

In- und auswendig lernen

Perspektiven für nachhaltiges Lernen im Kirchlichen Unterricht
an Grundtexten des christlichen Glaubens

Achim Härtner

*Was du mir nimmst, das vergesse ich.
Was du mir zeigst, das behalte ich.
Woran du mich teilhaben lässt, das begreife ich.¹*
(Chinesisches Sprichwort)

Wenn es um den Kirchlichen Unterricht² (KU) geht, ist kaum ein Thema so umstritten wie das Auswendiglernen von Texten und Liedern der christlichen Tradition mit ihren jüdischen Wurzeln. Dies gilt in Bezug auf die Jugendlichen und deren Eltern, die Unterrichtenden und die fachwissenschaftliche Diskussion gleichermaßen. Der folgende Beitrag greift das Thema in einer grundsätzlichen Ausrichtung auf. Leitend ist dabei die Frage, wie es in der reflektierenden Aneignung von Grundtexten des christlichen Glaubens zu einem nachhaltigen Lernen kommen kann.

Auswendiglernen damals und heute

Jahrhundertlang war in der Geschichte des Christentums das Auswendiglernen zentraler Texte des Glaubens fester und unbestrittener Bestandteil religiöser Unterweisung. Seit der Mitte des vergangenen Jahrhunderts ist von unterschiedlichen Seiten massiv bestritten worden, dass dies sinnvoll sei – mit dem Ergebnis, dass Bedeutung und Praxis des Auswendiglernens und -könnens religiöser Texte immer weiter zurückgehen. Einige wenige Stationen dieser Entwicklung werden hier skizziert:

In religiösen Bildungsprozessen protestantischer Prägung spielten Bibelworte, Katechismus, kirchliche Bekenntnisse und geistliche Lieder traditionell eine tragende Rolle. In den Anfängen des Protestantismus erwies sich das Memorieren religiöser Texte als grundlegende Kulturtechnik einer „Kirche des Wortes“. Dies kommt, mit dem Kulturwissenschaftler Jan Assmann gesprochen, einer „Theologisierung des

1 Zitiert in: Hans Schmid: Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 2012, 243.

2 Die Evangelisch-methodistische Kirche bietet für Jugendliche zwischen 12 und 14 Jahren einen zweijährigen Kirchlichen Unterricht an, der in Inhalt und Form der Konfirmandenarbeit im Raum der Evangelischen Landeskirchen vergleichbar ist. Dazu grundlegend: Achim Härtner: Glauben lernen in unsicherer Zeit. Aufgaben und Aussichten des Kirchlichen Unterrichts in der Evangelisch-methodistischen Kirche in den gesellschaftlichen Herausforderungen der Gegenwart, in: Theologie für die Praxis 38 (2012), 24–49.

kulturellen Gedächtnisses³ gleich. Ohne das Auswendiglernen und Einüben in den Gebrauch religiöser Texte wäre die Reformation in der Tat undenkbar. Dabei hat schon Luther Wert daraufgelegt zu betonen, dass es ihm nicht um das Auswendiglernen *per se* geht, sondern darum, durch das Memorieren von Texten die Voraussetzungen zu deren Verständnis zu schaffen: „Dieser Unterricht muss nun also geschehen [...], dass sie nicht alleine die Worte auswendiglernen noch reden, sondern dass sie nach diesen von Stück zu Stück gefragt werden und antworten müssen, was ein jegliches bedeute und wie sie es verstehen.“⁴ Als Luther diese Sätze – drei Jahre vor der Abfassung seiner beiden Katechismen – schrieb, hatte er als Lehrinhalte die Zehn Gebote, das Glaubensbekenntnis („Der christliche Glaube“) und das Vaterunser im Blick. Im Kleinen Katechismus (1529) nahm Luther das Abendmahl und die Taufe als weitere „Hauptstücke“ der evangelischen Glaubenslehre hinzu. Der Religionspädagoge Christoph Dinkel erinnert an die herausragende Bedeutung dieses Werkes und dessen kirchlicher Rezeption in der Unterrichtspraxis: „Der auswendiggelernte Kleine Katechismus Martin Luthers, später auch der Heidelberger Katechismus und die auswendiggelernten reformatorischen Lieder waren entscheidende Instrumente bei der Ausbreitung und Stabilisierung des evangelischen Bekenntnisses.“⁵ Vergleichbares gilt auch für die Ausbreitung und Konsolidierung des frühen Methodismus, für den eine tiefe Verwurzelung der Glaubenden in den biblischen Schriften und kirchlichen Bekenntnistexten prägend war.⁶ Auch die Bedeutung des frühmethodistischen Liedguts als gesungene – und damit vielfach auch eingehend memorierte – Theologie kann in diesem Zusammenhang kaum überschätzt werden.

