

THEOLOGISCHE REVUE

121. Jahrgang

– April 2025 –

Historische Erfahrung, hg. v. Jörg VAN NORDEN / Lale YILDIRIM. – Frankfurt a. M.: Wochenschau 2022. 310 S. (Geschichtsdidaktik theoretisch, 1), brosch. € 38,00 ISBN: 978-3-7344-1390-2

Geschichtsdidaktik in der Debatte, hg. von Thomas MUST / Jörg VAN NORDEN / Nina MARTINI. – Frankfurt a. M.: Wochenschau 2022. 196 S. (Geschichtsdidaktik theoretisch, 2), brosch. € 28,99 ISBN: 978-3-7344-1409-1

Die neue Reihe des auf die Geschichtsdidaktik spezialisierten Verlages zeigt sehr wichtige konzeptionelle Entwicklungen, an denen eine Kirchengeschichtsdidaktik nicht vorbeigehen kann. Den Aufschlag macht ein Bd., der sich dem grundlegenden Begriff der historischen Erfahrung widmet und auf die aktuelle Situation des Geschichtsunterrichts hin beleuchtet. Der zweite Bd. eruiert daraus resultierende geschichtsdidaktische Grundsatzdebatten.

Historische Erfahrung ist ein schwieriger Begriff, da das Ziel, dass aus der Begegnung mit der Geschichte eine Erfahrung erwächst, zwar wünschenswert ist, sich wissenschaftlichem Zugriff aber letztlich entzieht. In den vergangenen Jahren sind daher historische Objekte und Räume in den Mittelpunkt des didaktischen Interesses gerückt, theoretisch fundiert durch die Akteur-Netzwerk-Theorie Bruno Latours. Damit geht die Geschichtsdidaktik andere Wege als die Geschichtswissenschaft. Dies gilt es umfassend zu begründen, wozu der hier zu besprechende Bd. mit dem Titel *Historische Erfahrung* beitragen soll. Er geht auf eine Tagung im Jahr 2020 zurück. Der Bd. bildet die Tagungsstruktur ab.

Einleitend plädiert *Peter Schulz-Hagleit* ausgehend von der Unterscheidung zwischen Extraversion und Introversion (David Riesman) für eine stärkere Beachtung der Introversion, indem „wir persönliche Relevanzen und Resonanzen eines Themas zulassen“ (15). Damit erst rückt Geschichte als Vermächtnis in den Blick (17) und kann ein „durch Konfrontation mit Geschichten (!) inspiriertes kritisches Gegenwartsbewusstsein“ (19) entstehen. *Sabrina Schmitz-Zerres* und *Frank Sobiech* nehmen anschließend eine Abgrenzung der Begriffe Erlebnis, Erfahrung und Reflexion vor. Im ersten Zugang *Kritik des Begriffs historische Erfahrung* vertritt *Lars Deile* u. a. unter Berufung auf Frank Ankersmit die These, „eine Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart lasse sich direkt und unmittelbar“ herstellen, indem beide zu „einer dritten Dimension“ verschmelzen, indem sich Subjekt und Objekt aus ihren Zusammenhängen lösen (39–40). Für eine solche Entkontextualisierung sind Irritation, Selbsterkenntnis und Distanzierung wesentliche Elemente. *Bärbel Völkel* plädiert für eine zentrale Rolle des Erfahrungsbegriffs in der Geschichtsdidaktik, da die Kompetenzorientierung zu einer Formalisierung der historischen Narration geführt habe. Dafür greift sie auf Kosellecks Verständnis der historischen Erfahrung als Erfahrungswandel zurück. *Jörg van Norden* grenzt den Begriff der historischen Erfahrung darauf ein, „dass Überreste nur insofern

Eindruck hinterlassen, als sie ein Widerfahrnis darstellen“ (77), weil sie in der „altbekannten Gegenwart etwas Neues sind“ (80), Aufmerksamkeit auslösen und so „erfahren werden“ (80). *Wolfgang Hasberg* kritisiert in einem Kommentar zu den drei ersten Beiträgen am Begriff der historischen Erfahrung aus geschichtstheoretischer Sicht die Egalisierung der Zeiterfahrungen. Historische Erfahrung als Inhalt ist deutlich zu unterscheiden von Erfahrung als Modus der Erkenntnis, auch wenn sie geschichtsdidaktisch zusammengedacht werden müssen (27). Dies gelte auch für den Umgang mit historischen Gegenständen, die ohne eine Versprachlichung didaktisch „bedeutungslos“ blieben (28). Aus diesen Gründen bedarf der Begriff der historischen Erfahrung noch vieler Schärfungen.

