

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.

dass das Pfingstwunder der Xenoglossie längst verflogen war. Missionare, welche den christlichen Glauben verbreiten (oder in südlicheren Gebieten an ihn erinnern) sollten, waren überwiegend Iren, Schotten, Angelsachsen oder Franken – und daher in der Regel der Sprache bzw. des Dialekts der zu Belehrenden nicht mächtig. Da Latein die Liturgiesprache war und für die Germanenmission sprachliche Sonderprivilegien, wie sie den Slawen¹⁰¹ päpstlicherseits zugebilligt worden waren, weder gefordert noch gewährt wurden, bestand somit sogar eine dreifache Sprachbarriere. Auch von vielen Theologen dieser Zeit wurde die Volkssprache kritisch gesehen, da sie eher geeignet sei, Irrlehren zu verbreiten.¹⁰² Um die zentralen Inhalte jedoch vermitteln zu können, ist spätestens ab dem 13. Jahrhundert die muttersprachliche Darlegung des Vaterunsers, des Glaubensbekenntnisses, des Dekalogs sowie der Sakramente im Rahmen der Predigt verbindlich vorgeschrieben und – je nach synodaler Bestimmung – zum Teil um weitere Stücke ergänzt.¹⁰³

Vor allem aber zeigt sich im Vergleich zum Frühen Christentum ein großer Unterschied in der *Intention* jeglicher Orientierung am (lernenden) Gegenüber: Galt es in den ersten Jahrhunderten noch, zur Umkehr zu rufen oder die Ernsthaftigkeit der Entscheidung für das Christentum zu hinterfragen, so wurde religiöses Lernen nun eher „als gesellschaftsübliches Übernehmen vorgegebener Orientierungs- und Verhaltensmuster“¹⁰⁴ verstanden, meist bezogen auf die soziale Zuordnung. Dies hatte zur Folge, dass die Frage nach der Authentizität der Aussagen oder Handlungen der zu Unterweisenden, der zuvor noch ein kaum zu überschätzender Stellenwert beigemessen wurde, für viele Jahrhunderte kaum mehr eine Rolle spielen sollte – mit einigen spannenden Ausnahmen.

2.3.1 Hauskatechese, (Kloster-)Schulen und Beichtpraxis

Möglichkeiten zu individuelleren Formen der Adressatenorientierung ergaben sich zunächst nur im Rahmen der Hauskatechese.¹⁰⁵ Seit der Zeit *Karls des Großen* (†814) war den Priestern die Predigt vorgeschrieben,¹⁰⁶ welche es anschließend im Familienverbund zu wiederholen und zu besprechen galt. Damit diese Aufgabe von den theologisch nicht ausgebildeten (Groß-)Eltern überhaupt zu bewältigen war, griffen die Prediger meist auf standardisierte Formulierungen zurück, die ohne größere Mühen für den Hausgebrauch übernommen werden konnten. Im Hoch- und Spätmittelalter finden sich sodann auch Predigttexte, die zumindest dem Titel nach eine gewisse Ausrichtung an jüngeren Adressat(inn)en erkennen lassen.¹⁰⁷

101 Vgl. Friedemann KLUGE, Art. Slawen, III. Kirchensprache, in: LThK, Bd. 9, ³2006, 664–665.

102 Vgl. PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 239.

103 Vgl. EBD., 250–252.

104 MENDL, Geschichte religiöser Erziehung und Bildung (2021), 513f.

105 Vgl. zur anzunehmenden spätmittelalterlichen Realität dieser Größe PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 267–270.

106 Vgl. MORDEK/ZECHIEL-ECKES/GLATTHAAR, Die Admonitio generalis Karls des Großen (2012), 211.

107 Z. B. *Wilhelm von Tournai*: „Sermo ad pueros in scholis“ (James A. CORBETT, The De instructione puerorum of William of Tournai, O.P. (= Texts and studies in the history of mediaeval education 3), Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame 1955, 43–46).

Eine Sonderstellung im breiten Feld der Hauskatechese nimmt der „Liber manualis“¹⁰⁸ der *Dhuoda*¹⁰⁹ ein. Dabei handelt es sich um ein Handbuch, welches eine Hochadelige für ihren Sohn verfasste. Auch wenn in diesem „kaum kind- oder jugendspezifische Erziehungsziele und -inhalte auszumachen“¹¹⁰ sind, so arbeitet es doch mit Merkhilfen, z. B. in Form eines Akrostichons zur Zusammenfassung des Gesagten, dessen Anfangsbuchstaben zudem in direkter Adressatenorientierung den Namen des angesprochenen Sohnes („DHVODA DILECTO FILIO VVILHELMO SALUTEM LEGE“¹¹¹, „VERSIAD VVILHELMVM F[ilium]“¹¹²) enthalten.¹¹³ Inwiefern weitere Schriften dieser Zeit – z. B. der später weitverbreitete sogenannte „Seelentrost“¹¹⁴ – unter dem Label eines »Kinderbuches« vorgesehenen Adressat(inn)en zugeordnet werden können, ist umstritten.¹¹⁵

Für den Bereich der (Kloster-)Schulen bestand die Adressatenorientierung zumeist in der Frage, wie die Lernenden am besten (d. h. möglichst ohne Fehler im Wortlaut) den vermittelten Inhalt behielten. Das Memorieren, eine „für uns Heutige nahezu unvorstellbare Gedächtnisleistung“¹¹⁶, sollte daher durch Zahlenfolgen¹¹⁷, Merksätze¹¹⁸, metrische Texte¹¹⁹, Leseordnungen und Rätsel, vor allem aber durch die Verbindung zur (all-)täglichen Praxis, so z. B. dem Chorgesang, erleichtert werden. Darüber hinaus begegnen Spiele und sogenannte »lebende Bilder«¹²⁰, auch der (konstruierte) Schuldialog ist vielfach belegt.¹²¹

-
- 108 DHUODA, Liber manualis. Ein Wegweiser aus karolingischer Zeit für ein christliches Leben. Eingeleitet, aus dem Lateinischen des 9. Jahrhunderts übersetzt und kommentiert von Wolfgang Fels (= Bibliothek der mittellateinischen Literatur 5), Stuttgart: Hiersemann 2008.
- 109 Vgl. – auch zu den variierenden Schreibweisen des Namens der Autorin – PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 230–234.
- 110 EBD., 234.
- 111 Pierre RICHÉ (Hg.), *Dhuoda: Manuel pour mon fils* (= Sources chrétiennes), Paris: Éditions du Cerf 1975, 72–78.
- 112 EBD., 340–346.
- 113 Vgl. eine deutschsprachige Übertragung in DODANA, *Dodanas Handbüchlein*, in: Gabriel MEIER (Hg.), *Ausgewählte Schriften von Columban, Alkuin, Dodana, Jonas, Hrabanus Maurus, Notker Balbulus, Hugo von Sankt Viktor und Peraldus* (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 3), Freiburg im Br.: Herder 1890, 54–104, 100f.
- 114 Margarete SCHMITT (Hg.), *Der große Seelentrost. Ein niederdeutsches Erbauungsbuch des vierzehnten Jahrhunderts* (= Niederdeutsche Studien 5), Köln: Böhlau 1959.
- 115 Vgl. PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 263.283.
- 116 RUPP, *Religiöse Bildung und Erziehung im Mittelalter* (2007), 24.
- 117 Vgl. EBD., 25.
- 118 So z. B. durch den »Cisiojanus« bzw. »Cisioianus«, ein seit dem 12. Jh. belegbarer Merkverskalender für die Feste des Kirchenjahres, welcher ab dem 14. Jh. auch in deutscher Sprache nachweisbar ist (vgl. Arne HOLTORF, Art. 'Cisioianus', in: Kurt RUH (Hg.), *Die deutsche Literatur des Mittelalters. Verfasserlexikon*, Bd. 1, 2. völlig neu bearbeitete Auflage, Berlin und New York: De Gruyter 1978, 1285–1289). Der Name ergibt sich aus dem Anfang der Januarverse, wobei die Silben *Ci*, *si* und *o* auf das Fest »Circumcisio Domini« (Beschneidung des Herrn am Oktavtag von Weihnachten) am 1. Januar verweisen, die Silben *la* und *nus* hingegen den Monat bezeichnen.
- 119 Vgl. PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 149–156.
- 120 Vgl. EBD., 163f.
- 121 Vgl. dazu die Ausführungen zu *Alkuin*; die Katechese des Bischofs *Bruno von Würzburg* (†1045), dem lange Zeit zugeschrieben wurde, die formelle Frage- und Antwortmethode in den katechetischen Unterricht eingebracht zu haben (vgl. Johann BAIER, *Der heilige Bruno, Bischof von Würzburg*, als

Schließlich sollte ein weiterer Aspekt bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung christlich-religiöser Bildungsprozesse haben: Das vierte Laterankonzil legte 1215 in Konstitution 21 fest:

Alle Gläubigen beiderlei Geschlechts beichten nach Erreichen der Jahre der Unterscheidung wenigstens einmal im Jahr persönlich all ihre Sünden gewissenhaft ihrem eigenen Priester [...]. [D]iese heilsame Bestimmung [wird] in den Kirchen häufig verkündet, damit niemand infolge blinder Unwissenheit seine Hände in Unschuld wasche.¹²²

Diese Pflicht zur persönlichen Beichte forderte nun zu einer individuellen Reflexion auf – galt es doch fortan zu wissen, was überhaupt zu beichten wäre. Bildliche Darstellungen des Fehlverhaltens, zumeist auch an Kirchentüren angeschlagen, halfen auf oft drastische Weise bei der Gewissenserforschung. Dabei waren diese keineswegs einheitlich gestaltet, sondern bereits in sich adressat(inn)enorientiert, wurden doch „[i]n lokalen Beichttafeln [...] auch die besonderen Schwierigkeiten und Leidenschaften einzelner Stämme sichtbar, die mit einer konsequenten Nachfolge Christi nur schwer in Einklang zu bringen waren.“¹²³ Generell entwickelte sich eine reiche Welt visueller Verdeutlichungen aus Bildern, Statuen, Kreuzwegstationen u. v. m. „Gerade durch diese Medien, zu denen der einzelne Christ einen recht persönlichen Zugang hatte, erfuhr die in den Predigten aufgenommene Glaubenswahrheit einen meditativen Assimilations- und Vertiefungsprozeß. Mit diesen Medien wurden Bildkatechese und Bildmeditation praktiziert, ohne daß darüber theoretische Reflexionen angestellt worden sind.“¹²⁴

Ebenso existierten schriftliche Bußsummen, die – teils in metrischer Form – auch als Schullektüre Verwendung fanden. Doch auch wenn einige dieser Werke sich in den Vorwörtern selbst als simpel und leicht verständlich („cum verbis facillimis et leviter intelligibilibus“¹²⁵) bezeichneten, so kann man vielfach „das Unternehmen, den Konfessoren die nötigen Kenntnisse auf diese Art beizubringen, nach unseren Begriffen nur als eine

Katechet. Ein Beitrag zur deutschen Schulgeschichte, Würzburg: Andreas Göbel 1893); den »elucidarius Alderbacensis«, ein „Zwiesgespräch zwischen Lehrer und Schüler, wobei der Schüler fragt und der Lehrer antwortet“ (Rudolf LIMMER, Bildungszustände und Bildungsideen des 13. Jahrhunderts. Dargestellt unter besonderer Berücksichtigung der lateinischen Quellen, München und Berlin: R. Oldenbourg 1928, 248) oder das „Alphabetum catholicorum“ (ARNALD VON VILLANOVA, Alphabetum catholicorum, in: Hope Lampert BURNAM (Hg.), The Alphabetum catholicorum of Arnaldus of Villanova: An Edition and Study, Toronto: UMI 1996, 171–221) des Arnald von Villanova (†1311), in dem „der Lehrer der Fragende“ (Wilhelm BURGER, Römische Beiträge zur Geschichte der Katechese im Mittelalter, in: Römische Quartalschrift für christliche Altertumskunde und für Kirchengeschichte 21 (1907), 159–197, hier 167) ist, beide aus dem 13. Jh.

122 CONCILIUM LATERANENSE IV, Constitutiones (2000), 245.

123 LÄPPLE, Kleine Geschichte der Katechese (1981), 72f.

124 EBD., 73.

125 Johannes DIETTERLE, Die Summae confessorum (sive de casibus conscientiae) – von ihren Anfängen an bis zu Silvester Prierias – (unter besonderer Berücksichtigung ihrer Bestimmungen über den Ablass). II. Die Summae confessorum des 14. und 15. Jahrhunderts bis zum Supplementum des Nicolaus ab Ausmo, in: Zeitschrift für Kirchengeschichte XXVII (1906), 166–188, hier 174.

