

# THEOLOGISCHE REVUE

119. Jahrgang  
– Oktober 2023 –

---

## **Zwischen Kulturerbe und Kirchengeschichtskultur. Neue Ansätze zu einer Didaktik der historischen Theologie**

Von Norbert Köster

Mit dem Relevanzverlust der Kirche geht der ihrer Geschichte und der sie prägenden Gestalten und Ideen einher. Dennoch ist Kirchengeschichte gesellschaftlich sehr präsent. Sie geschieht nur zunehmend mehr im öffentlichen Raum als im Kontext der Schule. Schüler:innen informieren sich vorwiegend über Youtube-Videos und Einträge in sozialen Netzwerken über geschichtliche Zusammenhänge. Gleichzeitig begegnen sie einem öffentlichen Umgang mit Objekten der Geschichte. Von der Diskussion über den Erhalt historischer Gebäude und Denkmäler über die Restitution von Objekten an ursprüngliche Eigentümer:innen bis hin zum Umgang mit antijüdischen Plastiken erleben Schüler:innen einen Umgang mit Geschichte. Aus diesem Grund hat sich die *Public History* zu einem eigenen Zweig der Geschichtswissenschaften entwickelt.

Die Narrative, die in der *Public History* verbreitet werden, werden den komplexen Materien allerdings oft nicht gerecht. Dies gilt nicht mehr und nicht weniger für kirchengeschichtliche Zusammenhänge. Für die Geschichtsdidaktik sowie für die Didaktik der historischen Theol. spielen diese Veränderungen deshalb eine große Rolle. Mehrere geschichtsdidaktische Tagungen haben sich in den letzten Jahren mit diesen Fragen beschäftigt, zuletzt die Zweijahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik e. V. unter dem Titel *Geschichtsbewusstsein, Geschichtskultur, Public History – ein spannendes Verhältnis* vom 7.9. bis 10.9. 2022 in München.<sup>1</sup>

Auch in der Kirchengeschichtsdidaktik zeigt sich eine Trendwende an, die im Folgenden beschrieben werden soll.

### **1. Die Entwicklung der Kirchengeschichtsdidaktik**

Die Kirchengeschichtsdidaktik ist bislang fast ausschließlich in der Religionspädagogik verortet. Einen neuen Auftakt im kath. Bereich bekam die kath. Kirchengeschichtsdidaktik Mitte der 80er Jahre durch den Bamberger Religionspädagogen Godehard Ruppert, der das „Unverhältnis“ zwischen

---

<sup>1</sup> Vgl. Tagungsbericht *Geschichtsbewusstsein, Geschichtskultur, Public History – ein spannendes Verhältnis. Zweijahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik e. V. 07.09.2022 – 09.09.2022*, München, in: *H-Soz-Kult* 17.12.2022.

Kirchengeschichte und Religionspädagogik zu überwinden suchte.<sup>2</sup> Angesichts eines Theoriedefizits im Fach Kirchengeschichte waren für ihn zunächst die Elementarisierung kirchengeschichtlicher Inhalte und die damit verbundene Stoffauswahl vorrangige Themen.<sup>3</sup> Hierfür war allerdings eine intensiviertere Qualifikation von Religionspädagog:innen notwendig.<sup>4</sup> Flankierend erschienen in dieser Zeit erste kirchengeschichtliche Arbeitsbücher für den RU.<sup>5</sup> Das Resultat musste unbefriedigend bleiben, weil auch exemplarische Inhalte für Schüler:innen „uninteressant und langweilig“ blieben.<sup>6</sup>

Dies führte Mitte der 90er Jahre zu weiterführenden Überlegungen, die jetzt auch aus dem Bereich der Geschichtsdidaktik kamen und Verbindungen zu dem in der Geschichtsdidaktik im Zentrum stehenden Geschichtsbewusstsein herstellten. Der Kölner Geschichtsdidaktiker Wolfgang Hasberg untersuchte vor diesem Hintergrund die Möglichkeiten von Kooperationen in Geschichts- und RU<sup>7</sup> und warb für eine Aktualisierung des Kirchengeschichtsunterrichts.<sup>8</sup>

In der kath. Religionspädagogik kam es zu ersten Überlegungen, kirchengeschichtliche Inhalte für Prozesse der Lebensorientierung<sup>9</sup> und der Identitätsfindung fruchtbar zu machen. Wegweisend waren hier die Religionspädagogen Bernhard Jendorff<sup>10</sup> (Gießen) und Klaus König<sup>11</sup> (Eichstätt).

Ab dem Jahr 2000 kam einiges in Bewegung. In der 2001 von Georg Hilger u. a. hg. *Religionsdidaktik* plädierte Stephan Leimgruber im Anschluss an Johann Baptist Metz für einen erinnerungsgeleiteten Ansatz in der Kirchengeschichtsdidaktik.<sup>12</sup> Ein Kreis um die Religionspädagogen Herbert Gutschera (kath.) und Jörg Thierfelder (ev.) gaben 2003 das Arbeitsbuch *Kirchengeschichtliche Grundthemen* heraus, das Lehrer:innen kirchenhistorische Themen nicht nur historisch und systematisch, sondern auf vielfältige Weise didaktisch erschloss und Einbettungen in

---

<sup>2</sup> Godehard RUPPERT: „Kirchengeschichte und Religionspädagogik – Exemplarität oder Vollständigkeit?“, in: *Didaktik der Kirchengeschichte*. Ein Lese- und Studienbuch, hg. v. Gottfried ADAM / Rudolf ENGLERT / Rainer LACHMANN / Norbert METTE, Münster 2008, 151–157, hier 151.

<sup>3</sup> Godehard RUPPERT: *Geschichte ist Gegenwart*. Ein Beitrag zu einer fachdidaktischen Theorie der Kirchengeschichte. Hildesheim 1984.

<sup>4</sup> Godehard RUPPERT: *Zugang zur Kirchengeschichte*. Entwurf einer elementaren Propädeutik für Religionspädagogen. Hannover 1991 (Theorie und Praxis, Bd. 34).

<sup>5</sup> *Erzählbuch zur Kirchengeschichte*. 2 Bd., hg. v. Dietrich STEINWEDE, Zürich 1982 / 1987; Martin STUPPERICH / Amrei STUPPERICH / Jörg OHLEMACHER: *Zweitausend Jahre Christentum*. Zwei Bände in drei Teilbänden. Arbeitsbuch / Lehrerhandbuch, Göttingen 1984 / 1987; Herbert GUTSCHERA / Joachim MAIER / Jörg THIERFELDER: *Geschichte der Kirchen*. Ein ökumenisches Sachbuch mit Bildern. Mainz 1992.

<sup>6</sup> Godehard RUPPERT: „... uninteressant und langweilig ...“. Kirchengeschichtsdidaktik – Eine Bestandsaufnahme“, in: *Katechetische Blätter* 115 (1990), 230–237.

<sup>7</sup> Wolfgang HASBERG: *Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I*. Analytische, kontextuelle und konstruktiv-pragmatische Aspekte zu den Bedingungen und Möglichkeiten der Kooperation von Geschichts- und Religionsunterricht im Bereich der Kirchengeschichte, dargestellt am Beispiel der Kreuzzugsbewegung. Trier 1994.

<sup>8</sup> Wolfgang HASBERG: „Zur Aktualisierung von Kirchengeschichtsunterricht und Kirchengeschichtsdidaktik“, in: *Katechetische Blätter* 120 (1995), 744–754.

<sup>9</sup> Bernhard GRUBER: *Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung*. Konzepte und Modelle für einen aktualisierenden Kirchengeschichtsunterricht, Donauwörth 1995.

<sup>10</sup> Bernhard JENDORFF: „Identitätsfindung im Kirchengeschichtsunterricht“, in: *Katechetische Blätter* 119 (1994), 528–534; DERS.: *Kirchengeschichtsdidaktische Grundregeln*. In: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 38 (1995), 282–290.

<sup>11</sup> Klaus KÖNIG: „Lernen in der Begegnung mit Geschichte“. In: *Bilanz der Religionspädagogik*, hg. v. Hans-Georg ZIEBERTZ, Düsseldorf 1995, 351–367; DERS.: „Kirchengeschichtsdidaktische Grundregeln“, in: *Religionsdidaktik in Grundregeln*. Leitfaden für den Religionsunterricht, hg. v. Engelbert GROß / Klaus KÖNIG, Regensburg 1996, 182–202.

<sup>12</sup> Stephan LEIMGRUBER: „Erinnerungsgeleitetes Lernen“, in: *Religionsdidaktik*. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, hg. v. Georg HILGER / Stephan LEIMGRUBER / Hans Georg ZIEBERTZ, München 2001, 340–348.

unterrichtliche Zusammenhänge empfahl.<sup>13</sup> Harmjan Dam gab komplementär hierzu eine erste Methodensammlung für kirchengeschichtliche Inhalte im RU heraus.<sup>14</sup> Einen eher kulturgeschichtlichen Ansatz verfolgte demgegenüber das ebenfalls ökumenisch ausgerichtete und an Schüler:innen gerichtete Werk *Das Christentum. Geschichte – Politik – Kultur* von Rüdiger Kaldewey und Aloys Wener<sup>15</sup>. Diesen Werken war gemeinsam, dass sie von einem kirchengeschichtlichen Curriculum ausgingen und dieses zu vermitteln suchten.

Zwei für die Kirchengeschichtsdidaktik fundamentale Untersuchungen versuchten demgegenüber, neue Wege einzuschlagen. Heidrun Dierk, Religionspädagogin in Heidelberg, schlug 2005 in ihrer Habil.schrift vor, die Elementarisierung kirchengeschichtlicher Inhalte neu zu denken und bei der Stoffauswahl von Schlüsselerfahrungen der Schüler:innen auszugehen.<sup>16</sup> Konstantin Lindner plädierte 2007 für biographisch akzentuierte Zugänge zur Kirchengeschichte im RU. Damit legte er gegenüber Ansätzen, die historische Biographien v. a. im Kontext ethischen Lernens verorten (Mendl, Englert u. a.), einen Neuansatz vor, in dem Biographien bzw. biographische Versatzstücke narrativ Verstrickung in Geschichte verdeutlichen und so einen Beitrag zur Subjektwerdung leisten.<sup>17</sup>

Auch das folgende Jahrzehnt entwickelte die Überlegungen weiter. Gleich der zweite Bd. des *Jahrbuch(s) für Konstruktivistische Religionsdidaktik* widmete sich der Kirchengeschichte.<sup>18</sup> Der konstruktivistische Ansatz versteht sich nicht als Neuansatz, sondern als Weitung bisheriger Ansätze, indem „er die Inhalte weitgehend so kommuniziert, dass sie als offenes Problem und nicht als fertige Lösung erscheinen. Das impliziert *forschendes Lernen* und die Wertschätzung gefundener Ergebnisse auch und gerade dort, wo sie sich von der ‚objektiven Wahrheit‘ unterscheiden“ (8). Im Blick auf die Kirchengeschichte bedeutet dies, v. a. von der Wahrnehmung von Geschichte auszugehen<sup>19</sup> und Kirchengeschichte als Inkulturationsgeschichte von Christlichem zu sehen.<sup>20</sup>

Eine wichtige Initiative ergriff die Religionspädagogin Claudia Gärtner von der TU Dortmund und lud 2014 alle an der Kirchengeschichtsdidaktik Interessierten zu einer Tagung nach Schwerte ein. Der Tagungsbd. erschien 2016.<sup>21</sup> Der Bd. ist in drei Teile gegliedert: „Ortsvermessungen“, „Ortsbestimmungen“ und „Orts erkundungen“. Die „Ortsvermessungen“ betrachten die Kirchengeschichtsdidaktik aus der Perspektive der Kirchengeschichte (Norbert Köster), der Geschichtsdidaktik (Stefan Bork), der Religionspädagogik (Klaus König) und der Kunstgeschichte (Barbara Welzel). Als gemeinsamer Nenner lässt sich mit König formulieren: Das „Hauptaugenmerk ist auf die Intention gerichtet, die Eigenart des Vergangenen so zur Sprache zu bringen, dass sie die

---

<sup>13</sup> Rainer LACHMANN / Herbert GUTSCHERA / Jörg THIERFELDER: *Kirchengeschichtliche Grundthemen*. Historisch – systematisch – didaktisch. Göttingen 2003 (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 3).

