

Abrakadabra – ich erschaffe, während ich spreche

Die narrative Wirklichkeitskonstruktion performativen Sprechens

1. „Ich erschaffe, während ich spreche“ – Wirklichkeitskonstruktionen in Medien- und Kinderwelten

Der kauzige Zauberer Catweazle, der auf der Flucht vor den Normannen im Jahre 1066 auf mysteriöse Weise im England des Jahres 1970 landet, vertrieb uns als Heranwachsende die Langeweile an Sonntagnachmittagen.¹ Konfrontiert mit der Lebenswelt der Moderne und ihren Errungenschaften ist Catweazle permanent zur Deutung von Widerfahrnissen des Alltags gezwungen. Dies beginnt bereits in der ersten Folge „Die Normannen kommen“ (erstmalig ausgestrahlt in Deutschland am 28.04.1974): Wie erklärt sich ein Zauberer aus dem Mittelalter das Phänomen der Elektrizität und deren Handhabung beim Einschalten einer Deckenlampe über einen Lichtschalter an der Wand durch den Menschen? Natürlich mit Hilfe eines magischen Weltdeutungsparadigmas.

„Meister der magischen Künste, lass mich dir dienen“, wendet sich Catweazle ehrfurchtsvoll an den Jungen Harold, weil ihm dieser als der Herr des Lichts erscheint. Er meint nun, mit einer emphatischen Aussage („Tsch!“) und einer doppelten Zeichenhandlung (die eine Hand ausgestreckt in Richtung Lichtquelle, die andere drehend an einem Schalter in der Wand) das Aufleuchten und Ausgehen einer Glühlampe bewirken zu können. Natürlich funktioniert der „Elektriktrick“ dann ohne Stromleitung nicht.



1 Catweazle. Collector's Edition, Kochmedia 2007 (Original: 1970). – Vermutlich verdanke ich unter anderem auch dieser Figur mein Interesse für die individuelle und soziale Konstruktion von Wirklichkeit.

Der Gebrauch von Zauberformeln ist in Medien- und Kinderwelten alltäglich: „Hexhex“, lautet sie bei Bibi Blocksberg“, „Avada Kedavra“ oder „Imperius“ bei Harry Potter, „Schinga Wingai ...“ beginnt der Spruch bei Hexe Lilli, mit „May the Force be with you“ verabschieden sich die Jedi-Ritter aus den Star-Wars-Filmen. Ein Kollege erzählt folgende Begebenheit: Ein Kind nähert sich der Glasschiebetür im ICE, erhebt die Hand und ruft „Abrakadabra“ – und wie durch ein Wunder öffnet sich die Tür; natürlich wird die Aktion mehrfach wiederholt. Kinder benutzen bis heute das „Abrakadabra“ als *verbum significatum*, „in der Hoffnung, etwas aus dem Nichts zu erschaffen. Natürlich haben wir alle vergessen, dass dieses Wort kein Spielzeug ist; es wurzelt im alten aramäischen Mystizismus. Avrah Kadabra bedeutet: ‚Ich erschaffe, während ich spreche‘“², so wird das Wort in Dan Browns „Das verlorene Symbol“ korrekt erklärt.

Allein der rechte Gebrauch des Zauberworts generiert eine neue Wirklichkeit. Entsteht diese nicht, dann war ein Element der Anwendung oder des Sprechens fehlerhaft. Wir bezeichnen – bezogen auf Glühlampe und ICE-Tür – eine solche Handlung als magisch, weil höhere Kräfte vermutet werden, wo wir moderne Menschen wissenschaftliche Erklärungen geben können.

2. Die wirklichkeitserzeugende Kraft von rituellen Praktiken – zwei Leitunterscheidungen

2.1. Religiöse Sprechhandlungen sind erklärungsbedürftig

Auch Religionen verfügen über Sprechhandlungen, mit denen eine neue Wirklichkeit geschaffen wird: Ein Bischof ist der festen Überzeugung, dass durch die emphatische Aussage „Sei besiegelt mit der Gabe Gottes, dem Heiligen Geist“ und eine doppelte Zeichenhandlung (die Handauflegung und die Chrisamsalbung) Gottes Kraft auf den Firmring übergeht und in ihm wirkt. Katholiken glauben, dass durch die Einsetzungsworte des Priesters am Altar während des Hochgebets Brot und Wein in Leib und Blut Jesu Christi verwandelt wird – und dieser Zustand in der geweihten Hostie bestehen bleibt. Und wenn in ländlichen Religionen am Dreikönigstag Haus und Hof mit Weihrauch ausgeräuchert werden, so schreiben diejenigen, die das praktizieren, dieser Handlung heilsame Wirkungen für Mensch und Tier zu.

Für Außenstehende muten solche religiösen Sprechhandlungen durchaus seltsam an. Nehmen wir an, ein Mensch, der überhaupt nicht religiös sozialisiert worden ist, gerät zufällig in einen Kirchenraum, in dem sich gerade ein Hochamt dem Ende zuneigt: Er sieht einen Mann in einem prächtigen Kleid, mit eigenartiger Kopfbedeckung und einem Stab in der linken Hand durch den Kirchenraum schreiten; dieser wendet sich mit einer mehrfach

2 *Brown, Dan*: Das verlorene Symbol, Bergisch-Gladbach 2009, 614.

wiederholten Bewegungsabfolge der rechten Hand den in den Bänken sitzenden Gläubigen zu, die beeindruckt – oder erschreckt? – ebenfalls mit der rechten Hand vor dem Gesicht herumpfuchteln; manche fallen sogar auf die Knie. Was geschieht da?

Als besonders reichhaltig erweisen sich katholische Bräuche, besonders diverse Segnungsriten: eine Autosegnung, die Speisensegnung am Ostersonntag, die Kräutersegnung an Mariä Himmelfahrt oder auch der familiäre Abschiedsritus, wenn Eltern den Finger in einen Weihwasserkessel eintauchen und ihren Kindern damit ein Kreuz auf die Stirn zeichnen: „Gott schütze dich!“ Wozu? Wieso? Aber auch ein gesprochenes Gebet, ein gemeinsam gesungener Psalm, sakramentale Akte wie die Taufe und die Sündenvergebung oder schon das Kreuzzeichen sind Sprechakte, die zunächst einmal nur innerhalb der Glaubensgemeinschaft oder gar noch enger innerhalb der Peers einer Klostersgemeinschaft in ihrem Vollzug, in ihrem Sinn und in ihrer Wirkkraft verstanden werden. Sie sind von außen betrachtet erklärungsbedürftig.

