

# Zwischen Entscheidung und Unbestimmbarkeit

## Möglichkeitsräume einer »Kippbild-Didaktik«

Henning Hupe/Stefanie Lorenzen

### 1. Einleitung

Kippbilder stellen im Religionsunterricht normalerweise keine eigenständigen Lerngegenstände dar, sondern dienen als Methode zur Erschließung eines bestimmten Phänomens. Oftmals soll mit ihrer Hilfe veranschaulicht werden, dass es verschiedene Lesarten von Gegenständen, Situationen oder »der Welt« gibt und dass dies mit unterschiedlichen Wahrnehmungen und Deutungen zusammenhängt.<sup>1</sup> Zumindest ansatzweise hat also das seit Wittgenstein mit den Kippbildern verbundene Aspekt-Sehen<sup>2</sup> Einzug in neuere religionsdidaktische Materialien und Konzeptionen gefunden – wenn auch mit anderen theoretischen Referenzen.<sup>3</sup> Aus diesem Grund bietet das Kippbild nicht nur auf methodischer, sondern auch auf einer theoretischen Ebene weiterführende Impulse, die in diesem Beitrag im Sinne einer »Kippbild-Didaktik« entwickelt werden: Dabei wird sich zeigen, dass der Reiz der Kippbild-Metapher mit der Entdeckung der Aspekthaftigkeit von »Welt« und der daraus folgenden Plausibilisierung der religiösen Perspektive noch nicht ausgeschöpft ist. Vielmehr soll ein möglicherweise statisches, auf die Eindeutigkeit der »Kippbild-Option« setzendes Verständnis so erweitert werden, dass stattdessen die Dynamik des Kippens stärker in den Blick kommt. Dabei helfen Rückgriffe auf religionsphilosophische, tanzwissenschaftliche und surrealistische Gedanken zu verschiedenen Formen des Kippens. Religionspädagogisch lässt sich daraus die Anregung entnehmen, die Erfahrung von Unverfügbarkeit als eines wichtigen Teils religiöser Bildung *auch unterrichtlich* stärker in den Blick zu nehmen.

<sup>1</sup> Vgl. das Beispiel im 2. Abschnitt.

<sup>2</sup> Vgl. Ludwig Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen* [1953]. Zweite Auflage. *Philosophical Investigations*. Second Edition, translated by G.E.M. Anscombe, Oxford/Malden 1999, 193–224 (II.XI), hier 193: »Ich *sehe*, dass es sich nicht geändert hat; und sehe es doch anders. Diese Erfahrung nenne ich ›das Bemerkens eines Aspekts.‹«

<sup>3</sup> Vgl. unten, 4. Abschnitt.

## 2. Die Verwendung von Kippbildern im Religionsunterricht: Methode zur ästhetischen Plausibilisierung der religiösen Option

Einen programmatischen Platz erhält das mit dem Kippbild verbundene Aspekt-Sehen in der Neuauflage des Schulbuchs *SpurenLesen*.<sup>4</sup> Hier gibt es eine eigene Lerndimension »Wahrnehmung der Wirklichkeit«, die in jedem der drei Bände für die Sekundarstufe I ein entsprechendes Kapitel erhält. Das erklärt sich primär aus der Auffassung der Autorinnen und Autoren, »die Fähigkeit zur Wahrnehmung der Differenz von Immanenz und Transzendenz« als »zentrale Kompetenz des Religionsunterrichts« auszuweisen. Dabei geht es allerdings nicht nur um diesen Unterschied. Die Schülerinnen und Schüler sollen auch lernen, »dass es keine zwei getrennten Wirklichkeiten gibt, sondern dass wir alle Dinge auch im Lichte Gottes sehen können«.<sup>5</sup> Diese Fähigkeit wird durch einen ästhetischen Zugang gefördert:<sup>6</sup> *SpurenLesen* zeichnet sich durch eine anspruchsvolle Auswahl an literarischen Texten und Kunstwerken aus, die deutungssoffen präsentiert werden.<sup>7</sup>

Der Einsatz von Kippbildern ist für die gymnasiale Eingangsstufe der Klassen 5 und 6 vorgesehen. Unter der Überschrift »Ich sehe was, was du nicht siehst« soll mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden, dass man »die Welt unterschiedlich wahrnehmen, ordnen, erklären, phantasieren« kann.<sup>8</sup> Dazu dienen bekannte Kippbilder: Hase-Enten-Kopf, Junge-alte-Frau, Vase-Gesicht. Die Kinder sollen selbst erklären, wie das »Gehirn einmal das eine und dann das andere Bild »konstruiert«.<sup>9</sup> Am Ende des Kapitels kommt dann die Frage nach Gott zu stehen. Der Clou: Die Tatsache, dass man Gott bzw. den Himmel (*heaven* im Gegensatz zu *sky*) nicht sehen kann, bedeutet nicht, dass es ihn nicht gibt. »Heaven« ist offensichtlich auf andere, tiefere Formen der Wahrnehmung angewiesen und stellt einen möglichen Aspekt unter anderen dar.<sup>10</sup> Daran müsste sich folglich die Frage anschließen, unter welchen Bedingungen manche Menschen »religiös sehen«, während andere nichts erkennen – ganz nach dem Motto des Kapitels.

<sup>4</sup> Gerhard Büttner u.a., *SpurenLesen* 1–3, Stuttgart 2007–2010.

<sup>5</sup> Gerhard Büttner u.a., *Lehrermaterialien SpurenLesen* 1, Stuttgart 2008, 5.

<sup>6</sup> Vgl. ebd., 7.

<sup>7</sup> Vgl. ebd., 9–11.

<sup>8</sup> Ebd., 7.

<sup>9</sup> Büttner u.a., *SpurenLesen* 1, 185.

<sup>10</sup> Ebd., 20f. 188.

