

Loccumer Pelikan

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde
des Religionspädagogischen Instituts Loccum



ISSN 1435-8387

Ausgabe 2/2024

Kirchengeschichte neu entdecken

Harry Noormann
Geschichte und religiöse
Bildung – drei Zeitansagen

Lena Sonnenburg
Sarah Vecera: Wie ist
Jesus weiß geworden?

Landeswettbewerb Evangelische
Religion 2024/25: Gerechtigkeit.
Ausschreibung



EVANGELISCH-LUTHERISCHE
LANDESKIRCHE HANNOVERS



editorial | *Silke Leonhard* 3

➤ GRUNDSÄTZLICH

Geschichte und religiöse Bildung – drei Zeitansagen | *Harry Noormann* 4
 Anregungen für eine Postkoloniale Kirchengeschichtsdidaktik | *Britta Konz* 10
 175 Jahre Wandel, aber Gottes Mission bleibt! Zur Geschichte der Hermannsburger Mission | *Michael Thiel* 16
 Religiöses oder Historisches Lernen? Anmerkungen zu einem Windmühlen-Gefecht | *Wolfgang Hasberg* 22
 Eine kurze Geschichte der Theologie des Kreuzes | *Matthias Hülsmann* 32
 Christentumsgeschichte als Bildungsgeschichte | *Peter Gemeinhardt* 36
 Biografische Zugänge zu Kirchengeschichte. Religionsdidaktische Skizzen | *Konstantin Lindner* 41

➤ NACHGESCHAUT

Zeittafel Kirchengeschichte | *Linda Frey* 46

➤ PRAKTISCH

GESPIELT: Martin Luthers Abenteuer | *Lena Sonnenburg* 51
 BETRACHTET: Manfred Eder: Kirchengeschichte in Karikaturen.
 Von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart | *Linda Frey* 52
 GELESEN: Sarah Vecera: Wie ist Jesus weiß geworden? | *Lena Sonnenburg* 54
 Alter und neuer Rassismus. Ein Unterrichtsentwurf mit Kirchengeschichte für Klasse 9/10 | *Harmjan Dam* 55
 Kolonialgeschichte im Religionsunterricht?! Impulse für die Sekundarstufe II | *Lukas Steinbeck* 60
 Wie Galileo Galilei zu einem naturwissenschaftlichen Mythos wurde.
 Praxisimpulse für den Religionsunterricht in der Oberstufe | *Florian Wiedemann* 65

➤ BETRIFFT

Religion und Gesellschaft. Kurze Überlegungen zu anstehenden Curriculums-Revisionen | *Andreas Kubik* 71

➤ INFORMATIV

Die EduMaP. Ein Ansatz multidirektionaler Erinnerungsdidaktik
 zur christlichen Friedensbildung | *Hendrik Niether* 73
 Jan und Mila. Kirchengeschichte in Kinderbüchern | *Katharina Kunter* 77
 Filme zur Kirchengeschichte | *Anja Klinkott* 80
 Landeswettbewerb Evangelische Religion 2024/25: Gerechtigkeit.
 Ausschreibung und Anregungen für die Projektarbeit | *Linda Frey* 82
 Nach der Missbrauchsstudie: Meister kündigt Konsequenzen an 91
 Buch- und Materialbesprechungen 92



Liebe Kolleg*innen!

Im 75. Jahr des Grundgesetzes feiern wir Geburtstag in **Erinnerung** an die Grundlegung der Bundesrepublik Deutschland durch ihre demokratische Verfassung. In unserem Staat ermöglicht sie auf politische Weise, was in theologischer wie philosophischer Hinsicht entscheidend ist: ein **gemeinschaftliches Leben in Freiheit und Verantwortung** auf der Basis der Menschenwürde jeder einzelnen Person.

Dieses politisch wichtige Datum ist zugleich ein Anlass, zurückzublicken auf die **Vielfalt kirchenhistorisch relevanter Ereignisse und Bezüge**. Kirchengeschichte ist mehr als verstaubte Datensammlung; mit ihren Namen, Ereignissen, Formen und Zusammenhängen zieht sie ein ins **kulturelle Gedächtnis** religiöser und kirchlicher Prägungen. Daher lohnt es sich auch wie auf dem Titelbild, neugierig auf Verdecktes und Implizites hinter den Darstellungen zu schauen. Kirchengeschichte neu zu entdecken, heißt: neue Blicke auf Kirche, Gesellschaft, Religion, Theologie und Pädagogik wagen und gewohnte mit ungewohnten **Perspektiven** zu verschränken.

Harry Noormann fragt im Kontext einer **diversitätsbewussten Kirchengeschichtsdiagnostik** nach deren Rahm(ung)en für eine neue Aufmerksamkeit auf geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik. In dieser Linie geht Britta Konz Gestaltungswegen (kirchen-)geschichtlicher Lernprozesse im Dienste der **Stimmen migrationsgesellschaftlicher Pluralität** und in **Auseinandersetzung mit Unrechtsgeschichte** nach. Michael Thiel legt anhand der Geschichte der Hermannsbürger Mission Spuren aus: Wie hat sich die Sicht des heutigen Missionswerkes auf die eigene Arbeit und auf die Welt im Laufe seiner Geschichte verändert? Wie sieht die **postkoloniale Weise christlicher Verkündigung** heute aus? Der Historiker und Geschichtsdiagnostiker Wolfgang Hasberg widmet sich dem **Verhältnis von religiösem**

und historischem Lernen im Religions- und Geschichtsunterricht in komplementärer Kooperation. Mit dem **Kreuz als prominentem Ort bzw. Topos in der Theologiegeschichte** auf dem Weg in die Zukunft befasst sich Matthias Hülsmann. Wie liest sich **Christentum als Bildungsgeschichte**? Peter Gemeinhardt lädt zu Stationen von der urchristlichen Zeit bis zum Jetzt ein. Eine **subjektorientierte kirchengeschichtliche Didaktik** fragt nach den Bezügen biografischen Lernens – diese zeigt Konstantin Lindner in unterschiedlichen Blickwinkeln auf. Reichhaltiges Material und mehrere Praxisartikel laden zum kultur- und kirchengeschichtlichen Verweilen, Arbeiten und auch zu Verbindungen mit anderen Unterrichtsfächern ein. Worauf sind Sie neugierig?

Nach vorn geschaut: Im Herbst geht der 12. Niedersächsische Landeswettbewerb Evangelische Religion an den Start. Gesellschaftlich, politisch und auch kirchlich fordert er mit dem Thema **Gerechtigkeit** zum Entdecken, Nachdenken und Gestalten auf. Die ausführliche Ausschreibung dazu ist auf den Seiten 82 bis 90 zu finden.

Du hast Zukunft. lautet das verheißungsvolle Motto des diesjährigen Schülerforums, das am 4. Dezember im Hannover Congress Centrum (HCC) erstmalig nach Corona stattfinden wird. Weitere Infos sind unter www.kirche-schule.de/schuelerforum zu finden, nach dem Sommer auch das aktuelle Programm und Anmelde-möglichkeiten. Wir laden Schüler*innen ab dem 10. Jahrgang schon jetzt herzlich ein.

Aber vorher wird es Sommer: Möge das sich früh neigende Schul-, Kita- und Studienjahr in eine segensreiche Erntezeit münden, carpe diem!

Ihre

Silke Leonhard

Prof. Dr. Silke Leonhard
Rektorin

HARRY NOORMANN

Geschichte und religiöse Bildung – drei Zeitansagen

Geschichte gehört zur christlichen DNA. Christentum ist „nicht anders als Erinnerungsreligion zu denken“¹, sein Urgrund verdankt sich einem konkreten historischen Ereignis. Seine Geschichte ist – mit Helmut Gollwitzer gesprochen – die Geschichte der Siege und Niederlagen des neuen Lebens gegen das alte Leben. Wer von diesem Glauben etwas begreifen und erfahren will, muss – um in Gollwitzers Bild zu bleiben – den Strom erkunden und lernen, Quellwasser zu kosten.

Dennoch begleitete eine notorische Wehklage über das Schattendasein der Kirchengeschichtsdidaktik die Fachliteratur nicht erst, als Peter Biehl vor 50 Jahren die provokante Zeitgeistfrage stellte: „Wozu noch Kirchengeschichte?“² Diese Klage muss nicht neu angestimmt werden; denn Indizien sprechen für ein deutlich gewachsenes Interesse an kirchengeschichtsdidaktischer Forschung und ihrer Diversifikation in den letzten Jahrzehnten – alltagsgeschichtlich, biografisch, religionskulturell, konstruktivistisch, erinnerungsdidaktisch usw.³

Gemein ist diesen Ansätzen erstens die didaktische Leitfrage, wie historisches Lernen

die Lernsubjekte in ihrer *Lebensgestaltung* unterstützen kann⁴, – auch hier hat sich die Aufmerksamkeitsrichtung von „Vermittlung“ hin zu „Aneignung“ verschoben. Subjektorientierung heißt daher zweitens: Didaktisch meint „Geschichte“ jene Vergangenheit, die uns heute bewegt, die uns nicht ruhen lässt. Religionsdidaktisches Geschichtslernen ist gleichsam Grabarbeit im eigenen „Wurzelwerk“ (Hubertus Halfas): Sie ist „auf Inhalte (erg. und Kompetenzen) angewiesen, zu denen die Schüler in lebensgeschichtlichen Beziehungen stehen. Nicht die ‚Sache an sich‘ ist Thema, sondern die mit der Lebenswelt der Schüler verbundene Sache (...). Genau das ermöglicht Anteilnahme, Betroffenheit, Identifikation.“⁵

Welche Entwicklungen und aktuellen Diskurse können Orientierungsmarken setzen, um auszumachen, was kirchengeschichtsdidaktisch heute „an der Zeit“ ist?

Die lautlose und beschwiegene Vermehrung historischer Narrative durch Flucht und Migration: Arbeiten an einer inklusiven Erinnerungsdidaktik

Wenige Themen haben den religionspädagogischen Fachdiskurs in den zurückliegenden drei Jahrzehnten so geprägt wie das interkulturelle und interreligiöse Lernen (und zuvor schon das Lernen im weltweiten ökumenischen Horizont). Umso erstaunlicher ist die schwache didaktische Resonanz auf die migrantisch er-

¹ Marksches/Wolf, Erinnerungsorte des Christentums, 11.

² Biehl, Kirchengeschichte und themenorientierter Religionsunterricht, 7-23.

³ Lindner, Kirchengeschichtsdidaktik, 2. Dafür steht auch der Sammelband Gärtner /Bork, Kirchengeschichtsdidaktik. Gut zwei Dutzend kirchengeschichtliche Themen im niedersächsischen KC Sek I an Gesamtschulen sind ebenso wenig ein Erweis von Randständigkeit wie die ca. 20 kirchengeschichtsdidaktischen Artikel im WiReLex. Zwischen 2005 und 2020 sind „fast doppelt so viele neue Titel mit kirchengeschichtlichen Materialien erschienen“ als in den 15 Jahren davor, hat Harmjan Dam errechnet: Kirchengeschichte kompetenzorientiert, 7.

⁴ Lindner, Kirchengeschichtsdidaktik, 1.

⁵ Halfas, Wurzelwerk, 255.265.

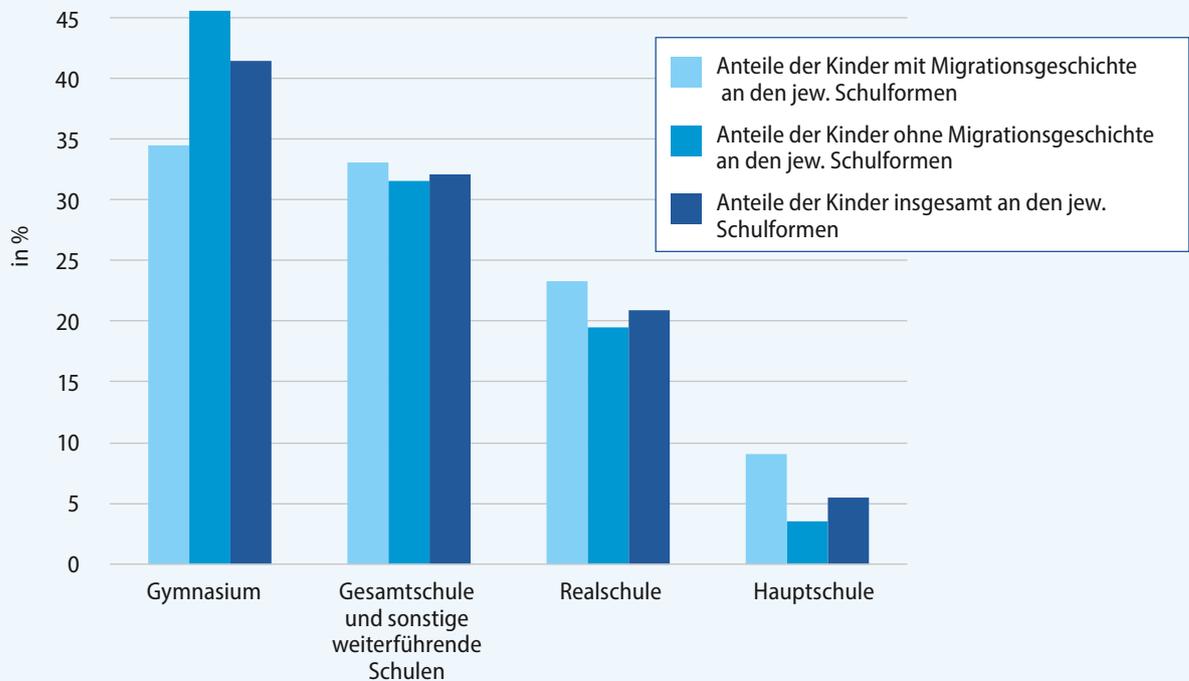
MIGRATION

KINDER MIT UND OHNE MIGRATIONSGESCHICHTE

an allgemeinbildenden weiterführenden Schulen 2019

Anteile der Kinder an den jeweiligen Schulformen

Lesehilfe: Von 100 Kindern mit Migrationsgeschichte besuchen knapp 35% das Gymnasium

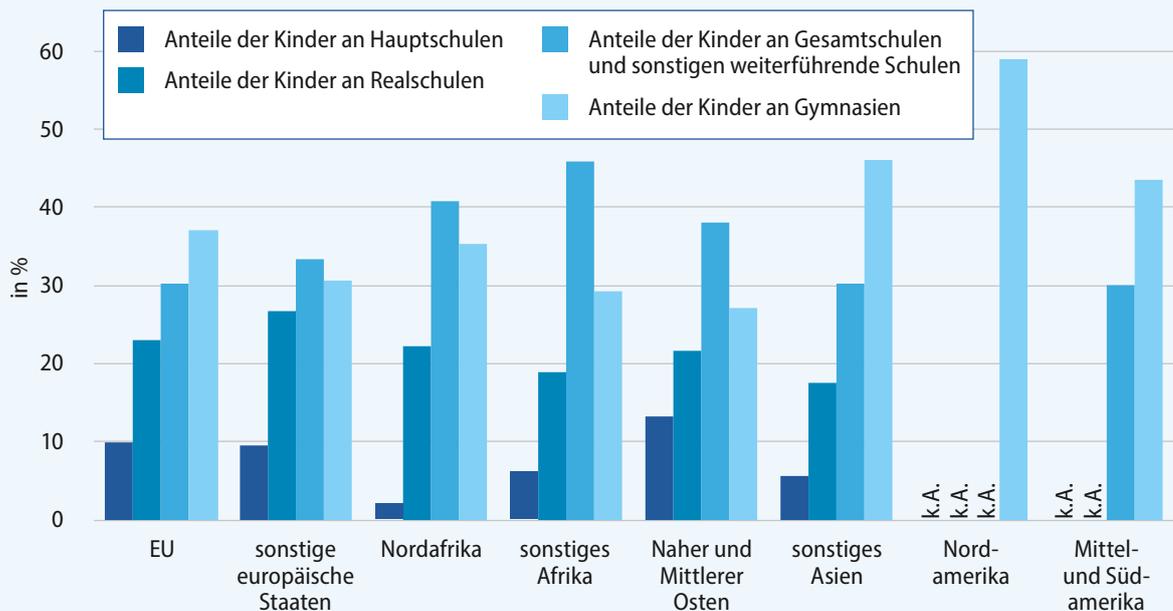


HERKUNFT DER KINDER MIT MIGRATIONSGESCHICHTE

an allgemeinbildenden weiterführenden Schulen 2019

Anteile der Kinder an den jeweiligen Schulformen je Herkunftsregion

Lesehilfe: Von 100 Kindern mit Migrationsgeschichte, die ihre Wurzeln in der EU haben, besuchen 10% die Hauptschule



k.A. = keine Angaben, da keine zuverlässigen Zahlenwerte. Datenbasis: Mikrozensus.
 Quelle: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), <https://kurzlinks.de/z4ty> (25.05.2024)
 © Zusammenstellung: Anja Petschel / bpb.de (CC BY-NC-ND 4.0); © Grafik: Anne Sator

der stereotypen Konstruktion und Reproduktion der Anderen, Fremden: hier die (vermeintlich) christlichen Schüler*innen, dort „die Anderen“; hier die „Normalen“, dort die „Besonderen“. Erst eine inklusive Anerkennung der Lernsubjekte eröffnet Möglichkeiten, um die Vielfalt von Erfahrungen, Geschichten und Traditionen für gewinnbringendes Lernen zu nutzen.

Diversitätsbewusste Kirchengeschichtsdidaktik müsste zweitens den Blick dafür schärfen, dass die Binnenpluralisierung der christlichen Religion eine mindestens ebenbürtige Herausforderung gegenüber der realen und medialen Vielfalt von Religionen darstellt (das gilt in anderer Weise für säkulare Lebensformen). Von den 1.100 religiösen Gruppen im mehrheitlich konfessionslosen Hamburg sind rund 800 christlich. Die erste umfassende Studie über Migrationskirchen⁸ rechnet mit über 600 protestantischen bzw. pentekostalen Kirchen allein im Ruhr- und im Rhein-Main-Gebiet und mit einem durchschnittlichen Anteil von ca. 22 Prozent Christen mit Migrationsgeschichte in Deutschland.

Konkret kann die *intrareligiöse* Internationalisierung und Pluralisierung bedeuten: Der geflüchtete syrische *Christ* mag mir weit fremder erscheinen als mein *muslimischer* Kollege. Die Differenzlinien verlaufen nicht nur zwischen Religionen, sondern mitten durch die Vielzahl der Christentümer hindurch – und zwar von Beginn an.⁹

Kirchengeschichtsdidaktik im weltgeschichtlich-postkolonialen Horizont: „Den Schmerz der Anderen begreifen“

Charlotte Wiedemann

Die Globalisierung in den 1990er-Jahren ging mit einer weltgeschichtlich-geografischen Entgrenzung der memorialen Landschaften einher. Jetzt gerieten vermeintlich ferne Weltverwicklungen der eigenen Geschichte in den kosmopolitischen Blick – das Jahr 1989/90 wurde als Epochenjahr „einstürzender Mauern“ in der Geschichte des Weltchristentums verortet.¹⁰ Welt-



weit wurde im Vorfeld von 1992 eine hitzige Debatte über das Gedenken an 500 Jahre Eroberung und Christianisierung Lateinamerikas und „unsere“ Verwicklungen mit der Conquista geführt. Der didaktische Horizont öffnete sich für neue Themen: Al Andalus und Reconquista, Kreuzzüge gen Osteuropa und dem Baltikum, Kolonialismus und Mission.

Zugleich begann der globalgeschichtliche Blickwinkel die Wahrnehmungsmaßstäbe zu verschieben; denn er dezentriert die eigene Welt:

„Die Auffassung, Europa sei die Wiege des Christentums, ist weitverbreitet — aber falsch. (...) Das Christentum verbreitete sich am schnellsten in Nordafrika, in Ägypten, Libyen und dem heutigen Tunesien — und mit ähnlicher Geschwindigkeit in der heutigen Türkei, in Afghanistan, im Irak und im Iran. Im Jahr 245 n. Chr., als die meisten Nordeuropäer immer noch wild herumliefen und ihre Bräute entführten, gab es in der Euphrat-Tigris-Region bereits 24 christliche Bischofssitze. (...)“¹¹

Das Weltgedächtnis rückt noch andere Wahrnehmungsverzerrungen ins Licht. Charlotte Wiedemann¹² beschreibt eindrücklich, wie unsere Erinnerungskultur den Glauben gepflegt hat, Europa sei im Zentrum des Zweiten Weltkriegs gestanden. Sie habe ausgeblendet, dass der Kolonialismus diese Zeit noch maßgeblich geprägt hat (das britische Empire beherrschte zu Kriegsbeginn ein Viertel der Welt, Frankreichs Kolonien waren zwanzigmal größer als sein eigenes Territorium). Unsere Erinnerung habe den blinden Fleck, dass „Millionen Menschen aus Europas Kolonien“ für den Sieg über den National-

Binnenpluralität: Die Internationale Konferenz Christlicher Gemeinden (IKCG) ist ein freies Netzwerk von Migrationsgemeinden im Bereich der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers. (www.ikcg.landeskirche-hannovers.de).

*Foto: Pastor*innen der IKCG © Wolde-mar Flake/EMA*

⁸ Etzelmüller, Rammelt (Hg.): Migrationskirchen, 13.

⁹ Vgl. Konz, Kulturelle und religiöse Zwischenräume.

¹⁰ Koschorke, Einstürzende Mauern.

¹¹ Soskice/Melloni, Editorial zu „Europa neu denken“, 2.

¹² Wiedemann, Den Schmerz der Anderen begreifen, 16ff.149ff.



*Indische Truppen kämpfen im Zweiten Weltkrieg in der britischen Armee.
© Central Press
Photos LTD, London
(Bild oben)*

„Gedächtnisfieber“ in Polen: Das sog. Holocaust-Gesetz, untersagt es, Polen kollektiv eine Mitverantwortung am Holocaust zu geben.

Foto: Mitglieder der Polnischen Regierung gedenken der Opfer der NS-Diktatur im ehem. KZ Auschwitz-Birkenau.

© Stanislaw Rozpedzik / PAP/dpa / picture-alliance

sozialismus im Zweiten Weltkrieg mitgekämpft haben. Unsere Erinnerung habe das gewaltige Ausmaß des Leids in anderen Erdteilen ausgeblendet. Dieses aber habe maßgeblich mit dazu beigetragen, dass im Dezember 1948 eine große Mehrheit der UN-Gründerstaaten die Menschenrechtscharta unterzeichnet hat.

Die Shoa im Zentrum halten, ohne anderes Leid zu entwerten

Die Shoa im Zentrum halten, ohne anderes Leid zu entwerten, fordert daher Charlotte Wiedemann. Die Umbrüche der Neunzigerjahre hatten noch eine andere Seite. Der Zerfall des Ostblocks, rassistische Exzesse und ein einsetzendes „Gedächtnisfieber“ nationaler geschichtlicher Selbstvergewisserung haben auch die Holocausterinnerung mit neuen Narrativen belebt. Nun saßen auch Polen und Balten und Russen,

Südosteuropäer, Täter- und Opfergruppen, unbekannte, konkurrierende und widersprüchliche Stimmen gleichsam mit am Verhandlungstisch über Gedächtnis und Erinnerung.

Aleida Assmanns Diagnose lautet: Es vollzog sich in dieser Zeit eine erinnerungskulturelle Zäsur. In der „alten Erinnerungskultur“ hatten, so Assmann, die Wertbindungen, mit denen Erinnerungen verknüpft waren, „stets einen ... partikularen Rahmen“, hatten einen gruppenspezifisch-nationalen Charakter. „Das Neue an der Erinnerungskultur ist ihr ethischer Rahmen.“ Neu ist „die ethische Prämisse, die das Erinnern an den universalistischen Wert der Menschenrechte bindet.“¹³ Was immer auf der Welt an Menschenrechtsverletzungen passiert bzw. passiert ist, wird zur Angelegenheit aller.¹⁴ Und ein „absolutes Novum der Geschichte“: „Erstmals hat ein Volk dem größten Verbrechen seiner Geschichte ein zentrales Denkmal gewidmet.“¹⁵

Nach neuen Migrations- und Internationalisierungsschüben seit Beginn des Jahrhunderts wurde schließlich die Diskussion um die Beziehung zwischen „Holocaust und Weltgedächtnis“, zwischen der singulären Shoa und anderen Menschheitsverbrechen unvermeidbar (vgl. die „Mbembe-Debatte“ oder Michael Rothbergs „multidirektionale Erinnerung“¹⁶). Und sie findet Eingang in Theologie und Religionspädagogik durch die Rezeption postkolonialer Fragestellungen. Diese schaffen Resonanzräume für Fragen aus der Ökumene und der Befreiungstheologie, die nun, machtkritisch verschärft, auf die Agenda drängen: Wie steht es um koloniale Kontinuitäten in den Beziehungen zu Christen im Globalen Süden, um materielle, strukturelle, mentale und emotionale Kontinuitäten – und welchen Stellenwert und welches Gewicht haben deren Stimmen für unsere Sicht der Dinge? Und wer hat die Deutungshoheit?¹⁷

Die Besorgnis von Harald Welzer und Dana Giesecke, die Intensität der Erinnerung an die NS-Vergangenheit werde mit dem Tod der Zeitzeug*innen und dem generationellen Abstand in der vierten und fünften Generation verblassen, stellt historisches Lernen vor große Herausforderungen. Auf der anderen Seite scheint die Sorge einer Gedächtnisverdunstung zu linear gedacht und den hermeneutischen Charakter von Geschichtsaneignung zu unterschätzen. Ei-

¹³ Assmann, Das Unbehagen, 207f.

¹⁴ Levy/Sznaider, Vom Holocaust zur kosmopolitischen Erinnerungskultur, 191.

¹⁵ 3-sat, Kulturzeit extra vom 19.05.2005.

¹⁶ Rothberg, Michael: Multidirektionale Erinnerung.

¹⁷ Konz, Postkoloniale Kirchengeschichtsdidaktik; dies., Postkolonialismus – kirchengeschichtsdidaktisch.



„Mit einer Mischung aus Faszination und Erschrecken“: Das Interesse der Generation Z am Nationalsozialismus ist neu entfacht.
Foto: Jugendliche im Anne-Frank-Haus in Amsterdam.
© Rosa Krastel/
Anne Frank House

ne „neue Virulenz“ der Shoa-Erinnerung bei Jugendlichen artikuliert sich nach einer aktuellen Studie in einer „Mischung aus Faszination und Erschrecken“ über die „Monströsität“ der NS-Zeit, aber auch in einer Mischung aus lebhaftem Interesse und großen Wissenslücken. Jugendliche docken das Thema an ihre Lebensrealität an; sie finden lebensweltliche Anknüpfungspunkte, da sie „hochgradig sensibilisiert“ seien für Verschwörungstheorien, Fake News, Diskriminierungsformen, Rassismus und Ausgrenzung. Die gesellschaftliche Debatte über diese Themen habe „offenbar auch das Interesse der Generation Z am Nationalsozialismus neu entfacht.“¹⁸ Das gelte namentlich auch für das Viertel der Jugendlichen mit Migrationsgeschichte, ein Befund, den Viola Georgi schon vor 20 Jahren erstmals vorgetragen hat.¹⁹

Es erscheint daher überaus lohnend, den „geschichtlichen Dimensionen der Religionsdidaktik“, von denen Hubertus Halbfas schon 1989 gesprochen hat, größere Aufmerksamkeit zu schenken: „Die Beschäftigung mit (unseren) Herkunftsbereichen wird sich, wenn wir uns ernsthaft darauf einlassen, als verändernd für unser Aufgabenverständnis als Lehrer des christlichen Glaubens erweisen. Nichts kann das

Bewusstsein mehr schärfen als geschichtliche Erinnerungsarbeit, nichts vermag Kritikfähigkeit und einen wachen politischen Sinn präziser zu schulen als die Auseinandersetzung mit Traditionen, deren weitere Kontinuität die Zukunft der Vergangenheit, das heißt den Garaus der Menschheit bedeuten würde“ (Hubertus Halbfas 1932 bis 2022).²⁰ ◆

Literatur

- Assmann**, Aleida: Das Unbehagen an der Erinnerungskultur, München 2013
- Biehl**, Peter: Kirchengeschichte und themenorientierter Religionsunterricht, in: Biehl, Peter u.a.: Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Konzeptionen und Entwürfe, Stuttgart 1973, 7-23
- Biehl**, Peter: Die geschichtliche Dimension religiösen Lernens. Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdiagnostik, in: Bizer, Christoph u.a. (Hg.): Religionsdidaktik. Jahrbuch für Religionspädagogik (JRP 18), Neukirchen-Vluyn 2002, 135-143
- Dam**, Harmjan: Kirchengeschichte kompetenzorientiert unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Göttingen 2023
- Eisenhardt**, Saskia u.a. (Hg.): Religion unterrichten in Vielfalt. Ein Handbuch, Göttingen 2018
- Etzelmüller**, Gregor/Rammelt, Claudia (Hg.): Migrationskirchen. Internationalisierung und Pluralisierung des Christentums vor Ort, Leipzig 2022

¹⁸ Studie der Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft (EVZ), Januar 2023, nach tagesschau.de vom 25.1.23. <https://kurzlinks.de/s1vl> (25.05.2024).

¹⁹ Georgi, Entlehene Erinnerung.

²⁰ Halbfas, Wurzelwerk, Vorwort, 12.

**PROF. DR. HARRY NOORMANN**

ist Professor i.R. für Evangelische Theologie und ihre Didaktik am Institut für Theologie der Universität Hannover.

Gärtner, Claudia/Bork, Stefan (Hg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Stuttgart 2016

Georgi, Viola: Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003

Halbfas, Hubertus: Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik, Düsseldorf 1989

Konz, Britta: Kulturelle und religiöse Zwischenräume. Warum wir auch ein intrareligiöses Lernen an Schulen brauchen, in: Willems, Joachim (Hg): Religion in der Schule, Bielefeld 2020, 241-254

Konz, Britta: Postkoloniale Kirchengeschichtsdidaktik im Horizont der Lebenswelten Heranwachsender, in: ZPT 74 (2022) 3, 272-284

Konz, Britta: Postkolonialismus, kirchengeschichtsdidaktisch (2023), in: WiReLex: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/201101 (1.5.24)

Koschorke, Klaus (Hg.): Einstürzende Mauern. Das

Jahr 1989/90 als Epochenjahr in der Geschichte des Weltchristentums, Wiesbaden 2009

Levy, Daniel/ Sznajder, Natan: Vom Holocaust zur kosmopolitischen Erinnerungskultur, in: Ulrich Beck (Hg.): Generation Global. Ein Crashkurs, Frankfurt a.M. 2007, 187-198

Lindner, Konstantin: Kirchengeschichtsdidaktik (2015), in: WiReLex, www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100053 (1.5.24)

Markschies, Christoph/Wolf, Hubert: Erinnerungsorte des Christentums, München 2010

Rothberg, Michael: Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung (2009), Bonn 2021

Soskice, Janet/Melloni, Alberto: Editorial zu „Europa neu denken“, in: Concilium 40 (2004) 2, 2

Wiedemann, Charlotte: Den Schmerz der Anderen begreifen. Holocaust und Weltgedächtnis, Berlin 2022

Willems, Joachim (Hg): Religion in der Schule, Bielefeld 2020

BRITTA KONZ

Anregungen für eine Postkoloniale Kirchengeschichtsdidaktik

Geschichte ist langweilig“ antworten viele Schüler*innen, wenn man sie fragt. Dabei gehört die Auseinandersetzung mit der eigenen (Lebens-)Geschichte zu den Entwicklungsherausforderungen im Leben. Die Frage: „Wer bin ich?“ stellt sich sowohl in Hinsicht auf das geschichtliche Geworden-Sein der eigenen Lebenswelt als auch auf die Verortung in Gegenwart und Zukunft. Interesse an (Kirchen-)Geschichte kann dementsprechend geweckt werden, wenn sie zum Verständnis der eigenen Biografie beiträgt.¹ Die Biografien der Lernenden sind jedoch in einem zunehmenden Maße durch migrationsgesellschaftliche Erfahrungen geprägt. Im Klassenzimmer treffen immer mehr unterschiedliche (Famili-

en-)Geschichten und teilweise auch konkurrierende Geschichtsnarrationen aufeinander, und das Repertoire für den Umgang mit Geschichte speist sich dementsprechend aus pluralen biografischen, kulturellen, familienhistorischen sowie religiösen und weltanschaulichen Bezügen.

Auch im Hinblick auf das kulturelle Gedächtnis hat sich infolge von Migrationsprozessen, Globalisierung, Digitalisierung und zunehmender transnationaler Netzwerke ein Wandel vollzogen. Die Folgen der Kolonialisierung werden auch in den Ländern des globalen Nordens sichtbar: „Die Flüchtlinge dieser Tage stehen“, so Regina Polak, „vor den Grenzzäunen jener, deren Vorfahren im Kolonialismus Millionen Menschen ermordeten; die um der Rohstoffe willen jahrzehntelang Despoten toleriert haben; und die um des Wirtschaftswachstums willen die Ressourcen der Erde zu

¹ Vgl. Riegel, Kinder und Jugendliche als Subjekte, 26.

zerstören bereit sind“.² Wie lassen sich angesichts dessen kollektive Erinnerungen gestalten? Und wie können in der Schule (kirchen-)geschichtliche Lernprozesse gestaltet werden, die der migrationsgesellschaftlichen Pluralität der Stimmen gerecht werden und sich der Unrechtsgeschichte stellen?

Insbesondere angesichts zunehmender bzw. zunehmend lautstark artikulierter Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus stellt sich dabei die Frage nach einer normativen theologischen Grundhaltung und Parteilichkeit für Marginalisierte und dem Aushandeln von „conflicting memories“.³ Soll Kirchengeschichte an die Fragen und Lebenswelten der Lernenden angebunden werden, muss sie zwangsläufig neue Wege ausloten. Postkoloniale Kirchengeschichtsdidaktik kann Aushandlungsprozesse über kollektive Erinnerungen anbahnen und Anregungen für historische Lernprozesse geben, indem sie auf eine grundlegende Revision der (Kirchen-)Geschichte zielt.

Was will postkoloniale Kirchengeschichte?

Postkoloniale Kirchengeschichte umkreist drei miteinander verzahnte Themenkreise: Sie befasst sich erstens kritisch mit der Geschichte des Kolonialismus, im Spezifischen mit der Rolle der Kirche. Darüber hinaus zielt sie zweitens auf die Analyse von Machtdynamiken und Ausgrenzungen von Minderheiten im Verlauf der Kirchengeschichte. Drittens befasst sie sich mit dem Erbe des Kolonialismus und seinen anhaltenden Auswirkungen auf globale Machtdynamiken und rassistische Strukturen, die sich bis heute in Gesellschaft und Kirche einschreiben. Wie sich an den aktuellen Debatten um die Rückführung geraubter Kunstwerke aus afrikanischen Ländern zeigt, hat Deutschland eine koloniale Vergangenheit aufzuarbeiten. Auch wenn das Land keine führende Kolonialmacht war, gab es eine tiefe Verstrickung in das transatlantische (Sklaven-)Handelsgeschäft mit kolonialen Subsystemen, die nachhaltig Abhängigkeitsverhältnisse etablierten.⁴ Im Beson-

deren befasst sich postkoloniale Theorie mit den (wissenschaftlichen) Legitimierungsstrategien des Kolonialismus. So wurde behauptet, dass es fundamentale Unterschiede zwischen den ‚Orientalen‘ und westlichen Menschen gäbe. Die indigene Bevölkerung wurde als ‚unzivilisiert‘ und ‚unterlegen‘ dargestellt, wovon sich das „europäische Selbst“ als ‚souverän‘, ‚überlegen‘, ‚zivilisiert‘ und ‚aufgeklärt‘ abhob.⁵ Die Ausbeutung und Versklavung wurden gerechtfertigt, indem man sie als ‚Zivilisierung‘ deklarierte. Man behauptete, dass diese dem Wohl der Kolonisierten diene, wozu auch das Christentum beitrug.⁶ Diese kolonialen Denkmuster haben sich tief in die lebensweltlichen Strukturen eingeschrieben und werden bis heute (un-)bewusst reproduziert. Immer noch werden die Länder und Menschen des globalen Südens



2021 hat Deutschland die brutale Niederschlagung des Aufstandes der Herero und Nama von 1904 als Völkermord anerkannt.

Oben: (Mutmaßlich) Deutsche Soldaten mit namibischen Kriegsgefangenen.
© National Archives of Namibia/Wikimedia

Unten: Schauspiel zum Gedenken an den Aufstand der Herero 2004.
© Wiebke Gebert/picture-alliance/dpa

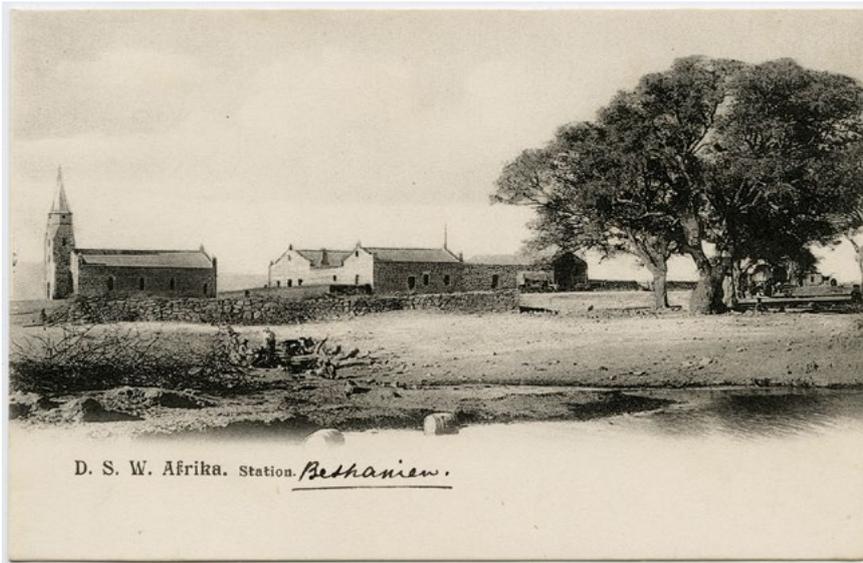
² Polak, Migration, 33.

³ Lücke, Erinnerungsarbeit, 365.

⁴ Vgl. Castro Varela/Dhawan, Postkoloniale Theorie, 41f.

⁵ Castro Varela, Postkolonialität, 155.

⁶ Vgl. Möller, Interreligiöse Bildung, 47.



In ihrer „Erklärung zum Völkermord im früheren Deutsch-Südwestafrika“ bekennt sich die EKD 2017 „durch die theologische Rechtfertigung von imperialem Machtanspruch und kolonialer Herrschaft“ zur Mitverantwortung der Kirche am Tod vieler tausender Angehöriger der namibischen Volksgruppen. (<https://ogy.de/4ecz>)

Bild: Rheinische Mission Deutsch-Südwestafrika, Station Bethanien. Quelle: Archiv Evangelische Kirche im Rheinland

als ‚anders‘, ‚rückständig‘ und ‚hilfsbedürftig‘ beschrieben, auch in Schulbüchern. Schwarze Schüler*innen werden gefragt, wo sie eigentlich herkommen. Nur wenigen ist bekannt, dass sich die Geschichte Schwarzer Deutscher bis ins Mittelalter zurückverfolgen lässt.⁷ Im schulischen Unterricht wird Kolonialismus bislang immer noch eher marginal thematisiert und es bleibt den einzelnen Lehrkräften überlassen, ob und wie sie das Thema zur Sprache bringen.

Postkoloniale Kirchengeschichte ist durch eine gewisse Parteilichkeit für Marginalisierte gekennzeichnet: Sie will nicht nüchtern-objektiv sein, sondern intervenieren, irritieren und eurozentrisches und rassistisches Denken unterbrechen.⁸ Während inter- oder transkulturelles historisches Lernen auf die gegenseitige Anerkennung verschiedener historischer Orientierungen und Kulturen zielt, schärft postkoloniale Kirchengeschichtsdidaktik das Bewusstsein für Machtdynamiken und Ent-innerungsprozesse.

Kirchengeschichte soll nicht mehr allein aus einem europäischen Blickwinkel betrachtet, sondern als „transnationale und transkontinentale Interaktionsgeschichte“ neu konzeptioniert werden.⁹ Dabei werden Vielschichtigkeiten und Ambivalenzen beleuchtet und die Perspektive Marginalisierter wahrgenommen, die „voices from the margins“. Hierfür muss das gesamte Quellenrepertoire kritisch gesichtet und erweitert werden.¹⁰ Bei der Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit steht postkoloniale Kir-

⁷ Aitken, *Black Germany*, 4.

⁸ Vgl. Hinz/Meyer-Hamme, *Geschichte lernen*, 131.

⁹ Koschorke, *Transregionale Netzwerke*, 150.

¹⁰ Ebd.

chengeschichte vor einem komplexen Feld: Viele Missionierende dienten sich „als wichtige Agenten des Kolonialismus“ an, und mehrere Missionen in Asien, Afrika und Lateinamerika unterstützten die imperialistischen Bestrebungen der Kolonisatoren und duldeten Zwang sowie Gewalt.¹¹ Gleichzeitig wurde Religion auch im antikononialen Widerstand bedeutsam. Zudem muss die Vielschichtigkeit von Identitäten und Kontaktzonen zwischen Menschen und Kulturen beachtet werden. Insofern Kulturkontakte niemals einseitig verlaufen, entstehen in den Kontaktzonen neue kulturelle Formen und Identitätszugehörigkeiten. Immer gab es auch subversive Strategien und Handlungsspielräume. Traditionen, Sprachen und Kulturen wurden nicht einfach übernommen, sondern kreativ anverwandelt. Auch christlicher Glaube wurde nicht passiv übernommen, sondern mit traditionellen, indigenen Vorstellungen verwoben, was zu einer interkulturellen Vielfalt des Christlichen führte.¹² Die Unterwerfung der Kolonisierten gelang auch mit Gewalt nie vollständig.

Ausgangspunkt bei den Subjekten des Lernens

Eine ausgearbeitete postkoloniale Kirchengeschichtsdidaktik existiert de facto jedoch noch nicht. Postkoloniale Fragen sind nur marginal in den Lehrplänen des Religionsunterrichts verankert.¹³

Zunächst kann man sich an den Kriterien für „inklusive Erinnerungsarbeit“ von Martin Lücke orientieren:¹⁴

1. Sie zeigt auf, wer sich an wen und zu welchem politischen Zweck erinnert.
2. Sie zeigt auf, wer beim Erinnern marginalisiert / vergessen wird.
3. Sie stellt die Forderung nach Teilhabe aller an Geschichte (Empowerment).

¹¹ Castro Varela/Dhawan, *Postkoloniale Theorie*, 62f.

¹² Vgl. Castro Varela/Dhawan, *Postkoloniale Theorie*, 62-63.

¹³ Vgl. z. B. in Lehrplan Katholische Religion Rheinland-Pfalz Sek II: „Jesus Christus und die Kirche; Inkulturation und Abschied vom Eurozentrismus“ und „Hoffnungen, Visionen, Entwürfe, Utopien“ sowie Evangelische Religion Hessen: Q4 Kirche und Christsein in der globalen Welt.

¹⁴ Lücke, *Erinnerungsarbeit*, 358.

Man kann mit Carlos Kölbl von einem spezifisch modernen Geschichtsbewusstsein der Lernenden ausgehen. Sie haben besonderes Interesse, wenn es um Fragen von Identität geht und auch die Geschichte anderer Länder und Kulturen aufgegriffen wird. Bei älteren Jugendlichen kommen darüber hinaus auch den Dimensionen Gender oder soziales Milieu eine Bedeutung zu. Ganz besonders beteiligt sind sie, wenn das Leben in außergewöhnlichen Zeiten greifbar wird, wenn Kontingenzerfahrungen, existenzielle Entscheidungen und Fragen von Leben und Tod berührt werden.¹⁵

Schüler*innen können bei der Beschäftigung mit postkolonialer Kirchengeschichte Einsichten in das Geworden-Sein gegenwärtiger Verhältnisse gewinnen, beispielsweise, warum es eine Initiative „Dear White Church“ gibt, die rassistische Strukturen der Kirche aufbrechen will.¹⁶ Die Lernarrangements sollten die Vielschichtigkeit der Historie mit möglichst verschiedenen und multiperspektivischen Quellen zugänglich machen, die existenzielle Fragen und Emotionen thematisieren. Da die Quellen sowie auch historische Fotos und Filmsequenzen zumeist aus der Perspektive des globalen Nordens verfasst sind, müssen Medien der Geschichtserfahrung variiert werden. So können mit kontrapunktischem Lesen nach Edward Said Lieder, Gedichte, Filme, Gebete und literarische Erzählungen aus dem Globalen Süden die Vieltimmigkeit und Pluralität von Geschichtserfahrungen spiegeln und den westlichen Narrativen gegenübergestellt werden.¹⁷ Sie sensibilisieren für außereuropäische Deutungen der Quellen und die sich darin spiegelnden Lebenswelten, wie z. B. die Erzählung von Shimmer Chinodya (Zimbabwe):

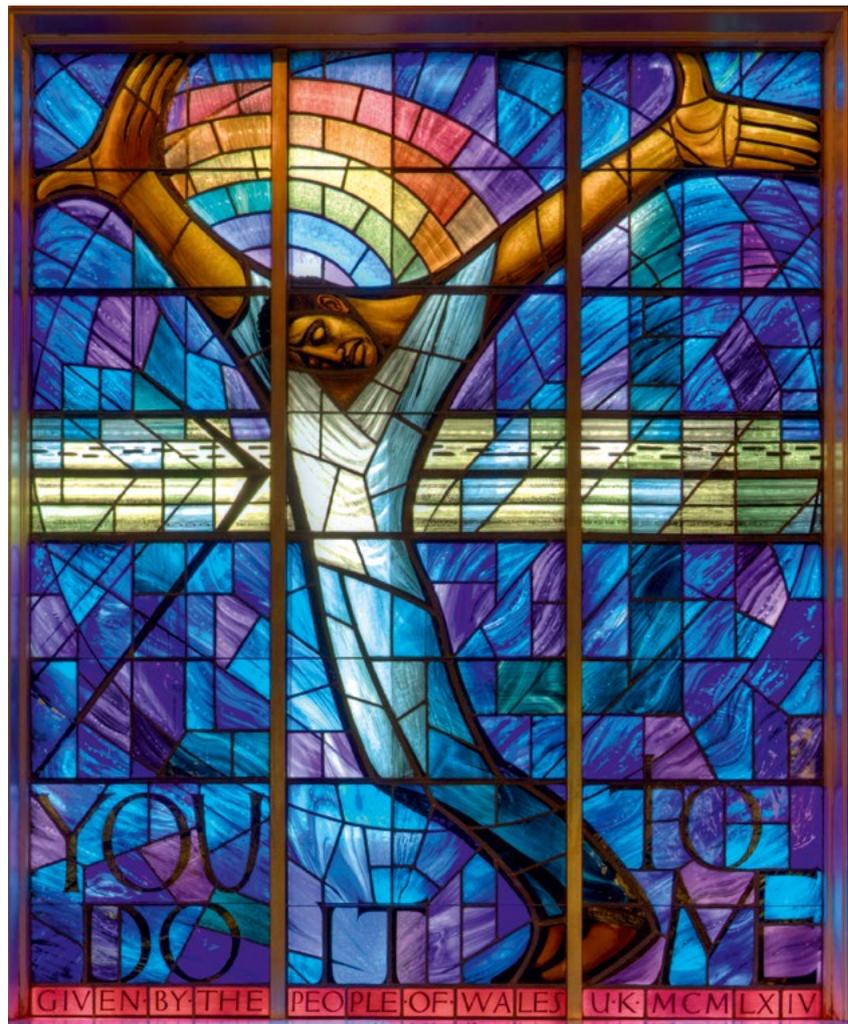
„Die Fremden stellten nun neue Regeln auf. Die Frauen der Dorfbewohner mussten gezählt werden. Ihre Kinder mussten gezählt werden. Die Narben auf ihren Körpern mussten gezählt werden. Ihre Rinder und Ziegen und Schafe mussten gezählt werden. [...] Die Flüsse erhielten neue Namen. Die Berge erhielten neue Namen. Die Tiere erhielten neue Namen. Die Vögel erhielten neue Namen. Die Blumen und die Bäume erhielten neue Namen. Die Kinder erhielten neue Namen.“¹⁸

¹⁵ Vgl. Kölbl, *Geschichtsbewusstsein*, 241.249.346-347.

