

## **Chronos und Kairos – Reflexionen zum Umgang mit dem Phänomen ‚Zeit‘ im Geschichts- und Religionsunterricht**

von

Thomas Breuer / Bärbel Völkel

### *Abstract*

*Fokussiert auf den Aspekt des Zeitbewusstseins unternimmt der Beitrag eine grundsätzliche Reflexion über das historische Lernen. Als gemeinsames Interesse von Geschichts- und Religionsdidaktik erscheint die Intention, sich von der Dominanz der linearen Chronologie zu befreien, indem die Wahrnehmung des Kairos geschult wird. Letztlich geht es darum, junge Menschen zu ermutigen, das Jetzt mit beiden Händen zu greifen und das Leben nicht in eine ungewisse Zukunft zu verschieben. Sie sollen befähigt werden, eine Vielzahl von Traditionen mutigen Handelns in der Geschichte auszumachen, um sich den Problemen der Gegenwart stellen zu können.*

### **1. Einleitung (Breuer)**

Die jüdisch-christliche Religion ist im Gegensatz zu den fernöstlichen Religionen sehr stark geschichtlich geprägt. Damit ist nicht gemeint, dass sie, wie alles andere auch, einem geschichtlichen Gestaltwandel unterliegt – das ist selbstverständlich –, sondern dass sie sich material (inhaltlich in ihren Glaubensvorstellungen) und formal (in ihren ritualisierten Glaubensakten) auf geschichtliche Ereignisse bezieht. Für das Judentum und damit auch für das christliche Alte Testament ist das zentrale Datum der Exodus, die Befreiung der Israeliten aus der Knechtschaft Ägyptens, für das Neue Testament ist die Geschichte des Bauhandwerkers Jesus aus Nazareth, sein Leben und Wirken, seine Hinrichtung durch die Römer als politischer Verbrecher und seine von seinen Anhängern geglaubte Auferweckung konstitutiv. Beides, der Exodus wie auch Leben und Tod Jesu, scheinen weltgeschichtlich eher marginale Ereignisse gewesen zu sein. Doch was heißt schon „marginal“? Nach welchen Maßstäben kann festgelegt werden, was historisch von zentraler Bedeutung ist und was eher am Rande liegt? Was macht aus dem einen Leben ein erinnerungswürdiges und aus dem anderen ein zu vernachlässigendes, was aus dem einen Ereignis ein historisches Datum und aus dem anderen eine unerhebliche Zahl? Was hebt das eine aus dem immer gleich scheinenden Fluss der Zeit heraus und lässt das andere darin untergehen?



Quelle:

<http://www.altearmee.de/sedanstag1898.jpg>

Offenbar gibt es hierfür keine streng objektiven Kriterien. Im Deutschen Kaiserreich z.B. war der 2. September, der Sedanstag, als Tag der Erinnerung an den entscheidenden Sieg über die französischen Truppen Napoleons III. von herausragender Bedeutung für die öffentlich-politische Kultur, heute ist er praktisch vergessen. Ob die Deutschen an seiner Statt nun wissen, was am 3. Oktober geschah, erscheint allerdings fraglich.

Wenn es so ist, dass es keinen verbindlichen Kanon an wissenswerten geschichtlichen Ereignissen gibt, der unabhängig von gegenwärtigen Erkenntnisinteressen besteht, dann kann es weder im Geschichts- noch im Kirchengeschichtsunterricht darum gehen, „Fakten, Fakten, Fakten“ auswendig zu lernen. Auch erscheint es zweifelhaft, ohne weitere Überlegung nur die immer gleichen Standardthemen zu behandeln und allenfalls zu überlegen, wie Religions- und Geschichtsunterricht hinsichtlich der Themen Mönchtum, Hexenverfolgung, Reformation und Nationalsozialismus kooperieren könnten. Vielmehr müsste zunächst eine grundsätzliche Reflexion über den Sinn sowie die Art und Weise historischen Lernens erfolgen. Dies soll zunächst aus Sicht der Geschichtsdidaktik geschehen, und zwar fokussiert auf den Aspekt des Zeitbewusstseins.

## **2. Temporalbewusstsein schulen – Kritisches zu einer wenig ausgeführten Teildimension des Geschichtsbewusstseins (Völkel)**

Das Phänomen `Zeit` spielt in der Auseinandersetzung mit Geschichte eine zentrale Rolle, denn schließlich ist ihr Gegenstand, die Vergangenheit, tot. Diese kann dem gegenwärtigen Bewusstsein ausschließlich über das Erzählen von Geschichte(n) zugänglich gemacht werden.<sup>1</sup> Von daher ist die zentrale Kategorie innerhalb der Geschichtsdidaktik das Geschichtsbewusstsein, in dem alle Einstellungen zu und Vorstellungen von Geschichte enthalten sind. Da das Geschichtsbewusstsein sehr stark auch über die Geschichtskultur, innerhalb derer ein Mensch aufwächst, geprägt wird, enthält es starke traditionale Elemente, bei denen Aspekte der Dauer vor diejenigen des Wandels gestellt werden.

Damit es nicht zu einer Stilllegung der Zukunft kommt, ist es ein elementares Anliegen im Geschichtsunterricht, das Geschichtsbewusstsein in einer Weise zu schulen, dass es flexibel und veränderungsfähig, also reflexiv werden und bleiben kann. Dies geschieht einerseits über die Arbeit an sogenannten Sinnbildungsstrukturen, bei denen es darum geht, die traditionale Sinnbildung optimalerweise in eine genetische Sinnbildungsstruktur zu überführen, die so plastisch ist, dass Elemente von Dauer

---

<sup>1</sup> Vgl. FRIED 1996 und 2004.

und Wandel immer wieder neu und begründet gegeneinander abgewogen und umgesetzt werden können.<sup>2</sup>

Auf der Ebene des Geschichtsbewusstseins soll dies über die Schulung unterschiedlicher Dimensionen des Geschichtsbewusstseins geschehen. Eine zentrale Dimension ist dabei das Temporal- oder Zeitbewusstsein. Hier geht es darum, Zeit als ein Orientierungssystem nutzen zu lernen, indem die Zeitprädikate früher, heute und morgen sinnvoll an die eigene Lebensgeschichte angebunden werden. Nach Pandel erfüllt das Temporalbewusstsein vier Funktionen: Es bezieht sich auf die Länge der Zeit, die Dichte der Ereignisse in der Zeit, es werden wertende Zeitakzentuierungen vorgenommen und Zeit wird untergliedert, um als Strukturierungshilfe der Erzählbarkeit von Ereignissen zu dienen. Da Geschichte nur erzählt werden kann, ist eine narrative Untergliederung der Zeit auf einer Zeitgeraden eine unerlässliche Voraussetzung zur Generierung sinnvoller Erzählungen, die jedoch nichts mit Datierungsübungen zu tun haben. Nach Pandel unterscheidet sich das Geschichtsbewusstsein der Schülerinnen darin, wie viele Ereignisse in der Zeit gewusst werden. Er empfiehlt das Anlegen von „Ereignisnestern“ in den unterschiedlichen Epochen, um die Fülle historischer Daten handhabbar zu machen. Diese sollen sich gegenseitig im Lernprozess stützen, statt relativ unverbunden in die Epochen gestreut zu werden.<sup>3</sup> Ereignisse haben in einem solchen Narrativierungsprozess einen funktionalen Charakter, sie sind die Grundlage sinnvoller Erzählungen zur Vergangenheit. Pandel `setzt` diese Aspekte des Temporalbewusstseins, ohne dass hier genauer reflektiert wird, worin Chancen aber auch Grenzen einer solchen Setzung liegen. Der Schweizer Geschichtsdidaktiker Peter Gautschi argumentiert hingegen in seinen Ausführungen zur Schulung des Temporalbewusstseins stärker entwicklungspsychologisch. Es zeigt sich aber, dass gerade durch diese Perspektive Zeit selbst einen funktionalen Charakter bekommt, indem Schülerinnen und Schüler sie in ihrer Ordnungsfunktion zunehmend kompetent nutzen lernen sollen.<sup>4</sup>

Im Geschichtsunterricht wird die Funktionalität historischer Ereignisse bislang jedoch kaum aufgegriffen. Diese bleiben auf der Zeitgeraden als relativ lose miteinander verbundene Daten – durch entsprechende Zeitleisten in den Klassenzimmern auch noch optisch unterstützt, oft recht bedeutungslos für Schülerinnen und Schüler. Geschichte wird so als eine Abfolge von Ereignissen wahrgenommen, die nacheinander geschehen und durch das Gesetz von Ursache und Wirkung Neues, das durchaus nicht immer mit dem Gewollten identisch sein muss, hervor bringen. Der dadurch entstehende Eindruck einer ausschließlichen Linearität von Zeit und scheinbaren Kausalität der Ereignisse hat durchaus unerwünschte Nebenwirkungen. Werden Linearität und scheinbare Kausalität unreflektiert in der Auseinandersetzung mit Geschichte aufgenommen, kann sich allzu leicht der Eindruck einstellen, Geschichte sei etwas, das einem passiert, man sei ihr hilflos ausgeliefert. Gerade eine unreflektierte Kausalität (so z. B., dass die kritischen Situationen in der Weimarer Zeit geradezu in das totalitäre Regime der Nationalsozialisten münden mussten) kann bei den Rezipienten einer solchen Geschichte den Eindruck erwecken, Vergangenheit determiniere die Zukunft. Zukunftspessimismus, wenn nicht sogar Zukunftsängste können die Folgen einer solchen Geschichtsvermittlung sein. Es stellt sich auch die Frage,

---

<sup>2</sup> Vgl. RÜSEN 1994.

