

Der Flow-Kanal und der Weg zur guten Gestalt

(Religionspädagogische Überlegungen zur Didaktik ästhetischer Arbeitsprozesse zwischen Ritual und Inszenierung)¹

1 Vorspiel: Das »Videodrama«

(1) Ein religionspädagogisches Seminar der besonderen Art an der Universität Hamburg: das »Videodrama«. Eine Gruppe von Theologiestudierenden (Idealgröße: etwa 15 Leute) dreht einen halbstündigen Video-Spielfilm.² Das letzte Videodrama-Projekt ist an einem Wochenende im Februar 2002 zu Ende gegangen: *Da capo – al fine*, so heißt der Film.

Die Seminarleitung gibt die biblische Textbasis vor, sie soll in einem kreativen Prozess in einer eigenen Inszenierung Gestalt gewinnen.³ Die Auswahl nimmt zumindest assoziativ die »homiletische Großwetterlage« auf. Nach den Anschlägen in New York und Washington am 11. September 2001 hat sich nicht »alles« verändert; aber das Lebensgefühl ist bei vielen Menschen verunsichert worden. Dieser politische Kontext *muss* nicht zum Zentrum der ästhetischen Arbeit werden. In individuellen Lebenskonzeptionen oder auch in Beziehungskonflikten – so oder so wird es um den Zusammenbruch von Lebenssicherheiten gehen, um das Scheitern selbstherrlicher Phantasien, auch um die Frage nach dem Zusammenhang von Schuld und Unglück.

Diesmal werden zwei biblische Texte als Gestaltvorlage angenommen, einer aus der hebräischen Bibel und einer aus dem Neuen Testament⁴: die Erzählung vom Turm-

1 Dieser Beitrag versteht sich zugleich als Dank an Christoph Bizer für religionspädagogische Anregungen, ohne die gerade dieses Thema nicht angemessen zu bearbeiten wäre.

2 Im eigenen Berufsfeld experimentiere ich seit gut 25 Jahren mit diesem religionspädagogisch-ästhetischen Projekt, das unter Beteiligten mittlerweile den Namen *Videodrama* zugesprochen bekommen hat: zwischen Mitte der 70er und der 90er Jahre vor allem mit 13–15-jährigen Jugendlichen, zumeist KonfirmandInnen, seit 1994 mit Theologiestudierenden, zunächst in Paderborn und seit einem Jahr in Hamburg. Die Arbeit mit »Videodrama« ist in unterschiedlicher Weise auch im Religionsunterricht der Grundschule und der Hauptschule erprobt worden, beispielsweise von der Kölner Grundschul-Kollegin Meike Förster.

3 Das Seminar folgt in den ersten Phasen *G.M. Martin*, Sachbuch *Bibliodrama*, Praxis und Theorie, Stuttgart 1995.

4 Ich folge mit diesem Vorschlag einer Idee meines Paderborner Kollegen H. Schroeter.

bau zu Babel (1 Mose 11,1–9) und die Erzählung vom Untergang der Galiläer beim Einsturz des Turms von Siloah (Lukas 13,1–5). Beide Texte sollen miteinander ins Spiel gebracht werden – und die kreative Arbeitsgruppe mit ihnen. Der erste Auftrag: Jede/r TeilnehmerIn liest beide biblischen Texte durch das Semester hin mindestens einmal pro Woche laut vor; es ist hilfreich, wenn dabei Körpergesten eingenommen werden, die Emotionen, Konflikte, Strategien der Beteiligten zum Ausdruck bringen. Die Seminar-Arbeitsgruppen – Drehbuch und Regie; Kamera und Storyboard; Musik und Requisite – sehen sich Filme an, die in bisherigen Videodrama-Seminaren (vor allem in Paderborn) entstanden sind, nicht zuletzt, um aus Fehlern in Erzählführung, Bildsprache usw. zu lernen. Im Prozess eigener Filmarbeit werden die Schnittfolgen möglichst logisch durchgefilmt, so dass nur überschaubare Schneidearbeiten notwendig sind (mit Hilfe eines *I-mac-Computers*) und der Film noch im Semester fertiggestellt werden kann. Das verlangsamt die Filmarbeit. Die Wahrnehmung der Filmweise der skandinavischen Dogma-Regisseurgruppe (um *L. von Trier*), die Filmen mit Handkameras erlaubt und sogar fordert, um das *Gefilmtsein* des Filmes ästhetisch durchschaubar zu machen, setzt aber seit einigen Jahren auch für das *Videodrama* erhöhte Geschwindigkeit in den Dreharbeiten frei.

