

Beheimatung

Gedanken zum Buch von Hubertus Halbfas, *Wurzelwerk*. Geschichtliche Dimensionen der Religionspädagogik (Schriften zur Religionspädagogik 2), Düsseldorf 1989 (360 S.)

Ähnlich wie die Fundamentalkatechetik (1968) oder die Symboldidaktik (1982) ist auch das neueste Werk von Halbfas in Thema und Anlage geeignet, die religionspädagogische Diskussion nachhaltig zu befruchten. Ob es dazu kommen wird, ist allerdings im Augenblick noch nicht recht abschätzbar. Denn Halbfas setzt an einem Punkt an, an dem die Religionspädagogik eingestandenermaßen bisher mit am schwächsten besetzt ist, nämlich bei ihren geschichtlichen Dimensionen: Das Defizit an historischer Ausleuchtung des Curriculums, an Kirchengeschichtsdidaktik, wie auch an historischer Selbstvergewisserung der Disziplin ist immerhin so erheblich, daß man wohl besorgt sein muß, ob Halbfas bald kompetente Gesprächspartner finden wird, mit denen er in kritischer Auseinandersetzung die geknüpften Fäden auf breiterer Ebene weiterspannen und -spinnen kann. Zwar fehlt auf den ersten Blick der historische Bezug in der Religionspädagogik keineswegs; aber er wird in aller Regel nicht aufgrund eines systematischen Reflexionsprozesses ermittelt, sondern in assoziativem Verfahren, d.h. durch gelegentliche Einsprengsel von historischen Texten oder Ereignissen, deren zufälliger Charakter auf der Hand liegt. In der Kirchengeschichtsdidaktik ist die Situation vergleichsweise noch am günstigsten (s.u. S. 312f).

Zur Probe aufs Exempel, daß die Religionspädagogik der ge-
diegenen historischen Arbeit weithin entbehren muß, sei auf die
historische Selbstvergewisserung der Disziplin verwiesen. Sie
verdankt sich durchweg der Tatsache, daß die Geschichte der Re-
ligionspädagogik nun einmal ein vorzügliches Reservoir an The-
men für Dissertationen und Habilitationsschriften bereithält.¹

Der allgemeinen Beobachtung, mit der Halbfas sein Werk er-
öffnet, kann deshalb ausdrücklich beigeprlichtet werden: »Inner-

¹ Vgl. dazu F. Rickers, Religionspädagogik zwischen 1975 und 1985 (Forschungs- und Literaturbericht), ThPTh-ThPr 22 (1987) 63-76.

halb der Religionspädagogik hat die Beschäftigung mit Geschichte keinen hohen Stellenwert« (12).

Weniger Zustimmung dürfte der Autor allerdings zu der etwas überraschenden Auffassung erhalten, die konstatierte Geschichtslosigkeit der Religionspädagogik sei im wesentlichen der problemorientierten Didaktik anzulasten; denn in ihr sei »das Denken in geschichtlichen Zusammenhängen gegen vereinzelte ›problemorientierte‹ Aspekte ausgetauscht worden« (12). Das scheint nun allerdings eine perspektivische Verkürzung des Problems zu sein. Denn wenn auch in der durch die problemorientierte Didaktik abgelösten hermeneutischen Religionspädagogik geschichtliche Komponenten natürlich eine wichtige Rolle spielten, so haben diese doch noch keineswegs ein »Denken in geschichtlichen Zusammenhängen« begründet, jedenfalls keines, das diesen Namen wirklich verdient. Geschichtliches Denken begegnet in der religionspädagogischen Tradition noch am ehesten in den liberalen Konzeptionen. Hier müßte eine systematische Analyse des Geschichtsproblems heute ansetzen.

Mit der Absicht indes, geschichtliche Wurzeln der Religionspädagogik aufzudecken und neu bewußtzumachen, trifft Halbfas ohne Zweifel einen wesentlichen Nerv der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion. Allerdings geht der Autor das erkannte Defizit nun nicht systematisch an, sondern punktuell. D.h. er analysiert Religionspädagogik nicht als Problem der Geschichte, fragt nicht nach Ursachen und Bedingungen religionspädagogischer Geschichtslosigkeit im zeitgeschichtlichen und wissenschaftstheoretischen Kontext, um auf diese Weise Perspektiven zukünftiger Arbeit zu gewinnen, sondern prüft einige ausgewählte, dem Interessenhorizont des Verfassers entnommene Themen eher zufälligen Charakters auf ihre geschichtlich-religionsdidaktische Substanz, die untereinander nur das eine gemeinsam haben, daß sie nämlich wesentliche historische Probleme der Religionspädagogik aufzeigen können.