¹⁶ Vgl. Menzel, *Dear White Church*, o.S.

¹⁷ Said, *Kultur*, 112.

¹⁸ Welthaus Bielefeld, *Koloniale Kontinuitäten*, o.S.



Das Kirchenfenster „Wales Window for Alabama“ von Ronald John Petts zeigt den gekreuzigten schwarzen Christus.
© Doris „Dj“ Boyd

Geschichte wird meist aus der Perspektive der Sieger verfasst. Es gibt deshalb immer auch Erinnerungen, die nicht überliefert wurden und Erfahrungen, die nicht zur Sprache gebracht wurden. Hier kann Kunst als Ausdrucksmittel von Leerstellen wahrgenommen werden, weil sie durch Bildsprache auch Nicht-Artikulierbares umfassen kann. So zeigt z. B. das Kirchenfenster „Wales Window for Alabama“ von Ronald John Petts einen leidenden, gekreuzigten schwarzen Christus, der gleichzeitig Auferstehungshoffnung symbolisiert. Es entstand 1963, als bei einem rassistisch motivierten Bombenanschlag auf die Kirche vier afroamerikanische Mädchen getötet und zwanzig Personen verletzt wurden. Mit dem Zitat aus Mt 25,40 „You do it to me“ wird die rassistische Gewalt auch als Versündigung an Gott gekennzeichnet.¹⁹ Die Beschäftigung mit postkolonialen Fragen kann zudem auch gerahmt werden durch ein Kunst-

¹⁹ Konz / Lerke, *Critical Whiteness*.



Koloniale Denkmuster aufbrechen: „Brot für die Welt“-Partnerorganisationen untersuchen die Auswirkungen der Rohstoffausbeutung im globalen Süden, klären die Bevölkerung auf und ermutigen sie, ihre verbrieften Rechte einzufordern.
Foto: Lithiumabbau in Bolivien.
© Thomas Lohnes/
Brot für die Welt

projekt, möglicherweise als fächerübergreifendes Lernen mit dem Fach Kunst, um auch Lernenden die Möglichkeit zu geben, Emotionen bildsprachlich auszudrücken.

Die Reflexion von Machtstrukturen und Ungerechtigkeiten sowie auch von Rassismus muss jedoch didaktisch sensibel geplant werden. Angesichts einer heterogenen Schüler*innenschaft ist es notwendig, die Dialogfähigkeit zu stärken, damit die Lernenden aus Sicht Betroffener oder Nicht-Betroffener argumentativ am Diskurs teilnehmen können – wertschätzend sowie offen für konstruktive Streitgespräche. Dies erfordert eine rassismuskritische Haltung und Milieusensibilität der Lehrenden und den Mut, auch eigene Unsicherheit und Unwissenheit anzusprechen. Moralische Appelle können „ein Verhalten der Demütigungsabwehr“ hervorrufen statt der gewünschten Empathie.²⁰ Umgekehrt wird es von Kindern und Jugendlichen als „Komplizenschaft“ wahrgenommen, wenn eine Lehrkraft bei Diskriminierung nicht eingreift.²¹ Stereotype und rassistische Darstellungen sollten deshalb offen in der Klasse angesprochen werden, wenn sie im Lehrinhalt oder in den Kommentaren von Schüler*innen auftauchen. Lernende mit Migrationshintergrund oder BIPOC²² sollten dabei nicht in eine Expertenrolle gedrängt werden. Zudem können durch

²⁰ Gennerich, Empirische Dogmatik, 382.

²¹ Pica-Smith, Children, 44.

²² Black People, Indigenous People and People of Colour.



Vielschichtigkeit der Historie mit multiperspektivischen Quellen zugänglich machen: Tänzer in rituellen aztekischen Gewändern („Matachines“) begleiten traditionell die Prozession zu Ehren der Jungfrau von Guadalupe, der Nationalheiligen von Mexiko. © Jürgen Escher/Adveniat

die Konfrontation mit Gewaltgeschichte bei Lernenden eigene Erfahrungen von Verletzlichkeit und Abhängigkeit aufgerufen werden, was eine Abwehrhaltung gegenüber dem Lerngegenstand erzeugen kann, die didaktisch beachtet werden muss.

Eine im geschichtswissenschaftlichen Sinne historische Reflexionsfähigkeit bildet sich in der Sekundarstufe I aus, und Postkoloniale Theorie als Denkhaltung wird eher in höheren Schulklassen verstanden.²³ Allerdings sind auch bereits in der Grundschule sowie in Sek I Geschichtsnarrationen zu überdenken und Quellen- bzw. Bildmaterial bereitzustellen, das zu einem Verständnis von Kirchengeschichte als transnationaler Interaktionsgeschichte hinführt. So kann ein Bild eines Kolonialwarenladens jüngere Lernende dazu einladen, hinter die Geschichte des ausbeuterischen Warenverkehrs zu blicken. Mit einer Recherche im Supermarkt über die Herkunftsländer und die Preispolitiken von Lebensmitteln wie Obst, Schokolade, Kakao oder Kaffee können aktuelle Bezüge zum globalen Lernen hergestellt werden.

Von der Sekundarstufe I an ist eine mehr vertiefte Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte möglich. An biografischen Beispielen, wie z. B. von Hendrik Witbooi oder August Kuhlmann können ab der Sek I Auseinandersetzungen mit Widerstandshandlungen angebahnt werden. Mit Hilfe eines Radiobeitrages kann die

²³ Vgl. Riegel, Kinder und Jugendliche, 28.

ambivalente Rolle christlicher Missionare zum Thema werden.²⁴ Die satirischen Videos von „Radi-Aid“, einer Sensibilisierungskampagne des Norwegischen Studenten- und Akademikerhilfsfonds (SAIH), können Ausgangspunkte einer Identifizierung eurozentrischen und rassistischen Denkens werden.²⁵

Sarah Veceras Buch „Wie ist Jesus weiß geworden?“ schlägt eine alltagsnahe Brücke zum christlichen und explizit deutschen Kontext und eignet sich für die Lektüre im Religionsunterricht der Sekundarstufe II.²⁶ Nicht zuletzt können Fotografien aus der Kolonialzeit analysiert werden, die das Wirken christlicher Missionierender dokumentierten. Im Religionsunterricht können sie daraufhin untersucht werden, wo und mit welcher Intention das Bild entstand, wer wie abgebildet ist, für wen das Foto produziert wurde und welche Gestaltungsprinzipien bei der Inszenierung der Bilder erkennbar sind.²⁷



Das Bild eines Kolonialwarenladens kann jüngere Lernende dazu einladen, hinter die Geschichte des ausbeuterischen Warenverkehrs zu blicken.
© Robert Nöltner

Literatur

- Aitken**, Robbie: Black Germany. Zur Entstehung einer Schwarzen Community in Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 72 (2022) 12, 4-10
- Castro Varela**, Maria do Mar: Postkolonialität, in: Mecheril, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2016, 152-166
- Castro Varela**, Maria do Mar / Dhawan, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 3. Aufl., Wien/Köln/Weimar 2020
- Gennerich**, Carsten: Empirische Dogmatik des Jugendalters, Stuttgart 2010
- Dietrich**, Kirsten: Webereiter und Kritiker der Kolonialmächte. www.deutschlandfunkkultur.de/christliche-missionare-wegbereiter-und-kritiker-der-100.html (12.3.2024)
- Hinz**, Felix/Meyer-Hamme, Johannes: Geschichte lernen postkolonial. Schlussfolgerungen aus einer geschichtsdidaktischen Analyse postkolonial orientierter Unterrichtsmaterialien, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016) 1, 131-148
- Hübner**, Sabine: Postkoloniale Perspektiven und Forschendes Lernen: Ein Beispiel aus der kirchengeschichtlichen Lehrpraxis, in: Konz, Britta/Ortmann, Bernhard/Wetz, Christian (Hg.): Postkolonialismus, Theologie und die Konstruktion des Anderen, Leiden 2020, 184-206
- Koschorke**, Klaus: Transregionale Netzwerke und transkontinentale Interaktion, in: Verkündigung und Forschung 60 (2015), 150-158

- Kölbl**, Carlos: Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung, Bielefeld 2004
- Konz**, Britta/Lerke, Stephanie: Critical Whiteness? Ronald John Petts: Wales Window for Alabama, in: Konz, Britta/Roggenkamp, Antje (Hg.): Vielgestaltige Christusansichten. Im Theologisieren Unbeachtetes entdecken, Berlin 2022, 201-209
- Lücke**, Martin: Erinnerungsarbeit, in: Mecheril, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2016, 356-371
- Menzel**, Kerstin: Dear White Church. Interview mit Sarah Vecera (<https://www.feinschwarz.net/dear-white-church>) (12.3.2024)
- Möller**, Rainer: Interreligiöse Bildung aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive, in: Möller, Rainer/Sajak, Clauß Peter/Khorchide, Mouhanad (Hg.): Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster 2017, 43-63
- Pica-Smith**, Cinzia: Children speak about interethnic and interracial friendships in the classroom. Lessons for teachers, in: Multicultural Education 17 (2009), 38-47
- Polak**, Regina: Migration, Flucht und Religion. Praktisch-theologische Beiträge. Bd. 1: Grundlagen, Ostfildern 2017
- Riegel**, Ulrich: 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 2013, 21-32
- Said**, Edward: Kultur und Imperialismus. Die Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht, Frankfurt a. M. 1994
- Welthaus Bielefeld** (Hg): „Koloniale Kontinuitäten I“. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 8|9). <https://kurzlinks.de/ytke> (25.05.2024)

²⁴ Dietrich, Wegbereiter und Kritiker, o.S.

²⁵ <https://www.radiaid.com> (25.05.2024)

²⁶ Vgl. in diesem Heft, 54.

²⁷ Hübner, Postkoloniale Perspektiven, 184-206.

MICHAEL THIEL

175 Jahre Wandel, aber Gottes Mission bleibt!

Zur Geschichte der Hermannsburger Mission

Als die Brigg mit dem Namen „Kandace“ 1853 in See stach und die ersten Missionare und Kolonisten im Auftrag der Hermannsburger Mission Segel setzten, um nach Äthiopien zu fahren, da verwirklichte sich nicht nur die Vision ihres Gründers Pastor Ludwig Harms, sondern der Wunsch und das Gebet vieler Menschen wurden wahr.

Das Evangelisch-lutherische Missionswerk in Niedersachsen (ELM) hat heute kein Schiff mehr. Aber es ist immer noch dem Auftrag Gottes zur Mission verpflichtet. Was hat sich inzwischen intern im Missionswerk und in der Welt verändert? Wo stellen wir das Verständnis der Mission in Frage und wie hat es sich entwickelt? Diesen Fragen soll hier nachgegangen werden.

Anfang in einer Zeit des Aufbruchs in der Kirche

Im 19. Jahrhundert gab es in der Kirche einen starken Aufbruch, das Evangelium nicht nur von der Aufklärung her zu interpretieren, sondern es wieder ganz mit dem Leben der Gläubigen in Verbindung zu bringen. Johann Hinrich Wichern und Ludwig (genannt Louis) Harms waren zwei Vertreter. Sie waren Studienkollegen in Göttingen und haben auch später Kontakt gehabt. Der eine gründete mit dem Rauhen Haus in Hamburg die breite Bewegung diakonischer Einrichtungen bis hin zum Diakonischen Werk in Niedersachsen unserer Tage; der andere steht für eine Gemeindebewegung, die in Norddeutschland das Anliegen, „das Evangelium zu den Heiden zu bringen“, stark machte.

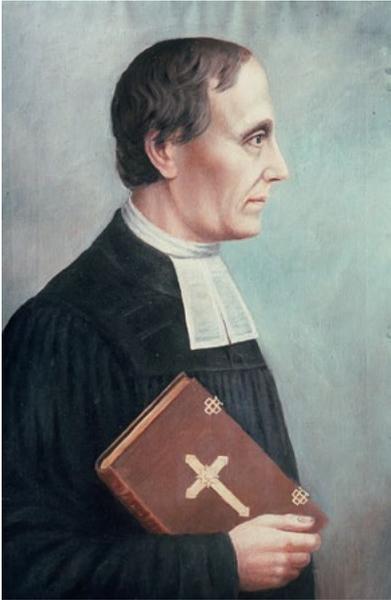
Die Kirche war im Aufbruch, herausgefordert durch pietistische Entwicklungen und gesellschaftliche Not. Ich will hier den Weg des ELM von den Anfängen bis in die Gegenwart nachzeichnen und sein Missionsverständnis in Beziehung zu den Weltmissionskonferenzen ab 1910 in Edinburgh setzen.

Der Plan

Als Ludwig Harms 1844 als Collaborator 14 Jahre nach Abschluss seines Studiums zur Hilfe für seinen Vater im Pfarramt nach Hermannsburg kam, nahm ein gemeindlicher missionarischer Aufbruch seinen Lauf. Nach dem Tod des Vaters wurde er schließlich 1849, wenige Tage nach der Gründung des Missionsseminars, mit der Pfarrstelle in Hermannsburg ausgestattet. Obwohl er sich schon früher in Missionsvereinen engagiert hatte, bekam sein Eintreten für die Mission der Heiden nun eine neue Grundlage.

„Mission galt ihm als Sache der erweckten Kreise in den Gemeinden. Sie gründeten Missionsvereine und unterhalten Missionsgesellschaften, die Missionare ausbildeten und aussandten.“¹ Als er nun endlich Verantwortung in einer Gemeinde übernehmen konnte, machte er sich sofort mit ihr auf den Weg. Er hatte schon in der Zeit als Hilfsprediger bei seinem Vater Pläne für ein Missionshaus gemacht. „Wie er sich Mission vorstellte, hat er in einer Denkschrift vom 28. Juli 1849 dargelegt. Wichtig ist ihm darin, daß Mission ‚Gestalt bildend‘ ist, also christliche Sitte und Gemeinschaft

¹ Steege: Ludwig Harms, 32.



prägt. Er möchte, daß das Christentum die Heiden nicht nur als ‚neugebärende, sondern als umgestaltende Kraft‘ ergreift. Er orientiert sich dabei an den angelsächsischen Missionaren, die einst die Germanen missioniert haben. Sie kamen nicht als Einzelkämpfer, sondern in Gruppen von zwölf oder 20 und gründeten Klöster und Missionskolonien. Sie führten das Christentum durch ihre vorbildliche Arbeit ein und gründeten Gemeinden um sich herum. Dann zogen sie weiter und gründeten Tochttersiedlungen.“²

Dieses Modell wurde Vorbild für die Ausbildung der Missionare am Seminar, aber auch für die Vorbereitung von Handwerkern und Bauern, die mit den Missionaren³ zusammen auf der Kandace ausreisten und zunächst in Südafrika Neu-Hermannsburg gründeten.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass es um mehr ging als die Vermittlung des christlichen Glaubens. Er war nach dem zeitgenössischen Verständnis eng verbunden mit ethischen Grundregeln, bestimmten kulturellen Traditionen und der Art, wie sich in Norddeutschland Dorfgemeinschaften, aber auch Kirchen organisierten. Durch die Siedlungen sollte anschaulich sein, was ein christliches Leben ausmacht, und zur Nachahmung einladen. Die Grenze, inwiefern dies mit Übernahme von Kulturtechniken und ethischen Grundregeln und Ordnungen verbunden ist, ist fließend.

1853 fuhr die erste Gruppe von Missionaren und Kolonisten los, um eine Arbeit unter den Oromo in Äthiopien zu beginnen. Da sie aber nicht ins Land einreisen konnten, fuhren sie zurück und begannen ihre Arbeit in Südafrika.

Um mit den Indigenen ins Gespräch zu kommen und häufig auch um die Bibel zu übersetzen, legten Missionare und später Missionarinnen der Hermannsburg Mission großen Wert auf das Erlernen der indigenen Sprache. Hier hatten die Sprachlehrer und Begleiter der Missionare, die Häuptlinge als Gesprächspartner und Ermöglicher eine wichtige Rolle. Fidon Mwombeki schreibt im Blick auf die kreative Aneignung des Glaubens und die Ausbildung eigener Spiritualität, die „Hauptakteure der Mission sind immer die eingeborenen Menschen gewesen. Sie brachten den Missionaren die Sprache bei, sie zeigten ihnen, was zu tun war, sie begleiteten sie, sie gaben ihnen Essen und Grundstücke, um Kirchen zu bauen, und bauten die Kirchen mit ihren eigenen Händen.“⁴

Was das Erlernen der Sprache und in einigen Fällen auch die Erstellung eines Wörterbuches und einer Grammatik zur Dokumentation und letztlich dem Überleben einer Sprache beigetragen haben, belegt 2015 der Besuch eines Frauenchores von Aborigines aus Hermannsburg in Australien in Niedersachsen. Sie bezeugten, dass ihre Sprache nur mit diesen Büchern und

² Lüdemann: Grübet alle meine Kinder, Band VI, 33f.

³ In den ersten Jahrzehnten wurden nur Männer ausgebildet und entsandt. Deren Ehefrauen folgten ihnen später.

⁴ Mwombeki, *Begegnung auf Augenhöhe?*, 75. F. Mwombeki war von 2006 bis 2016 Generalsekretär der Vereinigten evangelischen Mission (VEW) in Wuppertal.

Portrait Ludwig Harms, Gründer der Hermannsburg Mission. © Ev.-luth. Missionswerk in Niedersachsen (ELM)/ Wikimedia

Das Missionsschiff „Candace“ vor Helgoland, 1861. Ölgemälde von Alexander Scherzer © Foto: Hajotthu/ Wikimedia



Hermannsburg, Australien, wurde 1877 gegründet und war die erste Aborigine-Mission im Northern Territory. Die ehemalige Missionsstation ist heute ein Museum. © picture alliance/ dpa Themendienst

der Verschriftlichung heute wieder gesprochen werden kann und so zur Identität ihrer Ethnie entscheidend beiträgt. Dafür sind sie der Mission sehr dankbar.

Pastor Ludwig Harms und nach ihm die leitenden Männer des Missionswerkes haben in den ersten Jahrzehnten mit starker persönlicher Autorität und aus heutiger Sicht patriarchaler Macht gewirkt. Die „Zöglinge“ wie die Seminaristen genannt wurden, mussten sich in einem Gelöbnis Harms wie einem Vater verpflichten und „sich während ihrer Ausbildung mit dem Herrn Jesus verloben“⁵.

Es ist zu vermuten, dass die so ausgebildeten Männer ihrerseits autoritär und patriarchal geprägt ihren Dienst taten.

Weltmissionskonferenz 1910

1910 wurde die erste Weltmissionskonferenz nach Edinburgh einberufen. Die Teilnehmenden kamen überwiegend von den Missionsgesellschaften aus dem Anglo-Nordamerikanischen Raum. Die Konferenz beriet über die Evangelisierung der Welt in einer Generation. Afrika und Lateinamerika waren nicht vertreten. Der Blick war von Norden in den globalen Süden gerichtet. Die, über die gesprochen wurde, waren nicht anwesend.

Strukturell führte der Weg der Missionskonferenzen über die Gründung des Internationa-

len Missionsrates 1921 schließlich zu dessen Einbindung in des Ökumenischen Rates der Kirchen (ÖRK) 1961 als Abteilung für Weltmission und Evangelisierung schließlich zur Konferenz für Weltmission und Evangelisation seit dem Jahr 2000.

Heute sind die Kirchen des globalen Südens nicht mehr wegzudenken und erheben ihre Stimmen in den Beratungen. Die Stichworte *Gerechtigkeit, Heiliger Geist, Kontext und Glaube, Christentum und andere Religionen* bestimmen die Diskussionen, so dass der Plan der reinen Ausbreitung des Evangeliums wie er in Edinburgh 1910 formuliert worden ist, durch die Diskussionen und theologischen Reflexionen, vor allem aber durch den

größeren Einfluss der Kirchen aus dem globalen Süden sich erheblich erweitert hat. Seit der Weltmissionskonferenz in Willingen 1952 hat sich der Gedanke der *Missio Dei* durchgesetzt. Gott ist Subjekt der Mission, die als ganzheitliche Mission verstanden wird und sich in ihren Aktionen an den benannten Bedürfnissen des Gegenübers orientieren muss. Ganz im Sinne Jesu, der Menschen fragt: „Was willst du, dass ich für dich tun kann?“ (Lukas 18,41)

Nichts bleibt, wie es ist

Diese Entwicklung hat sich auch in der Arbeit der Hermannsburger Mission niedergeschlagen. Auf die Auswirkungen der beiden Weltkriege auf die Arbeit der Mission kann hier nicht näher eingegangen werden. In der Zeit des Nationalsozialismus ab 1933 wurde im Missionswerk eine Position gesucht, die die Arbeit irgendwie weiter möglich machte, ohne sich zu eng mit der Partei oder den Deutschen Christen zu verbinden. Es gab einerseits den Rücktritt aus dem Landeskirchentag des Missionsdirektors Christoph Schomerus, den er schriftlich begründete und 1934 eine aktive Teilnahme an einer Bekenntnisversammlung in Hannover⁶, andererseits hatten „Missionsmitarbeiter im Ausland, ... ein vitales Interesse an einer außenpolitischen starken Heimat ... und verfolgten im Rundfunk auch die Hitlerreden zur Rheinlandbesetzung

⁵ Tamcke, Die Missionsanstalt Hermannsburg in Deutschland, 35.

⁶ Gremmels, Die Hermannsburger und das „Dritte Reich“, 73 ff.

und zur Besetzung Österreichs mit großem Interesse.⁷“

Auch die Stellung zu den Rassengesetzen war nicht eindeutig. Gunther Schendel stellt fest: „Ein entscheidender Schnittpunkt ist das Denken in den Kategorien der Differenz: Wie der Nationalsozialismus zwischen den Rassen und Völkern strikt unterscheidet, so betonten auch die Hermannsburger Missionsvertreter die Eigenart der Völker und Rassen und zementierten sie mit dem Hinweis auf deren Charakter als ‚Gottesgabe‘ bzw. ‚Schöpfungsordnung Gottes‘. Diese Betonung der Eigenart hat eine deutliche Ambivalenz: Einerseits soll sie (in der Tradition der deutschen Missionswissenschaft seit dem 19. Jahrhundert) die Kultur und Sprache der betreffenden Völker schützen; andererseits besteht aber auch die Gefahr, dass die Betonung der Differenz den Völkern ihre Entwicklungswege vorschreibt und zur Billigung der politischen Ungleichheit wird.“⁸

Fritz Hasselhorn benutzt zur Einordnung dieses Phänomens den Begriff des „Kulturellen Überlegenheitskomplexes gegenüber den Afrikanern.“⁹ So war die Position gegenüber der Apartheidspolitik in Südafrika nicht eindeutig und es brauchte einen Weg des Lernens, Verstehens, Sich-Positionierens und der Aufarbeitung.

In den 1960er- und 70er-Jahren hatte in Rückbindung auf die Anfänge und als Reaktion auf die Gesellschaft die Volksmission, d.h. missionarische Verkündigung und Stärkung der Gemeinden große Priorität. 2005 wurde durch Beschluss der Landeskirche Hannovers in dem sog. Aktenstück 98 diese Arbeit des „Gemeindedienstes“ in die Missionarischen Dienste des Hauses kirchlicher Dienste (HKD) umgegliedert und zusammengefasst und die Schließung des Missionsseminars beschlossen.

Beide Entscheidungen waren ein großer Einschnitt in das Selbstverständnis des ELM. Nun arbeitete die Mission mit dem Slogan Partner in Mission. Die Frage, welche Zusammenarbeit die Partnerkirchen mit dem ELM wollten, wurde wichtig. Die Notwendigkeit, Personal



zu entsenden, veränderte sich, weil die nach dem Zweiten Weltkrieg selbstständig gewordenen Kirchen des Südens längst eigenes Personal ausbildeten und einsetzten. Außerdem fehlen, seit keine Missionar*innen mehr ausgebildet werden, Menschen, die sich auf Zeit senden lassen. Denkbar ist im Konzept des ELM auch heute noch eine Entsendung, wenn Partner darum bitten und deutlich machen können, warum für diese Aufgabe jemand aus Deutschland kommen soll. Verändert hat sich, zunächst gar nicht bewusst wahrgenommen, dass das ELM durch seine Projektförderungen zeitweise mehr als 100 Stellen und Stellenanteile für einheimische Mitarbeitende in den Kirchen des Südens finanziert.

Die Gründung der Fachhochschule für interkulturelle Theologie 2012 geschah mit dem Wunsch, Menschen in einem internationalen Kontext für die weltweiten Herausforderungen der Auslegung der Bibel und praktischen Umsetzung des Glaubens in der Begegnung der unterschiedlichen christlichen Kirchen und Gemeinschaften sowie auch mit anderen Religionen auszubilden. Ein weiter Masterstudiengang der theologischen Fakultät Göttingen wurde von Hermannsburg aus entscheidend mitgestaltet. Auf Grund der finanziellen Entwicklung wird die Hochschule in Hermannsburg 2025 schließen. Der wichtige Impuls, Interkulturelle Theologie in Deutschland fest zu etablieren und Studierende in einem internationalen Kontext auszubilden, hat Wirkung gehabt und wird am Studienort Göttingen weiterleben. Das

*Das nach mehr als 150 Jahren aufgegebene Missionsseminar der Ev. Kirche in Hermannsburg wurde 2012 als Fachhochschule für Interkulturelle Theologie wiedereröffnet.
Foto: Gründungsrektor Frieder Ludwig-Harms-Haus.
© Philipp Schulze / dpa / picture alliance*

⁷ A.a.O., 94.

⁸ Schendel, Die Missionsanstalt Hermannsburg in der Zeit des Nationalsozialismus, 83.

⁹ Vgl. Hasselhorn, Bauernmission in Afrika, 212.



Die humanitären Programme des Lutherischen Weltbundes in vielen Ländern nutzen den Internationalen Frauentag, um das Bewusstsein für Frauenrechte zu schärfen.
© M. Renaux/LWF

ELM will hier weiter Verbindungslinien zur Vernetzung in die Kirchen und Gemeinden pflegen und an der Nahtstelle zwischen Universität, Missionswerk und Kirche arbeiten.

Seit 2012 gibt es Partnerkirchenkonsultationen im Abstand von zwei bis drei Jahren. Bei dieser Gelegenheit treffen sich die internationalen Partner des ELM mit Vertretern der Landeskirchen Hannovers, Schaumburg-Lippes und Braunschweigs. Gemeinsam werden Themen, die durch ein international zusammengesetztes Team vorbereitet werden, besprochen und Verabredungen für die weitere Zusammenarbeit getroffen.

Gottes Mission bleibt

So hat sich die Arbeit von dem Gedanken: „Wir bringen das Evangelium zu den Heiden“, wie es im 19. Jahrhundert formuliert wurde, verändert zu dem Gedanken: Christen aus aller Welt begleiten einander auf dem Weg, Kirche zu sein, die Botschaft des Evangeliums in den jeweiligen Kontexten zu verkündigen, ihm in Wort und Tat als „holistic mission“ Gestalt zu geben und so Menschen zum Glauben einzuladen. Das geschieht ganz praktisch im Kontext von Themen wie: Genderngerechtigkeit, Frieden, Armut, Kirchenentwicklung, Diversität, Nachhaltigkeit und Advocacy. Diese Themen setzen die Beteiligten gemeinsam und inhaltliche Impulse geben Menschen aus aller Welt. Die Arbeit des Missionswerkes versteht sich heute mehr als eine Plattform,

die Kirchen aus aller Welt miteinander ins Gespräch bringt, interkulturelle Theologie ermöglicht, die Vormacht der Theologie des Nordens relativiert und der Stimme des Südens Gehör verschafft. Möglich wird dies durch interkulturelle Bildungsarbeit und insbesondere durch die unterschiedlichsten Austauschprogramme.

In diesen Begegnungen kommt es immer wieder zu schwierigen Situationen, die sich aus dem Verständnis des biblischen Textes oder aber den unterschiedlichen kulturellen Kontexten ergeben. So werden Fragen im Zusammenhang mit Ehe, Sexualität, Lebensführung, Kindererziehung, Gleichberechtigung, Ordination von Frauen und Demokratie in der Kirche unterschiedlich beantwortet und bringen beide Seiten in Schwierigkeiten. 2012 wurde bei einer Partnerkirchenkonsultation des ELM auch über die verschiedenen Positionen zum Umgang mit Homosexualität in den Kirchen gesprochen. Für viele der Partner ist es undenkbar, offen gleichgeschlechtliche Liebe zu leben oder sogar die Menschen zu segnen. Wir andererseits möchten queeren Menschen zeigen, dass wir sie als ganze Person, von Gott geschaffen und geliebt, in der Gemeinde annehmen, und sehen keinen Grund, die sexuelle Orientierung zu verheimlichen oder aus diesem Grund Menschen vom Pfarramt auszuschließen. Nach vorsichtiger Diskussion verständigte man sich in einem Papier auf folgendes:

So wollen wir mit den vorhandenen Herausforderungen umgehen:

- Die vorhandenen Positionen sollen ehrlich beschrieben werden.
- Wir wollen genau zuhören.
- Wir wollen ehrlich und kritisch darauf eingehen.
- Wir versuchen zu beschreiben, was uns einigt und verbindet.

Diese Verabredung ist das Ergebnis gleichberechtigter Partner, die miteinander strittige Fragen bearbeiten, aber an der durch den Glauben an Christus gefundenen Einheit festhalten wollen. Die Einheit kostet Kraft, insbesondere von den Personen, die durch die verschiedenen kritischen Themen auf beiden Seiten persönlich betroffen sind. Die Interpretation biblischer Texte fordert uns heraus.

Gleichzeitig bewegen wir uns gemeinsam im Kontext der Menschenrechte und arbeiten am Thema der Gerechtigkeit im umfassenden Sinn. Die Frage nach kolonialem Verhalten stellt sich in der Gegenwart also wieder neu. Nutzen wir im globalen Norden unsere finanzielle Stellung aus, um den globalen Süden zu bestimm-

ten Positionen in ethischen Fragestellungen zu zwingen? Woher nehmen wir uns das Recht, die eine Position für richtig und die andere für falsch zu halten? Sind wir bereit, in diesen Aushandlungsprozessen Partner zu akzeptieren? Wo sind für die jeweilige Seite rote Linien, die eine Zusammenarbeit aus theologischen und menschenrechtlichen Gründen nicht mehr möglich machen, und wer entscheidet das? Auch der Lutherische Weltbund diskutiert diese Fragen für die Mitgliedskirchen seit einiger Zeit.¹⁰

Wir sind im Jahr 2015. In meinem Büro in Hermannsburg besucht mich ein Bischof aus Südafrika. Mit großer Freundlichkeit und Herzlichkeit sagt er: „Wir waren eure Kinder, ... nun sind wir Geschwister.“ Ich musste einen Moment schlucken. Dann denke ich: Kürzer lässt sich der gemeinsame Weg und die notwendigen Veränderungen in den Beziehungen theologisch nicht beschreiben. Geschwister suchen sich einander nicht aus. Gott sendet uns füreinander zueinander. Vom Norden in den Süden und umgekehrt. Er beauftragt uns mit seiner Mission. Es bleibt die Aufgabe, immer wieder neu zu fragen, was diese Mission in unserem Kontext heute ist, damit Menschen zur Erkenntnis der Wahrheit kommen und das Leben in Fülle¹¹ haben.

Was aber bedeutet der Auftrag der Mission im Blick auf andere Religionen? Das ökumenische Dokument „Christliches Zeugnis in einer multireligiösen Welt“¹² formuliert als Grundlage für das christliche Zeugnis zuerst: Für Christ*innen ist es ein Vorrecht und eine Freude, Rechenschaft über die Hoffnung abzugeben, die in ihnen ist, und dies mit Sanftmut und Respekt zu tun (vgl. 1. Petr 3,15).

Das Dokument hält fest, dass nach offener und ehrlicher Begegnung am Ende „die Bekehrung dabei jedoch letztendlich das Werk des Heiligen Geistes ist (vgl. Joh 16,7-9; Apg 10,44-47).“ Hinter diesem Satz verbirgt sich nicht Feigheit vom Glauben zu reden, sondern die Gewissheit, dass es immer Gottes Mission ist und er selbst für seine Sache eintritt.

Das war ein weiter Weg von den Anfängen des ELM und der ersten Missionskonferenz in Edinburgh bis hierhin. Unsere Partner sind dankbar, dass wir ihn gemeinsam gegangen sind und weitergehen.

2018 fand die Weltmissionskonferenz in Arusha, Tanzania statt. Die Konferenz woll-

te einen christlichen Beitrag für mehr globale soziale Gerechtigkeit und Frieden leisten. Unter dem Leitwort „Im Geiste voranschreiten: Zu verwandelter Nachfolge berufen“ wurde über die Weiterentwicklung des Missionsverständnisses beraten. Dazu ist der Kontext in Afrika hilfreich gewesen; gleichzeitig macht die Konferenz die Erfahrung, dass es auch Themen gibt, die in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich gewichtet werden und wo das Gespräch nicht immer möglich ist. Europa ist nicht mehr das Zentrum der Christenheit, im globalen Süden gibt es auch andere Themenprioritäten. Gemeinsam auf dem Weg bleiben heißt auch hier: Hören, Akzeptieren und an dem Gemeinsamen im Glauben festhalten. Nur so kann aus kolonialistischer Mission gemeinsam gelebte *Missio Dei* werden. ◆

Literatur

- Gremmels**, Georg (Hg.): Die Hermannsburger und das „Dritte Reich“. Quellen und Beiträge zur Geschichte der Hermannsburger Mission und des Ev.-luth. Missionswerkes in Niedersachsen Band XIII, Münster 2005
- Hasselhorn**, Fritz: Bauernmission in Afrika. Die Hermannsburger Mission im Spannungsfeld der Kolonialpolitik 1880–1939, Erlangen 1988
- Knuth**, Anton, Unterdrückt oder befreit?, in: Mission, Kolonialismus, Partnerschaft, Theologische Impulse der Missionsakademie 20, Hamburg 2022
- Lüdemann**, Ernst-August (Hg.): Grüßet alle meine Kinder, Hermannsburg 1998
- Lutherischer Weltbund** (Hg.): Das Selbstverständnis der lutherischen Kirchengemeinschaft. Ein Studiendokument, o.O. 2015, <https://kurzlinks.de/8nbo> (pdf-Datei; 06.05.2024)
- Mwombeki**, Fidon: Begegnung auf Augenhöhe?, in: Zeitschrift für interkulturelle Theologie (ZMiss) 2010, 72-85
- Schendel**, Gunther: Die Missionsanstalt Hermannsburg in der Zeit des Nationalsozialismus, in: Gremmels, Georg: Die Hermannsburger und das „Dritte Reich“, Quellen und Beiträge zur Geschichte der Hermannsburger Mission und des Ev.-luth. Missionswerkes in Niedersachsen Band XIII, Münster 2005
- Steege**, Heinrich: Ludwig Harms, Hermannsburg 1958
- Tamcke**, Martin: Die Missionsanstalt Hermannsburg in Deutschland, in: Lüdemann, Ernst-August (Hg.): Vision Gemeinde Weltweit, Hermannsburg 2000



Einzug zur Plenarsitzung zum Thema „Mission from the Margins“ auf der Konferenz für Weltmission und Evangelisation (CWME) des ÖRK 2018 in Arusha, Tansania.
© Albin Hillert/WWC

¹⁰ Vgl. zum Beispiel LWB, Das Selbstverständnis der lutherischen Kirchengemeinschaft; pdf: <https://kurzlinks.de/8nbo> (25.05.2024).

¹¹ Siehe 1. Timotheus 2,4 und Johannes 10,10.

¹² <https://kurzlinks.de/nizy> (25.05.2024).



MICHAEL THIEL war von 2014 bis 2023 Direktor des Ev.-luth. Missionswerkes in Niedersachsen (ELM).

WOLFGANG HASBERG

Religiöses oder Historisches Lernen?

Anmerkungen zu einem Windmühlen-Gefecht

”

[Für Bonaventura] ist die Kirche nicht nur Bewahrerin eines ein für allemal geoffenbarten Glaubensgutes (der Heiligen Schriften), sondern übernimmt selbst einen aktiven Part der Offenbarung.

“

Von der Geschichtstheologie zur Geschichtswissenschaft – oder: Von der Kirchengeschichte zur Geschichte

Noch scheint es kaum jemand bemerkt zu haben, aber auch 2024 ist – wie so viele, eigentlich jedes – ein Jubiläumsjahr. Zum 750. Male wird sich am 15. Juli 2024 der Todestag Bonaventuras jähren – eines Heiligen und Kirchenlehrers, der inzwischen aus der Mode gekommen zu sein scheint.¹ Ganz anders als Franz von Assisi, dessen Werk der Kardinal und Bettelmönch fortführte und stabilisierte. Denn während er 1257 bis 1274 als Generalminister des Minoritenordens agierte, war dieser zerstritten. Eine Kluft hatte sich zwischen den Brüdern aufgetan, die das Armutsideal ihres Ordensgründers rigide verstanden wissen wollten (Spirituale), und diejenigen, die eine gemäßigtere Linie einforderten (Konventuale).² Der Streit schwelte seit langem und noch viele Jahrzehnte fort. Bonaventura verstand es, mäßigend und vermittelnd auf die streitenden Parteien einzuwirken. Gänzlich lösen konnte er ihn indes nicht. Um die Zwistigkeiten zu überwinden, leitete er zwei Maßnahmen ein, die das Nachdenken über den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte in hohem Maße betreffen und deshalb von

Bedeutung sind, wenn historisches Denken in Bezug auf Kirche und Religiosität bedacht werden sollen.³

Als Bonaventura 1257 die Ordensleitung übernahm und sich vor die Streitigkeiten der Ordensbrüder gestellt sah, veranlasste er das Generalkapitel, ihm den Auftrag zu übertragen, eine verbindliche Vita des Ordensgründers zu verfassen. Als er dieses Werk (in einer kürzeren, populären und einer längeren Variante) vollendet hatte, ließ er alle anderen Franziskus-Viten verbieten, gebot sogar, sie zu vernichten.⁴ Ein solches Vorgehen muss aus heutiger Sicht befremden, weil es Ausfluss der Absicht zu sein scheint, Geschichte legitimatorisch zu funktionalisieren, indem eine Deutung als verbindlich verordnet und unter Einsatz von Druckmitteln durchgesetzt wird. Ein solches Unterfangen scheint manchem für die Kirchengeschichte charakteristisch zu sein, wenn sie – weitab von ihrem gegenwärtigen Selbstverständnis – als

³ Zwischen beidem muss sauber unterschieden werden, vgl. Hasberg, *Mittelalter als christlich-kirchliche Zeit?* u. ders., *Religiöse Beglaubigung* sowie ders., *Rezension*. Wenn Köster, *Kirchengeschichtsdidaktik*, 16, behauptet, es sei beabsichtigt die Kategorie *Geschichtsbewusstsein* „auf die Kirchengeschichtsdidaktik zu übertragen“, erliegt er seiner völlig unzulänglichen Recherche und folgt (ohne Anführung eines Belegs) kritiklos G. Langenhorst. *Historisches Lernen findet allenthalben statt*. Das war der Grund für die *Geschichtsdidaktik*, das historische Bewusstsein als Kategorie, nicht als Norm zum Forschungsgegenstand zu erheben. Dass es in einem wie auch immer gearteten Verhältnis zur Religiosität steht, dürfte wohl nicht ernstlich bezweifelt werden, vgl. auch Hasberg, *Geschichtsbewusstsein*.

⁴ Clasen, *Franziskus*. Vgl. Leppin, *Franziskus*.

¹ Vgl. etwa Gerken, *Bonaventura* sowie die Beiträge bei Ratzinger, *Offenbarungsverständnis*.

² Zum ereignisgeschichtlichen Hintergrund, der auch die Folie des Romans von Eco, *Der Name der Rose*, bildet, vgl. Grundmann, *Ketzergeschichte*, 41-47; Lambert, *Ketzerei*, 270-318 u. Oberste, *Ketzerei*, 112-118. Erhellend dazu auch Ratzinger, *Bettelordenstreites*.

kirchlich verordnete Deutung der Vergangenheit erachtet wird. Damit stünde sie aber in offenem Gegensatz zur Geschichtswissenschaft, die sich seit den Tagen der Aufklärung eine kritische Attitüde zugelegt hat.⁵

Bevor dieser Argumentationsgang weiterverfolgt werden kann, muss die zweite Maßnahme in den Blick genommen werden, mit der Bonaventura 1260 auf die Streitigkeit im Orden reagierte. Im Vorfeld des Generalkapitels, das in diesem Jahr in Narbonne tagte, ließ er die *consuetudines*, die Gewohnheiten, sammeln, die sich über die kurze Ordensregel hinaus im Zusammenleben der minderen Brüder mit der Zeit entwickelt hatten, und zusammenfassen (*Constitutiones Narbonenses*). Bei genauer Betrachtung agierte er damit im Widerspruch zu einem traditionellen Umgang mit Geschichte, wie es sich im Anliegen des Verbindlichmachens einer Biografie des Ordensgründers ausdrückt. Die *Constitutiones Narbonenses* spiegeln vielmehr einen genetischen Umgang mit Vergangenheit wider. Zwar machte das Ordenskapitel auch diese *Consuetudines* verbindlich, allerdings nur für eine geraume Zeit, bis diese sich weiterentwickelt hatten. Legt man eine weit über den deutschsprachigen Raum verbreitete Geschichtstheorie zugrunde, nämlich die von J. Rüsen, dann geben die beiden Maßnahmen Bonaventuras die ganze Spannweite zu erkennen, die für den Umgang mit Vergangenheit/Geschichte zur Verfügung steht.

1. Geschichten können Vergangenes und Vergangenheit verbindlich machen (traditionale Sinnbildung),
2. Geschichten können über die Vergangenheit Regeln für die Gegenwart festschreiben (exemplarische Sinnbildung),
3. Geschichten über die Vergangenheit können aus der Vergangenheit abgeleitete Regelmäßigkeiten in Zweifel ziehen (kritische Sinnbildung),
4. Geschichten können über die Vergangenheit auf die Weise erzählen, das stetige Veränderungen sichtbar werden (genetische Sinnbildung).⁶

Auf dieser Basis ist leicht zu erkennen, dass der Ordensgeneral sich offenkundig einerseits der traditionellen, andererseits der genetischen Sinnbildung bediente. Um aber darin kein widersprüchliches Verhalten zu erkennen, muss



Vittore Crivelli
(1440–1501): Der
heilige Bonaventura
hält den Baum der
Erlösung), 1480.
© Musée Jacquemart-
André / Éditions
Noesis / Wikimedia

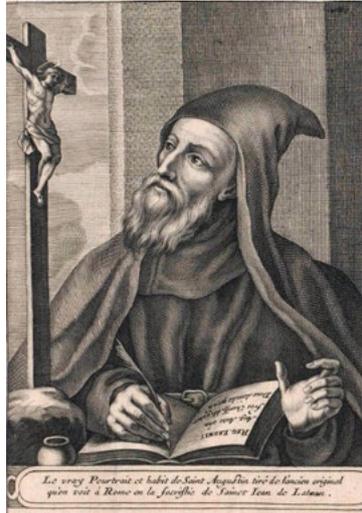
ein Blick auf die Geschichtstheologie des seraphischen Gelehrten geworfen werden,⁷ der als einer der wenigen Theologen zu betrachten ist, die sich im Mittelalter mit der Bedeutung von Geschichte für die Religiosität befasst haben – in einer Zeit, als die Geschichte, auch in ihrer profanen Form, eines wissenschaftssystematischen Orts im Gefüge der *septem artes liberales* und auch noch in der Scholastik entbehrte.⁸

⁵ Vgl. Überblick von Iggers, Deutsche Geschichtswissenschaft.

⁶ Rüsen, Historik.

⁷ Insb. Bonaventura, *Collationes*. Vgl. dazu Ratzinger, *Offenbarungsverständnis*.

⁸ Hasberg, *Ungebildeter König sowie Goetz, Die „Geschichte“*. Vgl. auch Rexroth, *Fröhliche Scholastik*.



V.l.: Eusebius von Caesarea (260/264 – 339/340), Augustinus (354 – 430) und Bischof Otto von Freising (ca. 1112 – 1158)

© Österreichische Nationalbibliothek / Wikimedia (2); brandstaetter images / Austrian Archives / picture-alliance

Die unterschiedlichen Formen des Umgangs mit Vergangenheit/Geschichte, die Bonaventura praktizierte, erhellen sich, zieht man seine Geschichtstheologie zurate. Diese ist nicht explizit entfaltet, sondern Bestandteil seiner erbaulichen Schriften und Predigten.⁹ Sie erweist sich als ausgesprochen komplex und kann daher nur in ihren äußersten Umrissen dargestellt werden. Die Ausführungen lassen einerseits eine streng katholische Position erkennen, wenn der Franziskaner immer wieder seine Auffassung auf Kirchenväter und Kirchenlehrer stützt, die neben der Heiligen Schrift zur Quelle der Offenbarung gehören.¹⁰ Andererseits – und das hat vor allem J. Ratzinger bereits 1955 herausgearbeitet, ist die Offenbarung (*revelatio*) ein niemals abgeschlossener Prozess. Damit widerspricht er vordergründig der *sola-scriptura*-Lehre (M. Luther). Allerdings ist auch im protestantischen Bereich die Kirchengeschichte als Auslegung des Wortes Gottes im Laufe der Zeit verstanden worden,¹¹ womit gemeint ist, dass die durch den Glauben (*sola fide*) gewährte Gnade (*sola gratia*) den Menschen frei macht (M. Luther) und das in der Schrift (*sola scriptura*) Offenbarte in der Praxis lebendig wird. Kirchengeschichte behandelt demzufolge die Umsetzung der Offenbarung im praktischen Leben der menschlichen Gesellschaften in der Vergangenheit.

Mit Bonaventura lässt sich mithin auf die konfessionellen Unterschiede in Bezug auf den Offenbarungsbegriff hinweisen, die nicht ohne Auswirkungen auf das (Kirchen-) Geschichtsverständnis bleiben. Ohne das ausführlich behan-

deln zu können, lässt sich am Beispiel des Franziskanergenerals zeigen, wie seine substanzielle Geschichtstheorie sowohl als Rahmen für dezisionistische Entscheidungen (s. Franziskus-Viten) als auch für diese genetische Sichtweise dienen konnte. Darin setzt er sich von den bis dahin vorliegenden Zeiteilungsschemata und auch von Augustinus' Geschichtstheologie ab, lehnt sich lose an die Dreiteilung der Geschichte von Joachim von Fiore an und stellt einer Zeit des Alten Testaments eine Zeit des Neuen Testaments gegenüber, die er jeweils in sieben Episoden unterteilt. Die komplizierte Konstruktion dieses Zeitmodells kann und muss an dieser Stelle nicht ausführlich behandelt werden. Entscheidend ist, dass die Erfüllung der Zeit, sprich: die Offenbarung, noch nicht mit Christus letztendlich gegeben ist, sondern sich erst in der Zeit realisiert, indem die *ecclesia activa* sich auf den Weg zur *ecclesia contemplativa* entwickelt. Damit rückt die Kirche, die von Bonaventura ausdrücklich angesprochen wird, in das Zentrum. Sie ist nicht nur Bewahrerin eines ein für allemal geoffenbarten Glaubensgutes (der Heiligen Schriften), sondern übernimmt selbst einen aktiven Part der Offenbarung. Das erklärt, warum Bonaventura das Leben des Franziskus als Ausdruck des aktiven Lebens der Kirche festzuschreiben will, um es dem Offenbarungsprozess fest einzufügen. Das erklärt auch, warum Bonaventura die Gewohnheiten im Franziskanerorden so hoch einschätzt, dass er sie verschriftlichen lässt. Dahinter steht sein Offenbarungsverständnis, das seine Geschichtstheologie bestimmt, wengleich sich der Widerspruch nicht auflösen lässt, dass im ersten Fall mit dem Oktroym einer verbindlichen Biografie das lebendige Offenbarungsgeschehen (*verbum inspira-*

⁹ S. insb. Bonaventura, *Collationes*.