<sup>3</sup> Vgl. PANDEL 2005, 10-11.

<sup>4</sup> Vgl. GAUTSCHI 2002, 12-13.

ob auf der linearen Zeitgeraden das menschliche Leben dann letztlich nicht im wahrsten Sinne des Wortes `auf der Strecke` bleibt. Vielleicht sind Schönheits- und Jugendkult letztlich nur dem Bemühen geschuldet, dieses `unterwegs verloren gehen` möglichst lange hinaus zu zögern, indem Handlungssubjekt und Handlungsobjekt als identisch definiert werden, wenn außerhalb der eigenen Person keine erkennbar zu gestaltenden Handlungsräume wahrgenommen werden können. Dabei gibt es ja auch andere Zeitvorstellungen, wie z. B. die der zyklischen Zeit, innerhalb derer die Erfahrungen von Werden – Vergehen – Werden ganz andere Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen, da im Grunde immer wieder ein Neuanfang möglich ist. Eine ähnlich gelagerte Problematik mag in der Definition von Geschichte als zukunftsgerichteter Erinnerung liegen. Hier ist zwar bereits eine gewisse Zirkularität enthalten – um in der Zukunft handlungsfähig zu sein, rekurriert der Mensch auf Vergangenes und so fort. Erinnerung (Vergangenheit) hat also stets etwas mit Zukunft zu tun. Problematisch scheint allerdings, dass die Gegenwart, der einzige `Augenblick` der Zeit, in der Reflexion, Handlungsgenerierung und Handlung überhaupt möglich sind, in dieser sprachlichen Wendung gar nicht vorkommt und damit sozusagen zwischen Vergangenheit und Zukunft verschwindet – wieder ein scheinbares Indiz dafür, dass Vergangenheit und Zukunft ungebrochen ineinander über gehen. Wichtig wäre m. E., das Jetzt als eine eigenständige Zeitgröße wahr zu nehmen, da es der einzige Aspekt der Zeit ist, in dem Handlung möglich wird. Das Jetzt trennt die Zukunft von der Vergangenheit, es ist ein eigenständiger Zeitraum und kein verschwindend kleiner Punkt auf der Zeitachse, kaum wahrnehmbar zwischen der langen Vergangenheit und der unsichtbaren hoffentlich noch längeren Zukunft. Dieses Jetzt birgt alle Chancen, Vergangenheit auch loszulassen und Zukunft anders zu gestalten. Das Jetzt als eigenen, sogar einzigen Raum auf der Zeitgeraden sehen zu lernen, gilt es m. E. im Zusammenhang mit der Dimension des Temporalbewusstseins zu schulen. Die Zeitebenen der Geschichte (Länge, Dichte, Zäsuren) dienen dabei einzig dem Zweck, Vergangenes strukturierter wahrzunehmen und auf sich selbst als handlungsbereites Individuum und soziales Wesen zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten Raum beziehen zu lernen.<sup>5</sup> Durch das bewusste Wahrnehmen des `Jetzt` als einer eigenständigen Größe in der Zeit kann dem Verlorengehen des Menschen zwischen Vergangenheit und Zukunft wirksam entgegen getreten werden, so meine Hoffnung aber auch These. Temporalbewusstsein zu schulen würde dann möglicherweise heißen, Gegenwartsbewusstheit zu schulen und Zeit als historisierbaren Orientierungs- und Regulierungsmechanismus nutzen zu lernen. Zunächst einmal antwortet der Religionsdidaktiker auf die geäußerten Impulse, um diese kirchengeschichtlich anzubinden und aus religionsdidaktischer Perspektive zu ergänzen. An diesen Gedankengang anschließend wird dann das Phänomen `Zeitbewusstsein` aus geschichtsdidaktischer Sicht weitergehend reflektiert. Die eher theoretischen Überlegungen des zweiten Kapitels erhalten im 3. Kapitel aus der Sicht beider Fachdidaktiken eine schulpraktische Konkretisierung.

---

<sup>5</sup> Peter Gautschi hat hier einen erheblich differenzierteren Zeitbegriff als Pandel, da er dem Temporalbewusstsein einen stärkeren Erfahrungsbezug einräumt, als Pandel dies tut. Vgl. GAUTSCHI 2000, 12-13.

## 2.1 ‚Zeitbewusstsein‘ in einer religionsdidaktischen Perspektive (Breuer)

Nicht nur für die Geschichtsdidaktik, sondern auch für die Religionsdidaktik stellt das Zeitbewusstsein eine zentrale Kategorie dar. Was ist die Zeit? „Wenn mich niemand danach fragt, weiß ich es; will ich einem Fragenden es erklären, weiß ich es nicht“, gesteht Augustinus in seinen Bekenntnissen (XI, 14). Doch so wie der Bischof von Hippo es mit dieser Erkenntnis nicht bewenden lassen konnte, werde auch ich nicht umhin können, einige Gedanken zum Phänomen ‚Zeit‘ zu formulieren, ohne den Anspruch zu erheben, dieses damit in den Griff zu bekommen. Angesichts der Komplexität des Themas werde ich in Anknüpfung und Widerspruch der Spur folgen, die hier von Ihnen gelegt worden ist.

Zunächst einmal teile ich das Unbehagen an der Dominanz der Chronologie. Das Wort Chronologie leitet sich bekanntlich ab von Chronos, der griechischen Gottheit, die die alles verschlingende Zeit symbolisiert, vor der nichts Bestand hat. Chronos, so sagt die Mythologie, fraß, nachdem er seinen Vater Uranos entthront hatte, alle seine Kinder; allein Zeus, Repräsentant der Macht, wurde durch eine List gerettet. Chronos, meist dargestellt mit Sichel und Stundenglas, steht für ein Ordnungsprinzip, das alles in eine Reihenfolge bringt und die Endlichkeit aller Dinge demonstriert. Chronos steht für die messbare Zeit (Chronometer), vor der jede Minute, jede Sekunde gleich ist. Die Zeit läuft ab, ohne dass wir irgendeinen Einfluss darauf hätten. Wir können den Ablauf der Zeit weder beschleunigen noch verlangsamen, noch gar stoppen. Der Zeit als Chronos sind wir in der Tat hilflos ausgeliefert. Insofern besteht ganz zweifellos die Gefahr, dass ein Geschichtslernen unter dem Primat der Chronologie Gleichgültigkeit, Fatalismus und Resignation hervorruft oder bestärkt. Nebenbei fördert solch ein in der Praxis immer noch häufig anzutreffender Unterricht, dem es darum geht, möglichst rasch möglichst viele Daten und Fakten zu vermitteln, das grundsätzliche Desinteresse an Geschichte. Die Didaktiker Werner Jank und Hilbert Meyer vergleichen im Anschluss an Horst Rumpf die an unseren Schulen vorherrschende Hochgeschwindigkeitsdidaktik mit einer „industriellen Massenproduktion“ von Unterrichtsinhalten: „Auf stromlinienförmig zubereiteten Lern-Fließbändern wird den Schülern die – vermeintlich durch die Zerstückelung leichter zu verdauende – Häppchenkost verabreicht. Alles ist geregelt, genormt und überprüft...“<sup>6</sup>. Ein solcher Unterricht hat Teil am „Bulimie-Lernen“ (viel reinstopfen und wieder ausspucken)<sup>7</sup>, das durch die Testieritis im Post-PISA-Zeitalter eher noch verstärkt zu werden scheint.

Ob aber die Präferenzierung der zyklischen gegenüber der linearen Zeit wirklich einen Ausweg weist? Hier, so meine ich, darf man durchaus Zweifel hegen. Zwar ist es unbestritten, dass unsere Wahrnehmung der Zeit auch durch zyklische Naturphänomene (Wechsel von Tag und Nacht, Jahreszeiten) geprägt wird. Gerade der jüdische und der christliche Festtagskalender stehen im Einklang mit den Rhythmen der Jahreszeiten und sind keinesfalls nur Erinnerungen an historische Ereignisse. Aber die Feste sind von ihrer Intention her auch nicht die Wiederkehr des immer Gleichen, sondern stets neue Vergegenwärtigung. Wenn Weihnachten „alle Jahre wieder“ gleichförmig abläuft, wird es zur bloßen Routine, der sich viele durch Flucht zu entziehen versuchen. „Same procedure as last year“ – das ist höchstens an Silvester

<sup>6</sup> JANK / MEYER 1994, 83.

