildungsplan für Baden-Württemberg 2016. Die vorgenommenen Veränderungen wurden kursiv eingefügt, Auslassungen entsprechend mit Auslassungszeichen markiert.

⁹²⁴ Bildungsplan BaWü (2016), S. 12 [3.1.1.1], Änderungen durch die Autorin kursiv.

Dabei erscheint es insbesondere in der Reflexion auf Normen und Werte hilfreich, dass diese nicht aus dem Nichts entstehen, sondern sich aus historischen Erfahrungen entwickeln. Der Bildungsplan fordert, dass Schüler:innen

„3.2.1. (1) an Beispielen aus ihrer Lebenswelt darstellen, dass die Auseinandersetzung mit Werten und Normen, Autorität und Gehorsam zur Mündigkeit beiträgt.“⁹²⁵

Mündigkeit bedeutet in diesem Kontext aber auch, um die Verbindungen von Normen und Regeln mit der eigenen Herkunft zu wissen, um in der Begegnung mit anderen unterschiedliche Akzentsetzungen jenseits einer vermeintlich rationalen Auseinandersetzung mit einzelnen Regeln nachvollziehen zu können. Auch hier ist Erinnerung ein wesentlicher, anthropologischer Faktor. Dass sich über die Vielfalt familiärer, gesellschaftlicher und religiöser Normen und Werte hinaus auch verbindliche Regeln aus der religiösen Weltdeutung ergeben, zeigt der Standard zur christlichen Ablehnung von Gewaltanwendung im Namen Gottes.⁹²⁶

Wie solche Wertvorstellungen für Personen in ihrer Biografie Bedeutung entfalten, wird durch alle Klassenstufen hindurch zum Thema, wenn Menschen in der Nachfolge Christi sich gegen bestehendes Unrecht und für christliche Werte engagieren.⁹²⁷ Hier ermöglicht das Thema Erinnerung eine vertiefende Reflexion darüber, warum Menschen in ihrem Lebensweg Jesus Christus nachfolgen und wie sich die Bedeutung der Religionsgründer auch religionsübergreifend verstehen lässt.⁹²⁸

Daraus ergeben sich darüber hinaus vertiefende Aspekte in der Betrachtung von Kirche als Erinnerungsgemeinschaft. Denn die Gemeinschaft bewahrt die Erinnerung an konkrete Personen und gibt diese weiter. Sie tut dies über Feste und Rituale, deren gemeinsame Funktion im Erinnerungs- und Aktualisierungshandeln besteht. Das gilt nicht nur für die christlichen Gemeinschaften, sondern für alle Buchreligionen, aber auch für säkulare Gemeinschaften wie Nationalstaaten. Auch hier lassen sich die entsprechenden Standards erweitern:

„3.1.6. (1) *anhand zentraler Feste und Brauchtum im Kirchenjahr erläutern, dass Christen über die gemeinsame Erinnerung in den Festen zeigen, was ihnen wichtig ist.*

⁹²⁵ Bildungsplan BaWü (2016), S. 22 [3.2.1.1], Änderungen durch die Autorin kursiv.

⁹²⁶ Vgl. Bildungsplan BaWü (2016), S. 27 [3.2.4.4].

⁹²⁷ Vgl. Bildungsplan BaWü (2016), S. 28 [3.2.5.6], 39 [3.3.6.2].

⁹²⁸ Vgl. Bildungsplan BaWü (2016), Standards S. 18 [3.1.5.6], S. 20 [3.1.7.3].

3.1.7. (1) Feste, Versammlungsorte, Bräuche und Rituale im Judentum *als Erinnerungshandeln* erklären (zum Beispiel Pessach, Synagoge, Gebetsformen, Beschneidung), *analog auch im Islam*, 3.1.7.
(2)⁹²⁹

Dabei können von der Gemeinschaft regelmäßig aktualisierte Erinnerungen auch auf das Individuum zurückwirken, wenn diese Erzählungen Erfahrungen transportiert, die in der Gegenwart (neue) Relevanz entwickelt. Auch dies ist bereits im Bildungsplan in der Beschäftigung mit Befreiungsbewegungen gefordert ist, die sich auf die biblische Exodusüberlieferung beziehen.⁹³⁰ Um diesen Standard im Sinne eines erinnerungssensiblen Unterrichts erfüllen zu können, wäre ein grundlegendes Verständnis von der narrativen Identität des Menschen vonnöten, etwa:

Die Schüler:innen können an einem Beispiel erklären, dass Menschen sich über Erzählungen und Erinnerungen ihrer selbst, ihrer Familie und der Gemeinschaft selbst begreifen und nach außen darstellen.

Auf diese Weise ist auch das Erinnerungsgeschehen der Gemeinschaft anschlussfähig und rituelles Handeln begreiflich, und zwar zum einen in einer allgemeinen Form:

Die Schüler:innen können erklären, wie sich Menschen über Erzählungen und rituelles Handeln in die Geschichte und Zukunftsvisionen einer Gemeinschaft stellen und daraus konkrete Hoffnung für sich selbst schöpfen.

Konkret auf christliche Feiern könnten die Standards wie folgt lauten: Schüler:innen können

- am Beispiel der Eucharistiefeier erklären, wie sich Christen in ihren Feiern an Jesus Christus erinnern,
- am Beispiel der Taufe erklären, dass Christen sich über die Erinnerung an Jesus Christus erhoffen, dass seine Geschichte für Christen heute wirksam wird

Das Ziel wäre damit nicht länger, Sakramente und kirchliche Festtage kennenzulernen, sondern mehr noch ihre Funktion für das Individuum und die Gemeinschaft allgemein zu erkennen und auf diese Weise mit Lebens- und Jahresfeiern anderer Religionen und Konfessionen, aber auch mit eigenen familiären Feiern vergleichen zu können. Wie diese Feste Erinnerung in Form gemeinschaftsstiftenden und verbindenden Gedächtnisses erfahrbar machen, so wird auch deutlich, warum es sich lohnt, jene konkrete Personen und Ereignisse in ihrer Geschichte und in ihrer Funktion für heute zu betrachten, die die Erzählgemeinschaften in Erinnerung rufen und für ihre Zwecke heute nutzen - so auch Martin Luther, Franz von Assisi oder Johannes XXIII.

⁹²⁹ Bildungsplan BaWü (2016), S. 18 [3.1.6.1], S. 20 [3.1.7.1], Änderungen durch die Autorin kursiv.

⁹³⁰ Vgl. Bildungsplan BaWü (2016), S. 25 [3.2.3.2].

9.2.2 Erinnerung als Leitgedanke in der fachwissenschaftliche Analyse -

Reflexionen am Beispiel der Geschichte des Karfreitagsgebets

Erinnerung spielt innerhalb der Erinnerungsgemeinschaft Kirche eine zentrale Rolle. Insofern bietet es sich an, auch in der historischen Analyse diese Kategorie vertieft zu betrachten, wenn es darum geht, wie Menschen in ihrer Glaubensgemeinschaft gelebt, gefeiert und die Welt verstanden haben. Wie Erinnerung als Leitgedanke fachwissenschaftliche Themen für den Unterricht erschließen kann, soll im Folgenden am Beispiel der Karfreitagsfürbitte exemplarisch gezeigt werden. Als ritualisierte Form der Erinnerung hat diese wirksam Beziehungen geprägt und veranschaulicht so die Wirkung von Erinnerungen auf die Gegenwart. Gleichzeitig zeigt ihre Geschichte, wie ein veränderter Blick auf die Geschichte und die Beziehung zur jüdischen Glaubensgemeinschaft auf ritualisiertes Gebet zurückwirkt und Formen der Erinnerung nachhaltig verändern können.

Das Karfreitagsgebet im Wandel

„Lasset uns auch beten für die treulosen Juden, daß Gott, unser Herr, wegnehme den Schleier von ihren Herzen, auf daß auch sie erkennen unsern Herrn Jesus Christus.

Hier unterläßt der Diakon die Aufforderung zur Kniebeugung, um nicht das Andenken an die Schmach zu erneuern, mit der die Juden um diese Stunde den Heiland durch Kniebeugung verhöhnten.

Allmächtiger, ewiger Gott, der du sogar die treulosen Juden von deiner Erbarmung nicht ausschließest; erhöre unser Flehen, das wir ob der Verblendung jenes Volkes dir darbringen: auf daß sie das Licht deiner Wahrheit, Christus, erkennen und ihrer Finsternis entrissen werden. Durch denselben.

R Amen.“⁹³¹

Seit dem Konzil von Trient wurde diese Bitte jährlich rund um den Erdball verlesen, als siebte der großen Fürbitten am Karfreitag, in lateinischer Sprache zwar, aber in landessprachlichen Messbüchern auch für den Laien inhaltlich nachvollziehbar.

Sie erinnert an die „treulosen Juden“ und daran, wie „die Juden um diese Stunden den Heiland durch Kniebeugung verhöhnten“. Sie spielt darauf an, dass „die“ Juden als „Gottesmörder“ zu sehen und zu verachten seien. Sie zeugt von dem christlichen Selbstverständnis,

⁹³¹ Dies ist die deutsche Übertragung aus dem „Meßbuch der heiligen Kirche“ in der Fassung von 1926. Die dort abgedruckte lateinische Version lautet: „Orémus et pro pérfidis Judæis: ut Deus, et Dóminus noster áuferat velámen de córdibus eórum; ut et ipsi agnóscant Jesum Christum, Dóminum nostrum. Omnípotens sempitérne Deus, qui étiam judáicam perfídiam a tua misericórdia non repéllis: exáudi pces nostras, quas pro illíus pópuli obcæcacióné deférimus; ut, ágnita veritátis tuæ luce, quæ Christus est, a suis ténebris eruátur. Per eúmdem Dóminium. R Amen.“ Schott: Meßbuch (1927), S. 338f.

dass Heilsgewissheit nur im Christentum zu finden ist, weshalb Heil für andere nur durch Bekehrung erreichbar ist. Damit spiegelt die Fürbitte das Jahrhunderte überdauernde christliche Verständnis der jüdisch-christlichen Beziehung wider, wie es auch im Katechismus, in der Unterweisung, in Predigten gelehrt wurde: Rettung für die Gottesmörder gibt es nur durch Bekehrung zu Jesus Christus. Und sie zeigt ein exklusives Verständnis der eigenen Gottesbeziehung: Gott ist für uns Christen da, nicht für die anderen. Dabei ist sie kein Sonderfall, sondern Exempel für die katholische Lehre ihrer Zeit.⁹³²

Geschichte als Erinnerung - in dieser Fürbitte zeigt sich die verhängnisvolle Seite dieses Zusammenhangs. Sie zeigt, wie Erinnerung wirksam wird - zunächst als Erinnerung an ein Fragment eines für die Gemeinschaft der Christen identitätsstiftenden Ereignisses, an den Tod Jesu. Das hier erinnerte Fragment zeigt die Selbstwahrnehmung der Gruppe in ihren Beziehungen auf: Die Beziehung zu sich selbst als gerechtfertigte, geheiligte Gemeinschaft; die Beziehung zu Gott als dem exklusiven Heilsbringer für diese Gemeinschaft; die Beziehung zu anderen, hier explizit zur jüdischen Glaubensgemeinschaft, die vor dem Hintergrund dieser Erinnerung abgewertet wird. Durch die Verortung im Kontext Liturgie wird diese Erinnerung in besonderer Weise konserviert und tradiert; sie erhält nicht nur überzeitliche Gültigkeit, sondern wird durch Wiederholung dem Vergessen entzogen.

Darüber hinaus ist diese Fürbitte ein Beispiel dafür, dass die Beziehung zwischen verschiedenen Gemeinschaften daraus resultiert und sich darin widerspiegelt, in welcher Form an welche Ereignisse erinnert wird, nicht nur in der Begegnung mit den anderen, sondern auch im Feiern und Gedenken einer Gemeinschaft für sich.

Initiativen zur Änderung dieser Fürbitte fanden erst ab den fünfziger Jahren im Vatikan Gehör, zunächst resultierend in alternativen Übersetzungen von *perfidis* mit *glaubenslos* oder *ungläubig*, später im Zuge der Reform der Karwochenliturgie unter Papst Pius XII. in der Einführung des Kniefalls.⁹³³ Trotz dieser ersten Reformen in der Liturgie wirkten die weitergehenden Änderungen der Fürbitte am Karfreitag des Jahres 1959 durch Papst Johannes XXIII.

⁹³² Vgl. Bea: Kirche (1966), S. 62f., für Bayern 1918-1933 vgl. Brenner: Novemberrevolution (2005).

Zur Interpretation der Karfreitagsfürbitte vgl. Gerhards: Fürbitte (2008), S. 115-117; Schöttler: Von Heilswegen (2008), S. 159, 163-165. Beide Beiträge finden sich in einem Sammelband von Homolka/ Zenger zur Karfreitagsbitte, der sich anlässlich der Neufassung der Fürbitte im wieder zugelassenen tridentinischen Ritus von 2008 mit der Geschichte der Fürbitte und ihrer Interpretation auch aus jüdischer Sicht befasst.

⁹³³ Erste, an den Papst und die Kurie herangetragene Reformversuche von 1928 aus den Krisen der Priestervereinigung „Amici Israel“ blieben erfolglos und mündeten sogar in ihrer Aufhebung. Vgl. Wolf: Liturgischer Antisemitismus (2005). Die verschiedenen Fassungen der Karfreitagsfürbitte stellt Gerhards gegenüber, vgl. Gerhards: Entwicklung (2008), S. 15-20.

auf die Zeitgenossen revolutionär.⁹³⁴ So berichtet Démann 1959 im Freiburger Rundbrief, einer theologischen Zeitschrift, die sich dem Thema christlich-jüdischer Dialog verpflichtet hat, beinahe euphorisch von den neuesten Änderungen:

„Die so befohlene doppelte Änderung wurde in allen Kirchen Roms und vor allem in dem Gottesdienst angewandt, der in Anwesenheit des Papstes [...] gefeiert wurde. ‚Es handelt sich‘ – schrieb La Croix schon am Abend des Karfreitag auf der ersten Seite [...] – ‚um eine einzigartige Maßnahme, die augenscheinlich vorausahnen läßt, daß in Zukunft (man könnte ohne Zweifel hinzufügen: in einer nahen Zukunft) eine Überarbeitung der allgemeinen Ordnung für die ganze Kirche von den zuständigen Behörden (d. h. von der Ritenkongregation) durchgeführt wird. [...]

Die Entscheidung kommt von dem Papste, der kaum den Stuhl Petri bestiegen hatte, als er die Einberufung eines ökumenischen Konzils ankündigte, um das Problem der christlichen Einheit zu studieren, und der in wenigen Monaten durch zahlreiche Gesten seine Sympathie gegenüber den Juden bezeugt hat. Diese schon so lang erwartete und jetzt so spontan getroffene Maßnahme ist ein sehr gutes Vorzeichen für alles, was die Weiterentwicklung der Beziehungen zwischen Kirche und Judentum angeht. [...] Tatsächlich weist sie auf die brennende Sorge, alles zu vermeiden, was an jene von einer leidvollen Vergangenheit ererbte Sprache erinnern könnte, die keinen Platz mehr im Mund der heutigen Christen haben darf. Denn die Christen sind im Begriff, sich ihrer tiefen Solidarität mit Israel und ihrer Verantwortung in dieser Hinsicht bewußt werden. Solche Gesten berechtigen zu großen Hoffnungen.“⁹³⁵

Die Äußerung von Démann zeigt, dass sich seine Euphorie nicht allein auf die weitergehenden Änderungen bezog. Vielmehr war es die Hoffnung auf eine grundlegende theologische Neuausrichtung in der Beziehung zu den Juden, ausgehend von der persönlichen „Sympathie“ des Papstes Johannes XXIII., der durch die bereits Einberufung des Konzils als Papst der Reform und der Veränderung wahrgenommen wurde.

Tatsächlich erfüllten sich Démanns Hoffnungen: Das II. Vatikanum verabschiedete mit *Nostra Aetate* eine Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen. Diese hatte als Konzilsbeschluss nicht nur einen universalen Gültigkeitsanspruch, sondern brachte für die gemeinsame Beziehung eine bis dahin scheinbar in Vergessenheit geratene Erinnerung ins Spiel: die Verwandtschaft und das Bedingtsein der Kirche durch das Judentum als Kirche des Juden Jesus Christus.

Plakativ wird das grundlegende Neuverständnis von Katholiken in ihrer Beziehung zur jüdischen Glaubensgemeinschaft durch den Kontrast mit der bis heute gültigen Neufassung

⁹³⁴ Vgl. Pesch: Konzil (1993), S. 291; Siebenrock: NA (2005), S. 618f.

⁹³⁵ Démann: Johannes XXIII. (1959), S. 6f. Vgl. Siebenrock: NA (2005), S. 618f.

der Karfreitagsfürbitte von 1970, die in wenigen Worten die wichtigsten Antworten des Konzils auf die Frage nach der Beziehung zu den Juden auf den Punkt bringt:

„Lasset uns auch beten für die Juden, zu denen Gott, unser Herr, zuerst gesprochen hat: Er bewahre sie in der Treue zu seinem Bund und in der Liebe zu seinem Namen, damit sie das Ziel erreichen, zu dem sein Ratschluss sie führen will.

Beugte die Knie -Stille - Erhebet Euch.

Allmächtiger, ewiger Gott, du hast Abraham und seinen Kindern deine Verheißung gegeben. Erhöre das Gebet deiner Kirche für das Volk, das du als erstes zu deinem Eigentum erwählt hast: Gib, dass es zur Fülle der Erlösung gelangt. Darum bitten wir durch Christus, unseren Herrn. Amen.“⁹³⁶

Die Beziehung zur jüdischen Glaubensgemeinschaft wird hier ganz anders erzählt: Gottes Heil ist nicht exklusiv den Christen vorbehalten, die Juden nicht als treuloses Volk dargestellt. Im Gegenteil steht gleich zu Beginn die Erinnerung an die Ersterwählung Israels, das treu zu seinem Gott steht und in dieser Treue verharren soll. Der Neubeginn in der Beziehung zum Volk Israel könnte kaum deutlicher ausfallen. Nicht nur, dass dem Volk Israel keine negativen Eigenschaften zugeschrieben werden. Israel wird sogar der Vorrang des Erstberufenen eingeräumt, die gemeinsamen Wurzeln im Stammesvater Abraham werden hervorgehoben. Dies lässt auf ein Gottesbild schließen, dass nicht mehr auf den Helfer eines Volkes beschränkt wird, sondern der seine Heilspläne an allen Menschen vollzieht, ohne dass die Christen berechtigt sind, anderen dieses Heil abzuspochen. Wie konnte sich dieser Erinnerungswandel so schnell vollziehen, dass selbst die von Gemeinschaften stabilisierende rituelle Formen, innerhalb kürzester Zeit grundlegend verändert wurden?⁹³⁷

Johannes XXIII. und Jules Isaac - Zwei Akteure und ihre Beziehung als Ausgangspunkt sich wandelnder Erinnerung

Nicht nur Démann führt diesen Wandel auf eine Einzelperson zurück. Auch historische Darstellungen zum Konzil und sämtliche Kommentaren zu *Nostra Aetate* heben die besondere Bedeutung Papst Johannes' XXIII. hervor. Er initiierte das II. Vatikanum gegen

⁹³⁶ Schott: *Österliche Tage* (1986), S. 118.

⁹³⁷ Zur Konstanz ritueller Formen s.o. 5.

alle Widerstände im Vatikan⁹³⁸ und trug mit seinem Geist zum Gelingen bei.⁹³⁹ Und er stand schon im Vorfeld des Konzils für eine Begegnung auf Augenhöhe mit Menschen anderen Glaubens, wovon viele Anekdoten anschaulich berichten.⁹⁴⁰ Wirksam für einen Konzilsbeschluss in der Frage, welche Haltung die Kirche gegenüber den Juden einnimmt, wurde insbesondere seine Begegnung mit dem französischen Historiker Jules Isaac in einer Audienz am 13.6.1960. Dieser überreichte dem Papst ein „Dossier über die Frage, die ihn seit jeher beschäftigt hatte: eine Neuorientierung innerhalb des Unterrichts, der Predigt und der christlichen Katechese mit dem Ziel, die Wurzeln des Antisemitismus zu beseitigen.“⁹⁴¹

Jules Isaac, der im ersten Weltkrieg bei Verdun verwundet worden war, setzte sich bereits zwischen den Weltkriegen für ein besseres Verhältnis zwischen Deutschland und Frankreich ein. Als Geschichtslehrer veröffentlichte er eine in Frankreich weit verbreitete Schulbuchreihe und arbeitete von 1936 bis zu seiner Zwangspensionierung 1940 als Generalschulinspektor im Bildungsministerium. Während er selbst als Widerstandskämpfer überlebte, verlor er in Folge der deutschen Besatzung und der Deportationen nach Ende des Weltkrieges fast seine ganze Familie.⁹⁴²

Diese tragische Lebensgeschichte wurde für Jules Isaac zum Motor, sich für eine Neuausrichtung der Kirche in ihrem Verhältnis zum Judentum einzusetzen. Bereits 1947 wirkte er entscheidend an den Seelisberger Thesen mit, die eine Wegweisung für die christliche Predigt und Katechese für das Thema Juden darstellen.⁹⁴³ „Alle wichtigen Themen, die das Konzil zu diskutieren hatte, finden sich darin: die bleibende Bedeutung des Bundes Gottes mit Israel und die Zurückweisung einer Verwerfung oder Verfluchung desselben, die Herkunft der Kirche aus dem Volk Israels, die Verantwortung von Christen und Juden in Beziehung zur Passion Christi.“⁹⁴⁴ Die Thesen verweisen darauf, dass die christliche Verkündigung und Katechese „Unterweisung in der Verachtung der Juden“ und ein „System der Herabwürdi-

⁹³⁸ Zur verhaltenen Aufnahme und Rezeption der Konzilsankündigung im Vatikan vgl. Alberigo: Ankündigung (1997), S. 1, 21, 42f.; Pesch: Konzil (1993), S. 50-54; Ernesti: Päpste (2013), S. 13.

⁹³⁹ Diese atmosphärische Offenheit beschreibt Ratzinger wie folgt: „Ohne viel Worte drückte die Haltung des Papstes eine Ermutigung zur Offenheit und zum Freimut aus.“ Ratzinger: Sitzungsperiode (1963), S. 14. Organisationstalent besaß der Papst allerdings nicht. „Man kann also durchaus von einer ‚halbierten Moderne‘ sprechen: Sie betrifft die Formen der Verkündigung, nicht aber deren Inhalte. Die traditionelle Doktrin der Kirche wird von Johannes XXIII. in keiner Weise in Frage gestellt.“ Ernesti: Päpste (2013), S. 16.

⁹⁴⁰ Vgl. Beozzo: Klima (1997), S. 444f. Dass Beziehungen eine Stärke Johannes XXIII. gewesen ist, deren Adressaten sinnbildlich für die von ihm propagierten Öffnung stehen können, zeigen sein Zugang zu Menschen, denen die Amtskirche fremd und distanziert erscheinen musste, etwa einfache Menschen, Atheisten, Politiker. Vgl. Beozzo: Klima (1997), S. 437-456; Alberigo: Ankündigung (1997), S. 8-13; Ernesti: Päpste (2013), S. 12. Dort Verweis auf weitere Literatur zur Biographie.

⁹⁴¹ Beozzo: Klima (1997), S. 446.

⁹⁴² Vgl. Quisinski: Isaac (2012), S. 139; Boschki: Vergessene Erinnerung (2015), S. 26.

⁹⁴³ Vgl. Siebenrock: NA (2005), S. 626.

⁹⁴⁴ Siebenrock: NA (2005), S. 626.

gung⁹⁴⁵ sei. Somit trage die Kirche eine Mitverantwortung an der Shoa: „Obwohl der auf Ausrottung zielende Rassenhass antichristlich sei, habe er sich auf christlichem Boden entfaltet und ein zweifelhaftes christliches Erbe in sich aufgenommen.“⁹⁴⁶

Die Begegnung mit Jules Isaac und sein Dossier müssen Johannes XXIII. stark beeindruckt haben.⁹⁴⁷ Nachdem er Bea das Papier zunächst zur Prüfung übergab, erfolgte am 18.9. der Auftrag an das von Kardinal Bea geleitete Einheitssekretariat, eine Erklärung über das jüdische Volk auszuarbeiten.⁹⁴⁸ Nicht nur zu Lebzeiten, sondern auch nach dem Tod des Papstes beruft sich das Einheitssekretariat ausdrücklich auf seine Autorität, um die Notwendigkeit des Dokuments zu belegen:

„Das Sekretariat, dem die Sorge für die Förderung der Einheit der Christen anvertraut worden ist, hat es nicht aus eigener Befugnis unternommen, auch die Frage der Juden zu behandeln, sondern auf ausdrückliche Anweisung Papst Johannes' XXIII., seligen Andenkens, hin, die dieser dem Präsidenten des Sekretariates mündlich erteilte.“⁹⁴⁹

Dass Johannes XXIII. die Beziehungen zu den Juden grundlegend durch ein Dokument des Konzils auf eine neue Basis stellen wollte, hängt auch mit seinen persönlichen Zielen und seiner persönlichen Erfahrung zusammen: Er ist geprägt vom II. Weltkrieg und ausgerichtet auf Öffnung und Versöhnung, hat „die Not der Judenverfolgung hautnah miterlebt und geholfen wo er konnte um die Not zu lindern“⁹⁵⁰.

Jules Isaac hatte seine Thesen bereits Pius XII. vorgelegt, und setzte damit den Prozess erster Veränderungen in der Karfreitagsfürbitte in Gang.⁹⁵¹ Erst Johannes XXIII. veranlasste neben der grundlegenden Umformulierung der Fürbitte ein Konzilspapier zur Judenfrage.

⁹⁴⁵ Isaac: Antisemitismus (1969), S. 345, 347.

⁹⁴⁶ Siebenrock: NA (2005), S. 625.

⁹⁴⁷ Vgl. Brechenmacher: Vatikan (2005), S. 258; Pesch: Konzil, S. 291; Beozzo: Klima (1997), S. 444, 446; Siebenrock: NA (2005), S. 634f.

⁹⁴⁸ Vgl. Siebenrock: NA (2005), S. 634f. Das Einheitssekretariat war erst 1960 mit der Aufgabe eingerichtet worden, Beziehungen zu den anderen christlichen Kirchen aufzubauen. Bereits dieser Schritt zeigt ein neues Bewusstsein für die Notwendigkeit, auf andere Glaubensgemeinschaften zuzugehen. Diese Entscheidung wurde vielleicht schon vorbereitet durch den „enthusiastische[n] Brief des „Amici“-Vordenkers Antonius von Asseldonk vom April 1959, vgl. Leitgöb: Konzil (2012), S. 75-77; Seeliger: Bea (1994); zur Gründung des Einheitssekretariates vgl. auch Pesch: Konzil (1993), S. 68f.

⁹⁴⁹ Bea: Kirche (1966), S. 141, dieser zitiert AS II/5, 481. Weitere Zitate dazu vgl. Siebenrock: NA (2005), S. 597, Fußnote 9.

⁹⁵⁰ Brechenmacher: Vatikan (2005), S. 257. Vgl. dazu auch Pesch: Konzil (1993), S. 292

⁹⁵¹ Vgl. Brechenmacher: Vatikan (2005), S. 233; Beozzo: Klima (1997), S. 446. Fußnote 12; Boschki: Vergessene Erinnerung (2015), S. 26.

Dessen Initiative gelingt aber insbesondere deshalb, weil sie auf fruchtbaren Boden fällt: Auch der von ihm beauftragte Kardinal Bea verfolgt zügig die Umsetzung der Vorschläge,⁹⁵² gestützt durch weitere Initiativen innerhalb der katholischen Kirche.⁹⁵³ Nach zähem Ringen um die Einbettung des Textes, bedingt nicht nur durch theologische Reflexion, sondern weltpolitische Umstände und Ereignisse und diplomatische Krisen,⁹⁵⁴ beschließt das bereits einberufene Konzil ein entsprechendes Papier mit einer großen Mehrheit - *Nostra Aetate*.

Dieses Beispiel zeigt, dass der Wandel der Erinnerungskultur einer Institution und Glaubensgemeinschaft wie der Kirche beides erfordert, zum einen die Beziehung, Erinnern und Handeln einzelner, die über ihr persönliches Engagement das Thema auf die Tagesordnung bringen, aber auch auf Erfahrungen vieler, Strukturen und historische Umstände, die eine Umsetzung möglich machen.⁹⁵⁵ Die Zeit war „reif“ für eine Neuausrichtung - warum?

Die Dokumente selbst spiegeln zwei wesentliche Gründe: Einmal die Erfahrung mit NS und Shoa, zum zweiten ein verändertes Kirchenverständnis, das ein Umdenken in den Außenbeziehung erst ermöglichte.

Die Erfahrung der Shoa und die Mitschuld der Kirchen

Was Johannes XXIII. persönlich an der Eingabe Jules Isaacs überzeugt hat, war letztlich eine Erfahrung der gesamten Kirche: Die Kirche muss sich angesichts einer historischen Katastrophe die Frage gefallen lassen, inwiefern ihre eigene Lehre zu dieser Katastrophe beigetragen hat. Darum leitet Bea seine Erläuterungen zu *Nostra Aetate* mit genau diesen Überlegungen ein:

„Das bald zweitausend Jahre alte Problem des Verhältnisses der katholischen Kirche zum jüdischen Volk - ein Problem, so alt wie das Christentum selbst - ist vor allem durch die grausame Vernichtung von Millionen von Juden durch das Nazi-Regime akuter geworden und hat daher die Beachtung durch das Zweite Allgemeine Vatikanische Konzil erforderlich gemacht.“⁹⁵⁶

Auch Siebenrock formuliert in der historischen Rückschau:

⁹⁵² Zur Person Bea vgl. Leitgöb: Konzil (2012), S. 75-80.

⁹⁵³ Als Beispiel sei hier der von Isaac gegründete „jüdisch-christliche Freundeskreis“ genannt. Vgl. Beozzo: Klima (1997), S. 446, Fußnote 112; weitere Beispiele bei Brechenmacher: Vatikan (2005), S. 228-234; Pesch: Konzil (1993), S. 293.

⁹⁵⁴ Vgl. Siebenrock: NA (2005), S. 636-643; Beozzo: Klima (1997), S. 437-448; Brechenmacher: Vatikan (2005), S. 259-268.

⁹⁵⁵ Dies gilt ja auch für die gesamte Konzils-idee. Pesch stellt Johannes fast schon als Alleingänger dar, zeigt aber gerade in der Berufungspolitik des Papstes, mit der er das Kardinalskollegium um reformbereite Bischöfe erweiterte, dass es nicht nur konservative Kräfte innerhalb des Bischofskollegiums gab. Vgl. Pesch: Konzil. S. 50-54.

⁹⁵⁶ Bea: Kirche (1966), S. 7.

„Die Erfahrung der versuchten Vernichtung des europäischen Judentums durch den Nationalsozialismus forderte das Konzil unabweisbar dazu auf, die eigene Verantwortung auf dem Hintergrund eines traditionellen christlichen Antisemitismus zu sehen und die Beziehung zum Volk Israel von der Wurzel her zu bedenken.“⁹⁵⁷

Der Zusammenhang zwischen kirchlichen antijudaistischen Positionen und der Entwicklung des rassistischen Antisemitismus ist vielfach belegt und erforscht.⁹⁵⁸ Die Karfreitagsfürbitte in der tridentinischen Fassung beinhaltet die theologische Begründung für die antijudaistische Haltung der Kirche in Reinform.⁹⁵⁹ Diese Theologie führte die Kirche nicht auf direktem Weg in eine antisemitische Rassenlehre, die im Gegenteil durchweg verurteilt wurde.⁹⁶⁰ Populärstes Beispiel dafür sind die Aussagen Pius XI. in seiner Enzyklika „Mit brennender Sorge“:

12. Wer die Rasse, oder das Volk, oder den Staat, oder die Staatsform, die Träger der Staatsgewalt oder andere Grundwerte menschlicher Gemeinschaftsgestaltung – die innerhalb der irdischen Ordnung einen wesentlichen und ehregebietenden Platz behaupten – aus dieser ihrer irdischen Wertskala herauslöst, sie zur höchsten Norm aller, auch der religiösen Werte macht und sie mit Götzenkult vergöttert, der verkehrt und fälscht die gottgeschaffene und gottbefohlene Ordnung der Dinge. Ein solcher ist weit von wahren Gottesglauben und einer solchem Glauben entsprechenden Lebensauffassung entfernt.

14. Dieser Gott hat in souveräner Fassung Seine Gebote gegeben. Sie gelten unabhängig von Zeit und Raum, von Land und Rasse. So wie Gottes Sonne über allem leuchtet, was Menschenantlitz trägt, so kennt auch Sein Gesetz keine Vorrechte und Ausnahmen. Regierende und Regierte, Ge-krönte und Ungekrönte, Hoch und Niedrig, Reich und Arm stehen gleichermaßen unter Seinem Wort.⁹⁶¹

⁹⁵⁷ Siebenrock: NA (2005), S. 619f.