Nacheinander geht Halbfas folgende Themen durch: frühe, d.h. altorientalische Religionsgeschichte, Judentum (Geschichte des kirchlichen Antijudaismus; Judentum der Zeit Jesu), Kirchengeschichte (Konstantinische Wende und ihre Folgen; Ketzer; Friedensfähigkeit des Christentums), Deutschland im ›Dritten Reich‹ (Deutscher Katholizismus und NS-Staat), Heimat (Entwurf einer regionalen Religionsdidaktik), Kindheit (Theorien der Kindheit; Kindgemäßheit religionspädagogischer Medien), Lebensgeschichte (Mythobiographie).

Das Verfahren, punktuell anzusetzen, muß unter den gegebenen Bedingungen kein Nachteil sein. Historisches Wurzelwerk wird aufgedeckt, oder genauer: einzelne kräftige Pfahlwurzeln werden bloßgelegt, aus denen dann im Verbund mit einer systematisch

angelegten Diskussion *das* Wurzelwerk der Religionspädagogik eines Tages zusammenwachsen könnte.

Der Beitrag »Kindheit« fällt aus dem Rahmen der dezidiert historischen Fragestellung des Buches heraus. Er befaßt sich überwiegend mit gegenwärtigen Problemen, so besonders mit der »Kindgemäßheit der religionspädagogischen Medien« (322-335). Der Entwurf einer Regionalen Religionsdidaktik ist nur bedingt als historische Arbeit anzusprechen. Aber er hat doch eine starke historische Komponente.

Unter den Themen kommt sicherlich dem Themenkomplex Judentum / »Drittes Reich« (77ff) eine besondere Bedeutung zu. Halbfas schlägt für das Verhältnis zum Judentum eine grundsätzliche Neuorientierung vor, die bereits in den Untertiteln präludiert wird: »Nicht du trägst die Wurzel, sondern die Wurzel trägt dich« (paulinisch), und: »Zur Revision von Theologie und Religionspädagogik nach Auschwitz«. Der Ansatzpunkt bildet das Unbegreifbarste, das je Menschen, Christen zumal, anderen angetan haben. Auschwitz habe auf dem Hintergrund einer gemeinsamen geschichtlichen Verwurzelung den Anstoß zu einer Neubesinnung über eine grundsätzliche Veränderung des Verhältnisses von Judentum und Christentum gegeben. Auschwitz sei zum hermeneutischen Ort einer theologischen Umorientierung geworden, die z.B. im Synodalbeschluß der Evangelischen Kirche im Rheinland (1980) zu theologisch wie auch zu kirchenpolitisch greifbaren Ergebnissen geführt habe. Es könne heute nicht mehr darum gehen, christliche Identität in scharfer Abgrenzung vom Judentum zu finden. Sie ließe sich nur noch historisch sachgemäß ermitteln von ihrem »jüdischen Ursprung« her bzw. wenn Christen sich »der bleibenden jüdischen Verwandtschaft« bewußt werden (83). Mit Nachdruck tritt Halbfas deshalb für eine Ökumene zwischen Juden und Christen ein. Erst in ihr sieht er die furchtbare Geschichte des Antijudaismus, die er ausgehend vom Neuen Testament pointiert auch als Geschichte christlichen Versagens materialreich nachzeichnet, wirklich überwunden. Als wesentliche Schritte auf dem Weg zu jüdisch-christlicher Ökumene mahnt Halbfas die Korrektur zweier Vorstellungen an, die sich in der christlichen Tradition zu Unrecht festgesetzt hätten. Zunächst sei von der Auffassung abzurücken, die Christenheit sei das (»neue«) Volk Gottes. Denn dieser Würdetitel komme allein Israel zu. Seine christliche Inanspruchnahme sei überdies erst ein Ergebnis der Kirchengeschichte; im Neuen Testament finde sich für sie kein begründeter Anhalt. Eher schon könnte die Christenheit sich mit Bezug auf Lk 22,20 als »neuer Bund« begreifen. Zum anderen sei die Enteignung des Juden Jesus rückgängig zu machen. Mit Berufung auf die neuere jüdische Jesusforschung

betont Halbfas, daß Jesus zunächst Jude war und aus dem Zusammenhang des Judentums heraus gedeutet werden müsse. Die primär abgrenzende Sichtweise der Frage nach der Authentizität Jesu sei als überholtes Denken in Alternativen zu überwinden: »Der historische Jesus und der Christus des Glaubens gehören zusammen. Zwischen dem ›alten‹ und ›neuen‹ besteht eine innere Kontinuität« (110). So werde das Jude-Sein Jesu auch theologisch relevant, werde Judentum zur nährenden Wurzel für das Christentum.

