

# Einleitung

## Christliche Geschichte erinnern lernen in Gegenwart der Anderen

Von Harry Noormann

Der vorliegende Band ist adressiert an Fachstudierende, Fachlehrer/-innen der Sek. I und II sowie kirchengeschichtlich interessierte Lehrende in der Erwachsenenbildung. Er vereinigt in didaktischer Absicht eine Auswahl von elementaren Themen aus der Geschichte des westlichen Christentums von den Anfängen bis in die Zeit der hochmittelalterlichen Armutsbewegungen. Damit ist die Hälfte der vorgesehenen Kernthemen abgedeckt, die in einem zweiten Band komplettiert werden sollen. Da das eher konventionell erscheinende Inhaltsverzeichnis den gesellschaftlichen, geschichts- und religionsdidaktischen Kontext, in dem das Werk verortet werden muss, nicht auf den ersten Blick erkennen lässt, wird dieser in einer Skizze vorweg umrissen.

### 1 Wie kommt es zu einem »Wir« in einer Gesellschaft mit Menschen unterschiedlichster Herkunft und geschichtlicher Identitäten? Ein Beispiel

Auch die geschichtliche Dimension religiöser Bildung (P. BIEHL) muss ihre Pluralismusfähigkeit zwischen »multikulturellem Reichtum und religiöser Heimatlosigkeit« (FRIEDRICH SCHWEITZER) erweisen. Können westliches Mönchtum, Germanenmission, Papsttum und die soziale Frage im 19. Jh. als elementare Kernthemen der Christentumsgeschichte für Olga, Natalia, Raquel und Serap Plausibilität gewinnen, deren familiäre Wurzeln in Atyrau, Tallinn, Cuzco und Mersin liegen? JOHANNES RAU, der damalige Bundespräsident, hat 2002 den Nerv getroffen:

»Was bedeutet Geschichte als Quelle für Identifikation und Identität in einer Gesellschaft, in der Menschen ganz unterschiedlicher Herkunft und Kultur zusammenleben? Wie kommt es zu einem »wir« in einer solchen Gesellschaft? Welche geschichtlichen Wurzeln, welche Vergangenheit hat diese unsere bunte Gesellschaft? Muss es viele Geschichten geben oder müssen sich die Vielen die eine Geschichte zu eigen machen?«<sup>1</sup>

Es wäre verfrüht, belastbare Konzepte zu erwarten. Aber die Fragen sind angekommen und bedrängen zuerst die unterrichtspraktischen Entscheidungen vor Ort. Im experimentellen Umgang mit dem Problem, »wie eine so heterogene Gesellschaft sich darauf einstellen« kann, die »nunmehr gemeinsam zu machenden Erfahrungen mit den getrennt gemachten zu sinnvollen Geschichten und kompatiblen historischen Orientierungen zu verarbeiten«<sup>2</sup>, scheinen Erfahrungen auf, die für didaktisches Nachdenken fruchtbar gemacht werden können:

<sup>1</sup> Eröffnungsrede des Bundespräsidenten zum 44. Historikertag in Halle (Saale) 2002, zit. nach MOTTE, JAN / OHLINGER, RAINER: Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik, Essen 2004, S. 9.

<sup>2</sup> KÖRBER, ANDREAS: Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht – eine Einleitung. In: Ders. (Hg.): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung, Münster u.a. 2001, S. 5–26, hier: S. 6.

Die Braunschweiger Presse berichtet von Schulklassen, die den »Friedenspfad« auf dem Hauptfriedhof an der Helmstedter Straße besuchen, der sie zu Gedenkstätten und Gräbern der Opfer von Krieg und Gewaltherrschaft führt.<sup>3</sup> Die erste Überraschung: Der so genannte Hauptfriedhof entpuppt sich als weitläufiges Areal von Friedhöfen – dem evangelischen, jüdischen, katholischen, schließlich dem »Ausländerfriedhof«, auf dem 1164 Menschen aus unterworfenen europäischen Ländern liegen, die Zwangsarbeit und Kriegsgefangenschaft nicht überlebt haben. Es gibt keine gemeinsame Gedenkkultur. Die Gedächtnislandschaft ist tief zerklüftet zwischen Religionen, Nationen, Schicksalen und Todesursachen. Gegenüber der Granitplatte für die polnischen Opfer der ukrainische Gedenkstein, die Gedenktafel für jüdische Zwangsarbeiter, das Holocaustmahnmal, das Ehrenmal für Traditionsträger, die Gemeinschaftsanlage für ausländische Arbeiter, die Gräber für Antifaschisten, das Massengrab am Rande des jüdischen Friedhofs für Frauen und Männer, die 1944 zur Sklavenarbeit aus Auschwitz nach Braunschweig verfrachtet wurden. An jedem Ort trifft sich eine andere Erinnerungsgemeinschaft.

Die Frage von RAU nach dem Verbindenden der »vielen Geschichten« ist offenbar keine erst die multikulturelle Migrationsgesellschaft umtreibende Herausforderung. Es hat »die eine Geschichte«, mit der JOHANNES RAU offensichtlich auf die Nationalgeschichte anspielt, so nicht gegeben, dass sich die Vielen diese eine zueigen gemacht hätten. Erinnerungskultur steht schon historisch im Plural. Die sozialen Milieus des 19. und 20. Jahrhunderts pflegten ihre je eigene – das kleinbürgerliche, proletarische, bildungsbürgerliche, jüdische, katholische, protestantische, gewerkschaftliche, sozialistische, und jedes wiederum nach Region und Konvention mit unverwechselbarer Ornamentik imprägniert. Selbst im pandemischen nationalistischen Fieber von Heimat, Volk und Vaterland wahrten sie ihre strengen Grenzregimes, häufig genug eine hermetisch abgeschottete Feindseligkeit. Und zugleich gab es schon damals jenseits der partikularen Zugehörigkeiten Solidaritätsbande und Gesinnungsnetzwerke, die gewachsene Grenzen durchdrungen und übersprungen haben – der französische Katholik aus der Résistance und der freisinnige deutsche Sozialdemokrat mochten sich untereinander stärker verbunden fühlen als mit ihren Volksgenossen.