<sup>14</sup> *Kirchengeschichte lebendig*, hg. v. Harmjan DAM. Frankfurt 2002 (Schönberger Impulse. Praxisideen Religion).

<sup>15</sup> Rüdiger KALDEWEY / Aloys WERNER: *Das Christentum: Geschichte Politik, Kultur*. Düsseldorf 2004.

<sup>16</sup> Heidrun DIERK: *Kirchengeschichte elementar*. Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen im Religionsunterricht. Münster 2005.

<sup>17</sup> Konstantin LINDNER: *In Kirchengeschichte verstrickt*. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht. Göttingen 2007 (Arbeiten zur Religionspädagogik, 31).

<sup>18</sup> *Kirchengeschichte*, hg. v. Gerhard BÜTTNER. Hannover 2011 (Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, 2).

<sup>19</sup> Vgl. Michael BASSE: „Kirchengeschichte als Wahrnehmungsgefüge. Theoretische Grundlagen und Perspektiven einer konstruktivistischen Kirchengeschichtsdidaktik“, in: Ebd. 11–22.

<sup>20</sup> Vgl. Klaus KÖNIG: „Kirchengeschichte als Inkulturationsgeschichte von Christlichem (re)konstruieren“, in: Ebd. 38–52.

<sup>21</sup> Stefan BORK / Claudia GÄRTNER: *Kirchengeschichtsdidaktik*. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik. Stuttgart 2016 (Religionspädagogik innovativ, 12).

Absolutheit der Gegenwart für die Lernenden etwas verflüssigt. [...] Eine religionsdidaktische Kirchengeschichte macht [...] Veränderung als religiösen Impuls grundsätzlich deutlich [...] (und zeigt, wie religiös motivierte Hoffnung geduldig und konkret wird.“<sup>22</sup>

Auf den Beitrag von Welzel, Kunsthistorikerin an der TU Dortmund, ist hier gesondert einzugehen. Während Kirchengeschichte, Religionspädagogik und Geschichtsdidaktik seit langem Gesprächspartnerinnen der Kirchengeschichtsdidaktik sind, ist die Kunstgeschichte hier neu. Welzel macht auf das fundamentale zivilgesellschaftliche Problemfeld der Deutungshoheit über christliches Kulturerbe aufmerksam. Während Studierende der Kunstgeschichte in der Regel weder im Schulunterricht noch am Heimatort an christliches Kulturerbe herangeführt wurden<sup>23</sup>, bekommen Deutungen christlichen Kulturerbes wie die Navid Kermanis einen immer größeren Raum (71–74).

Die hier ausgelöste kulturelle Kontroverse zielt ins Zentrum der zivilgesellschaftlichen Kommunikation, sie berührt die Rolle von Kirchen und Religionen in einem säkularen, aber nicht laizistischen Staat, mithin jene postsäkulare Verständigung, die seit Jahren Jürgen Habermas immer wieder anmahnt. Sie handelt vom Selbstverständnis von Einzelnen und Gruppen in einem Einwanderungsland, das die Bundesrepublik [...] schon lange ist, sie berührt den Beitrag der Intellektuellen beim Ausloten inter- und transkultureller Verständigung innerhalb der Gesellschaft: Wer ist Wir? [...] Es kommt eine weitere Dimension hinzu: Wem gehören die ererbten Kunstschatze des „christlichen Abendlandes“? Was meint kulturelle Teilhabe? Es handelt sich nicht zuletzt um Deutungshoheit: Wer darf sich zu Bildern christlicher Religion äußern? (72)

Auf diese fundamentalen Fragen wird noch ausführlich einzugehen sein.

Die „Ortsbestimmungen“ zeigen exemplarisch, dass die historische Perspektive eine Grunddimension der Religionsdidaktik ist. Harald Schwillus formuliert deshalb kritisch:

So besteht m. E. entgegen einer immer wieder geäußerten Anmahnung kein Desiderat einer besonderen Didaktik der Kirchengeschichte. Vielmehr dürfte es darum gehen, die historische Dimension theologischen Fragens innerhalb der bestehenden religionsdidaktischen Modelle und Konzepte ebenso zu verdeutlichen wie diejenige der systematischen und biblischen Theologie.<sup>24</sup>

Dies setze allerdings eine Kirchengeschichte voraus, „die über ihre theologische Perspektive und ihre Hierarchisierungen von Themen und Inhalten Auskunft zu geben vermag [...]“ (105). Hinsichtlich der theol. Perspektive der Kirchengeschichte plädiert Schwillus anschließend für Johann Baptist Metz, indem er als das „Proprium der Geschichts(re)konstruktion im Kommunikationskontext Kirche“ sieht, „die gefährliche Erinnerung dysfunktionaler Religiosität mit ihrer Verweigerung von Geschichtsvergessenheit angesichts der Opfer aufrecht zu erhalten“ (107). Aus kirchenhistorischer Perspektive ist zu fragen, ob sich die Kategorie der Erinnerung als theol. Fundament der Kirchengeschichte eignet. Ich bin da sehr skeptisch<sup>25</sup> und sehe gerade hier eine Aufgabe der Kirchengeschichtsdidaktik als Teil der Historischen Theol.

---

<sup>22</sup> Klaus KÖNIG: „Kirchengeschichte aus der Perspektive der Religionspädagogik“, in: Ebd. 49–61, hier 59–60.

<sup>23</sup> Barbara WELZEL: „Ortsvermessung im Dialog mit der Kunstgeschichte: Kirchen als Überlieferungsträger Europas“, in: Ebd. 62–78, hier 69.

<sup>24</sup> Harald SCHWILLUS: „Kirchengeschichte im Religionsunterricht im Spannungsfeld von Religionsdidaktik und Historischer Theologie“, in: Ebd. 103–115, hier 105.

<sup>25</sup> Norbert KÖSTER: „Kirchengeschichtsdidaktik aus der Perspektive der Kirchengeschichte“, in: Ebd. 13–31.

Die „Ortserkundungen“ bieten eine Reihe interessanter Praxismodelle, wobei der Beitrag von Florian Bock und Andreas Henkelmann<sup>26</sup> das grundsätzliche Thema der Kompetenzorientierung in der Kirchengeschichtsdidaktik anspricht, auf das im Folgenden eigens einzugehen ist.

Im Jahr 2015 gaben Florian Bock, Christian Handschuh und Andreas Henkelmann den Bd. *Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“* heraus.<sup>27</sup> Das Verdienst des Bd.s liegt u. a. darin, erstmalig spezifisch die Hochschuldidaktik in den Blick zu nehmen und zu fragen, wie Studierende „zu einem eigenen kirchenhistorischen Arbeiten“ befähigt werden können, ohne dass „das Auswendiglernen von Daten und Fakten“ erfolglos bleiben muss.<sup>28</sup> Da die Praxis kompetenzorientierter Hochschullehre im Bereich der Kirchengeschichte sehr heterogen ist, war es das Ziel des Bd.s, den „Ist-Zustand kirchenhistorischer Lehre im Umgang mit der Kompetenzorientierung abzubilden“ (7). Dreh- und Angelpunkt des Bd.s ist die Frage der Kompetenzmessung. Einleitend schlägt Oliver Reis dafür den aus dem angelsächsischen Bereich stammenden Begriff der „Learning-Outcomes“ vor, der im Unterschied zum deutschen Begriff „Lernziel“ und dem englischen „Learning Output“ den „Wert des Prozesses selbst“ betont, der auf das Lernergebnis vorbereiten soll<sup>29</sup>. Eine „wirklich kompetenzorientierte Didaktik wählt die Dramaturgie, die dem Gegenstand gerecht wird – nur dass der Gegenstand nicht die Inhalte sind, sondern die Tätigkeiten mit den Inhalten“ (33). Diese Tätigkeit vollzieht sich über sechs Lernräume, die mit Kennen (1.), Verstehen (2.), Anwenden (3.), Analyse (4.), Synthese (5.) und Handeln (6.) bezeichnet sind. Studierende sollen auf diesem Weg aufgrund eigener, qualifizierter Quellenarbeit eine Forschungsfrage formulieren und das dazu entwickelte Narrativ in der Öffentlichkeit vertreten können (24f). Für die Bewertung dieses gesamten Prozesses ist ein dreistufiges Messverfahren notwendig, das aus einem Test besteht, der die Kenntnisse erhebt (1), dann in einer Befragung den Aneignungs- und Reflexionsprozess erhebt (2) und schließlich im Rahmen einer Beobachtung die sachgemäße Handlungsfähigkeit (prototypisches Verhalten) bewertet (29–31). Die in dem Bd. vorgestellten Lehrveranstaltungen zur Basisphase (Teil B) und Vertiefungsphase (Teil C) stellen dementsprechend den eigenen Umgang mit Quellen und das forschende Lernen in den Mittelpunkt. Die in Teil D vorgestellten Lehrveranstaltungen zur Kirchengeschichtsdidaktik, die auch in Kooperation mit der Religionspädagogik durchgeführt wurden, experimentieren mit unterschiedlichen Lernräumen. Ihr Ziel ist es, Studierende auf eine Unterrichtspraxis vorzubereiten, in der sie kirchengeschichtliche Inhalte eigenständig aufbereiten und thematisieren können. Der Bd. schließt mit einer Diskussion der vorgestellten Praxisbeispiele.

Den Gesamtertrag des Bd.s formulieren die Hg. in ihrer Einleitung. Die *Kompetenzorientierung* sei für die Kirchengeschichte nicht neu, sondern betone die „Hinführung zu einem selbständigen Umgang mit der Kirchengeschichte“<sup>30</sup>. Die *Kompetenzmessung* bilde bislang ebenso einen Schwachpunkt wie die hohe *Arbeitsbelastung* bei der Planung und Durchführung kompetenzorientierter Lehrveranstaltungen (13f). Schließlich weisen die Hg. bereits auf den „neuen

---

<sup>26</sup> Florian BOCK / Andreas HENKELMANN, „Kompetenzorientierte Kirchengeschichtsdidaktik in Universität und Schule. Chancen und Möglichkeiten einer Neuorientierung nach Bologna“, in: Ebd. 143–161.

<sup>27</sup> Florian BOCK / Christian HANDSCHUH / Andreas HENKELMANN: *Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“*, Münster 2015.

<sup>28</sup> Florian BOCK / Andreas HENKELMANN: „Einleitung“, in: Ebd. 1–15, hier 6.

<sup>29</sup> Oliver REIS: „Learning Outcomes als diagnostisches und didaktisches Instrument“, in: Ebd. 17–35, hier 20.

<sup>30</sup> Florian BOCK / Andreas HENKELMANN: „Einleitung“, in: Ebd. 1–15, hier 13.

Orientierungspunkt“ der *Public Church History* hin, ohne dass dieser im Bd. explizit thematisiert wäre (13f).