<sup>7</sup> So Reinhard Kahl, Gründer des Netzwerks „Archiv der Zukunft“ (<http://www.adz-netzwerk.de/andere-ueber-das-netzwerk/bulimie-lernen-abschaffen.php>).

bei Miss Sophie lustig, denn dort, wo das Murmeltier täglich grüßt, wird das Leben zum Alptraum. Nein, das Zyklische ist keine Alternative zum Linearen, denn das Leben des Menschen verläuft nicht zyklisch, sondern spiralförmig. Zwar erlebt der Mensch jedes Jahr den Frühling, aber er ist jedes Jahr ein Jahr älter und um Erfahrungen reicher. Er ist nicht mehr derselbe wie im Jahr zuvor – und wenn doch, dann hat er wie Brechts Herr Keuner allen Grund zu erleichen. Allzu leicht verdeckt die Rede vom zyklischen Werden – Vergehen – Werden zudem, dass das Leben des Menschen tatsächlich einen Anfang und ein Ende hat. Der Erkenntnis des Todes versuchen sich viele Menschen im Westen durch Wiedergeburtphantasien zu entziehen. Während es im Buddhismus gerade darum geht, den Zyklus der Wiedergeburten zu durchbrechen, wünschen sich viele westliche Menschen die Wiedergeburt nach dem Motto: „Neues Spiel, neues Glück!“ Dem setzt der christliche Glaube die Einzigkeit und damit auch die Einzigartigkeit eines jeden Lebens entgegen. Wenn es nicht nur dieses, sondern mehrere Leben gäbe, würde das einzelne Leben entwertet. Erst die Begrenztheit durch den Tod macht unser Leben zum Ernstfall. Dass das Leben des Einzelnen dabei nicht „auf der Strecke bleibt“ – dafür steht die christliche Auferstehungshoffnung, nicht aber die Verdrängung des Todes als Ende der Wegstrecke im Zeitlichen.

Mir scheint, dass in der Rede von der „Dichte der Zeit“ aus theologischer und religionsdidaktischer Perspektive eher ein Anknüpfungspunkt besteht. Kehren wir für einen kurzen Moment zurück zur griechischen Mythologie: Der alles verschlingende Chronos wurde besiegt durch seinen Sohn Zeus. Man könnte das so interpretieren: „Wer Macht über sich selbst gewinnt, gewinnt auch Macht über die Zeit.“<sup>8</sup> Wem dies nicht gelingt, der wird *chronisch* krank oder *chronisch* unzufrieden.<sup>9</sup> Statt sich passiv der Zeit auszuliefern, kommt es darauf an, zum richtigen Zeitpunkt das Richtige zu tun. Genau hierfür steht Kairos, der Sohn des Zeus und Enkel des Chronos. Er ist der Gott des rechten Augenblicks, meist dargestellt als kahler Jüngling mit nur einer Haarsträhne: Die Gelegenheit will beim Schopf gepackt werden!

Mit der Entdeckung des Kairologischen sind wir nun ganz nah an der biblischen Botschaft. Nach dem Markusevangelium lautet Jesu erstes öffentliches Wort: "Peplérotai ho kairós – die Zeit ist erfüllt" (Mk 1,15). Wenn aber die Zeit erfüllt und Gottes „Basi-leia“ nahe ist, dann gilt es, diese Gelegenheit nicht verstreichen zu lassen: „Denkt um, ändert euer Leben und glaubt an die froh machende Botschaft!“ Wir verstehen diesen Aufruf falsch, wenn wir in ihm nur den Ausdruck einer falschen apokalyptischen Naherwartung sehen. Sicher, die erste Generation Christen ging fehl in der Annahme, dieser Äon würde noch zu ihren Lebzeiten zu Ende gehen und eine ganz neue Weltzeit würde anbrechen. Aber zum einen gilt für jeden Einzelnen, dass er weder Zeit noch Stunde (seines Todes) kennt. Die Apokalyptik als „Lehre von der Befristung der Zeit“ (J.B. Metz) hat insofern für jeden eine existenzielle Bedeutung: Carpe diem! Deshalb lassen die von Jesus gerufenen Jünger in den Erzählungen der Evangelien sogleich alles stehen und liegen. Wer begriffen hat, dass bestimmte Entscheidungen ihren Kairos haben, kann nicht darauf warten, dass sich im folgenden Jahr nochmals die gleiche Gelegenheit bietet. Zum anderen sagt uns die Apokalyptik

---

<sup>8</sup> WEINELT 2005, hier 19: [www.abenteuer-philosophie.com/artikel/102\\_artikel1\\_zeit.pdf](http://www.abenteuer-philosophie.com/artikel/102_artikel1_zeit.pdf).

<sup>9</sup> Vgl. ebd.

als prophetisch-gesellschaftskritische Hoffnungssprache: ‚Eine andere Welt ist möglich!‘<sup>10</sup> Kairologisch müsste ergänzt werden: Eine andere Welt ist nötig! Jetzt!

Der Religionsunterricht müsste beide Dimension aufgreifen: die individuell-existenzielle und die sozial-politische. Alles andere wäre eine Vereinseitigung und Verengung der biblischen Botschaft.

Mit dem Kairologischen ist somit notwendigerweise auch der Gedanke der Unterbrechung verbunden. Die Zeit ist demnach kein gleichmäßiger Fluss. Oder besser: Sie ist es nur als Chronos, nicht als Kairos. Der Mensch kann aktiv gestaltend eingreifen. Aber nicht jeder kann es zu jeder Zeit. Die Mauer konnte 1989 fallen; 1979 wäre ein solcher Versuch mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit zum Scheitern verurteilt gewesen. Zum Kairologischen gehört also auch, ‚die Zeichen der Zeit‘ zu erkennen. Nicht jedes Jetzt bietet die gleichen Chancen.

Meines Erachtens ist es in diesem Zusammenhang nicht hilfreich, von der Gegenwart als von einem *Zeitraum* zu sprechen. Tatsächlich ist die Gegenwart nur ein kleiner Punkt zwischen Vergangenheit und Zukunft. Nicht erst der gestrige Tag gehört der Vergangenheit an, sondern auch schon das, was ich vor fünf Minuten getan oder gesagt habe. Obwohl es also so scheint, als sei die Gegenwart zu vernachlässigen, weil sie chronologisch gesehen kaum ins Gewicht fällt, verhält es sich doch genau anders: Wir leben zu jedem Zeitpunkt in der Gegenwart – oder wie Cervantes sagt: „Auf der großen Zeituhr steht nur ein einziges Wort: JETZT!“ Augustinus zieht daraus folgende Schlussfolgerung: „Eigentlich kann man gar nicht sagen: Es gibt drei Zeiten, die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, genau würde man vielleicht sagen müssen: Es gibt drei Zeiten, eine Gegenwart in Hinsicht auf die Gegenwart, eine Gegenwart in Hinsicht auf die Vergangenheit und eine Gegenwart in Hinsicht auf die Zukunft. In unserem Geiste sind sie wohl in dieser Dreizahl vorhanden, anderswo aber nehme ich sie nicht wahr. Gegenwärtig ist hinsichtlich des Vergangenen die Erinnerung, gegenwärtig hinsichtlich der Gegenwart die Anschauung und gegenwärtig hinsichtlich der Zukunft die Erwartung“ (Bekenntnisse XI, 20).

## *2.2 Temporalbewusstsein schulen – Konkretisierungen zu zentralen Aspekten dieser Teildimension (Völkel)*

Dass Menschen willens waren (und es vielleicht noch sind?) der chronologisch verlaufenden Zeit einen göttergleichen Status zu geben macht deutlich, welchen Stellenwert die physikalische Zeit im Erleben nicht nur des Einzelnen einnehmen konnte und wohl auch noch kann. Es bedeutet ja, dass der Mensch akzeptiert, der Zeit – zumindest als Chronos – ausgeliefert zu sein. Zeit existiert und verläuft nach einem solchen Verständnis unabhängig von ihm. Heute wird dies jedoch durchaus auch anders reflektiert. Zeit ist nach Norbert Elias<sup>11</sup> und auch aus systemtheoretischer Sicht eine vom Menschen gestiftete Beziehung zwischen zwei festgelegten Symbolen auf einer höchst komplexen Ebene und nichts, das unabhängig von ihm existiert, ein Metakonstrukt, da keine Bewegung die Zeit bewegen kann.<sup>12</sup> Zeit ist demnach eine Beobachtergröße, die nur für einen Beobachter existiert, der über sein Bewusstsein Handlungen koordinieren muss, für die ein Zeitkonzept sinnvoll und nützlich er-

<sup>10</sup> Insofern ist diese Devise von Attac eine säkular-kongeniale Transformation der apokalyptischen Hoffungsbotschaft der Bibel. Vgl. zum Grundsätzlichen: SUTTER REHMANN 1999.

<sup>11</sup> ELIAS 1988.

<sup>12</sup> Vgl. BUSKOTTE 2004, 80.

scheint. Die Natur selbst benötigt keine Zeitkonzepte. Zeigen Uhren Zeit an – und damit auch unsere ablaufende Lebenszeit? Uhren und alle Zeitmessungsinstrumente überhaupt, ob von Menschen geschaffen oder nicht, sind, so Elias, einfach nur mechanische Bewegungen spezifischer Art, die von Menschen für ihre eigenen Zwecke gebraucht werden.<sup>13</sup> Selbst die scheinbar ohne uns ablaufende physikalische Zeit ist als solche also nur im Bewusstsein von Menschen existent und nie unabhängig von ihnen. Auch wenn der einzelne Mensch die Zeit nicht immer wieder aus eigener Kraft erfindet, sondern sich hier sozialen (Zeitkonzepten) und naturalen (z.B. Altern) Zwängen ausgesetzt sieht,<sup>14</sup> so sind doch beide Aspekte der Zeit lediglich dann für ihn als solche relevant, wenn sie unter der Kategorie Zeit reflektiert werden. Altern wird ja nur im Rahmen eines solchen Zeitkonzeptes zum Problem, innerhalb dessen die Begrenztheit der Lebenszeit als Drama empfunden wird.

