

18 Kirchen- und Christentumsgeschichte

Peter Scheuchenpflug

Mit der Doppelbezeichnung *Kirchen-* bzw. *Christentumsgeschichte* wird dem Umstand Rechnung getragen, dass in den vergangenen zweitausend Jahren nicht nur *religiöse Institutionen* Kultur und Gesellschaft geprägt haben, sondern stets auch *einzelne Christ/innen*. Dieser Einfluss kann in religionsunterrichtlichen Lernprozessen im Hinblick auf Entstehung, Motive und kulturelle bzw. gesellschaftliche Auswirkungen erkundet und aus der historischen Distanz sowie unter dem Anspruch des Evangeliums als geglückt oder gescheitert beurteilt werden. Dabei ist vorab zu klären, ob auf diese Weise *für heutige junge Menschen* ein Beitrag zu deren religiöser Bildung geleistet werden kann.

1 Gegenwärtiger Umgang mit (kirchen)geschichtlichen Themen

Ein Blick auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen und kulturellen Kontexte ergibt einen widersprüchlich erscheinenden Befund: Zum einen ist ein weitgehender *Abbruch* eines Geschichtsbewusstseins festzustellen (vgl. Bork/Gärtner 2016, 257); zugespitzt könnte im Hinblick auf kulturelle Diskurse und Fragen der individuellen Lebensgestaltung sogar von einem Klima historischer Amnesie gesprochen werden, sodass in Frage steht, ob junge Menschen ein Geschichtsbewusstsein entwickeln wollen, damit sie sich ggf. selbst mit einem kollektiven (religiösen) Gedächtnis identifizieren und sich diesem auch im Blick auf die Zukunft zugehörig fühlen können (vgl. Damberg 2016, 85). Denn zweifellos haben im Kontext der Postmoderne Traditionen ihren Verpflichtungscharakter verloren (Enttraditionalisierung). Von daher verwundert es nicht, dass die Geschichte der Kirche für Schüler/innen der Sekundarstufe das Schlusslicht in einer Reihe von Themenfeldern bildet, die Lernenden als wünschenswert erscheinen (vgl. Böhm/Schnitzler 2008, 166).

Zum anderen stoßen historisch orientierte populärkulturelle Darstellungen in Film, Literatur, Computerspielen oder Events wie Mittelalterspektakeln auf große Resonanz auch bei Kindern und Jugendlichen (vgl. Bork/Gärtner 2016, 257). Auf geschichtliche Fragestellungen treffen heutige Menschen darüber hinaus im Rahmen des Tourismus, denn (historische) Kirchenräume zählen an vielen Orten zu den Top-Destinationen touristischer Aktivitäten (vgl. Scheuchenpflug 2009, 9f.). Die Mechanismen der Postmoderne (→6) führen offensichtlich für die/den Einzelne/n dazu, das Vergangene nicht vollständig als irrelevant zurückzuweisen; vielmehr kann es durchaus – in selektiver Weise – rezipiert werden, wenn es für

die Modellierung der Identität und des eigenen Lebensstils hilfreich zu sein scheint (vgl. Lindner 2013, 11f.).

2 Begründungslinien für die Thematisierung von Kirchen- bzw. Christentumsgeschichte im Religionsunterricht

Entlang von *drei Argumentationssträngen* (kulturgeschichtlich, anthropologisch, gesellschaftlich; →1) wurde im Beschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ der Würzburger Synode erfolgreich versucht, eine schulische Begründung des Religionsunterrichts zu entwickeln (SB RU, 135); diese Argumentationslinien dienen im Folgenden dazu, *zentrale Begründungsstrukturen für eine Didaktik der Kirchen- oder Christentumsgeschichte im Rahmen des Religionsunterrichts* zu benennen (vgl. Lindner 2013; Mendl 2011, 105f.). Zu diesen drei Begründungslinien gesellt sich aufgrund der soziokulturellen Umbrüche in den vergangenen Jahrzehnten eine vierte hinzu, die das Kennenlernen und Verstehen des explizit Religiösen als Aufgabe religiöser Bildung am Lernort Schule umfasst (vgl. Porzelt 2012, 54-67).