Insgesamt wird in diesem Bd. die Kompetenzorientierung auf den Umgang mit Quellen fokussiert. Die Entwicklung eigenständiger Narrationen aufgrund von Quellen als Kernziel des Unterrichts setzt zum einen sehr hohe Maßstäbe, führt aber auf der inhaltlichen Ebene nicht weiter. Die Frage, aus welchen Gründen Inhalte von Lernenden als für sie relevant erachtet werden, beantwortet die Kompetenzorientierung nicht.

Dies zeigt auch die ebenfalls 2015 erschienene kompetenzorientierte Neufassung des Schulbuches *Brennpunkte der Kirchengeschichte*, die ich erarbeitet habe.<sup>31</sup> Grundidee der Quellensammlung war es, zu verschiedenen Grundthemen des RU der Oberstufe wie z. B. „Glaube und Vernunft“ historische Quellen zur Verfügung zu stellen, die das entsprechende Thema nicht nur um eine historische Perspektive ergänzen, sondern mit dem Fremden der Geschichte andere Perspektiven auf das Thema zu eröffnen.

Das Jahr 2022 markiert eine Wende in der Entwicklung der Kirchengeschichtsdidaktik, und zwar in gewisser Hinsicht „abschließend“ mit einem fundamentalen Werk zur ev. Kirchengeschichtsdidaktik und „neu ansetzend“ mit einem Zeitschriftenheft.

Harmjan Dam, zuletzt stv. Direktor des Religionspädagogischen Instituts (RPI) der EKKW und EKHN und seit 2015 im Ruhestand, hat, aufbauend auf seinen jahrelangen Forschungen zur ev. Kirchengeschichtsdidaktik, in einer Habil.schrift ein umfassendes Werk zu Entwicklung und Konzeption ev. Kirchengeschichtsdidaktik vorgelegt.<sup>32</sup> Nach einer Einleitung zu Forschungsziel, Forschungsmethode und Stand der Forschung (17–47) bietet das Werk in Teil I (51–423) eine präzise Untersuchung der kirchengeschichtlichen Inhalte in ev. Schulbüchern von 1801 bis 2005 und leistet damit einen fundamentalen Beitrag zur Schulbuchforschung, der seinesgleichen sucht und für lange Zeit Standard bleiben wird. Teil II (427–626) des Werkes widmet sich Zielen (427–499), Inhalten (501–530) und Methoden (531–595) der kompetenzorientierten Kirchengeschichtsdidaktik, die abschließend an seit 2005 erschienenen Schulbüchern analysiert werden (597–626). Das Werk schließt mit einer konzisen Zusammenfassung der Ergebnisse (627–659), einem Short Summary (660–664), einer Überblickstabelle zu den Inhalten von acht Schulbüchern (666–669), Quellen-, Literatur-, Abbildungs- und Tabellenverzeichnis (671–725) sowie einem Personenregister (727–743). Während auf den historischen Teil hier nicht näher eingegangen werden kann, ist aus dem systematischen Teil zur kompetenzorientierten Kirchengeschichtsdidaktik die fundierte und hilfreiche Reflexion von drei Grundtypen der kompetenzorientierten Geschichtsdidaktik hervorzuheben. Dam erläutert ausführlich Chancen und Grenzen, die der traditionserschließende Typus (456–473), der biografische Typus (473–479) und der ethische Typus (480–494) mit sich bringen und formuliert für diese konzise Kompetenzziele. „Guter Kirchengeschichtsunterricht umfasst – wenn möglich in jeder Unterrichtsstunde, aber wenigstens in jeder Unterrichtsreihe – diese drei Kompetenzen“ (499).

Während Dam den gegenwärtigen Stand einer kompetenzorientierten Kirchengeschichtsdidaktik erläutert, blickt das im Herbst 2022 in der *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* erschienene Themenheft zur Kirchengeschichtsdidaktik nach vorn und zeigt Neuansätze

---

<sup>31</sup> *Brennpunkte der Kirchengeschichte*. Erarbeitet von Norbert Köster, hg. v. Wolfgang MICHALKE-LEICHT / Clauß Peter SAJAK. Paderborn 2015.

<sup>32</sup> DAM, Harmjan: *Evangelische Kirchengeschichtsdidaktik*. Entwicklung und Konzeption. – Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2022. 743 S. (Studien zur Religiösen Bildung 24), geb. € 134,99 ISBN: 978-3-374-07164-7.

auf. Diese Neuansätze sind nicht als Ersatz der Kompetenzorientierung zu verstehen, sondern als Spezifizierungen dazu. Schon im Editorial gehen David Käbisch und Konstantin Lindner davon aus, dass Bezüge zur Kirchengeschichte für Schüler:innen heute durch analoge und digitale Medien vielfältig vorhanden sind und diese medialen Vermittlungen „bildungsrelevante Ausgangspunkte in Bezug auf die Gestaltung und Weiterentwicklung (religions-) unterrichtlicher historischer Lehr-Lern-Prozesse“<sup>33</sup> sind. Für den Unterricht wird es zur zentralen Aufgabe, die zahlreichen medial transportierten Narrative zum Thema zu machen und diese zu hinterfragen.

Damit ist eine wesentliche geschichtsdidaktische Kategorie angesprochen, nämlich die der *Geschichtskultur*. „In der Geschichtsdidaktik wird Geschichtskultur als Gesamtheit kollektiver historischer Erinnerungen bezeichnet, die ihren Ausdruck in (religiösen) Gedenktagen, Reden, Denkmälern etc. findet.“<sup>34</sup> Gleich im ersten Aufsatz plädiert Benjamin Reiter dafür, angesichts der aktuellen „Restitution kolonialer Raubgüter“ (265) „eurozentrierte Meistererzählungen“ (270) wie die der Missionsgeschichte in postkolonialer Perspektive aufzubrechen. Auch wenn eine solche Perspektive Lehrkräfte vor „immense Herausforderungen“ (271) stellt, ist die fundamentale Notwendigkeit angezeigt, dass sich ein historisch fundierter RU solchen Debatten stellt und damit Zugänge zur Kirchengeschichte eröffnet.

Im zweiten Artikel des Heftes schließt Britta Konz daran an und entwickelt „Konturen einer postkolonialen Kirchengeschichtsdidaktik“<sup>35</sup>, die an die unterschiedlichen lebensweltlichen Bezüge und Verstrickungen der Schüler:innen in den Kolonialismus ansetzt und damit ebenfalls einen sehr anspruchsvollen Weg einschlägt, für den Unterrichtsmaterial bislang fehlt (281).

Ich selbst greife mit der „Material Religion“ einen kulturwissenschaftlichen Faden auf und plädiere für eine stärkere Verwendung von Gegenständen als Zugang zur Kirchengeschichte.<sup>36</sup> Da nach Hans Joas die Sakralisierung des Alltags als ein anthropologisches Phänomen betrachtet werden kann, können über gegenwärtige und historische Gegenstände Sakralisierungen thematisiert und historische religiöse Lebenswelten erschlossen werden.

Heidrun Dierk bringt mit den gegenwärtigen Debatten um Heterogenität und Dis/ability einen weiteren, sehr fruchtbaren sozialgeschichtlichen Ansatz ins Spiel. Wie wurden in der Geschichte der Kirche Menschen mit Behinderungen gesehen? Wie ist mit ihnen umgegangen worden? Welchen Umgang gab es mit Armut und Bettelei? In dieser Perspektive können sehr unterschiedliche Quellen neu gelesen werden, auch mittelalterliche Mirakelberichte (308–310). Die beiden letzten Beiträge widmen sich Herausforderungen und Chancen der Digitalität.

Vera Pirker und Klara Pišonić erläutern die große Bedeutung der Möglichkeiten von Virtual Reality für die Kirchengeschichtsdidaktik.<sup>37</sup> „Das Abtauchen in ein vom Raum unabhängiges Abbild von realen Orten kann für das Besuchen und ‚Erleben‘ historischer bzw. historisch bedeutsamer Orte ein zentraler Schlüssel sein.“ (319) VR ermöglicht Visualisierung (320f), Rekonstruktion (321) und

---

<sup>33</sup> David KÄBISCH / Konstantin LINDNER: „Editorial“, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 74 (2022), 257–259, hier 257.

<sup>34</sup> Benjamin REITER: „Geschichtskultur und Globalisierung. Anregungen aus der Geschichtsdidaktik für kirchengeschichtliche Themen im Religionsunterricht“, in: Ebd. 260–271, hier 261.

<sup>35</sup> Britta KONZ, „Postkoloniale Kirchengeschichtsdidaktik im Horizont der Lebenswelten Heranwachsender“, in: Ebd. 272–284, hier 272.

<sup>36</sup> Norbert KÖSTER: „Sakralisierung des Alltags. Gegenstände als Zugänge zur Kirchengeschichte“, in: Ebd. 285–298.

<sup>37</sup> Vera PIRKER / Klara PIŠONIĆ: „Zum Einsatz von virtual Reality in der Kirchengeschichtsdidaktik – Lernen digital erweitern“, in: Ebd. 311–325.

Imagination (322f), unterliegt aber auch der Gefahr, geschichtsdidaktische Standards zu unterlaufen (323–325).

David Käbisch und Konstantin Lindner greifen schließlich die bereits im Editorial genannte Perspektive auf, dass Schüler:innen ihr Wissen vielfach aus dem Internet beziehen, und erläutern dies an den millionenfach gesehenen Youtube-Videos von Mirko Drotschmann (alias MrWissen2go).<sup>38</sup> Youtube-Erklärvideos zeichnen sich in der Regel durch zwei Charakteristika aus: sie bieten einen „subjektorientierten Zugang“ (329) und erzählen „größtenteils nach dem ‚Wie-es-gewesen-ist‘ bzw. ‚So-war-es-Prinzip‘“. <sup>39</sup> Auch wenn von dem subjektorientierten Zugang profitiert werden kann, bieten beide Charakteristika der Youtube-Videos Anlässe zu einer kritischen Prüfung. „Schüler:innen werden auf diese Weise u. a. zum Durchschauen sowie Hinterfragen von Mechanismen des ‚Machens‘ von Geschichte(n) angeleitet.“ (337)

Das unkritische Nacherzählen gängiger Narrative stellt [...] wohl die größte Herausforderung für eine Kirchengeschichtsdidaktik „up to date“ dar. Angehende *Religionslehrer:innen* müssen [...] daher lernen, gängige Narrative u. a. in postkolonialer Perspektive zu hinterfragen und die Gefahren des *digital storytelling* in Erklärfilmen für eine differenzierte, multiperspektivische Betrachtung von Geschichte zu bedenken. (339)

Die Kirchengeschichtsdidaktik steht damit an einer entscheidenden Wende. Die digitale „Welt ist voll mit ‚historischem Content‘ voller verborgener oder offener Sinnstiftungsanmutungen, formatiert in sozialen Netzwerken und kommunikativ und partizipativ verführerisch aufbereitet.“<sup>40</sup>

Die Bestandsaufnahme zeigt langfristig drei wesentliche Herausforderungen für die Kirchengeschichtsdidaktik: (1.) die Wahrnehmung vorhandener (Kirchen-) Geschichtskulturen in analogen und digitalen Medien, (2.) die aktive Teilnahme an der Kulturerbe-Debatte und der Erschließung von Kulturerbe und (3.) die Rezeption geschichtsdidaktischer Debatten. In allen drei Bereichen sind bereits wegweisende Publikationen erschienen, die im Folgenden vorgestellt werden.

## 2. Wahrnehmung vorhandener (Kirchen-) Geschichtskulturen

Die in der Geschichtsdidaktik geführten Debatten um die didaktische Bedeutung von *Public History* und *Geschichtskultur* sind auch für eine Weiterentwicklung der Kirchengeschichtsdidaktik bedeutsam.