Aus geschichtsdidaktischer Sicht ist das eine wichtige Feststellung, denn die Kategorie Zeit wird dadurch historisierbar und Zeitkonzepte – sowohl die strukturbezogenen als auch die erfahrungsbezogenen – insofern als prinzipiell aushandelbar und wandelbar erkennbar.

### 2.2.1 ‚Zyklische Zeit‘ – aktuelle Wiederholungen auch lange vergangener Erfahrungen

Wenn Historiker von Zyklen sprechen, meinen sie nicht eine ewige Wiederkehr des Gleichen, sondern jeweils `aktuell vollzogene Wiederholungen` im Sinne zirkulärer Bewegungen. Nach Reinhart Koselleck sind in jeder einmaligen Handlung und in jeder einzigartigen Konstellation, die von einzigartigen und einmaligen Menschen vollzogen oder ausgehalten werden, immer auch wiederholende Zeitschichten enthalten, die seine Handlungschancen ermöglichen, bedingen, begrenzen und gleichzeitig auch frei setzen. So erlebt jeder Mensch einmalige Ereignisse, die individuell wichtig bleiben, er integriert Generationen unabhängige Erfahrungssätze, wie sie z.B. Geburt und Tod darstellen und die beide als Referenzphänomene eine wichtige Bedeutung im Leben jedes Einzelnen entwickeln und es gibt in seinem Leben Wiederholungsstrukturen, die sich nicht in Einmaligkeit erschöpfen.<sup>15</sup> All dies prägt seinen Erfahrungshorizont. Geschichtsdidaktisch gewendet heißt dies, dass nach allgemeinen und damit möglicherweise wiederholbaren Handlungsregeln in den Zeiterfahrungen vergangener Menschen gesucht wird, aus denen heraus ein gegenwärtiges Orientierungsbedürfnis befriedigt werden kann – auf der Ebene der historischen Sinnbildung wäre das die Form der exemplarischen Sinnbildung.<sup>16</sup> Damit wird eine andere Akzentuierung gesetzt, als sich dies bei der Pandel'schen Definition des Temporalbewusstseins abzeichnet: Nicht die Ereignisse, sondern die Erfahrungen von Menschen in der Vergangenheit bergen Orientierungshilfen für die Gegenwart. Geschichte wird dann zu einem „Schatzhaus menschlicher Erfahrungen“<sup>17</sup>, wobei bestimmte Erfahrungen lohnen, wiederholt zu werden. Worum es beim historischen Lernen also gehen sollte, ist nicht „Ereignisnester“, sondern „Erfahrungsnester“ auf der linearen Zeitachse zu bilden, selbstverständlich in konkrete Ereignisse eingebettet, die geeig-

---

<sup>13</sup> Vgl. ELIAS 1988, 96.

<sup>14</sup> Vgl. ELIAS 1988, XVIII und XXX.

<sup>15</sup> Vgl. KOSELLECK 2003, 13 und 21.

<sup>16</sup> Vgl. RÜSEN 1994, 87.

<sup>17</sup> Vgl. BERGMANN 2002, 139.



net erscheinen, dem eigenen Orientierungsbedürfnis in der Gegenwart (geliehene) Erfahrungen zu ermöglichen, die der primäre Erfahrungsraum des eigenen Erlebens bislang versagte. Zyklische Zeit ist auf Zeiten langer Dauer angewiesen, um überhaupt erkennbar zu werden. Zeiten langer Dauer in diesem Sinne sind jedoch nicht mit einer Chronologie als Datierungsübung zu verwechseln.

### 2.2.2 ‚Dichte der Zeit‘ – was soll wann getan werden?

Wenn ich in die Zeit verstrickt bin, dann ist es oft gar nicht so einfach, den rechten Augenblick für mein Handeln zu erkennen. Es zeigt sich ja meist erst im Nachhinein, ob einer bestimmten Handlung zu einer bestimmten Zeit Erfolg beschieden war oder nicht. Den handelnden Menschen in der jeweiligen Situation bleibt stets nur zu hoffen, im rechten Zeitpunkt das Rechte getan zu haben. Angesichts dessen, dass wir aber nicht wissen, wann uns der Tod ereilt, ist dann eigentlich jeder Augenblick ein rechter Augenblick – in jedem liegt sein eigener Kairos. Man muss ihn nicht erkennen und kann ihn wohl auch nicht versäumen. Aber bereits der römische Philosoph und Politiker Seneca macht darauf aufmerksam, dass man dem Kairos des Augenblicks durchaus ausweichen kann: „Du bist beschäftigt, das Leben aber eilt dahin, unterdessen steht der Tod vor der Tür, für den du, ob du willst oder nicht, Zeit haben musst.“<sup>18</sup> So ist es also gerade die zeitliche Begrenzung, die jeder Minute unseres Lebens Gewicht verleiht, denn vertane Zeit kann nicht wieder zurückgeholt werden. Seneca weist aber auch darauf hin, dass nicht jede Beschäftigung eine sinnvolle in Bezug auf den anstehenden Tod ist. Man kann zeitlebens sehr beschäftigt sein und dennoch sein Leben vertun. Insofern kommt es also darauf an, dem eigenen Handeln einen solchen Wert zu verleihen, dass in jedem verstreichenden Augenblick der Wert eines ganzen Lebens liegen kann. Welcher Mensch träumt nicht von einem solch sinnerfüllten Leben? Was mag aber der Grund sein, dass wir dennoch oft das Gefühl haben, diese so kostbare Zeit zerrinne zwischen unseren Fingern, das Leben eile uns davon, bevor wir es überhaupt gelebt haben?

An dieser Stelle erscheint eine kritische Reflexion dessen, was sich hinter dem Begriff ‚Dichte der Zeit‘ verbirgt, sinnvoll. ‚Dichte der Zeit‘ kann sich z. B. dann als Wahrnehmung einstellen, wenn die Quellenlage zu einem Zeitraum sehr dicht ist, es also viel Material gibt. Dies gilt vor allem für die Neuere Geschichte. Je dichter die Quellenlage, desto dichter werden die Ereignisse und – hier liegt nun eine besondere Problematik – desto verkürzter die Perspektive auf der linearen Zeitachse. Eine dichte Quellenlage begünstigt, so Elias, „Kurzfristgeschichten“, denen ein übergeordneter Bezugsrahmen fehlt.<sup>19</sup> Sie erlaubt zwar eine komplexere Betrachtung dieses verkürzten Zeitraumes, birgt jedoch die Gefahr einer Abkoppelung von zeitübergreifenden Perspektiven. Rekurrieren Menschen in Bezug auf ihre Handlungsstrategien ausschließlich auf solche ‚Kurzfristgeschichte(n)‘, stellt sich die Frage nach einer empirischen Absicherung ihres Handelns. Ich erinnere mich an zahlreiche Gespräche mit meiner Kollegin Bea Lundt, einer Mittelalterhistorikerin, die seit vielen Jahren immer wieder mahnt, bei der Interpretation der Moderne auch die Vormoderne stärker in den Blick zu nehmen, da sich aus einer solchen übergreifenden Perspektive ganz andere Dimensionen der Wahrnehmung zeigen können, die sich durch das bislang gängige Abkoppeln der Moderne von der Vormoderne verschließen. Es geht hier

<sup>18</sup> SENECA Neuübersetzung 2007, 30.

<sup>19</sup> Vgl. ELIAS 1988, 176f.

nicht um das Generieren einer neuen Metaerzählung, sondern darum, in Forschungen zur Vormoderne, gerade auch vor dem Hintergrund neuester Ergebnisse `Erfahrungsnester` auszumachen, auf die von den `Kurzfristgeschichten` her rekurriert werden könnte, damit die Orientierung in der eigenen Zeit eine solidere Grundlage erhält.<sup>20</sup>

Reinhart Koselleck befasst sich ebenfalls mit der Dichte der Zeit, die häufig auch als beschleunigte Zeit empfunden wird, weil vieles gleichzeitig geschieht, was nicht unbedingt zueinander passt. Vor allem seit der Industrialisierung seit dem 18. Jahrhundert können z. B. innerhalb von drei Generationen Beschleunigungserfahrungen gemacht werden, die der jeweils vorangegangenen Generation unbekannt waren.<sup>21</sup> Auf welche Erfahrungen soll man in diesem Fall zurückgreifen? Auch Koselleck macht, ähnlich wie Seneca, Beschleunigungskriterien im menschlichen Erleben aus. Zeitverkürzungen generieren sich für ihn durch eine Fixierung auf Zielerwartungen (eschatologisch wie diesseitsbezogen), aus Vergleichen mit vergangenen Ereigniszusammenhängen (Wie lange noch?), sowie einer Kombination aus beiden. Menschen treiben mit solchen Einstellungen in einer Beschleunigungsspirale, bei der der Ort des `eigentlichen Lebens` in der Zukunft liegt.<sup>22</sup> In der Geschichtsdidaktik und in der Folge auch im Geschichtsunterricht sollte es demzufolge darum gehen, Geschichten aus dichten Zeiten so mit Geschichten aus länger vergangenen Zeiten zu verflechten, dass hieraus aktuelle Wiederholungen entwickelt werden können, die einen individuellen kairologischen Wert haben und Mut machen, jetzt sein Leben zu leben als soziales Wesen – wohl wissend und dies ertragen könnend, dass erst die Zukunft zeigen wird, ob das eigene Handeln im rechten Augenblick angelegt war.