Beim ersten Wochenende nach der Hälfte des Semesters soll das »Gespräch« zwischen biblischen Texten und eigenem Lebensgefühl, Konflikten und Sehnsüchten, Ängsten und Ticks eine »Gestalt« gewinnen. Hier werden insbesondere die Überlegungen des Bochumer Alttestamentlers J. Ebach⁵ wichtig, 1 Mose 11,1–9 könne nicht nur vom zerstörerischen, sondern vom *befreienden* Scheitern einer Allmachtsphantasie erzählen: dass alle Welt eine Sprache habe und so alle Eigentümlichkeit und alles Anders-Sein-Können nivelliert werden. In der Wahrnehmung von Lukas 13 wird vor allem die Veränderung der Zeitperspektive entscheidend: Nicht Grübeln über eingespielte Handlungsmuster einer schuldhaften Vergangenheit, sondern Sich-Einlassen auf neues Leben eröffnet Überlebensmöglichkeit (Lukas 13,5). Am Ende des Vorbereitungswochenendes »stehen« die Grundlinien der eigenen Filmerzählung, so dass sie von der Drehbuch- und Regiegruppe konkretisiert werden können. Ziel ist, die Bilder und Worte, die Kraft und Dynamik des Bibeltextes in einer Filmerzählung aufzunehmen, und zwar so, dass eine entsprechende und doch – *wir* machen den Film – *neue* Erzählung mit *hier und jetzt* präserter Kraft und Dynamik gefunden wird. Die Filmerzählung kann eine vollständige neue Geschichte sein, aber auch einzelne filmische Erzählsequenzen, Bilder, Szenen, Passagen mosaikförmig verbinden. Es geht in dieser ersten zusammenhängenden intensiven Arbeitsphase um Entscheidungsfindungen im Zusammenhang konzentrierter Wahrnehmungen – Annäherungen an die biblischen Texte; Vorbereitung der Kameragruppe in Kenntnissen und Fertigkeiten über Filmsprache und Drehbuch; Körperarbeit u.a.m.⁶

⁵ J. Ebach, Wir sind ein Volk. Wörter und Namen in 1.Mose 11,1–9, in: *ders.*, Weil das, was ist, nicht alles ist. Theologische Reden 4, Frankfurt a.M. 1998, 108–130

⁶ Die Arbeit am ersten Wochenende folgt weitgehend den Schritten des »Sachbuch Bibliodrama« von G.M. Martin (a.a.O.); in der ersten Seminarphase wird zudem von

Jetzt beginnt die zweite Arbeitsphase. Die Drehbuch- und Regiegruppe soll vor der durchformulierten Planung ihrer Story gute Drehorte ausfindig machen und gibt einen Monat vor Beginn der Dreharbeiten einen durchkalkulierten Vorschlag für Story und Drehbuch. Der Film selbst wird an einem einzigen, mehr oder weniger ekstatischen, aber diesmal relativ konfliktfreien Wochenende gedreht. Schminke, Verkleidung, Requisite usw. sind vorher anfertigt bzw. werden mitgebracht. Das Medium Video ermöglicht es, gedrehte Szenen jeweils im direkten Anschluss gemeinsam zu diskutieren und, wenn nötig, zu verändern. Außerdem entsteht ein »Film über den Film« – mit der Funktion, bereits während der Dreharbeiten ein feed-back der eigenen Arbeit zu ermöglichen.