In der Einladung zur Zweijahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik stand im Jahr 2022 unter dem Titel *Geschichtsbewusstsein, Geschichtskultur, Public History – ein spannendes Verhältnis*, „dass nur eine Geschichte, die so vielfältig, partizipativ und diskursiv repräsentiert wird, wie es die plurale demokratische Gesellschaft ist, eine Chance auf Bedeutung und Anerkennung, sprich Zukunft“<sup>41</sup> hat. Die erste Sektion beschäftigte sich mit der Präsentation von Geschichte auf

---

<sup>38</sup> David KABISCH / Konstantin LINDNER: „Kirchengeschichtsdidaktik ‚up to date‘. Grundlegungen und Perspektiven am Beispiel von MrWissen2go“, in: Ebd. 326–340.

<sup>39</sup> Ebd. 334 mit Hinweis auf Anke JOHN: „Wissen2go – Teacher-Centered Instruction on Youtube“, in: *Public History Weekly* 5 (2027), 25.

<sup>40</sup> Ebd. mit Verweis auf Marko DEMANTOWSKY: „Die Geschichtsdidaktik und die digitale Welt. Eine Perspektive auf spezifische Chancen und Probleme“, in: *Geschichte lernen im digitalen Wandel*, hg. v. Marko DEMANTOWSKY / Christoph PALLASKE, Berlin u. a. 2015, 149–161, hier 161.

<sup>41</sup> Tagungsbericht *Geschichtsbewusstsein, Geschichtskultur, Public History – ein spannendes Verhältnis*. Zweijahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik e. V. 07.09.2022–09.09.2022, München, in: *H-Soz-Kult* 17.12.2022.

Instagram-Kanälen und konnte verdeutlichen, dass „eine Neu-Dimensionierung von Geschichtskultur infolge veränderter Sinnbildungspraktiken durch Geschichtspräsentationen durch social media angezeigt wäre.“<sup>42</sup> Das zweite Panel widmete sich dem Begriff der Public History<sup>43</sup>, der insgesamt noch weiter bestimmt werden muss, in Deutschland aber bereits „ein etablierter theoretischer Zugang zu Fragen des öffentlichen Gebrauchs von Geschichte“ (Tagungsbericht, H-Soz-Kult 17.12.2022) ist und der Tatsache Rechnung trägt, dass Geschichte weit über eine Geschichtskultur im engeren Sinne hinaus in der Öffentlichkeit präsent ist. Das dritte Panel nahm „die Überführung von Handlungsfähigkeit zu Handlungsmächtigkeit als Bedingung und zugleich Ziel der Partizipation an Geschichts- und Erinnerungskultur in den Blick“ (ebd.). Es folgten Panels zum Verhältnis von *Geschichtsbewusstsein*<sup>44</sup> und *Geschichtskultur*. Für die Kirchengeschichtsdidaktik ist bedeutsam, dass in der Public History Kirchengeschichte zwar sehr präsent ist, diese aber weder im Schulunterricht noch in der Hochschuldidaktik zum Ausgangspunkt der Reflektion gemacht wird. Dadurch werden Schüler:innen bzw. Student:innen auch nicht zu einem selbständigen Standpunkt gegenüber Narrationen in der Public History befähigt.

Grundlegend zu diesem Feld ist das 2021 erschienene utb-Arbeitsbuch *Schlüsselbegriffe der Public History*<sup>45</sup>, das fundamentale Klärungen zu den Leitbegriffen Authentizität, Emotionen, Erinnerung und Gedächtnis, Erlebnis und Erfahrung, Geschichtskultur, Heritage und Kulturerbe, Historisches Denken, Historische Imagination, Performativität und Rezeption enthält. Diese Begriffe sind in den unterschiedlichen Teildisziplinen der historischen Wissenschaften und verschiedener Kulturwissenschaften bereits Bestandteil ganz unterschiedlicher Diskurse und bedürfen der Klärung, wenn die „Kommunikation von Geschichte“ selbst zum Gegenstand der Wissenschaft wird.

Die empirische Dimension gibt im weitesten Sinne der Wirkungsforschung einen Ort, fragt nach Geschichtspraktiken, -vorstellungen und -narrativen von Individuen und gesellschaftlichen Gruppen und untersucht verschiedenste Medien und Institutionen der Public History. Die pragmatische und normative Dimension der Public History kann ein Ort sein, an dem nicht nur über gesellschaftliche und immer auch ethische Ziele der Kommunikation von Geschichte diskutiert wird, sondern darüber hinaus wertvolle Impulssetzungen erfolgen, um über potenzielle Prinzipien oder allgemeine Qualitätsmerkmale von Produkten und Praktiken der Public History zu diskutieren. (Einführung, 14)

### 3. Kulturerbe als didaktische Herausforderung

Der Begriff *Kulturerbe* gehört zu den Leitbegriffen der Public History, ist hier aber gesondert zu betrachten, weil die christliche Überlieferung, sei sie materiell oder immateriell, immer mehr zum Kulturerbe wird, dessen Relevanz infragesteht. Diese Debatten sind von hoher Relevanz für die Didaktik der historischen Theol.

---

<sup>42</sup> Ebd. Zur Geschichtsvermittlung auf Youtube siehe: *Geschichte auf YouTube*. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung, Hg. v. Christian BUNNENBERG / Nils STEFFEN. Berlin 2019.

<sup>43</sup> Zum Begriff der Public History siehe: Martin LÜCKE / Irmgard ZÜNDORF: *Einführung in die Public History*, Göttingen 2018.

<sup>44</sup> Zum Begriff des Geschichtsbewusstseins siehe: Jörg VAN NORDEN: *Geschichte ist Bewusstsein*. Historie einer geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie, Frankfurt am Main 2018.

<sup>45</sup> *Schlüsselbegriffe der Public History*, hg. v. Christine GUNDERMANN / Juliane BRAUER / Filippo CARLA-UHINK u. a. – Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht 2021. 316 S., brosch. € 24,99 ISBN: 978-3-8463-5728-6.

Der *cultural turn* in den Wissenschaften führte zu einer globalen Diskussion um den Umgang mit Denkmälern. Aus diesem Diskurs ging nicht nur das Kulturerbekonzept hervor, sondern auch die Differenzierung zwischen materiellem und immateriellem Kulturerbe, die weitere, bis heute nicht abgeschlossene Debatten um ihre gegenseitige Zuordnung und ihre jeweilige gesellschaftliche Relevanz auslöste.<sup>46</sup>

Die Bewahrung materiellen Kulturerbes hat dabei einen deutlich schwereren Stand, da materielles Kulturerbe historisch nicht selten belastet ist und ein Eigenwert des Materiellen schwer begründbar erscheint (29).

Die Debatten sind bis heute keineswegs abgeschlossen.<sup>47</sup> Auch wenn an die Stelle des Begriffs Denkmalpflege weitgehend der des Kulturerbes getreten ist, ist dieser Begriff bislang kaum geklärt.<sup>48</sup> Als Resümee der Tagung *(De)constructing Heritage: Culture Heritage, Citizenship and Belonging* wurde gezogen,

dass es beim Konzept Kulturerbe im Kern um die Frage von Zugehörigkeit, Gemeinschaft und Mitgliedschaft, Inklusion und Exklusion und damit der Selbstverortung anhand bestimmter Konstruktionen von Identität geht. Heritage steht dabei für Ergebnisse gesellschaftlicher Aushandlungen von (konkurrierenden) Vergangenheitsdeutungen und bildet somit eine wichtige Ressource für ökonomische, politische und soziale Interessen sowie für den Entwurf entsprechender Zukunftsvisionen.<sup>49</sup>

Vor diesem Hintergrund haben sich in Kunstgeschichte und Museologie, in der wissenschaftlichen Denkmalpflege und in den Kulturwissenschaften unterschiedliche Forschungsrichtungen etabliert.

Im Bereich der Kunstgeschichte und der Museologie werden Prinzipien der Kunsterbevermittlung erforscht und auf die Möglichkeiten ihrer Anwendung in Museen und anderen Kulturerbeorten hin untersucht.<sup>50</sup> Hierbei wird v. a. auf das Konzept des *sharing heritage* zurückgegriffen. Teilhabe ist demnach als sozialer Prozess zu verstehen, in dem Identifikationsbedürfnisse ebenso zur Disposition stehen wie Ansprüche auf Deutungshoheiten.<sup>51</sup> Die Befähigung zu einer persönlichen Positionierung gegenüber dem Erbe steht hier im Mittelpunkt (154).

Die Befähigung zur persönlichen Positionierung gegenüber christlichem Kulturerbe ist eine wesentliche Aufgabe der praktischen und historischen Theol., die hier auf die Kooperation mit der Kunstgeschichte angewiesen sind.

---

<sup>46</sup> Vgl. Martina OERTER: *Die Suche nach Differenz. Denkmalpflege im Spannungsfeld globaler Kulturerbepolitik*, Bielefeld 2021.

<sup>47</sup> „Jedenfalls geht die Debatte um Denkmal und Erbe weiter und dabei geht es nicht nur um Begriffe, sondern im Kern darum, wie sich die deutschsprachige Denkmaltheorie und Denkmalpflege im veränderten Kontext einer postkolonialen Welt und einer zunehmend partikularisierten Gesellschaft positioniert.“ Hans Rudolf MEIER: „Vom Denkmal zum Erbe – und zurück“, in: *Politiken des Erbens in urbanen Räumen*. Festschrift für Gerhard Vinken, hg. v. Johanna BLOKKER / Carmen M. ENSS / Stephanie HEROLD, Bielefeld 2021, 23–32, hier 24.

<sup>48</sup> Vgl. u. a. Jukka JOKILEHTO: „Reflections on the Meaning of Heritage“, in: *Kultur – Erbe – Ethik. „Heritage“ im Wandel gesellschaftlicher Orientierungen*. Festschrift für Wilfried Lipp, hg. v. Reinhard KREN / Monika LEISCH-KIESL, Bielefeld 2020, 73–84.

<sup>49</sup> Vgl. Tagungsbericht *(De)constructing Heritage. Culture Heritage, Citizenship and Belonging*. 20.09.2021–21.09.2021, Hannover und digital, in: *H-Soz-Kult* 25.02.2022.

<sup>50</sup> Vgl. Katharina SCHÜPPEL / Barbara WELZEL: *Kultur erben. Objekte – Wege – Akteure*, Berlin 2020.

<sup>51</sup> Vgl. Stephanie HEROLD / Ingrid SCHEURMANN: „‘Shared Heritage‘ oder ‚Sharing Heritage‘? Perspektiven auf das kulturelle Erbe in Europa“, in: *Renationalisierung oder Sharing Heritage? Wo steht die Denkmalpflege im Europäischen Kulturerbejahr 2018?*, hg. v. Stephanie HEROLD / Anneli RANDLA / Ingrid SCHEURMANN, Heidelberg 2019, 152–155.

