

Kinder und Jugendliche als Subjekte des Religionsunterrichts zu kirchengeschichtlichen Inhalten

Ulrich Riegel

Schüler/innen sind Ko-Konstrukteure der Auseinandersetzung mit der Geschichte des Christentums. Deshalb werden in diesem Kapitel zuerst die Einstellungen von Kindern und Jugendlichen zu Kirchengeschichte beschrieben (1). Es folgen kurze Abrisse über die geschichtsrelevante Sozialisation der Schüler/innen durch Medien (2) und das Verständnis von Vergangenem im Kindes- und Jugendalter (3). Beides mündet in eine Beschreibung des Geschichtsbewusstseins von Kindern und Jugendlichen (4). Ein Fazit beschließt dieses Kapitel (5).

1. Einstellungen gegenüber Kirchengeschichte als Thema des Religionsunterrichts

Wie beurteilen Schüler/innen die Auseinandersetzung mit Kirchengeschichte im Religionsunterricht? Nimmt man die Wahrnehmung der Lernenden zum Ausgangspunkt, werden kirchengeschichtliche Themen vergleichsweise selten unterrichtet. In der deutschlandweiten Studie Anton Buchers rangieren derartige Themen auf unteren Plätzen in den Häufigkeitsranglisten.¹ Auf den ersten Blick konträr dazu fällt der Befund einer repräsentativen Befragung Klaus Petzolds in Thüringen aus. „Entstehung und Geschichte des Christentums (Augustinus, Luther, etc.)“ wird in den Augen der Befragten am häufigsten unterrichtet.² Allerdings ist die Formulierung des Items wenig spezifisch. Es liegt nahe, dass im ev. Religionsunterricht, aus dem die Daten stammen, Luther der Referenzpunkt für viele systematisch-theologische Inhalte ist und die Befragten solche Inhalte unter dieses Item subsummieren.

Eindeutig ist dagegen der Befund, welche Bedeutung Schüler/innen kirchengeschichtlichen Themen im Religionsunterricht zuschreiben. In der Bucher-Studie steht die Kirchengeschichte stets am Ende der Rangliste. Erachten sie in der Sekundarstufe I immerhin noch 32% der befragten Jugendlichen für wichtig, sinkt dieser Wert in der Sekundarstufe II auf 29% und in der Berufsschule auf 17%.³ Analog gehört die Kirchengeschichte zu den

¹ Vgl. Bucher, Religionsunterricht 84; 102; 114.

² Petzold, Religion 41.

³ Vgl. Bucher, Religionsunterricht 87; 103; 115.

Themen, die sich die von Uwe Böhm und Manfred Schnitzler befragten Jugendlichen am wenigsten wünschen.⁴ Die Studien geben keinen Aufschluss darüber, worin die Marginalisierung kirchengeschichtlicher Themen gründet. Es bleibt beim Befund, dass Kirchengeschichte im Religionsunterricht eher selten thematisiert und von vielen Schüler/innen auch nicht vermisst wird.

2. Geschichtsrelevante Sozialisation

Worin könnte diese Einstellung gegenüber Kirchengeschichte gründen? Kinder und Jugendliche bringen ihre Vorstellungen über Geschichte, wie sie ihnen in Spielfilmen, Fernsehdokumentationen, Computerspielen, Romanen etc. entgegen tritt, in den Unterricht ein. Eindeutige Indizien für eine derartige geschichtsrelevante Sozialisation finden Bodo von Borries und Rainer Lehmann in ihrer Hamburger Studie.⁵ Zum einen haben bereits Sechstklässler eine Vorstellung von Themen, die im Geschichtsunterricht erst später behandelt werden, zum anderen entsprechen diese Vorstellungen in der Regel älteren Geschichtsbildern, welche noch im Geschichtsunterricht der Eltern vorgeherrscht haben dürften. Um dieser Sozialisation auf die Spur zu kommen, wird die Darstellung von Geschichte im Fernsehen und in Computerspielen skizziert, weil beide Leitmedien unter Schüler/innen sind.