Das gilt auch für die Riten anderer Religionen: Ein Jude schnürt seinen Gebetsriemen um den Arm oder knüpft ihn an die Stirn; ein Muslim umkreist inmitten einer pulsierenden Menge Gläubiger ein Gebäude mit einem schwarzen Stein; ein Hindu badet im Ganges; ein Buddhist setzt eine Gebetsmühle in Bewegung ...

Worin unterschieden sich religiöse Riten, magisches Handeln und naturwissenschaftliche Wirkmechanismen?

2.2. Erste Leitunterscheidung: Spiritualität versus Naturwissenschaft

Was unterscheidet solche religiösen Sprechhandlungen von einem „Hokuspokus“³? Eine erste Leitunterscheidung, die vielleicht überrascht: zunächst einmal nichts, denn die Grenze verläuft anders, als man meinen möchte. Beim eingangs skizzierten „Catweazle“-Beispiel findet schlichtweg eine Verwechslung statt: Ein physikalisch erklärbarer Zusammenhang wird mit einer magischen Deutung überformt, die von einer modernen Weltansicht aus leicht dekonstruiert werden kann. Menschheitsgeschichtlich kann man hier die große und lange Entwicklung vom Mythos zum Logos erkennen; die Entmythologisierung der mit Göttern identischen Naturkräfte, wie sie bereits in der ersten Schöpfungserzählung vorliegt, setzt Mensch und Natur in eine Subjekt-Objekt-Beziehung und ermöglicht wissenschaftliches Forschen. Religiöse Sprechhandlungen, so wie wir sie verstehen, erheben von vorneherein nicht den Anspruch, dass sie naturwissenschaftliche Paradigmen ersetzen könnten, Lückenbüsser für fehlende natürliche Deutungsansätze seien oder auch naturwissenschaftlich nachweisbar wären. Blitzableiter und Düngemittel stehen in keinem Konkurrenzverhältnis zum Wettersegnen und zur Flurprozession. Insofern erweist sich auch

3 Aus dem in der vorkonziliaren Liturgie vor dem Hochaltar vom Priester mit dem Rücken zum Volk gesprochenen lateinischen Einsetzungswort „Hoc est enim corpus meus“ („Das ist nämlich mein Leib“) wurde volksetymologisch das Wort „Hokuspokus“ – das ist zumindest eine sehr häufige Worterklärung.

die wissenschaftliche Suche nach unmittelbaren Wirkzusammenhängen zwischen religiösen Praktiken und beispielsweise Gesundheit oder Lebensalter als äußerst problematisch.⁴ Deshalb verläuft die Grenze zwischen Phänomenen, die wissenschaftlich nachweisbar sind, und solchen, die von vornherein beanspruchen, ihren Wahrheitsgehalt und ihre Wirkmächtigkeit⁵ auf einer anderen Wirklichkeitsebene begründen zu können. Religiöse Sprechhandlungen sowie beispielsweise esoterische Praktiken, Naturheilverfahren und magische Rituale sitzen demnach erkenntnistheoretisch betrachtet und bildlich gesprochen zunächst einmal im selben Boot. Im anderen Boot befinden sich dann unter anderem die Naturgesetze, die Physik und die Schulmedizin.

Religionswissenschaftlich handelt es sich jeweils um eine soziale Konstruktion der Wirklichkeit. Die Anhänger einer bestimmten religiösen Gruppe, einer Weltanschauung oder eines Gesundheitstrends sind von der Wirksamkeit der jeweiligen Praktik überzeugt. Sie verfügen auch über entsprechende Begründungs- und Erklärungsstrategien, das heißt über ein spezifisches Fachwissen zur Thematik, das in sich schlüssig begründet werden kann – was aber die Gegner in der Regel nicht überzeugen wird.

2.3. Zweite Leitunterscheidung: Religiöse Sprechhandlung versus magisches Tun

Meine These lautet hierzu: Der Unterschied zwischen einer religiösen Sprechhandlung und einem magischen Verständnis der Wirklichkeit besteht in der Qualität der Narrationen, mit denen die Sprechhandlung als Verdichtung des Gesamtgeschehens in einen argumentativen Zusammenhang innerhalb der Glaubensgemeinschaft gebracht werden kann. Überall dort, wo eine rituelle Handlung nicht mehr weiter (wobei das „weiter“ nicht auf die Ebene der Naturwissenschaft eingegrenzt werden darf!) begründet werden kann, sondern mit dem bekannten „weil es halt so ist“ abschließend erläutert wird, scheint ein rein magischer Bezug zur Wirklichkeit vorzuliegen. Heinz Streib weist einer solchen „Magie I“ die Merkmale „gebannt sein, gezwungen sein, bannen, kontrollieren, manipulieren, sich bemächtigen wollen, instrumentell handeln, festlegen, das Bekannte sichern, sich abschließen“⁶ zu. Demgegenüber entspricht die Entzauberung einer solchen „Magie I“ einer aufgeklärten „Magie II“, die von Aspekten wie „in Freiheit sich auf das Andere, auf den anderen Menschen beziehen, lösen, das Andere freigeben, seine Ohnmacht ausdrücken,

4 Vgl. Schnabel, Ulrich: Die Vermessung des Glaubens. Forscher ergründen, wie der Glaube entsteht und warum er Berge versetzt, München 2008; Bucher, Anton: Psychologie der Spiritualität, Weinheim u. a. 2007.

5 Wobei schon bei der Wirkmächtigkeit weiter differenziert werden muss: Selbstverständlich sind Anhänger von Naturheilverfahren (auch der Kraft der Steine oder Kräuter) oder bestimmten Verfahren der Wasserbelebung davon überzeugt, dass die Mittel oder Geräte faktisch wirken, auch wenn es darüber und über die Wirkzusammenhänge dann einen Streit zwischen Anhängern und Bezweiflern gibt.