2.1 Kulturgeschichtlich

Da das Christentum jahrhundertlang die kulturelle Situation in Deutschland mitgeprägt hat, hat schulische Bildung die Aufgabe, junge *Menschen mit dieser geistigen Überlieferung vertraut zu machen*. Zweifellos sind in der Gegenwart viele Zeugnisse der Kunst, der Musik oder Literatur, der Baukunst (Kirchen, Kapellen, Wegkreuze, Denkmäler) vorhanden, die ein Ausdruck dieser geistigen Überlieferung sind (→24). Hinzu kommt die Prägung geographischer Räume (z.B. Ortsmitten, Friedhöfe, Klöster, Wallfahrtsorte) und zeitlicher Strukturen (z.B. Wochenrhythmus, Feste im Jahreskreis). Allerdings nimmt aufgrund einer veränderten religiösen Sozialisation die Fähigkeit ab, solche Phänomene als *religiöse* zu identifizieren; zudem wird die Gegenwart durch die Präsenz anderer Religionen und Weltanschauungen geprägt (vgl. Lindner 2013, 14).

Von daher steht der Religionsunterricht vor der Notwendigkeit, die geschichtliche Entfaltung des christlichen Glaubens in religiösen Lernprozessen zu thematisieren, um dieser Argumentationslinie gerecht zu werden (vgl. ders. 2007, 123f.). Indem der Blick in die Vergangenheit Einsichten in historisch-religiöse Zusammenhänge ermöglicht, sollen junge Menschen befähigt werden, zunächst die religiöse Prägung des eigenen kirchengeschichtlichen Umfelds besser zu verstehen (vgl. ders. 2016, 2.1), um auf dieser Basis an der gegenwärtigen Religions- wie Geschichtskultur teilzuhaben bzw. diese ggf. auch in kompetenter Weise mitgestalten zu können (vgl. König 2012, 109).

2.2 Anthropologisch

Die Auseinandersetzung mit kirchengeschichtlichen Themen steht im Religionsunterricht im Dienst an der Selbstwerdung junger Menschen. Dadurch, dass in der Geschichte des Christentums die Grundfragen des Daseins *jeweils in unterschiedlicher Weise* beantwortet wurden, eröffnet sich die Möglichkeit, Schüler/innen mit diesen unterschiedlichen Artikulationen bekannt zu machen, um so die Entwicklung von eigenen Frage- und Antwortversuchen in Abgrenzung und Annäherung herauszufordern (vgl. Lindner 2007, 124). Dieser kulturelle Schatz an historischen Antworten (vgl. Mendl 2011, 106) auf individuelle (Glück, Sinn) und kollektiv bedeutsame (Gerechtigkeit, Macht und Ohnmacht, Krieg und Frieden) Themen des Menschseins stimuliert beim Einzelnen *Fragen an die Formung der Identität* im kulturellen und gesellschaftlichen Kontext der Gegenwart (→25).

2.3 Gesellschaftlich

Zur Identitätsbildung gehört auch die Befähigung zu einem kritisch-reflektierten Verhalten gegenüber der gegenwärtigen Gesellschaft und zu einer Bereitschaft der Verantwortungsübernahme für deren zukünftige Gestalt. Kirchengeschichtliche Inhalte bieten im Kontext dieser Argumentationslinie den Schüler/innen „Optionen und Alternativen, Zukunft christlich verantwortet zu gestalten“ (Lindner 2007, 124f.). Denn die Kirchengeschichte stellt einen *großen Pool an Erfahrungen* zur Verfügung, der „Reaktionen von Christen in ihrer Auseinandersetzung mit der jeweiligen gesellschaftlichen Situation zugänglich macht“ (ebd., 124), und fördert dadurch die Ausbildung einer kritischen Positionierung gegenüber aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen. Gleiches gilt für ein mündiges Verhalten angesichts von gegenwärtigen Ansprüchen und Aktionen kirchlicher Institutionen: Hier kann die Analyse von vergangenem geglückten oder verfehlten kirchlich-institutionellen Handeln vor dem Anspruch der Botschaft Jesu hilfreich sein.