⁹⁵⁸ Eine kurze Darstellung dieser Entwicklung gibt Siebenrock: NA (2005), S. 619-623. „Damit ist der Vernichtungswille des Nationalsozialismus noch nicht erklärt [...]. Dennoch hat diese lange Geschichte des Misstrauens und der Verachtung ihren Anteil an der Katastrophe des 20. Jahrhunderts.“ Siebenrock: NA (2005), S. 621. Weiter: „Das Hauptsäumnis wird in einer mangelhaften Theologie des Judentums gesehen, die sich in folgendem Satz zusammenfassen ließe: ‚Die Juden haben Jesus umgebracht. Dieser Satz war fast der einzige Inhalt einer ‚christlichen Theologie des Judentums‘. Durch ihn sah man den christlichen und theologischen Antisemitismus gerechtfertigt.‘“ Siebenrock: NA (2005), S. 621. Fußnote 118; Siebenrock zitiert hier Mußner: Traktat (1979), S. 11.

Eine Auswahl der vorliegenden Literatur zum Zusammenhang zwischen Antijudaismus und Antisemitismus: Brechenmacher: Vatikan (2005), Blaschke: Katholizismus (1997); Blaschke/ Mattioli: Katholischer Antisemitismus (2000); Connelly: Juden (2016).

⁹⁵⁹ Zur Substitutionstheorie vgl. Siebenrock: NA (2005), S. 619.

⁹⁶⁰ Vgl. Hürten: Deutsche Katholiken (1992), S. 426, der auf die Enzyklika „Mit brennender Sorge“ und den Notenwechsel des Vatikan im Kontext des Reichskonkordats verweist. Zudem erging ein Erlass von der päpstlichen Studienkongregation an die katholischen Universitäten, acht Thesen zu widerlegen und „alle Sorge und Mühe aufzuwenden, um gegen diese grassierenden Irrtümer die Wahrheit zu verteidigen“. Lateinische Fassung bei Volk: Bischöfe Akten IV, S. 505; deutsche Übersetzung zitiert nach Hürten: Deutsche Katholiken (1992), S. 426. Der Entwurf eines nicht verabschiedeten Hirtenworts Faulhabers, in dem die Thesen widerlegt sind, findet sich ebenfalls bei Volk: Bischöfe Akten IV, S. 564-574.

⁹⁶¹ Pius XI.: Mit brennender Sorge (1937).

Noch deutlicher erklärt derselbe wenige Wochen vor den Pogromen in Deutschland am 9./10. November 1938 in einer Ansprache an belgische Pilger, gerichtet aber an die politische Führung Italiens: „Antisemitismus ist unvertretbar. In geistigem Sinne sind wir Semiten.“⁹⁶²

Dessen ungeachtet entsprach die in der Karfreitagsfürbitte formulierte *theologische* Position der Haltung amtskirchlicher Vertreter gegenüber dem Judentum bis weit in die 50er Jahre hinein, was auch ihr Verhalten im Kontext der Verfolgung der Juden beeinflusste.⁹⁶³ Kirchlicher Antijudaismus und rassischer Antisemitismus lassen sich also nicht gleichsetzen, gleichwohl existieren Verbindungslinien, deren Bedeutung in der Forschung nach wie vor diskutiert wird.⁹⁶⁴ Die Quellen sprechen für sich: Wenngleich auf der einen Seite die reine Rassenlehre stets verurteilt wurde, finden sich zahlreiche Versatzstücke insbesondere sozio-ökonomischer antisemitischer Argumentationen in Schreiben kirchlicher Amtsträger - nicht nur in Deutschland, sondern darüber hinaus. Zwei populäre Beispiele können dies veranschaulichen.

Zunächst zu einem Schreiben der slowakischen Bischöfe, mit dem sie sich im April 1942 an die katholische Öffentlichkeit wandten.⁹⁶⁵ Die Slowakei stand seit 1939 losgelöst von der Tschechei unter dem „Schutz“ des Deutschen Reiches. Der Staatspräsident Tiso, ein katholischer Geistlicher, und der nationalsozialistisch eingestellte Ministerpräsident Tuka rangen seither darum, wie weit der deutschen Einflussnahme stattzugeben sei. Einen Monat nach der Publikation des Juden-Codex, einer Anwendung der Nürnberger Gesetze auf die Slowakei, die nicht durch slowakische Institutionen verabschiedet worden war, richteten die slowakischen Bischöfe ein Memorandum an den Ministerpräsidenten, in dem sie auf „Fehler“ des Codex bezüglich der für die jüdisch-stämmigen Katholiken aus kirchlicher Perspektive Stellung bezogen.

Wegen Nichterteilung der Druckgenehmigung wurde das als Hirtenbrief konzipierte Schreiben am 26. April 1942 in auffälliger Aufmachung auf der Titelseite der *Katolicke noviny* ab-

⁹⁶² Dieses Zitat findet sich bei Brechenmacher: *Kirche und Juden* (2009), sowie bei Hürten: *Deutsche Katholiken* (1992), S. 427. Brechenmacher zitiert hier: *Documentation Catholique* 39 (1938), Sp. 1460.

⁹⁶³ Die Zurückhaltung des Papstes, deutliche Kritik an den Judenverfolgungen zu üben, kann nicht auf diese theologische Position zurückgeführt werden, sondern auf realpolitische Überlegungen des Papstes, mit einem solchen Protest die Lage der Verfolgten noch zu verschlimmern. Hierzu liegen zahlreiche Darstellungen vor, vgl. Brechenmacher: *Vatikan* (2005), S. 164-227. Dort auch Hinweise auf weitere Literatur.

⁹⁶⁴ Eine ausführliche Darstellung dieser Verbindung gibt Connelly: *Juden* (2016), S. 15-59, bei dem letztlich keine Unterscheidung zwischen den Begriffen vorgenommen wird. Blaschke untersucht die Verbindung von Katholizismus und Antisemitismus im Kaiserreich und arbeitet eine Unterscheidung zwischen Christenschutz als „guten Antisemitismus“ und Judenhatz als „schlechten, widerchristlichen Antisemitismus“ heraus. Vgl. Blaschke: *Katholizismus* (1997); Blaschke: *Ursachen* (2000). Dagegen grenzt Brechenmacher beides stärker voneinander ab, vgl. Brechenmacher: *Kirche und Juden* (2009), S. 127-143; Brechenmacher: *Vatikan* (2005), S. 122-125. Dort auch Hinweise auf weiterführende Literatur.

⁹⁶⁵ Zum Kontext des Schreibens vgl. Brandmüller: *Holocaust* (2003), S. 25-48.

gedruckt.⁹⁶⁶ Die Bischöfe schildern darin zunächst die Vorwürfe, mit denen sie konfrontiert wurden: Den Vorwurf von Massentaufen und Schutzmaßnahmen für die Juden auf der einen Seite, den Vorwurf mangelnder Hilfestellung für die Verfolgten auf der anderen Seite. Zunächst erläutern die Bischöfe den Vorgang der Taufe und die sich daraus ergebenden Schutzpflichten gegenüber getauften Juden, schließlich das Verhältnis der Kirche zu den Juden:

„Unsere Haltung zu den anderen Juden bzw. zu jenen Maßnahmen, die zur Zeit gegen sie durchgeführt werden, fassen wir in folgenden Grundsätzen zusammen:

Die Tragödie des jüdischen Volkes besteht darin, daß sie den Erlöser nicht anerkannten und ihm den grausamen schmachvollen Tod am Kreuze bereiteten. Der Erlöser selbst hatte Tränen über die Hartherzigkeit des jüdischen Volkes vergossen und ihm, als Strafe, die Zerstreuung über die ganze Welt vorausgesagt. Und in der Tat, nach dem Fall Jerusalems wurden die Juden über die ganze Welt zerstreut. Bereits seit beinahe zweitausend Jahren leben sie in kleineren oder größeren Gruppen unter anderen Völkern der Welt.“⁹⁶⁷

Bis hierhin entspricht die formulierte Haltung der theologischen Position der Karfreitagsbitte. Daran schließt sich eine Interpretation der slowakischen Geschichte an, die von antisemitischen Vorurteilen und Argumentationsmustern durchzogen ist. Zunächst werden die Juden als „fremdes Element“ dargestellt, deren „feindliche Haltung gegenüber dem Christentum“ dazu geführt habe, dass sie „erheblichen Anteil“ hätten „auch in der jüngsten Zeit während der blutigen Verfolgung der Christen in Rußland und in Spanien.“ Das Judentum wird damit sowohl für die kommunistischen als auch für die faschistischen Angriffe auf das Christentum verantwortlich gemacht.⁹⁶⁸ Diese seien die Ursache für den Judenhass und die daraus folgenden Pogrome und Überbegriffe, die Juden also selbst verantwortlich für die Verfolgungen:

„Folge davon kann es sein, daß die Nationen manchmal ihren Unmut und ihre Verbitterung gegen die Juden zeigten, auch auf eine übertrieben harte und grausame Art, die im Widerspruch zur christlichen Morallehre stand.“⁹⁶⁹

⁹⁶⁶ Vgl. Schreiben der slowakischen Bischöfe (1942). Deutsche Übersetzung bei Brandmüller: Holocaust (2003), S. 159-163.

⁹⁶⁷ Schreiben der slowakischen Bischöfe (1942), S. 161.

⁹⁶⁸ „Während dieser langen Zeit assimilierten sie sich nirgends und niemals an andere Völker, sondern bleiben vereinsamt, als fremdes Element. Ihre feindliche Haltung gegenüber dem Christentum haben sie nie geändert, und auch in der jüngsten Zeit während der blutigen Verfolgung der Christen in Rußland und in Spanien haben Juden erheblichen Anteil daran besessen.“ Schreiben der slowakischen Bischöfe. In: Brandmüller: Holocaust (2003), S. 161.

⁹⁶⁹ Schreiben der slowakischen Bischöfe (1942), S. 161.

Daran anschließend bekräftigen die Bischöfe die antisemitische Argumentation einer jüdischen Weltverschwörung, die sowohl für kommunistische Umwälzungen als auch für kapitalistische Entwicklungen verantwortlich gemacht wird:

Auch bei uns war der Einfluß des Judentums schädlich. Innerhalb kurzer Zeit bemächtigten sie sich beinahe unseres gesamten wirtschaftlichen und finanziellen Lebens zum Schaden unseres Volkes. Nicht nur wirtschaftlich, sondern auch kulturell und moralisch übten sie einen schädlichen Einfluß auf das Volk aus. Die Kirche kann daher nichts dagegen haben, wenn die Staatsmacht gesetzliche Maßnahmen ergreift, durch die dieser schädliche Einfluß der Juden unmöglich gemacht wird. [...]"⁹⁷⁰

Damit rechtfertigen die Bischöfe die rechtliche Einschränkung der jüdischen Bevölkerung und greifen jene Form des Antisemitismus auf, die Brandmüller zufolge insbesondere in bäuerlich-katholischen Kreisen vertreten war, nämlich der Vorwurf der jüdischen Dominanz des wirtschaftlichen Lebens und der Vorwurf eines schädlichen Einflusses auf die Kultur und Moral. Der jüdischen Bevölkerung werden damit jedwede Formen der Säkularisierung zugeschrieben, deren Auswirkungen die traditionell und antimodernistisch eingestellten Bischöfe beschränkt sehen möchten.

Jedoch verurteilen die Bischöfe auch die Vorgehensweise gegen die jüdische Bevölkerung als Verstoß gegen das Naturrecht:

„Bei der Lösung dieser schwierigen Frage darf man nicht vergessen, daß auch die Juden Menschen sind und mit ihnen daher menschlich umgegangen werden soll. Es muß vor allem dafür Sorge getragen werden, daß die gültige Rechtsordnung und die natürlichen und göttlichen Gesetze nicht verletzt werden.“⁹⁷¹

Das Schreiben spiegelt die Situation der Bischöfe, die damit dem Vorwurf der „Judenfreundlichkeit“ begegnen und ihren Handlungsspielraum sichern wollten. Für Brandmüller kommt darin „das eigentliche und hochaktuelle Anliegen zum Ausdruck: die Geltung naturrechtlicher ebenso wie staatlich-gesetzlicher Normen - auch für den Umgang mit Juden. Nur wer

⁹⁷⁰ Schreiben der slowakischen Bischöfe (1942), S. 162. Weiter heißt es dort: „Im alten Ungarn wurde in den Jahren 1894-1896 im Zuge der Verhandlungen über die kirchenpolitischen Gesetze auch das Gesetz über die Rezeption der Juden verabschiedet. Die kirchlichen Vertreter stellten sich damals gegen dieses Gesetz, weil sie den schädlichen Einfluß der Juden auf das öffentliche Leben befürchteten. Die damaligen Regierungskreise und ein Großteil der Öffentlichkeit griffen die Kirche an, daß sie rückschrittlich sei. Die Erfahrung gab jedoch der Kirche recht.“

⁹⁷¹ Schreiben der slowakischen Bischöfe (1942). In: Brandmüller: Holocaust (2003), S. 163. Zu diesen Rechten zählte nach Auffassung der Bischöfe das Recht auf Erwerb von Privateigentum durch „ehrliche Arbeit“ und das Recht, eine Familie zu gründen. Vgl. ebd.

diese Klimax der Argumentation nicht zu erkennen bereit ist, wird in diesem Text antisemitische Äußerungen erkennen können.“⁹⁷²

Diese Interpretation greift meines Erachtens aus heutiger Perspektive zu kurz, weil das Schreiben ganz offenkundig in dieser Klimax auf antisemitische Vorurteile zurückgreift und diese untermauert. Problematisch ist insbesondere, dass die hier dargelegte, mit der Karfreitagsbitte übereinstimmende Theologie des Judentums zum Ausgangspunkt einer Rechtfertigung von Verfolgung und Diskriminierung von Juden wird. Wenngleich die Bischöfe die gewaltvolle Form der Verfolgungen schlussendlich aus naturrechtlichen Gründen ablehnen, spiegelt ihre Argumentation nicht nur Verständnis für die Ressentiments der Bevölkerung gegen diese Glaubensgemeinschaft, sondern unterfüttert diese mit theologischen und politischen Argumenten. Die Bischöfe kritisieren nicht die Ablehnung der Juden, sondern nur die Art und Weise, in der die Ablehnung zum Ausdruck kommt. Erst in dem 1943 verlesenen Hirtenbrief vertreten die Bischöfe eine naturrechtliche Argumentation, die zur Gleichbehandlung aller vor dem Gesetz aufruft, ohne antisemitische Erläuterungen vorwegzuschicken.⁹⁷³

Die Haltung deutscher Bischöfe zum Nationalsozialismus sind ein intensiv erforschtes Gebiet.⁹⁷⁴ Ein sehr populäres Beispiel, das in der kirchenhistorischen Bewertung amtskirchlicher Stellen in der Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus häufig herangezogen wird, ist Bischof Faulhaber, Erzbischof von München, der als mutiger Interessenvertreter der Kirche im Nationalsozialismus gilt und auch an der Verfassung der Enzyklika „Mit brennender Sorge“ beteiligt war.⁹⁷⁵ Natürlich lehnte dieser den Nationalsozialismus und die Rassendoktrin ab, befindet sich aber in seinem vielzitierten Antwortschreiben an den Münchener Geistlichen Alois Wurm im April 1933 als nicht zuständig, Partei für die Juden zu ergreifen:

⁹⁷² Brandmüller: Holocaust (2003), S. 47f.

⁹⁷³ Vgl. Brandmüller: Holocaust (2003), S. 42f.

⁹⁷⁴ Vgl. überblicksartig Hummel: Bischöfe (2009). Darin weitere Literaturhinweise.

⁹⁷⁵ Vgl. Hummel: Bischöfe (2009), S. 116.

„Dieses Vorhaben gegen die Juden ist derart unchristlich, daß jeder Christ, nicht bloß jeder Priester, dagegen auftreten müßte. Für die kirchlichen Oberbehörden bestehen weit wichtigere Gegenwartsfragen; denn Schule, der Weiterbestand der katholischen Vereine, Sterilisierung sind für das Christentum in unserer Heimat noch wichtiger, zumal man annehmen darf, und zum Teil schon erlebte, daß die Juden sich selber helfen können, daß wir also keinen Grund haben, der Regierung einen Grund zu geben, um die Judenhetze in eine Jesuitenhetze umzubiegen.“⁹⁷⁶

In der historischen Rückschau ist der Vorwurf schnell formuliert, Faulhaber habe die Nächsten gegenüber den Eigeninteressen vernachlässigt. Er selbst argumentiert mit seiner fehlenden Zuständigkeit. Erst im Kontext anderer Schriften Faulhabers wird das fatale Zusammenwirken der theologischen Bewertung des Judentums auf der einen und der Einschätzung der Bedrohungslage der Kirchen durch den Nationalsozialismus auf der anderen Seite deutlich, dass das Schweigen Faulhabers zur Judenverfolgung und -vernichtung bis zum Ende des Krieges bedingte.

Zunächst zur theologischen Bewertung des Judentums: Im Advent des gleichen Jahres hielt Faulhaber eine Predigtreihe zu den Schriften des Alten Testaments. Er selbst begründete dies in seiner ersten Predigt wie folgt:

„Heute sind die Einzelstimmen zu einem Sprechchor angeschwollen: Fort mit dem Alten Testament! Ein Christentum, das an den Schriften des Alten Testaments noch festhalte, sei eine jüdische Religion, mit dem deutschen Wesen nicht vereinbar. [...] Auch vor der Person Christi hat diese religiöse Revolution nicht Halt gemacht. Einige wollten Christus durch einen falschen Geburtsschein retten: Er sei überhaupt kein Jude, er sei Arier gewesen, weil in Galiläa Arier gewohnt hätten. Solange aber Geschichtsquellen mehr gelten als Mutmaßungen, solange ist an der Tatsache nicht zu zweifeln [...] Jetzt aber rufen andere Stimmen: Dann müssen wir ihn erst recht ablehnen, wenn er ein Jude war [...]. Zu solchen Stimmen und Bewegungen kann der Bischof nicht schweigen.“⁹⁷⁷

Faulhaber betonte damit die jüdische Herkunft Jesu Christi und verurteilte jene Theologen, die ein arisches Christentum behaupteten. Damit erteilt er der Verurteilung Jesu Christi als Jude eine Absage. Er „kann nicht schweigen“, jedoch nicht angesichts antisemitischer Haltungen, sondern weil

⁹⁷⁶ Faulhaber an Alois Wurm, 8.4.1933. In: Faulhaber-Akten I (1975), S. 705. Antwort auf den Brief Wurms, der „die Aufmerksamkeit Ew. Eminenz darauf lenken“ möchte, „daß in dieser Zeit einer äußersten Haßschürung gegen die doch sicher zu mehr als 99% unschuldigen jüdischen Staatsbürger kein einziges katholisches Blatt [...] den Mut hatte, die katholische Katechismuslehre zu verkünden, daß man keine Menschen hassen und verfolgen darf - am wenigstens wegen seiner Rasse. Das erscheint sehr vielen als katholisches Versagen.“ Wurm an Faulhaber. In: Faulhaber-Akten I (1975), S. 701 (Nr. 298, S. 701f.)

⁹⁷⁷ Faulhaber: Adventspredigten (1934), S. 7f.

„die Rassenforschung, an sich eine religiös-neutrale Sache, zum Kampf gegen die Religion sammelt und an den Grundlagen des Christentums rüttelt, [...] und das Christentum wegen seiner ursprünglichen Beziehungen zum vorchristlichen Judentum verdammt wird.“⁹⁷⁸

Seine Sorge ist die Verfolgung der Christen, nicht der Juden. In der Predigt folgt eine theologische Deutung des Judentums, die diese zwar nicht aus rassistischen, aber aus religiösen Gründen abwertet:

„Wir müssen erstens unterscheiden zwischen dem Volke Israel vor dem Tode Christi und nach dem Tode Christi. Vor dem Tode Christi, die Jahre zwischen der Berufung Abrahams und der Fülle der Zeiten, war das Volk Israel Träger der Offenbarung. Der Geist Gottes erweckte und erleuchtete Männer, die durch das Gesetz, die mosaische Thora, das religiöse und bürgerliche Leben ordneten, mit den Psalmen das Gebetbuch für das Familiengebet und das Gesangbuch für die gemeinsame Liturgie schufen, in den Weisheitsbüchern Lebensweisheit lehrten, als Propheten mit dem lebendigen Wort das Gewissen des Volkes aufrüttelten. Nur mit diesem Israel der biblischen Vorzeit werden meine Adventspredigten sich befassen.

Nach dem Tode Christi wurde Israel aus dem Dienst der Offenbarung entlassen. Sie hatten die Stunde der Heimsuchung nicht erkannt. Sie hatten den Gesalbten des Herrn verleugnet und verworfen, zur Stadt hinausgeführt und ans Kreuz geschlagen. Damals zerriß der Vorhang im Tempel auf Zion und damit der Bund zwischen dem Herrn und seinem Volk. Die Tochter Zion erhielt den Scheidebrief, und seitdem wandert der ewige Ahasver ruhelos über die Erde. Die Juden sind auch nach dem Tode Christi noch ein ‚Geheimnis‘, wie Paulus sagt (Röm. 11,25), und einmal, am Ende der Zeiten, wird auch für sie die Stunde der Gnade schlagen (Röm. 11,26). Für unsere Adventspredigten aber handelt es sich nur um das vorchristliche Judentum.“⁹⁷⁹

Das Judentum hat demnach einen entscheidenden Fehler begangen: Es hat sich nicht zum Christentum bekehren lassen, schlimmer noch, Faulhaber wiederholt hier den Vorwurf des Gottesmordes. Für ihn ist das Judentum damit lebendiges Zeugnis der Gottverlassenheit und Gottesferne. Zerstörung des Tempels, Zerstreuung in alle Welt, die damit verbundenen Verfolgungen werden als Belege für den Heilsverlust Israels herangezogen. Ungeachtet der rechtlichen Zuständigkeiten lässt sich aus dieser theologischen Deutung keinerlei Begründung für eine moralische Zuständigkeit ableiten. Warum also sollte ein Bischof sich für eine solche Gruppe einsetzen?

Noch im Jahr 1933, vor Abschluss des Reichskonkordates, sah Faulhaber bereits die Gefahr, dass sich die „Judenhetze in eine Jesuitenhetze“ verwandeln könnte. Das Ausmaß, das die Verbrechen an den Juden im Laufe der folgenden Jahre annehmen wird, ist für Faulhaber zu diesem Zeitpunkt kaum voraussehbar. Anders ist dies 1944 als er in seinem Schreiben an den

⁹⁷⁸ Faulhaber: Adventspredigten (1934), S. 8-9.

⁹⁷⁹ Faulhaber: Adventspredigten (1934), S. 10f.

damaligen Vorsitzenden der Deutschen Bischofskonferenz Bertram die Umstände der zu diesem Zeitpunkt sich abspielenden Abtransporte verurteilte:

„Es spielen sich dabei, wenn auch die Hauptarbeit im Dunkel der Nacht erledigt wird, Szenen ab, die in der Chronik dieser Zeit einmal mit den Transporten afrikanischer Sklavenhändler in Parallele gesetzt werden. Aus Laienkreisen, aus Beteiligten und Unbeteiligten, werde ich gefragt, ob die deutschen Bischöfe, die einzigen, die in solchen Stunden zu reden den Mut hätten, nicht für diese für den Abtransport bestimmten Menschen etwas tun könnten um wenigstens die unbeschreiblichen Härten beim Abtransport zu mindern.“⁹⁸⁰

Doch auch diese Ereignisse änderten nichts an seiner Einschätzung dazu, für wen die Kirche zuständig sei - auch angesichts möglicher weiterer Einschränkungen durch das Regime, insbesondere aber aus dem Auftrag der Kirche heraus:

„Ein Eintreten für die Nichtarier im allgemeinen [...] wird freilich bei den Organen, die mit der Durchführung der Ausweisung beauftragt sind und die rassistischen Grundsätze blind annehmen, kein Verständnis finden. Wohl aber sind die Bischöfe verpflichtet, für jene Nichtarier einzutreten, die durch die Taufe ‚neue Kreaturen‘ und Kinder der katholischen Kirche geworden und damit unter den Schutz ihrer Diözesanbischöfe getreten sind. Da es sich hier um einen dogmatischen Grundsatz handelt, der keinen Unterschied zwischen Griechen und Juden kennt, können wir auch die Unterscheidung von Konversionen vor und nach den Nürnberger Gesetzen nicht gelten lassen. Wir können wohl für alle Nichtarier eine Milderung in der Behandlung fordern aus allgemein menschlichen Rücksichten, die freilich von den Rassenfanatikern nicht anerkannt werden, und aus Rücksicht auf die Ehre des deutschen Namens vor der Geschichte, im Wesentlichen aber und am stärksten werden wir Bischöfe uns auf die Tatsache berufen müssen, dass es sich hier um wirkliche Katholiken und Angehörige der Kirche handelt, als deren geistige Väter die Bischöfe bestellt sind.“⁹⁸¹

So sehr sich viele Katholiken heute in der Rückschau wünschen würden, dass Vertreter der Amtskirche zur Zeit des Nationalsozialismus öffentlich Stellung gegen die Judenverfolgung und -vernichtung bezogen hätten, so sehr zeigt dieses Schreiben, dass nicht nur die Angst vor weiteren Repressionen und der Verhaftung und Bestrafung nicht nur ihrer selbst, son-

⁹⁸⁰ Kardinal Michael Faulhaber an Bertram, 13.11.1941; in: Faulhaber-Akten II, S. 824.

⁹⁸¹ Kardinal Michael Faulhaber an Bertram, 13.11.1941; in: Faulhaber-Akten II, S. 824f. Zur weiteren Einordnung der Äußerungen Faulhabers schreibt Brenner: „Man kann die Adventspredigten nicht als „Judenhetze“ bezeichnen, wie es eine polemische Schrift tut, man muss sie aber auch nicht apologetisch als das Gegenteil bezeichnen, wie es im kürzlich erschienen Ausstellungskatalog zum Leben Faulhabers heißt. [...] [die Adventspredigten waren] ein mutiges Eintreten für die katholische Kirche, die, was eigentlich für einen Kardinal wenig verwunderlich sein sollte, das Alte Testament als Teil ihres eigenen Selbstverständnisses reklamierte; weiterhin ein deutliches Bekenntnis gegen einen nun an die Herrschaft gelangten rassistischen Antisemitismus, der ja auch nichtarische Katholiken miteinbezog; schließlich aber auch die unmissverständliche Kontinuität eines kirchlichen Antijudaismus, der sich nun allerdings vor dem realen Hintergrund tagtäglicher Ausschreitungen und Berufsverbote gegen Juden vollzog und dadurch einen etwas anderen Charakter erhielt, als es ein Jahr vorher der Fall gewesen war. [...]“ Brenner: Novemberrevolution (2005), S. 278f.

dern der ihnen untergebenen Priester und Gläubigen die Bischöfe daran hinderte,⁹⁸² sondern eben auch die Frage nach der Zuständigkeit, wie dies auch im Schreiben der slowakischen Bischöfe deutlich wurde. Die Kirche ist zuständig für ihre eigenen „Kinder“, die Getauften. Das Trennende zwischen den Religionen steht auch theologisch im Vordergrund, die gemeinsame Herkunft wird zwar gesehen, aber nicht auf das gegenwärtige Verhältnis übertragen, sondern stattdessen ein Bruch in der Beziehung des Judentums zu ihrem Gott behauptet. Etwas polemisch formuliert Brechenmacher:

„Hier schließt sich der Kreis vom ‚guten Antisemitismus‘ oder ‚traditionellen Antijudaismus‘ zum modernen Rassenantisemitismus, zeigt sich die gefährliche Konstruktion von der Kluft zwischen den Juden vor dem Tode Christi und nach dem Tode Christi. Nicht etwa, dass Faulhaber den Rassenantisemitismus gut geheißt hätte - dies zu behaupten wäre eine grobe Entstellung der Tatsachen -, aber sein traditioneller Antijudaismus hat ihn wie so viel andere Christen jener Jahre zunächst glauben lassen, dass es nicht oberste Christenpflicht sei, sich um die verstockten Juden zu kümmern. Ein bisschen Strafe für die mit Schuld beladenen Ahasver schade gewiss nicht, führe vielleicht gar den einen oder anderen in den Schoß der Kirche. Die Juden aber sollten sich um ihre eigenen Belange kümmern. So hat der traditionelle kirchliche Antijudaismus selbst einen der nach 1933 mutigsten deutschen Kirchenfürsten davon abgehalten, sich auch nur in einem öffentlichen Bekenntnis gegen die Verfolgung der Juden seiner Zeit zu stellen.“⁹⁸³

Diese theologische Interpretation war keineswegs auf amtskirchliche Kreise beschränkt. Hürten stellt in seiner Darstellung zu Katholiken im Dritten Reich Beiträge einer nicht lehramtlichen geführten, theologischen Diskussion dar, in der versucht wird, die Verfolgung der Juden heilsgeschichtlich zu verstehen. Demnach müsse das Judentum als gefallene Religion die Verfolgungen als Strafe Gottes erleiden. Dies rechtfertige zwar nicht das Tun, das Schicksal der Juden wird aber vor diesem Hintergrund verständlich.⁹⁸⁴ Hürten zitiert in diesem Zusammenhang Ausschnitte eines Spitzenartikels zum Thema „Juden in Deutschland“ in der Zeitung des katholischen Jungmännerverbandes. Dort verurteilt der Chefredakteur Jo-

⁹⁸² Vgl. Brechenmacher: Kirche und Juden (2009), S. 136.

⁹⁸³ Brenner: Novemberrevolution (2005), S. 280. Der Begriff des „guten Antisemitismus“ beschreibt ein Denkmotiv katholischer Geistlicher und Historiker, dass die Verbindungslinien zwischen dem rassistischen Antisemitismus und dem religiösen Antijudaismus aufzeigt. Vgl. ebd. S. 274-276. Brenner übernimmt den Begriff von Blaschke: Katholizismus (1997); ders.: Ursachen (2000). S. 82-85.

⁹⁸⁴ Hürten beschreibt das Ursachenbündel wie folgt: „So war die Kirche zwar die letzte noch unbezwungene Gegenmacht des Regimes, aber sie wirkte ihm nicht immer und überall entgegen. Die Gründe dafür sind vielfältig: die Ansicht, dazu nicht berufen zu sein; die Sorge, durch offenen Konflikt um den letzten Rest von Handlungsmöglichkeiten gebracht zu werden, der doch für das Heil der Menschen unverzichtbar war; die Furcht vor dem Schicksal, das ihre Getreuen treffen könnte; unzureichende Erkenntnis von den Gefahren, die ihr selbst drohten, wenn sie den Konflikt hintanhalt; der Eindruck von der Unaufhaltsamkeit des apokalyptischen Schreckens; Teilhabe an Gesinnungen und Überlieferungen und schließlich auch menschliche Schwäche.“ Hürten: Deutsche Katholiken (1992), S. 549f. Vgl. dazu ebd. S. 434-438.

hannes Maaßen zwar die Form der Verfolgungen, interpretiert sie aber als heilsgeschichtliche Notwendigkeit:⁹⁸⁵

„Der Ruf, mit dem die Juden vor Pilatus Christus dem Kreuzestod überantworteten, hallte nach Maaßens Meinung ‚durch die Jahrhunderte‘, und er werde ‚immer in der irdischen Wirklichkeit erneut menschliches Leid auf die Gemeinschaft des Judentums legen‘. Dies gebe niemandem ein Recht, solches zu tun. Denn es sei ‚ein Leid, das aus der Liebe Gottes kommt, der in allen Prüfungen den Menschen und jede menschliche und religiöse Gemeinschaft von Stufe zu Stufe zu größerrer Vollendung führt‘. Daß dieser Leidensweg kein anderes Ziel hatte als das Bekenntnis zu Christus, schien Maaßen ‚in den Wirren unserer Zeit immer klarer und sicherer‘ zu werden.“⁹⁸⁶

Die Quellen zeigen, dass die theologische Position, wie sie in den Karfreitagsföribitten formuliert wird, mit den theologischen Positionen während der NS-Zeit übereinstimmt. Diese theologische Position hindert kirchliche Kreise letztlich daran, Protest an den Maßnahmen zu äußern und deutlich Stellung für die Juden zu beziehen, für die sie sich als nicht zuständig erachtet.