Was ist dann das epochal Neuartige für den Umgang mit Geschichte heute als »Quelle für Identifikation und Identität in einer Gesellschaft, in der Menschen ganz unterschiedlicher Herkunft und Kultur zusammenleben?« Ist es die Vielheit der Vielfalt von ethnischer, nationaler, religiöser und konfessioneller Herkunft und Prägung? Ist die Irritation der Fremdbegegnung heute eine qualitativ andere zwischen einer Muslima aus Mostar und dem Katholiken aus Fulda als seinerzeit zwischen dem katholischen Vertriebenen aus Breslau und dem lutherischen Oldenburger? Ist es die Erosion der traditionellen Sozialmilieus oder die Normalität des Andersseins?

ULRICH BECK verweist auf den präzedenzlosen zeithistorischen Kontext, einer »kosmopolitischen Konstellation« der »gemeinsamen Gegenwart und universellen Nachbarschaft aller religiösen Glaubens- und Symbolsysteme«,<sup>4</sup> zu deren wirkmächtigste zweifellos geschichtliche Kollektividentitäten zählen. Die durch Migration und Globalisierung aufgemischten Zugehörigkeiten verwandeln das biografische Schicksal von Geschichte und Gedächtnis zumindest in Teilen in eine Wahloption. Bei evangelischen Christen hat vermutlich der Geist des 31.10.1517 tiefere Spuren hinterlassen als den meisten bewusst ist, aber ob ihre Kinder mit »Ein feste Burg« auf den Lippen den Reformationstag begehen oder in gruseliger Halloween-Kostümierung Nachbarn erschrecken, steht auf einem anderen Blatt. ELIE WIESELS Diktum »Die jüngere Generation ist nicht verantwortlich für die deutsche Geschichte, aber dafür, was sie aus ihr macht«, gewinnt einen neuen Klang – die Verstrickung in die Geschichte dispensiert nicht von einer *selbst autorisierten* Entscheidung,

<sup>3</sup> Braunschweiger Zeitung, 08.07.08, S. 16.

<sup>4</sup> BECK, ULRICH: Der eigene Gott. Friedensfähigkeit und Gewaltpotential der Religionen, Frankfurt/M. / Leipzig 2008, S. 60.

ob und wie sich die Nachfahren zu ihr stellen. Es geht weniger darum, was wirklich geschehen ist, sondern darum, was warum und wie erinnert werden soll.<sup>5</sup>

Auch in dieser Hinsicht ist die Braunschweiger Episode aufschlussreich: Die Blumen, die Aleksandra am polnischen Gedenkstein niederlegt, sind zweifellos eine Referenz an ihre biografischen Wurzeln und an das Schicksal vieler ihrer polnischen Vorfahren. Aber dieser symbolische Akt steht im Zusammenhang ihres gemeinsamen Weges auf dem Friedenspfad mit ihrer »bunten Klassengesellschaft« entlang der Gedenkstätten von Opfern anderer Nationalitäten, Ethnien und Religionen. Den Weg weisen ihnen Gingkoblätter. Der Gingkobaum war einst eine der ersten Pflanzen in den atomverseuchten Ruinen von Hiroshima. Globales Geschehen ist sinnfällig mit denkwürdigen lokalen Geschehnissen und ihren toten Akteuren verbunden. Steckt hier eine Lösung im Kleinen für das Problem des früheren Bundespräsidenten, anregend für weiterführende Antworten im Allgemeinen? Die vielen kleinen Geschichten, die »divided memories« (getrennt-trennende Erinnerungen) werden ins Verhältnis gesetzt zu der einen Geschichte, die sie verbindet – der Hoffnung auf eine Welt ohne Krieg und Gewalt (»shared memories« im Sinne wechselseitiger Anteilnahme).<sup>6</sup> Voreiligend ließe sich folgern:

1. *Die »vielen Geschichten« sind heute – im Gegensatz zur Zeit der hegemonialen Nationalgeschichte – ein gesellschaftlich und didaktisch unhintergehbarer Ausgangspunkt geschichtlicher Identitätsbildung.* Nicht das Faktum der Pluralität historischer Narrative, sondern die Asymmetrie ihrer öffentlichen Repräsentanz, in der es letztlich um Partizipation und um die Deutungshoheit im kommunikativen Gedächtnis geht, birgt gleichermaßen Konfliktpotenziale und Chancen, zu einem »wir« zu kommen. Die vielen Gedenktafeln auf den Braunschweiger Friedhöfen stellen (häufig hart umrungene) Zeichen solch öffentlicher Repräsentanz dar, aber die »Friedhofsruhe« zwischen ihnen täuscht. Die vielfach unbekannten, vergessenen oder verdrängten Geschichte/n dahinter, von Tätern, Opfern, stillen Helfern und Zuschauern, haben sich in Zorn und Verbitterung, in Trauer und Ohnmacht, in der Zerrissenheit zwischen Vergeltung und Vergebung in die Erinnerung der Nachkommen eingegraben.
2. Für die Schüler/-innen auf dem Friedenspfad war gleichwohl zwischen den »vielen Geschichten«, von denen die Steine erzählen, auf der Spur der Gingkoblätter die »eine Geschichte« erkennbar: jene der Opfer von Gewaltherrschaft und Krieg, lokal und weltweit, welcher Nation, Ethnie, Religion oder parteipolitischer Weltanschauung sie immer mögen zugeschrieben worden sein. Möglicherweise haben die Schüler/-innen etwas erahnt von dem, was J.B. METZ die »universellen Verbindlichkeit der Leids« genannt hat. Die »Autorität der Leidenden« sei über allem erhaben, was in der pluralistischen Relativität von Kultur und Religion verhandelbar sei oder diskursiv erstritten werden könne – sie gehe der Verständigung voraus – »und zwar um den Preis jeglicher Moralität.«<sup>7</sup> Auch die säkulare Sprache der Völkergemeinschaft kennt die *universelle, unbedingte, unhinterfragbare »Autorität der Leidenden« im Begriff der unverletzlichen Würde des Menschen*. Die Grundlagen für ein kosmopolitisches