6 Streib, Heinz: Entzauberung der Okkultfaszination. Magisches Denken und Handeln in der Adoleszenz als Herausforderung an die Praktische Theologie, Kampen 1996, 288.

expressiv handeln, entsichern, emphatisch partizipieren, mit Möglichkeitserfahrungen experimentieren, ins Imaginäre entwerfen“⁷ bestimmt ist.

Wenn die Jedi-Ritter im „Krieg der Sterne“ sich mit „Möge die Macht mit dir sein.“ verabschieden, so bleibt unklar, welche Macht damit gemeint wird; eine auskonturierte Gotteslehre lässt sich jedenfalls in dieser Blockbuster-Reihe nicht feststellen. Auch der Ritus, mit dem der Kultpriester Rafiki im „König der Löwen“ den neugeborenen Thronprinzen Simba vor der versammelten Tierwelt segnet (?), erweist sich als kontextlos. Und Woche für Woche verkünden Fußballexperten die statistischen Zusammenhänge von Pullover- oder Fußballstiefel-Riten („Immer, wenn er diesen Pullover trägt, siegt das Team“) von Sportlern und Trainern. – All dies bleibt Magie im Sinne der eng funktionalen Streib’schen „Magie I“, weil die zugrundeliegenden Wirkmechanismen nicht ausführlicher begründet werden (können).

Die äußere Form einer rituellen Handlung und eines damit verbundenen Wortes bedarf also der narrativen Erläuterung, sonst ist die Gefahr einer einfachen Magie gegeben. Diese Grundthese soll nun auf die genauere Bestimmung performativer religiöser Sprechakte übertragen werden, vor allem für deren Verstehensmöglichkeiten im Kontext eines schulischen Religionsunterrichts.

3. Die narrative Grundierung performativer Sprechakte

3.1. Ausgangspunkt: Der erkenntnistheoretische Überschuss der Form

Der Diskurs des Performativen hatte freilich zunächst einmal einen anderen Ausgangspunkt und bezog sich nicht auf das Feld der Narration. Wenn dieses im Folgenden als essentielles Element einer verantwortlichen Performance ergänzt wird, so bedeutet dies eine weitere Auskonturierung einer performativen Theorie, die dann auch didaktische Folgen haben muss.

Die Entwicklung von performativen Modellen in der Religionspädagogik war von verschiedenen Perspektiven aus motiviert: soziologisch (der Rückgang der religiösen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen und die damit verbundene geringe Vertrautheit mit religiöser Praxis), theologisch (die Erkenntnis, dass Religion mehr ist als kondensiertes Glaubenswissen) und bildungstheoretisch (die Verknüpfung verschiedener Lerndomänen zur Förderung komplexen und nachhaltigen Wissens).⁸ Wissenschaftstheoretisch setzen alle performativen Ansätze in der Religionsdidaktik an den Ergebnissen der Sprachphilosophie an. „How to do things with words“, lautet der Titel von John Austins bahnbrechendem,

7 Vgl. dazu auch: *Mendl, Hans*: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2013, 204.

8 Vgl. *Mendl, Hans*: Religion erleben. In: *Klie, Thomas/Merkel, Rainer/Peter, Dietmar* (Hg.): Performative Religionsdidaktik und biblische Textwelten (= Loccumer Impulse 3), Loccum 2012, 16-25, hier 17f.

1962 erstmals erschienenem Werk.⁹ Bestimmte Aussagen in der Sprache haben nicht nur eine semantische Dimension, sie implizieren gleichzeitig den Vollzug einer Handlung, d. h. sie wollen Wirkungen erzielen und haben Folgen im menschlichen Miteinander. „Ich schwöre“, „ich verspreche dir“, „wetten wir?“ sind die klassischen Beispiele für solche Sprechhandlungen. John Austin und John Searle wurden vor allem auf dem Gebiet der Religion fündig. Denn die religiöse Sprache gehört auch zu den eigentümlichen performativen Sprachformen: Mit den sprachlichen Handlungen der Religion, z. B. einem Gebet, einem Segen, einem Psalm oder einem Gelübde werden Funktionszusammenhänge vorausgesetzt und bewirkt. Bei religiösen Aussagen handelt es sich ja nicht nur um konstative Feststellungen, sondern um intentionale Ausdruckshandlungen im Kontext ritueller Bezüge innerhalb einer Glaubensgemeinschaft.

Die religionspädagogische Folgerung ist verständlich: Kann ich die Bedeutung eines Segens, eines Lobpreises oder eines Versprechens begreifen, ohne solche Akte auch selber vollzogen zu haben? Kann ich die Ethik des Christentums verstehen ohne einen erfahrbaren Bezug auf die sozial-karitativen Vollzugsformen der Kirchen? Kann ich die spirituelle Bedeutung einer gotischen Kirchenkonzeption erkennen, ohne jemals eine gotische Kathedrale erlebt zu haben? Religion habe dann einen Mehrwert, wenn sie „in Form“ bleibe, postulieren die Protagonisten des Performativen auf evangelischer Seite, Thomas Klie und Silke Leonhard.¹⁰ Diese Form gilt es dann auch zu erleben, denn: „Da muss man dabei sein, das kann man nicht beschreiben!“¹¹

Es geht also darum, ein Reden über Religion mit dem Erleben von Religion zu verbinden, Erfahrungsräume von Religion zu eröffnen, um deren Sinngehalt besser zu verstehen.

Denn ein rein distanzierter religionskundlicher Blick von außen birgt die Gefahr, Religionen und ihren Ausdrucksformen nicht gerecht zu werden, bzw. das filigrane Ineinander von Syntax, Semantik und Pragmatik bei rituellen Handlungen nur verkürzt wahrzunehmen bzw. diese bewusst karikiert zu deuten. Im gesellschaftlichen Diskurs findet man genügend Beispiele für eine „multikulturell-interkonfessionelle Persönlichkeit [...]“, die sich aber vor allem durch ein überhebliches Selbstbewusstsein und eine überhebliche

9 Austin, John: Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words), Stuttgart 1972.

10 Klie, Thomas/Leonhard, Silke (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003, 147. Auf den breiten, durchaus auch kritischen, Diskurs zur Theorie und Praxis eines performativ inspirierten Religionsunterrichts kann hier nicht weiter eingegangen werden; siehe dazu die einschlägig bekannte Basisliteratur, z. B. Mendl 2013 [Anm. 7], Dressler, Bernhard/Klie, Thomas/Kumlehn, Martina: Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart 2012; Porzelt, Burkard: Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule? In: Altmeyer, Stefan / Bitter, Gottfried / Theis, Joachim (Hg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, Stuttgart 2013, 181-194; Mendl, Hans (Hg.): Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016 (im Erscheinen).