Auf diese »Aspektblindheit«<sup>11</sup> wird – vermutlich aus didaktisch guten Gründen – nicht weiter eingegangen. Aus *bildungstheoretischer* Perspektive handelt es sich hierbei allerdings um eine Grundfrage der Religionspädagogik: das Problem der Lehr- und Lernbarkeit von Glauben. Müsste es also im Religionsunterricht nicht darum gehen, allen Lernenden zu ermöglichen, »religiös sehen« zu können? Inwiefern können die Bedingungen des »religiösen Sehens« pädagogisch beeinflusst werden? Hier führen einige Beobachtungen von Hartmut von Sass weiter, die er aus religionsphilosophischer Perspektive zum Kippbild angestellt hat.<sup>12</sup>

### 3. Anregungen aus dem religionsphilosophischen Diskurs: zur Bedingtheit des religiösen Aspekt-Sehens

In seinen Überlegungen zur Aspekthaftigkeit des religiösen Glaubens geht von Sass auf die Bedingungen für das Aspekt-Sehen und damit indirekt auch auf die Frage der Lernbarkeit von Glauben ein. Die zunächst als rein passivische »Seh-Antwort« auf die in das Kippbild eingeschriebenen Seh-Möglichkeiten gefasste Seh- bzw. Glaubenserfahrung<sup>13</sup> wird dadurch als beeinflussbar und an kontingente Bedingungen geknüpft ausgewiesen. Als »*conditio sine qua non*« verweist von Sass für die vordergründige Kippbild-Frage auf »visuelle Vertrautheit« bzw. »*begriffliche Kompetenz*«, für die hintergründige Glaubensfrage auf »konzeptuelle Möglichkeiten«,<sup>14</sup> die er auf einer semantischen Ebene sowie im existenziellen Bereich der Lebenswelt verortet.<sup>15</sup>

Diese Unterscheidung der Bedingungen erscheint nun für das religionspädagogische Glauben-Lernen von nicht geringer Bedeutung: Demnach gäbe es hierbei eine Lerndimension, in der es vor allem um den *Aufbau von Begriffen auf einer kognitiven Ebene* ginge. Mit der *konzeptuellen* Vertrautheit ist wohl gemeint, dass die Kenntnis von Begriffsmerkmalen sekundär ist im Vergleich zur Stärkung der mit einem Ausdruck verbundenen *semantischen Vernetzung*, die wesentlich umfassender angelegt ist. Drittens schliesslich verweist

<sup>11</sup> Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, 213 u.ö.

<sup>12</sup> Vgl. Hartmut von Sass, *Aspekte sehen und religiöser Glaube*, in: *Hermeneutische Blätter* 1/2 (2008), 262–273.

<sup>13</sup> Vgl. ebd., 265, bezogen auf das Kippbild.

<sup>14</sup> Ebd., 266 (kursiv im Original).

<sup>15</sup> Vgl. ebd., 267, jeweils in Bezug auf Aspektblindheit.

die existenzielle Ebene auf *tiefer gehende Erschliessungserfahrungen*, die die eigene Identität, und noch tiefer: das eigene Selbstverständnis betreffen.<sup>16</sup>

Davon ausgehend, ist Glauben-Lernen mit Sprechen-Lernen vergleichbar, das wiederum auf Partizipation an religiöser Sprach-Praxis angewiesen ist, die zum Aufbau semantischer Verknüpfungen führt. Mit von Sass: Das religiöse Aspekt-Sehen benötigt »mit Lebensformen verbundenes Vokabular«. <sup>17</sup> Damit verknüpft sich die Folgerung, dass »Hineinwachsen und neu Sprechen-Lernen« die Bedingung für die Glaube genannte Erfahrung ist, »etwas anders sehen zu können«, ja »es auf diese andere Weise, *coram Deo*, sehen zu müssen«. <sup>18</sup> Letzteres aber, also die Obligatheit dieses Sehens, oder auch: das Sprechen der religiösen Sprache als »meiner« Sprache, ist abhängig von existenziellen bzw. pneumatischen Bedingungen, die pädagogisch nicht beeinflussbar sind.

Nun könnte man hierin *aus religionspädagogischer Perspektive* (!) nichts anderes sehen als eine sprachtheoretisch grundierte Reformulierung der altbekannten Auffassung, dass es nicht zur Aufgabe des Religionsunterrichts gehört, den Glauben zu *wecken*, sondern die Verstehensvoraussetzungen für den Glauben zu bereiten. Oder auch: die Voraussetzungen für eine Glaubensentscheidung bereitzustellen, die zwar von diesen Bedingungen abhängt, aber nicht von ihnen herbeigeführt wird. Allerdings gehen die Impulse dieses religionsphilosophischen Seitenblicks nun doch über eine Wiederentdeckung hinaus, da sich mit der Erkenntnis der Aspekthaftigkeit von Glauben einerseits auch die Aufgabe verbindet, die Optionalität der religiösen Perspektive zu bearbeiten, während andererseits die sprachpragmatische Fundierung des Glaubenlernens dazu einlädt, nähere Aussagen über das »Wie« des notwendigen semantischen Konzeptaufbaus zu machen. Es lohnt sich daher, an dieser Stelle einen kurzen Blick auf aktuelle religionsdidaktische Ansätze zu werfen, weil sich hier offensichtliche Anschlusspunkte ergeben.

<sup>16</sup> Vgl. ebd., 271.

<sup>17</sup> Ebd. (kursiv im Original).

<sup>18</sup> Ebd., 270.

## 4. Religionsdidaktische Konzepte zur Plausibilisierung der »religiösen Option«

Die Vorstellung von der Aspekthaftigkeit des christlichen Glaubens ist mittlerweile in der religionsdidaktischen Diskussion etabliert – mit *SpurenLesen* wurde anfangs ein konkretes Beispiel hierfür beschrieben: Religion bzw. religiöser Glaube wird als eine Option betrachtet, die Welt zu sehen, und dementsprechend geht es in religiösen Lernprozessen sowohl darum, diese Aspekthaftigkeit selbst zum Thema zu machen als auch darum, den »Gehalt« der religiösen Perspektive zu verdeutlichen. Drei Ausprägungen seien hier kurz skizziert:

### 4.1 Konstruktivistische Religionsdidaktik

Das Autorenteam von *SpurenLesen* sieht sich einer konstruktivistischen Didaktik verpflichtet, die eine Orientierung am Lernprozess des Individuums propagiert und daher von Standardisierungen möglichst absehen will.<sup>19</sup> Für die Religionsdidaktik ist der damit verbundene erkenntnistheoretische Hintergrund aber nicht nur lerntheoretisch, sondern auch hermeneutisch relevant. Diesbezüglich besteht die Quintessenz darin, den Fokus nicht auf die Frage der »Faktizität« von Offenbarung zu legen, sondern sich auf die Konstruktivität der damit verbundenen Erfahrungen sowie deren Vielgestaltigkeit zu konzentrieren. Die Frage nach der Ursache der Offenbarungszeugnisse wird damit zweitrangig, stattdessen steht die ästhetisch flankierte Erarbeitung der religiösen Konstruktionen *als* religiöse Konstruktionen im Vordergrund.<sup>20</sup>

### 4.2 Didaktik des Perspektivenwechsels

Einen anderen theoretischen Zugang verfolgt die performative Religionsdidaktik in ihren verschiedenen Spielarten.<sup>21</sup> Die dieser Richtung gemeinsame Fokussierung auf sprachliche, ästhetische, religiöse Vollzüge – eben: Performanzen – bewirkt, dass im Unterricht

<sup>19</sup> Vgl. Büttner u.a., Lehrermaterialien, 10f.

