

2.4 Von der Reformation bis zum Ende des 18. Jahrhunderts

Dass eine als Anpassung der Vermittlung an die angestrebten Perzipienten einer Botschaft verstandene Adressat(inn)enorientierung auch in den folgenden Jahrhunderten vorgelegen haben wird, ergibt sich aus den bisherigen Ausführungen, gehört dies als Grundmuster doch zur nun bereits tausendfünfhundertjährigen Tradition christlich-religiöser Bildungsprozesse. Es wird zudem ersichtlich, dass auch viele *Wege* einer Adressat(inn)enorientierung, die ab dem 16. Jh. beschritten werden sollten, keineswegs neu waren. Wie gezeigt, bemühten sich christlich-religiöse Bildungsprozesse schon im Ursprung um eine Kommunikation, die sich an Lebenswirklichkeit und Anschaulichkeit orientiert: um Bilder und Vergleiche, um Auslegung, um eine Ausrichtung an Sprache und Entwicklungsstand des Gegenübers. Für die nun zu beleuchtende Zeitspanne grundständig neu ist aber, dass derartige Überlegungen – sei es durch stärker in den Blick genommene intentionale Unterweisung und Belehrung immer breiterer Schichten, sei es durch die gewaltigen Fortschritte der Verbreitung von Schriften durch den Buchdruck mit beweglichen Lettern – nicht mehr nur ausgewählten Personen-(-gruppen) wie den Angehörigen hoher Häuser und Klosterschülern zugänglich waren, sondern nach und nach immer größeren Bevölkerungsanteilen zur Kenntnis gebracht werden konnten und wurden.

Wie auch für die vorangegangenen Jahrhunderte werden dabei – von wenigen, eher berichtenden Ausnahmen abgesehen – planende, skizzierende, verschriftlichte *Vorüberlegungen* verschiedener Autoren analysiert, deren praktische Umsetzung und tatsächliche Wirkungsgeschichte aufgrund der Quellenlage nicht nachvollzogen werden können. Zudem gilt es zu bedenken, dass i. d. R. auch die tatsächlichen Adressat(inn)enkreise einzelner Schriften weder zu belegen noch voneinander abzugrenzen sind. Vielfach wird die Praxis von einem Neben-, Mit- und bisweilen auch Gegeneinander verschiedener theoretischer Anleitungen geprägt gewesen sein, was ebenfalls eindeutige Aussagen zu werk- bzw. autorengelunden Auswirkungen verhindert.²⁹⁷

Grundsätzlich sollte man meinen, dass gerade in einem Zeitalter der Spaltung der Stellenwert authentischer Positionierungen gestiegen sei und sich diesbezüglich ein neuer Schwerpunkt finden ließe. Allerdings lässt sich dokumentieren, dass das Pendel eher in die entgegengesetzte Richtung ausschlagen sollte, wird doch von den Adressanten der Bildungsprozesse beider Konfessionen zunächst eine kognitive Ebene, geprägt durch Faktenwissen und Merksprüche, angestrebt, welche zu vermitteln und – wie es späteren Generationen im Gedächtnis bleiben wird – geradezu *einzutrichern* sind, um als wahrhaft katholisch bzw. evangelisch, als »fromm« zu gelten.²⁹⁸ Neben den mitschwingenden Negativkonnotationen sei zumindest angedeutet, dass dies für die Einzelnen auch ein Gefühl der Befreiung vom Zwang der persönlichen Positionierung, Beheima-

297 Vgl. PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. II. Barock und Aufklärung (1995), 164f.

298 Zum sich in dieser Zeit entfaltenden, mehrdimensionalen Begriff der Frömmigkeit vgl. Ralf MÜLLER, Frömmigkeit in pädagogischer Perspektive – ein historisch-systematischer Zugang zu einem religiösen Bildungsideal, in: Jochen SAUTERMEISTER/Elisabeth ZWICK (Hg.), Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2019, 165–179.

tung und damit Sicherheit in umstürzenden Zeiten bedeuten konnte. Beide Pole, „Wege der Entlastung [...], jedoch auch Formen der Etablierung von Abhängigkeiten“²⁹⁹, sind daher zu berücksichtigen. In Zeiten der Ausdifferenzierung und Konfessionalisierung steht jeweils die „Eindeutigkeit der Lehre“³⁰⁰ im Zentrum, das „Ziel bestand stets in der Erziehung guter Christen, die ihre jeweilige Konfession tief verinnerlicht hatten und sie später an ihre Familie weitergeben konnten.“³⁰¹ *Martin Luther* (1483–1546) sind diese Aspekte ein explizites Anliegen. Gleich zu Beginn der Vorrede seines „kleinen Catechismus“³⁰² führt er aus:

Auffs erst, das der Prediger für allen dingen sich hüte und meyde mancherley odder anderley text und form der Zehen gebot, Vater unser, Glauben, der Sacrament etc. Sondern neme einerley form für sich, darauff er bleibe, unnd die selbige ymer treibe ein iar wie das ander. Denn das iunge und alber volck mus mit einerley gewissen text und formen leren, Sonst werden sie gar leicht yrrer, wenn man heut sonst unnd über iar so leret, als wolt mans bessern, Und wird damit alle mühe und arbeit verloren. [...]

Darumb sollen wir auch bey den iungen unnd einfeltigen volck solche stück also leren, das wir nicht eine sylben verrucken odder ein iar anders denn das ander für halten odder für sprechen. Darumb erwele dir welche forme du wilt, und bleib dabey ewiglich. Wenn du aber bey den gelerten und verstendigen predigst, da magstu deine kunst beweisen und diese stücke so bund kraus machen unnd so meisterlich drehen als du kanst. Aber bey dem iungen volck bleib auff einer gewissen ewigen forme und weise, Und lere sie für das aller erst diese stück, nemlich die Zehen gebot, Glauben, Vater unser etc. nach dem text hin von wort zu wort, das sie es auch so nach sagen können und auswendig lernen.³⁰³

Allein dieser kurze Abschnitt ist äußerst gehaltvoll. Deutlich erkennbar ist des Reformators Anliegen, die Kenntnis des Katechismuswortlauts sicherzustellen – dies aber explizit auf die Kinder, Jugendlichen und einfachen Leuten gemünzt. Den Stellenwert, den der Wortlaut *Luthers* in der evangelischen Unterweisung der folgenden Jahrhunderte erhalten sollte, vor Augen habend, erscheint jedoch seine Offenheit überraschend, dass es zwar um die Eindeutigkeit der Aussagen der Lehre gehe, aber dafür auch andere Textfassungen die Basis bilden könnten. Die – verbindliche – Entscheidung soll dabei jeder Prediger selbst treffen: „Darumb erwele dir welche forme du wilt, und bleib dabey ewiglich.“³⁰⁴ Hierin wird eine Grundtendenz erkennbar, die in vielen Schriften *Luthers* belegbar ist.³⁰⁵ Auch soll das Auswendiglernen nicht das Ziel, sondern nur einen Zwischenschritt des Bildungsprozesses darstellen, ist ihm doch eine Auslegung nachgeord-

299 MÜLLER, Frömmigkeit in pädagogischer Perspektive – ein historisch-systematischer Zugang zu einem religiösen Bildungsideal (2019), 176.

300 PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. II. Barock und Aufklärung (1995), 73.

301 KÄGLER, Zum Verhältnis von Religion und Bildung in der Zeit der Konfessionalisierung (2019), 152.

302 Martin LUTHER, Der kleine Catechismus für die gemeine Pfarherr und Prediger (1529). Gedruckt zu Erfurd durch Conrad Creffer, in: WA 30, I, 264–345.

303 EBD., 268.270.

304 EBD., 268.

305 So werden vorgeschlagene Formulierungen mitunter damit eingeleitet, diese seien für diejenigen, „welche es nicht besser vermügen“ (EBD., 266) oder aber man verwende sie „auff die odder besser

net: „Zum andern, Wenn sie den Text nu wol können, So lere sie denn hernach auch den verstand, das sie wissen, was es gesagt“³⁰⁶. Diese Auslegung – Luther verortet all dies zunächst im Kontext der Predigt, also im Gottesdienst, dessen Hauptaufgabe und Gegenstand es schließlich sein müsse, den Menschen die Zehn Gebote, das Glaubensbekenntnis und das Vaterunser zu vermitteln³⁰⁷ – soll in Frage- und Antwortform erfolgen: „Nicht alleyn also, das sie die wort auswendig lernen noch reden, wie bis her geschehen ist, sondern von stuck zu stuck frage und sie antworten lasse, was eyn iglichs bedeute und wie sie es verstehen.“³⁰⁸ Auch hier betont der Reformator, dass er zwar konkrete Formulierungsbeispiele³⁰⁹ liefert, sich aber durchaus alle Lehrenden selbst aufgefordert sehen dürfen, diese zu optimieren: „Solche fragen mag man nemen aus dem unsern betbuchlin, da die drey stuck kurtz ausgelegt sind, odder selbs anders machen“³¹⁰. Auch hier ist jener Grundgedanke Luthers erkennbar, der wohl nicht im Sinn hatte, dass *seine* Formulierungen Allgemeingültigkeit zu haben hätten.

Dass diese Vorstellungen in der Folge wenig Berücksichtigung finden sollten, ist wohl einerseits auf den Einfluss humanistischer³¹¹ Bildungsgedanken, andererseits auf die Furcht vor Abweichungen oder gar Irrlehren zurückzuführen. 1580 wurde der »Kleine Katechismus« als Bekenntnisschrift ins Konkordienbuch aufgenommen, womit aber auch der hier vorzufindende Wortlaut „kanonisiert und damit für unveränderlich erklärt“³¹² wurde. Entgegen Luthers Wunsch hatte dies zur Folge, dass in den ersten Jahrzehnten der noch jungen reformatorischen Bewegung bereits die Verwendung von anderen Katechismustexten zu Kritik führte.³¹³ Vor allem an höheren Schulen wurde später wohl auch die Auslegung schlicht diktiert.³¹⁴

weyse“ (Martin LUTHER, Deutsche Messe und Ordnung Gottesdiensts (1526), in: WA 19, (44)72–113, hier 95).

306 LUTHER, Der kleine Catechismus für die gemeine Pfarherr und Prediger (1529). Gedruckt zu Erfurd durch Conrad Creffer, 272.

307 Vgl. LUTHER, Deutsche Messe und Ordnung Gottesdiensts (1526), 75f.

308 EBD., 76.

309 Vgl. EBD., 76f.

310 EBD., 77.

311 Entscheidend sind dabei die jeweiligen Positionierungen zur Frage des Nach- bzw. Nebeneinanders von »verba« und »res« – ein Begriffspaar, welches ursprünglich dem Fremdsprachenunterricht entstammt und dessen Abfolge immer wieder umstritten war, vgl. Manfred FUHRMANN, Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland: von Karl dem Großen bis Wilhelm II. Köln: DuMont 2001, 40. Bedeutend für die katechetische Unterweisung dieser Zeit sei die Vorstellung „erst verba, dann res – der Kenntnis der Worte folgt die der Dinge“ (Friedrich HAHN, Katechismus für Kinder, in: Klaus DODERER (Hg.), Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- und Jugendliteratur. Zweiter Band: I-O, Weinheim und Basel: Beltz 1977, 141–142, hier 141).