11 Ein treffendes Zitat, das allerdings aus einem anderen Diskurs stammt: So formuliert von Karsten Baumann, Trainer des VfL Osnabrück, am 27.10.2009 nach dem 3:2-Sieg seiner Mannschaft gegen Borussia Dortmund.

Toleranz¹² auszeichnet. Das erlebt man leider immer wieder auch im Diskurs zwischen Naturwissenschaftlern und Theologen; Naturwissenschaftler neigen dazu, einerseits die Modellhaftigkeit der eigenen Weltdeutungsversuche zu verabsolutieren und andererseits die Eigenlogik religiöser Traditionen, z. B. eine verantwortbare Hermeneutik im Umgang mit der Bibel, zu übersehen – eben, weil sie deren Funktionsmodus nicht intensiv vom inneren Gebrauch her studiert haben (bzw. ihn nicht verstehen wollen).¹³

Solche Fehldeutungen erfolgen dann auch im Religionsunterricht und sogar bei Theologiestudierenden. Eine katholische Studierende äußert sich so über die typisch katholische Gebetsform des Rosenkranzes: „Für mich ist zum Beispiel der Rosenkranz vergleichbar mit einer Gehirnwäsche. Der Betende wird nicht zum Denken angeregt, sondern reiht einfach nur stur Wort an Wort. Der Vergleich mit einer Gehirnwäsche ist natürlich etwas schief, weil dies auf freiwilliger Basis geschieht, doch die Methode ist vergleichbar.“¹⁴ Dies ist eine typische Betrachtungsweise von außen; das Urteil wäre differenzierter ausgefallen, wenn sich die Studentin sowohl bezogen auf die Praxis des Rosenkranzgebets sorgfältiger informiert hätte, vielleicht sogar im Praxistest, als auch die grundlegende Narration, die das Gebet begründet, studiert hätte.¹⁵

3.2. Die Sicherung des kognitiven Zusammenhangs und der Freiheit des Subjekts

Freilich darf die Erlebnisdimension eines religiösen Sprechaktes in unterrichtlichen Zusammenhängen nicht verabsolutiert bzw. kontextlos bearbeitet werden. Ihre Sinnggebung erhalten die Sprechakte einer Religion durch die Situierung, Gestaltung und Begründung innerhalb einer Religionsgemeinschaft. Angesichts der geringen Beheimatung heutiger Schülerinnen und Schüler in ihrer Konfession reicht es deshalb nicht aus, nur die Erlebnisdimension der jeweiligen Sprechakte zu präsentieren und gegebenenfalls auch in der Lerngruppe zu praktizieren. Denn allein durch die rituelle Nachgestaltung wird der innere Sinn und Funktionszusammenhang nicht verständlich. „Nur eine selbstverständliche

12 Wischnath, Rolf: Geht die Kirche noch zur Schule? Erfahrungen und Anfragen aus Brandenburg. In: Langer, Michael/Laschet, Armin (Hg.): Wertorientierung im Wandel, Kevelaer u. a. 1998, 36-62, hier 49.

13 Ein gutes Beispiel hierfür liefert das Streitgespräch zwischen dem Theologen Johann Hinrich Claussen und dem britischen Astrophysiker Ben Moore über den Sinn des Glaubens und die Abgründe der Religionen in der Weihnachtsausgabe der Zeitschrift „Der Spiegel“ (53/2015, 15-21): Moore unterstellt im Umgang mit der Bibel biblizistische Lesarten, die sich natürlich treffend dekonstruieren lassen, und übersieht die narrative und kommunikative Grundstruktur des Christentums!

14 Zitat aus dem Portfolio einer Studierenden in einem Einführungskurs für Theologiestudierende.

15 Vgl. demgegenüber ein überzeugendes Praxisprojekt zu verschiedenen meditativen Formen: Willis, Elisabeth: Performative Umsetzung der Sequenz „K 10.4 Zur inneren Mitte finden – Sinnerfahrung und christliches Handeln“ und Begleitung durch ein Lernportfolio. Schriftliche Hausarbeit zur Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien im Fach Katholische Religionslehre, Neutraubling 2011; immerhin die Hälfte der Lerngruppe gibt bei der Reflexion des Projekts an, sie könnten sich nun auch vorstellen, einen Rosenkranz auszuprobieren.

Kirche könnte es sich leisten, sich nicht verständlich zu machen“¹⁶ – dieses Diktum von Michael Nüchtern lässt sich trefflich auch auf das Aufgabenspektrum des Religionsunterrichts hin übertragen. Wenn religiöse Praktiken nicht mehr verständlich sind, müssen sie nach allen Regeln der Kunst und in allen Dimensionen für Verstehensprozesse zugänglich gemacht werden.

Performatives Arrangement

Diskursive Einführung

- Beschreibung
 - des Erlebens-Modus, der zeitlichen und räumlichen Begrenzungen
 - der Erwartungen an die Schüler/innen, der Habitus-Optionen
- Befähigung zur Code-Unterscheidung (Haltungen, Deutungen)

Performatives Erleben

- thematisch fokussierte Erlebensdimensionen
- offene Formen ► subjektive Bedeutungszuweisung
- Elemente der Zwischenreflexion ► Distanzierungsmöglichkeit

Diskursive Reflexion

- Subjektive Positionierung (erleben + reflektieren = erfahren)
- Austausch über subjektive Erlebens-Modi („Was war?“)
- Austausch über subjektive Erfahrungskonstruktionen („Was bedeutet das?“)

Auch ein performativer Ansatz muss also vor unzulässigen Grenzüberschreitungen in verschiedene Richtungen hin abgesichert werden, um dem Vorwurf zu entgehen, er wäre ein zu Recht als überholt angesehenes Modell einer Katechese oder einer Evangelischen Unterweisung im Religionsunterricht und sei dem spezifischen Wirklichkeitszugriff eines Unterrichts an öffentlichen Schulen nicht angemessen.¹⁷ Deshalb lautet meine These: Jede Form des Erlebens im Religionsunterricht benötigt eine didaktische Rahmung, welche Elemente des Erlebens mit solchen der kognitiven Verankerung und besonders der Reflexion verbindet.¹⁸ Zunächst zielt das dargestellte performative Arrangement auf die Absicherung des Subjekts: Durch die genauen Vorinformationen über die Eigenart des

16 *Nüchtern, Michael*: Jugend – Religion – Kirche. Konsequenzen aus neueren empirischen Studien. In: *KU-Praxis* 38 (1999) 100-103, hier 103.