Der zweite Zugang erörtert zunächst die Möglichkeit historischer Erfahrungen im inklusiven Sachunterricht (*Daniel Brandau*) und die Erarbeitung persönlicher Zeitemantiken und Zeitpraktiken von SuS als Ausgangspunkt für das Geschichtsbewusstsein (*Schmitz-Zerres*). Für kirchengeschichtsdidaktische Überlegungen ist der Beitrag von *Michael Zech* mit dem Titel „Rezeptionsästhetische Überlegungen zum Besuch von historischen Stätten. Das Phänomen der Atmosphäre“ sehr relevant. Seine These lautet: „Das, was als historische Atmosphäre erfahren wird, resultiert aus der Haltung beziehungsweise Bereitschaft der Betrachtenden, aus der Beziehung zum Ort oder Objekt historische Imagination entstehen zu lassen.“ (131) Atmosphäre ist für ihn gerade keine Konstruktion, sondern im Anschluss an Ankersmit die Möglichkeit, sich an einem Ort „zu vorangegangenen Geschehnissen beziehungsweise zu den zeitlich zurückliegenden Erfahrungen von Menschen in ein empathisches Verhältnis“ zu setzen, „so dass das Vergangene in der Erfahrungssphäre des gegenwärtig verleblichten Selbst wieder erzeugt wird.“ (133) Daraus ergibt sich für Zech eine Definition historischer Erfahrung: „Die historische Erfahrung, die dann gemacht werden kann, geschieht auf der Ebene einer Realität, die, [...] atmosphärischer Natur ist, weil sie sich aus der Performanz, der Wechselbeziehung zwischen den Betrachtenden und den Objekten, ergibt.“ (141) Diese, mit vielfachen Bezügen fundierte These ermöglicht, das religiöse Lernen an historischen Objekten in Kirchen theoretisch zu fassen.

Die Beiträge des dritten Teils „Historische Erfahrung und Emanzipation“ bieten alternative Zugänge zum Begriff der Historischen Erfahrung. *Urte Kocka* möchte gegenwärtige Zeiterfahrungen, die Wandlungserfahrungen sind wie z. B. die Diskussion über das Anthropozän, für ein Geschichtsbewusstsein fruchtbar machen. *Philipp Mc Lean* versteht Historische Erfahrung als Erfahrung von Fortschritt. Historisches Lernen zielt damit auf „positive Veränderung“ (171). *Oliver Plessow* versteht Historische Erfahrung vor allem als Berufserfahrung.

Im letzten Teil des Bd.s „Historische Erfahrung in Zeit und Raum“ sind Zugänge versammelt, die eher philos. Natur sind. *Thomas Martin Buck* versteht Historische Erfahrung im Anschluss an Jörn Rüsen als „erkannte, reflektierte und bewusst verarbeitete Zeitdifferenz“ (227), womit letztlich das historische Lernziel in der „Emanzipation“ (228) bestehe. *Wolfgang Hasberg* kommt nach einem Durchgang durch die Philos.geschichte zu dem Ergebnis, dass Historische Erfahrung die aus der Erfahrung extrahierte Weisheit sei, die durch die Geschichte vermittelt werde (257). Im letzten sei es die „Einsicht in die Omnipräsenz der Kontingenz menschlichen Lebens“ (258). Auch *Andreas Hübner* setzt beim Anthropozän an, mit dem Historiker:innen „das Dazwischen menschlicher und nichtmenschlicher Existenzmodi überschreiten und den ‚Schwellenwert‘ von Entlegendem und Vertrautem, von Menschenzeit und Naturzeit sowie von Vergangendem und Gegenwärtigem erkunden“ könnten (276). *Mike Richartz* und *Melanie Noesen* setzen in ihren Überlegungen bei der Konstruktion eines „persönlichen historischen Raumes“ an. „Es handelt sich um einen Raum, in dem

das Subjekt Teil ist, sich mitdenkt und sein historisches Wissen, seine Lebenswirklichkeit und seine Autobiographie deuten kann.“ (288) Ob dieser Ansatz wirklich dem Ankersmits entgegensteht, sei dahingestellt. Gelingt es tatsächlich, einen persönlichen historischen Raum zu eröffnen, stellen sich „historische Erfahrungsmomente“ (ebd.) ein.