<sup>20</sup> Vgl. Hans Mendl, Art. Konstruktivistischer Religionsunterricht, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)), 2015, 4.3 (Zugriff: 01.02.2021).

<sup>21</sup> Vgl. Bernhard Dressler, Art. Performativer Religionsunterricht, evangelisch, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)), 2015 (Zugriff: 01.02.2021).

der handelnde Umgang mit Zeichen im Mittelpunkt steht und dass dabei der Formseite dieser Zeichen und der von ihnen ausgelösten Erfahrung in den lernenden Subjekten hervorgehobene Bedeutung zugesprochen wird. Bei der von Bernhard Dressler vertretenen Didaktik des Perspektivenwechsels<sup>22</sup> liegt der Akzent zum einen auf dem Vergleich zwischen dem Modus religiöser Rationalität und den Modi anderer Weltzugänge (wie sie in den verschiedenen Schulfächern unterrichtet werden), zum anderen auf der Unterscheidung zwischen Innen- und Außenperspektive, also dem *religiösen* Reden und dem Reden *über* Religion. Damit kann natürlich im Rahmen des Lernortes Schule bzw. dem Gefäss des Unterrichts nur ansatzweise das in den Blick kommen, was von Sass mit dem in »Lebensformen« eingebundenen »Vokabular« meint, denn im Unterricht geht es in grossen Teilen um »künstliche« Arrangements – weswegen der postulierte Probemodus in der performativen Religionsdidaktik auch regelmässig zu Anfragen führt.

### 4.3 Kognitive Plausibilisierung der religiösen Option

In seiner Religionsdidaktik mit dem Titel *Religion gibt zu denken* zielt Rudolf Englert ebenfalls darauf ab, die Perspektive des Glaubens anhand von grundlegenden (fundamental)theologischen Fragestellungen herauszuarbeiten<sup>23</sup> – allerdings in Abgrenzung von semiotisch orientierter Religionsdidaktik mit der Überzeugung, dass »Wahrheit doch als eine regulative Idee der Suche nach dem Verbindlichen und Richtigen unabdingbar ist.«<sup>24</sup> Auch hier kommt – wenn auch nebenbei – ein Kippbild zum Einsatz. In dem »Lernstück 10: Ist Gott ein Konstrukt des Menschen?« findet sich unter dem Vase-Gesicht-Kippbild die Frage: »Hat der Mensch die Wahl, welche Gestalt er sieht?«<sup>25</sup> Damit verschiebt sich die Beobachtung der Vielgestaltigkeit und Wahrnehmungsabhängigkeit von Deutungen – samt der damit verbundenen Optionalität – auf die Urteils- oder Entscheidungsebene: Nachdem die Lernenden um Ersteres wissen, sollten sie sich auch dazu verhalten, und zwar, wie Englert dies favorisiert, »mit guten Gründen«, die allerdings nicht zwingend sein müssen, denn: »Ich kann sie nur wählen im Bewusstsein grundsätzlich möglicher

<sup>22</sup> Vgl. zum Folgenden Bernhard Dressler, *Religion verstehen. Beiträge zur Religionshermeneutik und zu religiöser Bildung*, Stuttgart 2020, 29–46.

<sup>23</sup> Vgl. Rudolf Englert, *Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lernstücken*, München 2013, 107.

<sup>24</sup> Ebd., 46.

<sup>25</sup> Ebd., 256.

und nicht völlig ignorierbarer Alternativen.«<sup>26</sup> Um diese möglichen theologischen Begründungen für die christliche Option inmitten alternativer Sichtweisen geht es Englert in seiner anregenden und anspruchsvollen Lehrstück-Didaktik.

## 5. Vom Ende der Eindeutigkeit: Gleichzeitigkeit als didaktische Chance

Soweit, so eindeutig, so scheinbar unproblematisch – zumindest, solange man das Kippbild-Modell mit dem »Sehen-Können« des religiösen Aspektes und der damit unter Umständen einhergehenden, vielleicht sogar begründeten Entscheidung stoppt. Die Frage ist aber, ob man damit dem Kippbild-Effekt Genüge tut, denn die Pointe des Kippbildes besteht ja gerade im Hin- und Herwechseln *zwischen* den Aspekten. Hier setzt Luca Di Blasi mit seinen religionsphilosophischen Ausführungen zur Dezentrierung an.<sup>27</sup> Er betont, dass das Charakteristische der Kippbilderfahrung eigentlich erst mit dem zweiten Aspektwechsel erreicht ist, dann nämlich, wenn den Betrachtenden klar wird, dass auch der mit dem ersten, existenziell einschneidenden Wechsel verbundene zweite Aspekt »nur« ein Aspekt ist. Anders als von Sass geht es Di Blasi aber nicht um die Bedingungen des religiösen Aspekt-Sehens respektive möglicher Aspektblindheit, sondern um die *Unmöglichkeit, sich angesichts des Wissens um die Aspekthaftigkeit der Aspekte für einen Aspekt zu entscheiden*: »Unsere einzige Wahl liegt darin, die Komplexität des Aspektwechsels zu akzeptieren oder eben nicht zu akzeptieren, oder, übersetzt in den Bereich des Existenziellen, die Dezentrierung und zugleich das Begehren, sie zu überwinden, zu akzeptieren und zu bewahren, oder aber zurückzuweisen und zu unterdrücken.«<sup>28</sup>

Nimmt man Di Blasis Interpretation des Aspektwechsels bzw. der Dezentrierung und die damit einhergehende Prozessualisierung nun als Anlass, einen kritischen Blick zurückzuwerfen, dann bergen die vorgestellten religionsdidaktischen Bearbeitungen zumindest die Gefahr, den Akzent zu stark auf die Plausibilisierung und das »Sehen-Lernen« des religiösen Aspekts zu legen und dabei den Moment des Kippens, also die *Übergänge* im Wahrnehmungsprozess, zu

---

<sup>26</sup> Ebd., 255.

<sup>27</sup> Luca Di Blasi, *Dezentrierungen. Beiträge zur Religion der Philosophie im 20. Jahrhundert*, Wien/Berlin 2018, 39–64.

<sup>28</sup> Ebd., 56f. Di Blasi bezieht seine »Kippbild-Hermeneutik« allerdings nicht auf die Unterscheidung Glaube vs. Unglaube, sondern auf das Damaskuserlebnis des Paulus.

vernachlässigen. Überdies dürften sich die Konzepte von ›Religion‹ und ›Nicht-Religion‹ oder auch ›Glaube‹ und ›Unglaube‹ in der Empirie wohl selten so klar und konturiert zeigen, wie dies bei ›Hase‹ und ›Ente‹ der Fall ist.<sup>29</sup>

Es ginge also darum, eine Form der ›Kippbild-Didaktik‹ zu vermeiden, die sich nicht nur der Perspektiv*unterscheidung*, sondern auch einer damit verbundenen *Verein*deutigung verschreibt: Am Ende sehen dann alle die vom ›Hasen‹ unterschiedene ›Ente‹.<sup>30</sup> Damit aber wären das emotionale Kipp-*Moment* als ein Zwischen, die Plötzlichkeit der Verdopplung und die Störung der linearen Wahrnehmung noch nicht erfasst bzw. gerade in ihrer phänomenalen Unverfügbarkeit noch nicht zur Geltung gebracht.