Halbfas erhebt für Kirche, Theologie und Religionspädagogik zum Programm, dem nachzugehen, »in welcher Weise das Judentum dem Christentum immanent ist« (112). Die Formulierung erscheint nicht ganz unproblematisch. Aber sie hat in der Tendenz wohl ihr historisches Recht, wenngleich sie die alte Frage, was denn nun das Neue und über das historische Judentum Hinausgehende gewesen sei, das mit Jesus in die Welt gekommen ist, noch keineswegs aussetzt. Halbfas weist selbst auf diesen Sachverhalt hin, bleibt aber in der Lösung zurückhaltend und - wie es scheint - um der Betonung des Gemeinsamen willen gewollt unscharf.

Als gleichsam erste Maßnahmen des Programms der Suche nach dem gemeinsamen Wurzelgrund fordert Halbfas »theologische Wiedergutmachung« in drei auch didaktisch relevanten Punkten: 1. die Herausstellung der antijudaistischen Tendenzen im Neuen Testament, besonders in den Passionsberichten; 2. eine faire Darstellung der Bedeutung des jüdischen Gesetzes, das keineswegs jene Rigidität besitze, die christliche Theologen gern mit ihm verbinden; 3. eine Revision des Schreckensbildes der Pharisäer.

In einem »didaktischen Ausblick« bricht Halbfas seine sachlichen Ausführungen über das Judentum mit der »Hoffnung« ab, »daß dieser Beitrag in seiner Überschaubarkeit schneller die religionspädagogische Praxis erreicht, als es umfangreiche Bücher können« (135). Diese Hoffnung ist mit dem Anspruch verbunden, daß Lehrpläne und Unterrichtsmaterial »von der jüdischen Wurzel her« neu zu durchdenken und grundlegend zu revidieren seien. Sie ist nicht ganz einfach einzuordnen. Einerseits wird man in der Tendenz die Anregung des Autors nur zu gern aufgreifen. Denn sie verheißt, in einen aussichtsreichen Versöhnungsprozeß eintreten zu können. Andererseits aber bestehen Bedenken, ob dem brisanten und sachlich ja noch keineswegs zur Reife gekommenen Thema didaktisch möglicherweise schon zu weit vorgegriffen wird. Halbfas hätte sie vorab ausräumen können, wenn er seine historisch-theologischen Darlegungen auch zum didaktischen Reflexionsprozeß gebracht und damit dem Leser im übrigen die Möglichkeit gegeben hätte, die Brücke zu

den praktischen Unterrichtsvorschlägen in den Religionsbüchern des Autors zu finden. Aber dieser Arbeitsgang fehlt. Die Grundfrage, wieviel Judentum der christliche Religionsunterricht braucht, bleibt unerörtert. Gesetzte Inhalte in Schulbuchtexten beantworten sie nur zum Teil.

Am Beitrag über das Verhältnis von Judentum und Christentum läßt sich die generelle Vorgehensweise von Halbfas, der Religionspädagogik historische Wurzeln zu erschließen, beispielhaft aufzeigen. Von ihm ausgehend soll sie in den folgenden sechs Punkten zusammengefaßt werden.

1. Alle Themen sind in ihrer Begründung und Darstellung stark geprägt vom spürbaren Engagement des Verfassers - ein Engagement, das anregend, ja ansteckend wirkt. Man ist als Leser etwa gern bereit, ihm auf dem Weg in die *jüdisch-christliche Ökumene* zu folgen.