Noch in den 1950er Jahren war es gang und gäbe, dass in Lehrplänen des landeskirchlichen Konfirmandenunterrichts an die 100 Texte (Bibelverse, Lieder, Katechismustexte) auswendig zu lernen waren.⁷ In der Unterrichtspraxis konnte der Anspruch häufig nicht eingelöst werden, den jungen Leuten die Sinnhaftigkeit dieses Unterfangens im Sinne der von Luther intendierten *Vorbereitung des Verstehens* religiöser Texte zu vermitteln. Vielerorts wurde im Zuge einer „Tornister-Didaktik“ versucht, Schülerinnen und Schülern Unmengen von für sie fremde und unverständliche Texte gleichsam „einzutrichtern“, nicht selten auch unter Strafandrohung und -praxis.⁸ Das Auswendiglernen und Hersagen „heiliger Texte“ bildete für Generatio-

3 Jan Assmann: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 2007, 60. Vgl. Aleida Assmann: Erinnerungsräume, Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München 2009.

4 Otto Clemen: Luthers Werke, Bd. 3, Berlin 1959, 297f.

5 Christoph Dinkel: Gedächtnis des Glaubens. Überlegungen zum Auswendiglernen im Religions- und Konfirmandenunterricht, in: EvTh 62 (2002), 431.

6 Vgl. Achim Härtner: Bildungsverantwortung in freikirchlicher Perspektive am Beispiel des Methodismus in England und Deutschland. In: Holger Eschmann / Achim Härtner (Hg.): Glaube bildet. Bildung als Thema von Theologie und Kirche, Göttingen 2010, 40–50.

7 Vgl. Karl Hauschild / Johannes Schröder: Arbeitshilfe für die Unterweisung der Konfirmanden, Neumünster 1995.

8 Vgl. Burkhardt Nolte: Wider die Tornister-Didaktik, in: Loccumer Pelikan 3/2009, 116. Gerhard Wipf und Otto Dürr berichten von einem schwäbischen Schulmeister, der in 51 Jahren Unterrichtspraxis penibel Buch führte über „Total 76.000 Rutenschläge für biblische Sprüche und Gesangbuchverse“, in: dies.: Memorieren – ja, aber wie? Stuttgart 1964, 29.

nen ein, wenn nicht ~~das~~ Charakteristikum des Konfirmandenunterrichts. Die gängige Unterrichtspraxis in den Vorgängerkirchen der heutigen Evangelisch-methodistischen Kirche unterschied sich landläufig kaum von der in den Evangelischen Landeskirchen. Der erstmals 1930 für die Bischöfliche Methodistenkirche in der Schweiz herausgegebene „Leitfaden für den Katechismus-Unterricht“⁹ von Theophil Spörrli mit seinen 166 (!) Fragen, Antworten und Belegtexten fand auch in Deutschland große Resonanz und prägte die Lehrpraxis im Kirchlichen Unterricht über Jahrzehnte hinweg.

Die schrittweise Erosion des Auswendiglernens in der Arbeit mit Jugendlichen im Konfirmandenalter beginnt Anfang der 1960er Jahre. Im Zuge fortschreitender Individualisierung und Pluralisierung in der Gesellschaft, die rasch auch in Theologie und Pädagogik Fuß fassten, wurde das Auswendiglernen festgefügter Texte als lebensferne Normierung von Glaubensüberzeugungen aufgefasst und damit als didaktisch wie methodisch veraltet abgelehnt. Die zunehmende Bedeutung selbsttätiger, kreativer und gruppenorientierter Arbeitsformen im Religionsunterricht ließ das Auswendiglernen religiöser Texte weiter zurücktreten. Im Vergleich zur schulischen Religionspädagogik hielt man allerdings im Raum der Gemeindepädagogik – auch in der Evangelisch-methodistischen Kirche – noch geraume Zeit an der Praxis des Auswendiglernens und Aufsagens fest, vor allem aus der verbreiteten Überzeugung heraus, dass ein Schatz eingepprägter Glaubenstexte die jungen Leute ein Leben lang begleiten würde. Auch wer die gute Absicht hinter dieser Haltung zu schätzen weiß, kann nicht darüber hinwegsehen, dass auch in der gemeindepädagogischen Praxis manche Überzeugungs- und Vermittlungsarbeit auf der Strecke geblieben ist und das „sture Auswendiglernen“ (weniger die Texte selbst!) bei vielen einen bitteren Nachgeschmack hinterlassen hat.

Wer heute mit Eltern von Jugendlichen im KU spricht, sieht sich nicht selten einer ambivalenten Einschätzung gegenüber: Einerseits ist zu hören: „Die Jugendlichen sollten im KU wieder mehr lernen ...“, andererseits: „... aber Auswendiglernen geht gar nicht!“ In dieser Doppelbotschaft wird zum einen die berechtigte Erwartung an den KU deutlich, dass dort Sinnvolles und Wichtiges gelernt werden soll. Zum anderen dürfte bei vielen die eigene – oftmals negativ überschattete – Erinnerung an die KU-Zeit die Überzeugung nähren, dass es „ihre Kinder einmal besser haben sollen“ – also auf das Memorieren von Texten zu verzichten sei. Die Einschätzung Christoph Dinkels dürfte auch auf freikirchliche Verhältnisse zutreffen: „Wer sich heute für das Auswendiglernen ausspricht, steht im Verdacht, reaktionären pädagogischen Tendenzen Vorschub zu leisten. Das über Jahrhunderte selbstverständliche Auswendiglernen gilt vielen als überholt und begründungspflichtig“.¹⁰