Geschmacklosigkeit höchster Art bezeichnen.¹²⁶ Erste auf das Verständnis von Kindern und Jugendlichen zugeschnittene Beichtspiegel erschienen wohl erst im Spätmittelalter.¹²⁷ Unter diesen ist das 1478 gedruckte, aber wohl gut 70 Jahre zuvor verfasste „Beichtbüchlein des Magisters Johannes Wolff (Lupi)“¹²⁸ aus Frankfurt eines der eindrucklichsten, wendet es sich doch vor lateinischen Ausführungen für die Seelsorger und einem umfassenderen Beichtspiegel für „die zunehmende gelerten“¹²⁹ zunächst in der Muttersprache an „die anhebenden kynder und ander zu bichten in der ersten bijcht“¹³⁰, wobei die gewählten Formulierungen auf den Lebensalltag der Jüngsten bezogenen und auf lediglich fünf Seiten gebündelt sind. Eine durch „Beleuchtung von Lebenssituationen [...] situative Art der Gewissenserforschung“¹³¹ im Zusammenhang mit der Beichtvorbereitung, die später auch bei den Jesuiten erkennbar und bis in die heutige Zeit vorgeschlagen wird, kann daher als eine der konstanten Linien der Adressat(inn)enorientierung in christlich-religiösen Bildungsprozessen herausgehoben werden.

2.3.2 Standespredigten

Eine besonders gängige Art der Adressat(inn)enorientierung dieser Zeit sei gesondert erwähnt und hervorgehoben: Predigten, die schon im Entwurf spezifische Personengruppen im Blick haben sollen. Wie der Begriff der »Standespredigt« zeigt, findet dabei keine Hinwendung zum Individuum statt, vielmehr geht dieses in Rollenerwartungen an oder -zuschreibungen zu größer gefassten Einheiten auf.

2.3.2.1 Gregor der Große

Bereits Papst *Gregor der Große* (†604) hatte in seiner „Regula Pastoralis“¹³² dazu aufgefordert. In den einleitenden Worten des dritten Teils führt er unter Rückbezug auf *Gregor von Nazianz* (†390) aus, dass:

[...] nicht für alle die gleiche Art der erbaulichen Belehrung zuträglich ist, da nicht alle die gleichen sittlichen Werte binden. Was die einen verschlossen macht, löst oft die anderen. Auch bei Pflanzen ist es öfter so, daß einige bestimmten Tieren zur Nahrung dienen, während sie auf andere tödlich wirken; ein leichter Zischton beruhigt Pferde,

126 DIETTERLE, Die Summae confessorum (sive de casibus conscientiae) – von ihren Anfängen an bis zu Sylvester Prierias – (unter besonderer Berücksichtigung ihrer Bestimmungen über den Ablass). II. Die Summae confessorum des 14. und 15. Jahrhunderts bis zum Supplementum des Nicolaus ab Ausmo (1906), 174.

127 Vgl. Peter BROWE, Der Beichtunterricht im Mittelalter, in: Theologie und Glaube. Zeitschrift für den katholischen Klerus 26 (1934), 427–442, hier 441.

128 Johannes WOLFF, Confessionale, in: Friedrich Wilhelm BATTENBERG (Hg.), Beichtbüchlein des Magisters Johannes Wolff (Lupi), Gießen: Alfred Töpelmann 1907, 1–49.

129 EBD., 6–49.

130 EBD., 1.

131 Eugen PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. II. Barock und Aufklärung, Freiburg im Br.: Herder 1995, 43.

132 GREGOR DER GROSSE (Hg.), Regula pastoralis. Wie der Seelsorger, der ein untadeliges Leben führt, die ihm anvertrauten Gläubigen belehren und anleiten soll. Herausgegeben, übersetzt und mit einer Einleitung versehen von Georg Kubis, Graz, Wien und Köln: Styria 1986.

reizt jedoch junge Hunde. Die gleiche Arznei mildert die Heftigkeit der einen Krankheit, bei einer anderen steigert sie deren Triebkräfte. [...] So muß auch der Prediger seine Ansprache so formen und ausrichten, daß sie einerseits den Bedürfnissen der einzelnen entgegenkommt, daß ihr andererseits jedoch die Kunst, alle zu erbauen, nicht abgeht.¹³³

In diesem Zusammenhang hebt er ebenso bildhaft hervor, dass sich zwar die Art und Weise der Vermittlung anpassen müsse, nicht aber der Inhalt an sich: „Mit dem Vergleich der Zuhörer mit den Saiten einer Zither, die zwar mit demselben Stab, aber nicht mit demselben Schlag berührt werden, stellt er dann nochmals heraus, daß der Priester für alle zwar die gleiche Lehre, nicht aber die gleichen Ermahnungen bereit halten muß.“¹³⁴ Durch 34 Gegensatzpaare versucht er sodann, Zuhörertypen zu umreißen, seien es – neben vielen weiteren äußerst anschaulichen Gegenüberstellungen – Arme und Reiche¹³⁵, Weise und Einfältige¹³⁶, Wortkarge und Redefreudige¹³⁷, Träge und Übereifrige¹³⁸ oder „jene [...], denen alles nach Wunsch geht, und [...] jene, die nirgends Glück haben“¹³⁹, um den so bestimmten Typen die jeweils passenden Mittel der Ermahnung und Belehrung zuzuordnen.¹⁴⁰ Dabei unterscheiden sich die einzelnen Kapitel mitunter stilistisch voneinander: Richtet sich in manchen Zeilen das Wort an Seelsorger, die sich entsprechenden Adressat(inn)en gegenübersehen könnten, so scheint in anderen Absätzen *Gregor* selbst zu diesen zu predigen. In diesem detailreichen Blick auf die Menschen seiner Zeit „bewährt sich Gregors Auffassung vom Bischof als Seelenarzt; hätte er ihn nur als Verkünder verstanden, wäre eine solch reiche Symptomatik weder erforderlich noch möglich gewesen.“¹⁴¹ Dass es sich um eine tatsächliche Neuakzentuierung der Pastoral gehandelt haben muss, zeigt die weite Verbreitung seiner Schrift, sowohl lokal als auch temporal.¹⁴²

133 GREGOR DER GROßE, *Regula pastoralis*. Wie der Seelsorger, der ein untadeliges Leben führt, die ihm anvertrauten Gläubigen belehren und anleiten soll. Herausgegeben, übersetzt und mit einer Einleitung versehen von Georg Kubis (1986), 15.

134 Silke FLORYSZCZAK, *Die Regula Pastoralis Gregors des Großen*. Studien zu Text, kirchenpolitischer Bedeutung und Rezeption in der Karolingerzeit (= Studien und Texte zu Antike und Christentum 26), Tübingen: Mohr Siebeck 2005, 139.

135 Vgl. GREGOR DER GROßE, *Regula pastoralis*. Wie der Seelsorger, der ein untadeliges Leben führt, die ihm anvertrauten Gläubigen belehren und anleiten soll. Herausgegeben, übersetzt und mit einer Einleitung versehen von Georg Kubis (1986), 19–22.

136 Vgl. EBD., 29f.

137 Vgl. EBD., 62–67.

138 Vgl. EBD., 67–70.

139 EBD., 121.

140 Vgl. FLORYSZCZAK, *Die Regula Pastoralis Gregors des Großen*. Studien zu Text, kirchenpolitischer Bedeutung und Rezeption in der Karolingerzeit (2005), 140–171.

141 Hermann Josef VOGT, *Ausklang der altchristlichen lateinischen Literatur*, in: Karl BAUS/Hans-Georg BECK/Eugen EWIG/Hermann Josef VOGT (Hg.), *Die Reichskirche nach Konstantin dem Großen*. Zweiter Halbband: Die Kirche in Ost und West von Chalkedon bis zum Frühmittelalter (451–700) (= Handbuch der Kirchengeschichte II), Freiburg im Br.: Herder 1975, 309–329, hier 319.

142 Vgl. EBD.

2.3.2.2 Humbert de Romanis

In seiner aus zwei Büchern bestehenden Schrift »De eruditione praedicatorum« liefert der französische Dominikanermönch *Humbert de Romanis* (†1277) unter dem Titel »De modo prompte cudendi sermones« eine Vielzahl von Predigtskizzen.¹⁴³ „Doch sind es keine eigentlichen, fertigen Predigten, die wir hier finden; Humbert will nur alles Material zusammenstellen, um andern ein Hilfsmittel zu bieten. Er gibt Entwürfe, oft nur Gliederungen des Stoffes, Winke, Hinweise“¹⁴⁴. Schon diese Entwürfe haben unterschiedliche Gruppen geplanter Zuhörerinnen und Zuhörer im Sinn, an deren recht spezifischen Bedürfnissen sich die aus dem bereitgestellten Material entwickelten Predigten orientieren sollen.¹⁴⁵ Niemals sollte die gleiche Nachricht an alle ergehen, gleich wie Kräuter, Medikamente oder Nahrung auch den Empfangenden anzupassen sind.¹⁴⁶ So werden Studierende ermahnt, „das zum Studium bestimmte Geld nicht leichtsinnig zu vergeuden“¹⁴⁷. Ärzte sollen keine zu teure Medizin verschreiben, Frauen sich weniger auf die Schönheit ihrer Haare konzentrieren und Marktleute schließlich weder fluchen, wuchern, streiten noch sich betrinken.¹⁴⁸ Es geht hier vielfach also nicht mehr um christliche oder gar biblische Lehren, vielmehr ist „[t]he purpose of these sermon sketches [...] to remind each estate, calling, or social group of its duties. Hence they reflect and detail the growing complexity of thirteenth-century society“¹⁴⁹. Im Unterschied zu den Charakterisierungen *Gregors des Großen* legt *Humbert de Romanis* jedoch auch Wert darauf, nicht nur die Laster und Mängel, sondern auch positive Eigenschaften der verschiedenen Gruppen darzustellen – und dies selbst bei bisweilen überwiegend abfällig betrachteten Ständen wie z. B. Kaufleuten.¹⁵⁰

Nach diesen grundsätzlichen Bemerkungen zu Standespredigten, Hauskatechese, (Kloster-)”Schulen und Beichtspiegeln im Mittelalter gilt es nun, schlaglichtartig ausgewählte Akteure dieses Zeitalters zu befragen. Dabei liegt der Fokus vor allem auf für die Katechese besonders wirkmächtigen Autoren, bei denen weitere, zum Teil besondere Formen oder Wege der Ausrichtung des Inhalts oder der Darbietungsweise an den (anvisierten) Hörenden oder Lesenden zu erkennen sind.

143 Vgl. Edward Tracy BRETT, *Humbert of Romans. His Life and Views of Thirteenth-Century Society* (= Studies and texts 67), Toronto: Pontifical Institute of Mediaeval Studies 1984, 153.

144 Bertha BIRCKMAN, *Die vermeintliche und die wirkliche Reformschrift des Dominikanergenerals Humbert de Romanis*, Berlin und Leipzig: Walther Rothschild 1916, 6.

145 Vgl. BRETT, *Humbert of Romans. His Life and Views of Thirteenth-Century Society* (1984), 157.

146 Dafür zitiert *Humbert* fast wörtlich *Gregor I.*: „Saepe namque aliis officiunt quae aliis prosunt, quia plerumque herbae quae haec animalia enutriunt, alia occidunt; et levis sibilus equos mitigat, catulos instigat; et medicamentum quod hunc morbum imminuit, alteri vires jungit; et panis qui vitam fortium roborat, parvulorum necat“ (HUMBERTUS DE ROMANIS, *Opera de vita regulari*, ed. Joachim Joseph Berthier, Vol. II. *Expositio in Constitutiones Instructiones de Officiis Ordinis. De Eruditione Praedicatorum. Epistolae Encyclicae*, Rom: A. Befani 1889, 422).

147 BIRCKMAN, *Die vermeintliche und die wirkliche Reformschrift des Dominikanergenerals Humbert de Romanis* (1916), 7.

148 Vgl. EBD., 7–10.

149 BRETT, *Humbert of Romans. His Life and Views of Thirteenth-Century Society* (1984), 160.

150 Vgl. EBD., 161.

2.3.3 Bonifatius

Vor allem *Bonifatius* (†754), heute als »Apostel der Deutschen« gerühmt, stand die einführend erwähnte Sprachbarriere im Weg. Daher galt es, zunächst durch vorbildhaftes Handeln die Heilsbotschaft sichtbar zu machen, bevor sie im Wort verkündet werden konnte: „Es währte einige Zeit, ehe der fremde Glaubensbote mit dem Zungenschlage vom Exe-River sich die Welt der verschiedenen deutschen Dialekte erschloß. Aber bis dahin beherrschte die Sprache der Tat und der Liebe, die ja allezeit mehr überzeugt und mehr gewinnt als alle schönen Worte.“¹⁵¹

Adressat(inn)enorientierung geschieht hier vornehmlich nonverbal, im Mitleben und Miterleben des Alltags. „Bonifatius und seine Missionsgemeinde [stellen] [i]n ihrem Leben und Beispiel [...] selber das Wort dar, ehe sie vortragend lehren konnten. Der Umgang mit dem Volke in allen seinen Lagen machte sie geschickt zum ‚Wort‘.“¹⁵² Als sodann mündliche Verkündigung durch das Erlernen der fremden Sprache möglich wird, bietet sich eine weitere Möglichkeit zur ausdifferenzierten Adressatenorientierung durch die Einbindung und Verwendung verschiedener Mundarten und Dialekte.