17 Siehe hierzu grundlegend: *Mendl* 2013 [Anm. 7], 67-71.

18 Das grundlegende Schema eines performativen Arrangements, das in meinem Buch „Religion erleben“ (2008) noch nicht enthalten war, wurde erstmals hier publiziert: *Mendl, Hans*: Religion erleben – Orte des Glaubens kennen lernen. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als nur ein „Reden über Religion“. In: *Notizblock. Materialdienst für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Diözese Rottenburg-Stuttgart* 49 (2011) 8-11. – Die vielen Praxisberichte (z. B. auch im zitierten Notizblock-Heft) zeigen, dass mit diesem Modell verantwortlich gearbeitet werden kann.

geplanten performativen Elements und die angebotenen Möglichkeiten, sich dazu zu verhalten, werden die Schülerinnen und Schüler entscheidungs- und handlungsmächtig; dieser Gedanke muss dann bei der Reflexion nochmals aufgegriffen werden, weil in der Logik einer unterrichtlichen Auseinandersetzung mit performativen Lernformen am Ende auch eine negative Erkenntnis stehen kann und darf – dass beispielsweise eine erlebte performative Methode oder ein religiöser Ritus nach wie vor als fremd empfunden und nicht ins eigene Verhaltensrepertoire übernommen wird.¹⁹

Was als selbstverständlich vorausgesetzt war und deshalb im Schema keinen Eingang gefunden hat, ist die Tatsache, dass jegliche Form des Performativen im Kontext einer unterrichtlichen Sache thematisiert wird – und nicht kontextlos ein Eigenleben entwickeln darf. Ein meditatives Erleben erscheint im Zusammenhang einer Unterrichtsreihe zu meditativen Formen als angemessen, ein Ausloten verschiedener Formen von Segnungsakten im Kontext biblischer Segensgeschichten (Abraham, Isaak, David ...) oder erlebnispädagogische Elemente in der Natur im Zusammenhang mit der Schöpfungsthematik.

Inspiziert durch das Thema dieses Bandes „Narrativität“ kann nun dem performativen Lernarrangement noch ein weiterer Aspekt hinzugefügt werden, der beim Prozess des Verstehens von Sprechakten von Religionsgemeinschaften bedeutsam wird: Es geht nicht nur darum, um die äußere Form und die wirkmächtige Narration bei einem religiösen Sprechakt zu wissen, sondern auch dessen Funktionsweise und Einbettung in einen Begründungszusammenhang zu verstehen. Und hier kommt nun das Element der Narration ins Spiel.

3.3. Die Bedeutung des Narrativen beim Verstehen performativer Sprechhandlungen

Einführungen zum Symbolverstehen beginnen zumeist mit einer bekannten ätiologisch anmutenden Narration zum Symbolbegriff: Ein antiker Brauch bestand darin, dass zwei Freunde beim Abschiednehmen eine Tonscherbe mit ihren Namen beschrifteten und dann in zwei Teile zerbrachen; jeder erhielt einen Teil, beim Wiedersehen konnten die Tonscherben wieder zusammengesetzt und die Wiedervereinigung gefeiert werden: Eine wahrnehmbare und eine unsichtbare Wirklichkeit werden zusammengefügt (griech. *symballein* – zusammenfügen).²⁰ – Um grundlegende Symbole zu begreifen, bedient man sich am besten zentraler Symbolgeschichten (z. B. zum Ursymbol des Christentums, dem Ichtys).²¹

19 Hier wird die konstruktivistische Grundierung meines Ansatzes eines performativen Lernens im Religionsunterricht deutlich, wodurch er vor einer Überwältigungsdidaktik geschützt wird. – Vgl. hierzu eine analytisch treffende Zulassungsarbeit: *Sander, André*: Erfahrungen sind der Stoff unserer Wirklichkeiten – Systemisch-konstruktivistische Perspektiven auf eine Performative Religionsdidaktik. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe I, Essen 2011.

20 Vgl. *Hilger, Georg*: Symbole verstehen und gestalten. In: *Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg*: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Neuausgabe, München 2010, 355-364, hier 356 (mit Verweis auf Peter Biehl).

21 Vgl. nach wie vor eindrucksvoll: die narrativ-biografische Erschließung des Sakramentalen durch Leonardo Boff: *Boff, Leonardo*: Kleine Sakramentenlehre, Düsseldorf 1976.

Man kann die Bedeutung der Narration aber noch grundlegender betrachten: Das Christentum entstand nicht als eine Lehreinrichtung, sondern als Lebens- und Erzählgemeinschaft von Menschen, die vom Christusereignis getroffen wurden. Am Anfang stand ein Ereignis, das erzählt und rituell vergegenwärtigt wurde.²² In der Wortbedeutung von „Katechese“ kommt beides zum Vorschein: es bedeutet „mitteilen“ und „einführen, unterweisen“. Erst nachrangig entwickelte sich die dogmatisch-satzhafte Fassung des Glaubens. Das Christentum dockt in dieser Selbstkonstitution als Erzählgemeinschaft an die Tradition des Judentums an, für das die Bundesgeschichte, wie sie in der Tora niedergeschrieben ist, als eine Geschichte von Geschichten Gottes mit seinem auserwählten Volk grundlegend ist. „Wenn dich morgen dein Sohn fragt: Warum achtet ihr auf die Satzungen, die Gesetze und Rechtsvorschriften“ (Dtn 6,20), dann sollen die Eltern narrativ antworten: „Wir waren Sklaven in Ägypten“ (Dtn 6,21) und die Geschichte vom Exodus erzählen, so wie das auch beim ritualen Pessachmahl der Fall ist.