Sein Engagement kommt besonders dort zur Geltung, wo er auf das Versagen seiner (der katholischen) Kirche in der Geschichte zu sprechen kommt. Eine chronique scandaleuse breitet er vor dem Leser aus. Vom konstantinischen Sündenfall spannt er den Bogen bis ins ›Dritte Reich‹ (149ff) und setzt hier noch einmal einen besonderen Schwerpunkt (191ff). Seine Darstellungen gleichen der Entdeckungsfahrt eines tief von seiner eigenen Kirche Verwundeten durch das Reich der Geschichte auf der Suche nach religiöser Heimat. Kritische Erinnerungsarbeit soll geleistet werden, um die Opfer der Geschichte zu rehabilitieren und das kirchliche Leben heute aus der Sicht »von unten« zum Besseren zu führen. Seite für Seite klingt hintergründige Empörung über das Verhalten von kirchlichen Amtsträgern durch, markiert durch einschlägige Zitate, etwa von Kirchenvätern gegenüber Juden und Ketzern geäußert, die noch kaum an Aktualität und Unmittelbarkeit des Urteils eingebüßt haben. Die Einschätzung von Johannes Chrysostomos, seinerzeit Patriarch von Konstantinopel, macht auch heute noch unmittelbar betroffen: »Die Juden leben für ihre Bäume, streben nach den Gütern dieser Welt. In Schamlosigkeit und Gier übertreffen sie noch Schweine und Ziegen... Die Juden sind von Dämonen besessen, sie sind unreinen... Geistern überantwortet... Anstatt sie zu begrüßen und auch nur mit einem Wort anzusprechen, solltet ihr euch von ihnen abwenden wie von der Pest und einer Geißel der Menschheit« (91). Der Autor geht aber ebenfalls Spuren nach, in denen Einzelpersonen sich gegenläufig zum kirchlichen Hauptstrom verhalten und sich für eine bessere Gerechtigkeit eingesetzt haben.

Mit Engagement verbunden erscheinen auch die Themen *Heimat und Lebensgeschichte*. Vielleicht kann die Betroffenheit des Autors, verborgen hinter strenger sachlicher Argumentation und Darlegung, hier am tiefsten erspürt werden. Sie sind unbeschadet ihrer Berechtigung für die Religionspädagogik auch Ausdruck eines Menschen, der tief in seiner westfälischen Heimat verwurzelt ist und nun in exemplarischer Weise, d.h. profitabel auch für andere, seinem Ursprung und seiner Verwurzelung nachgeht - seine Entdeckungsreise umgießend in ein Konzept regionalgeschichtlicher Religionsdidaktik. Die behutsam freigegebenen

Emotionen und Expressionen verschaffen dem Buch eine besondere Note.

2. Ein Hauptzweck des Buches ist es, Vorgänge und Problemskizzen in ihren historischen Dimensionen für die Religionspädagogik zu erarbeiten. Die sachliche Erörterung steht ganz im Vordergrund. Im wesentlichen geht es um eine Art Basistexte, die der Autor zur religionspädagogischen Weiterarbeit anbietet. Soweit erkennbar, hat Halbfas dabei die jeweilige Problematik auf den neuesten Stand kritischer Forschung gebracht: Die Texte erscheinen verlässlich; um ihres kritischen Engagements willen sind sie besonders willkommen; die erhoffte Innovation könnte mit ihnen gelingen. Wenn dennoch Bedenken geltend gemacht werden, dann soll mit ihnen ein Grundproblem der historischen Arbeit in der Religionspädagogik angesprochen werden. Der Verfasser schöpft in der Erhebung des historischen Materials überwiegend aus Ergebnissen zweiter Hand. Sie sind nicht gebildet aus der beständigen Bemühung um Quelleninterpretation als der unabdingbaren Voraussetzung für historische Urteilsbildung. Bei der Breite der bearbeiteten Themen ist der von Halbfas eingeschlagene Weg selbstverständlich vertretbar; aber er befriedigt doch letztlich nicht. So wird man auf die Dauer dafür plädieren müssen, zur besseren Vergewisserung im historischen Bereich Spezialisten zur Kooperation mit den Religionspädagogen zu bewegen oder sich auf Religionspädagogen zu beziehen, die auch die fachliche Kompetenz für einen historischen Spezialbereich erworben haben.

3. Mit Ausnahme des Entwurfs einer regionalen Religionsdidaktik überwiegen im Buch die reinen Sachtexte, die allerdings in allgemeine didaktische Postulate einmünden. Der Schüler bleibt überraschenderweise ganz im Hintergrund. Er erscheint durchweg als Adressat, der sich in die vom Autor ermittelten historischen Ergebnisse einfinden soll. Im wesentlichen wird von Halbfas eine materialorientierte Didaktik vertreten, die sich vom traditionellen Modell allerdings erheblich dadurch unterscheidet, daß sie vom Grundansatz her kritisch intendiert ist und der Selbsttätigkeit der Schüler einen großen und prinzipiell angelegten Spielraum läßt.