312 Hans-Jürgen FRAAS, Art. Katechismus, I. Protestantische Kirchen, I/1. Historisch (bis 1945), in: TRE, Bd. 17, 1988, 710–722, hier 716.

313 Vgl. Friedrich HAHN, Die Evangelische Unterweisung in den Schulen des 16. Jahrhunderts (= Pädagogische Forschungen 3), Heidelberg: Quelle & Meyer 1957, 54.

314 Vgl. zum Lesen und Auswendiglernen im *evangelischen* Unterricht des 16. bis 18. Jahrhunderts Dieter STODT, Arbeitsbuch zur Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland, Münster: Comenius-Institut 1985, 205f. sowie HAHN, Die Evangelische Unterweisung in den Schulen des 16. Jahrhunderts (1957), 53–58.

Doch sind auch kritische Stimmen zum Auswendigaufsagen belegt. „Das güldene Kleinot“³¹⁵, ein in dieser Zeit häufig anzutreffender Titel für eine Zusammenstellung verschiedener Werke *Luthers*, ist in der Version *Johann Tetelbachs* (1517–1598) ab 1569 mit einer Vorrede *Tilemann Hesshus'* (1527–1588) versehen, in der dieser äußerst anschaulich davor warnt, beim Auswendiglernen stehen zu bleiben und den Schritt der – eigenständigen – Auslegung auszulassen:

Nu findet sich aber ein sondere nachlässig keit auch bey denen / die den Catechismum Lutheri lieb vnd wehrt haben / wie sichs gebüret / auch vben / vnd von wort zu wort außwendig lehren / Nemlich / daß viel die wort wie ein Psittig oder Dole lehren nachschwatzen / aber welchen verstand die wort in sich haben / wie man deß Catechismi zur bestätigung der Artickel deß Glaubens / vnd widerlegung der Jrthummen gebrauchen sol / Darauff geben sie kein acht [...].³¹⁶

Georg Karg (1512–1576), auch *Parsimonius* genannt, widerspricht im Vorwort seines 1564 erstmals erschienenen und selbst 1800 in Ansbach noch neu verlegten Katechismus in Teilen gar der Ansicht *Luthers*, fordert er doch auch eine Varianz der Fragen und Worte:

Dabey doch dieses sonderlich zu mercken / obwol ein gewisse Form in einem Weg löblich / daß dennoch das gemeine Volck / weil es entweder die Wort nicht wol behalten kan / oder aber ohne Verstandt fasset / nit eben allenthalben vnd durchauß an diese ort / oder dergleichen fürgeschriebene Fragen / vnnd gefaste Wort soll gebunden / sondern die Fragen vmb mehrers Verstands willen wol mögen / oft auch müssen geändert vnnd gemehret / dazu auch die Wort an manchem ort abgewechselt / vnnd also immerzu mehr auff die Sachen und Verstandt / dieselbge nach notturfft auß zu führen / vnnd genugsam darzu thun / denn auff gewisse anzahl Wort vnd Fragen gesehen / vnnd derwegen die Schulkinder mit diesen gesetzten Fragstücken / sie außwendig zu lernen / nicht beladen werden.³¹⁷

Die Basis der Vermittlungsbemühungen *beider* Konfessionen bildeten also die jeweiligen Katechismen; daher waren diese „primär an den normgebenden Inhalten orientiert, die von den dogmatischen Lehrbüchern direkt auf die Schülerinnen und Schüler »angewandt« wurden. Glauben bedeutete festes Stehen in den von Gott geoffenbarten Wahrheiten, wozu die Kenntnis dieser Wahrheiten Voraussetzung war.“³¹⁸ Das Entstehen einer völlig neuen Textsorte gibt ein beredtes Zeugnis der Kommunikationsprobleme dieser am Katechismus orientierten Vermittlungsprozesse: »Katechismusschwänke«, in denen das Aneinandervorbeireden der Beteiligten humorvoll ausbuchstabiert wird, aber

315 Johann TETELBACH (Hg.), *Das güldene Kleinot. D. Mart. Lutheri Catechismus*, Frankfurt am Main: Johannis Reinhart 1577.

316 Tilemann HESSHUS, Vorrede, in: Johann TETELBACH (Hg.), *Das güldene Kleinot. D. Mart. Lutheri Catechismus*, Frankfurt am Main: Johannis Reinhart 1577, Aii–Av, Aiiiii.

317 Georg KARG (PARSIMONIUS), *Catechismus, das ist: Eine kurtze Summa Christlicher Lehre / wie die in der Kirchen/Fragweise am nützlichsten gehandelt werden kan*, Nürnberg: Valentin Fuhrmann 1607, Aiii.

318 LEIMGRUBER, *Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik. Normativ-deduktive Katechismusdidaktik* (2013), 42.

auch die Unkenntnis der Bevölkerung zur Sprache kommt.³¹⁹ In ihnen wird jedoch immer wieder unterschwellig darauf angespielt, dass das Versagen auf Seiten der Vermittelnden liege, etwa, wenn ein Bauer die Frage des Pastors, „warum er so dumm antworte, mit der Gegenfrage [pariert], warum jener denn so dumm frage.“³²⁰ Ein weiterer Schwank erzählt von einem Pfarrer, dem es gar nicht auffällt, dass er gerade nicht mit einem Menschen, sondern nur mit einer Heiligenfigur spricht.³²¹

Auf katholischer Seite beispielhaft sind die Erziehungs- und Bildungsbemühungen der Jesuitenschulen. Diese erscheinen „als streng systematisiert: Die festgelegten Schritte [...] dienen dem Ziel der Annahme des vorgelegten Glaubenswissens (im Auswendiglernen) und der intelligenten Anwendung.“³²² Im Zentrum steht hier die Kenntnis des exakten Wortlauts des behandelten Katechismus.³²³ Das „Anliegen besteht darin, [...] daß der Gläubige durch Erinnerung (*memoria*) an Erlebtes und Erfahrenes und durch verstandesmäßige Durchdringung (*intellectus*) seines Tuns und Handelns im Hinblick auf das Gesetz Gottes den Entschluß faßt (*voluntas*), sein Leben zu ändern und in der von Gott gewollten Weise fortzuführen. Alles Bemühen des Ignatius und seiner Nachfolger geht dahin, die Erziehung so zu gestalten, daß jeder Zögling diesen Dreischritt selbst vollzieht.“³²⁴ Die mit der Präsentation der Katechismus“-stellen einhergehende Auslegung geht indes meist nicht über bereits aus den Schriften der frühen Kirche und des Mittelalters bekannte Beispiele und Vergleiche hinaus,³²⁵ auch die Verbindung mit Anschauungsmaterialien³²⁶, Gesang³²⁷ oder Darstellungen in Spielen und Prozessionen³²⁸ erfolgt unter dem steten Ziel, dass die Inhalte möglichst verlustfrei von den Lernenden gemerkt und eingeprägt werden. Das Kirchenlied als Methode zum eingängigeren Memorieren ist dabei jedoch keine jesuitische Eigenheit, sondern wird vor allem in den reformatorischen Glaubensunterweisungen häufig verwendet.³²⁹

319 So wird bspw. einem Bauern in den Mund gelegt, „[d]ie Weise [des Vaterunsers] bestünde darin: Daß / wenn er in die Kirche käme / den Hut vors Maul hielte / und etwas murmelte / wüste aber nicht was“ (Ingrid TOMKOWIAK, *Curiöse Bauer-Historien. Zur Tradierung einer Fiktion* (= Veröffentlichungen zur Volkskunde und Kulturgeschichte 22), Würzburg: Bayerisches Nationalmuseum München 1987, 77).

320 Ingrid TOMKOWIAK, Art. *Katechismusschwänke*, in: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*. Bd. 7. Ibn al-Ğauzī – Kleines Volk, Berlin und New York: De Gruyter 1993, 1058–1067, hier 1063.

321 Als Nr. 82 unter dem Titel „Götz examiniret“ in Ernst WOLGEMUTH, *500 frische und verguldete Haupt-Pillen*, 1669, 204.

322 TRAUTMANN, *Religionsunterricht im Wandel. Eine Arbeitshilfe zu seiner konzeptionellen Entwicklung* (1990), 16.

323 Vgl. PAUL, *Geschichte der christlichen Erziehung*. Bd. II. Barock und Aufklärung (1995), 30.

324 Dietz-Rüdiger MOSER, *Verkündigung durch Volksgesang. Studien zur Liedpropaganda und -katechese der Gegenreformation*, Berlin: Erich Schmidt 1981, 86.

325 Vgl. PAUL, *Geschichte der christlichen Erziehung*. Bd. II. Barock und Aufklärung (1995), 33.

326 Vgl. MOSER, *Verkündigung durch Volksgesang. Studien zur Liedpropaganda und -katechese der Gegenreformation* (1981), 86.

327 Vgl. dazu äußerst ausführlich EBD., 67–297.

328 Vgl. PAUL, *Geschichte der christlichen Erziehung*. Bd. II. Barock und Aufklärung (1995), 38f.

329 Vgl. EBD., 70.

2.4.1 Von Aufnahmefähigkeit und Auffassungsvermögen

Eine – schon seit *Augustinus*³³⁰ immer wieder begegnende – Konzentration auf „Aufnahmefähigkeit“³³¹ und „Auffassungsvermögen“³³² deutet auf eine bleibende Grundvorstellung der bzw. des Lernenden als zu füllendes – um ein Wort *Tertullians* zu entleihen – „Gefäß“³³³ hin. Diese wird – in beiden Konfessionen³³⁴ – für viele Jahrhunderte eine zu beobachtende Konstante bleiben. In diesem gedanklichen Bild interessieren sodann in der Regel nur drei variable Größen, die jeweils durch Schlagwörter gekennzeichnet werden: Zum Ersten die Menge des aufnehmbaren Inhalts, also das Fassungsvermögen, welches recht gering oder eher groß sein kann. Zum Zweiten die Öffnung, der Zugang, über den das Gefäß zu befüllen ist, gleich wie ein Flaschenhals, der je unterschiedlich eng oder weit ausfällt – die Aufnahmefähigkeit. Zum Dritten kann es daher aber nötig werden, den Prozess des Einfüllens – wie bei der Verwendung eines Trichters – auf die vorliegende Öffnung anzupassen, wodurch Hilfsmittel und Techniken, um den gewünschten Inhalt durch den meist zu schmalen Flaschenhals zu bekommen, in den Blick geraten. Ziel ist die möglichst verlustfreie – passive – Aufnahme. Eine *Anwendung* – im Bilde bleibend ein Umfüllen – dieses Inhalts wird mitunter zumindest angedeutet.