In Folge der beschriebenen Entwicklung haben viele Pastorinnen und Pastoren den Lernstoff im KU drastisch reduziert und auf einige wenige Grundtexte beschränkt, insbesondere solche, die im Gemeindeleben wiederholt vorkommen: das Vaterunser, das Apostolische Glaubensbekenntnis, Psalm 23, die Zehn Gebote, den Taufbefehl, die Abendmahls Worte und einzelne Liedstrophen. Damit verbunden ist das Bemühen, diese Texte in ihren Entstehungszusammenhängen verständlich zu

9 Theophil Spörrli: Leitfaden für den Katechismusunterricht, Zürich 1930 (Frankfurt/M. 1950).

10 Dinkel: Gedächtnis des Glaubens, s.o. Anm. 5, 431.

machen, und vor allem, diese bezüglich ihrer Lebensrelevanz für heute zu erschließen. In der Regel lässt sich so den Jugendlichen und deren Eltern die Bedeutsamkeit einsichtig machen, wenigstens einen Grundbestand christlicher Texte auch im Wortlaut wiedergeben zu können. Worin diese Bedeutsamkeit bestehen kann, soll im Folgenden eingehender untersucht werden.

Religiöse Texte auswendig lernen in einer Wissensgesellschaft?

„Man muss nicht alles wissen, man muss nur wissen, wo es steht!“ Diese Alltagsweisheit hat in der modernen Wissensgesellschaft eine nahezu universelle Bedeutung erlangt. Praktisch überall und jederzeit stehen uns in der digitalen Welt alle möglichen Informationen zur Verfügung. Computer, Tablets und Smartphones erlauben den spontanen Zugriff auf Daten aller Art. Elektronische Speichermedien immer größerer Kapazität dienen uns gleichsam als externes „Gedächtnis“ für Texte und Musik, Bilder und Filme, die uns wichtig sind. Diese kulturprägenden Errungenschaften im Zuge des technischen Fortschritts sind aus dem Alltag nicht mehr wegzudenken, besonders nicht in der umfassend „digital sozialisierten“ jüngeren Generation. Dass die beschriebene, in mancherlei Hinsichten positive Entwicklung (z. B. Demokratisierung von Wissen) auch ihre Kehrseiten hat, darf indes nicht außer Acht bleiben. Wenn wir alle Informationen „googeln“ oder aus externen Gedächtnissen abrufen können – welches Wissen von Gott und der Welt haben wir in unserem eigenen Gedächtnis, nachhaltig und lebensprägend? Der Theologe und Soziologe Reimer Gronemeyer mahnt in diesem Zusammenhang: „Wir sind eine Gesellschaft der fleischgewordenen Löschtaste. Alles, was die Menschen früher auswendig gelernt haben, haben wir auf die Festplatten ausgelagert. Wir haben ungeheuer viele Kompetenzen, aber wir haben eigentlich nichts mehr im Kopf.“¹¹ In Zeiten einer auf allseitige Effizienz getrimmten „Beschleunigungsgesellschaft“¹² (Hartmut Rosa), in der Informationen und Wissensbestände immer kürzere Halbwertszeiten haben, wirkt die Anstrengung des (Auswendig-)Lernens, die Mühe einer langsamen, wiederholten und intensiven Aneignung von Wissens- und Erfahrungsbeständen aus früheren Zeiten wie ein kulturromantischer Anachronismus. Doch für den christlichen Glauben behält das Inwendig-Wissen und Auswendig-Können überkommener Texte eine bleibende Bedeutung, auch und gerade im Kontrast zu den gesellschaftlichen Trends unserer Zeit. Was die Menschen über Generationen in ihrem Glauben bewegte, erinnert in einer schnelllebigen Gegenwart daran: „Das Wort, das dir hilft, kannst du dir nicht selbst sagen!“ (äthiopisches Sprichwort). Das Wesentliche des christlichen Glaubens liegt nicht in dem, was Menschen aus sich oder aus ihrer Sozialisation heraus sind, sondern in dem, was Gott ihnen an Wert und Würde unverbrüchlich zusagt.¹³ Die großen Texte des

11 Zitiert in: Der Herr ist mein Kumpel, in: Reutlinger Generalanzeiger, 13. März 2013, 16.

12 Hartmut Rosa: Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne, Frankfurt/M. 2005.

13 Daher lautet die erste Frage in Theophil Spörris „Leitfaden zum Katechismus-Unterricht“ (Zürich 1930, 5): „Was gibt unserem Leben Sinn und Wert? In Gemeinschaft mit Gott leben und ihm dienen dürfen, das gibt unserem Leben Sinn und Wert.“

Glaubens, die Bekenntnisse und Lieder aus alter und neuer Zeit halten nachhaltig die Erinnerung an Gottes Handeln und die Erfahrungen des Glaubens wach, sofern sie nicht nur als Wissensbestände konsumiert, sondern in einer persönlichen Auseinandersetzung mit Wortlaut und Bedeutung rezipiert werden. Dabei bilden Bibel und Gesangbuch einen vergleichsweise kleinen „Datenbestand“, der ohne inflationäre „Massenspeicher“ auskommt. Weil in ihnen Glaubens- und Lebenserfahrungen verdichtet sind, die Menschen über lange Zeiträume hinweg im Leben und Sterben Trost und Hilfe boten, sind die alten Texte oft gerade in ihrer Fremdheit überraschend aktuell – auch für Jugendliche im KU.