Der Mangel an didaktischer Reflexion bei Halbfas ist irritierend. Das ist um so bedauerlicher, als sie den fachlichen Gewinn seiner Ausarbeitungen leicht hätte mehrern können. Das wird etwa an der berechtigten Forderung des Autors besonders deutlich, die »Einsicht aus dem inneren Verständnis von Reue und Umkehr« (über das Versagen der Kirche in der Geschichte) müsse »einer revidierten Didaktik des Kirchengeschichtsunterrichts neue Wege eröffnen« (190). Nun ist allerdings diese For-

derung nicht neu; sie besteht schon seit ungefähr zwei Jahrzehnten und hat auch zu fruchtbaren didaktischen Entfaltungen geführt, deren Ergebnisse sich bereits punktuell in Unterrichtsmedien niedergeschlagen haben.² In Verbindung etwa mit dem vergleichbare Intentionen verfolgenden Buch von G. Ruppert³ hätte Halbfas hier und bei anderen historischen Themen die kirchengeschichtsdidaktische Diskussion beträchtlich voranbringen können.

4. Die geringe Beachtung des didaktischen Faktors Schüler fällt besonders im Beitrag über die frühe Religionsgeschichte auf. Da Halbfas sich hier um anthropologische Grundstrukturen bemüht, hätte es wohl nahegelegen, auch über den konkreten Schüler von heute zu sprechen. In pointierter Form seinen bekannten symboldidaktischen Ansatz aufnehmend, empfiehlt Halbfas stärker noch als früher, die *Religionswelt des Alten Orients* zur didaktischen Basis des Religionsunterrichts zu erheben. Das geschieht weniger in religionskundlichem Interesse als darum, »die religiöse Infrastruktur der Menschenwelt« (31) deutlich zu machen. Denn der Vergleich der biblischen Religion mit jenen Religionen, von denen sie sich abgesetzt habe, zeige, daß sie Symbole und Traditionen assimiliert, adaptiert und neu deutend in Anspruch genommen habe, die in ihrer Grundstruktur und -mächtigkeit erhalten geblieben seien und weiterwirkten bis auf den heutigen Tag. Diese Einsicht bündelt Halbfas in der an M. Eliade und E. Drewermann überprüften Grundüberzeugung, »daß die menschliche Natur von einer Matrix archetypischer Dispositionen geprägt ist« (59).

Der humane Sinn dieses Ansatzes kann nicht hoch genug eingeschätzt werden; denn er müßte in faszinierender Weise nicht nur das traditionelle Verhältnis Christen - Heiden (in diskriminierendem Sinne) gleichsam von innen her überholen; er müßte auch »tieferes Verwandtschaftsgefühl unter allen Religionen der Welt und damit Sinn für Toleranz und eine menschliche Zusammengehörigkeit« wecken (65). Aber alles hängt hier daran, ob die *archetypische Matrix* plausibel zu machen ist. Soweit ich sehe, ist dem Verfasser darin bisher kein Religionspädagoge ganz gefolgt. Die archetypische Matrix ist in ihrem ontologischen Charakter tatsächlich auch schwer nachvollziehbar.⁴ Deutlich wird hier auch, daß Halbfas zwei unterschiedliche Weisen

2 Vgl. dazu F. Rickers, Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Ein Literaturbericht, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 175-196.

3 Geschichte ist Gegenwart. Ein Beitrag zu einer fachdidaktischen Theorie der Kirchengeschichte, Hildesheim 1984.

4 Vgl. dazu auch die Rezension von J. Scharfenberg, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 211ff.

der Geschichtsinterpretation in Anspruch nimmt, die untereinander nicht ausgeglichen sind. Folgt er hier einem ontologischen Zugang, so bedient er sich sonst hermeneutischer Methoden. Die Spannung zwischen beiden Ansätzen erschwert ein Gesamtverständnis der Arbeit von Halbfas.

5. Anfang der siebziger Jahre hatte auch Halbfas den gesellschaftlichen Zusammenhang seiner didaktischen Arbeit betont und aus ihm sich ergebende politische Verantwortung wahrgenommen.⁵ Mit seinen symboldidaktischen Arbeiten schien es zunächst so, als habe er diese Dimension nun ausgeklammert. Und obschon der Autor ausdrücklich an der emanzipatorischen Orientierung des Religionsunterrichts festhalten wollte⁶, waren seine symboldidaktischen Bemühungen diesbezüglich wenigstens mißverständlich im Sinne eines rein innerreligiösen, metaempirischen Verständigungsrahmens. Denn darin hatten seine Kritiker wohl recht, daß es dem Autor kein wesentliches Anliegen war, das gesellschaftskritische Potential der Symbole didaktisch zu entfalten. Diese Aufgabe steht nun auch nach dem Erscheinen von »Wurzelwerk« noch aus. Aber Halbfas hat das Problem der politischen Implikationen der Religionspädagogik ausdrücklich wieder aufgenommen.