Zugleich ist es *Bonifatius* ein Anliegen, nicht nur sprachliche, sondern auch inhaltliche Brücken zur Welt der Zuhörerinnen und Zuhörer zu bauen, immer auch mit der Überlegung, auf welche Art und Weise die vermittelten Inhalte am ehesten in das Gedächtnis der Anwesenden übergehen können: „Auch Bonifatius flieht die rein gedankliche Vorstellung und umschreibt sie durch Aufführung sinnfälliger Dinge, erläutert Fernliegendes durch Vergleich mit Gegenständen alltäglicher Beobachtung, prägt wichtige Überzeugungen in Form von Kernsätzen, nach Art des dem Deutschen beliebten Sprichwortes, ein.“¹⁵³ Mitunter bedient er sich dabei auch psychologischer Winkelzüge, etwa indem er versucht, die Anwesenden durch prachtvolle Gegenstände zu beeindrucken. So bittet er 735 „zur Achtung und Ehrfurcht vor der hl. Schrift in den Augen der Fleischmenschen bei der Predigt“¹⁵⁴ um die Anfertigung der „Briefe des hl. Petrus in Goldschrift“¹⁵⁵.

Die Adressat(inn)enorientierung bleibt jedoch Anpassung an lediglich *Hörende*: „Ein gelesenes Schriftwort in freier Rede auseinandersetzen: so etwa wird uns die Lehrweise des Bonifatius geschildert. Sie war also Vortrag (Homilie), nicht Unterredung (Katechese). Er selbst nennt sie ‚praedicatio‘, und zwar in diesem Sinne: zusammenhängende Darlegung nur des einen Sprechenden.“¹⁵⁶ Dies ist zweifelsohne auf die Ziele und Absichten *Bonifatius* zurückzuführen, lag es doch „dem Deutschenapostel an Massenbekehrungen; er durfte darum sich nicht in Unterhandlungen von Person zu Person verlieren. In

151 Franz FLASKAMP, Die Missionsmethode des hl. Bonifatius, Hildesheim: Franz Borgmeyer 21929, 31.

152 EBD., 32.

153 EBD., 35.

154 BONIFATIUS, Brief 35: Bonifatius bittet die Äbtissin Eadburg, ihm die Briefe des hl. Petrus in Goldschrift zu schreiben. (735.) In: Reinhold RAU (Hg.), Briefe des Bonifatius. Willibalds Leben des Bonifatius. Nebst einigen zeitgenössischen Dokumenten (= Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte des Mittelalters IVb), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1968, 114–115, hier 115.

155 EBD., 114.

156 FLASKAMP, Die Missionsmethode des hl. Bonifatius (1929), 35f.

Einzelfällen, bei geistig gereiften Männern, Häuptlingen und Ältesten, hat auch er Unterredungen gepflogen. Im großen und ganzen dagegen war der Vortrag der für ihn gegebene Weg¹⁵⁷. So ist es auch nicht zu belegen, ob die gesammelten, stellenweise sehr konkreten Anfragen, die *Bonifatius* im Jahr 726 an Papst *Gregor II.* (†731) übermittelte,¹⁵⁸ Ergebnis eigener Beobachtung und Reflexion oder aber Bündelung und Weiterreichung expliziter, im Rahmen der Lehrtätigkeit selbst erhaltener Rückfragen darstellen. Welche Früchte diese vortragende Unterweisung schlussendlich trug, wird offenbleiben müssen, auch wenn *Flaskamp* aufgrund der (angenommenen) Freiwilligkeit der Hörenden ein recht optimistisches Urteil wagt:

Die besondere Zuschulung und Vorbereitung, entsprechend dem altchristlichen Katechumenat, kann bei derartig großen Scharen weder umfassend noch tief gewesen sein. Man wird sich genügt haben, den Neulingen, soweit mündig, Abschwörungsformel und Glaubensbekenntnis einzuprägen. Der Folgezeit mußte dann eine gründlichere Unterweisung überlassen bleiben. War der entscheidende Schritt in voller Freiwilligkeit getan, so ließ sich ja vorerst treues Festhalten erwarten.¹⁵⁹

Bonifatius hatte derweil eher mit Selbstzweifeln zu kämpfen und fühlte sich zum Teil im Stich gelassen und von den (vor allem im Zusammenhang mit einzuberufenden Synoden auftretenden) Problemen überfordert. Im Jahr 747 schreibt er an den Erzbischof von Canterbury:

Vielmehr scheint leider bei einer Vergleichung der Dinge die Arbeit, die ich leiste, am meisten Ähnlichkeit zu haben mit einem Hund, der bellt und sieht, wie Diebe und Räuber das Haus seines Herrn aufbrechen und untergraben und verwüsten, aber weil er keine Helfer zur Verteidigung hat, nur knurrend wimmert und jammert.¹⁶⁰

2.3.4 Daniel von Winchester

Gegen diese *monologisierende* Art der Unterweisung gab es jedoch schon zu Lebzeiten *Bonifatius'* Einwände. *Daniel*, von 705 bis 744 Bischof von Winchester, unterbreitet in einem

157 FLASKAMP, Die Missionsmethode des hl. Bonifatius (1929), 37f.

158 Das Schreiben des Missionars selbst blieb nicht erhalten, wohl aber eine auf die einzelnen Anfragen eingehende Antwort des Papstes (vgl. GREGOR II., Brief 26: Papst Gregor II. antwortet auf verschiedene Anfragen des Bonifatius. 726 November 22. In: Reinhold RAU (Hg.), Briefe des Bonifatius. Willibalds Leben des Bonifatius. Nebst einigen zeitgenössischen Dokumenten (= Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte des Mittelalters IVb), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1968, 88–95).

159 FLASKAMP, Die Missionsmethode des hl. Bonifatius (1929), 41.

160 BONIFATIUS, Brief 78: Bonifatius an den Erzbischof Cudberht von Canterbury: Bericht über synodale Tätigkeit; Klagen über Hemmnisse der Mission; Vorschläge zu gemeinsamem Vorgehen. (747.) In: Reinhold RAU (Hg.), Briefe des Bonifatius. Willibalds Leben des Bonifatius. Nebst einigen zeitgenössischen Dokumenten (= Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte des Mittelalters IVb), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1968, 238–255, hier 245.

Brief, der auf die Jahre 723–724 datiert wird, dem *Bonifatius* „ein paar Dinge [. . .], damit Du mehr darauf achtest, wie Du meiner Meinung nach am ehesten die Verstocktheit der Heiden rasch zu überwinden vermagst. Du sollst nämlich, was die Abstammung ihrer wenn auch falschen Götter anbetrifft, ihnen nicht das Gegenteil entgegensetzen“¹⁶¹. Daraufhin folgt ein konstruierter *Dialog*, den *Daniel* selbst als „Wortwechsel“¹⁶² bezeichnet. Durch ihn soll versucht werden, die jeweiligen Gesprächspartner zur Einsicht – und nicht zu bloßer Übernahme von Dargebotenen – gelangen zu lassen:

Dieses und vieles andere dieser Art [...] mußt Du, nicht indem Du sie verhöhnt und herausforderst, sondern gelassen und mit großer Selbstbeherrschung ihnen vorhalten. Und von Zeit zu Zeit muß man solchen Aberglauben mit unsern, d. h. christlichen Lehren vergleichen und sozusagen nur am Rand streifen, damit die Heiden mehr aus Beschämung als aus Erbitterung erröten wegen solcher unsinnigen Meinungen und nicht glauben, daß ihre sündhaften Gebräuche und Göttersagen uns unbekannt sind.¹⁶³

Der Grund solcher Empfehlungen liegt wohl darin, dass *Daniel* „eine Härte in der homiletischen Lehrweise seines Freundes“¹⁶⁴ sieht und ihm – wohl auch aufgrund eigener Missionserfahrungen – Gesprächstechniken empfiehlt, welche von vornherein darauf ausgelegt sind, mögliche innere Widerstände der Adressat(inn)en abzufedern, wird doch „[n]ach seinem Ermessen [. . .] allein die missionarische Unterredung der seelischen Verfassung des zu Bekehrenden gerecht, eine ruhige Unterhaltung und Erwägung, die ohne jede Verletzung die heidnischen Vorstellungen klarlegt und prüft, ihre Mängel aufdeckt und damit nach und nach die größere Wahrscheinlichkeit der christlichen Heilsgedanken dartut.“¹⁶⁵

2.3.5 Alkuin

In enger Verbindung zu den Bildungsbemühungen *Karls des Großen*¹⁶⁶ steht der Name *Alkuins* (†804). Nach der Domschule in York leitete er von 782 bis 796 die Hofschule am fränkischen Königshof. In diesem Umfeld war keine Mission zu leisten, stattdessen stand Unterricht im Zentrum. Sein bedeutendes Lehrbuch zur Grammatik, „das den trockenen, systematischen Ton der bisherigen Lehrbücher vermied und durch seine Komposition anzeigen sollte, daß es für Schulzwecke geschrieben war“¹⁶⁷, besteht „aus einem

161 DANIEL VON WINCHESTER, Brief 23: Bischof Daniel von Winchester erteilt dem Bonifatius Ratschläge über die Bekehrung der Heiden. (723–724.) In: Reinhold RAU (Hg.), *Briefe des Bonifatius. Willibalds Leben des Bonifatius. Nebst einigen zeitgenössischen Dokumenten* (= Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte des Mittelalters IVb), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1968, 78–85, hier 81.

162 EBD.

163 EBD., 83.

164 FLASKAMP, *Die Missionsmethode des hl. Bonifatius* (1929), 37.

165 EBD.

166 Vgl. dazu Kapitel 1.1.4.

167 Max MANITIUS, *Geschichte der lateinischen Literatur des Mittelalters*. Erster Band: Von Justinian bis zur Mitte des zehnten Jahrhunderts (= Handbuch der Altertumswissenschaft 9,2,1), unveränderter Nachdruck der 1911 erschienenen ersten Auflage, München: Beck 1959, 280.

Gespräch zweier Schüler, eines vierzehnjährigen Franken und eines fünfzehnjährigen Sachsen, mit ihrem Lehrer¹⁶⁸. Dabei ist „[d]er Sachse [. . .] gebildeter als der Franke und gibt diesem daher Antwort auf seine Fragen, doch so, daß bei schwierigeren Materien sich beide an den Lehrer wenden und dieser sie unterrichtet.“¹⁶⁹ Auch die Schrift »Disputatio puerorum per interrogationes et responsiones«, in der sich der Verfasser¹⁷⁰ „über den Menschen, über die Geister, über die zehn Benennungen Gottes, über die Zeiten, das Alte und Neue Testament, die Messe, den Glauben und das Vaterunser [verbreitet]“¹⁷¹, ist als ein „Schülergespräch, das in Gegenwart des Lehrers stattfindet“¹⁷², verfasst. Hier begegnet bereits die später vielfach verwendete (und gern anderen als Erfindung zugeschriebene)¹⁷³ Abfolge von Frage und Antwort als Lernarrangement.¹⁷⁴ Auch wenn es in der Forschung mitunter umstritten ist, wer in diesem Fall wem die Fragen stellte, und wer die Antworten darauf gab¹⁷⁵, bleibt wohl festzuhalten: „Zur Zeit des Alcuins scheint der Schuldialog besonders beliebt gewesen zu sein.“¹⁷⁶ Im Rahmen dieser *schulischen* Unterweisung war im Gegensatz zur Mission auch nicht mit einer Sprachbarriere zu rechnen; wie selbstverständlich lehrte der Angelsachse im Frankenreich in lateinischer Sprache vor Schülern unterschiedlichster Herkunft und Abstammung.

2.3.6 Jonas von Orléans

Bischof *Jonas* (†843) verfasste wohl um 820 die Schrift »De institutione laicali«, welche als Laienspiegel¹⁷⁷ charakterisiert werden kann. „Solche *Specula* (speculum = Spiegel), die es

168 MANITIUS, Geschichte der lateinischen Literatur des Mittelalters. Erster Band: Von Justinian bis zur Mitte des zehnten Jahrhunderts (1959), 280f.

169 EBD., 281.

170 Zur bisweilen angefragten Autorenschaft vgl. Eugen PAUL, Religiös-kirchliche Sozialisation und Erziehung, in: Walter BRANDMÜLLER (Hg.), Handbuch der bayerischen Kirchengeschichte. Erster Band: Von den Anfängen bis zur Schwelle der Neuzeit. II: Das kirchliche Leben, St. Ottilien: EOS 1999, 929–975, hier 939.

171 MANITIUS, Geschichte der lateinischen Literatur des Mittelalters. Erster Band: Von Justinian bis zur Mitte des zehnten Jahrhunderts (1959), 281.

172 Hans VOLLMER, Beiträge zur Geschichte des biblischen Unterrichts, besonders in Deutschland, vor Justus Gesenius und Johann Hübner, in: Karl KEHRBACH (Hg.), Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Jahrgang XIV, Berlin: A. Hofmann & Komp. 1904, 278–305, hier 291.

173 *Baier* stellt bereits 1893 synoptisch den Text *Alcuins* den Ausführungen des *Bruno von Würzburg* gegenüber, um die landläufige Annahme zu widerlegen, dieser habe besagte Methodik in die Katechetik eingebracht (vgl. BAIER, Der heilige Bruno, Bischof von Würzburg, als Katechet. Ein Beitrag zur deutschen Schulgeschichte (1893), 117–138).

174 Vgl. Hermann DITSCHIED, Alcuins Leben und Bedeutung für den religiösen Unterricht. II. Teil (= Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Kaiserin Augusta-Gymnasiums zu Coblenz, o. Bandnr.), Coblenz: Coblenzer Volkszeitung 1903, 37–40.

175 Trotz des vermeintlich eindeutigen lateinischen Titels geht z. B. auch *Läpple* noch davon aus, dass „der Schüler die Fragen und Unklarheiten vorlegt, während der Katechet die Antworten gibt“ (LÄPPLE, Kleine Geschichte der Katechese (1981), 77).