Umgekehrt lässt sich nun vorschlagen, den aus der Beschäftigung mit Kippbildern erwachsenden Impuls einer Idee von Störung, Wahrnehmungs-Verunsicherung und Unverfügbarkeit unterrichtlich aufzunehmen. Dies in der Perspektive, die vielleicht Zilleßen im Blick hat, wenn er das Experimentelle in der Bildungsarbeit fordert: »Verfügungswissen und Orientierungswissen bedürfen der Rücksicht bzw. Vorsicht auf das Unverfügbare.«<sup>31</sup>

Insbesondere in schulischen Kontexten bieten Kippbilder die Chance, Wahrnehmungs-Erfahrungen von Gleichzeitigkeit (z.B. Hase *und* Ente) zu einem Diskussions- und Deutungsgegenstand zu machen, weil dies geübte schulische Seh- und Aneignungsmuster stört. Hier geht es nicht mehr um eine klare und lineare Aufnahme eines Sachverhaltes; dieser selbst konfrontiert mit seiner Irregularität, seiner überraschenden Verdopplung, seiner nicht auflösbaren Selbstwidersprüchlichkeit.

Kippbilder stören aber nicht nur geübte schulische Aneignungsmuster, sie weisen auch über den Moment hinaus. War es gerade die Schule selbst, die damit konfrontierte und bleibt es hoffentlich die Schule, die sie nicht einfach schliesst oder wegerklärt: Kippbilder entfesseln bei Schülerinnen und Schülern eine gedankliche und emotionale Suchbewegung, die als unterrichtliche Chance verloren wäre, würde sie nicht ernst genommen oder stillgestellt.

Kippbildern ist also eine positive Kanalisierungsfunktion zuzutrauen, so dass zur Sprache kommen kann, was bisher keinen Ort

<sup>29</sup> Vgl. Stefanie Lorenzen, Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse junger Erwachsener, Stuttgart 2020.

<sup>30</sup> Das ist allerdings keineswegs die Intention der drei vorgestellten Konzepte, die allesamt Mehrdeutigkeit positiv einbeziehen.

<sup>31</sup> Dietrich Zilleßen, Gegenreligion. Über religiöse Bildung und experimentelle Didaktik, Münster 2004, 28.

und kein Angebot hatte. Diese Dimension lässt sich unterrichtlich-diskursiv realisieren, wenn der im Kippbild aufspringende Möglichkeitsraum<sup>32</sup> bejaht und stabilisiert wird. Ein wissender Erklärgestus schlösse hingegen, was sich gerade erst öffnete. Deshalb werden im Folgenden zwei Bereiche gezeigt, die den mit Kippbildern aufgestoßenen Möglichkeitsraum weiterführend gestalten: in der Bewegung im Tanz sowie im Surrealismus.

## 6. Bewegung als De-Figuration im Tanz

Lässt sich das an Kippbildern beschreibbare oszillierende Pendeln der Wahrnehmung zwischen zwei Zuständen (z.B. Hase/Ente) als ein Wechsel-Spiel von (Gedanken-) *Bewegung* lesen, so liegt es nahe zu fragen, ob nicht die Tanzwissenschaft, die sich um *Bewegung im Raum* kümmert, eigene Möglichkeiten der Auseinandersetzung anbietet. Dem Tanz wird schon lange und geradezu euphorisch zugetraut, unmittelbar das zu können, was der Sprache nur (ver-)kompliziert zur Darstellung gelingt:

»Sein Dispens vom Bedeutungszwang der Sprache, deren sinnüberfrachtete Enge dem Sprechtheater die Luft zu nehmen droht, die Loslösung von einer linearen Handlung, vom Handlungsmodell überhaupt, die Simultaneität verschiedener Bewegungen, das Spiel mit dem Zufall und das Herstellen chaotischer Ordnungen, die Visualisierung von Strukturen und deren Zerfall, die ständige Dynamik, der Perspektivismus, der Verzicht auf identifizierbare Räume, deren spontane Veränderung durch Lichtwechsel, die Diskontinuität von Figuren – all das sind genuine Darstellungsmöglichkeiten des Tanzes.«<sup>33</sup>

Zwar lässt sich darüber streiten, ob nicht der Tanz genauso wie die Sprache rezipiert, also »gelesen« und dabei »übersetzt« werden muss, mithin also weniger *unmittelbar* handelt, als vielleicht gedacht. Was aber ins Auge springt, ist der offen explizite und spielerische Um-

<sup>32</sup> Mit Musils »Möglichkeitsraum« und dem »Zwischen« lässt sich an eine Phänomenologie des Nicht-Besitzens und Unbestimmbarkeit denken. Diese Idee kann auch theologisch gut in Anschlag gebracht werden. (Vgl. Henning Hupe, Choreographiertes Zwischen als Nicht-Ort der Berührung in Mk 8,14–21, in: *Reading the Gospel of Mark in the Twenty-First Century. Method and Meaning*, hg. v. Geert van Oyen, Leuven/Paris/Bristol 2019, 551–568.)

<sup>33</sup> Martin Bergelt, *Zeit-Räume – Zur Einleitung*, in: *Zeit-Räume. Zeiträume – Raumzeiten – Zeiträume*, hg. v. ders./Hortensia Völckers, München/Wien 1991, 7–15, hier 14.

gang mit Figuren, aus denen Bewegung entsteht. In diesem Sinne hat es Roger W. Müller Farguell unternommen, die Figuren-Sprache des Tanzes aufzunehmen und anhand dieser die Konstitution von Bewegung in Texten zu analysieren; dabei setzt er ein »Analogieverhältnis von Tanz und Schrift«<sup>34</sup> voraus. In der Untersuchung kehrt auf unterschiedliche Weise eine Idee von De-Figuration wieder, die Müller Farguell folgendermaßen bestimmen kann: »Die Figuren des Tanzes in Texten zu verstehen heißt demnach, die Bewegungsformen bildhafter Strukturen zu dekonstruieren, durch die der Tanz in Texten erst vorstellbar wird. Der Versuch, Bewegung in Texten zu lesen, arbeitet deshalb mit der Defiguration ihrer Bildstruktur [...]«.<sup>35</sup>

Mit einer Perspektivierung durch die Tanzwissenschaft bietet es sich somit an, Kipp-Figuren als auto-de-figurativ zu lesen; als De-Figurationen ihrer selbst, die in ihrer Wechsel-Struktur einen Bewegungsimpuls im Sinne eines Tanzes (in die Rezeption) senden. Kommt doch die wiederholte Wahrnehmung nicht auf sich selbst, sondern immer wieder auf ein eigenes anders zurück, so dass Differenz entsteht.

