

Erst durch den gut vierzig Jahre später erfolgenden Paradigmenwechsel des Zweiten Vatikanischen Konzils konnten verschiedene Humanwissenschaften und deren Erkenntnisse zur Triebfeder für die Entwicklung der katholischen Religionspädagogik und -didaktik werden, denn:

Theologischerseits konnte dieser [hier: problem- und erfahrungsorientierte] Ansatz aufgegriffen werden, sofern sich in derselben Zeit unter Papst *Johannes XXIII.* im Zweiten Vatikanischen Konzil die katholische Kirche zur Welt hin öffnete und eine anthropologische Wende vollzog. Sie verstand nicht mehr, wie noch weitgehend im Ersten Vatikanischen Konzil, die von ihr zu vermittelnde Offenbarung als eine Summe von wahren metaphysischen Sätzen und göttlichen Dekreten, die es dem Menschen zur Annahme vorzulegen galt, sondern als ein Zugehen Gottes auf den Menschen in dessen Geschichte. Das Wirken der Kirche in der Welt zielt in diesem Offenbarungsverständnis darauf hin, diese in Jesus zu ihrem Höhepunkt gekommene Selbstmitteilung Gottes im Leben des Einzelnen wie im Leben der Gemeinschaft wirksam werden zu lassen und dadurch die Welt in Richtung des in Jesus anbrechenden Gottesreiches zu verändern.³⁸

Die in dieser Arbeit folgenden Ausführungen versuchen nun, den Blick auf die Adressat(inn)en der jeweiligen Entwürfe und Ideen von christlich-religiösen Bildungsprozessen möglichst vielfältig und als Kinder ihrer Zeit darzustellen, wozu verschiedene, eigenständige, mitunter komplementäre und zuweilen *nicht* repräsentativ für ihre Zeit stehende Stellungnahmen zu christlich-religiösen Bildungsprozessen der vergangenen Jahrhunderte auf diese Frage hin beleuchtet werden. Als bewusste Entscheidung werden dabei bisher zum Teil vernachlässigte Betrachtungszeiträume umfangreicher dargestellt als besser erforschte Zeitabschnitte der Geschichte der Religionspädagogik und -didaktik.

2.2 Biblisches und theologiegeschichtliches Fundament

2.2.1 Adressat(inn)enorientierung in der Bibel

Nicht wenige Exegetinnen und Exegeten würden wohl zustimmen, dass christlich-religiösen Bildungsprozessen schon in den Geburtsstunden des Christentums eine Adressatenorientierung ins Herz geschrieben wurde. Deren Wurzeln lassen sich bis in die ältesten Texte der Geschichte des Volkes Israel mit JHWH zurückverfolgen. Bereits im Alten Testament wird „Überlieferung nie als monotones Rezitieren oder als wortwörtliches Repetieren verstanden und praktiziert“³⁹, sondern immer in die Geschichte der Menschen mit Gott hineingesprochen. Daher überrascht es kaum, dass dies auch in den Evangelien fortgeführt wird.

38 Georg BAUDLER, Einführung in eine biblische Science-Fiction-Welt? Zur gegenwärtigen Infragestellung des erfahrungsorientierten Religionsunterrichts, in: KatBl 125 (2000), 426–431, 426f.

39 LÄPPLE, Kleine Geschichte der Katechese (1981), 36.

In Jesu Gleichnissen – einer Redeform, die „offenbar typisch für seine Art und Weise, über menschliche und göttliche Wirklichkeit zu sprechen“⁴⁰ war – gelingt die Kommunikation des Lehrers⁴¹ mit den Angesprochenen über das unsere Welt Übersteigende vor allem durch den Einbezug von „Elemente[n] des Alltagslebens und der Erfahrung von Menschen“⁴². Je nach Gegenüber finden sich so unterschiedliche Bezüge auf Realien – aufgrund der Bedingungen und Umstände oft aus dem Bereich der Landwirtschaft (vgl. u. a. Mt 13,1–50; 20,1–16; Lk 13,6–9; 15,3–7). Dieser „Rückbezug [...] auf die konkrete Lebenswirklichkeit“⁴³ führt zu einer „aktive[n] Rolle der Hörerinnen und Hörer“⁴⁴, da sie die zugrunde liegende Bildwelt kennen, sich sowohl wahrgenommen als auch angesprochen fühlen und sich mit den vermittelten Deutelementen auseinandersetzen können. Jesus als »Erfinder der Korrelationsdidaktik« zu benennen, mag auf den ersten Blick merkwürdig scheinen – der dahinterstehende Gedanke ist aber durchaus nachvollziehbar:

Die Gesichter und Erfahrungen, die Fragen und Nöte seiner Zuhörer lieferten Jesus gleichsam das konkrete Anschauungsmaterial, mit dem er seine Botschaft »schrieb«. Jesus sprach »anders« zu Menschen vom Land als zu Menschen von der Stadt. Er argumentierte mit Pharisäern anders als mit Sadduzäern. [...] Die Reden Jesu kennzeichnet eine erstaunliche und zugleich selbstverständliche Flexibilität und Variationsfähigkeit. Er knüpft am Erfahrungsbereich und an der Lebenssituation seiner Zuhörer an. Jesus spricht je nach konkreter Situation »anders« und doch ist es keine andere Botschaft, die er verkündet.⁴⁵

Diese Besonderheit der Lehrweise Jesu entdeckten Katecheten des frühen 19. Jahrhunderts wieder und führten ihn daher gleichsam als Zeugen einer an Naturalien – seien es Lilien, Spatzen, Senfkörner oder Samen – orientierten Vermittlung an:

[I]st Jesus, der allervollkommenste Lehrer, nicht selbst vorangegangen? Hat er nicht überall Veranlassung gefunden, den Menschen von dem Sinnlichen, das er ihm zeigte, auf das Uebersinnliche hinzuweisen? Matthäi 6,28. Matth. 10,29.30. Luc. 12,6.7. Marc. 4,3–8. Matth. 13,31 – etc. Wäre die oben getadelte Methode [des bloßen Auswendiglernens] die richtige, so würde er sie wohl auch angewendet, zum Muster vorgestellt

40 Stefan SCHREIBER, Begleiter durch das Neue Testament, erweiterte u. aktualisierte Neuausgabe der 3. Auflage des 2006 erstmals im Patmos Verlag erschienenen Titels, Ostfildern: Matthias Grünewald 2018, 79.