¹⁰ S. die Konstitution des Vaticanums II *Dei Verbum*.

¹¹ Ebeling, *Kirchengeschichte*.

tum) in Bezug auf die Person von Franziskus von Assisi stillgestellt werden soll, weil ihm dieser quasi als Urbild christlicher Nachfolge und Nächstenliebe erschien, das nicht dem Risiko divergenter Lebensbeschreibungen preisgegeben werden sollte.

Denkform Kirchengeschichte

Kirche als Objekt der Kirchen-, Heils- und Geschichtsschreibung

Als Bonaventura sich im 13. Jahrhundert mit der Geschichtstheologie, die er *theoria* nennt, befasste, gab es die Kirchengeschichte als historiografische Form schon lange. Sieht man sie nicht bereits in den Schriften des NT grundgelegt, im Lukas-Evangelium oder der Apostelgeschichte zumal, so findet sie spätestens bei Eusebius von Caesarea ihre klassische Ausformung. Dessen Kirchengeschichte bezieht sich vor allem auf das äußere Erscheinungsbild, auf den Siegeslauf der Kirche, die allmählich den Rang einer Staatsreligion erklimmt.¹² Für ihn ist die Menschheitsgeschichte Ausdruck des göttlichen Willens und nimmt damit heilsgeschichtliche Züge an.¹³

Deutlicher noch wird das bei Augustinus, der zugleich die Grenzen des Bezuges auf die sichtbare Kirche sprengt, wenn er den Kampf des Gottesstaates mit der Weltlichkeit beschreibt.¹⁴

Wie einflussreich seine Geschichtstheologie war, zeigt die Chronik des Zisterzienserbischofs Otto von Freising Mitte des 12. Jahrhunderts, dessen Werk den Fortgang der Zeiten von der Schöpfung bis zur Parusie beschreibt.¹⁵ Wiederum ist es nicht die verfasste Kirche, die zum Materialobjekt der Geschichte wird, sondern das sich allmählich durchsetzende Reich Gottes, das am Ende der Zeiten den Sieg über alles Weltliche davon tragen wird, so dass die *ecclesia activa* zur *ecclesia contemplativa* werden wird, was Ausdruck darin findet, dass das Mönchtum die Oberhand gewinnt. Angereichert noch durch die geschichtstheologischen Erwägungen Joachims von Fiore, der gemäß der Trinität eine Zeit des Vaters (AT), des Sohnes (NT bis 1260) und des Hl. Geistes unterscheidet, in der schließlich die *intelligentia spiritualis* herrschen wird.

So weit war die christliche Geschichtsschreibung gediehen, als Bonaventura zur Feder griff.



Handschrift des Hl. Bonaventura: Kommentar zu den Sentenzen (*Sententiarum*) des Petrus Lombardus. Textseite aus dem Kommentar zum 1. Buch der Sentenzen. Handschrift mit Miniatur, Anfang 15. Jh. © picture alliance/ akg-images

Zunächst scheint für diese Gattung der Begriff „Kirche“ gar nicht angebracht, geht es doch durchgängig um die Ausbreitung des Christentums. Es ist also nicht die materiale und verfasste Kirche, die Gegenstand der Kirchengeschichtsschreibung ist, sondern die *ecclesia spiritualis*, die in vielfältiger Weise Ausdruck finden kann, und zwar nicht nur im Binnenbereich der Kirche, also nicht nur durch die Gläubigen. Kirchengeschichte als Heilsgeschichte kann sich überall in Welt und Menschheit ereignen. Deshalb definiert Kirchengeschichte sich nicht dadurch, dass die (sichtbare) Kirche Erkenntnisobjekt derselben wäre. Kirchengeschichte bestimmt sich vielmehr dadurch, dass sie eine Denkform darstellt. Das meint nicht zuvörderst, dass sie eine fest gefügte historiografische Form sei, die sich über Jahrhunderte entwickelt hat, sondern dass sie eine Gattung ist, die in einer Kommunikationsgemeinschaft kollektiv gepflegt wird.

¹² Eusebius von Caesarea, Kirchengeschichte.

¹³ Vgl. Scholten, Eusebius.

¹⁴ Augustinus, Vom Gottesstaat.

¹⁵ Otto von Freising, Chronik. Vgl. dazu Ehlers, Otto von Freising.

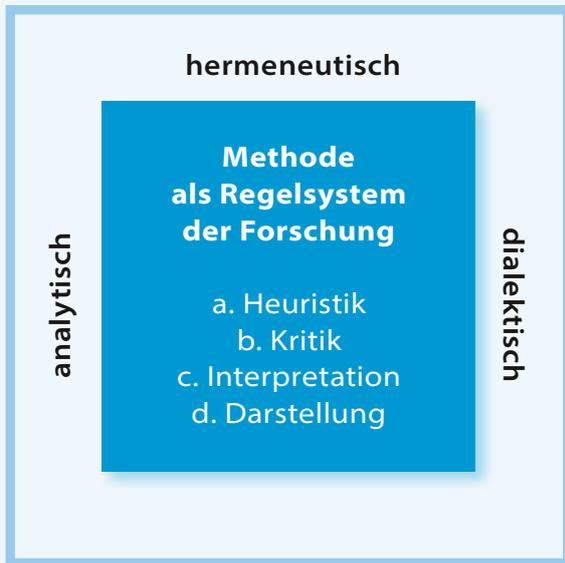
HISTORISCHE METHODE

Abb. 1

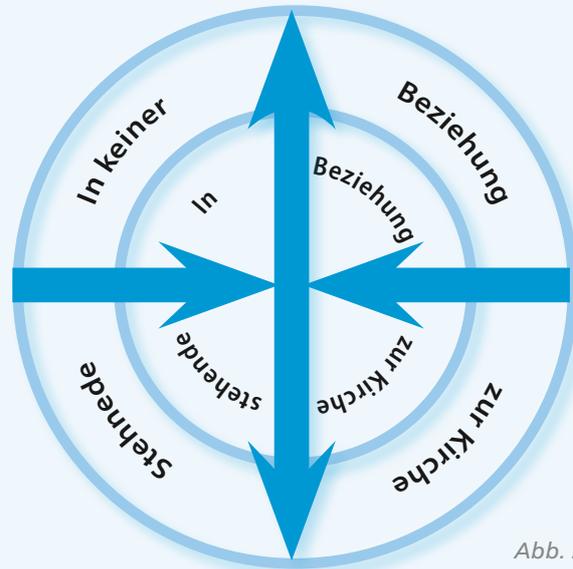
KIRCHENGESCHICHTE ALS KOMMUNIKATIONS-GEMEINSCHAFT

Abb. 2

Der Begriff des Denkstils, an den sich jener der Denkform anschließt, geht auf den jüdischen Mediziner und Erkenntnistheoretiker L. Fleck zurück, der bereits 1935, lange bevor Th. S. Kuhn mit seiner Paradigma-Theorie ins Rampenlicht getreten ist, auf die soziologische Verfasstheit von wahrheitsfähigen Aussagen aufmerksam gemacht und dabei festgestellt hat, dass Tatsachen als solche nur unter den Prämissen gelten, die in einem Denkkollektiv konsensfähig sind.¹⁶ Mit dem Verweis auf die Denkform wird nicht vornehmlich ein interdisziplinärer Ansatz verfolgt,¹⁷ sondern dem transdisziplinären Charakter der Kirchengeschichte Rechnung getragen, der von einem breiten Denkkollektiv getragen wird.

Geschichte im Denkkollektiv Kirche

Historisches Erkennen ist immer abhängig von dem systematischen Wissen, das den Gesichtskreis des Forschers bestimmt.¹⁸ Mit die-

ser geschichtstheoretischen Prämisse beginnt J. Ratzingers Studie zu Bonaventuras Offenbarungsbegriff und Geschichtstheologie. Um deutlich zu machen, was hinter dieser Aussage steht, sei noch einmal auf J. Rüsens Geschichtstheorie verwiesen, der die Historische Methode in einen engeren und einen weiteren Zirkel untergliedert. Während die historische Methode im Kern auf den seit J. G. Droysen bekannten Werkzeugkasten zurückgeht, der freilich deutliche kulturwissenschaftliche Erweiterungen erfahren hat,¹⁹ befasst sich der äußere Rahmen mit der Art des Zugriffs, der hermeneutisch oder analytisch erfolgen kann, im besten Fall allerdings beide Erkenntnisweisen dialektisch aufeinander bezieht (vgl. Abb. 1).²⁰

Auf dieser Ebene wird die Rekonstruktion von Vergangenheit und das Erzählen von Geschichten über dieselbe von leitenden Hinsichten bestimmt, die sich in den Denkkollektiven Kirche und Geschichtswissenschaft herausgebildet haben.²¹ Aussagen über Vergangenes

¹⁶ Fleck, Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache; Kuhn, Struktur.

¹⁷ So Bork, Geschichtsdidaktische Impulse, 33, wo angemerkt wird, der Ansatz habe „fachdidaktisch (bisher) keine große Rolle“ gespielt.

¹⁸ Ratzinger, Offenbarungsverständnis, 57.

¹⁹ Vgl. etwa Droysen, Grundriß; Daniel, Kompendium.

²⁰ Rösen, Historische Methode.

²¹ Das bedeutet keine Begrenzung auf den wissenschaftlichen Umgang mit Geschichte, da Wissenschaftsförmigkeit in vielen Bereichen der gesellschaftlichen Öffentlichkeit Eingang gefunden hat

und Vergangenheit – einschließlich der so genannten Fakten – sind so stets und unabdingbar gegenwartsgebunden, weil in ihnen nicht nur die bindenden Auffassungen eines Denkkollektivs eingehen, sondern weil sie das Verstehen und Erklären des Vergangenen immer in der Absicht betreiben, Gegenwart zu erklären und womöglich Zukunft zu prognostizieren. Kirchengeschichte ist diesbezüglich keine Ausnahme, sondern ein besonders eklatanter Anwendungsfall.

Kritisch-kommunikative Kirchengeschichte²²

„Geschichten sind wahr, wenn diejenigen sie glauben, an die sie adressiert sind.“, stellt J. Rösen fest und meint damit, dass die Rezipient*innen bereit sind, „mit ihnen ihre Lebenspraxis in der Zeit zu orientieren, weil sie davon überzeugt sind, daß die Geschichten dies auch können.“²³ Es geht wohl gemerkt zunächst um die zeitliche Orientierung. Insofern kirchengeschichtlichen Geschichten durch ihren wie auch immer gearteten Bezug zur Kirche allerdings immer auch eine Komponente inhäriert, die Aspekte der Religiosität tangiert, geht es auch um religiöse Orientierung.

Gleichwohl bewahrt die Kirchengeschichte eine universale Kommunikabilität, weil das geschichtsmethodische Verfahren der Standpunktreflexion es erlaubt, den geschichtswissenschaftlichen Gehalt losgelöst von den impliziten Wertvorstellungen einer Geschichte zu diskutieren. So verstanden wird Kirchengeschichte weder an eine institutionelle Kirche gebunden, noch schließt sie jemanden von ihrem Diskurs aus, mag er aktiv oder passiv daran teilnehmen wollen. Allerdings verdünnt sich der Plausibilitätsgrad der religiösen Anteile der Geschichten womöglich, je weiter der Produzent oder Rezipient sich vom Denkkollektiv Kirche entfernt wähnt (vgl. Abb. 2).

Dieser formal-kommunikativen Universalität korrespondiert die inhaltliche Breite der Kirchengeschichte, welche die Menschen in ihren wie auch immer gearteten Beziehungen zur Kirche thematisiert. Wie selbst Atheisten in den kirchengeschichtlichen Diskurs einbezogen werden können, so kann dieser auch vom Christentum völlig unberührte Völker und Menschen zu ihrem Gegenstand machen, indem sie

und als Dispositiv wirksam ist.

²² Grundlegende Anstöße hat dazu gegeben Seeliger, Kirchengeschichte.

²³ Rösen, Historische Vernunft, 77.



Aussagen über
Vergangenes
und Vergangen-
heit sind so stets
und unabding-
bar gegenwarts-
gebunden [...] weil sie das
Verstehen und
Erklären des
Vergangenen
immer in der
Absicht betrei-
ben, Gegenwart
zu erklären
und womög-
lich Zukunft zu
prognostizieren.



nach deren Beziehungen zur Kirche fragt und mit der *Zugehörigkeit zum Herren* einen Parameter besitzt.

Letztlich bleibt Kirchengeschichte wie alle Historiografie ein *Identifikationsangebot*, womit gesagt ist: Jedes narrative Sinngebilde offeriert ein Sinnangebot, dem gegenüber der*die Rezipient*in sich zustimmend oder ablehnend verhalten kann; je nachdem ob man (a) den methodisch geregelten Erfahrungsbezug für rational überzeugend hält oder nicht (kognitive Prägnanz) und (b) sich dem offerierten Sinnangebot anschließen will oder nicht.

Geschichte kann alles verändern

In einer säkularisierten Gesellschaft, die sich pluralistisch gibt, ist die *memoria passionis* ein gefährliches Gedächtnis,²⁴ wie daran ersichtlich ist, dass das Kreuz selbst in theologischen Fakultäten zu einem Ärgernis geworden ist.²⁵ Bei seinen Überlegungen geht J. B. Metz von der Theodizee-Problematik aus, die sich in Geschichte(n) immer wieder in den Vordergrund drängt und die Schuld des Menschen erkennen lässt.²⁶ Darin zeigt sich die ganze Kraft des Erinnerns (an Vergangenes), dem – was nicht immer Beachtung findet – das Erzählen von Geschichte(n) folgen muss, damit es wirksam werden kann.²⁷ Wenn im Erzählen von Vergangenen der ganze Zwiespalt zwischen christlicher Verheißung und innerweltlichem Leid ans Licht drängt, wird Geschichte tatsächlich zu einer gefährlichen Erinnerung, weil die Einsicht in diese Diskrepanz Konsequenzen erforderlich macht, die von existenzieller Bedeutung sind. In diesem Sinne kann Geschichte tatsächlich alles verändern! Nicht zuletzt deshalb kommt auch die Offenbarung im Gewand der Geschichte daher (Stichwort: narrative Theologie), in der sich menschliche und religiöse Erfahrungen spiegeln.

Geschichten, die keine Effekte evozieren wollen, führen sich selbst ad absurdum. Deshalb müssen sie adressatengerecht ausgestaltet sein. Das aber beschwört die Gefahr herauf, die Geschichten über Vergangenes und Vergangenheit den Absichten anzupassen, die mit ihnen verfolgt werden. Das kann zu kritischem Erzählen führen, wenn etwa „unterdrückte Traditionen der Kirchengeschichte“ zur Sprache ge-

²⁴ Metz, *Memoria passionis*. Vgl. dazu Lob-Hüdepohl, *Gefährliches Erinnern*.

²⁵ Tück, Crux, 332-345.

²⁶ Vgl. Sloterdijk, *Die schrecklichen Kinder*.

²⁷ Hasberg, *Vergangenheit*.



Es ist für die Glaubensvermittlung in säkularisierten und pluralistischen Zeiten von essenzieller Bedeutung, die Glaubensinhalte und das Offenbarungsgeschehen historisch reflektieren zu können.



bracht werden, um theologische Probleme aus einem historischen Blickwinkel zu betrachten und etablierte Lösungen auf diesem Wege veränderbar erscheinen zu lassen.²⁸

Wie das Beispiel von Bonaventuras Franziskus-Viten vor Augen geführt hat, lassen sich mit Geschichten allerdings auch Erinnerungen fest-schreiben (traditionales Erzählen) und in die Nähe dogmatischer Aussagen rücken, vor allem, wenn daraus Regel für gegenwärtiges Verhalten abgeleitet werden (exemplarisches Erzählen). Insofern sich durch Geschichte gegenwärtig wirk-same Traditionen und existente Zustände verflüssigen, in denen das Gegenwärtige auf sein Zustandekommen zurückgeführt und damit in seiner Veränderbarkeit entlarvt wird, gewinnt die Kirchengeschichte ein geradezu den Glauben gefährdendes Potenzial, weil – über die Theodizee-Problematik hinaus – die Offenbarung selbst ein in der Zeit geschehenes oder geschehendes Ereignis ist, das historisch-kritisch hinterfragt und in Zweifel gezogen werden kann.

Deshalb erscheint es für die Glaubensvermittlung in säkularisierten und pluralistischen Zeiten von essenzieller Bedeutung, die Glaubensinhalte und das Offenbarungsgeschehen historisch reflektieren zu können. Seien es die biblischen Schriften, der biblische Kanon oder das Glaubensbekenntnis *Symbolum Nicaeno-Constantinopolitanum* (381) – sie alle sind in der Zeit entstanden, und über ihr Entstehen lassen sich Geschichten erzählen, die einesteils konsent, andernteils dissent sein können. Jenseits der Gnade des Glaubens muss historisch abge-wogen werden, auf welchen Geschichten, auf welcher Erinnerung der Glaube sich begründen will. Weil Geschichte alles, zumindest auch die substanzielle Form des Glaubens, verändern kann, ist historisches Denken, der Umgang mit Erinnerung und Geschichte(n), kein integraler Bestandteil des Glaubens, aber von solch reflektierter Religiosität, wie sie seit dem 18. Jahr-hundert zum Standard des aufgeklärten Men-schen geworden ist.

Religionspädagogische Konsequenz: Historisches Lernen im Religionsunterricht

Bereits vor Jahren wurde dafür plädiert, den Begriff der Kirchengeschichtsdidaktik aufzugeben und stattdessen erinnerungsgeleitetes Ler-

²⁸ Wolf, Krypta. Angewendet bei Röttger, Eine uner-trägliche Weihe von Frauen.

nen zum integralen Bestandteil des Religions-unterrichts zu machen.²⁹ Abgesehen von dem Zweifel, ob Kirchengeschichte seit den 1970er-Jahren je eine andere Zielrichtung im Religions-unterricht verfolgt hat, ruft diese Forderung Zu-stimmung und Widerspruch zugleich hervor.

Die Zustimmung rührt daher, weil – wie gezeigt – Kirchengeschichte als theologischer Traktat deshalb wenig griffig ist, weil er vom zugrundeliegenden Kirchenbegriff und zugleich vom Offenbarungsverständnis abhängig ist. Kir-chengeschichte hat sich zu keiner Zeit mit der sichtbaren Kirche als Materialobjekt befasst, sondern stets mit heilsgeschichtlichen Aspekten. In der „Kirchengeschichtsdidaktik“ wurde die-se Problematik immer wieder aufgegriffen, und zwar mit dem Ergebnis, dass Fortschritte nur in kleinsten Schritten erzielt werden konnten.³⁰

Anstelle der Kirchengeschichte sollte des-halb viel allgemeiner das Historische Lernen in den Blick genommen werden, weil Religio-sität und religiöses Lernen per se eine histori-sche Dimension besitzen. Denn alle christlichen Glaubensgemeinschaften sind Erinnerungsgemeinschaften.³¹ Sowohl die Schriften des Alten wie des Neuen Testaments als auch die Sym-bola und Dogmen der (frühen) Konzilien sind in der Zeit entstanden und erfordern histori-sches Bedenken, um sich ihnen gegenüber nicht nur glaubend, sondern reflektiert verhalten zu können. Eine nachhaltige Rolle spielt dabei, ob Offenbarung als abgeschlossener oder als fort-währender Prozess verstanden wird. Unabhän-gig davon aber – so die Konsequenz – muss nicht nur die Erinnerung an vergangene Sach-verhalte, Personen und Strukturen wachgehal-ten, sondern das Sensorium für historisches Denken geschärft werden. Nicht zwingend sind dafür kirchengeschichtliche, in sich geschlos-sene Unterrichtseinheiten vonnöten, die ohnehin stets mit religiösen Lernzielen (heute: Kompe-

²⁹ Langenhorst, Abschied. Die Einrichtung einer Kir-chengeschichtsdidaktik als Traktat der Religionspäd-agogik wurde zu keinem Zeitpunkt angemahnt, wie G. Langenhorst (205) interpretierend gelesen haben will. Vielmehr wurde von Hasberg, Kirchengeschich-te Sek I; ders.: Kirchengeschichte oder ancilla theo-logiae? u. ders.: Aktualisierung, von Beginn an eine „komplementäre Kooperation“ in die Diskussion ein-geführt, zumal der Gegenstandsbereich per se tran-sdisziplinär ist.

³⁰ Das zeigt nicht zuletzt der Sammelband von Bork/Gärtner, Kirchengeschichtsdidaktik, der sich deshalb disparat darbietet, da in ihm auch Autor*innen zu Wort kommen, die sich nur sporadisch mit kirchenge-schichtsdidaktischen Fragen beschäftigen und man-chen Beitrag des Diskurses nicht zur Kenntnis genom-men haben.

³¹ Hasberg: Religiöse Beglaubigung, 461-464.

RELIGIOSITÄT

RELIGIOSITÄT ALS DIMENSION HISTORISCHEN DENKENS

Religiosität als anthropologische Konstante, d.h. als transzendente Verwiesenheit auf eine Sinn gebende Instanz außerhalb des Individuums

Kulturelle Ausdrucksformen von Religiosität (= Beziehung zum Numinosen) in der Vergangenheit als Inhalte historischen Denkens	Religiosität als Dimension des Handelns in der Vergangenheit und als Dimension der Erklärung vergangenen Geschehens	Religiosität als (latente) Komponente historischen Denkens
<ul style="list-style-type: none"> • Religionen (von vorgeschichtlichen Totenkult über traditionelle Hochreligionen bis zum postmodernen Okkultismus) als Ausdrucksform der Religiosität • heilige Gegenstände (Natur, Fetisch, Bild, Kleider ...) • heilige Orte (Naturräume, geschaffene kultische Räume ...) • Heilige Zeiten und Zahlen • heilige Handlungen (Kult und Ritus ...) • heiliges Wort/heiliges Schweigen (Orakel, Mythos, Legende, Liturgie ...) • heilige Schriften und Gegenstände (Talismane, Normen ...) • heilige Menschen (Priester, Prophet, Mystiker, Märtyrer, Tote ...) • heilige Gemeinschaften (Ehe, Familie, Sippe, Clan, Kaste, Stamm, Staat, Großreich, Menschheit; –Religionsgemeinschaft, Denomination, Konfession ...) • Religion als Vorstellungswelt (übermenschliche Macht, Seele, Hochgott – Schöpfung, Offenbarung, Erlösung, Jenseits) • Religion als Erlebniswelt (Mystik, Ekstase, Glaube u. Vertrauen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Religiosität als Bindeglied von Erscheinungs-, Vorstellungs- und Erlebniswelt (in der Vergangenheit) • Religiosität als Movens von Handlungen in der Vergangenheit (VERSTEHEN) • Religiosität als (formale) Kohärenz- und Kontinuitätskategorie bei der gegenwärtigen Beschreibung vergangener Zeitverläufe (Heilsgeschichte) • Religiosität als inhaltliche Kategorie zur gegenwärtigen Erklärung vergangener Verhältnisse (z. B. Kirchengeschichte; heiliger Krieg) (ERKLÄREN) 	<ul style="list-style-type: none"> • Religiöse, christliche, konfessionelle Werthaltungen, die erkennbar sind in der Bewertung historischer Sachverhalte für ihre gegenwärtige Orientierungsfähigkeit • Religiöse, christliche, konfessionelle Einseitigkeit bei der Bewertung historischer Sachverhalte, d.h. Gewichtung in Hinsicht auf ihre gegenwärtige Bedeutsamkeit • Unhistorizität bei der Bewertung vergangener Sachverhalte aufgrund religiöser, christlicher, konfessioneller überzeitlicher Werthaltungen





Sowohl die Schriften des Alten und des Neuen Testaments als auch die Symbole und Dogmen der (frühen) Konzilien erfordern historisches Bedenken, um sich ihnen gegenüber nicht nur glaubend, sondern reflektiert verhalten zu können.
© Wiebke Ostermeier / EMA

tenzen) verbunden sind, wohl aber eine *komplementäre Kooperation* (unter anderem) mit dem Geschichtsunterricht als der Instanz, die im schulischen Bereich nicht ausschließlich, aber zuvörderst für die Ausbildung historischen Denkens verantwortlich ist.³²

Widerspruch ist nicht gegen die Auflösung der „Kirchengeschichtsdidaktik“ angezeigt, sehr wohl aber gegen die vollständige Auflösung kirchengeschichtlicher Einheiten im Religionsunterricht.³³ Dabei handelt es sich eben nicht – wie G. Langenhorst insinuiert –, um die Beschäftigung mit einer Institution, der sich Schüler*innen nicht zugehörig fühlen,³⁴ sondern um die Befähigung zum Umgang mit einem Denkstil, der auch in einer weitgehend säkularisierten Gesellschaft noch keineswegs vollständig ausgelöscht worden ist, weil die Kulturen der westlichen Gesellschaften als Denkkollektive sich noch längst nicht gänzlich von ihrer christlichen Prägung befreit haben.³⁵ Religiosität und Religion, Kirche und Kirchlichkeit gehören nicht nur zu den Gegenständen des Religions- und Geschichtsunterrichts, sondern Religiosität als anthropologische Konstante nimmt Einfluss auf das historische Denken, insofern sie ebenso wie die Kirchlichkeit (des Individuums) nicht nur das historische Urteil, sondern

³² Hasberg: Kirchengeschichte Sek I.

³³ Eigenständige Kurse werden nicht, wie Langenhorst, *Aus Geschichte(n) lernen*, S. 50 insinuiert, gefordert, wengleich der damaligen Lehrplanlage folgend an solchen plausibel zu machen versucht wurde, wie *komplementäre Kooperation* gelingen kann.

³⁴ Langenhorst: Abschied, 197.

³⁵ Vgl. etwa Kuhleemann: *Ohne Religionsgeschichte*; Hasberg, *Religiöse Beglaubigung*, 480-483.

die Deutung vergangener Zeiten als integraler Bestandteil der historischen Methode beeinflusst, wie mehrfach dargelegt worden ist (vgl. Übersicht „Religiosität“, oben S. 29).³⁶

Die vorstehenden Ausführungen bleiben notwendig aphoristisch, gleichwohl steht zu hoffen, dass sie einen Impuls geben können, nicht die „Kirchengeschichtsdidaktik“ zu erneuern, sondern neu über das Verhältnis von religiösem und historischem Lernen im Religions- und Geschichtsunterricht nachzudenken.³⁷ ◆

Literatur

- Augustinus:** Vom Gottesstaat *De civitate Dei*. Übers. V. W. Thimme. 2. Aufl., München 2011
- Bonaventura:** *Collationes in Hexameron/Das Sechstageswerk* (Bonaventura. *Ausg. Werke*, Bd. 3), Darmstadt 2018
- Bork,** Stefan: *Geschichtsdidaktische Impulse für kirchengeschichtliche Lehr-/Lernprozesse*, in: Bork/Gärtner: *Kirchengeschichtsdidaktik*, 32-48
- Bork,** Stefan/Gärtner, Claudia (Hg.): *Kirchengeschichtsdidaktik. Verortung zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik*, Stuttgart 2016
- Clasen,** Sophronius: *Franziskus Engel des sechsten Siegels. Sein Leben nach den Schriften des heiligen Bonaventura*, Werl 1962
- Daniel,** Ute: *Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter*, Frankfurt a. M. 2001
- Dei Verbum,** in: Rahner, Karl/Vorgrimmler: *Kleines Konzilskompendium*, 16. Aufl., Freiburg i. B. 1982, 361-382
- Droysen,** Johann Gustav: *Grundriß der Historik. Hist.-krit. Ausgabe*, 6 Bde., hg. v. Leyh, Peter/Blanke, Horst Walter, Stuttgart-Bad Cannstatt 1977-2020
- Ebeling,** Gerhard: *Kirchengeschichte als Auslegung der Heiligen Schrift* (1946), in: ders.: *Wort Gottes und Tradition. Studien zu einer Hermeneutik der Konfessionen*, Göttingen 1964, 9-27
- Eco,** Umberto: *Der Name der Rose*, 3. Aufl. München/Wien 1982
- Ehlers,** Joachim: *Otto von Freising. Ein Intellektueller im Mittelalter*, München 2013
- Eusebius von Caesarea:** *Kirchengeschichte*, hg. u. eingel. v. H. Kraft, übers. v. P. Haeuser, 2. Aufl., München 1981
- Fleck,** Ludwik: *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache* (1935). Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv, 4. Aufl. Frankfurt a. M. 1999

³⁶ A.a.O., Abb. 4; Hasberg: *Das Mittelalter als christlich-kirchliche Zeit*

³⁷ Hasberg: *Geschichte als theologisches Gespräch*.

- Gerken**, Alexander, OFM: Bonaventura, in: Greschat, Martin: Gestalten der Kirchengeschichte, Bd. 4, So.-Ausg. Darmstadt 2022, 15-37
- Goetz**, Hans-Werner: Die „Geschichte“ im Wissenschaftssystem des Mittelalters, in: Schmale, Franz-Josef: Funktion und Formen mittelalterlicher Geschichtsschreibung, Darmstadt 1985, 165-213
- Grundmann**, Herbert: Ketzergeschichte des Mittelalters., 2. Aufl., Göttingen 1967
- Hasberg**, Wolfgang: „Ein ungebildeter König ist wie ein gekrönter Esel.“ Historisch-politische Bildung des Fürsten im Mittelalter, in: Ntewusu, Samuel/Paarmann, Nina (Hg.): Jenseits von Dichotomien. Aspekte von Geschichte, Gender und Kultur in Afrika und Europa (Fs Bea Lundt), Berlin 2020, 125-153
- Hasberg**, Wolfgang: Das Mittelalter als christlich-kirchliche Zeit? Religion und Kirche in der Darstellung des Mittelalters im Schulbuch, in: Clauss, Martin/Seidenfuß, Manfred (Hg.): Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern, Berlin 2007, 193-224
- Hasberg**, Wolfgang: Geschichte als religiöse Beglaubigung, in: Hinz, Felix/Körber, Andreas (Hg.): Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen, Göttingen 2020, 461-484
- Hasberg**, Wolfgang: Geschichte als theologisches Gespräch. Geschichtsdidaktische und religionspädagogische Bezüge der Kirchengeschichte, in: ders., Geschichtszeichen. Annalekten zur Geschichtstheorie und Geschichtsdidaktik, Berlin 2024 (i. Vorb.)
- Hasberg**, Wolfgang: Geschichtsbewusstsein, historisches Bewusstsein, in: WiReLex, 2015. <https://kurzlinks.de/nyvr> (25.05.2024)
- Hasberg**, Wolfgang: Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I, Trier 1994
- Hasberg**, Wolfgang: Kirchengeschichte oder ancilla theologiae? Kirchengeschichte im Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, in: Religionspädagogische Beiträge 34/1994, 119-137
- Hasberg**, Wolfgang: Zur Aktualisierung von Kirchengeschichtsunterricht und Kirchengeschichtsdidaktik, in: Katechetische Blätter 120 (1995), 744-754
- Hasberg**, Wolfgang: Vergangenheit in Geschichte vermitteln. Beiträge zur Narrativität von Geschichte, Münster/New York 2020
- Iggers**, Georg G.: Deutsche Geschichtswissenschaft. Eine Kritik der traditionellen Geschichtsauffassung von Herder bis zur Gegenwart, Wien/Köln/Weimar 1997
- Köster**, Norbert: Kirchengeschichtsdidaktik aus der Perspektive der Kirchengeschichte, in: Bork, Stefan/Gärtner, Claudia (Hg.): Kirchengeschichtsdidaktik, 13-31
- Kuhlemann**, Frank-Michael: Ohne Religionsgeschichte wird es nicht gehen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 303 (31.12.2015), 7
- Kuhn**, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (1962), 2. rev. Aufl., Frankfurt a.M. 1986
- Lambert**, Malcolm: Ketzer im Mittelalter. Häresien von Bogumil bis Hus, München 1981
- Langenhorst**, Georg: Abschied von der Kirchengeschichtsdidaktik. Plädoyer für ein integrales Verständnis von erinnerungsgeleitetem Lernen, in: Keryks 10/2011, 197-232
- Langenhorst**, Georg: Aus Geschichte(n) lernen. Kritisches-konstruktive Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik, in: Religionspädagogische Beiträge 59 (2007), 43-59
- Leppin**, Volker: Franziskus von Assisi, Darmstadt 2018
- Lob-Hüdepohl**, Andreas: Gefährliches Erinnern. Notizen zur Ambivalenz einer Grundfigur theologischer Ethik, in: Lindner, Konstantin u.a. (Hg.): Erinnern und Erzählen, Berlin 2013, 87-97
- Metz**, Johann Baptist: Memoria passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft, 4. korr. Aufl. Freiburg/Basel/Wien 2011
- Oberste**, Jörg: Ketzerie und Inquisition im Mittelalter, Darmstadt 2007
- Otto von Freising**: Chronik oder die Geschichte der zwei Staaten, übers. v. Adolf Schmidt, hg. v. Walther Lammers (Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte des Mittelalters, Bd. 16), 4. Aufl. Darmstadt 1980
- Ratzinger**, Josef: Volk und Haus Gottes in Augustinus Lehre von der Kirche, (Gesammelte Schriften, Bd. 1), Freiburg/Basel/Wien 2011
- Ratzinger**, Joseph: Der Einfluss des Bettelordenstreites auf die Entwicklung der Lehre vom päpstlichen Universalprimat, unter besonderer Berücksichtigung des heiligen Bonaventura, in: ders.: Offenbarungsverständnis, 663-692
- Ratzinger**, Joseph: Offenbarungsverständnis und Geschichtstheologie Bonaventuras (Gesammelte Schriften, Bd. 2), Freiburg i. B./Basel/Wien 2009
- Rexroth**, Frank: Fröhliche Scholastik. Die Wissenschaftsrevolution im Mittelalter, 2. durchges. Aufl., München 2019
- Röttger**, Sarah: Eine unerträgliche Weihe von Frauen. Zur Geschichte der Äbtissinnenweihe, Stuttgart 2022
- Rüsen**, Jörn: Die vier Typen historischen Erzählens, in: ders.: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt a. M. 1990, 153-230
- Rüsen**, Jörn: Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln/Weimar/Wien 2013
- Rüsen**, Jörn: Historische Methode, in: Meier, Christian/Rüsen, Jörn (Hg.): Historische Methode (Theorie der Geschichte, Bd. 5), München 1988, 62-80
- Rüsen**, Jörn: Historische Vernunft (Grundzüge einer Historik, Bd. 1), Göttingen 1983
- Scholten**, Clemens: Eusebius von Caesarea, AT. <https://kurzlinks.de/jt2e> (25.05.2024)
- Seeliger**, Hans Reinhard: Kirchengeschichte – Geschichtstheologie – Geschichtswissenschaft, Düsseldorf 1981
- Sloterdijk**, Peter: Die schrecklichen Kinder der Neuzeit, 2. Aufl., Frankfurt a. M. 2014
- Tück**, Jan-Heiner: Crux. Über die Anstößigkeit des Kreuzes, 2. durchges. Aufl., Freiburg/Basel/Wien 2023
- Wolf**, Hubert: Krypta. Unterdrückte Traditionen der Kirchengeschichte, München 2015

”

Anstelle der Kirchengeschichte sollte viel allgemeiner das Historische Lernen in den Blick genommen werden, weil Religiosität und religiöses Lernen per se eine historische Dimension besitzen. Denn alle christlichen Glaubensgemeinschaften sind Erinnerungsgemeinschaften.

“



PROF. DR. WOLFGANG HASBERG ist Professor für Mittlere und Neuere Geschichte und Didaktik der Geschichte an der Universität Köln.



© Albin Hillert / WCC; Steffen / Adveniat; Jens Schulze / EMA; Rolf Zoellner / epd-bild / gemeindebrief.de (im Uhrzeigersinn)

MATTHIAS HÜLSMANN

Eine kurze Geschichte der Theologie des Kreuzes¹

Ein Blick in das Neue Testament

Das Kreuz ist das Logo der Christen. Wie man an einem angebissenen Apfel eine Computer-Marke und an drei parallelen Streifen einen Sportartikelhersteller erkennen kann, so kann man am Kreuz die christliche Kirche erkennen.

Das ist keineswegs selbstverständlich. Im Gegenteil! Denn das Kreuz ist ein römisches Hinrichtungs- und Folterwerkzeug, das dazu diente, einen Menschen möglichst langsam und qualvoll zu Tode zu bringen. Auf das Schamgefühl des Verbrechers wurde keine Rücksicht ge-

nommen. Das heißt, dass er ganz nackt war. An diesem Punkt gibt fast keine Kreuzesdarstellung Jesu die historische Wirklichkeit wieder.

Eine der ältesten Kreuzesdarstellungen ist eine heidnische Karikatur. Vermutlich war es ein römischer Soldat, der den Gekreuzigten mit einem Eselskopf als Ritzzeichnung, also als ein antikes Graffito, dargestellt hat, um seinen christlichen Kameraden namens Alexamenos zu verspotten. Deshalb schrieb er unter seine Zeichnung den verächtlichen Satz: „Alexamenos betet seinen Gott an“. In den Augen der Nichtchristen war der Glaube an einen Gekreuzigten so viel wert wie der Glaube an einen dummen Esel.

Von den ersten Christen sind uns keine Kreuzesdarstellungen überliefert, denn wäh-

¹ Wiederabdruck des Textes aus Matthias Hülsmann: Theologisches Aufbauwissen. Bd. 2. Loccumer Perspektiven 4, Rehburg-Loccum 2021, 21-29.

rend der Christenverfolgungen wurde die Kreuzigung immer noch praktiziert. So soll Kaiser Nero nach dem Brand Roms Christen verfolgt, gekreuzigt und nachts angezündet haben, um seine Gärten zu erleuchten. Die ältesten überlieferten Darstellungen von christlicher Hand zeigen Jesus als den guten Hirten. Das Kreuz, „den Juden ein Ärgernis, den Griechen eine Torheit“, wie Paulus in 1. Kor 1,23 zugibt, war wenig werbewirksam für die neue Religion und wurde deshalb erst nach Jahrhunderten zum Logo der Christen.

Für die ersten Christen war die Kreuzigung Jesu schlicht eine Katastrophe, denn damit schienen alle ihre Hoffnungen auf einen Messias zerstört. Erst durch die Begegnung mit dem Auferstandenen erlebten die Jünger, dass die Sache Jesu doch weiterging. Plötzlich erschien alles, was die Jünger mit Jesus erlebt hatten, im neuen Licht der Auferstehung. Damit stellte sich aber auch die Frage nach der Kreuzigung Jesu neu. Wozu ist Jesus am Kreuz gestorben? Die ersten Christen haben um Antworten gerungen; deshalb enthält das Neue Testament eine Vielzahl von unterschiedlichen Interpretationen. Das wird zum Beispiel an den Einsetzungsworten zum Abendmahl in Matthäus 26,27 deutlich. Während Jesus seinen Jüngern den Kelch gibt, sagt er: „Das ist mein Blut des Bundes, das vergossen wird für viele zur Vergebung der Sünden.“

Dass Jesus für unsere Sünden starb, ist eine von mehreren möglichen Deutungen. Sie kann sich auf Jesaja 53,4-5 berufen: „Er ist um unsrer Missetat willen verwundet und um unsrer Sünde willen zerschlagen. Die Strafe liegt auf ihm, auf dass wir Frieden hätten.“ Einige Christen verstanden Jesus als den angekündigten Knecht Gottes, der stellvertretend für die Sünden des Volkes bestraft wird.

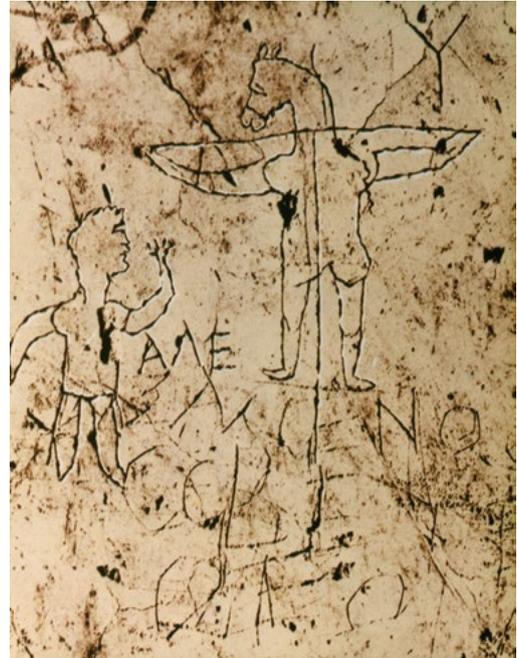
Dass Jesus für unsere Sünden starb, schlossen die ersten Christen auch aus 3. Mose 16,15-21. Hier wird erzählt, dass der Priester am Versöhnungstag einen Ziegenbock schlachten soll, der als Sühneopfer für die Schuld des Volkes Israel bestimmt ist. Einem zweiten Ziegenbock legt der Priester die Hände auf, spricht die Sünden des Volkes Israel aus und legt sie damit dem Bock auf. Dieser Bock wird dann in die Wüste gejagt und trägt so die Sünde weg vom Volk. Einige Christen verstanden Jesus als Sündenbock; das wird zum Beispiel in Johannes 1,29 deutlich: „Das ist Gottes Lamm, das die Sünde der Welt wegträgt.“

Andere Christen verstanden die Kreuzigung Jesu als Besiegelung eines neuen Bundes. Denn im Alten Testament war jeder Bund zwischen

Gott und Mensch mit Blut besiegelt worden. Noah und Abraham opferten beim Bundeschluss Tiere. Und Mose besiegelte den Bundeschluss am Sinai, indem er mehrere junge Stiere opferte, einen Teil des Blutes in ein Becken goss und mit diesem „Blut des Bundes“ das Volk Israel besprengte. Aber von Vergebung der Sünden ist in diesem Zusammenhang keine Rede.

Wieder andere Christen verstanden Jesus als das wahre Passahlamm, denn Jesus wurde in der Passahwoche gekreuzigt. Beim Auszug aus Ägypten wurde das Blut des Passahlammes an die Türpfosten gestrichen. Dieses Blut bewahrte den ältesten Sohn im Haus vor dem Tod, aber es diente nicht der Sündenvergebung.

Das Neue Testament enthält also keine einheitliche Deutung des Kreuzestodes Jesu, sondern eine Vielzahl von Interpretationen.



Eine der ältesten Kreuzesdarstellungen ist eine heidnische Karikatur. © picture alliance / akg-images

Ein Blick in die Alte Kirche

Durch Kaiser Konstantin änderte sich die Lage der Christen grundlegend. In seinem „Leben Konstantins“ beschreibt der christliche Geschichtsschreiber Eusebius, dass Konstantin im Jahr 312 vor der Schlacht an der milvischen Brücke eine Lichtvision am Himmel gesehen habe mit einem Kreuz und der griechischen Inschrift: „In diesem Zeichen siege!“ Daraufhin habe Konstantin seine Soldaten das Kreuz auf ihre Schilde malen lassen. Am 28. Oktober 312 besiegte Konstantin in dieser Schlacht seinen Rivalen Maxentius. Damit habe sich, so Eusebius, der christliche Gott als unbesiegbar erwiesen. Das Christentum erhielt eine grundlegend neue Stellung im römischen Reich. Im Mailänder Toleranzedikt von 313 wurde jedem Bürger des Imperiums freigestellt, welcher Religion er angehören wollte. Damit wurde das Christentum den anderen Kulturen gleichgestellt.

Es ist offensichtlich, dass in dieser Darstellung des Eusebius historische Tatsachen und Le-

gendenbildung verschwimmen. Aber gleichzeitig schreibt er ganz unverblümt, dass Konstantin sich aus machtpolitischen und militärtaktischen Gründen für das Christentum entschieden habe.

Konstantin schaffte die Kreuzigung als Strafe ab. Das Kreuz war damit nicht mehr das Hinrichtungsinstrument, sondern das heilsgeschichtliche Symbol für den Triumph Christi über den Tod. Die Rede vom „unbesiegbaren Siegeszeichen des Kreuzes“ wurde zur gängigen Redewendung. Damit wurde es von einem Symbol der Ohnmacht zu einem Symbol der Macht.

Ein Blick in das Mittelalter

Schon in den Tagen der ersten Christen hingen Kreuz und Mission unauflöslich zusammen. Durch Konstantin trat nun die Macht hinzu. Auf der einen Seite befeuerte sie die Verbreitung des christlichen Glaubens; auf der anderen Seite führte sie später zu unchristlichen Auswüchsen wie der sogenannten Schwertmission. Das brutale Vorgehen Kaiser Karls des Großen gegen Taufverweigerer brachte ihm bei seinen Zeitgenossen den unrühmlichen Titel „der Apostel mit der eisernen Zunge“ ein.

Genau wie Konstantin ging es auch Karl um die machtvolle Einigung eines großen Reiches, nun wirklich im Zeichen des Kreuzes.

Das Kreuz auf den Mänteln der Kreuzritter wurde auch zum militärischen Erkennungszeichen. Zur Macht gesellte sich im Mittelalter der Prunk. Während Franz von Assisi die Besitzlosigkeit Jesu lebte und predigte, gewann die Kirche an Macht und Reichtum.

Auch theologisch rückt das Kreuz in der lateinisch-sprachigen Kirche des Westens in den Mittelpunkt. Dies lag unter anderem an einem Werk des Theologen und Erzbischofs Anselm von Canterbury. In seiner Schrift „Warum wurde Gott Mensch?“ beantwortete er die Frage nach der theologischen Bedeutung des Kreuzestodes Jesu folgendermaßen: Weil die Menschen gegen Gott gesündigt haben, musste Jesus sterben. Wie ein Lehnsherr, der in seiner Ehre beleidigt worden ist, fordert Gott Genugtuung – lateinisch: *satisfactio*. Seine Untertanen haben Wiedergutmachung zu leisten. Diese Satisfaktion muss einerseits ein Mensch leisten, denn die Schuld liegt beim Menschen – sie kann aber andererseits nur Gott leisten, weil die Genugtuung mindestens so groß sein muss wie die begangene Schuld. Da aber der Mensch nichts geben kann, was er nicht vorher von Gott empfangen hat, muss es ein Gott-Mensch sein, der diese Genugtuung leistet. Sie besteht in dem

größtmöglichen Opfer, nämlich dem Tod am Kreuz. Da Jesus sündlos ist, ist er auf dieses Opfer nicht angewiesen. Deshalb kann sein Opfer stellvertretend denen angerechnet werden, die an ihn glauben.

Diese sogenannte Satisfaktionslehre entfaltete eine ungeheure Wirkungsgeschichte und wurde zur maßgeblichen Deutung des Kreuzestodes Jesu zunächst im gesamten westlichen Europa und später auch weltweit.

Ein Blick in die Reformationszeit

Luthers fundamentale Einsicht bestand darin, dass Gott nicht in seiner Macht und Herrlichkeit angemessen erkannt wird, sondern allein im Blick auf den Gekreuzigten. Das Kreuz Christi wird für Luther zum Schlüssel, der das gesamte Evangelium erschließt. Luther erweist sich hier als treuer Schüler des Paulus, der in 1. Korinther 1,18 schrieb: „Das Wort vom Kreuz ist eine Torheit denen, die verloren werden; uns aber, die wir selig werden, ist es Gottes Kraft.“ Die erwähnte Karikatur mit dem Eselskopf des Gekreuzigten ist gewissermaßen eine folgerichtige kreative Umsetzung dieses Satzes.