176 VOLLMER, Beiträge zur Geschichte des biblischen Unterrichts, besonders in Deutschland, vor Justus Gesenius und Johann Hübner (1904), 292.

177 Vgl. PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 182–187.

im Mittelalter für alle Stände gibt (Fürsten, Ordensleute, Weltpriester), sollen dem Leser einen Spiegel vorhalten, an dem er seine Lebensführung orientiert.¹⁷⁸ Dies hat zur Folge, dass derartige Schriften recht spezifisch auf die jeweiligen Adressat(inn)engruppen zugeschnitten sind und daher vor allem auf – angenommene oder tatsächlich beobachtete – Laster eingehen. Besonders anschaulich wird dies, wenn *Jonas von Orléans* in Buch 2 oben genannter Schrift auf die Lebensgewohnheiten des Hochadels zu sprechen kommt. Nicht selten scheint er konkrete Adressaten seiner Mahnungen vor Augen zu haben, so z. B. in c. 23, welches sich über mehrere Seiten „De his qui, propter uenationes et amorem canum, causam pauperum neglegunt“¹⁷⁹ auslässt. Inwiefern sich all dies als personalisierte Ermahnung an die konkrete Einzelperson des Grafen *Matfrid*, auf dessen Bitte¹⁸⁰ hin *Jonas* das Handbuch verfasst hat, lesen lässt, muss wohl Spekulation bleiben. Doch bestimmte Schwerpunktsetzungen und Wiederholungen sind zumindest bemerkenswert, vor allem, wenn man sich vor Augen führt, wer zur damaligen Zeit überhaupt des Lesens fähige Adressat(inn)en gewesen sein könnten. Dass von Natur aus alle Menschen – Arme und Reiche, Hohe und Niedere – gleich seien, dieser Gedanke findet sich zwar auch bei *Dhuoda*, er wird hier aber sehr eindrücklich entfaltet: „Alles, was der Reiche im Leben hat, hat er durch Gott und nicht etwa aus eigenem Verdienst, und auch das kann er in den Tod nicht mitnehmen, so daß er sich vom Armen in nichts mehr unterscheidet.“¹⁸¹ Doch auch wenn er konkrete Individuen im Blick gehabt haben mag, so richtet sich auch *Jonas* grundsätzlich an Personengruppen.

2.3.7 Notker

Notker (†912), „vielleicht der größte Dichter des Mittelalters“¹⁸², ist auch als Lehrer des Klosters St. Gallen in Erscheinung getreten. In einer Vielzahl sprachlich ansprechender Briefwechsel bleibt er mit ehemaligen Schülern in Kontakt, vor allem mit „Salomo III. Bischof von Konstanz [...] und [...] dessen Bruder Waldo, der 884–906 Bischof in Freising war.“¹⁸³ In diesen versucht *Notker* immer wieder, nicht nur die Inhalte zusammenzustellen, sondern seine Adressaten zum Lesen¹⁸⁴ und Denken anzuregen, mitunter durch

178 PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 182.

179 JONAS D'ORLÉANS, Instruction des laïcs. Tome II (Livres II, 17 - III). Texte, traduction, notes et index par Odile Dubreucq (= Sources chrétiennes 550), Paris: Éditions du Cerf 2013, 90; Arbeitsübersetzung MW: Über die, welche wegen der Jagd [genauer: Tierhatz] und ihrer Liebe zu Hunden die Sache der Armen vernachlässigen.

180 Vgl. Franz BRUNHÖLZL, Geschichte der lateinischen Literatur des Mittelalters. Erster Band: Von Casiodor bis zum Ausklang der karolingischen Erneuerung, München: Fink 1975, 404.

181 Franz SEDLMEIER, Die laienparänetischen Schriften der Karolingerzeit. Untersuchungen zu ausgewählten Texten des Paulinus von Aquileia, Alkuins, Jonas' von Orleans, Dhuodas und Hinkmars von Reims (= Deutsche Hochschuledition 86), Neuried: Ars Una 2000, 328.

182 MANITIUS, Geschichte der lateinischen Literatur des Mittelalters. Erster Band: Von Justinian bis zur Mitte des zehnten Jahrhunderts (1959), 354.

183 EBD., 356.

184 Besonders empfohlen wird z. B. die oben erwähnte »Regula Pastoralis« zur Vorbereitung auf das zu übernehmende Amt des Bischofs, die Schriften *Alkuins* hingegen seien für den Angesprochenen zu schwierig, vgl. NOTKER, Notker an Salomo über die Schriftausleger, in: Gabriel MEIER (Hg.), Ausgewählte Schriften von Columban, Alkuin, Dodana, Jonas, Hrabanus Maurus, Notker Balbulus,

„Rätselspiele und Scherzfragen“¹⁸⁵. In den Ausführungen finden sich direkte Bezugnahmen auf die jeweiligen Adressaten, etwa wenn *Notker* den Leser dazu auffordert, am Ende der Lektüre einer Beispielgeschichte die (moralische) Entscheidung selbst zu treffen.¹⁸⁶ Nachfragen seines Schülers führen mitunter dazu, dass er ihn „nicht nur wegen seiner Beschäftigung mit unnützen Dingen tadelt, sondern ihm zudem vorwirft, daß er ihn als Lehrer früher nicht gründlich genug gehört habe, da ihm sonst alle jene Autoren bekannt sein müßten.“¹⁸⁷ Dabei sollen sich die Brieffpartner nicht passiv belehren lassen, sondern selbst in die Kommunikation eintreten:

Auf meinen Tadel oder vielmehr meine Warnung hin werfet die Unlust und Trägheit von euch und nehmet alle eure Kräfte zusammen, um Fragen an uns zu stellen oder uns zu antworten. Sonst werde ich mir keine Mühe mehr geben, euch weiter zu schreiben oder sonstwie zu unterstützen, bis ich endlich euch zum Schreiben gebracht habe.¹⁸⁸

Adressatenorientierung bedeutet hier also zunächst die Ausrichtung an einem konkreten, identifizierbaren Gegenüber. Auf dieser Basis entstehen sodann auch Schriften und Handbücher, die aufgrund ihrer Lebensnähe und Zugänglichkeit auch von einem weit größeren Publikum mit Gewinn gelesen worden sind. So bündelte *Salomo* selbst diese Schreiben *Notkers* zu einer Mustersammlung für den Unterricht der Kleriker seines Bistums, die unter dem Titel »Formulae Salomonis« (»Das Formelbuch des Bischofs Salomo III. von Konstanz«) bekannt und weit verbreitet werden sollte.¹⁸⁹

2.3.8 Rather von Verona

Die zwischen 935 und 937 im Gefängnis¹⁹⁰ entstandene »Praeloquia«, ein „mit Autobiographie und Selbstverteidigung vollgestopfte[s] Moraltraktat“¹⁹¹ des *Rather(ius) von Verona* (†974), behandelt moralische Pflichten von und Anforderungen an Christen, die sich aus deren jeweiliger Stellung in Gesellschaft und Familie ergeben. Bemerkenswert ist, dass er „ausdrücklich die Glaubens-Möglichkeiten aller Stände und Menschen in spe-

Hugo von Sankt Viktor und Peraldus (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 3), Freiburg im Br.: Herder 1890, 144–147.

185 MANITIUS, Geschichte der lateinischen Literatur des Mittelalters. Erster Band: Von Justinian bis zur Mitte des zehnten Jahrhunderts (1959), 357.

186 Vgl. EBD., 358.

187 EBD.

188 NOTKER, Erster Brief Notkers an seine Schüler, in: Gabriel MEIER (Hg.), Ausgewählte Schriften von Columban, Alkuin, Dodana, Jonas, Hrabanus Maurus, Notker Balbulus, Hugo von Sankt Viktor und Peraldus (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 3), Freiburg im Br.: Herder 1890, 141–143, hier 142.

189 Vgl. Gabriel MEIER, Notker, in: DERS. (Hg.), Ausgewählte Schriften von Columban, Alkuin, Dodana, Jonas, Hrabanus Maurus, Notker Balbulus, Hugo von Sankt Viktor und Peraldus (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 3), Freiburg im Br.: Herder 1890, 139–141, 140f.

190 Vgl. Erich AUERBACH, Literatursprache und Publikum in der lateinischen Spätantike und im Mittelalter, Berlin: A. Francke 1958, 99.

191 EBD., 100.

zifischen Lebensumständen ins Auge faßt¹⁹², gegliedert in Berufe und Positionen¹⁹³, Geschlechter- und Familienrollen¹⁹⁴, Stände¹⁹⁵ und schließlich verschiedene körperliche, mentale oder seelische Zustände.¹⁹⁶

Neben dieser wiederum in Gruppen einteilenden Adressat(inn)enorientierung erscheinen vor allem die Ausführungen zu den Lehrenden und den Lernenden interessant. Als Vorbild der Lehrer soll Christus dienen, der seine Schüler nicht Diener oder Knechte, sondern Freunde nannte (vgl. Joh 15,15). Dies soll sich besonders darin zeigen, dass man deren Fehler in Liebe korrigiert.¹⁹⁷ Für den Kontext konkreter Lehr-Lernprozesse führt *Rather* – wie schon *Augustinus* – aus, dass nicht jeder Schüler gleich zu behandeln sei, da diese sich bezüglich der Auffassungsgabe und des Auffassungsvermögens unterscheiden. Daher ist der Lehrer gefordert, unterschiedlich auf sie einzugehen, wobei insbesondere die Fähigsten tiefergehend betrachtet werden.¹⁹⁸ Sollten diese Vorgaben missachtet werden, könne dies schwerwiegende Folgen haben: „Cæteris vero pro captu singulorum et varietate intellectuum moderari debere noveris et præcepta disciplinarum, ne, si incapibilia eis velis ingerere doctrinarum, profundius cæcitatæ incidant gurgustium.“¹⁹⁹ Dabei ist *Rather* durchaus bewusst, dass es auch unterschiedliche *Lehrertypen* gibt.²⁰⁰ Das Ideal stelle „der aus Liebe um die Tüchtigkeit der Schüler Besorgte“²⁰¹ dar.

Auch wenn sich hier erkennen lässt, dass der Inhalt klar an den Adressatinnen und Adressaten orientiert sein mag, so ist doch auffällig, dass das lateinische Original wohl nur die wenigsten davon auch tatsächlich erreichen konnte, denn „Rathers Latein ist überaus schwierig [...] in den *Praeloquia* [...] gibt [es] selten ein paar Sätze hintereinander, die man ohne Anstand herunterlesen kann. Die Fülle der allegorischen Bibelanspielungen, die niemals erklärt werden, sowie die fast überall dialogische Form, bei der man

192 PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 186.

193 *Buch 1* fasst u. a. Soldaten, Handwerker, Ärzte, Kaufleute, Anwälte, Richter, Zeugen, Tagelöhner, Diener, Lehrer, Studenten, Reiche und Bettler ins Auge (vgl. RATHERIUS, *Praeloquia*, in: Peter Laurence Donald REID (Hg.), *The Complete Works of Rather of Verona. Translated with an Introduction and Notes* (= *Medieval & Renaissance texts & studies* 76), Binghamton: Center for Medieval and Early Renaissance Studies 1991, 21–208, hier 23–62).

194 Genannt werden in *Buch 2* Männer, Frauen, Ehemänner, Ehefrauen, Zölibatäre, Väter und Mütter, Söhne und Töchter, Witwen, Jungfrauen, Kinder, Jungen, Heranwachsende und alte Männer (vgl. EBD., 63–93).

195 In *Buch 3* und *Buch 4* geht es *Ratherius* hauptsächlich um die Beziehung zwischen König und Kirche bzw. Bischöfen (vgl. EBD., 93–155), während sich *Buch 5* dezidiert den Bischöfen, Klerikern und Mönchen widmet (vgl. EBD., 155–181).

196 *Buch 6* (vgl. EBD., 182–208).

197 Vgl. EBD., 48.

198 Vgl. EBD., 49f.

199 RATHERIUS, *Præloquiorum*, in: Jacques-Paul MIGNÉ (Hg.), *Ratherii Veronensis episcopi opera omnia* (= *Patrologiæ cursus completus* 136), Paris: Garnier 1881, 145–344, hier 177; englischsprachige Wiedergabe als „For the rest, know also that you must temper your instruction and discipline according to the capacities of individuals and their differing intellects; otherwise, if you try to instruct them in doctrines beyond their capability, they may fall into a deeper hovel of ignorance“ (RATHERIUS, *Praeloquia* (1991), 50).

