

Bis zum Zweiten Weltkrieg verlief die Geschichte der religiösen Erziehung und Bildung in Ungarn nicht nur in Theorie und Praxis, sondern auch im Hinblick auf die rechtlichen Hintergründe parallel mit den Entwicklungen in West-Europa. Auch allgemein kann man feststellen, dass das ungarische Christentum in seiner theologischen Orientierung immer der westeuropäischen Theologie verbunden blieb. Im Bereich der Katechetik bzw. der Religionspädagogik stellt der Zeitraum zwischen 1950 und 1990 die einzige Ausnahme dar. In dieser Zeit wichen unsere Möglichkeiten von denen der westlichen Kirchen so weit ab, dass die dort gewonnenen theoretischen Einsichten bei uns nicht in die Praxis umgesetzt werden konnten.

Im Folgenden gebe ich zunächst einen Einblick in die Anfänge der Religionspädagogik in Ungarn als eigenständiger praktisch-theologischer Wissenschaft (Kap. 1-3), dann werde ich die Umstände untersuchen, die unter der kommunistischen Diktatur herrschten (Kap. 4), um schließlich einige Streiflichter auf unsere Zukunftsperspektiven zu richten (Kap. 5).

1. Die zentrale Stellung der Subjektivität in der protestantischen Religionspädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Ungarn

In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts entwickelte sich die protestantische Religionspädagogik in Ungarn im Kontext der Persönlichkeitspädagogik des lutherischen Theologen und Professors für Pädagogik *István Schneller*, der neukantianischen Wertphilosophie des ebenfalls lutherischen Philosophen *Károly Böhm* (beide damals an der Universität in Kolozsvár tätig) und der religionspädagogischen Konzeptionen *Richard Kabischs* und *Friedrich Niebergalls*. Die bedeutendsten Theoretiker unter den protestantischen Theologen dieser Zeit waren *Miklós Szele*, *Sándor Makkai* und *Lajos Imre*.¹

Erst nach der Jahrhundertwende etablierte sich die Pädagogik als Wissenschaft an den ungarischen Universitäten. Es bildeten sich sofort zwei Hauptrichtungen heraus. Die eine, mehr herbartianischer Prägung und katholisch gefärbt, siedelte sich in Budapest an, die andere, mehr an die protestantische Tradition gebunden und in Opposition zum Ansatz *Herbarts* stehend, in Kolozsvár, später auch in Debrecen.

Das 'vollständige' pädagogische System *Johann Friedrich Herbarts* wies bestimmte Unzulänglichkeiten auf, die um die Jahrhundertwende thematisiert wurden. Seine Pädagogik schien einerseits den sozialen Aspekt der Erziehung zu vernachlässigen, obwohl sich Erziehung nur als ein soziales Geschehen definieren lässt und ihre Ziele sich stets auf soziale Bezüge und Befindlichkeiten der Heranwachsenden beziehen (*Paul Natorp*). Andererseits erwies sich die Pädagogik *Herbarts* als zu intellektualistisch und als zu sehr historischen Lehrstoffen verpflichtet. Dagegen wehrte sich im Namen der Natur

¹ *Miklós Szele* war tätig als Religionslehrer in Debrecen, *Sándor Makkai* wirkte als Professor für Praktische Theologie zunächst in Sárospatak, dann in Kolozsvár und Debrecen, *Lajos Imre* als Professor für Praktische Theologie in Kolozsvár.

des Kindes die individualistisch-naturalistische Auffassung der Erziehung (*Ellen Key*). Der dritte Einwand betraf den 'Methodismus' der Pädagogik *Herbarts* und hob die interpersonale Beziehung zwischen Erziehern und Heranwachsenden hervor. Diese letztere pädagogische Sichtweise übte einen bedeutsamen Einfluss auf die protestantische Religionspädagogik in Ungarn aus. Ihr Hauptvertreter war nämlich der genannte (lutherische) Theologe und Pädagoge *István Schneller*.²

Für *Schnellers* Pädagogik ist charakteristisch, dass er die Person Jesu ins Zentrum der Erziehung stellt. Der in der Menschwerdung Gottes offenbar gewordene Zielgedanke gelte auch für die Menschwerdung des Menschen. Ziel der Erziehung sei die Persönlichkeit, das versittlichte Individuum, das nie Ergebnis einer natürlichen Entwicklung sein kann, sondern erst durch erzieherische Einflussnahmen Gestalt gewinnt. *Schneller* unterscheidet zwischen *Individualität* als naturgegebenem Sein und *Persönlichkeit* als fortwährendem Werden, als Aufgabe. Die beiden Zustände bilden den Ausgangspunkt und das Ziel der Erziehung. Da sich die Persönlichkeit ständig in einem Beziehungsgefüge befindet, konstituiert sie sich von ethischen Prinzipien her. Die voll ausgebildete Persönlichkeit ist deshalb dadurch gekennzeichnet, dass sie aus innerem Bedürfnis und in voller Bewusstheit (also aufgrund von Entscheidungen) im Dienste der ganzen Gemeinschaft, darüber hinaus im Dienste des Ganzen, d.h. der göttlichen Weltordnung, lebt. Die Persönlichkeit gleiche einem differenzierten Organ des 'Organismus'. Die Individuation bedeutet in dieser Sicht nicht eine allmähliche Verselbständigung und fortschreitende Unabhängigkeit des Einzelnen von den Anderen, sondern gerade das Gegenteil: ein immer bewussteres Sich-Einfügen in ein Ganzes. Der Ermöglichungsgrund und die Vollzugsweise dieses Sich-Einfügens sei die Liebe (*Agape*) im neutestamentlichen Sinne. Gottes vorausgehende Liebe, die sich im Menschen erst durch die persönliche Entwicklung ausbildet, ist schon in der kausalen Weltordnung als Möglichkeit präsent. Der Übergang vom Gegebenen zu einem 'Sollzustand' ist aber nach *Schneller* ohne ein Zutun von außen nicht möglich. Das Individuum kann in pädagogischer Perspektive vorausgesetzt werden, als Vorgabe ist es unabdingbar. Es entwickelt sich unter natürlichen Bedingungen, aber es hat keine moralisch und religiös qualifizierbaren Eigenschaften. Ohne Individualität gibt es keine Persönlichkeit, ohne Persönlichkeit aber ist das Individuum weder horizontal noch vertikal gemeinschaftsfähig. Die Aufgabe der Erziehung sei daher die Versittlichung des Individuums, d.h. die Ausbildung des homo christianus.³ Inhaltlich heißt das: Ziel der Erziehung ist der Mensch, der bewusst und aus gutem Willen dem Ganzen, der Gemeinschaft dient und seine individuellen Stärken für die Anderen einsetzt. Auf diese Weise wird das Individuum zur Persönlichkeit, indem es mit seinen spezifischen Gaben zum Wohl der Gemeinschaft beiträgt. Die Entfaltung der religiös-sittlichen Persönlichkeit erfolgt in drei Stufen:

² Vgl. *Béla Tettamanti*, *A személyiség nevelésének magyar elmélete. Schneller István rendszere* (Eine ungarische Theorie der Persönlichkeitspädagogik. Das System István Schnellers), Szeged 1932 [Neuaufgabe: Budapest 1995].

³ Vgl. *István Schneller*, *Egyéniség – személyiség* (Individuum – Persönlichkeit), in: *Magyar Paedagogia* 15 (1906) 137ff; *ders.*, *Herbart pedagógiájának alapjai és a személyiség elve* (Grundlagen der Pädagogik Herbarts und das Persönlichkeitsprinzip), in: *Magyar Paedagogia* 23 (1914) 442ff.

- (1) Zuerst charakterisiert das Erleben und das Verhalten des Menschen die „*sinnliche Ichheit*“. Er findet das Ziel seiner Existenz in sich selbst. Alles andere ist bloß Mittel zum Erreichen dieses Ziels. Die Objekte der Welt werden hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit beurteilt. Nur was angenehm ist, kann auch gut sein. Auch unter den Handlungsmotiven steht das Eigenwohl an erster Stelle.
- (2) Im Gegensatz zu dieser egoistischen Einstellung gegenüber der Welt charakterisiert die nächste Stufe ein Altruismus. *Schneller* nennt sie die Stufe des „*geschichtlichen Ich*“. Der Einzelne gibt seine eigenen Interessen um der Gemeinschaft willen auf. Er ordnet sich ihren allgemeinen Gesetzen und Verordnungen unter. Das handlungsleitende Prinzip ist für ihn das Gehorchen. Das Individuum, das durch diese Ichtätigkeit gekennzeichnet ist, fühlt sich nur als Glied des Ganzen wertvoll. Kritisch wurde des öfteren gegen diese Auffassung eingewandt, dass wir unsere Individualität in unserem Werdegang nie gänzlich zugunsten der Bejahung der Gemeinschaft verneinen können.⁴
- (3) Die dritte Stufe der Entwicklung ist der Standpunkt des „*reinen Ich*“. Auf dieser Stufe werden wir vom Gesetz der Liebe geleitet. Individualität und Sozialität bilden eine Einheit. Das Individuum wird dabei nicht aufgelöst, sondern es gibt sich selbst an seine Umwelt hin. Die Existenz des Einzelnen gewinnt Sinn durch persönliche Beziehungen zu den Anderen. In der Persönlichkeit löst sich der herkömmliche Gegensatz zwischen Individualität und Sozialität auf. Sozialität ist dabei nicht mehr etwas von außen Aufgedrängtes, alles Eigentümliche Auslöschendes, sondern eine in Freiheit und Freude vollzogene Hingabe. Auch Individualität strebt nicht mehr nach Unabhängigkeit, sondern bietet das Eigene den Anderen an, um sie zu bereichern.

Diese Entwicklungssequenz gilt nach *Schneller* sowohl für die Menschheitsgeschichte als auch für das individuelle Leben. Der historische Lehrstoff ist deshalb das am besten geeignete Mittel, um die Entwicklung der Heranwachsenden voranzutreiben.