Historische Bemühungen als solche seien bereits ein politischer Lernprozeß: »Nichts kann das Bewußtsein mehr schärfen als geschichtliche Erinnerungsarbeit, nichts vermag Kritikfähigkeit und einen wachen politischen Sinn präziser zu schulen als die Auseinandersetzung mit Traditionen, deren weitere Kontinuität die Zukunft der Vergangenheit, d.h. den Garaus der Menschheit bedeuten würde« (12). In diesem Sinn engagiert Halbfas sich besonders für die Aufhellung der Zeit des »Dritten Reiches«, mit besonderem Blick auf das damalige kirchliche Denken und Verhalten. »Politisch beunruhigende Fragen« (235) habe der Religionsunterricht zu stellen, damit er die Menschen für eine bessere Zukunft zu sensibilisieren vermöge (238), expressis verbis im Hinblick auf unbefragte »Autoritätsgläubigkeit« und »bedingungslose Gehorsamsbereitschaft« (196f). Nachdrücklich erinnert Halbfas noch einmal im Zusammenhang mit dem kirchlichen Versagen im Dritten Reich an die weithin vergessenen »Aufgaben des politischen Lernens für die Religionspädagogik« (230-233).

Mit Halbfas sind hier also erneut politische Sensibilisierung und Selbstvergewisserung des Faches anzumahnen. Und es wäre wünschenswert, wenn dieser Impuls nicht ungehört verhallte, sondern von den theoriebestimmenden Vertretern des Faches als grundsätzliche und bleibende Aufgabe begriffen würde.

5 Vgl. z.B. *Aufklärung und Widerstand*, Stuttgart/Düsseldorf 1971; *Religion*, Stuttgart 1976, 101-140.

6 *Das dritte Auge*, Düsseldorf 1982, 26.

6. Die politischen Implikationen bei Halbfas kommen häufig nur indirekt zum Ausdruck. Wenn er sich durch historische Erinnerungsarbeit um Aussöhnung von Christen und Juden bemüht oder um die Entwicklung eines Verwandtschaftsgefühls zwischen Christen und »Heiden«, dann sind das zugleich natürlich auch politische Vorgänge von beträchtlicher Bedeutung. Charakteristischerweise führen sie für Halbfas aber nicht in die Welt der politischen Auseinandersetzung und des Konflikts, sondern sind eher geprägt von einem eschatologisch abgerundeten Bedürfnis nach Harmonie. Im Verhältnis der Religionen zueinander beachtet Halbfas eigentlich nur das, was eint bzw. einen sollte, nämlich den gemeinsamen Wurzelgrund einer archetypischen Matrix. Die Spannungen zwischen ihnen werden jedenfalls nicht thematisiert und didaktisch reflektiert.

Der Traum von der Versöhnung der Gegensätze soll damit nicht kritisiert werden; er hat im »Prinzip Hoffnung« (E. Bloch) seinen überzeugenden philosophischen Begründungsrahmen gefunden. Aber die utopische Vision müßte wohl noch schärfer als bei Halbfas die bestehende Realität ausleuchten, um die Bedingungen auszumachen, durch die jene auf eine bessere Zukunft hin verändert werden kann.

Am stärksten aber kommt das Harmoniebedürfnis bei Halbfas wohl in seinem *Entwurf einer »regionalgeschichtlichen Religionsdidaktik«* zum Ausdruck. Das Konzept ist zwar nicht so neu, wie Halbfas meint (»Rückgriffe in die Geschichte des Religionsunterrichts sind für unsere Aufgabenstellungen nicht möglich« [240]). Religiöse Heimatkunde, die der regionalen Religionsdidaktik historisch äquivalent wäre, hat es in der Praxis religiöser Erziehung immer gegeben. Und es liegen auch Theorieentwürfe dazu vor. Aber immerhin - das Thema bedürfte dringend der historischen Aufarbeitung (besonders im Zusammenhang der religionspädagogischen Literatur 1933ff!); und in der Weise, wie Halbfas es handhabt, ist sein Entwurf doch ein singulärer Beitrag.