200 Vgl. EBD.

201 PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 234.

oft raten muß, wer gerade spricht und zu wem gesprochen wird, erhöhen die Schwierigkeit.²⁰² Dass *Rathers* Stil dabei nicht nur heute, sondern auch von seinen Zeitgenossen nur äußerst schwer zu verstehen war, ist derweil dem Autor selbst klar gewesen.²⁰³ Daher darf zumindest bezweifelt werden, ob eine ernsthafte Ausrichtung an den Adressatinnen und Adressaten tatsächlich Ziel gewesen ist: „Rather glaubt, seine Dunkelheit diene einer höheren Klarheit, die sich freilich nur dem darum Bemühten erschließt [...]. Es ist das Latein, das schon längst dem Verkehr des belebenden und täglich schöpferischen Gebrauchs entzogen war [...]. Er stand allein.“²⁰⁴

2.3.9 Hugo von St. Viktor

Eine Sonderstellung innerhalb der Bildungsbemühungen des Mittelalters nimmt zweifelsohne *Hugo von St. Viktor* (†1141), seit 1133 Lehrer der Philosophie und Theologie der Abtei St. Viktor in Paris, ein – nicht zuletzt auf aufgrund der Ausführlichkeit seiner dezidiert pädagogischen Darstellungen.²⁰⁵ Dies führte dazu, dass sein „Didascalicon“²⁰⁶ als „die erste mittelalterliche Pädagogik“²⁰⁷ bezeichnet wurde. Daraus resultierte ein hoher Bekanntheits- und Verbreitungsgrad seiner Schriften: „Kein Theologe und kein Philosoph des Mittelalters wurde so vielmal abgeschrieben. Mochte eine Klosterbibliothek noch so klein sein, so fand sich darin sicher wenigstens das eine oder andere seiner Bücher, am häufigsten das Didascalicon.“²⁰⁸ *Hugo* selbst beschreibt es wie folgt:

Das Buch unterweist [...] sowohl den Leser weltlicher wie auch den heiliger Schriften. [...] Es geht in der Belehrung so vor, daß es erst zeigt, was gelesen werden soll, und dann, in welcher Reihenfolge und auf welche Weise gelesen werden soll.²⁰⁹

Nach Darstellung der verschiedenen Bereiche der Wissenschaften in Buch 1 und 2²¹⁰ wendet sich das dritte Buch methodischen Ansätzen zu. Buch 4 und 5 behandeln sodann die heiligen Schriften, bis Buch 6 eine Zusammenfassung des Geschriebenen bietet.²¹¹ Immer wieder verweist *Hugo von St. Viktor* dabei auf das Begriffspaar von *Ordnung* und

202 AUERBACH, Literatursprache und Publikum in der lateinischen Spätantike und im Mittelalter (1958), 101.

203 Vgl. EBD., 104.

204 EBD., 108.

205 Ein besonders anschauliches Beispiel findet sich in HUGO VON SANKT VIKTOR, *Didascalicon de studio legendi* (1127), in: Thilo OFFERGELD (Hg.), *Hugo von Sankt Viktor: Didascalicon de studio legendi*. Studienbuch (= *Fontes Christiani* 27), Freiburg im Br.: Herder 1997, 104–401, hier 242–245.

206 EBD.

207 Gabriel MEIER, *Hugo von Sankt Viktor*, in: DERS. (Hg.), *Ausgewählte Schriften von Columban, Alkuin, Dodana, Jonas, Hrabanus Maurus, Notker Balbulus, Hugo von Sankt Viktor und Peraldus* (= *Bibliothek der katholischen Pädagogik* 3), Freiburg im Br.: Herder 1890, 150–156, hier 155.

208 EBD., 154.

209 HUGO VON SANKT VIKTOR, *Didascalicon de studio legendi* (1127) (1997), 107.109.

210 Vgl. EBD., 110–215.

211 Zum Verhältnis von Bildung und christlichem Glauben bei *Hugo von St. Viktor* vgl. ERNST, *Bildung und Glaube im Mittelalter – Grundlinien in der Entfaltung der Theologie als Wissenschaft* (2019), 123–127.

Methode („ordo et modus“²¹²), welches jeder Auseinandersetzung mit den Wissenschaften zugrunde zu liegen habe. In der Antike hatten – so *Hugo* – die Gelehrten „noch jeden einzelnen Punkt sofort auswendig bereit. [...] Die Studenten unserer Zeit aber können oder wollen keine rechte Methode im Studium einhalten, und deshalb finden wir viele, die studieren, aber wenige, die weise sind.“²¹³ Diesen Mangel zu beheben, sieht *Hugo* nun als seinen Auftrag:

Da jedoch nicht alle genügend Urteilskraft besitzen können, um einzusehen, was ihnen nützt, werde ich nun für den Studenten in knapper Form darlegen, welche Schriften meiner Meinung nach die nützlicheren sind, und anschließend werde ich noch einige Worte über die Methode beim Studieren hinzufügen.²¹⁴

Der zentrale Gedanke: Es genüge nicht, die Inhalte nur aufzunehmen, sondern sie müssen auch bedacht und verarbeitet werden. „Zwei Dinge sind es vor allem, durch die jeder Wissen erlangt, nämlich Lesen und Meditation.“²¹⁵ Unter letzterer versteht *Hugo* dabei „wohlüberlegtes und anhaltendes Nachdenken, das auf verständige Weise den Grund, den Ursprung, die Art und den Nutzen jeder Sache erforscht.“²¹⁶ Für den ersten Schritt, den des *Lesens*, ist daher zunächst eine *Adressatenorientierung* notwendig, wie sie nun schon vielfach begegnet ist: Die zu lesenden Inhalte müssen den Studierenden nach deren Auffassungsgabe und nach ihrer Notwendigkeit dargelegt werden.²¹⁷ Bei der anschließenden *Meditation* handelt es sich hingegen um eine Aufgabe, die nur jeder und jede Einzelne für sich angehen kann, die daher eine *Subjektzentrierung*²¹⁸ statt einer *Adressatenorientierung* erfordert. Jedes Individuum muss schließlich für sich selbst „den Grund, den Ursprung, die Art und den Nutzen“²¹⁹ dieser Inhalte erforschen. Hier beginnt ein freier Auseinandersetzungsprozess, der bei jedem Einzelnen unterschiedlich verlaufen wird: „Die Meditation nimmt ihren Anfang mit dem Lesen, doch bindet sie sich keineswegs an die Regeln und Vorschriften des Lesens. Vielmehr freut sie sich daran, durch offenen Raum zu eilen, wo sie nach freiem Ermessen ihren Blick auf die Betrachtung der Wahrheit richtet“²²⁰. Der Lernprozess als *offener Raum* – eine geradezu erlösende Vorstellung.

Für das Studium der heiligen Schriften fügt *Hugo von St. Viktor* sodann dem Begriffspaar des *Lesens* und der *Meditation* noch einen weiteren Bereich hinzu und vervollständigt

212 HUGO VON SANKT VIKTOR, *Didascalicon de studio legendi* (1127) (1997), 242.

213 EBD., 231.

214 EBD.

215 EBD., 107.

216 EBD., 245.

217 Ein Beispiel dafür bietet das 16. Kapitel im Buch 4 mit dem Titel „Einige Worterklärungen, die sich auf das Lesen beziehen“ (EBD., 315).

218 Einführend zur Begriffsgeschichte und -kritik des nicht unumstrittenen und zur Zeit des Autors nicht verwendeten Subjektbegriffs vgl. Andreas SCHMIDT, Art. Subjekt, in: Hans Jörg SANDKÜHLER (Hg.), *Enzyklopädie Philosophie*. Band 3 · Q – Z, Hamburg: Felix Meiner 2010, 2632–2637.

219 HUGO VON SANKT VIKTOR, *Didascalicon de studio legendi* (1127) (1997), 245.

220 EBD., 245.247.

so einen methodischen Dreischritt, der auch viele Jahrhunderte später noch begegnen wird: die Praxisanwendung, genannt „operatio“²²¹:

Es ist aber vonnöten, daß derjenige, der diesen Weg eingeschlagen hat, lernt, sich beim Lesen der Bücher nicht nur durch den farbigen Glanz des Stils anregen zu lassen, sondern auch durch den Wunsch, die dort dargestellten Tugenden nachzuahmen, so daß er sich nicht so sehr an der Pracht oder der Komposition der Sprache freut, sondern vielmehr an der Schönheit der Wahrheit. Er soll auch wissen, daß es seinem Vorhaben nicht förderlich ist, wenn er sich vom leeren Verlangen nach Wissen fortreißen läßt und unverständliche oder tiefschürfende Werke liest, die den Geist eher anstrengen als ihn erbauen, damit nicht das bloße Studieren ihn so fesselt, daß er sich gezwungen sieht, die Ausübung guter Werke zu unterlassen.²²²

Dabei gilt es, die beiden Bereiche nicht voneinander losgelöst zu verstehen, „[d]enn oft erweist sich ein Handeln, dem kein Studium vorausgegangen ist, als wenig vorbedacht und umgekehrt eine Belehrung, der keine gute Praxisanwendung folgt, als wenig nützlich.“²²³

Hier – im 12. Jahrhundert – begegnet somit ein strukturell und planmäßig angelegtes, aufeinander aufbauendes Stufenmodell einer *Religions-Pädagogik*: „Studium kann eine Übung für dich sein, nicht aber ein Endzweck. Belehrung ist gut, aber sie ist für Anfänger. [...] Du mußt mehr zuwege bringen! Überlege dir also, wo du stehst, und du wirst ohne Mühe erkennen, was du zu tun hast.“²²⁴ Diesen drei Stufen werden zuweilen noch weitere hinzugefügt, z. B. das *Gebet* (als dann dritte Stufe zwischen der Meditation und dem Handeln) oder die abschließende *Kontemplation*, „in welcher man, gewissermaßen als Frucht der vorangehenden vier, schon in diesem Leben einen Vorgesmack dessen hat, was im zukünftigen Leben der Lohn des guten Werkes sein wird.“²²⁵

Grundsätzlich setzt *Hugo von St. Viktor* der Kognitionsausrichtung der Scholastik eine eher den monastischen Idealen entstammende Innerlichkeit der Auseinandersetzung entgegen – wohl auch in bewusster Abgrenzung zu vielen anderen Schulen im Paris des 12. Jahrhunderts.²²⁶ Für ihn erfordert dies auch immer eine didaktische Reduktion des zu vermittelnden Inhalts: „Je mehr Überflüssiges du ansammelst, um so weniger Nützlichliches kannst du aufnehmen und behalten.“²²⁷ Mitunter ergeben sowohl indirekte Anspielungen auf sowie direkte Aufforderungen an Lehrkräfte und deren wohl häufig auftretendes Fehlverhalten in dieser Zeit. Diese bündelt der Autor zu kurzen, aussagekräftigen Merksätzen, die in ihrer Prägnanz auch viele hundert Jahre später noch Gültigkeit beanspruchen können: „Wir sollten nicht alles sagen, was wir sagen können, damit nicht

221 HUGO VON SANKT VIKTOR, *Didascalicon de studio legendi* (1127) (1997), 346.

222 EBD., 341.

223 EBD., 347.

224 EBD., 349.

225 EBD.

226 Vgl. Thilo OFFERGELD, Einleitung, in: DERS. (Hg.), *Hugo von Sankt Viktor: Didascalicon de studio legendi*. Studienbuch (= *Fontes Christiani* 27), Freiburg im Br.: Herder 1997, 7–102, hier 60–62.

227 HUGO VON SANKT VIKTOR, *Didascalicon de studio legendi* (1127) (1997), 237.

das, was wir sagen *müssen*, mit geringerer Wirkung gesagt wird.²²⁸ Diese – ebenfalls auf die Ideale klösterlichen Lebens zurückzuführende – geforderte Demut hat auch auf Seiten der Lernenden eine große Rolle zu spielen: „Der kluge Student [...] achtet nicht darauf, wieviel er weiß, sondern darauf, wieviel er nicht weiß.“²²⁹

Die (tatsächlich) Lernenden nimmt *Hugo* dabei wie kaum ein anderer Autor seiner Zeit in den Blick. Denn neben *Ordnung* und *Methode* berücksichtigt er auch den Gemütszustand der Studierenden – und findet dafür eindrucksvolle Worte:

Es ist [...] zu berücksichtigen, daß das Studium üblicherweise auf zweierlei Art das Gemüt mit Unmut erfüllt und dem Geist zur Last wird, nämlich durch seine Beschaffenheit, wenn also die Materie zu unverständlich, und durch seine Menge, wenn der Stoff zu umfangreich gewesen ist. In beiden Fällen ist große Mäßigung angebracht, damit nicht, was zu unserer Speisung dienen sollte, beim Genuß zur Erstickung führt. Es gibt Leute, die alles lesen wollen; mit diesen solltest du dich nicht messen. Für dich laß es genug sein. Es ist nicht wichtig für dich, ob du alle Bücher liest oder nicht. Die Zahl der Bücher ist unbegrenzt; trachte nicht nach Unbegrenztem! Wo kein Ende ist, da kann es keine Ruhe geben; wo keine Ruhe ist, da gibt es keinen Frieden; wo kein Friede ist, da kann Gott nicht wohnen.²³⁰

Für *Hugo von St. Viktor* steht allerdings auch fest, dass so verstandene Bildung nicht voraussetzungsfrei erfolgen und gelingen kann, sind doch einige Studierende „von Natur aus stumpf und schwer von Begriff“²³¹. Für ihn sind „[d]rei Dinge [...] für die Studierenden nötig: natürliche Begabung, Übung und sittliche Disziplin.“²³² Vor allem ohne hinreichende Auffassungsgabe und Gedächtniskraft sei das Studium beinahe aussichtslos. Diese natürlichen Veranlagungen würden einander bedingen, „ganz so wie alle Reichtümer nichts nützen, wenn die Bewachung fehlt, und wie derjenige vergeblich den Behälter verschließt, der nichts aufzubewahren hat.“²³³