Wenngleich keine kirchliche Instanz die Shoa befürwortet hatte, hatte die mangelhafte theologische Auseinandersetzung mit der Frage, in welchem Verhältnis Christentum und Judentum zueinander stehen, einen Beitrag dazu geleistet, dass große Teile der Kirche, der Glaubensgemeinschaft, der Christen in ganz Europa zu den Vorgängen schwieg und nicht mit Vehemenz gegen diese protestierte.⁹⁸⁷ Zudem mag diese Theologie dazu beigetragen haben, dass auch nach Ende des Zweiten Weltkrieges zunächst keine Anstrengungen unternommen wurden, lehramtlich oder an den Universitäten die Grundlagen der Beziehungen zwischen Judentum und Christentum zu überdenken, geschweige denn die eigene Verantwortung mit Blick auf die Judenverfolgungen zu reflektieren. In der Selbstwahrnehmung als Opfer des Nationalsozialismus fehlte es der Kirche an Bereitschaft, sich mit der Katastrophe des Holocaust auseinanderzusetzen oder gar mit der Frage, inwiefern christlicher Antijudaismus oder Antisemitismus dazu beigetragen hatte.⁹⁸⁸

⁹⁸⁵ Weitere Beispiele für diese Haltung vgl. Hürten: Deutsche Katholiken (1992), S. 429-433.

⁹⁸⁶ Hürten: Deutsche Katholiken (1992), S. 428. Er zitiert hier Johannes Maaßen: Juden in Deutschland. In: Junge Front Nr. 21 vom 21. Mai 1933.

⁹⁸⁷ Vgl. Brechenmacher: Papst (2014), S. 86f.; Connelly: Juden (2016).

⁹⁸⁸ Vgl. beispielhaft das Hirtenwort Gröbers, wo er zur Rolle der Kirche festhält, dass „die Bischöfe im Grund der Seele auch in der Kriegszeit nur demütig beten [konnten]: ‚Herr dein Wille geschehe!‘“ Denn sie wussten ja, daß der Sieg des Dritten Reiches den radikalsten Kampf gegen das Christentum und die Kirche heraufbeschwöre [...].“ Bischöfe Akten IV (1981), S. 779f. Auf den Vorwurf, dass die Bischöfe die Verbrechen stärker hätten verurteilen oder verhindern müssen, erwidert Gröber: „Gott weiß es, daß die Bischöfe so wenig wie die meisten ihrer Diözesanen vom Allerschlimmsten und Allerscheußlichsten etwas wußten, was das Dritte Reich in Gott- und Gewissenlosigkeit verübte, oder daß sie nur gerüchtweise davon erfuhren, ohne die Möglichkeit zu besitzen das im Flüsterton Zugetragene auf seinen Wahrheitsgehalt nachzuprüfen.“ Volk: Bischöfe Akten IV (1981), S. 782. Vgl. Connelly: Juden (2016), S. 156f.

Daher verwundert es nicht, dass interreligiöse Fragen auch in den Konsultationen im Vorfeld des Konzils keine Rolle spielten. Nur zwei Voten beschäftigen sich mit dem Thema Judentum, diese spiegeln die ganze Bandbreite kirchlicher Positionen: „Der erste Fall ist der Text der 18 Professoren des Päpstlichen Bibelinstitutes, in dem man die Notwendigkeit unterstreicht den Antisemitismus zu bekämpfen; der zweite ist das Ersuchen eines Bischofs, daß „die von den Juden kontrollierte internationale Freimaurerei verurteilt werde“.“⁹⁸⁹ Bis zum Konzil hatte wohl nur eine verschwindend geringe Minderheit der Konzilsväter überhaupt darüber nachgedacht, dass eine neue Theologie für das Verhältnis von Juden und Christen vonnöten war, abgesichert durch einen Konzilsbeschluss, mündend in der grundlegenden Umformulierung liturgischer Texte.

Dennoch wurde die Erklärung *Nostra Aetate* nicht allein durch die Konzilspäpste, jüdische Interessenvertreter und das Einheitssekretariat gefördert, sondern jenseits der großen Öffentlichkeit von christlich-jüdische Gruppierungen und Initiativen lange vor dem Konzil vorbereitet. Die anfangs geschilderte Euphorie Démanns steht für exemplarisch für eine solche Gruppe von Theologen, die sich für den jüdisch-christlichen Dialog stark machte. Denn jenseits der amtskirchlichen Strukturen

„schossen [nach 1945] interreligiöse Arbeitsgemeinschaften, Gesprächskreise, christlich-jüdische Räte, Verbände, Dachverbände, Periodika aus dem Boden: in Deutschland die Gesellschaften für christlich-jüdische Zusammenarbeit mit einem übergeordneten ‚Koordinierungsrat‘, international der ‚Council of Christians and Jews‘ und die Genfer ‚Fraternité Mondiale‘, als Expertenforen die Seelisberger Konferenzen oder die Arbeitsgemeinschaft Apeldoorn, der von Karl Thieme und Gertrud Luckner gegründete Freiburger Rundbrief oder die Cahier Sioniens des Paters Paul Démann, um nur wenige zu nennen.“⁹⁹⁰

⁹⁸⁹ Beozzo: *Klima* (1997), S. 443.

⁹⁹⁰ Brechenmacher: *Vatikan* (2005), S. 228.

Den theologischen Vorarbeiten dieser Initiativen, insbesondere ihrem stetigen Engagement, ihre Ideen den amtskirchlichen Entscheidungsträgern vorzustellen und bekanntzumachen, ohne sich von der mangelnden Rezeption einer breiteren kirchlichen Öffentlichkeit entmutigen zu lassen, ist das Konzilspapier ebenso zu verdanken, wie der großen Mehrheit der Konzilsväter, die *Nostra Aetate* zustimmten.⁹⁹¹

„Der entscheidende Schritt von NA wird darin bestehen, dass die Kirche in ihrer Herkunft und damit in ihrer Identität unabweisbar an das Volk Israel verwiesen und das aktuelle Judentum als konstitutiver Gesprächspartner einbezogen wird.“⁹⁹²

Dass dieses möglich wurde, hängt insbesondere mit dem zweiten Thema zusammen, dass das II. Vatikanum geprägt hat und Voraussetzung war für ein Bewusstsein für die Beziehungen der Kirche zu anderen Religionen: das veränderte Selbstverständnis.

„Ein Haus voll Glorie schauet“ - Das neue Kirchenbild und seine Wirkung nach außen

Im Gegensatz zur Judenfrage erscheint die Zahl der Voten zum Thema Kirche unzählbar. Diese Frage brannte den Beteiligten förmlich unter den Nägeln. Ein neues Verständnis von Kirche, von Liturgie, von historisch-kritischer Forschung, hierfür war der Diskurs an den Universitäten und im Klerus weit gediehen und hatte modernere Haltungen geprägt, die sich in der Ablehnung der Schemata und den veränderten Entwürfen Bahn brachen.⁹⁹³ Und so erwartete ein Großteil der katholischen Welt von diesem Konzil zunächst eine Orientierung in innerkirchlichen Angelegenheiten und keine Klärung interreligiöser Beziehungen.

Heutzutage werden viele dieser Veränderungen mit dem II. Vatikanum verbunden, aber nicht nur die Voten zeigen, dass diese Veränderungen ihren Ursprung schon vor dem großen Konzil haben.⁹⁹⁴ Ausdruck und Wirkung entfaltet dieses veränderte Kirchen- und Gottesverständnis in den großen Konstitutionen des II. Vatikanum, in *Lumen gentium*, *Dei Verbum* oder *Gaudium et spes*. Sie zeugen davon, dass auch die Gottesbeziehung anders

⁹⁹¹ *Nostra Aetate* hatte nach *Inter mirifica* die zweithöchste Zahl der Ablehnungen. Zur antisemitischen Propaganda vor und während der Konzilsberatungen vgl. Brechenmacher: Vatikan (2005), S. 259f., 264f.; Ruoizzi/Galavotti: Konzil (2015), S. 226f. Connelly führt Ernst Ludwig Ehrlich folgend die große Zustimmung zu *Nostra Aetate* weniger auf die theologische Überzeugung der Bischöfe als auf ihre Angst zurück, dass das Außenbild der Kirche bei Ablehnung des Textes Schaden nehmen könne. Vgl. Connelly: Juden (2016), S. 231f. Zur Geschichte der Entstehung vgl. weiterhin Siebenrock: NA (2005), Dort weitere Literatur.

Zu den verschiedenen theologischen Vordenkern bis *Nostra Aetate* vgl. Connelly: Juden (2016), S. 156-227.

Zu den Gruppierungen auch Brechenmacher: Vatikan (2005), S. 228-234. Brechenmacher verweist in der Folge auf die Bedeutung des Besuchs Papst Pauls VI. in Israel, vgl. Brechenmacher: Vatikan (2005), S. 235-256.

⁹⁹² Siebenrock: NA (2005), S. 619.

⁹⁹³ Vgl. Schatz: Konzilien (1997), S. 263-287, 293-301.

⁹⁹⁴ Das Konzil war nicht allein durch progressive Kräfte bestimmt; gleichzeitig waren schon vor dem Konzil moderne Ideen wirksam. Zu diesem Zusammenhang zwischen (Anti-)Modernismus und II. Vatikanum vgl. den Sammelband von Wolf: Antimodernismus (1998); darin insbesondere die Einleitung: Wolf: Einleitung (1998), S. 15-38; Schatz: Konzilien (1997), S. 263-270.

gedacht und gelebt wurde als zuvor. Das Kirchenverständnis des II. Vatikanum schließt an biblische Konzeptionen an, die in LG 6 aufgelistet werden: Die Kirche als Schafstall, als Ackerfeld, als Bauwerk, in dem Gottes Familie wohnt, als neues Jerusalem und Braut und letztlich als Leib, dessen Haupt Jesus Christus selbst ist. Stark rezipiert wird bis heute das biblische Bild vom „wandernden Gottesvolk“, das das Konzil im Rückgriff auf Augustinus einbringt.⁹⁹⁵

Inwiefern dies eine radikale Neuerung darstellt, die nicht nur theoretisch formuliert, sondern liturgisch-katechetisch vermittelt wird, zeigt sich in den Neufassungen der Kirchenlieder im Gotteslob von 1975. Für das Kirchenverständnis lässt sich dies auch am Kulturkampfschlager „Ein Haus voll Glorie schauet“ zeigen. Der Komponist Joseph Mohr, ein Jesuit aus Siegburg, zeichnet im Exil geprägt durch die Ideen des Ersten Vatikanum und durch die Bedrohung der Kirche und ihrer Organe durch die weltliche Macht „das Bild einer wehrhaften Schutz- und Trutzburg, hoch über der Welt und uneinnehmbar.“⁹⁹⁶ Hier finden sich Anklänge an die Psalmen des Alten Testaments, in denen Gott als Schutzherr im Krieg angerufen wird. Auch hier zeigt sich: Mohrs eigenes Erleben prägt auch sein Erinnern, die von ihm wachgerufenen Erinnerungen zeigen, was er sich in der Beziehung zu Gott erhofft: Stärkung, Sicherheit und Schutz. In allen Publikationen zu diesem Lied wird auf die besondere Bedeutung der kriegerischen Strophen auf Fronleichnamsprozessionen während des Nationalsozialismus verwiesen, die von den Zeitgenossen als Gegenlied zum Horst-Wessel-Lied verstanden und gesungen wurden.⁹⁹⁷

Dennoch hatte sich dieses Verständnis der Beziehung von Gott und Kirche, aber auch von Gott zum einzelnen Menschen mit den Texten des Zweiten Vatikanum überholt. Für die Neufassung im Gotteslob, für die ein Wettbewerb zur Lied-Renovation ausgelobt worden war, ist durchzogen von Kirchenbildern des Neuen Testaments, wie sie sich auch in den Texten von Lumen Gentium finden. Heilsinstrument Gottes ist die Kirche hier nicht in der Abschottung, sondern indem sie die Botschaft in der Welt verkündet. Sie „ist erbauet auf Jesus Christ allein“, und zwar nicht als Trutzburg, sondern als wanderndes Gottesvolk. Die Beziehung zu Gott, so die Aussage und Erfahrung, lässt sich nicht zementieren, sondern besteht in der Weggemeinschaft, weil auch Gott nicht in einem Haus aus Stein, sondern im „Zelt auf Erden“, „verborgen“ für die Menschen da ist. In diesem Lied spiegelt sich nicht die Erinnerung an einen Gott, der im Krieg seinem Volk beisteht, sondern stellt die Wegerfah-

⁹⁹⁵ Vgl. LG 8,4 und 32,3.

⁹⁹⁶ Walter: Gotteslob-Lieder (2015), S. 81.

⁹⁹⁷ Zu Hintergründen, Vergleich und Interpretation der alten und neuen Fassung vgl. Walter: Gotteslob-Lieder (2015), S. 79-82; Distelkamp: Haus voll Glorie (2009); Schmidt: Gegen den Reiz (2005), S. 175-184.

rung des Volkes Israel und die Erinnerung an neutestamentliche Kirchenbilder in den Vordergrund.

Insbesondere diese Veränderungen im Kirchenbild werden innerkirchlich als wesentliche Errungenschaften des Konzils rezipiert, auch weil sie unmittelbar Niederschlag fanden in der Liturgie, in Liedtexten, Ritualen, Gebeten und im Kirchenbau.

Nostra Aetate als Festschreibung gewandelter Beziehung zu Israel

Dennoch steht auch die vergleichsweise kurze und umstrittene Erklärung Nostra Aetate stellvertretend für die Idee des Konzils. Zum einen ist es

„jener Text, in dem beobachtet werden kann, wie das Konzil als Weltkirche agiert, oder besser: wie das Konzil die Erfahrung, Weltkirche zu sein, pragmatisch in der Textgenese erfährt. War zunächst nur eine Erklärung zur Judenfrage angestrebt, die wesentlich von der europäischen Katastrophe der Schoa motiviert war, weitete sich der Text bald auf dem Erfahrungshintergrund der orientalischen, asiatischen, afrikanischen und lateinamerikanischen Kirchen, um schließlich in dieser vielfältigen Verflechtung für alle Ortskirchen weitere Bedeutung zu gewinnen.“⁹⁹⁸

Mehr noch kann an diesem Text beobachtet werden, wie die Kirche ihr neues Selbstverständnis übersetzt in eine neue Beziehungsfähigkeit nach außen. Was *Lumen Gentium* zum Kirchenbild und *Gaudium et spes* in der Beziehung zur Welt formulieren, setzt *Nostra Aetate* um in eine Theologie der anderen Religionen. Erst die Reformulierung des Kirchen- und Gottesverständnisses machte eine Auseinandersetzung mit anderen Religionen, mit der Beziehung zum Judentum möglich und notwendig.

Zugleich ist *Nostra Aetate* ein schwieriges Dokument für das Selbstverständnis der Kirche, die dem Selbstbild nach eine Institution der Kontinuität und der Wahrheit ist. Hier ist nicht nur eine Erneuerung spürbar, sondern der Bruch mit der Vergangenheit kaum zu leugnen, die behauptete Kontinuität lässt sich historisch nicht belegen.

„Nirgends wird deutlicher als hier, dass die Erneuerung der Kirche ein schmerzlicher Prozess ist. Denn in Bezug auf das Judentum ist jene Haltung, die das Konzil als ‚habitus‘ der Kirche beschreibt, in der Geschichte kaum erkennbar geworden. Von NA her gesehen muss von einem ‚performativen Selbstwiderspruch‘ im Verhältnis zwischen dem Wesen der Kirche und ihrem

⁹⁹⁸ Siebenrock: NA (2005), S. 596f. Pesch schreibt über *Nostra Aetate*: „Man kann schon ins Nachsinnen über die seltsamen Wege Gottes mit seiner Kirche geraten, wenn man es sich ganz konkret vorstellt, wie hier tatsächlich noch einmal und teilweise auf makabre Art die schönsten „universalistischen“ Perspektiven des Alten Testaments der Christenheit zu einem Schritt nach vorn geholfen haben: Die Schuldgeschichte der Kirche gegenüber den Juden, der Wunsch nach Umkehr und Abbitte, verbunden mit der theologischen Einsicht, daß das Verhältnis zwischen Kirche und Judenheit einer radikalen Kehre des Denkens bedarf, öffneten aufgrund äußerer und meist außertheologischer Umstände der Kirche auch den Blick für die Welt der Religionen.“ Pesch: Konzil (1993), S. 305.

konkreten Verhalten gesprochen werden. Die besondere Verbundenheit zwischen Juden und Christen war vielfach Grund von Konflikt und Zerstörung, selten fruchtbares gemeinsames, wenn auch unterschiedlich gedeutetes und bezeugtes Erbe.“⁹⁹⁹

Dies macht den Text zu einer bleibenden Aufgabe. Zum einen ist er eine Herausforderung für das Selbstbild der Kirche. Zum anderen ist er eine Herausforderung für die Gläubigen, die neue Sicht zu verinnerlichen. Beziehungen leben nicht von einmaligen und einseitigen Erklärungen. Was über Jahrhunderte gelebt wurde, wird nicht durch einen einzelnen Text verändert, sondern muss sich in der Zeit bewähren.

„Insofern solche langdauernde Gewohnheiten die Wahrnehmung und die Haltung vieler Glaubender bestimmen, hat die Realisierung der (neuen) ‚Habitudo‘ der Kirche im Verhältnis zu den nichtchristlichen Religionen mit Widerständen, Unverständnissen und Problemen aus der Vergangenheit zu rechnen.“¹⁰⁰⁰

Eine weitere Aufgabe hinterlässt das Dokument: Die Einordnung der Beziehung zu den Juden in den großen Kontext der Beziehungen zu allen Religionen wird nicht nur von Zeitgenossen, sondern auch von Historikern in der Rückschau positiv bewertet. Dass dieses Dokument nicht in Vergessenheit gerät, haben sich insbesondere die Päpste zur Aufgabe gemacht, wie etwa die Israel-Besuche Johannes Pauls II. und Benedikt XVI. und zahlreiche Ansprachen Johannes Pauls II. belegen.¹⁰⁰¹ Aufgrund der historischen Umstände bleiben die Aussagen zu den anderen Religionen jedoch vergleichsweise schwammig. Auch wenn die Kirche in den vergangenen Jahren stärker den Dialog zu den anderen Religionen gesucht hat, insbesondere auch unter dem Pontifikat Johannes Paul II., besteht hier noch Aufholbedarf.¹⁰⁰² Gerade dieser zukunftsorientierte und damit gegenwartsrelevante Charakter des Textes lädt dazu ein, ihn als für den Charakter des Konzils exemplarischen Text herauszugreifen:

„Vielleicht wird es für die Herausforderung der Kirche im 21. Jahrhundert *das* Dokument des Konzils. Während andere Texte des Konzils traditionelle Fragestellungen klären und deren Problemstellungen auch abschließen konnten, eröffnet diese Erklärung neue Perspektiven, Fragen und Herausforderungen im Verständnis der Sendung der Kirche. Unser Dokument hat nicht nur ein Fenster geöffnet, es hat die Kirche auf die offene See eines Dialogs geschickt, der sowohl die tiefs-

⁹⁹⁹ Siebenrock: NA (2005), S. 619. „Es stellt sich sogar die Frage, ob die in NA beschriebene Haltung in der Geschichte tatsächlich mit hinreichender Deutlichkeit erkennbar gewesen ist.“ Siebenrock: NA (2005), S. 614f. Ähnliche Deutung bei Figl/ Furlinger: Nostra Aetate (2012), S. 417.

¹⁰⁰⁰ Siebenrock: NA (2005), S. 614. Zur bleibenden Aufgabe aus jüdischer Sicht vgl. Krochmalnik: In unserer Zeit (2013), S. 255f.

¹⁰⁰¹ Vgl. Henrix: NA (2013), S. 238-241; Figl/ Furlinger: Nostra Aetate (2012), S. 417-419.

¹⁰⁰² Vgl. Siebenrock: NA (2005), S. 667-677; Boschki: Vergessene Erinnerung (2015), S. 27-29.

ten Schichten des Menschen als auch seine gefährlichsten Regionen ansprechen muss. Stürme sind zu erwarten.“¹⁰⁰³

Die Geschichte der Karfreitagsfürbitte im Religionsunterricht

Warum also die Geschichte der Karfreitagsfürbitte im Unterricht? Sie ist ein Beleg dafür, dass Erinnerung gegenwarts- und beziehungsrelevant ist. Als ritueller Text ist sie konservierte, stetig wiederholte Erinnerung. Als ein Zeugnis gelebten Glaubens, das überall in der Welt Wirkung entfaltet und die Menschen geprägt hat, spiegelt die Karfreitagsfürbitte, wie Menschen sich das Verhältnis Judentum-Christentum vorgestellt haben und macht auf diese Weise die Beziehung der römisch-katholischen Kirche zum Judentum historisch greifbar. Es ist damit ein katholisches, kein deutsches Zeugnis, das die historischen Zusammenhänge der Shoa im konfessionellen Rahmen beleuchtet.

Die Karfreitagsfürbitte steht damit exemplarisch dafür, inwiefern Riten, Gebete und Lieder als Beziehungsbarometer zu verstehen sind: Sie spiegeln nicht nur das Gottesverständnis, sondern können auch Aussagen über den Betenden, die eigene Gemeinschaft, die Welt und andere Gemeinschaften in der Welt enthalten. Indem sie innerhalb der Gemeinschaft gepflegt werden, aktualisieren sie regelmäßig die Erinnerung. Da sie Haltungen anderen gegenüber komprimiert wiedergeben, eignen sie sich in besonderer Weise für den Unterricht. Schließlich weist die Geschichte der Karfreitagsfürbitte auch einen Weg in die Zukunft als Zeugnis dafür, in welcher kurzen Zeit sich unveränderlich anmutende Erinnerungsstücke verändern lassen, wenn nur die richtigen Akteure, Ereignisse und Strukturen zusammenwirken. Denn die Änderung der Fürbitte bereits vor dem Konzil war ein erstes Zeichen für die Neugestaltung der Beziehung zu Israel. Diese wurde im Konzilsdokument *Nostra Aetate* festgeschrieben, das die Grundlage für die bis heute gültige Fassung bildet.¹⁰⁰⁴

Nostra Aetate seinerseits ist die kirchliche Antwort auf die Erinnerung an den eigenen Beitrag zu der größten menschlichen Katastrophe des 20. Jahrhunderts. Es ist zugleich ein erster Antwortversuch auf die Frage, in welcher Beziehung die Kirche zu den Weltreligionen steht. *Nostra Aetate* zeigt: Erinnerung und Beziehung gehören zusammen. Wenn Erinnerung sich wandelt, kann auch die Beziehung heilen - denn aus der Erinnerung an die Shoa, die Rolle der Kirchen im Nationalsozialismus und den kirchlichen Antisemitismus entsteht eine Neudefinition einer über Jahrhunderte konfliktreichen Beziehung, die in Bezugnahme auf die

¹⁰⁰³ Siebenrock: NA (2005), S. 598.

¹⁰⁰⁴ Ein Beleg für die Beständigkeit ritueller Texte ist umgekehrt die neuerliche Zulassung der älteren Fassung im Jahr 2008. Die Reaktionen auf diese Entscheidung zeigen, wie sehr durch diese Entscheidung nicht nur den Dialog zwischen Vertreter:innen der jüdischen Glaubensgemeinschaft und der römisch-katholischen Kirche belastet.

Ursprünge des Christentums eine neue Zukunftsperspektive eröffnet. Erinnerung ist deshalb relevant, weil sie den Menschen in seinen Beziehungen prägt, in seinem Verhältnis zu sich, zu anderen und zu Gott. Gerät eines dieser Elemente in Bewegung, wirkt sich diese Veränderung auf das gesamte Beziehungsgeflecht aus. Den Anstoß dazu geben Geschichte und Gegenwart gleichermaßen. Im Fall von Nostra Aetate machte es erst das erneuerte Selbst- und Gottesbild möglich, die Erinnerung so umzugestalten, dass die Beziehung zu den anderen auf eine neue Grundlage gestellt werden konnte. Sichtbar wird dieser Wandel auch in rituellen Texten und Liedern der Zeit. Dabei führt die Geschichte von Nostra Aetate in besonderer Weise vor Augen, wie individuelle Beziehungen Geschichte beeinflussen können. Zugleich wird sichtbar, dass das Engagement von Einzelpersonen wirkungslos bleibt, wenn es nicht auf den fruchtbaren Boden einer Gemeinschaft und gesellschaftlicher Strukturen fällt. Die Reflexion des Erinnerungszusammenhangs ist somit nicht nur eine tragfähige, fachliche Basis für die Erschließung kirchengeschichtlicher Themen im Religionsunterricht, sondern richtet den Blick im Sinne der Gegenwartsorientierung auch auf die Zukunft. Denn eine solche Perspektive auf Geschichte fordert für eine kritische Sicht auf die Erinnerungskulturen heute ein und lädt zu einer aktiven Mitgestaltung der Gesellschaft ein.

9.2.3 Praktische Perspektiven - Beispiele für eine Anwendung der Erinnerungskonzeption im kirchengeschichtlichen Unterricht

Sowohl die fachwissenschaftliche Analyse als auch die religionspädagogischen Betrachtungen haben gezeigt, dass sich das Erinnerungsparadigma auch auf historische Themen anwenden lässt. Gerade mit Blick auf den aktuellen Bildungsplan besteht eine große Chance darin, das Potential des Erinnerungslernens für kirchengeschichtliche Themen zu heben.

Dies gilt zum einen für jene Themenbereiche, in denen eine historische Fragstellung im Vordergrund steht, so die Themen Reformation oder Kirche im Nationalsozialismus. Im Kontext religiösen Lernens bietet es sich an, diese Themen fachlich und fachdidaktisch mit dem kulturwissenschaftlichen Begriff von Erinnerung zu verschränken, weil auf diese Weise unter Verwendung historischer Erkenntnismethoden der Fokus in der Auswahl der Quellen und Themen die Perspektive der Religionsgemeinschaft beinhaltet, ohne diese absolut zu setzen. Dies zeigt auch das Beispiel der Geschichte des Karfreitagsgebetes im vorangegangenen Kapitel. Gerade weil der Themenkomplex Erinnern in vielen Bereichen des Religionsunterrichts bereits präsent ist,¹⁰⁰⁵ kann kirchengeschichtlicher Unterricht auf diese Weise stärker mit dem religiösen Lernen insgesamt verknüpft werden.

Dies gilt insbesondere für die zahlreichen historischen Bezüge und Materialien, die abseits der genuin historischen Fragstellungen den Religionsunterricht prägen. Religionsbücher und Material für den Religionsunterricht leben von zahlreichen historischen Quellen, die Anlass geben sollen zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Gottesverständnis: ästhetische Zeugnisse wie Bilder, Skulpturen, Gotteshäuser, Literatur und Musik, biblische Texte, besonders aber auch Redeformen, die sich explizit an Gott wenden wie Gebet und Liturgie. All diese historischen Zeugnisse zeigen, wie Gott gesehen, verstanden und angesprochen wurde. Sie erzählen von Gottesliebe und Gottesklage, von der Beziehung Jesus Christi zu seinem Vater, vom Reich Gottes als Beziehungsreich. Sie knüpfen selbst an historische Traditionen an und werden in ihrer Aussage erst vor dem jeweiligen Zeitkontext verständlich.

Gerade weil diese Zeugnisse immer weniger in Gebrauch sind, geraten auch die zugrunde liegenden Geschichten zunehmend in Vergessenheit. Religionsunterricht kommt daher nicht umhin, ein stärkeres Bewusstsein für den Erinnerungszusammenhang dieser Zeugnisse zu wecken und sie nicht rein illustrierend und aktualisierend einzusetzen. Denn, darauf haben

¹⁰⁰⁵ S.o. 9.1.

auch die Vertreter:innen ästhetischen Lernens verwiesen, ohne historische Kontextualisierung bleibt ein weitergehender Reflexions- und Lerneffekt bei den Schüler:innen aus.¹⁰⁰⁶

Für den kirchengeschichtlichen Unterricht bedeutet dies zum einen, dass über das Thema Erinnerung Kirchengeschichte in vielen Themenbereichen bewusst gemacht werden kann. Historisches und religiöses Lernen gilt es viel stärker als bisher zu vernetzen. Für die verbliebenen, genuin historischen Themen hat dies umgekehrt zur Folge, diese über den erinnerungstheoretischen Zugang stärker mit den übrigen Themen des Religionsunterrichts in Beziehung zu setzen. Konkrete Anknüpfungspunkte für die praktische Umsetzung liefern bereits einige Unterrichtsvorschläge, die einen konstruktivistischen und narrativen Ansatz zugrunde legen.

So zeigt Veit Jakobus Dieterich in einem Unterrichtsbeispiel zum Thema Franziskus, wie im Rahmen eines konstruktivistischen Kirchengeschichtsunterrichtes nicht nur die Biografie eines Menschen im Mittelpunkt stehen kann, sondern die Konstruktionen der historischen Person über die Zeit hinweg. Mit Franziskus hat Dieterich eine Person gewählt, an die sich Menschen in der Erinnerungsgemeinschaft Kirche bis heute gerne erinnern. Der Beitrag führt die Fülle an Franziskus-Konstruktionen vor Augen, dazu auch die Unmöglichkeit, Franziskus letztgültig historisch zu rekonstruieren.¹⁰⁰⁷ Dieterich nimmt die Pluralität kirchengeschichtlicher Konstrukte zum Ausgangspunkt kirchenhistorischen Arbeitens in der Schule. Die Schüler:innen selbst (re-)konstruieren am Ende ein für sie schlüssiges Bild des Heiligen Franziskus.¹⁰⁰⁸ Warum ausgerechnet Franziskus? Auch hier zeigt sich, wie der erinnerungsgeschichtliche Ansatz eine neue Begründung und Zusammenführung gängiger Themen im Religionsunterricht bietet und zu einem vertieften Verständnis davon beitragen kann, warum Kirchengeschichte bis heute relevant ist. Denn an der Auswahl solcher Figuren lassen sich nicht nur Jubiläen und Jahrestage, sondern auch gegenwärtige Zeitgeist re- und dekonstruieren.

Anknüpfend an Erinnern als Funktion der Erzählgemeinschaft, wie sie über die Feste in der Unterstufe basal erlernt wird, können auch historische Themen in Mittel- und Oberstufe vor dem Hintergrund des Erinnerungshandelns der Gemeinschaft Kirche thematisiert werden. Die Ausführungen zum Karfreitagsgebet sind ein Vorschlag, das Thema Holocaust nicht in nationalen Kontexten einzuführen, sondern bewusst von einer konfessionell-rituellen Per-

¹⁰⁰⁶ S.o. 4.3.2 und 7.2.3.

¹⁰⁰⁷ Vgl. Dieterich: Heiliger (2011), S. 68-77. Zur geschichtlichen und theologischen Kontextualisierung von Franziskus vgl. Leppin: Franziskus (2018).

¹⁰⁰⁸ Vgl. Dieterich: Heiliger (2011), S. 77-81.

spektive her, um die produktive Kraft von Erinnerung und Beziehung aufzuzeigen. Das Ziel ist es dabei, nicht in der Problemanzeige zu verbleiben, sondern über die Entwicklung aufzuzeigen, dass gelingende, zwischenmenschliche Beziehung dazu führt, dass sich auch Erinnerung und Erinnerungskultur wandeln. Hier wird in besonderer Weise deutlich, wie über eine erinnerungskulturelle Konzeption anamnetische Ansätze mit historischem Arbeiten stärker verknüpft werden können.¹⁰⁰⁹

Innerhalb der Religionspädagogik gilt die Erinnerung an den Holocaust nach wie vor als ein zentrales Feld kirchenhistorischer Arbeit im Religionsunterricht. Gerade mit Blick auf die gesellschaftlichen Entwicklungen steht der Religionsunterricht wie der Geschichtsunterricht vor der Herausforderung, der zunehmenden zeitlichen Distanz zum Trotz die Geschichte in Erinnerung zu halten, dabei die Vielfalt der Narrative innerhalb des Klassenverbands im Blick zu halten, die sich auch aus der unterschiedlichen sozialen und kulturellen Herkunft der Schüler:innen ergibt. Eine Reflexion auf das eigene und gesellschaftliches Erinnern kann einen großen Beitrag dazu leisten, nicht nur die Relevanz der Geschichte, sondern besonders die damit verknüpfte Botschaft der allgemeinen Menschenwürde zu plausibilisieren, zu tradieren und zu festigen. Hier liegen große Potentiale des Religionsunterrichtes im Kampf gegen den neu erstarkenden Antisemitismus. Dass dies nur über eine ehrliche und angemessene Aufarbeitung des kirchlichen Antijudaismus gelingen kann, wurde bereits an verschiedenen Stellen aufgezeigt.¹⁰¹⁰ Diese muss Beispiel dafür sein, die Gegenwart ebenso kritisch in den Blick zu nehmen.

Auch in anderen kirchenhistorischen Themenkomplexen kann Kirchengeschichte mit der Erinnerungsgemeinschaft Kirche über rituelle Texte verknüpft werden, weil in den darin enthaltenen Aussagen über die rituelle Form überzeitliche Gültigkeit verliehen wird. Gebete, die in die Liturgie aufgenommen werden, erhalten damit den Anspruch, nicht nur für eine kurze Zeit und eine kleine Personengruppe gültig und wahr zu sein, sondern für Generationen. Aufgrund der zunehmend fremd gewordenen Sprache und Bilder erscheint die Distanz hierzu noch größer als zu anderen, rein ästhetischen Zeugnissen, zumal sie immer seltener in den Familien, sondern vor allem im kirchlichen Kontext noch Verwendung finden, im Gottesdienst, in der Katechese oder in kirchlichen Bildungseinrichtungen.¹⁰¹¹

¹⁰⁰⁹ S.o. 4.