<sup>5</sup> Vgl. GEORGI, VIOLA: In-Geschichte/n-verstrickt. Biografische Geschichten als Gegenstand interkulturellen Lernens in der Migrationsgesellschaft, in: LANGE, DIRK (Hg.): *Migration und Geschichtsbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa*, Wiesbaden 2008, S. 131–147, hier: S. 137.

<sup>6</sup> MOTTE, JAN / OHLINGER, RAINER, 2004, S. 13.

<sup>7</sup> METZ, JOHANN BAPTIST: Im Pluralismus der Religions- und Kulturwelten. Anmerkungen zu einem theologisch-politischen Weltprogramm (1997), in: Ders.: *Zum Begriff der politischen Theologie 1967–1997*, Mainz 1997, S. 197–202.

Gedächtnis in Europa entwickelten sich, so die Kernthese von LEVY und SZNAIDER, »aus der andauernden Auseinandersetzung mit der Judenvernichtung«. Weltumspannende, Grenzen durchdringende ethische Prinzipien wie die »Allgemeine Erklärung der Menschenrechte« oder der Begriff des »Verbrechens gegen die Menschlichkeit« orientieren sich an einer entnationalisierten Holocaustinnerung. Diese »eine Geschichte« macht Menschenrechtsverletzungen, wo immer sie auf der Welt geschehen, »zu einer Angelegenheit aller.«<sup>8</sup>

3. Die Sensibilisierung für die »vielen Geschichten« im Horizont der »einen Geschichte« ist höchst voraussetzungsvoll. Aleksandra hatte im Wortsinn »die Klasse hinter sich«, als sie die Blumen am polnischen Gedenkstein ablegte. Die Sicherheit, nicht auf Gleichgültigkeit, Ablehnung oder auf den Bodensatz nationaler Stereotypen zu treffen, konnte sie gewiss machen, für ihre Familien geschichte Anteil nehmendes Gehör bei ihren Klassenkamerad/-innen zu finden. Historische Identitätsarbeit in der Pluralität ist untrennbar verknüpft mit der Kernkompetenz interkultureller Bildung: der Fähigkeit zur *Anerkennung* »des Anderen« als *Subjekt gleicher Würde* jenseits exkludierender Zuschreibungen von Hautfarbe, Klasse, Geschlecht, Kultur und Religion, m.a.W.: Historische Sinnbildung in der Migrationsgesellschaft pflegt eine Kultur des intersubjektiven Bilderverbotes, die gleichermaßen Voraussetzung wie Lernergebnis geschichtlicher Auseinandersetzung sein kann.

Ein zentraler Aspekt der Braunschweiger Lerngeschichte ist damit noch nicht angesprochen, didaktisch der vielleicht folgenreichste. JOHANNES RAU hatte ja – für viele befreudlich auf einem Kongress von Fachhistorikern – von den Vergangenheitsexperten sozusagen Arznei erbeten für aktuelle, zivilgesellschaftliche Kopfschmerzen: Wie kommen wir zu einem »wir« in der Vielzahl von identifikatorischen Gedächtnislandschaften? Die Braunschweiger Geschichtslehrer haben dieses erinnerungskulturelle Desiderat didaktisch reformuliert: Die Begegnung mit Geschichte soll jungen Menschen helfen, selber im Fluss von Zeit und Geschichte ihren Ort zu finden. Die Kristallisierungspunkte ihrer Unterrichtseinheit über NS-Gewaltherrschaft und Krieg in Europa waren anfänglich Fragen nach der künftigen Überwindung von Krieg und Gewalt(strukturen), und am Ende die »begangene«, zeremonielle Erinnerung, ein »Kraft-Akt« für den langen Atem der Hoffnung gegen die (gottlose) Versuchung der Resignation.

## 2 Aspekte der erinnerungskulturellen Wende für die geschichtliche Dimension religiöser Bildung – die nachgeholt Subjektorientierung historischer Selbstverständigung

Es ist eine seltene Fügung, dass geschichtsdidaktische Leitbegriffe eine Richtung nehmen, die sich mit religionspädagogischen Überlegungen zum Umgang mit der christlichen Religionsgeschichte treffen, wie seit einiger Zeit zu beobachten ist. Drei Stichworte mögen diese Konvergenz andeuten – (1) die Wahrnehmung der »Vielfalt der geschichtlichen Narrative«, (2) die paradigmatische Kategorie »Erinnerung« für eine künftige Gedächtniskultur, die sich (3) lokalisiert an symbolisch prägnanten »Erinnerungsorten.«

---

<sup>8</sup> LEVY, DANIEL / SZNAIDER, NATAN: Vom Holocaust zur kosmopolitischen Erinnerungskultur, in: ULRICH BECK (Hg.): Generation Global. Ein Crashkurs, Frankfurt 2007, S. 187–198, hier: S. 191.