41 „Man darf also zumindest vermuten, dass Jesus als jemand in Erinnerung geblieben ist, den man mit gutem Grund als ‚Lehrer‘ bezeichnen konnte, als jemanden also, der anderen bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Haltungen vermittelte“ (WITETSCHEK, Glaube und Bildung im Neuen Testament (2019), 43).

42 SCHREIBER, Begleiter durch das Neue Testament (2018), 80.

43 EBD., 82.

44 EBD.

45 LÄPPLE, Kleine Geschichte der Katechese (1981), 32.

und uns Compendien der Dogmatik und Moral zum Auswendiglernen hinterlassen haben.⁴⁶

Ein Rückbezug auf die Lehrweise Jesu kann gemeinhin als Muster vieler reformorientierter Religionspädagogen des 19. und 20. Jahrhunderts festgestellt werden, häufig verbunden mit der Intention, den Status quo der Vermittlungsprozesse als mit dieser im Widerspruch stehend zu kennzeichnen:

Die Kinder verlangen lebensvolle Anschauungen, aus welchen sie auf dem Wege des Vergleichens, Unterscheidens und Schließens die Begriffe selbst abstrahieren. So will es ein unabänderliches psychisches Gesetz, das uns nicht erst die modernen Psychologen, sondern das uns schon Christus [...] gezeigt hat. Er bietet nie tote Begriffe: jedes seiner Worte atmet anschauliches Leben [...]. Nirgends findet man bei ihm gelehrte, gekünstelte Worte [...].⁴⁷

Der auch später noch zu erwähnende *Johann Valerian Schubert* kommt daher zum Schluss, „hätte er [...] eintönig wiederholt [...], wären ihm wohl die meisten seiner Jünger entlaufen“⁴⁸.

Über dieses *Verstanden-Werden* hinaus begegnet in den biblischen Texten zudem eine ganz andere – existenzielle – Adressatenorientierung: Jesu Botschaft „begnügt sich keineswegs damit, daß [sie] bloß »zur Kenntnis genommen wird«.“⁴⁹ Konfrontativ und provokativ ruft sie in die Entscheidung (vgl. u. a. Mk 10,17–31) und zur Verhaltensänderung (vgl. u. a. Mk 1,15) auf. Jesus will „den Bereich bloßer intellektueller Kenntnisnahme durchstoßen. Er zielt auf die totale Umkehr.“⁵⁰ Das Reich Gottes war als Rahmung gesetzt – und Jesus versuchte, es adressatenspezifisch verstehbar zu machen.

Diesem Beispiel folgend bemühten sich auch die Apostel(-innen?), ihre Verkündigung an den jeweiligen Empfängerinnen und Empfängern auszurichten. Auf einer rein sprachlichen Ebene ermöglicht so das Pfingstwunder der Xenoglossie (vgl. Apg 2,4–11) erste Bekehrungen (vgl. Apg 2,41), da die Frohe Botschaft nun einem deutlich größeren Adressat(inn)enkreis – in der jeweiligen Muttersprache – überbracht werden kann, wodurch innerbiblisch die Erzählklammer der Sprachverwirrung (vgl. Gen 11,7–9) geschlossen wird.

46 Georg Heinrich ZIEGLER, Wünsche und Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts in den Trivialschulen im Großherzogthum Baden. (Beschluß), in: Allgemeine Schulzeitung. Ein Archiv für die Wissenschaft des gesammten Schul-, Erziehungs- und Unterrichtswesens, und die Geschichte der Universitäten, Gymnasien, Volksschulen und aller höheren und niederen Lehranstalten. 1.39 (1824), 329–332, 330f.

47 Johann Valerian SCHUBERT, Von den Reformbestrebungen für unseren Religionsunterricht. I. Der Katechismus und das analytische Verfahren, in: Der Schulfreund. Monatsschrift zur Förderung des Volksschulwesens und der Jugenderziehung 60.1 (1905), 1–15, hier 5.

48 Johann Valerian SCHUBERT, Das Prinzip des enzyklischen Unterrichtes und seine Anwendung, in: KATECHETISCHE SEKTION DER ÖSTERREICHISCHEN LEO-GESELLSCHAFT (Hg.), Grundfragen der Katechetik. II. Heft, Wien und Leipzig: Heinrich Kirsch 1911, 8–46, hier 30.

49 LÄPPLE, Kleine Geschichte der Katechese (1981), 33.

50 EBD.

Die sog. »paulinischen Briefe« zeigen sodann eine Adressatenorientierung auf inhaltlicher Ebene, sei es durch persönliche Mitteilungen und Grüße (vgl. z. B. Kol 4,7–18), Ermahnungen (vgl. z. B. 1 Tim 1,3f.), durch die Beantwortung konkreter, vorher gestellter Anfragen (vgl. z. B. 1 Kor 7,1.25; 8,1; 12,1; 16,1.12) oder das Eingehen auf die spezifischen Herausforderungen einzelner Teilgruppen (vgl. z. B. 1 Thess 2,14; Phil 4,2f.).⁵¹ „Um möglichst viele zu gewinnen“ (1 Kor 9,19), wenigstens aber „einige zu retten“ (1 Kor 9,22), gibt *Paulus* das Beispiel des bedingungslosen Sich-Einlassens auf das Gegenüber:

19 Obwohl ich also von niemandem abhängig bin, habe ich mich für alle zum Sklaven gemacht, um möglichst viele zu gewinnen.