Der kleine von Claudia Gärtner, Britta Konz und Andreas Zeising hg. Bd. *Begegnungsräume // Kontaktzonen* zeigt exemplarisch, wo die zukünftigen Forschungs- und Arbeitsfelder liegen.<sup>52</sup> Der Bd. „fokussiert auf kulturell geprägte Orte und fragt, inwiefern diese das Potenzial besitzen, heterogenitätssensibel Lernprozesse zu initiieren, die auf kulturelle Teilhabe aller zielen“ und verbindet damit die Hoffnung, „mit außerschulischen Lernorten Begegnungsfelder zu schaffen, die Schüler\*innen die kulturelle und geschichtliche Tiefendimension der Orte und damit auch ihrer Lebenswelt erfahren lässt“ („verorten. Räume kultureller Teilhabe. Begegnungsräume. Kontaktzonen“, 7–12; 8). Britta Konz hebt in ihrem Beitrag die grundsätzliche Bedeutung von schulischen, außerschulischen und virtuellen Räumen für interreligiöse Lernprozesse hervor („Schulräume und außerschulische Lernorte als Resonanzräume heterogenitätssensibler interreligiöser Lernprozesse“, 17–27). Claudia Gärtner erörtert das Potential von Klostergärten als interreligiöser Lernorte („In den Garten gehen. Klostergärten als interreligiöse Lernorte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“, 40–50). Diese Klostergärten sind nicht nur Orte einer „ökologisch bewussten Lebensweise“, sondern auch Ausdruck eines „spezifisch jüdisch-christlichen Schöpfungsverständnisses“ (42), wofür die Angebote des „Spiritual Gardening“ im Garten des Kapuzinerklosters in Münster ein gutes Beispiel sind (43f). Da das Aufsuchen solcher außerschulischen Lernorte einige Kompetenzen bei Lehrer:innen voraussetzt (44–47), sollten solche Orte auch in der Hochschuldidaktik fest verankert sein (47f). Barbara Welzel macht darauf aufmerksam, dass Kirchengebäude bislang v. a. als Glaubensorte und kaum als Kulturerbe wahrgenommen werden und plädiert für einen aktiven Umgang mit ihrer doppelten Codierung („Kirchen als kulturelles Erbe: Anders-Orte und diskursive Ermöglichungsräume“, 51–60).

Statt auf Ausschluss und Abgrenzung von kulturellem Erbe und Glaubensort zu zielen, setzt das Konzept der doppelt codierten Orte auf einen inklusiven Umgang mit Kirchenbauten und Kirchenräumen. Kirchenbauten [...] sind [...] in der säkularen Perspektive des kulturellen Erbes [...] gemeinsames Erbe aller Menschen. (53)

Dies ist bislang in der pädagogischen Praxis kaum angekommen.

Nur selten werden Kirchenräume – zumal jenseits des Religionsunterrichts – als außerschulische Lernorte aktiviert. Wenn aber Städte, Dörfer und Landschaften Europas – und eben auch in Deutschland – nicht ohne Kirchen, Kapellen und Klöster zu verstehen sind, dann ist es unverzichtbar, diese Orte, Bauten und Räume in Bildungsprozessen zugänglich zu machen. Dann ist ihre Erschließung notwendig, um Teilhabe, auf die in Bildungsprozessen Anspruch besteht, zu eröffnen, um Menschenrechte, die diesen Teilhabeanspruch inkludieren, zu verwirklichen [...]. (54)

Das Fazit der Autorin lässt sich als ein wichtiger Grundsatz lesen: „Es geht um nichts weniger als die säkulare Sprechfähigkeit über religiöse Sinnstiftungsprozesse und Praktiken – mithin eine Kompetenz, die für ein friedliches Zusammenleben kaum zu überschätzen ist.“ (55) Christopher Kreutchen plädiert in seinem kurzen Beitrag dafür, das „Verorten“ so zu verstehen, dass „ein ‚gesellschaftliches Gut‘ als Element der eigenen Realität anzuerkennen, es mit Erschließungsroutinen, Erinnerungen, Vorstellungen und Wissensbeständen zu verknüpfen“ ist („verorten\_mentale Kartografie als Teilhabeaspekt“, 61–64). Lea Heiligttag weist im Anschluss an die Performance „The Artist Is present“ der Künstlerin Marina Abramovič im Jahr 2010 im New Yorker MoMA darauf hin,

---

<sup>52</sup> *Begegnungsräume // Kontaktzonen*, hg. v. Claudia GÄRTNER, / Britta KONZ / Andreas ZEISING. – Bielefeld: wbv Publikation 2022. 94 S. (verorten. Räume kultureller Teilhabe), pb. € 24,90 ISBN: 978-3-7639-7277-7.

dass pädagogische Interaktionen „auf ihren Inszenierungscharakter, zu ihrer Gestaltung und deren Grenzen zu befragen“ sind („Atmosphärische Präsenz. Inszenierung von Begegnung als Frage für sozialpädagogische Lehrer:innenbildung“, 77–81). Sarah Hübscher erläutert, dass das Verständnis von musealen Ausstellungen als „contact zone“ vielfältige Ansprüche umfasst, die über die konkrete Ausstellungsfläche hinausgehen („Perspektiven musealer Kontaktzonen – Ausstellungen als verräumlichte kulturelle Praxis“, 91–94). Andreas Zeising und Stefanie Lerke analysieren schließlich eingehend das vielfältige Potential zweier außerschulischer Lernorte, der Kirche St. Anna im Dortmunder Union-Viertel („Die Kirche St. Anna im Dortmunder Unionviertel. Begegnungen in den (Zeit)räumen von Industriekultur, Migrationsgeschichte und urbanem Wandel“, 65–76) und der Wewelsburg bei Paderborn („Religionsunterricht (wo)anders? – Die Wewelsburg als außerschulischer Lernort“, 82–90).

#### 4. New Materialism, ANT und Subjektorientierung: Wegmarken der Geschichtsdidaktik

Neben der bereits erläuterten Beschäftigung mit medialen Geschichtskulturen gibt es in der gegenwärtigen Geschichtsdidaktik zwei Aspekte, denen eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird, nämlich der Bedeutung historischer Objekte für Lernprozesse und der notwendigen Subjektorientierung von Lernprozessen. Beide Aspekte spielen auch für die Didaktik der historischen Theol. eine wichtige Rolle.

Der erste der hier anzuzeigenden Bd.e *Historisches Lernen und materielle Kultur* wurde 2020 von den Geschichtsdidaktikern Sebastian Barsch und Jörg van Norden hg.<sup>53</sup> Der Sammelbd. versucht, „das heterogene Feld des sogenannten ‚material turn‘ für die Geschichtsdidaktik zu erschließen“ („Kann Materie historisch sein? Eine Einleitung“, 9–13; 11). Sachquellen sind zwar im Geschichtsunterricht etabliert, haben aber in der Perspektive des „new materialism“ eine „agency“, einen handlungsmächtigen Eigensinn (10f). Inwiefern diese „agency“ Konstruktionen von Geschichten beeinflusst, kann sehr unterschiedlich gesehen werden. Objekten kann jedenfalls nicht automatisch ein höherer Grad an Objektivität zugesprochen werden (10f). Der erste Teil des Bd.s beschäftigt sich mit theoretischen Perspektiven (17–88) und geht v. a. der Frage nach, welche Bedeutung die *Akteur-Netzwerk-Theorie* (ANT) für das Verständnis von Objekten hat. Iris van der Tuin versucht methodisch zu bestimmen, wie im Anschluss an Lyotard „scene-construction in keeping with the past itself [as] the actor or agent“ gelingen kann („Orientation in Onto-Epistemology“, 17–26; 21). Sie versteht den New Materialism als „sensitivity to act methodically on forms independent of empirical and cognitive fixation, on forms that are fluid, mobile and evanescent“ (20). Praktisch bedeutet dies, bei der Erforschung eines Objekts nicht eine Methode anzuwenden, sondern Objekt und Methoden so zusammenzuführen, dass sich ein neues, nicht fest umschriebenes Feld ergibt. Dadurch werde das Objekt mit den Worten von Mieke Bal zu einer „living creature, embedded in all the questions and considerations that the mud of your travel splattered onto it, and that surround it like a ‚field‘.“<sup>54</sup> Winfried Freitag plädiert für Theodore Schatzkis Ansatz von Bruno Latour der *social sites*

---

<sup>53</sup> *Historisches Lernen und materielle Kultur*, hg. von Sebastian BARSCH / Jörg VAN NORDEN. – Bielefeld: transcript Verlag 2020. 281 S. (Public History – Angewandte Geschichte, 2) pb. € 35,00 ISBN: 978-3-8376-5066-2.

<sup>54</sup> Vgl. ebd. 23 mit Verweis auf Mieke BAL: *Working with Concepts*. In: *European Journal of English Studies* 13 (2009), H. 1, 13–23, hier 14.

als Begegnungsraum „der kausalen agency der Dinge und der menschlichen oder performativen“ Agency, die deutlich zu unterscheiden, aber gleich wirkmächtig sein können („Von Bruno Latours Assoziationen zu Theodore Schatzkis social sites“, 27–48; 35). Praktiken sind demnach „nicht der Intention eines einzelnen Akteurs oder einem festen Plan zu[zuschreiben], sondern den Kollektiven der an einer Praktik beteiligten Artefakte und natürlichen Dinge“ (38). *Social sites* als Orte der Relationalität präfigurieren menschliche Agency (41f), weshalb sich Geschichte in *social sites* ereignet und nur aufgrund der beteiligten Elemente beschrieben werden kann (45). Dieser Ansatz vermeidet einige Gefahren, denen historische Narrative unterliegen, setzt aber auch voraus, dass Historiker:innen „zahlreiche Lücken füllen und Brücken schlagen“ (46).

Jörg van Norden fragt danach, „welchen Einfluss Materialität auf menschliche Erkenntnis und menschliches Handeln“ („Ist es etwas Festes? Zur Semantik der Materialität“, 49–66; 52) habe. Zwischen den Polen von „materieller Prädestination und menschlicher Kreativität“ (52) vertritt er in kritischer Distanz zur Akteur-Netzwerk-Theorie die These, aus historischer Perspektive unterliege der Einfluss Dinge auf menschliches Handeln einer gewissen „Halbwertszeit“ (51). Der Begriff „Ding“ leite sich, wie bereits Latour hervorhob, etymologisch von „Thing“ her und kennzeichne damit etwas, „das von Menschen bedacht und gemacht worden ist“ (52). Dingen komme daher eher Adäquanz als Affordanz zu (55–58) und machten aus diesem Grund Dingbiographien möglich (58–60). Zudem sinke die Bedeutung von Ökofakten, da Materialien zunehmend mehr out- als input menschlicher Arbeit seien (61–64). Der Begriff „Dinge“ ermögliche schließlich eine Position zwischen Naturdeterminismus und -possibilismus (64f), da sie auch als faszinierendes Fremdes vergangener Zeiten heute ohne Bedeutung sein können.<sup>55</sup>

Christina Antenhofer fragt nach einer konzisen Einführung in Latours Akteur-Netzwerk-Theorie nach deren konkreter Anwendungsmöglichkeit in der Geschichtswissenschaft, die diese bislang „nur zögerlich aufgenommen“ habe. (Die Akteur-Netzwerk-Theorie im Kontext der Geschichtswissenschaften. Anwendungen & Grenzen, 67–88; 74) Sie sieht zehn Fragestellungen, in denen die ANT hilfreich sein kein: die Frage nach den Beziehungen zwischen Menschen und Dingen (2.1), die zuweilen enge Beziehung zwischen Körper und Dingen (2.2), die Beziehungen zwischen Dingen selbst (2.3), die Bedingtheit der Menschen durch Dinge (2.4), die Sprache der Dinge (2.5), ihre Agency (2.6) und deren Gleichberechtigung mit menschlichen Handlungsperspektiven (2.7), die identitätsstiftende Bedeutung der Dinge (2.8), ihr Eigensinn (2.9) und schließlich in Genderperspektive die Überwindung von Dualismen durch Dinge (2.10). Deutlich sieht Christina Antenhofer aber auch Grenzen der Anwendung der ANT. „Dies sind einerseits Grenzen hinsichtlich der Anwendbarkeit auf historische Fragestellungen und andererseits Grenzen, die sich hinsichtlich ethischer Fragen auftun, die der New Materialism aufwirft.“ (84) Die Grenze der Anwendung liege dort, wo sie zu einer Neubestimmung des Sozialen führe, indem man Dinge zur Kategorie des Sozialen zähle (3.1) und damit posthumanistisch einer Nivellierung der Grenze zwischen Menschen und Nicht-Menschen aufhebe (3.2). In ethischer Perspektive seien einerseits Überhöhungen von Dingen wie z.B. die Fetischisierung (3.3) und die Dingmystik (3.4), andererseits aber auch ein naiver Positivismus (3.5) und ein Abwälzen der Verantwortung auf die Dinge (3.6) als Gefahren der Anwendung der ANT zu sehen.