Wir wissen heute, dass Analogien zwischen lebensgeschichtlicher und menschheitsgeschichtlicher Entwicklung stets irreführend sind. So ist auch die Folgerung hinsichtlich des Lehrstoffs durchaus fraglich. Allerdings kann man bei Betrachtung der Lebensgeschichte in der Tat die beschriebenen Einstellungsmodi beobachten. Sie sind aber nicht als Entwicklungsstufen zu deuten. Heutige entwicklungspsychologische Untersuchungen zeigen, dass das beschriebene Drei-Stufen-Modell in der Persönlichkeitsentwicklung wiederholt begegnet. Nach den Beobachtungen von *Robert Kegan* dominieren im Laufe der Entwicklung abwechselnd die Tendenz zur Selbständigkeit und die Tendenz zur Zugehörigkeit.⁵ Eine der Einseitigkeiten schlägt in die andere um, eine wirkliche Korrektur findet erst auf der übernächsten Entwicklungstufe statt. Ein endgültiges Gleichgewicht, das sich nach *Schneller* in der ausgebildeten Persönlichkeit verwirklicht, kann auch auf den höheren Stufen immer nur annäherungsweise, nie aber vollkommen erreicht werden. Was *James W. Fowler* als Stufe des verbindenden bzw. universalisieren-

⁴ Vgl. *Tettamanti* 1932/1995 [Anm. 2], 135f.

⁵ Vgl. *Robert Kegan*, Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, München 1986 (amerik. Original: *The Evolving Self. Problem and Process in Human Development*, Cambridge/Mass. 1982).

den Glaubens beschreibt, ähnelt am ehesten der 'reinen', d.h. religiös-sittlichen Ichhaftigkeit in der Theorie *Schnellers*.⁶ Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Stufenbeschreibungen besteht aber darin, dass bei *Schneller* die erzieherische Hilfe bzw. der Einfluss der kulturellen Umwelt als Vorbedingung für das Erreichen dieses Entwicklungszustandes betont wird. Infolge eines natürlichen Reifungsprozesses können nur der 'sinnliche' und der 'geschichtliche' Ichzustand entstehen. Formale Organisationsstrukturen der Individualität sind nur die Einstellungen des Egoismus und des Altruismus, die 'reine' Ichhaftigkeit, d.h. die religiös-sittliche Einstellung ist dagegen ein inhaltliches Merkmal der Person-Umwelt-Beziehung.

Die Konzeption *Schnellers* fand in der Religionspädagogik des Jahrhundertbeginns in Ungarn einen sehr positiven Widerhall, weil sie auf dem Wege des Werdens der Persönlichkeit für die Notwendigkeit der Begegnung mit dem Evangelium plädierte und weil sie in der Erziehung die Einstellungs- und Gemütsbildung gegenüber dem bloßen Erwerb von Wissensgut eindeutig den Vorrang gab. *Schnellers* Pädagogik bot zugleich eine gute Argumentationsbasis für die Auseinandersetzung mit dem Erbe *Herbarts*.

Sándor Makkai, der später das religionspädagogische Denken der ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts wesentlich geprägt hat, wählte im Jahr 1912 die Problematik der Persönlichkeitspädagogik zum Dissertationsthema⁷ und versuchte *Schnellers* Konzept weiterzuführen. Die Entfaltung der Persönlichkeit erfolgt nach seiner Auffassung in vier Schritten. Zuerst soll die Selbsterhaltung als Hauptwert der menschlichen Existenz überwunden werden, in einem zweiten Schritt die Herrschaft des Autoritätsprinzips, danach soll Einsicht in die nur vorübergehende Bedeutung aller historischen Mächte gewonnen, schließlich sollen auch die Schranken des Intellektualismus durchbrochen werden. Bei *Makkai* sind neben den Gedanken *Schnellers* auch Spuren der religionspädagogischen Theorie *Niebergalls* nicht zu übersehen. Er unterscheidet nämlich ganz in dessen Sinne zwischen Person und Persönlichkeit.

Grundgedanken des religionspädagogischen Ansatzes *Makkais* sind:⁸

- a) Das Ziel des Religionsunterrichts ist nicht die Aneignung von Kenntnissen, sondern die 'religiöse Auferbauung' des Kindes. Diese geschieht zunächst durch das wiederholte Einwirken auf das Unbewusste des Kindes. Die so entstandenen seelischen Inhalte fließen erst mit der Zeit ins Bewusstsein.
- b) Die Religion hat zwar einen Erkenntnis- und einen Handlungsaspekt, ihr Wesen ist nach *Makkai* aber emotionaler Natur. Das primäre religiöse Gefühl ist das Erleben der Nähe Gottes. Religion ist lehrbar, insofern Gefühle und das aus ihnen hervorgehende Erkennen und Handeln lehrbar sind. *Makkai* ist der Überzeugung, dass alles lehrbar sei, wozu im Menschen eine Fähigkeit vorhanden ist. Alles könne angeeignet werden, was der Mensch nachzuerleben imstande sei, so auch die Religion.

⁶ Vgl. *James W. Fowler*, Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991, 201-229 (amerik. Original: Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest of Meaning, San Francisco 1981).

⁷ Vgl. *Sándor Makkai*, Bevezetés a személység paedagogikájába (Einführung in die Persönlichkeitspädagogik), Kolozsvár 1912.

⁸ Vgl. *Károly Fekete*, Makkai Sándor gyakorlati teológiai munkássága (Das praktisch-theologische Werk Sándor Makkais), Debrecen 1997, 214 ff.

- c) Im Religionsunterricht spielt die Persönlichkeit des Lehrers und der Lehrerin eine entscheidende Rolle. Eine erzieherische Wechselbeziehung entsteht erst dort, wo Erzieher und Heranwachsende in eine geheimnisvolle Verbindung miteinander treten. Der Erzieher vermittelt in erster Linie sich selbst und nicht irgendwelche Inhalte aus dem Lehrbuch. Daraus folgt, dass der Lehrer kontinuierliche Selbsterziehung ausüben muss.
- d) Darüber hinaus betont *Makkai* die religionspädagogische Bedeutung der familiären Erziehung. Die Familie ist – entsprechend den damaligen Verhältnissen – in die Gemeinde eingegliedert. So setzt der organisierte Religionsunterricht die bereits begonnene Erziehung fort oder korrigiert sie. Gemeinde und Erziehung sind für *Makkai* untrennbar miteinander verbunden.

Der andere große protestantische Religionspädagoge jener Zeit, *Lajos Imre*, stand ganz unter dem Einfluss von *Friedrich Niebergall*. Als Stipendiat in Heidelberg besuchte er seine Vorlesungen und trat zu ihm auch in eine persönliche Beziehung. Der Besuch *Niebergalls* in Kolozsvár im Jahr 1925 und eine *Niebergall*-Gedenkschrift aus dem Jahr 1934 können als Früchte dieser Verbindung angesehen werden.⁹

Anlässlich seines Besuchs in Kolozsvár hielt *Niebergall* drei Vorträge vor einem Pfarrkonvent, die eine heftige Diskussion auslösten. Jüngere, zum Teil schon von *Karl Barths* „Römerbrief“¹⁰ begeisterte Theologen – unter ihnen auch *Makkai* und *Imre* – forderten den Heidelberger Professor zu einer Stellungnahme zu grundsätzlichen theologischen Problemen heraus. Sie betrafen u. a. das Verständnis der Offenbarung, den Realitätsgehalt der biblischen Aussagen, die Bedeutung des Begriffs der Neugeburt und die Bedeutung der Personalität des Heiligen Geistes. Die Antworten *Niebergalls* hatten die Fragenden nicht überzeugt. Sie folgerten daraus, dass seine religionspädagogische Theorie nicht mehr geeignet sei, neue theologische Erkenntnisse zu integrieren. Diese Auseinandersetzung wurde zum Impuls für eine Neuorientierung der Religionspädagogik in Ungarn.

Von dieser Zeit an begann die Dialektische Theologie allmählich die Oberhand zu gewinnen. In den 1930er-Jahren sind die ursprünglich der liberalen Theologie verbundenen Religionspädagogen fast ausnahmslos Barthianer. Die wissenschaftliche Laufbahn von *Imre* verdeutlicht exemplarisch diese Entwicklung. In seiner Anfangsphase hält er die Erziehung für eine allgemeine Aufgabe, denn die Menschwerdung des Menschen, genauer gesagt die Ausbildung der Menschlichkeit im Menschen ist das Ziel, das die Erziehung anzustreben hat. Die religiöse Erziehung teilt diese Zielvorstellung. Gott hat das Gesetz der Menschlichkeit in das Menschenherz eingeschrieben. Wer seinem Gewissen gehorcht, ist Gott gehorsam. Durch erzieherische Maßnahmen kann der göttliche Zielgedanke verwirklicht werden. Die Erziehung, die nicht zur Religion führt, scheitert ebenso wie die Religion, die keine sittlichen Werte vermittelt. Im Einklang mit der Auffassung *Niebergalls* ist *Imre* der Auffassung, dass die kognitiven Einflüsse in der Erziehung bedeutender seien als die emotionalen Einflüsse. Freiheits- und Selbst-

⁹ Die Vorträge sind erschienen in: Református Szemle 1925, 611ff. Die Gedenkschrift wurde veröffentlicht unter dem Titel: Niebergall erdélyi emlékfűzet (Siebenbürgische Niebergall-Gedenkschrift), Kolozsvár 1934.

¹⁰ Vgl. *Karl Barth*, Der Römerbrief, Zürich 1919 / München ²1922.

wertgefühl bilden sich nicht ohne kognitive Einsichten heraus. Die Begegnung mit den Gedanken *Barths* ließ ihn seinen Standpunkt wechseln. Dies zeigt sich zuerst im Lehrplan für den Religionsunterricht aus dem Jahr 1926, der unter seiner Leitung verfasst wurde. Zur Begründung und zu den Zielen des Religionsunterrichts werden in diesem Lehrplan folgende Aussagen gemacht:

- Der Religionsunterricht ist eine Form der Verkündigung.
- Das Wort Gottes spricht uns durch die Bibel an.
- In der Bibel, in den Katechismen und in der Geschichte der Kirche soll der Schüler Beispiele des Gehorsams gegenüber dem Wort Gottes entdecken und daraus Folgerungen für das eigene Leben und für das Gemeindeleben ziehen.