Das Wort ist mehr, es erzählt eine Geschichte: Insofern bedeute ein „Hinter-die-Sprechakte-Sehen“ immer auch, die Geschichten zu erzählen, die die Sprechakte begründen oder sie verständlich machen. Dazu einige Beispiele:

Beispiel: Gebet

Das Gebet darf nicht als äußeres Ritual verstanden werden, es ist als praktizierte Form von Religion vielmehr die Außenseite des dahinterstehenden Glaubens. Von diesem Glauben der Menschen als eine Antwort auf eine Begegnung mit ihrem Gott inmitten der Widerfahrnisse ihres Lebens und der Hoffnung, dass dieser Gott auch auf die verschiedenen Weisen des Betens antwortet, muss erzählt werden, um davon ausgehend die Grundstruktur und Praxis des Betens zu erschließen.²³ Solche Geschichten findet man in der Bibel, im Leben von Heiligen, Mystikern und Menschen des Alltags.

Beispiel: Segen

Gläubige Menschen fühlen sich von einer transzendenten Kraft getragen, die dazu beiträgt, den Herausforderungen des Alltags gegenüber gelassener entgegenzutreten; die Welt steht also unter der Gnade Gottes, die auch einem anderen in rituellen Zeichenhandlungen zugesprochen werden kann. Geschichten des Segnens findet man in der Bibel, aber auch in Heiligenlegenden. Wer die Haltung, sich auch in Grenzsituationen von einer guten Macht getragen zu wissen, verstehbar machen will, erzählt vielleicht von Dietrich Bonhoeffer, der im KZ Flossenbürg seinen Weihnachtsgruß „Von guten Mächten wunderbar geborgen“ verfasst hat. Und möglicherweise kann das auf einen Außenstehenden etwas absurd

22 Vgl. Mendl 2013 [Anm. 7], 99; allgemein: Nünning, Ansgar: Wie Erzählungen Kulturen erzeugen: Prämissen, Konzepte und Perspektiven für eine kulturwissenschaftliche Narratologie. In: Strohmaier, Alexandra (Hg.): Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften, Bielefeld 2013, 15-53.

23 Vgl. Mendl, Hans: Beten im Religionsunterricht? Die Gretchenfrage eines performativ orientierten Religionsunterrichts. In: reli+plus. Religionspädagogische Zeitschrift für Praxis & Forschung, hg. v. Kompetenzzentrum für Religionspädagogische Schulbuchentwicklung an der Kirchlich-Pädagogischen Hochschule Graz-Seckau, 9-10/2015, 4-7.

wirkende Ritual einer Auto- oder Fahrradsegnung verständlich werden, wenn man die Legende vom heiligen Christophorus erzählt, der ein Kind über den reißenden Fluss trug, das sich dann als Jesus Christus outete; die Botschaft lautet also: Verhaltet euch fürsorglich und vorausschauend im Autoverkehr, so steht ihr unter der Gnade Gottes!

■ Beispiel: Rosenkranz

Wer die katholische Gebetsform des Rosenkranzes verstehbar machen und Vorurteile wie das oben zitierte entkräften will, muss natürlich auch ganz praktisch das Aufbauschema erklären; dies geht aber nicht, ohne auf mehrfache Weise von der Herkunft und Bedeutung dieses Rituals zu erzählen: Im Kern handelt es sich um ein Jesus-Gebet; Jesu Leben wird ausgehend vom Leben seiner Mutter Maria betrachtet. Über die Beziehung Marias zu Jesus muss ich also erzählen, bevor ich ins Rosenkranzgebet einführe. Diese beginnt bei der Anfrage des Engels, führt über das Kreuz und mündet in die Charakterisierung Marias als Prototyp des gläubig-offenen Menschen, der seiner eigenen Vollendung entgegenstrebt. Eine zweite Quelle des Erzählens stellen Menschen dar, denen das Rosenkranzgebet etwas bedeutet, die daraus Kraft für ihr Leben schöpfen konnten.²⁴ Mit solchen Narrationen ist dann der Boden für ein eigenes, exemplarisches Erleben der meditativen Dimension dieser Gebetsform bereitet, das dann wiederum der reflexiven Narration zugeführt werden muss.²⁵

■ Beispiel: Eucharistie

Die Fixierung auf den Akt der Wandlung beim Eucharistiegeschehen mit einer naturphilosophischen Bestimmung von Akzidenzien und Substanzen erwies sich nicht nur religionsdidaktisch, sondern auch theologisch als Holzweg; denn der „Sinn der lobpreisenden, anamnetischen Vergegenwärtigung des Heilshandelns Gottes in Jesus Christus liegt primär nicht in der Verwandlung der Gaben; der Sinn liegt vielmehr in erster Linie darin, die Teilnehmer [...] in eine einzigartige Gemeinschaft mit Jesus zu bringen [...]“.²⁶ Wenn dem so ist, muss vorbereitend auf den Empfang der Eucharistie viel davon erzählt werden, was Jesus für uns getan hat – das ist ja auch der Sinn des Einsetzungsberichtes und des anschließenden „Gedächtnisses der Heilstaten“ im eucharistischen Kanon.²⁷ Der Erinnerungstext von Alois Albrecht aus der KJG-Messe aus dem Jahre 1972 gibt die Richtung vor; diese kann narrativ mehrfach eingelöst werden – indem unterrichtlich immer wieder Jesus-Geschichten erzählt werden, aber auch dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler

24 Ich denke an beeindruckende Berichte von Menschen, die erst nach Jahren den Wert des Rosenkranzgebets wiederentdeckt haben: *Scharer, Matthias*: (Wie) lässt sich die Spiritualität von Religionslehrerinnen und Religionslehrern fördern? In: *Rendle, Ludwig* (Hg.): Religion unterrichten und leben. Spiritualität von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, Donauwörth 2009, 26-41, hier 35.

25 Vgl. ausführlicher mit Belegen aus der Praxis: *Mendl* 2013 [Anm. 7], 170-172; *Willis* 2011 [Anm. 15].

26 *Vorgriemer, Herbert*: Sakramententheologie, Düsseldorf 1987, 171.