2.4 Religiös

Für das in der Gegenwart gelebte Christentum bilden die in der Kirchengeschichte tradierten Erfahrungen einen inspirierenden *Erinnerungsschatz*. Erzählendes Erinnern (→31) ist sowohl ein Grundvollzug individueller christlicher Existenz wie kollektiver kirchlicher Identität (vgl. Lindner 2016, 2.1). Der Religionsunterricht fördert in diesem Zusammenhang das Verständnis, „dass und in welcher Weise Menschen ihr Dasein im Strome religiöser Überlieferungen in einem letzten, unbedingten Grund veranker(te)n“ (Porzelt 2012, 65). Das *Kennenlernen und Verstehen des kennzeichnend Religiösen* hilft Heranwachsenden, sich ihrer eigenen religiösen oder säkularen Weltsicht in der Auseinandersetzung mit bestimmten Formen religiöser Selbst- und Wirklichkeitsdeutung vergewissern zu können (vgl. Lindner 2016, 2.2) und bietet damit Hilfestellungen für die Modellierung der eigenen Glaubenshaltung.

3 Kinder und Jugendliche als Subjekte eines Religionsunterrichts zu Themen der Kirchen- und Christentumsgeschichte

3.1 Subjektorientierung

Die Begründungslinien zeigen, dass die lernenden Subjekte Ausgangs- und Zielpunkt für unterrichtliche Inszenierungen sind (→2): „Eine *Didaktik* der Kirchengeschichte, die vom Subjekt her denkt, hat danach zu fragen, wie die Lernenden dem entsprechenden Inhaltsbereich gegenüber eingestellt sind, welche (Entwicklungs)Voraussetzungen sie in Bezug auf die Beschäftigung mit historischen Inhalten mitbringen und inwiefern sie mit kirchengeschichtlichen Zusammenhängen außerhalb institutionalisierter Lernorte in Kontakt kommen.“ (ebd., 1.2). Gemeinsam mit der Geschichtsdidaktik verfolgt Religionsdidaktik im Hinblick auf Themen der Christentumsgeschichte das Ziel, bei Schüler/innen ein *Geschichtsbewusstsein* auszubilden.

Geschichtsbewusstsein gilt als Leitkategorie für die Geschichtsdidaktik (vgl. Baumgärtner 2019, 30); mit diesem Begriff wird die Fähigkeit bezeichnet, dass das Subjekt verschiedene Dimensionen (erinnerte Vergangenheiten, Gegenwartsdeutungen, Zukunftserwartungen) zu einer eigenen komplexen Erzählung verknüpfen kann, die zeitlich geordnet ist, und diese mit dem eigenen Handeln in Beziehung zu setzen. Von daher ist das Geschichtsbewusstsein stets kulturell eingebunden (vgl. Riegel 2013, 25f.); die Bezogenheit auf öffentliche Kontexte wird mit dem Begriff der *Geschichtskultur* beschrieben (vgl. Bauer 2019; Baumgärtner 2019, 40); diese zeigt sich u.a. in sog. Objektivationen, wozu in religiöser Hinsicht kirchliche Museen oder Maßnahmen der Erhaltung und Pflege von kirchlichen Gebäuden sowie Einrichtungen und Medienangebot der Kirchenpädagogik zur Erschließung von (touristisch vielbesuchten) Kirchenbauten zählen (→36).

3.2 Entwicklung des Geschichtsbewusstseins

Um zu verstehen, wie sich das historische Denken bei Kindern und Jugendlichen entfaltet, bieten entwicklungspsychologische Theorien eine wertvolle Hilfestellung, selbst wenn die Einflüsse kultureller oder sozialer Kontexte zu starken Unterschieden im individuellen Entwicklungsverlauf führen können (vgl. Pandel 2013, 123-129). Solche Modelle können eine grobe Orientierung über die Entwicklung des historischen Denkens bieten. Zugleich müssen weitere empirische Studien über die Entwicklung von Teilkompetenzen historisch verantwortlichen Denkens herangezogen werden (vgl. Riegel 2013, 24). Bevor ausgewählte Ergebnisse dazu vorgestellt werden, wird im Folgenden der entwicklungspsychologische Ansatz von Christian Noack referiert, da sein Modell sich u.a. auf die Arbeiten von James W. Fowler zu den Stufen des Glaubens (→7) stützt und dadurch am Leichtesten für religionsdidaktische Fragestellungen anschlussfähig ist (vgl. zu Alternativen: Trevisan 2008,