Am liebsten hätte Halbfas wohl von einer heimatkundlichen Religionsdidaktik gesprochen. Dieser Akzent wird bereits in der Überschrift mit gesetzt: »Heimat«, unterfangen mit dem Blochschen Zitat »Was allen in die Kindheit scheint, und worin noch niemand war«.

Heimat ist für Halbfas keine fest vorgegebene Größe sondern ein Prozeß, in dem sich territoriale und soziale Komponenten miteinander verbinden und der sich »in der Schaffung einer Gesellschaft der Gleichen und Freien« (so zustimmend zu M. Bosch), also demokratisch realisiert. Heimat berge allerdings noch einen tieferen mythologischen Sinn. Halbfas entwickelt ihn aus der Beobachtung, daß für alte Völker »die Errichtung der Wohnstatt

ein kosmogonischer Akt« war, d.h. »die Nachgestaltung der göttlichen Schöpfung«. Die Wohnung sei gleichermaßen »Abbild der Welt« wie auch »Mitte der Welt« (im Sinne eines sakralen Mittelpunkts). »Heimat haben heißt für dieses Bewußtsein, aus einer Rückbindung in den haltenden und bewahrenden Strukturen des Kosmos leben zu können, den eigenen Ort mit dem Zentrum der Welt zu verbinden, an dem man den Göttern am nächsten ist« (251). Diese archetypische Ordnung wirke - natürlich in geschichtlich gebrochener Weise - bis heute etwa in der Vorstellung des eigenen Hauses als »Zuhause« nach, in dem der Mensch mit sich am meisten identisch sein kann (vgl. 252). Wenn Halbfas nun trotzdem den nüchterneren Begriff »Region« als didaktischen Schlüsselbegriff bevorzugt, zollt der damit der ideologischen Belastung von »Heimat« in der jüngeren deutschen Geschichte seinen Tribut. Gleichwohl bleibt deren positive Bestimmung maßgeblich. Auch »Region« versteht er prozeßhaft und hebt besonders hervor, daß sie jener Bereich sei, »in dem sich die Biographie des einzelnen mit der Gesamtgesellschaft verbindet« (255). Didaktisch trägt er dieser Bestimmung dadurch Rechnung, daß er der selbständigen und selbsttätigen Erkundung der jeweiligen Region durch den Schüler breitesten Raum gibt. »Lübeck ist ein aufgeschlagenes Religionsbuch« (239) - so lautet das didaktische Programm. Der Autor weist ein Fülle von Möglichkeiten auf, wie Schüler sowie Schüler und Lehrer in gemeinsamem Lernprozeß sich die Region erarbeiten und dabei ihre Geschichte gewinnen können.

Das Spektrum geht weit über die in engerem Sinne religiösen Bezüge hinaus: Gegenstand der Erkundung ist zunächst einmal und prinzipiell die Region als Gesamtheit (257ff) - gemäß dem Grundsatz: »Wer Gott sagt, muß alles meinen!« (263). Schwerpunktmäßig befaßt sich Halbfas dann aber doch mit dem Entwurf einer regionalen Religionsdidaktik, die er an den drei Bereichen »Kirchengemeinde« (einschließlich der Kirche von unten und anderer Religionsgemeinschaften), »regionale Kirchengeschichte«, »kirchliche Gebäude« und »Monumente« entfaltet. Als besondere didaktische Konkretion bietet er einen Schulbuchtext an (283-295), in dem beispielhaft die Kirche als Sakralbau erschlossen wird. Einen eigenen Abschnitt widmet er der zentralen Rolle des Lehrers im heimatkundlichen Unterricht: »Regionale Didaktik steht und fällt mit der geistigen Präsenz eines Lehrers im eigenen Lebensraum« (296).

Insgesamt beschreibt er eine Fülle von didaktischen und methodischen Möglichkeiten, in denen jeder Anregungen finden wird, der sich überhaupt auf das Konzept einer heimatkundlichen Religionsdidaktik einzulassen gedenkt.

Niemand wird den hohen pädagogischen Wert dieses Ansatzes verkennen wollen, der sich in seiner allgemeinen Struktur am Rahmenkonzept des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen

orientiert. Aber am Ende der Lektüre fragt man sich etwas verwundert, welche religiösen Ziele im engeren Sinne der Verfasser mit seinem heimatkundlichen Entwurf eigentlich verfolgt, zumal glaubens- und kirchenbezogene Ziele jedenfalls nicht direkt intendiert sind. So bleibt wohl nur eins: Die Beheimatung selbst ist das Ziel, das darin eben ein sehr religiöses ist, daß es zur archetypischen Matrix der Menschennatur gehört.