Kippbilder geben, wie gewisse de-figurative Konstellationen im Tanz, der Rezeption eine Reflexion auf, ohne dass dieser eine Zielbestimmung eingeschrieben wäre. Was sich so öffnet, ist der Zwischen-Raum, der Möglichkeitsraum der Reflexion: ein Raum des Übergangs<sup>36</sup> und der Unentscheidbarkeit.

Schulische Kontexte hingegen bieten vorsortierte, organisierte Räume: das zu Lernende liegt gewöhnlich bereits vor dem Eintritt gut erschließbar und zugeschnitten zur Aneignung bereit. Kippbilder sind hier ein Wagnis. Genauso für die Lehrenden, da sie zuallererst eine Kapitulation voraussetzen: Lehrende müssen Deutungshoheit und Autorität abgeben; Zwischen-Räume lassen sich

<sup>34</sup> Roger W. Müller Farguell, *Tanz Figuren. Zur metaphorischen Konstitution von Bewegung in Texten*. Schiller – Kleist – Heine – Nietzsche, München 1995, 49.

<sup>35</sup> Ebd., 13.

<sup>36</sup> Müller Farguell, *Figuren*, 33, spricht mit Blick auf Lessings Laokoon interessanterweise von einer »Kunst des Übergangs«: »Lessing bezeichnet damit den Augenblick im Übergang, da das zeitliche Kontinuum, gleichsam als ›fixierter Blitz‹ (wie Goethe dies sprachlich treffen wird), in der bildhaften Gleichzeitigkeit seiner bedeutendsten Elemente zusammenschießt.« In dieser Perspektive wird analog die Kippfigur als ein Zusammenschießen (aus z.B. Hase und Ente) – mit Goethe als ein ›fixierter Blitz‹ beschreibbar, der sozusagen in der Rezeption revitalisiert wird.

nicht geschulter, wissender oder auch geübter betreten; sie bleiben das Unbeherrschbare; ein Experiment.<sup>37</sup>

Hier ließe sich allerdings weiter fragen, ob nicht, so wie Zilleßen das nahe legt, gerade dem Experiment eine konstitutionelle Bedeutung des (Religions-)Unterrichtes zukommt,<sup>38</sup> würde gerade dieses doch dafür gesorgt haben, dass Möglichkeitsräume allererst aufspringen, die schulisches Beziehungshandeln und eine projektive Auseinandersetzung mit der Unverfügbarkeit des Lebens auf genuine Weise initialisieren.<sup>39</sup>

Entstünde also eine zu bejahende und projektive Perspektive von reflexiver »Bewegung«<sup>40</sup> aus der Auseinandersetzung mit Kippbildern, so ließe sich diese Idee leicht im Sinne des Tanzes als De-Figuration bestehender Konstellationen in analoge schulische Szenen tragen: Mit Blick auf den Religionsunterricht wäre an alle unterrichtlichen Möglichkeiten zu denken, die jenseits von Deutungshoheit, Wertzuschreibungen und Verfügungswissen experimentell mit einem Unterrichtsgegenstand umgehen. Dies naheliegend in allen künstlerischen (figurativen) Gestaltungsformen: in pantomimischen, theatralen und tanzenden Umsetzungen oder Metamorphosen (von Bibeltexten), in Skizzen und bildlichen Verfahren, in poetischen, aber genauso in interpretatorischen Verfahren.

Mit dem Diktum Zilleßens im Ohr: »Didaktik heißt Inszenierung«,<sup>41</sup> dürfte es Lehrenden wenig schwer fallen, auch die didaktische Inszenierung anderer (üblicherer) Lernkonstellationen zu de-figurieren: Beispielsweise die immer noch allzu häufig in Schulbüchern auffindbare Aufgabenkultur, die (wohl meist in einem gut gemeinten Sinne von »Elementarisierung«) die drei bis fünf wesentlichen Punkte eines Textes zu finden aufgibt: Für die Unter- und Mittelstufe mag eine solche Rezeptions-Inszenierung vielleicht

---

<sup>37</sup> Zur Aufgabe von Autorität und zu experimentellen Lernsettings vgl. Zilleßen, der beides explizit für den Religionsunterricht einfordert; z.B. Zilleßen, Gegenreligion, 12: »Wie für Didaktik, so wird auch für Bildung Preisgabe von Autorität unumgänglich sein, – einer Autorität, die auf Wissensvorsprung setzt.«

<sup>38</sup> Vgl. allein den Untertitel seiner »Gegenreligion«: »... über experimentelle Didaktik«.

<sup>39</sup> Vgl. ebd., 27: »Das Wissen um die projektive Ebene seiner Selbst- und Weltwahrnehmung ist auch der Ausdruck der Unverfügbarkeit des Lebens, des Menschen, des Selbst.«

<sup>40</sup> Der Begriff »Bewegung« kann hier passend mit Müller Farguell, Figuren, 51, in der Spur Lacans gedacht werden: »Bewegung als ein[en] Effekt einer semantischen Verschiebung in der Kette von Signifikanten über einem Rest von nichtidentischer Bedeutung.«

<sup>41</sup> Zilleßen, Gegenreligion, 18.

noch erträglich sein, spätestens aber in der Sekundarstufe II (ab Klasse 10) sollten solche Aufgabenstellungen, die ein Verfügungswissen auf Seiten der Lehrenden suggerieren – welches dann gern mit Abgleich an den »Lösungen« in den Lehrerbegleitmaterialien rezensiert wird – einer Vergangenheit angehören. Eine solche hätte geglaubt, Schülerinnen und Schülern kein eigenständiges Handeln im Möglichkeitsraum zutrauen zu dürfen. Folglich wären auch Texte und Bilder so auszuwählen, dass sie nicht sperrig oder abstrakt, sondern möglichst glatt und sofort verständlich wären: positiv also.<sup>42</sup>