96-103). Noack unterscheidet in seiner Studie fünf Stufen (vgl. ders. 1994, 29-31; Riegel 2013, 24f., Trevisan 2008, 101-103):

- intuitiv-projektive Stufe: Kinder auf dieser Stufe nehmen historische Ereignisse oder Personen in einer dezidiert ichbezogenen Weise und häufig über die Eltern vermittelt wahr und entwickeln eine affektive Bindung dazu. Weil kausale Vorstellungen von Raum und Zeit noch nicht vorhanden sind, haben Kinder noch *kein klares Vergangenheitsbewusstsein*. Auch können sie kaum zwischen historischen Personen und Fantasiegestalten (z.B. aus Märchen) unterscheiden. Insofern kann auf dieser Stufe eigentlich noch nicht vom Vorhandensein eines Geschichtsbewusstseins gesprochen werden.
- konkret-narrative Stufe: Auffallend ist, dass diese Stufe ungefähr mit dem sechsten Lebensjahr einsetzt und bis in das Alter von ca. zwölf Jahren andauert, allerdings auch noch bei Erwachsenen anzutreffen ist. Das Geschichtsbewusstsein dieser Stufe besitzt eine narrative Gestalt, d.h. es ist primär *Geschichtenbewusstsein*; Geschichte wird als Kette von konkreten Ereignissen verstanden. Ein Temporalbewusstsein ist hier bereits deutlich vorhanden, weil Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unterschieden werden können. Auf dieser Stufe erschließen sich Kinder Themen der Vergangenheit, indem sie sich mit historischen Personen identifizieren (oder sich von ihnen abgrenzen) und deren außergewöhnliche Leistungen bewundern (z.B. Helden).
- konventionell-affirmative Stufe: Hier üben die geschichtlichen Deutungsmuster des kulturellen Umfelds einen großen Einfluss aus: „Geschichte wird aus einem Reservoir historischer, durch das Umfeld tradierter Erzählungen konstruiert, welche bedeutende Persönlichkeiten oder Ereignisse illustrieren.“ (Riegel 2013, 24) Von daher sind für Jugendliche dieser Stufe Personen mit Autorität die Gestalter historischer Prozesse und nicht etwa abstrakte Strukturen. Zudem werden aktuell gültige Wertvorstellungen und Normen in vergangenen Epochen gesucht bzw. auf diese übertragen. Geschichte wird dementsprechend als große Lehrmeisterin verstanden. Neu bei dieser Stufe ist ferner, dass unterschiedliche historische Ereignisse miteinander in Verbindung gebracht werden; eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Verständnis von Vergangenheit gelingt jedoch noch nicht. Die dritte Stufe wird im Lauf der Pubertät erreicht, wobei viele Menschen auf dieser Stufe bleiben (vgl. Trevisan 2008, 102).
- kritisch-reflektierende Stufe: Der Wechsel zu dieser Stufe, der ab ca. 17 Jahren möglich ist, zeigt sich darin, dass nunmehr die vom kulturellen Umfeld übernommenen Deutungsmuster kritisch hinterfragt werden. Die Jugendlichen können unterschiedliche Deutungen von historischen Prozessen identifizieren, miteinander vergleichen und auf ihre Angemessenheit hin befragen. Auch die eigene Identität kann nun geschichtlich verortet werden. Geschichtliche Zusammenhänge werden also sowohl in ihrer *Vielschichtigkeit* als auch in ihren *strukturellen Dimensionen* wahrgenommen, sodass Wandel und Änderung, Entwicklung und

Fortschritt mit Hilfe komplexer Modelle erklärt werden können. Allerdings steht die eigene Weltanschauung noch im Vordergrund, weshalb Menschen auf dieser Stufe an geschichtliche Personen die Erwartung herantragen, sie hätten nach den Wertmaßstäben und Vorstellungen der Gegenwart zu handeln.