---

<sup>55</sup> Vgl. ebd. 66. Der von VAN NORDEN abschließend exemplarisch angeführte eindruckliche Film „Lehmbrandziegelei“ (66) ist unter dem korrekten Titel „Feldbrandziegelei“ auf Youtube zu finden.

Die folgenden Teile des Bd.s sind unterschiedlichen Lernorten gewidmet, die mit *Frühes Lernen jenseits von Schule* (91–124), *Schule und Hochschule* (127–202) und *Museum* (205–278) betitelt sind.

Wiebke Hiemesch erläutert ausgehend von dem Projekt „Briding the Gap“ am Israelmuseum, in dem Kinder aus Ost- und Westjerusalem gemeinsam Puppen gestalteten, das Forschungskonstrukt Kinderkulturen („Kinderkulturen und ihre Materialitäten. Überlegungen zu Artefakten als Gegenstand von Forschung und historischem Lernen“, 91–110). Um die Kinderdingen „eingelagerten Bedeutungen nachvollziehen zu können, müssen die Artefakte als bedeutungstragende- [sic] und bedeutungsschaffende Akteure ebenso wie die Netzwerke berücksichtigt werden, in denen sie eingebunden waren und sind“ (109).

Christoph Kühberger geht der Frage nach, wie die Geschichtskultur von Kindern erforscht werden kann („Informelles Lernen mit Spielzeug? Ethnographische Beobachtungen zu Geschichtsdarstellungen im Kinderzimmer“, 112–114). Diese lässt sich nicht allein an den historisch konnotierten Objekten ermesen, mit denen Kindern spielen, sondern braucht zusätzlich eine ethnografische Herangehensweise, d. h. eine Befragung des Kindes in seinem sozialen Kontext.

Heike Krösche erläutert eingehend Rahmenbedingungen und Vorzüge der Arbeit mit Sachquellen im Sachunterricht der Primarstufe („Zur Bedeutung von Dingen der materiellen Kultur für das frühe historische Lernen“, 127–136).

Andrea Brait erläutert die Ergebnisse einer empirischen Studie zum Einsatz von Sachquellen im Geschichtsunterricht, die den in der Literatur beschriebenen geringen Einsatz von Sachquellen bestätigt, obwohl diesen ein hoher Wert zugemessen wird („Sachquellen, ja, die gehen etwas unter“. Zu den Potentialen einer Quellengattung und den Gründen, die ihren Einsatz im Geschichtsunterricht verhindern“, 137–155). Aufgrund fehlender Verfügbarkeit von Sachquellen und kaum vorhandenen didaktischen Überlegungen zu ihrem Einsatz sehen Lehrer:innen Sachquellen v. a. als Vorzug außerschulischer Lernorte (154).

Silja Leinung erörtert „facettenreiche Verwebungen von Fahrzeugen mit der Gesellschaft“, durch die sich „dem jeweiligen Akteur vielfältige Bereiche“ bieten, „innerhalb derer sie als conative bodies in eine Wechselwirkung mit ihnen treten können“ und dabei als connective bodies „vielfältige Fragestellungen initiieren“ („Conative And Connective Cars‘ Zum Potential materieller Lernkultur anhand von Oldtimern“, 157–164, 163f).

Andreas Benz stellt vor, wie an der TU Freiberg die im Depot der Kustodie vereinten Sammlungen in den Lehrbetrieb einbezogen werden können („Von der Eisengussplatte anno 1636 zum Hochbaumodell des Jahres 1986. Arbeit mit Objekten in der museologischen Lehre an der TU Bergakademie Freiberg“, 165–184). Die Seminare „Erhalt von Kulturgut“ und „Praktische Museologie“ widmen sich der Erarbeitung von Objektbiographien und der musealen Präsentation von Objekten, wobei verschiedene theoretische Konzepte genutzt werden. Ziel ist es, das Depot zum universitären Lernort werden zu lassen (184).

Sebastian Barsch und Stephanie Zehnle berichten von einer Lehrveranstaltung an der Univ. Kiel zur Geschichte Afrikas im langen 19. Jh. („Haptische Irritationen. Eine postkoloniale Didaktik der Objekte“, 185–202). In kritischer Absetzung von den sechs Afrika betreffenden Objekten aus dem British Museum, die in Neil MacGregors *Eine Geschichte der Welt in 100 Objekten* angeführt wurden und eine problematische koloniale Vergangenheit haben, wurden hier zehn Objekte in den Mittelpunkt gestellt, an denen unterschiedliche Verflechtungsgeschichten demonstriert werden

konnten (192). Die Veranstaltung wurde intensiv evaluiert, wobei sich die Studierenden in zwei Gruppen einteilen ließen: „Die einen deuten den Stellenwert von Objekten tendenziell sozial-konstruktivistisch die anderen technisch-positivistisch.“ (197) Zwar sei es durchweg gelungen, Studierende durch Objekte zu irritieren und so Lernprozesse zu eröffnen, inwiefern allerdings „die Theorien des Neuen Materialismus wirklich geeignet sind, historisches Denken zu fördern und herauszufordern“ bleibe offen (202). Der letzte Teil des Bds. widmet sich dem Museum.

Thomas Martin Buck möchte anhand eines Objektes aus dem „Peace Memorial Museum“ in Hiroshima zeigen, dass historische Objekte keine selbständigen Akteure sind, aber sehr wohl eine „repräsentative Funktion“ haben („Von der Immanenz zur Transzendenz der Dinge. Ein Exponat des ‚Peace Memorial Museum‘ in Hiroshima und seine symbolische Bedeutung“, 205–215; 209). Das Dreirad eines beim Atombombenabwurf gestorbenen Kindes stehe in geschichtsdidaktischer Perspektive für fünf verschiedene Aspekte: die Kindheit generell (1.), ein konkretes Kind (2.), für ein Menschenleben (3.), für Leid (4.) und für das historische Geschehen (5.) (213f). Diese Dignität des Objekts veranlasse Menschen, „über sich und ihre ebenso unentwirrbare wie unaufhebbare Verwobenheit in die Universalgeschichte nachzudenken“ (214).

Britta Hochkirchen bringt die Perspektive der Kulturtechnikforschung ein, die „die Beziehung zwischen Menschen, Artefakten und Symbolen untersucht“ („Absockeln als Chance für das historische Lernen im Museum. Das Potenzial der Kulturtechnikforschung für die Ausbildung narrativer Kompetenzen“, 217–233; 224) und nach „den Operationsketten fragt, die das Objekt als solches erst (und immer wieder) hervorbringen“ (224). Das Spezifische der Kulturtechnikforschung liegt dementsprechend in der Rekonstruktion der Praktiken, die Objekte „konfigurieren oder die sie konstruktiv hervorbringen“ (227). Für Museen bedeutet dies, dass entsprechende Praktiken im Museum nachvollzogen werden müssen. Im Blick auf die Akteur-Netzwerk-Theorie stellt die Vf.in fest, dass die Agency der Dinge erst der Relation von Mensch und Ding entspringe (230). In didaktischer Hinsicht werden so „die narrativem Verbindungen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft für das historische Lernen hinterfragbar“ (233).

Johannes Großwinkelmann verdeutlicht am Beispiel der Tagesanlagen des Erzbergwerkes Rammelsbeck, dass bei der Erklärung von Architektur die Besucher:innen nur erreicht werden, wenn „ein Teil der Emotionen, Affekte und Atmosphären, die beim Bau im Spiel waren, aufgegriffen werden“ („Bauen für Hitlers Wahn.‘ Zur Erklärung der architektonischen Neugestaltung der Tagesanlagen des Erzbergwerks im Nationalsozialismus“, 235–251; 241). Diese fielen bei der ANT jedoch durch das Netz: „Was tun Objekte, in diesem Fall Gebäude und die mit ihnen verbundenen Emotionen und Atmosphären mit den Menschen und wie wirkt sich das auf das historische Lernen aus?“ (243)

Thorsten Heese plädiert entschieden für die reale Begegnung mit Sachquellen im Museum, das mit Hilfe der visuell-räumlichen Narration eine Schule des Befremdens und des Sehens und damit ein Ort der Kommunikation sei („3 D‘ – Der historische Lernort Museum zwischen Authentizität und Virtual Reality“, 253–264, 259f). „Das Museumsobjekt bleibt die zentrale Grundlage für die museale Narration, und dies umso mehr als Gegenpol einer zunehmenden Virtualisierung der Umwelt.“ (262)

Agnieszka Pufelska wendet sich abschließend vehement gegen die ANT („Aus den Quellen quillt nichts. ‚New Materialism‘, Geschichtsschreibung und ein museales Beispiel“, 265–278).

Da die Geschichtswissenschaft die geschichtsphilosophische Fragestellung zur Vordertür hinausgeworfen hat, kommen nun zur Hintertür Philosophien oder

Theorien wie eben „New Materialism“ herein, die die alten Fragen in neuem Gewand aufgreifen. (270)

Dadurch werde aber die Historizität der Dinge fälschlicherweise zu Nebensache erklärt. Am Beispiel des Heimatmuseums von Allenstein / Olsztyn erläutert sie, dass die gleichen Objekte durch den Wechsel der politischen Rahmenbedingungen innerhalb von wenigen Jahrzehnten eine völlig andere Aussage bekommen hätten. „Ob ein heimatverbundenes Museumsobjekt breites Interesse weckt oder Reflexionsanlass für den Konstruktcharakter von Geschichte hat [sic]: Grundlage ist in beiden Fällen menschliche Initiative.“ (273)

Der Bd. zeigt die große Zurückhaltung der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik gegenüber der ANT. Tatsächlich werden durch die ANT nicht nur wesentliche geschichtspphil. Fragen berührt, wie die Autor:innen verschiedentlich bemerken, sondern sie stellt den Sozialkonstruktivismus der historischen Wissenschaften selbst in Frage. Dem kann hier nicht nachgegangen werden, vielmehr ist hier zu diskutieren, was Bruno Latour für die Historische Theol. bedeuten kann.