Paulus fährt in 1. Korinther 2,1f. fort: „Als ich zu euch kam, kam ich nicht mit hohen Worten oder hoher Weisheit, euch das Geheimnis Gottes zu predigen. Denn ich hielt es für richtig, unter euch nichts zu wissen als allein Jesus Christus, ihn, den Gekreuzigten.“

Luthers Kreuzestheologie nimmt diese Worte des Paulus ernst und macht sie zum theologischen Erkenntnisprinzip. Gott ist und bleibt ein Geheimnis, in das wir Menschen mit unserer Vernunft und unserer Weisheit niemals eindringen werden. Gott hat seinen eigenen Weg gewählt, um sich den Menschen zu offenbaren, und zwar im Gekreuzigten. Gott wird nicht in seiner Majestät und Herrlichkeit erkannt, sondern ausschließlich in Jesus Christus am Kreuz. In der Ohnmacht des Gekreuzigten offenbart der allmächtige Gott sich selbst, sein Innerstes. So zeigt sich Gott unter dem Gegenteil dessen, was wir uns gemeinhin unter Gott vorstellen: Unsere Weisheit wird zur Torheit und unsere Vernunft führt uns in den Irrtum.

Ein Blick in die Gegenwart

„Jesu Kreuzestod ist nicht eine zwangsläufig geschuldete Sühneleistung zur Besänftigung eines zornigen Gottes, sondern eine aus Freiheit um der Liebe Gottes willen vollzogene Selbsthingabe.“

”

Das Kreuz war wenig werbewirksam für die neue Religion und wurde deshalb erst nach Jahrhunderten zum Logo der Christen.

“

be.“ Diese Worte des Theologieprofessors Wolfgang Huber stammen aus seinem 2008 erschienenen Buch „Der christliche Glaube“. Huber war von 2003 bis 2009 Ratsvorsitzender der EKD und damit der ranghöchste Repräsentant der gesamten Evangelischen Kirche in Deutschland. Das Zitat bezeichnet nicht weniger als den Abschied von einer Jahrhunderte währenden Vormachtstellung der Satisfaktionstheorie des Anselm von Canterbury.

Das Umdenken begann im Jahre 2004 mit dem Buch „Notwendige Abschiede. Auf dem Weg zu einem glaubwürdigen Christentum“ des Berliner Theologieprofessors Klaus-Peter Jörns. Er nennt zwei Gründe, warum die Deutung des Kreuzestodes Jesu als Sühnopfer theologisch unangemessen ist.

Zum einen macht er deutlich, dass im Johannesevangelium die Hinrichtung Jesu nicht als Sühnopfer gedeutet wird und auch beim letzten Abendmahl keine Rolle mehr spielt. An dieser Stelle unterscheidet sich das Johannesevangelium ganz auffällig von den drei anderen Evangelien, denn bei ihm fehlen die Einsetzungsworte zum Abendmahl mit der Opfertoddeutung. Es spricht alles dafür, dass der Verfasser des Johannesevangeliums diese Einsetzungsworte ganz bewusst weggelassen hat. Stattdessen führt er als einziger der vier Evangelisten in Johannes 13,1-11 die Fußwaschung ein. An die Stelle des stellvertretenden Sühnetodes tritt im Johannesevangelium die dienende Liebe Jesu.

Als zweiten Grund für seine Auffassung nennt Jörns die Botschaft Jesu, der allen Menschen die vorbehaltlose Liebe Gottes verkündigt hat. Der entscheidende Punkt ist hier, dass die Liebe Gottes an keine Bedingung geknüpft ist. Der heimkehrende verlorene Sohn wird bedingungslos und freudig vom Vater aufgenommen. Jesus setzt sich mit Zöllnern und Prostituierten an einen Tisch und isst mit ihnen. In Jesu Verhalten kann man Gottes bedingungslose Liebe erkennen. Wenn Gottes Liebe vorbehaltlos ist, dann ist sie auch nicht an eine blutige Sühneleistung als Bedingung geknüpft. Die Deutung des Todes Jesu als Sühnopfer widerspricht der Botschaft Jesu von der bedingungslosen Liebe Gottes.

In der neutestamentlichen Wissenschaft mehren sich die Stimmen von Theologen, die der Auffassung sind, dass Jesu Tod sich unausweichlich aus dem Konflikt mit den Schriftgelehrten, Pharisäern und Priestern ergab und dass Jesus nicht deshalb gewaltsam sterben musste, weil Gott das durch seinen ewigen Plan so vorherbestimmt hätte, sondern weil sein Tod durch Menschen herbeigeführt wurde.

Jesu Botschaft von der bedingungslosen Liebe Gottes, seine Mahlzeiten mit Sündern und Ausgestoßenen und seine Botschaft, dass er nicht zu den Gesunden, sondern zu den Kranken gesandt ist – alles das war ein Schlag ins Gesicht der Frommen.

Jesus hat seinen Tod sicher nicht gewollt. Das macht sein Ringen mit Gott in Gethsemane deutlich. Aber er ist nicht weggelaufen, als es schwierig wurde; er blieb seiner Botschaft treu und nahm als letzte Konsequenz den Tod dafür in Kauf. Aber diesen Tod haben die Menschen zu verantworten und nicht Gott.

Ein Blick in die Zukunft

Im Blick auf die Zukunft scheinen sich zwei Tendenzen abzuzeichnen.

Einerseits wird die kulturelle Bedeutung des Kreuzes in der Gesellschaft wohl weiter abnehmen. In Traueranzeigen tauchen zum Beispiel immer häufiger Symbole auf, die zwar einen spirituellen Hintergrund andeuten wie Sonnenuntergänge oder fallende Blätter, aber keine spezifischen Hinweise auf den christlichen Glauben enthalten.

Andererseits könnte sich die Institution Kirche in Deutschland und weiten Teilen Europas der Theologie des Kreuzes weiter annähern, denn die Kirche wird kleiner werden, über weniger Geld verfügen und an Einfluss verlieren. Dadurch wird sie den damaligen ersten Gemeinden ähnlicher werden. Und vielleicht wird sie sich noch mehr den gesellschaftlich Gescheiterten zuwenden und ihnen die frohe Botschaft von der Menschenliebe Gottes weitersagen, die Jesus den Menschen verkündigt hat. ◆



Anselm von Canterbury. Statue im Päpstlichen Athenaeum Sant'Anselmo in Rom
© ho visto nina volare / wikimedia (CC BY-SA 2.0)



MATTHIAS HÜLSMANN ist am RPI Loccum Dozent für Theologische Fortbildung und Kirchenpädagogik.

PETER GEMEINHARDT

Christentumsgeschichte als Bildungsgeschichte

Das Christentum: eine Bildungsreligion

Ist die Geschichte des Christentums eine Bildungsgeschichte? Paulus erklärte, Gott habe „die Weisheit der Welt zur Torheit gemacht“ – und „da die Welt durch ihre Weisheit Gott in seiner Weisheit nicht erkannte, gefiel es Gott wohl, durch die Torheit der Predigt selig zu machen, die da glauben“ (1 Kor 1,20f.).¹ Um 200 n. Chr. spitzte Tertullian diese Antithese zu: „Was haben Athen und Jerusalem gemeinsam, was die Akademie und die Kirche, was Häretiker und Christen?“ (De praescriptione haereticorum 7,9-11). Athen als Sitz der Schule Platons gegen Jerusalem als Ursprung des Christentums: eine glasklare Abgrenzung gegen die „Heiden“ als auch gegen christliche „Irrlehrer“, gegen die Tertullian hier primär argumentierte.

Tatsächlich fielen nicht nur im frühen Christentum, sondern auch in seiner weiteren Geschichte immer wieder skeptische Äußerungen gegen ‚säkulare‘ Bildung, die anders als die Bibel zu erklären versucht, was die Welt im Innersten zusammenhält. Umgekehrt wurde die Geschichte der Welt seit der Aufklärung nicht mehr als Heilsgeschichte geschrieben. Gotthold Ephraim Lessing (1729–1781) erklärte: „Zufällige Geschichtswahrheiten können der Beweis von notwendigen Vernunftwahrheiten nie werden.“² Gehört der Glaube, dass Jesus Christus der Sohn Gottes sei, zu dem, was alle vernunftbegabten Menschen als wahr erkennen können, ja müssen? In einer Zeit, als der Begriff „Bildung“ im Deutschen Karriere machte, schien

der christliche Glaube zum Bildungshindernis zu werden. Der Theologe Friedrich Schleiermacher (1768–1834) sorgte sich: „Soll der Knoten der Geschichte so auseinander gehen? Das Christentum mit der Barbarei, und die Wissenschaft mit dem Unglauben?“³

Offensichtlich kam es anders. Der Historiker Thomas Nipperdey attestierte insbesondere der evangelischen Christenheit einen „Bildungsvorsprung“ vor anderen Konfessionen.⁴ Aber schon Jesu Auftrag an seine Jünger lautete: „Gehet hin und lehret alle Völker: Taufet sie auf den Namen des Vaters und des Sohnes und des heiligen Geistes und lehret sie halten alles, was ich euch befohlen habe“ (Mt 28,19f.). Die Taufe als Initiationsritus ist also gerahmt von vor- und nachgängigen Bildungsprozessen. Wie die Zugehörigkeit zum Christentum durch Sozialisation und gezielte Unterweisung angebahnt wird, ob das der (Erwachsenen-)Taufe vorausgeht oder der (Kinder-)Taufe folgt, ist bekanntermaßen je nach Konfession unterschiedlich und war in den letzten zweitausend Jahren immer wieder umstritten. Dass aber die Vermittlung von Wissen, die Erziehung zu christlichem Handeln und die Befähigung zur eigenen Reflexion – also Bildung im eminenten Sinne – zu allen Zeiten eine zentrale Rolle im Leben von Christ*innen spielten, macht die Christentumsgeschichte zu einer Bildungsgeschichte. Dieser rote Faden soll im Folgenden in drei Schritten exemplarisch nachgezeichnet werden.⁵

¹ Vgl. Gemeinhardt, „Den Heiden eine Torheit“?.

² Lessing, Über den Beweis des Geistes und der Kraft.

³ Schleiermacher, Über die Glaubenslehre, 347.

⁴ Nipperdey, Luther und die Bildung der Deutschen, 17.

⁵ Ausführlich dazu: Gemeinhardt, Bildung – Theologie – Bildungsreligion.

Christentum und Bildung: Stationen eines nicht immer einfachen Verhältnisses

1. Bildung war oft die Lösung, um sich in einer Welt voller Götter, Mythen und Historien zu behaupten.

Die ersten Christ*innen fielen in der griechisch-römischen Welt auf, weil sie nicht an den öffentlichen Kulturen teilnahmen – und weil bei ihnen Frauen, Kinder und Sklaven mitreden durften. Zeitgenossen wie der Platoniker Celsus kritisierten, dass diese neue Gruppe offenbar intellektuell nicht satisfaktionsfähig war und allgemein geltende soziale Barrieren nicht respektierte (Origenes, *Contra Celsum* 3,44). Die „Apologeten“ (Verteidiger) des Christentums hielten dagegen: Entscheidend sei nicht formale Bildung, sondern inhaltliche Wahrheit dessen, was man sagte, und so seien die Christ*innen die „wahren Philosophen“ (Minucius Felix, *Octavius* 16,6; 20,1).

Auch wenn von Apostelinnen wie Thekla berichtet wird, sollte man sich keinen Illusionen hingeben, wer in den Gemeindeversammlungen in aller Regel das Wort führte. Paulus' Schweigegebot für Frauen (1 Kor 14,34) spiegelte die Geschlechterrollen jener Zeit, die das Christentum nicht prinzipiell infrage stellte. Aber bei der Taufe legte jeder einzelne Mensch sein Bekenntnis zu Gott Vater, Sohn und Heiligem Geist ab. Darauf bereitete das Katechumenat vor: Glauben und Lebenspraxis sollten verstanden, selbständig angeeignet und im Licht der biblischen Texte reflektiert werden. Am eindrucksvollsten lebten dies christliche Asket*innen vor; die Einsiedler im Hinterland von Antiochien im 5. Jahrhundert galten als „Philosophen des Evangeliums“ (Theodoret von Cyrus, *Graecarum affectionum curatio* 12,27). Um aber solche Glaubensbildung zu vermitteln, setzten Bischöfe, die oft aus Oberschichtfamilien kamen und eine gute Schulbildung genossen hatten, diese Kompetenzen zur Predigt der Botschaft Jesu ein. Bildung war also nicht immer ein Problem, sondern oft die Lösung, um sich in einer Welt voller Götter, Mythen und Historien zu behaupten. Dennoch galt von Anfang an: Das Christentum war (und blieb) eine Bildungsreligion, war aber nie nur die Religion der Gebildeten.



2. Das römische Schulwesen ging im 6. Jahrhundert zugrunde.

Die „karolingische Renaissance“ bemühte sich, das allgemeine Bildungsniveau im christlichen Frankreich wieder zu heben, „damit die, welche Gott durch rechtes Leben zu gefallen suchen, ihm auch durch rechtes Sprechen zu gefallen nicht versäumen“, wie Karl der Große in seinem „Rundschreiben über die Pflege der Bildung“ (*Epistola de litteris colendis*) verlautbaren ließ.⁶ In einer Welt, in der fast nur Mönche und Kleriker schriftkundig waren, regte sich seit dem 11. Jahrhundert neues Interesse an theologischem Denken und an antiker Philosophie, was zu Schulen an Kathedralen und Klöstern und schließlich zu Universitäten als Institutionen „scholastischer“ (d.h. schulmäßiger) Bildung führte.⁷ Schlichte Ablehnung der Philoso-

*Konkurrenz der
Bildungszentren:
Athen als Sitz der
Schule Platons
gegen Jerusalem
als Ursprung des
Christentums.*

© Constantinos
Kollias / Unsplash;
kirill4mula / iStock

⁶ Vgl. Laudage, Die karolingische Renaissance und Bildungsreform.

⁷ Dazu vgl. Rexroth, Fröhliche Scholastik.



Kaiser Karl der Große,
Bildnis von Albrecht
Dürer um 1511/1513
© Dirk Meßberger/
Germanisches
Nationalmuseum



Meister Eckhart (li.; Elisabeth Perger)
und Thomas von Aquin (Carlo Crivelli).
© Raimond Spekking / Wikimedia
(CC BY-SA 4.0); The National Gallery,
London / Wikimedia

phie – „Siehe, den Dämonen befiehlt, wer sich nicht mit philosophischen Studien schmückt!“ (Petrus Damiani, Epistula 117) – war auf lange Sicht keine Option. Die Frage, was die dem Geschöpf gegebene *ratio* von Gott erkennen könne, wurde zu einer Kernfrage der Theologie. Thomas von Aquin († 1274) verband die Möglichkeit von Gotteserkenntnis aus der Schöpfung – das Thema der Philosophie – mit der göttlichen Offenbarung als Thema der Theologie, doch gehörte für ihn beides zu der einen „Wissenschaft Gottes und der Seligen“ (*Summa theologiae* I, quaestio 1 art. 2).

Neben den Universitäten entstanden neue Arten von religiöser Bildung ohne scholastische Methode, dafür in Volkssprachen, vor allem in Predigten oder in mystischen Traktaten. Im Kontext dieser Frömmigkeit begegnet bei Meister Eckhart († 1328) erstmals das deutsche Wort „Bildung“ – im Sinne eines Sich-Einbildens in Gott zur Rückgewinnung der schöpfungsgemäßen, aber sündhaft verlorenen Gottebenbildlichkeit. Zwischen dieser theologischen (Menschen-)Bildung als *sapientia* („[Lebens-] Weisheit“) und der universitären Theologie als *scientia* („Wissenschaft“) bestanden gravierende Unterschiede, aber keine völlige Sprachlosigkeit.

3. Die Reformation war eine Bildungsbewegung.

Schon der spätmittelalterliche Humanismus hatte die Formung von Menschen statt des Einhämmerns orthodoxer Lehre gefordert. Erasmus von Rotterdam († 1536) erklärte programmatisch: „Menschen werden nicht geboren, sondern gebildet“ (*De pueris instituendis*, 1529). Die Wittenberger, Zürcher und Genfer Reformatoren stellten die Bibel in den Mittelpunkt ihrer Bildungsbemühungen und sahen *alle* Menschen zur eigenständigen Verantwortung ihres Glaubens aufgefordert und befähigt. Martin Luthers († 1546) Schrift „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ (1524) trug dazu bei, die Idee einer allgemeinen Schulbildung zu etablieren, deren Realisierung aber lange dauern sollte. Das reformatorische Bildungsinteresse ergab sich unmittelbar aus der Rechtfertigungslehre, wie die Debatte zwischen Luther und Erasmus über die Willensfreiheit (1524/25) zeigte: Wenn jeder Mensch unvertretbar vor Gott steht und sich der Rechtfertigung aus Gnade nicht aufgrund der Vermittlung der Kirche, sondern nur aus eigener Glaubenserfahrung sicher sein kann, muss er sich diese Einsicht aneignen und sie lebenspraktisch realisieren, unter



Anleitung durch die Lektüre der Schrift, durch das Hören von Predigten und durch das Memorieren des Katechismus. Für Luthers Mitstreiter Philipp Melancthon († 1560) war die Kirche eine Lehrerin (*ecclesia doctrix*) und die Gemeinschaft der Gläubigen eine Lerngemeinschaft (*coetus scholasticus*).⁸ Doch sollte das Theologiestudium nicht in erster Linie Kompetenzen, sondern *Erfahrungen* mit dem Wort Gottes vermitteln – für Luther war die „rechte Weise, in der theologia zu studirn“, die Trias von *oratio, meditatio, tentatio*, von Gebet, Meditation des Wortes Gottes und sich dabei einstellender Anfechtung (WA 50, 658,29f.). Glaube war kein Produkt von Bildungsprozessen, sondern Geschenk Gottes; Schule und Universität vermittelten sprachliche Bildung als „ein heidnisch, eusserlich ding“ (WA 50, 651,17), auf das man aber nicht verzichten konnte. Luther wies den erasmischen Gedanken der Menschwerdung durch Bildung zurück: Zum Kind Gottes werde man nicht gebildet, sondern geboren (WA 18,776,30-777,5). Dieser Zuordnung von schulischer Bildung und *paedagogia in Christum* ergab sich (anthropologisch-soteriologisch) aus der Sicht des Menschen als „Sünder und Gerechter zugleich“ (*simul iustus et peccator*) und (ethisch-institutionstheoretisch) aus dem Gedanken von Gottes zwei Regimenten.⁹

Was ‚weltlich‘ und was ‚göttlich‘ sei, blieb bei neuzeitlichen Protestanten ein viel diskutiertes Spannungsfeld: Der radikale Pietist Gottfried Arnold († 1714) propagierte eine individuelle Frömmigkeitsbildung, die von kirchlichen und weltlichen Institutionen unabhängig sein sollte:

„Also bildet erstlich die Gnade den Menschen“, wobei er in mystischer Tradition erklärte: „Wir müssen zerstört und entbildet werden, auf daß Christus in uns möge formieret, gebildet werden und allein in uns sein.“¹⁰ Philipp Jakob Spener († 1705) entwarf in seinen *Pia Desideria* (1675) ein Reformprogramm, das am Leitfaden der pietas sowohl auf individuelle Frömmigkeit als auch auf die Ausbildung theologischer Experten zielte: „Das Wort Gottes reichlicher unter uns zu bringen“ sollte dazu führen, das Priestertum aller Gläubigen konsequent umzusetzen. Nicht orthodox-scholastische Dogmatik, sondern Bibelkenntnis und Glaubenserfahrung waren für Spener die Voraussetzung pastoralen Wirkens.¹¹ August Hermann Francke († 1727) konzipierte ein ‚ganzheitliches‘ Lernen, in dessen Zentrum die „Seelenpflege“ (*cultura animi*) stand.¹² Im 18. Jahrhundert begann mit der Verbreitung des Bildungsbegriffs aber auch seine sukzessive Loslösung von religiösen Bezügen. Nicht zuletzt Theologen wie Johann Gottfried Herder († 1803) unterzogen den Bildungsbegriff einer Säkularisierung, indem sie ihn als „zielbestimmten und teleologischen Prozeß des einzelnen Menschen“ verstanden.¹³ Der Mensch werde Mensch, indem er sich zu sich selbst bilde – und nicht nur er selbst: Herder erweiterte die Bildung des Menschen zur Bildung von Völkern und Nationen, ja der Menschheit.¹⁴

¹⁰ Arnold, Wahre Abbildung des inwendigen Christentums, 245.250.

¹¹ Sparn, Religiöse und theologische Aspekte der Bildungsgeschichte im Zeitalter der Aufklärung, 137.

¹² Francke, Kurzer und einfältiger Unterricht, 14.

¹³ Vierhaus, Bildung, 515.

¹⁴ Herder, Journal meiner Reise im Jahr 1769.

V.l.: Martin Luther, Philipp Melancthon (beide Lucas Cranach d.Ä.) und Erasmus von Rotterdam (Hans Holbein d.J.).
© Bridgeman Art Library/wikimedia (2);
Kunstmuseum Basel/Wikimedia

⁸ Melancthon, I, 336,31–35; II/2, 481,5–8.

⁹ Wriedt, Bildung.



*Bildungsreligion:
Die Moldau-Klöster
in der Bukowina,
Rumänien, zeichnen
sich durch detaillierte
Wandmalereien
an den Fassaden
aus. Diese sollten
dem damals des
Lesens unkundigen
Volk Szenen und
Gleichnisse aus der
Bibel vermitteln.
Foto: Kloster Sucevita,
© Iakov Filimonov /
iStock*

Christentums-Geschichts-Bildung: nützlich und notwendig!

Christentums-geschichte ist nicht nur, aber auch Bildungsgeschichte. Das gilt von Anfang an, und es prägte insbesondere die reformatorische Tradition: Wenn „der christliche Glaube eine den Menschen, die je eigene Person, *bildende Religion*“ ist, dann muss der Protestantismus in besonderer Weise als „Bildungsreligion“ gelten.¹⁵ Und für gegenwärtiges Bildungshandeln¹⁶ mag es erhellend sein, sich diese Geschichte zu vergegenwärtigen, die lange vor dem 21. Jahrhundert und auch vor der Reformation begonnen hat. Dabei läuft die christliche Bildungsgeschichte natürlich nicht nur auf den Protestantismus zu: Auch in allen anderen Konfessionen spielt religiöses Bildungshandeln *mutatis mutandis* eine wichtige Rolle, und ebenso im Judentum und im Islam, also in Religionen, mit denen das Christentum in Geschichte und Gegenwart eng verflochten existiert.¹⁷ Historische Einsicht kann zu Demut – nicht der Protestantismus hat die religiöse Bildung erfunden! – und Selbstbewusstsein führen: Bildung hat dazu beigetragen, christlichen Glauben und christliches Leben sowohl evangeliums- als auch zeitgemäß zu gestalten. Dabei bietet der Blick in den historischen Rückspiegel keine fertigen Lösungen an. Aber anregen und inspirieren kann die Christentums-geschichte als Bildungsgeschichte allemal. ◆

➤
**PROF. DR. PETER
GEMEINHARDT**
ist Professor für
Kirchengeschichte an
der Theologischen
Fakultät der Universität
Göttingen.

¹⁵ Preul, Bildung und Erziehung nach Gesichtspunkten Luthers, 32.

¹⁶ Vgl. z. B. EKD, Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen.

¹⁷ Vgl. Gemeinhardt, Was ist Bildung in der Vormoderne?

Literatur

Arnold, Gottfried: Wahre Abbildung des inwendigen Christentums, Frankfurt 1709

Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.): Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen. Eine Richtungsanzeige der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend für die vernetzende Steuerung evangelischer Bildung. <https://kurzlinks.de/o7sc> (25.05.2024)

Francke, August Hermann: Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuleiten sind (1702), in: ders.: Pädagogische Schriften, hg. von Hermann Lorenzen, 2. Aufl., Paderborn 1964, 13-65

Gemeinhardt, Peter (Hg.): Was ist Bildung in der Vormoderne?, Tübingen 2019

Gemeinhardt, Peter: „Den Heiden eine Torheit“? Bildung im paulinischen Schrifttum und im frühen Christentum, in: Jahrbuch für Biblische Theologie 35 (2020), 209-239

Gemeinhardt, Peter: Bildung – Theologie – Bildungsreligion: Christentums-geschichtliche Perspektiven, in: Bernd Schröder (Hg.), Bildung, Tübingen 2021, 65-103

Herder, Johann Gottfried: Journal meiner Reise im Jahr 1769, in: Herders Sämtliche Werke, hg. von Bernhard Suphan, Bd. IV, Berlin 1878, 343-486

Laudage, Johannes: Die karolingische Renaissance und Bildungsreform, in: Christoph Kann (Hg.): Isti moderni. Erneuerungskonzepte und Erneuerungskonflikte in Mittelalter und Renaissance, Düsseldorf 2009, 29-71

Lessing, Gotthold Ephraim: Über den Beweis des Geistes und der Kraft (1777)

Melanchthon, Philipp: Studienausgabe I, 336,31-35; II/2, 481,5-8

Nipperdey, Thomas: Luther und die Bildung der Deutschen, in: Löwe, Hartmut/Röpke, Claus-Jürgen (Hg.): Luther und die Folgen, München 1983, 13-27

Preul, Reiner: Bildung und Erziehung nach Gesichtspunkten Luthers, Lutherjahrbuch 70 (2003), 11-32

Rexroth, Frank: Fröhliche Scholastik. Die Wissenschaftsrevolution des Mittelalters, München 2018.

Schleiermacher, Friedrich D.E.: Über die Glaubenslehre. Zwei Sendschreiben an Lücke, in: ders.: Theologisch-dogmatische Abhandlungen und Gelegenheitsschriften, hg. von Hans-Friedrich Traulsen, Berlin / New York 1990, 307-394

Wriedt, Markus: Bildung, in: Leppin, Volker / Schneider-Ludorff, Gury (Hg.): Das Luther-Lexikon, Regensburg 2014, 115-117

Sparr, Walter: Religiöse und theologische Aspekte der Bildungsgeschichte im Zeitalter der Aufklärung, in: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II, München 2005, 134-168

Vierhaus, Rudolf: Bildung. Geschichtliche Grundbegriffe 1 (1972) 508-551

KONSTANTIN LINDNER

Biografische Zugänge zu Kirchengeschichte

Religionsdidaktische Skizzen

Auf die Frage, welche Personen sie bewundern, zeigte sich gemäß der SINUS-Jugendstudie 2020, dass bei 14- bis 17-Jährigen Familienmitglieder hohes Ansehen genießen – insbesondere die Mütter. Ebenso werden Menschen aus politischen Feldern wie die Kinderrechtsaktivistin und Friedensnobelpreisträgerin Malala Yousafzai, aus dem Showbiz wie der Rapper „Capital Bra“ oder „charismatische historisch-politische Figuren“¹ wie Che Guevara genannt. Dieses – sich auch in der Following-Kultur dokumentierende – Bedürfnis Heranwachsender an Biografischem kann in kirchengeschichtsdidaktischer Hinsicht aufgegriffen werden. Es lohnt sich, Schüler*innen im Religionsunterricht mittels biografischer Zugänge mit Kirchengeschichte in Kontakt zu bringen und ihnen (religiöse) Selbstvergewisserungsprozesse zu ermöglichen.

Biografische Kirchengeschichtsschreibung – Skizzenhafte Einordnungen

Die biografische Thematisierung von Kirchengeschichte im Religionsunterricht steht in einer historiografischen Tradition: Seit Jahrhunderten wird (Kirchen-)Geschichte in Bezug auf Personen erinnert. Fast alle Epochen überliefern in biografischer Absicht verfasste Quellen. Bereits im Zeitalter der frühen Kirche entfaltet sich ein entsprechendes Schrifttum: Sowohl der

Wunsch, über vermeintlich authentische „Augenzeugenberichte“ Jesus Christus und seinen Jüngern möglichst nahezukommen, als auch das Bedürfnis, in Zeiten der Verfolgung Identifikationsfiguren für einen starken Glauben greifen zu können, führen zu einer ausgeprägten Nachfrage an biografisch ausgerichteter christlicher Schriftproduktion, die bis heute wichtige Quellen für Kirchengeschichtsschreibung liefert. Innerhalb der ersten fünf christlichen Jahrhunderte prägen sich die drei Formen biografischer Darstellung aus, die in kirchenhistoriografischer Hinsicht relevant sind: Biografie, Autobiografie (vgl. Augustinus' *Confessiones*) und Hagiografie. Letztere Form bietet meist idealisiert überzeichnete Präsentationen verehrungswürdiger Christ*innen; im Zuge von Reformation und Humanismus sowie des sich etablierenden historischen Bewusstseins wurde sie jedoch immer weniger als Geschichtsschreibungsform identifiziert.

Zwar prägt die an Personen orientierte Kirchengeschichtsschreibung bis in die Gegenwart – insbesondere im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts wurde sie jedoch auch problematisiert: Grund dafür waren begründete Vorbehalte gegenüber der bis dato dominierenden Praxis, Geschichte so darzustellen, als werde sie durch einzelne – meist männliche – Personen „gemacht“. Mittlerweile werden nicht mehr nur „große Männer“ als Movers von Kirchengeschichte portraitiert, sondern auch die Lebens- und Glaubensgestaltungen von Frauen oder Personen sog. „niedriger“ Gesellschaftsschichten. Alltags- und mentalitätsgeschichtliche Interessen haben zu neuen Impulsen für biografische (Kirchen-)Geschichtsschreibung geführt.

¹ Calmbach u.a., *Wie ticken Jugendliche*, 222.



Biografische Zugänge zu Geschichte: Die Lebenswege von Sophie Scholl und Anne Frank werden mit Hilfe von Social Media erfahrbar.
 © #ichbinsophiescholl: SWR/Rebecca Rütten/ Sommerhaus Film
 © annefrank video diary: Ray van der Bas/ Anne-Frank-House

Gleichwohl ist es für manche Phasen der Kirchengeschichte – vor allem für Antike und Mittelalter – nur bedingt möglich, biografische Zugänge historisch auszuloten, denn insbesondere aus der Sicht oder gar aus der Hand von sog. „kleinen Leuten“ fehlen Quellen weitgehend.

Biografische Zugänge zur Kirchengeschichte. Didaktische Potenziale

Die biografische (Re-)Konstruktion von Kirchengeschichte stellt eine sowohl historiografisch passende als auch mit den Interessen der Rezipient*innen korrelierende Option dar, sich der Geschichte des christlichen Glaubens und seiner beständigen kritisch-erinnernden Aktualisierung durch Menschen über Jahrhunderte hinweg anzunähern.

Für die Thematisierung von Kirchengeschichte im Religionsunterricht bieten biografische Zugänge Potenzial hinsichtlich der Gestaltung religiöser Lern- und Bildungsprozesse. Ausgewählte Aspekte werden im Folgenden skizziert.²

Den Interessenswelten der Schüler*innen entgegenkommen

Heranwachsende konstruieren ihr persönliches Lebensideal nicht selten in emanzipierter Auseinandersetzung mit Personen, in deren Lebensgestaltung sie erstrebenswerte Aspekte entdecken. Sie folgen Influencer*innen in Social Media, nutzen in Online-Spielen selbstkonstruierte, mit besonderen Fähigkeiten ausgestattete Avatare oder schauen Serien, in denen ihnen scheinbar authentischer Lebensalltag präsentiert wird. Bisweilen begegnen ihnen dabei auch kirchengeschichtliche Figuren.³ Biografische Zugänge in Lern- und Bildungsarrangements passen also bestens zu den Interessenswelten der Schüler*innen – ein Potenzial, das auch in (kirchen-)geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Settings genutzt werden sollte: Heranwachsende bringen der Geschichte von Personen nachweislich ein stärkeres Interesse entgegen als einer Beschäftigung mit allgemeinen (struktur-)geschichtlichen Entwicklungen.⁴ Denn erstgenannte Zugangsweise verheißt ihnen, von geliebtem Leben zu erzählen und Optionen einer authentischen sowie lebenserfahrungsgesättigten Begegnung mit der Vergangenheit. Zugleich kommt sie dem Orientierungsbedürfnis



@ichbinsophiescholl



www.youtube.com/@annefrank

² Die folgenden Ausführungen habe ich mit z.T. gleichem Wortlaut in umfänglicherer Weise bereits publiziert unter: Lindner, Biografische Zugänge.

³ Vgl. Boch u.a., Von Bierbrauenden Mönchen.

⁴ Vgl. Mendl, Modelle – Vorbilder – Leitfiguren, 21-26.



*Immer mehr Schüler*innen prägen aufgrund ihrer globalen familiären Wurzeln ihr Geschichtsbewusstsein in einem heterogen aufgespannten Geschichtsnetz aus. Bild: Gesichter der Flucht © Sefa Karacan / Anadolu Agency / picture alliance*

der Schüler*innen entgegen, insofern sie Lebensentwürfe anbietet, an denen sich die Heranwachsenden bei der Gestaltung ihrer eigenen Biografie emanzipierend ausrichten können.

Religiöse Wirklichkeitsdeutungen mehrperspektivisch zugänglich machen

Karoline Kuhn konnte vor längerem in einer empirischen Studie nachweisen, dass selbst religiös sozialisierte Schüler*innen religiöse Dimensionen im Handeln von Menschen kaum wahrnehmen können. Lediglich bei Personen, die explizit als Kirchenvertreter*innen auftreten, gehen die Befragten davon aus, dass deren Christ*in-Sein Auswirkungen auf Lebens- und Handlungsentscheidungen hat. Gewinnbringend hinsichtlich des Lernens an Biografien erscheint jedoch, dass Lernende dadurch nachweislich angeregt werden, sich mit religiös konnotierten Themen persönlich auseinanderzusetzen.⁵ Insofern biografisch thematisierte Kirchengeschichte Zugänge zu religiösen Wirklichkeitsdeutungen offeriert, die Menschen der Vergangenheit in Abhängigkeit von ihren Lebensumständen vorgenommen haben, kann ein derartig gestalteter Religionsunterricht bewirken, dass Schüler*innen trotz einer sich immer

mehr säkularisierenden Gegenwart dennoch eine Ahnung davon ermöglicht wird, was es heißen kann, Wirklichkeit und Leben religiös zu deuten.⁶ Im Angesicht der thematisierten Lebensentwürfe können sich die Lernenden überdies motiviert sehen, solche Deutungsweisen selbstvergewissernd in Anspruch zu nehmen: Aus der Begegnung mit verschiedenen Perspektiven kann Sensibilität für die eigene (religiöse) Lebensgestaltung wachsen. Durch die Integration unterschiedlicher Sichtweisen auf ein Phänomen der Vergangenheit werden diese zugleich für den rekonstruktiven Charakter (kirchen-)historischer Darstellungen sensibilisiert;⁷ z. B. anhand gegensätzlicher Äußerungen bezüglich eines Sachverhalts (bspw. aus Sicht von Bischof, Königin und Untertanen).

Globalgeschichtliche Perspektiven aufgreifen

Herausfordernd für die Thematisierung von Kirchengeschichte im Religionsunterricht ist der Befund, dass dabei ein europäischer oder gar deutscher Fokus dominiert, aber die Geschichte des Christlichen weltweit greifbar ist. Hinzu kommt, dass immer mehr Schüler*innen aufgrund ihrer globalen familiären Wurzeln ihr

⁵ Vgl. Kuhn, An fremden Biografien lernen, 252-254 u. 284f.

⁶ Vgl. Witten, Diakonisches Lernen an Biographien.

⁷ Vgl. Pandel, Geschichtsdidaktik, 350-352.



Es können in biografiebezogener Hinsicht Geschichten hinter kolonialen Raubgütern in den Blick genommen werden: Büste von Nama-Häuptling Hendrik Witbooi im Unabhängigkeitsmuseum, Independence Memorial Museum, Windhoek. © Artcolor / picture alliance

Geschichtsbewusstsein in einem heterogen aufgespannten Geschichtsnetz ausprägen. Biografische Zugänge können diese Anforderungssituation aufgreifen, indem sie „historische Phänomene und Prozesse aus dem Blickwinkel verschiedener Akteure“ ins Lerngeschehen einbringen und „den Aufbau eines globalgeschichtlichen Denkstils“ ermöglichen,⁸ der einerseits verschiedene Geschichtsstränge integriert und damit für die globale Dimension (christlich-)religiöser Weltdeutung sensibilisiert sowie andererseits zu Kritik gegenüber hegemonialen Denkstilen anleitet. In letztgenannter Hinsicht arbeitet dies einer postkolonialen Kirchengeschichtsdidaktik zu, die eurozentrische Narrative aufbricht, religiöse Verflechtungen der Kolonialisierung und ihrer heutigen Folgen aufarbeitet und rassismuskritisch ist.⁹ Unter anderem können in biografiebezogener Hinsicht globale Religionsgeschichten der Familien von Schüler*innen, der Umgang mit kolonialzeitlichen Relikten in den Kirchengemeinden vor Ort (z. B. sog. „Nickneger“-Spendendosen bei Weihnachtskrippen) oder Geschichten hinter kolonialen Raubgütern¹⁰ in den Blick genommen werden.

Religionskulturelle Verortungen und Teilhabe ermöglichen

Biografisch präsentierte Kirchengeschichte bringt Schüler*innen in einen bildenden Aus-

tausch mit religiös geprägten Geschichtskulturen: Denkmäler für historische Personen oder Kriegsoffer, Formen individueller Frömmigkeitspraxis wie Erinnerungskreuze oder Pilgerwege, religiöse Gegenstände wie Wandkreuzen oder Familienbibeln.¹¹ So genannte „Egodokumente sind dabei ein geschichtskulturelles Medium, in dem sich – in unterschiedlichen medialen Vermittlungsformen – in einer spezifischen Verknüpfung von Lebensgeschichte und Zeitgeschichte die Wahrnehmung von Historischem als Subjektivität der Betroffenen darstellt und sich historische Erkenntnis in differenzierten Darstellungsweisen formiert“¹². Im Religionsunterricht können die Schüler*innen motiviert werden, über derartige Medien Religionskulturen sowie die dahinterstehenden Lebensgeschichten zu erforschen.

Dabei macht es einen Unterschied, ob Religionskulturen lediglich aus einer Außenperspektive oder auch aus einer Innenperspektive zugänglich werden. Für letztere stehen kirchengeschichtsdidaktische „Lern- und Bildungsprozesse ein, die nicht bei einer historischen Einordnung kultureller Phänomene verweilen, sondern zugleich Fragen nach damit verknüpften Lebensrelevanzen wachhalten“¹³. Eine lediglich kunsthistorische Einordnung von Bildstöcken beispielsweise, die ohne damit einhergehende religiöse Motivation, diese zu stiften, oder ohne eine bis in die Gegenwart beobachtbare Frömmigkeitspraxis auskommt, würde in religionsunterrichtlicher Hinsicht zu kurz greifen. Werden zugehörige biografisch-historische Verortungen jedoch integriert und damit einhergehende Lebensgestaltungsfragen thematisiert, können die Schüler*innen selbst „zu einer kompetenten, subjektiv gestalteten Teilhabe an der gegenwärtigen Religionskultur“¹⁴ befähigt werden.

Biografisches im Religionsunterricht. Ausgewählte Gestaltungsoptionen

Biografische Zugänge zur Kirchengeschichte können mittels vielfältiger Lernwege im Religionsunterricht fokussiert werden. Neben der Suche autobiografischer Zeugnisse aus dem

⁸ Reiter, *Geschichtskultur und Globalisierung*, 268f.

⁹ Konz, *Postkoloniale Kirchengeschichtsdidaktik*, 279f.

¹⁰ Vgl. Reiter, *Geschichtskultur und Globalisierung*, 265, zur sog. „Witbooi-Bibel“, die 2019 aus Baden-Württemberg zurück nach Namibia gebracht worden ist.

¹¹ Vgl. Bauer, *Art. Geschichtskultur*; Köster, *Art. Gegenstände*.

¹² Bühl-Gramer, *Geschichtslernen in biografischer Perspektive*, 32.

¹³ Lindner, *Kirchengeschichtsdidaktik*, 311.

¹⁴ König, *Mehr Religion*, 109.

religiösen Leben von Menschen (z. B. von Familienmitgliedern der Schüler*innen oder in kirchlichen Archiven) und deren quellenkritischer Erschließung zu bestimmten Themen bieten sich Formen von Geschichtserzählungen an. Bei Letzteren präsentieren entweder die Lehrkräfte in freier Sprache unter Einsatz von Erzähltechniken Lebensgeschichten oder die Lernenden erschließen sich über Graphic Novels Knotenpunkte im Leben prägender Christ*innen.¹⁵ Mittels „Oral History“, sog. Zeitzeug*innengesprächen, wiederum können Schüler*innen der jüngsten Kirchengeschichte selbst auf die Spur kommen: Im Austausch (bzw. ausgewerteten Interviews) mit verschiedenen Personen z. B. über deren Erlebnisse im Gefolge des Zweiten Vatikanischen Konzils (1962-65) oder über ihre Erfahrungen als Christ*in im DDR-Regime wird einerseits das Schüler*inneninteresse an „authentischen“ Erfahrungen gestillt sowie andererseits ein mehrperspektivischer Blick auf Kirchengeschichte garantiert.¹⁶ Diese Option forschenden Lernens kann auch durch die Integration von persönlich gehaltenen, online verfügbaren Erklärfilmen zu (kirchen-)historischen Sachverhalten unterstützt werden, wie bspw. durch Filme von MrWissen2go.¹⁷ Auch die Potenziale von Virtual Reality in Bezug auf eine biografisch angelegte Thematisierung von Kirchengeschichte gilt es im Blick zu halten. ◆

Literatur

- Bauer**, Benjamin: Art. Geschichtskultur, kirchengeschichtsdidaktisch, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet 5 (2019); DOI: https://doi.org/10.23768/wirelex.Geschichtskultur_kirchengeschichtsdidaktisch.200589
- Boch**, Lukas u.a.: Von bierbrauenden Mönchen und kriegerischen Nonnen. Klöster und Klerus in analogen und digitalen Spielen, Stuttgart 2024
- Bühl-Gramer**, Charlotte: Geschichtslernen in biografischer Perspektive – Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz, in: Sauer, Michael u.a. (Hg.): Geschichtslernen in biographischer Perspektive, Göttingen 2014, 23-35
- Calmbach**, Marc u.a.: Wie ticken Jugendliche? 2020, Bonn 2020
- Dam**, Harmjan: Kirchengeschichte kompetenzorientiert unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2023

¹⁵ Z. B. Sabisch, Ingrid / Lünstedt, Heiner: Sophie Scholl; Stetter, Moritz: Luther.

¹⁶ In methodischer Hinsicht vgl. Dam, Kirchengeschichte kompetenzorientiert, 114-116.

¹⁷ Vgl. Käbisch / Lindner, Kirchengeschichtsdidaktik.



*Es macht es einen Unterschied, ob Religionskulturen – hier am Beispiel Bildstock – lediglich aus einer Außenperspektive oder auch aus einer Innenperspektive zugänglich werden.
© Norbert Neetz / gemeindebrief.de*

Käbisch, David / Lindner, Konstantin: Kirchengeschichtsdidaktik ‚up to date‘. Grundlegungen und Perspektiven am Beispiel von MrWissen2go, in: ZPT 74 (2022) 3, 326-340; DOI: <https://doi.org/10.1515/zpt-2022-0036>

Kuhn, Karoline: An fremden Biografien lernen! Ein religionspädagogischer Beitrag zur Unterrichtsforschung, Münster 2010, 252-254

König, Klaus: Mehr Religion. Die Bedeutung der Religionskultur für den Religionsunterricht, in: Kropač, Ulrich / Langenhorst, Georg (Hg.): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen, Babenhausen 2012, 98-112

Konz, Britta: Postkoloniale Kirchengeschichtsdidaktik im Horizont der Lebenswelten Heranwachsender, in: ZPT 74 (2022) 3, 272-284; DOI: <https://doi.org/10.1515/zpt-2022-0032>

Köster, Norbert: Art. Gegenstände, kirchengeschichtsdidaktisch, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet 7 (2021); DOI: https://doi.org/10.23768/wirelex.Gegenstnde_kirchengeschichtsdidaktisch.200864

Lindner, Konstantin: Biografische Zugänge zur Kirchengeschichte. Religionsdidaktische Auslotungen, in: Bork, Stefan / Gärtner, Claudia (Hg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Stuttgart 2016, 204-219

Lindner, Konstantin: Lernen an Kirchengeschichte, in: Kropač, Ulrich / Riegel, Ulrich (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 309-316

Mendl, Hans: Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart 2015, 21-26

Pandel Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Schwalbach/Ts. 2017

Reiter, Benjamin: Geschichtskultur und Globalisierung. Anregungen aus der Geschichtsdidaktik für kirchengeschichtliche Themen im Religionsunterricht, in: ZPT 74 (2022) 3, 260-271; DOI: <https://doi.org/10.1515/zpt-2022-0031>

Witten, Ulrike: Diakonisches Lernen an Biographien. Elisabeth von Thüringen, Florence Nightingale und Mutter Teresa, Leipzig 2014



PROF. DR. KONSTANTIN LINDNER

ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Katholische Theologie der Universität Bamberg

CHRONOLOGIE

ZEITTADEL KIRCHENGESCHICHTE

CHRISTI GEBURT

0

ca. 30

Kreuzestod Jesu Christi

https://de.wikipedia.org/wiki/Jesus_Christus

ca. 49

Apostelkonzil in Jerusalem: Ausweisung der Juden aus Rom unter Claudius (sogenanntes Claudiusedikt)

<https://de.wikipedia.org/wiki/Apostelkonzil>

50

Gründung der Gemeinde in Korinth durch Paulus

[https://de.wikipedia.org/wiki/Korinth_\(antike_Stadt\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Korinth_(antike_Stadt))

Um 60 bis 100

Niederschrift der vier Evangelien

[https://de.wikipedia.org/wiki/Evangelium_\(Buch\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Evangelium_(Buch))

70

Zerstörung Jerusalems und des Tempels

<https://de.wikipedia.org/wiki/Jerusalem>

100

200

249 bis 311

Gesamtstaatliche Christenverfolgungen

https://de.wikipedia.org/wiki/Christenverfolgungen_im_Römischen_Reich#Gesamtstaatliche_Verfolgungen

313

Sog. „Mailänder Toleranzedikt“

https://de.wikipedia.org/wiki/Mailänder_Vereinbarung

325

Konzil von Nicäa: Jesus ist wahrer Gott vom wahren Gott, gezeugt nicht geschaffen, wesensgleich mit dem Vater; Glaubensbekenntnis

https://de.wikipedia.org/wiki/Erstes_Konzil_von_NicäaMitte des 3. Jhs.
bis 14 Jh.

