

Arndt Elmar Schnepfer

Nur was wir im Herzen tragen, gehört uns ganz Gedanken zum Auswendiglernen¹

Auf meinem Schreibtisch liegt ein kleines, abgenutztes Schulbuch mit dem Titel „Spruch- und Liederbuch“.² Es stammt aus dem Jahr 1951 und ist somit eine Produktion aus den Anfängen der damals noch jungen bundesrepublikanischen Bildungslandschaft. Manchem mag dieser Buchtitel wahrscheinlich wenig sagen. Doch wer vor rund 60 Jahren eine Volksschule in Raum der Württembergischen Landeskirche besuchte, erinnert sich noch lebhaft, worum es sich hier handelt. Denn damals erhielt dort jeder Volksschüler zu Beginn seines ersten Schuljahres solch ein Büchlein im evangelischen Religionsunterricht überreicht – und es begleitete ihn dann seine gesamte achtjährige Volksschulkarriere.

Was enthält es? Insgesamt finden sich in dem Büchlein vier Abteilungen: Zum einen 257 Bibelsprüche aus dem Alten und Neuen Testament. Sodann folgen verschiedene Gebete: Das Gebet des Herrn, der Aaronitische Segen, sowie Luthers Morgensegen und Abendsegen. Dann finden sich Kirchenlieder: Zumeist sind es die alten Klassiker der Reformation und des Barock. Zum Beispiel „Geh aus mein Herz“ mit neun Strophen und natürlich „Befiehl du deine Wege“ mit acht Strophen. Es werden aber auch vereinzelt empfindsame Lieder wie „Schönster Herr Jesu“ oder „Der Mond ist aufgegangen“ aufgeführt, beide mit jeweils fünf Strophen. In der Summe sind es 42 Lieder. Den Schluss bildet Luthers Kleiner Katechismus in der Anordnung des Württembergischen Reformators Johannes Brenz. Die Eingangsfrage klingt in ihrer Prägnanz noch heute nach: „Welches Glaubens bist du?“ „Ich bin ein Christ.“ „Warum bist du ein Christ?“ „Darum daß ich glaube an Jesus Christus und bin auf seinen Namen getauft.“³

War dieses „Spruch- und Liederbuch“ also eine Art Textbuch für den Unterricht, aus dem gemeinsam gelesen und gesungen wurde? Sicher auch, aber es war

-
- 1 Dieser Aufsatz geht zurück auf meinen Vortrag anlässlich der Verleihung des Johann-Tobias-Beck-Preises am 12. Dezember im Tagungszentrum Tabor in Marburg. Ich danke dem Vorstand des Arbeitskreises für evangelikale Theologie sehr herzlich für die Auszeichnung meiner Forschungsarbeit, die im April 2012 von der Fakultät Humanwissenschaften und Theologie der Technischen Universität Dortmund als Dissertation angenommen wurde. Wesentliche Gedanken der Arbeit gebe ich an dieser Stelle wieder. Zur Veröffentlichung vgl. Arndt Elmar Schnepfer: *Goldene Buchstaben ins Herz schreiben. Die Rolle des Memorierens in religiösen Bildungsprozessen*, ARP 52, Göttingen, 2012.
 - 2 Evangelische Landeskirche in Württemberg (Hg.): *Spruch- und Liederbuch und Katechismus für die christliche Unterweisung in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg. Amtliche Ausgabe 1951*, Stuttgart, 1951.
 - 3 A. a. O., 76.

mehr. Im Vorwort erläutert der damalige Landesbischof Martin Haug den Zweck dieses Bändchens.⁴ Er schreibt, es sei „ein Buch zum Lernen“, genauer gesagt ein Buch zum Auswendiglernen. Haug unterstreicht, dass sich das „Spruch- und Liederbuch“ von allen anderen Schulbüchern fundamental unterscheidet. Er drückt es so aus: „Es ist das einzige unter Euren Schulbüchern, das Euch durch Eure ganze Schulzeit hindurch begleitet, ja es will für das ganze Leben Euer treuer Begleiter bleiben. Das kann es nur, wenn Ihr die Sprüche, Gebete und Lieder Euren Gedächtnis so fest einprägt, daß Ihr sie nicht mehr vergessen könnt. Ihr sollt sie als ständiges Eigentum bei Euch haben. Nur was wir im Herzen tragen, gehört uns ganz.“ Dabei rekurriert der Bischof auf die bekannte Metaphorik Luthers von einem Geldbeutel. Für den Reformator glichen memorierte Bibelsprüche verschiedenen Münzen, die man sich für den Alltagsgebrauch zur Verfügung hielt.⁵ Und so ist dieses „Spruch- und Liederbuch“ eines der vorläufig letzten Abkömmlinge einer alten württembergischen Tradition.⁶ Seit den Tagen der Reformation begleitete es die Schüler und Schülerinnen im Religionsunterricht und schuf somit in Süddeutschland eine „Kultur des biblischen Wortes“, wie sie für den deutschsprachigen Raum einzigartig war. Insgesamt erlebte dieses vorliegende „Spruch- und Liederbuch“ von 1951 bis 1965 16 weitere Auflagen, bis sich seine Spur in den Neunzigerjahren des 20. Jahrhunderts verliert.