## 2.1 Die Pluralisierung religiöser Geschichte/n im Vorzeichen von Migration und Globalisierung

»Nichts ist kollektiver als die Identität und nichts ist nationaler als die Erinnerung<sup>9</sup> – diese verbreitete Ansicht verliert in der Migrationsgesellschaft an Boden; die Grenzen kollektiver Identitäten werden porös und die klaren Farben nationaler Geschichtskonstruktionen verschwinden. In der Geschichtsdidaktik ist seit dem Ende des letzten Jahrhunderts der Ruf nach »multikulturellem Geschichtslernen« lauter geworden, das im Kern intendiert, die Geschichte der Anderen wahrnehmen und die eigene Geschichte mit den Augen der Anderen sehen zu lernen.<sup>10</sup> Für die Religionspädagogik, die sich der eigenen Positionierung in religiöser Pluralität frühzeitig gestellt hat<sup>11</sup>, ist die Frage, wie sie die geschichtlichen Herkünfte und Narrative ihrer heterogenen Schülerschaft konstruktiv in eine »multiperspektivische Didaktik<sup>12</sup> einbinden kann, noch Neuland – und ein unwegsames Gelände dazu. Ging es bisher vornehmlich darum, einen »methodischen Konfessionalismus« in der Kirchengeschichtsdidaktik zu überwinden und – erfolgreich – zu einem ökumenischen (evangelisch/katholischen) Mindestkanon vorzudringen,<sup>13</sup> stellt sich die neue Aufgabe dreidimensional:

- erstens hat sich die christliche Szenerie enorm diversifiziert, so dass die bisher stummen Geschichten historischer Friedenskirchen, von Freikirchen oder Orthodoxen im

<sup>9</sup> LEVY, DANIEL / SZNAIDER, NATAN, 2007, S. 187.

<sup>10</sup> Die erste, systematische Monographie stammt aus dem Jahr 1998: ALAWI, BETTINA: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen, Frankfurt/M. 1998. Der von A. KÖRBER dokumentierte Hamburger Kongress im Jahre 2000 war der erste seiner Art (KÖRBER, ANDREAS (Hg.): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung, Münster u.a. 2001). Einen eigenen Ansatz des multikulturellen Geschichtslerbens an fremden Biographien hat das Anne Frank Zentrum Berlin (Hg.) vorgelegt: Mehrheit, Macht, Geschichte. 7 Biografien zwischen Verfolgung, Diskriminierung und Selbstbehauptung, Lesebuch und Methodenbuch, Mühlheim 2007. Zum jüngeren konzeptionellen Diskussionsstand vgl. ALAWI, BETTINA / HENKE-BOCKSCHATZ, GERHARD (Hgg.): Migration und Fremdverstehen – Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft, Idstein 2004.

<sup>11</sup> Der Literaturbericht 1991 widmet dem neu entdeckten Problemfeld, das bis zum Jahrhundertwende zum meist traktierten Thema avancierte, erstmals einen eigenen Abschnitt; HEIMBROCK, HANS-GÜNTHER: Religionspädagogik 1991. Ein Literaturbericht, in: BIEHL, PETER u.a. (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP), Bd. 8, Neukirchen-Vluyn 1992, S. 255–275. Das Jahrbuch nimmt erstmalig »Interreligiöses Lernen« als eines seiner Schwerpunktthemen auf.

<sup>12</sup> Vgl. BIEMER, HANSJÖRG: Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Didaktik. Eine Problemdarstellung anhand einer Lehrplananalyse des Islam im Religions-, Ethik und Geschichtsunterricht, Hamburg 2006; ders.: Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit, Hamburg 2007.

<sup>13</sup> Die Verständigung auf einen Mindestkanon an elementaren Kernthemen darf als ertragreiche Frucht ökumenischer Arbeit gelten, vgl. LACHMANN, RAINER / GUTSCHERA HERBERT / THIERFELDER, JÖRG: Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch – systematisch – didaktisch. Unter Mitarbeit von THOMAS BREUER, HEIDRUN DIERK, MANFRED L. PIRNER und GODEHARD RUPPERT (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer Bd. 3), Göttingen 2003. Der Kanon von 14 Themen lautet: • Zeit der Verfolgungen im Römischen Reich • Konstantinische Wende • Mönchtum • Kreuzzüge • Christliche Judenfeindschaft, Judenverfolgung • Hexenverfolgungen • Mystik im Mittelalter • Papsttum im Mittelalter • Reformation, katholische Reform, Gegenreformation • Aufklärung / Pietismus • Kirchen und soziale Frage im 19. Jahrhundert • Weltmission in der Neuzeit • Ökumenische Bewegung im 19. und 20. Jahrhundert • Kirchen in der Zeit des Nationalsozialismus und des Kommunismus.

Diskurs historisch-christlicher Selbstvergewisserung auf Gehör hoffen dürfen (historisch-interkonfessioneller Dialog);

- zweitens fordert die Gegenwart nicht-christlicher Religionen dazu heraus, den »Dialog des Lebens« auch in einer historischen Perspektive aufzunehmen<sup>14</sup> (historisch-interreligiöser Dialog);
- drittens ist die »dritte Konfession« der Konfessionsfreien, deren Zahl ist im vereinten Deutschland auf 27% gestiegen ist,<sup>15</sup> für die geschichtliche Dimension religiöser Bildung von erheblicher Bedeutung, weil die »Kriminalgeschichte« der »ecclesia militans«, deren Blutspur sich durch die Jahrhunderte ziehe, zum bevorzugten Turnierplatz kirchen- und religionskritischer Humanisten, Agnostiker und Atheisten zählt (historisch-intersäkularer Dialog).<sup>16</sup>

In allen drei Fällen kommt es zum einen darauf an, durch (ver)fremde(n)de Perspektiven im »Gedächtnis der Anderen« vertraute Geschichtsbilder frag-würdig zu machen und das Eigene in Anwesenheit des Fremden zu kommunizieren, zum anderen, achtsam Erinnerungslücken und weiße Flecken in der Gedächtnislandschaft zu lokalisieren und neue Themen auf die Agenda zu setzen. »Nur an anderen lernen wir uns selbst wahrhaft kennen.«<sup>17</sup>