So resümiert der 13-jährige Luca: „Der Segen mit dem Handauflegen und dem Spruch – das war seltsam und gut zugleich.“¹⁴

Tragende Gewissheiten finden

Die Mehrzahl der Menschen in unserem Kulturkreis verwirklicht ihre Religiosität heute in einem individuellen Auswahl- und Syntheseverfahren. *Credo* bedeutet ursprünglich „ich glaube“, heute steht es vornehmlich für „ich glaube“. Religion und Glaube sind demnach Privatsache, der Einklang mit überkommenen religiösen Traditionen wird oft nicht einmal mehr gesucht. Der Soziologe Ulrich Beck kennzeichnet die Hinwendung zum „eigenen Gott“ als „subjektiven Polytheismus“¹⁵, der Philosoph Rüdiger Safranski prägt das Bild einer „Religion aus dem Hobbykeller“¹⁶. Insbesondere junge Menschen empfinden angesichts der multireligiösen und vielfach religiös indifferenten Prägung unserer Zeit eine große Verunsicherung und einen hohen Orientierungsbedarf, verbunden mit der (oft unausgesprochenen) Frage: *Was trägt?* Daher stehen Konfirmandenarbeit und kirchlicher Unterricht vor der Herausforderung, das entscheidend und unterscheidend Christliche am Glauben möglichst klar zu beschreiben und die eigene Glaubensüberzeugung ohne Druck, aber auch ohne falsche Scheu ins Gespräch mit den Jugendlichen einzubringen. Die Religionspädagogen Gerhard Büttner und Veit-Jakobus Dieterich bilanzieren angesichts der Tatsache, dass Familie und Gottesdienst die religiöse Kommunikation alleine nicht mehr gewährleisten können: „Wir können also konstatieren, dass es zumindest in dem von uns in den Blick genommenen deutschen Sprachraum eine Tendenz gibt, für religiöse Phänomene oder Traditionen keine entsprechende Begrifflichkeit mehr zur Verfügung zu haben. [...] Dies sollte auch ermutigen, in verstärktem Maße wichtige Texte wieder auswendig zu lernen. Es kann nicht sein, dass allein die Sprüche der Werbung als Deutungskategorien zur Verfügung stehen.“¹⁷ Das hier verwendete Stichwort „Deutungskategorien“ ist nur ein Hinweis darauf, dass Religion und Glauben stets eine überindividuelle, soziale Dimension zu eigen ist. So wie sich das individuelle Gedächtnis einer

14 Zitiert in: Der Herr ist mein Kumpel, s.o. Anm. 10, 9.

15 Ulrich Beck: Der eigene Gott. Von der Friedensfähigkeit und dem Gewaltpotential der Religionen, Berlin 2008.

16 Rüdiger Safranski: Die Botschaft, das war er; in: Der SPIEGEL, Nr. 15/2005, 119.

17 Gerhard Büttner / Veit-Jakobus Dieterich: Religion als Unterricht. Ein Kompendium, Göttingen 2004, 213.223–224.

Person am „sozialen Gedächtnis“ (Jan und Aleida Assmann) einer Gemeinschaft ausbildet, entwickelt sich die Glaubensprägung der Einzelnen in der persönlichen Auseinandersetzung mit den Zeugnissen derer, die vor ihnen gesucht, gerungen, geglaubt und gezwifelt haben. Tragende Gewissheiten entstehen nicht aus sich selbst heraus, dazu braucht es Impulse von außen. Ein Grundbestand an elementaren Glaubenssätzen, die nicht nur im Kopf gewusst, sondern auch „im Herzen bewegt“ (1. K 2,19) werden, kann seine Tragfähigkeit in unterschiedlichen Lebenslagen immer wieder neu erweisen: „In der Not können auswendig gelernte Texte Engel sein. Sie können Formen der Gegenwart Gottes darstellen. Als geistliche Lebensbegleiter können sie das Evangelium vergegenwärtigen, wenn man einsam ist und Trost am Nötigsten hat.“¹⁸