So erklärt sich die vorherrschende Interpretation³³⁵ dieser Epoche religiöser Bildung unter dem Begriff der Unterweisung oder die Bezeichnung als „normativ-deduktive Ka-

330 Vgl. dazu Kapitel 2.2.3.

331 De catechizandis rudibus 51, hier nach AUGUSTINUS, Vom ersten catechetischen Unterricht. Deutsche Übersetzung von Werner Steinmann. Bearbeitet von Otto Wermelinger (1985), 89.

332 De catechizandis rudibus 14, hier nach EBD., 37.

333 De Baptismo 18.3, hier nach: TERTULLIAN, De baptismo, De oratione (= Von der Taufe, Vom Gebet). Übersetzt und eingeleitet von Dietrich Schleyer (2006), 209.

334 Verschiedene reformatorische Kirchenordnungen der 1520er bis 1550er Jahre betonen die Forderung nach der Berücksichtigung der Fassungskraft, vgl. HAHN, Die Evangelische Unterweisung in den Schulen des 16. Jahrhunderts (1957), 58–61. Auch Wolfgang Ratke (1571–1635), genannt *Ratichius* (vgl. Wolfgang RATKE, Anleitung in die Lehrkunst W. Ratichii (1614/15), in: Karl SEILER (Hg.), Kleine pädagogische Schriften von Wolfgang Ratke (Ratichius), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 1967, 21–32, 23f.) und die »Nürnberger Schulordnung« von 1698 (vgl. Theo DIETRICH/Job-Günter KLINK (Hg.), Zur Geschichte der Volksschule. Bd. 1: Volksschulordnungen 16. bis 18. Jahrhundert, 2. erweiterte u. verbesserte Auflage, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 1972, 128) heben dies hervor.

335 Es sei in diesem Zusammenhang auch darauf verwiesen, wie weit sich die Einschätzungen zu einzelnen Autoren auch heute noch unterscheiden. Oftmals werden Merkmale, die schon für die vorangegangenen Jahrhunderte als Grundstock christlich-religiöser Bildungsprozesse auszumachen sind, als scheinbare Alleinstellungsmerkmale benannt, sodass anfragbar bleibt, ob es sich hierbei tatsächlich um Neuerungen handelt. *Wollbold* hebt bspw. für die Katechismen *Bellarmins* ein besonderes „didaktisches Geschick“ (WOLLBOLD, *Bellarmins Katechismen und Auslegungen zum Glaubensbekenntnis und zum Vater Unser* (2008), 20) und „didaktische Prinzipien“ (EBD., 21) hervor, unter denen er versteht, der Stoff sei gut auswendig zu lernen, präzise, klar und einfach, rhetorisch geschickt vorgetragen, sachlich gut begründet, leicht fasslich, in überschaubaren Einheiten zusammengestellt und enthalte vorangestellte Definitionen „des gefragten Wortes oder der damit bezeichneten Sache“ (EBD.), darüber hinaus sei er einprägsam durch Bilder und Vergleiche. Auch lasse „der kleine Katechismus die Schüler die Fragen stellen [...] Kennzeichnend dabei ist, dass es sich stets nicht bloß um künstlich konstruierte, sondern um realistische Fragen handelt, die einem aufmerksamen Schüler kommen können. Damit ist auch ein begründetes sowie ausgewogenes

techismusdidaktik³³⁶. Dabei ist es entscheidend, nicht heutige Maßstäbe einer möglichen Ausrichtung an den jeweiligen Adressatinnen und Adressaten anzulegen, sind doch nicht nur die Umstände, sondern allein die Zahlen der Unterweisenden und der durch diese zu Unterweisenden – heute würde man vom »Betreuungsschlüssel« sprechen – nicht im Ansatz vergleichbar.³³⁷

Dass in diesem Zusammenhang durch *Augustinus* geprägte Begriffe begegnen, ist derweil kein Zufall, wird dieser doch oftmals entweder namentlich als Grundinspirations für die eigenen Werke genannt³³⁸ oder durch Übersetzungen und Übertragungen des »De catechizandis rudibus« in Erinnerung gerufen.³³⁹ Zurückzuführen sind die »Abwendung von der scholastischen Theologie und eine stärkere Hinwendung zu Augustinus«³⁴⁰ auch auf die »Wiedergeburt der Antike«³⁴¹ durch den Humanismus. Der an der Schwelle der Zeiten stehende *Desiderius Erasmus*, genannt *Erasmus von Rotterdam*, vergleicht auf-

Verhältnis zwischen dem Auswendiglernen und dem persönlichen Verarbeiten der Lehre gegeben" (WOLLBOLD, Bellarmins Katechismen und Auslegungen zum Glaubensbekenntnis und zum Vater Unser (2008), 22). Wollbold kommt daher zum Schluss, dass „[w]eitergeschrieben und von entsprechend geschulten Katecheten vermittelt, [...] sie durchaus auch in der Gegenwart gute Dienste bei der Glaubensvermittlung und -sicherung leisten" (EBD., 24) könnten. Ähnliches zeigt sich auch in der Beurteilung späterer Werke: Mit Blick auf die Katechismen von *Bernard Overberg* (1754–1826) spricht *Kraemer* von einem „schülerorientierten und heilsgeschichtlichen religionspädagogischen Ansatz" (Gundolf KRAEMER, Art. Overberg, Bernard, in: LThK, Bd. 7, 32006, 1235), eine Textanalyse *Trautmanns* ergibt hingegen, das Werk sei „geprägt von einer durchgängigen Frage-Antwort-Methode [...]. Das Lernen, Merken und Reproduzieren eines so beachtlichen Umgangs von Glaubenswissen ist Ziel des Katechismusunterrichts. [...] Emotionale und pragmatische Dimensionen sind nicht angezielt. [...] [E]ine Intention des Autors, den Schülern aus ihrem Zeit- und Lebenskontext heraus einen ausdrücklichen Zugang zu den (dogmatischen und neutestamentlichen) Inhalten zu ermöglichen, [läßt sich] nicht nachweisen" (TRAUTMANN, Religionsunterricht im Wandel. Eine Arbeitshilfe zu seiner konzeptionellen Entwicklung (1990), 23).

336 LEIMGRUBER, Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik. Normativ-deduktive Katechismusdidaktik (2013), 41.

337 Vgl. PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. II. Barock und Aufklärung (1995), 72.

338 Dies findet sich z. B. in *Georg Witzels* (1501–1573) »Catechismus Ecclesiae«, welcher als „der erste katholische Katechismusdruck in deutscher Sprache" (Werner SIMON, 'Catechismus' im Medium Buchdruck. Mainzer Katechismusdrucke der Reformationszeit, in: DERS. (Hg.), Im Horizont der Geschichte. Religionspädagogische Studien zur Geschichte der religiösen Bildung und Erziehung (= Forum Theologie und Pädagogik 2), Münster: LIT 2001, 19–47, hier 30) gelten darf, bereits in der Vorrede (vgl. Georg WITZEL, Catechismus Ecclesiae. Lere vnd Handelunge des heiligen Christenthums / aus der warheyt Göttliches worts / kurtz vn lieblich beschrieben, Leipzig: Lotter 1535, Aiii); später bei *Johann Ignaz Felbiger* (1724–1788), vgl. Elisabeth REIL, Aurelius Augustinus, De catechizandis rudibus. Ein religionsdidaktisches Konzept (= Studien zur Praktischen Theologie 33), St. Ottilien: EOS 1989, 58–72.

339 Vgl. zur Rezeptionsgeschichte in der Zeit der Reformation Jean-Pierre BELCHE, Die Bekehrung zum Christentum nach Augustins Büchlein De Catechizandis Rudibus, in: Augustiniana 27.1/2 (1977), 26–69, hier 48–58.

340 Karl Josef LESCH, Das Schulwesen am Vorabend der Reformation, in: Rainer ILCNER (Hg.), Handbuch Katholische Schule. Bd. 3. Zur Geschichte des katholischen Schulwesens, Köln: Bachem 1992, 15–35, hier 26.

341 EBD., 25.

fallend ähnlich lernende Kinder mit „Flaschen mit engem Halse“³⁴². „[G]ießt man zuviel hinein, so sprudelt das Eingegossene über; gießt man dagegen in kleinen Mengen und sozusagen tropfenweise ein, so füllen sie sich zwar erst allmählich und kaum merklich, aber sie füllen sich doch.“³⁴³ Für den Namenspatron³⁴⁴ des Programms zur Förderung von Studierendenmobilität der Europäischen Union steht aber interessanterweise auch fest, dass höhere Bildung kein Allgemeingut sein könne:

Was würdest du mit Eseln und Ochsen machen, wenn sie in die Schule kämen? Würdest du sie nicht aufs Land jagen und die erstern in die Mühle geben, die andern an den Pflug spannen? Es gibt ja Menschen, die für die Pflugschar und die Mühle geboren sind, gerade so wie die Ochsen und Esel. Aber, sagt man, dann wird ja die Schülerzahl immer kleiner. Und weiter nichts? Zugleich auch der Gewinn.³⁴⁵

Wie schon für das Mittelalter gezeigt werden konnte, verstehen sich die Ansätze einer Adressat(inn)enorientierung auch in dieser Zeit meist als Zielgruppenorientierung, wodurch Lernende zunächst nicht als Individuen, sondern je nach Aufnahmefähigkeit und Auffassungsvermögen als Bestandteil einer größeren Einheit verstanden werden.³⁴⁶ So ist es nicht weiter verwunderlich, dass „Kinder und einfache Menschen“³⁴⁷ mitunter als eine zusammenzufassende Zielgruppe gedacht werden.³⁴⁸ Für den zunehmend an Rele-

342 Desiderius ERASMUS, Über die Notwendigkeit einer frühzeitigen allgemeinen Charakter- und Geistesbildung der Kinder (1529), in: Anton J. GAIL (Hg.), Erasmus von Rotterdam. Ausgewählte pädagogische Schriften (= Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften: Quellen zur Geschichte der Pädagogik, o. Bandnr.), Paderborn: Ferdinand Schöningh 1963, 107–159, hier 147.

343 EBD.

344 „Das Programm sollte den Namen **ERASMUS** tragen – ein Hinweis auf den Philosophen Erasmus von Rotterdam als auch ein Akronym für **EuRopean Community Action Scheme for the Mobility of University Students**.“ (DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST (DAAD), Die Entstehungsgeschichte von Erasmus, 2017, URL: <https://eu.daad.de/die-nationale-agentur/30-jahre-erasmus/die-entstehungsgeschichte-von-erasmus/de/51628-die-entstehungsgeschichte-von-erasmus/> (besucht am 30. 01. 2024), Hervorhebung im Original).