Auf sie kommt Halbfas immer wieder zu sprechen (31ff.34f.25ff). »Heimat ist ja jener Mythos, der unseren Ursprung bestimmt und bis ins hohe Alter hineinleuchtet... Und soweit auch der Mensch sich im aktuellen Bewußtsein von den Quellen seines Ursprungs entfernt, in seinen Wünschen und Träumen bleibt die Sehnsucht nach dem ›heiligen Land‹, in dem das ›Zelt Gottes‹ mitten unter den Menschen aufgeschlagen ist« (35).

Heimat definiert Halbfas einmal als »ein(en) Lebensbereich, der eingerichtet werden muß, daß die Menschen darin in Übereinstimmung mit sich selbst und ihren Mitmenschen zufrieden sind« (248). Das ist ein Bild des Friedens, der Harmonie, kurz der Sehnsucht nach Beheimatung.

Es berührt unmittelbar, wenn Halbfas hier und jetzt die Versöhnung der Gegensätze will, nach Harmonie und Gemeinsamkeit drängt, Sehnsucht nach dem Ganzen vorantreibt, Geborgenheit im Kosmos sucht, nach Erlösung und ganzem Heil Ausschau hält. Aber indem er im eschatologischen Ziel den Akzent setzt, überspringt er zu leicht die realen Bedingungen. Deshalb ist so wenig von den Konflikten zwischen Juden und Christen, zwischen Christen und Nichtchristen, zwischen den politischen Parteien und kirchlichen Gruppen der Region die Rede. Wenn Beheimatung im weitesten Sinne das vorrangige Ziel ist, wird wohl auch erklärlich, warum Halbfas nicht dezidiert den Blick auf die Alltagserfahrungen und -konflikte der Schüler richtet.

Beheimatung zielt bei Halbfas ohne Zweifel auf einen ganzheitlichen Zusammenhang, der auch den gesellschaftlichen Raum und seine mögliche Entwicklung einbezieht (»prozeßhaftes« Verständnis von Heimat). Diese Dimension wird allerdings nur angesprochen, nicht aber weiter entfaltet. So kommt z.B. nicht wirklich zum Tragen, daß Heimat heute auch demokratische und ökumenische Weite gewinnen und insbesondere ein Ort sein sollte, wo auch der Fremde, namentlich der politisch Verfolgte, der Asylsuchende, der Aussiedler oder der Flüchtling Geborgenheit und ein Zuhause fände. Man könnte angesichts anhaltender Migrationen von Menschen und Völkern, die auf politischen Druck hin ihre angestammten Wohngebiete verlassen müssen, die Auffassung vertreten, daß hier der Schwerpunkt einer religionsdidaktischen Erörterung über Heimat liegen müßte. Demgegenüber scheinen

die Ausführungen von Halbfas doch eher ganz traditionell auf den Raum und - religiös-anthropologisch unterfangen - auf individuelle Identitätssicherung abzuheben. Das wird auch besonders in der *Mythobiographie* des Autors deutlich (338ff). Dort sucht er sich selbst zu verstehen und im Prozeß des Sich-selbst-Begreifens Identität und Beheimatung zu finden, weniger aber - darauf liegt jedenfalls kein Gewicht - gesellschaftlich und individuell handlungsfähig zu werden, was ja auch ein Ziel historischer Arbeit sein müßte. Halbfas begnügt sich eigentlich mit dem hermeneutischen Prozeß des Sich-selbst-Begreifens aus den mancherlei Beziehungen, die ihn geprägt haben und die in seinen Lebenslauf eingegangen sind. Das Mythologem des Autors berührt die Ebenen: katholisch-christliches Lebenskolorit, die besondere Form des deutschen *Katholizismus*, die westfälische Heimat (mit ihren landeseigenen Frömmigkeitsformen), das Sauerland und dann schließlich jenen Ort, an dem der Verfasser jetzt lebt, Drolshagen. Auf seine Verwurzelung in der Familiengeschichte wird dann in einer »Nachbemerkung« (359f) nur noch allgemein hingewiesen: »Ohne die Geschichten der Vorfahren ist letztlich auch der eigene Lebenslauf nicht darzustellen, sowenig übersehen werden darf, daß trotzdem mit jedem Menschenleben auch alles neu beginnt. Aber wo stehe ich im Erbe, und wo setze ich einen neuen Anfang?« (360) Diese Leitfrage könnte man über das ganze Buch setzen. Sie ist das innere Movens, das den Autor treibt.