Sich selbst besser verstehen lernen

Was die Dichterin Ulla Hahn im Blick auf die reflektierende Aneignung von Gedichten schreibt, gilt auch im Zusammenhang unseres Themas: „Wer ein Gedicht lernt, lernt immer zweierlei verstehen, das Gedicht und sich selbst. Gedichte lernen heißt, sich etwas Fremdes zu eigen zu machen. Um das Fremde verstehen zu können, muss man es kennen.“¹⁹ Sich selbst besser verstehen lernen, die Höhen und Tiefen menschlicher Existenz auszuloten, dazu sind Erfahrungen und Begegnungen mit anderen nötig. Dabei kann gerade das, was in der ersten Begegnung fremd und verstörend wirken mag, zum tieferen Nach- und Umdenken anregen. Von daher erscheint es wenig ratsam, den Heranwachsenden im Rahmen einer christlichen Erziehung die Begegnung und Auseinandersetzung mit Basistexten aus Bibel und Glaubensgeschichte ersparen zu wollen. Denn ohne eine intensive Aneignung biblisch-christlicher Elementartexte, ohne die damit verbundene Vergewisserung darin, dass der Gott der Geschichte auch heute ins Leben hinein spricht, werden die Jugendlichen nur schwerlich eine eigene Glaubensidentität finden können. Die ihnen in den alten Texten angebotene Glaubensidentität ist zunächst eine *geliebene*; durch Einübung und Erfahrung jedoch kann sie nach und nach ihre eigene werden. Aus diesem Grund weist der Religionspädagoge Ingo Baldermann dem Memorieren von Psalmen einen wichtigen Stellenwert für die Bewältigung des Lebens zu: „Die Worte der Psalmen geben mir eine Sprache für Erfahrungen, die mir sonst den Mund verschließen, und sie öffnen für eine Hoffnung, für die ich aus mir selbst heraus keine Worte finde. Sie müssen die Möglichkeit haben, mir einzufallen, also in meinen Gedanken präsent zu sein und zu mir zu sprechen, wo immer es nötig ist. [...] So speichern wir die Worte der Psalmen nicht als Wissensstoffe, sondern sie werden für Kinder und Jugendliche zum Werkzeug, mit dem sie ihre Erfahrungen bearbeiten. Sie gewinnen Sprachmuster, die ihre Stärke an immer neuen Erfahrungen erweisen.“²⁰ Die reflektierende Aneignung christlicher Basistexte kann dazu dienen, dass die Jugendlichen im Licht der ihnen zunächst fremden Aussagen ihre eigene menschliche Existenz

18 Dinkel: Gedächtnis des Glaubens, s.o. Anm. 5, 439.

19 Ulla Hahn / Klaus von Dohnanyi: Gedichte fürs Gedächtnis. Zum Inwendig-Lernen und Auswendig-Sagen, München 2003, 28.

20 Ingo Baldermann: Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 1996, 44.46.

besser verstehen lernen und sie ihr Leben als Teil der unabgeschlossenen Geschichte Gottes mit seiner Welt zu begreifen beginnen.

Die 14-jährige Helena resümiert: „Was ich im Konfirmandenunterricht an Geschichten über Gott gehört habe, war interessanter als im Reli-Unterricht. Wir haben viel unternommen in diesem Jahr, zum Beispiel einen Ausflug in die Diakonie in Stetten. Dort habe ich gelernt, dass man auch mit Behinderten etwas machen kann und dass Gott jeden lieb hat – egal wie er ist.“²¹

Dieses Beispiel zeigt, wie wichtig es ist, die gelernten Inhalte für die Jugendlichen durch eigene Erfahrungen möglichst konkret werden zu lassen und auf diese Weise nachhaltig zu verankern.

Im Glauben sprachfähig und dialogbereit werden

Auch die individuelle Sprachfähigkeit bildet sich im Umgang mit der sozialen Umwelt, insbesondere mit deren „Sprachspielen“²² (Ludwig Wittgenstein) und „Erinnerungsfiguren“²³ (Maurice Halbwachs) aus. Im Kontext der frühchristlichen Mission steht das Wort aus 1 Petr. 3,15: „Seid stets bereit, Rede und Antwort zu stehen, wenn jemand von euch Rechenschaft fordert über die Hoffnung, die in euch ist.“ (Zürcher Bibel). Wer im Sinne des Bibelworts Rede und Antwort stehen möchte über die zentrale Botschaft des christlichen Glaubens – die *Hoffnung in euch* (Plural!) –, braucht nicht nur ein Orientierungswissen, sondern auch einen geeigneten Wortschatz, um sich verständlich machen zu können. Mit bloßem Nachsprechen religiöser Texte ist es nicht getan. Nur wer mit der christlichen Überlieferung eigenständig umgeht, wird im Gespräch Gehör finden können. Gerhard Büttner hält in diesem Zusammenhang mit Blick auf das Auswendiglernen fest: „Dies ist keine autoritäre Praxis, sondern schafft vielmehr die Voraussetzung, beim Theologisieren oder Philosophieren aufgeprägte Argumentationen zurückgreifen zu können. Gerade im mündlichen Diskurs benötigt man solche geprägte Tradition, um das bloß subjektive ‚ich meine‘ zu überwinden und seine Begründung in einen größeren Zusammenhang stellen zu können.“²⁴ Die hier eröffnete Zielperspektive einer persönlichen Beheimatung in der christlichen Tradition, verbunden mit der Ausbildung einer religiösen Auskunftsfähigkeit und Dialogbereitschaft, weist über die gemeindepädagogische Arbeit mit Jugendlichen im Teenageralter hinaus. Der KU kann und soll ein Ort sein, wo diese Perspektive ansatzweise erprobt und eingeübt wird. Sie weiter zu verfolgen, bleibt eine Lebensaufgabe für die Einzelnen; sie zu ermutigen und auf ihren jeweiligen Wegen zu begleiten, bleibt Aufgabe einer Gemeindepädagogik aller Altersstufen.