257 Bibelverse, 42 Kirchenlieder, ein Kleiner Katechismus und vier Gebete – das ist schon eine ganze Menge an Lernstoff. Man hält unwillkürlich den Atem an und fragt, ob das wirklich nötig sei. Bevor man sich jedoch darüber echauffert, ist es geraten, sich vor Augen zu halten, was im Vergleich dazu heute ein Konfirmand respektive ein Schüler desselben Alters auswendig kann. Dank der groß angelegten Studie „Konfirmandenarbeit in Deutschland“ aus dem Jahr 2009 liegen hier genaue Zahlen vor.⁷ Allerdings handelt es sich hierbei um Selbsteinschätzungen der befragten Jugendlichen. Und wer seinen Kindern manchmal beim Erstellen der Schulaufgaben hilft, weiß wie schwierig die Antwort „Das kann ich!“ zu bewerten ist. In jedem Fall geben 86 Prozent der Befragten im Raum der Westfälischen Kirche an, das Vaterunser „ziemlich genau auswendig“ zu wissen. Mit Blick auf das Glaubensbekenntnis können Gleiches nur noch 59 Prozent sagen, beim Psalm 23 sind es mit 36 Prozent und bei den Zehn Geboten

4 A. a. O., 2.

5 So etwa 1526 in seiner „Deutschen Messe“, vgl. WA 19, 77, 15–27.

6 Vgl. Christian Palmer: *Spruchbuch*, in: K. A. Schmid, *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Neunter Band, Gotha 1873, 116–130; Christoph Weismann: *Die Katechismen des Johannes Brenz (Band 1). Die Entstehungs-, Text- und Wirkungsgeschichte*, SuR 21, Berlin, 1990; J. Haller: *Die Geschichte des Spruchbuchs in Württemberg*, in: NBISdEU 29 (1900), 65–97, 141–159, 213–236.

7 Volker Elsenbast, Wolfgang Ilg, Matthias Otte, Friedrich Schweitzer (Hg.): *Bundesweite Studie zur Konfirmandenarbeit. Auswertungsbericht für die Evangelische Kirche von Westfalen*, Berlin, 2009.

mit 35 Prozent noch weniger. Katechetische Texte und Lieder spielen keine nennenswerte Rolle mehr.⁸

1. Memorieren und Medien

Wie ist dieser Verlust des Memorierens im kirchlichen Kontext zu erklären? Es ist gemeinhin üblich, hier die technologischen Entwicklungsprozesse anzuführen. Die modernen Medien, so die gängige Argumentation, hätten das Auswendiglernen schlichtweg überflüssig gemacht. So plausibel diese Begründung auf den ersten Blick erscheint – sie ist nicht stichhaltig. Die Untersuchung der entsprechenden gesellschaftlichen und kirchlichen Diskurse weist in eine andere Richtung: Nicht die Entwicklung der Schrift, des Buchdrucks oder der digitalen Medien verursachte die Erosion der jüdisch-christlichen Kulturtechnik des Auswendiglernens. Entscheidend war vielmehr Rolle, die man dem Gedächtnis in der Pädagogik zuordnete. Pars pro toto nenne ich die Reformation, die sich bekanntlich auch als eine Medienrevolution entfaltete. Dank der Mainzer Druckerpresse waren unversehens Bücher, insbesondere die Bibel, sehr viel einfacher zu erwerben als früher. „Man sollte annehmen“, so schreibt etwa Jörg Jochen Berns, „dass die radikale Verfügbarkeit von Texten die Notwendigkeit gemindert hätte, sie auch auswendig parat zu halten.“⁹ Desto auffälliger ist der gegenteilige Befund. Dank der neuen Buchdruckkunst gehört es bald zum evangelischen Bildungsideal, gedruckte Texte auswendig zu lernen. Die neue Verfügbarkeit gedruckter Texte wird nicht als Substitut, sondern als Unterstützung für die Gedächtniskunst erachtet. Das „Auswendiglernen von identischen Texten“, bilanziert Berns, gehört fortan zur „protestantischen Frömmigkeitskultur.“¹⁰ Die sprichwörtliche „Bibelfestigkeit“ im protestantischen Raum wird, so Berns, erst durch die Mainzer Druckerpresse ermöglicht.¹¹ Medienentwicklungen und Memorieren behindern sich nicht, sondern können sich – das zeigt die Reformationsgeschichte – gegenseitig anregen.¹²

8 Diese Zahlen gelten wohlgerne für den landeskirchlichen Bereich. Für den freikirchlichen Raum liegen meines Wissens keine Erhebungen vor. Meine persönliche Einschätzung ist jedoch die, dass es im freikirchlichen Kontext sehr ähnlich aussieht. Möglicherweise wird es zukünftig in den Freikirchen besonders schwierig zu sein, eine Kultur des Memorierens neu zu beleben. Denn hier fehlt oftmals das, was unabdingbare Voraussetzung zum Auswendiglernen ist: eine normierte Bibelübersetzung.

9 Jörg Jochen Berns: Umrüstung der Mnemotechnik im Kontext von Reformation und Gutenbergs Erfindung, in: Ders., Wolfgang Neuber (Hg.): *Ars memorativa. Zur kulturgeschichtlichen Bedeutung der Gedächtniskunst 1400–1750*, Tübingen, 1993, 67.