¹⁰¹⁰ Vgl. dazu Boschki/ Schwendemann: Bekämpfung des Antisemitismus (2020), S. 176-179; zum Thema Aufarbeitung des kirchlichen Antisemitismus vgl. auch die Beiträge zu Synagoga und Ekklesia von Boschki: Art. Antisemitismus, Antijudaismus (2019); zum Thema Antisemitismus und antisemitismuskritische Bildung an Schulen vgl. Bernstein/ Diddens: Antisemitismus an Schulen (2021); Boschki: Antisemitismuskritische Bildung (2021).

¹⁰¹¹ Beispiele dafür s.o. 8.2.5.

Um diese Distanz zu überwinden, schlagen Ansätze des performativen Unterrichts vor, solche Formen auszuprobieren und damit religiöse Erfahrung zu ermöglichen.¹⁰¹² Ein erinnerungstheoretisch fundierter, historisch orientierter Ansatz dagegen muss diese Distanz im ersten Schritt nicht überwinden, weil es zunächst um das Erinnerungshandeln anderer geht. Dies eröffnet insbesondere kirchenferneren Jugendlichen eine Chance, Gebete zunächst aus der Perspektive des anderen wahrzunehmen. Denn ein Gebet performativ selbst zu beten, erfordert möglicherweise großen Mut und letztlich auch die Bereitschaft, dieses Gebet selbst für den Moment anzunehmen. Dies ist nicht erforderlich, wenn das Gebet szenisch in der Rolle der historischen Person vorgetragen wird und sich die Schüler:innen anschließend in kreativer Form überlegen, welche Beziehung zwischen Gott und Mensch sich darin wieder spiegelt. Daran kann sich nicht nur die Frage anschließen, ob dieses Gebet eine Möglichkeit für heutiges Beten darstellt, sondern auch die Frage danach, was das Empfinden damals und heute unterscheidet, worin sich das Empfinden gleicht, welche Gefahren und Chancen, Be- und Entlastungen in einer solchen Gottesvorstellung liegen. In der Auseinandersetzung mit den Texten anderer bauen auch Schüler:innen eine Beziehung zu diesen Texten und den Personen auf, von denen sie stammen oder verwendet wurden und werden. Dabei spielt es keine Rolle, ob Schüler:innen zu einer positiven oder negativen Bewertung gelangen. Entscheidend ist vielmehr die jeweilige Begründungstiefe. Auch die Begegnung mit der möglicherweise fremden Gebetsprache ermöglicht zum einen, sich diese Sprachmuster anzueignen, sie entsprechend den eigenen Bedürfnissen umzugestalten und damit als Ergebnis eines narrativen Prozesses eigene Gebetsvorschläge zu verfassen. Damit liegt der Fokus weniger auf Performance, sondern stärker auf dem Fremd- und Selbstverstehen.¹⁰¹³

Aufgrund der Erkenntnisse aus der Geschichtsdidaktik erscheint es darüber hinaus notwendig, auch im Religionsunterricht den Prozess der Versprachlichung stärker in den Blick zu nehmen und es nicht beim unverbindlichen Gespräch der Gruppe zu belassen. Dafür bietet die Erzählstruktur erinnernden Handelns zahlreiche Anknüpfungspunkte. Eine Orientierungshilfe stellen die Aufgabenformate dar, die bereits innerhalb der Geschichtsdidaktik erprobt und diskutiert wurden. Pandel zeigt in seinen Beispielen zum narrativen Geschichtsunterricht, dass die Narrativierung von Quellen, Aussagen und Chroniken viele Denk- und Verstehensprozesse der Schüler:innen offenlegt, was ein weiterführendes Ge-

¹⁰¹² Zur Kritik und Anwendung performativer Konzepte s.o. 7.2.3.

¹⁰¹³ Erprobt habe ich solche Verfahren beispielsweise mit einem Gebet Calvins im Kontext der Reformation. Das von mir verwendete Gebet spiegelt eindrücklich eine Beziehung von Gott und Mensch wider, in der sich der Mensch dem göttlichen Willen vollständig unterordnet und in einem großen Gottvertrauen lebt, eine Beziehung, die Jugendlichen heute zuwiderläuft, weil sie um Selbstbestimmung bemüht sind.

sprach ermöglicht. Dies gelte auch dann, wenn es Schüler:innen schwerfalle, Stil und Form der geforderten Textsorte zu treffen.¹⁰¹⁴ Auch Barricelli bevorzugt in seinen Studien das „Verfahren der *narrativen Konstruktion*“¹⁰¹⁵ wie etwa in der Narrativierung praktiziert, weil hier eigene Ordnungsmuster nötig werden. Wenngleich auch Formen des Umerzählens ein hohes Maß an Kreativität freisetzen, ermöglichten diese den Schüler:innen in besonderer Weise „mit den eigenen Augen anderes und anders sehen [zu] lernen“¹⁰¹⁶. Für Barricelli stellt das rezensierende, mithin dekonstruierende Erzählen die höchsten Anforderungen an die Schüler:innen. Nicht nur hier zeigt sich: „Wer (historisch-)narrative Kompetenz als elementare Fach-Fähigkeit ausbilden (und abfragen und bewerten) möchte, muss sie ausdrücklich einführen, demonstrieren, reflektieren, einüben, sprich: lehren.“¹⁰¹⁷

Genau das gilt für die Erinnerungsdimension und historisches Arbeiten im Religionsunterricht. Entscheidend am Erfolg einer solchen Konzeption ist es, Schüler:innen das notwendige Hintergrundwissen in dem Maße zu erschließen, dass sie selbst Erinnerung als Interpretationsmöglichkeit sowohl für liturgische Texte, als auch für historische Quellen anwenden können. Nur so wird sich ihnen die Welt voller Erinnerungen in Form von Erzählungen erschließen, die religiöses Leben in besonderer Weise ausmacht.

¹⁰¹⁴ Vgl. Pandel: *Historisches Erzählen* (2015), S. 161-206, besonders 161-179. Allerdings schränkt Pandel selbst ein: Perspektivisches Erzählen eigne sich nicht im Unterricht, weil es trotz multiperspektivischer Unterrichtsansätze die Schüler:innen überfordere vgl. Pandel: *Historisches Erzählen* (2015), S. 193f. Zur Narrativität in der Geschichtsdidaktik s.o. 8.4.2.

¹⁰¹⁵ Barricelli: *Schüler erzählen* (2005), S. 281.

¹⁰¹⁶ Barricelli: *Schüler erzählen* (2005), S. 282.

¹⁰¹⁷ Barricelli: *Schüler erzählen* (2005), S. 283. Das reine Nacherzählen ergebe als Erzählakt dagegen nur reduzierte Sinnbildungen der Vorlage. Vgl. Barricelli: *Schüler erzählen* (2005), S. 281. Zu den konkreten Methoden vgl. Barricelli: *Narrativität* (2012), S. 274-276.

10 Fazit und Ausblick: Erinnerung als Dimension religiösen Lernens

Verabschiedet sich die Kirchengeschichte aus dem Religionsunterricht? Die Bestandsaufnahme, der Ausgangspunkt dieser Arbeit, zeigte: Es besteht kein Mangel an fachdidaktischen Konzeptionen, die das konkrete Arbeiten an der Schule ermöglichen.¹⁰¹⁸ Dennoch verschwindet Kirchengeschichte aus den Bildungsplänen und verbindlichen Themenvorgaben zugunsten interreligiöser, ethischer oder biblischer Themen. Auch innerhalb dieser Themenbereiche gibt es in Schulbüchern und Bildungsplänen nur wenige Vorgaben zur historischen Arbeit mit Schüler:innen.¹⁰¹⁹ Dabei ist die Bewertung kirchenhistorischer Themen von Schüler:innen und Lehrer:innen nicht eindeutig: Einerseits gelten historische Themen als unbeliebt. Das geringe Vorwissen um Traditionen und Geschichte wirkt abschreckend, zumal sich Schüler:innen selbst auf die Subjektivität ihrer Religiosität berufen. Kirchengeschichtliche Ereignisse sind Schüler:innen unbekannt, sie erinnern sich jedoch an traditionelle Feste, die sie mit „Kirchengeschichte“ assoziieren: „Da fällt mir als erstes Weihnachten ein, das feiern wir ja jedes Jahr.“ Weihnachten als kirchengeschichtliches Thema, diese Assoziation führte zu Beginn dieser Arbeit repräsentativ den geringen Wissenstand von Schüler:innen zu historischen Themen im Religionsunterricht vor Augen. Andererseits formulieren Schüler- und Lehrer:innen gleichermaßen das Bedürfnis, Themen der Geschichte in Erinnerung zu halten. Insbesondere beim Themenkomplex Holocaust zeigt die Literatur eine große Bandbreite an Wahrnehmungen bezüglich der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit einer intensiveren Auseinandersetzung mit historischen Vorgängen im Religionsunterricht.¹⁰²⁰

Abseits der Diskussion um Präventionsarbeit gegen antisemitische Tendenzen im Religionsunterricht fehlt ein Bewusstsein dafür, dass gerade jene Themenkomplexe einen sensiblen Umgang mit Geschichte voraussetzen, die historische Themen zunehmend verdrängen: Interreligiöses und interkonfessionelles, aber auch ethisches Lernen ist auf eine historische Fundierung angewiesen. Denn Werte und Normen, die im Kontext von Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit diskutiert werden, erhalten ihren gesellschaftlichen Wert aufgrund einer historischen Erfahrung und nur selten aus Fragestellungen, die allein die Gegenwart betreffen. Gerade im Kontext der Erinnerung an den Holocaust wird dieser Zusammenhang augenfällig: Der von der politischen Mehrheit getragene Konsens einer unantastbaren Menschenwürde, der antisemitischen Deutungsmustern, aber auch rassistischen und anderen

¹⁰¹⁸ S.o. 4.

¹⁰¹⁹ S.o. 3.

¹⁰²⁰ S.o. 2.

menschenverachtenden Tendenzen entgegensteht, ist erklärbar und einsichtig gerade mit Blick auf die historische Erfahrung. Dass diese gesellschaftliche Norm nach wie vor als unhintergebar formuliert wird, hat historische Gründe. Die in Erzählungen konservierten Erinnerungen sind es, die die Plausibilität dieser Konzeption aufrecht erhalten und die damit verbundenen Werte immer neu ins Gedächtnis rufen. Doch dieser Konsens schwindet zusehends: „Was die Juden in Palästina machen, das ist genauso schlimm.“ - so eine antisemitische Äußerung im Religionsunterricht.

Daher galt es zu prüfen, inwieweit die Kategorie der Erinnerung, die bisher vor allem in anamnetischen Ansätzen im Kontext der Auseinandersetzung mit dem Holocaust aufgegriffen wurde, als Dimension religiösen Lernens einen Beitrag dazu leisten kann, kirchenhistorische Themen stärker mit den übrigen Themen des Religionsunterrichts zu verzahnen und ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Werte an historische Erfahrungen geknüpft sind.

Aus der Beschäftigung mit den kulturwissenschaftlichen Konzeptionen von Erinnerung treten zwei Eigenschaften von Erinnerung in besonderer Weise hervor, die für die Übertragung in die religionspädagogische Praxis von zentraler Bedeutung sind. Zum einen gehört Erinnerung zum Subjekt- und Menschsein dazu, verortet das Subjekt jedoch im Kontext einer Gemeinschaft. Keine Erinnerung ohne Gemeinschaft und Beziehung, so ließe sich dies auf eine Kurzformel reduzieren. Erinnerung ist damit zugleich individuell verschieden und an Gruppenkontexte gebunden. Darum betreffen die Erinnerung auch alle Dynamiken, die Gruppen ausmachen: Sie trägt zur Selbstdefinition der Gruppe, zur Festlegung der Grenzen von Innen und Außen bei, sie kann Konflikte schüren oder über verbindende Elemente zur Befriedung beitragen. Zum anderen begegnet Erinnerung den Menschen stets in narrativer Gestalt. Die Zeugnisse der Erinnerung erzählen Geschichten, die sich den Menschen einprägen, mit eigenen Geschichten verbinden und neu weitererzählen.¹⁰²¹

Dass sich die Glaubengemeinschaft Kirche mithilfe der von der Kulturwissenschaft erarbeiteten Kriterien als Erinnerungsgemeinschaft beschreiben lässt, überrascht nicht, weil Assmann die Kriterien an religiös-kulturell geschlossenen Gesellschaften entwickelt hat. Die Anwendung dieser Kriterien führt jedoch vor Augen, dass weder das Christentum noch die römisch-katholische Kirche als geschlossene Gemeinschaft anzusehen sind, sondern vielmehr als eine Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft im Plural zu verstehen sind.¹⁰²² Im Rahmen der Analyse wurde deutlich, dass sich das Wesen und die Dynamiken innerhalb der

¹⁰²¹ S.o. 5.

¹⁰²² S.o. 6.

Erinnerungsgemeinschaft Kirche mithilfe der kulturwissenschaftlichen Kriterien verstehen und erklären lassen, gerade auch im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gemeinschaft, zwischen einzelnen Gruppierungen und der Gemeinschaft der Christen. Auf diese Weise ermöglicht der kulturwissenschaftlich inspirierte Blick auf Kirche ein tieferes Verständnis der Mechanismen von Gemeinschaftsbildung, innerkirchlicher Konflikte und des Umgangs mit der Vergangenheit. Er legt offen, was Metz mit seinem Begriff der Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft den kulturwissenschaftlichen Theorien vorweggenommen hat, nämlich den narrativen Charakter religiöser Erinnerungshandlungen. Diese Erkenntnisse lassen sich im Religionsunterricht fruchtbar machen. „Warum kennst Du den heiligen, verstorbenen Papst nicht? Du bist doch katholisch!“ - Diese Äußerung führt die Vielzahl der Erzählgemeinschaften selbst in einer stark hierarchischen Gemeinschaft wie der römisch-katholischen Kirche exemplarisch vor Augen, weil vermeintlich alle Katholiken verbindende Elemente in einzelnen Gruppen stärker oder gar nicht rezipiert werde. Kirche als Erinnerungs- und Erzählgemeinschaften im Plural wird hier zum Erklärungsmodell für die konfessionskulturelle Vielfalt, in der sich die Schüler:innen wiederfinden.

Dass die Anwendung des Erinnerungsbegriffs zudem aus der Innenperspektive von Kirche, aus Sicht der Theologie zu rechtfertigen ist, zeigt seine Verwendung innerhalb der Theologie. Zum einen kann Erinnerung als Basiskategorie theologischen Denkens gelten, die sich in verschiedenen Disziplinen niederschlägt.¹⁰²³ Dies gilt natürlich in besonderer Weise für jene theologischen Bereiche, in denen das Erinnerungshandeln oder die erinnerten Geschichten der Gemeinschaft im Vordergrund steht, also in der Liturgie- und Bibelwissenschaft. Insofern die Kirchengeschichte sich mit den Erinnerungen und Erzählungen historisch kritisch auseinandersetzt, lässt sich hier an das Erinnerungsparadigma anknüpfen, ohne die historische Methode durch eine Form katechetischer Memoria ersetzen zu müssen.¹⁰²⁴ Zum anderen lässt sich Erinnerung mit den gängigen Konzepten religionspädagogischen Arbeitens verbinden. Sie genügt den Anforderungen aktueller Religionspädagogik, weil Erinnerung selbst auf Beziehung angewiesen zugleich subjektorientiert und vielfältig auf Erfahrung aufbauend und diese reflektierend Bildungsinhalte erschließen hilft.¹⁰²⁵

Erinnerung gehört zum Menschsein dazu und durchdringt zahlreiche Bereiche des Lebens und Glaubens. Diese anthropologische Grundeinsicht macht es plausibel, einen Leitfaden Erinnerung für den Religionsunterricht zu entwickeln. Dieser kann einerseits an das Erleben

¹⁰²³ S.o. 6.4.

¹⁰²⁴ S.o. 9.3.

¹⁰²⁵ S.o. 7.

der Schüler:innen und die Reflexion darüber anschließen. Andererseits scheint es hilfreich, darüber hinaus Erkenntnisse aus der kulturwissenschaftlichen Forschung nicht nur erfahrbar zu machen, sondern sachlich aufzuarbeiten.

Die Basis für eine angemessene Auseinandersetzung mit dem Thema Erinnerung ist ein Verständnis für die Angewiesenheit des Menschen auf den anderen in seinem Erinnern. Dies gilt auch für alle Bereiche, die den Menschen als Subjekt kennzeichnen, seine persönliche Erinnerung, sein Erleben, seine Sprache. In der Begegnung mit dem Anderen stehen sich nicht zwei vollkommen autonome Subjekte gegenüber. Vielmehr ist jedes Individuum in Gruppenbezüge eingebunden, durch die Erinnerung weitergegeben wird, mit der Werturteile und Zukunftsperspektiven verknüpft sind. Diese Aspekte sind für Schüler:innen selbst erfahrbar und ermöglichen eine Reflexion auf die Ursprünge ihrer subjektiven Perspektive. Diese Form der Auseinandersetzung mit der eigenen Erinnerung hat darum ihren Platz im Religionsunterricht, weil auch die eigene religiöse Identität maßgeblich durch Erinnerung geprägt ist. Gerade der Begriff der Erinnerung vermag dabei dem religionspädagogischen Anspruch von Subjektorientierung und Pluralitätsfähigkeit gleichermaßen gerecht zu werden, weil die große Bandbreite persönlicher Erinnerung und Erfahrung auch in Bezug auf die eigene Kirchlichkeit und die je individuelle Wahrnehmung von Kirche und Gesellschaft wertungsfrei eingeholt und verglichen werden kann.¹⁰²⁶

Ein Verständnis der narrativen Gestalt von Erinnerung sensibilisiert für die Wahrnehmung wirksamer Erinnerungen. Dies beginnt mit der narrativen Gestalt persönlicher Identität, die sich auch in der Selbstdarstellung in den sozialen Medien wiederfindet. Es zeigt sich im gesellschaftlichen Kontext, wenn Gruppen ihre Ziele und Gemeinsamkeiten über Erzählungen transportieren, sei es in der Familie, im Sport- oder Kulturverein. Und nicht zuletzt liegen dem rituellen Sprechen und Handeln innerhalb der Religionsgemeinschaften und Konfessionen Erzählungen zugrunde. Über die Narrative von Erinnerungserzählungen wird deutlich, welche Überzeugungen das Gruppengefüge zusammenhält oder wogegen sich die Gruppe abgrenzen möchte. Dabei erfahren Schüler:innen im gesellschaftlichen und politischen Kontext, dass die jeweilige Gruppenstruktur maßgeblich dafür ist, inwieweit welche Erinnerung verbindlich festgelegt werden kann. Je fluider die Gruppe, desto schwieriger eine verbindliche Festlegung auf gemeinsame Narrative, je hierarchischer, desto deutlicher

¹⁰²⁶ S.o. 8.1.

treten Erinnerungsspezialist:innen hervor, die für die Gruppe gemeinsame Erinnerungen pflegen und vergegenwärtigen.¹⁰²⁷

Für Schüler:innen sind in ihrem näheren Lebensumfeld und im gesellschaftlichen Kontext Erzähl- und Erinnerungsgemeinschaften unterschiedlicher Ausprägung und Zielsetzung erlebbar, die sich zum Teil überlappen, zum Teil in Konkurrenz zueinander stehen. Ein Bewusstsein für Erinnerungskonkurrenzen schafft hier ein vertieftes Verständnis von Konflikten, deren Ursachen nicht allein in der Gegenwart zu suchen sind. Der Begriff der Erinnerung gibt auch hier eine Interpretationsmöglichkeit an die Hand, die beide Konfliktparteien in ihren Anliegen ernst nimmt und die Ursachen des Konflikts beleuchten hilft. Friedliches Zusammenleben scheint vor allem dort möglich, wo Menschen sensibel sind für die Erinnerung und damit für die Herkunft, Wertvorstellungen und Ziele des anderen. Auch hier ist der Religionsunterricht in besonderer Weise gefragt, nicht nur in Bezug auf die narrative Selbstkonstruktion der Schüler:innen, die sich auf solche Gruppenzusammenhänge bezieht, sondern auch bezüglich der Zielsetzung, zu Fremdverstehen und friedlicher Konfliktlösung beizutragen.¹⁰²⁸

Im Kontext des Religionsunterrichts kommen dabei insbesondere die Religionsgemeinschaften als Erinnerungsgemeinschaften ins Spiel. Dabei kann die Kirche als ein exemplarisches Beispiel vor Augen führen, wie solche Erinnerungen für eine Gruppe festgelegt und gepflegt werden, die die Gruppe zusammenhalten. Gerade Rituale verstetigen und transportieren diese Erinnerungen. Der Sinn von Ritualen erschließt sich auch durch das Bewusstsein darüber, dass sie die Gruppenerinnerung für den einzelnen erfahrbar machen möchten - und ihr Ziel verfehlen, wenn dies nicht gelingt. Der Religionsunterricht ist mithin auch deswegen ein guter Ort für eine Reflexion des eigenen und fremden Erinnerns, weil das Christentum selbst durch seine erinnernde, anamnetische Struktur gekennzeichnet ist.¹⁰²⁹

Erinnerung zu thematisieren heißt dabei nicht, rein affirmativ auf die Notwendigkeit des Erinnerns zu verweisen. Ein kritisches Bewusstsein von Erinnerung kann die Augen dafür öffnen, in welchen Bereichen Erinnerungen bewahrt und überliefert werden, die die Abwertung von anderen und die Aufwertung der eigenen Gruppe beinhalten. Sie kann darüber hinaus im ganz persönlichen Bereich aufzeigen, dass die eigene Perspektive von der Geschichte derjenigen geprägt ist, die das Subjekt umgeben und großziehen. Damit steht die eigene Perspektive auf andere auf dem Prüfstand.

¹⁰²⁷ S.o. 8.2.

¹⁰²⁸ S.o. 8.2.

¹⁰²⁹ S.o. 6.

Als Dimension des Religionsunterrichtes kann diese umfassende Sicht auf Erinnerung dazu beitragen, das Thema Kirchengeschichte neu im Unterricht zu verorten. Wenn Schüler:innen fragen „Warum müssen wir jetzt auch noch in Religion über den Holocaust sprechen?“, dann ist die Antwort einfach: Der Religionsunterricht muss von Erinnerung und Geschichte erzählen, weil diese zur Religion dazugehören. Lernenswert ist nicht die Beschäftigung mit Geschichte allgemein, nicht die Kenntnis einzelner, unverbundener Ereignisse, die die Geschichte der Glaubensgemeinschaft Kirche betreffen und dann in Bruchstücken mit Gegenwartsbezügen angereichert werden. Lernenswert sind kirchengeschichtliche Themen dann, wenn sie zeigen, inwiefern Geschichte grundsätzlich für die Glaubensgemeinschaft und für das Individuum relevant wird, nämlich als Erinnerung, die heute zu Handeln verleitet oder befähigt. Lernenswert ist darüber hinaus die Einsicht, dass Geschichte aus verschiedenen Perspektiven, mit verschiedenen Mitteln und mit verschiedenen Haltungen sehr unterschiedlich erzählt werden kann und es sich daher lohnt, eigene und fremde Erinnerungen und Erzählungen kennenzulernen und zugleich zu hinterfragen.¹⁰³⁰ Erinnern bedeutet gerade nicht, die historische Methode im Religionsunterricht durch (Kirchen-)Geschichtspolitik zu ersetzen. Aber die Hinzunahme des Erinnerungsbegriffs ermöglicht, die Auswahl der Themen vor dem Hintergrund der Erzählgemeinschaft Kirche zu klären und ihre Relevanz für Kirche, Gesellschaft und die Schüler:innen zu diskutieren.

Daran anschließend lädt ein kulturwissenschaftliches Verständnis von Erinnerung dazu ein, aus der Geschichte heraus Fragen an die Gegenwart zu stellen, ohne die Geschichte auf eine Kausalkette zu verkürzen oder die Geschichte auf die Rolle eines „Beispielsteinbruchs“ zu reduzieren: An welche Ereignisse erinnere ich mich? An was erinnert sich meine Umwelt - meine Familie, meine Freunde, meine Glaubensgemeinschaft? Was zeigt dies über mein Verständnis von Gott und Welt? Welche Beziehung zu Gott pflege ich - und was unterstelle ich damit anderen? Wo erinnere ich und wo erinnern andere abwertend? Welche unterschiedlichen Erinnerungskulturen gibt es in meiner Lerngruppe, in meinem Umfeld? An was sollte sich Kirche und Gesellschaft heute erinnern, um konfliktreiche oder unbeachtete Beziehungen zu klären, z.B. zum Islam, zu Nichtgläubigen? Diese Fragen zeigen, dass geschichtlicher Unterricht sein Ziel nicht allein in der historischen Bewertung historischer Ereignisse hat, sondern auch in der kritischen Betrachtung der eigenen Gegenwart.

Gerade für kirchengeschichtliche Themen ergibt sich daraus eine besondere Chance. Bisher haben diese Themen eine Art Sonderstatus im Religionsunterricht. Über einen Leitfaden Er-

¹⁰³⁰ S.o. 8.4.

innerung¹⁰³¹ werden kirchengeschichtliche Themen im Religionsunterricht strukturell verortet und mit anderen Themen inhaltlich und methodisch verbunden. Historische und gegenwärtige Zeugnisse lassen sich erinnerungssensibel dahingehend untersuchen, von welchen historischen Ereignissen sie erzählen und welche Wertungen, Muster, Ideen und Konzepte sie dadurch transportieren. Die historische Methode bietet die notwendigen Werkzeuge, die Erinnerungen auf ihre Plausibilität und Richtigkeit zu überprüfen. Geschichte und Gedächtnis schließen sich in einer solchen Betrachtung nicht gegenseitig aus, sondern können sich im Unterricht ergänzen.¹⁰³²

Um Erinnerung als Dimension zu stärken, muss der Religionsunterricht nicht völlig neu erfunden werden. Nicht nur kirchengeschichtsdidaktische Konzeptionen sind hier anschlussfähig, sondern auch Ansätze für biblisches, interreligiöses und ethisches Lernen. In Anbetracht der narrativen Struktur von Erinnerung zeigt sich jedoch die Notwendigkeit, das Prinzip der Narrativität auch im Religionsunterricht zu stärken, und zwar sowohl im Sinne eines dekonstruktivistischen Vorgehens, in dem Narrative untersucht und erschlossen werden, als auch im Sinne konstruktivistischer Verfahren, die Schüler:innen dazu einladen, ihre eigene Sicht auf die Welt und die Geschichte zu versprachlichen.¹⁰³³

Doch eine stärkere Verankerung von Erinnerung im Religionsunterricht setzt voraus, diese Dimension auch den Schüler:innen bewusst und plausibel zu machen, und zwar sowohl in Bezug auf Erinnerung als eigenes Thema, als auch in Bezug auf die Inhalte, die dem Bereich des Erinnerns zugeordnet werden können.¹⁰³⁴ Dies kann über eine Verankerung im Bildungsplan geschehen, aber auch mittels einer bewussten Reflexion der Erinnerungsdimension in der Unterrichtsvorbereitung. Die entsprechenden Vorschläge und Ausblicke auf die praktische Umsetzung einer Erinnerungskonzeption im Religionsunterricht zeigen diesbezüglich exemplarisch die Perspektiven für verschiedene Aspekte der praktischen Arbeit. Auf Grundlage der theoretischen Reflexion möchten diese Ansätze zur weiteren Verankerung von Erinnerung und Geschichte im Religionsunterricht einladen.¹⁰³⁵

Diese Arbeit hatte sich zum Ziel gesetzt, verschiedene Facetten des Erinnerungsbegriffes für den Religionsunterricht darzulegen und zu zeigen, welche Chancen sich aus der Verankerung des Erinnerungsbegriffs ergeben. Der Ertrag aus religionspädagogischer Sicht: Erinne-

¹⁰³¹ S.o. 8.

¹⁰³² S.o. 8.4.

¹⁰³³ S.o. 9.2.

¹⁰³⁴ S.o. 9.1.

¹⁰³⁵ S.o. 9.2.

rung stärker als bisher in der Religionsdidaktik als Denkform¹⁰³⁶ zugrunde zu legen, ermöglicht es, religiöse, kulturelle, gruppenbezogene und individuelle Unterschiede schon in der religionsdidaktischen Reflexion und Unterrichtsvorbereitung zu bedenken und sie für den Unterricht fruchtbar zu machen. Erinnerung auch im konkreten Religionsunterricht als Leitfaden zu etablieren stiftet neuen Sinn für die Behandlung kirchenhistorischer Themen, indem diese einen anthropologischen und theologischen Ort im Kontext des Religionsunterrichts erhalten, neu verwurzelt werden.¹⁰³⁷ Ein „Leitfaden Erinnerung“ tut dies nicht im Sinne einer identitätszementierenden Memoria. Denn anthropologisch kann Kirchengeschichte im Kontext von Erinnerung die Reflexion auf die eigene, narrativ strukturierte Identität anstoßen und intensivieren und historische Zeugnisse in diesen Kontext einordnen helfen. Sie kann Schüler:innen die Augen dafür zu öffnen, welche Geschichte(n) heute in Familie, Gesellschaft, Kultur und Kirche erzählt werden, welche Erinnerungen verschwiegen oder verfälscht werden. Theologisch wird deutlich, dass Gottesbeziehung, zwar historisch und gegenwärtig unverfügbar, bezeugt wird nicht nur in biblischen Geschichten, sondern in Erzählungen der Tradition und der Gegenwart, die immer neu erinnert und aktualisiert werden. Theologie selbst lebt von und reflektiert auf Erinnerung, was diese auch zu einer inhaltlichen Struktur des Religionsunterrichts macht. Und nicht zuletzt ermöglicht der Erinnerungsbegriff eine Sicht auf Kirche als Erinnerungsgemeinschaft, die den verschiedenen Wahrnehmungen von Kirche gerecht wird, die Schüler:innen mitbringen.

Es gilt, im Religionsunterricht Erinnerungen in Form von erzählten Geschichten als Kern von Religion und Glauben offenzulegen, sie zur Diskussion zu stellen, Auseinandersetzung und kritische Aneignung zu ermöglichen. Gerade weil die Gegenwart von Erinnerungen geprägt ist, bleibt es Aufgabe des Religionsunterrichtes, diese Wirkungen zu verdeutlichen. Dies ermöglicht eine freie und reflektierte Aneignung und Kritik, aber auch ein vertieftes Verständnis für den anderen. Kirchengeschichte im Religionsunterricht ist kein akademischer Selbstzweck. Ziel ist vielmehr, eine Vorstellung von Erinnerung als Teil der Gegenwart im Bewusstsein der Schüler:innen zu verankern. Diese lässt sich nur in der Begegnung mit Geschichte bilden.

¹⁰³⁶ S.o. 1.1.

¹⁰³⁷ Bork/ Gärtner: Geschichte verwurzeln (2016), S. 7; s.o. „Sehen - ein Zwischenfazit“.

LITERATURVERZEICHNIS

Quellen:

Acta synodalia Sacrosancti Concilii Oecumenici Vaticani II. Typis Polyglottis Vaticanis 1972.

Kurztitel: AS II.

Akten deutscher Bischöfe über die Lage der Kirche 1933-1945, bearbeitet von Ludwig Volk.

Band IV: 1936-1939 (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte A 30).

Mainz 1981. Kurztitel: Bischöfe Akten IV.

Akten Kardinal Michael von Faulhabers 1917-1945, bearbeitet von Ludwig VOLK. Band I:

1917-1934 (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte 17). Mainz 1975.

Kurztitel: Faulhaber-Akten I.

Akten Kardinal Michael von Faulhabers 1917-1945, bearbeitet von Ludwig VOLK. Band II:

1935-1934 (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte 26). Mainz 1978.

Kurztitel: Faulhaber-Akten II.

Beschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in

der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe I. Freiburg i.

Br./Basel/Wien 1976. S. 113-152. Kurztitel: Synode: Religionsunterricht (1974).

Codex Iuris Canonici. Codex des kanonischen Rechtes. Auctoritate Ioannis Pauli PP. II

promulgatus 1983. Lateinisch-deutsche Ausgabe mit Sachverzeichnis. Kevelaer ⁵2001.

Kurztitel: CIC.

DÉMANN, Paul: Johannes XXIII. und die Juden. In: Freiburger Rundbrief 45/48 (1959). S. 4-8.

Kurztitel: Démann: Johannes XXIII (1959).

Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, hrsg. v. Sekretariat der Deutschen

Bischofskonferenz (Die deutschen Bischöfe 80). Bonn 2005, zitiert als: Bischöfe: Reli-

gionsunterricht. Kurztitel: DBK: Neue Herausforderungen (2005).

Die Bibel. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Gesamtausgabe. Freiburg i. Br./ Basel/

Wien 2016.

Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, hrsg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskon-

ferenz (Die deutschen Bischöfe 56). Bonn 1996. Kurztitel: DBK: Bildende Kraft (1996).