Später wird die Verbindung *Imres* zur Wort-Gottes-Theologie immer deutlicher. Sein großangelegtes religionspädagogisches Hauptwerk wird bereits ganz nach den Richtlinien der Dialektischen Theologie konzipiert.¹¹

Zur gleichen Zeit wie die von *Makkai* und *Imre* initiierte religionspädagogische Neubestimmung legte *Miklós Szele*, Religionslehrer in Debrecen, ein methodisches Werk vor, das ganz der Konzeption *Kabischs* verpflichtet ist.¹² *Szele* führt die offensichtliche Erfolglosigkeit des Religionsunterrichts auf das Fehlen des psychologischen Aspektes zurück. Er schreibe dieses Buch, um die Theorie und die Methoden des Religionsunterrichts auf psychologische Grundlagen zu stellen. Dabei geht er von der These aus: „Religion ist keine Kenntnis, sondern Erlebnis bzw. Kontinuität von Erlebnissen: das Leben selbst.“¹³

Dementsprechend ist das Ziel aller Erziehung die Befähigung zur freien, selbstbewussten und selbständigen Lebensführung. Diese allgemeine Zielsetzung wird in der religiösen Erziehung präzisiert, indem sie dimensional erweitert wird. Das Idealbild für die religiöse Erziehung ragt über die Grenzen des irdischen Lebens hinaus: Es ist ein Leben in unmittelbarer Beziehung zu Gott. Da sich dieser ideale Zustand durch Gottes Gnade in dieser Welt vorwegnehmen lässt, ist das Ziel der religiösen Erziehung nach *Szele* das in und mit Gott vollbrachte freie, selbstbewusste und selbsttätige Leben. Die anthropologische Voraussetzung der religiösen Erziehung ist eine religiöse Anlage, die wie im Keim die Fähigkeit zu einem von und für Gott bestimmten Leben ermöglicht. Ohne Erziehung entfaltet sich diese Bestimmung kaum. Sie ist nämlich auf eine klar umrissene Zielvorstellung angewiesen, die für Christen die Gestalt und Person Jesu Christi darstellt.

Bei der Beschreibung der Entwicklung der Religiosität des Kindes folgt *Szele* den Ausführungen *Kabischs*. Auf der einen Seite steht die aus unmittelbaren Erfahrungen herrührende Religiosität. Solche Erfahrungen entstehen bei Begegnungen mit der Natur und infolge der Gewissenstätigkeit, wobei das Religiöse immer aus der Spannung zwischen Bedürfnissen und Erfüllungen hervorgeht. Zu dieser Art von Religiosität gehören

¹¹ Vgl. *Lajos Imre*, *Katechetika* (Katechetik), Budapest 1942. – Vgl. a. *Magda van der Ende*, *Imre Lajos élete és teológiai munkássága* (Das Leben und das theologische Werk Lajos Imres), Budapest 1990.

¹² Vgl. *Miklós Szele*, *A népiskolai vallástanítás módszertana* (Methodik des Religionsunterrichts in der Volksschule), Debrecen 1925.

¹³ Ebd., 3.

auch die Erfahrungen, die in der Familie gemacht werden können. In dieser Hinsicht sind das Verhalten, die erzieherischen Maßnahmen und die religiösen Sitten der Eltern von grundlegender Bedeutung.

Auf der anderen Seite ist die Religiosität des Kindes mit einer Phantasietätigkeit verbunden. Das Kind ergänzt Begriffe sowie symbolische Objekte und Gebärden der Religion durch seine eigenen inneren Bilder und Vorstellungen. Die 'Religiosität der Phantasie' hat nach *Szeles* Auffassung emotionalen Wert und eine volle Berechtigung nur in Verbindung mit der 'Erfahrungs-Religiosität'. Der Religionsunterricht muss sich mit gleichem Gewicht auf beide Arten der Religiosität stützen. Das bedeutet, dass beide Aspekte in allen Stufen des Religionsunterrichts zur Geltung gebracht werden sollen. In den verschiedenen Entwicklungsphasen wechseln jedoch die Prioritäten. Vom 6. bis zum 8. Lebensjahr dominiert eine naive unrealistische, deshalb phantasienahe Anschauungsweise, vom 9. bis zum 11. Lebensjahr stehen der Anschauungsweise der Kinder die geschichtliche Treue und die Erfahrungsgemäßheit am nächsten, ab dem 12. Lebensjahr begegnen die Jugendlichen der Wirklichkeit reflektierend und gestaltend.

Unter den Grundsatzfragen klärt *Szele* das Verhältnis des Religionsunterrichts zu den anderen Schulfächern. Er versucht zu beweisen, dass der Religionsunterricht unter allen Fächern am effektivsten charakterbildend und erziehend wirkt. Er besitze die einzigartige Möglichkeit, ein Idealbild bereit zu stellen, das zwar nicht aus dieser Welt ist, doch nicht weltfremd und unverwirklichbar erscheint.

Bei der Besprechung der Methodik des Religionsunterrichts ist der Leitgedanke *Szeles*, dass die im Laufe der Geschichte *verobjektivierte Religion* zur *subjektiven Religiosität* werden soll. Darauf zielen die Forderung, dass von den Religionslehrern eine feste und persönliche Glaubensüberzeugung verlangt werden müsse, und die methodischen Versuche, biblische Geschichten, kirchenhistorische Lebensbilder und Glaubenswahrheiten nacherlebbar zu machen. Es soll ein Bedürfnis geweckt werden, das durch die angebotenen Lehrinhalte zur Befriedigung gebracht werden kann. Aus dieser Spannung heraus kann dann ein religiöses Erlebnis im Religionsunterricht herbeigeführt werden.

Diese – der Auffassung *Kabischs* entsprungenen – Gedanken konnten die zumeist auf den Katechismusunterricht ausgerichtete Praxis des ungarischen Religionsunterrichts nicht mehr erneuern. Auch die theologische Orientierung nahm inzwischen eine andere Blickrichtung ein: die der Dialektischen Theologie.

2. Im Bannkreis der Dialektischen Theologie

Wie bereits erwähnt, brachte die Dialektische Theologie der ungarischen protestantischen Religionspädagogik eine Art Befreiung. Der Boden dafür war vorbereitet. Deutlich spürbar war, dass die endgültige Lösung der Problematik des Religionsunterrichts und der religiösen Erziehung von einer psychologischen und methodischen Erneuerung nicht zu erwarten war. Die Hilflosigkeit ließ sich auf diese Weise nicht beseitigen. Sollte man die Ansprüche hinsichtlich der Zielvorstellungen zurücknehmen oder sich stärken, um Frustrationen ertragen zu können? Das Befreiende der Erkenntnisse der Dialektischen Theologie war, dass das Wesentliche im Religionsunterricht von Gott selbst vollbracht wird. Der Leistungsdruck bezüglich des Erfolgs und die Sorge um das 'Wie'

waren mit einem Schlag verschwunden. Beim Lesen der damaligen Publikationen hört man noch heute die Töne des Aufatmens. In seinen Erinnerungen berichtet *Makkai*, zu jener Zeit Professor für Praktische Theologie in Kolozsvár, sogar von einer 'Bekehrungserfahrung'. Eine gewisse Rolle spielten dabei natürlich auch die politischen Verhältnisse. Infolge des Friedensvertrages nach dem Ersten Weltkrieg wurden Kolozsvár und ganz Siebenbürgen – und damit etwa ein Viertel der ungarischen reformierten Kirche – von Ungarn abgeschnitten. Die allgemeine Stimmung war alles andere als die von Freiheit.

Dennoch ließ das erste umfassende religionspädagogische Werk nach den Vorgaben der Dialektischen Theologie fünfzehn Jahre auf sich warten. 1941 erschienen die „Grundlagen der Katechetik“ von *Ignác Farkas*¹⁴, gleich im darauf folgenden Jahr das große Handbuch von *Lajos Imre* unter dem Titel „Katechetik“¹⁵.

Lajos Imre wendet sich in diesem Buch entschlossen gegen die kulturprotestantische Tradition und weist die Auffassung schlicht zurück, dass die religiöse Erziehung als eine Einführung in die religiöse bzw. christliche Weltanschauung und als Bestandteil der allgemeinen Erziehung zu betrachten sei. Stattdessen stellt er fest: „Die religiöse Erziehung ist ein Bemühen darum, das Wort Gottes den Kindern und Jugendlichen zu verkündigen. Sie ist mehr und wesentlich anders als eine gewisse Angewöhnung einer religiösen Praxis oder das Anstreben der Erweckung bestimmter religiöser Gefühle. Auch der Religionsunterricht ist anders zu verstehen als die Vermittlung einer religiösen Weltansicht oder die Ausrüstung eines bestehenden Wertsystems mit religiösen Sanktionen. Die religiöse Bildung zielt auf die Offenbarung Gottes hin, die sich aber allen Erkenntnismöglichkeiten des Menschen entzieht. [...] Sie richtet alles, was menschlich und geschichtlich ist, und bezeugt, dass Gottes Wille und Gnade in Jesus Christus erschienen sind, demzufolge wir Kinder Gottes genannt werden. Sie richtet die Kultur, das menschliche Leben, unsere Weltansicht, Gefühle und Vernunft und gibt das Urteil Gottes über uns kund: Werdet ihr nicht neu geboren, so könnt ihr nicht in das Reich Gottes gelangen.“¹⁶ Der Grund der Religiosität sei nicht im Menschlichen zu suchen, sondern in der Selbstoffenbarung Gottes. Von daher sei das Entscheidende nicht, was ich über Gott denke und was ich von ihm erwarte bzw. wie ich ihm begegnen will, sondern was sein Wille und Anspruch mir gegenüber ist und wie er mir begegnen will. Zwischen den Gedanken, den Wünschen und dem Willen des Menschen und den Gedanken, den Wünschen und dem Willen Gottes besteht ein nie aufhebbarer Unterschied.¹⁷

Die Gedanken *Imres* weichen von der Sicht der Dialektischen Theologie dort ab, wo er die Religion als Form des von Gott geschaffenen Glaubens darstellt. Nicht die Form, sondern die möglichen Inhalte werden von der Offenbarung Gottes gerichtet. Die Form bleibt, richtig gesehen, immer nur Hilfsmittel zum Leben durch die Gnade. Die allge-

¹⁴ Vgl. *Ignác Farkas*, *Katechetikai alapvetés. A bibliai anthropologia vallásnevelés jelentsége* (Grundlagen der Katechetik. Die Bedeutung der biblischen Anthropologie für die Religionspädagogik), Debrecen 1941.