### 2.2.3 Gegenwärtige Vergangenheit und gegenwärtige Zukunft – Geschichte als zukunftsgerichtete Erinnerung

Die radikale Gegenwartsgebundenheit menschlichen Lebens, die bereits Augustinus beschreibt, findet sich z. B. auch in Niklas Luhmanns Zeitkonzept. Nach Luhmann geschieht alles, was geschieht, gleichzeitig. Vergangenheit und Zukunft sind gleichzeitig gegebene Horizonte der Gegenwart, die wir nur sprachlich unterscheiden. Insofern kann man höchstens von gegenwärtiger Vergangenheit und gegenwärtiger Zukunft sprechen. Wenn jedes System stets nur in der Gegenwart und gleichzeitig zu seiner Umwelt existiert, dann ist Vergangenheit kein Startpunkt und Zukunft kein Ziel, sondern beides sind Möglichkeitshorizonte, die immer auch anders gefasst werden könnten. Wird Zeit im Sinne Luhmanns konstituiert, heißt das nicht, dass sie hergestellt oder kreierte, sondern sinnhaft verfügbar gemacht wird.<sup>23</sup> In der Geschichtsdidaktik wird dies mit dem Begriff `Sinnbildung über Zeiterfahrung` beschrieben. Diese prinzipielle Gegenwartsgebundenheit mag begründen, von der Gegenwart, dem Jetzt, als einem *Zeitraum* zu sprechen. Der Begriff Raum kann mit einer gewissen Ausdehnung assoziiert werden und diese Ausdehnung erscheint notwendig, um die Gegenwart als Handlungsraum erschließen zu können. Das war ja gerade der Ausgangspunkt der vorgestellten Überlegungen, dass das Jetzt durch seine Winzigkeit

---

<sup>20</sup> So wird heute das `christliche Mittelalter` in der Mittelalterforschung erheblich differenzierter wahrgenommen als eine multireligiöse Gesellschaft. Vgl. hierzu z.B. BORGOLTE 2006.

<sup>21</sup> Vgl. hierzu z.B. BORSCHIED 2004; KASCHUBA 2004.

<sup>22</sup> Vgl. KOSELLECK 2003, 168-175.

<sup>23</sup> Vgl. BUSKOTTE 2004, 80-84.

zwischen Vergangenheit und Zukunft auch nur einen winzigen Gedanken wert ist, das `eigentliche` Leben daher in die Zukunft verschoben wird. Augustinus fasst diese Winzigkeit umfassend – aber wir müssen dies wohl erst lernen. Die Frage ist auch, was das denn heißt, dass Vergangenheit und Zukunft stets nur gegenwärtig anwesend sind. Der Phänomenologe Edmund Husserl hat die Gegenwart ebenfalls nicht als punktuelle Wende von der Vergangenheit zur Zukunft gesehen, sondern als eine Größe mit eigener Ausdehnung. Husserl hat diese Ausdehnung der Gegenwart mit dem Hören einer Melodie verglichen – und dieser Vergleich fasziniert mich, denn er ist auch geschichtsdidaktisch ausgesprochen hilfreich. Nach Husserl könnte der Mensch nie die Vorstellung einer Melodie aufbauen, wären die Elemente dieser nur punktförmige Zeitatome. Unsere Erfahrung bestätigt allerdings, dass die vergangenen Töne in einer gewissen Weise noch im Bewusstsein präsent sind und daher eine bestimmte Erwartungshaltung für die kommenden Töne evozieren. In dieser Spannung und dem Ineinandergreifen von Erinnerung und Erwartung baut sich dann das Zeitkontinuum auf.<sup>24</sup> Im Grunde meint die Definition von Geschichte als zukunftsgerichteter Erinnerung nicht anderes. Die erzählte Geschichte klingt in der Gegenwart noch nach und evoziert die Erwartung einer Fortsetzung. Darin liegt eine ungemein hohe Verantwortung für Lehrende von Geschichte.

### **3. Religionsdidaktische Konsequenzen (Breuer)**

Keine Frage: Es gibt Fehlformen im Umgang mit Vergangenheit und Zukunft. Man kann vor der Zukunft erstarren wie das Kaninchen vor der Schlange oder aber in utopische Träumereien flüchten. Man kann sich nostalgisch in die vergangenen, ach so besseren Zeiten zurückziehen oder aber desillusioniert zu der Ansicht gelangen, dass der Mensch immer die gleiche Bestie bleibt. Aber kann man in der Gegenwart leben, ohne sich zu Vergangenheit und Zukunft zu verhalten? Auch ein solches missverständenes „Carpe diem“ wäre zweifellos eine pathologische Form des Daseins. Was also wäre ein bekömmlicher, zum konstruktiven Handeln ermutigender Umgang mit der Geschichte? Wie kann man sich so an die Vergangenheit erinnern, dass diese Erinnerung einen nicht in der Vergangenheit festhält, sondern zum Impuls wird, heute den Kairos zu ergreifen? Wie kann man auch im schulischen Unterricht aus der Geschichte lernen, ohne allzu schnell und allzu platt Lehren aus der Geschichte für die Gegenwart zu ziehen?

Ich möchte mich im Folgenden weitgehend auf den Religionsunterricht beschränken, aber auch den einen oder anderen Seitenblick auf den Geschichtsunterricht werfen. Die Kirchen- oder (besser) Christentumsgeschichte hat im RU der letzten Jahrzehnte eine eher marginale Rolle gespielt. Die Gründe hierfür sind sicherlich vielfältiger Natur. Im evangelischen Raum mag eine falsch verstandene Sola-scriptura-Lehre ihren Teil dazu beigetragen haben. Neuerdings könnte hier und da ein einseitiger Hang zur Ästhetisierung ausschlaggebend sein. Bedeutsamer aber scheint mir eine oberflächliche Problemorientierung zu sein, die in geschichtlichen Themen keine Relevanz für die Lebenswelt der Schüler/innen erkennen kann. Dieses Manko hängt auf der einen Seite sicherlich mit einer unzureichenden Ausbildung der Lehrkräfte im Bereich der Didaktik christentumsgeschichtlicher Themen zusammen, ist aber auf der anderen Seite auch der vielfach als uninteressant und lebensfern empfundenen Praxis des

---

<sup>24</sup> Vgl. ebd., 78.

Geschichtsunterrichts geschuldet, die der geschichtsdidaktischen Theorie mancherorts weit hinterher humpelt. Um tatsächlich die Herausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins statt eines lexikalischen Geschichtswissens in den Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts zu stellen, wäre es m.E. notwendig, konsequent Abschied von der chronologischen Vorgehensweise zu nehmen. Zwar ist es unbestreitbar, dass im Laufe eines Schülerlebens auch ein chronologisches Gerüst entstehen sollte, doch ergibt sich dies keineswegs von selbst auf Grund des chronologischen Durchgangs. Meine Erfahrung in Kirchengeschichtsseminaren zeigt, dass viele Studienanfänger diesbezüglich ein völlig unzureichendes Vorwissen mitbringen und beispielsweise nicht darüber im Bilde sind, wie gemeinhin die Epoche des Mittelalters vom Altertum und der Neuzeit abgegrenzt wird. Hier hat Chronos wieder einmal alle seine Kinder „aufgefressen“. Anstatt von der Steinzeit ausgehend bis ins 20. Jahrhundert zu trotten, sollte der Geschichtsunterricht daher hinsichtlich seiner Themenwahl nicht den grundsätzlichen didaktischen Fragen (nach dem Exemplarischen, nach Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung etc.) ausweichen und sich beispielsweise an Klafkis Konzept der „Schlüsselprobleme“ (Frieden, Ungleichheit, Geschlechterbeziehungen etc.)<sup>25</sup> orientieren. Eine oberflächliche „Modernisierung“ des chronologischen Geschichtsunterrichts durch einige alltags- und regionalgeschichtliche Momente ist demgegenüber unzureichend, weil sie nur punktuell die grundsätzlich fehlende Problemorientierung aufzufangen versucht.

Was bedeutet dies nun für den Umgang mit Geschichte im Religionsunterricht?