Dokumente wachsender Übereinstimmung. Sämtliche Berichte und Konsenstexte interkon-

fessioneller Gespräche auf Weltebene. Hrsg. und eingel. von Harding MEYER,

- Damaskinos PAPANDREOU, Hans Jörg URBAN und Lukas VISCHER. Band 1: 1931-1982. Paderborn/ Frankfurt a. Main 21991. Kurztitel: DWÜ 1.
- Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss) (Die deutschen Bischöfe 78). Bonn 2004. Kurztitel: DBK: Kirchliche Richtlinien (2004).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2016. Katholische Religionslehre. Online-Ressource: <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/RRK> (abgerufen am 21.04.2021). Kurztitel: Bildungsplan (2016).
- PIUS XI.: Enzyklika mit brennender Sorge an die Erzbischöfe und Bischöfe Deutschlands und die anderen Oberhirten, die in Frieden und Gemeinschaft mit dem Apostolischen Stuhl leben, über die Lage der Katholischen Kirche im Deutschen Reich vom 14. März 1937. Online-Ressource: http://w2.vatican.va/content/pius-xi/de/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_14031937_mit-brennender-sorge.html (abgerufen am 24.3.2017). Kurztitel: Pius XI.: Mit brennender Sorge (1937).
- SCHOTT, Anselm O.S.B.: Das Meßbuch der heiligen Kirche lateinisch und deutsch mit liturgischen Erklärungen. Vollständige Neubearbeitung durch Mönche der Erzabtei Beuron. Herausgegeben von Pius Bihlmeyer. Freiburg i. Br. 311927. Kurztitel: Schott: Meßbuch (1927).
- SCHOTT, Anselm OSB: Die österlichen Tage. Die liturgischen Texte mit Einführungen herausgegeben von den Benediktinern der Erzabtei Beuron. Freiburg i. Br. 1986. Kurztitel: Schott: Österliche Tage (1986).
- Schreiben der slowakischen Bischöfe an die katholische Öffentlichkeit. In: Walter BRANDMÜLLER: Holocaust in der Slowakei und katholische Kirche. Neustadt a.d. Aisch 2003. S. 159-163. Kurztitel: Schreiben der slowakischen Bischöfe (1942).
- VON FAULHABER, Kardinal Michael: Judentum. Christentum. Germanentum. Adventspredigten gehalten in St. Michael zu München 1933. München 1934. Kurztitel: Faulhaber: Judentum (1934).
- Wechselseitige Anerkennung der Taufe, Magdeburg 2007. Online-Ressource: https://www.oekumene-ack.de/fileadmin/user_upload/Themen/Taufanerkennung2007.pdf (abgerufen am 21.04.2021). Kurztitel: Wechselseitige Anerkennung (2007).

Sekundärliteratur

- ABELDT, Sönke/ Walter BAUER/ Gesa HEINRICHS (Hrsg.): „... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Erziehungswissenschaftler im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie (FS Helmut Peukert). Mainz 2000.
- ADAM, Gottfried/ Rainer LACHMANN (Hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen ⁵1997.
- ADAM, Gottfried/ Rudolf ENGLERT/ Rainer LACHMANN/ Norbert METTE (Hrsg.): Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch. Münster 2008.
- ADAM, Gottfried: Religionslehrer: Beruf und Person. In: DERS./ Rainer LACHMANN (Hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen ⁵1997. S. 163-193.
- ADORNO, Theodor W.: Gesammelte Schriften. Band 6: Negative Dialektik. Frankfurt a. M. ³1994.
- ALBERIGO, Guiseppa (Hrsg.): Geschichte des Zweiten Vatikanischen Konzils (1959-1965). Band I. Die katholische Kirche auf dem Weg in ein neues Zeitalter. Die Ankündigung und Vorbereitung des Zweiten Vatikanischen Konzils (Januar 1959 bis Oktober 1962). Deutsche Ausgabe herausgegeben von Klaus Wittstadt. Mainz/ Leuven 1997.
- ALBERT, Mathias/ Klaus HURRELMANN/ Gudrun QUENZEL u.a. (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort (18. Shell Jugendstudie). Weinheim/ Basel 2019.
- ALKIER, Stefan/ Michaela BAUKS/ Klaus KOENEN (Hrsg.): Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet, 2007ff., <http://www.wibilex.de>.
- ALTMAYER, Stefan/ Anna WEBER: „Wad für eine Frage!“ Die Bedeutung des Religionsunterrichts für die Erinnerung an den Holocaust. In: DIES./ Reinhold BOSCHKI/ Sonja DANNER u.a. (Forschungsgruppe REMEMBER): Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse (Religionspädagogik innovativ 35). Stuttgart 2020. S. 121-136.
- ALTMAYER, Stefan/ Gottfried BITTER/ Joachim THEIS (Hrsg.): Religiöse Bildung - Optionen, Diskurse, Ziele (Praktische Theologie heute 132). Stuttgart 2013.
- ALTMAYER, Stefan/ Gottfried BITTER/ Reinhold BOSCHKI (Hrsg.): Christliche Katechese unter den Bedingungen der „flüchtigen Moderne“ (Praktische Theologie heute 142). Stuttgart 2016.

- ALTMAYER, Stefan/ Reinhold BOSCHKI/ Sonja DANNER u.a. (Forschungsgruppe REMEMBER): Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse (Religionspädagogik innovativ 35). Stuttgart 2020.
- ALTMAYER, Stefan: Art. Identität, religiöse (2016). In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de (https://doi.org/10.23768/wirelex.Identitt_religise.100197, PDF vom 20.09.2018).
- ALTMAYER, Stefan: Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (Praktische Theologie heute 114). Stuttgart 2011.
- ALTMAYER, Stefan: Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen (Praktische Theologie heute 78). Stuttgart 2006.
- ANDERMATT, Urs/ Franziska METZGER (Hrsg.): Religion und Nation. Katholizismen im Europa des 19. und 20. Jahrhunderts (Religionsforum 3). Stuttgart 2007.
- ANDERMATT, Urs: Katholizismus und Nation. Vier Modelle in europäisch-vergleichender Perspektive. In: DERS./ Franziska METZGER (Hrsg.): Religion und Nation. Katholizismen im Europa des 19. und 20. Jahrhunderts (Religionsforum 3). Stuttgart 2007. S. 15-33.
- ANGEL, Hans-Ferdinand/ Ulrich HEMEL (Hrsg.): Basiskurse im Christsein. Frankfurt 1992.
- ANSORGE, Dirk (Hrsg.): Das Zweite Vatikanische Konzil. Impulse und Perspektiven (Frankfurter theologische Studien 70). Münster 2013.
- ARENS, Edmund: Anamnetische Praxis. Erinnern als elementare Handlung des Glaubens. In: Paul PETZEL/ Norbert RECK (Hrsg.): Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie. Darmstadt 2003. S. 41-55.
- ASSMANN, Aleida/ Dietrich HARTH (Hrsg.): Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung. Frankfurt a. M. 1991.
- ASSMANN, Aleida: Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. München 2013.
- ASSMANN, Aleida: Die Wiedererfindung der Nation. Warum wir sie fürchten und warum wir sie brauchen. München 2020.
- ASSMANN, Aleida: Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen. Berlin 2008.

- ASSMANN, Aleida: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München 1999.
- ASSMANN, Aleida: Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung. München 2007.
- ASSMANN, Aleida: Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne. München 2013.
- ASSMANN, Aleida: Zur Mediengeschichte des kulturellen Gedächtnisses. In: Astrid ERLI/ Ansgar NÜNNING (Hrsg.): Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität - Historizität - Kulturspezifität (Media and Cultural Memory/ Medien und kulturelle Erinnerung 1). Berlin 2004. S. 45-60.
- ASSMANN, Jan/ Harald STROHM (Hrsg.): Homo religiosus. Vielfalt und Geschichte des religiösen Menschen (Lindauer Symposien für Religionsforschung 5). Paderborn 2014.
- ASSMANN, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1992.
- ASSMANN, Jan: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: DERS./ Toni HÖLSCHER: Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a. M. 1988. S. 9-19.
- ASSMANN, Jan: Religion und kulturelles Gedächtnis. Zehn Studien. München 2000.
- ASSMANN, Jan: Re-Membering - Konnektives Gedächtnis und jüdisches Erinnerungsgebot. In: Michael WERMKE (Hrsg.): Die Gegenwart des Holocaust. ‚Erinnerung‘ als religionspädagogische Herausforderung (Grundlegungen. Veröffentlichungen des Religionspädagogischen Instituts Loccum 1). Münster 1997. S. 23-46.
- BAIER, Dirk/ Christian PFEIFFER/ Susann RABOLD/ Julia SIMONSON/ Cathleen KAPPES: Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN (KFN-Forschungsberichte Nr. 109). Hannover 2010 (online-Ressource: https://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB_109.pdf, abgerufen am 8.5.2021).
- BARRICELLI, Michele/ Martin LÜCKE (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach i. Ts. 2012.

- BARRICELLI, Michele/ Peter GAUTSCHI/ Andreas KÖRBER: Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Michele BARRICELLI/ Martin LÜCKE (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach i. Ts. 2012. S. 207-235.
- BARRICELLI, Michele: Narrativität. In: Michele BARRICELLI/ Martin LÜCKE (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach i. Ts. 2012. S. 255-280.
- BARRICELLI, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach i. Ts. 2005.
- BASSE, Michael: Kirchengeschichte als Wahrnehmungsgefüge. Theoretische Grundlagen und Perspektiven einer konstruktivistischen Kirchengeschichtsdidaktik. In: Gerhard BÜTTNER/ Hans MENDL/ Oliver REIS/ Hanna ROOSE (Hrsg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Band 2: Kirchengeschichte. Hannover 2011. S. 11-22.
- BAUER, Jochen: Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik (Religionspädagogik innovativ 30). Stuttgart 2019.
- BAUMANN, Ulrike: Art. Elementarisierung (2015). In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de (<https://doi.org/10.23768/wirelex.Elementarisierung.100014>, PDF vom 29.04.2020).
- BAUMERT, Britta /Stefanie RÖHLL (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Schule. Religionsunterricht als Ort der Kulturbegegnung. Stuttgart 2019.
- BAUMGÄRTNER, Ulrich: Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule. Paderborn 2015.
- BEA, Augustin Kardinal: Die Kirche und das jüdische Volk. Übertragung aus dem Italienischen von Franz Johna. Freiburg i. Br. 1966.
- BECHMANN, Ulrike: Gefährdete Erinnerung? Jugendliche und die Erinnerung an die Shoa. In: ZPT 55 (2003). S. 338-350.
- BECHMANN, Ulrike: Was denken eigentlich die ‚Subjekte‘ der Erinnerungskultur? Analyse und Interpretation von Jugendstatements. In: Ottmar FUCHS/ Reinhold BOSCHKI/ Britta FREDE-WENGER (Hrsg.): Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 5). Münster 2001. S. 57-91.

- BEOZZO, J. Oscar: IV. Das äußere Klima. In: Guiseppo ALBERIGO (Hrsg.): Geschichte des Zweiten Vatikanischen Konzils (1959-1965). Band I. Die katholische Kirche auf dem Weg in ein neues Zeitalter. Die Ankündigung und Vorbereitung des Zweiten Vatikanischen Konzils (Januar 1959 bis Oktober 1962). Deutsche Ausgabe herausgegeben von Klaus Wittstadt. Mainz/ Leuven 1997. S. 403-456.
- BERGMANN, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach i. Ts. 2000.
- BERGMANN, Klaus: Multiperspektivität. In: Ulrich MAYER/ Hans-Jürgen PANDEL/ Gerhard SCHNEIDER (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach i. Ts. 2004. S. 65-77.
- BERNSTEIN, Julia/ Florian DIDDENS: Antisemitismus an Schulen. Empirische Befunde. ZPT 73 (2021). S. 151-165.
- BIEBERSTEIN, Klaus: Jerusalem. In: Christoph MARKSCHIES/ Hubert WOLF (Hrsg.): Erinnerungsorte des Christentums. München 2010. S. 64-88.
- BIEHL, Peter: Die geschichtliche Dimension religiösen Lernens. Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik. In: Jahrbuch der Religionspädagogik 18 (2002). S. 135-143.
- BIEHL, Peter: Kirchengeschichte und themenorientierter Religionsunterricht. In: DERS. u.a. [sic!] (Hrsg.): Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Konzeptionen und Entwürfe (Religionspädagogische Praxis 13). Stuttgart/ München 1973. S. 7-23.
- BIESINGER, Albert/ Christoph SCHMITT: Gottesbeziehung. Hoffnungsversuche für Schule und Gemeinde. Handbuch. Freiburg i. Br. 1998.
- BIESINGER, Albert: Gotteskommunikation. Religionspädagogische Lehr- und Lernprozesse in Familie, Gemeinde und Schule. Unter Mitarbeit von Simone Hiller. Ostfildern 2012.
- BIESINGER, Albert: Religionsunterricht als Beziehungslernen. Thesen zur Aufhebung falscher Alternativen. In: KatBl 108 (1983). S. 820-827.
- BIRMELÉ, André: Wer ist Kirche? Anfragen an die römisch-katholische Ekklesiologie. In: Fulvio FERRARIO (Hrsg.): Umstrittene Ökumene. Tübingen 2013. S. 23-36.
- BLASCHKE, Olaf/ Aram MATTIOLI (Hrsg.): Katholischer Antisemitismus im 19. Jahrhundert. Ursachen und Traditionen im internationalen Vergleich. Zürich 2000.
- BLASCHKE, Olaf: Katholizismus und Antisemitismus im Deutschen Kaiserreich (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft 122). Göttingen 1997.

- BLASCHKE, Olaf: Wir wird aus einem guten Katholiken ein guter Judenfeind? Zwölf Ursachen des katholischen Antisemitismus auf dem Prüfstand. In: DERS./ Aram MATTIOLI (Hrsg.): Katholischer Antisemitismus im 19. Jahrhundert. Ursachen und Traditionen im internationalen Vergleich. Zürich 2000. S. 77-109.
- BLESSING, Werner K.: Kirchengeschichte in historischer Sicht. Bemerkungen zu einem Feld zwischen den Disziplinen. In: Anselm DOERING-MANTEUFFEL/ Kurt NOWAK (Hrsg.): Kirchliche Zeitgeschichte. Urteilsbildung und Methoden (Konfession und Gesellschaft 8). Stuttgart/ Berlin/ Köln 1996. S. 14-59.
- BOEVE, Lieven: God interrupts history. Theology in a time of upheaval. New York/ London 2007.
- BÖHM, Uwe/ Manfred SCHNITZLER: Religionsunterricht in der Pubertät. Eine explorative Studie in den Klassen 7 und 8. Stuttgart 2008.
- BORK, Stefan/ Claudia GÄRTNER (Hrsg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik (Religionspädagogik innovativ 12). Stuttgart 2016.
- BORK, Stefan/ Claudia GÄRTNER: Geschichte verwurzeln. Verortungen der Kirchengeschichtsdidaktik zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte, Kunstgeschichte und Geschichtsdidaktik. In: DERS./ Claudia GÄRTNER (Hrsg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik (Religionspädagogik innovativ 12). Stuttgart 2016. S. 7-12.
- BORK, Stefan: Geschichtsdidaktische Impulse für kirchengeschichtliche Lehr-/ Lernprozesse. In: DERS./ Claudia GÄRTNER (Hrsg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik. Stuttgart 2016. S. 32-48.
- BORK, Stefan: Kirchengeschichtliches Lernen mit historischen Romanen. Chancen und Grenzen kirchengeschichtskultureller Phänomene im Religionsunterricht. In: DERS./ Claudia GÄRTNER (Hrsg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik. Stuttgart 2016. S. 220-235.
- BOSCHKI, Reinhold/ Franz-Michael KONRAD (Hrsg.): Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz. Tübingen 1997.
- BOSCHKI, Reinhold/ Friedrich SCHWEITZER: Religion unterrichten in Baden-Württemberg. In: Martin ROTHGANGEL/ Bernd SCHRÖDER (Hrsg.): Religionsunterricht in den Ländern

- der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten - Kontexte - Aktuelle Entwicklungen. Leipzig 2020. S. 15-38.
- BOSCHKI, Reinhold/ Josef WOHLMUTH (Hrsg.): Nostra Aetate 4: Wendepunkt im Verhältnis von Kirche und Judentum – bleibende Herausforderung für die Theologie. Paderborn 2015.
- BOSCHKI, Reinhold/ Wilhelm SCHWENDEMANN: Beitrag des Religionsunterrichts zur Bekämpfung von Antisemitismus - eine Problemanzeige. In: Stefan ALTMAYER/ Reinhold BOSCHKI/ Sonja DANNER u.a. (Forschungsgruppe REMEMBER): Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse (Religionspädagogik innovativ 35). Stuttgart 2020. S. 167-179.
- BOSCHKI, Reinhold: „Aldi oder Lidl?“ - Konfessionelle Differenz und Identitätskonstruktion. In: Konstantin LINDNER/ Mirjam SCHAMBECK sf/ Henrik SIMOJOKI/ Elisabeth NAURATH (Hrsg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell-kooperativ-kontextuell. Freiburg i. Br. 2017. S. 159-173.
- BOSCHKI, Reinhold: „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik. Ostfildern 2003.
- BOSCHKI, Reinhold: Antisemitismuskritische Bildung als Aufgabe des Religionsunterrichts. In: ZPT 73 (2021). S. 166-177.
- BOSCHKI, Reinhold: Art. Antisemitismus, Antijudaismus (2019). In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de (https://doi.org/10.23768/wirelex.Antijudaismus_Antisemitismus.200563, PDF vom 29.04.2020).
- BOSCHKI, Reinhold: Art. Erinnerung/ Erinnerungslernen (2015). In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de (<https://doi.org/10.23768/wirelex.ErinnerungErinnerungslernen.100048>, PDF vom 29.04.2020).
- BOSCHKI, Reinhold: Art. Subjekt (2017). In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de (<https://doi.org/10.23768/wirelex.Subjekt.100312>, PDF vom 20.09.2018).
- BOSCHKI, Reinhold: Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa. Individuelle, gesellschaftliche und religionspädagogische Aspekte des Gedenkens. In: RpB 55 (2005). S. 101-112.

- BOSCHKI, Reinhold: Beziehung – Grundprinzip religiöser Bildung. In: KatBl 129 (2004). S. 140-148.
- BOSCHKI, Reinhold: Das Schweigen Gottes in Auschwitz. Religiöse Erziehung und Religionspädagogik nach der Shoah. In: DERS./ Franz-Michael KONRAD (Hrsg.): Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz. Tübingen 1997. S. 119-160.
- BOSCHKI, Reinhold: Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik. In: Bernhard GRÜMME/ Hartmut LENHARD/ Manfred L. PIRNER (Hrsg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik innovativ 1). Stuttgart 2012. S. 173-184.
- BOSCHKI, Reinhold: Die Beziehungen stärken, die Sachen klären. Konturen einer dialogisch kreativen Religionsdidaktik. In: Thomas SCHREIJÄCK (Hrsg.): Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch. Freiburg i. Br. 2001. S. 507-524.
- BOSCHKI, Reinhold: Die vergessene Erinnerung? Nostra Aetate in anamnetisch-theologischer Perspektive. In: Reinhold BOSCHKI/ Josef WOHLMUTH (Hrsg.): Nostra Aetate 4: Wendepunkt im Verhältnis von Kirche und Judentum – bleibende Herausforderung für die Theologie. Paderborn 2015. S. 25-36.
- BOSCHKI, Reinhold: Einführung in die Religionspädagogik. Darmstadt 2017.
- BOSCHKI, Reinhold: Elementare Beziehungen. Der Elementarisierungsansatz in der Perspektive religionspädagogischer Anthropologie. In: Thomas SCHLAG/ Henrik SIMOJOKI (Hrsg.): Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern. Gütersloh 2015. S. 467-477.
- BOSCHKI, Reinhold: Elementare Wahrheiten – Versuch einer Präzisierung. In: ZPT 68 (2016). S. 73-85.
- BOSCHKI, Reinhold: Erinnerungskultur im Wandel. Kulturwissenschaftliche, theologische und gesellschaftspolitische Aspekte. In: ZfBeg 1/2/2020. S. 39-45.
- BOSCHKI, Reinhold: Geschichtliches Bewusstsein als politisches Bewusstsein. Zur Fortschreibung einer anamnetischen Religionspädagogik. In: Judith KÖNEMANN/ Norbert METTE (Hrsg.): Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss. Ostfildern 2013.

- BOSCHKI, Reinhold: Gott erinnern - eine praktisch-theologische Aufgabe. In: DERS./ Eva-Maria FABER/ Daniel KROCHMALNIK/ Claus-Peter MÄRZ/ Klaus MÜLLER (Hrsg.): Gott nennen und benennen. Theologische und philosophische Einsichten (Theologische Module 10). Freiburg i. Brsg. 2010. S. 176-215.
- BOSCHKI, Reinhold: Ökumenisch lernen oder ‚nur‘ konfessionell kooperieren? Neue Impulse für die Praxis der Ökumene. In: JRP 18 (2002). S. 171-181.
- BOSCHKI, Reinhold: Religionspädagogische Denkformen und Praktiken. Neue Impulse für Denken und Handeln im Horizont religiöser Bildung. In: ThQ 200/4 (2020). S. 358-374.
- BOSCHKI, Reinhold: Von welchem Subjekt reden wir eigentlich? Für eine beziehungsorientierte Subjektkonstruktion in Pastoraltheologie und Religionspädagogik. In: Doris NAUER/ Rainer BUCHER/ Franz WEBER (Hrsg.): Praktische Theologie. Bestandaufnahme und Zukunftsperspektiven (FS Ottmar Fuchs). Stuttgart 2005. S. 58-64.
- BOSCHKI, Reinhold: Wie ökumenisch kann und soll religiöse Bildung sein? Kleine ‚Theologie der Wertschätzung‘ für den ökumenischen Dialog. In: Stefan ALTMAYER/ Gottfried BITTER/ Joachim THEIS (Hrsg.): Religiöse Bildung - Optionen, Diskurse, Ziele (Praktische Theologie heute 132). Stuttgart 2013. S. 257-267.
- BOSCHKI, Reinhold: Zeit-Raum mit Gott. Dialogisch-kreative Katechese unter den Bedingungen der „flüchtigen Moderne“: Elementaria einer zeitgemäßen Theorie der Katechese. In: Stefan ALTMAYER/ Gottfried BITTER/ Reinhold BOSCHKI (Hrsg.): Christliche Katechese unter den Bedingungen der „flüchtigen Moderne“ (Praktische Theologie heute 142). Stuttgart 2016. S. 19-36.
- BOSCHKI, Reinhold: Zugänge zum Unzugänglichen. Religionspädagogik nach Auschwitz. In: Ottmar FUCHS/ Reinhold BOSCHKI/ Britta FREDE-WENGER (Hrsg.): Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 5). Münster 2001. S. 346- 371.
- BOSOLD, Iris/ MICHALKE-LEICHT, Wolfgang (Hrsg.): Mittendrin. Lernlandschaften Religion. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht an Gymnasien. Band 2. München 2008.

- BOSOLD, Iris/ MICHALKE-LEICHT, Wolfgang (Hrsg.): Mittendrin. Lernlandschaften Religion. 5/6. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht an Gymnasien. Neubearbeitung. Berlin 2017.
- BÖTTGE, Bernhard: Wo Schatten ist, muss doch auch Licht sein. 2000 Jahre Christentum und Kirche. Bausteine für Stationenlernen (9.-11. Schuljahr). In: forum religion 3/2000. S. 4-19.
- BRADTKE, Julia: Individualisierung als Beitrag zu einem schüler/-innengerechten Religionsunterricht mit exemplarischer Betrachtung der sozialen Heterogenität. Eine kritische Reflexion. In: Bernhard GRÜMME/ Thomas SCHLAG/ Norbert RICKEN (Hrsg.): Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft. Stuttgart 2021. S. 151-164.
- BRANDMÜLLER, Walter: Holocaust in der Slowakei und katholische Kirche. Neustadt a.d. Aisch 2003.
- BRECHENMACHER, Thomas: Der Papst und der Zweite Weltkrieg 1939-1945. In: Karl-Joseph HUMMEL/ Christoph KÖSTERS (Hrsg.): Kirche, Krieg und Katholiken. Geschichte und Gedächtnis im 20. Jahrhundert. Freiburg i. Br. 2014. S. 67-94.
- BRECHENMACHER, Thomas: Der Vatikan und die Juden. Geschichte einer unheiligen Beziehung vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München 2005.
- BRECHENMACHER, Thomas: Die Kirche und die Juden. In: Karl-Joseph HUMMEL/ Michael KIBENER (Hrsg.): Die Katholiken und das Dritte Reich. Kontroversen und Debatten. Paderborn 2009. S. 125-143.
- BRENDLER, Konrad: Identitätsformationen von Jugendlichen im Schatten der Schoa. Zur Wirkungsgeschichte der Schoa und den Chancen der Erinnerungsarbeit. In: Ottmar FUCHS/ Reinhold BOSCHKI/ Britta FREDE-WENGER (Hrsg.): Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 5). Münster 2001. S. 31-56.
- BRENNER, Michael: Von der Novemberrevolution bis zu den Adventspredigten. Zum Verhältnis zwischen Juden und Katholiken in Bayern zwischen 1918 und 1933. In: Florian SCHULLER/ Giuseppe VELTRI/ Hubert WOLF (Hrsg.): Katholizismus und Judentum. Gemeinsamkeiten und Verwerfungen vom 16. bis zum 20. Jahrhundert. Regensburg 2005. S. 270-281.

- BROSIUS, Christiane/ Axel MICHAELS/ Paula SCHRODE: Ritualforschung heute – ein Überblick. In: DIES. (Hrsg.): Ritual und Ritualdynamik. Schlüsselbegriffe, Theorien, Diskussionen. Göttingen/Bristol 2013. S. 9–24.
- BUCHER, Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart/ Berlin/ Köln 2000.
- BUCK, Thomas M.: Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Michele BARRICELLI/ Martin LÜCKE (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach i. Ts. 2012. S. 289–301.
- BUND DER DEUTSCHEN KATHOLISCHEN JUGEND/ MISEREOR (Hrsg.): Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieustudie U27 (Durchführendes Institut: Sinus Sociovision GmbH, Heidelberg. Projektleitung: Carsten Wippermann, Autoren: Carsten Wippermann, Marc Calmbach). Düsseldorf/ Aachen 2008.
- BURKE, Peter: Geschichte als soziales Gedächtnis. In: Aleida ASSMANN/Dietrich HARTH (Hrsg.): Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung. Frankfurt a. Main 1991. S. 289–304.
- BÜTTNER, Gerhard (Hrsg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart 2006.
- BÜTTNER, Gerhard/ Hans MENDEL/ Oliver REIS/ Hanna ROOSE (Hrsg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Band 2: Kirchengeschichte. Hannover 2011.
- BÜTTNER, Gerhard/ Hans MENDEL/ Oliver REIS/ Hanna ROOSE (Hrsg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Band 7: Narrativität. Babenhausen 2016.
- CALMBACH, Marc/ Peter Martin THOMAS/ Inga BORCHARD/ Bodo FLAIG: Wie ticken Jugendliche? 2012. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14–17 Jahren in Deutschland. Düsseldorf 2011.
- CASSIRER, Ernst: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Frankfurt a. Main ²1990 [1944].

- CONNELLY, John: Juden - vom Feind zum Bruder. Wie die Katholische Kirche zu einer neuen Einstellung zu den Juden gelangte. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Ian E Morgan. Paderborn 2016.
- DAM, Harmjan: Mit Kirchengeschichte Kompetenzen vermitteln – am Beispiel Reformation. In: JRP 22 (2006). S. 215-228.
- DAMBERG, Wilhelm: Kirchengeschichte und ihre Didaktik im Lichte (nach-)konziliarer Prozesse. In: Stefan BORK/ Claudia GÄRTNER (Hrsg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik (Religionspädagogik innovativ 12). Stuttgart 2016. S. 79-88.
- DEMEL, Sabine: Handbuch Kirchenrecht. Grundbegriffe für Studium und Praxis. Freiburg i. Br. 2010.
- Der Deutsche KATECHETEN-VEREIN: Religionsunterricht in der Schule. Ein Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins. In: KatBl 117 (1992). S. 611-627.
- DIEPHOUSE, David J.: Kirchliche Zeitgeschichte und Sozialgeschichte. (Rand-)Bemerkungen aus US-amerikanischer Perspektive. In: Anselm DOERING-MANTEUFFEL/ Kurt NOWAK (Hrsg.): Kirchliche Zeitgeschichte. Urteilsbildung und Methoden (Konfession und Gesellschaft 8). Stuttgart/ Berlin/ Köln 1996. S. 230-247.
- DIERK, Heidrun, Konstruktivistischer Kirchengeschichtsunterricht am Beispiel reformatorischer Flugschriften. In: Gerhard BÜTTNER/ Hans MENDEL/ Oliver REIS/ Hanna ROOSE (Hrsg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Band 2: Kirchengeschichte. Hannover 2011. S. 53-67.
- DIERK, Heidrun/ Florian BOCK: Reformatorische Flugschriften von Frauen. Perspektiven für eine konstruktivistische, auf narrative Kompetenz zielende Kirchengeschichtsdidaktik. In: Stefan BORK/ Claudia GÄRTNER (Hrsg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik (Religionspädagogik innovativ 12). Stuttgart 2016. S. 173-187.
- DIERK, Heidrun: Kirchengeschichte elementar unterrichten – an Kirchengeschichte elementar lernen. Theologische und religionsdidaktische Reflexionen zur Eröffnung neuer Zugänge. In: Glaube und Lernen 22 (1/2007) 34-45.
- DIERK, Heidrun: Kirchengeschichte elementar. Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen im Religionsunterricht (Heidelberger Studien zur Praktischen Theologie 10). Münster 2005.

- DIERK, Heidrun: Kirchengeschichte erzählend verorten. In: Konstantin LINDNER/ Ulrich RIEGEL/ Andreas HOFFMANN (Hrsg.): Alltagsgeschichte im Religionsunterricht. Kirchengeschichtliche Studien und religionsdidaktische Perspektiven. Stuttgart 2013. S. 217-226.
- DIERK, Heidrun: Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion. Zur Viabilität genuin historischer Methoden im Kontext einer konstruktivistischen Kirchengeschichtsdidaktik. In: Gerhard BÜTTNER (Hrsg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart 2006. S. 132-144.
- DIETERICH, Veit-Jakobus: Heiliger - Ketzer - Protestant - Maskottchen? Konstruktionen des Franziskus in Kunst, Kirchengeschichte und Religionsunterricht. In: Gerhard BÜTTNER/ Hans MENDEL/ Oliver REIS/ Hanna ROOSE (Hrsg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Band 2: Kirchengeschichte. Hannover 2011. S. 68-84.
- DISTELKAMP, Bernd: „Ein Haus voll Glorie schauet...“ Der Siegburger Kirchenliedkomponist Joseph Mohr. In: Siegburger Blätter 21 (2009). S. 2-7.
- DOERING-MANTEUFFEL, Anselm/ Kurt NOWAK (Hrsg.): Kirchliche Zeitgeschichte. Urteilsbildung und Methoden (Konfession und Gesellschaft 8). Stuttgart/ Berlin/ Köln 1996.
- DOMSGEN, Michael/ Frank M. LÜTZE: Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt. Leipzig 2010.
- DRESSLER, Bernhard: „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen –Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels. In: Bernhard GRÜMME/ Hartmut LENHARD/ Manfred L. PIRNER (Hrsg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Stuttgart 2012. S. 68-78.
- DRESSLER, Bernhard: Art. Performativer Religionsunterricht, evangelisch (2015). In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de (https://doi.org/10.23768/wirelex.Performativer_Religionsunterricht.100017, PDF vom 20.09.2018).
- EBACH, Jürgen: Verstehen, Lernen und Erinnerung in der hebräischen Bibel. Aspekte alttestamentlicher Didaktik und Hermeneutik. In: Der evangelische Erzieher. ZPT 38 (1986). S. 106-117.
- ECHTERHOFF, Gerald: Das Außen des Erinnerns: Medien des Gedächtnisses aus psychologischer Perspektive. In: Astrid ERLI/ Ansgar NÜNNING (Hrsg.): Medien des kollektiven

- Gedächtnisses. Konstruktivität - Historizität - Kulturspezifität (Media and Cultural Memory/ Medien und kulturelle Erinnerung 1). Berlin 2004. S. 61-82.
- EDELBROCK, Anke: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Impulse und Anregungen aus der konfessionellen Kooperation für die Weiterentwicklung einer interreligiösen Religionspädagogik. In: Friedrich SCHWEITZER/ Thomas SCHLAG (Hrsg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 4). Gütersloh/ Freiburg i. Br. 2004. S. 186-196.
- ENGLERT, Rudolf/ Ulrich SCHWAB/ Friedrich SCHWEITZER/ Hans-Georg ZIEBERTZ (Hrsg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff. Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 17). Freiburg i. Br. 2012.
- ENGLERT, Rudolf: Komposition des Differenten. Inwieweit ist so etwas wie eine ‚religiöse Identität‘ heute noch möglich? In: Thomas SCHLAG/ Henrik SIMOJOKI (Hrsg.): Mensch - Religion - Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern. Gütersloh 2014. S. 128-139.
- ENGLERT, Rudolf: Religiöse Bildung in Zeiten individualisierter Religiosität. Probleme und Chancen. In: DERS./ Ulrich SCHWAB/ Friedrich SCHWEITZER/ Hans-Georg ZIEBERTZ (Hrsg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff. Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 17). Freiburg i. Br. 2012. S. 175-192.
- ERLL, Astrid/ Ansgar NÜNNING (Hrsg.): Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität, Historizität, Kulturspezifität (Media and Cultural Memory/ Medien und kulturelle Erinnerung 1). Berlin 2004.
- ERLL, Astrid: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart/ Weimar 2017.
- ERNESTI, Jörg/ Leonard HELL/ Günter KRUCK (Hrsg.): Selbstbesinnung und Öffnung für die Moderne. 50 Jahre II. Vatikanisches Konzil. Paderborn 2013.
- ERNESTI, Jörg: Die Päpste des Konzils und ihr Verhältnis zur Moderne. In: DERS./ Leonard HELL/ Günter KRUCK (Hrsg.): Selbstbesinnung und Öffnung für die Moderne. 50 Jahre II. Vatikanisches Konzil. Paderborn 2013. S. 11-26.
- ERNESTI, Jörg: Kleine Geschichte der Ökumene. Freiburg i. Br./ Basel/ Wien 2007.