- historisch-universelle Stufe: Das Individuum ist in der Lage, die kulturelle Bedingtheit von historischen Deutungsmustern und eine Pluralität von möglicherweise konkurrierenden Geschichtsbildern zu identifizieren. Diese werden als kognitive Modelle wahrgenommen, die „Vergangenes auf unterschiedliche Weise rekonstruieren“ (Riegel 2013, 24). Auf dieser Stufe ist sich der Mensch seiner *Geschichtlichkeit voll bewusst*, denn hier verbindet sich das Bewusstsein von der Einzigartigkeit der eigenen Individualität „mit einer universalen Geschichtsdeutung, wodurch echtes Fremdverstehen erst möglich wird“ (Trevisan 2008, 103). Ein solches Geschichtsbewusstsein, in dem die Pluralität von Geschichtstheorien und -bildern als Bereicherung empfunden wird und in dem das Individuum um die Bedingtheit der eigenen gegenwärtigen Wertvorstellungen weiß, soll Noack zufolge erst über ein Studium oder langjährige Berufserfahrung erreicht werden können (vgl. ebd.).

Wie bereits erwähnt, sollten die entwicklungspsychologischen Modelle um flankierende oder korrigierende Einsichten aus weiteren Studien ergänzt werden: Ulrich Riegel verweist z.B. darauf, dass empirisch nachweisbar mit dem Alter auch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel steigt; die Kompetenz, Geschichte als Konstrukt von Deutungen kognitiv zu erfassen, wird wahrscheinlich erst ab dem Jugendalter ausgebildet. Zudem zeigen Erhebungen, dass Jugendliche historischen Personen zunächst moderne Denk- und Verhaltensmuster zuschreiben. Obwohl Jugendliche nicht über einen intuitiven Zugang zu einer kulturellen Differenz in verschiedenen Epochen verfügen, kann diese Aufmerksamkeit doch über Lernprozesse aktiviert werden (vgl. ders. 2013, 24f.).

3.3 Konsequenzen für den Religionsunterricht

Es wurde deutlich, dass mit der Ausprägung eines historisch verantwortlichen Denkens in einem geschichtswissenschaftlichen Sinn erst in der Sekundarstufe I zu rechnen ist. Dies hat Konsequenzen für die Didaktik kirchengeschichtlicher Themen: So kann von allen Kindern im Grundschulalter erwartet werden, dass sie die basalen Kategorien von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Wesentlichen zutreffend verwenden; kompetentere Kinder verfügen ggf. bereits über Epochenbegriffe und können fiktionale von historischen Personen unterscheiden. Dadurch, dass Kinder Vergangenes in Geschichten wahrnehmen, können ihnen geschichtliche Themen narrativ und personifiziert präsentiert werden (→25), wobei unkritische Identifikationen vermieden werden sollten (vgl. ebd., 26.29).

In der Sekundarstufe können geschichtliche Themen dann auf Interesse stoßen, wenn sie entweder die eigene Lebenswelt erklären oder rätselhaft Fremdes zum In-

halt haben. Jugendliche wollen Aussagen über die Vergangenheit auf historische Plausibilität prüfen, wobei ihnen bewusst ist, dass geschichtliche Themen jeweils ein spezifisches und selektives Arrangement darstellen und einem Deutungsprozess unterliegen (vgl. ebd., 27).

4 Kirchengeschichtsdidaktische Leitlinien und Lernwege

Eine Planung und Gestaltung von Lernprozessen im Religionsunterricht, die sich geschichtlichen Themen widmet, berücksichtigt die unterschiedlichen Zugänge, wie Religion im Unterricht begegnen kann, und greift auf geeignete Lernwege (→29-37) zurück, wobei die einzelnen kirchengeschichtsdidaktischen Leitlinien zu berücksichtigen sind; zudem erfordern die spezifischen Medien (→24) aus diesem Bereich eine besondere Akzentuierung von Lernwegen. Plausibilisiert werden sollen die einzelnen Einsichten im Folgenden am Beispiel der *Taufe* als einer elementaren und kulturprägenden Handlung des Christentums.