10 A. a. O., 69.

11 A. a. O., 70.

12 Ein ähnliches Phänomen lässt sich auch für das Mittelalter nachweisen. So zeigt etwa Britta Rang, dass die „intensive Ausformulierung von Gedächtniskonzepten in der europäischen Geschichte nicht in Zeiten kaum entwickelter frühmittelalterlicher Schriftkultur begann,

2. Reformdekade

Eine weitere Beobachtung führt uns in die jüngste Vergangenheit: Erstaunlicherweise setzt der Verlust der christlichen Mnemonik nicht mit dem Einzug der digitalen Medien ein, sondern schon merkbar früher, nämlich Ende der Sechzigerjahre. Es ist die Zeit, die in der Bildungsgeschichte als sogenannte „Reformdekade“ in Erinnerung bleibt. Wesentliche Bestandteile dieser Phase sind die anfängliche Ökonomisierung und spätere Politisierung des Bildungsbegriffes. Damit einher gehen der Verlust eines allseits akzeptierten Bildungskanons, die stetig voranschreitende Formalisierung des Bildungsverständnisses und die zunehmende Distanzierung zu traditionellen Theorieangeboten. Hinzu kommt die fortschreitende Säkularisierung der jungen Bundesrepublik mit allen Folgen für das kirchliche Selbstverständnis. Nicht die herkömmlichen Lernstoffe, sondern die kritischen Kompetenzen des mündigen Schülers sind nun der Ausgangspunkt der pädagogischen Bemühungen. Eine *memoria verborum* erscheint fortan vielen Bildungspolitikern und Kirchenleitern als ein zu vernachlässigendes Fossil vergangener Zeiten. Exemplarisch für diesen Umbruch sei an dieser Stelle Gert Otto erwähnt. 1964 erscheint sein „Handbuch des Religionsunterrichts“, das innerhalb kurzer Zeit drei Auflagen erfährt und zum Standardwerk der Religionspädagogik avanciert.¹³ Anfangs schreibt der Mainzer Theologe noch ganz im Sinne der herkömmlichen Überzeugung: „Memorieren heißt: Inhalt erfahren durch Einübung von sprachlicher Gestalt und in der Bindung an eben diese sprachliche Gestalt. Solches Ein-Prägen und Ein-Bilden von Wortgestalten reicht vom Wesen der Sprache her in die Tiefe menschlicher Existenz. So wird recht verstandenes Auswendiglernen zum Inwendiglernen (englisch: to learn by heart).“¹⁴ Bedeutsam ist an dieser Stelle die Tatsache, dass Gert Otto als Exponent des Hermeneutischen Religionsunterrichts sich derart positiv und reflektiert zum Memorieren äußert. Auf vorbildliche Weise legt er Wert „auf den übenden Umgang mit geprägter Sprache“, denn nur so vermögen Kinder „der Fülle innwerden“, derer sie selber noch nicht mächtig sind.¹⁵ In seinem 1972 aufgelegten „Neuen Handbuch des Religionsunterrichts“ fehlt die Methodik des Memorierens dann erstaunlicherweise komplett. Der ehemals eigenständige Exkurs zu diesem Thema

sondern gerade in jener Periode einsetzte, als Schriftlichkeit ein wichtiges kulturelles Element wurde und die Zahl der Texte außerordentlich zunahm ...“ In: Britta Rang: *Ars memoriae als pädagogisches Lernkonzept? Gedächtnis und Lernen vor dem Buchdruck*, in: Bernhard Dieckmann, Stephan Sting, Jörg Zirfas (Hg.): *Gedächtnis und Bildung. Pädagogisch-anthropologische Zusammenhänge*, Pädagogische Anthropologie 6, Weinheim, 1998, 260. Somit scheint die klassische These Platons innerhalb seines Dialoges Phaidros, die Schrift schwäche das Gedächtnis, in Frage gestellt zu werden.

13 Gert Otto: *Handbuch des Religionsunterrichts*, Hamburg, 1964.

14 A. a. O., 181.

15 A. a. O., 180–181.

wird nicht mehr aufgegriffen.¹⁶ Gefordert wird vielmehr eine „politische Theologie“, die „die Intimisierung und Privatisierung bisheriger Hermeneutik“ hinter sich lasse.¹⁷

3. Referenz

Wer heutzutage eine Lanze für das Memorieren brechen möchte, setzt sich rasch dem Vorwurf einer „schwarzen Pädagogik“ aus.¹⁸ Immer wieder wird bei dieser Thematik an alte Zeiten erinnert, in denen man sich große Mengen an Memorierstoff einprägen musste ohne sie zu verstehen, ja, wo das Auswendiglernen gar als Strafmaßnahme praktiziert wurde. Es braucht – das möchte ich unterstreichen – nicht lange Kontroversen, um alle diese misslichen Umstände einzuräumen. Wofür ist das Memorieren nicht missbraucht worden! Und dennoch bin ich überzeugt, dass der mögliche Gewinn einer recht verstandenen Mnemonik für den kirchlichen Raum nicht obsolet erscheint. Zum einen ließe sich auf den breiten Strom der alttestamentlichen, neutestamentlichen und kirchengeschichtlichen Theoreme und Praxisbezüge des Memorierens hinweisen. Es ist wohl nicht übertrieben, wenn wir festhalten, dass der christliche Glaube in seinen historischen Gestaltungsvarianten ohne das Auswendiglernen kaum zu denken ist.¹⁹ In meiner Argumentation möchte ich jedoch einen anderen Weg wählen und auf die Überlegungen des Sozialwissenschaftlers Jan Assmann zurückgreifen.²⁰ Seine Gedanken zur Konstruktion der sozialen Identitäten mittels der Erinnerung bilden einen exzellenten Referenzrahmen für unsere Fragestellung und gewährleisten somit auch die Anschlussfähigkeit an aktuelle Bildungsdiskurse.