- ESPITO, Elena: Soziales Vergessen. Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft. Frankfurt/ Main 2002
- ESSER, Wolfgang G.: Warum heute alle religiöse Erziehung brauchen. Skizzen zum Hintergrund einer Religionspädagogik der Beziehung. In: KatBl 118 (1993). S. 304-321.
- FEIGE, Andreas/ Werner TZSCHEETZSCH: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung. Stuttgart 2005.
- FEIGE, Andreas/ Werner TZSCHEETZSCH: Gelehrtes Christentum in der Schule - Emanzipation zur individuellen Anverwandlung des Religiösen. Zielvorstellungen, religiöses Selbstverständnis und Berufsbiographien evangelischer und katholischer Religionslehrerinnen und -lehrer in Baden-Württemberg. Empirisch-repräsentative Befragungsdaten und biographische Fallanalysen. Freiburg i Br./ Braunschweig 2005.
- FEIGE, Andreas: Jugend und Religion. In: Heinz-Hermann KRÜGER/ Cathleen GRUNERT (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden 2010. S. 917-931.
- FERRARIO, Fulvio (Hrsg.): Umstrittene Ökumene. Tübingen 2013.
- FIGL, Johann/ Ernst FÜRLINGER: Nostra aetate - Grundsatzerklärung über die Beziehungen der Kirche zu den Religionen. In: Jan-Heiner TÜCK (Hrsg.): Erinnerung an die Zukunft. Das Zweite Vatikanische Konzil. Freiburg i. Br. 2012. S. 405-419.
- FIKENSCHER, Konrad: Zuviel Kirchengeschichte? Zu wenig Kirchengeschichte? Anmerkungen zu einem Problemfall des Religionsunterrichts. In: Werner HAUßMANN/ Irmtraud SCHRÖTTEL/ Wolfram SCHRÖTTEL (Hrsg.): Kirchengeschichte und Schule (FS Gerhard Schröttel). Neuendettelsau 1997. S. 24-34.
- FISCHER, Irmtraud: Erinnern als Movens der Schriftwerdung und der Schriftauslegung. In: Paul PETZEL/ Norbert RECK (Hrsg.): Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie. Darmstadt 2003. S. 11-25.
- FISCHER, Irmtraud: Gleichwertig, andersartig - und daher *nicht* gleichberechtigt. Zur Problematik des traditionell-katholischen Menschenbildes in Geschlechterdemokratien - und was man dafür aus der Bibel und deren Auslegung lernen könnte. In: Johanna RAHNER/ Thomas SÖDING (Hrsg.): Kirche und Welt - ein notwendiger Dialog. Stim-

- men katholischer Theologie (Quaestiones disputatae 300). Freiburg i. Brsg. 2019. S. 269-282.
- FRANÇOIS, Etienne: Kirchen. In: Christoph MARKSCHIES/ Hubert WOLF: (Hrsg.): Erinnerungsorte des Christentums. München 2010. S. 707-724.
- FUCHS, Ottmar/ Reinhold BOSCHKI/ Britta FREDE-WENGER (Hrsg.): Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 5). Münster 2001.
- FUCHS, Ottmar: Doppelte Subjektorientierung in der Memoria Passionis. Elemente einer Pastoraltheologie nach Auschwitz. In: Ottmar FUCHS/ Reinhold BOSCHKI/ Britta FREDE-WENGER (Hrsg.): Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 5). Münster 2001. S. 309-345.
- FUCHS, Ottmar: Konkretion: Beten. In: Herbert HASLINGER (Hrsg.): Handbuch Praktische Theologie. Band 2: Durchführungen. Mainz 2000. S. 218-235.
- FUCHS, Ottmar: Verkündigung. Erinnerung und Weisung. In: Herbert HASLINGER (Hrsg.): Handbuch Praktische Theologie. Band 2: Durchführungen. Mainz 2000. S. 422-438.
- FULDA, Daniel: Sinn und Erzählung - Narrative Kohärenzansprüche der Kulturen. In: Friedrich JAEGER/ Burkard LIEBSCH (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart/ Weimar 2004. S. 251-265.
- FÜRST, Walter (Hrsg.): Pastoralästhetik. Die Kunst der Wahrnehmung und Gestaltung in Glaube und Kirche (Quaestiones Disputatae 199). Unter Mitarbeit von Andreas Wittrahm und Ulrich Feeser-Lichtenfeld. Freiburg i. Br. / Basel/ Wien 2002.
- GANZER, Klaus: Art. Kirchengeschichte. In: Walter KASPER/ Konrad BAUMGARTNER/ Horst BÜRKLE/ Klaus GANZER/ Karl KERTELGE/ Wilhelm KORFF/ Peter WALTER (Hrsg.): LThK 6. Freiburg i. Br. 1997. Sp. 1-3.
- GÄRTNER, Claudia/ Andreas BRENNE (Hrsg.): Kunst im Religionsunterricht - Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren. Stuttgart 2015.
- GÄRTNER, Claudia/ Jan-Hendrik HERBST (Hrsg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden 2020.

- GÄRTNER, Claudia: Ästhetisches Lernen. Ein Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 16). Freiburg i. Br. 2011.
- GÄRTNER, Claudia: Kunst im Religionsunterricht - sehr beliebt, oft unterschätzt, manchmal funktionalisiert und selten zweckfrei. In: DIES./ Andreas BRENNE (Hrsg.): Kunst im Religionsunterricht - Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren. Stuttgart 2015. S. 267-275.
- GÄRTNER, Claudia: Performanz oder Reflexion, Selbstinszenierung oder Differenzerfahrung? Aktuelle Herausforderungen performativen Lernens. In: RpB 78 (2017). S. 50-57.
- GÄRTNER, Claudia: Sehen - Forschen - Gestalten. Kirchengeschichtsdidaktik im Horizont künstlerisch-kultureller Bildung. In: Stefan BORK/ Claudia GÄRTNER (Hrsg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik (Religionspädagogik innovativ 12). Stuttgart 2016. S. 129-142.
- GÄRTNER, Claudia: Vom interreligiösen Lernen zu einer lernort- und altersspezifischen interreligiösen und interkulturellen Kompetenzorientierung. Einblicke in aktuelle Entwicklungen im Forschungsfeld „interreligiöse Bildung“. In: Pastoraltheologische Informationen 35 (2015). S. 281-298.
- GÄRTNER, Claudia: Wie pädagogisch ist das Ästhetische und wie ästhetisch ist die Religionspädagogik? In: Stefan ALTMAYER/ Gottfried BITTER/ Joachim THEIS (Hrsg.): Religiöse Bildung - Optionen, Diskurse, Ziele (Praktische Theologie heute 132). Stuttgart 2013. S. 115-126.
- GAUTSCHI, Peter/ Markus BERNHARDT/ Ulrich MAYER: Guter Geschichtsunterricht - Prinzipien. In: Michele BARRICELLI/ Martin LÜCKE (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach/ Ts. 2012. S. 326-348.
- GEIGER, Michaela/ Matthias STRACKE - BARTHOLMAI (Hrsg.): Inklusion denken. Theologisch, biblisch, ökumenisch, praktisch (Behinderung - Theologie - Kirche 10). Stuttgart 2018.
- GEORGI, Viola B.: Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg 2003.
- GEORGI, Viola B.: Historisch-politische Bildung im Zeichen von Globalisierung, geschichtskulturellem Wandel und migrationsgesellschaftlicher Diversität. Ihre Bedeutung für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. In: Volkhard KNIGGE/ Sybille

- STEINBACHER (Hrsg.): Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft (Dachauer Symposien für Zeitgeschichte 17). Göttingen 2019. S. 51-75.
- GERHARDS, Albert: Die Entwicklung der Karfreitagsfürbitte für die Juden 1570-2008. In: Walter HOMOLKA/ Erich ZENGER (Hrsg.): „... damit sie Jesus Christus erkennen“. Die neue Karfreitagsfürbitte für die Juden. Freiburg i. Br. 2008. S. 15-20.
- GERHARDS, Albert: Die Fürbitte für die Juden in ihrem liturgischen Kontext. In: Walter HOMOLKA/ Erich ZENGER (Hrsg.): „... damit sie Jesus Christus erkennen“. Die neue Karfreitagsfürbitte für die Juden. Freiburg i. Br. 2008. S. 115-133.
- GERHARDS, Albert: Mimesis - Anamnesis - Poiesis. Überlegungen zur Ästhetik christlicher Liturgie als Vergegenwärtigung. In: Walter FÜRST (Hrsg.): Pastoralästhetik. Die Kunst der Wahrnehmung und Gestaltung in Glaube und Kirche (Quaestiones Disputatae 199). Unter Mitarbeit von Andreas Wittrahm und Ulrich Feeser-Lichtenfeld. Freiburg i. Br. / Basel/ Wien 2002. S.169-186.
- GRÄDEL, Rosa: Kirchengeschichte als ‚Spurensuche‘. In: Gottfried ADAM/ Rudolf ENGLERT/ Rainer LACHMANN/ Norbert METTE (Hrsg.): Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch. Münster 2008. S. 46-49.
- GRESHAKE, Gisbert: Art. Kreuz. Hinführung. In: Walter KASPER/ Konrad BAUMGARTNER/ Horst BÜRKLE/ Klaus GANZER/ Karl KERTELGE/ Wilhelm KORFF/ Peter WALTER (Hrsg.): LThK 6. Freiburg i. Br. 1997. Sp. 441.
- GREVE, Astrid: Erinnern lernen. Didaktische Entdeckungen in der jüdischen Kultur des Erinnerns (Wege des Lernens 11). Neukirchen-Vluyn 1999.
- GROHS, Gerhard/ Johannes SCHWERDTFEGER/ Theodor STROHM (Hrsg.): Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion. Unter redaktioneller Mitarbeit von Brigitte Frank (FS Dietrich Goldschmidt). Stuttgart 1980.
- GROß, Engelbert/ Klaus KÖNIG (Hrsg.): Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht. Regensburg 1996.
- GRUBER, Bernhard: Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung. Konzept und Modelle für einen aktualisierenden Kirchengeschichtsunterricht. Donauwörth 1995.

- GRÜMME, Bernhard/ Hartmut LENHARD/ Manfred L. PIRNER (Hrsg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik innovativ 1). Stuttgart 2012.
- GRÜMME, Bernhard/ Thomas SCHLAG/ Norbert RICKEN (Hrsg.): Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft. Stuttgart 2021.
- GRÜMME, Bernhard: Aufgeklärte Heterogenität. Grenzen und Perspektiven interreligiösen Lernens. In: Rainer MÖLLER/ Clauß Peter SAJAK/ Mouhanad KHORCHIDE (Hrsg.): Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive. Münster 2017. S. 219-231.
- GRÜMME, Bernhard: Der Religionsunterricht und sein Beitrag zur interkulturellen Kompetenz. In: Britta BAUMERT/ Stefanie RÖHLL (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Schule. Religionsunterricht als Ort der Kulturbegegnung. Stuttgart 2019. S. 55-67.
- GRÜMME, Bernhard: Heterogenität. In: Thorsten KNAUTH/ Rainer MÖLLER/ Anabelle PITHAN (Hrsg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen (Religious Diversity and Education in Europe 42). Münster 2020. S. 107-115.
- GRÜMME, Bernhard: Inklusion und aufgeklärte Heterogenität - eine religionspädagogische Perspektive. In: Michaela GEIGER/ Matthias STRACKE - BARTHOLMAI (Hrsg.): Inklusion denken. Theologisch, biblisch, ökumenisch, praktisch (Behinderung - Theologie - Kirche 10). Stuttgart 2018. S. 43-56.
- GRÜMME, Bernhard: Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie. Freiburg i. Br. 2012.
- GRÜMME, Bernhard: Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität. Freiburg i. Br. 2019.
- GRÜMME, Bernhard: Umdenken erforderlich? Zur Relevanz von Heterogenität für die Denkform der Religionspädagogik. In: DERS./ Thomas SCHLAG/ Norbert RICKEN (Hrsg.): Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft. Stuttgart 2021. S. 17-27.
- GRÜMME, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik. Gütersloh 2007.

- GRYGLEWSKI, Elke: Erinnerung und Geschichtsbewusstsein in der Migrationsgesellschaft: Eine Momentaufnahme. In: Meron MENDEL/ Astrid MESSERSCHMIDT (Hrsg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Unter Mitarbeit von Tom David UHLIG. Frankfurt/ New York 2017. S. 187-199.
- GUDEHUS, Christian/ Ariane EICHENBERG/ Harald WELZER (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart 2010.
- GÜNTHER-ARNDT, Hilke (Hrsg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003.
- GUTSCHERA, Herbert /Jörg THIERFELDER: Brennpunkte der Kirchengeschichte. Paderborn 1976.
- HABERMAS, Jürgen: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a. Main 1976.
- HABERMAS, Tilmann: „Kann ich auch ganz, ganz am Anfang anfangen, als ich noch ganz klein war?“ Wie Kinder und Jugendliche lernen, Lebenserzählungen zu eröffnen und zu beenden. In: Harald WELZER/ Hans J. MARKOWITSCH (Hrsg.): Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte in der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Übersetzung der englischsprachigen Beiträge von Karoline Tschuggnall. Stuttgart 2006. S. 256-275.
- HALBWACHS, Maurice: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Übersetzt von Lutz Geldsetzer. Frankfurt/ Main 1985 [1925].
- HALBWACHS, Maurice: Kollektive Psychologie. Ausgewählte Schriften. Aus dem Französischen von Stephan Egger (Edition discours 18). Konstanz 2001.
- HÄMEL, Beate-Irene/ Thomas SCHREIJÄCK: Förderung interkultureller Bildung in Schule und Religionsunterricht. In: Bernhard GRÜMME/ Hartmut LENHARD/ Manfred L. PIRNER (Hrsg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik innovativ 1). Stuttgart 2012. S. 146-158.
- HAMMES, Verena: Erinnerung gestalten. Zur Etablierung einer ökumenischen Gedächtniskultur am Beispiel der Reformationsmemoria 1517-2017. Paderborn 2019.
- HANDSCHUH, Christian: Die Bibel als kulturelles Gedächtnis. Die katholische Bibelbewegung 1900-1960. Habil. masch. Eichstätt 2020.

- HANENBERG, Peter (Hrsg.): Rahmenwechsel Kulturwissenschaften. Würzburg 2010.
- HASBERG, Wolfgang/ Andreas KÖRBER: Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Andreas KÖRBER (Hrsg.): Geschichte - Leben - Lernen (FS Bodo Borries). Schwalbach i. Ts. 2003. S. 177-200.
- HASBERG, Wolfgang: Historisches Lernen. Zur Aktualisierung von Kirchengeschichtsunterricht und Kirchengeschichtsdidaktik. In: KatBl 120 (1995). S. 744-754.
- HASBERG, Wolfgang: Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I. Analytische, kontextuelle und konstruktiv-pragmatische Aspekte zu den Bedingungen und Möglichkeiten der Kooperation von Geschichts- und Religionsunterricht im Bereich der Kirchengeschichte. Dargestellt am Beispiel der Kreuzzugsbewegung. Trier 1994.
- HASBERG, Wolfgang: Kirchengeschichte oder ancilla theologiae? Kirchengeschichte im Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. In: RpB 34 (1994). S. 119-137.
- HASLINGER, Herbert (HRSG.): Handbuch praktische Theologie. Band 1: Grundlegungen. Mainz 1999.
- HASLINGER, Herbert (HRSG.): Handbuch praktische Theologie. Band 2: Durchführungen. Mainz 2000.
- HAUSER, Uwe: Lebendige Vergangenheit. Ein Beitrag zu einer narrativen Didaktik der Kirchengeschichte. Karlsruhe 1998.
- HÄUßLING, Angelus A. (Hrsg.): Vom Sinn der Liturgie. Gedächtnis unserer Erlösung und Lobpreis Gottes (Schriften der Katholischen Akademie in Bayern 140). Düsseldorf 1991.
- HÄUßLING, Angelus A.: Liturgie: Gedächtnis eines Vergangenen und doch Befreiung in der Gegenwart. In: DERS. (Hrsg.): Vom Sinn der Liturgie. Gedächtnis unserer Erlösung und Lobpreis Gottes (Schriften der Katholischen Akademie in Bayern 140). Düsseldorf 1991. S. 118-130.
- HAUßMANN, Werner/ Irmtraud SCHRÖTTEL/ Wolfram SCHRÖTTEL (Hrsg.): Kirchengeschichte und Schule (FS Gerhard Schröttel). Neuendettelsau 1997.
- HEGER, Johannes: Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 22). Paderborn 2017.

- HEIL, Stefan: Abduktive Korrelation – Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik. In: Bernhard GRÜMME/ Hartmut LENHARD/ Manfred L. PIRNER (Hrsg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik innovativ 1). Stuttgart 2012. S. 55-67.
- HEIL, Stefan: Art. Korrelation. In: Wirelex (2015). In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de (<https://doi.org/10.23768/wirelex.Korrelation.100015>, PDF vom 20.09.2018).
- HENKELMANN, Andreas/ Christoph KÖSTERS/ Rosel OEHMEN-VIEREGGE/ Mark Edward RUFF (Hrsg.): Katholizismus transnational. Beiträge zur Zeitgeschichte und Gegenwart in Westeuropa und den Vereinigten Staaten. Münster 2019.
- HENRIX, Hans Hermann: Nostra Aetate – Weg der Entstehung und Weisung für die Zukunft: Das Konzil und die christlich-jüdischen Beziehungen. In: Dirk ANSORGE (Hrsg.): Das Zweite Vatikanische Konzil. Impulse und Perspektiven (Frankfurter theologische Studien 70). Münster 2013. S. 228-245.
- HERVIEUX-LÉGER, Danièle: Religion as a Chain of Memory. Translated by Simon Lee [first published as *La Religion pour Mémoire*, Paris 1993]. New Brunswick/ New Jersey 2000.
- HETTINGER, Anette: „Als die Päpste mit dem Kaiser stritten...“ Kirche und Kirchengeschichte im Geschichtsunterricht. In: *entwurf* 3/1999. S. 6-10.
- HILGER, Georg/ Stephan LEIMGRUBER/ Hans-Georg ZIEBERTZ (Hrsg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München 2001.
- HILGER, Georg: Korrelieren lernen. In: Georg HILGER/ Stephan LEIMGRUBER/ Hans-Georg ZIEBERTZ (Hrsg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München 2001. S. 319-329.
- HOLZEM, Andreas: Die Geschichte des „geglaubten Gottes“. Kirchengeschichte zwischen „Memoria“ und „Historie“. In: Andreas LEINHÄUPL-WILKE/ Markus STRIET (Hrsg.): Katholische Theologie studieren. Themenfelder und Disziplinen. Münster/ Hamburg/ London 2000. S. 73-103.
- HOLZEM, Andreas: Praktische Theologie in der Vergangenheitsform: die Geschichte des Christentums als Geschichte des „geglaubten Gottes“. In: Doris NAUER/ Rainer BUCHER/ Franz WEBER (Hrsg.): Praktische Theologie. Bestandaufnahme und Zukunftsperspektiven (FS Ottmar Fuchs). Stuttgart 2005. S. 388-397.

- HOMOLKA, Walter/ Erich ZENGER (Hrsg.): „... damit sie Jesus Christus erkennen“. Die neue Karfreitagshandlung für die Juden. Freiburg i. Br. 2008.
- HOPING, Helmut/ Benedikt KRANEMANN/ Stephan WAHLE/ Norbert WEIDINGER (Hrsg.): Heil erfahren in den Sakramenten (Theologische Module 9). Freiburg i. Br. 2009.
- HÖRBERG, Norbert: Kirchengeschichte erfahrungsorientiert. Zu einer Konzeption des Kirchengeschichtsunterrichts. In: RpB 10 (1982). S. 20-41.
- HUEBENTHAL, Sandra: Art. Gedächtnis/ Erinnerung. In: Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (www.wibilex.de), 2020 (Zugriffsdatum: 17.2.2021) <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/48895/>.
- HUMMEL, Karl-Joseph/ Michael KIBENER (Hrsg.): Die Katholiken und das Dritte Reich. Kontroversen und Debatten. Paderborn 2009.
- HUMMEL, Karl-Joseph: Die deutschen Bischöfe: Seelsorge und Politik. In: DERS./ Michael KIBENER (Hrsg.): Die Katholiken und das Dritte Reich. Kontroversen und Debatten. Paderborn 2009. S. 101-124.
- HÜNERMANN, Peter/ Bernd Jochen HILBERATH (Hrsg.): Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil 4. Freiburg i. Br. 2005.
- HÜNERMANN, Peter/ Bernd Jochen HILBERATH (Hrsg.): Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil. Band 3. Freiburg i. Br. 2005.
- HÜRTEG, Heinz: Deutsche Katholiken. 1918 bis 1945. Paderborn 1992.
- ISAAC, Jules: Genesis des Antisemitismus. Vor und nach Christus. Ins Deutsche übertragen von Margarete Venjakob. Wien 1969.
- JAEGER, Friedrich/ Burkard LIEBSCH (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart/ Weimar 2004.
- JENDORFF, Bernhard: Heimatkundliche Kirchengeschichte. Ein erster Schritt, Volk Gottes kritisch zu erkunden, zu beurteilen und in ihm zu handeln. In: ru 2 (1994). S. 70-72.
- JENDORFF, Bernhard: Identitätsfindung im Kirchengeschichtsunterricht. Religionspädagogische Grundlinien. In: KatBl 119 (1994). S. 528-534.
- JENDORFF, Bernhard: Kirchengeschichte – wieder gefragt! Didaktische und methodische Fragen für den Religionsunterricht. München 1982.
- JENDORFF, Bernhard: Von Inter-esse: Kirchengeschichtsunterricht. In: RpB 10 (1982). S. 42-63.

- JUEN, Maria/ Gunter PRÜLLER-JAGENTEUFEL/ Johanna RAHNER/ Zekirija SEJDINI (Hrsg.): Anders gemeinsam - gemeinsam anders? In Ambivalenzen lebendig kommunizieren (Kommunikative Theologie 18). Ostfildern 2015.
- JULLIEN, François: Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur. Aus dem Französischen von Erwin Landrichter. Berlin 2017.
- KÄBISCH, David/ Laura PHILIPP: Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen. In: Konstantin LINDNER/ Mirjam SCHAMBECK sf/ Henrik SIMOJOKI/ Elisabeth NAURATH (Hrsg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell-kooperativ-kontextuell. Freiburg i. Br. 2017. S. 238-257.
- KÄBISCH, David: Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 14). Tübingen 2014.
- KALLOCH, Christina/ Stephan LEIMGRUBER/ Ulrich SCHWAB: Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive. Freiburg i. Br. 2014.
- KAMIL, Omar: Verknüpfte Gedächtnisse: Zum Antisemitismus bei arabischen Migranten und Migrantinnen in Deutschland. In: Volkhard KNIGGE/ Sybille STEINBACHER (Hrsg.): Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft (Dachauer Symposien für Zeitgeschichte 17). Göttingen 2019. S. 131-154.
- KAMPLING, Rainer (Hrsg.): Deus semper maior. Vom Bleibenden in der Zeit. Eine Festschrift für Georg Kardinal Sterzinsky. Berlin 2001.
- KANOFSKY, Joseph A.: Zikaron. Kultur der Erinnerung im Judentum. In: ZfBeg 1/2/2020. S. 6-17.
- KARRER, Leo: Erfahrung als Prinzip der Praktischen Theologie. In: Herbert HASLINGER (Hrsg.): Handbuch Praktische Theologie. Band 1: Grundlegungen. Mainz 1999. S. 199-219.
- KASPER, Walter/ Konrad BAUMGARTNER/ Horst BÜRKLE/ Klaus GANZER/ Karl KERTELGE/ Wilhelm KORFF/ Peter WALTER (Hrsg.): LThK. Freiburg i. Br. 1993-2001.
- KEUPP, Heiner: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Hamburg 1999.

- KLÄDEN, Tobias/ Michael SCHÜßLER (Hrsg.): Zu schnell für Gott? Theologische Kontroversen zu Beschleunigung und Resonanz (Quaestiones disputatae 286). Freiburg i. Br. 2017.
- KLIE, Thomas/ Sieglinde SPARRE (Hrsg.): Erinnerungslandschaften. Friedhöfe als kulturelles Gedächtnis (Praktische Theologie heute 149). Stuttgart 2017.
- KLIE, Thomas/ Silke LEONHARD (Hrsg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart 2008.
- KLIEMANN, Peter/ Hartmut RUPP (Hrsg.): 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben. Stuttgart 2000.
- KLIEMANN, Peter: Religionslehrer(in). In: Iris BOSOLD/ Ders. (Hrsg.): „Ach, Sie unterrichten Religion?“ Methoden, Tipps und Trends. Stuttgart 2003. S. 104-107.
- KLÜGER, Ruth: Von hoher und niedriger Literatur (Politik - Sprache - Poesie 1). Göttingen 1996.
- KNAUTH, Thorsten/ Rainer MÖLLER/ Anabelle PITHAN (Hrsg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen (Religious Diversity and Education in Europe 42). Münster 2020.
- KNAUTH, Thorsten: „Gute verlässliche Ordnung in schwieriger Zeit“. Überlegungen zur Bedeutung der Kirche für die Religionspädagogik. In: Friedrich SCHWEITZER/ Thomas SCHLAG (Hrsg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 4). Gütersloh/ Freiburg i. Br. 2004. S. 144-152.
- KNAUTH, Thorsten: Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation? In: Konstantin LINDNER/ Mirjam SCHAMBECK sf/ Henrik SIMOJOKI/ Elisabeth NAURATH (Hrsg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell-kooperativ-kontextuell. Freiburg i. Br. 2017. S. 193-212.
- KNAUTH, Thorsten: Die Wahrheitsfrage als Herausforderung interreligiösen Lernens. In: Elementare Wahrheiten – Versuch einer Präzisierung. In: ZPT 68 (2016). S. 85-97.
- KNAUTH, Thorsten: Vor den Grenzen liegen Potentiale. Ansatz und Beispiele dialogischen Lernens im Religionsunterricht. In: Rainer MÖLLER/ Clauß Peter SAJAK/ Mouhanad KHORCHIDE (Hrsg.): Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive. Münster 2017. S. 189-208.

- KNIGGE, Volkhard/ Sybille STEINBACHER (Hrsg.): Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft (Dachauer Symposien für Zeitgeschichte 17). Göttingen 2019.
- KNIGGE, Volkhard: Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft. Ein Problemaufriss. In: DERS./ Sybille STEINBACHER (Hrsg.): Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft (Dachauer Symposien für Zeitgeschichte 17). Göttingen 2019. S. 14-31.
- KOCH, Kardinal Kurt: Wohin geht die Ökumene? Rückblicke - Einblicke - Ausblicke. Regensburg 2021.
- KOCH, Wolf-Dieter/ Folkert RICKERS: Soziale Gerechtigkeit – ein Schlüsselthema für ethisches Lernen im Religionsunterricht dargestellt am Beispiel Oscar Romeros. In: JRP 22 (2006). S. 204-214.
- KOHLER-SPIEGEL, Helga: Chancen und Grenzen einer interreligiösen Religionspädagogik. In: Friedrich SCHWEITZER/ Thomas SCHLAG (Hrsg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 4). Gütersloh/ Freiburg i. Br. 2004. S. 173-185.
- KÖLBL, Carlos/ Jürgen STRAUB: Zur Psychologie des Erinnerns. In: Christian GUDEHUS/ Ariane EICHENBERG/ Harald WELZER (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart 2010. S. 22-44.
- KÖLBL, Carlos: Geschichtsbewusstsein – Empirie. In: Michele BARRICELLI/ Martin LÜCKE (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach i. Ts. 2012. S. 112-120.
- KOŃCZAL, Kornelia: Geschichtswissenschaft. In: Christian GUDEHUS/ Ariane EICHENBERG/ Harald WELZER (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart 2010. S. 249-260.
- KÖNEMANN, Judith/ Norbert METTE (Hrsg.): Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss. Ostfildern 2013.
- KÖNEMANN, Judith/ Thomas SCHÜLLER (Hrsg.): Das Memorandum. Die Positionen im Für und Wider. Freiburg i. Br. 2011.

- KÖNEMANN, Judith: „Ich wünschte, ich wäre gläubig, glaub' ich“. Zugänge zu Religion und Religiosität in der Lebensführung der späten Moderne. Opladen 2002.
- KÖNEMANN, Judith: Politische Religionspädagogik - ein kritisch-emanzipatorischer Ansatz. In: Claudia GÄRTNER/ Jan-Hendrik HERBST (Hrsg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden 2020. S. 195-213.
- KÖNIG, Klaus: Die Vielfalt christlicher Praxis. Kulturhermeneutische Perspektiven für die Fachbeiträge dieses Bandes. In: Konstantin LINDNER/ Ulrich RIEGEL/ Andreas HOFFMANN (Hrsg.): Alltagsgeschichte im Religionsunterricht. Kirchengeschichtliche Studien und religionsdidaktische Perspektiven. Stuttgart 2013. S. 207-216.
- KÖNIG, Klaus: Kirchengeschichte als Inkulturationsgeschichte von Christlichem (re-)konstruieren. In: Gerhard BÜTTNER/ Hans MENDEL/ Oliver REIS/ Hanna ROOSE (Hrsg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Band 2: Kirchengeschichte. Hannover 2011. S. 38-52.
- KÖNIG, Klaus: Kirchengeschichtsdidaktische Grundregeln. In: Engelbert GROß/ Klaus KÖNIG (Hrsg.): Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht. Regensburg 1996. S. 182-202.
- KÖNIG, Klaus: Wo ist das Christentum? In: KatBl 128 (2003). S. 397-404.
- KÖRBER, Andreas (Hrsg.): Geschichte - Leben - Lernen (FS Bodo Borries). Schwalbach i. Ts. 2003.
- KÖRTNER, Ulrich H.J.: Historische und narrative Theologie. Zur theologischen Funktion der Kirchengeschichte. In: Reinhold MOKROSCH/ Helmut MERKEL (Hrsg.): Humanismus und Reformation. Historische, theologische und pädagogische Beiträge zu deren Wechselwirkung (Arbeiten zur Historischen und Systematischen Theologie 3). Münster 2001. S. 185-200.
- KÖSSLER, Gottfried: Wessen Perspektive? Welche Erzählung? Die ‚Entdeckung‘ des Anderen im historisch-politischen Lernen seit 1990. In: Volkhard KNIGGE/ Sybille STEINBACHER (Hrsg.): Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft (Dachauer Symposien für Zeitgeschichte 17). Göttingen 2019. S. 35-50.