Geschichte wird im Fernsehen vor allem als „historisches Eventfernsehen“⁶ oder als zeitgeschichtliche Dokumentation präsentiert. Wird beim ersten Vergangenen mit den Mitteln eines Spielfilms inszeniert, kompiliert das zweite originales Film- und Fotomaterial, rekonstruierende Filmszenen und Augenzeugenberichte zu einer Dokumentation. Beide Gattungen erzählen Geschichte und stellen somit eine Konstruktion von Vergangenen dar, wobei die Dokumentation grundsätzlich den Prinzipien der Geschichtswissenschaft verpflichtet ist.⁷ Beide Genres zielen auf eine größtmögliche Breitenwirkung, so dass sie sich in der Darstellung von Geschichte an den technischen und ästhetischen Standards des Kinos orientieren. Das führt zum einen dazu, dass originales Material und cinematographische Rekonstruktion eng aufeinander bezogen sind. Zum anderen fließen Dokumentation und emotionale Dramatisierung ineinander. Inhaltlich bezieht sich das Gros der Geschichtsdarstellungen im deutschen Fernsehen auf die NS-Zeit, die Aufbaujahre der BRD und die DDR.⁸ Für die geschichtsrelevante Sozialisation ist hierbei von Interesse, wie besagte Begebenheiten dargestellt werden. Insbesondere im Eventfernsehen wird die Verantwortung für die NS-Verbrechen

⁴ Vgl. *Böhm/Schnitzler*, Religionsunterricht 108.

⁵ Vgl. *Borries*, Geschichtslernen.

⁶ *Ebbrecht*, History 226.

⁷ Vgl. *Fischer*, Ereignis und Erlebnis 193-198.

⁸ Vgl. *Steinle*, Geschichte im Film 151-155.

auf wenige Funktionsträger geschoben und die deutsche Bevölkerung als Opfer dargestellt. Für die Zeit danach konzentrieren sich diese Formate auf Ereignisse, in denen Krisen kollektiv bewältigt wurden (z.B. Das Wunder von Bern, Die Sturmflut etc.). Die DDR wird vor allem als repressives System dargestellt, gegen das man sich auflehnt (z.B. Der Tunnel, Die Mauer – Berlin 61 etc.). Nach Steinle dient diese thematische Auswahl dem öffentlichen Bedürfnis nach „nationaler Mythenbildung“⁹. Es geht um die Konstruktion einer kollektiven Identität nach dem Umbruch von 1989. Deshalb geht insbesondere historisches Eventfernsehen selten kritisch mit deutscher Zeitgeschichte um.

In PC-Spielen wird Geschichte in der Regel funktional herangezogen, um die zentrale Spielidee zu illustrieren. Seit der Einführung des PC 1981 sind über 1600 PC-Spiele mit historischen Inhalten herausgebracht worden.¹⁰ Mit dem Zweiten Weltkrieg bildet ein Ereignis der jüngeren Vergangenheit den häufigsten historischen Rahmen für ein PC-Spiel (29%), gefolgt von Szenarien aus dem 20. Jahrhundert (ohne WK II: 21%) und dem 19. Jahrhundert (11%). Die Designer solcher Spiele bemühen sich in der Regel um größtmögliche Authentizität, wobei diese sich vor allem auf Details der Darstellung und eine Fülle an historisch korrekten, jedoch isoliert gegebenen Hintergrundinformationen bezieht.¹¹ Ansonsten wird Geschichte in den Dienst des Spiels gestellt, so dass historische Ereignisse aus ihrem Kontext gerissen und funktional in den Spielfluss eingebaut werden. So kommen Waffen verschiedener Epochen in einer Schlacht zum Einsatz oder nehmen Schlachten einen anderen Ausgang als in Wirklichkeit. Epochenbegriffe werden in der Regel korrekt verwendet, im Gegensatz zum historischen Geschehen stellen Epochenwechsel in PC-Spielen jedoch eine klare Zäsur im Spiel dar.¹² Für die Spieler wird Geschichte in PC-Spielen unmittelbar erlebbar und man erfährt sich als jemand, der Geschichte formt und gestaltet.