16 Gert Otto, Hans-Joachim Dröger, Jürgen Lott: *Neues Handbuch des Religionsunterrichts*, Hamburg, 1972.

17 A. a. O., 324. Zu Gert Ottos Neuansatz vgl. Rainer Lachmann: Religionspädagogische Wandlungen als wissenschaftliches und ethisches Legitimationsproblem. Exemplifiziert an Gert Ottos religionspädagogischer Entwicklung, in: *EvErz* 33 (1981), 86–94.

18 Christoph Dinkel: Gedächtnis des Glaubens. Überlegungen zum Auswendiglernen im Religions- und Konfirmandenunterricht, in: *EvTh* 62 (2002), 430–445.

19 Aus der langen Literaturlisten seien zwei Texte hervorgehoben: Für das Alte Testament vgl. Karin Finsterbusch: *Weisung für Israel. Studien zu religiösem Lehren und Lernen im Deuteronomium und in seinem Umfeld*, FAT 44, Tübingen, 2005. Für das Neue Testament vgl. Rainer Riesner: *Jesus als Lehrer. Eine Untersuchung zum Ursprung der Evangelien-Überlieferung*, WUNT II/7, Tübingen, ³1988.

20 Jan Assmann: *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München, ⁶2007; Ders.: *Religion und kulturelles Gedächtnis*, München, ³2007.

4. Beheimatung

Im Rahmen seiner Untersuchungen zur Geschichte der frühen Hochkulturen entwickelt Jan Assmann seine Überlegungen zum Verhältnis individueller und kollektiver Identitäten.²¹ „Identität ist“, hält er fest, „eine Sache des Bewußtseins, d. h. des Reflexivwerdens eines unbewußten Selbstbildes“.²² Dies, so unterstreicht Assmann, gilt sowohl für die individuelle als auch für die kollektive Identität. Während sich die einzelne Identität auf sichtbare Menschen bezieht, ist die kollektive Identität „eine Metapher“, die sich symbolisch ausgestaltet.²³ Entscheidend ist an dieser Stelle Assmanns Einsicht, dass den sozialen Identitäten kein statisches Gepräge zukommt. Sie befinden sich vielmehr in Bewegung und oszillieren zwischen den Individuen und ihren Gruppen: „Unter einer kollektiven oder Wir-Identität verstehen wir das Bild, das eine Gruppe von sich aufbaut und mit dem sich deren Mitglieder identifizieren. Kollektive Identität ist eine Frage der Identifikation seitens der beteiligten Individuen. Es gibt sie nicht „an sich“, sondern immer nur in dem Maße, wie sich bestimmte Individuen zu ihr bekennen. Sie ist so stark oder so schwach, wie sie im Bewußtsein der Gruppenmitglieder lebendig ist und deren Denken und Handeln zu motivieren vermag.“²⁴ Aufgrund dieses kritischen Aspekts der kollektiven Identität bedarf es vorzugsweise der Erinnerung. Um das soziale Selbstbild zu wahren, ist ein gemeinschaftliches Gedächtnis vonnöten, das Jan Assmann als Pflege eines „kollektiven“ respektive „kulturellen“ Gedächtnisses bezeichnet.

Als herausragendes Beispiel eines solchen Zusammenhangs von kulturellem Erinnern und sozialer Identität führt Assmann das Buch Deuteronomium an.²⁵ Die dort enthaltene Abschiedsrede des Moses interpretiert er als „eine Theorie der individuellen, kollektiven und kulturellen Erinnerung.“²⁶ Inmitten eines sich verändernden Milieus wird Israel eine kulturelle Mnemotechnik an die Hand gegeben, um das alte Selbstverständnis und den ursprünglichen Glauben wachzuhalten. Immerhin verlässt das Volk das Nomaden- und Wüstenleben und beginnt eine neue Epoche in agrarischem und urbanem Kontext. Es gilt die identitätsbildende Geschichte unter sich rasant wechselnden Umständen zu pflegen. „In diesem Übergang“, schreibt Assmann, „konstituiert sich Israel als Lern- und Erinnerungsgemeinschaft.“²⁷ Mit Blick auf die Frage nach einer neu zu denkenden Kultur der Mnemonik in heutiger Zeit erscheinen zwei Umstände höchst bedeutsam. Zum einen ist hier der Modus des Memorierens zu erwähnen, der in Dtn 6,6 zwar nicht als einziges, wohl aber als erstes und vornehmstes Verfahren der gemein-