Eine gleichsam vierte Dimension interpretiert die migrationsbedingten Irritationen konfessioneller und nationaler Geschichtsbilder im Kontext soziokultureller Globalisierung. Der Vorschlag von Geschichtsdidaktikern, durch ein »Curriculum Weltgeschichte« historische Sinnbildung in einer globalen Perspektive zu erweitern<sup>18</sup>, um weltumspannend eine »Einheit geografisch verschieden gelagerter Geschichten« aufzuspüren, und »disparate Handlungsräume« in einen Zusammenhang zu rücken, »der sich der je individuellen Erfahrung grundsätzlich entzieht«,<sup>19</sup> ist ökumenisch alerten Religionspädagogen nur zu vertraut. Das Ökumenische Lernen zielt analog dem weltgeschichtlichen geschichtsdidaktischen Ansatz auf eine Dezentrierung der konfessionellen, nationalen und europäischen Perspektive. Die neue Herausforderung kann darin gesehen werden, dem Ökumenischen und Interreligiösen Lernen *jene historische Tiefenschärfe zu verleihen, die jede gegenwärtige Debatte um Religion und unter Religionen tatsächlich aufweist.*

<sup>14</sup> Vgl. die vorbildlichen Arbeiten von ANDREAS RENZ und STEPHAN LEIMGRUBER (Hg.): *Lernprozess Christen – Muslime*, Münster 2002. Dies.: *Christen und Muslime – was sie verbindet, was sie unterscheidet*, München 2004.

<sup>15</sup> Vgl. HENKEL, REINHARD: *Atlas der Kirchen und der anderen Religionsgemeinschaften in Deutschland. Eine Religionsgeographie*, Stuttgart 2001, S. 13.

<sup>16</sup> Vgl. SCHNÄDELBACH, HERBERT: *Der Fluch des Christentums – die sieben Geburtsfehler einer altgewordenen Weltreligion. Eine kulturelle Bilanz nach zweitausend Jahren*, in: LEICHT, ROBERT (Hg.): *Geburtsfehler? Vom Fluch und Segen des Christentums. Streitbare Beiträge*, Berlin 2001, S. 13–33; dazu: ANGENENDT, ARNOLD: *Toleranz und Gewalt. Das Christentum zwischen Bibel und Schwert*, Münster 2007. Unlängst ist der 9. Band von KARL-HEINZ DESCHNERS »Kriminalgeschichte des Christentums« erschienen (2008).

<sup>17</sup> GADAMER, H.-G.: *Das Problem des historischen Bewusstseins*, Tübingen 2001, S. 4.

<sup>18</sup> POPP, SUSANNE: *Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung*, in: POPP, SUSANNE / FORSTER, JOHANNA (Hgg.): *Curriculum Weltgeschichte – globale Zugänge für den Geschichtsunterricht*, Schwalbach Ts. 2003, S. 68–101. Vgl. das Themenheft »Weltgeschichte«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 56 (2005), Heft 9. Zur Differenzierung der Begrifflichkeit »Universalgeschichte«, »Weltgeschichte« und »Globalgeschichte« vgl. OSTERHAMMEL, JÜRGEN: »Weltgeschichte«: Ein Propädeutikum, a.a.O. S. 452–479. Eine Verknüpfung beider Perspektiven »Migration« und »Weltgeschichte« bietet LIEBIG, SABINE (Hg.) *Migration und Weltgeschichte*, Schwalbach Ts. 2007.

<sup>19</sup> KOSSELECK, REINHART: *Zeitschichten. Studien zur Historik*. Frankfurt/M. 2000, 48, zit. nach OSTERHAMMEL, JÜRGEN: »Weltgeschichte«: Ein Propädeutikum, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 56 (2005), S. 452–479, hier S. 456.

Dieser »kosmopolitische Blick« (PETER CLARKE) verschiebt den Blickwinkel geschichtlicher Wirklichkeitskonstruktion:

»Die Auffassung, Europa sei die Wiege des Christentums, ist weit verbreitet – 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. Ungarn beispielsweise wurde dagegen nicht vor dem Jahr 1000 christianisiert. Wir halten Europa deshalb für das Zentrum des Christentums, weil unser historisches Gedächtnis kurz ist. [...] Und angesichts Europas späterer politischer und gesellschaftlicher Geschichte haben afrikanische und asiatische Christen wirklich gute Gründe zu der Annahme, Europa sei niemals mehr als nur oberflächlich christianisiert worden.«<sup>20</sup>

## 2.2 Der Fokus »Erinnerung« im Elementarisierungsprozess historischer Sinnbildung – von der Kirchengeschichtsdidaktik zur christlichen Erinnerungsdidaktik in religiöser Pluralität

Die Diskursstränge um »multikulturelles Geschichtslernen« und »Weltgeschichte im Unterricht« verdichteten sich im Kielwasser einer allgemein zu beobachtenden »erinnerungskulturellen Wende« in der Geschichtsdidaktik, die zuvor ihre Aufgabe »nur allzu oft« darin sah, einen »überlieferten und verordneten Kanon wohl etablierter und festgeschriebener Unterrichtsinhalte mit möglichst großem methodischen Geschick [...] in die Köpfe der Schüler/innen zu transportieren.« Gegenüber einem wie immer »objektivistischen Geschichtsverständnis« gewann historische Bildung im Sinne einer »Teilnahme am geschichtskulturellen Diskurs der Gegenwart« (H.-J. PANDEL) gesteigerte Aufmerksamkeit. Die didaktische Schlüsselkategorie »Geschichtsbewusstsein« zielt dabei auf die Weckung, dynamische Erweiterung und kritische Reflexion von Erinnerungsarbeit und Geschichtskultur.<sup>21</sup>

»Facing History and Ourselves« – dieser Name einer bekannten, nichtstaatlichen US-Organisation mit Sitz in Boston bringt die didaktische Grundfigur des erinnernden Lernens treffend zum Ausdruck: der Geschichte und uns selbst begegnen.<sup>22</sup> Im Kern geht es darum, die Bedeutung von Geschichte für die eigene Identitätsarbeit zu *erfahren*. Ethische Fragen und Dilemmata, die sich den Einzelnen in der Gegenwart stellen (Diskriminierung, Gewalt, Ausgrenzung), werden in historischen Kontexten aufgesucht, an Tätern, Opfern, Mitläufern und Zuschauern durch Rollenübernahmen reflektiert, um aus der historischen Distanz Orientierung für Spielräume des Denkens und Handelns im eigenen Lebensumfeld zu gewinnen.