Religion ist in diesen Medien in der Regel ein Phänomen einer vergangenen, längst überwundenen Zeit. Die Kirche erscheint vor allem als Machtapparat, ihre Vertreter besetzen negativ konnotierte Rollen. Moderne Medien bilden somit den zeitgenössischen Blick auf Religion und Geschichte ab. Sie liefern unter Umständen präzise historische Informationen und erweitern damit das historische Faktenwissen der Schüler/innen. Zu einem historisch verantworteten Denken tragen sie aber nur eingeschränkt bei.

⁹ Ebd. 153.

¹⁰ Vgl. Schwarz, Computerspiele 10-14.

¹¹ Vgl. Pasternak, 500.000 Jahre 31-40.

¹² Vgl. ebd. 44-49.

3. Das Verständnis von Vergangenem bei Kindern und Jugendlichen

Neben außerschulischen Lernerfahrungen ist die Auseinandersetzung mit Vergangenem durch die Fähigkeit bedingt, wie Vergangenes gedacht wird. Traditioneller Weise gilt die Pubertät als Beginn historisch verantwortlichen Denkens, weil erst dann die elementaren Kategorien von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sicher beherrscht würden.¹³ Ein differenziertes Entwicklungsschema bietet Christian Noack, der in Anlehnung an Kohlberg fünf Stufen unterscheidet.¹⁴ Auf der *intuitiv-projektiven Stufe* findet eine affektive Bindung an einzelne historische Ereignisse oder Personen statt, die dezidiert egozentrisch wahrgenommen werden. Vergangenes hat märchenhafte Züge und Geschichten stehen unverbunden nebeneinander. Es folgt die *konkret-narrative Stufe*, in der Geschichte in Geschichten repräsentiert wird. Kinder erschließen Vergangenes, indem sie sich mit historischen Personen identifizieren und außergewöhnliche Leistungen bewundern. Die zeitliche Anordnung in der Vergangenheit bereitet noch Schwierigkeiten. Auf der *konventionell-affirmativen Stufe* werden die geschichtlichen Deutungsmuster des kulturellen Umfelds übernommen. Geschichte wird aus einem Reservoir historischer, durch das Umfeld tradierter Erzählungen konstruiert, welche bedeutende Persönlichkeiten oder Ereignisse illustrieren. Auf der *kritisch-reflektierenden Stufe* werden diese konventionellen Narrative hinterfragt. Die Einsicht in die Vielschichtigkeit historischer Prozesse wird zum Anlass, unterschiedliche Deutungen vergangener Begebenheiten miteinander zu vergleichen und auf ihre Angemessenheit hin zu befragen. Geschichte wird in Strukturen wahrgenommen. Auf der *historisch-universellen Stufe* werden historische Deutungsmuster als kognitive Modelle wahrgenommen, welche Vergangenes auf unterschiedliche Weise rekonstruieren. Die kulturelle Gebundenheit dieser Deutungen ist bewusst und relativiert den Blick auf Geschichte.

Natürlich können derartige Modelle nur eine grobe Orientierung über die Entwicklung historischen Denkens geben und der Einzelfall weicht eventuell stark von ihnen ab. Deshalb werden im Folgenden empirische Studien referiert, die Einblick in die Entwicklung von Teilkompetenzen historisch verantwortlichen Denkens geben. Eine britische Studie untersuchte die Empathiefähigkeit von Lernenden verschiedener Altersstufen anhand der Frage, warum Kaiser Claudius trotz Warnungen aus seinem Umfeld Britannien erobern will.¹⁵ 8-Jährige nannten vor allem persönliche Gründe und Wünsche. Mit zehn Jahren wurde hauptsächlich eine einzige Ursache genannt, die sich aus der Funktion des Claudius als Kaiser ableitete. Mit 14 Jahren schließlich

¹³ Vgl. u.a. Roth, Kind und Geschichte 43-61.