¹⁵ Vgl. *Imre* 1942 [Anm. 11].

¹⁶ Ebd., 24.

¹⁷ Ebd., 35.

meine Erziehung (die natürlich auch religiöse Züge aufweist) verhält sich ähnlich zur christlichen Erziehung. Die letztere will ja keine besondere Weise der Erziehung sein. Vielmehr weisen 'nur' ihre Begründung und ihre Zielsetzungen über die menschlichen Möglichkeiten hinaus. Das formale Ineinander bedeutet für *Imre* zugleich, dass die christliche Erziehung überall, so auch in der Schule präsent sein soll. Indem er der religiösen Erziehung stets christliche Inhalte zuschreibt, macht er eigentlich keinen Unterschied zwischen religiöser und speziell christlicher Erziehung.

Die Merkmale der Dialektischen Theologie stechen ins Auge auch bei der Bestimmung der Ziele der religiösen Erziehung. *Imre* gibt sich nicht mit allgemein-anthropologischen Zielvorstellungen zufrieden. Er postuliert: Das Ziel der Erziehung steht bei Gott fest. Somit kann er auch nicht *Gerhard Bohne* zustimmen, wenn dieser das Ziel der christlichen Erziehung darin sieht, dass das Kind durch sie vor eine Entscheidung gestellt wird.¹⁸ Die Bereitschaft zur Entscheidung soll vielmehr ebenso der Heilige Geist bewirken, wie dieser den Glauben selbst bewirkt. Also nicht nur die Bestimmung des Zieles, sondern auch seine Verwirklichung stehen außerhalb des menschlich Möglichen. Nennen wir als Ziel die Verkündigung des Wortes Gottes, so entsteht sogleich das Bedenken, dass wir gar nicht fähig sind, das Wort so zu vermitteln, dass es wirklich als göttliche Anrede ankommt. Hier sind wir wieder auf das Wirken des Heiligen Geistes angewiesen. Warum sollen wir dennoch das Unmögliche tun? *Imre* gibt schlicht die Antwort: Weil Gott uns damit beauftragt hat (Mt 28,18ff).¹⁹

Ignác Farkas geht in seiner Analyse der theologischen Grundlagen der Katechese noch einen Schritt weiter. Er versucht die ursprüngliche Intention *Karl Barths* zu klären und zu begründen, dass die reformatorischen Grundthesen bezüglich der religiösen Erziehung erst durch die Dialektische Theologie in der Religionspädagogik konsequent vertreten werden. Selbst die Reformatoren seien auf der praktischen Ebene inkonsequent geblieben.

Farkas geht davon aus, dass man über Erziehung nur auf der Basis einer Anthropologie sprechen kann. In einem geschichtlichen Überblick stellt er heraus, dass die theoretischen Überlegungen zur Erziehung immer von bestimmten anthropologischen Vorstellungen abgeleitet wurden. So liegt es auf der Hand, für die christliche Erziehung Prinzipien aus den anthropologischen Aussagen der Bibel zu schöpfen.

Die Reformation nahm nach *Farkas* sowohl die biblische Lehre vom Menschen und vom Handeln Gottes am Menschen als auch die pädagogische Aufgabe der Kirche sehr ernst. Beide Aspekte wurden aber von den Reformatoren nicht miteinander verbunden.

In der Anthropologie der Reformation erschien als neuer Akzent, dass die Gottebenbildlichkeit des Menschen durch die Sünde nicht nur teilweise, sondern in allen ihren Bezügen zerstört wurde und allein durch Gottes Gnade, allein in Christus und allein durch Glauben wieder aufgerichtet werden könne. Die einzige Quelle, aus der wir zu dieser Erkenntnis kommen können, ist das im Glauben wahrgenommene Wort Gottes: „Wir müssen feststellen, dass die Reformatoren das sola-fide-Prinzip, das die ganze reforma-

¹⁸ Vgl. *Gerhard Bohne*, *Das Wort Gottes und der Unterricht. Zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik*, Berlin 1929 / ²1932.

¹⁹ Vgl. *Imre* 1942 [Anm. 11], 142.

torische Theologie trägt, in der Religionspädagogik nicht geltend gemacht haben.“²⁰ Sie hätten andernfalls die ganze herkömmliche humanistische Auffassung von der religiösen Erziehung und Bildung umstrukturieren müssen. Stattdessen blieben sie der Katechismus-tradition der mittelalterlichen Kirche treu. Von daher spielte die Bibel im Religionsunterricht nur eine indirekte Rolle, vor allem als Veranschaulichung und Unterstützung der Aussagen des Katechismus. Summa summarum: Abgesehen von wenigen Ausnahmen (*Valentin Trotzendorf, Jakob Sturm*) baut die protestantische Pädagogik in der Reformationszeit auf der Bildungsidee des Humanismus auf und weniger auf den neuen theologischen Erkenntnissen. Erst in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts kommt nach *Farkas* im Pietismus das Anliegen der Reformation im Bereich der Pädagogik zum Tragen, indem die Bibel unmittelbar zum Gegenstand der Bildung wird, das Sündersein des Menschen zu den zentralen Voraussetzungen der Erziehung gezählt und als höchstes Ziel der christlichen Erziehung betont wird, dass der Educandus zu einem persönlichen Glauben gelangen soll. Zwei Charakteristika hebt *Farkas* hervor, in denen er das reformatorische Erbe aufscheinen sieht: die Hochschätzung der Bibel und damit der Offenbarung Gottes in der Pädagogik und das Ernstnehmen der Verwicklung des Menschen in die Sünde. Er lässt aber außer Acht, welcher Stellenwert im Pietismus dem menschlichen Streben und Tun auf dem Weg des Zum-Glauben-Kommens zukommt. Ebendies ist aber der Punkt, an dem sich die neureformatorische Theologie vom Pietismus eindeutig distanzierte. *Farkas* schenkt dagegen sein Einverständnis sowohl dem Pietismus als auch der Dialektischen Theologie. Er schließt sich jedoch nicht der Religionspädagogik dialektisch-theologischer Herkunft an. Vielmehr greift er unmittelbar auf die Theologie *Karl Barths* zurück²¹, um zu zeigen, dass es ein Missverständnis des Ansatzes *Barths* wäre, die Hauptaufgabe des Religionsunterrichts in der Verkündigung des Wortes Gottes zu sehen. Die Aufgabe des Katecheten sei auf keinen Fall das Bekehren oder das Aufdrängen einer Entscheidung, sondern ganz einfach das Lehren: das Vermitteln von Gehalten, die die Kirche als Glaubenswahrheiten erkannt und anerkannt hat. In der Verkündigung dagegen spricht uns Gott selbst an. Keine menschliche Rede kann für sich den Anspruch erheben, Gottes Anrede zu sein. Sie kann höchstens auf diese hinweisen. Gottes Wort zu verkündigen steht allein in der Macht Gottes. Menschliche Bemühungen können von der Tatsache inspiriert sein, dass dieses Wort Gottes geschehen ist, und Hinweise dafür sein, dass es geschehen wird, so Gott will. Diesen Gedankengang führt *Farkas* allerdings nicht bis zu den letzten Konsequenzen weiter. Er bietet einen vollständigen Lehrplanentwurf (für 12 Schulklassen) an²², in dem er mit Ausnahme des Konfirmationsjahres (7. Klasse) und eines Jahres für einen geblockten Unterricht in der Kirchengeschichte (8. oder 12. Klasse) in jedem Schuljahr Bibelunterricht vorschlägt, einmal thematisch, ein anderes Mal in heilsgeschichtlicher Ordnung, wiederum ein anderes Mal mit dem Ziel einer Bibelkunde. Die thematischen Reihen bearbeiten biblische Abschnitte aus ethischer bzw. glaubenspraktischer Sicht. Neu ist in

²⁰ *Farkas* 1941 [Anm. 14], 37.

²¹ *Farkas* bezieht sich in diesem Zusammenhang auf: *Karl Barth, Kirchliche Dogmatik I/1*, München 1932, 51ff.

²² *Farkas* 1941 [Anm. 14], 113ff.

diesem Lehrplan, dass sich das ganze 9. Schuljahr mit den Psalmen beschäftigt. Ebenfalls wird ein ganzes Schuljahr (11. Klasse) der Apokalypstik gewidmet.

Da in diesem Lehrplan Religionsunterricht fast ausschließlich Bibelunterricht bedeutet, scheint doch – trotz aller theoretischen Bedenken – die Verkündigung im Mittelpunkt des Unterrichts zu stehen. Die von *Farkas* entwickelte Konzeption würde freilich von ihrem Ansatz her mit gleichem Recht wie einen Bibelunterricht auch einen problemorientierten Unterricht zulassen.

Auch nach dem Zweiten Weltkrieg folgte das Konzept des Religionsunterrichts der protestantischen Kirchen den Grundannahmen der Dialektischen Theologie. Im einzigen Gymnasium, das in der Trägerschaft der protestantischen Kirchen bleiben konnte, war *Farkas* als Religionslehrer tätig.²³ Die Erteilung des Religionsunterrichts in den staatlichen Gymnasien war nicht mehr möglich. Auf der Grundschulebene beschränkte sich der Religionsunterricht darauf, meist im Rahmen von Sonntagschulen den Kindern bis zur Konfirmation die wichtigsten biblischen Geschichten bekannt zu machen.

3. Ein Pädagoge über die zentrale Funktion der Religion – *Sándor Karácsony*

Sándor Karácsony war der berühmteste und einflussreichste Pädagoge der 1940er-Jahre in Ungarn. Er war überzeugter Christ, aktives Glied der reformierten Kirche und Professor für allgemeine Pädagogik an der Universität Debrecen. Was sein Werk so einzigartig macht, ist die nahtlose Integration von Sozialpsychologie, Sprachwissenschaft und Religion.