Die Gruppe entscheidet sich nach Diskussion bisher entstandener Filme, diesmal keine »soap« zu drehen, in der vor allem das Gelingen oder Scheitern von Liebesbeziehungen im Mittelpunkt steht. Das Ziel ist aufwendig: Es soll ein Mosaik aus teils wiederkehrenden, teils eigenständig erzählten Handlungssequenzen aufgebaut werden. Ein Mann baut konzentriert einen Turm aus Bauklötzen, Alltagsgegenständen wie z.B. Handschuhen und Eierbechern, schon entstandenen Bildern aus den bisherigen Filmarbeiten; in der letzten Einstellung des Films wird der Turm zusammenbrechen. Verschiedene Türme Hamburgs werden patchworkartig in schnellen Schnitten zusammengestellt: Der Turm der Nikolaikirche, die Bismarck-Statue vor St. Pauli, ein Fabrikschornstein, das Minarett einer Moschee. Dann die ausgearbeiteten Szenen, beispielsweise: Es wird filmisch erzählt, wie eine Gruppe von jungen Leuten zu einem Film-Casting fährt, an dessen Gelingen für die einzelnen aus unterschiedlichen biografischen Gründen viel hängt. Alle scheitern. Aber erst auf der gemeinsamen Fahrt nach Hause entspannt sich die bis dahin angstvolle, voneinander völlig abgespaltene Atmosphäre im gemeinsamen Gespräch. Oder: Eine junge Frau rast auf ihrem Fahrrad durch den Hamburger Hafen, sie hat eine Geige auf dem Rücken, offenbar muss sie einen wichtigen Vorspiel-Termin erreichen. Die Fahrradkette reißt. Versuche, den Termin telefonisch abzusagen, scheitern. Nach den hektischen Schnitten wird jetzt der Film langsam. Die Frau schiebt niedergeschlagen ihr Fahrrad zum alten Elbtunnel. Im Fahrstuhl trifft ihr Blick auf eine junge Frau, die sie freundlich ansieht. Einige Male fahren die beiden im Fahrstuhl auf und ab, plötzlich ist Zeit da. Im Schlussbild gehen beide ruhig in die Tunnelröhre, in der Ferne sieht man, wie sie Hand in Hand weitergehen.

Es war der Film-Gruppe offenbar wichtig, die dramatische Weltlage und die Brisanz der biblischen Texte auf das eigene Lebensgefühl »kleinzurechnen«. Immer wieder wird erzählt, wie das Scheitern großartiger Phantasien *nicht* die einzige Erfahrungsmöglichkeit und das letzte Wort bleibt, sondern wie durch unverhofft gelingende Beziehung die angespannte und verkrümmende Atmosphäre entspannt und befreit wird. Das Projekt endet in einer besonders intensiven *Flow-Situation*: Nach drei Tagen anstrengender Filmarbeit sitzt eine Teilgruppe von Sonntag Nachmittag bis in den frühen Montag morgen, 7.15 Uhr im Dienstzimmer des Seminarleiters um den *Imac*, schneidet Filmsequenzen, spielt Musik und Off-Töne auf weitere Tonspuren, einigt sich je und je, welche

einzelnen Arbeitsgruppen Literatur erarbeitet: Kommentare zu den biblischen Texten nach Verabredung; neben G.M. Martin, a.a.O. J. Monaco, Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films, Reinbek 1980/ Neuaufgabe 1993, E. Vale, Die Technik des Drehbuchs Schreibens für Film und Fernsehen, TR-Verlagsunion 3/1992.

Szenen wie für den Film nötig sind, wo Schnitte gesetzt werden und Musik eingespielt wird. Die Lichter in den Universitätsräumen gegenüber (Chemie) sind längst ausgegangen und wieder angegangen. Die Sonne hat ihre ersten Strahlen ausgeschickt, als die Gruppe, mit Film und im eigenen Körpergefühl fix und fertig und glücklich am Ende, auf die Straße hinaustritt.

(2) »Videodramen« sind seit 1975 mit HauptschülerInnen und KonfirmandInnen, mit Studierenden und GrundschülerInnen immer wieder durchgeführt worden. Wird im schulischen Unterricht ein Videodrama erarbeitet, so braucht es am Schluss der Einheit eine konzentrierte Phase von zwei Tagen (bisweilen auch Nächten), um die Dreharbeiten zu realisieren – wenn möglich an einem anderen Ort. Die vorbereitenden Prozesse können mit dem schulischen Stundenplan koordiniert werden.

Die Konzeption des »Videodrama« beinhaltet eine Reihe von religionsdidaktisch relevanten Aspekten. Intendiert ist beispielsweise die ästhetische Distanzierung von unkritisch aufgenommenen Fernseh- und Filmbildern: Die Gruppe lernt durch eigene Produktivität, wie so etwas »gemacht« wird. Und: Die *Bibliodrama*-Arbeit wird aufgenommen und insofern modifiziert, als der Prozess zur »guten Gestalt« jetzt zu einem klaren Ende gebracht wird. Es ist beispielsweise nicht nötig, *nach* Vollendung des Filmes zu fragen: Wie haben wir uns gefühlt? Was haben wir erfahren, wie haben wir uns mit unseren Rollen im Filmprozess identifizieren können? Wer mit solchen Prozessen im Unterricht vertraut ist, weiß, dass der Schritt vom kreativen Produzieren zum Darüber-Reflektieren oft mit einem dramatischen Einbruch an Motivation und Interesse bei den SchülerInnen verbunden ist. Im Videodrama-Prozess dagegen wird nach jeder Szene, zudem bei jedem Schneide-Vorgang gemeinsam über die Stimmigkeit von Gesten und Sprechäußerungen, von Bildsprache und Musik usw. nachgedacht. Auch die zentrale inhaltliche Frage: Haben wir die Bewegung, den zentralen Konflikt des biblischen Textes – für unser Lebensgefühl und unsere lebensweltliche Situation angemessen – in eine neue Erzählung übersetzen können, stellt sich nicht *post festum*, sondern immer wieder *während* des kreativen Prozesses. Er ist vorüber, sobald das fertiggestellte Produkt von der kreativen Gruppe gemeinsam angeschaut – und gebührend gefeiert wird.