¹⁴ Vgl. Noack, Stufen 29-31.

¹⁵ Vgl. Lee/Dickinson/Ashby, Understanding 204-212.

waren die Befragten in der Lage, mehrere Gründe zu nennen, welche sie aus einer Analyse der historischen Situation abgeleitet haben. Mit dem Alter steigt somit die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel.

Im selben Forschungsprogramm gingen Rosalyn Ashby und Peter Lee der Frage nach, wie Kinder und Jugendliche mit der Pluralität historischer Deutungen umgehen. Sie konfrontierten die Lernenden mit Material, das das Römische Reich einmal mit der Absetzung des Romulus Augustus (476 n. Chr.), das andere Mal mit der Eroberung Konstantinopels (1453 n. Chr.) enden ließ.¹⁶ Mit sieben und mit zehn Jahren begriff die Mehrheit der Kinder Geschichte als Wiedergabe realer Fakten, so dass sie beide Deutungen nicht miteinander vereinbaren konnten. Mit zwölf Jahren begannen die Kinder Vergangenheit als vielschichtiges Phänomen wahrzunehmen, welches von unterschiedlichen Personen aus unterschiedlichen Perspektiven erzählt werden kann. Erst mit 14 Jahren argumentierte eine Mehrheit der Befragten damit, dass beide Deutungen unterschiedliche Maßstäbe benutzen. Die Konstruktivität von Geschichte scheint somit erst am Beginn des Jugendalters ein kognitiv fassbares Phänomen zu sein.

Bodo von Borries wiederum urteilt auf der Grundlage von Fragebogenerhebungen: „Die befragten Jugendlichen in Europa sind nicht fähig und/oder nicht willens, sich in eine ihnen fremde Zeit hineinzusetzen und aus dieser hypothetisch zu argumentieren und probeweise zu handeln.“¹⁷ Historischen Personen werden moderne Denk- und Verhaltensmuster zugeschrieben und historische Entscheidungssituationen nach modernen Wertmaßstäben gelöst. Allerdings konnten Kölbl und Straub in ihren Gruppendiskussionen durchaus Ansätze historisch verantwortlichen Denkens beobachten. Bedenkt man die beiden Erhebungsformen, so deutet einiges darauf hin, dass eine intuitive Aufmerksamkeit für kulturelle Differenz in verschiedenen Epochen Jugendlichen eher selten zur Verfügung steht, diese Aufmerksamkeit aber aktiviert wird, wenn man sich intensiver auf die Sache selbst einlässt.

4. Das Geschichtsbewusstsein von Kindern und Jugendlichen

Auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen lässt sich nun beschreiben, wie Kinder und Jugendliche Geschichte wahrnehmen. Geschichtsbewusstsein wird in der aktuellen Geschichtsdidaktik verstanden als die Fähigkeit, erinnerte Vergangenheiten mit Gegenwartsdeutungen und Zukunftserwartungen zu einer komplexen, zeitlich geordneten Erzählung zu verknüpfen und

¹⁶ Vgl. Lee/Ashby, Progression.

¹⁷ Borries, Jugend 196.

das eigene Handeln mit dieser Erzählung in Beziehung zu setzen.¹⁸ Damit ist das Geschichtsbewusstsein kulturell eingebunden, d.h. es beruht auf den im sozialen Umfeld gültigen Überzeugungen, was die Wirklichkeit ausmache und der Zweck menschlichen Seins sei. Demnach zeichnet sich das moderne Geschichtsbewusstsein durch eine „Bezugnahme auf unser wissenschaftliches Weltbild und die methodisch-rationale Begründung von Aussagen“¹⁹ sowie ein „allgemeine[s] Differenz- und Alteritätsbewusstsein“²⁰ aus.