Spätestens die Adoleszenz-Forschung belegt nun eindrücklich, wie gut und kreativ sich Jugendliche in der Bewegung im Zwischen- und Möglichkeitsraum (nicht zuletzt ihrer selbst) auskennen und dass es eine famose Unterschätzung ihrer Fähigkeiten und eine demotivierende, paternalistische Kontrolle bedeutet, immer noch die drei bis fünf elementaren Aussagen eines Textes suchen zu sollen.<sup>43</sup> Als hätten die dort je gelegen, als hätte es je vernünftigerweise darum gehen können, das bereits Abgelegte (von wem eigentlich?) auffinden zu müssen: Schülerinnen und Schülern ist umgekehrt zuzutrauen, projektiv aus einer eigenen, unverfügbaren *Bewegung*<sup>44</sup> heraus, mit einem Gegenstand so eigenständig und individuell umzugehen, dass Neues entsteht, was nicht sofort einer wertenden und übergeordneten Verfügungsgewalt untergeordnet werden kann oder darf. Gerade der Religionsunterricht, der in den schulisch bereitgestellten Lernarrangements und Materialien mit dem Unverfügbaren, dem Unsagbaren und Nicht-Abbildbaren konfrontiert, handelt sich den Verdacht des Selbstwiderspruchs ein, wollte er hier nicht auf das Zwischen und den Möglichkeitsraum setzen und immer noch schulmeisterlich sicher sagen, was gut und richtig – und im besten Falle sogar skalierbar und bewertbar – ist.

Selbstverständlich deutlich ist, dass Religionsunterricht nicht ausschließlich aus de-figurativen und projektiven Konstellationen und Arrangements bestehen kann. Selbstredend, dass der Religions-*Unterricht* Teil einer schulischen Lern-Landschaft ist, in der Wissen im Sinne eines Fakten-Wissens erworben wird, welches sich zu Klausurterminen positiv präsentieren und dann auch messen lässt. Dennoch hat es der Religionsunterricht im Besonderen inhaltlich

<sup>42</sup> Zur Ideologie der Positivität vgl. aufschlussreich Byung-Chul Han, *Transparenzgesellschaft*, Berlin 2012.

<sup>43</sup> Solche Vereindeutigungen und Transparentmachungen verlängern erschreckend subtil eine (aus dem 19. Jahrhundert bekannte) positivistisch-triumphalistische Wissenschafts- und Weltauffassung in die Rezeptions- und Auffassungsgewohnheiten heutiger Schülerinnen und Schüler: mit unabsehbar kritischen Folgen.

<sup>44</sup> Vgl. Anm. 40.

mit Konstellationen des Nicht-Wissens und Un-Verfügens zu tun, mit Verlust und Bruch, dem Entzug und der Verschiebung, der Metamorphose und Metanoia. Und selbst darüber ließe sich in Klauen trefflich schreiben, wenn denn klar wäre, dass es das bereits Gefundene, Richtige (Elementarisierbare) so einfach nicht gibt und dass es eines Prozesses der Auseinandersetzung bedarf, der dann gelingen kann, wenn ihm der Möglichkeitsraum dazu gelassen wird.

So wäre es ein Analogon zum modernen Ballett, auch im Unterricht gegen das übliche Equilibre des Verfügbaren, Transparenten und Klaren anzudenken, um Möglichkeitsräume gerade dort aufzureissen, wo sich die Stabilität des Wissens und Besitzens entzieht:<sup>45</sup> Mit dem Choreographen William Forsythe wird es beispielsweise möglich, »anstelle der atemberaubenden Balance das Fallen aus dieser Balance – das Dis-Equilibre – zum Thema der Körperarbeit zu machen«, in der »das Kippen etwa aus der labilen Pose einer Arabeske [...] zur Quelle einer Bewegungsfortsetzung [wird], deren Form wiederum aus dem Energieüberschuss des Falls und aus dem noch ungewissen Ziel dieser Fallbewegung hervorgeht«.<sup>46</sup>

## 7. Der Surrealismus jenseits einer Logik stabilen Wissens

Den Energieüberschuss aus der Störung der Balance und dem anschließenden Fall in eine Öffnung für noch unbekannte Bewegungen zu übersetzen, bedeutet also auch die Möglichkeit der (Neu-)Erfindung und Entdeckung. Mit dieser Absicht arrangiert die Choreographin und Tänzerin Meg Stuart mit ihren Tänzern ganz gezielt eine Übung:

»Seit 15 Jahren versuche ich, eine Übung durchzusetzen, die ich ›Change‹ nenne. Nehmen wir mal an, ein Künstler macht etwas. Bevor er aber eine Realität, ein Bewusstsein oder einen Zustand erreicht hat, bringe ich ihn aus der Fassung oder bewege ihn zum Umschalten. Und dann versuche ich, daraus etwas zu komponieren. Für mich ist das wie automatisches Schreiben,

<sup>45</sup> Vgl. hier auch Zilleßen, Gegenreligion, 11: »Aber Anstöße und Anregungen entstehen eher dann, wenn Widerspruch, Diskontinuität und Inkonzsequenz erfahren werden. Experimentelle Didaktik versteht, aus dem Nichtverstehen Gewinn zu ziehen.«

<sup>46</sup> Gabriele Brandstetter, Choreographie als Grab-Mal. Das Gedächtnis von Bewegung, in: ReMembering the Body, mit STRESS, einem Bildessay von Bruce Mau und Texten von André Lepecki, hg. v. dies./Hortensia Völckers, Ostfildern-Ruit 2000, 102–134, hier 122.

aber mit Bewegung. Dabei ist es wichtig, dass die Künstler nicht nachdenken oder sich vorbereiten. Sie müssen offen sein, um sich auf ungewohnte Zustände und Bewegungen einlassen zu können, die von einer Schicht zur nächsten ganz unterschiedlich sind. Verblüffenderweise flippen die Tänzer nicht aus, sie sind tatsächlich in der Lage, so schnell umzuschalten. Irgendwie erstaunt es mich, dass sie das schaffen.«<sup>47</sup>

Stuart experimentiert mit dem ständigen und manchmal auch beschleunigten Wechsel der Zustände,<sup>48</sup> die immer wieder neu »aus der Fassung« gebracht werden und verbindet mit diesem »Wechsel-Tanz« die Idee, neue Konstellationen zu entdecken, mit denen sie choreographisch komponiert, wie der Surrealist »automatisch schreibt«: »Denn wenn man immer die bekannten Techniken oder Arten von Körperwissen verwendet, geht man oftmals dieselben Beziehungen ein wie bisher. Nicht-Wissen scheint eher einen kreativen Funken zu entzünden.«<sup>49</sup>

Zustands-Wechsel erinnern an die Oszillation in Kippbildern zurück und bilden den sich hier auftuenden Zwischen-Raum als choreographischen Raum neu ab. Genauso liesse sich sagen, choreographierte Figuren würden über ein »Change!« in ihre ständig neue De-Figuration verschoben, die über diesen Bewegungs-Impuls als »Fall« aus der Stabilität zu neuen und bisher unbekanntem Konstellationen führt. Oder nochmal zur Kippfigur zurück-gewendet: Diese funktioniert wie ein Wechselspiel als Anagrammierung in der eigenen Doppel-Figur: Da diese aber nicht identisch ist, öffnet sich in der Differenz das Zwischen als Unbestimmtheitsraum, der aus der Verunsicherung (De-Stabilisierung) der üblichen Sehgewohnheiten einen Impuls als Frage nach der Wirklichkeit sendet.