Als *Zwischenbilanz* unserer seitherigen Überlegungen kann mit Arndt E. Schnepfer festgehalten werden: „Das Memorieren religiöser Basistexte fördert die Beheimatungskraft im [...] kirchlichen Kontext, es vermag die religiöse Biographie junger Menschen sinnvoll zu bilden, es wirkt unterstützend in der Lebensbewältigung, es eröff-

21 Zitiert in: Der Herr ist mein Kumpel, s.o. Anm. 10, 9.

22 Ludwig Wittgenstein: Philosophische Untersuchungen, Frankfurt 2003, § 23, 758.

23 Maurice Halbwachs: Das kollektive Gedächtnis, Stuttgart 1967.

24 Gerhard Büttner: Nachhaltiges Lernen im Religionsunterricht, in: KatBl 136 (2011), 446; ähnlich argumentierte bereits Gerhard M. Martin: Zum Memorieren im Konfirmandenunterricht, in: DtPfrBl 77 (1977), 84.

net originale Zugänge zu religiösen Erfahrungen und es begünstigt die Entwicklung einer theologischen Gesprächsfähigkeit.“²⁵

Didaktische und methodische Überlegungen zum nachhaltigen Lernen an Texten im KU

Wie der geschichtliche Einblick zu Anfang zeigte, ist das Auswendiglernen und Aufsagen von Texten als die zentrale Lehrmethode im KU längst abgelöst – und das ist gut so. Vieles indes spricht dafür, das Memorieren geistlicher Texte dennoch nicht gänzlich preiszugeben, sondern diese Lehrform bewusst sparsam und gut eingebunden in den Gesamtzusammenhang von KU und Gemeindegarbeit einzusetzen. Die Hirnforschung und die Lernpsychologie haben erwiesen, dass man das gespeicherte Wissen im menschlichen Gehirn mit einem Netzwerk vergleichen kann.²⁶ Neue Lerninhalte ordnen wir dem zu, was wir bereits an Wissensbeständen und Erfahrungen haben. Sie prägen sich dann wirksam und nachhaltig ein, wenn wir von der Sinnhaftigkeit des Lernens hinreichend überzeugt sind und davon ausgehen, dass uns das Neue im Alltag „etwas bringt“ – vielleicht auch erst später einmal.²⁷ Beim auf persönliche Aneignung angelegten kumulativen und nachhaltigen Lernen kommt dem Memorieren religiöser Texte insofern eine bleibende Bedeutung zu, als diese als „Fixpunkte für die Erinnerung“ und darüber hinaus als „Kristallisationskern[e] für künftige religiöse Erfahrungen“ dienen können.²⁸

Welche Texte eignen sich? Religionsdidaktische Kriterien zur Auswahl

Im Lehrplan für den Kirchlichen Unterricht der Evangelisch-methodistischen Kirche in Deutschland (2000) gibt es bewusst keine Festlegung eines zu memorierenden „Lernstoffs“. Die Unterrichtenden haben die Freiheit, aus den in der KU-Arbeitshilfe „Unterwegs ins Leben“ (2006) zu jedem Stundenentwurf angebotenen Lernvorschlägen – in Absprache mit den Jugendlichen und deren Eltern – eine geeignete Auswahl zu treffen.²⁹ Verbreitete Praxis ist heute die bereits erwähnte Beschränkung auf die Zehn Gebote, Psalm 23, das Apostolische Glaubensbekenntnis, das Vaterunser, den Taufbefehl, die Abendmahlsworte und einzelne Liedstrophen.

25 Amst Elmar Schnepfer: Goldene Buchstaben ins Herz schreiben. Die Rolle des Memorierens in religiösen Bildungsprozessen, Göttingen 2012, 283f.

26 Zu Begriff und Sache des Lernens: Michael Göhlich / Jörg Zirfas: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff, Stuttgart 2007.

27 Vgl. Okko Herlyn: Was nützt es dir? Kleine Einführung in den Heidelberger Katechismus, Neukirchen-Vluyn 2013.

28 Vgl. Dinkel: Gedächtnis des Glaubens, s.o. Anm. 5, 444.

29 In der Einführung zu Lehrplan und -material schreibt der Herausgeber: „Mit der Bestimmung des KU als Unterricht ist auch gesagt, [...] dass im KU Informationen, Einsichten und Werte vermittelt und vertieft werden sollen, die uns als Kirche wichtig sind. Dies wird in der Praxis bedeuten, dass auf klassische Unterrichtsformen wie Textanalysen, Sachdiskussionen und das Memorieren von Lernstoff nicht verzichtet werden kann.“ (Achim Härtner [Hg.]: Unterwegs ins Leben. Arbeitshilfe für den Kirchlichen Unterricht [7/8. Klasse] in der Evangelisch-methodistischen Kirche, Frankfurt/M. 2006, E4).