Das Geschichtsbewusstsein von Kindern

Ein solches Geschichtsbewusstsein zeigen Kinder in der Grundschule erst in Ansätzen.²¹ Die basalen Kategorien von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft werden im Wesentlichen richtig verwendet, wobei insbesondere die Vergangenheit häufig in die Zeit dessen zerfällt, was man selbst noch erlebt hat, und in eine Zeit jenseits dieses eigenen Erlebens, welche dann als weit zurückliegend begriffen wird. Kompetentere Kinder können mit einzelnen Epochenbegriffen oder historisch relevanten Ereignissen operieren (z.B. Steinzeit, Mittelalter, WK II) und unterscheiden fiktionale Personen der Vergangenheit (z.B. Fred Feuerstein) von historischen Personen.

Am Beginn der Grundschulzeit gelten historische Kenntnisse als Fakten und geschichtliche Entwicklung wird mit Erfindungen oder durch Lernprozesse erklärt. Gegen Ende der Grundschulzeit betonen Kinder immer häufiger den hypothetischen Charakter von Geschichte. Auch wird Geschichte vermehrt als kontinuierliche Entwicklung begriffen, die unter Umständen als Fortschritt oder Rückschritt gedeutet wird. Kompetentere Kinder ziehen zur Erklärung historischer Entwicklungen Analogieschlüsse zwischen der Gegenwart und der Vergangenheit, wobei in der Regel heute Vertrautes versuchsweise in die Vergangenheit projiziert wird.

Das Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen

Jugendliche zeigen dagegen ein durch und durch modernes Geschichtsbewusstseins.²² Geschichte weckt ihr Interesse, wenn sie entweder die eigene Lebenswelt erklärt oder aber unerklärlich Fremdes zum Inhalt hat. Die befragten Jugendlichen nehmen Aussagen über die Vergangenheit nicht einfach hin, sondern prüfen diese kritisch auf historische Plausibilität. Letztere entsteht durch Zeugenschaft, d.h. zeitgenössische Quellen oder Informationen, welche sich auf derartige Quellen beziehen. Sie bilden den Maßstab, mit denen Jugendliche die Thematisierung vergangener Zeiten in Romanen, Spielfilmen oder Computerspielen auf historische Plausibilität hinterfragen.

¹⁸ Vgl. Jeismann, Geschichtsbewusstsein; Rüsen, Geschichtsbewusstsein.

¹⁹ Kölbl/Straub, Geschichtsbewusstsein Abs. 14.

²⁰ Ebd. Abs. 15.

²¹ Vgl. Kölbl, Aufbau 40-46.

²² Vgl. Kölbl/Straub, Geschichtsbewusstsein Abs. 53-100; Borries, Jugend.

Dabei ist den Jugendlichen bewusst, dass Vergangenheit selektiv erinnert und dokumentiert wird und dass Geschichte selbst bereits ein spezifisches Arrangement und eine Deutung dieser erinnerten Vergangenheit darstellt. Oft wurde dieses Bewusstsein im Nachdenken darüber operationalisiert, wie spätere Generationen über die Gegenwart und das eigene Handeln in dieser urteilen.

Schließlich begreifen Jugendliche Geschichte als eine zeitliche Entwicklung, welche sich basal in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unterteilen, aber auch durch andere temporale Ordnungskategorien wie etwa Epochenbegriffe gliedern lässt. Ein der Geschichte eingeschriebenes Ziel wird nicht erkennbar, auch wenn bestimmte Phasen von Geschichte im Sinn eines Fortschritts oder eines Verfalls gedeutet werden. Beide Beobachtungen sind nicht trivial, da z.B. viele mythische Geschichtsbilder zirkulär angelegt sind, während im christlichen Verständnis Geschichte auf die Vollendung in Gott zuläuft.