Der Bd. zeigt die Unsicherheit, mit der die Geschichtsdidaktik der dem Begriff der historischen Erfahrung gegenübertritt. Alle Beiträge versuchen, ihn auf sicheres Terrain zu holen. Einig ist man sich, dass historisch vermittelte und eigene Kontingenzerfahrungen miteinander ins Gespräch gebracht werden können. Das gilt insbes. für Objekte, die historische Versuche religiöser Kontingenzbewältigung repräsentieren. Wenn sie mit gegenwärtigen Zeiterfahrungen ins Gespräch gebracht werden, ist religiöses Lernen kaum zu vermeiden.

Die Beiträge des Bd.s *Geschichtsdidaktik in der Debatte* gehen auf ein Bielefelder Kolloquium *Geschichte und Öffentlichkeit* zurück.

Die ersten beiden Beiträge beschäftigen sich mit Interpretation von Bildwerken im Geschichtsunterricht. *Jörg van Norden* plädiert in Abgrenzung von der klassischen Methode der Bildinterpretation nach Panofsky für eine sozialkonstruktivistische Bildinterpretation. In sozialkonstruktivistischer Perspektive gebe es „keine Affordanz und Authentizität“ eines Bildes „jenseits eines bestimmten Kontextes“. Deshalb auf eine reine Artefaktbiographie auszuweichen, sei keine Lösung. „Die sozialkonstruktivistische Sicht der Dinge verlangt eine geschichtsbewusste Interpretation.“ (22) Diese besteht für van Norden darin, dass zunächst der eigene Standpunkt und das Problem formuliert werden, in dessen Kontext das Bild betrachtet wird. Das widerspricht klassischen kunsthistorischen Ansätzen vehement. *Britta Hochkirchen* macht deshalb aus kunsthistorischer Perspektive darauf aufmerksam, dass Bilder nicht sprechen, sondern zeigen und dass gerade darin ihre Eigenlogik bestehe. Die in der Geschichtsdidaktik weitgehend rezipierten Methoden von Panofsky und Pandel griffen deshalb viel zu kurz. Im Anschluss an Gottfried Boehme plädiert Hochkirchen für ein hermeneutisches Bildverständnis, das davon ausgeht, dass sich der Sinn von Bildern „überhaupt erst und ausschließlich im Zeigen vermittelt“ (37). Dieses Zeigen bestehe aus zwei wesentlichen Punkten: der Blicklenkung und dem „(aufeinanderfolgenden) Nebeneinander“ und der „gleichzeitigen Ganzheit“ des Bildes. In Abgrenzung von der Ikonographie und Ikonologie nach Panofsky kämen dadurch „die Weisen des Darstellens“ (38) selbst in den Blick. „In der Kunstgeschichte wird [...] seit einigen Jahrzehnten intensiv über die spezifische Zeitlichkeit des Bildes diskutiert. Die Kenntnisnahme dieser kunsthistorischen Debatten über die unterschiedlichen Ebenen der Zeitlichkeit des Bildes, die rezeptionsästhetische Temporalität des Bildes oder seine Eigenzeitlichkeit können dabei für die geschichtsdidaktische Bezugnahme auf das Bild von hohem Interesse sein.“ (40) In der Religionspädagogik hat sich weitgehend die Methode der Bilderschließung von Günter Lange durchgesetzt, die den Ansatz von Panofsky weiterführt. Die von Hochkirchen genannten Debatten in der Kunstgeschichte wären auch hier noch zu rezipieren.