4.1 Leitlinien und Dimensionen

Sowohl aus *theologischen* (Kirche als Erinnerungsgemeinschaft) wie aus *pädagogischen* Gründen (Subjektorientierung) ergibt sich als zentrale Einsicht, dass die kirchengeschichtsdidaktische Perspektive für religiöses Lernen insgesamt unverzichtbar ist. Dadurch, dass sie die historische Dimension christlichen Glaubens und Theologisierens eröffnet und kultiviert, kann sie einen spezifischen Beitrag im Rahmen unterschiedlicher religionsdidaktischer Modelle (z.B. biografisches Lernen; →25) und Konzeptionen (z.B. konstruktivistische Religionsdidaktik, vgl. Büttner/Mendl/Reis/Roose 2011) leisten. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Frage nach einem *inhaltlichen* Kanon (Ausbreitung des Christentums in der Antike usw.) eher nachrangige Bedeutung hat (vgl. Schwillus 2016, 113), selbst wenn manche Lehrpläne für den Religionsunterricht noch kirchengeschichtliche Themen eigens ausweisen. Leitlinien für die Auswahl einzelner Ereignisse der Kirchengeschichte sind deren *Elementarität* und *Repräsentativität* im Hinblick auf das jeweilige Thema religiösen Lernens (z.B. Taufe als Kernelement christlicher und ab der Reformation konfessioneller Identität, als Kernhandlung in der Missionsgeschichte oder als biografieprägendes Ritual der familiären Geschichte).

Ferner ist zu berücksichtigen, dass sowohl die Entwicklungen neuer Zugänge von Seiten der theologischen Wissenschaften (z.B. feministische Perspektiven, vgl. Oberle/Raske 2008, 85) als auch der Geschichtswissenschaft in reflektierter Weise Eingang in kirchengeschichtsdidaktische Dimensionen religiösen Lernens finden. Konstantin Lindner zufolge bietet v.a. ein *alltagsgeschichtlicher Zugang* „eine Vielfalt an Einblicken, wie der christliche Glaube das Leben, den Lebensalltag verschiedenster Bevölkerungsschichten geprägt hat“ (ders. 2013, 13). Kirchengeschichte bekommt seiner Ansicht nach viele Gesichter, „indem sich dabei zeigt, wie Men-

schen das Christliche auf unterschiedliche Weise für sich in Anspruch genommen haben“ (ebd., 19); ein Beispiel hierfür wären mit Blick auf die Taufe Methoden der Oral History, um durch Befragungen von Menschen verschiedener Altersgruppen den Wandel der Tauffeier und ihrer kulturellen Gestalt zu erkunden. Eng verbunden mit einer Orientierung an der Alltagsgeschichte ist das Prinzip der *Regionalisierung* (vgl. ders. 2016, 2.2), das sich über das Lernen an außerschulischen Lernorten (z.B. Besuch des Taufortes in der Kirche) leicht in konkrete unterrichtliche Schritte überführen lässt (→36). Schließlich erweist sich die Leitlinie der *biografischen Verortung* als bedeutsam, denn „als erfahrungsgesättigte Summe von Lebensgeschichten bietet Kirchengeschichte viele [entsprechende] Momente“ (ebd., 2.3). Hier könnte z.B. erforscht werden, welche biografische Bedeutung die Taufhandlung bzw. der Taufort für Menschen jeweils (nicht) hatte. Zu beachten ist allerdings, dass die kulturprägende Wirksamkeit von Menschen nicht auf sog. große Persönlichkeiten reduziert werden darf (vgl. ebd.).

4.2 Lernwege

Auch das spezifische Methoden- und Medienreservoir der Geschichtsdidaktik wird von der Religionsdidaktik reflektiert und für religiöses Lernen rezipiert; einen aktuellen Überblick bietet der Geschichtsdidaktiker Ulrich Baumgärtner, der als Gliederungsprinzip die diversen *Medien historischen Lernens* einsetzt; deren didaktische Inszenierung führt dann jeweils zu spezifischen Lernwegen (vgl. ders. 2019, 115-233):