Für den Religionsunterricht ist einschlägig, dass Religion für die befragten Jugendlichen eine untergeordnete Rolle spielt; sie wird vor allem mit dem Mittelalter assoziiert. Für die Gegenwart erwarten sie nicht, dass religiöse Führer oder Gruppen den Lauf der Geschichte beeinflussen.²³ Auch würden sie eher den Bau einer Autobahn verändern, um ein 300 Jahre altes Bauernhaus zu erhalten, als eine mittelalterliche Kirche oder Moschee.²⁴

Spezialfall: Jugendliche mit Migrationshintergrund

Bisher wurde das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher im Allgemeinen beschrieben. Den konfessionellen Religionsunterricht besuchen aber zunehmend mehr Schüler/innen mit Migrationshintergrund, welche aus verschiedenen, oftmals heterogenen geschichtlichen Traditionen und Erinnerungsmilieus schöpfen können bzw. müssen. Der Umgang mit diesen so genannten „geteilten Erinnerungen“²⁵ kann vielfältig ausfallen, was hier am Umgang mit der NS-Zeit exemplarisch ausgeführt wird.

Grundsätzlich ist die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit für alle Jugendliche in Deutschland essentiell, weil sie einen Eckpfeiler kollektiver Identität in diesem Land darstellt. Deshalb müssen auch Jugendliche aus Familien, die erst nach dieser Zeit nach Deutschland zugezogen sind, eine Haltung zur NS-Zeit finden.²⁶ Viola Georgi identifiziert in dieser Auseinandersetzung vier Typen, nämlich (I) die Identifikation mit den Opfern des Holocaust, mit der selbst erlebte Diskriminierung bearbeitet wird, (II) die Identifikation mit den Mitläufern und Tätern, um die Perspektive der Mehrheitsgesellschaft auszuprobieren, (III) die Identifikation mit der Geschichte der ei-

²³ Vgl. *Borries*, Jugend 221. Allerdings fand die Befragung vor 2001 und seinen religiös motivierten Terroranschlägen statt.

²⁴ Vgl. ebd. 146.

²⁵ *Motte/Ohliger*, Geschichte 47.

²⁶ Vgl. *Kölbl*, Migrationshintergrund 67-69.

genen ethnischen Gruppe als Minderheit innerhalb der Mehrheitsgesellschaft, für die das Schicksal der Juden in der NS-Zeit eine Referenzfolie darstellt, und (IV) die Identifikation mit der gesamten Menschheit, aus der heraus universale Maßstäbe jenseits ethnischer Differenz abgeleitet werden.²⁷ Das Geschichtsbewusstsein migrierter Menschen steht somit in einem komplexen Wechselspiel unterschiedlicher historischer Traditionen, wobei keine dieser Traditionen ungebrochen auf die individuelle Lebenslage übertragen werden kann.

Religion kann in diesem Bewusstsein eine entscheidende Rolle spielen. So fungiert der Islam für viele Migranten aus muslimischen Ländern als Referenzfolie, anhand derer sie ihre individuelle und kollektive Identität gegenüber einer Mehrheitsgesellschaft wahren, die ihnen ambivalent bis ablehnend begegnet.²⁸ Die religiös durchwirkte geschichtliche Tradition des ursprünglichen Heimatlandes legitimiert in diesem Fall das eigene Empfinden und Handeln in der neuen Umgebung. Im Unterschied zu den meisten autochthonen Jugendlichen spielen Religion und religiös motivierte Geschichtsdeutungen für viele Jugendliche mit Migrationshintergrund eine existentielle Rolle.