Die Sprache ist für ihn das ureigenste sozialpsychologische Phänomen. Die Gesellschaft und die Sprache markieren den Raum, in dem Erziehung und Bildung geschehen können. Erziehung ist ein von der Sprache getragenes 'Gesellschaftsspiel' (der Ausdruck wird von *Karácsony* mehrmals gebraucht). Die Sprache vermittelt neben Informationen auch Denkweisen und Verhaltensmuster. Aus diesem Stellenwert der Sprache folgt, dass Erziehung und Bildung immer eine national-gebundene Angelegenheit sind. Die Nation braucht nämlich eine Muttersprache. So kommen bei *Karácsony* oft Begriffe wie 'nationales Bewusstsein' oder 'nationale Identität' vor. Dies wirkt auf den ersten Blick befremdend. Bei näherem Hinsehen kann man aber feststellen, dass *Karácsony* jeglicher Nationalismus fern liegt. Nationalität bedeutet für ihn eine Art sprachlicher und kultureller Identität. Wer eine feste sprachliche und kulturelle Identität erworben hat, ist auch befähigt zum offenen Austausch mit anderen Kulturen. Dies wäre das Ziel der Erziehung und Bildung. Unsere ungarische Kultur litt Jahrhunderte lang unter einem Verdeutschungsprogramm. Wie *Béla Bartók* und *Zoltán Kodály* im Bereich der Musik, so war *Karácsony* auf dem Gebiet der Erziehung der Auffassung, dass kulturelle Schätze, die sich in der Geschichte eines Volkes herauskristallisiert haben, die ganze Menschheit bereichern. Wir müssen aus den verbliebenen ungetrübten Quellen schöpfen: der Sprache, der Volksmusik, der Volkskunst.

Eine anspruchsvolle Kommunikation im Lernprozess ist dadurch gekennzeichnet, dass nicht der Lehrer, sondern der Schüler der Fragende ist. Was in der Schulklasse vor-

²³ *Farkas* wirkte am Gymnasium des Reformierten Kollegiums Debrecen.

geht, soll in erster Linie Lernen und nicht Lehren sein: Der Lehrstoff ist das Leben selbst, und daran sind alle Schüler interessiert. Ein Teil seiner didaktischen Publikationen adressiert *Karácsony* direkt an die Schüler, die er lernen lehren will.²⁴ Anhand spannender Beispiele versucht er Mut und Lust zum Fragen, zum Lernen und zum Forschen zu erwecken. Seine praktischen Ratschläge sind: Anstatt memorieren wahrnehmen und erfahren; nie das Ganze aus dem Blick verlieren, wenn man Teilaspekte beobachtet; was zu lernen ist, steht immer im Zusammenhang mit dem Leben, es lohnt sich diesen Zusammenhang zu finden; jeder muss seine eigene Methode zu lernen ausarbeiten.

Die erwähnten allgemeinen pädagogischen und didaktischen Feststellungen bezog *Karácsony* auch auf seine religionspädagogische Tätigkeit (in der Pfadfinder- und Jugendarbeit) wie auch auf seine theoretischen Überlegungen im Hinblick auf die religiöse Erziehung und Bildung.²⁵ Für ihn ist die Erziehung selbst letztlich ein religiöser Vorgang. In ihrer echten Form „strebt sie nicht nach dem, was schön, wahr und gut ist, sondern nach dem, was heilig ist“²⁶. Mit dem Heiligen findet man auch das Schöne, Gute und Wahre. Diese Werte gehören nicht dem Menschen, sondern Gott an. Aber es steht ebenfalls außer Frage, dass der Mensch selbst Gott zugehörig ist. Diese Zugehörigkeit entdecken zu lassen, ist die wichtigste Aufgabe aller Erziehung. In diesem Sinne ist Erziehung letztlich immer religiöse Erziehung.²⁷ Die Funktion des Erziehers ist dementsprechend eine priesterliche. Er vermittelt den Heranwachsenden einen Anspruch, der zum Transzendieren des menschlich Möglichen aufruft und ermutigt. Dieses Geschehen kann man nach *Karácsony* am zutreffendsten mit dem Begriff ‘Andacht’ charakterisieren. Was dabei den Schüler motiviert, ist der Glaube, zunächst an das, was die Person des Lehrers vermittelt, dann an den, der vom Lehrer vertreten wird.

Der entwicklungspsychologische Gesichtspunkt ist ein ständiger Begleiter der pädagogischen Gedanken *Karácsonys*. Seine diesbezüglichen Beobachtungen erscheinen als überraschend modern. In der religiösen Entwicklung unterscheidet er die folgenden Stufen²⁸:

- (1) *Alter des Märchens* (2.-6. Lebensjahr). Das Kind kann zwischen Phantasie und Realität kaum unterscheiden. Die Anwesenheit Gottes in seiner Welt und seine Anwesenheit in der Welt Gottes ist für es selbstverständlich. Transzendenz und Immanenz durchdringen einander gegenseitig.
- (2) *Alter des Mythos* (7.-12. Lebensjahr). Diese Bezeichnung erinnert uns an die Stufe des mythisch-wörtlichen Glaubens bei *James W. Fowler*.²⁹ Einfache Personen werden zu Helden, ‘bewährten’ Helden wird Aufmerksamkeit geschenkt. Diese vertreten das Göttliche, und nur in ihnen ist Gott anwesend in der Welt. Gleichzeitig reihen sich wunderbare Ereignisse in die normale Weltgeschichte ein und werden als

²⁴ Vgl. *Sándor Karácsony*, *Leckék a leckéről* (Lektionen über die Lektion), Budapest 1931; *ders.*, *A tanulás mesterfogásai* (Meistergriffe des Lernens), Budapest 1929.

²⁵ Vgl. *ders.*, *A magyarok Istene* (Gott der Ungarn), Budapest 1943.

²⁶ Ebd., 6.

²⁷ Vgl. ebd., 5.

²⁸ Vgl. ebd., 22.

²⁹ Vgl. *Fowler* 1991 [Anm. 6], 151-167.

alltägliche behandelt. Weniger die Hintergründe, vielmehr die Vorgänge selbst sind interessant. Sie sind bewunderswert und verdienen Verehrung.

- (3) *Alter des Beschwörens und des Fluches* (13.-16. Lebensjahr). Für den Pubertierenden kommt der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, zu einem Freundeskreis, beziehungsweise der Abgrenzung von anderen Gruppen und Personen eine mystische Bedeutung zu. Das Jugendalter ist das Alter einer gewissen Beziehungsmystik. Das Leben in Gemeinschaft wird, wie in einem Orden, auf eine 'heilige Regel' gegründet. Wer sie verletzt, muss büßen. Gottes Liebe und die Liebe zwischen den Gruppenmitgliedern sind identisch. Pubertierende sind in ihrer Religiosität fast ausschließlich sozial orientiert.
- (4) *Alter des Zweifels und der Kritik* (17.-21. Lebensjahr). Die Religiosität der Jugendlichen in diesem Alter ist frei von Gefühlen und Erlebnissen. Sie ist apologetisch, dogmatisch, rational. Deshalb ähnelt sie mehr einer Weltanschauung als dem Glauben. Intellektuelle Einsichten werden in diesem Lebensalter oft als Glaubenserfahrungen interpretiert. *Karácsony* hält dies auf dieser Stufe für durchaus legitim.

Die religiöse Erziehung hat auf allen Stufen die entwicklungsbedingten Glaubensmodi zu fördern und darf von den Kindern nicht den Erwachsenen entsprechende Glaubenserfahrungen erwarten oder ihnen diese aufdrängen.

Wie kann der Religionspädagoge den Kindern auf den verschiedenen Entwicklungsstufen in ihrem religiösen Wachstum behilflich sein? *Karácsony* antwortet: „Wir sollen für das Kleinkind Eltern, für das Schulkind Bruder, für den Pubertierenden Ideal, für den jungen Erwachsenen Freund werden“³⁰, um dann für sie gelegentlich auch Priester werden zu können.

Da im Denken von *Karácsony* die kulturelle Identität und die interkulturelle Offenheit in einer dynamischen Ausgeglichenheit nahe beieinander liegen, findet seine Pädagogik in Ungarn gegenwärtig im Zusammenhang des Prozesses der europäischen Integration neue Aufmerksamkeit.

4. Religionsunterricht während des Kommunismus

In den ersten zwei Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg wurde in Ungarn der Aufbau der Demokratie angestrebt. Das bedeutete, dass der Religionsunterricht in der Schule zunächst als ein selbstverständlich dazugehöriges schulisches Unterrichtsfach galt. Im Schuljahr 1946/47 besuchten etwa 60% der protestantischen Schulkinder und 70% der protestantischen Gymnasiasten eine kirchliche Schule. Die linken Parteien (Kommunisten und Sozialdemokraten) erhoben in der Presse wiederholt die Stimme für eine Verstaatlichung der Schulen bzw. für die Aufhebung des Religionsunterrichts als Pflichtfach. Zielpunkt der Angriffe war zuerst die katholische Kirche. Im Jahre 1947 beantragte die kommunistische Partei (noch in Opposition) im Parlament, den Religionsunterricht in den Schulen fakultativ zu machen. Diese Initiative löste seitens aller traditionellen Kirchen heftige Proteste aus. Schon 1946 berief die reformierte Kirche eine Versammlung zur Besprechung dieser Frage ein, auf der in einer Erklärung formuliert

³⁰ *Karácsony* 1943 [Anm. 24], 25.

wurde: „An unseren Schulen und am Recht zur Erziehung halten wir beharrlich fest.“³¹ 1947 veröffentlichte auch die katholische Kirche ihre Stellungnahme in einer Denkschrift.³² Sie listet gewichtige kulturgeschichtliche, ethische und rechtliche Argumente auf, um zu zeigen, wie unentbehrlich auch für eine sozialistisch strukturierte Gesellschaft der schulische Religionsunterricht sei. Auf ihn zu verzichten wäre widerrechtlich, rückschrittlich, unvernünftig und würde unvermeidbar in einer moralischen Katastrophe enden. Es sei ein Irrtum zu glauben, dass der Atheismus eine fortgeschrittenere Weltanschauung als der christliche Glaube sei. Letzterer habe den Atheismus schon einmal, nämlich nach der Aufklärung, überlebt.³³ Die Denkschrift betont, dass der Staat ohne religiöse Erziehung seiner Pflicht bezüglich der Erhaltung und Fortpflanzung der allgemeinen Moral in der Gesellschaft nicht nachkommen könne.³⁴ Die Kirchen seien bereit und fühlten auch eine Verantwortung, dem Staat bei dieser Aufgabe beizustehen. Das juristische Argument schließlich bezieht sich auf das Recht jedes Kindes auf Aneignung der Kultur, in die es hineingeboren wurde. Diese Kultur sei in Ungarn eindeutig die christliche.