345 ERASMUS, Über die Notwendigkeit einer frühzeitigen allgemeinen Charakter- und Geistesbildung der Kinder (1529) (1963), 145.

346 Als Beispiel können hier auf katholischer Seite die drei, sich in Umfang und Art je nach beabsichtigtem Einsatz und anvisierten Lesenden unterscheidenden Katechismen des *Petrus Canisius* (1521–1597) dienen (vgl. HAUB, Robert Bellarmin und der Katechismus nach dem Tridentinum (2008), 33–35 und MENDL, Katholischer Religionsunterricht – ein Längsschnitt (2007), 336f.), evangelischerseits die Ausführungen *Luthers* zur Messfeier, in denen er gesondert auf Gesinde, Knaben und Schüler sowie die Laien eingeht (vgl. LUTHER, Deutsche Messe und Ordnung Gottesdiensts (1526), 79–100), die bereits zitierte Vorrede des Kleinen Katechismus oder die Erkenntnis im Großen Katechismus, „denn weil wir kindern predigen, müssen wir auch mit yhn lallen“ (Martin LUTHER, Deutsch Catechismus (Der Große Katechismus) (1529), in: WA 30, I, 123–238, hier 143).

347 Robert BELLARMIN, Kurze, christliche Lehre, zum Auswendiglernen geeignet. Im Auftrag von Papst Clemens VIII. In: Andreas WOLLBOLD (Hg.), Katechismen, Glaubensbekenntnis, Vater Unser, Würzburg: Echter 2008, 37–63, hier 38.

348 Auch im bis in die Zeiten des (Ersten) Vatikanischen Konzils populären Katechismus *Robert Bellarmins* (1542–1621) begegnen darüber hinaus wieder die an *Augustinus* erinnernden Schlagworte,

vanz gewinnenden Lernort Schule³⁴⁹ entwickelte sich zur adressatengerechten Vermittlung der feststehenden Inhalte ein „Lernen in konzentrischen Kreisen [...]“, d. h. in den unteren Klassen wurden einfachere und kürzere Formulierungen vorgegeben, in den höheren Klassen derselbe Stoff, aber differenzierter und vertiefend.“³⁵⁰

2.4.2 Die Verwendung der Volkssprache

Die Festlegungen des bereits erwähnten Konzils von Trient markieren diesbezüglich eine entscheidende Wegmarke:

Damit das gläubige Volk zum Empfang der Sakramente mit größter Ehrfurcht und Andacht des Geistes herantrete, schreibt die heilige Synode allen Bischöfen vor: Nicht nur sooft sie diese in eigener Person dem Volk spenden, legen sie zuvor deren Kraft und Nutzen für das Fassungsvermögen der Empfänger verständlich dar, sondern sie tragen auch dafür Sorge, daß dies auch von den einzelnen Pfarrern fromm und klug getan wird, und zwar – sofern nötig und problemlos durchführbar – auch in der Volkssprache. Sie halten sich dabei an die Form, die von der heiligen Synode für die Katechese der einzelnen Sakramente noch vorgeschrieben wird. Die Bischöfe lassen sie zuverlässig in die Volkssprache übersetzen und von allen Pfarrern für das Volk auslegen. Schließlich legen die Bischöfe an allen Fest- und Feiertagen während der Festmessen oder der Feier der göttlichen Geheimnisse die heiligen Worte und Heilsermahnungen ebenfalls in der Volkssprache aus; sie lassen nutzlose Fragen beiseite und sind bestrebt, die Botschaft in die Herzen aller einzusäen und sie im Gesetz des Herrn zu erziehen.³⁵¹

Das Ziel des Bildungsprozesses, der „Empfang der Sakramente mit größter Ehrfurcht und Andacht des Geistes“³⁵², ist durch eine Darlegung der Lehre unter Berücksichtigung des „Fassungsvermögen[s] der Empfänger“³⁵³ zu erreichen. Im oben verwendeten Bild bleibend, bildet die „Volkssprache“³⁵⁴ daher einen geeigneten Trichter, um die recht schmale Öffnung der zu befüllenden Gefäße nutzen zu können.

Angestoßen wurden diese gegenreformatorischen Bildungsimpulse jedoch vor allem durch den „kleinen Catechismus“³⁵⁵ Martin Luthers von 1529, der, in der Volkssprache verfasst, zunächst aber nicht für die Hand der Lernenden, sondern der Lehrenden

so z. B. in der Feststellung: „Beim Unterricht in der christlichen Lehre für einfache Menschen muss man auf zweierlei achten, die Notwendigkeit und die Fassungskraft“ (BELLARMIN, Kurze, christliche Lehre, zum Auswendiglernen geeignet. Im Auftrag von Papst Clemens VIII. (2008), 37).

349 Vgl. dazu Kapitel 1.1.4.

350 LEIMGRUBER, Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik. Normativ-deduktive Katechismusdidaktik (2013), 41f.

351 CONCILIIUM TRIDENTINUM, Sessio XXIV – Decretum de reformatione (2002), 764.

352 EBD.

353 EBD.

354 EBD.

355 LUTHER, Der kleine Catechismus für die gemeine Pfarherr und Prediger (1529). Gedruckt zu Erfurd durch Conrad Creffer.

gedacht war. Ob *Luther* die Katechismusfragen eigentlich als *Schülerfragen* im Sinn hatte, ist heute umstritten – die „Katechismusfragen [...] als examinierende Fragen des Lehrers an seinen Schüler“³⁵⁶ sollten jedenfalls für viele Jahrhunderte prägenden Einfluss „auf Praxis und Theorie evangelischen Unterrichts“³⁵⁷ haben, und ihre Wirkungsgeschichte über 400 Jahre andauern. Theologisch fußen das Bildungsanliegen *Luthers* und die Präferenz der Volkssprache auf dem von seiner Rechtfertigungslehre ausgehenden „Versuch, menschlichem Leben einen Orientierungsrahmen zu vermitteln, so dass sich aus der intakten Gottesbeziehung ethisch verantwortliches Handeln in Freiheit ergeben konnte“³⁵⁸, wie er bspw. in der Schrift „Von der Freiheit eines Christenmenschen“³⁵⁹ von 1520 nachverfolgt werden kann. Dazu sind *alle* Christenmenschen aufgerufen, weswegen auch *alle* Ziel derartiger – verstehbarer – Bildungsprozesse sein müssen. Aus diesem Verständnis von Glauben und Gottesbeziehung erklärt sich auch *Luthers* Forderung „[a]n die Ratsherren aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“³⁶⁰ von 1524, um den Lernenden – so sein elementares Anliegen – die Möglichkeit zu eröffnen, durch eigene Bibellektüre „ohne Vermittlung anderer kirchlicher Instanzen selbst vor Gott zu treten“³⁶¹. Damit verband sich aber zugleich ein Hinweis an die Eltern, ihren Kindern diese Schulbildung nicht zu verwehren.³⁶² Denn in der Heiligen Schrift, im Wort Gottes, begegne „ein aktiv wirksames, performatives Wort, das Glauben schenkt und die Heilszusage Wirklichkeit werden lässt“³⁶³, welches daher *selbst* erfahren werden müsse.

Das Ringen um eine angemessene deutschsprachige Ausdrucksweise lässt sich schon im 1523 erschienenen »Taufbüchlein« und anderen frühen Schriften *Luthers*, aber auch bei einigen seiner Weggefährten belegen.³⁶⁴ Spannend ist dabei die Überzeugung des Reformators, dass es nicht genüge, die Worte einfach zu übersetzen, vielmehr müsse

356 LACHMANN, Geschichte der Religionspädagogik bis Anfang des 20. Jahrhunderts – didaktische Schlaglichter (2013), 56.

357 EBD.

358 Irene DINGEL, Von der Freiheit eines Christenmenschen (1520) – Historische und theologische Aspekte, in: Irene DINGEL/Henning P. JÜRGENS (Hg.), Meilensteine der Reformation. Schlüsseldokumente der frühen Wirksamkeit Martin Luthers, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014, 122–131, hier 126.

359 Martin LUTHER, Von der Freiheit eines Christenmenschen (1520), in: WA 7, (12)20–38.

360 Martin LUTHER, An die Ratsherren aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen (1524), in: WA 15, (9)27–53.

361 DINGEL, Von der Freiheit eines Christenmenschen (1520) – Historische und theologische Aspekte (2014), 128.

362 Vgl. Irene DINGEL, Luthers Schrift An die Ratsherren aller Städte deutsches Lands (1524) – Historische und theologische Aspekte, in: Irene DINGEL/Henning P. JÜRGENS (Hg.), Meilensteine der Reformation. Schlüsseldokumente der frühen Wirksamkeit Martin Luthers, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014, 180–190, 182f.

363 EBD., 183.

364 Vgl. Joachim OTT, Luthers Deutsche Messe und Ordnung Gottesdiensts (1526) – Historische, theologische und buchgeschichtliche Aspekte, in: Irene DINGEL/Henning P. JÜRGENS (Hg.), Meilensteine der Reformation. Schlüsseldokumente der frühen Wirksamkeit Martin Luthers, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014, 218–234, hier 218–223.

die ganze Sprache und deren Gestaltung an die Hörenden angepasst werden, um diese zu erreichen:

Ich wolt heute gerne eyne deutsche Messe haben [...], Aber ich wolt ja gerne, das sie eyne rechte deutsche art hette, Denn das man den latinischen text verdolmetscht und latinischen don odder noten behellt, las ich geschehen, Aber es laut nicht ertig noch rechtschaffen. Es mus beyde text und notten, accent, weyse und geperde aus rechter mutter sprach und stymme komen, sonst ists alles eyn nachomen, wie die affen thun.³⁶⁵

Dass sich dieser – sowohl auf katholischer als auch auf evangelischer Seite formulierte – Wunsch nach einer Vermittlung der Glaubenslehren in der Volkssprache jedoch auch über 200 Jahre später nicht so recht durchgesetzt haben wird, zeigen dabei katholischerseits für Frankreich die Ausführungen des Kirchenhistorikers *Claude Fleury* (1640–1723) aus dem Jahr 1679, die auch im deutschsprachigen Raum³⁶⁶ weit verbreitet waren:

Gleichwol muß man auch bekennen / das die Privat-Personen nicht allein Schuld seynd an der Unwissenheit / welche schon eine lange Zeit her in der Kirchen über hand genommen. Sondern es ist wol auch unser Fehler ; ich rede von uns Priestern / und allen denjenigen die zum Unterweisen gesetzt seynd Dann obwohlen man sehr offft Prediget / und eine unzehliche Menge Bücher hat die von allen Theilen der Religion handeln ; so kan man doch sagen / daß es an Unterweisungen vor die Christen mangle / auch vor die best-gesinntesten. Betreffend die Bücher / so seynd dieselbe unterschiedlicher Gattung : Als Theologische Tractaten / voll curioser Fragen / deren die Gemeine der Glaubigen nicht nöthig hat ; in Latein beschriben und mit einem solchen Stylo , den niemand verstehen kan / als der lang in die Schul gangen: Außlegungen über die Schrifft meistens sehr lang [...] Geistliche Bücher welche gute Übungen vorschreiben / umb auß der Sünde herauß- und in der Tugend und Vollkommenheit fort zukommen / welche aber solche Christen erfordern die da in den wesentlichen Haupt-Stücken der Religion genugsam unterrichtet seyen : und die da wegen lang außgeführter Redens-Art und grösse der Bücher zum Gebrauch unmüssiger und wenig auffmercksamer Leuth nicht bequem seynd. [...] Dann nicht jederman verstehet Latein : wenig Leuth bedienen sich der Übersetzungen ; und auch dise seynd nicht genug / so man sich nicht die heilige Bücher selbst / auß welchen die Lectiones heraußgezogen seynd / bekannt macht [...].³⁶⁷

365 Martin LUTHER, Wider die himmlischen Propheten, von den Bildern und Sakrament (1525), in: WA 18, (37)62–125, hier 123.