Germanenmission

<https://de.wikipedia.org/wiki/Germanenmission><https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100268/>

380

Religionsedikt des Kaisers Theodosius

Gründung der römisch-katholischen Reichskirche: Das Christentum wird zur Staatsreligion im Römischen Reich erklärt

https://de.wikipedia.org/wiki/Römisch-katholische_Kirche

381

Erstes Konzil von Konstantinopel: Nizänisch-Konstantinopolitanisches Glaubensbekenntnis; Gott ist ein Gott in drei Personen (Dreifaltigkeit)

https://de.wikipedia.org/wiki/Erstes_Konzil_von_Konstantinopel

400

451

Konzil von Chalcedon: Abspaltung der altorientalischen Kirchen; in Jesus Christus sind die göttliche und die menschliche Natur in einer Person unvermischt und ungetrennt verbunden

https://de.wikipedia.org/wiki/Konzil_von_Chalcedon

500

MITTELALTER

bis um das Jahr 1400

500

- 498 Katholische Taufe des Frankenkönigs Chlodwig
https://de.wikipedia.org/wiki/Chlodwig_I.
- 553 Zweites Konzil von Konstantinopel:
Verurteilung der sogenannten „Drei Kapitel“ (Schriften dreier
Theologen der Schule von Antiochien)
https://de.wikipedia.org/wiki/Zweites_Konzil_von_Konstantinopel
- 632 Mohammed, der Begründer des Islam, stirbt
<https://de.wikipedia.org/wiki/Mohammed>
- 680 bis 681 Drittes Konzil von Konstantinopel:
Entsprechend den zwei Naturen besitzt Jesus Christus einen
göttlichen und einen menschlichen Willen
https://de.wikipedia.org/wiki/Drittes_Konzil_von_Konstantinopel
- 787 Zweites Konzil von Nicäa: erlaubt die Bilderverehrung
https://de.wikipedia.org/wiki/Zweites_Konzil_von_Nicäa

1000

- 1054 Morgenländisches Schisma:
Trennung der lateinischen und griechischen Kirche
https://de.wikipedia.org/wiki/Morgenländisches_Schisma
- 1095 bis 1291 Kreuzzüge
<https://de.wikipedia.org/wiki/Kreuzzug>

1100

- 1122 Wormser Konkordat: Beendigung des Investiturstreits
https://de.wikipedia.org/wiki/Wormser_Konkordat <https://de.wikipedia.org/wiki/Investiturstreit>
- 1139 Zweites Laterankonzil: Zölibat für Priester
https://de.wikipedia.org/wiki/Zweites_Laterankonzil
<https://de.wikipedia.org/wiki/Zölibat>

1200

- 1215 Viertes Laterankonzil: Transsubstantiationsverständnis
<https://de.wikipedia.org/wiki/Transsubstantiation>

1300

- 1302 Päpstliche Bulle (Unam sanctam): Bonifatius fordert auch
weltlichen päpstlichen Herrschafts-Anspruch
https://de.wikipedia.org/wiki/Päpstliche_Bulle

1400

- 1378 bis 1417 Großes Abendländisches Schisma:
Zwei Päpste (einer in Rom, der andere in Avignon)
https://de.wikipedia.org/wiki/Abendländisches_Schisma

REFORMATION UND GEGENREFORMATION

Um 1400 bis 1648



NEUZEIT

Mitte des 17. Jahrhunderts bis heute

1800

1848 Gründung der Inneren Mission durch Johann Hinrich Wichern
https://de.wikipedia.org/wiki/Johann_Hinrich_Wichern

1869–1870 Erstes Vatikanisches Konzil: die Unfehlbarkeit des Papstes wird zum Dogma erhoben
https://de.wikipedia.org/wiki/Erstes_Vatikanisches_Konzil

1871–1887 Kulturkampf in Deutschland
<https://de.wikipedia.org/wiki/Kulturkampf>

1900

1925 Stockholmer Weltkirchenkonferenz: erste Konferenz der ökumenischen Bewegung für praktisches Christentum
https://de.wikipedia.org/wiki/Stockholmer_Weltkirchenkonferenz

1927 Erste Konferenz der ökumenischen Bewegung für Glauben und Kirchenverfassung in Lausanne
https://de.wikipedia.org/wiki/Bewegung_für_Glauben_und_Kirchenverfassung

1933

1932 Gründung der Deutschen Christen
https://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Christen

1933 Reichskonkordat zwischen dem Heiligen Stuhl und dem Deutschen Reich
<https://de.wikipedia.org/wiki/Reichskonkordat>

1934 Bildung der Bekennenden Kirche
https://de.wikipedia.org/wiki/Bekennende_Kirche

1934 Barmer Theologische Erklärung: gegen den NS-Staat
https://de.wikipedia.org/wiki/Barmer_Theologische_Erklärung

1945

1945 Sog. „Stuttgarter Schuldbekenntnis“ des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland
https://de.wikipedia.org/wiki/Stuttgarter_Schuldbekenntnis

1947 Gründung des Lutherischen Weltbunds
https://de.wikipedia.org/wiki/Lutherischer_Weltbund
<https://lutheranworld.org/de/wer-wir-sind>

1948 Gründung der EKD
<https://www.ekd.de/meilensteine-75-jahre-ekd-58314.htm>

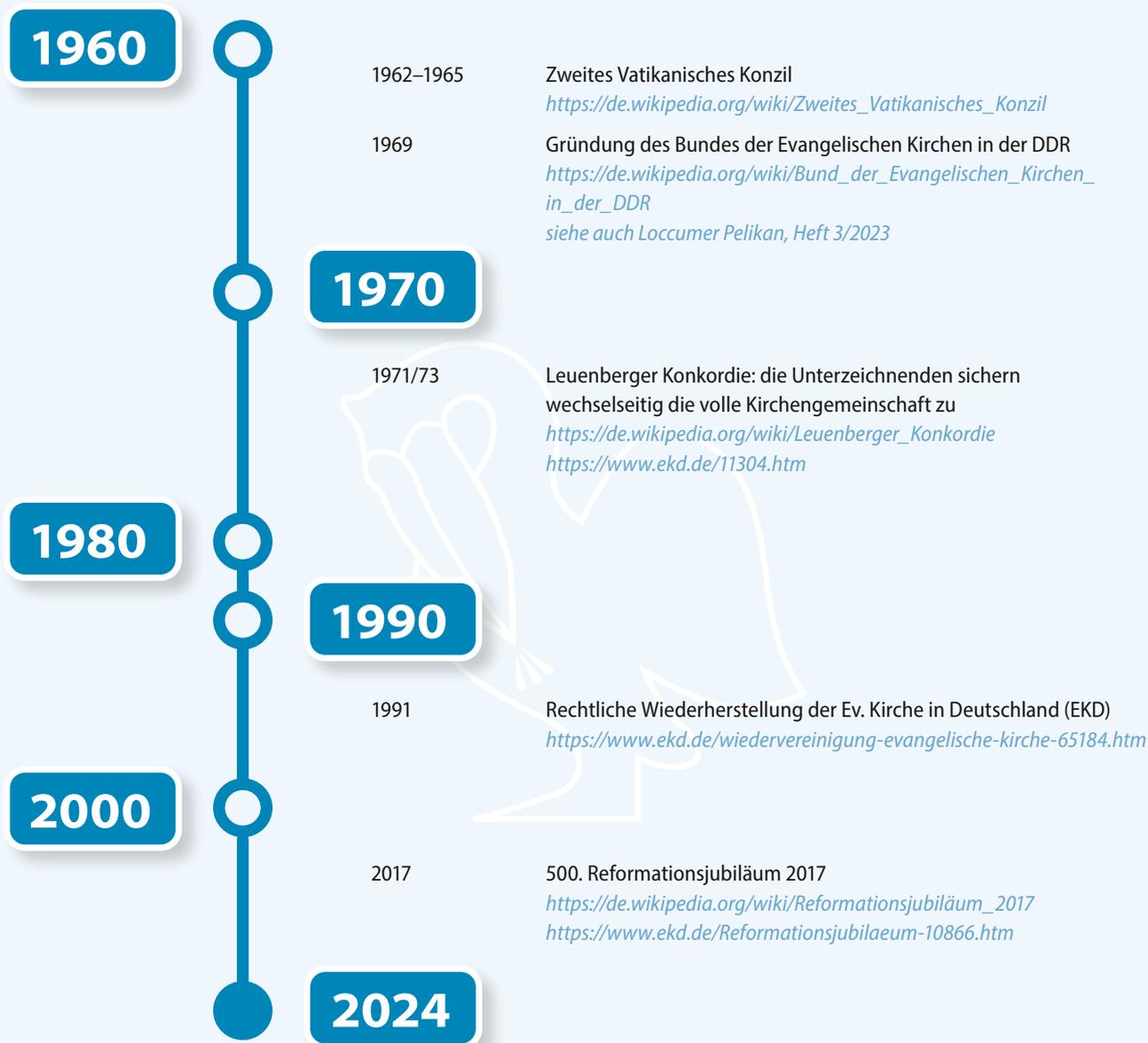
1950

1954 Gründung des Ökumenischen Rates der Kirchen
https://de.wikipedia.org/wiki/ökumenischer_Rat_der_Kirchen
<https://www.oikoumene.org/de/about-the-wcc>

1955 Loccumer Vertrag: Wegmarke des Verhältnisses von Staat und Kirche
https://de.wikipedia.org/wiki/Loccumer_Vertrag
https://www.ekd.de/vortraege/huber/050616_huber_loccumer_vertrag.html

1960

1958 Elisabeth Haseloff wird die erste evangelisch-lutherisch ordinierte Pastorin in Deutschland
https://de.wikipedia.org/wiki/Elisabeth_Haseloff



Zusammenstellung: Linda Frey

Save the date

mutig
stark
beherzt



Deutscher Evangelischer Kirchentag
Hannover 30. April – 4. Mai 2025

LENA SONNENBURG



www.kirche-entdecken.de/lutherspiel

Martin Luthers Abenteuer

Warum ein Gewitter Martin Luthers Leben von Grund auf veränderte, wie ein Tag im Kloster abläuft oder warum Martin sich auf der Wartburg verstecken musste, das alles können Schüler*innen im Alter von fünf bis zehn Jahren im Online-Spiel „Martin Luthers Abenteuer“ entdecken (www.kirche-entdecken.de/lutherspiel).

Kira, die Kirchenelster, die viele Kinder schon von der Seite kirche-entdecken.de kennen dürften, nimmt die Spieler*innen mit auf eine Zeitreise ins Mittelalter. Dort stellt sie den Schüler*innen Martin Luther vor. Auf einer mittelalterlich anmutenden Landkarte kann sein Lebensweg von Erfurt über Worms bis Wittenberg nachvollzogen werden. Zugleich gelangen die Kinder über diese Karte zu den Spielen „Weich den Blitzen aus“, „Merk dir Martins Tagesablauf im Kloster“, „Lauf mit Martin weg und versteck dich auf der Wartburg“, „Hilf Martin, die Bibel zu übersetzen“ und „Verteil mit Martin die Bibeln, die aus der Druckerpresse fallen“. Bei diesen erfahren sie von Kira oder Martin selbst viel über sein Leben in der Reformationszeit. Zugleich sammeln die Spieler*innen möglichst viele Lutherrosen als Siegpunkte. Das macht Spaß – ob auf einfacher oder anspruchsvoller Stufe! Ergänzt werden die Spiele durch viele kindgerechte Informationstexte, durch welche die Schüler*innen noch mehr über das Umfeld bzw. das Leben zur Zeit Luthers erfahren, also z. B. das Leben im Mittelalter, die Gottesfurcht oder den Buchdruck. Erfreulicherweise gibt es eine Vorlesefunktion, so dass auch jüngere Kinder Lust auf Martin Luthers Abenteuer haben dürften.

Das Spiel wurde mit Mitteln der EKD gefördert und im Rahmen der Lutherdekade 2017 für die evangelische Kinderwebsite kirche-entdecken.de entwickelt.



Scenshots des Online-Spiels.
© kirche-entdecken.de / CC BY-NC-ND DE

cken.de entwickelt. Heute wird es von der Bayerischen sowie der Hannoverschen Landeskirche betrieben. Martin Luthers Abenteuer können online auf der Website gespielt werden. Für die Offline-Nutzung steht eine kostenlose App für iOS und Android zur Verfügung, die 2022 technisch auf den neuesten Stand gebracht wurde.

Ein besonderes Highlight für alle erwachsenen Spieler*innen dürfte der authentische Dialekt Luthers sein. Also: Viel Spaß beim Ausprobieren!



LENA SONNENBURG ist Dozentin für den Bereich Grundschule am RPI Loccum.

LINDA FREY



BETRACHTET

Kirchengeschichte in Karikaturen

Manfred Eder: Kirchengeschichte in Karikaturen.
Von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart

Kirchengeschichte lässt nicht jede Religionslehrkraft euphorisch werden. Die Arbeit mit Quellen mag für Geschichtsliebhaber*innen oder Geschichtslehrkräfte eine Freude sein, für andere eher etwas Zähes, Knöchernes. Doch ohne sie lässt sich nur schwer Theologie treiben, da nichts im luftleeren Raum geschieht, der Mensch sich in seiner jeweiligen Zeit befindet und dies auch immer mitbedacht werden sollte.

Das Buch „Kirchengeschichte in Karikaturen“ von Manfred Eder bietet eine große Anzahl an unterschiedlichen Karikaturen auf verschiedenen Schwierigkeitslevels von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Der Fokus des Buches liegt auf der katholischen Kirchengeschichte, was durch die Auswahl der Karikaturen auch deutlich wird.

Der Autor schafft es, die Karikaturen auf verständliche Weise in die Kirchengeschichte einzuordnen. Fachbegriffe, aber auch Orte und Personen – alles was zum Verstehen der Karikatur beiträgt – wird kurz und knapp dargestellt. Bei den Erläuterungen finden sich manchmal auch weitere Karikaturen, die eine ähnliche Intention verfolgen wie die Hauptkarikatur. Außerdem verwendet der Autor an geeigneten Stellen Schaubilder, die für die Kontextualisierung wichtig sind und die Entschlüsselung der Karikatur erleichtern. Ein solches findet sich beispielsweise bei einer Karikatur, die die strengkirchliche Hierarchie in der katholischen Kirche kritisiert, in der Erläuterung.

Alles, was Lehrkräfte sich sonst mühsam zusammenlesen müssen, wenn sie eine „schöne“ Karikatur für den Unterricht finden, haben sie hier auf einen Blick. Manfred Eder nimmt Lehrkräften durch sein Buch sehr viel Vorarbeit ab. Außerdem macht es Lust, Kirchengeschichte mithilfe von Karikaturen zu erschließen und so ein wenig das etwas modrige Image der Kirchengeschichte zu verbessern. ◆



Manfred Eder

Kirchengeschichte in Karikaturen

Von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart

Matthias Grunewald
Verlag Ostfildern 2017
ISBN 978-3-7867-3101-6
Hardcover, 456 Seiten,
39,00 €



LINDA FREY ist Dozentin für den Bereich Gymnasium und Gesamtschule am RPI Loccum.



„Der Höhepunkt des französischen Ruhm – der Gipfel der Freiheit.“ –
 Britische Karikatur über die Französische Revolution, 1793. Abb. 2, 20.
 © The Trustees of the British Museum/ Wikimedia (CC BY-NC-SA 4.0)

LENA SONNENBURG



GELESEN:

Sarah Vecera: Wie ist Jesus weiß geworden?

In ihrem Buch „Wie ist Jesus weiß geworden? Mein Traum von einer Kirche ohne Rassismus“ beleuchtet Sarah Vecera, warum es in einer Kirche, die zu Beginn für alle Menschen gedacht war, rassistische Strukturen gibt, die weißen Menschen meistens gar nicht auffallen. Da die Kirchen auf das Thema Rassismus meist nur von außen schauen, will sie von innen an konkreten Beispielen auf die Probleme aufmerksam machen, Hinweise geben, Sensibilität schaffen und Veränderungen erzielen. Sie will dazu ermutigen, eine Kirche zu gestalten, in der alle willkommen sind.

Im Kapitel „Liebe weiße Kirche ...“ stellt Vecera nachvollziehbar dar, wie Jesus weiß und Christ geworden ist. Dazu holt sie die sonst oft so ferne Kirchengeschichte in die Welt des Hier und Jetzt.

Wie kam es dazu, dass Jesus weiß wurde? Fangen wir mal dabei an, was wir aus der Bibel über Jesu Aussehen wissen. Eigentlich nicht so viel.

Wir wissen, dass Jesus in Betlehem geboren wurde (Matthäus 21) und seine Familie aus Nazareth kam (Lukas 1,26). Jesus schien nicht besonders anders auszusehen als die Menschen um ihn herum, sonst hätte Judas den Soldaten kein Erkennungsmerkmal geben müssen, um Jesus zu identifizieren (Matthäus 26,48). Viel mehr Infos bekommen wir über Jesu Äußeres aus der Bibel nicht., aber die Forschung hat sich damit beschäftigt. Demnach entsprach Jesu Physiognomie in etwa der der Menschen, die im heutigen Irak leben.

In der Zeit des frühen Christentums und aus Lebzeiten Jesu nahm man das Gebot, sich kein Bildnis zu machen, sehr ernst; daher gibt es keine Darstellungen aus dieser Zeit. Die ersten überlieferten Christusbilder stammen

aus dem 3. Jahrhundert aus römischen Katakomben. Dort wurde Jesus als guter Hirte dargestellt: mit weißer Haut, Tunika und kurzem lockigem Haar. Sehr römisch. Als Kaiser Konstantin das Christentum zur Staatsreligion erklärte, wurde aus dem Hirten der allmächtige Herrscher mit Bart und langem Haar. Die bildlichen Darstellungen hatten zu der Zeit aber nicht den Anspruch, Jesus möglichst realistisch darzustellen. Bilder sollten bis ins Mittelalter hinein vielmehr die Funktion des Dargestellten deutlich zum Vorschein bringen. Individualität wurde erst in der Renaissance wichtig. Um die Funktion des Hirten darzustellen, dienten Darstellungen von Orpheus, Hermes und Apollon als Grundlage. Der Herrscher-Christus könnte auf Zeus-Darstellungen zurückzuführen sein. Forschungen gehen aber davon aus, dass die damaligen Jesusbilder von Philosophen mit Bart und Toga geprägt waren. Dies waren die Grundlagen, als es im 8. und 9. Jahrhundert zum Bilderstreit kam und sich die Auffassung



LENA SONNENBURG
ist Dozentin für den
Bereich Grundschule
am RPI Loccum.

verbreitete, dass Jesus aufgrund seiner menschlichen Natur auch eine darstellbare Seite hätte und es daher nicht gegen das zweite Gebot („Du sollst dir kein Bildnis machen...“) verstoße, Jesus doch zu verbildlichen.

Im Mittelalter kam der weiße Jesus zudem ganz gelegen, weil er weniger jüdisch aussah, als wenn er ein dunkelhaariger Jesus of Color gewesen wäre. Das weiße Bild blieb also hartnäckig bestehen – und bot schließlich eine gelungene Grundlage für die koloniale Karriere des weißen Jesus. Für europäische Christ*innen war die weiße Haut nicht einfach direkt und niedrigschwellig zugänglich, sie bekam auch eine absichtsvolle geistliche Dimension. Jesus wurde nämlich nicht nur weiß, sondern auch Christ. Maria demzufolge ohne Ohrringe dargestellt, denn Ohrringe galten als jüdisches Merkmal und wurden nach der Konversion zum Christentum nicht mehr getragen. Letztendlich gipfelte all das darin, dass die Nationalsozialisten Jesus als „Arier“ darstellten. Die Kolonialzeit bot aber auch hier wieder den Nährboden dazu. Es waren europäische Missionare, die den weißen Jesus in die Welt trugen. Die weiße Haut diente dazu zu untermauern, dass weiß herrscht und andere folgen. Hätte der liebe Gott so ausgesehen wie die Unterdrückten, hätte dies zu Irritationen führen können. Dieses Gesamtkonzept wurde nicht nur mittels Bildern durchgesetzt,

sondern auch mit redigierten Bibelausgaben für Sklav*innen, um den Widerstand gegen die Obrigkeit zu tilgen. Weiß-Sein wurde zum Merkmal der Herrschenden. Jesus kam ja nicht nur als blauäugiger blonder netter Typ daher, er wurde auch von amerikanischen Kriegsflugzeugen und britischen Kanonenbooten unterstützt, um sich durchzusetzen. Jesusbilder, die einen Jesus of Color darstellten, blieben die Ausnahme und setzten sich daher kaum durch. Bis heute sehe ich in den Kirchen Afrikas und Asiens einen weißen Jesus, den die Europäer*innen vor über 100 Jahren dort einführten. Das Bild eines weißen Gottes steht im Gegensatz zu der schwarzen Symbolik des Bösen, die sich ebenfalls bis heute in Kirchenliedern und in unserer Sprache hält. Im Prinzip geschah mit Jesus genau das, was generell zur Kolonialzeit geschah: Jesus wurde inkulturiert, ohne zu benennen, dass dies passierte. Es wurde als Standard und Wahrheit verkauft. Das Christentum wurde instrumentalisiert und hat sich instrumentalisieren lassen. Und das ist letztendlich das Problem. ◆

Sarah Vecera, Wie ist Jesus weiß geworden? Mein Traum von einer Kirche ohne Rassismus © Patmos Verlag. Verlagsgruppe Patmos in der Schwabenverlag AG, Ostfildern, 4. Auflage 2024. www.verlagsgruppe-patmos.de



Sarah Vecera

Wie ist Jesus weiß geworden?

Mein Traum von einer Kirche ohne Rassismus

Verlagsgruppe Patmos
Ostfildern 2024
ISBN 978-3-8436-1352-1
200 Seiten, 19,00 €

HARMJAN DAM

Alter und neuer Rassismus

Ein Unterrichtsentwurf mit Kirchengeschichte für Klasse 9/10

Die Aktualität von Rassismus ist auf vielfache Weise in der Öffentlichkeit sichtbar. Im letzten „Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor der Bundesregierung“¹ wurde festgestellt, dass 90 Prozent der Bürger*innen anerkennen, dass es

Rassismus in Deutschland gibt und dass 22,2 Prozent einmal selbst von Rassismus betroffen waren. Gleichzeitig geben 70 Prozent an, sich gegen Rassismus engagieren zu wollen. Die vielen bundesweiten Demonstrationen, die nach dem Bekanntwerden des Treffens von Personen aus der AfD und der Werteunion zur „Remigration“ stattfanden, bestätigen diese Zahl. Die Kundgebungen wurden damit auch motiviert von einem „Nie wieder“ des rassistischen Denkens der 1930er-Jahre und von der Angst,

¹ Naika Foroutan und Frank Kalter vom Deutschen Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung. <https://kurzlinks.de/x0gr> (25.05.2024).



„Nie wieder ist jetzt“:
Kundgebung gegen
Rechtsextremismus
im Januar 2024.
© Volker Rahn /
fundus-medien.de

dass die freiheitliche Demokratie wieder von einer nationalistischen menschenfeindlichen Ideologie unterwandert werden könnte. Damit zeugen sie von Geschichtsbewusstsein und von einem Wissen über die Folgen dieses Denkens.

Rassismus als Thema im Religionsunterricht

Rassismus damals und heute ist auch darum ein wichtiges Thema im Religionsunterricht. Das gilt auch, weil der Schutz von Menschenrechten und die Verhinderung von Rassismus im Grundgesetz (Art. 3 GG Abs. 3) verankert ist. Über die Schulgesetze gilt dies als eine Aufgabe für die Schule und damit auch für das ordentliche Lehrfach Religion. Der „Mehrwert“ des Faches Evangelische Religion liegt dabei vor allem in seiner religionsbezogenen und christlichen Perspektive, die sich eindeutig gegen Ausgrenzung stellt. Das christliche Menschenbild kann durch die Gottebenbildlichkeit mit der im Grundgesetz postulierten unantastbaren Würde des Menschen in Verbindung gebracht werden.²

Diese Perspektive ist auch biblisch begründet. Schon im Ersten (Alten) Testament gibt es

viele Hinweise auf den respektvollen Umgang mit „Fremden“ und gilt das Gebot der Gastfreundschaft (Gen 18,1-8).³ Dies muss vor dem Hintergrund gelesen werden, dass das werdende Volk Israel in „Fremdlingschaft“ in Ägypten und Kanaan lebte. In den Evangelien wird diese Linie weitergezogen und es gibt das universelle Gebot der Nächstenliebe (Lk 10,27) sowie den Aufruf „Fremde wie Jesus-selbst zu beherbergen“ (Mt 25,35). Wenn in der Bibel gegenüber „Anderen“ eine Abgrenzung stattgefunden hat, dann nur wegen deren Gottesvorstellung oder kultischen Praktiken (5. Mose 17,2-5; Eph 4,17).

Der Kampf gegen Rassismus hat eine lange Tradition im 20. Jahrhundert. In der ökumenischen Bewegung ist dies seit den 1920er-Jahren eine der Kernthemen und bis 1968 gab es schon 30 ökumenische Erklärungen gegen Rassismus.⁴ Im Jahr 1968 wurde das „Program to Combat Racism“ aufgelegt, mit dem u.a. der Kampf gegen die „Apartheid“ in Südafrika unterstützt wurde. In der gleichen Zeit publizierte James Cone in den USA theologische Argumente gegen die Diskriminierung von Schwarzen. In Deutschland wurden sie u.a. von Jürgen Moltmann rezipiert. Sie können in drei Gruppen gebündelt werden:

- *Schöpfungstheologisch*: Die Einheit aller Menschen liegt in ihrem gleichen Ursprung. Die Gottebenbildlichkeit (1. Mose 1,26-30) und die Würde gelten jedem Menschen.
- *Christologisch*: Das Evangelium hat einen „supra-racial-character“, so der Weltbund für Freundschaftsarbeit der Kirchen in Sofia 1933, der sich damit gegen den deutschen Nationalsozialismus wendete. Rassismus ist Sünde, weil er die Erlösung aller Menschen durch Christus (Röm 3,10, Gal 3,26-28) verneint.
- *Ekklesiologisch*: Die Kirche soll Vorbild für die Einheit der Menschheit und Vorreiter bei der Befreiung aus Unrechtsstrukturen sein.

Neueste Publikationen führen diese Argumentationen weiter.⁵

² Thomas Schlag: Rassismus. WiReLex 2019. [https://kurzlinks.de/9ysb\(25.05.2024\)](https://kurzlinks.de/9ysb(25.05.2024)); Joachim Willems: Diskriminierung/ Rassismus; in: Hendrik Simojoki u.a.: Ethische Kernthemen, Göttingen 2022; Netzwerk www.narrt.de; „Fremd ist der Fremde nur in der Fremde.“ U-Reihe „Migration“ Ev. Akademie Berlin, www.eaberlin.de.

³ Markus Zehnder: Fremder (AT), WiBiLex 2009. <https://kurzlinks.de/sdcm>; Hans Bietenhard in: Lothar Coenen: Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament. 2. Auf., Wuppertal 1979, 317-379.

⁴ Wolfram Stierle (Hg.): Ethik für das Leben. 100 Jahre Ökumenische Wirtschafts- und Sozialethik, Rothenburg o.d.T. 1996.

⁵ Dominik Gautier: Auf der Suche nach einer rassismus-

Kirchengeschichte bringt die notwendige Tiefenschärfe

Schon diese kirchenhistorischen Beispiele zeigen die für die Behandlung des Themas Rassismus notwendige Tiefenschärfe. Dabei muss ein Religionsunterricht mit kirchenhistorischen Aspekten immer einen gewissen Widerstand bei Schüler*innen überwinden, sind sie doch von sich aus zunächst nicht übermäßig daran interessiert. Das ist auch verständlich, denn sie haben selbst noch kaum Vergangenheit, sie leben im Hier und Jetzt, sie sind an ihren Freunden, ihrer Clique und an ihrer Zukunft interessiert. Warum sollen sie sich beschäftigen mit dem, was vor fast hundert Jahren passiert ist? Sie erfahren eine tiefe Kluft zwischen „Ich – Hier“ und „Damals – Andere“. Für sie gilt insbesondere die Feststellung von Rüdiger Safranski: „Wer so viel in der Breite kommunizieren muss, wie der Zeitgenosse von heute – der Ewigzeitige also –, der hat kaum noch Aufmerksamkeit über die Gegenwart hinaus.“⁶

Drei Typen Kirchengeschichtsdidaktik

Die Kirchengeschichtsdidaktik muss darum – salopp formuliert – die Frage nach dem „Was“ und „Wie“ auf eine derartige Weise beantworten, dass der Blick in die Geschichte für Schüler*innen relevant und interessant wird. Aus der Analyse der Didaktik der letzten 300 Jahren können induktiv drei Typen abgeleitet werden, mit denen das Interesse für die Kirchengeschichte geweckt wird.⁷ Diese drei Typen können als drei grundlegende (bzw. Prozess) Kompetenzen für den Umgang mit Kirchengeschichte im Religionsunterricht formuliert und hier auf das Thema Rassismus zugespitzt werden:

kritischen Theologie in Deutschland. Zur Präsenz der „Black Theology“ in den Arbeiten Jürgen Moltmanns, Ökum. Rundschau 3/2020; Marita Wagner: Die Geschichte des „rassistischen Albtraums“, in: Lebendige Seelsorge 1/2021, 2-6. EKD 2024. <https://kurzlinks.de/altv>.

⁶ Rüdiger Safranski: Zeit. Was sie mit uns macht und was wir aus ihr machen, München 2015, 51.

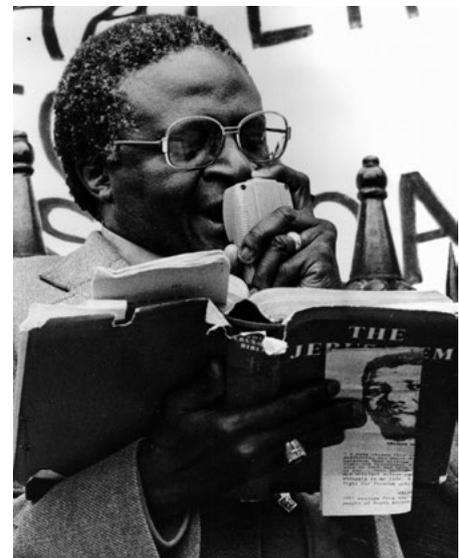
⁷ Ein ausführlicher historischer Überblick in: Harmjan Dam, Evangelische Kirchengeschichtsdidaktik – Entwicklung und Konzeption, Leipzig 2022.



Martin Luther King hatte in den 1960er-Jahren großen Einfluss auf die Rassismusdebatte. © John Taylor/ÖRK

1. Traditionerschließend

Am Ende des 18. Jahrhunderts wurde unter Einfluss der Aufklärung die Forderung laut, dass es in der Schule nicht länger „Katechese“ mit Bibel, Gesangbuch und Kleiner Katechismus geben sollte, sondern dass rational die „natürliche Religion“ des Kindes entfaltet werden musste. Nun entstand für das Fach der Name Religionsunterricht, und die Kirchengeschichte sollte das rationale Element in diesem Fach sein.⁸ Bis weit ins 20. Jahrhundert hinein gab es bei der Frage nach dem „Was“ fast nur eine Antwort: Die Schüler*innen brauchen einen umfassenden Überblick über die wichtigsten Entwicklungen, Strukturen und Personen der Kirchengeschichte. Der Religionsunterricht kann sogar lange Zeit – vor allem, wenn man die Schulbücher analysiert – als „geschichtlicher Religionsunterricht“ bezeichnet werden. Methodisch herrschte die Geschichtserzählung vor, unterstützt mit Bildern und aktualisierenden Schülerfragen. Als Kompetenz formuliert:



Der südafrikanische Bischof Desmond Tutu war weltweit bekannt für seinen Einsatz gegen die Apartheid in Südafrika. © ÖRK

⁸ Harmjan Dam / Laura Weidlich: Arbeitsbuch Historische Religionspädagogik. Eine Geschichte der Didaktik des christlichen Religionsunterrichts, Stuttgart 2023.



*Dietrich Bonhoeffer galt bereits 1933 als entschiedener NS-Gegner. Der Theologe war einer der führenden Köpfe der Bekennenden Kirche, leitete deren illegales Predigerseminar und erhielt Rede- und Schreibverbot. Bonhoeffer gehört zum erweiterten Kreis der Widerstandsgruppe vom 20. Juli und wurde am 8. April hingerichtet.
© dpa-bildarchiv/ gemeindebrief.de*

Die Schüler*innen können die Kirche und das Christentum und die auch vom Christentum geprägte Kultur und Tradition als eine gewordene und veränderbare wahrnehmen und deuten. Hier: die Kirche in der Zeit des Nationalsozialismus und der Umgang in der Ökumene mit Rassismus.

2. Biografisch

Die an Personen und Biografien orientierte Kirchengeschichtsdidaktik. Sie kommt ab Mitte des 19. Jahrhunderts auf und beschreibt Personen in sog. „Lebensbildern“. In den 1950er- und 1960er-Jahren ging es dabei um die Vermittlung von Glaubensbeispielen (exempla fidei). Biografien gelten als eine wichtige Quelle für die Identitätsbildung junger Menschen.⁹ Als Kompetenz formuliert:

Die Schüler*innen können sich mit Personen aus der Vergangenheit des Christentums auseinandersetzen, diese Begegnung reflektieren und zur Gestaltung ihres Christseins in Beziehung setzen. Hier: historische Personen aus der Ev. Kirche in der Zeit des Nationalsozialismus.

3. Ethisch

Vor allem in den 1970er-Jahren wurden aktuelle ethische und politische Probleme wie Frieden, Dritte Welt, Mann-Frau usw. im Religionsunterricht vorrangig. Mit historischen Beispielen

⁹ Vgl. Konstantin Lindner: In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biografischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht, Göttingen 2007.

konnten Analogien und Parallelen gezogen werden. Als Kompetenz formuliert:

Die Schüler*innen können die ethischen Themen und Fragen, vor die Christ*innen in der Vergangenheit gestellt wurden, wahrnehmen und das Handeln sowohl als zeitbedingt wie auch als mögliche Optionen beurteilen. Hier: die Rassenlehre der NSDAP und der aktuelle Rassismus, insbesondere in den Positionen der AfD.

Wenn in einer Unterrichtsreihe kirchengeschichtliche Aspekte eingefügt werden, muss die Brücke zwischen „Heute und Gestern“ in zwei Richtungen geschlagen werden. Von heute nach gestern: Auf Basis einer aktuellen Frage (hier nach Rassismus) kann nach Beispielen in der Vergangenheit gesucht werden. Von gestern nach heute: Die Historie sollte nicht auf die Funktion eines Beispielarsenals für aktuelle ethische Fragen reduziert werden. Auf Basis der Quellen kann Vergangenheit sichtbar gemacht werden, aber sie ist immer auch anders als heute. Und die Quellen setzen eine Grenze zu dem, was rekonstruiert und aktualisiert werden kann. Tiefenschärfe kann erst erreicht werden, wenn der historische Kontext breiter erschlossen wird – Relevanz erst, wenn die aktuellen Fragen nicht aus dem Blick geraten.

Drei Doppelstunden in Klasse 9/10

Im Jahr 2022 habe ich einen ausführlichen Unterrichtsentwurf zum Thema „Neuer und Alter Rassismus“ dargelegt.¹⁰ Diese Unterrichtsreihe für die Oberstufe, die digital zur Verfügung steht, umfasst zwölf Doppelstunden und zehn Materialseiten. Der historische Bezug wird zu Personen aus der Evangelischen Jugend in der Ev. Kirche Nassau-Hessen in den 1930er-Jahren gelegt. Die ausführliche Einleitung, der Unterrichtsentwurf und drei Materialseiten sind auch in Buchform erschienen.¹¹ Im vorliegenden Beitrag habe ich Elemente aus dem Entwurf zu drei Doppelstunden für Klasse 9/10 umgearbeitet und aktualisiert.

▶ ERSTE DOPPELSTUNDE

In der ersten Doppelstunde spielen die Schüler*innen das Rollenspiel „Privilegien. Wer darf

¹⁰ Digital: RPI-Impulse <https://kurzlinks.de/ttvh> oder: <https://kurzlinks.de/ckkk> (25.05.2024)

¹¹ Harmjan Dam: Kirchengeschichte kompetenzorientiert unterrichten, Stuttgart 2023, 147-174.



V.l. Katharina Staritz, Hermann Stöhr, Luise Willig und Paul Both.
© Ev.-Luth. Kirchengemeinde Erlöserkirche Fürstenfeldbruck; Assenmacher/Wikimedia (CC BY-SA 3.0); Religionspädagogisches Institut der EKH (Hg.): Schönberger Hefte, 3/2014. (CC BY-NC-SA 4.0)

einen Schritt nach vorne gehen?“ Im obengenannten digitalen UnterrichtsEntwurf ist dies **M 1**¹². Nach der Auswertung des Rollenspiels folgt ein Unterrichtsgespräch über die Frage, was Rassismus eigentlich ist. Damit können die Ergebnisse sowohl differenziert als gesichert werden (**M 2**¹³).

🕒 ZWEITE DOPPELSTUNDE

In der zweiten Doppelstunde wird die Brücke zur Geschichte geschlagen. Wenn die Klasse im Geschichtsunterricht die Entstehung der Rassenlehre der NSDAP noch nicht besprochen hat, kann **M 6**¹⁴, aus dem Entwurf hilfreich sein. Die Hauptlinien können allerdings auch in einem Lehrer*innenvortrag dargelegt werden.

Hauptthema der Doppelstunde ist die biografische Arbeit in Dreiergruppen zu den Grenzen und Möglichkeiten für das Handeln von fünf Christ*innen in der Zeit des Nationalismus. Statt einer freiheitlichen Demokratie gab es eine Diktatur mit staatlich verordneten Ausgrenzungsmechanismen, die sich gegen Juden, Sinti & Roma, Homosexuelle, Pazifisten, international und ökumenisch orientierte Christ*innen, Zeugen Jehovas usw. richteten.

Die Gruppen bekommen je eine Informationsseite über eine Person und erstellen je ein Plakat für eine Ausstellung über die fünf Personen. Die fünf sind:

1. der Ökumeniker Dietrich Bonhoeffer,
2. die junge Pfarrvikarin Katharina Staritz, die Juden half,
3. der Pazifist Hermann Stöhr,
4. die Gemeindeförderin Luise Willig,
5. der Leiter des Evangelischen Jugendwerks Paul Both, der nationalsozialistisch orientiert war.¹⁵

Nach der Präsentation der Ausstellungsplakate wird die Frage nach der theologischen und ethischen Begründung des jeweiligen Handelns diskutiert.

🕒 DRITTE DOPPELSTUNDE

In der dritten Doppelstunde wird wieder die Brücke zu heute begangen. In einem kurzen Unterrichtsimpuls können die Begründungen für den Umgang mit Rassismus aus christlicher Sicht aus der vorhergehenden Stunde wiederholt und erweitert (siehe oben) werden. Mit **M 11**¹⁶ folgt dann der Auftrag, um in Kleingruppen über Banner und Plakate für mögliche Demonstrationen ins Gespräch zu kommen. Wichtig ist es, sich am Ende der Doppelstunde in der Klasse über die Plakate bzw. über die Argumente auszutauschen und ein Fazit zu ziehen. ◆



DIE MATERIALIEN

M 1, M 2, M 6 und M 11 sind im Downloadbereich unter www.rpi-loccum.de/pelikan als pdf-Datei verfügbar:



PD DR. HARMJAN DAM

ist Studienleiter i.R. des RPI der EKKW und der EKH sowie Privatdozent für Praktische Theologie und Religionspädagogik im Fachbereich Ev. Theologie der Universität Frankfurt am Main.

¹² Im Buch 6.4 M 1, 168-171.

¹³ Bzw. 6.4 M 2, 171.

¹⁴ Bzw. 6.4. M 6, 173.

¹⁵ Harmjan Dam / Katharina Kunter: Kirchengeschichte des 20. Jahrhunderts im Religionsunterricht. Basiswissen und Bausteine für die Klasse 8–13, Göttingen 2019, 15-24.

¹⁶ Ist nicht in der Unterrichtsreihe aus 2022 (vgl. Fn 10) enthalten.

LUKAS STEINBECK

Kolonialgeschichte im Religionsunterricht?!

Impulse für die Sekundarstufe II

Vorüberlegungen zum Thema

Kirchengeschichtliche Themen im Religionsunterricht? Ja klar, da lassen sich die Urgemeinde, die Reformation und die Kirchenkämpfe im Deutschland des 20. Jahrhunderts anführen. Aber Kolonialgeschichte? Nein, bisher spielt sie im Schulfach Religion so gut wie gar keine Rolle und erfährt dort kaum explizite Erwähnung im Kerncurriculum.¹ Sie begegnet hauptsächlich im Geschichtsunterricht und gelegentlich auch im kulturwissenschaftlichen Anteil des Fremdsprachenunterrichts. Doch die Auseinandersetzung mit der Rolle der Kirchen im Kolonialismus, ihren Missionsbemühungen und der weltweiten Diversifizierung des Christentums, die auch für die eigene religiöse Position in einer heterogenen Gesellschaft anregend ist; all dies sind Aufgaben, die kein anderes Fach außer dem Religionsunterricht anzugehen vermag.

Warum nun aber ein weiteres Feld im Religionsunterricht eröffnen, wenn das Fach schon jetzt durch seine vielfältigen Gehalte und eine stetig heterogener werdende Schülerschaft herausgefordert ist? Eben weil Kolonialgeschichte in kirchengeschichtsdidaktischer Perspektive eine Fülle an Lehr- und Lernchancen bietet, die sowohl Schüler*innen als auch den Religionsunterricht neu anregen kann, indem sie den eigenen Horizont hinterfragt, erweitert und den Umgang mit Vielfalt aufgreift und schult!

¹ Vgl. etwa Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion; Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Kerncurriculum für das Gymnasium. Gymnasiale Oberstufe. Evangelische Religion.

Didaktische Überlegungen

Didaktische Bezugstheorien

Kolonialismus als Thema des Religionsunterrichts ist zunächst einmal kirchengeschichtsdidaktisch zu bedenken. Kirchengeschichtsdidaktische Zugänge versuchen historische Personen und ihre (christlich geprägten) Biografien sowie zentrale kirchengeschichtliche Ereignisse mit aktuellen Ausprägungen von Kultur, Religion und Gesellschaft sowie mit existenziellen Fragen und Antworten ins Gespräch zu bringen, um das Gestern und Heute jeweils – auch im Hinblick auf die eigene Person – kritisch zu prüfen. Hinzu tritt das anamnetische Lernen, welches das Erinnern in praktischer Ausgestaltung in den Blick nimmt.²

Jedoch ist Kolonialismus als Thema des Religionsunterrichts noch mehr – es ist geradezu überfordernd umfangreich und aspektreich. Hier richtet sich der Blick auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit etwa mit den Fächern Geschichte, Politik, Kunst, Musik oder den Fremdsprachen und ihren didaktischen Ideen.³

Des Weiteren sind auch Bezüge zum ökumenischen und interkulturellen Lernen, zur Demokratieerziehung und zu rassistuskritischen Einsichten bedenkenswert, um den Gegenstand angemessen zu bearbeiten. Denn die Auseinandersetzung mit Kolonialismus soll sich nicht darin erschöpfen, die koloniale Perspektive selbst-

² Vgl. Dam, Evangelische Kirchengeschichtsdidaktik.

³ Zur Nähe zur Geschichtsdidaktik vgl. Reiter, Geschichtskultur und Globalisierung.



*Perspektivenvielfalt:
Der Mexikanische
Künstler Diego Ri-
vera zeigt in seinem
Wandgemälde „Epos
des mexikanischen
Volkes“ (1929 – 1935,
Palacio Nacional,
Mexiko-City) die
indigene Kultur und
Mythologie als iden-
titätsprägend und
beschreibt die Ge-
schichte des Landes
als eine von Erober-
ung, Unterdrückung
und Fremdherrschaft
geprägte, an der
auch die Kirche einen
nicht unerheblichen
Anteil hatte.
© Foto: Wojciech
Kocot / Wikimedia
(CC BY-SA 4.0)*

kritisch zu wiederholen; sondern sie soll auch aus der Perspektive der ehemals kolonialisierten und missionierten Menschen schauen, ihre Handlungsmacht berücksichtigen sowie die – damalige und heutige – Verwobenheit und den Austausch der Sichtweisen ernstnehmen.⁴ Durch diese postkoloniale Perspektiverweiterung wird für die Lernenden in der Schule die persönlich bedeutsame und wirksame Auseinandersetzung mit der Thematik unterstrichen.

Zielgruppe

Aufgrund der komplexen inhaltlichen Voraussetzungen und der Perspektivenvielfalt ist das Thema eher für die Einführungs- und Qualifikationsphase geeignet, zumal es vor allem im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II behandelt wird. In der sich den Jugendlichen in diesem Alter immer mehr öffnenden Perspektive auf die Welt in ihrer lokalen und globalen Verflochtenheit fügt sich das Thema nachvollziehbar in ihre Lebenswelt ein. Zudem kann

die Beschäftigung mit Kolonialismus und Mission zur Reflexion der alltäglichen persönlichen Begegnung mit der diversen, heterogenen Gesellschaft ihres Alltags anregen, um einen angemessenen Ausdruck individueller Bedürfnisse sowie ein gelingendes Miteinander zu bedenken und zu gestalten.⁵

Methoden

Zur Verstärkung der lebensweltlichen Relevanz ist ein Zugang über lokale Lernorte wie Denkmäler, Museen, Friedhöfe etc. oder durch Quellenarbeit sowie gegebenenfalls Interviews mit Zeitzeug*innen oder Expert*innen des Feldes denkbar. Darüber hinaus können Wege über Literatur, Musik oder Film erschlossen werden; idealerweise mit Blick auf konkrete Personen, im Sinne des biografischen Lernens. Um die Verbindung der lokalen mit der globalen Ebene zu verdeutlichen, können vor Ort bestehende Städte- oder Gemeindepartnerschaften ebenso einbezogen werden wie Migrationskirchen. Aufgrund des grenzüberschreitenden Potenzials ist das Thema außerdem für eine Bearbeitung

⁴ Vgl. Konz, Postkoloniale Kirchengeschichtsdidaktik im Horizont der Lebenswelten Heranwachsender und Konz, Art. Postkolonialismus, kirchengeschichtsdidaktisch.

⁵ Vgl. hierzu Konz, Postkolonialismus, kirchengeschichtsdidaktisch, insbesondere 5-7.



Antikolonialdenkmal
in Bremen.
© Matthias Süßen/
Wikimedia (CC BY-SA
4.0)

im Rahmen des Erasmus+-Programms – digital oder analog – an Schulen prädestiniert.

Diese Vielfalt der potenziellen Lernorte sowie die dem Thema innewohnende Interdisziplinarität verdeutlichen, dass die Umsetzung nicht nur in planmäßigen Schulstunden, sondern auch im Rahmen von Projektwochen oder AGs denkbar ist. In jedem Fall eignet sich ein produktorientierter Unterricht, der letztlich im Sinne des Erinnerungslernens dazu anregt, das Thema praktisch und über den schulischen Rahmen hinaus sichtbar zu machen.

Geförderte Kompetenzen

Inhaltlich sollen Schüler*innen Kolonialismus und Missionsbemühungen erschließen und erkennen, wie diese Begegnungsform bis heute (nach-)wirkt; von Kritik und Protest bis zu gemeinschaftlicher Zusammenarbeit, umgekehrten Missionsbewegungen und einem sowohl zurückschauenden als auch zukunftsgestaltenden Reflektieren und Erinnern. Dabei werden sämtliche prozessorientierte Kompetenzen angesprochen, die den folgenden Lernschritten differenziert zugeordnet sind.

Zur Praxis des Unterrichts

Der im Folgenden vorgestellte, noch sehr offene Vorschlag für die Gestaltung einer Unterrichtseinheit im Religionsunterricht besitzt aufgrund

des Mangels an Vorlagen und ausgearbeiteten Materialien einen gewissen Pioniercharakter und hat noch keinen Praxistest durchlaufen.⁶

Als übergeordnetes Lernziel der Einheit soll erreicht werden, dass Schüler*innen die Begegnung mit (christlicher) Vielfalt anhand von Kolonialgeschichte und Mission erkennen und für ihre (religiöse) Position in der diversen Gesellschaft prüfen.

Der Unterrichtsprozess gliedert sich dazu in fünf Blöcke, die (1.) einen inhaltlichen Einstieg, (2.) eine grundlegend-historische und (3.) eine konkret-biografische Erarbeitung inklusive Perspektivwechsel, (4.) eine produktorientierte Sicherung sowie (5.) eine vertiefende Präsentationsphase umfassen. Dafür sind insgesamt etwa acht bis zehn Doppelstunden zuzüglich der Präsentationsveranstaltung oder eine Projektwoche anzusetzen.

► EINSTIEG

Der eröffnende inhaltliche Einstieg zielt auf die Aktivierung der Schüler*innen und die Erkenntnis der inhaltlichen Relevanz durch das Aufgreifen von Vorwissen und die inhaltliche Verknüpfung der Thematik mit der Lebenswelt. Der Fokus liegt auf der Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz.

Eine schlichte Anforderungssituation, die die gesamte Einheit begleitet, kann in einer Bildcollage bestehen, die Fotos von Kirchengemeinden aus der Kolonialzeit und solche der Gegenwart in Kontrast setzt. Anhand derer wird Raum für Fragen, Vorwissen und einen Überblick auf die beginnende Unterrichtseinheit gegeben.