21 Vgl. Jan Assmann: *Das kulturelle Gedächtnis*, 130–160.

22 A. a. O., 130.

23 A. a. O., 132.

24 Ebd.

25 Vgl. a. a. O., 212–228.

26 Jan Assmann: *Religion und kulturelles Gedächtnis*, 69.

27 A. a. O., 32.

schaftlichen Erinnerung erwähnt wird. Zum anderen gilt festzuhalten, dass die Pflege des Gedächtnisses sehr bewusst im Rahmen der Erziehung verortet wird (Dtn 6,7). Eingedenk des Zusammenhangs von Stiftung sozialer Identitäten und kollektiver Erinnerung und unter Einbeziehung der Einschätzung Assmanns, dass es sich beim Buch Deuteronomium um einen „Gründungstext der kulturellen Mnemotechnik“ und einen der „Grundtexte der jüdischen und der christlichen Religion“ handelt,²⁸ erscheint die Valenz des Memorierens für den Unterricht in einem neuen Licht. Das Verinnerlichen religiöser Basistexte – folgt man Assmann – ist dann nicht mehr eine antiquierte Methodik, sondern ein elementarer Baustein zur Bildung der gemeinschaftlichen Gedächtnisse und der damit inkludierenden sozialen Selbstbilder in den je zu bestimmenden gesellschaftlichen Gruppen.

An dieser Stelle ist Gerhard Büttner zu nennen, der analog zu diesem Befund die Erziehung als „Arbeit am kulturellen Gedächtnis“ bezeichnet.²⁹ Seine Einschätzung des kulturellen Gedenkens im evangelischen Bildungswesen klingt ausgesprochen kritisch: „Protestantische Merkmale waren einmal die besondere Bibelkenntnis, etwa ausgedrückt in vielen auswendig gelernten Versen und die Kenntnis von Chorälen als faktische Laiendogmatik. Teilweise kam dazu die Tageslosung der Herrnhuter Brüdergemeine. Gerade die Tradition der auswendig gelernten Texte gilt heute weitenteils als problematisches Erbe (,Wie früher im Konfirmandenunterricht!‘). Im Zuge des grundsätzlichen Rückgangs von Memorierstoff hat man jetzt weitgehend einen Zustand erreicht, in dem sich ein evangelischer Christ faktisch in nichts mehr von einem Nicht-Christen unterscheidet.“³⁰ Die Folgen für das Lernen in der – von Büttner näher untersuchten – frühkindlichen Altersphase sind unübersehbar: Einmal kommt es zu großen Unsicherheiten beim Beten der Kinder und ebenso zu ihrer Verlegenheit im Umgang mit christlichen Festen.³¹ Wird das traditionelle Wissen brüchig, so leidet nicht nur eine beliebige Kenntnis, sondern auch die religiöse Gruppenidentität. Dies gilt folglich nicht nur für die erzieherische Arbeit im Kindergarten, sondern auch für den evangelischen Religionsunterricht und den kirchlichen Konfirmandenunterricht. Die Mnemonik als Pflege des kulturellen Gedächtnisses bietet an dieser Stelle den wichtigen Vorteil gegenüber anderen Lernformen fundierende Inhalte nachhaltig zu verinnerlichen und somit die Teilhabe an der kulturellen Identität zu gewährleisten. Auf diesem Hintergrund erscheint es darum auch sinnvoll, wenn das Impulspapier „Kirche der Freiheit“ der Evangelischen Kirche in Deutschland anregt, in einer „nicht mehr selbstverständlich christlich geprägten Welt“ wieder vermehrt solche „Grundlagen und Grundtexte“ zu memorieren, die „Gemein-

28 Jan Assmann: *Das kulturelle Gedächtnis*, 212.

29 Gerhard Büttner: Erziehung als Arbeit am „kulturellen Gedächtnis“. Überlegungen zur Gebetspraxis im Kindergarten, in: DtPfrBl (102) 2002, 438–443.

30 A. a. O., 442.

31 Ebd.

samkeit und Beheimatungskraft zugleich ausstrahlen“.³² Der EKD-Text unterstreicht mit dieser Aussage die Relevanz, die das Auswendiglernen für die Identitätsstiftung nicht nur im pädagogischen Raum, sondern letztendlich für eine umfassende Kirche innehat.

5. Befreiung

Zur inhaltlichen Nachbarschaft der sozialen Identitätsbildung gehören auch Jan Assmanns Gedanken zum kontrapräsentischen Erinnern.³³ Die kontrafaktische Tendenz des Gedenkens trete dort auf, wo die Gegenwart unter Berücksichtigung der Vergangenheit quasi außer Kraft gesetzt wird. „Mit dem kulturellen Gedächtnis“, so führt Assmann aus, „verschafft der Mensch sich Luft in einer Welt, die ihm in der ‚Realität des täglichen Lebens‘ zu eng wird.“³⁴ Zu den alttestamentlichen Dokumenten einer solchen kontrapräsentischen Mythomotorik rechnet Assmann etwa das Buch Daniel und Ester.³⁵ Er hält fest: „Man würde die Religion allgemein mit der fundierenden Funktion in Verbindung bringen. Im Hinblick auf das Judentum legt sich die Frage nahe, ob nicht die Verbindung mit der kontrafaktischen oder „kontrapräsentischen“ Erinnerung sehr viel treffender ist. In jedem Fall aber läßt sich die Auffassung vertreten, daß der Religion innerhalb einer Kultur die Aufgabe zukommt, Ungleichzeitigkeit herzustellen.“³⁶ An diesem Punkt lohnt es wiederum zu rekapitulieren, dass in eben genannter jüdischer Tradition dem Memorieren bei der Vermittlung der Erinnerung und der Pflege des kulturellen Gedächtnisses eine kardinale Rolle zukommt. Macht man mit dieser Einsicht Ernst, so erhält das Auswendiglernen religiöser Basistexte einen in sich unaufhebbaren Wert. Das Memorieren dient der kontrapräsentischen Erinnerung, ja, es wird eine „Funktion der Befreiung durch Erinnerung“.³⁷