20 Den Juden bin ich ein Jude geworden, um Juden zu gewinnen; denen, die unter dem Gesetz stehen, bin ich, obgleich ich nicht unter dem Gesetz stehe, einer unter dem Gesetz geworden, um die zu gewinnen, die unter dem Gesetz stehen.

21 Den Gesetzlosen bin ich sozusagen ein Gesetzloser geworden – nicht als ein Gesetzloser vor Gott, sondern gebunden an das Gesetz Christi –, um die Gesetzlosen zu gewinnen.

22 Den Schwachen bin ich ein Schwacher geworden, um die Schwachen zu gewinnen. Allen bin ich alles geworden, um auf jeden Fall einige zu retten. (1 Kor 9,19–22)

Es dürfte nun wenig überraschen, dass auch auf diese Perikope im Laufe der Jahrhunderte von Religionspädagogen explizit Bezug genommen wurde.⁵² Das jeweilige Gegenüber – seien es die Gemeinden in Rom, Korinth, Galatien, Philippi oder Thessaloniki; sei es ein einzelner personaler Adressat wie *Philemon* – wird durch *Paulus* in der je eigenen Situation und den daraus resultierenden Herausforderungen wahrgenommen und unterstützt, ohne dabei das Ziel⁵³ aus den Augen zu verlieren.⁵⁴ So verstandene Katechese „steht im Kontext und Dienst konkreter Pastoral für Menschen und ihre Fragen“⁵⁵. Gerade deswegen aber bedarf „Katechetische Arbeit [...] der Basis einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Katechet und Adressaten“⁵⁶, wobei ersterer als „Vorbild“ (1 Kor 4,16) wirkt, an dem sich letztere als „μιμηταί“ (Nachahmer) (1 Thess 1,6) orientieren.⁵⁷ Generell kann die Ausrichtung der Vermittlung auf die konkreten Herausforderungen und (Glaubens-)Schwierigkeiten der Gemeinden vor Ort als ein zentrales Merkmal von Katechese der urchristlichen Spätzeit verstanden werden.

Grundsätzlich fußt diese Kommunikationsform auf dem Verständnis des Menschen, wie es als Erzählfaden in sämtlichen Erzählungen und Texten des Alten und auch

51 Vgl. SCHREIBER, Begleiter durch das Neue Testament (2018), 132–164.

52 Vgl. z. B. BOHNE, Das Wort Gottes und der Unterricht. Zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik (1929), 133f.

53 „Das Ziel der Unterweisung ist Liebe aus reinem Herzen, gutem Gewissen und ungeheucheltem Glauben“ (1 Tim 1,5).

54 Vgl. Gerhard HOTZE, Wie Paulus Katechese betreibt, in: KatBl 136 (2011), 304–307.

55 EBD., 307.

56 EBD.

57 Vgl. WITETSCHEK, Glaube und Bildung im Neuen Testament (2019), 44–46.

Neuen Testaments durchscheint: Der Mensch, Mann und Frau sind personale Gegenüber Gottes, deren besondere Würde auch im Angesehen- und Angesprochensein durch Gott erwächst.⁵⁸ Sie sind ausgestaltet als selbstbestimmtes Du, das immer wieder in den Blick genommen und persönlich adressiert wird, sei es im Schöpfungsauftrag (vgl. Gen 1,28f.), in der Aufforderung an Abram (vgl. Gen 12,1–3), aber gleichsam auch im sorgenden und doch ermahnenden Ruf „Wo bist du“ (Gen 3,9) des Sündenfalls. Damit wird hier der Mensch grundlegend anders gedacht als in vergleichbaren Schöpfungsmythen und philosophischen Strömungen dieser Zeit:

Anders als das antike philos. Denken, das dahin tendierte, durch die „Oberfläche“ des Einzelnen hindurch z. Allgemeinen durchzustoßen u. diesem den Primat zu geben, sieht die Bibel den einzelnen in seiner bleibenden konkreten Besonderheit u. Einzigartigkeit, die ihm v. Angesprochensein durch Gott her zukommt [...]. So ist schon im AT der einzelne nicht nur „ein Fall v. Mensch“, [...] sondern etwas ganz u. gar Einmaliges, zu dem er durch den ihn anredenden u. z. Antwort ermächtigenden, willentlich handelnden u. desh. „personal“ erscheinenden Gott konstituiert wird. [...] Dieser Prozeß der „Individualisierung“ geht weiter in der „unendlichen Bedeutung“, die Jesus dem einzelnen zukommen läßt [...].⁵⁹

Wenn aber die Person in ihrer Individualität von Gott angesprochen wird, so gilt es, auch in Vermittlungs- und Bildungsprozessen nicht ins Kollektiv überführte Gruppen, sondern jede(n) Einzelne(n) in den Blick zu nehmen:

Im Unterschied zu den meisten Wissenschaften, die erst mit den schulischen Unterrichtsfächern ihre didaktische Transformation und Elementarisierung erfahren, eignet der Theologie als der primären Bezugswissenschaft des RU von allem Anfang an ein im weitesten Sinne didaktisches Element. Denn die jeder (Fach-)Didaktik gestellte Vermittlungsaufgabe ist für die Theologie als eine im Entscheidenden auf Anwendung und Praxis ausgerichtete Wissenschaft, als »theologia eminens practica«, konstitutiv. Fundamentaler Ausdruck dafür ist die *Bibel* mit ihren Glaubenserfahrungen und Glaubensgeschichten, die von ihrem Kernanliegen her allesamt auf Weitersagen drängen und erzählend, preisend, fragend, klagend und argumentierend grundständig didaktisch kommunikativ angelegt sind.⁶⁰

58 Vgl. Franz Xaver SEDLMEIER, „Als Embryo sahen mich deine Augen“ (Psalm 139,16). Gottesnähe und Lebenskampf, in: Matthias WERNER/Eva WILLEBRAND/Michael WINKLMANN (Hg.), *Angesehen. Interdisziplinäre Perspektiven auf den Blick Gottes*, Freiburg im Br.: Herder 2022, 91–108.