In der Theol. ist Bruno Latour nur sehr zögerlich rezipiert worden. Der 2021 von Daniel Bogner, Michael Schüßler und Christian Bauer hg. Bd. *Gott, Gaia und eine neue Gesellschaft. Theologie anders denken mit Bruno Latour*<sup>56</sup> zeigt, dass die Theol. sich wesentlich leichter auf die Spuren Latours begeben kann als die historischen Wissenschaften. Für die historische Theol. steht dies noch aus. Welche Linien sich hier für die historische Theol. abzeichnen können, zeigen aber zwei Aufsätze des Bd.s. Daniel Bogner erläutert Latours Verständnis von religiöser Existenz, die sich nicht in der Berufung auf eine „Substanz“, sondern in der „Subsistenz“ eines ersten Wortes innerhalb des dichten Gewebes welthafter Sprache und Erfahrung“ sei („Die Universalität liegt nicht hinter uns, sie steht uns bevor. Christliche Theologie im Dialog mit Latour“, 73–112; 82). Religion sei damit eine Existenzweise, „deren Eigenart darin besteht, die mit allen geteilte Welt auf eine ihr eigene, spezifische Weise zu ‚alterieren‘“ (82). Im Blick auf das Verständnis von Geschichte kann man festhalten:

Obwohl der Ablauf der Zeit alles verändert und jede Zeit mit der vorangehenden brechen muss, kann es „Treue“ (Latour spricht von der „Subsistenz“) gegenüber den von diesem Anderswo der Geschichte ausgehenden Sinnansprüchen geben. Und sobald man versucht, eine im Anderswo der Zeit ausgemachte Substanz zu konservieren, verrät man den Kreislauf der notwendigen Erneuerung dieser Sinngehalte. Das Geschäft der Tradierung wird unterbrochen, es stoppt. Diese Dialektik eines zeitlich-modalen Zueinanders scheint in Latours Augen von zwei Seiten her zu interferieren: Gegenwart und Vergangenheit, Herkunft und Zukunft, oder auch die Religion derer heute und diejenige derer von gestern und vorgestern interpretieren, ja, bedingen sich wechselseitig. Nicht nur das Vorgängige spürt die Wiederaufnahmen, sondern ebenso werfen die mannigfaltigen Weisen der Wiederaufnahme ein Licht auf das Vorgängige: „Was später kommt, erlaubt dem Anfang, Ursprung von etwas zu sein.“<sup>57</sup>

Anders als bei Michel Certeau, dessen Rede von Alterität viel abstrakter sei, finde Latour Alterität „in der welthaft bedingten Vielfältigkeit der nie gänzlich aufeinander zurückführbaren ‚Wahrheitsgestalten‘, die aus nicht endenden Wiederaufnahmen, Vermittlungen und Übersetzungen resultieren“ (94). Damit würden „Möglichkeiten eröffnet, ausgehend von den historisch und kulturell

---

<sup>56</sup> Bielefeld 2021 (Religionswissenschaft, Bd. 28).

<sup>57</sup> Ebd. 88. Zitat aus: Bruno LATOUR: Jubilieren. Über religiöse Rede, Berlin 2011/2016, 70.

beschreibbaren Formen der Wiederaufnahme etwas zu Genese und Geltung der christlichen Wahrheit zu sagen“ (94).

Stefan Altmeyer reflektiert vor diesem Hintergrund aus religionspädagogischer Perspektive die Bedeutung der Dinge („Ist das alles? Die Dinge theologisch denken mit Bruno Latour“, 29–46). Dabei geht er von einer mystagogischen Taufkatechese des Ambrosius aus, die verdeutliche, dass in der Materialität des Taufrituals die gesamte Wirklichkeit der Taufe stecke (30). Nach einem Durchgang durch „vier unterschiedlich weit reichende Lösungen des Materialitätsproblems bei Latour“ (41) resümiert Altmeyer:

Die Dinge der Religion sind nicht einfach nur immanente Zeichen einer von ihnen völlig zu trennenden transzendenten Wirklichkeit. [...] Auch wenn also die materielle Gebundenheit des Glaubens gewiss keine neue Erkenntnis darstellt, so lässt sich mit Latour doch zutreffend fragen, inwieweit die Theologie diese schon konsequent reflektiert hat. (41)

Die Aufgabe der historischen Theol. liegt im Anschluss an Latour darin, „die allgegenwärtige Transzendenz im Konkreten zu erschließen“ (40). Dazu bedarf es noch einiger Debatten im Blick auf das Selbstverständnis univ. Historischer Theol.

Dies wird an dem von Florian Bock, Sebastian Eck, Miriam Nienkämper und Lea Torwesten hg. Bd. *Geschichte(n) des Bistums Essen in 30 Objekten*<sup>58</sup> deutlich. In ihrer Einleitung betonen die Hg.:innen zurecht, dass ein christentumshistorischer Zugang zum *material turn* bislang fehlte („Auf der Suche im Materiellen – Die Idee einer Essener Bistumsgeschichte in Objekten“, 9–13; 9). Grundlegend ist die Idee, dass alle Objekte „Verdichtungen“ darstellen, die „Tiefenschichten von Identität beherbergen“, womit die Identität des Ruhrbistums Essen gemeint ist (10). Die Objekte stammen deshalb zeitlich aus der Zeit nach der Gründung des Bistums im Jahr 1958, können aber Verweise in die lange Vorgeschichte des Bistums beinhalten. Der Wert der Objekte liegt nicht in der kunsthistorischen Bedeutung, sondern in ihrem Identitätsangebot, das auch gescheitert sein kann (12).

Damit schließt der Bd. nicht an Bruno Latour an, sondern eher über Neil MacGregor an die Diskurse zu Erinnerungsorten des Christentums.<sup>59</sup> Die Objekte lassen schnell erahnen, um welchen Aspekt der Bistumsgeschichte es geht, der dann ausgehend vom Objekt geschildert wird. Einige wenige Objekte repräsentieren verschiedene Aspekte der Sozialgeschichte des Ruhrbistums wie KAB, Fußball, Vertriebene, Gemeinsame Sozialarbeit der Konfessionen (GSA) und polnische Katholiken. Zwei Objekte stehen für die Ereignisse Katholikentage und Papstbesuch. Weitere Objekte erinnern an pastorale Initiativen wie ein Liederbuch und den Dialogprozess. Stark vertreten durch Objekte sind pastorale Organisationen und Einrichtungen wie Adveniat, Jugendkirche, Schulen, Orden und die Kirchenzeitung „das Ruhrwort“. Eine letzte Gruppe beschreibt Erinnerungsorte im eigentlichen Sinne, wozu u. a. der Konzilssitz von Bischof Franz Hengsbach, der Liudger-Sarkophag, die Nikolaus Groß-Kapelle und die Essener Dominsel gehören.

Im Unterschied zu den meisten Beiträgen beschäftigen sich zwei vorwiegend mit dem Objekt selbst. Hubertus Lutterbach konstatiert in seinem Aufsatz zu dem 1984 von Gernot Rumpf geschaffenen Liudger-Sarkophag in der Krypta der Abteikirche in Essen-Werden, dass dieser schon zu seiner Zeit weder vergangenheits- noch gegenwartssensibel war („Vergangenheitssensibilität ohne

---

<sup>58</sup> *Geschichte(n) des Bistums Essen in 30 Objekten*, hg. v. Florian BOCK / Sebastian ECK / Miriam NIENKÄMPER / Lea TORWESTEN. – Münster: Aschendorff Verlag 2021. 196 S., pb. € 19,80 ISBN: 978-3-402-24774-7.

<sup>59</sup> Vgl. auch Christoph MARKSCHIES / Hubert WOLF: *Erinnerungsorte des Christentums*, München 2010.

Gegenwartssensibilität? Der Liudger-Sarkophag von Gernot Rumpf in Essen-Werden“, 86–91). Die Form des skulpturierten Hauses passe weder zu Liudgers Leben, das vom Reisen geprägt gewesen sei, noch zum Lebensgefühl der Spätmoderne und transportiere über dies unhinterfragt den mittelalterlichen Reliquienkult wie das mittelalterliche Gottesbild (89f).

Hätte es vor diesem zeitgeschichtlichen Hintergrund nicht näher gelegen, Liudger als Sinnsucher vorzustellen, der – zu seinen Lebzeiten ungewöhnlich genug – in verschiedenen Ländern [...] gewirkt und in seiner Person veranschaulicht hat, wie bereichernd es sein kann, mit verschiedenen Kulturen in Kontakt gekommen zu sein? Womöglich hätte Liudger mit seiner Freude an Büchern und Bildung auch als christlicher Urahn für die „Wissensgesellschaft Ruhrgebiet“ eine gute Figur abgegeben. (90f)

Wilhelm Damberg und Alina Potempa setzen sich mit dem berühmten Porträt der letzten Fürstäbtissin des Stiftes Essen, Franziska Christine von Pfalz Sulzbach (1696–1776) auseinander („Eine Mutter des Bistums im feudalen Zeitalter. Das Porträt der Fürstäbtissin Franziska und die Festschrift zu ihrem 300. Geburtstag von 1996“, 104–109). Im Rahmen dieses Bd.s war das möglich, weil sowohl der 300. Geburtstag der Fürstäbtissin wie das 250-jährige Jubiläum ihrer Waisenhausstiftung im Bistum Essen gefeiert wurden. An dem Porträt ist mehreres pikant. Die Fürstäbtissin verzichtete auf kirchliche Symbole wie den Äbtissinnenstab und ließ sich stattdessen mit weltlichen Symbolen (Krone), mit ihrem damals sog. „Hofmohren“ und dem von ihr gestifteten Waisenhaus darstellen. „Die Kirche, die sie verkörpert, ist eine Kirche, die auf machtvolle Art in der Welt und vor allem der Region etwas bewegen kann und gerade darin dem christlichen Grundauftrag des sozialen Wirkens am Nächsten gerecht wird.“ (108)

Die Deutung des Porträts erfüllt den Anspruch Latours, „die allgegenwärtige Transzendenz im Konkreten zu erschließen“ (Stefan ALTMAYER: Ist das alles? Die Dinge theologisch denken mit Bruno Latour, 29–46; 40). Die Selbstdeutung der Fürstäbtissin alterierte die Welt auf ihre eigene, spezifische Weise. Ihr Porträt kann zum Anlass werden, über das gesellschaftliche Wirken der Kirche heute nachzudenken. Wenn die Fürstäbtissin, auch mit Bezug auf eine Predigt des Essener Bischofs Franz Josef Overbeck, als eine Mutter des Bistums gefeiert wurde, erlaubten die Späteren dem Anfang, Ursprung zu sein.

Lutterbachs Reflexionen zum Liudger-Sarkophag zeigen demgegenüber spiegelbildlich, wo dieser Anspruch nicht eingeholt wurde. Der Künstler hat sich an einer Substanz orientiert, ohne eine Subsistenz offenzulegen. Deshalb spricht der Sarkophag nicht von Liudger, sondern allenfalls von der kirchlichen Sprachlosigkeit der Moderne.

Wie eine religiöse Existenzweise die Welt alterieren konnte, zeigt der beindruckende Bd. *Religiöse Praxis in Konzentrationslagern und anderen NS-Haftstätten*.<sup>60</sup> Die Artikel beruhen v. a. auf Selbstberichten Überlebender, aber auch auf gefundenen Objekten. Nicht alle Artikel können hier gewürdigt werden. Thomas Rahe schildert die „potenziell emotional stabilisierende und gemeinschaftsstiftende Wirkung von Pessach in den Konzentrationslagern“, die „auch für jüdische Häftlinge spürbar war, die selbst nicht religiös oder sogar ausgesprochen atheistisch waren“ („Erinnerung an die Hoffnung. Pessach in nationalsozialistischen Konzentrationslagern“, 13–21; 17). Judith Tydor Baumel-Schwartz geht der „spiritual resistance“ orth. Jüdinnen und Juden nach, womit

---

<sup>60</sup> *Religiöse Praxis in Konzentrationslagern und anderen NS-Haftstätten*, hg. v. Insa ESCHENBACH / Thomas RAHE / Gabriele HAMMERMANN. – Göttingen: Wallstein-Verlag 2021. 213. S. (Beiträge zur Geschichte der Nationalsozialistischen Verfolgung 2), brosch. € 18,00 ISBN: 978-3-8353-5015-1.

sie eine Terminologie von David Rousset aufgreift (*Religious Practice in the Auschwitz and Buchenwald Concentration Camps*, 22–33; 22). Sie resümiert:

religious practice in Auschwitz was not just an act of defiance, giving prisoners a sense of temporary freedom or even hope. Through constant contact with central performative rituals of their normal life, it reminded them of their identity, a constant reiteration of the fact that they were a believing, autonomous human being, not just a slave labourer and a number. (31)