Zunächst einmal dürfte klar sein, dass das weit verbreitete reduktionistisch-chronologische Konzept (Ausbreitung des Christentums im Römischen Reich in Klasse 5/6, Reformation in Klasse 7/8, Kirche und Nationalsozialismus in Klasse 9/10) keinen Bestand haben darf. Wie soll der Religionsunterricht einen Beitrag zum Aufbau eines Geschichtsbewusstseins leisten<sup>26</sup>, wenn er grundsätzlich ungeschichtlich daherkommt und ein paar „unvermeidbare“ Themen wie erratische Blöcke hineinragen? Es ist aber auch nicht damit getan, zwei/drei weitere kirchengeschichtliche Themen ins Curriculum aufzunehmen (was angesichts der Tendenz zur Entmaterialisierung der Bildungspläne zugunsten anzustrebender Kompetenzen ohnehin kontraproduktiv wäre). Vielmehr müsste das erinnerungsgeleitete Lernen grundsätzlich stärker gewichtet werden, denn gerade der reflektierte Blick in die Vergangenheit schult den realitätsbezogenen „Möglichkeitssinn“ (Musil), der für die Gestaltung einer humanen Zukunft unabdingbar ist.

Heidrun Dierk hat vorgeschlagen, in Anlehnung an Horst Klaus Bergs und Gerd Theibens Rede von den biblischen „Grundbescheiden“ bzw. „Grundmotiven“ für den Kirchengeschichtsunterricht ein „theologisches Grundgerüst“ zu errichten, mit dessen Hilfe kirchengeschichtliche Themen erschlossen und theologisch qualifiziert werden

---

<sup>25</sup> Vgl. KLAFKI 1985, 56-69.

<sup>26</sup> Gegen den Defätismus A. Rieders, der meint, der kirchengeschichtliche Unterricht solle nicht länger „hehre Ziele wie die Konstituierung von Geschichtsbewusstsein als wesentlichen Faktor christlich menschlicher Identität“ verfolgen, sondern darum bemüht sein, „die letzten Spuren von Kirchlichkeit in unserer Gesellschaft zu sichern“: RIEDER, ALBERT, Kirchengeschichte, in: BOSOLD, IRIS / KLIEMANN, PETER (Hg.), Ach, Sie unterrichten Religion? Methoden, Tips und Trends, Stuttgart / München 2003, 290-294, hier 294, Zit. nach: ROGGENKAMP 2007, 4. – Diese konservativ-bescheidene Auffassung ist angesichts der pädagogischen Aufgaben zu bescheiden: Sie kapituliert vor den real existierenden Problemen und verrät damit die genuine religionspädagogische Funktion des Religionsunterrichts, zur religiösen Identitätsbildung Heranwachsender beizutragen.

könnten. Ihre (grundsätzlich erweiterbare) Liste von Grundmotiven lautet: „Schöpfung, Sünde und Entfremdung, Befreiung (Exodus, Wunder, Umkehr und Rechtfertigung), Hoffnung, Leidenschaft und Gemeinschaft“<sup>27</sup>. Dem möglichen Vorwurf einer einseitig fachlich-theologischen Auswahl von Unterrichtsinhalten begegnet Dierk mit dem Hinweis auf die Korrespondenz von biblischen Grundmotiven und elementaren Lebenserfahrungen. So richtig dies ist, so sehr bezweifle ich, dass der theologische Gerüstbau der richtige Ausgangspunkt für das historische Lernen im Religionsunterricht ist. Natürlich stellt sich immer auch die Frage nach der theologischen Relevanz, das spezifisch Christliche darf nicht klammheimlich aus dem RU verdrängt werden, doch hat auch die Themenwahl im RU nicht primär nach den Vorgaben der Fachwissenschaft zu erfolgen, sondern muss didaktisch legitimiert werden. Somit sollte auch der RU als schulischer Unterricht sich den epochaltypischen Schlüsselproblemen stellen und von hier aus seine Themen entwickeln. Zu den von Klafki formulierten Schlüsselproblemen Friedensfrage, gesellschaftlich bedingte Ungleichheit sowie menschliche Sexualität und Geschlechterbeziehungen könnte der RU einiges beitragen, gerade auch durch die Integration historischen Lernens. Dabei müsste die europäische und globalgeschichtliche Perspektive stärker als bisher Berücksichtigung finden. Hier hätte auch eine kritische Geschichte der christlichen Mission und Expansion ihren Ort.<sup>28</sup>

Ebenso darf die Genderfrage nicht durch eine Unterrichtseinheit über Elisabeth von Thüringen als erledigt gelten. Die Erkenntnis, dass history nicht nur his story ist, muss vielmehr den Kirchengeschichtsunterricht durchgehend prägen. Wichtig ist, dass Frauen nicht nur als Opfer kirchlicher Männerherrschaft erscheinen, sondern auch als Subjekte wahrgenommen werden. Die ägyptischen Wüstenmütter, die mittelalterlichen Beginen und die diakonisch engagierten Frauen des 19. Jahrhunderts dürfen daher nicht länger weitgehend vergessene Randerscheinungen des Kirchengeschichtsunterrichts bleiben. Gleichfalls wäre an mutige Frauen wie Gertrud Luckner, Margarethe Sommer oder Katharina Staritz zu erinnern, die während der NS-Zeit für jüdische Verfolgte eingetreten sind.

Klafki hat die Liste seiner Schlüsselprobleme bewusst als offen bezeichnet. Ein zentrales Problem unserer Zeit, das er (noch) nicht im Blick hatte, ist das der interreligiösen Verständigung. Der Religionsunterricht beschäftigt sich zwar seit einiger Zeit mit diesem Themenkreis, doch wurde die historische Dimension der Begegnung von Angehörigen unterschiedlicher Religionen bislang eher vernachlässigt. Dabei bietet insbesondere das maurische Spanien ein interessantes Lernfeld.<sup>29</sup>

Als weitere Schlüsselprobleme möchte ich individuelle und gesellschaftliche Ängste sowie den Umgang mit Zeit benennen. Ängste gehören zur *conditio humana*. Sie können lebensschützend sein, aber auch pathologisch. Jede Zeit kennt ihre spezifischen Ängste. Diese können missbraucht werden, um Menschen besser beherr-

---

<sup>27</sup> DIERK 2007, 36. Ausführlicher: Vgl. DIERK 2005, 189-200.

<sup>28</sup> Kritisch heißt bekanntlich unterscheidend. Es geht also nicht um eine einseitige Kriminalisierung der Kirchengeschichte im Sinne K.H. Deschners. Andererseits ist auch eine christlich-ideologisierende Sicht wie die des jetzigen Papstes Benedikt XVI. in Frage zu stellen, der meinte behaupten zu müssen, dass die indianischen Ureinwohner sich still nach dem Christentum gesehnt hätten und ihnen durch die Kolonialisierung keine fremde Kultur aufgezwungen worden sei: Vgl. <http://www.sueddeutsche.de/panorama/artikel/513/114399/> vom 16.05.2007.

<sup>29</sup> Vgl. BREUER, THOMAS, Begegnungen zwischen Christentum und Islam in Europa. Historische Perspektiven, in: Theophil-online (07.02.2004): <http://www.theophil-online.de/vielf%20mff%20tig4.htm>.

schen zu können. Besonders die Angst vor Tod, Teufel und Jüngstem Gericht, aber auch andere existenzielle Ängste wären ein wichtiges Thema für den Religionsunterricht.

Dass der Umgang mit Zeit ein zentrales Problem darstellt, dürfte in den bisherigen Ausführungen bereits deutlich geworden sein. Unser Leben in der Beschleunigungsfalle stellt nicht zuletzt die Religionspädagogik vor große Herausforderungen.<sup>30</sup> Dem Moloch Beschleunigung scheinen auch Schule und Hochschule nicht entkommen zu können. Der RU kann sich nicht als „Aus-Zeit“ verstehen und so der gesellschaftlichen Wirklichkeit entfliehen.<sup>31</sup> Er wird aber in Anerkennung seiner eigenen Grenzen durch die Betonung der anamnetischen Dimension des jüdisch-christlichen Glaubens<sup>32</sup> zur Selbstaufklärung des modernen Menschen über seinen Umgang mit der Zeit beitragen können.

Zu guter Letzt sei auf ein Feld verwiesen, auf dem die Religion in ihrer jeweiligen Zeit Raum gewonnen hat: der Kirchenbau. Kirchen sind – auch wenn sie darauf nicht reduziert werden dürfen – im historischen Sinne zentrale Erinnerungsorte. Eine geschichtlich reflektierte Kirchenraumpädagogik<sup>33</sup> bietet daher vielfältige Chancen für ein anschauliches, auch sinnhaft-ästhetisches Lernen, das eindrücklich vor Augen führt: Geschichte ist Gegenwart!

#### **4. Geschichtsdidaktische Konsequenzen (Völkel)**

Klafkis Schlüsselprobleme nehmen auch im Fach Geschichte einen hohen Stellenwert ein.<sup>34</sup> Das kann sich allerdings gerade in diesem besonderen Fall als durchaus heikel erweisen.