Das Reservoir an wichtigen Texten erscheint unerschöpflich. Daher ist eine entschiedene Eingrenzung des Lernstoffs unerlässlich, wenn überhaupt „Aussicht auf Erfolg“ bestehen soll: Weniger ist auch hier mehr. Folgende Kriterien können dazu dienen, eine geeignete Auswahl zu treffen:³⁰

1. **Die Texte sind für den Aufbau einer christlichen Glaubensidentität von herausragender Bedeutung.** Es handelt sich also um Kerntexte des Christentums oder der evangelischen Glaubenstradition. In ihnen kommen tragende „Grundbescheide“³¹ (Horst Klaus Berg) des Evangeliums zum Ausdruck, sie besitzen hohe *Relevanz* für das soziale und individuelle Gedächtnis des Glaubens.
2. **Memoriertexte sind Gebrauchstexte.** Die zu lernenden Texte kommen mit hoher Wahrscheinlichkeit auch außerhalb des Kirchlichen Unterrichts vor, etwa in Gottesdiensten oder anderen Gemeindeveranstaltungen. Nachhaltiges Lernen erfordert Wiederholung der Inhalte in unterschiedlichen Kontexten, mit anderen Worten: eine erwartbare *Redundanz*.
3. **Die Texte haben eine geprägte Form, die das Memorieren erleichtert.** Assoziationsstarke Bilder helfen beim Einprägen, ebenso ein verlässliches Reimschema oder ein eingängiger Sprachrhythmus. Inhaltlich gehaltvolle und poetisch schöne Texte nützen sich auch bei wiederholtem Gebrauch nicht ab, sondern geben immer wieder neue Facetten ihrer Sinngehalte frei. Texte von hoher literarischer Qualität regen im besten Fall dazu an, dass die Jugendlichen selbst kreativ tätig werden, um das Gesagte neu zu vergegenwärtigen und auszudrücken (griech. *autopoiesis*).
4. **Die Texte können von den Jugendlichen in hinreichendem Maß verstanden werden.** Ihre Aussagen finden in ihrem gegenwärtigen Lebens- und Erfahrungshorizont wenigstens einen gewissen Widerhall. Das bedeutet nicht, dass alle Details und Begrifflichkeiten der Texte von den Jugendlichen umfassend verstanden werden oder die getroffenen Glaubensaussagen gar in ihrem Leben verifiziert werden müssten. Einzelne Bilder oder Sinnzusammenhänge müssen aber insoweit verstanden werden können, dass die Jugendlichen in der Lage sind, Bezüge zu ihrem Glaubensleben herzustellen.

Wie kommt es zu nachhaltigem Lernen an Texten? Methodische Überlegungen zum Memorieren

Die folgende Stimme dürfte typisch sein für viele Teenager, und muss daher ernst genommen werden:

„Ich finde es nicht so gut, im 8. Schuljahr dann noch für den Konfirmandenunterricht noch so viel auswendig zu lernen. Man muss auch noch Freizeit haben.“³²

30 Vgl. Dinkel: Gedächtnis des Glaubens, s.o. Anm. 5, 442.

31 Horst Klaus Berg: *Bibel didaktik*, München/Stuttgart 2003, 78ff.

32 Wolfgang Ilg / Friedrich Schweitzer / Volker Elsenbast (Hg.): *Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke – Herausforderungen – Perspektiven*, Gütersloh 2009, 120; Ergebnisse der bundesweiten empirischen Untersuchung zum Auswendiglernen, 116–120.

In der Tat haben sich in jüngerer Zeit die Anforderungen in Schule und Berufsvorbereitung erhöht und verdichtet. Dazu kommt: Die gewünschte Freizeit ist für viele Jugendliche oftmals nicht wirklich frei, sondern bildet angesichts der wachsenden Vielzahl angebotener Möglichkeiten einen weiteren Stress-Faktor. Auf der anderen Seite weiß, wer mit Jugendlichen arbeitet, wie viel sie sich freiwillig auswendig aneignen, seien es Liedtexte der Lieblingsband, die Bundesliga-Ergebnisse oder die Besetzung der favorisierten Daily-Soap. Lässt sich etwas von dieser zweifellos vorhandenen Lern-Energie für nachhaltiges Lernen im KU fruchtbar machen? Der erfahrungsgemäß wichtigste Punkt bezüglich der Lernmotivation ist die *sachliche* Einbindung der Memoriertexte in die jeweilige KU-Stunde. Je intensiver und vielfältiger die Beschäftigung mit dem betreffenden Text geschieht, desto mehr inhaltliche Arbeitstiefe und emotionaler Bezug werden erreicht. Hieraus kann eine intrinsische Motivation erwachsen, den Text auch auswendig können zu *wollen* und nicht zu *müssen* (extrinsische Motivation). Dass Letzteres nicht nur gemeindepädagogisches Wunsdenken ist, belegen Aussagen wie die folgende, die einer gegenwärtigen empirischen Befragung von Jugendlichen im KU entstammt: „Glaubensbekenntnis, Vaterunser und die 10 Gebote, weil man sowas wissen muss als Christ.“³³

Da Menschen unterschiedliche Zugänge zum Lernen haben, gibt es nicht *die Methode* zum Auswendiglernen. Manche Menschen lernen über das Hören (*auditiv*), andere über das Sehen (*visuell*), durch Berühren (*haptisch*), durch Bewegung (*motorisch*) oder im Gespräch (*kommunikativ*).³⁴ Wenn beispielsweise ein Bibeltext angeeignet werden soll, ist es ratsam, möglichst mehrere Lernangebote auf verschiedenen Ebenen bereitzustellen: Der Text kann von Einzelnen oder in der Gruppe gemeinsam vorgetragen werden (Reproduktion von Wissen), als Puzzle von der Gruppe zusammengesetzt (Re-Organisation von Wissen) oder als Rap kreativ umgesetzt werden (Transfer von Wissen). Dies bezüglich liegt inzwischen ein breit gefächertes Instrumentarium von Lehr-Lern-Methoden vor, das spielerische, bildhafte und gestalterische Aneignungsweisen von Texten einschließt.³⁵