59 Gisbert GRESHAKE, Art. Person, II. Theologiegeschichtlich u. systematisch-theologisch, in: LThK, Bd. 8, 32006, 46–50, 46f.

60 Rainer LACHMANN, *Geschichte der Religionspädagogik bis Anfang des 20. Jahrhunderts – didaktische Schlaglichter*, in: Martin ROTHGANGEL/Gottfried ADAM/Rainer LACHMANN (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, 53–72, hier 53.

2.2.2 Adressat(inn)enorientierung im Frühen Christentum

Wie oben dargestellt, handelte es sich beim Katechumenat der frühen Kirche bis zur Einführung der Säuglingstaufe um einen langjährigen Prozess der Prüfung. »[D]er Katechumene braucht Zeit⁶¹, so wird es das Konzil von Nicäa im Jahre 325 festhalten. Diese war davon bestimmt, die Ernsthaftigkeit der Entscheidung der sich um die Taufe Bewerbenden zu hinterfragen.

Schon für *Tertullian* ist es gemäß seiner Schrift »De baptismo« (zwischen 200 und 206 n. Chr.) die Rolle »der »Vorsteher« [...] die Aufrichtigkeit der Bewerber zu prüfen⁶². Durchaus provokativ scheint der von ihm gewählte Bezug zu Mt 7,6a⁶³, mit dem er an »diejenigen, deren Amtspflicht es ist⁶⁴, appelliert. Dass dabei sowohl Scheitern als auch Ablehnung möglich ist, begegnet zusammengefasst in der Äußerung »Omnis petitio et decipere et decipi potest⁶⁵, woran sich bei ihm ein Aufruf zur »Hinauszögerung der Taufe [...] je nach Stellung und Anlage sowie nach dem Alter einer jeden Person⁶⁶ anschließt. Der Verweis auf die individuellen Anlagen, die Beispiele des Eunuchen aus der Apostelgeschichte sowie des Apostels Paulus zeigen, dass es sich hierbei nicht um starre Fristen handeln darf, sondern dass Einzelfallentscheidungen zu treffen sind, wenn eine Person »zum auserwählten Gefäß bestimmt war.⁶⁷

Zur gleichen Zeit weist *Clemens von Alexandria* im zweiten Buch seiner *Στρωματεῖς* darauf hin, dass es für wirksame Bildungsprozesse immer (mindestens) zwei braucht: Absender bzw. Absenderin einerseits und Empfängerin bzw. Empfänger einer Botschaft andererseits. Dabei kommen beiden Seiten ihre je eigenen Aufgaben zu, wofür der Autor äußerst anschauliche Bilder findet:

[25,] 4. Wie nun das Ballspiel nicht nur von dem abhängt, der den Ball kunstgerecht wirft, sondern dieser auch noch jemand braucht, der den Ball geschickt auffängt, damit die Übung nach den Regeln des Ballspiels ausgeführt wird, so gilt es auch, daß die Lehre nur dann den verdienten Glauben findet, wenn der Glaube der Hörenden, der sozusagen eine natürliche Fähigkeit ist, beim Lernen mithilft.

26, 1. Auch die Fruchtbarkeit des Ackerlandes tritt fördernd zur Aussaat des Samens hinzu. Die beste Unterweisung nützt ja nichts, wenn die Lernenden nicht zum Aufneh-

61 Kanon 2, CONCILIUM NICAENUM I, Die Kanones des Konzil von Nizäa, in: Ignacio ORTIZ DE URBINA (Hg.), Nizäa und Konstantinopel (= Geschichte der ökumenischen Konzilien 1), Mainz: Matthias Grünewald 1964, 288–293, hier 289.

62 DUJARIER, Kurze Geschichte des Katechumenats (1991), 31.

63 »Gebt das Heilige nicht den Hunden und werft eure Perlen nicht den Schweinen vor«.

64 De Baptismo 18.1, hier nach: TERTULLIAN, De baptismo, De oratione (= Von der Taufe, Vom Gebet). Übersetzt und eingeleitet von Dietrich Schleyer (= Fontes Christiani 76), Turnhout: Brepols 2006, 207.

65 De Baptismo 18.3, hier nach: EBD., 208; »Jede Bewerbung kann sowohl enttäuschen wie enttäuscht werden« (De Baptismo 18.3, hier nach: EBD., 209).

66 De Baptismo 18.4, hier nach: EBD.

67 De Baptismo 18.3, hier nach: EBD.

men bereit sind, und ebensowenig die Weissagung, wenn bei den Hörern der Wille zum Glauben fehlt.⁶⁸

Dieses Bild führt er sodann aus, um besonders hervorzuheben, inwieweit die Verantwortlichkeit des Individuums in den Blick zu nehmen ist:

3. [...] [D]er Ruf des göttlichen Wortes [ergeht] laut an alle zusammen; obwohl es sogar ganz genau die kennt, die nicht gehorchen werden, hat es trotzdem, weil bei uns die Entscheidung liegt, ob wir gehorchen wollen oder nicht, recht daran getan, alle zu berufen, damit niemand sich mit Unkenntnis entschuldigen könne, und fordert von jedermann, was seinem Können entspricht.