- **Mündlichkeit und Hörbarkeit:** Die mündliche Weitergabe von Erinnerungen ist ein Alltagsphänomen; für den Unterricht kann auf die Methode der Oral History zurückgegriffen werden. Diese widmet sich der systematischen Erschließung mündlicher Quellen, z.B. durch Zeitzeugenbefragung (vgl. ebd., 125-129); als Beispiel wäre die Befragung von Christ/innen vor Ort über die Art und Weise sowie die biografische Bedeutung der eigenen Taufe zu nennen. Dadurch könnte der Wandel von theologischen, spirituellen und liturgischen Konzepten sichtbar gemacht werden. Bei der Einbeziehung von Oral History in das unterrichtliche Geschehen ist zu beachten, dass die Erinnerung der Interviewten von unterschiedlichen Faktoren wie Vergessen, Verdrängen oder dem Wunsch nach Harmonisierung oder Rechtfertigung beeinflusst ist (vgl. Schwillus 2013, 247). Zwar kann im schulischen Kontext bei Zeitzeugenbefragungen nicht erwartet werden, wissenschaftliche Standards zu erreichen, aber Schüler/innen können über die reflektierte Durchführung, z.B. im Rahmen eines Projektunterrichts, zu einem kompetenten Umgang mit Geschichte(n) befähigt werden (vgl. ebd., 245f.). Für den Religionsunterricht ist zudem die Geschichtserzählung relevant, da Erzählen (→31) ein Kernelement der Tradierung des christlichen Glaubens darstellt (vgl. Lindner 2016, 2.3). Baumgärtner führt zusätzlich noch Methoden der Sound

History an, die akustisch wahrnehmbare Quellen erschließen will (z.B. historische Tondokumente, Lieder, Kirchenglocken) (vgl. ders. 2019, 129f.).

- **Schriftlichkeit:** Schriftliche Quellen sind eine zentrale Grundlage historischer Forschung und liegen in vielfältiger Form vor. Zu ihnen zählen u.a. Inschriften (auf Münzen, Denkmälern, Gebäuden usw.), Urkunden, Akten, private Notizen, Aufstellungen (z.B. Rechnungen), Briefe, journalistische Formen, Reden, Ego-Dokumente (Tagebücher, Autobiografien usw.) und Sachdarstellungen (vgl. ebd., 142f.). Quellenarbeit im Religionsunterricht erweist sich einerseits oft als aufwändig, ermöglicht aber andererseits einen möglichst authentischen Zugriff auf Kirchengeschichte, der in seiner Wirksamkeit nicht unterschätzt werden sollte (vgl. Lindner 2016, 2.3). Im Hinblick auf das Beispiel Taufe wäre an Einträge in Kirchenbüchern zu denken, Inschriften an Taufbecken, Bezugnahmen auf die eigene Taufe anhand von Einladungskarten usw.
- **Bildlichkeit:** Auf unterschiedliche Weise beziehen sich Bilder auf Geschichte; zum einen können sie als Bildquellen dienen, die einen Zugang zu Vergangenem ermöglichen, zum anderen bieten Bilder zur Geschichte (z.B. Historienmalerei) nachträgliche Aktualisierungen von Vergangenheit und schließlich gibt es sog. Bilder von der Geschichte, also Vorstellungen eines historischen Verlaufs, die visuelle Vorstellungen produzieren (z.B. Aufstieg und Niedergang) (vgl. Baumgärtner 2019, 170f.). Sowohl diese drei Bezugsweisen als auch die verschiedenen Bildarten (z.B. Gemälde, Karikatur, Foto) erfordern spezifische didaktische Inszenierungen (→33). Weitere Medien der Bildlichkeit sind Dokumentar- oder Spielfilme sowie Filme (→35), die aufgrund ihres Alters als Quelle dienen können. Höchst aufschlussreich für ein Verständnis vom Wandel der Taufhandlung im Lauf der Geschichte sind historische (z.B. reformatorische) Gemälde zu diesem Thema.
- **Gegenständlichkeit:** Hier kann zwischen Sachquellen (z.B. Artefakte und Relikte), Museen und historischen Orten (z.B. Kirchen) unterschieden werden (vgl. ebd., 197-213); zu denken wäre z.B. an die unterschiedliche Platzierung und Ausgestaltung von Taufbecken in Kirchen im Lauf der Geschichte oder an die für die Taufe benötigten Gefäße.
- **Digitalität (→8):** Historisches Lernen mit digitalen Medien erfolgt in unterschiedlichen Modi: So können erstens Lernobjekte in digitaler Form zur Verfügung stehen, zweitens können digitale Medien der effektiven Organisation des Lernprozesses dienen, drittens können diese selbst zum Lerngegenstand werden und schließlich können digitale Medien die Lernumgebung bilden (vgl. ebd., 229).