5. Fazit

Kinder und Jugendliche verstehen Vergangenes auf je eigene Weise. Historisch verantwortliches Denken im geschichtswissenschaftlichen Sinn bildet sich in der Sekundarstufe I aus. Die Erarbeitung kirchengeschichtlicher Themen im Religionsunterricht kann hier ansetzen. Das sich in diesem Alter ausbildende Bewusstsein für die Konstruktivität von Geschichte erlaubt die Dekonstruktion vorherrschender Deutungsmuster und die Einsicht in die Mannigfaltigkeit historischer Plausibilität. Das kann insbesondere für den Religionsunterricht fruchtbar sein, weil viele Schüler/innen ein negatives Bild von der Kirche und ihrer Geschichte haben. Alternative Deutungsmuster und irritierende historische Begebenheiten können diese Vor-Einstellung durchbrechen. Alltagsgeschichtliche Begebenheiten eignen sich hier besonders, weil sie normale Menschen und ihren Umgang mit Religion thematisieren. Sie bieten nicht nur einen bislang eher wenig angebotenen Zugang zu Geschichte, sondern erlauben bei geschickter Auswahl auch Parallelen zur Lebenswelt der Lernenden – was für viele Schüler/innen der einzige interessante Zugang zu Geschichte ist.

Besondere Brisanz erhält diese Auseinandersetzung, wenn Jugendliche verschiedener Kulturen im Religionsunterricht versammelt sind. Deutsche, polnische, kroatische und philippinische Jugendliche können alle derselben

²⁷ Vgl. *Georgi*, „Ich kann ...“ 103-105.

²⁸ Vgl. *Herbert*, Islam 160.

Kirche angehören, stehen aber für unterschiedliche geschichtliche Traditionen und Erinnerungsmilieus innerhalb dieser Kirche. Geht der Religionsunterricht auf die Mannigfaltigkeiten in diesen Vergangenheiten ein, können die Jugendlichen Religion als plurales Gewebe aus Vergangenem und Gegenwärtigem erleben. Fremdes und der eigene Alltag werden miteinander in Beziehung und in einen (kirchen-)geschichtlichen Zusammenhang gesetzt.

Kinder nehmen Vergangenes in Geschichten wahr und neigen dazu, sich mit den Hauptpersonen dieser Geschichten zu identifizieren. Wer Kinder als Subjekte der Auseinandersetzung mit Vergangenheit im Religionsunterricht ernst nimmt, wird kirchengeschichtliche Themen somit narrativ und personifiziert präsentieren, gleichwohl darauf achten, dass „unkritische Identifikationen“ ausbleiben. Diese Form der Erarbeitung entspricht geschichtswissenschaftlichen Standards, wenn bspw. die dargebotene Erzählung der geschichtswissenschaftlichen Rekonstruktion der betreffenden Begebenheit gerecht wird. Außerdem erschließt die so genannter Oral History Zeitgeschichte auf narrative und personifizierte Weise. Alltagsgeschichte stellt eine vorzügliche Quelle derartiger Geschichten dar, denn die handelnden Personen kommen aus Milieus, die – bei aller mentalen Differenz zwischen „Gestern“ und „Heute“ – mit den Kontexten der Lernenden vergleichbar sind. Kinder können in diesen Geschichten erleben, wie Geschichte „gemacht“ wird und sich selbst als Mit-Gestalter von (Kirchen-)Geschichte wahrnehmen.