4. Denn bei den einen ist Wollen und Können zugleich vorhanden, da sie die Fähigkeit dazu durch Übung gesteigert und sich selbst geläutert haben; die andern aber haben, wenn sie auch noch nicht können, doch schon den guten Willen. Nun ist das Wollen Sache der Seele, das Tun aber ist nicht möglich ohne den Körper.

5. Indessen wird das Handeln nicht nur nach dem Endergebnis bemessen, sondern auch nach der Absicht jedes einzelnen beurteilt, ob er sich leicht entschloß, ob er seine Fehler bereute, ob er einsah, worin er zum Falle kam, und seinen Sinn änderte, d. h. nachher zur Besinnung kam; denn die Reue ist eine späte (erst hintennach kommende) Erkenntnis, dagegen Erkenntnis gleich von vorne herein ist die völlige Sündlosigkeit.⁶⁹

Bei *Origenes* steht ca. 240 n. Chr. sodann das Motiv einer sich zu verdienenden Gnade der Taufe im Vordergrund:

Aber auch ihr, die ihr begehrt, die heilige Taufe zu empfangen und die Gnade des Geistes zu verdienen, müßt zuerst durch das Hören des Wortes Gottes eure eingewurzelten Laster zurückschneiden und eure barbarischen und wilden Sitten ablegen, damit ihr, nachdem ihr die Sanftmut und Demut angenommen habt, auch die Gnade des Heiligen Geistes empfangen könnt.⁷⁰

68 25,4–26,1, hier zitiert nach CLEMENS VON ALEXANDREIA, Teppiche wissenschaftlicher Darlegungen entsprechend der wahren Philosophie (Stromateis). Buch I–III. Aus dem Griechischen übersetzt von geh. Regierungsrat Professor D. Dr. Otto Stählin (= BKV Zweite Reihe Band XVII: Des Clemens von Alexandria ausgewählte Schriften aus dem Griechischen übersetzt, III. Band), München: Josef Kösel & Friedrich Pustet 1936, 168f.

69 26,3–26,5, hier zitiert nach EBD., 169f.

70 „Sed et vos, qui sacrum baptismum desideratis accipere et gratiam spiritus promereri, prius debetis ex lege purgari, prius debetis audito verbo Dei vitia genuina rescare et mores barbaros ferosque componere, ut mansuetudine et humilitate suscepta possitis etiam gratiam sancti Spiritus capere“ (ORIGENES, in Leviticum Homilia, in: Wilhelm BAEHRENS (Hg.), Origenes Werke. Sechster Band: Homilien zum Hexateuch in Rufins Übersetzung. Erster Teil: Die Homilien zu Genesis, Exodus und Leviticus (= GSC 29), Leipzig: J. C. Hinrich 1920, 280–507, hier 361); deutschsprachige Übersetzung oben gemäß DUJARIER, Kurze Geschichte des Katechumenats (1991), 32. Der Einschub „prius debetis ex lege purgari“ bleibt in dieser jedoch unberücksichtigt und kann durch »müsst zuerst euch nach dem Gesetz reinigen lassen« wiedergegeben werden.

So unterschiedlich die Schwerpunktsetzungen bei *Tertullian*, *Clemens von Alexandria* und *Origenes* sein mögen, eine Grundlinie bleibt bei ihnen, aber auch bei vielen weiteren Autoren dieser Zeit erkennbar: eine ringende und bemühte Ausrichtung am Gegenüber.

2.2.3 Adressat(inn)enorientierung bei Augustinus

Diesen und den biblischen Spuren des Sich-Einlassens auf das jeweilige personale Gegenüber folgend, gehört auch für *Augustinus* in seiner Schrift »De catechizandis rudibus« die Wahrnehmung der Lernenden selbstverständlich dazu. Damit steht er in Verbindung zu den katechetischen Zentren der alten Kirche, die als »Kontaktstellen, an denen wissenschaftliche Probleme, aber auch Glaubensnöte des einfachen Volkes zur Sprache kamen und um eine situationsgerechte, in der kirchlichen Tradition verwurzelte und begründete Antwort gerungen wurde«⁷¹, verstanden werden können. *Augustinus* hat dabei konkret »einen Neuling, [...] der in der christlichen Religion noch keinerlei Unterricht erhalten«⁷² habe, vor Augen, an dessen Bedürfnissen er die Katechese ausrichtet:

Wenn wir es ferner leid sind, dauernd die üblichen, für Kinder angemessenen Themen zu wiederholen, neigen wir uns doch in brüderlicher, väterlicher und mütterlicher Liebe zu ihnen hinunter und knüpfen wir die Verbindung zu ihrem Herzen, und auch uns wird alles wieder neu erscheinen! Wieviel vermag doch das Mitfühlen des Herzens! Wenn die Zuhörer dieses Gefühl uns gegenüber empfinden, die wir sprechen, wir aber ihnen gegenüber, die lernen, dann sind wir gleichsam gegenseitig Mitbewohner, und was jene hören, das sprechen sie gleichsam in uns, und wir lernen gewissermaßen in ihnen, was wir lehren.⁷³

Neben den Inhalten gilt sein steter Blick dem, »was sich bei den anwesenden Zuhörern an Aufnahmefähigkeit, aber auch an Erwartungen erkennen lässt«⁷⁴ – oder, wie es *Auer* übersetzt, »was die jeweiligen Zuhörer zu verstehen geben, daß sie es nicht nur ertragen, sondern sogar wünschen.«⁷⁵ Ziel ist, »Teilnahmslosigkeit des Zuhörers«⁷⁶ zu vermeiden, damit die »Worte [...] nutzbringend aufgenommen werden.«⁷⁷ Methodisch sind verschiedene Schritte⁷⁸ zu erkennen, die mit einem didaktischen Anliegen verknüpft sind: eine

71 LÄPPLE, Kleine Geschichte der Katechese (1981), 53.

72 Florian AUER, Augustinus. Der erste Religionsunterricht. Übersetzt und mit einem Auszug aus den Erläuterungen des Fürsterzbischofs Augustin Gruber, Innsbruck: Felizian Rauch 1927, 1.