Falk Bertsch stellt dar, wie sich die Zeuginnen Jehovas im KZ Ravensbrück bestimmten Anordnungen aus Gewissensgründen verweigerten und dennoch in der Lage waren, heimlich Gottesdienste zu feiern und zu missionieren („Religiosität und Widerstand. Die Zeuginnen Jehovas im Konzentrationslager Ravensbrück“, 34–46). Sabine Arend („Der Mensch lebt nicht vom Brot allein. Widerstand und Selbstbehauptung. Christliche Praxen in den Konzentrationslagern Buchenwald, Ravensbrück und Sachsenhausen“, 47–63) erläutert, wie kath. Häftlinge in den Lagern durch unterschiedliche religiöse Artefakte „Territorien des Selbst“ (47) errichteten, die ihnen halfen, „Selbstachtung und Würde und den Mut zum Weiterleben nicht zu verlieren und sich selbst nicht aufzugeben“ (57). Drei Beiträge widmen sich der Seelsorge in Straflagern und Gefängnissen der Wehrmacht.<sup>61</sup> Andreas Ehresmann geht der Bedeutung der nach Nationen differenzierten kath. Sakralräume im Stalag X B Sandbostel nach. Während der polnische und der italienische Sakralraum eher klein waren, hatte der französische 600 Plätze. Tägliche Gottesdienste und Gebete in allen Sakralräumen prägten das Leben der Gefangenen („Die religiöse Praxis im Kriegsgefangenenlager Stalag X B Sandbostel“, 103–121). Zwei Beiträge gehen anschließend auf die religiöse Praxis serbischer Juden im Lager Eversburg bei Osnabrück (Sebastian MUSCH: Jüdisch, serbisch, kriegsgefangen. Das religiöse Leben der „Heiligen Gemeinde“ im Oflag VI C, 122–132) und auf die osteuropäischer orth. Juden und Jüdinnen in DP-Camps ein (Jim G. TOBIAS: „Vertraut Gott auf ewig – schüttet ihm eure Herzen aus!“ Die Wiedergeburt der jüdischen Orthodoxie in den DP-Camps, 133–149).

Die beiden letzten Aufsätze führen hinüber zu gegenwärtigen Fragen. Ulrike Löffler beleuchtet christliche Motive in der Gedenkstättenarbeit, die sie v. a. in den 80er und 90er Jahren feststellt („Zeitgeschichte im Lichte des Wortes Gottes prüfen. Christliche Bezüge in der Gedenkstättenarbeit der alten Bundesrepublik“, 150–170). Ihr abschließendes Plädoyer führt hinüber zu zentralen Fragen der Kulturerbe-Debatte, wenn sie schreibt: „Es bleibt Aufgabe der Gedenkstätten, Läuterungsstolz und Versöhnungskitsch zu erschüttern und Geschichte stattdessen als ‚willentliche Selbstbeunruhigung‘ (Volkhard Knigge) in den Mittelpunkt zu stellen.“ (163) Jörg Skriebeleit warnt abschließend am Beispiel von Dietrich Bonhoeffer und dem KZ Flossenbürg vor falschen Vereinnahmungen von Widerstandskämpfer:innen in Gedenktafeln.

Es ist also an der Zeit, neue, wirkmächtige „Bonhoeffer-Momente“ in einem differenziert aufklärerischen Sinn zu schaffen. „Bonhoeffer-Momente“, die den im KZ Flossenbürg ermordeten evangelischen Theologen in seiner ganzen menschlichen, christlichen und politischen Dimension würdigen und damit vor kurzschlüssigen Interpretationen und populistischem Missbrauch schützen. („Bonhoeffer-Momente“ – eine Flossenbürger Rezeptionsgeschichte“, 171–187; 183)

---

<sup>61</sup> Kerstin SCHWENKE: „... bring one into touch with the prisoners ...‘ Gefangenenfürsorge britischer und US-amerikanischer Quäker in nationalsozialistischen Konzentrationslagern 1933 bis 1935“, in: Ebd. 64–74; Ulrich PREHM: „Herr Obersturmbannführer, bauen Sie mir schnell eine Kapelle!‘ Christliche Seelsorge und Gottesdienstpraxis in NS-Zwangslagern“, in: Ebd. 75–89; Markus SEEMANN: „Schutzengel im Dienste Hitlers? Die Tätigkeit katholischer Militärseelsorger in Haftanstalten der Wehrmacht“, in: Ebd. 90–103.

Der Bd. stammt nicht aus dem Bereich der kirchenhistorischen Forschung. Gerade deshalb zeigen seine beiden wesentlichen Aspekte Desiderate der historisch-theol. Forschung an. Die Erforschung der individuellen Bedeutung der Religiosität der Gefangenen und der mit ihr verbundenen Artefakte ist ein wichtiger Teil der Gedenkstättenarbeit. Wo das Christentum darüber hinaus eine kulturelle Deutung des Geschehenen beansprucht, muss es Widerstand ernten.

Deutlich zeigt sich hier eine Tendenz, die in der Geschichtsdidaktik als Subjektorientierung verhandelt wird. Der 2021 erschienenen Bd. *Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik*<sup>62</sup> diskutiert dementsprechend, ob die Subjektorientierung die bisherigen leitenden Kategorien der Kompetenzorientierung und des Geschichtsbewusstseins ablöst. Johannes Meyer Hamme versteht die bisherige Geschichtsdidaktik als „Trilemma“:

Es ist eine Überforderung, alles auf einmal zu wollen, also zugleich in geschichtskulturelle Debatten einzuführen und die Beiträge zu „de-konstruieren“, selbständig eigene historische Narrationen zu formulieren und sich mit diesen in der Geschichtskultur zu verorten. („... und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?“ Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen“, 13–26; 23)

Subjektorientierung besteht für ihn entweder darin, die kompetenzorientierte Entwicklung von Narrationen um subjektive Perspektiven und Orientierungen zu erweitern oder darin, sich in geschichtskulturellen Debatten zu verorten (23f). Damit stehen v. a. die Denkprozesse der Lernenden im Fokus.

Thomas Hellmuth versteht unter Subjektorientierung die „Lebensweltorientierung“, die mittels der „Kritischen Diskursanalyse“ die Lernenden befähigt, „einen ‚Text‘ oder mehrere ‚Texte‘ und damit verbundene Erzählungen in ihrem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext zu dekonstruieren“ und zu neuen Erzählungen „als Alternative zu hegemonialen Erzählungen“ anzuregen („Subjektorientierung und Diskursanalyse“, 27–42; 33). Wesentliches Moment der Subjektorientierung ist dabei, dass die Schüler:innen lernen, ihr eigenes Leben im sozialen Kontext der Gegenwart zu verorten (39).

Ein dritter theoretischer Ansatz (Thomas Hellmuth, Christine Ottner-Diesenberger) versteht die Subjektorientierung als eine an der Phänomenologie orientierte Geschichtsdidaktik, die mit der Unterscheidung von Objektebene (elementares Verstehen) und Subjektebene (höheres Verstehen) den Lernenden ermöglicht, „mithilfe von handlungsorientierten Methoden, individuelle Lernwege zu finden, die in Kommunikation mit den anderen, im Sinne eines ‚Beziehungslernens‘, in gemeinsame Lernprozesse münden sollen“ („Phänomenologische Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung mithilfe digitalen Lernens“, 43–57; 50).

Im zweiten Teil des Bd.s „Subjektorientierung: konkret“ werden didaktische Konkretionen vorgestellt. Sebastian Barsch erläutert, wie Subjektorientierung vom Ansatz des New Materialism her verstanden werden kann. Indem nicht nur die historische, sondern auch die sich zeitlich wandelnde und die gegenwärtige persönliche und gesellschaftliche Bedeutung von Objekten thematisiert wird, werden Objekte „somit Gegenstand historischen Lernens und verlieren ihre Funktion als Anschauungsmaterial“ („Objekte und Geschichte(n). Materielle Kultur und subjektorientiertes

---

<sup>62</sup> *Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik?* Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik, hg. v. Thomas HELLMUTH / Christine OTTNER-DIESENBERGER / Alexander PREISINGER. – Frankfurt: Wochenschau-Verlag 2021. 200 S. (Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich, 1). pb. € 28,99 ISBN: 978-3-7344-1272-1.

historisches Lernen“, 58–73; 73). Weitere Konkretionen beziehen sich auf die Subjektorientierung mit Hilfe der Konzeptbegriffe der neuen Kulturgeschichte [Mensch, Lebenswelt, (Nicht-)Handeln, Folgen] (Isabella SVACINA-SCHILD: „Konzeptuelles Lernen weitergedacht. Mit Konzeptbegriffen aus der Neuen Kulturgeschichte das Historische Erzählen und die Subjektorientierung fördern“, 91–107) und auf die subjektiven Zugänge zur Geschichte durch Sehen (Markus BERNHARDT: „Sehen kann jeder.‘ Zu einem Irrtum der geschichtsdidaktischen Bildinterpretation“, 74–90) und Lesen (Johannes MATTES: „Erlesene Geschichte(n) – Geschichte erlesen. Subjektorientierung und Methodik des Lesens im Geschichtsunterricht“, 108–122). Der Bd. schließt mit vier empirischen Studien zu unterschiedlichen Feldern des Geschichtsunterrichts.

## 5. Fazit

Die Kirchengeschichtsdidaktik drehte sich als Teildisziplin der Religionspädagogik lange Zeit um die Frage, wie historischen Inhalten im Rahmen der religiösen Bildung in der Schule Relevanz zukommen kann. Dabei haben sich drei Grundtypen eines kompetenzorientierten Kirchengeschichtsunterrichts herausgebildet, die mit Harmjan Dam als traditionersschließender Typus, biografischer und ethischer Typus bezeichnet werden können. Eine theoretische Fundierung dieser Kirchengeschichtsdidaktik beschränkte sich auf wenige Versuche, dieser die Kategorie der Erinnerung zugrunde zu legen. Die im Bereich der Historischen Theol. debattierte Hochschuldidaktik blieb dahinter zurück und widmete sich eher Fragen des kompetenten Umgangs mit Quellen und der Kompetenzmessung.

Die Frage nach der Relevanz der Kirchengeschichte hat sich aber mit dem massiven Relevanzverlust der Kirche deutlich verschärft. Vor diesem Hintergrund sind die neueren Ansätze zu begrüßen, die nicht mehr von kirchenhistorischen Kernthemen ausgehen, sondern von dem, was gegenwärtig zwischen Kulturerbe und Kirchengeschichtskultur Thema in gesellschaftlichen Debatten und sozialen Medien ist. Hier wird die kulturelle Relevanz des Christentums debattiert. Es ist eine wesentliche Aufgabe der Historischen Theol., verbreitete Narrative kritisch zu hinterfragen und kompetent Auskunft zu geben.

Darüber hinaus können die in der Geschichtsdidaktik eher kritisch rezipierten Ansätze Bruno Latours für die Historische Theol. und die Religionspädagogik ein zentraler inhaltlicher Wegweiser sein. Religiöse Existenz als Alterität spielt im *material turn* eine eminent wichtige Rolle. Dies zeigen nicht nur die jüngsten historischen Untersuchungen zu religiösen Artefakten in Konzentrationslagern und den mit ihnen verbundenen Praktiken. Wenn Subjektorientierung in der Historischen Theol. als Erschließung historischer religiöser Existenzweisen, die sich im Kulturerbe und nicht wenigen Kirchengeschichtskulturen manifestieren, verstanden und für eine persönliche Positionierung zur Verfügung gestellt werden, wäre der *material turn* auch theol. eingeholt.

### Über den Autor:

Norbert Köster, Dr., Professor für Historische Theologie und Ihre Didaktik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster (n.koester@uni-muenster.de)