Literatur

- Böhm, Uwe/Schnitzler, Manfred: Religionsunterricht in der Pubertät. Eine explorative Studie in den Klassen 7 und 8, Stuttgart 2008.
- Borries, Bodo von: Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Gebrauch und Erlernen von Historie, Stuttgart 1988.
- Borries, Bodo von: Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen 1999.
- Bucher, Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, Stuttgart 2000.
- Ebbrecht, Tobias: History, Public Memory and Media Event, in: Media History 13 (2007) 2/3, 221-234.
- Fischer, Thomas: Ereignis und Erlebnis: Entstehung und Merkmale des zeitgenössischen dokumentarischen Geschichtsfernsehens, in: Korte, Barbara/Paletschek, Sylvia (Hg.): History goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres, Bielefeld 2009, 191-202.
- Georgi, Viola: „Ich kann mich für Dinge interessieren, für die sich jugendliche Deutsche auch interessieren“. Zur Bedeutung der NS-Geschichte und des Holocaust für Jugendliche aus Einwandererfamilien, in: dies./Ohliger, Rainer (Hg.): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft, Hamburg 2009, 90-108.
- Herbert, David: Islam, Identity and Globalisation, in: Coleman, Simon/Collins, Peter (Hg.): Religion, Identity and Change, Bodmin 2004, 155-173.

- Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichts-
didaktik, in: Schneider, Gerhard (Hg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-
politisches Lernen, Pfaffenweiler 1988, 1-24.
- Kölbl, Carlos/Straub, Jürgen: Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Theoretische
und exemplarische empirische Analysen, in: Forum Qualitative Sozialforschung
2(2001)3, Art. 9 [<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010397> (abgeru-
fen: 11/2011)].
- Kölbl, Carlos: Mit und ohne Migrationshintergrund. Zum Geschichtsbewusstsein Ju-
gendlicher in der Einwanderungsgesellschaft, in: Georgi, Viola/Ohliger, Rainer
(Hg.): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Ein-
wanderungsgesellschaft, Hamburg 2009, 61-74.
- Kölbl, Carlos: Zum Aufbau der historischen Welt bei Kindern, in: Journal für Psy-
chologie 12(2004)1, 25-49.
- Lee, Peter/Ashby, Rosalyn: Progression in Historical Understanding among Students
Ages 7–14, in: Stearns, Peter/Seixas, Peter/Wineberg, Sam (Hg.): Knowing,
Teaching, and Learning History, New York 2000, 199-222.
- Lee, Peter/Dickinson, Alaric/Ashby, Rosalyn: “Just Another Emperor”: Understan-
ding Action in the Past, in: International Journal of Educational Research 27
(1997), 233-244.
- Motte, Jan/Ohliger, Rainer: Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesell-
schaft. Einführende Betrachtungen, in: dies. (Hg.): Geschichte und Gedächtnis
in der Einwanderungsgesellschaft, Essen 2004, 7-49.
- Noack, Christian: Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewusstsein, in: Bor-
ries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Zur Genese historischer Denkfor-
men. Qualitative und quantitative empirische Zugänge, Pfaffenweiler 1994, 9-
46.
- Pasternak, Jan: 500.000 Jahre an einem Tag. Möglichkeiten und Grenzen der Dar-
stellung von Geschichte in epochenübergreifenden Echtzeitstrategiespielen, in:
Schwarz, Angela (Hg.): „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte
Kühe auf Ihre Gegner werfen?“ Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Ge-
schichte im Computerspiel, Münster 2010, 29-62.
- Petzold, Klaus: Religion und Ethik hoch im Kurs. Repräsentative Befragung und in-
novative Didaktik, Leipzig 2004.
- Roth, Heinrich: Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Ge-
schichtsunterrichts in der Volksschule, München ²1955.
- Rüsen, Jörn: Geschichtsbewusstsein thematisieren – Problemlagen und Analysestra-
tegien, in: ders. (Hg.): Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Ent-
wicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln 2001, 1-14.
- Schwarz, Angela: Computerspiele – ein Thema für die Geschichtswissenschaft?, in:
dies. (Hg.): „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf
Ihre Gegner werfen?“, Münster 2010, 7-28
- Steinle, Matthias: Geschichte im Film: Zum Umgang mit den Zeichen der Vergan-
genheit im Dokudrama der Gegenwart, in: Korte, Barbara/Paletschek, Sylvia
(Hg.): History goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medi-
en und Genres, Bielefeld 2009, 147-166.