73 De catechizandis rudibus 17, hier nach AUGUSTINUS, Vom ersten katechetischen Unterricht. Deutsche Übersetzung von Werner Steinmann. Bearbeitet von Otto Wermelinger (1985), 42f.

74 De catechizandis rudibus 51, hier nach EBD., 89.

75 De catechizandis rudibus 51, hier nach AUER, Augustinus. Der erste Religionsunterricht. Übersetzt und mit einem Auszug aus den Erläuterungen des Fürsterzbischofs Augustin Gruber (1927), 204.

76 De catechizandis rudibus 14, hier nach AUGUSTINUS, Vom ersten katechetischen Unterricht. Deutsche Übersetzung von Werner Steinmann. Bearbeitet von Otto Wermelinger (1985), 37.

77 De catechizandis rudibus 14, hier nach EBD.

78 Mitunter wurde versucht, hier bereits Ansätze einer (Formal-)Stufenlehre herauszulesen. *Eggendorfer* merkt dazu jedoch an: »Es ist [...] selbstverständlich, daß Augustin bei seinem psychologischen Verständnis irgend eine naturgemäße Gliederung der einzelnen Lehreinheiten nicht vermissen lassen wird. Doch zeigt er nirgends die Absicht, in dieser Beziehung feste Normen aufzu-

Erzählung, um das Interesse zu wecken; eine Erklärung unbekannter Sachverhalte, um die Zuhörenden nicht zu verlieren; ein Lehrgespräch, bei dem die Lernenden die Fragen stellen sowie ein gestalteter Abschluss, in dem „Verstand und Herz ermuntert werden.“⁷⁹ Dennoch verbleibt die von *Augustinus* selbst im Sinne einer „Zugabe“⁸⁰ gegebene Musterkatechese größtenteils ein Monolog.⁸¹ Nur zum Ende wird dieser von Imperativen durchdrungen, durch die jeder einzelne Zuhörende direkt angesprochen wird.⁸² Ob es sich bei den dort formulierten Fragen jedoch um Platzhalter für ein tatsächliches Lehrgespräch oder doch eher um durch den Katecheten zu stellende Suggestivfragen handelt, muss offenbleiben.⁸³ Durchaus erwartet wird hingegen eine Reaktion auf die finale Anfrage: „Nach diesen Ausführungen ist der Zuhörer zu fragen, ob er an das Gesagte glaube und den festen Wunsch habe, danach zu leben.“⁸⁴ Allerdings scheinen alternative Reaktionen kaum denkbar, fährt doch der Text wie folgt fort: „Wenn er dies bejaht, bezeichnen wir ihn feierlich mit dem Zeichen des Kreuzes und verfahren dann weiter nach dem Brauch der Kirche.“⁸⁵ Andere – ja zumindest denkbare – Antworten werden nicht thematisiert. Die Ernsthaftigkeit und die Motive der Katechumenen zu erörtern – ein Begehren, das vor allem in einer Umgebung, welche das Christentum zunächst duldete, dann förderte und schließlich forderte, immer zentraler wurde – ist auch bei *Augustinus* als Intention der Adressatenorientierung zu erkennen:

Will einer nämlich deshalb Christ werden, weil er sich davon einen Vorteil bei Menschen verspricht, denen er, wie er meint, nur so genehm ist, oder weil er bei anderen, deren Unwillen oder Feindschaft er fürchtet, Unannehmlichkeiten vermeiden möchte, so will dieser gar nicht Christ werden, sondern täuscht es nur vor. Glaube besteht ja nicht in äußerer Zurschaustellung, sondern in der Überzeugung des Herzens.⁸⁶

Spannend ist hier der Gedankengang, dass die angezielte Ernsthaftigkeit nicht schon am Beginn, wohl aber am Ende eines Lernprozesses zu Tage zu treten habe. Man kann in

stellen oder auch nur zu befolgen“ (Franz Xaver EGGERSDORFER, *Der heilige Augustinus als Pädagoge und seine Bedeutung für die Geschichte der Bildung* (= Strassburger theologische Studien 8), Freiburg im Br.: Herder 1907, 186).

79 LÄPPLE, *Kleine Geschichte der Katechese* (1981), 59.

80 De catechizandis rudibus 14, hier nach AUGUSTINUS, *Vom ersten katechetischen Unterricht*. Deutsche Übersetzung von Werner Steinmann. Bearbeitet von Otto Wermelinger (1985), 36.

81 Vgl. De catechizandis rudibus 24–49, hier nach EBD., 53–87.

82 Vgl. De catechizandis rudibus 46–49, hier nach EBD., 82–87.

83 „Du siehst, daß du heute lebst, obwohl du früher nicht lebstest. Wo war denn die Masse deines Körpers, wo deine Gestalt und der Organismus deiner Glieder vor wenigen Jahren, als du noch nicht geboren warst, als du noch nicht einmal im Mutterschoß empfangen warst? Wo war diese Masse, wo dein Körper in seiner ganzen Größe? Kam er nicht aus den verborgenen Tiefen dieser Schöpfung durch die unsichtbar formende Hand Gottes des Herrn ans Licht, entfaltete er sich nicht in vorbestimmtem, altersgemäßen Wachstum zur jetzigen Größe und Gestalt?“ (De catechizandis rudibus 46, hier nach EBD., 83).