Problemorientierung gilt als ein zentrales Prinzip historischen Lernens, wobei hier aus Gegenwartsproblemen entstandene Fragenkomplexe gemeint sind. Der Blick in die Geschichte soll dabei dem Zweck dienen, einerseits nach Ursachen, die zum Entstehen gegenwärtiger Probleme beigetragen haben oder nach bedingt vergleichbaren Fällen, die das Problem erklärbarer machen, zu suchen. Meist ist es die beobachtete Diskrepanz zwischen einem erwünschten Zustand und einem beobachteten Defizit, die Anlass zur Auseinandersetzung gibt. Es wird hier nicht in Abrede gestellt, dass es das Anliegen jedes problemorientierten Geschichtsunterrichts ist, Problemlösungen zu erarbeiten und zu reflektieren. Beim Blick in die Geschichte entstehen jedoch möglicherweise unerwünschte Nebenwirkungen. Die nach wie vor überwältigend großen existenziellen Probleme, vor denen wir stehen und die sich trotz größter Mühen von Menschen in der Vergangenheit nie reduzieren, sondern vielmehr die Tendenz zeigen, ständig größer und dramatischer zu werden, scheinen das Handeln von Menschen in der Vergangenheit zu disqualifizieren. Hätten unsere Vorfahren klüger und sinnvoller gehandelt, würde es uns heute besser gehen. Lernen die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit den Erfahrungen und Handlungen Menschen früherer Zeiten, dass es diesen offensichtlich trotz größten Bemühens nicht gelungen ist, die Anzahl der Probleme geringer werden zu lassen, dann erstaunt es kaum, wenn sie sich in eine solche Tradition wenig erfolgreichen Handelns

---

<sup>30</sup> Vgl. dazu den instruktiven Beitrag von GRÜMME 2006.

<sup>31</sup> Vgl. WUNDERLICH 1997.

<sup>32</sup> Vgl. METZ 2006.

<sup>33</sup> Vgl. DEGEN 2001; RUPP 2006.

<sup>34</sup> Vgl. v. REEKEN 1999, BERGMANN 2002.

nicht einreihen wollen. `Nicht gelungen` ist dann der Ton, der in dieser erzählten Geschichte nachklingt und die Erwartung entstehen lässt, `gelingt wohl nie`. In der Folge erscheint es durchaus nachvollziehbar, wenn für das Handeln in der Gegenwart die Konsequenz gezogen wird, lieber nichts als `wieder` nicht das Richtige zu tun – ein verhängnisvolles Konzept von Ursachendenken kommt hier zum Ausdruck. Auf Schülerinnen und Schüler bezogen heißt das, dass sie ihr eigenes Handeln als Mitglied einer Gesellschaft dann als chancenlos einschätzen und sich durch einen auf Misslingen ausgerichteten Focus tatsächlich auch so erfahren, wenn sie das Handeln von Menschen in der Geschichte bereits als wenig erfolgreich bewertet haben und diese Erwartung auf die Zukunft übertragen. Gelingt es jedoch, sich vom Problem zu lösen – also das Ziel zum Programm zu machen, dann kann der Blick weg vom Problem hin auf seine Überwindung gerichtet werden. Das Problem wird sozusagen in die zweite Reihe verwiesen, während Lösungsstrategien einen erweiterten Platz in der Wahrnehmung erhalten. Geschichte müsste demnach problemüberwindungsorientiert angegangen werden, um Mut zu einem empirisch abgesicherten Handeln in der Gegenwart zu machen. Dann kommen nämlich auch alle jene Strategien in den Blick, die sich in der Zeit nicht durchsetzen konnten. Fragen werden laut, wer sich gegen wen warum mit welcher Meinung und welchen Mitteln durchgesetzt hat. Es kann auch danach gefragt werden, ob die unterlegenen Strategien dauerhaft wirkungslos blieben. Schaut man sich z.B. die Geschichte der Olympe de Gouges an, die bereits um 1790 für die Rechte der Frauen kämpfte, als politisch tätige Frau dann jedoch unter der Guillotine ihr Leben verlor, dann kann man mit Fug und Recht behaupten, dass diese Frau versagt hat. Schaut man auf der Zeitgeraden dann jedoch gut 50 Jahre weiter, ist festzustellen, dass mit dem Aufkommen der ersten Frauenbewegung auch die Ideen der Olympe de Gouges wieder an Gewicht gewinnen und eine dann zu diesem Zeitpunkt enorme Dynamik entwickeln, die mit dem Frauenwahlrecht im Jahr 1918 einen ersten vorläufigen Höhepunkt erhält. Hier zeigen sich wiederholende Aspekte auf der linearen Zeitebene, von denen Koselleck spricht: Widerständigkeit und Eigensinn mögen zwar in der `Kurzzeitgeschichte` erfolglos geblieben sein, erweisen jedoch auf die Länge der Zeit gesehen als aktuelle Wiederholung einer Erfahrung durchaus folgenreiche Konsequenzen im Sinne eines Annäherns an das Wünschenswerte und Angestrebte. Wird Geschichte unter dem Aspekt unterschiedlicher Optionen wahrgenommen, dann können – und hier ist die lange Dauer der linearen Zeitachse dann unverzichtbar – Traditionen mutigen und erfolgversprechenden Handelns erkannt werden, in die sich einzureihen durchaus lohnend erscheinen kann.<sup>35</sup> Der nachklingende Ton in der Geschichte wäre dann `schon einiges erreicht`, der erwartete Ton klingt wie `das könnte und sollte aber noch besser werden`. `Da mache ich mit` wäre dann eine durchaus vielversprechende Handlungsoption in der Gegenwart. Um mit den Begrifflichkeiten vom Anfang unseres Gesprächs zu arbeiten: Erfahrungen des Misslingens stellen sich dann allzu leicht ein, wenn man Geschichte ereignisorientiert unterrichtet, da sich in der Wahrnehmung stets nur eine Handlungsoption als Erfahrungsgrundlage erkennen lässt, die zudem als wenig hilfreich wahrgenommen wird. Dient das Ereignis jedoch als Basis für die Suche nach weiteren Erfahrungsnestern auch auf der Zeitachse, dann kommen auf einmal durchaus vielfältige Möglichkeiten in den Blick, auf die rekurriert werden könnte. Ein Geschichtsunterricht, in dem die Probleme unserer Zeit – gerade auch in dem

---

<sup>35</sup> Vgl. VÖLKELE 2006, 204-215.

von Ihnen erweiterten Sinne – als Skandal gesehen werden, kann sich nicht mehr ernsthaft einer Chronologie verpflichtet sehen. Vielmehr muss die Frage erlaubt sein, ob der reflektierte Umgang mit Geschichte als einem Steinbruch, aus dem die für uns heute jeweils nützlichen und hilfreichen Erfahrungen `heraus gehauen` werden, diese für uns nicht erst lebensweltlich bedeutsam werden lässt. Wer die Schulung von Temporalbewusstsein als Schulung von Gegenwartsbewusstheit im Sinne zukunftsgerichteter Erinnerung versteht, für den macht ein solcher Zugang durchaus Sinn.

Ein anderer im Sinne historischen Erfahrungslernens hilfreicher Ansatz kommt von dem Geschichtsdidaktiker Peter Schulz-Hageleit, der einen lebensgeschichtlichen Ansatz für den Geschichtsunterricht vertritt. Hier wird die Frage nach der Bedeutung historischer Inhalte für unser Leben gestellt. Wird im Geschichtsunterricht z. B. die Ebtorfer Weltkarte aus der Zeit um 1300 besprochen, in der Jerusalem als Mittelpunkt der Welt dargestellt ist, so kann in einem Geschichtsunterricht als Lebenskunde die Frage danach gestellt werden, was Menschen zum Mittelpunkt ihres Weltbildes machen, was ich zum Mittelpunkt meines Weltbildes mache und welche Folgen solche Entscheidungen in der Geschichte nach sich zogen, bzw. welche Verantwortung für mich aus meiner Entscheidung erwachsen mag. Schulz-Hageleit vertritt die Auffassung, dass jeder Geschichtslehrer und jede Geschichtslehrerin für jeden historischen Inhalt die Frage beantworten können muss, worin der Sinn des jeweils konkreten Inhaltes für ihn oder sie selbst liegt, da Geschichte ansonsten für die Lerngruppe kaum sinnbildend erschlossen werden kann.<sup>36</sup> Dies gilt dann gerade auch für einen chronologischen Geschichtsunterricht, so lange dieser politisch noch gewollt ist. Alle Lehrenden des Faches Geschichte sollten in Bezug auf die historischen Inhalte, die sie vermitteln, die Frage beantworten können, die bereits Seneca an die Überlieferung historischen Wissens gestellt hat. Die normative Ausrichtung dieser Aussagen spitzt deren Gewicht drastisch zu – aber liegt im Kairos nicht auch eine solche Handlungsnorm verborgen? „ (...) ist das für irgendetwas gut, wenn man es weiß?“<sup>37</sup> „Wen wird das (Wissen, Anm. B. V.) tapferer, wen gerechter, wen anständiger machen?“<sup>38</sup> „Alle Jahrhunderte dienen ihm (dem Weisen, Anm. B. V.) wie einem Gott. Ist eine Zeit für ihn vergangen, dann hält er sie in der Erinnerung fest. Ist sie gegenwärtig, nutzt er sie. Wird sie kommen, dann nimmt er sie vorweg. Sein Leben wird dadurch lang, dass er alle Zeiten in eine einzige zusammenfasst.“<sup>39</sup> „Jetzt sollst du leben!“<sup>40</sup>

## 5. Abschließende Überlegungen (Völkel)

Temporalbewusstsein schulen heißt also sowohl aus religionsdidaktischer wie aus geschichtsdidaktischer Sicht, Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, das Jetzt mit beiden Händen zu greifen und das Leben nicht in eine ungewisse Zukunft zu verschieben. Es geht darum, eine Vielzahl von Traditionen mutigen und erfolgreichen Handelns in der Geschichte auszumachen, um sich den aktuellen Problemen der Gegenwart stellen zu können, Mut zu fassen, sich in eine solche Tradition einzureihen und die wiederholungswürdigen Erfahrungen aufzugreifen oder aber, histori-

<sup>36</sup> Vgl. u.a.: SCHULZ-HAGELEIT 1988 und 2002.