Jan Assmann weist in diesem Zusammenhang nachdrücklich auf die dispensierende Dimension des Gedenkens unter despotischen Herrschaftsstrukturen hin. „In einer Welt totalisierender Gleichschaltung ermöglicht Erinnerung die Erfahrung des Anderen und die Distanz vom Absolutismus der Gegenwart und des Gegebenen.“³⁸ Es sind – das ist hinzuzufügen – beispielsweise die biographischen Erfahrungen des Memorierens etwa aus dem Kreis der Bekennenden Kirche in der Zeit des Nationalsozialismus, die diese Einsicht anschaulich unter-

32 Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.): *Kirche der Freiheit. Perspektiven für die evangelische Kirche im 21. Jahrhundert. Ein Impulspapier des Rates der EKD*, Hannover, 2006, 79.

33 Jan Assmann: *Das kulturelle Gedächtnis*, 78–86.

34 A. a. O., 85.

35 A. a. O., 80–84.

36 A. a. O., 84.

37 A. a. O., 85.

38 A. a. O., 86.

streichen. Angesichts der Grenzerfahrung von Haft und Henker ermöglicht das eingeprägte Wissen mit seiner kontrapräsentischen Tendenz einen inneren Abstand zur erlebten Widrigkeit. Aufschlussreich sind zum Beispiel die Äußerungen Dietrich Bonhoeffers in seinen Briefen aus der Gefangenschaft. So schreibt er am 14. April 1943 an seine Eltern: „Verzeiht, daß ich Euch Sorgen mache, aber ich glaube, daran bin diesmal weniger ich, als ein widriges Schicksal schuld. Dagegen ist es gut, Paul Gerhardt Lieder zu lesen und auswendig zu lernen, wie ich es jetzt tue.“³⁹ Neun Monate später räumt er ein: „Und schließlich würde ich anfangen, Dir zu erzählen, z. B., daß es trotz allem, was ich so geschrieben habe, hier scheußlich ist, daß mich die grauenhaften Eindrücke oft bis in die Nacht verfolgen und daß ich sie nur durch Aufsagen unzähliger Liedverse verwinden kann.“⁴⁰ Auch beiläufig wird in den Briefen deutlich, wie sehr er sich mit eingepägten Worten auseinandersetzt. So schreibt er u. a. am vierten Advent desselben Jahres: „Mir geht in den letzten Wochen immer wieder der Vers durch den Kopf: ‚Lasset fahr’n, o liebe Brüder,/was euch quält,/ was euch fehlt,/ ich bring alles wieder‘?“⁴¹ Eine ähnlich gestaltete Praxis des Memorierens lässt sich ebenfalls aus den Briefen von Helmuth James Graf von Moltke, dem *spiritus rector* des Kreisauer Kreises, an seine Frau Freya herauslesen: „Ich habe in den 5 Tagen zwischen meiner ersten Vernehmung in Ravensbrück und meiner Einkleidung, Wegnahme der Bücher u. s. w., weil ich mir schon dachte, was kommen würde, eine Reihe Bibelstellen auswendig gelernt, und die habe ich mir dann täglich morgens und nachmittags einmal aufgesagt und immer neues daran entdeckt.“⁴²

Doch nicht nur unter den Bedingungen der totalitären Ideologie verschafft das Erinnern, so Assmann, die „Erfahrung des Anderen“. Gleiches gelte auch „für den Druck, den der Alltag als solcher auf die soziale Wirklichkeit“ ausübt.⁴³ Bezüglich des kontrafaktischen Umgangs mit den eher gewöhnlichen Defizitär-Erfahrungen ist Ingo Baldermann anzuführen, der hier die Signifikanz des Auswendiglernens betont.⁴⁴ In seiner „Einführung in die Biblische Didaktik“ räumt

39 Dietrich Bonhoeffer: *Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft*. Herausgegeben von Eberhard Bethge, Gütersloh, ¹⁵1994, 27.

40 A. a. O., 91

41 A. a. O., 96.

42 Helmuth Caspar von Moltke, Ulrike von Moltke (Hg.): *Helmuth James und Freya von Moltke. Abschiedsbriefe Gefängnis Tegel: September 1944–Januar 1945*, München, ³2011, 42. Vgl. auch die Hinweise a. a. O., 9 und 305.