Die sich immer mehr radikalisierende Linke hatte für diese Stimmen kein Gehör. Nachdem die Kommunisten im Jahre 1948 durch Wahlfälschung die Macht ergriffen hatten, setzten sie noch im gleichen Jahr die Verstaatlichung der kirchlichen Schulen durch (Gesetz Nr. 1948/33). „Das Schulwesen ist eine politische und eine Machtangelegenheit“ – kommentierte der damalige Kultusminister *Gyula Ortutay* diesen Schritt.³⁵ Nach den Verstaatlichungen blieben insgesamt acht Gymnasien in kirchlicher Trägerschaft: sechs der katholischen Kirche, eins der reformierten Kirche und eins der jüdischen Gemeinschaft. Im gleichen Jahr unterzeichnete der Staat mit der reformierten und mit der lutherischen Kirche jeweils ein Abkommen, in dem festgelegt wurde, dass der Religionsunterricht in den Schulen weiterhin Pflichtfach bleibt. Im darauf folgenden Schuljahr führte der Präsidialrat – ohne jegliche Verhandlungen mit den Kirchen – durch eine Verordnung mit Gesetzeskraft (1949. Nr. 5) den fakultativen Religionsunterricht ein.

Mit der Verstaatlichung der Schulen und der Bildungseinrichtungen gingen sämtliche Pädagogischen Hochschulen aus der Trägerschaft der Kirche in staatlichen Besitz über. Gleichzeitig wurde die Religionslehrausbildung an diesen Einrichtungen eingestellt. Durch diese Maßnahmen verschwand jedes gesetzliche Hindernis für die Verwirklichung eines ideologiegeleiteten Bildungsprogramms atheistischer Prägung. Die kommunistische Partei formulierte ihr Vorhaben 1950 folgendermaßen: „So schnell wie möglich muss erreicht werden, dass durch Lehrbücher, Lehrpläne und den Lehrstoff die

³¹ Zitiert nach: *József Barcza / Dénes Dienes* (Hg.), *A magyarországi Református Egyház története 1918-1990* (Die Geschichte der Ungarischen Reformierten Kirche von 1918 bis 1990), Sárospatak 1999, 89.

³² Vgl. *Egyházi álláspont az iskolai hitoktatásról* (Kirchliche Stellungnahme zur Frage des schulischen Religionsunterrichts), Budapest 1947.

³³ Vgl. ebd., 16.

³⁴ Vgl. ebd., 18ff.

³⁵ *Gyula Ortutay, Művelődés és politika* (Bildung und Politik), Budapest 1949, 291.

Ideologie des Marxismus-Leninismus vermittelt wird.“³⁶ Das bedeutete natürlich, dass die religiöse, d.h. ‘idealistische Weltanschauung’ überall und mit allen Mitteln zu bekämpfen sei. Die Pädagogen wurden unter Druck gesetzt. Es war ihnen bis etwa in die 1980er-Jahre hinein verboten, Gottesdienste zu besuchen, ihre Kinder taufen zu lassen oder sie zum Religionsunterricht anzumelden. Darüber hinaus wurde von ihnen erwartet, dass sie die kommunistisch-atheistische Weltanschauung für die Schüler attraktiv machen. „Es ist kaum vorstellbar, dass religiös eingestellte Pädagogen imstande wären, Schüler effektiv zur atheistischen Gesinnung, also zum Dialektischen Materialismus, d.h. der wissenschaftlichen Weltanschauung entsprechend, zu erziehen“ – schreibt György Ágoston, der führende Professor für Pädagogik an der größten Universität Ungarns in Budapest.³⁷ Als Ziel wurde immer wieder die Aufgabe betont, eine Monopolstellung der atheistisch-materialistischen Weltanschauung zu erlangen und zu sichern. Der ständige Feind, der dabei nicht nur niederzuwerfen, sondern auch zu vernichten sei, sei die Religion, konkreter das Christentum. Die zentrale Aufgabe der schulischen Erziehung und Bildung bestehe in der Festigung der atheistischen Weltansicht in den Schülern und im Fernhalten aller religiösen Einflüsse. 1958 erstellte die kommunistische Partei ein Dokument, in dem sie ihr Verhältnis zur Religion und die damit verbundenen Aufgaben klarstellte. Dort steht: „Zwischen der religiösen Weltansicht und dem Marxismus-Leninismus besteht ein unaufhebbarer Gegensatz. Der Kampf gegen die religiöse Ideologie muss mit den Waffen des Marxismus-Leninismus solange geführt werden, bis die religiöse Weltanschauung aus dem Sinn der Bürger verschwindet [...] Die Religion ist eine reaktionäre Weltanschauung, sie ist nämlich eine der Waffen der Gegner des Fortschritts. Ihr Ursprung ist in der Klassengesellschaft und im Unwissen zu suchen.“³⁸ Speziell zum Religionsunterricht wird gesagt: „Die Kirchen dürfen sich mit den Jugendlichen ausschließlich im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts beschäftigen.“ Außer diesem nur anlässlich der Firmung und der Konfirmation. „Alle Formen der Freizeitbeschäftigung (Sport, Chor, Film, Christenlehre usw.) sind unerlaubt.“³⁹

Im gleichen Jahr wurde ein anderer Parteibeschluss (solche Beschlüsse hatten damals quasi Gesetzeskraft) verabschiedet, der die Richtlinien der Kulturpolitik umschreibt. In ihm wird wiederholt betont: „Die Verbreitung der marxistisch-leninistischen Ideen soll mit allen kulturellen Mitteln vorangetrieben werden. Das heißt, die sozialistische [d.h. materialistisch-atheistische (D.N.)] Weltanschauung soll auf allen Posten und in allen Bereichen der Kultur gefestigt werden, bis infolge des ideologischen Kampfes alle entgegengesetzten bzw. falschen Anschauungsweisen überwunden werden.“⁴⁰ Ähnliche Zitate könnten aus der Zeit bis in die 1980er-Jahre aus Jahresberichten, programmati-

³⁶ Zit. nach: Béla Pukánszky / András Németh, *Neveléstörténet III.* (Geschichte der Erziehung), Szeged 1992, 212.

³⁷ Die Aussage György Ágostons aus dem Jahr 1956 zitiert nach: István Mészáros, *Ateista nevelés iskoláinkban 1950-1990* (Atheistische Erziehung an unseren Schulen von 1950 bis 1990), Budapest 1996, 29.

³⁸ Zitiert nach: Ebd., 11f.

³⁹ Zitiert nach: Ebd., 33.

⁴⁰ Zitiert nach: Ebd., 34.

schen Reden, pädagogischen Zeitschriften und Lehrbüchern für Pädagogikstudenten in unendlicher Zahl aufgelistet werden.

Da die Abkommen mit den Kirchen seitens des Staates nicht eingehalten wurden, war es offensichtlich, dass der Staat rechtlich geregelte Verhältnisse ins Schaufenster stellte, heimlich aber die kommunistische Partei ihren ideologischen Terror gegen die christlichen Kirchen ohne Einschränkungen ausüben konnte.

Die organisatorische Durchführung des Religionsunterrichts war so geregelt, dass der Staat immer seine Beeinflussungsmöglichkeit behielt. Die Eltern mussten ihre Kinder für den Religionsunterricht bei der Schuldirektion anmelden. Der Direktor setzte natürlich alle Mittel ein, die Zahl der Anmeldungen niedrig zu halten. Einschüchterungen mit Blick auf die Zukunftsaussichten des Kindes und Benachteiligungen der Eltern an ihren Arbeitsplätzen waren an der Tagesordnung. Kinder, die den Religionsunterricht besuchten, mussten vielerorts Verspottungen seitens der Lehrer, des Direktors und der Mitschüler erleiden. Ein weiterer Aspekt der Kontrolle war, dass der Pfarrer (Pädagogen durften keinen Religionsunterricht erteilen) die Genehmigung zum Unterrichten jedes Jahr neu von den staatlichen Behörden erhalten musste. Unloyalen Pfarrern wurde die Genehmigung versagt. Schwierigkeiten bereitete auch der Umstand, dass die Religionsstunden nur am Nachmittag und nicht mit anderen fakultativen Beschäftigungen konkurrierend gehalten werden durften. Das gab der Schulleitung die Möglichkeit, weitere Hindernisse aufzurichten.

Das Ergebnis zeigte sich deutlich: Zwischen den 1950er- und 1970er-Jahren ging die Zahl der Teilnehmer am Religionsunterricht von 50% auf 4-5% zurück. Die Kirche zog sich hinter ihre Mauern zurück und suchte sich Möglichkeiten zu schaffen, die Kinder auf andere Weise zu unterrichten: im Rahmen von Kindergottesdiensten und Jugendbibelstunden. Dies wurde geduldet, wenn es in bescheidenem Umfang geschah. Falls ein Pfarrer in der Jugendarbeit erfolgreich wurde, musste er den Ort verlassen und seine Arbeit in einer kleineren Gemeinde fortsetzen. 1971 bekam die katholische Kirche vom Staat die Genehmigung, in den Kirchengebäuden Christenlehre zu erteilen. Die Kirchen waren damals noch nicht geheizt und von der Einrichtung her für Religionsunterricht weniger geeignet. Trotzdem war die katholische Kirche froh über diese Möglichkeit. Die Protestanten benutzten für die Kinder- und Jugendarbeit Räume im Pfarrhaus oder den Gemeindesaal. Das war zwar nicht legal, aber es ist nicht bekannt, dass es zu direkten Eingriffen kam. Erst 1987 konnten die Kirchen erreichen, dass Christenlehre in den Räumlichkeiten der Gemeinde frei erteilt werden durfte. 1990 wurden dann alle Einschränkungen außer Kraft gesetzt.