<sup>20</sup> SOSKICE, JANET / MELLONI, ALBERTO: Editorial zu »Europa neu denken«, in: *Concilium* 40. Jg. 2004, H. 2, S. 2.

<sup>21</sup> SCHÖNEMANN, BERND: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, in: GÜNTHER-ARNDT, HILKE (Hg.): *Geschichtsdidaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2003, S. 11–22. Geschichtsbewusstsein meint »diejenige Form des menschlichen Zeitbewusstseins, in dem die Erfahrung der Vergangenheit zur Geschichte für die Gegenwart gedeutet wird. Geschichte als Inhalt des Geschichtsbewusstseins ist eine Orientierungsgröße der menschlichen Lebenspraxis« (RÜSEN, JÖRN / JÄGER, FRIEDRICH: Erinnerungskultur, in: KORTE, KARL-RUDOLF / WEIDENFELD, WERNER (Hgg.): *Deutschland-Trendbuch. Fakten und Orientierungen*, Opladen 2001, S. 397–428, hier: S. 399f.).

<sup>22</sup> Vgl. [www.facinghistory.org](http://www.facinghistory.org) ferner: [www.lehrer-online.de/facinghistory.php](http://www.lehrer-online.de/facinghistory.php) abgerufen am 20.11.08.

Die Kategorie »Erinnerung« erhebt das subjektive Aneignungspotenzial zum maßgeblichen didaktischen Prüfkriterium einer Auseinandersetzung mit historischen Szenarien. Nun gehört lebensweltliche Subjektorientierung, »Vergegenwärtigung« von und »Selbst-entdeckung« in Geschichte für die jüngere Kirchengeschichtsdidaktik – allen praktischen Umsetzungsproblemen zum Trotz – zum unstrittigen common sense.<sup>23</sup> Dennoch wurde auch hier die Frage nach dem Elementaren der Kirchengeschichte vornehmlich inhaltlich verstanden und bestimmt – in der Konzentration auf unverzichtbare, wesentliche Stoffe und Themen.<sup>24</sup> Erst HEIDRUN DIERK hat in ihrem großen Entwurf zur »Kirchengeschichte elementar« die »hinkende Subjektorientierung« zu überwinden versucht, indem sie das Lernsubjekt in einem *didaktischen Prozess* der Elementarisierung (K.E. NIPKOW / F. SCHWEITZER) konzeptionell verankert. Eine Matrix für die Generierung von relevanten Themen verschränkt die Suchbewegung nach elementaren Erfahrungen und Zugängen (Subjektseite) mit jenen nach elementaren Wahrheiten und Strukturen, die (nach G. THEIßEN) in Grundmotiven der biblischen Überlieferung (Sachseite) durchscheinen.<sup>25</sup> Arbeit an Geschichte, die anhebt bei der Frage und zuläuft auf die Frage, wessen sich wer wie erinnern möchte oder sollte, wertet das (inter)subjektive Gewicht in Lernprozessen einmal mehr auf, da der »Erinnerung« subjektive und kommunikative Momente strukturell eingestiftet sind:

- Es sind Personen, die sich erinnern. Die Semantik des Wortes signalisiert Commitment, Verwicklung in eine Sache, die »zu Herzen geht«;
- Das intransitive Verb »sich« erinnern deutet auf den reflexiven Charakter – Erinnerung »bewegt« die Person/en;
- Erinnerung speist sich aus emotional durchtränkter Erfahrung und Kenntnis; sie umgreift Wissen, Fühlen und Wollen; keine Erinnerung ohne Wissen, ohne Anteil nehmendes Wissen keine Erinnerung;
- Die genannten Merkmale implizieren: Erinnerung »funktioniert« nur dann, wenn Personen sich auf sie einlassen und sich (emotional) mitnehmen lassen – Didaktik kann sie anstiften, nur bedingt »vermitteln« und nicht verordnen.
- Erinnerung situiert die Akteure in Raum und Zeit, sie verschmilzt die Zeitdimensionen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – »History is a back up for the future« (J. LÉTOURNEAU);<sup>26</sup>
- Erinnerung verlangt nach ritueller Formgestalt, nach bestimmter Performanz: Es ist eine Sache, den Reichspogrom vom 09.11.1938 »aufzuarbeiten«, es ist eine andere Sache, seiner in einer Form zu gedenken, die in Bild, Text und Ton Opfern, Tätern

<sup>23</sup> Der gegenwärtige Diskussionsstand zur Kirchengeschichtsdidaktik ist von kompetenter Seite prägnant zusammengefasst bei GODEHARD RUPPERT u.a.: Einführung. Kirchengeschichte im Religionsunterricht, in: Kirchengeschichtliche Grundthemen, a.a.O., S. 11–42.

<sup>24</sup> »Welche kirchengeschichtlichen Stoffe sind fundamental, repräsentativ und (erg.: daher!) heute dringlich?« lautete ein einschlägiger Aufsatz von MARTIN WIDMANN, in: entwurf 1976, Heft 4, S. 6.