- KÖSTER, Norbert: Historische Orte als außerschulische Lernorte im Religionsunterricht. Perspektiven aus Geschichtsdidaktik, Kirchenraum-, Museums- und Gedenkstättenpädagogik. In: Stefan BORK/ Claudia GÄRTNER (Hrsg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik (Religionspädagogik innovativ 12). Stuttgart 2016. S. 188-203.
- KÖSTER, Norbert: Kirchengeschichtsdidaktik aus der Perspektive der Kirchengeschichte. In: Stefan BORK/ Claudia GÄRTNER (Hrsg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik (Religionspädagogik innovativ 12). Stuttgart 2016. S. 13-31.
- KRANEMANN, Benedikt: Die Feier der christlichen Initiation. In: Helmut HOPING/ Benedikt KRANEMANN/ Stephan WAHLE/ Norbert WEIDINGER (Hrsg.): Heil erfahren in den Sakramenten (Theologische Module 9). Freiburg i. Br. 2009. S. 52-103.
- KRANEMANN, Benedikt: Theologie nach dem Ritual Turn. Perspektiven der Liturgiewissenschaft. In: Judith GRUBER (Hrsg.): Theologie im Cultural Turn. Erkenntnistheologische Erkundungen in einem veränderten Paradigma (Salzburger interdisziplinäre Diskurse 4). Frankfurt/M. 2013. S. 151-173.
- KRAPPMANN, Lothar: Identität - ein Bildungskonzept? In: Gerhard GROHS/ Johannes SCHWERDTFEGER/ Theodor STROHM (Hrsg.): Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion. Unter redaktioneller Mitarbeit von Brigitte Frank (FS Dietrich Goldschmidt). Stuttgart 1980. S. 99-118.
- KRAPPMANN, Lothar: Soziologische Dimension der Identität. Strukturelle Bedingung für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1971 [Copyright von 1969].
- KRAUSE, Sabine: Erinnern und Tradieren. Kulturelles Gedächtnis als pädagogische Herausforderung. Paderborn 2014.
- KREUTZER, Ansgar/ Lars MEUSER/ Michael NOVIAN/ Karl Matthias SCHMIDT (Hrsg.): Vielfalt zeigen. Religion, Konfession und Kultur in Vermittlung (FS Franz-Josef Bäumer). Ostfildern 2019.
- KROCHMALNIK, Daniel: In unserer Zeit - *Nostra aetate* jüdisch gelesen. In: Dirk ANSORGE (Hrsg.): Das Zweite Vatikanische Konzil. Impulse und Perspektiven (Frankfurter theologische Studien 70). Münster 2013. S. 246-260.
- KROPACĀ, Ulrich/ Ulrich RIEGEL (Hrsg.): Handbuch Religionsdidaktik (Studienbücher Theologie 25). Stuttgart 2021.

- KROPAČ, Ulrich/ Uto MEIER/ Klaus KÖNIG (Hrsg.): Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung. Regensburg 2012.
- KROPAČ, Ulrich: Der Religionsunterricht im Spiegel kirchlicher Leittexte. In: DERS./ Ulrich RIEGEL (Hrsg.): Handbuch Religionsdidaktik (Studienbücher Theologie 25). Stuttgart 2021. S. 57-68.
- KROPAČ, Ulrich: Rezeption und Integration religionsunterrichtlicher Konzeptionen im Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974). In: Georg HILGER/ Stephan LEIMGRUBER/ Hans-Georg ZIEBERTZ (Hrsg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfa- den für Studium, Ausbildung und Beruf. München 2001. S. 62-66.
- KUMLEHN, Martina: Art. Bildung, religiöse. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de (https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildung_religise.100082, PDF vom 19.09.2020).
- KUMLEHN, Martina: Die Bibel als Medium christlich-religiöser Sprachbildung. In: Cornelia RICHTER/ Bernhard DRESSLER/ Jörg LAUSTER (Hrsg.): Dogmatik im Diskurs. Mit Dietrich Korsch im Gespräch. Leipzig 2014. S. 101-112.
- KUMLEHN, Martina: Leben (anders) erzählen. Narrative Identität als religionspädagogische Bildungsaufgabe. In: ZPT 64 (2012). S. 135-145.
- LACHMANN, Rainer/ Herbert GUTSCHERA/ Jörg THIERFELDER (Hrsg.): Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch - systematisch - didaktisch (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer 3). Göttingen 2003.
- LADENTHIN, Volker: Voraussetzungen und Perspektiven religiöser Bildung. In: Stefan MÜLLER/ Wolfgang SANDER (Hrsg.): Bildung in der postsäkularen Gesellschaft. Wein- heim/ Basel 2018. S. 163-177.
- LÄMMERMANN, Godwin: Anmerkungen zu einem kirchengeschichtlichen Unterricht. In: Theologia Practica 21 (1986). S. 327-342.
- LÄMMERMANN, Godwin: Konstruktiv-kritische Religionsdidaktik. In: Bernhard GRÜMME/ Hartmut LENHARD/ Manfred L. PIRNER (Hrsg.): Religionsunterricht neu denken. In- novative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch (Religi- onspädagogik innovativ 1). Stuttgart 2012. S. 29-42.
- LANG, Bernhard: Der religiöse Mensch. Kleine Weltgeschichte des homo religiosus in sechs kurzen Kapiteln. Mit Beispielen aus Bibel und Christentum. In: Jan ASSMANN/ Ha-

- rald STROHM (Hrsg.): Homo religiosus. Vielfalt und Geschichte des religiösen Menschen (Lindauer Symposien für Religionsforschung 5). Paderborn 2014. S. 11-117.
- LANGENHORST, Georg: Aus Geschichte(n) lernen? Kritisch-konstruktive Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik. In: Religionspädagogische Beiträge 59 (2007). S. 43-59.
- LAUBACH, Thomas: Warum sollen wir uns überhaupt erinnern? Ethische Zugänge zur Erinnerung. In: Ottmar FUCHS/ Reinhold BOSCHKI/ Britta FREDE-WENGER (Hrsg.): Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 5). Münster 2001. S. 183-198.
- LEIMGRUBER, Stephan: Erinnerungsgeleitetes Lernen. In: Georg HILGER/ Stephan LEIMGRUBER/ Hans-Georg ZIEBERTZ (Hrsg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München 2001. S. 340-348.
- LEINHÄUPL-WILKE, Andreas/ Markus STRIET (Hrsg.): Katholische Theologie studieren. Themenfelder und Disziplinen. Münster/ Hamburg/ London 2000.
- LEITGÖB, Martin: Dem Konzil begegnen. Prägende Persönlichkeiten des II. Vatikanischen Konzils. mit einem Vorwort von Herbert Vorgrimler. Kevelaer 2012.
- LEMMERMEIER, Stefan: Wahrnehmung und Deutung von Widerständen beim Unterrichten der Erinnerung an den Holocaust. In: Stefan ALTMAYER/ Reinhold BOSCHKI/ Sonja DANNER u.a. (Forschungsgruppe REMEMBER): Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse (Religionspädagogik innovativ 35). Stuttgart 2020. S. 153-166.
- LENHARD, Hartmut (Hrsg.): Arbeitsbuch Religionsunterricht. Überblicke, Impulse, Beispiele. Gütersloh ³1996.
- LENHARD, Hartmut: Art. Kompetenzorientierter Religionsunterricht (2015). In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de (https://doi.org/10.23768/wirelex.Kompetenzorientierter_Religionsunterricht.100016, PDF vom 01.10.2020)
- LEONHARD, Silke/ Thomas KLIE: Performatives Lernen und Lehren von Religion. In: Bernhard GRÜMME/ Hartmut LENHARD/ Manfred L. PIRNER (Hrsg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik innovativ 1). Stuttgart 2012. S. 90-104.

- LEPPIN, Volker: Franziskus von Assisi. Darmstadt 2018.
- LEPPIN, Volker: Wozu brauchen Kinder und Jugendliche heutzutage die Auseinandersetzung mit (Themen) der Kirchengeschichte? In: ZPT 59 (2007). S. 311-321.
- LÉVI-STRAUSS, Claude: Das wilde Denken. Frankfurt 1968.
- LEVY, Daniel/ Natan SZNAIDER: Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust. Frankfurt/Main 2001.
- LEVY, Daniel: Das kulturelle Gedächtnis. In: Christian GUDEHUS/ Ariane EICHENBERG/ Harald WELZER (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart 2010. S. 93-101.
- LINDNER, Konstantin/ Mirjam SCHAMBECK sf/ Henrik SIMOJOKI/ Elisabeth NAURATH (Hrsg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell-kooperativ-kontextuell. Freiburg i. Br. 2017.
- LINDNER, Konstantin/ Ulrich RIEGEL/ Andreas HOFFMANN (Hrsg.): Alltagsgeschichte im Religionsunterricht. Kirchengeschichtliche Studien und religionsdidaktische Perspektiven. Stuttgart 2013.
- LINDNER, Konstantin: Biografische Zugänge zur Kirchengeschichte. Religionsdidaktische Auslotungen. In: Stefan BORK/ Claudia GÄRTNER (Hrsg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik (Religionspädagogik innovativ 12). Stuttgart 2016. S. 204-219.
- LINDNER, Konstantin: In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht (Arbeiten zur Religionspädagogik 31). Göttingen 2007.
- LINDNER, Konstantin: Kirchengeschichte im Religionsunterricht re-konstruieren. In: Gerhard BÜTTNER/ Hans MENDEL/ Oliver REIS/ Hanna ROOSE (Hrsg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Band 2: Kirchengeschichte. Hannover 2011. S. 85-98.
- LINDNER, Konstantin: Religiöses Lernen mit Kirchengeschichte. Didaktische Verortungen und Perspektiven. In: DERS./ Ulrich RIEGEL/ Andreas HOFFMANN (Hrsg.): Alltagsgeschichte im Religionsunterricht. Kirchengeschichtliche Studien und religionsdidaktische Perspektiven. Stuttgart 2013. S. 11-20.

- LÜCKE, Martin: Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In: Michele BARRICELLI/ Martin LÜCKE (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach i. Ts. 2012. S. 281-288.
- MANDL-SCHMIDT, Iris: Performativer Religionsunterricht - eine dauerhafte Perspektive? In: RpB 67 (2012). S. 45-55.
- MANEMANN, Jürgen: „In Geschichten verstrickt“ (W. Schapp). Theologische Reflexionen über Geschichte im Zeitalter der Posttraditionalität. In: Ottmar FUCHS/ Reinhold BOSCHKI/ Britta FREDE-WENGER (Hrsg.): Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 5). Münster 2001. S. 167-182.
- MANEMANN, Jürgen: Theologie als Kulturwissenschaft - ein Plädoyer. In: Orientierung 70 (2006). S. 38-43.
- MARKSCHIES, Christoph/ Hubert WOLF: (Hrsg.): Erinnerungsorte des Christentums. München 2010.
- MARKSCHIES, Christoph/ Hubert WOLF: „Tut dies zu meinem Gedächtnis“. Das Christentum als Erinnerungsreligion. In: DIES. (Hrsg.): Erinnerungsorte des Christentums. München 2010. S. 10-27.
- MAYER, Ulrich/ Hans-Jürgen PANDEL/ Gerhard SCHNEIDER (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach i. Ts. 2004.
- MENDEL, Meron/ Astrid MESSERSCHMIDT (Hrsg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Unter Mitarbeit von Tom David UHLIG. Frankfurt/ New York 2017.
- MENDL, Hans/ Markus SCHIEFER FERRARI (Hrsg.): Religion vernetzt plus 6. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre am Gymnasium. Berlin 2018.
- MENDL, Hans: Abrakdabra - ich erschaffe, während ich spreche. Die narrative Wirklichkeitskonstruktion performativen Sprechens. In: Gerhard BÜTTNER/ Hans MENDL/ Oliver REIS/ Hanna ROOSE (Hrsg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Band 7: Narrativität. Babenhausen 2016. S. 147-161.
- MENDL, Hans: Art. Performativer Religionsunterricht, katholisch (2019). In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de

(https://doi.org/10.23768/wirelex.Performativer_Religionsunterricht_katholisch.200631, PDF vom 26.03.2019).

- MENDL, Hans: Eine kurze Geschichte des Performativen - ein kritischer Literaturbericht. In: DERS. (Hrsg.): Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht. Stuttgart 2016. S. 10-49.
- MENDL, Hans: Heterogenität in der Schule bewältigen - aber wie? In: Bernhard GRÜMME/ Thomas SCHLAG/ Norbert RICKEN (Hrsg.): Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft. Stuttgart 2021. S. 125-136.
- MENDL, Hans: Konstruktivistische Religionspädagogik. In: Bernhard GRÜMME/ Hartmut LENHARD/ Manfred L. PIRNER (Hrsg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik innovativ 1). Stuttgart 2012. S. 105-118.
- MENDL, Hans: Religionsunterricht 2020 - Ein schulisches Fach im Spannungsfeld zwischen Pluralität und Konfessionalität. In: Hartmut RUPP/ Stefan HERMANN (Hrsg.): Religionsunterricht 2020. Diagnosen - Prognosen - Empfehlungen. Stuttgart 2013. S. 134-150.
- MESSERSCHMIDT, Astrid: Rassismus- und antisemitismuskritische Geschichtsvermittlung im Kontext von vielfältigen Zugehörigkeiten. In: Volkhard KNIGGE/ Sybille STEINBACHER (Hrsg.): Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft (Dachauer Symposien für Zeitgeschichte 17). Göttingen 2019. S. 155-172.
- MEßNER Reinhard: Einführung in die Liturgiewissenschaft. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich 2001.
- METTE, Norbert/ Folkert RICKERS (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn 2001.
- METTE, Norbert: Art. Identität. In: DERS./ Folkert RICKERS (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik I (2001). Sp. 847-854.
- METTE, Norbert: Begegnung mit dem Fremden. Herausforderung für den Religionsunterricht. In: KatBl 118 (1993). S. 815.
- METTE, Norbert: Einführung in die katholische Praktische Theologie. Darmstadt 2005.

- METTE, Norbert: Identität in universaler Solidarität. Zur Grundlegung einer religionspädagogischen Handlungstheorie. In: JRP 6 (1989). S. 27-55.
- METTE, Norbert: Religionspädagogik. Düsseldorf 1994.
- METZ, Johann Baptist: Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie. Mainz 1977.
- METZ, Johann Baptist: Kleine Apologie des Erzählens. In: Concilium 9 (1973). S. 334-341.
- METZ, Johann Baptist: Memoria passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft. In Zusammenarbeit mit Johann Reikerstorfer. Freiburg i. Br. 2006.
- METZGER, Franziska: Das Gedächtnis der Religion. Gedächtnis als Kategorie für die Katholizismusforschung. In: Andreas HENKELMANN/ Christoph KÖSTERS/ Rosel OEHMEN-VIEREGGE/ Mark Edward RUFF (Hrsg.): Katholizismus transnational. Beiträge zur Zeitgeschichte und Gegenwart in Westeuropa und den Vereinigten Staaten. Münster 2019. S. 123-144.
- MEUSER, Lars: Memoria passionis - Anamnetische Religionspädagogik - Holocaustliteratur: Perspektiven für die Erinnerung der Shoa im Religionsunterricht. In: Ansgar KREUTZER/ Lars MEUSER/ Michael NOVIAN/ Karl Matthias SCHMIDT (Hrsg.): Vielfalt zeigen. Religion, Konfession und Kultur in Vermittlung (FS Franz-Josef Bäumer). Ostfildern 2019. S. 91-108.
- MEYER-HAMME, Johannes: Historische Identitäten in einer kulturell heterogenen Gesellschaft. In: Michele BARRICELLI/ Martin LÜCKE (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach i. Ts. 2012. S. 89-97.
- MICHALKE-LEICHT, Wolfgang/ Walter STÄBLER u.a. (Hrsg.): Gezählt, gewogen und befunden. Eine Evaluation zum Lehrplan für den Religionsunterricht am Gymnasium in Baden-Württemberg (2000-2001) (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 19). Münster/ Hamburg/ London 2002.
- MOKROSCHE, Reinhold/ Helmut MERKEL (Hrsg.): Humanismus und Reformation. Historische, theologische und pädagogische Beiträge zu deren Wechselwirkung (Arbeiten zur Historischen und Systematischen Theologie 3). Münster 2001.
- MÖLLER, Rainer/ Clauß Peter SAJAK/ Mouhanad KHORCHIDE (Hrsg.): Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive. Münster 2017.

- MOLLER, Sabine: Das kollektive Gedächtnis. In: Christian GUDEHUS/ Ariane EICHENBERG/ Harald WELZER (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart 2010. S. 85-92.
- MOTTE, Jan/ Rainer OHLIGER (Hrsg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen 2004.
- MOTTE, Jan/ Rainer OHLIGER: Einwanderung - Geschichte - Anerkennung. Auf den Spuren geteilter Erinnerung. In: DIES. (Hrsg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen 2004. S. 17-49.
- MOTTE, Jan/ Rainer OHLIGER: Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Einführende Betrachtungen. In: DIES. (Hrsg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen 2004. S. 7-16.
- MÜLLER, Alois: Interaktions- und Körperübungen. In: Ludwig RENDLE (Hrsg.): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. München 2007. S. 89-115.
- MÜLLER, Stefan/ Wolfgang SANDER (Hrsg.): Bildung in der postsäkularen Gesellschaft. Weinheim/ Basel 2018.
- MÜLLER-FUNK, Wolfgang: Die Kultur und ihre Narrative. Eine Einführung. Wien 2008.
- MÜNCH-LABACHER, Gudrun: Kirchengeschichtsdidaktik. Überlegungen zur Aktualisierung der Diskussion. In: RpB 34 (1994). S. 107-118.
- MÜNZ, Christoph: „Alles was ich tun kann ist, diese Geschichte zu erzählen“. Erinnerung und Gedächtnis im Judentum und Christentum. In: Michael WERMKE (Hrsg.): Die Gegenwart des Holocaust. ‚Erinnerung‘ als religionspädagogische Herausforderung (Grundlegungen. Veröffentlichungen des Religionspädagogischen Instituts Loccum 1). Münster 1997. S. 69-83.
- MURNER, Franz: Traktat über die Juden. München 1979.
- NAUER, Doris/ Rainer BUCHER/ Franz WEBER (Hrsg.): Praktische Theologie. Bestandaufnahme und Zukunftsperspektiven (FS Ottmar Fuchs). Stuttgart 2005.
- NAURATH, Elisabeth: Pluralitätsfähige Religionspädagogik zwischen sozialer Relevanz und religiöser Transfunktionalität. In: Rudolf ENGLERT/ Ulrich SCHWAB/ Friedrich

- SCHWEITZER/ Hans-Georg ZIEBERTZ (Hrsg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff. Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 17). Freiburg i. Br. 2012. S. 89-98.
- NEISSER, Ulric/ Lisa K. LIBBY: Remembering Life Experiences. In: Endel TULVING/ Fergus I.M. CRAIK (Hrsg.): The Oxford Handbook of Memory. Oxford 2000. S. 315-332.
- NEUMANN, Birgit: Erinnerung - Identität - Narration. Gattungstypologie und Funktionen kanadischer „Fictions of Memory“ (Media ad Cultural Memory/ Medien und kulturelle Erinnerung 3). Berlin 2005.
- NIEHL, Franz Wendel: Art. Erzählen (2016). In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de (<https://doi.org/10.23768/wirelex.Erzhlen.100026>, PDF vom 20.09.2018).
- NIPKOW, Karl Ernst: Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Hartmut LENHARD (Hrsg.): Arbeitsbuch Religionsunterricht. Überblicke, Impulse, Beispiele. Gütersloh 1996. S. 99-103.
- NIPKOW, Karl Ernst: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf. München 1987.
- NIPKOW, Karl Ernst: Grundfragen der Religionspädagogik. Band3: Gemeinsam leben und glauben lernen. Gütersloh 1982.
- NIPKOW, Karl-Ernst: Bildung in einer pluralen Welt. Band 2: Religionspädagogik im Pluralismus. Gütersloh 1998.
- NOORMANN, Harry: Arbeitsbuch Religion und Geschichte. Das Christentum im interkulturellen Gedächtnis. Band 1. Stuttgart 2009.
- NOORMANN, Harry: Einleitung. Christliche Geschichte erinnern lernen in Gegenwart der Anderen. In: DERS.: Arbeitsbuch Religion und Geschichte. Das Christentum im interkulturellen Gedächtnis. Band 1. Stuttgart 2009. S. 9-23.
- NOORMANN, Harry: Einsicht und Erinnerung. Anfragen zur Reinspektion der Kirchengeschichtsdidaktik. In: ZPT 59 (2007). S. 321-338.
- NOORMANN, Harry: Kirchengeschichte. Stuttgart 2006.

- NÜNNING, Ansgar: Kulturen als Erinnerungs- und Erzählgemeinschaften: Grundzüge und Perspektiven einer kulturgeschichtlichen Erzählforschung. In: Peter HANENBERG (Hrsg.): Rahmenwechsel Kulturwissenschaften. Würzburg 2010. S. 237-256.
- NÜNNING, Ansgar: Wie Erzählungen Kulturen erzeugen. In: Alexandra STROHMAIER (Hrsg.): Kultur - Wissen - Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften. Bielefeld 2013. S. 15-53.
- OBST, Gabriele/ Martin ROTHGANGEL: Kompetenzorientierte Religionspädagogik. In: Bernhard GRÜMME/ Hartmut LENHARD/ Manfred L. PIRNER (Hrsg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik innovativ 1). Stuttgart 2012. S. 185-197.
- ÖKUMENISCHER RAT DER KIRCHEN (ÖKR), Kommission für Glauben und Kirchenverfassung: Die Diskussion über Taufe, Eucharistie und Amt 1982-1990. Stellungnahmen, Auswirkungen, Weiterarbeit. Frankfurt a. Main 1990.
- OLICK, Jeffrey K.: The Politics of Regret. On Collective Memory and Historical Responsibility. New York 2007.
- OLICK, Jeffrey K.: The Sins of the Fathers: Germany, Memory, Method. Chicago/ London 2016.
- PANDEL Hans-Jürgen: Geschichtskultur. In: Michele BARRICELLI/ Martin LÜCKE (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach i. Ts. 2012. S. 147-159.
- PANDEL, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach i. Ts. 2013.
- PANDEL, Hans-Jürgen: Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach i. Ts. 2015.
- PANGRITZ, Andreas: ‚Solches tut zu meinem Gedächtnis‘. Eine Kritik der Domestizierung von Erinnerung in der kirchlichen Abendmahlslehre. In: Paul PETZEL/ Norbert RECK (Hrsg.): Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie. Darmstadt 2003. S. 228-249.
- PAULUS, Markus: Die Stellung des Subjekts bei Foucault und Habermas. In: e-Journal Philosophie der Psychologie. Dezember 2009 (<http://www.jp.philo.at/texte/PaulusM1.pdf>, zuletzt abgerufen am 26.1.2021).

- PEMSEL-MAIER, Sabine/ Mirjam SCHAMBECK (Hrsg.): Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe. Freiburg i. Br. 2014.
- PEMSEL-MAIER, Sabine/ Mirjam SCHAMBECK (Hrsg.): Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen. Freiburg i. Br. 2015.
- PEMSEL-MAIER, Sabine: Christlicher Glaube und Religionspädagogik: Zur Inklusion prädestiniert - zu kritischer Differenzierung verpflichtet. In: DIES./ Mirjam SCHAMBECK (Hrsg.): Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe. Freiburg i. Br. 2014. S. 53-72.
- PEMSEL-MAIER, Sabine: Diversität als Herausforderung: Auf der Suche nach einem katholischen Religionsunterricht, der „an der Zeit“ ist. In: Hartmut RUPP/ Stefan HERMANN (Hrsg.): Religionsunterricht 2020. Diagnosen – Prognosen – Empfehlungen. Stuttgart 2013. S. 120-133.
- PEMSEL-MAIER, Sabine: Konfessionskulturelle Kompetenz - ein wenig bedachter Aspekt im Kontext von Interkulturalität. In: Britta BAUMERT/ Stefanie RÖHLL (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Schule. Religionsunterricht als Ort der Kulturbegegnung. Stuttgart 2019. S. 83-96.
- PESCH, Otto Hermann: Das Zweite Vatikanische Konzil (1962 - 1965). Vorgeschichte - Verlauf - Ergebnisse - Nachgeschichte. Würzburg 1993.
- PETZEL, Paul/ Norbert RECK (Hrsg.): Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie. Darmstadt 2003.
- PETZOLD, Klaus: Religion und Ethik hoch im Kurs. Repräsentative Befragung und innovative Didaktik. Leipzig 2003.
- PEUKERT, Helmut: Bildung in gesellschaftlicher Transformation. Herausgegeben von Ottmar John und Norbert Mette. Paderborn 2015.
- PEUKERT, Helmut: Die Frage nach der Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft. In: Jürgen-Eckardt PLEINES (Hrsg.): Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie. Würzburg 1987. S. 69-88.
- PEUKERT, Helmut: Tradition und Transformation. In: RpB 19 (1987). S. 16-34.
- PEUKERT, Helmut: Über die Zukunft von Bildung. In: Frankfurter Hefte extra 6 (1984). S. 129-137.

- PHILIPPS, Ansgar: Die Kirchengeschichte im katholischen und evangelischen Religionsunterricht. Eine historisch-didaktische Untersuchung über die Entwicklung des kirchengeschichtlichen Unterrichts von seinen Anfängen bis zur Gegenwart. Wien 1971.
- PHILIPPS, Ansgar: Fach: Kirchengeschichte. Düsseldorf 1972.
- PIRKER, Viera: Fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie. Ostfildern 2013.
- PLEINES, Jürgen-Eckardt (Hrsg.): Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie. Würzburg 1987.
- POLKINGHORNE, Donald E.: Narrative Psychologie und Geschichtsbewußtsein. Beziehungen und Perspektiven. In: Jürgen STRAUB (Hrsg.): Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität I. Frankfurt a. M. 1998. S. 12-45.
- PORZELT, Burkard: Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule? In: Stefan ALTMAYER/ Gottfried BITTER/ Joachim THEIS (Hrsg.): Religiöse Bildung - Optionen, Diskurse, Ziele (Praktische Theologie heute 132). Stuttgart 2013. S. 181-194.
- PROKOPF, Andreas: Religiosität Jugendlicher. Eine qualitativ-empirische Untersuchung auf den Spuren korrelativer Konzeptionen (Praktische Theologie heute 98). Stuttgart 2008.
- PRÖPPER, Thomas: Evangelium und freie Vernunft. Konturen einer theologischen Hermeneutik. Freiburg i. Br. 2001.
- PÜHL, Barbara: Die Aufgabe der Identität. Erik H. Eriksons Identitätskonzept und seine Bedeutung für die Religionspädagogik (Jugend in Kirche und Gesellschaft 12). Berlin 2019.
- QUISINSKY, Michael/ Peter WALTER (Hrsg.): Personenlexikon zum Zweiten Vatikanischen Konzil. Freiburg i. Br. 2012.
- QUISINSKY, Michael: Isaac, Jules. In: DERS./ Peter WALTER (Hrsg.): Personenlexikon zum Zweiten Vatikanischen Konzil. Freiburg i. Br. 2012. S. 139f.
- RAHNER, Johanna/ Thomas SÖDING (Hrsg.): Kirche und Welt - ein notwendiger Dialog. Stimmen katholischer Theologie (Quaestiones disputatae 300). Freiburg i. Br. 2019. S. 269-282.

- RAHNER, Johanna: Die Katholische Kirche in den Ambivalenzen der Moderne. Oder: Was ist heute eigentlich noch ‚katholisch‘ angesichts einer ambivalenten Moderne? In: Maria JÜEN/ Gunter PRÜLLER-JAGENTEUFEL/ Johanna RAHNER/ Zekirija SEJDINI (Hrsg.): Anders gemeinsam - gemeinsam anders? In Ambivalenzen lebendig kommunizieren (Kommunikative Theologie 18). Ostfildern 2015. S. 69-84.
- RAHNER, Johanna: Kirche als ‚Zeichen und Werkzeug Gottes‘ in der Welt. In: Hansjörg SCHMID/ Amir DZIRI/ Mohammad GHARAIBEH/ Anja MIDDELBECK-VARWICK (Hrsg.): Kirche und Umma. Glaubensgemeinschaft in Christentum und Islam. Regensburg 2014. S. 78-95.
- RAHNER, Karl: Auf der Suche nach Zugängen zum Verständnis des gott-menschlichen Geheimnisses Jesu. In: DERS. (Hrsg.): Schriften zur Theologie X. Zürich/ Einsiedeln/ Köln 1972. S. 209-214. (Zuerst veröffentlicht in: Geist und Leben 44 (1971). S. 404-408.
- RATZINGER, Joseph: Die erste Sitzungsperiode des Zweiten Vatikanischen Konzils. Ein Rückblick. Köln 1963.
- REIS, Oliver: Unsichtbar, lähmend oder steuernd. Heterogenität als didaktischer Akteur im Unterricht. In: Bernhard GRÜMME/ Thomas SCHLAG/ Norbert RICKEN (Hrsg.): Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft. Stuttgart 2021. S. 137-150.
- REIß, Annike/ Petra FREUDENBERGER-LÖTZ: Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen. In: Bernhard GRÜMME/ Hartmut LENHARD/ Manfred L. PIRNER (Hrsg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik innovativ 1). Stuttgart 2012. S. 133-145.
- RENDLE, Ludwig (Hrsg.): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. München 2007.
- RICHTER, Cornelia/ Bernhard DRESSLER/ Jörg LAUSTER (Hrsg.): Dogmatik im Diskurs. Mit Dietrich Korsch im Gespräch. Leipzig 2014.
- RICKERS, Folkert: Hermeneutik des interreligiösen Lernens und ihre transkulturellen Implikationen. In: Friedrich SCHWEITZER/ Thomas SCHLAG (Hrsg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 4). Gütersloh/ Freiburg i. Br. 2004. S. 161-172.
- RICKERS, Folkert: Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Ein Literaturbericht. In JRP 6 (1989). S. 175-196.

- RICŒUR, Paul: Das Rätsel der Vergangenheit. Erinnern - Vergessen - Verzeihen (Essener Kulturwissenschaftliche Vorträge 2). Göttingen 1998.
- RICŒUR, Paul: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie. In: Zeitschrift für Theologie und Kirche 84 (1987). S. 232-253.
- RICŒUR, Paul: Gedächtnis - Vergessen - Geschichte. In: Klaus E. MÜLLER/ Jörn RÜSEN (Hrsg.): Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien. Hamburg 1997. S. 433-454.
- RICŒUR, Paul: Geschichtsschreibung und Repräsentation der Vergangenheit (Konferenzen des Centre Marc Bloch (Berlin) 1). Münster/ Hamburg/ London 2002.
- RICŒUR, Paul: Zufall und Vernunft in der Geschichte. Tübingen 1986.
- RIEDEL-SPANGENBERGER, Ilona (Hrsg.): Leitungsstrukturen der katholischen Kirche. Kirchenrechtliche Grundlagen und Reformbedarf (Quaestiones Disputatae 198). Freiburg i. Br./ Basel/ Wien 2002.
- RIEGEL, Ulrich/ Martin ROTHGANGEL: Formate religionsdidaktischer Forschung. In: Ulrich KROPAČ/ Ulrich RIEGEL (Hrsg.): Handbuch Religionsdidaktik (Studienbücher Theologie 25). Stuttgart 2021. S. 537-546.
- RIEGEL, Ulrich/ Matthias GRONOVER/ Reinhold BOSCHKI: Religiöse Heterogenität als zentrale Dimension der Auseinandersetzung mit Religion im Unterricht. In: Ansgar KREUTZER/ Lars MEUSER/ Michael NOVIAN/ Karl Matthias SCHMIDT (Hrsg.): Vielfalt zeigen. Religion, Konfession und Kultur in Vermittlung (FS Franz-Josef Bäumer). Ostfildern 2019. S. 17-31.
- RIEGEL, Ulrich: Gerecht - spannend - anspruchsvoll. Der ideale Religionsunterricht in den Augen von Schülerinnen und Schülern. In: JRP 22 (2006). S. 114-123.
- RIEGEL, Ulrich: Kinder und Jugendliche als Subjekte des Religionsunterrichts zu kirchengeschichtlichen Inhalten. In: Konstantin LINDNER/ Ulrich RIEGEL/ Andreas HOFFMANN (Hrsg.): Alltagsgeschichte im Religionsunterricht. Kirchengeschichtliche Studien und religionsdidaktische Perspektiven. Stuttgart 2013. S. 21-30.
- RIEGEL, Ulrich: Kirchengeschichte durch die Dilemma-Methode erarbeiten. In: Konstantin LINDNER/ Ulrich RIEGEL/ Andreas HOFFMANN (Hrsg.): Alltagsgeschichte im Religionsunterricht. Kirchengeschichtliche Studien und religionsdidaktische Perspektiven. Stuttgart 2013. S. 235-242.