Das weitere Vorgehen des Einstiegs widmet sich der Frage, wo und wie das Thema im Alltag begegnet. Dies kann in einer ersten Recherche online, in der Schulbibliothek, als Stadtrallye oder auch als Exkursion zu entsprechenden Lernorten in der Region erfolgen, etwa dem Antikolonialdenkmal „Elefant“ in Bremen.

Am Ende dieses (und jeden folgenden) Lernschritts sind die Ergebnisse entsprechend des im Schritt „produktorientierte Sicherung“ zu erstellenden Gesamtprodukts zu sammeln und festzuhalten.

Insgesamt sind hierfür ein bis zwei Doppelstunden zu veranschlagen.

⁶ Die in diesem Abschnitt entfalteten Ideen basieren auf den praktischen Skizzen des Autors in: Steinbeck, Kolonialgeschichte, kirchengeschichtsdidaktisch.

GRUNDLEGENDE-HISTORISCHE ERARBEITUNG

In dieser ersten Erarbeitungsphase rücken die Aufarbeitung der (kirchen-)geschichtlichen Grundlagen sowie die Auseinandersetzung mit Mission als Ausdruck christlichen Glaubens in den Blick. Dabei stehen insbesondere die Wahrnehmungs- und Darstellungs- sowie die Deutungskompetenz im Mittelpunkt.

Im Sinne der Reduktion ist die Beschränkung auf eine frühere deutsche Kolonie denkbar, z. B. das heutige Tansania, damals Deutsch-Ostafrika. Entsprechendes Material ist aus den einschlägigen Geschichtslehrwerken aus dem schulischen Unterricht mit Primär- und Sekundärquellen zu gewinnen. Alternativ sind überblicksartige Texte zu Deutsch-Ostafrika entweder in sprachlich nüchterner Darstellung⁷ oder in journalistischem Stil⁸ einsetzbar. Für die weitere Unterstützung mit z. B. Karten, Zeittafeln, Fotos und Videos sowie aktuellen Informationen eignen sich die Onlineangebote vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) oder der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).⁹ Missionsgeschichtliche Grundlagen und eine kritische Auseinandersetzung mit Mission damals und heute können etwa durch die Publikationen der Evangelischen Mission Weltweit (EMW) gewonnen werden.¹⁰

Methodisch ist ein arbeitsteiliges Vorgehen in Kleingruppen denkbar, die sich unterschiedlichen Aspekten oder Zeitabschnitten widmen.

Da es sich hierbei um überblickartige Grundlagen handelt, sind etwa zwei bis drei Doppelstunden dafür anzusetzen.

KONKRET-BIOGRAFISCHE ERARBEITUNG

Diese zweite Erarbeitung rückt das biografische Lernen sowie den Perspektivenwechsel in den Fokus. Das Erkennen verschiedener Verständnisse von christlichem Glauben und Mission geschieht durch einen mehrfachen Perspekti-



Das National Museum of Tanzania, Dar es Salaam, beherbergt Exponate aus der Zeit des Sklavenhandels und der Kolonialvergangenheit, die die tansanische Perspektive sichtbar machen.
© womanadvice.ru

venwechsel: Einerseits werden historische mit gegenwärtigen – auch persönlichen – Positionen in Beziehung gesetzt und geprüft. Andererseits sind idealerweise auch tansanische und europäische Sichtweisen zu verschränken. Somit wird das Thema für die heutige, persönliche Begegnung mit Vielfalt fruchtbar gemacht. Betont werden in diesem Schritt daher die Deutungs-, Urteils- sowie Dialogkompetenz.

Entsprechendes Material ist den schulisch eingeführten Geschichtslehrwerken zu entnehmen oder z. B. aus historischen Primärquellen zu gewinnen.¹¹ Falls möglich, kann auch Archivarbeit vor Ort zu lokalen Missionarsbiografien erfolgen. Ansonsten lässt sich mit Ausschnitten der journalistischen Aufarbeitung von Bruno Gutmanns Biografie durch Tillmann Prüfer arbeiten.¹²

Im Sinne des Hinterfragens der kolonialen und eurozentrischen Perspektive ist der Blick auf die Situation des heutigen Tansania – und des Christentums vor Ort – mit seinen Verbindungen nach Deutschland sinnvoll; am besten auch aus tansanischer Sicht. Material hierfür

⁷ Vgl. Gründer, Geschichte der deutschen Kolonien, 172-192.

⁸ Vgl. Grill, Wir Herrenmenschen, 29-50.

⁹ Vgl. Beispielvideo der bpb, teils auf Englisch „ReMIX. Africa in Translation“.

¹⁰ Vgl. hierzu etwa Mahali, Eine tansanische Perspektive, Die Berliner Missionsgesellschaft in Ostafrika, 16-19.

¹¹ Ausschnitte der autobiografischen Werke der in Deutsch-Ostafrika eingesetzten Bethelmissionare Paul Wohlrab und Ernst Johannssen lassen sich in Verbindung mit der online verfügbaren Einführung zur Bethel Mission nutzen.

¹² Vgl. Prüfer, Der Heilige Bruno, 93-111. Gutmann war Anfang des 20. Jahrhunderts evangelischer Missionar der Leipziger Mission in Deutsch-Ostafrika am Kilimandscharo.



Die Ev. Kirche von Dar es Salaam
© RIGHT TO HEALTH / Wikimedia (CC BY 2.0)

bieten die bereits genannten BMZ, bpb, EMW oder auch aktuell in Tansania tätige Missionswerke.¹³ Möglicherweise können sogar heutige Missionar*innen als Gesprächspartner*innen einbezogen werden oder Besuche bei Migrationskirchen in der Region erfolgen. An dieser Stelle ist die Unterrichtseinheit durch oben genannte postkoloniale Zugänge und ihre Schwerpunkte in unterschiedliche Richtungen erweiterbar, z. B. durch interkulturelles oder rassistuskritisches Lernen mit Blick auf alltägliche Begegnungen in einer globalen Welt und diversen Gesellschaft.

Auch in diesem Schritt ist ein arbeitsteiliges Vorgehen in Kleingruppen möglich, um verschiedene Schwerpunkte zu setzen.

Da dieser Lernschritt besonders intensiv und anspruchsvoll ist, sind mindestens drei bis vier Doppelstunden erwartbar.

► PRODUKTORIENTIERTE SICHERUNG

Die Sicherung zielt auf die Bündelung und differenzierte Auswertung der Einsichten als ansprechende Produkte, sodass hiermit schwerpunktmäßig die Gestaltungskompetenz gefördert wird.

Die erarbeiteten Gehalte und Einsichten können unter dem Oberthema „Kolonialismus, Mission – und wir heute?!“ entlang offener Leitfragen gegliedert werden, z. B.:

- Woher kommen globale (kirchliche) Beziehungen und wie wirken sie sich lokal aus?
- Was verbindet uns und was trennt uns (in Glaubensfragen)?
- Was ist eigentlich meine Position, was ist deine – und wozu regt uns die Begegnung an?
- Wie wollen wir erinnern und wie wollen wir zukünftig miteinander umgehen?

Die – direkte oder vermittelte – Begegnung mit konkreten Personen, der Perspektivwechsel und der Übertrag auf das heutige Miteinander stehen dabei im Mittelpunkt.

Um die Ergebnisse der persönlichen Auseinandersetzung mit dem Thema festzuhalten und zugleich anderen Personen zugänglich zu machen, sind – digitale oder analoge – Produkte zu gestalten: Poster, Erklärvideos, (Stop-Motion-) Filme, Podcasts, TikToks, fiktive Instagram-Accounts, Podiumsdiskussionen oder Theaterstü-

cke bieten Wege zur Aufarbeitung der Eindrücke, die darüber hinaus in der Gestaltung einer Gedenkfeier, eines Gottesdienstes oder eines Denkmals münden können, um Raum für analytisches Lernen zu eröffnen.

Für die Gestaltung der Produkte sind zwei Doppelstunden anzusetzen; die Planung der Gedenkveranstaltung wird zusätzliche Zeit beanspruchen.

► VERTIEFENDE PRÄSENTATIONSPHASE

Der letzte Lernschritt beinhaltet vertiefend das Erinnerungslernen mit der Gestaltung und Durchführung einer Veranstaltung, die über den Unterrichtsrahmen hinaus in der (Schul-)Öffentlichkeit sichtbar wird.

Je nach erarbeiteten Produkten sind eine Ausstellung, eine Vorstellung, eine Podiumsdiskussion, eine Gedenkfeier oder ein Gottesdienst vorstellbar. Dabei können entsprechende Verantwortliche der Stadt, von Kirchen oder Vereinen vor Ort aktiv oder passiv eingebunden werden.

Eine derart angelegte Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte im Religionsunterricht bleibt somit nicht auf eine rückblickende Sichtweise beschränkt, sondern regt zur kritischen Selbstreflexion in der Gegenwart an und weist auf Wege für ein gelingendes Miteinander in der Zukunft. ◆

Literatur

- Bethel historisch**, www.bethel-historisch.de/index.php?article_id=30
- Dam**, Harmjan: Evangelische Kirchengeschichtsdidaktik, Entwicklung und Konzeption, Leipzig 2022
- Evangelische Mission weltweit**, <https://mission-weltweit.de/de>
- Grill**, Bartholomäus: Wir Herrenmenschen, Unser rassistisches Erbe. Eine Reise in die deutsche Kolonialgeschichte, München 2019
- Gründer**, Horst: Geschichte der deutschen Kolonien. 7. Aufl., Paderborn 2018
- Johanssen**, Ernst: Führung und Erfahrung in 40jährigem Missionsdienst, Bd. I, Bethel 1933
- Konz**, Britta: Art. Postkolonialismus, kirchengeschichtsdidaktisch, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2023
- Konz**, Britta: Postkoloniale Kirchengeschichtsdidaktik im Horizont der Lebenswelten Heranwachsender, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (74) 2022, 272-284



„ReMIX. Africa in Translation“ der bpb



Publikationen der Mission EineWelt

¹³ Vgl. hierzu etwa die Informationen und Publikationen von Mission EineWelt aus der evangelisch-lutherischen Kirche in Bayern.

Mahali, Faustin Leonard: Eine tansanische Perspektive, Die Berliner Missionsgesellschaft in Ostafrika, in: WeltBlick (2021) 2, 16-19

Mission EineWelt (Hg.): Gemeinsam unterwegs, Einblicke in die Evangelisch-Lutherische Kirche in Tansania und ihre Partnerschaft mit der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern, Neuendetelsau 2023; online verfügbar unter: https://mission-einewelt.de/wp-content/uploads/2023/03/Tansaniaheft_2023_web.pdf

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium. Gymnasiale Oberstufe. Evangelische Religion. Niedersachsen, Hannover 2017

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion. Niedersachsen, Hannover 2016

Prüfer, Tillmann: Der heilige Bruno. Die unglaubliche Geschichte meines Urgroßvaters am Kilimandscharo, Reinbek 2015

Reiter, Benjamin: Geschichtskultur und Globalisierung. Anregungen aus der Geschichtsdidaktik für kirchengeschichtliche Themen im Religionsunterricht, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (74) 2022, 260-271

ReMIX. Africa in Translation: Tansania, online unter www.bpb.de/mediathek/video/254150/remix-africa-in-translation-tansania

Steinbeck, Lukas: Art. Kolonialgeschichte, kirchengeschichtsdidaktisch, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2023

Wohlrab, Paul: Usambara. Werden und Wachsen einer heidenchristlichen Gemeinde in Deutsch-Ostafrika, Bethel 1915



DR. LUKAS STEINBECK ist Lehrer am Gymnasium Albert-Schweitzer-Schule Nienburg mit den Fächern Ev. Religion und Englisch.



FLORIAN WIEDEMANN

Wie Galileo Galilei zu einem naturwissenschaftlichen Mythos wurde

Praxisimpulse für den Religionsunterricht in der Oberstufe

Nach der Religionspädagogin Petra Freudenberger-Lötz stellt der Konflikt zwischen Glaube und (Natur) Wissenschaft die entscheidende Einbruchsstelle jugendlichen Glaubens dar.¹ Angeregt von dieser These bot ich für angehende Lehrkräfte des Faches Ev. Religion an der Leibniz Universität Hannover letztes Jahr ein Seminar an, in dem Brennpunkte der Kirchen- und Wissenschaftsgeschichte betrachtet wurden. Eine Seminareinheit zu Galileo Galilei hat mich nachhaltig beschäftigt, da ich bei ihm Ursprünge dieses Konflikts vermutete.

Unter den ersten Vorschlägen einer Google-Suche mit „Biografie Galileo Galilei“ findet sich die Lernplattform „Studyflix.de“, die zunächst

einen seriösen Eindruck macht. In einem zusammenfassenden Text heißt es dort:

„Der Universalgelehrte Galileo Galilei (1564–1642) war ein bekannter Physiker, Astronom und Mathematiker des 17. Jahrhunderts. Viele bahnbrechende Entdeckungen und Erfindungen Galileis, darunter das Teleskop, änderten die damalige Welt der Wissenschaft. Mit dem von ihm gebauten Teleskop konnte Galilei so genau den Himmel betrachten wie kein Mensch zuvor. So konnte er beweisen, dass die Erde nicht das Zentrum des Universums ist, sondern die Sonne. Weil diese Erkenntnis den einflussreichen Ansichten der katholischen Kirche widersprach, wurde er angeklagt und seine Schriften verboten.“²

Bei diesem Text braucht man keine Fachexpertise, um erste Zweifel an dessen Sachmäßigkeit zu bekommen. Eine angemessene

¹ Vgl. Freudenberger-Lötz, Schüler/in – theologisch, 258.

² Studyflix, Galileo Galilei.



Abb. 1: Portrait von Galileo Galilei aus der Werkstatt Justus Sustermans (1597 – 1681).

© The Royal Society, 2018 / Wikimedia

historische Darstellung stellt sich aber als ein kompliziertes Unterfangen heraus, da Galileis Gestalt von einem Mythos umgeben ist, welcher trotz zahlreicher Kritik bis heute reproduziert wird. Unter „Mythos“ wird hier eine anschauliche Erzählung verstanden, welche zugunsten der Eingängigkeit auch Übertreibungen und unsachgemäße Darstellungen in Kauf nimmt. So scheint es dem Physiker Walter Hehl auch ein persönliches Anliegen gewesen zu sein, in seinem Buch „Galileo Galilei kontrovers“ (2017) mit dem Mythos um Galilei aufzuräumen. Völlig neu sind seine Erkenntnisse nicht, denn der Fall findet sich bereits in einem Buch mit Legenden der Geschichte aus dem Jahr 1986.³

Für den Religionsunterricht hat die Beschäftigung mit Galilei einen unverkennbaren Mehrwert, da die Unterscheidung zwischen Mythos und Logos einen festen Platz im Curriculum der gymnasialen Oberstufe einnimmt. Zudem wird darin deutlich, dass selbst im naturwissenschaftlichen Kontext Mythen gepflegt werden. Im Folgenden sollen deshalb drei wesentliche Elemente des Mythos kritisch beleuchtet werden, wofür praktischerweise der Wortlaut von Studyflix.de verwendet werden kann. Dass vermeintlich seriöse Quellen den Mythos reproduzieren,⁴ kann im Unterricht zur Förderung einer medienkritischen Kompetenz beitragen.

³ Vgl. Prause, Niemand hat Kolumbus ausgelacht, 167-186.

⁴ Vgl. auch Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt/Klett MINT GmbH, Unser Sonnensystem, 58f.

Erster Mythos:

„Viele bahnbrechende Entdeckungen und Erfindungen Galileis, darunter das Teleskop, änderten die damalige Welt der Wissenschaft.“

Unzweifelhaft muss Galilei als einer der großen „Naturforscher“ der Frühen Neuzeit bezeichnet werden. Der Philosoph Holm Tetens kommt zu folgendem Schluss: „So avanciert bei Galilei und den anderen Pionieren der neuzeitlichen Naturwissenschaften das Experiment mit Apparaten und Maschinen, in der Antike als Mittel theoretischer Naturerforschung verpönt, zum Erkenntnisinstrument par excellence.“⁵ In der vorletzten Ausgabe vom „Kursbuch Religion Oberstufe“ werden Galileis Fallgesetze thematisiert, womit sich an Galileis Exempel die reduktionistisch-experimentelle Arbeitsweise der Naturwissenschaften behandeln lässt.⁶

Gelegentlich wird Galilei sogar als Vater der Naturwissenschaften bezeichnet, wodurch seine mythische Verklärung zum Vorschein tritt. Handfester wird das an zahlreichen Erfindungen und Entdeckungen, die Galilei zugeschrieben werden, z. B. das Fernrohr oder die vier großen Monde des Jupiters. Keine davon kann er exklusiv und unabhängig von anderen beanspruchen, gleichwohl er im unterschiedlichen Maße einen Beitrag leistete.⁷ Diese übertriebene und verkürzte Darstellung einer Person führt Hehl auf den Matthäus-Effekt (nach Mt 25,29) zurück, nach der eine kleine Leistung einer berühmten Person die Leistungen Unbekannter überstrahle. Galileis ausgeprägter Sinn für Selbstvermarktung könnte daran einen wesentlichen Anteil gehabt haben.

Zweiter Mythos:

„So konnte er beweisen, dass die Erde nicht das Zentrum des Universums ist, sondern die Sonne.“

Selbst wenn man von der groben Ungenauigkeit absieht, die Sonne sei das Zentrum des Universums, ist die Aussage noch nicht fehlerfrei. Galileis Argumentation für das heliozentrische Modell ist nämlich nicht nur unzureichend, sondern in Teilen sogar falsch. Walther Hehl hat das äußerst detailliert herausgearbeitet, weswegen für

⁵ Tetens, Der Glaube an die Wissenschaften und der methodische Atheismus, 276.

⁶ Vgl. Rupp/Reinert, Kursbuch Religion Oberstufe, 24.

⁷ Vgl. Hehl, Galileo Galilei kontrovers, 2ff. Daneben werden weitere Beispiele aufgeführt.



Abb. 2: Das geozentrische Modell nach Tycho Brahe aus dem historischen Sternatlas „Harmonia Macrocosmica“ von Andreas Cellarius, 1660. Tafel in der U-Bahn-Haltestelle Kopernikusstraße in Hannover. Auch die Modelle von Ptolemäus und Kopernikus können dort bestaunt werden. © Foto: Clici/ Wikimedia (CC BY-SA 4.0)

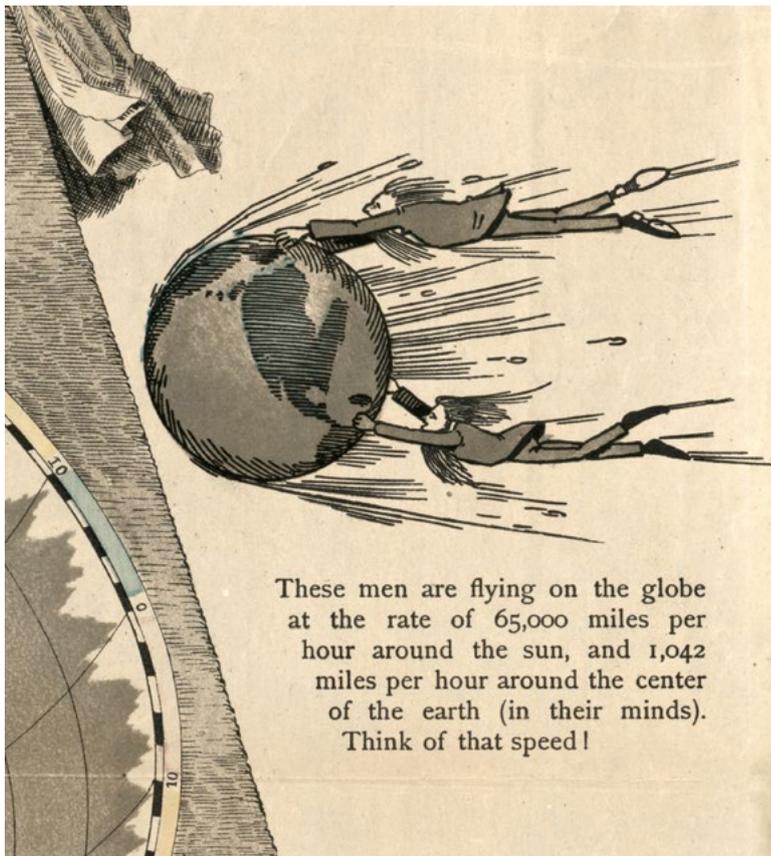
ein ausführliches Verständnis auf seine Darstellung verwiesen wird. Galilei ignorierte fahrlässig das geozentrische Modell von Tycho Brahe (Abb. 2), obwohl Galileis Beobachtungen dieses Modell nicht widerlegen konnten. Hehl resümiert kritisch: „Als Wissenschaftler, der sich auf Bewiesenes stützt, hätte Galilei das tychonische System vertreten müssen.“⁸ Falsch sind Galileis Hauptargument einer Gezeitentheorie ohne Gravitation und sein Festhalten an Kreisbahnen. Die Keplerschen Gesetze mitsamt der Ellipsenform der Planetenbahnen ignorierte Galilei ebenfalls, obwohl er sogar in einem Briefwechsel mit Kepler stand. Galilei missachtete so den Forschungsstand seiner Zeit und bezog sich nur auf die seinerzeit veralteten Modelle des Ptolemäus (geozentrisch) und Kopernikus (heliocentrisch).

Folglich konnte das geozentrische Weltbild weder von Kopernikus noch von Galilei abgelöst werden, wie es zahlreiche Darstellungen bis heute meinen oder implizieren. Stattdessen konkurrierten beide Vorstellungen als Theorien mit je eigenen Argumenten noch für Jahrhunderte miteinander. Einen mathematischen Beweis für ein heliocentrisches Modell legte Isaac Newton (1643-1727) mit seinem Trägheits- und Gravitationsgesetz vor. Einen endgültigen ex-

perimentellen Beweis konnte allerdings erst der französische Physiker Léon Foucault 1851 mit dem nach ihm benannten Pendel vorlegen. Für die propädeutische Ausrichtung des Religionsunterrichts in der Oberstufe ist diese Entwicklung äußerst interessant. Auch wenn das heliocentrische Modell die Realität angemessener und übersichtlicher beschreibt, braucht eine Theorie handfeste Beweise, um in eine anerkannte Tatsache überzugehen. Diese konnte Galilei noch nicht vorlegen, weil sie das Ergebnis eines Forschungsprozesses sind, der sich über mehrere Jahrhunderte erstreckte. Galilei hat aber wie kaum ein anderer die Diskussion um das kosmologische Weltbild befeuert.

Abseits des wissenschaftlichen Diskurses stellt sich die Frage nach der Meinung der breiten Bevölkerung, die im Dunkel der Geschichte liegt. Einen möglichen Eindruck davon gibt das Modell einer flachen Erde von 1893, das den kontraintuitiven Sachverhalt des heliocentrischen Modells verbildlicht, dass sich die Erde mit einer durchschnittlichen Geschwindigkeit von sagenhaften 30 km/s um die Sonne bewegt (Abb. 3). Vor diesem Hintergrund kann die Verträglichkeit von wissenschaftlichen Erkenntnissen diskutiert werden, da das heliocentrische Modell für einen frühneuzeitlichen Menschen nicht nur schwer vorstellbar, sondern sogar lächerlich gewesen sein dürfte.

⁸ A.a.O., 223.



Ausschnitt aus „Map of the Square and Stationary Earth, by Prof. Orlando Ferguson“, 1893. Darstellungen wie diese belegen den schwer vorstellbaren Aspekt der bewegten Erde.
© Orlando Ferguson / Wikimedia

Dritter Mythos: „Weil diese Erkenntnis den einflussreichen Ansichten der katholischen Kirche widersprach, wurde er angeklagt und seine Schriften wurden verboten.“

Das entscheidende Detail des Mythos fehlt noch: eine wirklich packende Erzählung. Diese liefert der Inquisitionsprozess, woraus Jahre später das Bild eines naturwissenschaftlichen Märtyrers geformt wurde. Als historisch sicher gilt: Bereits 1615 erhielt Galilei eine Anzeige wegen der Verteidigung der Lehre des Kopernikus, woraufhin die kopernikanische Schrift aus dem Jahr 1543 erst verboten wurde. 1623 schien sich das Blatt für Galilei zu wenden, da einer seiner Förderer als Urban VIII. zum Papst ernannt wurde. Dieser ermutigte Galilei ausdrücklich, über das kopernikanische Modell zu schreiben, insofern er es als Hypothese und nicht als Tatsache darstellt. Im Jahr 1632 veröffentlichte Galilei seine Schrift *Dialogo* (dt. „Dialog über die beiden hauptsächlichsten Weltsysteme“), wofür er 1633 aufgrund der einseitigen Favorisierung der kopernikanischen Lehre angeklagt wurde. Nach der Verurteilung und seiner Abschwörung wurde er zu einer Haftstrafe verurteilt, die er größ-

tenteils auf seinem eigenen Landgut verbüßte. Die Schrift *Dialogo* wurde verboten und erst 1822 vom päpstlichen Index genommen.⁹ Die überfällige Rehabilitierung Galileis erfolgte 1992 durch Papst Johannes Paul II.

Im aktuellen „Kursbuch Religion Oberstufe“ findet sich zwar kein Material zu Galilei, aber dafür ein Rechercheauftrag für eine Gruppenarbeit: „Stellen Sie nach einer Recherche den Prozess der katholischen Kirche gegen Galilei dar und bewerten Sie das Ergebnis.“¹⁰ Anknüpfend an diese Aufgabenstellung lassen sich die Ereignisse aus verschiedenen Perspektiven beurteilen. Die Härte des Gerichtsurteils speiste maßgeblich das Narrativ, der wissenschaftliche Fortschritt sei von der (katholischen) Kirche unterdrückt worden. Allerdings vertraten die kirchlichen Gelehrten das tychonische Modell, womit sie aus *astronomischer* Sicht die wissenschaftlichere Position einnahmen.

Nach dem Kirchenhistoriker Walter Brandmüller wurde das kopernikanische Weltbild und mit ihm Galileis *Dialogo* vorwiegend aus *theologischen* Gründen verurteilt. Mehrere Bibelstellen implizieren nämlich ein geozentrisches Weltbild, wovon Jos 10,13 die bekannteste ist: „Da stand die Sonne still und der Mond blieb stehen, bis sich das Volk an seinen Feinden gerächt hatte“ (Lutherbibel 2017). Die Darstellung von Studyflix.de, das heliozentrische Weltbild widerspreche grundsätzlich dem biblischen Bild, würde demnach sachgemäß erscheinen. Eine wörtliche Interpretation stellt jedoch nur eine mögliche dar, die in der damaligen Zeit dominierte. Galilei plädierte für ein metaphorisches Verständnis, das heute einen breiten theologischen Konsens finden würde. Letztendlich enthält das Wort „Sonnenaufgang“ bis heute eine geozentrische und damit falsche Vorstellung. Resümierend formuliert Brandmüller folgendes ironisches Urteil: „So ergibt sich das Paradox, dass Galilei in der Naturwissenschaft und die Kurie in der Theologie irrte, während die Kurie in der Naturwissenschaft und Galilei in der Bibelklärung recht behalten hat.“¹¹

Der mythisch verklärten Erinnerung tut das nach wie vor keinen Abbruch. Nach dem Theologen Matthias Haudel wurde Galilei im 19. Jahrhundert zu einem naturwissenschaftlichen Märtyrer und zu einem leuchtenden Gegenpol zu Glaube und Kirche stilisiert. In An-

⁹ Der dritte Mythos impliziert, dass alle Schriften verboten wurden, was nicht der Fall war.

¹⁰ Dieterich / Rupp, Kursbuch Religion Sekundarstufe II, 39.

¹¹ Brandmüller, Der Fall Galilei und die Kirche, 228.

lehnung an die Christologie könnte zwischen dem kerygmatischen und dem historischen Galilei unterschieden werden. Nach meinen persönlichen Beobachtungen fällt es einigen Schüler*innen schwer, diese bekannte christologische Differenzierung nachzuvollziehen. Die Übertragung auf die Erinnerung an Galilei könnte für ein besseres Verständnis hilfreich sein.

Für eine Beurteilung des Falls muss die *historische* Situation zwischen Reformation und Gegenreformation unbedingt berücksichtigt werden. Wissenschaftlicher Fortschritt wurde damals nicht bekämpft, sondern das Beispiel des gregorianischen Kalenders zeigt, dass wissenschaftliche Erkenntnisse für die eigene Reputation bewusst genutzt wurden.¹² Galilei war sich dessen bewusst und argumentierte nachweislich aus dieser Perspektive, als er 1618 an den österreichischen Erzherzog Leopold über den Protestanten Kepler schrieb, „daß ‚ein nicht zu unserer Heiligen Kirche Gehörender‘ nicht zuerst die Richtigkeit des kopernikanischen Systems beweisen dürfte.“¹³ Die Forderung der Trennung von Wissenschaft und Religion ist nicht nur anachronistisch, sondern illusorisch, da Wissenschaft niemals in einem Interessen-Vakuum stattfindet.

Letztlich wurde es Galilei zum Verhängnis, dass er die *politischen* Implikationen seines Falls unterschätzte. Im Gerichtsurteil wird ihm der literarische Trick, die Weltbilder des Ptolemäus und Kopernikus in einem Dialog scheinbar gleichberechtigt darzustellen, als Täuschungsversuch vorgeworfen: „Die endgültigen Widerlegungen seien einem törichtem Menschen [= Simplicius] anvertraut und dabei in einer Weise, daß man sie kaum herausfinde [...]“¹⁴ Zusätzlich äußert der törichte Simplicius ausgerechnet das zentrale theologische Argument des Papstes Urban VIII., wonach Gott aufgrund seiner Allmacht auch Naturgesetze brechen könne, wenn es ihm beliebt. Eine derartige Demütigung einer machtvollen Person, die der Papst damals unzweifelhaft darstellte, wäre auch heu-



Abb. 4: Cristiano Banti: Galileo Galilei davanti al tribunale dell'Inquisizione, (Galilei steht vor der römischen Inquisition), 1857 © Cristiano Banti/Wikimedia

te in autoritären Staaten gefährlich. Das lässt Galileis Vorgehen überheblich und unklug wirken, unterstreicht aber umso mehr ein Plädoyer für die Meinungs- und Wissenschaftsfreiheit.

Potenzial für ein fächerverbindendes Projekt

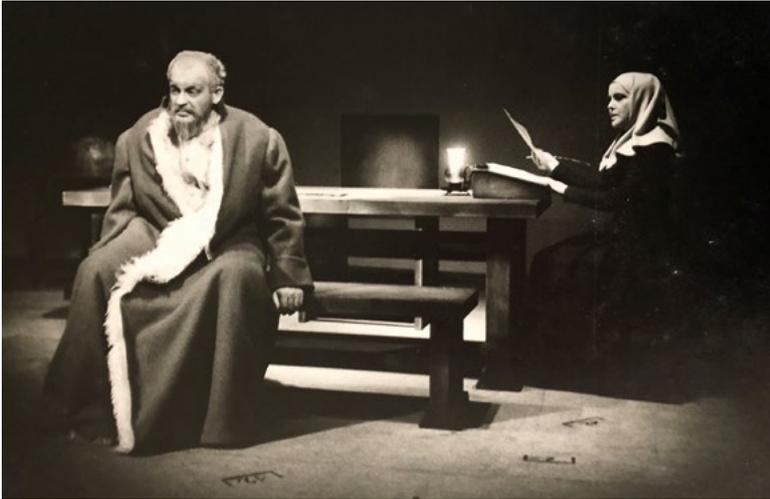
Der anspruchsvollen Komplexität des Falls um Galilei könnte mit einem fächerverbindenden Projekt begegnet werden. Da mehrere historische Epochen für das Verstehen notwendig sind, bietet sich zunächst der Geschichtsunterricht an. Neben dem Barock als Epoche Galileis ist die Aufklärung des 18. Jahrhunderts wesentlich, als der vermeintliche Ausspruch Galileis „*Eppur si muove*“ (dt.: „Und sie [die Erde] bewegt sich doch“) erstmals belegt werden kann, um sein Beharren auf das heliozentrische Weltbild vor der Inquisition zum Ausdruck zu bringen. Im Kontext des 19. Jahrhunderts wurde Galilei in Italien für nationalistische Zwecke vereinnahmt. In dem Gemälde „Galilei vor der römischen Inquisition“ (1857) von Cristiano Banti wird Galilei zum Helden stilisiert, welcher der Inquisition die Stirn bietet (Abb. 4). Deutliche Parallelen zu der Erinnerung an Martin Luther sind unverkennbar.

Für den Deutschunterricht ist Galilei aufgrund des epischen Theaterstücks „Leben des Galilei“ (1943) von Bertolt Brecht relevant. Dort kann mit der Unterscheidung in die alte und

¹² Protestantische Länder haben sich der päpstlichen Kalenderreform bis ins 19. Jahrhundert hinein verweigert.

¹³ Dorn, Das Problem der Autonomie der Naturwissenschaften bei Galilei, 77.

¹⁴ Müller (1909), 131f. Müller hat das Gerichtsurteil von 1633 ins Deutsche übersetzt.



Szenenbilder aus dem „Leben des Galilei“ von Bertolt Brecht. Inszenierung am Schauspielhaus Zürich 1943 (oben) und Inszenierung am Badischen Staatstheater Karlsruhe 2022. © Fred Erismann / Wikimedia (CC BY-SA 4.0); Felix Grünschloss / Badisches Staatstheater Karlsruhe

die neue Zeit zu Beginn des Stücks der wissenschaftliche Paradigmenwechsel thematisiert werden, den Galilei vorantrieb. Auch wenn die Figur des Galilei in dem Mythos um seine Person verhaftet ist, wird er keineswegs nur positiv dargestellt, was zu kontroversen Diskussionen anregen kann.

Daneben sind die deutlichen Bezüge zur Physik bzw. Astronomie unverkennbar. Kognitiv anspruchsvoll ist dabei, dass die eingängige didaktische Reduktion in Geo- und Heliozentrismus aufgegeben werden muss, um die komplexe Gemengelage zu verstehen. Schließlich liegt darin die Überzeugungskraft des Mythos um Galilei: „Heute stellen wir uns die Erdbewegung heliozentrisch vor. Weil Galilei dieses Modell vertrat, musste er also Recht gehabt haben.“ Nur mit fundiertem physikalischen Wissen zu Gravitation, Trägheit, Parallaxe etc. ist die wissenschaftliche Diskussion zu bewerten.

Um diese Interdisziplinarität methodisch einzufangen, bietet sich ein Rollenspiel an. Dabei kann die historische Gerichtsverhandlung nach-

gestellt werden, worin die wissenschaftlichen Argumente und die Interessen der Akteur*innen der Zeit beleuchtet werden. Um die berechnete Kritik an der fehlenden Meinungsfreiheit und Menschenwürde zu thematisieren, könnte eine Ethikkommission eingesetzt werden. Alternativ kann eine wissenschaftliche Konferenz simuliert werden, auf welcher der Fall aus physikalischer, historischer, theologischer und ethischer Sicht diskutiert wird. Ein Lernprodukt der Konferenz könnte ein Gutachten zu Galilei darstellen, das als kritische Kommentierung eines Denkmals oder der Namensgebung einer möglichen Galileo-Galilei-Schule dient. Bezugnehmend auf die eingangs genannte These von der Einbruchsstelle des Glaubens ist mein Vorschlag für die Kommentierung folgender: Wer sich auf den Fall Galilei beruft, um die Unvereinbarkeit zwischen Naturwissenschaft und Religion zu begründen, der stützt sich auf eine Logik, die eigentlich kritisiert werden soll – nämlich eine Deutung, die nicht auf einer sachlichen, sondern einer mythisch-verklärten Beschreibung beruht. ◆

Literatur

- Brandmüller**, Walter: Der Fall Galilei und die Kirche, Illertissen 2021
- Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt/** Klett MINT GmbH: Unser Sonnensystem. Lehrermaterialien und Mitmach-Experimente. Klassen 3 bis 6. 8. Aufl., Geislingen an der Steige 2022
- Dieterich**, Veit-Jakobus / Rupp, Hartmut (Hg.): Kursbuch Religion. Sekundarstufe II, Stuttgart u.a. 2021
- Dorn**, Matthias: Das Problem der Autonomie der Naturwissenschaften bei Galilei, Stuttgart 2000
- Freudenberger-Lötz**, Petra: Schüler/in – theologisch, in: Martin Rothgangel / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Compendium. 7. Aufl., Göttingen 2012, 252-264
- Hehl**, Walter: Galileo Galilei kontrovers. Ein Wissenschaftler zwischen Renaissance-Genie und Despot, Wiesbaden u.a. 2017
- Prause**, Gerhard: Niemand hat Kolumbus ausgelacht. Fälschungen und Legenden der Geschichte richtiggestellt. 2. Aufl., Düsseldorf u.a. 1986
- Rupp**, Hartmut / Reinert, Andreas (Hg.): Kursbuch Religion Oberstufe, Stuttgart u.a. 2004
- Studyflix**: Galileo Galilei, <https://studyflix.de/geschichte/galileo-galilei-5152> (24.01.2023)
- Tetens**, Holm: Der Glaube an die Wissenschaften und der methodische Atheismus. Zur religiösen Dialektik der wissenschaftlich-technischen Zivilisation, in: Neue Zeitschrift für Systematische Theologie und Religionsphilosophie (55) 2013, 271-283



Florian Wiedemann ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich der Religionspädagogik am Institut für Theologie der Universität Hannover.

ANDREAS KUBIK

Religion und Gesellschaft

Kurze Überlegungen zu anstehenden Curriculums-Revisionen

Die Lerngruppen im evangelischen Religionsunterricht sind in den vergangenen Jahrzehnten immer gemischerter geworden. Spätestens seit der EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ (1994) weist der Religionsunterricht niemanden mehr ab, der freiwillig teilnehmen möchte. War diese Regelung ursprünglich wohl eher dafür gedacht, dass die Kinder von frisch aus der Kirche Ausgetretenen oder die interessierten Freund*innen evangelischer Jugendlicher sich auch eingeladen wissen sollten, so hat sie sich inzwischen vielerorts ziemlich verselbstständigt. Christliche Hochreligiöse, Katholik*innen und Orthodoxe, Angehöriger anderer Religionen (v.a. muslimischen Glaubens) sowie religiös mehr oder weniger interessierte Konfessionslose – sie alle tummeln sich im evangelischen Religionsunterricht, der optimistisch meint, ihnen allen ein Bildungsangebot machen zu können.

In der Literatur finden sich nur wenige Überlegungen dazu, mit welcher Themenwahl einerseits der – zukünftig auch: ‚christliche‘ – RU noch als solcher erkennbar bleibt, andererseits eine superheterogene Lerngruppe im Hinblick auf religiöse Bildung angesprochen und herausgefordert werden kann. Unser derzeitiges Kerncurriculum ist für diese Spannung nur bedingt konzipiert und vorbereitet.

Diese Ansicht sei durch einen kurzen Rückgriff auf eine christentumstheoretische Überlegung vertieft. Der Praktische Theologe Dietrich Rössler hat in seinem wichtigen „Grundriß der praktischen Theologie“ (1986) die These aufgestellt, dass das moderne Christentum nur als Zusammenspiel dreier verbundener, aber doch verschiedener Größen angemessen verstanden

werden kann. Es tritt einmal auf als *kirchliche* Religion. Gelegentlich wird das Christentum mit dieser Form – die bis zur Aufklärung absolut dominierte – identifiziert. Aber bereits ein kurzes Nachdenken führt darauf, dass es eben auch als Summe aller außerkirchlichen Wirkungen des Christlichen, mithin als *gesellschaftliche* Religion existiert. Dazu zählen heute auch die tausendfachen Brechungen christlicher Motive in Literatur, Medien, Kunst, Recht und in anderen kulturellen Sphären. Über den Umfang und die Bedeutung des gesellschaftlichen Christentums kann man streiten (z.B. anlässlich von Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen), aber dass es so etwas gibt, liegt auf der Hand. Von beidem dann noch einmal zu unterscheiden ist das Vorkommen des Christentums als *persönliche* Religion, die zwar kirchlich und/oder gesellschaftlich beeinflusst sein kann, sich aber oft auch eine ganz eigene, strikt subjektive Auffassung vom Christlichen bildet. Auch können sich die einzelnen Menschen mehr oder weniger nah an diesen drei Größen befinden und im Laufe ihres Lebens mehr auf Abstand gehen oder sich wieder annähern.

Schaut man sich von dieser Zwischenüberlegung her nun einmal die gängigen niedersächsischen Kerncurricula an, so wird man einen uneinheitlichen Befund feststellen. Die kirchliche Religion ist über die „inhaltsbezogenen Kompetenzen“ recht gut repräsentiert. Sie sorgt dafür, dass die Bibel und zentrale Kernelemente der Glaubenslehre (Gott, Jesus Christus, Kirche, Menschenbild) in der Kommunikation gehalten werden. Auch die persönliche Religion spielt eine große Rolle: Möglichkeiten zur subjektiven Auseinandersetzung und Urteilsbildung in Bezug auf die christlichen Gehalte werden an

“

Bestimmte Aspekte des Vorkommens von Religion in der Gesellschaft – und auch ihrer Strittigkeit – werden vom derzeitigen Lehr- und Bildungsplan geradezu planmäßig abgeblendet.

“



Deswegen spricht in meinen Augen alles dafür, bei künftigen Curriculums-Revisionen die Kirchen als gesellschaftlicher Player in den Blick zu nehmen.



vielen Stellen geboten, wobei das Ergebnis in keinem Fall vorgegeben wird. Die „prozessbezogenen Kompetenzen“ wie Deutungs- oder Gestaltungskompetenz richten sich vielfach an das Individuum.

Etwas anders sieht es aber hinsichtlich der gesellschaftlichen Religion aus. Die Gesellschaft ist in den Lehr- und Bildungsplänen vor allem über den Kompetenzbereich „Ethik“ präsent. Aber auch hier geht es zumeist um das didaktische Wechselspiel von ‚christlichen Positionen‘ und der subjektiven Auseinandersetzung damit. Daran ist auch nichts falsch. Aber der Bereich der gesellschaftlichen Religion ist damit noch bei weitem nicht abgedeckt. Ich möchte es eigentlich noch schärfer formulieren: Bestimmte Aspekte des Vorkommens von Religion in der Gesellschaft – und auch ihrer Strittigkeit – werden vom derzeitigen Lehr- und Bildungsplan geradezu planmäßig abgeblendet.

Das scheint mir insgesamt kein günstiger Zustand. Denn wie auch immer die Lerngruppen zusammengesetzt sind, alle Schüler*innen haben dies gemeinsam, dass sie gesellschaftliche Wesen sind. Und wie auch immer die Lust auf Kirche und persönliche religiöse Auseinandersetzung ist – allen Schüler*innen begegnet Religion als soziale Tatsache. Deswegen spricht in meinen Augen alles dafür, bei künftigen Curriculums-Revisionen diesen Bereich deutlich aufzuwerten.

Mit diesem Vorschlag verbindet sich kein Plädoyer für eine weitere „Versachkundlichung“ (Rudolf Englert) des Religionsunterrichts. Es soll im Gegenteil deutlich werden, dass auch dieser Anfahrtsweg viel Stoff für eine persönliche Auseinandersetzung bietet und dass die Kirchen hier auch noch einmal, wenn auch anders in den Blick kommen: nicht vor allem als Gemeinschaft der Gläubigen (die natürlich im RU auch behandelt werden soll), sondern als gesellschaftlicher *Player*. Ich möchte diesen Punkt noch an einigen exemplarischen Themenbereichen verdeutlichen.

- **Der Komplex „Diakonie“:** Das bisherige KC stellt Diakonie als vorbildliche Realisierung christlicher Ethik vor. Ausgeblendet bleiben dabei die zentralen und lebensnahen (Diakonie und Caritas sind zusammen der zweitgrößte Arbeitgeber Deutschlands!) gesellschaftlichen Fragen nach dem kirchlichen Arbeitsrecht (Stichworte: „Dienstgemeinschaft“ und „Dritter Weg“, deren Herkunft und Sinn im RU zunächst zu erarbeiten wären) und die Diskussion darüber, ob die Kirchenmitgliedschaft der Mitarbeiter*innen notwendig sein sollte.

- **Das Schicksal repräsentativer Gebäude:** Hier kann es zum einen um die – auch mit Steuermitteln realisierte – Restaurierung oder den Wiederaufbau christlich imprägnierter Gebäude aus vordemokratischen Zeiten gehen, z.B. des Berliner Stadtschlusses oder der Potsdamer Garnisonkirche. Zum anderen kann die Frage, was mit entwidmeten Kirchen geschehen soll (Umwandlung in Clubs? Altenheime? Moscheen?), in den Blick genommen werden. Und schließlich wäre da noch das Thema, ob auch heutzutage Gotteshäuser für Neubaugebiete geplant werden sollen. Persönliche, kirchliche und gesellschaftliche Aspekte verbinden sich hier sehr organisch.
- **Feiertage:** Diese kommen im Curriculum unter dem Gesichtspunkt von Brauchtum und Zusammenhang mit den Glaubensgrundlagen vor und sind darüber hinaus ein beliebtes Thema bei der Einführung in andere Religionen. Unterbelichtet bleibt dabei ihre gesellschaftliche Dimension: Ist es unserer Gesellschaft angemessen, dass es religiöse Feiertage gibt oder sollten diese einfach in frei verfügbare Urlaubstage umgewandelt werden? Was würde passieren, wenn Weihnachten und Ostern keine staatlichen Feiertage mehr wären? Sollten jüdische und muslimische Feiertage nicht auch berücksichtigt werden? Welche christlichen Feiertage könnte oder wollte man dafür aufgeben?

In vielen solcher Themenbereiche steht der Reizpunkt „Religionsfreiheit“ im Hintergrund. Deren Bedeutung – wie überhaupt eine stärkere Berücksichtigung des deutschen Religionsrechts – sollte meiner Meinung nach geradezu einen Brennpunkt aller künftigen Curricula darstellen. Der große Vorteil dieser Themenbereiche ist, dass kirchliche und persönliche Gesichtspunkte eine große Rolle spielen können, dass sie aber dennoch auch für solche Schüler*innen ein Stück Welt erschließen, die sich nicht mit der Kirche identifizieren und auf höchstpersönliche Auseinandersetzung mit der Religion keine große Lust haben.

Didaktisch dürfte es hier weder um eine bloße Verteidigung noch um eine bloße Kritik kirchlicher Positionen gehen, sondern vor allem darum, diese Problemfelder als vielfältige Lernchance zu nutzen. Das allgemeine Lernziel ist, dass Schüler*innen wohlinformiert am gesellschaftlichen Gespräch über diese Dinge teilnehmen können, wozu sie sich Hintergrundwissen aneignen und sozial positionieren müssen. ◆



PROF. DR. ANDREAS KUBIK ist Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie der Universität Osnabrück.