<sup>25</sup> DIERK, HEIDRUN: Kirchengeschichte elementar. Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen im Religionsunterricht (Heidelberger Studien zur Praktischen Theologie Bd. 10), Münster 2005, S. 268ff. u.a.; vgl. auch DIERK, HEIDRUN: Kirchengeschichte elementar unterrichten – an Kirchengeschichte elementar lernen. Theologische und religionsdidaktische Reflexionen zur Eröffnung neuer Zugänge, in: Glaube und Lernen 22 (2007), S. 34–45.

<sup>26</sup> WOLFGANG HUBER weist auf die Verschränkung der Zeithorizonte im kulturellen Gedächtnis hin: »Mit dem »kulturellen Gedächtnis« bewahrt eine Gemeinschaft nicht nur gemeinsame Bilder der Vergangenheit auf. Sondern im kulturellen Gedächtnis sind zugleich die Potenziale zur Deutung der Gegenwart wie zum Entwurf der Zukunft enthalten. Eine Verständigung über die Wahrnehmung der eigenen Zeit gelingt ohne Grundbestände des kulturellen Gedächtnisses ebenso wenig wie eine Vision der Zukunft.« HUBER, WOLFGANG: Orientierungswissen in evangelischer Perspektive. In: ELSENBAST, VOLKER / GÖTZ-GUERLIN, MARCUS / OTTE, MATTHIAS (Hgg.): wissen – werten – handeln. Welches Orientierungswissen braucht die Bildung? Berlin 2005, S. 18–35, hier: S. 31.

und den »bystanders« würdig ist. Diese Erinnerung bedarf naturgemäß einer anderen Formgebung als jener an den Mauerfall am 09.11.1989.<sup>27</sup>

Ein weiteres Motiv dafür, dass auch Religionspädagogen in jüngerer Zeit vermehrt das Prinzip des »erinnerungsgeleiteten Lernens« für den Umgang mit Geschichte reflektieren, verdankt sich der Rückbesinnung auf die jüdischen Wurzeln christlicher Geschichtstheologie. Die »memoria passionis« im messianischen Geist (der gedenkende Widerstand gegen ungerechte Leiden), birgt die eschatologische Zukunftsverheißung für die Gescheiterten, in der christlicher Glaube zur Sache und zu sich selbst kommt (J. B. METZ<sup>28</sup>). »Erinnerung« hat daher im theologischen Kontext eine ungleich größere Tiefe als im kulturwissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen »memory-Diskurs« und markiert zugleich die normative Differenzlinie: Das Christentum »ist nur dann bei seiner Sache und auf der Höhe der Zeit, wenn es die unabgegoltenen großen Hoffnungen, Sehnsüchte und Träume der Menschen gegen ihre kleinformatigen Erfüllungen einklagt. Das schließt den Protest gegen einen aufgeklärten Zynismus ein, der den Menschen wunschlos machen möchte, damit er glücklich sei.«<sup>29</sup>

Nicht zufällig sind bisher nahezu alle erinnerungsdidaktischen Beiträge aus der Religionspädagogik um den jüdisch-christlichen Dialog nach dem Holocaust zentriert.<sup>30</sup> Die allgemeine Tragfähigkeit und Reichweite einer erinnerungsgeleiteten Didaktik der Christentumsgeschichte allgemein auszuloten, steht dahin, was u.a. beinhaltet:

- den Erinnerungsbegriffs funktional und strukturell zu differenzieren, etwa: die »*anamnetische Erinnerung*« (bisher im Blickpunkt: die zumeist schmerzvolle, häufig unerträgliche und im glücklichen Fall letztendlich »erlösende« Vergegenwärtigung<sup>31</sup>),

<sup>27</sup> Vgl. NOORMANN, HARRY: Kirchengeschichte (Theologie kompakt), Stuttgart 2006; NOORMANN, HARRY: Einsicht und Erinnerung. Anfragen zur Reinspektion der Kirchengeschichtsdidaktik, in: ZPT 59 (2007), H. 4, S. 321–338.

<sup>28</sup> METZ, JOHANN BAPTIST: Im Pluralismus der Religions- und Kulturwelten. Anmerkungen zu einem theologisch-politischen Weltprogramm (1997), in: Ders.: Zum Begriff der politischen Theologie 1967–1997, Mainz 1997, S. 197–206. Neu entfaltet in Metz, Johann Baptist: *Memoria passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft*, Freiburg i. Brsg. 2006.

<sup>29</sup> HÖHN, HANS-JOACHIM: *Gegen-Mythen. Religionsproduktive Tendenzen der Gegenwart*, Freiburg i. Brsg. 1994, S. 80.

<sup>30</sup> Grundlegend: GREVE, ASTRID: Erinnern lernen. Didaktische Entdeckungen in der jüdischen Kultur des Erinnerns, Neukirchen-Vluyn 1999; WERMKE, MICHAEL (Hg.): *Die Gegenwart des Holocaust. »Erinnerung« als religionspädagogische Herausforderung*, Münster 1997; FUCHS, OTTMAR / BOSCHKI, REINHOLD / FREDE-WENGER, BRITTA (Hgg.): *Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit*, Münster 2001; HAGEMANN, WALTRAUT / HIRSCH, ELKE: *Leben mit der Zukunft im Rücken. Juden und Christen erinnern sich (Lernen kreativ)*, Primarstufe und Sekundarstufe I, Düsseldorf 2003. Themenheft der ZPT »Erinnern und Gedenken«, 55 Jg. (2003), Heft 4. SCHWENDEMANN, WILHELM / WAGENSMOMMER, GEORG (Hg.): *Erinnern ist mehr als Informiertsein. Aus der Geschichte lernen (2)* (Freiburger Schriften der EFH Freiburg, Bd. 28), Münster 2004. Themenheft »Erinnern und deuten«, in: entwurf 3/2004. MITCHELL, GORDON / MÜLLER, CHRISTINE / BRANDT, CAROLIN / BRAJTIGAM, SVETLANA / PUTSCHBACH, KATRIN: »Wenn wir die ganze Sache nicht machen würden, dann würde Gras darüber wachsen.« Deutsch-jüdische Vergangenheit in interkulturellen Schulklassen, Frankfurt/M. 2007. Der nach meiner Kenntnis einzige Beitrag, erinnerungsgeleitetes Lernen im Kontext interreligiöser Bildung auszuweisen, stammt von LEIMGRUBER, STEPHAN: *Erinnerungsgeleitetes Lernen*. In: HILGER, GEORG / LEIMGRUBER, STEPHAN / ZIEBERTZ, HANS-GEORG: *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, S. 340–348.