- RIEGEL, Ulrich: Sich selbst finden im Schnittpunkt von Handeln und Erzählen. Religiöse Identität als interaktive und narrative Selbstverortung. In: Religionspädagogische Beiträge 54 (2005). S. 69-90.
- RIEGEL, Ulrich: Wissen über unterrichtsbezogene Einstellungen und Präkonzepte von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen. In: Ulrich KROPAČ/ Ulrich RIEGEL (Hrsg.): Handbuch Religionsdidaktik (Studienbücher Theologie 25). Stuttgart 2021. S. 153-162.
- RIESEBRODT, Martin: Die Rückkehr der Religionen. Fundamentalismus und der „Kampf der Kulturen“. München 2000.
- RITSCHL, Dietrich/ Hugh O. JONES (Hrsg.): ‚Story‘ als Rohmaterial der Theologie (Theologische Existenz heute 192). München 1976.
- RITSCHL, Dietrich: ‚Story‘ als Rohmaterial der Theologie. In: DERS./ Hugh O. JONES (Hrsg.): ‚Story‘ als Rohmaterial der Theologie (Theologische Existenz heute 192). München 1976.
- RITSCHL, Dietrich: Zur Logik der Theologie. Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken. München 1984.
- ROGGENKAMP, Antje: „Welche Schriften stammen von Paulus?“ Zum Problem der Mindeststandards religiöser Bildung in den Jahrgangsstufen 7 und 8. In: Martin ROTHGANGEL/ Dietlind FISCHER (Hrsg.): Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung. Münster 2004. S. 92-103.
- ROGGENKAMP, Antje: Lernort Geschichte. In: Glaube und Lernen 22 (2007). S. 4-14.
- ROOSE, Hanna: Konstruktivistische Religionsdidaktik. In: Ulrich KROPAČ/ Ulrich RIEGEL (Hrsg.): Handbuch Religionsdidaktik (Studienbücher Theologie 25). Stuttgart 2021. S. 246-252.
- ROTHGANGEL, Martin/ Bernd SCHRÖDER (Hrsg.): Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten - Kontexte - Aktuelle Entwicklungen. Leipzig 2020.
- RUHSTORFER, Karlheinz (Hrsg.): Zwischen Progression und Regression. Streit um den Weg der katholischen Kirche. Freiburg i. Br. 2019.
- RUHSTORFER, Karlheinz: Befreiung des ‚Katholischen‘. An der Schwelle zu globaler Identität. Freiburg i. Br. 2019.

- RUHSTORFER, Karlheinz: Das Subjekt, die Macht und das Übel. zur Frage nach der Teilhabe von Frauen an kirchlichen Selbstvollzügen. In: Karlheinz RUHSTORFER (Hrsg.): Zwischen Progression und Regression. Streit um den Weg der katholischen Kirche. Freiburg i. Br. 2019. S. 317-333.
- RUOZZI, Federico/ Enrico GALAVOTTI (Hrsg.): Das II. Vatikanische Konzil. Geschichte - Bedeutung - Wirkung. Ein historischer Atlas. Stuttgart 2015.
- RUPP, Hartmut/ Stefan HERMANN (Hrsg.): Religionsunterricht 2020. Diagnosen – Prognosen – Empfehlungen. Stuttgart 2013.
- RUPPERT, Godehard/ Jörg THIERFELDER/ Herbert GUTSCHERA/ Rainer LACHMANN: Einführung: Kirchengeschichte im Religionsunterricht. In: Rainer LACHMANN/ Herbert GUTSCHERA/ Jörg THIERFELDER (Hrsg.): Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch – systematisch – didaktisch (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer 3). Göttingen 2003. S. 11-42.
- RUPPERT, Godehard/ Jörg THIERFELDER: Umgang mit der Geschichte – Zur Fachdidaktik kirchengeschichtlicher Fundamentalinhalte. In: Gottfried ADAM/ Rainer LACHMANN (Hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen 1997. S. 295-326.
- RUPPERT, Godehard: „... uninteressant und langweilig...“ Kirchengeschichtsdidaktik – eine ‚Bestandsaufnahme‘. In: KatBl 115 (1990). S. 230-237.
- RUPPERT, Godehard: Art. Kirchengeschichte. Kirchengeschichtsdidaktik. In: Norbert METTE/ Folkert RICKERS (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn 2001. Sp. 1043-1048.
- RUPPERT, Godehard: Geschichte ist Gegenwart. Ein Beitrag zu einer fachdidaktischen Theorie der Kirchengeschichte. Hildesheim 1984.
- RUPPERT, Godehard: Kirchengeschichte und Religionspädagogik – Exemplarität oder Vollständigkeit? In: Gottfried ADAM/ Rudolf ENGLERT/ Rainer LACHMANN/ Norbert METTE (Hrsg.): Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch. Münster 2008. S. 151-157.
- RUPPERT, Godehard: Zugang zur Kirchengeschichte. Entwurf einer elementaren Propädeutik für Religionspädagogen (Theologie und Praxis 34). Hannover 1991.
- RÜSEN, Jörn (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde (Beiträge zur Geschichtskultur 21). Köln 2001.

- RÜSEN, Jörn: Einleitung. In: DERS. (Hrsg.): *Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde (Beiträge zur Geschichtskultur 21)*. Köln 2001. S. 1-13.
- RÜSEN, Jörn: *Historisches Lernen. Grundlage und Paradigmen*. Schwalbach i. Ts. 2008.
- RÜSEN, Jörn: *Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen*. Köln 2006.
- SAJAK, Clauß Peter/ Miriam Sophia VON EIFF: Art. Biografisches Lernen (2017). In: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirilex.de* (https://doi.org/10.23768/wirelex.Biografisches_Lernen.100230, PDF vom 19.09.2020).
- SAJAK, Clauß Peter: Modelle interreligiöser Kooperation im Religionsunterricht. Versuche einer Systematisierung unterschiedlicher Unterrichtsformate. In: Rainer MÖLLER/ Clauß Peter SAJAK/ Mouhanad KHORCHIDE (Hrsg.): *Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive*. Münster 2017. S. 149-159.
- SAJAK, Clauß Peter: Religiöse Bildung und Erziehung in der Transformationskrise - Versuch einer Bilanz. In: DERS./ Michael LANGER (Hrsg.): *Kirche ohne Jugend. Ist die Glaubensweitergabe am Ende?* Freiburg i. Br. 2018. S. 17-44.
- SANDER, Hans-Joachim: Theologischer Kommentar zur Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute *Gaudium et spes*. In: Peter HÜNERMANN/ Bernd Jochen HILBERATH (Hrsg.): *Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil 4*. Freiburg i. Br. 2005. S. 581-886.
- SCHÄFER, Christoph: *Didaktik der Erinnerung. Bildung als kritische Vermittlung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis. (Ethik im Unterricht 9)* Münster 2009.
- SCHAMBECK, Mirjam/ SABINE PEMSEL-MAIER: Inklusion religionspädagogisch befürwortet, hinterfragt, differenziert: Zehn Thesen. In: Sabine PEMSEL-MAIER/ Mirjam SCHAMBECK (Hrsg.): *Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe*. Freiburg i. Br. 2014. S. 285-298.
- SCHAMBECK, Mirjam: Inklusion - eine Fundamentalkategorie auf der Suche nach ihrer praktischen Umsetzung. In: Sabine PEMSEL-MAIER/ Mirjam SCHAMBECK (Hrsg.): *Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe*. Freiburg i. Br. 2014. S. 23-52.

- SCHAMBECK, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf. Göttingen 2013.
- SCHAMBECK, Mirjam: Korrelation als religionsdidaktische Fundamentalkategorie. In: Ulrich KROPAČ/ Ulrich RIEGEL (Hrsg.): Handbuch Religionsdidaktik (Studienbücher Theologie 25). Stuttgart 2021. S. 221-231.
- SCHAMBECK, Mirjam: Verschiedenheit gestalten - Wie ein theologisches Differenzmodell Inklusion religionspädagogisch entstresst. In: Sabine PEMSEL-MAIER/ Mirjam SCHAMBECK (Hrsg.): Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe. Freiburg i. Br. 2014. S. 186-205.
- SCHATZ, Klaus: Allgemeine Konzilien - Brennpunkte der Kirchengeschichte. Paderborn 1997.
- SCHIMMEL, Alexander: Art. Glaube (2015). In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirilex.de (<https://doi.org/10.23768/wirelex.Glaube.100062>, PDF vom 20.09.2018).
- SCHLAG, Thomas/ Henrik SIMOJOKI (Hrsg.): Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern. Gütersloh 2015.
- SCHMIDT, Heinz: „1000 Stunden Religion“ – aus der Perspektive des Lehrplans. In: Peter KLIEMANN/ Hartmut RUPP (Hrsg.): 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben. Stuttgart 2000. S. 31-39.
- SCHMIDT, Patrick: Zwischen Medien und Topoi: Die *Lieux de mémoire* und die Medialität des kulturellen Gedächtnisses. In: Astrid ERLI/ Ansgar NÜNNING (Hrsg.): Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität, Historizität, Kulturspezifität (Media and Cultural Memory/ Medien und kulturelle Erinnerung 1). Berlin 2004. S. 25-43.
- SCHMIDT, Rebecca: Gegen den Reiz der Neuheit. Katholische Restauration im 19. Jahrhundert: Heinrich Bone, Joseph Mohr, Guido Maria Dreves. Tübingen 2005.
- SCHMIDT, Siegfried J.: Gedächtnis - Erzählen - Identität. In: Aleida ASSMANN/ Dietrich HARTH (Hrsg.): Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung. Frankfurt a. Main 1991. S. 378-397.
- SCHNELL, Tatjana: „Für meine Freunde könnte ich sterben“. Implizite Religiosität und die Sehnsucht nach Transzendenz. In: Ulrich KROPAČ/ Uto MEIER/ Klaus KÖNIG (Hrsg.): Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung. Regensburg 2012. S. 87-106.

- SCHOBERTH, Ingrid: Erinnerung als Praxis des Glaubens (Öffentliche Theologie 3). München 1992.
- SCHÖLL, Albrecht: Jugend und Religion. In: Yvonne KAISER/ Matthias SPENN/ Michael FREITAG/ Thomas RAUSCHENBACH/ Mike CORSA (Hrsg.): Handbuch Jugend. Evangelische Perspektiven. Opladen/ Berlin/ Toronto 2013.
- SCHÖNEMANN, Bernd: Geschichtsbewusstsein – Theorie. In: Michele BARRICELLI/ Martin LÜCKE (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach i. Ts. 2012. S. 98-111.
- SCHÖNEMANN, Bernd: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Hilke Günther-ARNDT (Hrsg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003. S. 11-22.
- SCHÖTTLER, Heinz-Günther: Von Heilswegen und Holzwegen. Die Karfreitagsfürbitten für die Juden und ihre Theologien. In: Walter HOMOLKA/ Erich ZENGER (Hrsg.): „... damit sie Jesus Christus erkennen“. Die neue Karfreitagsfürbitte für die Juden. Freiburg i. Br. 2008. S.159-175.
- SCHREIBER, Waltraud (Hrsg.): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt. Tagungsband (Bayrische Studien zur Geschichtsdidaktik 2). Neuried 2000.
- SCHREIJÄCK, Thomas (Hrsg.): Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch. Freiburg i. Br. 2001.
- SCHRÖDER, Bernd: Religionspädagogik. Tübingen 2012.
- SCHULLER, Florian/ Giuseppe VELTRI/ Hubert WOLF (Hrsg.): Katholizismus und Judentum. Gemeinsamkeiten und Verwerfungen vom 16. bis zum 20. Jahrhundert. Regensburg 2005.
- SCHÜßLER, Michael: Beschleunigungsapokalyptik und Resonanzutopien: eine theologische Kritik der Zeit- und Sozialphilosophie Hartmut Rosas. In: Tobias KLÄDEN/ Michael SCHÜßLER (Hrsg.): Zu schnell für Gott? Theologische Kontroversen zu Beschleunigung und Resonanz (Quaestiones disputatae 286), Freiburg i. Br. 2017. S. 153-184.
- SCHÜßLER, Michael: Mit Gott neu beginnen. Die Zeitdimension von Theologie und Kirche in ereignisbasierter Gesellschaft (Praktische Theologie heute 134). Stuttgart 2013.

- SCHWARZ, Susanne: SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirisch Einblicke - Theoretische Überlegungen. Stuttgart 2019.
- SCHWEIKER, Wolfhard: Diversität. In: Thorsten KNAUTH/ Rainer MÖLLER/ Anabelle PITHAN (Hrsg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen (Religious Diversity and Education in Europe 42). Münster 2020. S. 87-97.
- SCHWEIKER, Wolfhard: Teilhabequalität der Gottesebenenbildlichkeit. Anthropologische Erwägungen zum inklusiven Lernen. In: Thomas SCHLAG/ Henrik SIMOJOKI (Hrsg.): Mensch - Religion - Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern. Gütersloh 2015. S. 503-514.
- SCHWEITZER, Friedrich/ Golde WISSNER/ Annette BOHNER/ Rebecca NOWACK/ Matthias GRONOVER/ Reinhold BOSCHKI (Hrsg.): Jugend - Glaube - Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht. Münster 2018.
- SCHWEITZER, Friedrich/ Rudolf ENGLERT/ Ulrich SCHWAB/ Hans-Georg ZIEBERTZ: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 1). Gütersloh/ Freiburg i. Br. 2002.
- SCHWEITZER, Friedrich/ Thomas SCHLAG (Hrsg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 4). Gütersloh/ Freiburg i. Br. 2004.
- SCHWEITZER, Friedrich: Die Religion des interreligiösen Lernens. Neue Antinomien einer religionspädagogisch-wissenschaftstheoretischen Grundfrage. In: Stefan ALTMAYER/ Gottfried BITTER/ Joachim THEIS (Hrsg.): Religiöse Bildung - Optionen, Diskurse, Ziele (Praktische Theologie heute 132). Stuttgart 2013. S. 269-278.
- SCHWEITZER, Friedrich: Elementarisierung - ein religionsdidaktischer Ansatz. Einführende Darstellung. In: DERS. (Hrsg.): Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele. Neukirchen-Vluyn 42013 [2003]. S. 9-30.
- SCHWEITZER, Friedrich: Elementarisierung im Kontext neuerer Entwicklungen. In: Bernhard GRÜMME/ Hartmut LENHARD/ Manfred L. PIRNER (Hrsg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik innovativ 1). Stuttgart 2012. S. 234-246.
- SCHWEITZER, Friedrich: Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, mit weiteren Beiträgen von Karl Ernst Nipkow u.a. Neukirchen-Vluyn 42013.

- SCHWEITZER, Friedrich: Erziehung nach Auschwitz. Über Notwendigkeit und Schwierigkeiten einer dem Erinnern verpflichteten Pädagogik. In: Reinhold BOSCHKI/ Franz-Michael KONRAD (Hrsg.): Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz. Tübingen 1997. S. 21-36.
- SCHWILLUS, Harald: Kirchengeschichte im Religionsunterricht im Spannungsfeld von Religionsdidaktik und Historischer Theologie. In: Stefan BORK/ Claudia GÄRTNER (Hrsg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik (Religionspädagogik innovativ 12). Stuttgart 2016. S. 103-115.
- SCHWILLUS, Harald: Schule als Ort des Erinnerns. Kirchengeschichte im Religionsunterricht. In: Rainer KAMPLING (Hrsg.): Deus semper maior. Vom Bleibenden in der Zeit. Eine Festschrift für Georg Kardinal Sterzinsky. Berlin 2001. S. 277-305.
- SEELIGER, Hans Reinhard: Art. Bea. In: Walter KASPER/ Konrad BAUMGARTNER/ Horst BÜRKLE/ Klaus GANZER/ Karl KERTELGE/ Wilhelm KORFF/ Peter WALTER (Hrsg.): LThK 2. Freiburg i. Br. 1994. Sp. 105f.
- SEELIGER, Hans Reinhard: Kirchengeschichtsunterricht in postmodernen Zeiten. Sechs Thesen zur Lage der Kirchengeschichte, der Kirchengeschichtsschreibung und des Kirchengeschichtsunterrichts. In: RpB 22 (1988). S. 3-15.
- SELLMANN, Matthias: Jugendliche Religiosität als Sicherungs- und Distinktionsstrategie im sozialen Raum. In: Ulrich KROPAČ/ Uto MEIER/ Klaus KÖNIG (Hrsg.): Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung. Regensburg 2012. S. 25-55.
- SENN, Felix: Zur Partikularität christlicher Memoria. Den „anonymen Christen“ in memoriam - oder: J. B. Metz braucht K. Rahner. In: Paul PETZEL/ Norbert RECK (Hrsg.): Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie. Darmstadt 2003. S. 211-227.
- SIEBENROCK, Roman A.: Theologischer Kommentar zur Erklärung über die Haltung der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen *Nostra Aetate*. In: Peter HÜNERMANN/ Bernd Jochen HILBERATH (Hrsg.): Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil. Band 3. Freiburg i. Br. 2005. S. 591-693.
- SPARRE, Sieglinde: Kirchlich sepulkrale Erinnerungsorte im Wechselspiel zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis. In: Thomas KLIE/ Sieglinde SPARRE (Hrsg.):

- Erinnerungslandschaften. Friedhöfe als kulturelles Gedächtnis (Praktische Theologie heute 149). Stuttgart 2017. S. 97-109.
- STÖVE, Eckehart: Art. Kirchengeschichtsschreibung. In: TRE 18. Berlin 1989. S. 535-560.
- STRAUB, Jürgen (Hrsg.): Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität I. Frankfurt/ Main 1998.
- STRAUB, Jürgen: Geschichten erzählen, Geschichte bilden. Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung. In: DERS. (Hrsg.): Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität I. Frankfurt/ Main 1998. S. 81-169.
- STRAUB, Jürgen: Temporale Orientierung und narrative Kompetenz. In: Jörn RÜSEN (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde (Beiträge zur Geschichtskultur 21). Köln 2001. S. 15-44.
- STREIB, Heinz/ Carsten GENNERICH: Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher. Weinheim/ München 2011.
- STRIET, Magnus: Kein wahr und kein falsch. Inwieweit sind theologische Aussagen wahrheitsfähig? In: JRP 30 (2014). S. 189-196.
- STROHMAIER, Alexandra (Hrsg.): Kultur - Wissen - Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften. Bielefeld 2013.
- STROTMANN, Angelika/ Regina OBERLE/ Dominik BETRAND-PFAFF: Vergegenwärtigung der Vergangenheit. Zur Notwendigkeit einer am Judentum orientierten christlichen Erinnerungskultur (Übergänge 15, FS Joachim Maier). Frankfurt a. Main 2010.
- STROTMANN, Angelika: ‚Tut dies zu meinem Gedächtnis!‘. Der Erinnerungsakt als Perspektivenwechsel auf Solidarität hin. Ein Vergleich zwischen Erstem Testament und Neuem Testament. In: DIES./ Regine OBERLE/ Dominik BERTRAND-PFAFF (Hrsg.): Vergegenwärtigung der Vergangenheit. Zur Notwendigkeit einer am Judentum orientierten christlichen Erinnerungskultur (Übergänge 15, FS Joachim Maier). Frankfurt a. Main 2010. S. 62-87.
- STUFLESSER, Martin/ Stephan WINTER: Wiedergeboren aus Wasser und Geist. Die Feiern des Christwerdens (Grundkurs Liturgie 2). Regensburg 2004.

- TACKE, Lena: Objekte der christlichen Tradition als Türöffner der Kirchengeschichtsdidaktik. Skizzierung zum kirchengeschichtlichen Lernen mit Werken der Kunst- und Kulturgeschichte. In: Stefan BORK/ Claudia GÄRTNER (Hrsg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik (Religionspädagogik innovativ 12). Stuttgart 2016. S. 236-255.
- TAUTZ, MONIKA: Welche Rolle spielt die Theologie im interreligiösen Lernen? In: Stefan ALTMAYER/ Gottfried BITTER/ Joachim THEIS (Hrsg.): Religiöse Bildung - Optionen, Diskurse, Ziele (Praktische Theologie heute 132). Stuttgart 2013. S. 279-288.
- THEIBEN, Gerd: Tradition und Entscheidung. - Der Beitrag des biblischen Glaubens zum kulturellen Gedächtnis. In: Michael WERMKE (Hrsg.): Die Gegenwart des Holocaust. ‚Erinnerung‘ als religionspädagogische Herausforderung (Grundlegungen. Veröffentlichungen des Religionspädagogischen Instituts Loccum 1). Münster 1997. S.47-67.
- THIEL, Marie-Jo: Die Herausforderung von *Amoris laetitia*. Die durch den universalistischen Legalismus der institutionellen Macht erschütterte Sexual- und Familienethik. In: Karlheinz RUHSTORFER (Hrsg.): Zwischen Progression und Regression. Streit um den Weg der katholischen Kirche. Unter konzeptioneller und redaktioneller Mitarbeit von Franca SPIES und Stephan TAUTZ. Freiburg i. Br. 2019. S. 21-54.
- TIEDEMANN, Holger: Jenseits der Erinnerung - postmoderne Krise und Kritik des kulturellen Gedächtnisses. In: Sönke ABELDT/ Walter BAUER/ Gesa HEINRICHS (Hrsg.): „... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Erziehungswissenschaftler im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie (FS Helmut Peukert). Mainz 2000. S. 154-163.
- TOMBERG, Markus (Hrsg.): Leben gestalten 1. Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht. 5. und 6. Jahrgangsstufe. Stuttgart 2016.
- TREVISAN, Paolo: Das Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie historischen Denkens. In: Gottfried ADAM/ Rudolf ENGLERT/ Rainer LACHMANN/ Norbert METTE (Hrsg.): Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch. Münster 2008. S. 90-107.
- TSCHEETZSCH, Werner: Chancen und Grenzen einer interreligiösen Religionspädagogik. In: Friedrich SCHWEITZER/ Thomas SCHLAG (Hrsg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 4). Gütersloh/ Freiburg i. Br. 2004. S. 155-160.

- TÜCK, Jan-Heiner (Hrsg.): Erinnerung an die Zukunft. Das Zweite Vatikanische Konzil. Freiburg i. Br. 2012.
- TULVING, Endel/ Fergus I.M. CRAIK (Hrsg.): The Oxford Handbook of Memory. Oxford 2000.
- VAN NORDEN, Jörg: Der narrative Konstruktivismus - Irrweg oder Chance? In: Gerhard BÜTTNER/ Hans MENDL/ Oliver REIS/ Hanna ROOSE (Hrsg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Band 2: Kirchengeschichte. Hannover 2011. S. 177-194.
- VOLLSTÄDT, Witlof/ Klaus-Jürgen TILLMANN/ Udo RAUIN/ Katrin HÖHMANN/ Andrea TEBRÜGGE: Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I (Schule und Gesellschaft 18). Opladen 1999.
- VOLLSTÄDT, Witlof: Unterrichtsplanung im Schulalltag. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Pädagogik 48 (1996/ 5). S. 17-22.
- VON BORRIES, Bodo: Geschichtsbewußtsein als System von Gleichgewichten und Transformationen. In: Jörn RÜSEN (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Köln 2001. S. 239-280.
- VON BORRIES, Boris/ Johannes MEYER-HAMME: Lehrervorstellungen und Lehrerüberzeugungen zu Richtlinien und Lehrplänen des Faches Geschichte. In: Saskia HANDRO/ Bernd SCHÖNEMANN (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden - Analysen - Perspektiven (Zeitgeschichte - Zeitverständnis 12). Münster 2004. S. 235-249.
- VON BORRIES, Boris: Zum Geschichtsbewusstsein deutscher Jugendlicher im Blick auf NS-Zeit und Holocaust. In: Ottmar FUCHS/ Reinhold BOSCHKI/ Britta FREDE-WENGER (Hrsg.): Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 5). Münster 2001. S. 13-30.
- WAHLE, Stephan: Gottes-Gedenken. Untersuchungen zum anamnetischen Gehalt christlicher und jüdischer Liturgie. Innsbruck 2006.
- WAHLE, Stephan: Grundlegung einer Theologie der Sakramentenfeiern. In: Helmut HOPING/ Benedikt KRANEMANN/ Stephan WAHLE/ Norbert WEIDINGER (Hrsg.): Heil erfahren in den Sakramenten (Theologische Module 9). Freiburg i. Br. 2009. S. 7-51.

- WALDENFELS, Hans: Erinnerung im Blick auf Kulturen und Religionen. In: Paul PETZEL/ Norbert RECK (Hrsg.): *Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie*. Darmstadt 2003. S. 118-132.
- WALDMÜLLER, Bernhard: Erinnerung und Identität. Beiträge zu einem theologischen Traditionsbegriff in Auseinandersetzung mit der *memoria passionis* bei J.B. Metz (Studien zur Traditionstheorie 7). Münster 2005.
- WALGENBACH, Katharina: *Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen/ Toronto 2014.
- WALGENBACH, Katharina: Heterogenität als neuer Leitbegriff der Erziehungswissenschaft. Anschlüsse für die Religionspädagogik. In: Bernhard GRÜMME/ Thomas SCHLAG/ Norbert RICKEN (Hrsg.): *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*. Stuttgart 2021. S. 41-56.
- WALTER, Meinrad: „Ich lobe meinen Gott...“ 40 Gotteslob-Lieder vorgestellt und erschlossen. Freiburg i. Br. 2015.
- WEINRICH, Harald: Narrative Theologie. In: *Concilium* 9 (1973). S. 329-334.
- WELZEL, Barbara: Ortsvermessung im Dialog mit der Kunstgeschichte. Kirchen als Überlieferungsträger Europas. In: Stefan BORK/ Claudia GÄRTNER (Hrsg.): *Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik (Religionspädagogik innovativ 12)*. Stuttgart 2016. S. 62-78.
- WELZER, Harald/ Hans J. MARKOWITSCH (Hrsg.): *Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte in der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Übersetzung der englischsprachigen Beiträge von Karoline Tschuggnall*. Stuttgart 2006.
- WELZER, Harald/ Sabine MOLLER/ Karoline TSCHUGGNALL: „Opa war kein Nazi“. *Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*. Frankfurt a. Main 2002.
- WELZER, Harald: *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*. München 2002.
- WELZER, Harald: Über Engramme und Exogramme. Die Sozialität des autobiographischen Gedächtnisses. In: DERS./ Hans J. MARKOWITSCH (Hrsg.): *Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte in der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Übersetzung der englischsprachigen Beiträge von Karoline Tschuggnall*. Stuttgart 2006. S. 111-128.

- WENZEL, Knut: Art. Narrative Theologie. In: Walter KASPER/ Konrad BAUMGARTNER/ Horst BÜRKLE/ Klaus GANZER/ Karl KERTELGE/ Wilhelm KORFF/ Peter WALTER (Hrsg.): LThK 7. Freiburg i. Br. 1998. Sp. 640-643.
- WENZEL, Knut: Memoria Iesu Christi. Die interpretatorische, metaphorische und sakramentale Dimension des Eingedenkens. In: Paul PETZEL/ Norbert RECK (Hrsg.): *Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie*. Darmstadt 2003. S. 56-72.
- WERBICK, Jürgen: *Theologische Methodenlehre*. Freiburg i. Br./ Basel/ Wien 2015.
- WERMKE, Michael (Hrsg.): *Die Gegenwart des Holocaust. ‚Erinnerung‘ als religionspädagogische Herausforderung (Grundlegungen. Veröffentlichungen des Religionspädagogischen Instituts Loccum 1)*. Münster 1997.
- WERMKE, Michael: *Ihr sollt meine Zeugen sein... Biblische Impulse für eine Pädagogik der Erinnerung*. In: DERS. (Hrsg.): *Die Gegenwart des Holocaust. ‚Erinnerung‘ als religionspädagogische Herausforderung (Grundlegungen. Veröffentlichungen des Religionspädagogischen Instituts Loccum 1)*. Münster 1997. S. 187-219.
- WINTERHAGEN, Jenni: *Transnationaler Katholizismus. Die kroatischen Migrantengemeinden in Deutschland zwischen nationalem Engagement und funktionaler Integration (Studien zu Migration und Minderheiten 28)*. Berlin 2013.
- WIPPERMANN, Carsten: *Religion, Identität und Lebensführung. Typische Konfigurationen in der fortgeschrittenen Moderne. Mit einer empirischen Analyse zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Opladen 1998.
- WISSNER, Golde/ Rebecca NOWACK/ Friedrich SCHWEITZER/ Reinhold BOSCHKI/ Matthias GRONOVER (Hrsg.): *Jugend - Glaube - Religion II. Neue Befunde - vertiefende Analysen - didaktische Konsequenzen*. Münster 2020.
- WISSNER, Golde/ Rebecca NOWACK/ Friedrich SCHWEITZER/ Reinhold BOSCHKI/ Matthias GRONOVER (Hrsg.): *Jugend - Glaube - Religion II. Neue Befunde - vertiefende Analysen - didaktische Konsequenzen (Glaube - Wertebildung - Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik 18)*. Münster 2020.
- WISSNER, Golde: *Auswertungen zu besonderen Gruppen und Fragestellungen*. In: DIES./ Rebecca NOWACK/ Friedrich SCHWEITZER/ Reinhold BOSCHKI/ Matthias GRONOVER (Hrsg.): *Jugend - Glaube - Religion II. Neue Befunde - vertiefende Analysen - didaktische Konsequenzen (Glaube - Wertebildung - Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik 18)*. Münster 2020. S. 95-126.

- WISSNER, Golde: Über die Schulzeit hinaus. Entwicklung und Konstanz religiöser Haltungen. In: DIES./ Rebecca NOWACK/ Friedrich SCHWEITZER/ Reinhold BOSCHKI/ Matthias GRONOVER (Hrsg.): Jugend - Glaube - Religion II. Neue Befunde - vertiefende Analysen - didaktische Konsequenzen (Glaube - Wertebildung - Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik 18). Münster 2020. S. 43-91.
- WITTEN, Ulrike: „Vielfalt“ in Konzeptionen und Ansätzen der Religionspädagogik seit 1945. Eine historische Spurensuche zu einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt. In: Thorsten KNAUTH/ Rainer MÖLLER/ Anabelle PITHAN (Hrsg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen (Religious Diversity and Education in Europe 42). Münster 2020. S. 175-199.
- WOLF, Hubert (Hrsg.): Antimodernismus und Modernismus in der katholischen Kirche. Beiträge zum theologiegeschichtlichen Vorfeld des II. Vatikanums (Programm und Wirkungsgeschichte des II. Vatikanums 2). Paderborn 1998.
- WOLF, Hubert: Einleitung: (Anti-) Modernismus und II. Vatikanum. In: DERS. (Hrsg.): Antimodernismus und Modernismus in der katholischen Kirche. Beiträge zum theologiegeschichtlichen Vorfeld des II. Vatikanums (Programm und Wirkungsgeschichte des II. Vatikanums 2). Paderborn 1998. S. 15-38.
- WOLF, Hubert: Liturgischer Antisemitismus? Die Karfreitagsfürbitte für die Juden und die Römische Kurie (1928-1975). In: Florian SCHULLER/ Giuseppe VELTRI/ Hubert WOLF (Hrsg.): Katholizismus und Judentum. Gemeinsamkeiten und Verwerfungen vom 16. bis zum 20. Jahrhundert. Regensburg 2005. S. 253-269.
- WOPPOWA, Jan: Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation. In: Konstantin LINDNER/ Mirjam SCHAMBECK sf/ Henrik SIMOJOKI/ Elisabeth NAURATH (Hrsg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell-kooperativ-kontextuell. Freiburg i. Br. 2017. S. 174-192.
- WOPPOWA, Jan: Über den Bildungswert interreligiöser Lernprozesse: Vom Perspektivenwechsel zur Positionalität. In: Stefan ALTMAYER/ Gottfried BITTER/ Joachim THEIS (Hrsg.): Religiöse Bildung - Optionen, Diskurse, Ziele (Praktische Theologie heute 132). Stuttgart 2013. S. 289-299.
- WULF, Christoph/ Jörg ZIRFAS (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden 2014.

- WUNDERLICH, Reinhard: Pluralität als religionspädagogische Herausforderung (Arbeiten zur Religionspädagogik 14). Göttingen 1997.
- ZIEBERTZ, Hans-Georg/ Boris KALBHEIM/ Ulrich RIEGEL: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 3). Gütersloh/ Freiburg i. Br. 2003.
- ZIEBERTZ, Hans-Georg/ Ulrich RIEGEL: Letzte Sicherheiten. Eine empirische Studie zu Weltbildern Jugendlicher. Gütersloh/ Freiburg i. Br. 2008.
- ZIEBERTZ, Hans-Georg: „Wozu ist das gut?“ Religiöse Dispositionen von Schülerinnen und Schülern. In: Herder Korrespondenz Spezial 2 (2013). S. 10-14.
- ZIMA, Peter Václav: Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne. Tübingen 2000.
- ZIMMERMANN, Mirjam/ Heike LINDNER (Hrsg.): Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet, 2015ff., <http://www.wirelex.de>.
- ZIMMERMANN, Mirjam: Art. Kindertheologie (2015). In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de (<https://doi.org/10.23768/wirelex.Kindertheologie.100020>, PDF vom 20.09.2018).
- ZIRFAS, Jörg: Identität, in: Christoph WULF/ Jörg ZIRFAS (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden 2014. S. 567-577.
- ZWERGEL, Herbert A.: „Erinnern“ und „Gehen in Spuren“ – Vom Wiedergewinnen der hermeneutischen Kraft biblischer und geschichtlicher Fragen in religiösen Bildungsprozessen. In: Hans-Ferdinand ANGEL/ Ulrich HEMEL (Hrsg.): Basiskurse im Christsein. Frankfurt 1992. S. 301-310.

Abkürzungen

JRP: Jahrbuch der Religionspädagogik

KatBl: Katechetische Blätter

LThK: Lexikon für Theologie und Kirche

RpB: Religionspädagogische Beiträge

ThQ: Theologische Quartalsschrift

ZfBeg: Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung

ZPT: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (ehemals „Der evangelische Erzieher“)