Während der Staat die pädagogische Tätigkeit der Kirche zu minimalisieren versuchte, war er in der Verbreitung der atheistisch-materialistischen Ideologie sehr offensiv. Auf Grundschulebene geschah dies indirekt durch alle Pädagogen und innerhalb der allgemeinen Lehr- und Lernprozesse. Die eigentliche Zielgruppe der weltanschaulichen Bildung war aber die Jugend. Im Bereich der Freizeitbeschäftigung war dafür der kommunistische Jugendverein verantwortlich. Im institutionellen Bildungswesen wurde 1969 ein Lehrfach, zuerst versuchsweise, dann von 1973 an obligatorisch, eingeführt. Das Fach hieß „Grundlagen unserer Weltanschauung“ und sollte die Jugendlichen im 12.

Schuljahr im Atheismus festigen. Mit Recht kann man es als Unterricht zur 'atheistischen Religion' bezeichnen. Die Teilnahme war für alle Gymnasiasten und Schüler in Berufsschulen verpflichtend. Der Lehrplan des Faches und der Inhalt des Schulbuches wurden 1983 leicht überarbeitet und neu betitelt. Als „Einführung in die Philosophie“ (faktisch in die marxistisch-leninistische Philosophie) blieb es bis zum Schuljahr 1989/90 Pflichtfach.

Es klingt zwar seltsam, aber auch die Universitätsfakultäten mussten ein 'Erziehungsprogramm' für die ideologische Bildung der Studierenden besitzen. Alle Hochschulen und Universitäten mussten Lehrstühle für Marxismus-Leninismus einrichten. Im Jahr 1985 gab es in Ungarn insgesamt 94 solche Lehrstühle mit 832 vollen Professoren- und Dozentenstellen, 172 halben Dozierendenstellen, 177 Lehrbeauftragten und 39 wissenschaftlichen Mitarbeitern.⁴¹ Zur gleichen Zeit lag in Ungarn die Zahl der Theologie Lehrenden (aller Konfessionen) bei unter 100. Der Staat sparte also weder Geld noch Energie, um eine atheistisch geprägte Intellektuellenschicht in Ungarn auszubilden. Nach den Statistiken lag der Prozentsatz der religiös eingestellten Studenten an den Hochschulen und Universitäten in den 1970er- und Anfang der 1980er-Jahre bei 3-6%, der Prozentsatz der marxistisch eingestellten Studenten bei 80%. Gleichwohl äußerten die Parteiführung und die Regierung immer wieder ihre Unzufriedenheit über die Resultate der ideologischen Bildung.

5. Religionsunterricht nach der Wende – Grundfragen und Perspektiven

1990 bekamen die Kirchen die Freiheit, ihre religionspädagogische Tätigkeit so zu gestalten, wie sie wollen. Die Schulen wurden verpflichtet, dabei behilflich zu sein: Räume zur Verfügung zu stellen und im Stundenplan – wenn auch nicht vormittags, so doch unmittelbar nach den sonstigen Unterrichtsstunden – Zeit für den Religionsunterricht vorzusehen. Der Staat war und ist bereit, den Unterrichtenden einen Stundenlohn zu bezahlen. In den ersten Jahren nach der Wende waren die Kirchen mit diesen Entwicklungen sehr zufrieden. In ihrer Euphorie verpassten sie jedoch die Chance, ihre Rechte auch gesetzlich absichern zu lassen. Sie dachten nämlich nicht, dass sich die alten Kräfte und die alte Ideologie so schnell erholen würden und dass die eingeräumten Freiheiten zurückgenommen werden könnten. Nach einigen Jahren begannen jedoch die früheren Kommunisten ihre Stimme erneut hören zu lassen. Die alten Schulleitungen waren immer weniger kooperationsbereit. Die neu gewählte sozialistische Regierung (1994) stellte die Lohnauszahlungen ein und vertrat zunehmend die Auffassung, dass der Religionsunterricht nicht Teil der staatlichen Bildungsaufgabe sei.

Der andere Weg, den die Kirchen gleich nach der Wende eingeschlagen hatten, war die Wiedererrichtung der kirchlichen Schulen. Vor dem Zweiten Weltkrieg waren die Grundschulen und Gymnasien mehrheitlich in kirchlichem Besitz. Nach der Wende eröffnete sich die Möglichkeit, diese Schulen zurückzuerhalten. Die Kirchendistrikte der reformierten Kirche haben die größten Gymnasien zurückverlangt, kleinere Gymnasien

⁴¹ Vgl. ebd., 73.

wurden von Kirchenkreisen und Ortsgemeinden übernommen.⁴² In diesen Einrichtungen ist der Religionsunterricht Teil des Lehrplans. Soweit man es einschätzen kann, lässt die Motivation, neue Schulen in kirchlicher Trägerschaft zu gründen, langsam nach. Die Kirchen stoßen in diesem Zusammenhang an ihre finanziellen Grenzen.

Meines Erachtens muss der rechtliche Status des Religionsunterrichts an den staatlichen Schulen so schnell wie möglich geklärt werden. Die religiöse bzw. weltanschauliche Bildung der Schüler sollte als Teil der Bildungsaufgabe des Staates anerkannt werden. Allgemeine Bildung geht nicht in der Vermittlung eines detaillierten Weltbildes auf, sie ist auch für die Lebensgestaltung und für die Orientierung des Verhaltens der Heranwachsenden in der Welt wichtig. Um ihre Bildungsaufgabe erfüllen zu können, sind die Schulen auf die Hilfeleistung der Kirchen angewiesen, da die Schulen selbst für die Grundfragen des menschlichen Lebens, für die Sinnsuche, für das Aufspüren einer befriedigenden Selbstdefinition und für die Suche nach einer letzten Geborgenheit, also für die Befriedigung von spirituellen Bedürfnissen des Menschen keine eigene Kompetenz besitzen.

Viele Kinder sind heutzutage weniger psychisch als vielmehr spirituell belastet und gestört. Auch psychische Spannungen und Konflikte verschieben sich vielfach auf das Gebiet des Spirituellen. Wir können dabei an die Phantasiegestalten und Phantasiewelten denken, die durchaus 'numinos' geladen sind und die vielfach den geistlichen Lebensraum der heutigen Kinder ausfüllen. Das 'fascinosum' und das 'tremendum', die normalerweise angesichts des 'Heiligen' erlebt werden⁴³, werden in Bezug auf diese Scheinwirklichkeit erlebt. Die meisten Kinder kennen keinen Schutzraum mehr, der von dieser Welt des 'Quasi-Numinosen' ausgeschlossen wäre. Die Kirche könnte ihn für sie eröffnen. Sie bezeugt nämlich einen Gott, der Herr über alle Mächte ist. Religionsunterricht sollte diese Allmacht Gottes so vergegenwärtigen und eine Begegnung mit dem wirklich Heiligen so ermöglichen, dass die angstbesetzte Faszination der Kinder in dem Gefühl des Geborgenseins aufgehoben wird.

Zum anderen sind viele Kinder heute bei der Aufarbeitung bestimmter Ereignisse (Scheidung der Eltern, Begegnung mit dem Tod, wirkliche und gespielte Aggressivität im Fernsehen, Teilnahme an okkulten Praktiken usw.) ihrer eigenen Lebensgeschichte äußerst hilflos. Ich habe manchmal das Gefühl, dass die Kirche gegenüber den Schulkindern sogar eine *diakonische* Verantwortung hat.

Betrachten wir die herkömmlichen Argumente für den Religionsunterricht in der Schule, so haben in Ungarn das kulturgeschichtliche und das ethisch-moralische Argument Evidenz gewonnen.⁴⁴ Es ist nicht mehr fraglich, dass die *Kultur*, ohne Einführung in die Religion, der sie entsprungen ist, nicht verstanden und angeeignet werden kann. Europäische Kulturgeschichte, Literatur und Kunst bleiben den Heranwachsenden ohne die Erschließung ihrer religiösen Bestandteile in ihren wesentlichen Inhalten fremd. Es ist

⁴² Heute stehen insgesamt 27 Mittelschulen und 38 Grundschulen in der Trägerschaft der reformierten, 11 Mittelschulen und 6 Grundschulen in der Trägerschaft der lutherischen Kirche.

⁴³ Vgl. *Rudolf Otto*, *Das Heilige*. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen, Breslau 1917.

⁴⁴ Vgl. *Gottfried Adam / Rainer Lachmann*, *Begründungen des schulischen Religionsunterrichts*, in: dies. (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen 1997, 121-137.

allerdings meine Überzeugung, dass in diesem Zusammenhang auch ein Anspruch besteht, dass der religiöse Aspekt der Bildung authentisch vermittelt werden muss. Die Kinder und Jugendlichen müssen von ihm auch innerlich (aneignend oder sich distanzierend) berührt werden, sonst wird der mit ihm verbundene kulturelle Inhalt auf sie nicht persönlichkeitsbildend und lebensgestaltend wirken.

Die Notwendigkeit einer *moralischen* Bildung steht ebenfalls außer Frage. Die gegenwärtige ungarische Kulturpolitik betont diese Aufgabe in ihrem Bildungsprogramm immer wieder. Das gesellschaftliche Leben und die Wirtschaft funktionieren nicht ohne klare und durchsichtige Normen. Normen folgendes Verhalten darf aber nicht von außen aufgedrängt werden. Es muss von innen heraus motiviert sein. Die Motivationsbasis für ein prosoziales Verhalten und für ein ethisches Denken ist letztlich immer religiöser Natur. Es ist für uns in den letzten zehn Jahren offensichtlich geworden, dass gute Gesetze und entsprechende Sanktionierungen allein keine Moralität herbeiführen können. Hier kommt der Erziehung und der Bildung eine unbestreitbare Aufgabe zu.

Die anthropologische Argumentation seitens der Kirche hat bisher im Grunde weder bei den Politikern noch in der Gesellschaft im allgemeinen Gehör gefunden. Dass der Mensch ein Absolutum braucht, dass er nur in einer letzten Relation autonom sein kann, dass er auf einen unhinterfragbaren Orientierungshorizont angewiesen ist, ist für vom Materialismus infizierte Menschen nicht leicht einzusehen. Meines Erachtens ist es für uns Christen in osteuropäischen Ländern eine der wichtigsten Aufgaben bezüglich des Religionsunterrichts, diese anthropologischen Wurzeln der Religiosität des Menschen neu zu erschließen und zu verdeutlichen. In dieser Hinsicht sind unsere Gesprächspartner schlecht informiert oder sogar desinformiert. In Ungarn ist z.B. die Auffassung immer noch geläufig, dass religiös zu sein entweder eine altmodische Sache oder eine Art Hobby (Freizeitbeschäftigung) sei.