2.3.10 Thomas von Aquin

Einige Opuscula des *Thomas von Aquin* (†1274) „enthalten [...] eine Auslegung des apostol. Glaubensbekenntnisses, des Vater unser und Ave Maria und der zehn Gebote Gottes. Wie sich aus der gleichmäßigen Behandlung aller vier Stücke und der Einleitung dazu ergibt, bilden dieselben ein zusammengehöriges Ganzes, und es hatte der Verfasser damit offenbar den Zweck, den Katecheten und Laien ein Handbuch der christlichen Religion zu bieten.“²³⁴ Daher wurde es später im deutschsprachigen Raum auch einfach als „Kate-

228 HUGO VON SANKT VIKTOR, *Didascalicon de studio legendi* (1127) (1997), 239.

229 EBD., 253.

230 EBD., 345.

231 EBD., 335.

232 EBD., 239.

233 EBD., 241.

234 Anton PORTMANN/Franz Xaver KUNZ, Vorwort, in: DIES. (Hg.), *Katechismus des hl. Thomas von Aquin oder Erklärung des apostolischen Glaubensbekenntnisses, des Vater unser, Ave Maria und der zehn Gebote Gottes*. Uebersetzt und mit Anmerkungen versehen, Luzern: Gebrüder Räber 1882, IX–XII, hier IX.

chismus des hl. Thomas von Aquin²³⁵ bezeichnet, fand im Mittelalter weite Verbreitung und wurde „von den Synoden dem Klerus empfohlen.“²³⁶

Die Adressat(inn)enorientierung besteht hier jedoch wieder nur darin, die zu vermittelnden Inhalte durch Vergleiche und Sinnbilder leichter fassbar zu gestalten. In den Ausführungen zum Glaubensbekenntnis, in denen die zwölf Artikel nacheinander betrachtet werden, wird so beispielsweise die Lehre des Monotheismus im ersten Glaubensartikel²³⁷ dadurch veranschaulicht, dass es früher die Annahme vieler Menschen gewesen sei, „daß unter den verschiedenen Körpern jene über die andern erhaben seien und die Welt regieren, die unter ihnen die schönsten und großartigsten schienen, und diesen zollten sie dann göttliche Verehrung. Das sind aber die Himmelskörper, Sonne, Mond und Sterne. Solchen Leuten ging es, wie einem, der an den Hof des Königs geht, um den König zu sehen, und der dann den nächst besten vornehm Gekleideten oder Beamten für den König ansieht.“²³⁸ Der Verweis auf den Umgang der Untertanen mit ihrem König als Veranschaulichung einer göttlichen Herrschaft ist dabei ein wiederkehrendes Motiv.²³⁹ Derartige Versuche, die christlichen Lehren zum besseren Verständnis mit der Lebenswelt der Adressat(inn)en des Mittelalters zu verknüpfen, werden an verschiedenen Stellen eingestreut:

Das vierte Sacrament ist die Buße. Denn schon im leiblichen Leben kommt es vor, daß einer hie und da krank wird, und wenn er kein Heilmittel hat, so stirbt er; und so tritt auch im geistlichen Leben Krankheit ein, durch die Sünde. Daher ist auch hier ein Heilmittel nöthig, soll die Gesundheit wieder erlangt werden, und das ist die Gnade, welche im Sacrament der Buße ertheilt wird.²⁴⁰

Einer Einschätzung aus dem Jahr 1882, *Thomas von Aquin* habe in diesem Werk „eine Errungenschaft der neueren Pädagogik, der sogenannte Anschauungsunterricht, [...] in der ausgiebigsten Weise verwerthet. Überall sucht er mit Bildern, die aus der nächsten Umgebung sind, die hohen übersinnlichen Gegenstände dem Verständniß nahe zu bringen“²⁴¹, kann aber in dieser Universalität nicht zugestimmt werden. Zu großen Teilen besteht das Werk aus Zitaten der Heiligen Schrift und umschreibenden Auslegungen, wodurch zwangsläufig auch die Bildhaftigkeit der biblischen Formulierungen Verwendung findet. Vieles bleibt jedoch abstrakt, so z. B. die recht komplexen Darstellungen verschiedener Häresien der frühen Christenheit bezüglich der Christologie, bei denen als einzige

235 Anton PORTMANN/Franz Xaver KUNZ (Hg.), *Katechismus des hl. Thomas von Aquin oder Erklärung des apostolischen Glaubensbekenntnisses, des Vater unser, Ave Maria und der zehn Gebote Gottes*. Uebersetzt und mit Anmerkungen versehen, Luzern: Gebrüder Räber 1882.

236 BURGER, *Römische Beiträge zur Geschichte der Katechese im Mittelalter* (1907), 162.

237 Vgl. THOMAS VON AQUIN, *Erklärung des apostolischen Glaubensbekenntnisses*, in: Anton PORTMANN/Franz Xaver KUNZ (Hg.), *Katechismus des hl. Thomas von Aquin oder Erklärung des apostolischen Glaubensbekenntnisses, des Vater unser, Ave Maria und der zehn Gebote Gottes*. Uebersetzt und mit Anmerkungen versehen, Luzern: Gebrüder Räber 1882, 1–83, hier 6–17.

238 EBD., 9.

239 Vgl. EBD., 31.34.

240 EBD., 70.

241 PORTMANN/KUNZ, *Vorwort* (1882), XI.

Verständnishilfe angeführt wird, dass dies eben im Symbolum anders festgehalten worden sei.²⁴² Darüber hinaus ist gegenläufig zur Bewertung von *Portmann* und *Kunz* festzustellen, dass sich wenig finden lässt, was die Ausführungen anderer Autor(inn)en dieses Zeitalters an Anschaulichkeit übersteigen würde. Vielmehr erscheinen die vermeintlich lebensnahen Beispiele zum Teil selbst als realitätsfern.²⁴³ Grundsätzlich bleibt die Schrift zum Glaubensbekenntnis fordernd und belehrend, oftmals abgeschlossen und nur selten an den Adressaten ausgerichtet. Ähnlich verfährt *Thomas* bei der Auslegung des Vaterunsers. Bezüglich der dritten Bitte („Dein Wille geschehe wie im Himmel, also auch auf Erden“²⁴⁴) erläutert er: „Gleichwie der Kranke nicht seinem eigenen Willen, sondern demjenigen des Arztes folgt, und wenn er etwas anderes wollte, ein Thor wäre, so dürfen auch wir von Gott nichts anderes verlangen, als daß an uns sein Wille geschehe.“²⁴⁵ An nur wenigen Stellen thematisiert er beobachtete Missstände seiner Zeit, am ehesten scheinen ihm dabei konkrete Adressaten bei der Brotbitte vor Augen, die er metaphorisch deutet, auf das generell Notwendige und Standesgemäße ausweitet und daher zum Ausgangspunkt seiner Kritik macht:

Die Unzufriedenheit mit einem standesgemäßen Leben; und die Begier nach dem, was über den Stand und seine Verhältnisse hinausgeht. – So in den Kleidern: Es wünscht der Soldat nicht die Kleider eines Soldaten, sondern die eines Feldherrn; der Kleriker nicht die Gewänder eines Klerikers, sondern die eines Bischofs; diese Leidenschaft aber zieht die Menschen vom Geistigen ab, weil ihr Herz allzusehr am Zeitlichen hängt. Und diesen Fehler lehrt uns der Herr meiden, indem er uns nur um „Brod“ zu bitten befiehlt, d. h. um das einem Jeden je nach seinen Verhältnissen für das gegenwärtige Leben Nothwendige; was alles unter dem Worte „Brod“ verstanden ist. Deshalb lehrt er uns nicht um leckere, verschiedenartige und ausgesuchte Dinge bitten, sondern um Brod, ohne welches der Mensch nicht leben kann, und das ein allgemeines Nahrungsmittel ist.²⁴⁶

Als auch heute noch einleuchtend erscheinen hingegen die Lebensweltbezüge bei der Auslegung der Zehn Gebote. Schon beim ersten Gebot – „Du sollst an Einen Gott glauben“²⁴⁷ – begegnet Kritik an den Auswüchsen der Zeitgenossen: „Aber auch heutzutage

242 Vgl. THOMAS VON AQUIN, Erklärung des apostolischen Glaubensbekenntnisses (1882), 18–21.

243 „Denn wenn Jemand einen König zum Bruder hätte, aber ferne von ihm wäre, so sehnte er sich gar sehr zu ihm zu kommen, bei ihm zu sein und zu bleiben. Nun ist Christus wirklich unser Bruder und deßhalb müssen wir uns auch sehnen bei ihm zu sein und mit ihm verbunden zu werden“ (EBD., 30).

244 THOMAS VON AQUIN, Erklärung des Vater unser und Ave Maria, in: Anton PORTMANN/Franz Xaver KUNZ (Hg.), Katechismus des hl. Thomas von Aquin oder Erklärung des apostolischen Glaubensbekenntnisses, des Vater unser, Ave Maria und der zehn Gebote Gottes. Uebersetzt und mit Anmerkungen versehen, Luzern: Gebrüder Räber 1882, 84–137, hier 102.

245 EBD., 103.

246 EBD., 109f.

247 THOMAS VON AQUIN, Erklärung der zwei Gebote der Liebe und der zehn Gebote Gottes, in: Anton PORTMANN/Franz Xaver KUNZ (Hg.), Katechismus des hl. Thomas von Aquin oder Erklärung des apostolischen Glaubensbekenntnisses, des Vater unser, Ave Maria und der zehn Gebote Gottes. Uebersetzt und mit Anmerkungen versehen, Luzern: Gebrüder Räber 1882, 138–230, hier 166.

noch übertreten viele dieses Gebot; alle diejenigen nämlich, die sich mit Wahrsagerei und Zeichendeuterei abgeben“²⁴⁸ oder die „Sterndeuter, welche lehren, daß die Sterne die Lenker der Seelen sind, während sie doch des Menschen wegen geschaffen sind, dessen Lenker Gott allein ist.“²⁴⁹ Dass Aussagen der Lernenden in Bildungsprozessen stets authentisch zu sein haben, betont der Aquinat in seiner deutenden Auslegung zum achten Gebot: „Eine Todsünde ist es: 1. In Sachen des Glaubens zu lügen; wie dies zutreffen kann bei geistlichen Vorgesetzten, Lehrern und Predigern; und diese Art der Lüge ist schwerer, als alle andern.“²⁵⁰ So bleibt festzuhalten, dass auch *Thomas von Aquin* in seinen als katechetisch zu bezeichnenden Schriften die Adressaten als rezeptive „Empfänger eines hermetischen Glaubens“²⁵¹ im Blick hat, denen es auf geeignete Weise die feststehenden Inhalte zu vermitteln gilt. Die dabei von ihm beschrittenen Wege bleiben aber in ihrer Innovationskraft limitiert.

2.3.11 Meister Eckhart

Als gegenläufig zu den bisherigen Darstellungen – vom recht alleinstehenden Ansatz des *Hugo von St. Viktor* abgesehen – erscheint die Tradition der Mystik, welche vor allem mit dem Namen des Theologen und Predigers *Meister Eckhart* (†1328) verbunden ist, wird doch in ihr tatsächlich die individuelle Person als Einzelwesen in den Blick genommen. Die Individualität der mystischen Gotteserfahrung ist eines der Hauptmerkmale dieser Strömung.²⁵² In Person und Werk des Thüringers sind seine verschiedenen Rollen untrennbar miteinander verbunden: „Als ‚Lesemeister‘, d. h. als Professor der Theologie, entwickelt *Eckhart* ein theologisch-philosophisches Denksystem, das er als ‚Lebemeister‘, als Seelsorger und Prediger in Mystagogie und Lebenslehre umsetzt, durch welche er zur Realisierung des in seiner Theologie entworfenen Gott-Mensch-Verhältnisses auf dem je subjektiven Glaubensweg anleiten will.“²⁵³ So gilt er zudem als einer der ersten, der „aus [...] seelsorgl. Interessen heraus ein Corpus v. Schriften verfaßt hat, das einen ersten substantiellen Beitrag z. eur. theologisch-philos. Diskussion in einer Volkssprache geliefert hat.“²⁵⁴ Inwiefern *Meister Eckhart* dezidiert Bildungsprozesse im Blick hatte, verbleibt eine Anfrage an die Definition des Bildungsbegriffs. Nach der Beschäftigung mit seinen Schriften könnte man ihm wohl in den Mund legen, er wäre eher an *Entbildungsprozessen* interessiert:

Für die Mystik wurde der Gedanke der »Entbildung« wichtig, was bedeutet, daß der Mensch von seiner Vorstellung, mit der von ihm angeeigneten Bildung zum Heil ge-

248 THOMAS VON AQUIN, Erklärung der zwei Gebote der Liebe und der zehn Gebote Gottes (1882), 166.

249 EBD., 167.

250 EBD., 222.

251 Hans MENDEL, Art. Anthropologische Wende, in: DERS. (Hg.), Taschenlexikon Religionsdidaktik, München: Kösel 2019, 15–16, hier 16.

252 Vgl. METTE, Religionspädagogik (2006), 65.

253 Susanne GLIETSCH, Gott denken und erfahren. Aktuelle Herausforderungen für die spirituelle Bildung, in: MThZ 65 (2014), 86–102, hier 91.