366 Die erste deutschsprachige Übersetzung des »Catéchisme historique« entstand 1697.

367 Claude FLEURY, Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift, nach der vierden verbessert, und vermehrten Frantzösis. Edition das erste mahl in die teutsche Sprach, Kempten: Stiff Kempten 1697, 21–24.

2.4.3 Biblische Geschichten

Ebenfalls auf *Augustins'* Überlegungen zurückzuführen ist der Einsatz möglichst anschaulicher Erzählungen der biblischen Stoffe („*narratio*“³⁶⁸), welcher als zweiter Weg neben der Behandlung des Katechismus Eingang in Theorie und Praxis³⁶⁹ der religiösen Unterweisung finden sollte. Auf katholischer Seite wird er prominent durch *Claude Fleury* in dessen „Historischem Catechismus“³⁷⁰ sowie *Christoph von Schmid*s (1768–1854) mehrbändiges³⁷¹ Werk „Biblische Geschichte für Kinder“³⁷² vertreten. Der spätere Domkapitular von Augsburg, der vor allem durch den Text des Weihnachtsliedes »Ihr Kinderlein, kommet«³⁷³ in Erinnerung bleiben sollte, versuchte mittels dieser Darstellungsweise das Interesse der Kinder zu wecken und deren (Vor-)Lesegewohnheiten im Blick zu haben. Einleitend formuliert er daher:

Lieben [sic!] Kinder! Ich weiß, ihr habt nicht leicht an etwas eine größere Freude, als an schönen Erzählungen. Seht! da habt ihr nun ein ganzes Buch voll Erzählungen, von denen eine immer schöner ist, als die andere. Zugleich sind sie alle wahr, und folgen in der Ordnung, wie sie sich zugetragen, auf einander. [...] Alles, was ihr noch nicht recht verstehen könnet, oder was ihr sonst nicht zu wissen nöthig habt, ist weggelassen.³⁷⁴

Hier begegnen sodann erste Spuren einer rudimentären Bibeldidaktik, welche den Beleg- und Auszugcharakter der Verwendung in Katechismen übersteigt, da sie das erzählend-geschichtliche und auch fortlaufende Moment der Heilsbotschaft im Blick behält. Somit bilden sich auch katholischerseits Ansätze heraus, die evangelischerseits – nicht zuletzt durch das prägende Prinzip »sola scriptura« – bereits ab dem 16. Jh. nach und nach verwirklicht wurden, dort vor allem verknüpft mit den Werken „Biblische Historien“³⁷⁵ von *Justus Gesenius* (1601–1673) sowie den 1714 erstmals erschienenen „Zweymal

368 REIL, Aurelius Augustinus, *De catechizandis rudibus*. Ein religionsdidaktisches Konzept (1989), 101–146.

369 Vgl. dazu ausführlich Werner SIMON, 'Heilsgeschichte' – ein Versuch, biblische Geschichte(n) im Zusammenhang zu erzählen. Zum didaktischen Ansatz 'Biblicher Geschichten' des 17.-19. Jahrhunderts, in: DERS. (Hg.), *Im Horizont der Geschichte. Religionspädagogische Studien zur Geschichte der religiösen Bildung und Erziehung* (= Forum Theologie und Pädagogik 2), Münster: LIT 2001, 49–69.

370 FLEURY, *Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift* (1697).

371 Vgl. Ursula CREUTZ, *Christoph von Schmid, 1768-1854. Leben, Werk und Zeitgenossen*, Weissenhorn: Anton H. Konrad 2004, 149–159.

372 Christoph von SCHMID, *Die Biblische Geschichte für Kinder. Ein Lesebuch, das auch Erwachsene gebrauchen können. Erster Theil: Die Geschichte des alten Testaments*, München: Buchverlage am Rindermarkte 1801.

373 Vgl. CREUTZ, *Christoph von Schmid, 1768-1854. Leben, Werk und Zeitgenossen* (2004), 89.

374 SCHMID, *Die Biblische Geschichte für Kinder. Ein Lesebuch, das auch Erwachsene gebrauchen können. Erster Theil: Die Geschichte des alten Testaments* (1801), 3.

375 Justus GESENIUS, *Biblische Historien Altes und Neues Testaments. Der Jugend und den Einfältigen zu gute in eine richtige Ordnung der Zeit und Jahre zusammen gebracht*, Braunschweig: Christoff Friedrich Zilliger 1656.

zwey und fünfzig biblische Historien³⁷⁶ des *Johann Hübner* (1668–1731), wobei ersterer noch aus Sorge um eine Verletzung der Vollständigkeit der Schrift kaum Auslassungen zulässt, letzterer hingegen die Stofffülle reduziert.

In vielen dieser Werke „treten moralische Kategorien – Held, Vorbild, Tugend, Lebensweisheit – in den Vordergrund [...], denen man entweder nachfolgt oder die man meidet.“³⁷⁷ Auch daran wird einmal mehr ersichtlich, dass eine Adressat(inn)-enorientierung dieser Zeit daran ausgerichtet ist, wie der gewünschte Inhalt möglichst passend, zum Teil auch ansprechend, vermittelt werden kann. Eine die Ansichten der Lernenden einbindende – die Ebene der »Wertübertragung« im Sinne einer »Werterhellung« oder »Wertkommunikation« überschreitende – Auseinandersetzung wird nicht angezielt.³⁷⁸

2.4.3.1 Claude Fleurys »Historische Methode«

Fleury stellt seinem »Catéchisme historique« eine ausführliche Einleitung voran, in der er den von ihm adressierten Katecheten „einiges über kindliche Verstehensvoraussetzungen und über eine wünschbare Unterrichtssprache wissen“³⁷⁹ lässt. 1679 erstmals erschienen, wurde dieses richtungsweisende Werk 1697 ins Deutsche übersetzt. Als entscheidender Wegmarke gebührt ihm besondere Betrachtung, soll doch hier nach Jahrzehnten der direkten Instruktion ein Teil des Erkenntnisprozesses wieder von den Lernenden selbst vollzogen werden.

Genese der »Historischen Methode« *Fleury* übt zunächst Kritik an der bisherigen Umsetzung katechetischer Unterweisung. Diese sei in Form und Redensart unverständlich und unbeliebt, zu schwierig, abstrakt und wiederholend, von Furcht, Gedächtnisleistungen, Formalitäten, Logik und generell scholastischen Idealen geprägt,³⁸⁰ habe „wenig anreizendes“³⁸¹ oder schneide Erzählzusammenhänge durch Fragen ab.³⁸² Ebenso wird das aus dem Mittelalter bekannte Problem der Fragenden und Antwortenden erneut in den Blick genommen: Einerseits hält *Fleury* nichts davon, dass das Kind die Antworten gibt, die es vorher auswendig gelernt hat, „eben als ob es denjenigen unterrichten sollte / der da Fragt.“³⁸³ Andererseits „weiß ich auch daß die Unwissenheit der Kinder so groß ist / daß sie nicht einmahl wissen / daß sie etwas zulernen haben : und obwohlen sie unter

376 JOHANN HÜBNER, Zweymahl zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum Besten abgefasset, Leipzig: Johann Friedrich Gleditschen 1731.

377 HAHN, Die Evangelische Unterweisung in den Schulen des 16. Jahrhunderts (1957), 106.

378 Vgl. ELISABETH NAURATH, Übertragung, Erhellung, Entwicklung, Kommunikation, Erfahrung. Strategien ethischer Bildung im Religionsunterricht, in: KONSTANTIN LINDNER/MIRJAM ZIMMERMANN (Hg.), Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen (= utb 5604), Tübingen: Mohr Siebeck 2021, 222–229, v. a. 224–227.

379 KLAUS WEGENAST, Einleitung, in: DERS. (Hg.), Religionspädagogik. Bd. 2 Der katholische Weg (= Wege der Forschung 603), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983, 1–16, hier 3.

380 Vgl. FLEURY, Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift (1697), 27–37.

381 EBD., 27.

382 Vgl. EBD., 111.

383 EBD., 112.

weilen fragen / solches doch ohne Ordnung und wohl geschehe.“³⁸⁴ Generell zeige ja die zu beobachtende Situation der katechetischen Unterweisung, dass hier kein Erfolgsmodell vorliege: „Die meiste meinen / sie wissen den Catechismus, weil sie ihn in ihrer Kindheit gelernet ; und merken nicht / daß sie ihn entweder vergessen / oder auch nie-mahls recht verstanden haben.“³⁸⁵ Dass bisher so wenig dagegen unternommen wird, läge an der Gewohnheit und daran, dass mit einem Neuansatz immer auch Schwierigkeiten und Herausforderungen verbunden seien, die viele Katecheten wohl gern vermeiden würden.³⁸⁶

Die Verwirrung, die unverstanden Auswendiggelerntes auslösen kann, scheint dabei einen der gewichtigeren Auslöser für *Fleury*s Überlegungen darzustellen:

Euch werdet wol darüber vermüdet haben / in dem daß Kinder oder Bours-Leuth hundert und aber hundertmahl euch haben widerhohlen müssen / daß in Gott drey Persohnen in einer Natur / und in Jesu Christo zwey Naturen in einer Persohn seyen : so werdet ihr doch jedes mahl so oft ihr sie fraget / sie in die Gefahr setzen / daß sie euch antworten / zwey Persohnen in einer Natur / oder drey Naturen in einer Persohn. Man weiß Exempel von erwachsen und sonst verständigen Persohnen / welche indem sie sich beklagten / daß man sie widerumb in die Kinder-Lehr führen wolte / gesagt haben : wissen wir dann nicht genugsam / daß drey Götter in einer Persohn seyen? diß kommt da her / daß indem sie kein Bild in ihrem Kopff haben so disen Wörtern Natur und Persohn gleich wäre : so werden sie dardurch erwirrt / werffen leicht durcheinander / und setzen ohne Unterschid darzu / eins oder drey / wie es ihnen ins Maul kommt.³⁸⁷

Die eigene Fachdisziplin reflektierend erkennt *Fleury*, dass wohl vor allem die nachreformatorischen Anfragen und das Ziel einer Glaubensgewissheit – in seinen Worten die „Subtilitäten der Ketzer“³⁸⁸ – dazu führten, dass sich die gelehrte Theologie gezwungen sah, von der den einfachen, weniger gebildeten Lernenden eigentlich unverständlichen „Sprach des Aristotelis und der andern Philosophen zuentlehnen.“³⁸⁹ Auch um dies zu überwinden, fordert er die konsequente Rückkehr zu biblischen Erzählungen – zu einem „Bild in ihrem Kopff“³⁹⁰.