Seit einigen Jahren versuche ich mich dieser Problematik immer mehr anzunähern. Inzwischen bin ich der Überzeugung, dass Religiosität immer gesellschaftlich-kulturell bedingt ist, aber eine Grundlage in angeborenen Bedürfnissen hat. Das heißt natürlich nicht, dass die Religiosität selbst angeboren sei, sondern dass verschiedene menschliche Grundbedürfnisse ihre letzte Befriedigung nur im Bereich der Religion finden können. Die Auffassung, dass es eine 'anima naturaliter religiosa' (*Carl Gustav Jung*) gebe, teile ich nicht. Ich bin vielmehr der Auffassung, dass *der Mensch von Natur aus gläubig ist* – religiös wird er erst, wenn sich seine Glaubenserfahrungen im Kommunikationssystem einer konkreten Religion ausdrücken lassen bzw. wenn er Inhalte für seinen Glauben im Glaubenssystem und in der Lebenspraxis einer konkreten Religion findet.

'Glaubenserfahrung' nenne ich den Schritt, mit dem der Mensch die Grenzen seiner berechenbaren, durch Kausalzusammenhänge erklärbaren, übersichtlichen Welt überschreitet, um Unbekanntes integrieren, Unverstehbares annehmen und auf Unerreichbares zugehen zu können. Die Tendenz zu diesem Schritt wird nicht durch die Sozialisation erworben, sie ist vielmehr ein Spezifikum des Menschseins. Der Mensch ist also 'unheilbar' gläubig, weil er angeborene Bedürfnisse hat, die durch die gegebenen Möglichkeiten, auf gewohnten Wegen und durch die ihm zur Verfügung stehenden Mittel nicht vollständig befriedigt werden können. Erst über diese Bedingungen hinausgehend

kann er sich Befriedigung verschaffen. Der Mensch ist mehr als seine Lebensmöglichkeiten – dieses Mehr kann er sich nur religiös vergegenwärtigen. Er ist aber zugleich auch weniger, als er sich wünscht – dieses Weniger kann er ebenfalls nur religiös bewältigen. Von diesem Charakteristikum her wandeln sich seine psychischen (und sogar seine physiologischen) Bedürfnisse leicht ins Spirituelle um. Diese Transformation geschieht nicht nur dort, wo Befriedigungen ausfallen oder ausgeschlossen sind, sondern auch dort, wo Bedürfnisse eine regelmäßige Befriedigung finden.

Wir haben bekanntlich nach *Abraham H. Maslow* die Bedürfnisse nach Nahrung, nach Sicherheit, nach Liebe, nach Anerkennung und nach Selbstverwirklichung.⁴⁵ Zu jedem dieser Bedürfnisse gehört – auch bei Befriedigung – das Gefühl der Unerfülltheit, der *Fragmentarität*. Letztlich bleiben sie unbefriedigt. Das ist der Punkt, an dem die Geschichte der Bedürfnisbefriedigungen ins Geistlich-Existentielle umschlägt. Durch den Schritt des Glaubens wird die Grenze des Psycho-Physischen verlassen und eine Befriedigung im Bereich des Unverfügbaren gesucht. So gelangt man zur Erfüllung in der Glaubenserfahrung: indem man entdeckt, dass „der Mensch nicht vom Brot allein lebt“ (Mt 4,4), indem man eine ewige Geborgenheit findet, indem man wirklich unbedingte Liebe erfährt, indem man seinen Eigenwert unabhängig von sozialen Bewertungen und Bestätigungen erfährt, indem man zu sehen anfängt, wer man wirklich ist und welche Aufgabe man in der Welt hat. Es ist leicht nachzuweisen, dass Menschen die Erlebnisse letzter Befriedigungen immer als Glaubenserfahrungen deuten.

Wollten wir die genannten Erfahrungsbereiche in noch umfassenderen Kategorien beschreiben, so könnten wir grundsätzlich zwei Arten von Bedürfnissen unterscheiden: das Sicherheitsbedürfnis – im weiteren Sinne als Bedürfnis nach Geborgenheit in fester Liebe – und das Selbstständigkeitsbedürfnis – im weiteren Sinne als Wunsch nach Sinn in Bezug auf die eigene Person und auf die Vorgänge der Welt.

Letztbefriedigungen sind in beiden Fällen Glaubenserfahrungen. Das bedeutet aber m.E. noch lange nicht, dass solche Glaubenserfahrungen religiös sind. Auch die hinter ihnen liegenden Bedürfnisse dürfen nicht mit einem ‘religiösen Apriori’ gleichgesetzt werden. Glaubenserfahrungen bekommen religiöse Qualität, wenn sie in ein umfassendes religiöses Welt- und Selbstdeutungssystem integriert werden. Hier beginnt die Kommunikation mit einer Tradition und mit Menschen, die sich zu dieser Tradition bekennen. Mitteilen, Vergleichen, Umdeuten, Anpassen und Aneignen – das sind die Grundelemente dieser Kommunikation. Als erster Gesprächspartner gilt in der christlichen Religion das biblische Zeugnis. In der Begegnung mit der Bibel und durch Gespräche mit Christen vollzieht sich eine zweite Transformation. Ausgehend von der Glaubenserfahrung kann man eine neue Erfahrung machen, sozusagen eine „Erfahrung mit der Erfahrung“ (*Eberhard Jüngel, Gerhard Ebeling*), wobei die erste Erfahrung unqualifiziert und umgedeutet wird. Damit wird sie religiös und christlich. Formal gesehen ist eine Religion umso lebensnaher und befriedigender, je vollständiger ihre Sinndeutungen die Erfahrungsbereiche der menschlichen Grundbedürfnisse abdecken. Da das Christentum zugleich ‘Versöhnungsreligion’ und ‘Erlösungsreligion’ ist, kann es

⁴⁵ Vgl. *Abraham H. Maslow*, *Motivation und Persönlichkeit*, Olten 1970 (amerik. Original: *Motivation and Personality*, New York 1954).

sowohl dem Geborgenheits- als auch dem Selbständigkeitbedürfnis des Menschen adäquat begegnen. Diese Typisierung wurde von dem Heidelberger Religionswissenschaftler *Theo Sundermeier* in seinem neuesten Buch vorgeschlagen.⁴⁶

Sundermeier charakterisiert die *Versöhnungsreligionen* als Religionen der kleinen Gemeinschaften, in denen das Leben durch und durch von den unmittelbaren zwischenmenschlichen Beziehungen geprägt ist. Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen das Leben und der Schutz des Lebens. Das höchste Ziel ist, das Leben zu erhalten und es zu bereichern – und das nie individualistisch, sondern immer innerhalb eines Beziehungsgefüges. Gott ist ja die Quelle des Lebens, und er stellt auch einen Schutzraum bereit, damit dieses Leben nicht verloren geht. In der Gemeinschaft der Gläubigen gewinnt dieser Schutzraum Gestalt, wo sich die Einzelnen aufgenommen und angenommen fühlen können. Das moralische Prinzip, nach dem sich die Beziehungen zwischen den Gliedern der Gemeinschaft gestalten, ist das Wohl des Anderen. Individuelle Tugenden haben wenig Wert, obwohl die Moralität, das ethische Denken und das ethische Verhalten eine zentrale Rolle spielen. Die Ethik ist partnerzentriert profiliert, sie richtet sich auf die Vorbeugung und auf die Beseitigung von Beziehungsstörungen. Störungen einzuebnen sowohl in der Gott-Mensch-Beziehung als auch in den Mensch-Mitmensch-Beziehungen hat in dieser Religiosität immer Vorrang. Sie bietet so vor allem eine Befriedigung des Geborgenheitsbedürfnisses des Menschen an.

Erlösungsreligionen sind stärker individuell geprägt. Der Einzelne soll in ihnen Freiheit von Abhängigkeiten, Orientierung bei individuellen Entscheidungen und Antwort auf Wahrheitsfragen finden. Individuum und Wahrheit sind ihre zentralen Devisen. Das höchste Ziel ist dementsprechend, Vollkommenheit, Ganzheit, Freiheit und Sinn zu erfahren und zu erlangen. Den Weg dorthin muss jeder selbst finden, ihn selbstbewusst betreten und auf ihm beharrlich bis zum Ziel gehen. Diese Art der Religiosität entspricht vor allem dem Individuations- und Sinnbedürfnis des Menschen.

Meines Erachtens sind im Christentum die Grundzüge beider Religionstypen vertreten: im Gedanken des Bundes bzw. des Reiches Gottes, in der partnerzentrierten Moralität und im Rückzug in die Sicherheit der Gottesgegenwart die Grundzüge der Versöhnungsreligion, in der Vorstellung des individuellen Glaubensweges bzw. der Nachfolge Christi, in der Freiheit der Liebe und im Aufbruch des wandernden Gottesvolkes in die Zukunft hinein die Grundzüge der Erlösungsreligion.

Auf der Basis dieser anthropologischen Überlegungen kann der christliche Religionsunterricht in Ungarn, indem er die Botschaft des Evangeliums glaubwürdig und erfolgreich vermittelt, eine Bildungsaufgabe übernehmen, die einerseits für die gesunde Entwicklung der Heranwachsenden unentbehrlich ist, die andererseits aber weder von der Schule noch von anderen religiösen Gemeinschaften erfüllt werden kann. Die Kirche hat gegenüber den getauften Schülern eine Verantwortung auch in dieser Hinsicht. Ein Angebot sollte sie darüber hinaus aber auch für alle anderen Schüler machen, um zu verhindern, dass diese nicht verführerischen Ideologien und Quasi-Religionen anheimfallen.

⁴⁶ Vgl. *Theo Sundermeier*, Was ist Religion? Religionswissenschaft im theologischen Kontext, Gütersloh 1999, 30ff. – Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Begriffe 'Partizipation' und 'Individuation' bei: *Paul Tillich*, Der Mut zum Sein [1952], in: Gesammelte Werke XI, Stuttgart 1969, 11-139, 70ff.