*Die EduMaP bietet die Möglichkeit, ein weltweites Archiv von Erinnerungsorten anzulegen, in das sich Schüler*innen von überall her mit eigenen Projekten einbringen können.
© Christoph Burgstedt / iStock*

HENDRIK NIETHER

Die EduMaP

Ein Ansatz multidirektionaler Erinnerungsdidaktik zur christlichen Friedensbildung

An Erinnerung lernen ist wesentlicher Bestandteil christlicher Bildung. Darauf hat bereits Johann Baptist Metz in seinem Werk „Memoria Passionis“ mit Nachdruck hingewiesen.¹ Denn das Christentum ist eine Religion der Erinnerung, was sich bis auf seine Ursprünge zurückführen lässt: Bereits biblisches Lernen war und ist erinnerndes Lernen. Zudem ist die christliche Selbstvergewisserung an das langfristige kulturelle Gedächtnis der Kirchen gebunden. Die „memoria passionis“, also die Erinnerung an die Leiden Christi, versteht Metz vor diesem Hintergrund als eine „gefährliche“ Erinnerung, da sie Christen im Einspruch gegen das Vergessen beunruhigt und auf Umkehr und Veränderung drängt. So stelle das Christentum einen substanziellen „Widerstand gegen kulturelle Amnesie“ dar.² Folgt man diesen Über-

legungen, kann Erinnerung als eine „theologische Basiskategorie“³ und dementsprechend auch als ein „Leitwort religiöser Bildung“ verstanden werden.⁴

Doch was ist Erinnerung? Wer oder was hat Anspruch darauf, erinnert zu werden? Und wie ist aus Erinnerung zu lernen? Diese Fragen stellen auch die Kirchengeschichte und ihre Didaktik vor große Herausforderungen. Im Wissenschaftlich-Religionspädagogischen Lexikon WiReLex heißt es hierzu:

„Aufgrund der Pluralisierung der Gesellschaft ist Erinnerung mehr denn je ein kontingentes und unabschließbares Geschehen, das von Generation zu Generation und zwischen den verschiedenen Gruppen immer wieder neu ausgehandelt und vor dem Hintergrund neuer Erfahrungen, insbesondere historisch-politischer und sozialer Entwicklungen, re-kontextualisiert werden muss.“⁵

¹ Vgl. Metz, Memoria Passionis.

² Metz, Im Pluralismus der Religions- und Kulturwelten, 200.203.

³ Boschki, Art. Erinnerung/Erinnerungslernen, 1; Konz, Anamnetisches Theologisieren, 11.

⁴ Noormann, Kirchengeschichte, 11.

⁵ Boschki, Art. Erinnerung/Erinnerungslernen, 3.



Das Konzept der Multidirektionalität führt zu einer produktiven erinnerungskulturellen Dynamik, die auf ein Mehr an Erinnerung hinausläuft, da durch die wechselseitigen Bezugnahmen verschiedene historische Geschehnisse und Prozesse gleichzeitig in den Fokus rücken.



Angesichts dieses Befundes von der *einen* dominierenden Erinnerung zu sprechen, erscheint daher auch im Bereich der Kirchengeschichte und ihrer Didaktik unmöglich. Gleichwohl gibt es neuere didaktische und methodische Ansätze, die sich der Pluralität christlichen Erinnerns und den damit verbundenen Herausforderungen stellen. Sie zeichnen sich in erster Linie dadurch aus, dass sie durch ökumenische, multiperspektivische und postkoloniale Entwürfe sowie durch Ansätze forschenden Lernens versuchen, der Gleichzeitigkeit von Individualisierung und globaler Entgrenzung der Lebenswelten Lernender gerecht zu werden⁶ und dadurch die erhebliche Spannung zwischen der anamnetischen Religion Christentum und der aktuellen Geschichtsvergessenheit ihrer Bildungskonzepte auszugleichen. Die erinnerungskulturelle Reflektion im Sinne einer „Christlichen Erinnerungsdidaktik“, wie Harry Noormann dieses Konzept bereits vor 15 Jahren genannt hat,⁷ bildet in dem Zusammenhang einen wichtigen Rahmen. Allerdings macht es Sinn, es um den Faktor der Multidirektionalität zu erweitern. Dies soll in dem vorliegenden Artikel an dem praktischen Beispiel der sogenannten „EduMaP“ („Education Makes Peace“), einer digitalen Weltkarte zur Friedensbildung, verdeutlicht werden. So möchte der Artikel anregen, sich mit dieser Weltkarte und dem dazugehörigen Friedenshandbuch im Unterricht konkret auseinanderzusetzen.

Multidirektionale Erinnerungsdidaktik im kirchengeschichtlichen Kontext

Zunächst aber ist zu klären, was sich hinter dem Begriff einer multidirektionalen Erinnerung verbirgt. Zurückzuführen ist er auf den amerikanischen Literaturwissenschaftler Michael Rothberg, der 2009 ein Werk mit ebendiesem Titel veröffentlichte, in dem er verschiedene Erinnerungstraditionen – konkret diejenigen an die Shoah und diejenigen an die kolonialen Verbrechen – nicht gegeneinander auszuspielen, sondern ein sich gleichsam ergänzendes Gedächtnis und Gedenken zu etablieren sucht.⁸ Vehement wendet sich Rothberg dabei gegen

die Vorstellung, Aufmerksamkeit sei eine knappe Ressource, weshalb Erinnerung die Form eines Nullsummenspiels annehme. Vielmehr führe das Konzept der Multidirektionalität zu einer produktiven erinnerungskulturellen Dynamik, die unter der Voraussetzung, Erinnerung nicht als Eigentum bestimmter Gruppen zu verstehen, auf ein Mehr an Erinnerung hinauslaufe, da durch die wechselseitigen Bezugnahmen verschiedene historische Geschehnisse und Prozesse gleichzeitig in den Fokus rücken und damit ein inkludierender Effekt entstehe.⁹

Gerade in Lernprozessen kann eine so intendierte multidirektionale Erinnerung dazu beitragen, historische Ereignisse, Geschehnisse und Prozesse durch Vergleiche, Analogien, Aneignungen, Verweise, Zitate und die damit verbundenen Reflektionen wechselseitig zu beleuchten, den vielschichtigen und vielstimmigen Erinnerungen Platz einzuräumen und erinnerndes Lernen als einen Prozess zu verstehen, der permanenter Aushandlungen und Revisionen bedarf. Allerdings bleibt zu beachten, dass damit keine Infragestellung der Singularität der Shoah – auch nicht als ein gleichsam „versehentliches“ Nebenprodukt – einhergehen darf. Denn Rothbergs Ansatz bleibt in dem Sinne brisant, zeigen die Reaktionen darauf doch eindrücklich, wie verbissen der Streit um historische Deutungshoheiten bis heute geführt wird.¹⁰

Interessant an dem Konzept der multidirektionalen Erinnerung im Zusammenhang mit erinnerndem Lernen ist indes nicht zuletzt der Begriff des Archivs, den Rothberg ebenfalls ins Spiel bringt: „Weit davon entfernt, an einer einzelnen Institution oder an einem einzelnen Ort beherbergt zu sein, [...] ist das Archiv der multidirektionalen Erinnerung auf irreduzible Weise transversal: Es überschreitet die Grenzen verschiedener Gattungen, nationaler Kontexte, Epochen und kultureller Traditionen.“¹¹ Darüber hinaus stelle es, so Rothberg weiter, Verbindungen zwischen verstreuten Dokumenten her und gewähre eine neue Art komparativen Denkens, die auch für Lernprozesse im Sinne einer Entgrenzung nationaler, epochaler und kultureller Kontexte bedenkenenswert erscheint. So muss es in Lernprozessen darum gehen, Archive zu schaffen, die in der Pluralität der Erfahrungen widersprüchliche Erfahrungen einschließen und diese produktiv nutzbar machen.

⁶ Vgl. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 74 (3, 2022) mit dem Schwerpunkt Kirchengeschichtsdidaktik; zudem Bork / Gärtner (Hg.), Kirchengeschichtsdidaktik.

⁷ Vgl. Noormann, Einleitung, 15-18.

⁸ Rothberg, Multidirektionale Erinnerung.

⁹ Vgl. Aster / König: Nachwort, 370-373.

¹⁰ Darauf verweist auch der jüngst erschienene Sammelband Mendel (Hg.), Singularität im Plural.

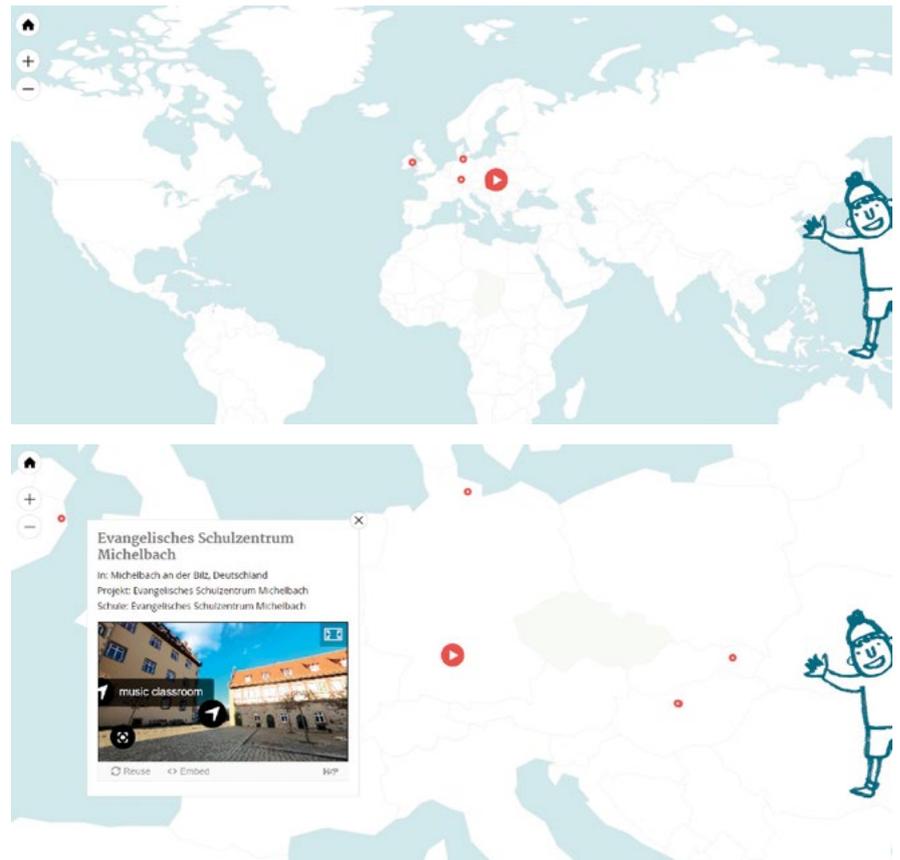
¹¹ Rothberg, Multidirektionale Erinnerung, 44.

Vor diesem theoretischen Hintergrund kann eine multidirektionale Christliche Erinnerungsdidaktik Orte in der Topografie der Geschichte von Kirchen und Religionen identifizieren, an denen die Lernenden *ihre* Geschichten zu Gehör bringen, Erinnerungen im Sinne von „shared memories“ zu teilen lernen und im Sinne von „divided“ bzw. „conflicting memories“ um Wahrheiten ringen, wo Erfahrungen von Unrecht, Hass und Gewalt aufeinandertreffen.¹² Es muss mit Blick auf die Lernenden also darum gehen, verschiedene christentumsgeschichtliche Aspekte in den Blick zu nehmen, sie zueinander ins Verhältnis zu setzen und sie mit eigenen biographisch-kulturellen Erfahrungen abzugleichen.

Die EduMaP: Eine digitale Karte zur Friedensbildung

Ein konkretes Beispiel, in dem viele der genannten Aspekte umgesetzt sind, stellt die sogenannte „EduMaP“ dar. Entstanden ist sie im Rahmen des Netzwerks GPENreformation, einem weltweiten Zusammenschluss evangelischer Schulen, und dort in einem von Erasmus+ geförderten Projekt, für das fünf europäische protestantische Schulen sowie die Freie Universität Amsterdam, das Comenius Institut, die Berghof-Foundation und die Bildungsabteilung der EKD zusammenarbeiten.

Bei der EduMaP handelt es sich um eine Browser-basierte digitale Weltkarte, in die Schüler*innen weltweit in selbständiger Projektarbeit virtuelle Orte aus ihrer Umgebung eintragen können, die in Verbindung mit Frieden und Konflikten stehen. Dies müssen keine historischen Orte sein, aber in den meisten Fällen spielt Erinnerungslernen auch in der Friedensbildung eine zentrale Rolle. Lernende können in diese Karte an den von ihnen gewählten Orten 360-Grad-Fotografien, Infotafeln mit Texten und Bildern, eigene Videos, Audiodateien und kleine, selbstentwickelte Lernspiele einfügen. Derzeit sind zwar erst einige wenige virtuelle Orte in Europa eingetragen. Die Karte soll aber weiter gefüllt werden. Das heißt: Lernende können ihre Orte mit eigenen Projekten über ein Formular eintragen, ihre Dateien hochladen und die Karte so erweitern.



Die technische Anleitung hierzu finden die Lernenden wie auch ihre Lehrkräfte in einem vierteiligen digitalen Friedenshandbuch, das browserbasiert gelesen werden kann und von GPENreformation ebenfalls kostenlos zur Verfügung gestellt wird. Der erste Teil des Handbuchs „Frieden und Konflikte mit Schüler*innen erleben“ führt in das Projekt ein und unterstützt dabei, Friedensbildung zu thematisieren und die EduMaP im Unterricht anzuwenden.

In drei weiteren Bänden werden vertiefende Informationen sowie ergänzende Materialien zur Friedensbildung allgemein, zu Frieden, Religion und Weltanschauung sowie zur Digitalisierung in der Friedensbildung vermittelt. Für den weltweiten Einsatz steht das Handbuch in sieben Sprachen zur Verfügung.

In ihrer Anlage bietet die EduMaP so die Möglichkeit, ein weltweites Archiv von Erinnerungsorten anzulegen, in das sich Schüler*innen von überall her mit eigenen Projekten einbringen können. Als ein digitales Lernmedium erfüllt sie damit viele der Ansprüche, die eine der globalen, pluralen, multidimensionalen Wirklichkeit angemessene Christliche Erinnerungsdidaktik erfüllen sollte: Die Arbeit mit der Karte ist zum einen projekt- und produktorientiert und ermöglicht selbständiges forschendes Ler-

*In die interaktive, browserbasierte Weltkarte können Schüler*innen weltweit ihre Orte eintragen, die in Verbindung mit Frieden und Konflikten stehen.*
© EKD / GPENreformation



www.gpenreformation.net/de/edumap

¹² Vgl. Konz, Anamnetisches Theologisieren, 40f.



Das Handbuch „Frieden und Konflikte mit Schüler*innen erleben“ führt in das Projekt ein.
© EKD / GPENreformation



<https://ogy.de/0w0q>

nen an einem sowohl lokalen als auch globalen Thema. Zum anderen eröffnet sie Schüler*innen die Möglichkeit, multiperspektivisch und multidirektional, schulübergreifend und transnational an einem gemeinsamen Produkt zu arbeiten. Auf diese Weise können unterschiedliche Sichtweisen auf die Themen Kirche, Frieden, Krieg und Gerechtigkeit eingenommen sowie Erfahrungen von Alterität ermöglicht werden, gerade wenn sich die Lernenden auch mit den Produkten anderer Schulen auseinandersetzen. Zudem werden in der EduMaP gleichwertig unterschiedliche Orte und Geschichten nebeneinanderstellt, ohne die eine Erinnerung gegen die andere auszuspielen, indem aufgezeigt wird, dass es unterschiedliche Formen von christlichem Glauben sowie ganz verschiedene Erfahrungen von Krieg, Gewalt und Frieden gibt.

Darüber hinaus können mit der Karte Fragen kolonialer Gewalt in den Blick genommen und historisch-forschendes Lernen mit ethischem Lernen verknüpft werden. Gerechtigkeitsfragen rücken ebenso in den Blick wie der eigene Umgang mit Geschichte und Erinnerung. Die Lernenden können ihre Geschichten zu Gehör bringen, Erinnerungen teilen, sie zueinander ins Verhältnis setzen und mit eigenen biografisch-kulturellen Erfahrungen abgleichen. Schließlich wird durch die Arbeit an einem solchen Projekt auch die Medienkompetenz gefördert.

Insgesamt zeigt sich an diesem Beispiel, wie zentral virtuelle Karten, Archive und Orte für eine sich den aktuellen Herausforderungen stellende Kirchengeschichtsdidaktik sein können. Gerade im Hinblick auf ein multidirektionales

Erinnerungslernen spielen Digitalität, Vernetzung und Projektlernen eine wichtige Rolle. Zugleich zeigt sich an der EduMaP, wie (kirchen-)historisches Lernen andere theologische Bereiche, in diesem Fall das ethische Lernen, bereichern kann. So leistet Kirchengeschichte auch als Lernfeld und Methode einen wichtigen Beitrag zum theologischen Lernen bei gleichzeitiger Förderung des Geschichtsbewusstseins. ♦

Literatur

- Aster**, Felix / König, Jana: Nachwort: Multidirektionale Erinnerung in Deutschland, in: Rothberg, Michael, Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung, Berlin 2021, 361-379
- Bork**, Stefan / Gärtner, Claudia (Hg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Stuttgart 2016
- Boschki**, Reinhold: Art. Erinnerung/Erinnerungslernen, in: WiReLex 2015. <https://kurzlinks.de/b6gq> (25.05.2024)
- EduMap**: <https://kurzlinks.de/ovgc>
- EKD/GPEN** (Hg.): Frieden und Konflikte mit Schüler*innen erleben!, Digitales Handbuch. <https://ogy.de/0w0q> (25.05.2024)
- Konz**, Britta: Postkoloniale Kirchengeschichtsdidaktik im Horizont der Lebenswelten Heranwachsender, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 74 (2022) 3, 272-284
- Konz**, Britta: Anamnetisches Theologisieren mit Kunst. Ein Beitrag zur Kirchengeschichtsdidaktik, Kassel 2019
- Mendel**, Meron (Hg.): Singularität im Plural. Kolonialismus, Holocaust und der zweite Historikerstreit, Weinheim / Basel 2023
- Metz**, Johann Baptist: Memoria Passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft, Freiburg u.a. 2006
- Metz**, Johann Baptist: Im Pluralismus der Religions- und Kulturwelten. Anmerkungen zu einem theologisch-politischen Weltprogramm (1997), in: Metz, Johann Baptist, Zum Begriff der politischen Theologie 1967-1997, Mainz 1997, 197-206
- Noormann**, Harry: Einleitung. Christliche Geschichte erinnern lernen in Gegenwart der Anderen, in: Noormann, Harry (Hg.): Arbeitsbuch Religion und Geschichte. Das Christentum im interkulturellen Gedächtnis, Bd. 1, Stuttgart 2009, 9-23
- Noormann**, Harry: Kirchengeschichte, Stuttgart 2006
- Rothberg**, Michael: Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung, Berlin 2021



DR. HENDRIK NIETHER ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Theologie der Universität Hannover sowie Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Bildungsabteilung der EKD.

KATHARINA KUNTER

Jan und Mila

Kirchengeschichte in Kinderbüchern

Als Jan und Mila mit ihren Eltern die Wartburg besichtigen, passiert es: Jan sitzt auf der Gästetoilette – aber dann klemmt der Riegel. Er ist eingeschlossen. Mila, seine Schwester, steht vor der Toilette und weiß nicht, was sie machen soll. Jan bekommt Angst, er rüttelt an der Klotür, aber sie geht nicht auf. Dann fängt er an zu weinen: „Vielleicht muss ich mein ganzes Leben lang auf dem Klo sitzen bleiben. Und kann dich, Mama und Papa, nie mehr sehen. Ich werde verhungern, hier ist ja nur Wasser und Klopapier.“

Diese Szene bildet den Auftakt für das vierte Kapitel von *Geheimversteck Wartburg*. In ihm wird erzählt, wie sich Martin Luther nach dem schrecklichen Gewitter in Stotternheim 1505 entscheidet, ins Kloster zu gehen und ein Mönch zu werden. Für Luther war beides eine ungeheuerliche und existenzielle Erfahrung: Todesangst vor dem Gewitter zu haben, allein zu sein und sich dann, aus Dankbarkeit gegenüber dem rettenden Gott, einem anderen, neuen Lebensweg zuzuwenden. Doch ist das für Kinder heute nachvollziehbar? In der Klo-Szene erleben die jungen Leser*innen für einen kurzen Moment Schrecken, Angst und Alleinsein. Damit können sie affektiv nachvollziehen, in welcher bedrohlichen Situation sich Luther 500 Jahre früher befand, und was für eine Tragweite sein Beschluss hatte, ins Kloster zu gehen und Mönch zu werden. Natürlich, für Luther war das eine Lebensentscheidung – im Buch geht dagegen kurz darauf die Tür auf, und Jan ist wieder frei.



Doppelseite aus *Geheimversteck Wartburg*, Kapitel 5.
© Katharina Kunter (Text) und Evi Gasser (Illustration)

Bisher sind drei Jan und Mila-Bände im Gabriel Imprint des Stuttgarter Thienemann Verlags erschienen: *Geheimversteck Wartburg*. Jan und Mila auf den Spuren Martin Luthers (2017), *Geheimstadt Vatikan*. Jan und Mila treffen den Papst (2018) und *Geheimzeichen Jakobsmuschel*. Jan und Mila entdecken den Jakobsweg (2021). Sie gehören dem Genre des Kindersachbuches an, wollen also geschichtliche Neugierde wecken, kirchengeschichtliches Wissen altersgemäß und ohne kirchlich-religiösen Kitsch vermitteln. Jeder Band enthält eine eigene Rahmengeschichte mit einzelnen Kapiteln zu Jan und Mila. Diese werden durch eingeschobene Sachtexte ergänzt und schließlich auf einer das Kapitel abschließenden Doppelseite illustrativ vertieft.



Doppelseite aus
Geheimstadt Vatikan,
Kapitel 4.
© Katharina Kunter
(Text) und Evi Gasser
(Illustration)



Katharina Kunter (Text) &
Evi Gasser (Illustration)

Geheimversteck Wartburg Jan und Mila auf den Spuren Martin Luthers

Gabriel Verlag, Stuttgart
2. Aufl. 2017
ISBN 978-3-522-30473-3
64 Seiten, 12,00 €

Jan und Mila sind Geschwister. Jan ist der kleinere Bruder von Mila, etwas ängstlich, er versteckt sich oft hinter seiner großen Schwester Mila. Mila prescht häufig voran und ist mutig. Jan und Milas Eltern unternehmen gern etwas mit ihren Kindern: einen Ausflug auf die Wartburg in Thüringen, eine Kurzreise nach Rom oder – zum Entsetzen von Jan und Mila – Wanderferien auf dem Jakobsweg in Spanien.

Jan, Mila und ihre Eltern sind weder konfessionell sozialisiert noch religiös. Sie stehen exemplarisch für die zahlreichen bildungsorientierten, aber längst tief säkularisierten Mittelschichtfamilien, die ihre Grundschul Kinder einigermaßen behütet durch den turbulenten Alltag zu geleiten versuchen. Religion, Christentum und Kirche gehören zu diesem Alltag nicht dazu; es gibt kein Wissen, um ihre Spuren zu erschließen und in die zweitausendjährige Geschichte des Christentums einzubetten. An diesem Punkt setzen die Jan und Mila-Bände an.

Kinder im Grundschul- und unteren Sek I-Bereich entfalten oft eine spontane Neugierde für geschichtliche Themen, die mit der entwicklungspsychologisch spannenden Vermischung von Realität, Spiritualität und Magie in diesem Alter zusammenkommt. Als ich mich für den ersten Jan und Mila-Band intensiv mit Martin Luther und seiner Zeit beschäftigte, fiel mir mehr als einmal auf, dass Luthers farbige, direkte und kreative Sprache oft der von Kindergar-

ten- und Grundschulkindern entspricht. Wenn Luther Wörter wie „Bluthund“ oder „Lästermaul“ oder Bilder wie „die Zähne zusammenbeißen“ erfindet, so kommt das den Wortschöpfungen von Kindern sehr nahe. Und so wie Luther derb und originell schimpfen und wüten konnte, überbieten sich Kinder in dieser Altersgruppe gern mit dem Erfinden und Entgegenschleudern von Schimpfwörtern.

Bilder und Erlebnisse Luthers, aber auch des Mittelalters, wie es Thema in Geheimzeichen Jakobsmuschel ist, kann man Kindern in diesem Alter originalgetreu schildern, und sie werden oft auf einer Ebene verstanden, die den Erwachsenen verschlossen bleibt. So kommt es, dass beispielsweise eine Rezension kritisierte: Geheimversteck Wartburg enthalte etwas zu viele Legenden zu Luthers Leben; es wäre doch besser gewesen, sich eher an den Fakten zu orientieren. Dabei sind sämtlich als Anekdoten wahrgenommene in den Quellen und bei den aktuellen Top-Luther-Forscher*innen überlieferte Lutherzeugnisse authentisch.

Denn das ist für mich selbstverständlich: Ich bin Kirchenhistorikerin und Wissenschaftlerin. Für jedes Buch mache ich gründliche Recherchen in der neuesten akademischen Forschungsliteratur. Ich lese zurück in die Quellen, fahre an die Orte, an denen die Bücher spielen, suche neue Kontakte. Augen, Ohren und Sinne offenhaltend, spähe ich nach dem, was meine

Altersgruppe interessieren könnte. Erst in dieser Phase werde ich dann zur Kinderbuchautorin und schnüffele überall herum.

Für Geheimstadt Vatikan zum Beispiel erhielt ich unter anderem Einlass in den Apostolischen Palast, der sonst Tourist*innen verschlossen bleibt. In ihm befinden sich auch die oberen päpstlichen Büro- und Empfangsräume – und ja, als ich fragte, durfte ich kurz auf den Balkon treten, und mir den Petersplatz von oben anschauen. Keine Fotos, klar. Aber eine ganz kleine Ahnung davon, was Weltkirche, Macht und Glaubensvolk über die Jahrhunderte hinweg bedeutet haben. Und ich erfuhr im Gespräch mit einem sehr freundlichen Mitarbeiter, der selbst außerhalb der Vatikanmauern wohnt und Kinder hat: Manchmal geht der Papst spontan (und zum Leidwesen seiner Verwaltungsmitarbeiter) ins vatikaneigene Restaurant Hotel Santa Maria und nimmt sein Essen nicht in der Papstwohnung ein. Natürlich wollte ich wissen, was er dann isst, und erfuhr: Pizza Margherita. Aus dieser Information ist dann im sechsten Kapitel von Geheimstadt Vatikan die Szene im Buch entstanden, in der Jan und Mila ins Vatikanrestaurant kommen und neben einem freundlichen älteren Herrn in Weiß gekleidet Platz nehmen.

Jan und Mila leben von dem, was sie unterwegs sehen und entdecken. Sie stolpern über Kirchengeschichte auf dem Weg, lernen, sie zu erschließen, gehen damit weiter und reifen. Sie erleben kleine Abenteuer, stoßen auf Hindernisse, aber am Ende der Reise und des Bandes richtet es sich und sie kommen sicher an. Beim Schreiben denke ich dabei verschiedene Situationen und Leserschaften mit: Kindern im Grundschulalter werden die Bücher oft vorgelesen – in der Schule oder zuhause. Eltern, aber auch Großeltern sind jedoch selbst ebenfalls oft nicht mehr vertraut mit den christlichen Traditionen und den kirchengeschichtlichen Themen. Also müssen die Texte der Bücher auch für die Vorlesenden stimmen. Sie sollen gut vorlesbar sein und dürfen nicht zu lang sein. Und weil es ein Sachbuch ist, muss auch etwas Neues und Lernbares für die erwachsenen Leser*innen dabei sein.

Jan und Mila wären jedoch längst nicht so lebendig, wenn es nicht die wunderbaren Illustrationen von Evi Gasser gäbe. Ich „entdeckte“ ihre Zeichnungen bei einem Urlaub in Südtirol in einer Buchhandlung und sofort verschmolzen sie mit meiner Idee für ein Luther-Kinderbuch. Als ich wieder zuhause war, nahm ich Kontakt mit Evi Gasser auf. Wir trafen uns zum Kennen-

lernen in München und es klickte. Seitdem haben Jan und Mila ihr unverwechselbares Gesicht und ihre eigenen Körper bekommen, und die Bücher ihre fröhlichen und bunten Illustrationen.

Manchmal gibt es Kinderbuchrezensenten, die die Bilder von Jan und Mila zu kindlich oder zu comicartig für die Texte finden, die gern mehr Kirchenkritik in den Büchern hätten, die Erzählstränge für zu wenig literarisch oder den großen deutschen Martin Luther für unangemessen reduziert halten. Das geht an meinem Verständnis eines Kindersachbuches vorbei. Von den lesenden Kindern habe ich diese Kritik auch noch nie gehört; sie mögen Jan und Mila aufrichtig und ärgern sich meistens über die Unterbrechungen durch die Sachtexte. Nicht alle erwachsenen Rezensenten kommen auch damit klar, dass die Bücher offen gestaltet sind: Kinder können sich auf die Jan und Mila-Rahmenerzählung konzentrieren, auf die historischen Sachverhalte oder sich nur einem Kapitel widmen. Oder sie nähern sich dem Thema allein über die illustrierten Doppelseiten. Das alles geht. Es gibt keine „richtigen“ historiografischen Deutungen in den Jan und Mila-Bänden. Ich vertrete ein offenes Verständnis von Kirchengeschichte und setze auf die Selbstständigkeit meiner Leser*innen, sich ihren eigenen Sinn auf die Geschichte zu machen, sie weiterzudenken und mit in Gegenwart und Zukunft zu nehmen. Das ist für mich lebendige Kirchengeschichte.

Hinweise für den Religionsunterricht

Zu den drei Bänden sind mit der Evangelischen Hoffnungsgemeinde in Frankfurt drei Videos entstanden, die gut als Einstieg in entsprechende Unterrichtsstunden genutzt werden können. Die Videos sind auf YouTube verfügbar:

- Geheimversteck Wartburg: https://youtu.be/DeQh_6LlwLo
- Geheimstadt Vatikan: <https://youtu.be/7aVi63a3bqg>
- Geheimzeichen Jakobsmuschel: <https://youtu.be/1aYamANGeUA>

Außerdem gibt es zu den Büchern auch verschiedene Antolin Quiz (für alle Kinder, die Lesepunkte in der Schule sammeln): <https://antolin.westermann.de> (→ Buchtitel ins Suchfeld eingeben) ◆



Katharina Kunter (Text) & Evi Gasser (Illustration)

Geheimstadt Vatikan Jan und Mila treffen den Papst

Gabriel Verlag, Stuttgart
2. Aufl. 2018
ISBN 978-3-522-30503-7
64 Seiten, 12,00 €



Katharina Kunter (Text) & Evi Gasser (Illustration)

Geheimzeichen Jakobsmuschel Jan und Mila entdecken den Jakobsweg

Gabriel Verlag, Stuttgart
2021
ISBN 978-3-522-30558-7
64 Seiten, 12,00 €



PROF. DR. KATHARINA KUNTER ist Professorin für zeitgenössische Kirchengeschichte, speziell für nordische Länder und Europa, an der Theologischen Fakultät der Universität Helsinki, Finnland.



ANJA KLINKOTT

FILME ZUR KIRCHENGESCHICHTE

Die Geschichte der christlichen Kirchen reicht mehr als zweitausend Jahre zurück. Auf die christliche Botschaft der Nächstenliebe folgten Friedenszeiten, aber auch kirchlich motivierte Kriegszüge und Jahrhunderte später die Verfolgung vermeintlicher Hexen. Die Reformatoren versuchten, den Geist der Bibel auf ein neues, menschlicheres Fundament zu stellen. Trotzdem folgte der längste Krieg auf europäischem Boden. Wie sich an Kirchengeschichte lernen lässt, zeigen die hier vorgestellten Filme zu mutigen Reformatoren, tapferen Überlebenden und Ausblicken in die Zukunft.



ANJA KLINKOTT ist Medienpädagogin im Arbeitsfeld Bücherei- und Medienarbeit im Haus Kirchlicher Dienste.

Die Filme liegen als DVD oder als Download vor und können in der Bücherei- und Medienarbeit im Haus kirchlicher Dienste entliehen oder heruntergeladen werden. Sie sind für den Religionsunterricht, den Ethikunterricht sowie den Unterricht in Werte und Normen geeignet.



Philomena
Stephen Frears
Frankreich/Großbritannien/USA 2013

Philomena

Stephen Frears
Frankreich/Großbritannien/USA 2013
Spielfilm 94 Minuten
empfohlen ab 14 Jahren

Als die junge Philomena ungewollt schwanger wird, ist das im katholischen Irland der 1950er-Jahre ein Skandal. Die Familien helfen sich, indem sie die betroffenen jungen Frauen in kirchliche Obhut geben. Auch Philomena erleidet dieses Schicksal und wird gezwungen, ihren Sohn zur Adoption freizugeben. Erst 50 Jahre später traut sie sich, einen Journalisten mit der Suche nach ihrem Kind zu beauftragen. Gemeinsam begeben sich die beiden sehr ungleichen Menschen auf die Suche und decken einen unfassbaren Skandal auf.

Der Spielfilm mit Judy Dench in der Hauptrolle zeigt eines der dunkelsten Kapitel der irischen katholischen Kirche: In den Wäschereien der sogenannten Magdalenen-Häuser müssen ledige junge Mütter für ihre Sünden büßen und für angebliche Betreuung viele Jahre hart arbeiten. Für die Kirche dieser Zeit sind die jungen Frauen ein lukratives Geschäft. Das letzte dieser Häuser schließt erst 1996.

Der Spielfilm nach einer wahren Begebenheit kann Jugendliche dazu anregen, sich mit Moral- und Machtstrukturen kirchlicher Institutionen kritisch auseinanderzusetzen und Maßnahmen zu beleuchten, die Machtmissbrauch in Institutionen vorbeugen sollen. ◆

Zwingli – Der Reformator

Stefan Haupt
Deutschland/Schweiz 2018
Spielfilm 123 Minuten
empfohlen ab 12 Jahren

Als der junge Priester Ulrich Zwingli seinen Dienst am Zürcher Großmünster antritt, schockiert er die ihm anvertraute Gemeinde mit seinen revolutionären Ideen und seiner offenen Kritik am Verhalten der katholischen Kirche. Die Menschen in seinem Umfeld merken jedoch bald, dass der Priester seine christliche

Nächstenliebe aktiv lebt und sich um Arme und Schwächere aufopferungsvoll kümmert. Mehr und mehr fühlen sie sich zu seinen Ideen hingezogen, während die katholische Kirche mit drakonischen Maßnahmen versucht, die Aufrührer im Keim zu ersticken.

Ulrich Zwingli gehört neben Martin Luther zu den bekanntesten Reformatoren. Seine Ideen einer Gesellschaft, die sich für Schwächere einsetzt und Kinder und Frauen schützt, sind inzwischen fester Bestandteil der sozialen Marktwirtschaft.



◆ **Zwingli – Der Reformator**
Stefan Haupt
Deutschland/Schweiz
2018

Auf der Suche nach dem verlorenen Sonntag

Uwe Nagel
Deutschland 2012
Kurzspielfilm 22 Minuten
empfohlen ab 12 Jahren

In der nahen Zukunft, im Jahr 2050, hat sich die Welt zu einer leistungsorientierten und kapitalistischen Gemeinschaft entwickelt. Bereits Schulkinder haben einen streng strukturierten und mittels elektronischer Geräte überwachten Alltag. Als sich der 13-jährige Julius heimlich mit seiner Freundin treffen will, entledigt er sich des

Geräts und muss sich in der Schule vor seinem „Time-Management-Pädagogen“ rechtfertigen. Da erinnert er sich seines Großvaters, der als Teil der Gemeinschaft der Christen Anspruch auf zumindest einen freien Tag in der Woche hatte. Gemeinsam mit Freundin Lilli sucht Julius den Großvater auf und die drei kommen ins Gespräch über Zeit, Werte und Glaubensdinge sowie über die Geschichte des Sonntags. Anschließend folgen die beiden Jugendlichen dem Großvater heimlich zum Gottesdienst. Sie lauschen den Gesängen und fühlen sich seltsam berührt von der Kraft und Intensität.



◆ **Auf der Suche nach dem verlorenen Sonntag**
Uwe Nagel
Deutschland 2012

1648 – Der lange Weg zum Frieden

Holger Preuße, Stefan Pannen
Deutschland 2018
Dokumentation 60 Minuten
empfohlen ab 14 Jahren

Es ist der längste Krieg auf dem europäischen Kontinent. Im Dreißigjährigen Krieg geht es aber nicht nur um die christliche Deutungshoheit von Protestanten und Katholiken. Es geht in erster Linie um die politische Vorherrschaft im heutigen Europa. Inhalt der Dokumentation sind die Friedensverhandlungen, die aufgrund der Vielzahl der Konfliktparteien an zwei Orten, in Münster und Osnabrück stattfinden. Erst nach fünf Jahren intensiver Gespräche können die Kriegshandlungen mit dem Westfälischen Frieden beendet werden.

Der Dreißigjährige Krieg ist eine Folge der beginnenden Reformation und in seinem Verlauf kommen nach vorsichtigen Schätzungen 30 Prozent der damaligen Bevölkerung durch Krieg, Plünderungen, Hunger und Seuchen ums Leben. Aber nicht die Kriegsursachen und -folgen stehen im Mittelpunkt der Dokumentation, sondern die Friedensverhandlungen mit dem Bemühen, die unterschiedlichen religiösen und weltlichen Ansprüche der Kriegsparteien in eine neue politische Realität einfließen zu lassen.

Der Film bietet sich an, um mit Jugendlichen die komplexen Realitäten zwischen scheinbar eindeutigen Konflikten zu analysieren und einen Bezug zu aktuellen Konflikten herzustellen. Dabei können auch die aktuellen Verwicklungen zwischen Religionen und politischem Handeln thematisiert werden.



◆ **1648 – Der lange Weg zum Frieden**
Holger Preuße,
Stefan Pannen
Deutschland 2018



Der Luther-Code 6: Glaube an die Zukunft

Alexandra Hardorf,
Wilfried Hauke
Deutschland 2016

Der Luther-Code 6: Glaube an die Zukunft

Alexandra Hardorf, Wilfried Hauke
Deutschland 2016
Dokumentation 79 Minuten
empfohlen ab 14 Jahren

Im sechsten und letzten Teil der filmischen Reformationsserie richtet sich der Blick auf die Zukunft der Menschheit: Welche Herausforderungen gilt es zu meistern, und welche Wege können dafür beschritten werden? Welche technischen Innovationen können dabei helfen und welche Gefahren sind damit verbunden? Wie werden Menschen in Zukunft ihren Glauben leben, mit anderen Religionen im Gespräch

bleiben und die Erde nach ihren Vorstellungen und zum Nutzen aller gestalten?

Viele der hoffnungsvollen Zukunftsszenarien dieses Films aus dem Jahr 2016 sind inzwischen von der Realität eingeholt worden. Trotzdem bleibt die Vision des sechsten und letzten Teils der EKD-Filmreihe zur Reformation: Menschen haben schon immer vermocht, die Probleme ihrer Zeit anzugehen und zu bewältigen.

Für Jugendliche kann diese Botschaft ermutigend sein, sich stärker über Handlungsoptionen und Lösungsansätze zu definieren und Möglichkeiten zu entdecken, die eigene Zukunft und ihre Umwelt lebenswert zu gestalten. ◆

Landeswettbewerb Evangelische Religion 2024/25: Gerechtigkeit

Ausschreibung und Anregungen für die Projektarbeit

Für das Schuljahr 2024/25 ist unter der Schirmherrschaft von Dr. Dagmar Pruin der zwölfte Landeswettbewerb Evangelische Religion ausgeschrieben. Er steht unter dem Thema **Gerechtigkeit** und richtet sich an Schüler*innen des 10. Jahrgangs sowie der gymnasialen Oberstufe an Gymnasien, Gesamtschulen und Beruflichen Gymnasien. Teilnehmen dürfen Schüler*innen, die den evangelischen Religionsunterricht besuchen. Der Wettbewerbsbeitrag besteht aus einem Portfolio, das sowohl als Einzelbeitrag als auch als Gruppenbeitrag (max. fünf Personen) eingereicht werden kann.

Schirmherrin Dr. Dagmar Pruin leitet seit März 2021 die evangelischen Hilfswerke Brot für die Welt und Diakonie Katastrophenhilfe. Zuvor war die evangelische Theologin von 2013 bis 2020 Geschäftsführerin der Aktion Sühnezeichen Friedensdienste (ASF). Dr. Dagmar Pruin ist außerdem stellvertretende Vorstandsvorsitzende des Evangelischen Werkes für Diakonie

und Entwicklung e.V., zu dem Brot für die Welt, die Diakonie Katastrophenhilfe und Diakonie Deutschland gehören. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind die Themen Klimagerechtigkeit, Genderngerechtigkeit und Ernährungssicherung.

Der Wettbewerb wurde initiiert durch die Hanns-Lilje-Stiftung und wird vom RPI Loccum in Zusammenarbeit mit der Hanns-Lilje-Stiftung und der Heinrich-Dammann-Stiftung durchgeführt.

Gerechtigkeit ist für Jugendliche ein essenzielles Thema: Es bietet genuin theologische Grundlagen, verknüpft sich mit aktuellen Fragestellungen und Möglichkeiten zur inhaltlichen ethischen Auseinandersetzung und eröffnet viel Raum für kreative Gestaltungen.

Das Thema **Gerechtigkeit** ist für Schüler*innen der Jahrgänge 10 bis 13 in besonderer Weise lebensrelevant und deshalb interessant. Schon im schulischen Kontext stellt sich oft die

Frage: Ist das gerecht? Der Gegenstand Gerechtigkeit betrifft darüber hinaus ganz unmittelbar die eigene Zukunftsgestaltung der Schüler*innen nach ihrer Schulzeit – wenn sie mit Beginn eines Studiums oder einer (oft auch dualen) Ausbildung erste Schritte ins Berufsleben gehen:

Werden sie faire Chancen haben? Können sie mit ihren Noten in ihr Wunsch-Studium oder in ihre Wunsch-Ausbildung starten? Wird es dabei gerecht zugehen?

Schüler*innen im jugendlichen Alter können immer besser komplexe Zusammenhänge durchdringen und mögliche Kausalitäten reflektieren. Als Erwachsene und mündige Bürger*innen unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung sind sie zudem gefordert, sich zu umfassenden Anforderungen begründet zu positionieren.

Die facettenreiche(n) Frage(n) nach Gerechtigkeit kommen in vielen Bereichen des persönlichen, alltäglichen ebenso wie des gesamtgesellschaftlichen, juristischen und politischen Lebens vor. Aktuelle Schwierigkeiten sind zum Beispiel: Auf welche Weise sollte mit der Energienotlage umgegangen werden? Wer soll die hohen Kosten schultern? Ist es ‚gerecht‘, die Umlagen an alle Bürger*innen gleichermaßen weiterzugeben? Oder gibt es Schultern, die stärker sind als andere und denen deshalb eine größere Last zugemutet werden kann? Aber auch im Bereich der Bildung stellen sich dauerhaft Gerechtigkeits-Fragen: Lässt sich überhaupt von einer Chancengerechtigkeit sprechen? Haben alle Schüler*innen – unabhängig von Herkunft und Elternhaus – möglichst gleiche Chancen auf gute Bildung? Schüler*innen werden in ihrer Lebenswelt darüber hinaus aktuell mit Herausforderungen wie Klimagerechtigkeit, Gendergerechtigkeit oder Generationengerechtigkeit konfrontiert.

Das Thema Gerechtigkeit muss dabei nicht nur in nationalen Grenzen bedacht werden, sondern kann globale Zusammenhänge mitbedenken. Gerade im Bereich Wirtschaft muss die Gerechtigkeit Einzug halten. Denn nur eine „Wirtschaft, die Gerechtigkeit schafft, die Schöpfung bewahrt und der Gewalt den Nährboden entzieht“¹, ist zukunftsfähig.

Das Thema Frieden ist nicht ohne den Zusammenhang mit Gerechtigkeit zu bedenken. Fragen nach möglichen Wegen zum Frieden sind gerade leider mit Blick auf den russischen

Gerechtigkeit

Landeswettbewerb Evangelische Religion 2024/2025
Um den Preis der Protestantischen Kirchen in Niedersachsen

Adressat:innen
Schüler:innen des 10. Jahrgangs, der Einführungsphase und gymnasialen Oberstufe an Gymnasien, Gesamtschulen und Beruflichen Gymnasien, die am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen

Beiträge
Portfolios als Einzel- oder Gruppenbeiträge

Preise
Sieben Preise in Höhe von 150,- € bis 600,- € sowie Buchpreise

Termine
Anmeldeunterlagen: ab 19. August 2024
Anmeldeschluss: 20. September 2024
Einreichen der Beiträge: bis 12. Februar 2025

Schirmherrschaft
Pfarrerin Dr. Dagmar Bruin, Präsidentin Brot für die Welt und Diakonie Katastrophenhilfe, stellv. Vorstandsvorsitzende des Evangelischen Werks für Diakonie und Entwicklung e.V.

Ausschreibung unter www.rpi-loccum.de

loccum
Religionspädagogisches Institut Loccum
EVANGELISCH-LUTHERISCHE LANDESKIRCHE HANNOVERS
Uhlhornweg 10-12
31547 Rehburg-Loccum
Tel. 05766 / 81-139
E-mail: Linda.Frey@evlka.de
www.rpi-loccum.de

initiiert und gefördert durch:
HANNS-LILJE-STIFTUNG
Gefördert durch:
HEINRICH DAMMANN STIFTUNG

Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen

Das Plakat zum diesjährigen Landeswettbewerb.

© Layout: com.on werbeagentur, Minden;
© Foto: Arno Senoner / Unsplash

Angriffskrieg auf die die Ukraine und den Nahostkonflikt hoch aktuell: Gibt es so etwas wie einen „gerechten Krieg“? Trägt es zu mehr Gerechtigkeit bei, wenn die westlichen Demokratien mit Waffenlieferungen versuchen, das ungleiche militärische Kräfteverhältnis zwischen Russland und der Ukraine so weit wie möglich ins Gleichgewicht zu bringen, damit die Ukraine überhaupt eine Chance auf Erhalt der eigenen staatlichen Souveränität hat? Und wo stehen die Kirchen in Deutschland und weltweit in diesem Konflikt? Wie positionieren sie sich dabei zu Fragen nach Gerechtigkeit und Frieden? Hier könnten EKD-Denkschriften und Grundlagentexte herangezogen werden, um sich mit kirchlichen Stellungnahmen und theologischen Argumenten auseinanderzusetzen. Die Verantwortung der Kirche in konkreten gesellschaftspolitischen Konfliktfeldern kann und sollte unbedingt bedacht werden.

¹ Kessler, Wolfgang: Sicherheit braucht mehr als Militär. Eine Wirtschaft, die Gerechtigkeit schafft, die Schöpfung bewahrt und der Gewalt den Nährboden entzieht, in: Publik Forum Frieden, 5/2022, 32-34.

Fragen nach Gerechtigkeit können aus philosophischen ebenso wie aus theologischen Blickwinkeln gestellt werden. In der Philosophie hat das Gerechtigkeits Thema einen hohen Stellenwert. So beschäftigte sich bereits Aristoteles eingehend mit dem Begriff der Gerechtigkeit: Was ist das überhaupt? Was ist gerecht? Viel später wurde Immanuel Kants kategorischer Imperativ und der damit verbundene strenge Allgemeingültigkeitsgrundsatz zu einem Abwägungskriterium für alle Bereiche der Gerechtigkeit. Aber auch Gerechtigkeitsbegriffe wie der von John Rawls oder Martha Nussbaum geprägte haben viele Diskurse beeinflusst, insbesondere im Bereich Wirtschaft und Soziales.

Aus biblisch-theologischem Blickwinkel lassen sich zahlreiche Bibelstellen sowohl aus dem Alten als auch aus dem Neuen Testament zur Gerechtigkeits thematik untersuchen. Kann der Mensch überhaupt Gerechtigkeit? Inwiefern ist zu unterscheiden zwischen der Gerechtigkeit Gottes und der Gerechtigkeit des Menschen; zwischen der Gerechtigkeit im Reich Gottes und der Gerechtigkeit in der Welt, die so ist, wie sie ist? Davon ausgehend und darüber hinaus können grundsätzliche, fundamentale wie praktische (z.B. diakonische) Fragen zu sozialer Gerechtigkeit im Gespräch auch mit theologischen Positionen (z.B. mit Wolfgang Huber, Elisabeth Gräß-Schmidt, Peter Dabrock u.a.) nach Antworten suchen.