43 Jan Assmann: *Das kulturelle Gedächtnis*, 86.

44 Ingo Baldermann: *Einführung in die Biblische Didaktik*, Darmstadt, 1996. Kritisch merkt er an, dass die erwähnten Erlebnisse in der Zeit des Dritten Reiches heute im Schulalltag als Begründung für das Memorieren nur noch bedingt taugen: „Die gern beschworenen rührenden Geschichten, wie widerwillig Gelerntes auf einmal im Gefangenenlager neu zu sprechen begann, sind für heutige Jugendliche keine Erfahrungsmuster mehr: Unter der Überflutung mit ganz anderen Reizen wird sinnlos Empfundenes und widerwillig Gelerntes in kürzester Zeit vergessen, ohne auch nur eine Spur in der Erinnerung zu hinterlassen“ (a. a. O., 46).

er dem Einprägen von Psalmtexten einen wesentlichen Platz zur Lebensbewältigung ein:⁴⁵ „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.“⁴⁶ Für Baldermann dienen die Psalmen als „Worte gegen die Angst“ und ermöglichen somit eine „emotionale Erziehung“.⁴⁷ Dies ist nicht nur im Sinne einer „Versprachlichung der Gefühle“ gemeint, sondern auch als Lernvollzug des Gebets.⁴⁸ Das alttestamentliche Buch der Lieder verhilft zu einer neuen Qualität der Lebensbewältigung: „Die Worte der Psalmen geben mir eine Sprache“, formuliert Baldermann, „für Erfahrungen, die mir sonst den Mund verschließen, und“, so führt er fort, „sie öffnen sie für eine Hoffnung, für die ich aus mir selbst keine Worte finde.“ Voraussetzung für diesen Prozess ist aber, dass die Worte zuhanden sind: „Sie müssen die Möglichkeit haben, mir einzufallen, also in meinen Gedanken präsent zu sein und zu mir zu sprechen, wo immer es nötig ist.“⁴⁹ Oder mit den Worten Dinkels formuliert: „In der Not können auswendiggelernte Texte Engel sein. Sie können Formen der Gegenwart Gottes darstellen. Als geistliche Lebensbegleiter können sie das Evangelium vergegenwärtigen, wenn man einsam ist und den Trost am Nötigsten hat.“⁵⁰ Wenn neuerdings die Resilienz als ein Lernziel des Theologisierens mit Kindern entdeckt wird, dann sollte festgehalten werden, dass das Auswendiglernen als *via regia* zu einer solchen seelischen Widerstandsfähigkeit gezählt werden darf.⁵¹

6. Befähigung

Jan Assmann interpretiert das Buch Deuteronomium im israelischen Kontext als „Gründungstext einer Form kollektiver Mnemotechnik“.⁵² Nicht weniger als sieben⁵³ respektive acht „verschiedene Verfahren kulturell geformter Erinnerung“ registriert er hier.⁵⁴ Ist die geforderte Mnemonik in Dtn 6,6 („Und diese Worte, die ich dir heute gebiete, sollen dir ins Herz geschrieben sein“) der erstgenannte und vornehmste Akt, so folgt ihr ein Vers weiter das zweitgenannte und ebenso

45 A. a. O., 44–47.

46 A. a. O., 46.

47 A. a. O., 34.

48 A. a. O., 35.

49 A. a. O., 44.

50 Christoph Dinkel: *Gedächtnis des Glaubens*, 445.

51 Vgl. Hartmut Rupp: Resilienz und Theologisieren, in: Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz, Martin Schreiner (Hg.): „In der Mitte ist ein Kreuz“. *Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich*, JBKTh 9, Stuttgart, 2010, 76–91.

52 Jan Assmann: *Das kulturelle Gedächtnis*, 212.

53 Jan Assmann: *Religion und kulturelles Gedächtnis*, 30.

54 Jan Assmann: *Das kulturelle Gedächtnis*, 218.

keinesfalls zu vernachlässigende Verfahren der Erziehung unter dem besonderen Gesichtspunkt des gemeinsamen Gesprächs: „Und du sollst sie deinen Kindern einschärfen und sollst davon reden, wenn du in deinem Hause sitzt und wenn du auf den Wegen gehst, wenn du dich niederlegst und wenn du aufstehst (6,7; vgl. auch 11,20).“⁵⁵ Assmann spricht an dieser Stelle von einem „Conversational Remembering“, einer „Weitergabe an die folgenden Generationen durch Kommunikation, Zirkulation – immer davon reden, allerorten und allerwege“.⁵⁶ Es erscheint in diesem Zusammenhang bedeutsam, dass hier diese beiden Prozeduren der Erinnerung – das Auswendiglernen und das Sprechen miteinander – so dicht beieinander stehen. Dies deutet einerseits auf die je eigene Wertigkeit als Gedächtnismethode, es legt aber ebenso eine Bezogenheit aufeinander nahe. So wie das Memorieren das erklärende Reden untereinander benötigt, so sehr ist das dialogische Sprechen auch auf geformte Wissensstrukturen angewiesen. Das Verinnerlichen von Memoraten setzt ein auf Verständnis abzielendes Gespräch voraus – sonst droht es zur isolierten Kenntnis zu verkümmern. Und das mitteilende Gespräch erfordert ebenfalls vorhandene und wiederholbare Notionen – ansonsten besteht die Gefahr einer intellektuellen Stagnation. Wissen im deuteronomischen Sinne hat insofern sowohl eine repetierende als auch eine kommunikative Struktur inne.