Literatur

- Bauer, Benjamin (2019), Geschichtskultur, kirchengeschichtsdidaktisch, in: WiReLex (doi.org/10.23768/wirelex.Geschichtskultur_kirchengeschichtsdidaktisch.200589). – Baumgärtner, Ulrich (2019), Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule, Paderborn. – Böhm, Uwe/Schnitzler, Manfred (2008), Religionsunterricht in der Pubertät. Eine explorative Studie in den Klassen 7 und 8, Stuttgart. – Bork, Stefan/Gärtner, Claudia (2016), Wo(zu) Kirchengeschichtsdidaktik? Versuch einer Standortbestimmung mit Ausblick, in: dies. (Hg.), Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Stuttgart, 256-267. – Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver/Roose, Hanna (Hg.) (2011), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 2: Kirchengeschichte, Hannover. – Damberg, Wilhelm (2016), Kirchengeschichte und ihre Didaktik im Lichte (nach-)konziliarer Prozesse, in: Bork, Stefan/Gärtner, Claudia (Hg.), Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Stuttgart 79-88. – Koerrenz, Marita (2016), Kirchengeschichte im Religionsunterricht der Primarstufe, in: WiReLex (doi.org/10.23768/wirelex.Kirchengeschichte_im_Religionsunterricht_der_Primarstufe.200605). – König, Klaus (2012), Mehr Religion. Die Bedeutung der Religionskultur für den Religionsunterricht, in: Kropač, Ulrich/Langenhörst, Georg (Hg.), Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründungen und Perspektiven des Schulfaches Religion, Babenhausen, 98-112. – Lindner, Konstantin (2007), In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht, Göttingen. – Ders. (2013), Religiöses Lernen mit Kirchengeschichte. Didaktische Verortungen und Perspektiven, in: ders./Riegel, Ulrich/Hoffmann, Andreas (Hg.), Alltagsgeschichte im Religionsunterricht. Kirchengeschichtliche Studien und religionsdidaktische Perspektiven, Stuttgart 11-20. – Lindner, Konstantin (2016), Kirchengeschichtsdidaktik, in: WiReLex (doi.org/10.23768/wirelex.Kirchengeschichtsdidaktik.100053). – Mendl, Hans (2011), Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München. – Noack, Christian (1994), Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewusstsein, in: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.), Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative empirische Zugänge, Pfaffenweiler, 9-46. – Oberle, Regine/Raske, Michael (2008), Übersehen und übergangen. Frauen in kirchengeschichtlichen Unterrichtswerken, in: Adam, Gottfried/Englert, Rudolf/Lachmann, Rainer/Mette, Norbert u.a. (Hg.), Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch, Münster, 90-107. – Pandel, Hans-Jürgen (2013), Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Schwalbach/Ts. – Porzelt, Burkard (2012), Grundlinien biblischer Didaktik, Bad Heilbrunn. – Riegel, Ulrich (2013), Kinder und Jugendliche als Subjekte des Religionsunterrichts zu kirchengeschichtlichen Inhalten, in: Lindner, Konstantin/Riegel, Ulrich/Hoffmann, Andreas (Hg.), Alltagsgeschichte im Religionsunterricht. Kirchengeschichtliche Studien und religionsdidaktische Perspektiven, Stuttgart, 21-30. – Scheuchensflug, Peter (2009), Kirchenräume als Begegnungsräume. Reflexionen über das pastorale Potential von Kirchenräumen im Kontext der modernisierten Gesellschaft, Hamburg. – Schwillus, Harald (2013), Kirchengeschichte im persönlichen Umfeld erforschen. Oral History, in: Lindner, Konstantin/Riegel, Ulrich/Hoffmann, Andreas (Hg.) (2013), Alltagsgeschichte im Religionsunterricht. Kirchengeschichtliche Studien und religionsdidaktische Perspektiven, Stuttgart, 243-254. – Schwillus, Harald (2016), Kirchengeschichte im Religionsunterricht im Spannungsfeld von Religionsdidaktik und Historischer Theologie, in: Bork, Stefan/Gärtner, Claudia (Hg.) (2016), Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Stuttgart 103-115. – Trevisan, Paolo (2008), Das Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie historischen Denkens, in: Adam, Gottfried/Englert, Rudolf/Lachmann, Rainer/Mette, Norbert u.a. (Hg.), Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch, Münster, 90-107.