27 Dieser Teil der katholischen Eucharistiefeier wird ja leider auch liturgiedramaturgisch meist unter Wert präsentiert; das Volk erwacht dann zum Vater unser.

angeregt werden – z. B. durch eine Sammlung von ganz unterschiedlichen Jesus-Bildern, über die jeder Lehrer verfügen sollte – darüber nachzudenken und davon zu erzählen, was Jesus für sie persönlich bedeutet.²⁸

Erinnern wir uns,
 was dieser Jesus in unsrer Mitte war und ist und sein wird.
 Er kam: das Wort des Vaters, wurde Mensch wie wir, die Sünde ausgenommen.
 Er lebte verborgen inmitten der Menschen bis zu seinem dreißigsten Jahr.
 Dann stand er auf und redete vom Reich Gottes, dass die Liebe alles in allem sei.
 Er heilte und tröstete, spendete Brot und erweckte Tote.
 Er gab ein Beispiel des Dienens, litt und starb am Kreuze.
 Er erstand von den Toten und machte gewiss, dass der Tod nicht das Ende sei.
 Die Liebe ist stärker als der Tod, die Gerechtigkeit siegt über den Hass, der Friede
 über den Streit.
 Er ist beim Vater und der Geist beider macht uns zu seinen Jüngern, bis er wiederkommt.
 Und um diesen Geist bitten wir für die kommenden Tage, für unser Leben, für die
 Zukunft der Welt.
 Dem Vater werde alle Ehre und Herrlichkeit in alle Zukunft, Amen.
 Durch Christus, in alle Zukunft, Amen.
 Mit Christus, in alle Zukunft, Amen.
 In Christus, in alle Zukunft, Amen.

*Text: Liturgie; Musik: Peter Janssens; aus: Wir haben einen Traum, 1972
 Alle Rechte im Peter Janssens Musikverlag, Telgte-Westfalen*

Man könnte die Reihe der Beispiele fortführen: Die katholische Tradition, an Fronleichnam eine Monstranz mit der Hostie durch die Straßen zu tragen, wird verständlich, wenn auf den Ursprung der Tradition (die Erscheinungen Julianas von Lüttich zu Beginn des 13. Jahrhunderts) gleichermaßen hingewiesen wird, wie auch von dem erzählt wird, was Jesus Menschen zu allen Zeiten bis heute bedeutet – und für welche Ideen wir heute bereit sind, auf die Straßen zu gehen! Das Sakrament der Firmung bleibt unverständlich, wenn ich gemäß einer satzhafte neuscholastischen Theologie nur den formalen Zusammenhang von äußerem Zeichen, innerer Gnade und Einsetzung durch Jesus Christus erkläre.²⁹ Nein, auch hier müssen Geschichten erzählt werden, in denen die Ruach, der Geist Gottes, in Menschen wirkte – von den biblischen Erzählungen des Alten und Neuen Testaments bis hin zu den Menschen, die von Jesus Christus begeistert waren.

28 Siehe hierzu didaktische Anregungen: Mendl, Hans/Schiefer Ferrari, Markus (Hg.): Religion vernetzt 12. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Gymnasien, München 2010, 102.

29 Skandalös ist, wenn mit einem solchen rein satzhafte Auszug aus dem Katechismus von 1955 in einer aktuellen Handreichung zu den Sakramenten „motivierende Zugänge für den Religionsunterricht“ verschafft werden sollen – ein solches Werk muss hier nicht zitiert zu werden.

Was in der zweiten Leitunterscheidung thesenhaft postuliert wurde, konnte nun inhaltlich eingelöst werden: Religiöse Sprechhandlungen entkommen einem verkürzten magischen Verständnis dadurch, dass ihre Herkunft und Bedeutung, aber auch ihr Wert für die Gläubigen, die diese Riten vollziehen, narrativ erschlossen wird. Denn einerseits sind Sprechhandlungen wohlstrukturiert aus Wort und Tat bestehend wirkmächtig, andererseits beschränken sie nicht die Freiheit Gottes. Die katholische Lehre, dass „Sakramente die Gnade schenken Kraft der vollzogenen sakramentalen Handlung (ex opere operato)“ wird oft missverstanden im Sinne einer mechanischen oder magischen Wirksamkeit, unabhängig von der Einstellung der beteiligten Personen. Demgegenüber betont der Erwachsenen Katechismus, dass der „eigentliche Grund und die Kraft, in der die Sakramente allein wirken, [...] das Heilswerk Jesu Christi“³⁰ sei und auf Seiten der Menschen der Glaube vorausgesetzt sei, der die Gnade nicht bewirke, sondern empfangen. Und dieses je spezifisch ausgeprägten Zusammenhangs muss man sich bei der Betrachtung von religiösen Sprechakten aus der Beobachterperspektive und dann vor allem auch bei der erprobenden Annäherung in unterrichtlichen Zusammenhang narrativ vergewissern.

Performatives Arrangement ritueller Sprechhandlungen

Diskursive Einbettung und narrative Einführung

- Thematischer Kontext
- Narration: grundlegende Erläuterungen zur Herkunft, Bedeutung und Wirkweise des performativen Elements
- Beschreibung
 - des Erlebens-Modus, der zeitlichen und räumlichen Begrenzungen,
 - der Erwartungen an die Schüler/innen, der Habitus-Optionen

Performatives Erleben

- thematisch fokussierte Erlebnisdimensionen
- offene Formen ► subjektive Bedeutungszuweisung
- Elemente der Zwischenreflexion ► ggf. Distanzierungsmöglichkeit

Diskursive Reflexion und Weiterführung

- Subjektive Positionierung (erleben + reflektieren = erfahren)
- (freiwilliger) Austausch über subjektive Erlebens-Modi („Was war?“) und subjektive Erfahrungskonstruktionen („Was bedeutet das?“), Austausch individueller Narrationen
- Rückbezug auf die Basis-Narration, diskursive Weiterarbeit

30 *Deutsche Bischofskonferenz* (Hg.): *Katholischer Erwachsenen Katechismus. Das Glaubensbekenntnis der Kirche*, Bonn 1985, 323.

Der Ausgangspunkt des Performativen besteht in der Feststellung, dass die Form unlösbar mit dem Inhalt verbunden ist und mit dem performativen Imperativ: Vergesst die Form nicht! Gleichzeitig ergibt sich nun auch die entgegengesetzte Forderung: Erzählt auch vom Inhalt, sonst wird die Form leer!