Diese Überlegung ist für unsere Diskussion deswegen so bedeutsam, da das Gespräch im schulischen Unterricht bekanntlich die meistgenutzte Methode ist.⁵⁷ Und es sind Religionspädagogen wie Bernhard Grümme, die vehement für ein stärker argumentatives Gepräge der schulischen Gespräche plädieren. Mit Blick auf den Vorwurf etlicher Schüler, der Religionsunterricht sei lediglich „ein Raum unverbindlicher Kommunikation“⁵⁸ fordert er: „Zu dieser Kommunikation des Evangeliums gehört freilich wesentlich auch ihr argumentativer Ausweis. Es geht dabei nicht um ein argumentatives Andemonstrieren des Glaubens. Es geht um jene Rechenschaftspflicht, die nach 1 Petr 3,15 der christlichen Hoffnung inhäriert.“⁵⁹ Dies bedürfe einer „Gesprächskultur der Freiheit“, in der einerseits Fragen „gegenüber vorschnellen Gewissheiten“ ermöglicht werden, andererseits aber auch „Gründe für Überzeugungen“ artikuliert werden können.⁶⁰

An dieser Stelle ist grosso modo der kindertheologische Ansatz zu nennen, der das „theologische Nachdenken und Spekulieren“ als kind- und jugendgemäßen

55 Der biblische Wortlaut beider genannter Verse wird zitiert a. a. O., 219.

56 Jan Assmann: *Religion und kulturelles Gedächtnis*, 30.

57 Rainer Lachmann: Gesprächsmethoden im Unterricht, in: Gottfried Adam, ders. (Hg.): *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband*, Göttingen, ⁴2002, 113.

58 Bernhard Grümme: Nicht mehr als ein „Laberfach“? Argumentative Gesprächsmethoden im Religionsunterricht, in: Elke Grundler, Rüdiger Vogt (Hg.): *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien*, Tübingen, 2006, 131.

59 A. a. O., 133.

60 A. a. O., 141.

Zugang im Unterricht würdigt.⁶¹ So ist es Gerhard Büttner, der auf die „zentrale Rolle“ des Gedächtnisses im Unterrichtsgespräch hinweist.⁶² Was nicht behalten werde könne, bilanziert er, gehe für den fortschreitenden Kommunikationsverlauf verloren. Darum sei es vonnöten „im Hinblick auf eine primär mündliche Kommunikation wie das Theologisieren mit Kindern“ förderliche „Modi der Kommunikation“ zu eruieren.⁶³ Inter alia betont er „häusliche, schulische oder kirchliche Liturgien“, etwa das „Abendgebet“, kirchliche Feste oder „Gottesdiensterfahrungen“.⁶⁴ Und Büttner spricht sich ebenso ausdrücklich für das Auswendiglernen aus: „Dies ist keine autoritäre Praxis, sondern schafft vielmehr die Voraussetzung beim Theologisieren oder Philosophieren auf geprägte 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.“⁶⁵ Das qualifizierte Gespräch unter besonderer Berücksichtigung seiner argumentativen Dimension kann nicht – gerade auch christlich profilierten Unterricht – auf ein solches kumulierendes und vernetzendes Wissen verzichten. Ähnlich formuliert es auch schon Gerhard Martin, der zu den „Verwendungssituationen“ des Memorierens die „Diskussion“ zählt. Man brauche, so Martin, „Kenntnisse und einen Wortschatz, mit deren Hilfe man anderen über den Glauben Rechenschaft geben kann.“ Und weiter: „In einer Diskussion sollte man mit Stücken der christlichen Überlieferung sinnvoll und eigenständig umgehen können. Man muß allein sprechen können. Mit Rezitieren ist es nicht getan; man muß argumentieren können.“⁶⁶

Arndt Elmar Schnepfer

Learning by heart – only what we know by heart belongs truly to us

This text deals with the subject of learning by heart in the context of Protestant pedagogy. Starting from the theory of „cultural memory“, developed by Jan and Aleida Assmann as point of reference, it identifies the art of mnemonics as the

61 Gerhard Büttner: Theologisieren mit Jugendlichen. Ein religionsdidaktischer Ansatz zum Umgang mit intellektueller Begabung, in: Gudrun Guttenberger, Bärbel Husmann (Hg.): *Begabt für Religion. Religiöse Bildung und Begabungsförderung*, Göttingen, 2007, 136.

62 Gerhard Büttner: Strukturen theologischer Argumentation – Versuch einer Kartographie der Kindertheologie, in: Anton A. Bucher, ders., Petra Freudenberger-Lötz, Martin Schreiner (Hg.): *„Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“*. *Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie*, JBKTh 5, Stuttgart 2006, 66.

63 Ebd.

64 Ebd.

65 Gerhard Büttner: Nachhaltiges Lernen im Religionsunterricht, in: *KatBl* 136 (2011), 446.

66 Gerhard Martin: Zum Memorieren im Konfirmandenunterricht, in: *DtPfrBl* 77 (1977), 84.

chief mode of the Judaeo-Christian culture of remembrance. The paper goes on to show how important memorisation has been to this tradition, in particular from the time of the Reformation onwards. Its significance only declined again in the course of the societal upheavals of the 1960s. The author makes use of the fundamental principles of „cultural memory“ to identify potential improvements resulting from learning by heart to the processes of religious education: the development of social identity, personal resilience and enabling competent theological reasoning. Thus, even in this modern era, learning by heart, in the sense of the original means of Judaeo-Christian remembrance, should be re-established as an indispensable instrument of religious education.