Der Wettbewerb wurde initiiert durch die Hanns-Lilje-Stiftung und wird vom RPI Loccum in Zusammenarbeit mit der Hanns-Lilje-Stiftung und der Heinrich-Dammann-Stiftung durchgeführt



Das Wettbewerbsthema **Gerechtigkeit** ermöglicht den Schüler*innen, sich mit unmittelbar lebensrelevanten Fragen intensiv auseinanderzusetzen. Dadurch machen sie sich mit fundamentalen Wertediskursen vertraut und werden für die unbedingte Notwendigkeit einer eigens begründeten Position in den vielen Diskussionen rund um Gerechtigkeitsfragen sensibilisiert. So fördert die Aufnahme dieses Themas religionspädagogisch das Erwachsenwerden in einer Kultur der Gerechtigkeit und kann darüber hinaus die Relevanz des Faches Religion in all diesen gesellschaftspolitischen Diskussionen deutlich machen.

In ihrem **Portfolio** sollen sich die Schüler*innen aus religiöser, bestenfalls theologisch-ethischer Perspektive mit einer von ihnen selbst gewählten Fragestellung auseinandersetzen, die sich nachvollziehbar im Kontext von **Gerechtigkeit** verorten lässt. Das Portfolio als Ergebnis der eigenständigen Projektarbeit dokumentiert und reflektiert den Prozess dieser Auseinandersetzung.

Von folgenden übergeordneten Fragen können sich Schüler*innen leiten lassen:

WAS IST GERECHTIGKEIT?

Machen Sie sich mit Ihrem Wettbewerbsbeitrag auf den Weg:

Überlegen Sie dazu grundlegend:

- Was ist für Sie Gerechtigkeit? Wie kann Gerechtigkeit hergestellt werden?
- Wie hängen Religion und Gerechtigkeit zusammen?

Machen Sie sich Gedanken zu Ihrer Planung:

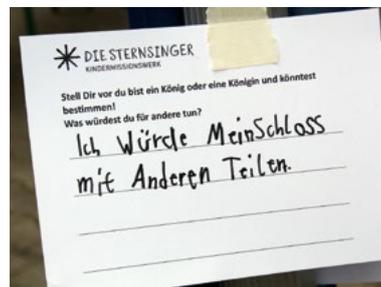
- Welcher konkreten Frage möchten Sie nachgehen?
- Wie wird Ihr Thema individuell, gesellschaftlich und kirchlich diskutiert?
- (Wie) Hat sich Ihre Perspektive verändert, während Sie sich mit Ihrer Fragestellung auseinandergesetzt haben?
- Welche anderen Positionen könnten eine Rolle spielen?
- Welche Gestaltungsformen könnten hilfreich sein?

Verortung im Religionsunterricht

Die Einbettung der Wettbewerbsarbeit in den evangelischen Religionsunterricht oder in den Unterricht anderer Fächer ist möglich und sinnvoll, allerdings nicht zwingend gefordert. Je nach Anzahl der interessierten Schüler*innen einer Lerngruppe sollte daher die Lehrkraft entscheiden, welchen Raum sie für die Wettbewerbsarbeit zur Verfügung stellen kann und möchte.

Sollte eine Lerngruppe geschlossen zum Wettbewerbsthema arbeiten, müssen entsprechend mehrere Einzel- bzw. Gruppenbeiträge eingereicht werden. Die Teilnahme eines ganzen Kurses ist grundsätzlich erfreulich, sollte jedoch von der betreuenden Lehrkraft nicht forciert oder gar eingefordert werden. Wer nicht von sich aus motiviert ist, wird mit wenig Engagement in eine thematische Auseinandersetzung gehen.

Mit **Gerechtigkeit** bewegt sich das Wettbewerbsthema vor allem in den inhaltlichen Kompetenzbereichen *Ethik* (hier wird der Begriff Gerechtigkeit sogar als verbindlicher Grundbegriff aufgeführt), *Jesus Christus* und *Kirche und Kirchen*.



Möglicherweise bieten einzelne Sequenzen der schulinternen Curricula den Raum, durch die Wettbewerbsarbeit erarbeitet, gestaltet und vertieft zu werden. *In Absprache mit allen Beteiligten* innerhalb der Schule bestünde auch die Option in den Jahrgängen 10 und 11, den Wettbewerbsbeitrag als Alternative zu einer Klausur zu nutzen. Bei der Bewertung von Gruppenportfolios lässt sich gut mit der Methode der Poolnote arbeiten. Das Verfahren muss allerdings unbedingt vorher bekannt gegeben werden. Eine Benotung durch Poolnote bedeutet:

- eine Gesamtnote für das Portfolio (z.B. 10 Punkte),
- die dann mit der Anzahl der Gruppenteilnehmer*innen multipliziert wird (z.B. 40 Punkte bei vier Teilnehmenden)
- und dann als Gesamtpunktzahl *innerhalb der Gruppe* fair aufgeteilt wird (z.B. 10 Punkte, 10 Punkte, 08 Punkte, 12 Punkte).

Besondere Lernleistung und Seminarfach

Der Landeswettbewerb Evangelische Religion gehört zu den vom Land Niedersachsen geförderten Wettbewerben. Der Wettbewerbsbei-

trag kann daher für das vierte Prüfungsfach als *Besondere Lernleistung* in das Abitur eingebracht werden. Das ist ausschließlich für einen Einzelbeitrag möglich.

Der Charakter einer *Facharbeit*, bei der es sich um ein ergebnisorientiertes Leistungsdokument handelt, steht konträr zum Portfolio als prozessorientiertem Leistungsdokument. In Einzelfällen kann es sinnvoll sein, Teilergebnisse der Facharbeit für einzelne Einlagen im Portfolio zu nutzen. *Nicht möglich ist es, Facharbeiten als Wettbewerbsbeitrag einzureichen!* Bei Einsendung reiner Facharbeiten müssen diese Beiträge aus den genannten Gründen aus der Wertung genommen werden.

Demgegenüber bietet das Seminarfach einen guten Rahmen für die Wettbewerbsarbeit, da sich in Zielen und Anliegen beider Entsprechungen finden: im Lernen in der originalen Begegnung; im Lernen an und in komplexen Zusammenhängen; in der Handlungsorientierung und im selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Arbeiten. Wo immer Evangelische Religion das Seminarfach mitverantwortet oder darin verortet ist, liegt eine ideale Voraussetzung für Projektlernen und die Erstellung des Portfolios als Wettbewerbsbeitrag.

Aspekte von
Gerechtigkeit.
© Rangi Siebert/
unsplash, Walter
G. Allgöwer/
imageBROKER/
picture alliance,
Peter Weidemann/
Pfarrbriefservice,
Laura Anderson/
unsplash



Aspekte von
Gerechtigkeit.
© Julie Ricard,
Markus Spiske,
Nathan Anderson,
(alle unsplash),
Steffen Schellhorn/
epd-bild/gemeinde-
brief.de, Stefanie
Loos/Brot für die
Welt.

Ideen für die Auseinandersetzung mit Gerechtigkeit

Die jeweilige Fragestellung, mit der die Schüler*innen sich auseinandersetzen, soll sich nachvollziehbar im Kontext des Wettbewerbsthemas verorten lassen und **einen theologischen bzw. religiösen Bezug** aufweisen. Diese Zuordnungen müssen im Portfolio erkennbar sein.

Im Folgenden seien Anregungen und Beispiele für Themen genannt:

- Gerechtigkeitsverständnis in DC Comics oder Marvel Comics
- Gerechtigkeit – was sagen die Propheten dazu?
- Kleidung, Kleidung, Kleidung – kann Secondhand zu mehr Gerechtigkeit führen?
- Fairtrade
- Menschenwürdiges Wirtschaften – Was bringt das Lieferkettengesetz?
- Von Natur aus gerecht?
- Wie entscheiden wir gerecht?
- Wie der Kinderarmut begegnen?
- Ist das Bildungssystem in Deutschland gerecht?
- Mehr Gerechtigkeit durch digitale Bildung?
- Führen Schuluniformen zu mehr Gerechtigkeit in der Schule?

- Führt Inklusion zu einer gerechteren Welt?
- Gibt es gerechte Sprache?
- Wie gerecht sind unsere Städte?
- Klimagerechtigkeit?!
- Trage ich Verantwortung für eine gerechtere Welt?
- Was kann / muss Kirche für eine gerechtere Welt tun?
- Wo übernimmt Kirche soziale Verantwortung in der Gesellschaft?
- Was tut die Kirche gegen die wachsende Ungleichheit von Arm und Reich in Deutschland?
- Wie kann diakonisches Handeln heute aussehen?
- Gleichberechtigung von Mann und Frau?
- Wie hängen Frieden und Gerechtigkeit zusammen?
- Wie sehen biblische Friedensvisionen – Friedensinitiativen aus?
- Frieden schaffen ohne Waffen?
- Kann man von einem gerechten Krieg sprechen?
- In welchem Verhältnis stehen Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung zueinander?

Die Erfahrung vergangener Wettbewerbsdurchgänge hat gezeigt, dass eine frühzeitige Themenformulierung für den Erfolg der Arbeit

DIE FOLGENDEN TERMINE BIETEN DAS GRUNDGERÜST FÜR EINEN ZEITPLAN:

	ab 19. August 2024	Anmeldeunterlagen als Word-Datei herunterladen (www.rpi-loccum.de/veranstaltungen/wettbewerb); Themensuche, erste Recherchen
	bis September 2024	Themenfindung und -formulierung ; Erstellen eines Zeitplans; Terminabsprachen für Recherchen vor Ort
	4. bis 6. September 2024	Lehrkräftetagung in Loccum
	20. September 2024	Anmeldeschluss . Grobgliederung des Portfolios erstellen; bei Gruppenbeiträgen Verantwortlichkeiten klären; Zeitplan für die individuelle Arbeit festlegen
	September/Oktober 2024	Einleitung formulieren: „Meine/unsere Fragen an mein/unser Thema“; Recherchen durchführen, Literatur zum Thema lesen, Orte besuchen, Gespräche führen – und stets dokumentieren (auch per Foto)
	4. bis 19. Oktober 2024	<i>Herbstferien</i>
	Oktober bis Dezember 2024	Ausarbeitung der einzelnen Einlagen ; Entscheidung treffen, welche Materialien und Ergebnisse (nicht) in das Portfolio eingelegt werden; Texte für die jeweiligen Deckblätter der Einlagen formulieren
	bis 3. Januar 2025	<i>Weihnachtsferien</i>
	Ende Januar 2025	Abschließenden Reflexionsbericht erstellen; Feedback einholen und überarbeiten
	bis 12. Februar 2025	Portfolios in dreifacher Ausfertigung als Hefter, Ringbuch, gebunden oder in einem schmalen (!) Ordner als Wettbewerbsbeitrag einreichen

unbedingt notwendig und hilfreich ist. Je konkreter und klarer die Fragestellung und das Thema formuliert werden, desto besser lassen sich Ideen für einen roten Faden sowie für die einzelnen Einlagen des Portfolios entwickeln.

zu reservieren, Zwischenergebnisse vorzustellen, noch offene Fragen ins Gespräch zu bringen und ein Feedback von Mitschüler*innen sowie auch von der Lehrkraft mitzunehmen. Auch Schüler*innen, die einzeln an einem Thema arbeiten, brauchen ein solches Coaching.

Organisation und Zeitplanung

Es ist hilfreich, mit der Entscheidung für die Teilnahme ein Zeitraster für den gesamten Wettbewerbszeitraum zu erstellen, in den die Ferien, die für die jeweiligen Klassen und Kurse anliegenden schulischen Veranstaltungen und Verpflichtungen, vor allem auch Klausurblöcke, eingetragen werden. Da für die Wettbewerbsarbeit auch Recherchen und Begegnungen an außerschulischen Lernorten sinnvoll sein werden, sollte der Zeitraum hierfür möglichst früh und realistisch gesetzt werden, damit im Anschluss ausreichend Zeit für die Auswertung und Ausarbeitung zur Verfügung steht. Das Zeitraster sollte den Schüler*innen zur Verfügung gestellt und präsent sein.

Als ausgesprochen hilfreich hat es sich erwiesen, feste Zeiten im Religionsunterricht dafür

Das Grundgerüst für einen Zeitplan entnehmen Sie bitte der obenstehenden Tabelle.

Lehrkräftetagung

Die Begleitung der Wettbewerbsarbeit durch eine Lehrkraft hat sich in pädagogischer und arbeitsökonomischer Hinsicht als sehr hilfreich erwiesen. Sie sollte sowohl bei der Themenformulierung als auch bei der Frage nach Einzel- oder Gruppenbeitrag beratend tätig sein, Organisation und Zeitplanung im Blick haben und einfordern sowie im Unterricht Raum für die Präsentation von Zwischenergebnissen sowie für konstruktives Feedback geben. Die Portfolios der Schüler*innen müssen der korrekten formalen Form entsprechen, bevor die Arbeiten an das RPI geschickt werden.



© Brittani Burns/
Unsplash

Eine Tagung für begleitende Lehrkräfte findet vom 4. bis 6. September 2024 im RPI Loccum statt. Sie wird thematische Anregungen für die Arbeit am Wettbewerbsthema sowie eine Einführung in die Portfolioarbeit anbieten und Gelegenheit zum Austausch und zur Reflexion geben.

Die Teilnahme der betreuenden Kolleg*innen an der Tagung ist inhaltlich sinnvoll, jedoch **keine Bedingung** für die Wettbewerbsteilnahme der jeweiligen Schüler*innen.

Formale Vorgaben

1. Das Portfolio besteht aus einer Einleitung, den eigentlichen Einlagen und dem abschließenden Reflexionsbericht.
2. Die **Einleitung** muss den Titel „Meine / unsere Fragen an mein / unser Thema“ tragen und bei Gruppenbeiträgen von allen Betei-

ligten in gemeinsamer Verantwortung verfasst sein; Mindestumfang: zwei DIN A4-Seiten.

3. Das Portfolio muss mind. fünf und darf max. zehn **Einlagen** verschiedener Art enthalten. Darunter kann sich auch eine PPP (max. 15 Folien) oder ein kurzes Film- oder Tondokument (max. fünf Minuten) befinden. Jede Einlage muss mit einem **Deckblatt** versehen sein. Die schriftlichen Einlagen dürfen einen **Gesamtumfang von 15 DIN A4-Seiten** nicht überschreiten. Dazu zählen weder die Deckblätter noch eventuelle PPP-Folien.
4. Der **abschließende Reflexionsbericht** ist bei Gruppenbeiträgen von allen Beteiligten in gemeinsamer Verantwortung verfasst; Mindestumfang: zwei DIN A4-Seiten.
5. Für alle geschriebenen Seiten gilt: Zeilenabstand 1,5 und Schriftgröße 12 pt.
6. Das Portfolio enthält ein Inhaltsverzeichnis, ein vollständiges und korrektes Quellenverzeichnis sowie Seitenzahlen. Auf der ersten Seite müssen der Name der Schule sowie aller Verfasser*innen des Portfolios vermerkt sein.
7. Falls Personen beschrieben oder interviewt werden, müssen die Namen anonymisiert werden.
8. Das Portfolio ist in dreifacher Ausführung als Hefter, Ringbuch in gebundener Form oder in **schmalen** Ordnern einzureichen. Diese Vorgabe ist aus organisatorischen Gründen unbedingt zu beachten!
9. Ggf. eingereichte reine Facharbeiten werden disqualifiziert.

Kriterien zur Beurteilung

1. Ist das Thema nachvollziehbar im Kontext von **Gerechtigkeit** verortet?
2. Wird eine religiöse bzw. theologische Dimension des Themas angemessen reflektiert?
3. Wie zeigt sich der äußere Eindruck des Portfolios?
4. Sind die formalen Vorgaben erfüllt?
5. Zeigt die Mappe eine klare und verständliche inhaltliche Struktur?
6. Sind wesentliche Aspekte des Themas herausgearbeitet?
7. Sind unterschiedliche Informationsquellen und Perspektiven einbezogen worden?
8. Sind die gegebenen Sachinformationen inhaltlich richtig?
9. Werden verwendete Quellen vollständig und korrekt angegeben?

10. Findet eine echte Auseinandersetzung mit dem Thema und mit unterschiedlichen Positionen statt?
11. Wie zeigt sich das Reflexionsniveau der einzelnen Einlagen?
12. Nimmt der abschließende Reflexionsbericht auf die formulierten Fragen der Einleitung Bezug?
13. Welche Arbeitsintensität (inhaltlicher wie gestalterischer Art) ist mit der Erstellung der Mappe verbunden gewesen?

Die Gewichtung der Kriterien ist unabhängig von der hier gegebenen Reihenfolge und bleibt der Jury überlassen. Künstliche Intelligenz soll und darf (nur!) begründet, reflektiert und unter vollständiger Kennzeichnung verwendet werden. Die Abgabe von Plagiaten (nicht kenntlich gemachte oder gar mit eigener Autorschaft versehene Abschriften oder Entnahmen aus dem Internet, aus Büchern, Zeitschriften etc.) führt zur Disqualifikation.

Preise

Es werden insgesamt sieben Geldpreise in den Sparten *Einzelbeitrag* und *Gruppenbeitrag* vergeben:

Einzelbeitrag

1. Preis: 300,- €
2. Preis: 250,- €
3. Preis: 150,- €

Gruppenbeitrag

1. Preis: 600,- €
2. Preis: 500,- €
3. Preis: 400,- €
4. Preis: 300,- €

Es bleibt der Jury vorbehalten, die Preisgelder im vorgegebenen Gesamtrahmen abweichend einzusetzen.

Zusätzlich werden ca. 80 Buchpreise vergeben. Alle Teilnehmenden erhalten eine Urkunde.

Termine

- Anmeldeunterlagen: ab 19. August 2024
- Anmeldeschluss: 20. September 2024
- Einreichen der Beiträge: bis 12. Februar 2025 (Poststempel)
- Prämierungsfeier in der Neustädter Hof- und Stadtkirche Hannover: 19. Juni 2025

Jury

Thomas **Adomeit**, Bischof der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Oldenburg
 Prof. Dr. Christoph **Dahling-Sander**, Geschäftsführer der Hanns-Lilje-Stiftung
 Hagen **Langosch**, Stv. Bürgermeister der Stadt Hameln und Fraktionsmitglied Bündnis 90 / Die Grünen
 Dr. Heike **Pöppelmann**, Museumsdirektorin Braunschweigisches Landesmuseum
 Thomas **Schlichting**, Geschäftsführer der Heinrich-Dammann-Stiftung
 Mette-Luise **Springer**, Preisträgerin 2019/20, Studentin der Psychologie

Schirmherrschaft

Dr. Dagmar Pruin, Präsidentin Brot für die Welt und Diakonie Katastrophenhilfe; stellv. Vorstandsvorsitzende des Evangelischen Werks für Diakonie und Entwicklung e.V.

Koordination

Linda Frey
 Dozentin für Gymnasium und Gesamtschule
 Religionspädagogisches Institut Loccum
 Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
 Tel. +49 5766 81-147
 linda.frey@evlka.de
 www.rpi-loccum.de

Büro und Tagungsorganisation:

Katja Kunsemüller
 Katja.Kunsemueller@evlka.de
 Tel. +49 5766 81-139

Was ist ein Portfolio?

Ein Portfolio ist eine Mappe mit einer individuellen Sammlung von gezielt ausgewählten Dokumenten und deren jeweiliger Auswahlbegründungen zu einer übergeordneten Fragestellung.

Ein Portfolio strukturiert und reflektiert den selbstständigen und eigenverantwortlichen Prozess der Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema und lässt die Lernprogression und den Erkenntnisgewinn sichtbar werden. Generell dokumentiert ein Portfolio die erworbenen Kompetenzen der Erstellerin bzw. des Erstellers.

Folgendes ist bei der Erarbeitung des Wettbewerbsbeitrages als Portfolio zu beachten:

1. Das Portfolio insgesamt und auch seine Einlagen sollen ästhetisch gestaltet sein. Zur Projektarbeit gehört auch die Planung eines Konzepts für die Einlagen.
 2. Es sollen Dokumente unterschiedlicher Art in der Mappe zusammengestellt sein – zum einen, um methodische Einseitigkeit zu vermeiden, zum anderen, um dem inhaltlichen Charakter des jeweils Dargestellten gerecht zu werden. Möglich wären beispielsweise:
 - > ein Interview mit Frauen in Führungspositionen,
 - > eine Dokumentation über eine Schüler*innenfirma, die sich mit fairem Handel auseinandersetzt,
 - > die Organisation eines Flohmarktes (Second Hand Produkte),
 - > die Erstellung einer Müllfigur, als Mahnung an unseren Konsum,
 - > Zügelung des Konsums – Durchführung und Dokumentation eines Selbstversuchs,
 - > ein Erfahrungsbericht einer geflüchteten Person (über die Flucht, z.B. unter der Leitfrage: Wie geht das Aufnahmeland mit der Person um?),
 - > Moderne Interpretation des Gleichnisses von den Arbeitern im Weinberg,
 - > Besuch diakonischer Einrichtungen – Erlebnisberichte,
 - > Umfrage in der Schule zum Thema Schuluniformen,
 - > eine Titelseite für einen Gemeindebrief zum Thema Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung,
 - > ein Entwurf für eine Umsetzung einer Tagung zum Thema „gerechter Frieden“,
 - > ein Programmheft für eine Lesung theologischer und philosophischer Texte zum Thema „Gerechtigkeit“, zu der Eltern, Schüler*innen und Lehrer*innen eingeladen werden,
 - > Wie stelle ich mir eine gerechte Welt vor? Eine künstlerische Auseinandersetzung zum Thema,
 - > ein Podcast zum Thema: „Ist das Bildungssystem in Deutschland gerecht“?,
 - > eine Dokumentation unterschiedlicher lyrischer Texte zum Thema „Gerechtigkeit“,
 - > eine Karikatur, die das Thema Globalisierung kritisch beleuchtet,
 - > eine Dokumentation einer Filmanalyse, zum Beispiel zu Filmen wie „The Dark Night“, „The green mile“,
 - > das Konzept einer möglichen neuen Öffentlichkeitskampagne von Caritas oder Diakonie.
- Jede Einlage muss mit einem zusätzlichen **Deckblatt** versehen sein. Neben der Kurzinformation zu Datum und Titel dient der Raum auf diesem Deckblatt zur Reflexion des Erfahrenen, Erarbeiteten und Gelernten. Das Deckblatt besteht aus *einer* DIN A4-Seite. Folgende Fragen **können** hier leitend sein:
- Name(n),
 - Datum der Einlage,
 - Titel der Einlage,
 - Art der Einlage (Erfahrungsbericht, Fotodokumentation, Interview, Konzept für ... etc.),
 - Warum diese Einlage für das Portfolio ausgewählt wurde,
 - Was diese Einlage von meiner/unserer Arbeit zeigt,
 - Was ich/wir aus der Auseinandersetzung mitnehme/mitnehmen. ◆



LINDA FREY ist Dozentin für den Arbeitsbereich Gymnasium und Gesamtschule am RPI Loccum und Koordinatorin des niedersächsischen Landeswettbewerbs Evangelische Religion der evangelischen Kirchen Niedersachsens.



VORSCHAU AUF HEFT 3 /2024

Schwerpunktthema: **Gerechtigkeit**

Das Heft wird sich mit vielen unterschiedlichen Facetten des diesjährigen Landeswettbewerbs Ev. Religion: **Gerechtigkeit** auseinandersetzen. Es enthält Beiträge u.a. von **Carsten Jochum-Bortfeld** zum Thema Gerechtigkeit in der Bibel, von **Alexander Dietz** zur Gerechtigkeit in dogmatischer Perspektive, von **Bernhard Grümme** zur Bildungsgerechtigkeit und von **Vera Uppenkamp** zum Thema Armutssensibilität als religionspädagogische Herausforderung.

Erscheinungstermin: Ende August 2024

NACH DER MISSBRAUCHSSTUDIE:

Meister kündigt Konsequenzen an

Bischof räumt Fehler ein – Aktendurchsicht soll fortgeführt werden

Die im Januar vorgestellte ForuM-Studie zu sexualisierter Gewalt hat die evangelische Kirche aufgerüttelt. Landesbischof Ralf Meister kündigt eine Fortsetzung der Aktenanalyse an und will Ursachen in den Blick nehmen.

Der hannoversche Landesbischof Ralf Meister hat nach der Veröffentlichung der Studie über sexualisierte Gewalt in der evangelischen Kirche Konsequenzen angekündigt. Es sei deutlich geworden, dass es Strukturen gebe, die solche Taten begünstigten, sagte Meister der „Hannoverschen Allgemeinen Zeitung“: „Unter anderem haben wir unterschätzt, welche Auswirkungen die pastorale Macht von Geistlichen hat, die Sonderstellung von Pastorinnen und Pastoren und das Machtgefälle, das sich daraus ergibt.“

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler hatten im Auftrag der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) seit 2020 Fälle von sexualisierter Gewalt in den 20 Landeskirchen und der Diakonie untersucht. Sie fanden für den Zeitraum von 1946 bis 2020 mindestens 2.225 Betroffene und 1.259 mutmaßliche Täter. Die sogenannte ForuM-Studie war im Januar in Hannover vorgestellt worden.

Meister sagte, auch die Verquickung von Privatem und Dienstlichem unter anderem in Pfarrhäusern müsse genauer untersucht werden. Anstatt das Leid und das begangene Unrecht der Betroffenen in den Blick zu nehmen, sei teilweise christliche Vergebung von ihnen eingefordert worden: „In einer Weise, die auch theologisch haarsträubend ist.“ Dies müsse mit den Betroffenen sehr genau analysiert werden. „Und wir müssen Schutz- und Präventionskonzepte vor Ort so gestalten, dass sie Gefahren und das Risiko für sexualisierte Gewalt reduzieren und Handlungssicherheit schaffen.“

Der Landesbischof räumte Verständnis ein für die Kritik des unabhängigen Forschungsver-

bundes an den Landeskirchen. Diese hatten eine „schleppende Zuarbeit“ beklagt, weil vor allem Disziplinarakten, kaum aber Personalakten eingesehen wurden. „Nach einer ersten Sichtung des Aktenbestandes ist uns in unserer Landeskirche klar geworden, dass es in der Kürze der Zeit mit unserem Personal nicht möglich sein würde, alle Personalakten einzubeziehen“, sagte Meister der Zeitung.

Dabei gehe es um Zehntausende von Dokumenten aus mehr als 70 Jahren. Schließlich hätten sich die Landeskirchen und die EKD mit dem Forschungsverbund darauf geeinigt, sich zunächst auf Disziplinarakten und die dazugehörigen Personalakten zu konzentrieren, in denen sich Hinweise auf sexualisierte Gewalt finden. Diese Daten habe die Landeskirche Hannovers fristgerecht geliefert.

Ein Teil der Verzögerungen sei darauf zurückzuführen, dass die Fragebögen auf die katholische, nicht aber auf die evangelische Kirche zugeschnitten waren, erläuterte Meister. Dies sei ein Zeichen von Überforderung, aber nicht von mangelndem Aufklärungswillen. Meister betonte: „Wir sind unseren Ansprüchen und vor allem den berechtigten Ansprüchen der Betroffenen nicht gerecht geworden.“

Alle Landeskirchen seien klar bereit, die Aktenbestände zu erfassen, die der Forschungsverbund zur Ermittlung von validen Gesamtzahlen angemahnt hatte. „Das genaue Vorgehen wird gegenwärtig auf EKD-Ebene geklärt“, sagte der Landesbischof in dem Interview: „Sobald dies geschehen ist, wird auch bei uns das entsprechende Screening der Personalakten erfolgen.“

An der interdisziplinären Studie waren Forscher von acht deutschen Universitäten und Instituten beteiligt. Die Landeskirche Hannovers hatte 122 Fälle und Verdachtsfälle von sexualisierter Gewalt ermittelt, darunter 63 Fälle von Pastoren und 59 von weiteren Mitarbeitenden.

epd, 05.02.2024



© Jens Schulze

Buch- und Materialbesprechung

KIRCHENGESCHICHTE DES 20. JAHRHUNDERTS IM RELIGIONSUNTERRICHT



Harmjan Dam,
Katharina Kunter

**Kirchengeschichte
des 20.
Jahrhunderts im
Religionsunterricht
Basiswissen und
Bausteine für die
Klasse 8-13**

Vandenhoeck & Ruprecht
Göttingen 2019
ISBN 978-3-525-77027-6
128 Seiten, 25,00 €

Im Arbeitsheft „Kirchengeschichte des 20. Jahrhunderts im Religionsunterricht“ von Harmjan Dam und Katharina Kunter findet sich viel abwechslungsreiches, schüler*innenorientiertes Material und Ideen, um die Themen anzugehen. Insgesamt umfasst es 128 Seiten und bietet somit einen recht großen Umfang für diese Art von Publikation. Es ist für Schüler*innen der Jahrgänge 8 bis 13 konzipiert und bietet den Lehrkräften sowohl Basiswissen als auch Unterrichtsbausteine an.

Der Inhalt ist in zwei Kapitel unterteilt. Der erste, umfassendere Teil ist für die Sekundarstufe I gedacht, der zweite Teil für die Sekundarstufe II. Die Materialverteilung zugunsten der Sek II-Bereiches ist keineswegs eine Überraschung, da Kirchengeschichte verstärkt in den höheren Klassen bearbeitet wird.

Des Weiteren finden sich im Schlussteil des Heftes zwei Zeittabellen (1900-1950; 1950-2000). Kirchengeschichte ist nur im zeitgeschichtlichen Kontext verstehbar, daher ist es besonders erfreulich, dass der jeweilige Zeitstrahl aus zwei Spalten besteht. In der ersten Spalte können die Leser*innen den zeitgeschichtlichen Kontext betrachten und in der zweiten Spalte die kirchlichen Entwicklungen einsehen, die sich parallel oder vielmehr währenddessen abgespielt haben.

Auf der letzten Seite des Arbeitsheftes befindet sich ein Personenregister – eine klare Hilfestellung.

Die Einleitung des Heftes bietet einen guten Einblick in das Vorgehen des Autor*innenteams. Zwar weisen die erstellten Unterrichtsbausteine lokale, nationale und transnationale Aspekte auf und tragen so der Globalisierung Rechnung, doch stehen überwiegend Geschehnisse und Entwicklungen aus dem deutschen bzw. europäischen Bereich im Fokus. Dadurch können die Schüler*innen ihr bereits erlangtes geschichtliches Wissen sehr gut mit kirchengeschichtlichen Ereignissen verknüpfen. Die Unterrichtsbausteine bieten unterschiedliche di-

daktische Herangehensweisen wie zum Beispiel biografische, ereignisgeschichtliche, strukturelle oder institutionelle an. In der Einleitung wird darauf verwiesen, dass keine Anforderungssituationen konzipiert wurden, sondern von Fragestellungen ausgegangen wird, um mögliche Anachronismen zu vermeiden.

Das gesamte Heft orientiert sich an den EKD-Kompetenzen und den EPAs.

Der Einsatz der Unterrichtsbausteine ist vielfältig. Die Autor*innen sagen selbst von ihrem Werk, dass es „erstmalig einen Gesamtüberblick über zentrale kirchengeschichtliche Themen des 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts für den RU“ bietet (4). „Dabei werden zwei Aspekte sowohl religionspädagogisch wie didaktisch miteinander verbunden: das Kennenlernen von und Sensibilisieren für aktuelle politische, soziale und religiöse Herausforderungen sowie die Einsicht, dass viele dieser Entwicklungen ihre Wurzeln im 20. Jahrhundert haben. Es geht somit um die historische, die ethische und die ekklesiologische Perspektive.“ (4)

Jedes Kapitel wird durch eine weitere Einleitung eröffnet, die eine knappe zielführende Handreichung für die Lehrkräfte darstellt. Hier wird die für das Kapitel leitende Fragestellung thematisiert und konkretisiert. Danach erfolgt ein komprimierter fachlicher Überblick, der für eine effiziente Unterrichtsvorbereitung sehr hilfreich ist. Hier werden alle geschichtlichen Geschehnisse, die wichtig für die Annäherung bzw. Beantwortung der Frage sind, kurz skizziert. Außerdem erhält die Lehrkraft Ideen für die didaktische Umsetzung und es wird auf die einzelnen Quellen schlüssig eingegangen. Jede Einleitung bietet dann noch unterschiedliche fachdienliche, thematisch abgestimmte Hinweise. Zum Beispiel werden Vorschläge zu fächerübergreifendem Lernen eröffnet, was eine Hilfestellung darstellen kann. Des Weiteren wird auf Kompetenzen verwiesen, die durch die Behandlung des Materials erlangt werden sollen. Wer sich noch stärker mit dem Thema beschäf-

tigen möchte, kann sich durch die Literaturangaben am Ende des jeweiligen Einleitungstextes weiter einlesen. Schließlich endet dieser Teil mit Hinweisen zu themenbezogenen Webseiten.

Im Arbeitsheft werden unterschiedliche Quellen zur Erarbeitung bzw. Vertiefung angeboten, wie zum Beispiel Karikaturen, Propaganda-Poster und Postkarten. Besonders erfreulich ist, dass es Material zu Themen wie „Evangelikal-fundamentalistischer und modern-liberaler Protestantismus“ oder „Der lange Weg der Kirchen zu Menschenrechten und Demokratie“ gibt. Das Arbeitsheft bietet viel Material zu Themen, die nicht in jedem Schulbuch abgebildet sind. Die Auswahl der Themen ist im Bezug auf heutige Relevanz dem Autor*innenenteam sehr gut gelungen.

Die Aufgaben zu den Arbeitsmaterialien sind logisch aufeinander aufgebaut. Die ersten vier Kapitel des Heftes sind für die Sekundarstufe I konzipiert und richten sich an die Jahrgangsstufe 9 und 10. Die Texte der angebotenen Materialien sind teilweise recht lang und die Aufgabenstellungen – auch die sich im Sek I Bereich befindenden – anspruchsvoll. Diese bieten unterschiedliche Sozialformen und Methoden an, wodurch der Unterricht schüler*innenorientiert und abwechslungsreich verlaufen kann. Insgesamt gewährt dieses Arbeitsheft viele Ideen und Materialien, um sich mit Kirchengeschichte des 20. Jahrhunderts im Religionsunterricht zu beschäftigen.

Linda Frey

DER KINDLICHEN SEELE RAUM SCHAFFEN

Schulseelsorge ist längst ein etabliertes Arbeitsfeld EKD-weit in allen Schulformen geworden – auch in Grundschulen. Dennoch gibt es dazu bislang wenig spezifische Seelsorge-Literatur – sieht man von Veröffentlichungen zur systemischen Arbeit in der Schule ab, die oft genau Grundschulzusammenhänge anspricht und immer die Frage im Blick hat, wie Kinder in ihrer Ganzheit gesehen und gut begleitet werden können.

Carolin Tschage, selbst Lehrkraft an einer Grundschule in Hessen und seit acht Jahren als Schulseelsorgerin an ihrer Schule tätig, hat sich jedoch m.E. als erste darangemacht, die Arbeit an Grundschulen mit dem Fokus auf Schulseelsorge zu betrachten.

Die Begründungszusammenhänge für Schulseelsorge an Grundschulen nachzulesen kann für eigene Argumentationen, z.B. der Schulleitung gegenüber, genutzt werden. Grundschulpraktiker*innen kommen dann in den Kapiteln vier und fünf auf ihre Kosten. Die Autorin nutzt für ihre Überlegungen unterschiedliche Bilderbücher, so z.B. auch den ‚Seelenvogel‘ (entlehnt aus dem gleichnamigen Buch von Michal Snuit von 1995). Er dient als Paradigma für die Seelsorge an Grundschulen. In verschiedenen Arbeitsgängen zeigt die Autorin Möglichkeiten, wie mit Grundschulkindern über Gefühle und Bedürfnisse gesprochen

werden kann. Krisenhafte Situationen kommen ebenso in den Blick: Der plötzliche krankheitsbedingte Ausfall einer Klassenlehrerin wird bearbeitet, Krieg und Verunsicherung werden kindgerecht thematisiert. Das Entdecken der eigenen Ressourcen bildet den Schlussakkord dieser Gruppen- und Klassenaktionen – ein wichtiges Thema der Schulseelsorge. Das letzte Praxiskapitel „Grundschulseelsorge praktisch – Beratung in Einzelsettings“ zeigt Möglichkeiten, wie schon mit kleinen Kindern an Themen wie Verlust, Scheidungskonflikten, Trennungserfahrung oder Leistungsdruck gearbeitet werden kann mithilfe von Symbolspielen mit Tieren, Tier-Aufstellungen oder des Seelenvogels.

Doch trotz der hilfreichen Ideen wirkt es so, als sei in den Vorüberlegungen nicht ganz klar gewesen, mit welchem Ziel dieses Buch geschrieben ist: für die Etablierung einer Schulseelsorge-Praxis, zur Rechtfertigung einer Verankerung des Arbeitsfeldes Schulseelsorge auch an Grundschulen, zur Selbstvergewisserung? Da gerade der letzte Punkt viel Platz im Buch einnimmt, wird die Erwartung durch den umfassenden Titel nicht vollständig eingelöst. Dennoch kann dieses Buch bei der eigenen Standortbestimmung als Schulseelsorger*in an einer Grundschule hilfreich sein.

Bettina Wittmann-Stasch



Carolin Tschage

Der kindlichen Seele Raum schaffen
Seelsorge an Grundschulen

Vandenhoeck & Ruprecht
Göttingen 2024
ISBN 978-3-525-70322-9
122 Seiten, 20,00 €

RELIGIÖSE FEINDBILDER – BAUSTEINE FÜR DIE SEKUNDARSTUFE II



Oliver Arnhold,
Stephanie Lerke und
Jan Christian Pinsch

Religiöse Feindbilder Bausteine für die Sekundarstufe II

Vandenhoeck & Ruprecht
Göttingen 2023
ISBN 978-3-525-70337-3
64 Seiten, 18,00 €

Als Autor*innen des Materialheftes „Religiöse Feindbilder. Bausteine für die Sekundarstufe II“ zeichnen Oliver Arnhold, Stephanie Lerke und Jan Christian Pinsch verantwortlich. Im Vorwort beschreiben sie anschaulich die gesellschaftlichen Verschiebungen, die mit der Coronakrise und dem Ukrainekrieg einhergingen. Sie belegen beispielhaft anhand einer aktuellen Umfrage den erschreckenden Anstieg antisemitischer Äußerungen bzw. Haltungen, aber auch – mit Verweis auf statistisch erfasste einschlägige Straftaten – wie antisemitische und antidemokratische Verschwörungstheorien „im Zusammenhang mit der Coronapandemie auch von bürgerlichen Milieus aufgegriffen“ (4) wurden und ihre Wirkung entfalten.

Die Autor*innen betonen, wie sehr solche Formen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit eine aktuelle Herausforderung darstellen – was angesichts des Terrorangriffs auf Israel, der kriegerischen Handlungen und Blockaden Israels und der humanitären Katastrophe in Gaza eine Auseinandersetzung umso dringlicher macht: „Wer glaubt, dass alte Feindbilder in der heutigen pluralen Gesellschaft längst überwunden sind, irrt. Nach wie vor ist dies ein gesamtgesellschaftliches Problem. Insbesondere in Krisenzeiten treten altbekannte fremdenfeindliche Motive in neuer Form auf: Muslimhass, Rassismus und Rechtspopulismus sind ebenso aktuell und allgegenwärtig wie der Antisemitismus. Dieses Unterrichtsmaterialheft begibt sich auf Spurensuche nach alten und neuen Facetten von Ausgrenzung und religiösen Feindbildern.“ (4)

In sieben Kapitel widmen sich das Materialheft den Themen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit, Rassismus, Abwertung von Sexualität, Verschwörungserzählungen sowie Vielfalt und Toleranz. Im Rahmen der Verortung ihrer Unterrichtsimpulse als Demokratiebildung im Religionsunterricht wird dazu das Ziel formuliert, „dass der Religionsunterricht ... einen wichtigen Beitrag leistet, die jungen Menschen resistent gegen menschenverachtende und antidemokratische Tendenzen in unserer Gesellschaft und in religiösen Kontexten zu machen, und sie zusätzlich motivieren, sich für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte und Gerechtigkeit einzusetzen. Der Band hilft dabei.“ (4f.) Dafür wollen die vielfältigen Materialien einen „schüler*innen-, erfahrungs- und

problemorientierten Unterricht“ ermöglichen: Die Texte, Film-, Lied- und Bildanalysen greifen teils aktuelle Zusammenhänge, teils wenig bekannte historische Zeugnisse wie das „Wales Window for Alabama“ (s.o., 13) auf. Kreative Elemente wie die Auseinandersetzung mit Israel und Palästina anhand des preisgekrönten Comics „Mehr als 2 Seiten“ der Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli aus Berlin-Neukölln oder ein Arbeitsauftrag für einen eigenen Podcast zu einem virulenten Beispiel von Rassismus runden das Bild ab.

In den Materialien finden sich hilfreiche Arbeitsvorschläge und vielfältige Zugangsweisen bzw. Medien. So leitet auf vielen Seiten ein QR-Code auf ein Video oder eine Website, die häufig kritisch betrachtet werden sollen. Es finden sich aber auch weiterführende Informationen in Form von Texten oder Filmen. Zudem bietet die Veröffentlichung auf 14 weiteren Seiten digitale Zusatzmaterialien mit einigen bunten Bildern und Hinweisen für die Lehrkräfte.

Der Nahostkrieg macht es umso dringender, Themen wie Antisemitismus, Rassismus und Islamfeindlichkeit in der Schule professionell zu behandeln. Um die Schüler*innen nicht nur aufzuklären und zu Reflexion, Hinterfragen und möglichst mehr Engagement für die Demokratie und die Menschen um uns herum anzuregen, bietet die Materialsammlung viele Bausteine, die sich nach Bedarf gut zu einer Unterrichtseinheit verbinden lassen und zugleich Raum für das Einspielen tagesaktueller Beispiele auf dieser angebotenen Matrix erlauben.

Die als Orientierungshilfe, Ausgangspunkt und Materialsammlung durchaus empfehlenswerte Veröffentlichung schließt eine Lücke, auch indem sie politische und theologische Texte miteinander ins Gespräch bringt und an einigen Stellen aufzeigt, welche Rolle die Religion spielen kann: im Entstehen, aber auch im Bekämpfen und Überwinden von religiösen Feindbildern.

Zudem sind einige der Bausteine auch in einem anspruchsvolleren Unterricht der oberen Sekundarstufe I einsetzbar – gerade, wenn schulische oder gesellschaftliche Ereignisse danach verlangen. Nicht zuletzt hilft diese Veröffentlichung den Lehrkräften, mehr Sicherheit in diversen schwierigen Themen zu gewinnen und auch über die Ad-hoc-Beschäftigung hinaus diese curricular in der eigenen Schule zu verankern.

Felix Emrich

IMPRESSUM

Der »Loccumer Pelikan« informiert über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er berichtet über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Die vierte Ausgabe eines Jahres informiert über das Veranstaltungsprogramm des RPI für das folgende Jahr.

Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage kostenlos. Spenden zur Deckung der Produktions- und Versandkosten sind erwünscht.

Herausgeber:

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12
31547 Rehburg-Loccum

Telefon: 057 66/81 - 1 36
E-Mail: rpi.loccum@evlka.de
Internet: www.rpi-loccum.de

Bankverbindung:
IBAN: DE36 5206 0410 0000 0060 50
BIC: GENODEF1EK1

Erscheinungsweise: vierteljährlich
Auflage: 9.000
Druck: Bruns Druckwelt, Minden

Redaktion:

Linda Frey, Prof Dr. Silke Leonhard,
Sabine Schroeder-Zobel, Lena Sonnenburg,
Dr. Matthias Surall

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen

vor. Die Rechte an den Artikeln liegen bei den jeweiligen Autor*innen. Die Redaktion bemüht sich, alle Rechteinhaber der verwendeten Texte und Bilder zu ermitteln. Dies ist nicht immer in allen Fällen möglich. Berechtigte Ansprüche werden natürlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Abonent*innenbetreuung:

Dörthe Klüesener, Telefon: 057 66/81 - 1 40
E-Mail: Doerthe.Kluesener@evlka.de

Layout & Bildredaktion:

Anne Sator

Anzeigen/Beilagen:

Moderation & Kommunikation Anne Sator,
Tel.: 01 71/3 20 47 80, mail@anne-sator.de

Titelbild: © Anja Lehmann

ÄNDERUNG DER TEILNAHMEGEBÜHR

In den letzten 20 Jahren haben wir Ihnen Fortbildungen angeboten, an denen Sie kontinuierlich mit einer sehr niedrigen Kostenbeteiligung teilnehmen konnten. Die ständig wachsenden Kosten sind von kirchlicher Seite subventioniert.

Von diesem Jahr an werden wir aufgrund von Preissteigerungen den Kostenbeitrag kontinuierlich erhöhen. Ab dem 1. August 2024 wird die **reguläre Teilnahmegebühr 25.00 Euro pro Tag und Person** betragen.

Weiterhin wird jede Fortbildung zu einem sehr hohen Maße mit kirchlichen Geldern unterstützt werden.

Wir danken für Ihr Verständnis.

MITARBEITER*INNEN DIESES HEFTES

PD Dr. Harmjan Dam,
Draisbornstraße 15, 60389 Frankfurt a. M.,
harmjan.dam@gmail.com

Felix Emrich, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
felix.emrich@evlka.de

Linda Frey, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum, linda.frey@evlka.de

Prof. Dr. Peter Gemeinhardt,
Universität Göttingen, Theologische
Fakultät, Platz der Göttinger Sieben 2,
37073 Göttingen,
Peter.Gemeinhardt@uni-goettingen.de

Prof. Dr. Wolfgang Hasberg,
Universität Köln, Historisches Institut,
Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln,
w.hasberg@uni-koeln.de

Matthias Hülsmann, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
linda.frey@evlka.de

Anja Klinkott, Haus kirchlicher Dienste,
Archivstr. 3, 30169 Hannover,
medienverleih@kirchliche-dienste.de

Prof. Dr. Britta Konz, Universität Mainz,
Ev.-Theol. Fakultät, Wallstraße 7/7a,
55122 Mainz, bkonz@uni-mainz.de

Prof. Dr. Andreas Kubik,
Universität Osnabrück,
Institut für Evangelische Theologie,
Neuer Graben 29/Schloss,
49074 Osnabrück,
andreas.kubikboltres@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Katharina Kunter,
Faculty of Theology,
P.O. Box 4 (Vuorikatu 3),
00014 University of Helsinki,
katharina.kunter@helsinki.fi

Prof. Dr. Silke Leonhard, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
silke.leonhard@evlka.de

Prof. Dr. Konstantin Lindner,
Universität Bamberg,
Institut für Katholische Theologie,
An der Universität 2, 96047 Bamberg,
konstantin.lindner@uni-bamberg.de

Dr. Hendrik Niether,
Evangelisches Kirchenamt der EKD,
Abteilung Bildung, Herrenhäuser Str. 12,
30419 Hannover, hendrik.niether@ekd.de

Prof. Dr. Harry Noormann,
Institut für Theologie, Universität Hannover,
Appelstr. 11A, 30167 Hannover,
harry.noormann@theo.uni-hannover.de

Bianca Reineke, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
bianca.reineke@evlka.de

Lena Sonnenburg, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
lena.sonnenburg@evlka.de

Dr. Lukas Steinbeck,
Gymnasium Albert-Schweitzer-Schule,
Friedrichstraße 2, 31582 Nienburg,
steinbeck.lukas@ass-ni.de

Michael Thiel,
thiel.hermannsburg@gmail.com

Lothar Veit, Münchehäger Str. 8,
31547 Rehburg-Loccum,
lothar.veil@t-online.de

Florian Wiedemann, Institut für Theologie,
Universität Hannover, Appelstr. 11A,
30167 Hannover,
florian.wiedemann@theo.uni-hannover.de

Bettina Wittmann-Stasch, RPI Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum,
Bettina.Wittmann-Stasch@evlka.de

Gerech- tigkeit



Landeswettbewerb
Evangelische Religion

2024/2025

um den Preis der
Evangelischen Kirchen
in Niedersachsen