84 De catechizandis rudibus 50, hier nach EBD., 87.

85 De catechizandis rudibus 50, hier nach EBD., 87f.

86 De catechizandis rudibus 9, hier nach EBD., 25.

diesem Zusammenhang daher von einem prozesshaften Charakter der Katechese sprechen, wenn es weiter heißt, dass „gar nicht selten [...] die Barmherzigkeit Gottes durch die Tätigkeit des Katecheten [wirkt], so daß der Hörer, vom Vortrag beeindruckt, nachher wirklich werden will, was er vorher nur vorzutäuschen beabsichtigte.“⁸⁷ Vor allem *Augustins* theoretische Vorüberlegungen gewähren – mit überraschender Ehrlichkeit – einen Einblick in Herausforderungen religionspädagogischer und -didaktischer Arbeit, der auch heute noch höchst lesenswert ist. Diese „reife katechetische Frucht“⁸⁸, die „mit Fug und Recht als bemerkenswertes Dokument katechetischer Tradition gelten“⁸⁹ kann, zeigt – in einer Situation der Reglosigkeit der Lernenden, die auch heute noch vielen Lehrenden nicht unbekannt sein dürfte – ein wahrhaftiges Ringen um Ohren und Verstand der Anwesenden:

Wirklich beschwerlich aber ist es, einen Vortrag bis zum vorgesehenen Ende durchzuhalten, wenn wir beim Hörer kein Zeichen der Regung feststellen, sei es daß er aus religiöser Furcht nicht wagt, durch ein Wort oder eine Geste seine Zustimmung kundzutun, sei es daß ihn persönliche Schüchternheit daran hindert, sei es daß er unsere Ausführungen nicht versteht, sei es daß er sie gering achtet. Da wir ja nicht in sein Inneres blicken können, über die Gründe also im Unklaren sind, müssen wir in unserem katechetischen Gespräch alles versuchen, was ihn aufrütteln und gleichsam aus seinem Versteck herauslocken könnte.⁹⁰

Differenziert führt der Kirchenvater sodann aus, wie – sowohl pädagogisch als auch methodisch – mit den verschiedenen Ursachen der Zurückhaltung umzugehen sei und was möglichst passgenaue Handlungsoptionen sein könnten:

Wenn ein Übermaß religiöser Scheu ihn daran hindert, seine Meinung kundzutun, können wir das durch freundliches Zureden abbauen; seine Schüchternheit können wir vermindern, indem wir ihm unsere brüderliche Verbundenheit bewußt machen; ob er uns versteht, können wir durch Zwischenfragen in Erfahrung bringen und auch dadurch, daß wir ihm Mut machen, freimütig mögliche Einwände vorzubringen; man frage ihn auch, ob er das schon früher einmal gehört hat, so daß unsere Darlegungen ihm vielleicht in allen Einzelheiten vertraut sind und ihn deshalb nicht mehr bewegen. Je nach seiner Antwort wollen wir dann den weiteren Fortgang des Vortrags gestalten,

87 De catechizandis rudibus 9, hier nach AUGUSTINUS, Vom ersten katechetischen Unterricht. Deutsche Übersetzung von Werner Steinmann. Bearbeitet von Otto Wermelinger (1985), 25.

88 LACHMANN, Geschichte der Religionspädagogik bis Anfang des 20. Jahrhunderts – didaktische Schlaglichter (2013), 54.

89 EBD.

90 De catechizandis rudibus 18, hier nach AUGUSTINUS, Vom ersten katechetischen Unterricht. Deutsche Übersetzung von Werner Steinmann. Bearbeitet von Otto Wermelinger (1985), 44f. Beinahe lyrisch erscheint an dieser Stelle die Übersetzung von Auer: „[D]a wir ja nicht in sein Herz blicken können, müssen wir in unserm Vortrag alles versuchen, ihn aufzurütteln und gleichsam aus seinem Schneckenhaus zu locken“ (De catechizandis rudibus 18, hier nach AUER, Augustinus. Der erste Religionsunterricht. Übersetzt und mit einem Auszug aus den Erläuterungen des Fürsterzbischofs Augustin Gruber (1927), 204).

sei es daß wir noch verständlicher und klarer formulieren, sei es daß wir die Gegenmeinungen widerlegen, sei es, daß wir das, was dem Hörer bekannt ist, nicht mehr allzu weitläufig darlegen, sondern nur noch kurz zusammenfassen, dafür aber, vor allem in der historischen Darstellung, einige von den allegorisch formulierten Aussagen aus den Heiligen Schriften auswählen, deren Enthüllung und Deutung dem Vortrag zusätzlichen Reiz verleihen sollte. Ist der Hörer aber geistig allzu unbeweglich und gegenüber allen Feinheiten dieser Art unempfänglich, ja geradezu ablehnend, müssen wir ihn eben barmherzig ertragen.⁹¹

Dabei ist es *Augustinus* durchaus bewusst, dass auch äußere Umstände einen direkten Einfluss auf Lernprozesse haben können. Nicht zuletzt dadurch ist es ihm ein stetes Anliegen, auch als Lehrender ein waches Auge auf die Lernenden zu richten und auf diese einzugehen:

Oft kommt es auch vor, daß einer, der anfänglich bereitwillig zuhörte, später, sei es vom Zuhören, sei es vom Stehen ermüdet, seinen Mund nicht mehr für ein Wort der Zustimmung, sondern zum Gähnen öffnet und damit sogar gegen seinen Willen zu erkennen gibt, daß er am liebsten weggehen möchte. Sobald wir dies bemerken, müssen wir seine Aufmerksamkeit wieder wecken, indem wir etwa eine mit Humor gewürzte und zum Thema, das wir gerade behandeln, passende Bemerkung einflechten, oder indem wir etwas erzählen, was großes Erstaunen und Verblüffung oder aber Schmerz und Klage hervorruft. Vorzugsweise sollte die Zwischenbemerkung mit ihm selbst zu tun haben, damit er, an einem wunden Punkt getroffen, wieder wach wird; andererseits darf sie nicht durch Schroffheit sein empfindliches Gemüt verletzen, soll es vielmehr durch den persönlichen Ton für uns gewinnen.⁹²

Bereits *Eggersdorfer* erkennt daher „Unterrichte individuell!“⁹³ als einen „für den Unterricht im allgemeinen Geltung“⁹⁴ habenden Lehrgrundsatz *Augustins*. Dass – aufgrund immer verschiedener Rahmenbedingungen und Gegebenheiten – vorgegebene Standardlösungen innerhalb einer so verstandenen, individuellen Adressatenorientierung für christlich-religiöse Bildungsprozesse ungeeignet, die Adressanten also vielmehr selbst zur Ausgestaltung, gedanklichen Durchdringung und nicht zuletzt zur Ausrichtung am jeweiligen Gegenüber aufgefordert sind, ist auch *Augustinus* bewusst.⁹⁵ Besonders anschaulich lässt sich dies in der Übersetzung aus dem Jahr 1927 herauslesen: „Ist aber Eile nötig, so mußt du selber sehen, wie die ganze Sache sich irgendwie leicht abwickeln läßt.“⁹⁶

91 De catechizandis rudibus 18, hier nach AUGUSTINUS, Vom ersten katechetischen Unterricht. Deutsche Übersetzung von Werner Steinmann. Bearbeitet von Otto Wermelinger (1985), 44f.

92 De catechizandis rudibus 19, hier nach EBD., 45f.

93 EGGERSDORFER, Der heilige Augustinus als Pädagoge und seine Bedeutung für die Geschichte der Bildung (1907), 184.

94 EBD., 177.

95 Vgl. De catechizandis rudibus 23, hier nach AUGUSTINUS, Vom ersten katechetischen Unterricht. Deutsche Übersetzung von Werner Steinmann. Bearbeitet von Otto Wermelinger (1985), 51–53.

96 De catechizandis rudibus 51, hier nach AUER, Augustinus. Der erste Religionsunterricht. Übersetzt und mit einem Auszug aus den Erläuterungen des Fürsterzbischofs Augustin Gruber (1927), 204.

2.2.4 Zwischenfazit

Für die ersten Jahrhunderte unserer Zeitrechnung kann daher folgender vereinfachender, tabellarischer und schlagwortartiger Überblick gelten:

Tabelle 2.1: Adressatenorientierung in Bibel und früher Kirche

Adressant	Zeitraum	Intention	Art
Jesus	ca. 30	Aufruf zur Umkehr	Ansprache des Individuums; Wahrnehmung, Einbindung der Lebensumstände
Paulus	ca. 45–65	Klärung konkreter Anliegen	Aufbau einer persönlichen Beziehung
Tertullian, Katechumenat des Frühen Christentums	ab ca. 200	Prüfen der Ernsthaftigkeit der Entscheidung und der zugrundeliegenden Motive	Beobachtung und Beurteilung der Bereitschaft
Augustinus	um 400	Vermittlung der Unterrichtsinhalte	Orientierung an Aufnahmefähigkeit, Auffassungsvermögen

2.3 Adressat(inn)enorientierung im Mittelalter

Scheinbare Selbstverständlichkeiten erschwerten die Ausrichtung an den Adressatinnen und Adressaten christlich-religiöser Bildungsprozesse im frühen Mittelalter. Neben den kaum vorhandenen Organisationsformen⁹⁷ ist es grundsätzlich fraglich, welche Formen der Adressat(inn)enorientierung auf Seiten der jeweils Angesprochenen bei einem – vor allem im Frühmittelalter – eher auf die Einbettung in ein Kollektiv ausgerichteten Selbstverständnis⁹⁸ beachtet oder gar gewünscht wurden. Daher erfolgt eine derartige Zuwendung zumeist eher an Personen- bzw. Standesgruppen als an Individuen.⁹⁹

Richtet man den Blick auf die »Germania magna«¹⁰⁰, also das Gebiet zwischen Rhein, Donau, Weichsel, den Karpaten und der Nordsee, ist zudem zu bedenken,

97 Vgl. dazu Kapitel 1.1.

98 Vgl. Karl Bosl, Gesellschaftsentwicklung 500-900, in: Hermann Aubin/Wolfgang Zorn (Hg.), Handbuch der Deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Band 1: Von der Frühzeit bis zum Ende des 18. Jahrhunderts, Stuttgart: Union 1971, 133–168, hier 163–168.

99 Es sei an dieser Stelle dabei nicht verschwiegen, dass mitunter schon für das 12. Jh. vor allem der Stadtbevölkerung ein stärkerer Subjekt- bzw. Individuumsbezug zugeschrieben wird, vgl. Stephan Ernst, Bildung und Glaube im Mittelalter – Grundlinien in der Entfaltung der Theologie als Wissenschaft, in: Jochen Sautermeister/Elisabeth Zwick (Hg.), Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2019, 117–142, hier 120.

100 Vgl. Barbara Scardigli, Art. Germania (Provinzname) – Germania Magna, in: Heinrich Beck/Heiko Steuer/Dieter Timpe (Hg.), Reallexikon der Germanischen Altertumskunde, Bd. 11: Gemeinde – Geto-dakische Kultur und Kunst, 2. völlig neu bearbeitete u. stark erweiterte Auflage, Berlin und New York: De Gruyter 1998, 245–259.