Es geht also darum, die hinter den Sprechhandlungen verborgenen Seh-Traditionen ins Spiel zu bringen. Martina Kumlehn ist beizupflichten: „Erzählungen entwerfen einen metaphorischen Möglichkeitsraum des ‚als ob‘ von Welt, in den hinein sich Menschen entwerfen können, sie nutzen dabei bestimmte Zeichenstrukturen und -anordnungen, die hermeneutisch erschlossen werden können, und sie lassen sich in verschiedenen lebensweltlichen Phänomenen je unterschiedlich finden, je nachdem ob alltagsweltlich, fiktiv, filmisch oder auch religiös erzählt wird. Erzählen kann zugleich allgemein als Grundform individueller und kollektiver Identitätsbildung und spezifisch als Grundform jüdisch-christlicher Traditionsbildung in den Blick genommen werden, um in Analogie und Differenz zu überlegen, wie sich identitätsbezogenes lebensweltliches und biblisches Erzählen in ein kritisch-konstruktives Verhältnis setzen lassen.“³¹

4. Im Wechselspiel: Performanz – Narration – Diskurs – Reflexivität

Diskurs, Narration, Performanz und Reflexivität sind bei der didaktischen Erschließung von performativen Handlungsformen eng miteinander verknüpft. Es ist die Aufgabe eines schulischen Umgangs mit religiösen Sprechhandlungen, die Wirkmächtigkeit von performativen Sprechakten auch intellektuell greifbar zu machen! Dies gelingt, wenn das Element der Narration auf mehrfache Weise als „Verifikationsprozedur“³² ins Spiel kommt:

Die erste Narration muss von der Sach- und Lehrerseite aus erfolgen, indem die religiöse Sprechhandlung in ihrer Verwobenheit mit der Erzählgemeinschaft der jeweiligen Religion erschlossen wird. Lehrende sollten im skizzierten Sinne Geschichten aus der Tradition des Christentums (oder auch anderer Religionen) erzählen, in denen die Entstehung oder Verwendungszusammenhänge der performativen Akte eingeschrieben sind.

Die zweite Ebene der Narration erfolgt dann durch die Lernenden im Kontext der nachgängigen Reflexion. Durch diese kann der Vollzug von religiösen Sprechhandlungen, der ja unter den Vorzeichen eines schulischen Lernens erfolgt, in ihrer subjektiven Bedeutungszuweisung respektvoll wertgeschätzt und jede Übergriffigkeit vermieden werden. Nun sollen die Schülerinnen und Schüler – natürlich immer innerhalb des Grenzen des Respekts und der Zurückhaltung, was die öffentliche Präsentation dieser Narrationen betrifft – dazu angeregt werden, nachzudenken und in Worte zu fassen, wie sie die zuvor

31 *Kumlehn, Martina*: Von den Möglichkeitsräumen des Lebens erzählen. Narrativität als Dimension einer ästhetisch sensiblen Religionspädagogik. In: *Loccumer Pelikan* 2/2013, 53-56, hier 54f.

32 *Tambiah Stanley T.*: Eine performative Theorie des Rituals. In: *Wirth, Uwe* (Hg.): *PerfOrmanz*. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt/M. 2002, 210-242, hier 210.

praktizierte religiös bedeutsame Handlung (z. B. das Gebet, den Kirchenbesuch, die meditative Übung, den Segen, die Sozialaktion, das Standbild zu einer biblischen Figur) erlebt haben, welche Bedeutung sie diesem Tun zuweisen (und auch, welche nicht!), welches Deutungskonstrukt sie im Sinne einer individuierten Religion bei der Praktizierung einer konfigurierten³³ für sich selber entdeckt haben. Sie sollen also narrativ und biografisch ein „Was war?“ mit einem „Was bedeutet das für mich?“ miteinander verbinden. Die Narration wird auf diese Weise das Herzstück der Reflexion. Dieser Prozess kann auch in einer Negation münden; Sprechhandlungen können auch misslingen, so die Sprechakttheorie, und insofern können auch religiösen Sprechhandlungen im Praxistext einem subjektiven Wahrheitstest nicht standhalten.

Deutlich wurde, welche wichtige Funktionen die Narrationen bei der Erschließung von religiösen Sprechakten haben. Damit drängen sich hermeneutisch zwei Erkenntnisse auf: Tatsächlich hat das Erzählen keine untergeordnete Bedeutung gegenüber dem Erkennen, vielmehr ist es für ein Verstehen (in diesem Fall: von Sprechakten) von essentieller Bedeutung: „Erkennen und Erzählen stehen also nicht, wie man früher glaubte, zwingend im Widerspruch. Narrative Verfahren können vielmehr auf allen Ebenen der Wissensproduktion wirklich werden.“³⁴

Und im Vergleich mit einer naturwissenschaftlich orientierten Sprechhandlung wie z. B. dem Klicken auf das Icon eines Bildschirms, um ein Computerprogramm zu öffnen, erweisen sich religiöse Sprechhandlungen in der Möglichkeit, ihre Wirkweise auch narrativ verstehbar zu machen, geradezu als überkomplex: Denn wer ist in der Lage, den Algorithmus zu beschreiben, der sich hinter dem Öffnen eines Word-Dokuments verbirgt? Das klassische Glaube-Wissen-Paradigma scheint sich umzukehren: Die wahrhaft Gläubigen sind die Wissenschaftsgläubigen, sie vertrauen auf die Wirkung eines symbolisierten Handelns, auf die Wirksamkeit des „verbum significatum“, mit der sich eine neue Wirklichkeit ergibt. Wir Religiösen sind demgegenüber in der Lage, narrativ zu begründen, wieso der Zauber funktioniert.

33 Vgl. zur Theorie des Ineinanders eines konfigurierten und eines individuierten religiösen Wissen: *Englert, Rudolf*: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2007, 256-269; *Mendl, Hans*: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2015, 69-71.

34 *Koschorke, Albrecht*: Wissen und Erzählung. In: Nach Feierabend. Zürcher Jahrbuch für Wissensgeschichte 6, 89-102, hier 89.