Wechselnde Zustände und Gleichzeitigkeiten spielerisch einzusetzen, um dabei ganz gezielt lineare Wirklichkeitsauffassungen zu stören und dualistische Logiken positivistischer Verfügbarkeit zu hinterfragen, war Ansatz der Surrealisten, die Stuart in ihrer

<sup>47</sup> Meg Stuart im Gespräch mit Scott DeLahunta, Flimmern und Umschalten, in: Wissen in Bewegung. Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz, hg. v. Sabine Gehm/Pirkko Husemann/Katharina von Wilcke, Bielefeld 2007, 135–142, hier 136.

<sup>48</sup> Ebd., 137f.: »Ich sage immer wieder ›Change!‹, und wenn mich das Material fasziniert: ›Okay, bleibt so.‹ Dann bitte ich sie, ›Körperlichkeit steigern!‹, ›Dramatik steigern!‹ oder ›Dramatik herunterschrauben!‹ usw. [...] Manchmal stellten wir ein Metronom an und sie wechselten in sechs verschiedene Zustände mit steigendem Tempo. Besonders bei hoher Geschwindigkeit zeigten sich die Teilnehmer sehr verstört und erreichten nahezu schizophrene Darstellungszustände.«

<sup>49</sup> Ebd., 141.

Version des »automatischen Schreibens«: – »mit Bewegung« – explizit in den Raum geholt hatte. Durchaus im (gleichzeitig ironischen) Bewusstsein, an etwas Revolutionärem zu arbeiten, hatte Artaud als »Tätigkeit des Büros für surrealistische Forschungen« provokant (und mit Nietzsche-Anspielung) formuliert:

»Diese Revolution zielt auf eine allgemeine Abwertung der Werte, eine Wertminderung des Geistes, eine Demineralisierung der Evidenz, eine absolute und neuerliche Verwirrung der Sprachen, auf das Uneben-Machen des Denkens. Sie zielt auf die Auflösung und Disqualifizierung der Logik, die sie bis zur Ausrottung ihrer urtümlichen Verschanzungen verfolgen wird.«<sup>50</sup>

Im Kontext der über die Unentscheidbarkeit in Kippbildern aufgeworfenen Frage nach der Wirklichkeit, lässt sich hier mit Bretons Erstem Manifest (1924) weiterführen: »Dagegen scheint mir die realistische Haltung, seit Thomas von Aquin bis zu Anatole France vom Positivismus inspiriert, als jedem intellektuellem und moralischem Aufschwung absolut feindlich.«<sup>51</sup> Die Surrealisten verbinden interessanterweise mit ihrem anti-positivistischen und anti-rationalistischen<sup>52</sup> Programm eine Idee intellektuellen und moralischen Aufschwungs und versprechen sich fast schon wie in einem Bekenntnis von der Auflösung der Zustände den eigentlichen Sprung: »Ich glaube an die künftige Auflösung dieser scheinbar so gegensätzlichen Zustände von Traum und Wirklichkeit in einer Art absoluter Realität, wenn man so sagen kann: Surrealität.«<sup>53</sup>

Automatisches Schreiben, aber auch weitere Techniken der Surrealisten, wie z.B. der *Cadavre Exquis*, nutzen sozusagen den befreienden Impuls, der sich aus dem Sprung in den Möglichkeitsraum des Zwischen ergibt: Jenseits linear erreichter und dichotom zugeordneter Zustandseinnahmen springt in der ereignishaften Aussetzung an die Gleichzeitigkeit der Sur-Realität ein phantastischer Kosmos auf, der sich aus der Starre zugeschriebener Ordnungen befreit hätte und sich hier mit dem konfrontieren könnte, was Zilleßen mit der »Ahnung der Unbegreiflichkeit und Zufälligkeit des Gegebenen«<sup>54</sup>

<sup>50</sup> Antonin Artaud, *Die Tätigkeit des Büros für surrealistische Forschungen*, in: Ders., *Surrealistische Texte. Briefe, hg. und übers. v. Bernd Mattheus*, München 1996, 54–57, hier 54.

<sup>51</sup> André Breton, *Erstes Manifest des Surrealismus (1924) [1986]*, in: Ders., *Die Manifeste des Surrealismus*, Reinbek b. Hamburg <sup>13</sup>2012, 11–43, hier 13.

<sup>52</sup> Ebd., 15: »Der nach wie vor führende absolute Rationalismus erlaubt lediglich die Berücksichtigung von Fakten, die eng mit unserer Erfahrung verknüpft sind.«

<sup>53</sup> Ebd., 18.

<sup>54</sup> Zilleßen, *Gegenreligion*, 21.

oder auch der »Ambivalenz der Freiheit [...] als Selbstermächtigung und Selbstverlust«<sup>55</sup> meinen könnte.

Im Unterrichtsgeschehen könnten in allen Arrangements der De-Figuration, die genauso surrealistische Techniken wie das automatische Schreiben, Collage oder der Cadavre Exquis sein könnten, Phantasie und Imagination im Sinne einer Sur-Realität ernst genommen und bejaht eingebracht werden. Entsprechend den Knicken beim Wechsel zum Nächsten in der gemeinschaftlichen Herstellung eines Cadavre Exquis, können analog Risse, Faltungen und Brüche zum Gegenstand werden, die unmittelbar zu den Biographien Jugendlicher in der Adoleszenz gehören und somit also unvermeidbar im (unterrichtlichen) Raum anwesend sind: Adoleszente sind die eigentlichen Expertinnen und Experten auf dem Gebiet des Nicht-Wissens, Entzugs und der Unverfügbarkeit; sie erleben sich selbst in den unterschiedlichsten Konstellationen eines solchen *Nicht-Könnens/Besitzens*, die sie in ein ständig erneuertes Aushalten und Aushandeln im Zwischen geradezu zieht. Ermöglicht nun der Unterricht einen gleichwie arrangierten oder inszenierten Ausdruck dieses *Nicht* (z.B. als das *Nicht* einer linearen Realität in Kippfiguren, der Quantenphysik, der theatralen Umsetzung eines Bibeltextes, einer Skizze, einem Gedicht oder dem automatisch geschriebenen Nicht-Glaubensbekenntnis), ergibt sich die Chance, unterrichtlich die Phänomene zu verhandeln, die auch zu der (z.T. drängenden) Gegenwart der Schülerinnen und Schüler gehören. In diesem Sinne lässt sich wiederum Zilleßens Idee »religiöser Bildung« verstehen: »Religiöse Bildung spricht von einem Moment von Nichtbildung, von der Sensibilität für das Nichtdarstellbare. [...] Insofern hat Bildung nicht nur Fähigkeiten, Kompetenzen und Wissen zu vermitteln, sondern auch den Erfahrungen des Nichtkönnens Raum zu geben, – als Bedingung von Humanität, anthropologisch gesagt.«<sup>56</sup>