Der Titel als *Historischer* Katechismus ist dabei bewusst doppeldeutig gewählt: einerseits im Blick auf die Geschichte der Unterweisung, andererseits auf die Geschichtlichkeit des Glaubens selbst – eine Betrachtungsweise, die dem vor allem als Kirchenhistoriker tätigen Autor, dessen »Histoire ecclésiastique« lange Zeit als Standardwerk galt, wohl besonders nahe lag. Dieser dyadischen Spur folgend stellt er seine Grundforderung auf, selbst in der Geschichte der christlich-religiösen Bildungsprozesse zu Jesus und den

384 FLEURY, *Historischer Catechismus*, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift (1697), 112.

385 EBD., 25f.

386 EBD., 99f.

387 EBD., 98f.

388 EBD., 100.

389 EBD.

390 EBD., 99.

Aposteln zurückgehend und deren erzählende, in Geschichten und Imaginationen verwobene Lehrart adaptierend:

lasset uns / so vil unserer Sprach und Sitten halber thun mögen / den Stylum und Redens-Art JEsu Christi [sic!] der Apostel und Propheten nachahmen. Dise redten die gemeine Sprach der Menschen : ihre Expressiones oder außdruckungen waren einfältig / neth / gründlich / und doch darumben auch vortrefflich und edel. Sie stellten klare und lebendige Ideen vor / und würckten vilfältig über die Einbildungs-Krafft / weil wenig Menschen tüchtig seynd zugedencken / ohne sich durch die Imagination zuhelffen.³⁹¹

Diese Art der Weitergabe eigener Traditionen durch Erzählungen führt *Fleury* bis auf die Propheten und Urväter, schließlich Adam, nicht zuletzt auf Gott selbst zurück.³⁹² „So bleibts demnach darbey / daß in dem gantzen Alten Testament / die Religion durch Erzählungen und Historien seye erhalten worden. Auch durch Eröffnung deß Newen bunds ist nichts an diser Methode verändert worden. Man hat nur zu der Historien der Alten Wunder die Newe noch grössere hinzugesetzt.“³⁹³ Auch in Unterweisung, Lehre und Predigt gegenüber Heiden, Juden und Ungläubigen durch die Apostel oder den Hl. Stephanus sowie in den „Unterweisungen vor die jenige die da wollten Christen werden“³⁹⁴ der frühen Kirchenlehrer sei die Erzählung die gewählte Lehrmethode gewesen.³⁹⁵ Es erstaunt nicht, wenn auch in diesem Fall wieder der explizite Bezug zu einem bestimmten Kirchenvater hergestellt wird – *Augustinus*:

Es kan nichts klärers seyn / als das jenige was der H. Augustinus darvon geschriben in einem Werck so er außtrucklich darumb verfestiget, daß er zeigen möchte / wie man die Unwissende unterrichten solle. In selbigem redet er allezeit von der Erzählung : und setzt jederzeit / zum Voraus daß die Unterweisung geschehen müsse duch Vorhaltung der Geschichten / welche man weitläuffiger oder kürzer vorstellen sollte / nachdem die Wichtigkeit der Sache oder Unfähigkeit deß Lehr-Jüngers es erforderte [...].³⁹⁶

Eine Herausforderung liege nun aber darin, dass weder die Ausführungen *Augustins* noch der anderen Kirchenväter auf die Unterweisung von *Kindern* eingingen.³⁹⁷ Nicht zuletzt diese Leerstelle nimmt *Fleury* zum Anlass, die erzählende Methode auch für deren katechetische Unterweisung zu verwenden. Mit wachem Blick für außerkirchliche Entwicklungen wird zudem versucht, die Präsentationsformen der christlich-religiösen Bildungsprozesse an kulturelle Phänomene der Zeit – Neue Zeitungen, Romane und Fabeln – anzunähern, um deren Potenziale zu nutzen:

391 FLEURY, Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift (1697), 101f.

392 Vgl. EBD., 38–40.

393 EBD., 44.

394 EBD., 45f.

395 Vgl. EBD., 44f.

396 EBD., 46f.

397 Vgl. EBD., 47f.

Dise Manier nun zu unterweisen ist nicht nur allein die sicherste und allerley Gattungen der Gemüther gleichförmigste / sondern Sie ist auch die leichteste. Dann jedermann kan eine Historie verstehen und behalten / indem die auffeinander folgende Ordnung der begebnissen unvermerckt uns einnimmt / und die Einbildungs-Kraft das ihrige thun kan : und obwohlen die meiste sich über ihre Gedächtnuß beklagen / so ist doch dise insgemein nicht so seltsam [...]. Daher komt der Fürwitz auff neue Zeitungen / die Beliebung zu den Romans und Fabeln : vor allen aber seynd die Kinder am begierigsten darnach / weil bey denselben alle Erzählung eben so angenehm ist / als ob es von neuen Sachen wäre. [...] Diejenige / so unsere neuere Catechismos gemacht / haben dise Nutzbarkeit der Geschichten / umb die Phantasie der Kinder aufzuhalten / und ihnen die Unterweisung annehmlich zumachen / wol in Acht genommen ; und haben deßwegen die meiste als eine Regul ihrer Lehr-Ahrt gesetzt eine iede Lection durch eine Historie zuendigen.³⁹⁸

Fleury ist davon überzeugt, dass ohne sein Engagement die biblischen Geschichten für die Lernenden seiner Zeit nicht mehr verständlich wären:

Dises seynd nun die Ursachen so mich bewegen disen Cathechismus zuverfertigen: dessen End-Zweck ist durch die Erkandtnuß der Geschichten die Erklärung deß Glaubens-Bekanntnuß und der übrigen Theil der Christlichen Lehr zu unterbauen : die Erfahrung aber wird an Tag geben / ob dise Lehr-Art einigen Nutzen habe. Was mir gute Hoffnung darzu macht / ist dises / daß dieselbe / wie mich geduncket / derjenigen am nächsten kombt / die uns GOTT [sic!] der Herr selbst in der Ordnung der H. Schrifften gelehrt hat. [...] Wann alle Christen / sowol als in den ersten Zeiten / noch fähig wären / die H. Schrift zulesen und zuverstehen / so bedurfften sie keiner andern Unterweisung [...]. Allein es ist nun gar zu bekannt daß nicht alle Gattungen der Leuth in dem Stand seyen / daß sie die Schrift mit Nutzen lesen könnten. Der meiste Theil werden an allen Blättern auffgehalten durch die Red-Arten und Hebraismos, welche man auch in den Übersetzungen nicht umbgehen kan : oder durch die Sitten und Gebräuch der Orientalischen Völcker / welche von den unsrigen so sehr unterschieden seynd. Und obwohlen ein jedes diser Göttlichen Bücher kurtz ist / so machen sie doch alle zusammen ein zimlich dick Buch ; das gemeine Volck aber unter den Christen hat wenig Zeit zu lesen / wenig Auffmerksamkeit oder auch wenig Gedächtnuß.³⁹⁹

Ziel der »Historischen Methode« Oberstes Ziel ist dabei ein zusammenhängendes, inneres, auf den – auch emotionalen – Grund gehendes Verstehen, das einer reinen Kenntnis im Wiederholen und Auswendiglernen des Wortlautes übergeordnet wird: „Nun aber bin ich der gäntzlichen Meinung / daß die Historisch Methode überauß nutzlich seyn werde / den Grund der Dinge zuverstehen / zugeben / ohne sich bey den Worten aufzuhalten.“⁴⁰⁰ Es gelte, nicht nur das Gedächtnis, sondern auch das Gemüt anzusprechen: „So ist demnach die beste Weiß zu lehren [...] solche Warheiten in die Gemüther der je-

398 FLEURY, Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift (1697), 57–59.

399 EBD., 69–72.

400 EBD., 103.

nigen / mit welchen wir reden einzubringen⁴⁰¹, denn „[d]as heißt nicht Glauben wenn man gewisse Wort außwendig weißt / ohne deren Meinung zuverstehen. Nicht mit dem Mund glaubt man / sondern mit dem Herten⁴⁰². *Claude Fleury* ist durchaus bewusst, dass es sich hierbei mitunter um ein Herantasten an das Verstehen handeln kann, welches auf verschiedenen Ebenen verläuft:

Obwohlen auch der Glaub eine dunckle Erkenntnuß ist / indem wir glauben / was weder unsern Sinnen begreiflich / noch unserer Vernunft klar ist : so ist es nichts desto weniger eine Ekantnuß [sic!] [...]. Wann ich sage, daß ein Gott seye / Vatter / Sohn und H. Geist / so glaube ich deutlich daß ein jeder unter disen dreyen nicht der andere seye / und daß alle drey / ein Gott seyen. Ich begreiffe zwar nicht / wie diß zugehe / ich weiß aber gewiß / daß es also seye / und diß vor den Glauben genug. Hingegen aber kan man nicht sagen / daß ich dises Geheimnuß glaube / wenn ich keine Ideam darvon habe / wann meine Gedächtnuß nur allein beladen ist mit einem Schall solcher Wörter / die mir eben so unbekannt seynd als wan es eine frembde Sprach wäre. Eine solche aber ist die Schul-Sprache allen denjenigen / die solche nicht studiert haben. [...] Es wäre eben sovill als wann man sie liesse das Glaubens Bekanntnus auff Lateinisch hersagen / als wann mans ihnen auff solche Weiß außlegt [...].⁴⁰³

Auch wenn der Weg, der hier beschritten werden soll, also ein anderer, nämlich ein erzählender ist – bestimmte Grundannahmen bleiben unverändert. Wenn „solche Warheiten [...] einzubringen“⁴⁰⁴ sind, handelt es sich ebenfalls wieder um eine »Wertübertragung«. Auch begegnet im Kern erneut die Vorstellung der bei der Geburt leeren Gefäße, die es – durch die Wahl eines passenden Zugangs – zu füllen gilt:

Die Ursach diser Unwissenheit dörrffen wir nicht lang suchen : denn sie wird mit uns gebohren / und ist eine von den Früchten der verderbten Natur. [...] alle Tage Kinder auff die Welt kommen / und zwar gantz und gar unwissend. Es hilft ihnen wenig / das sie mitten in dem Schoß der Kirchen / und von erleuchteten Eltern gebohren werden / wann man nicht fleissige Sorg ein jegliches besonders zu unterweisen / und auch die Kinder auff ihrer Seiten eine Begierd haben den Unterweisungen Gehör zugeben : da widersetzet sich aber die Verderbung deß menschlichen Hertzens dem einen sowol als dem andern.⁴⁰⁵

Religiöse Bildung wird hier also wieder primär als Übersetzungsarbeit hin auf die Faskraft der jeweils Lernenden verstanden, wobei diesen ein Wunsch nach Unterweisung unterstellt wird – stets unter der Vorannahme des *Glauben-Müssens*. Zu übersetzen sind dabei sowohl die Geschichten der Heiligen Schrift als auch die Fachbegriffe wissenschaftlicher Theologie und apologetischer Amtskirchenverlautbarungen:

401 FLEURY, Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift (1697), 37.

402 EBD., 94f.

403 EBD., 95–97.

404 EBD., 37.

405 EBD., 13f.

Die termini Scientifici werden jederzeit in den Schulen unter denen die Profession von der Theologie machen / in Übung seyn ; aber wozu nutzt es / daß man die Einfältige darmit abmatte / welche da nicht anders begehren / als ohne disputiren sich Unterweisen zu lassen : und welchen daran gelegen ist / daß sie die Dinge / die sie Glauben müssen / wissen und nicht die Wort / deren sich die Gelehrte bedienen / selbige zuerklären?⁴⁰⁶

Art und Weise der »Historischen Methode« Zunächst ist es wichtig zu betonen, dass es sich bei *Fleurys* »Historischer Methode« nicht um eine Erstbegegnung mit den Inhalten handelt. Sehr wohl geht er nämlich davon aus, dass es in den Aufgabenbereich der Eltern falle, dafür zu sorgen, dass jedes Kind das Glaubensbekenntnis auswendig könne, und „so man will / einen von den Ordinari Catechismus / den kürzesten und deutlichsten.“⁴⁰⁷ Obwohl er weiß, dass er damit den Eltern einiges abverlangt, stellt er heraus, dass es kaum eine wichtigere Aufgabe als die religiöse Bildung der eigenen Kinder geben könne.⁴⁰⁸ Grundsätzlich hegt er eine gewisse Sympathie für den Gedanken, dass religiöse Unterweisung im Familienverbund zu erfolgen habe, denn größere Gruppen führten oftmals zu Problemen, vor allem aber würde den Hausvätern mehr Zeit zur Verfügung stehen. Überdies wüssten sie um „Verstand / Sinn / Neigungen“⁴⁰⁹ der Kinder, welche sich zudem untereinander weniger ablenken würden. In außerfamiliären Lerngruppen nähme hingegen „das Unterbrechen und Schelten / so den halben Theil der Zeit die zur Catechismus-Lehr bestimmt ist / hinweg [. . .]. Der weil daß man sich auff eine Seite wendet / so kommen die andere auß der Ordnung : geht man mit einem Kind umb / so spielen indessen zehen andere ; muß man also immer wider von vornen anfangen.“⁴¹⁰

In der von ihm angedachten Struktur sollte die auf die Kenntnis folgende Auslegung, welche bisher in Frage und Antwort vonstattenging, nun aber durch die erzählende Art ersetzt werden, sei doch davon auszugehen, dass „von allen disen Geschichten ein Bild entstehen [muß] / von einem Allmächtigen / guten / gerechten / und weisen Gott. Es wird nicht nöthig seyn zufragen / wie vil Götter seyen.“⁴¹¹ Dies erfolgt im vollsten Vertrauen auf eine genuine, wirkmächtige Kraft innerhalb der biblischen Botschaft in Erzählungen. In einem so verstandenen Automatismus wird Authentizität keine Kategorie. Hier zeigt sich das Hauptmerkmal seiner Methode:

Obwohlen nun der Catechismus alles dasjenige in sich hält was zuwissen am nöthigsten ist; so ist es doch darmit beschaffen / als wir mit allen andern Compendijs, welche man niemahls wol verstehet / wann man nichts weiter darüber lernet. Dahero damit man dasjenige so im Catechismo begriffen / verstehen und behalten möge ; muß man

406 FLEURY, *Historischer Catechismus*, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift (1697), 103.

407 EBD., 104.

408 Vgl. EBD., 122f.

409 EBD., 120.

410 EBD., 119.

411 EBD., 105.

alle Wort desselben erwegen / und muß ein jeglicher zwar nach seiner Fähigkeit / die Tiefe der Lehr so sie in sich schliessen / durchgründen.⁴¹²

Ihm geht es also um eine angeleitete *Re-Lecture* bereits bekannter Inhalte. Das eigentliche Lernen, vor allem bezüglich der Sittenlehre, vollzieht sich nach *Fleury's* Ansicht immer erst durch die Umsetzung. Dies bedeutet aber, dass in einem diesem *eigentlichen Lernen* vorgeschalteten Schritt die Inhalte vollumfänglich grundgelegt sein müssen:

Belangend die Warheiten der Sitten-Lehr / ist es zwar wahr daß die beste Weiß solche zustudieren / seye die Übung der selben / und daß wir nur diejenige recht verstehen / wie sichs gebührt / die wir ins Werck setzen ; Allein es folgt darauß nicht / daß wir sie nicht eher lehren sollen / als nur nach und nach wie wir sie etwan im Wort außüben. Denn die Gelegenheiten solche auß zuüben fallen nicht nach der Ordnung für [...]. Der Unfleiß in der Haltung der Gebotten / die wir schon wissen gibt uns kein Recht / das übrige nicht zu wissen : dann wir seynd verbunden / sie alle zu halten / und also einfolglich auch / sie alle zuwissen. [...] Obwohlen man nun selbiges wissen kan ohne es zuhalten / so ist es doch unmöglich / mehr darvon ins Werck zusetzen als man weist.⁴¹³

Daher sei eine Historie zu erzählen, an die sich Fragen anschließen sollen, um das Verständnis oder die Aufmerksamkeit während der Erzählung zu überprüfen.⁴¹⁴ Das Neue dieser Methode: Der zu vermittelnde Inhalt, vom Lehrenden gewünschte An- und auch Einsichten, werden in diesem zweiten Schritt nicht mehr direkt vermittelt, sondern sind von den Lernenden nach dem Input in Erzählform anhand des vorgestellten Materials selbst zu bilden, zu erkennen. Im Idealfall würden sich dann auch die Kontrollfragen aus der vorgeschalteten Erzählung ergeben:

Wünschen möchte ich / daß man disen Catechismus die Kinder lehren könnte / ohne daß sie ihn auswendig lerneten. [...] Ich möchte sie auch nicht so daran binden / daß sie eben dieselbige Wort / so sie gelernet / wider hersagen solten. Lieber wäre mirs / wann sie dieselbe änderten ohne Veränderung des Innhalts / weil dises ein sicherer Beweis wäre / daß sie die Sach wol begriffen ; da man hingegen daran zuzweifflen Ursach hat / wann sie eben einerley Wort wider sagen.⁴¹⁵

Allerdings dürfen die präsentierten Erzählungen nicht ausgeschmückt oder ins Unglaubwürdige, über die Zeugnisse der Schrift hinausgehend Spektakuläre gesteigert werden, führe dies doch sonst bei einem späteren Kontakt mit dem Original der biblischen Geschichten zu Einwänden.⁴¹⁶ Mit Blick auf die praktische Umsetzung werden Bilder und Anschauungsmaterialien empfohlen, um die Fantasie der Kinder

412 FLEURY, Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift (1697), 18.

413 EBD., 18–21.

414 Vgl. EBD., 113.

415 EBD., 114f.

416 Vgl. EBD., 60.

anzuregen.⁴¹⁷ Es erfolgt gar ein Plädoyer, lieber einige weniger relevante Geschichten zu streichen als auf Bilder zu verzichten. Allerdings ist *Fleury* durchaus bewusst, dass durch den vergleichsweise aufwendigen Druck von Abbildungen ein solches Werk schnell für die Zielgruppe der „arme Luth / die dergleichen Unterweisungen am meisten vonnöthen haben“⁴¹⁸, zu teuer wird. Daher befürwortet er eine Form der Unterweisung, die – wenn es denn sein müsse – aufgrund ihrer sprachlichen Klarheit auch ohne Bilder auskomme. Auf keinen Fall sollen Bilder verwendet werden, die erst zusätzliche Erklärungen nötig machen würden.⁴¹⁹

Neben der Wahl der Erzählung als kindgerechte Form der Vermittlung ist auch die Reflexion der verwendeten Sprache als Form der Adressat(inn)enorientierung zu beobachten. So „soll aber der Catechißmus = Lehrer alle Mühe auff sich nehmen : mit den Kinderen und Einfältigen sich klein machen ; ihre Sprach studieren / und in ihre Ideen sich einlassen umb sich nach denselben / sovil möglich / zurichten : doch muß man dabey alle Unanständigkeit vermayden. Daher es nicht nöthig ist / daß man / umb von den Kindern verstanden zu werden / rede wie ihre Kinds=Warterinnen / oder mit ihnen stammeln“⁴²⁰. Hier könnte man durchaus einen Seitenhieb auf die Ausführungen *Luthers* in seinem »Großen Katechismus« erkennen.⁴²¹ Da es sich um ein Handbuch für die Hand des Katecheten handelt, erfolgen zudem vielfach Hinweise und Winke, wie dieser die »Historische Methode« anzuwenden habe:

Es ist aber meine Meinung nicht / daß diser Catechismus soll angesehen werden / als ein Buch das man nur lesen oder auch außwendig lernen müsse : Sondern es solle vilmehr als ein Muster der Unterweisung seyn / dessen sich der Priester oder ein jeglicher anderer / der da lehrt / nach seinem Talent gebrauchen könne / ohne sich Scrupulos daran zuhalten ; sondern solches zu ändern nach Unterschid der Persohnen und Gelegenheiten. Anderst muß geschehen der Unterricht der Kinder / anderst die Informationen vernünftiger / aber in der Religion unwissender Persohnen : mit Politen und in andern Dingen klugen Leuthen muß man anderst reden als mit Hand-Wercks und Bours-Leuthen. Indem ich nun alle dise Unterschid in disem Modell nicht bemercken kan / hab ich mich darmit vergnügt / daß ich den vornehmsten angemerckt : hab also zwey Catechismos verfertiget / einen kleinern / vor die Kinder / welcher auch vor die wenig unterrichtete Leuthe dienen kan ; und einen größeren vor verständigere und mehr fähige Persohnen.⁴²²

Eine solche Anpassung an die jeweiligen Adressaten stelle hohe Anforderungen an die Katecheten, die vor allem mehr wissen müssten, als der Katechismus selbst bieten

417 Vgl. FLEURY, Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift (1697), 61.

418 EBD., 63.

419 Vgl. EBD., 64.

420 EBD., 110.

421 „[D]enn weil wir kindern predigen, müssen wir auch mit yhn lallen“ (LUTHER, Deutsch Catechismus (Der Große Katechismus) (1529), 143).