254 Alois Maria HAAS, Art. Eck(e)hart, Meister E. In: LThK, Bd. 3, ³2006, 443–446, hier 446.

langen zu können, wegkommen und statt dessen zur völligen inneren Leere und Armut finden müsse, um offen und empfänglich zu werden für die Erfüllung durch Gott, die nicht »gemacht« werden könne, sondern nur als Geschenk zuteil werde.²⁵⁵

Grundlegend zeigt sich hier eine Doppelbewegung, gilt es doch zunächst, den Blick auf das einzelne Individuum zu richten, um dieses in der Folge anzuregen, seinen Selbstbezug aufzugeben, verstanden als „die existentielle Ratifikation des Nichts“²⁵⁶. Hierbei handelt es sich aber um eine zu vollziehende Öffnung, die nicht von außen erwirkt, sondern nur selbst realisiert werden kann: „Durch die Immanenz Gottes im Seelengrund und durch die Möglichkeit des Menschen, seine reine Empfänglichkeit für Gott im Seelengrund und durch Abgeschiedenheit, Frei- und Ledigwerden, Ent-Bildung freizulegen, kann er sich für das Geschehen göttlicher Selbstmitteilung öffnen und dieses in seinem Leben zur Entfaltung bringen.“²⁵⁷ Dadurch eröffnen sich Fragen nach einer personalen Identität, die völlig quer zu den Bildungsabsichten der damaligen Zeitgenossen gelegen haben: „Die Ziel- und Bewegungsrichtung für den mystagogischen Weg ist deshalb nicht, dass der Mensch sich nach etwas über sich ausstrecken soll, sondern der Weg der Verinnerlichung, d. h. die Entdeckung, Annahme und Verwirklichung der (Grund-)Struktur der eigenen Identität: nämlich im Innersten Beziehung und Ereignis göttlicher Gegenwart zu sein.“²⁵⁸ Meister Eckhart formuliert: „Was oben war, das wurde innen. Du sollst geinnigt werden [...] auf daß er in dir sei, nicht, daß wir etwas nehmen von dem, was über uns sei; wir sollen es vielmehr in uns nehmen und sollen es nehmen von uns <selbst> in uns selbst.“²⁵⁹

Doch nicht nur die teils radikale Individualität und Subjektivität der Gotteserfahrung, sondern auch die anzustrebenden äußeren Umstände stellen die Grundüberzeugungen der Zeitgenossen beinahe auf den Kopf. Nicht klösterliches Leben, nicht Exil oder ein strukturiertes Studium der Schrift nach den Schlagworten *Ordnung* und *Methode* sei anzustreben, sondern Gelassenheit und dadurch Erkenntnis aus dem Alltag heraus, zusammenzufassen als ein Ideal „frei von der Welt inmitten der Welt“²⁶⁰:

Denn wahrlich, wenn einer wähnt, in Innerlichkeit, Andacht, süßer Verzücktheit und in besonderer Begnadung Gottes mehr zu bekommen als beim Herdfeuer oder im Stalle, so tust du nicht anders, als ob du Gottes nähmest, wändest ihm einen Mantel um das Haupt und schöbest ihn unter eine Bank. Denn wer Gott in einer <bestimmten> Weise

255 METTE, Religionspädagogik (2006), 65.

256 HAAS, Art. Eck(e)hart, Meister E. (2006), 446.

257 GLIETSCH, Gott denken und erfahren. Aktuelle Herausforderungen für die spirituelle Bildung (2014), 94.

258 EBD., 95.

259 MEISTER ECKHART, Surge illuminare iherusalem etc, in: Niklaus LARGIER (Hg.), Meister Eckhart. Deutsche Werke I. Texte und Übersetzungen (= Bibliothek des Mittelalters 20), Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1993, 164–171, hier 169.

260 GLIETSCH, Gott denken und erfahren. Aktuelle Herausforderungen für die spirituelle Bildung (2014), 96.

sucht, der nimmt die Weise und verfehlt Gott, der in der Weise verborgen ist. Wer aber Gott *ohne* Weise sucht, der erfährt ihn, wie er in sich selbst ist [...].²⁶¹

Diese absichtslose Gottesbegegnung führt *Meister Eckhart* äußerst anschaulich aus: „[M]anche Leute wollen Gott mit den Augen ansehen, mit denen sie eine Kuh ansehen, und wollen Gott lieben, wie sie eine Kuh lieben. Die liebst du wegen der Milch und des Käses und deines eigenen Nutzens. So halten's alle jene Leute, die Gott um äußeren Reichtum oder inneren Trostes willen lieben; die aber lieben Gott nicht recht, sondern sie lieben ihren Eigennutz.“²⁶²

Im Sich-Freimachen von Zugriffsfantasien auf Gott entsteht ein Raum, der zum Schauplatz einer innigen Gotteserfahrung werden kann. „Der Mensch muss sich dafür loslösen (abscheiden) von selbstbezogenen Intentionen und Vorstellungen, in welchen er sich letztlich als abgeschlossene und eigenständige Größe begreift und sich allem gemäß seiner eigenen Interessen bemächtigen möchte. Er muss in der Zurücknahme von Selbstverfügungsansprüchen sein Dasein radikal von einem anderen her begreifen, um so Raum zu schaffen für das Wirken dieses göttlichen Anderen in ihm.“²⁶³ Dieses Wirken ist sodann wieder Anstoß zur Tat, denn „[w]er seine Person aufgegeben hat, kann durch die Person des Logos Jesus Christus überformt werden u. gewinnt so eine Freiheit, die letztlich die Freiheit Gottes selbst ist u. die ihn so auch – in der *vita activa* – für das ‚weseliche werc‘ der Nächstenliebe ertüchtigt.“²⁶⁴ Dieser Grundgedanke zeigt sich auch in der Auslegung der Tempelreinigung (vgl. Mt 21,12–17) *Meister Eckharts*: „Dieser Tempel [...] das ist des Menschen Seele [...] Er meinte damit nichts anderes, als daß er den Tempel leer haben wollte, recht, als ob er hätte sagen wollen: »Ich habe das Recht auf diesen Tempel und will allein darin sein und die Herrschaft darin haben.«“²⁶⁵

Im Vergleich zu den Schriften des *Hugo von St. Viktor* zeigen sich somit spannende Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede. Beiden geht es um eine „bewußtere Wahrnehmung der Person und ihrer Individualität“²⁶⁶, um einen offenen Raum für Gott, das Gemüt und die Befähigung zur Tat – zum Teil als bewusst gesetztes Gegengewicht zum „die Objektivität und den Verstand in den Vordergrund stellende[n] scholastische[n] Bildungsideal“²⁶⁷. Stark unterscheiden sich hingegen die Wege, auf denen dieses Ziel er-

261 MEISTER ECKHART, In hoc apparuit caritas dei in nobis, in: Niklaus LARGIER (Hg.), *Meister Eckhart. Deutsche Werke I. Texte und Übersetzungen* (= Bibliothek des Mittelalters 20), Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1993, 66–75, hier 71.

262 MEISTER ECKHART, Quasi vas auri solidum ornatum omni lapide pretioso, in: Niklaus LARGIER (Hg.), *Meister Eckhart. Deutsche Werke I. Texte und Übersetzungen* (= Bibliothek des Mittelalters 20), Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1993, 186–197, hier 195.

263 GLIETSCH, Gott denken und erfahren. Aktuelle Herausforderungen für die spirituelle Bildung (2014), 96.

264 HAAS, Art. Eck(e)hart, Meister E. (2006), 446.

265 MEISTER ECKHART, Intravit Iesus in templum et coepit eicere vendentes et ementes. Matthaei, in: Niklaus LARGIER (Hg.), *Meister Eckhart. Deutsche Werke I. Texte und Übersetzungen* (= Bibliothek des Mittelalters 20), Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1993, 10–23, hier 11.

266 METTE, Religionspädagogik (2006), 66.

267 EBD.

reicht werden soll – hier die Innerlichkeit des Alltags, dort der Rückzug in klösterliche Abgeschiedenheit.

2.3.12 Johannes Dominici

Eine Erziehungslehre für den *familiären* Kontext bietet die zwischen 1400 und 1405 entstandene Schrift »Regola del governo di cura familiare« des Kardinals *Johannes Dominici* (†1419). Erstaunlich ist, dass in dieser auch „Erholungen und Spiele“²⁶⁸ ein eigenes Kapitel erhalten, handelt es sich doch hierbei um Kategorien, denen in der Regel in anderen pädagogischen Schriften dieser Zeit kein allzu großer Wert beigemessen wird. Allerdings haben auch diese Beschäftigungen nicht absichtsfrei zu erfolgen, vielmehr soll „alles in dieser Beziehung Notwendige zur Erziehung des Knaben (Kindes) für Gott beitragen. Du wirst auf kluge Weise unterrichtet, dein Kind also springen, tanzen, spielen und sich erlustigen zu lassen, daß es sich dadurch von Gott nicht entfernt, sondern ihm nähert.“²⁶⁹ Dies hat zur Folge, dass Spiele dahingehend beleuchtet werden müssen, ob sie eine Annäherung an Gott ermöglichen. *Johannes Dominici* scheint dafür recht konkrete Vorstellungen zu haben, wie sich eine Kategorisierung vornehmen lässt: Würfel- und Kartenspiele (schlimmstenfalls gar um Geld) oder Spielzeugwaffen werden mitunter als „Weg zum Galgen“²⁷⁰ bezeichnet; Schaukelpferde, Spielzeuginstrumente oder Spielzeugtiere sind „Futter für die Eitelkeit“²⁷¹ und machen aus den Zöglingen „Kinder der Hölle in allem Bösen“²⁷². Zielführende Spielideen seien stattdessen:

[E]in oder zwei Altärchen im Hause aufstellen [...] drei oder vier verschiedene Altarbekleidungen haben und allein oder mit mehreren den Sakristan spielen [...], kleine Wachskerzen aufstecken sie anzünden und auslöschen, Weihrauch verbrennen, das Kapellchen säubern und ausfegen, Leuchter anfertigen aus Wachsabfällen oder Lehm. Mit einer kleinen Glocke können sie alle Stunden das Zeichen geben, wie sie es in den Kirchen hören; mit Chorröcken können sie sich wie Meßdiener (Akolythen) ankleiden und dann ein Lied singen, so gut sie es verstehen; sie können endlich die Ceremonien der Messe nachahmen, und darum laß ihnen manchmal in der Kirche zeigen, was die Priester thun, damit sie lernen, dieselben nachzuahmen.²⁷³

Diese Auffassung der Kategorien von *Erholung* und *Spiel* ist dem heutigen Verständnis beider Begriffe recht fremd. Fernab jeglicher didaktischen Rahmung könnte dieses Vorgehen aus heutiger Sicht jedoch beinahe als »performativ« gelesen werden – wenngleich

268 Johannes DOMINICI, Von der Leitung der Familie. Übersetzt von Augustin Rösler, in: Augustin Rösler (Hg.), Kardinal Johannes Dominici Erziehungslehre und die übrigen pädagogischen Leistungen Italiens im 15. Jahrhundert (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 7), Freiburg im Br.: Herder 1894, 25–66, hier 35.

269 EBD., 36.

270 EBD., 35.

271 EBD., 39.

272 EBD., 38.

273 EBD., 36.

es hier einer völlig anderen Ursprungssituation entstammt. Spannend ist, dass über eine mögliche Gefährdung der »Dignität religiöser Akte«²⁷⁴ oder ein Fehlen »identifikatorischer Ernsthaftigkeit«²⁷⁵ hier nicht einmal nachzudenken ist. Unausgesprochen wird wohl davon ausgegangen, dass auch dieses *Spiel* in Anbetracht der religiösen Sozialisierung gar nicht anders als würdevoll und ernsthaft ablaufen könnte, Identifikation somit Ziel- und Ausgangspunkt zugleich darstellt. Das spielende, handelnde Element dient also nicht dem Erstkontakt in fremde Welten, sondern dem Verschmelzen von kindlicher Phantasie und religiösem Ritual. Höchst fragwürdig erscheint uns heute *Dominicis* Verknüpfung alltäglicher Spielelemente der Kinder mit einer rigiden Glaubenspraxis als Strafpotenzial. So fordert er von den Erziehenden:

Verbiete ihnen nicht ihre kleinen Spiele mit dem Balle und dergleichen. Wenn es im Hause oder anderswo unter deiner Aufsicht geschehen kann, so laß sie versuchen, wer am höchsten springen oder am besten laufen kann. Dabei kann als Bedingung gestellt werden, daß, wer verliert, so und soviel Vaterunser oder Ave Maria bete oder vor dem Bilde des Herrn irgend eine Erfurchtsbezeugung mache oder eine Zeitlang die Kapelle nicht betreten dürfe.²⁷⁶

2.3.13 Johannes Gerson

Aus dem Spätmittelalter schließlich ist vor allem *Johannes Gerson* (†1429), seines Zeichens Pariser Universitätskanzler, zu nennen. In dieser Position verfasste er u. a. die »Verordnung für die Lehrer und Schüler der Kathedralschule zu Paris«²⁷⁷, welche vielen folgenden Schulordnungen als Muster dienen sollte. In ihr fordert er z. B. den Gesanglehrer auf, »dem andern Lehrer genügende Zeit [...] für eine kurze und leichtfaßliche Auslegung der Episteln und Evangelien in der Volkssprache [zu lassen]; denn wenn etwas nicht verstanden wird, ist es nicht möglich, daß es schön und richtig vorgetragen und daß das Herz dabei zur Andacht entzündet werde.«²⁷⁸ Dieser Grundgedanke des geforderten Verstehens und der innigen Beteiligung – im Gegensatz zu einer bloßen Kenntnis – findet sich auch in seiner Schrift »Von der Führung der Kleinen zu Christus«²⁷⁹ (»De parvulis

274 Burkard PORZELT, Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule?, in: Stefan ALTMAYER/Gottfried BITTER/Joachim THEIS (Hg.), *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele* (= Praktische Theologie heute 132), Stuttgart: Kohlhammer 2013, 181–194, hier 186.