Der geschichtliche Einblick zu unserem Thema hat auch deutlich gemacht, dass häufig nicht das Auswendiglernen an sich, sondern ein religionspädagogisch unfruchtbarer Umgang damit das eigentliche Problem darstellte. Aktuelle Untersuchungen zur Konfirmandenarbeit fordern eine durchgreifende Reduktion des Lern-

33 Zwischen 2012 und 2015 wird in der Evangelisch-methodistischen Kirche eine empirische Vollbefragung unter Jugendlichen und Unterrichtenden im KU durchgeführt (www.ku-studie.de), die im Rahmen der „Zweiten Bundesweiten und Internationalen Studie zur Konfirmandenarbeit“ (www.confirmation-research.eu) geschieht und drei Befragungszeitpunkte einschließt. Das Zitat ist eine Freitextantwort zur Frage „Welche Themen haben Dich während des ganzen KU besonders interessiert und warum?“, am Ende der KU-Zeit (t2, Sommer 2013).

34 Vgl. Göhlich / Zirfas: Lernen, s.o. Anm. 25.

35 Vgl. Rainer Starck: Lernen und Auswendiglernen. Überlegungen und Hinweise zur Aneignung von Texten im Unterricht, in: KU-praxis 38 (1998), 108–111, und Martin Hinderer: Vom In- und Auswendiglernen im Konfirmandenunterricht, in: Anknüpfen update 2 – Praxisideen für den Konfirmandenunterricht, Stuttgart 2005, 39–42, sowie Hans Schmid: Die Kunst des Unterrichtens, s.o. Anm. 1, 223–255.

stoffs, zugleich entlasten sie die zu lernenden Texte.³⁶ Neben einer Konzentration auf das Wesentliche und neben der inhaltlichen Einbindung von Lerntexten in das Gesamtgeschehen im KU trägt insbesondere eine vertrauensvolle, von positiven Erwartungen getragene Grundstimmung dazu bei, etwaigen Ängsten entlastend zu begegnen und die positiven Möglichkeiten der Aneignung christlicher Grundtexte zum Tragen kommen zu lassen. Gebete, Lieder und andere liturgische Stücke prägen sich am leichtesten ein, wenn sie nicht als „Lernstoff“ fürs Kurzzeitgedächtnis „aufgegeben“, sondern z.B. im liturgischen Rahmen der KU-Stunden und darüber hinaus als Gebrauchstexte wiederholt vorkommen (Redundanz, s.o.) und sich so im Lauf der Zeit im Langzeitgedächtnis verankern. Hier bewahrheitet sich die Einsicht des eingangs zitierten Sprichworts: „Woran du dich teilhaben lässt, das begreife ich ...“

Das in diesem Beitrag vertretene Anliegen nachhaltigen Lernens an Grundtexten des christlichen Glaubens verdient gemeindepädagogische Aufmerksamkeit über den KU und die kirchliche Jugendarbeit hinaus. Welche Bedeutung messen wir in- und auswendig gewussten Texten und „aus dem Herzen“ gesungenen Liedern in Liturgie und Gottesdienst bei? Wo mühen wir uns in Familie und Gemeinde gemeinsam mit den Heranwachsenden um eine nachhaltige „Verlängerung“ der im KU erarbeiteten christlichen Glaubensinhalte in den Lebensalltag hinein?

Summary

Over centuries, memorizing biblical and traditional Christian texts has been a dominant teaching method of Christian education in the Protestant Churches, especially in confirmation classes. Today, for various reasons, memorizing is among the most disputed and criticized means of modern confirmation work. The article explores both the arguments for and against memorizing basic texts of Christian belief in confirmation groups and develops promising perspectives for sustainable „inward – outward“ learning experiences for teenagers which include memorizing practices in a theologically founded and pedagogically reflected way.

Achim Härtner

Jg. 1960. Prof. M.A., Studium der evangelischen Theologie am Theologischen Seminar der Evangelisch-methodistischen Kirche (jetzt: Theologische Hochschule Reutlingen), am United Theological Seminary in Dayton/Ohio (Kommunikationswissenschaften) und an der Universität Tübingen (Religionspädagogik). Gemeindepastor in Esslingen und Nürnberg. Von 1995 an Dozent, seit 2005 Professor für Praktische Theologie/Gemeindepädagogik an der Theologischen Hochschule Reutlingen (Evangelisch-methodistische Kirche). Verheiratet, drei Kinder im Studium.

36 „Weniger die auswendig gelernten Texte als das Auswendiglernen an sich hinterlässt seine Spuren bei den Konfirmanden.“ In: Colin Cramer / Wolfgang Ilg / Friedrich Schweitzer (Hg.): Reform von Konfirmandenarbeit – wissenschaftlich begleitet, Gütersloh 2009, 225.