Mit den Surrealisten lässt sich also sowohl die Idee verbinden, einen sur-realen Zwischen-Raum zu betreten, der jenseits rational-positivistischer Logiken und Verfügbarkeitsphantasien einen Bewegungs-Impuls hin zu einem automatisierten und dabei zufällig Anderen und Fremden möglich macht, welche wiederum zur Innovation werden können. Es lässt sich aber auch das *Nicht* des Gefunden-Habens oder Besitzen-Könnens, der Bruch, Entzug und Verlust so produktiv ins Geschehen holen, dass Unterricht Schülerinnen und Schülern im Adoleszenzalter anthropologisch gerechter

<sup>55</sup> Ebd., 20.

<sup>56</sup> Ebd., 29.

wird. Diese erleben die Öffnung positivistischer Lernarrangements auf das Unbestimmbare und Unentscheidbare hin als transgressive Befreiung aus fremdbestimmten Zielführungen, die bis dahin mit ihrer Wirklichkeit nur wenig zu tun gehabt hätten.<sup>57</sup>

Die Verfahren der Surrealisten, die De-Figurationen der Tanz-Choreographie genauso wie die Gleichzeitigkeitskonstellationen in Kippbildern entbinden einen Impuls von Bewegung als semantische Verschiebung hin in einen Möglichkeitsraum, in ein sur-reales Zwischen. Was in diesem Zwischen-Raum geschieht, kann weder wie ein Wissen gehandhabt noch als ein Ereignis geplant werden. Didaktisch allerdings können gerade diese Zwischenräume, wenn sie unterrichtlich inszeniert und eingerichtet werden, für eine produktive Begegnung mit dem Anderen und Fremden sorgen und damit zur Grundlage für ein Beziehungsgeschehen werden, welches Unterricht letztlich ausmachen kann: Als Konfrontation mit dem/der (ganz) Anderen, in dessen Angesicht die Zeit zerspringt (Lévinas) und Schülerinnen und Schüler Begegnung als Selbstwirksamkeit im Möglichkeitsraum erfahren.

## 8. Schluss: das Un-Mögliche tun

Was aber passiert nun »im Realen«: Wie handeln, wenn eine Entscheidung und ein Tun gefragt sind? Vielleicht hat Zilleßen Recht und die »Barriere« zwischen dem Realen und den Zeichen ist wirklich »unüberschreitbar«.<sup>58</sup> Aber vielleicht ist es auch so, dass die Religionsdidaktiken mit der Herausstellung der Aspekthaftigkeit der religiösen Option (vgl. unter 4.) diese gleichzeitig nahegelegt, zumindest aber vorbereitet hätten? Oder reicht es aus, den ständigen »Aspektwechsel zu akzeptieren« (Di Blasi; vgl. unter 5.) und im Zwischen den Möglichkeitsraum möglichst als einen offenen und unabschließbaren zu schützen, um dort immer weitere Kipp-»Bewegung« und Positionswechsel (vgl. unter 6.) wie Knicke eines Cadavre Exquis (vgl. unter 7.) zu initialisieren? Ist das nicht auf Dau-

<sup>57</sup> Vgl. hierzu, was Deleuze zu den Möglichkeiten und Transformationslinien des Theaters geschrieben hat und an das »automatische Schreiben« erinnert: »Wenn das Bewusstsein Lösungen und Interpretationen fallen gelassen hat, gewinnt es erst sein Licht, seine Gebärden und seine Töne, seine entscheidende Transformation.« (Gilles Deleuze, Ein Manifest weniger, in: Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik, hg. v. Karlheinz Barck u.a., Leipzig 6/1998, 379–405, hier 404.)

<sup>58</sup> Zilleßen, Gegenreligion, 27: »Eine unüberschreitbare Barriere besteht, wie gesagt, zwischen dem Realen und den Zeichen, Bildern, Imaginationen, in denen »es« repräsentiert wird.«

er überfordernd und lässt die gar allein, die diesem Spiel ausgesetzt wären?

Wäre es nicht aber anders als bei Zilleßen denkbar, dass die Welten (das »Reale« und das Zeichen) ineinander übergehen und aus dem Zugleich eine Handlung wird? Hat sich nicht Jesus in seinen Eingeweiden (vgl. Mk 1,41: *σπλαγχνίζω*) berühren lassen und so dann den Aussätzigen geheilt, nachdem dieser ihn vor die Entscheidung gestellt hatte: »Willst Du, so kannst Du mich wohl reinigen«? Führt also Berührung bei Jesus (in seinen Eingeweiden und seiner Berührung anderer) zum »Change« Stuarts und damit zum Zustandswechsel? Berührung ist im Markus-Evangelium immer wieder das Movens der Veränderung (vgl. Mk 5,28.41; 7,33 u.ö.). Die Lösung aus dem verstockten, gelähmten, tauben, blinden ..., sogar toten (vgl. Mk 5,41) Zustand entsteht über Berührung durch den, der sich selbst ein »Lösemittel« (10,45 *λύτρον*) nennt: Könnte also mit dem Markusevangelium eine Jesus-Figur gezeigt werden, die sozusagen im »Zugleich« steht: *Im Realen* als ein Löser und *im Zeichen* (dem Symbol, der Metapher) als das, was das Lösen repräsentiert: Befreiung aus dem alten Zustand? In dieser Perspektive wäre der Riss des Tempelvorhangs der Knick im Cadavre Exquis, die Falte, der Bruch und Umschlag in ein anderes Neues. Das Zugleich im Möglichkeitsraum wäre also der Grund für die Annahme, dass es tatsächlich möglich ist, das Un-Mögliche zu tun.

– Dr. Henning Hupe ist Lehrer für ev. Religion und Französisch am Hebel-Gymnasium in Schwetzingen bei Heidelberg. Er arbeitet wissenschaftlich zur Applikation kulturwissenschaftlich inspirierter Lektüreverfahren auf biblische Texte.

– PD Dr. Stefanie Lorenzen ist Dozentin für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Universität Bern. Zu ihren Arbeitsgebieten gehören u.a. Positionalität im Religionsunterricht sowie empirische Forschungen zur Religiosität von Kindern und Jugendlichen.