275 EBD., 187.

276 DOMINICI, *Von der Leitung der Familie*. Übersetzt von Augustin Rösler (1894), 37.

277 Johannes Charlier GERSON, *Verordnung für die Lehrer und Schüler der Kathedralschule zu Paris*, in: Michael KAUFMANN/Franz Xaver KUNZ/Heinrich Alois KEISER/Karl Alois KOPP (Hg.), *Ägidius Romanus' de Colonna, Johannes Gersons, Dionys des Kartäusers und Jakob Sadolets Pädagogische Schriften*. Übersetzt und mit biographischen Einleitungen und erläuternden Anmerkungen versehen (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 15), Freiburg im Br.: Herder 1904, 142–148.

278 EBD., 145.

279 Johannes Charlier GERSON, *Von der Führung der Kleinen zu Christus*, in: Michael KAUFMANN/Franz Xaver KUNZ/Heinrich Alois KEISER/Karl Alois KOPP (Hg.), *Ägidius Romanus' de Colonna, Johannes*

trahendis ad Christum« bzw. »De trahendis ad Christum parvulis«) wieder, welche auf die Jahre zwischen 1409 und 1412 datiert wird.²⁸⁰

Dass er sich in seiner Position überhaupt mit Kindern auseinandersetzt, scheint für stete Kritik zu sorgen – jedenfalls sieht sich *Gerson* genötigt, seinen Ansatz immer wieder zu verteidigen.²⁸¹ Nicht nur beginnt er das Werk mit einem Verweis auf Jesu Haltung zu Kindern in Mt 19,14 bzw. Mk 10,13–16,²⁸² er verfasst diesbezüglich gar ein eigenes Kapitel,²⁸³ in dem er sich gegen die „üble Nachrede und Vorwürfe“²⁸⁴ wendet, es sei „unwürdig, wenn ein Theologe oder ein in den Wissenschaften berühmter Mann oder ein Würdenträger der Kirche diesem Werke, besonders bei kleinen Kindern, sich widmet“²⁸⁵. Daher wird *Johannes Gerson* auch nicht müde, die Zielperspektive seines Vorhabens – mitsamt einer Anspielung auf Mt 9,17 – zu erläutern:

Der hat sich also nicht getäuscht, sondern sehr umsichtig die Sache angeschaut, welcher versicherte, daß man bei den Kleinen anfangen müsse, wenn man eine Erneuerung des kirchlichen Lebens herbeiführen wolle. Denn da sie noch weniger verdorben und im Bösen noch weniger verhärtet sind, so sind sie wenigstens für heilsame Lehren empfänglicher [...]. Die Kinder sind in der Tat geschickt, die Anfangsgründe guter Lehren in sich aufzunehmen, weil sie falsche Ansichten noch nicht so tief eingesogen haben und verderbliche Lehren bei ihnen noch nicht eingewurzelt sind. Sie sind neue Schläuche für die besten Weine, junge Pflanzen, welche leicht die Richtung annehmen, die ihnen die Hand des Gärtners gibt.²⁸⁶

Da der Weg zu Christus und die Anregung zum Guten also bei den Kleinen beginnen müsse,²⁸⁷ gelte es nun, dafür geeignete Wege zu finden. *Gerson* nennt die öffentliche Predigt, die geheime Ermahnung, die Zucht des Lehrers sowie die Beichte, welche hier erneut als katechetisches Mittel begegnet und für den Autor den Schwerpunkt zu bilden scheint.²⁸⁸ Um in diesen Formen die Kinder zu erreichen, müsse man den Umgang und „unsere Redeweise den Kindern anpassen“²⁸⁹:

Außerdem hat eine edel angelegte Natur das Eigentümliche, daß sie [...] leichter durch liebevolle Behandlung als durch Drohungen und Strafen zu gewinnen und zu lenken ist. Wie sollten endlich die Kinder, die ja äußerst schüchtern sind, ihre schändlichen

Gersons, Dionys des Kartäusers und Jakob Sadolets Pädagogische Schriften. Übersetzt und mit biographischen Einleitungen und erläuternden Anmerkungen versehen (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 15), Freiburg im Br.: Herder 1904, 115–139.

280 Vgl. PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 297.

281 Vgl. GERSON, Von der Führung der Kleinen zu Christus (1904), 116–119.

282 Vgl. EBD., 115f.

283 Vgl. EBD., 128–139.

284 EBD., 128.

285 EBD.

286 EBD., 119.

287 Vgl. EBD., 116.

288 Vgl. EBD., 125.

289 EBD., 116.

Sünden einem Manne zu entdecken sich getrauen, den sie hassen oder fürchten, einem Manne, der ihnen nicht zuvor die Überzeugung beigebracht, daß er gegen sie aufrichtig, wohlwollend, verschwiegen und freundlich gesinnt sei? Davon wird er sie aber nicht überzeugen können, wenn er nicht in freundlicher Weise mit den Lachenden lacht, den Spielenden Glück zuruft, ihren Eifer im Guten lobt; wenn er nicht bei seinem Tadel Bitterkeit und Schimpfreden meidet und nur Milde und Sanftmut walten läßt, so daß sie fühlen, er hege nicht Haß, sondern brüderliche Liebe gegen sie.²⁹⁰

Neben der Zuwendung zu den Kindern – im Gegensatz zu den ansonsten eher als *Studierende* zu bezeichnenden Lernenden – liegt die Besonderheit seiner Ausführungen vor allem darin, dass sich in diesem Zusammenhang eine der frühesten Forderungen nach einer Authentizität der Äußerungen der Kinder findet. Selten zuvor war die grundsätzliche Möglichkeit unaufrichtiger oder unvollständiger Äußerungen der zu Unterweisen den – gerade in einem sakramentalen Kontext – in dieser Breite bedacht worden:

Wenn doch die Kleinen auch nur ein einziges Mal im Jahre eine Beichte mit der erforderlichen Vollständigkeit ablegten! Aber weil ihrer viele sind und die Osterzeit sehr kurz ist, so daß die Pfarrer und besonders die Beichtväter nicht genügend Zeit haben, über alles erschöpfende Fragen zu stellen, so ist es ersprießlich, ja sogar notwendig, daß jedes Kind wenigstens einmal mit einem umsichtigen Beichtvater seinen ganzen Lebenslauf, nicht oberflächlich oder mit verschlossenem Munde, sondern längere Zeit und vollständig durchgehe.²⁹¹

Für Gerson bedeutet dies, dass es sich hierbei um einen Prozess handeln muss, an dessen Ende die Fähigkeit der Beichtenden steht, eine – in seinen Augen – richtige Beichte abzulegen; also für die Zukunft zu wissen, „was und wie sie beichten sollen; auch werden sie ermahnt, in der Beichte niemals weder zu lügen noch etwas zu verheimlichen.“²⁹² Um das Ziel der Erneuerung der Kirche, die von den Kindern auszugehen habe, zu erreichen, sei dies der wichtigste Schritt, spricht der Gelehrte doch dem ganzen Sakrament die Erfolgsaussichten ab, sollte das Sündenbekenntnis nicht aufrichtig, klar und vollständig erfolgen.²⁹³

Niemand wird diese Früchte für gering halten, wenn er aus Erfahrung weiß, was für eine tyrannische Macht über manche die Scham ausübt [...]. Wer dieses erfahren hat, der wird, glaube ich, zugeben, daß es kaum etwas Geringeres sei, wenn solche Leute den Mund zu einer aufrichtigen Beichte öffnen, als wenn einem von Natur Stummen die Sprache wiedergegeben wird. Aber es möchte vielleicht jemand mir oder einem andern, der sich mit der Ermahnung und der Beichte der Kinder abmüht, zurufen: „Du zehrst dich auf in vergeblicher Arbeit.“ Warum denn? „Weil sie ohne Zweifel vieles erdichten oder vorlügen [...]“ [...] Ich weiß ferner wohl, daß die Kinder bisweilen lügen

290 GERSON, Von der Führung der Kleinen zu Christus (1904), 130.

291 EBD., 125.

292 EBD., 126.

293 Vgl. EBD., 137f.

oder etwas verheimlichen, namentlich beim Beginn der Beichte. O daß doch wenigstens den Erwachsenen dieses Laster fremd wäre! Allein die Wahrheit wird mit guten Ermahnungen, mit geschickten und sorgfältigen Fragen doch nach und nach herausgewunden [...].²⁹⁴

Die Frage der Aufrichtigkeit endet sodann für *Johannes Gerson* nicht beim Bekenntnis der Sünden. Auch das aufgetragene Bußwerk spielt für ihn eine entscheidende Rolle, denn „lieber will ich [...] die Menschen mit einer kleinen, aber willig übernommenen Buße ins Fegefeuer schicken, als sie mit einer unwillig angenommenen, die sie nicht verrichten mögen, in die Hölle stürzen.“²⁹⁵ Auch hier begegnet wieder der Gedanke des Prozesshaften, ist doch für den Autor das Bekenntnis selbst schon Teil der Buße: „Ich glaube ein nicht unwesentliches Stück der Buße erreicht zu haben, wenn die Sünde mit offenem Munde verabscheut, d. h. wenn sie durch das Bekenntnis gleichsam ausgespiesen ist.“²⁹⁶

2.3.14 Zwischenfazit

Wie für die biblische Botschaft und die frühe Kirche konnte somit auch für die lange Zeitspanne des Mittelalters gezeigt werden, dass viele der Autoren ihre jeweiligen (intendierten) Adressaten durchaus – zum Teil explizit – in den Blick genommen haben. Allerdings findet sich bezüglich der Intention dieser Adressatenorientierung sowie der für sie gewählten Mittel und Wege eine große Spannbreite. Besonders auffällig erscheinen dabei die Ansichten des *Hugo von St. Viktor* sowie der deutschen Mystik um *Meister Eckhart*, in deren Ausführungen nicht mehr nur zu belehrende und die Botschaft annehmende Rezeptoren, sondern selbsttätige Individuen in den Vordergrund treten. Für das Mittelalter kann daher der vereinfachende und schlagwortartige Überblick der Tabelle 2.2 gelten.

294 GERSON, Von der Führung der Kleinen zu Christus (1904), 126f.

295 EBD., 136.

296 EBD.

Tabelle 2.2: Adressatenorientierung im Mittelalter

Adressant	Zeitraum	Intention	Art
Standespredigten	ab 6. Jh.	Theologische bzw. moralische Belehrung und Ermahnung	Bezugnahmen auf aus Lebensumständen resultierende Gefährdungen der Stände
Hauskatechese	ab 8. Jh.	Akkulturation	Wiederholung, Besprechung der Predigt; Auswendiglernen bekannter Wendungen, Formen im Familienverbund
(Kloster-)Schulen	ab 8. Jh.	Fehlerfreie Wiedergabe des Inhalts im Wortlaut	Mnemotechniken, Verbindung zur alltäglichen Praxis
Beichtspiegel	ab 13. Jh.	Individuelle Gewissenserforschung	(Bildliche) Darstellung des Fehlverhaltens, z. T. auf Personengruppen / lokale Eigenheiten abzielend
Bonifatius	†754	Verkündigung der Heilsbotschaft; Darstellung ihrer Überlegenheit	Sprachl., inhaltl. und psychol. an Hörende angepasster Monolog
Daniel von Winchester	um 720	Abfedern innerer Widerstände der Angesprochenen; Einsicht	Dialogische Gesprächstechniken
Alkuin	†804	Umfassende Bildung der Schüler	Verschriftl. Schülergespräche, Schuldialoge
Jonas von Orléans	†843	Reflexion der Lebensführung	Darstellung in den Ständen häufig auftretender, doch zu vermeidender Laster
Notker	†912	Anregung zum Lesen und Nachdenken	Einbindung des Briefpartners; Rätsel, Scherzfragen, Aufforderung zur moral. Entscheidung
Rather von Verona	†974	Erinnerung an moralische Pflichten	Bezugnahmen auf Anforderungen, die aus Lebensumständen der verschiedenen Stände resultieren
Hugo von St. Viktor	†1141	Inhalte nicht nur aufnehmen, sondern bedenken und in der Praxis anwenden	Aufforderung, Inhalte selbst zu meditieren und aktiv umzusetzen
Thomas von Aquin	†1274	Verstehen komplexer theologischer Inhalte	Erläuterungen durch Vergleiche und Sinnbilder
Meister Eckhart	†1328	Entbildung; Loslösung, um Raum für Gotteserfahrung zu schaffen	Aufforderung zur Entfaltung einer Innerlichkeit des Alltags
Johannes Dominici	†1419	Annäherung der Kinder an Gott	Verbindung von Glaubenspraxis und alltäglicher (Spiel-)Welt der Kinder
Johannes Gerson	†1429	Umfassende, aufrichtige Beichte der Kinder	Ausführliches Beichtgespräch, Anpassung der Redeweise