Solange der Prozess zur *guten Gestalt* anhält, sind die Beteiligten im *Flow-Prozess* eingebunden. *Danach* lässt sich diese Situation nicht wieder herstellen. Ich denke, dies ist charakteristisch für kreative Prozesse überhaupt, über das Beispiel des *Videodramas* hinaus. Diese Einsicht muss für die Didaktik ästhetischer Arbeitsprozesse in religionspädagogischer Perspektive fruchtbar gemacht werden; *Inszenieren/Inszenierung*, *Flow-Erfahrung* und *Gestalt* sind die Stichworte, an denen eine solche Reflexion Konturen gewinnen kann.

2 Inszenierung

(1) Die Rede von »Inszenieren/Inszenierung« ist nicht allein auf ästhetische Produktionsprozesse einzugrenzen. Sie meint in der Spätmoderne zunächst eine alltägliche Selbstverständlichkeit: Jede/r inszeniert (sich),

in Sprechhandlungen und Körpergesten, in Kleidung wie in Strategien der Interessendurchsetzung, in Gefühlsäußerungen wie in Konsumgewohnheiten. Man kann zugespitzt formulieren: Ich kann nicht *nicht* inszenieren.⁷

Der Grund für diesen fundamentalen Sachverhalt liegt in dem unhintergehbaren Aufeinanderbezogensein von Vorgegeben-Regelhaftem und Subjektiv-Selbsttätigem in allen menschlichen Lebensvollzügen, vor allem aber in den Feldern menschlicher Kommunikation und Selbstthematisierung. Weder könnte ich mich so äußern, dass ich in meinem Sprechen, Handeln, Mich-Verhalten vollständig spontan den Impulsen des Begehrens oder dem authentischen Ausdruck meiner Subjektivität folge: Immer nehme ich *Sprache* in Anspruch, um *sprechen* zu können. Umgekehrt spreche, handle, verhalte ich mich nie so, dass ich Regelhaft-Vorgegebenes bloß identisch reproduziere: Das Sprechen des Individuums ist niemals die identische Reproduktion der grammatischen, semantischen, pragmatischen Regelhaftigkeit der Sprache. »Inszenieren« bezeichnet das notwendige »Zwischen«, das Spiel zwischen Vorgegeben-Regelhaftem und Spontan-Subjektivem. »Inszenieren« bezeichnet beides: den irreduziblen Anteil von Subjektivität *in der Artikulation des Anderen* menschlicher Subjektivität ebenso wie das *unüberholbare Vorgegebensein des Anderen* menschlicher Subjektivität im Vollzug ihrer Artikulation.

(2) *Ästhetische Produktionsprozesse* machen diesen alltäglichen Vorgang des Spiels zwischen Regelhaft-Vorgegebenem und spontaner Artikulation *ausdrücklich*. Der Theateranthropologe R. Schechner hat dies am Gegenstand des Verhältnisses zwischen *Ritual* (als *Vorgegebenem* in diesem Feld ästhetischer Arbeit) und *Performance* im avantgardistischen Theater (als *spontaner Artikulation*) gezeigt. Keinesfalls kann, so Schechner, die Beziehung zwischen beidem so gedacht werden, dass die Performance das Ritual *ersetzt*. Vielmehr entsteht in jeder Performance neu ein Wechselspiel zwischen Ritual und Inszenierung.⁸

Geht es im Ritual um wirksames Handeln – beispielsweise um die Transformation von einem sozialen Status in einen anderen –, so geht es im Theater allererst um Unterhaltung. Sind im Ritual Darsteller und Zuschauer nicht zu trennen, so ist diese Trennung für das Theater grundlegend. Wird im Ritual ein Zwischenzustand ange-

7 In Entsprechung zu P. Watzlawicks Formulierung »Man kann nicht nicht kommunizieren«. Vgl. *ders. u.a.*, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern u.a. 1969, 50ff. Vgl. zu diesem Problem auch: H.-M. Gutmann, Inszenierung und Partizipation, in: *ders.*, Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur, Gütersloh 2000, 226 ff.