422 FLEURY, Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift (1697), 76–78.

kann.⁴²³ Allerdings sei nicht nur Wissen, sondern auch Können verlangt: einerseits die Fähigkeit, die komplexen theologischen und philosophischen Sprachgebilde in für die jeweiligen Adressaten verständliche Sprache zu übersetzen, andererseits aber vor allem den Willen zu entwickeln und beizubehalten, diese schwere Aufgabe immer neu umzusetzen – und nicht das Einfache und Leichte zu tun. Auch wenn er zugibt, dass dies wohl in der Praxis bisweilen unrealistisch⁴²⁴ sein mag, formuliert *Fleury* den Wunsch nach einer Individualität der Lernwege:

Lasset uns bitten umb einen Brennenden Eyffer / der uns tausend heilige Erfindungen an die Hand gebe / die grosse und kleine / die einfältige und kluge / herbey zuziehen / und der da mache / daß wir jederzeit bereit seyen / Unterricht zugeben denjenigen / so solchen annehmen wollen. [...] Wir sollen auch vil und oft vor diejenige betten / die wir unterrichten : Gott bitten / das er uns Gelegenheit verschaffe / und die Thür eröffne : daß er denjenigen / so uns hören / Gelehrnigkeit / Verstand / Liebe / und Beständigkeit verleyhe [...].⁴²⁵

Trotz aller Bemühungen können jedoch Neuansätze und individuelle Versuche auch zu Misserfolgen führen. Daher enthält *Fleury*s Schrift durchaus beruhigende Aussichten für alle in den verschiedenen Bereichen religiöser Bildung Tätigen:

Wann aber jje nach langer Zeit / Unterweisung / und Anwendung aller Mittel so die Lieb / an die Hand geben kan ; gleichwol noch so hartverständige Leuth solte antreffen / welche die zur Seeligkeit nothwendige Warheiten nicht verstehen könnten : so weiß ich nicht / ob man sie nicht als schwache ansehen und sie der Barmherzigkeit Gottes überlassen solle ; sich vergügend für sie zubetten / ohne sich darmit zuplagen / wie man sie einige Wort außwendig lehren möchte / welche doch / nur so gantz allein / sie nicht wurden seelig machen.⁴²⁶

2.4.3.2 Johann Hübners »Biblische Historien«

Evangelischerseits ist es der bereits erwähnte *Johann Hübner*, der neben der Reduktion der Stofffülle vor allem eine geeignete „METHODE“⁴²⁷ in Form eines Dreischritts entwickelt: „Ein iedwedes Kind hat von seinem Schöpffer empfangen erstlich ein Gedächtniß, daß es etwas auswendig lernen kan: Darnach einen Verstand, daß es einer Sache nachdenken kan; und endlich einen Willen, daß es sich einen Vorsatz fassen kan.“⁴²⁸ Hier zeigt sich, dass zunächst explizit die Kategorien des Auswendiglernens überschritten werden sollen:

423 Vgl. FLEURY, Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift (1697), 80–84.

424 Vgl. EBD., 114f.

425 EBD., 133f.

426 EBD., 107f.

427 HÜBNER, Zweymahl zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum Besten abgefasset (1731), Vorrede des AUTORIS 2, Hervorhebung im Original.

428 EBD., Vorrede des AUTORIS 2.

Wenns aber gleich mit der Memoria seine Richtigkeit hat, so ist das Kind deswegen noch nichts klüger geworden, und also muß mans bey diesen Fragen nicht bewenden lassen. Sondern nunmehr muß der Verstand des Kindes geübet werden, daß es einer solchen Geschichts nachdenken, und die darinnen verborgenen Wahrheiten durch den Gebrauch seiner Vernunft heraus suchen lernet.⁴²⁹

Diese verstandesmäßige Beschäftigung gilt es anhand der vorliegenden Historien solange einzuüben, bis diese als Material nicht mehr vonnöten sind. Dadurch sollen die Kinder befähigt werden, diese Denkoperation auch bei anderen Textstellen der Heiligen Schrift anzuwenden:

[W]enn Eltern und Lehrmeister mit diesen Biblischen Historien so zu Wercke gien-gen, ich bin versichert, nicht nur die drey hundert Lehren, die in diesem Buche stehen, würden ihren Kindern bald ins Hertze geschrieben seyn; sondern es würde ihr Verstand durch das beywohnende Licht des göttlichen Wortes, und durch die mitwirkende Krafft GOTTes des Heiligen Geistes dermassen erleuchtet werden, daß sie darnach selber, gleich als wie die Bienen, aus einem iedweden Blümlein des Wortes GOTTes, eine Honig=süsse Seelen=Speise zu sammeln würden geschickt werden.⁴³⁰

Erst darauf baut sodann der dritte Schritt auf, welcher für seine Zeit auf *zweifacher* Ebene innovativ ist: Einerseits lässt er sich „als adressatenbezogene Unterweisung in den praktischen Fragen des Alltags mit biblisch-dogmatischer Grundlage charakterisieren“⁴³¹, andererseits werden die Auswirkungen verstandesmäßiger Aneignungen auf das konkrete, auch außerschulische Handeln und die Authentizität des christlichen Bekenntnisses beleuchtet:

Dannhero muß man die Hände noch nicht in den Schooß legen, sondern man muß drittens auch den Willen oder das Hertz eines Kindes dahin bringen, daß es nunmehr auf dieses Erkänntniß auch das Böse verwerffen, und das Gute erwehlen möge. Dieses ist gewiß der allerschwereste Punct, weil sich um diese Gegend die Heucheley, und das rechtschaffene Wesen in Christo; oder welches einerley ist, das Maul=Christenthum, und das Hertz=Christenthum, von einander scheidet.⁴³²

Auch wenn der Erfolg von *Hübners* Schrift zu einem großen Teil auf dessen „meisterlich vermittelnder Übergangstheologie, die sowohl den orthodoxen, wie auch den pie-

429 HÜBNER, Zweymahl zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum Besten abgefasst (1731), Vorrede des AUTORIS 3.

430 EBD., Vorrede des AUTORIS 5.

431 Christine REENTS, Johann Hübners Biblische Historien nach ihrem Erziehungs- und theologiegeschichtlichen Hintergrund, ihrem Autor und ihren theologischen Grundlinien, in: Rainer LACHMANN/Christine REENTS (Hg.), Johann Hübner, Biblische Historien, Hildesheim, Zürich und New York: Georg Olms 1986, 1–22, hier 11.

432 HÜBNER, Zweymahl zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum Besten abgefasst (1731), Vorrede des AUTORIS 5.

tistischen und aufklärerischen Ansprüchen genügen konnte“⁴³³, beruht, so verweist zumindest die Gegenüberstellung von „Maul=Christenthum“⁴³⁴ – ein Begriff, der sich in der Literatur mindestens seit 1666⁴³⁵ recht häufig finden lässt – und „Hertz=Christenthum“⁴³⁶ auf das Frömmigkeitsideal des Pietismus, das sich gegen die Macht der Gewohnheit wandte und in die Entscheidung rief.⁴³⁷ Wie diese Aufgabe der authentischen Willensbildung konkret durch die Lehrenden zu lösen ist, beantwortet der Autor hingegen nicht. Er vertraut auf die Wirkung von poetischen Versen am Ende der zu besprechenden Historien – und des Gebets. So formuliert er ein „Gebet eines Kindes, wenn es eine Biblische Historie lernen will“ vor, in dem es heißt: „Heilige doch endlich auch meinen Willen, daß ich das Böse verwerffen, und das Gute erwehlen, und also nicht nur ein Hörer, sondern auch ein Thäter deines Worts seyn möge!“⁴³⁸

2.4.4 Zwischenfazit

Diese Spuren eines allmählichen (Wieder-)Aufbrechens der Frage nach der Authentizität sollten in den folgenden zwei Jahrhunderten immer stärker zur Geltung kommen. Für die hier betrachtete Zeitspanne wird an dieser Stelle auf eine tabellarische Darstellung bewusst verzichtet – als zu ähnlich zeigen sich Ziele *und* Wege der Adressat(inn)enorientierung im Zeitalter von Reformation und Gegenreformation, und dies auch über die nun bestehenden Konfessionsgrenzen hinweg. Auf der Suche nach dem »passenden Trichter« für die »Befüllung der Gefäße« mit den – je nach konfessioneller Färbung – als erforderlich erachteten Kenntnissen beschreiten die wortführenden Akteure beider Seiten durchaus ähnliche Wege, sei es die (noch) stärkere Einbindung der Volkssprache, seien es Lieder oder Geschichten.

433 Rainer LACHMANN, Vom Westfälischen Frieden bis zur Napoleonischen Ära, in: Rainer LACHMANN/Bernd SCHRÖDER (Hg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2007, 78–127, hier 96.

434 HÜBNER, Zweymahl zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum Besten abgefasst (1731), Vorrede des AUTORIS 5.

435 Die derzeit früheste nachweisbare Verwendung findet sich interessanterweise beim katholischen Landgraf Ernst von Hessen-Rheinfels-Rotenburg, der darin jedoch ein Problem *aller* Konfessionen sieht, sei es doch „heute zu tage ja so sehr als jemahls bey meinsten Christen=Menschen / was vor Religion und Confession sie dan auch gleich seyn / nur ein Maul=Christenthum / da man alles auff's Todbett / und wann man nit mehr sündigen kan / aufflisset ankommen“ (ERNST VON HESSEN-RHEINFELS-ROTEBURG, Der so warhafft als gantz auffrichtig und discret-gesinnte Catholischer / Das ist: Tractat oder Discurs von Einigen so gantz raisonnablen und freyen, als auch moderirten Gedancken, Sentimenten, Reflexionen und Concepten über Den heutigen Zustand deß Religions=Wesens in der Welt, Getruckt in einer solchen Stadt / daselbstes an an Cathilischen kirchen gewiß nicht ermangelt 1666, 136).

436 HÜBNER, Zweymahl zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum Besten abgefasst (1731), Vorrede des AUTORIS 5.

437 Vgl. Markus MATTHIAS, Bekehrung und Wiedergeburt, in: Hartmut LEHMANN (Hg.), Geschichte des Pietismus. Bd. 4: Glaubenswelt und Lebenswelten, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2004, 49–79, hier 50.

438 HÜBNER, Zweymahl zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum Besten abgefasst (1731), Vorrede des AUTORIS o. S.