<sup>37</sup> SENECA Neuübersetzung 2007, 46.

<sup>38</sup> Ebd., 48.

<sup>39</sup> Ebd., 53-54.

<sup>40</sup> Ebd., 31.



schen Inhalten einen lebensweltlich bedeutsamen Sinn zu geben. Kann ein historischer Inhalt in keines dieser Konzepte eingebunden werden, hat er, so die These, im Klassenzimmer nichts zu suchen. In einer Auseinandersetzung mit bedingt vergleichbaren<sup>41</sup> Situationen in der Geschichte können Schülerinnen und Schüler exemplarisch erschließen, welche Strukturen das Handeln der Menschen damals beeinflussten, wie sie diese in ihre Entscheidungsprozesse integrierten, um anschließend das Handeln zu wagen. Der Rückblick über Geschichte erlaubt uns, auch die Konsequenzen dieses Handelns mit in den Blick zu nehmen – ein Vorzug, der in der vergangenen aktuellen Situation nicht möglich war. Auf diese Weise können wir erkennen, zu welchen Ergebnissen das vergangene Handeln geführt hat und diese Ergebnisse mit in die eigenen Überlegungen beim Entwickeln unserer Handlungsstrategien einbeziehen. Worum es bei der Schulung des Temporalbewusstseins letztlich geht, ist, Jugendlichen Mut zu machen und Strategien an die Hand zu geben, die ihnen ein empirisch gesichertes Handeln in der Gegenwart erlauben mit hoffnungsvollen Perspektiven für die Zukunft.

Dies kann nicht in einem Unterricht geschehen, der ausschließlich Ereignisse aneinander reiht, so erinnenswert diese auch sein mögen im Sinne eines Kulturgutes. Schülerinnen und Schüler müssen kompetent im Umgang mit der Zeit als einem absichtsvollen menschlichen Konstrukt gemacht werden, damit sie dies einerseits für sich selbst nutzen können, andererseits aber auch in der Lage sind, Zeitkonzepte als historisierbar und damit als wandelbar zu erkennen. Vielleicht gelingt es ihnen dann auch, in Zeiten zunehmender Beschleunigung Entschleunigungstendenzen einzubringen, die es erlauben, immer wieder in das Jetzt zurückzufinden.

## Literatur

- BERGMANN, KLAUS u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 3. Aufl., Düsseldorf 1985.
- BERGMANN, KLAUS, Geschichte als Steinbruch? Anmerkungen zum Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, in: ZfGd Jahresband 2002, hg. i. A. d. Konf. für Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2002, 138-150.
- BIEHL, PETER, Die geschichtliche Dimension religiösen Lernens. Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik, in: Jahrbuch für Religionspädagogik (JRP), Bd. 18: Religionsdidaktik, Neukirchen-Vluyn 2002, 135-143.
- BORGOLTE, MICHAEL, Christen, Juden, Muselmanen. Die Erben der Antike und der Aufstieg des Abendlandes 300 bis 1400 n.Chr., München 2006.
- BORSCHIED, PETER, Das Tempo-Virus. Eine Kulturgeschichte der Beschleunigung, Frankfurt/M. 2004.
- BUSKOTTE, FRANK, Der Stellenwert von Zeit, Gedächtnis und Geschichtswissenschaft in der Systemtheorie, in: BECKER, FRANK (Hg.), Geschichte und Systemtheorie. Exemplarische Fallstudien, Frankfurt/M. 2004, 76-107.

---

<sup>41</sup> In einer Auseinandersetzung mit den Erfahrungen Menschen vergangener Zeiten gilt es stets, die Alterität der Vergangenheit mit zu berücksichtigen, um einer voreiligen Angleichung vergangener Zeiten an die Gegenwart vorzubeugen.

- DEGEN, ROLAND, Lernort Kirchenraum, in: METTE, NORBERT / RICKERS, FOLKERT (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Band 2, Neukirchen / Vluyn 2001, 1224-1227.
- DIERK, HEIDRUN, Kirchengeschichte elementar - Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen im Religionsunterricht, Münster 2005.
- ELIAS, NORBERT, Über die Zeit, Arbeiten zur Wissenssoziologie, Frankfurt/M. 1988.
- FRIED, JOHANNES, Wissenschaft und Fantasie, in: Jahrbuch des historischen Kollegs, Oldenburg 1996, 23-47.
- FRIED, JOHANNES, Der Schleier der Erinnerung. Grundzüge einer historischen Memo-rik, München 2004.
- GAUTSCHI, PETER, Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, Bern <sup>2</sup>2000.
- GRÜMME, BERNHARD, Religionsunterricht im Beschleunigungszwang. Beschleunigung der Lebenswelten als Herausforderung an eine erfahrungsbezogene Religionspä-dagogik, in: TThZ 4 (2006), 265-279.
- HALBFAS, HUBERTUS, Wurzelwerk. Geschichtliche Dimension der Religionsdidaktik, Düsseldorf 1989.
- HASBERG, WOLFGANG, Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I, Trier 1994.
- HÖHN, HANS-JOACHIM, Zeit-Diagnose. Theologische Orientierung im Zeitalter der Be-schleunigung, Darmstadt 2006.
- KASCHUBA, WOLFGANG, Die Überwindung der Distanz. Zeit und Raum in der europäi-schen Moderne, Frankfurt/M. 2004.
- KÖNIG, KLAUS, Kirchengeschichtsdidaktische Grundregeln, in: GROß, ENGELBERT / KÖ-NIG, KLAUS (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsun-terricht, Regensburg 1996, 182-202.
- KÖNIG, KLAUS, Lernen aus der Geschichte des Christen-tums/Kirchengeschichtsdidaktik, in: BITTER, GOTTFRIED / ENGLERT, RUDOLF / MILLER, GABRIELE / NIPKOW, KARL ERNST (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 225-228.
- KOSELLECK, REINHART, Zeitschichten. Studien zur Historik, Frankfurt/M. 2003.
- LEIMGRUBER, STEPHAN, Erinnerungsgelitetes Lernen, in: HILGER, GEORG / LEIMGRU-BER, STEPHAN / ZIEBERTZ, HANS-GEORG, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studi-um, Ausbildung und Beruf, München 2001, 340-348.
- METZ, JOHANN BAPTIST, Memoria passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in plura-listischer Gesellschaft, Freiburg 2006.
- PANDEL, HANS-JÜRGEN, Geschichtsunterricht nach Pisa, Schwalbach / Ts. 2005.
- REEKEN, DIETMAR VON, Wer hat Angst vor Wolfgang Klafki? Der Geschichtsunterricht und die „Schlüsselprobleme“, in: GWU 50 1999, 282-291.
- ROGGENKAMP, ANTJE, Lernort Geschichte, in: Glaube und Lernen 22 (2007), 4-14.
- RUPP, HARTMUT (Hg.), Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart 2006.

- RUPPERT, GODEHARD / LACHMANN, RAINER / GUTSCHERA, HERBERT / THIERFELDER, JÖRG, Einführung: Kirchengeschichte im Religionsunterricht, in: LACHMANN, RAINER / GUTSCHERA, HERBERT / THIERFELDER, JÖRG (Hg.), Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch – systematisch – didaktisch, Göttingen 2003, 11-42.
- RÜSEN, JÖRN, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen, Köln / Weimar / Wien 1994.
- SENECA, Das Leben ist kurz! Neuübersetzung, Stuttgart 2007.
- SCHREIBER, WALTRAUD (Hg.), Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt, Neuried 2000.
- SCHULZ-HAGELEIT, PETER, Geschichte, Psychologie und Lebensgeschichte. Fünf Aufsätze, Berlin 1988.
- SCHULZ-HAGELEIT, PETER, Grundzüge geschichtlichen und geschichtsdidaktischen Denkens, Frankfurt/M. 2002.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH, Art.: Zeit, in: LexRp 2, Neukirchen 2001, Sp. 2238-2242.
- SCHWENDEMANN, WILHELM / WAGENSOMMER, GEORG (Hg.), Erinnern ist mehr als Informiert sein. Aus der Geschichte lernen (2), Münster 2004.
- SUTTER REHMANN, LUZIA, Time expired. Inspirationen zur apokalyptischen Zeitvorstellung, in: Bibel und Kirche 54 (1999), 178-185.
- VÖLKEL, BÄRBEL, Der diskrete Charme der nicht erzählten Geschichte(n). Welche Chancen für die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht stecken im Konstruktivismus?, in: BERNHARDT, MARKUS u.a. (Hg.), Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen, Schwalbach / Ts. 2006, 204-215.
- WEHLER, HANS-ULRICH, Aus der Geschichte lernen? Essays. München 1988, 11-18.
- WUNDERLICH, REINHARD, Zeit-Proben. Tendenzen in der Religionspädagogik im Umgang mit der Zeit, in: KatBl 122 (1997), 366-377.