Der zweite Abschnitt des Bd.s widmet sich der Erinnerungskultur. *Juliane Brauer* zeichnet nach, wie sich parallel zum Begriff Erinnerungskultur innerhalb der Geschichtswissenschaft der Begriff der Geschichtskultur etabliert hat. Während es spätestens in den 2000er Jahren ein Unbehagen an der Erinnerung gab, hat der Begriff der Geschichtskultur keine Krisen durchgemacht. Dies liegt vor allem daran, dass die Erinnerungskultur anfällig für politische Vereinnahmungen ist. *Carlos Kölbl* ergänzt den Befund mit dem wichtigen Hinweis auf die psychologische Dimension jeder Geschichtskultur, die das Konzept der kollektiven Erinnerung infragestellt. Ausgehend von den

Konzepten des kommunikativ-personalen Gedächtnisses und des kollektiv-autobiographischen Gedächtnisses versucht Kölb im Anschluss an die „mächtigen Gefühle“ (70) in der Geschichte (Ute Frevert) die Dimension des Gefühls für das Geschichtsbewusstsein näher zu bestimmen und erläutert dies exemplarisch am Begriff der Scham. näher zu bestimmen. „Geschichte“ als praktisches Geschehen beziehungsweise als praktischer Vollzug betrifft Menschen nicht zuletzt als körperliche und leibliche Wesen. Sie ist stets auch in die körperliche und leibliche Existenz von Personen eingeschrieben und bestimmt diese auf eine bisweilen unmerkliche, von symbolischen Repräsentationen, bewussten zumal, unabhängigen Weise. Diese ‚Geschichte‘ fungiert gleichsam ‚hinter dem Rücken‘ der Subjekte und prägt deren Praxis womöglich in latenter Form.“ (74–75) Beide Beiträge werfen die wichtige Frage auf, warum sich bislang in der kirchenhistorischen Forschung die Dimension der Kirchengeschichtskultur kaum entwickelt hat. Wenn Kirchengeschichte im kulturellen Wandel nicht untergehen will, wird sie hieran anschließen müssen.

Die Teile IV und V erläutern die gängigen Debatten um Fragen der Inklusion und der Kompetenzorientierung. Dass beides bei der richtigen Anwendung von Vorteil sein kann, braucht hier nicht näher erläutert zu werden.

Teil VI widmet sich dagegen wieder einem für die Kirchengeschichte wichtigen Thema, nämlich der Narrativität. *Michele Barricelli* verteidigt gegen aktuelle Einwände von konstruktivistischer Seite, dass die besonderen Lernleistungen im Fach Geschichte darin liegen, „das Prinzip der Narrativität aller historischen Erkenntnis zunehmend bewusst zu machen“ und im Blick auf „das Ermöglichen oder Erleichtern oder Begründen von Handeln in der Gegenwart“ zu fördern (172). Das Erzählen bzw. Erzählungen sind dabei sowohl Erkenntnismethode, Lerngegenstand als auch Lernmedium mit dem Ziel der Sinnbildung über Zeiterfahrung (*Jörn Rüsen*). Sinnbildung versteht Barricelli als das „Angebot einer Richtungsbestimmung“, „Probleme so zu verstehen und für sich auszubauen, dass Handeln entwickelt werden kann“ (182). Triftige Geschichtsschreibung müsse daher im Geschichtsunterricht wesentlich mehr gefördert werden, als dies der Fall sei. Diese Dimension ist in einzelnen hochschuldidaktischen Projekten zur Kirchengeschichte bereits umgesetzt, für den schulischen Religionsunterricht aber noch nicht fruchtbar gemacht.

Beide Bde enthalten eine Fülle von Anregungen zum kreativen Umgang mit Überlieferungen der Christentumsgeschichte, die nicht selten längst Teil einer im säkularen Kontext vorhandenen Kirchengeschichtskultur sind. Gerade Bilder und Objekte sind geeignet, historische Erfahrungen im Kontext religiöser Bildung zu ermöglichen. Dabei kann der in der Geschichtsdidaktik umstrittene Begriff der historischen Erfahrung theol. gut begründet werden. Die Historizität der Offenbarung und die Notwendigkeit, diese immer neu zu verstehen, korrespondiert mit personalen Glaubensbiografien. Historische Erfahrung heißt dann einerseits, die Zeitbedingtheit jeden Glaubens zu verstehen und andererseits, die Erfahrungen anderer Zeiten für die eigene Biografie fruchtbar zu machen.

Über den Autor:

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