<sup>31</sup> FRIEDRICH SCHWEITZER hat an dem schwierigsten aller erinnerungsdidaktischen Probleme, einer »Erziehung nach Auschwitz«, eindrücklich herausgearbeitet, dass »miteinander geteilte Erinnerung [...] zugleich auch das Nicht-Teilbare als das Trennende bewahren« muss und

- die »*utopische Erinnerung*« (an eine versöhlte Welt, wie sie aus den Träumen und Handlungen derer erwachsen kann, die vor uns waren),
- die »*ätiologische Erinnerung*« (zu den Enden des Wurzelwerkes, aus dem wir wurden, was wir sind)
- die Ambivalenzen von Erinnerung zu gewärtigen: Die durch Erinnerungs-Arbeit neu geweckte »Lust an der Geschichte« darf nicht verdecken, dass erstens kollektive Erinnerungsarbeit(!) zumeist einen schmerzhaften und konfliktbeladenen Prozess durch die Tiefen von Schuld, Verstrickung und Leid durchläuft, und zweitens Erinnerung und Vergessen paradoxe Züge tragen, sie können lähmen und befreien, Fluch oder Segen sein. Der Lust an der Geschichte steht ungleich machtvoller die »Last der Erinnerung« gegenüber. Nach traumatisierten Überlebenden von Krieg und Holocaust haben viele Ethnien und Nationen auf tragische Weise die »Peitsche der Erinnerung« aushalten müssen, in Südafrika, in Ruanda, auf dem Balkan und in anderen Erdregionen. Unterdrückte und verdrängte Erinnerung an eigenes Leid kann überhaupt erst Raum schaffen, sich an einen Tisch zu setzen (z.B. Israelis und Palästinenser<sup>32</sup>). Umgekehrt gründete die südafrikanische Wahrheitskommission in der Hoffnung, von der geteilten, mitunter unaussprechbar schmerzhaften Erinnerung werde eine soziale Katharsis, eine heilende und versöhnende Kraft, ausgehen.
- mit der paradox-zirkulären Beziehung von Geschichte und Erinnerung didaktisch experimentieren: Erinnerung setzt eine – kognitive und emotionale – Beziehung zum historischen »Gegenstand« oder Akteur voraus. Die gewisse Vertrautheit aber kann erst erwachsen aus der vorgängigen Bereitschaft, sich auf eine Expedition in unbekanntes, fernes und fremdes Terrain einzulassen, ohne das Versprechen, eine »erinnerungswürdige Begegnung« zu erleben. Lernprozesse werden von Differenz erfahrungen angestoßen. Die Versuchung, Geschichte als Steinbruch für vorgängig bekannte und konnotierte »Denkwürdigkeiten« zu instrumentalisieren, ist für erinnerungsgeleitetes Lernen ungleich größer als in stofflich orientierten Vermittlungskonzepten.<sup>33</sup> Hier holt das prinzipielle historiografische Problem der Verhältnisbestimmung zwischen »Objektivität« (damit Geschichte mehr und anderes erzählt als schon bekannt), Konstruktivität (der sinngebenden Verknüpfung einer plausiblen Auswahl aus zahllosen Fakten und Zusammenhängen) und Perspektivität (der Frage nach der Gegenwartsbedeutung) den Didaktiker unmittelbar ein. In diesem Zusammenhang ist auch vor einer vorschnell unterstellten Handlungsorientierung erinnernden Lernens zu warnen; eröffnet dieses doch zunächst Räume für erweiterte Wahrnehmung, alterierende Sichtweisen und Anschauungen, zum Innehalten und Schweigen gerade auch im »zweckfreien Eingedenken« der Toten.<sup>34</sup>

---

selbst unter dieser Prämisse die Aporie nicht aufzulösen ist, durch Erinnern eine Wiederholung nicht verhindern zu können, wie es »umgekehrt ausgeschlossen sein muss, sich dieser Aufgabe zu entziehen. SCHWEITZER demonstriert zugleich sein Konzept der Elementarisierung als didaktischen Prozess an diesem prominentesten Beispiel. SCHWEITZER, FRIEDRICH: An den Grenzen einer jeden Didaktik: »Erziehung nach Auschwitz«, in: SCHWEITZER, FRIEDRICH: Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003, S. 71–92, hier: S. 86f.

<sup>32</sup> Ein drastisches Beispiel dafür ist die Geschichte der palästinensischen Eltern, deren kleiner Sohn durch israelische Kugeln starb, die über den »Schatten der Erinnerung« gesprungen sind, als sie einwilligten, die Organe ihres Kindes für eine Transplantation zur Rettung israelischer Kinder zu spenden. Amos Harel und Arnon Regular: Sechs Israelis erhalten die Organe des erschossenen Jungen Ahmed aus Jenin, Haaretz, 7.11.05.

<sup>33</sup> Just die Shoah-Erinnerung in Unterricht und Schule ist gegen eine mit eindeutiger moralischer Correctness besetzten Funktionalisierung von Geschichte am wenigsten gefeit.

<sup>34</sup> So das Plädoyer von MICHA BRUMLIK: Gerechtigkeit zwischen den Generationen, Berlin 1995.