8 R. Schechner (Theateranthropologie. Spiel und Ritual im Kulturvergleich. Rowolts Enzyklopädie, Hamburg 1990), entwickelt seine Überlegungen in enger Anknüpfung an den Ethnologen Victor Turner (vgl. vor allem: Das Liminale und das Liminalität in Spiel, »Fluß« und Ritual, in: *ders.*, Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels, Frankfurt / New York 1989, 28–94). Schechner spricht sich allerdings gegen die Annahme einer einlinigen evolutionären Perspektive vom »Ritual« zum »Theater« aus. Ähnlich wie bei Turner steht »Ritual« bei Schechner für alltagsüberschreitende Begehungen in *traditionellen*, »Theater« für alltagsüberschreitende Begehungen in *modernen* Gesellschaften.

strebt und durchschritten, der sich als Anderes der Ordnung, als Anti-Struktur verstehen lässt und deshalb durch mental-psychische Zustände wie Trance, Ekstase usw. charakterisiert ist, so wahrt das Theater Distanz zu ekstatischen körperlich-emotionalen Erfahrungen. – Ritual und Performance können allerdings nicht im Sinne historisch-evolutionärer Abfolge einander zugeordnet werden, sondern vielmehr nur im Sinne des Wechselspiels. Schon in den alten Gesellschaften, in denen die Form des Rituals vorherrscht, sind wirksame und unterhaltende Elemente miteinander verbunden; ebenso gibt es gerade im modernen Theater die Tendenz (z.B. bei Bert Brecht, aber auch in avantgardistischen Performance-Versuchen), vom darstellenden zum wirksamen Handeln, damit vom Theater zum Ritual zurückzukehren.

(3) *Inszenieren* beinhaltet kognitiv-reflexive ebenso wie körperlich-sinnliche Dimensionen. Für ästhetische Arbeit in diesem Feld ist wichtig, beide Aspekte nicht voneinander zu trennen und vor allem die reflexive Seite nicht zu verabsolutieren

Diese Gefahr sehe ich beispielsweise in einem wirkmächtigen praktisch-theologischen Gesprächsbeitrag. M. Meyer-Blanck hat in seinem Büchlein »Inszenierung des Evangeliums«⁹ alles Gewicht auf die Reflexivität von liturgischen Inszenierungen gelegt. Inszenierung des Evangeliums bleibt in der spätmodernen, durch Individualisierung und religiöse Pluralisierung gekennzeichneten Gesellschaft – anders als Rituale vormoderner Gesellschaften – konstitutiv von Reflexivität und Gestaltungsabsicht abhängig. »Wer von Ritual spricht, tritt denkerisch neben seine eigenen liturgischen Vollzüge ... Wer den Gottesdienst als Ritual qualifiziert, ist sicher davor, ihn magisch zu verstehen, als automatisch wirkendes Numinosum. *Kurz und knapp reformatorisch: Wer vom Ritual redet, redet immer von dem Glauben der im Ritual agierenden Menschen ...*«¹⁰

M.A. Friedrich erweitert demgegenüber den Blick auf »Inszenierung« vor allem um die Wahrnehmung des Körpers und schlägt vor, den Skopus von liturgischen Inszenierungsversuchen von der Theaterästhetik auf die *Schauspielästhetik* zu verschieben:¹¹ »... das Handeln des Spielers in einer Figur, im Ensemble und vor Zeugen.« Es sind drei Typen von Schauspielästhetik, die für die liturgische Arbeit fruchtbar gemacht werden:

Im Anschluss an *K. Stanislawski* liegt der konzentrierte Blick auf der »Kunst des Erlebens« bei den Schauspielenden (insbesondere in Hinblick auf ihre inneren Wahr-

9 M. Meyer-Blanck, *Inszenierung des Evangeliums*. Ein Kurzer Gang durch den Sonntagsgottesdienst nach der erneuerten Agende, Göttingen 1997.

10 Ebd., 44. Meyer-Blanck hat seine Wahrnehmung der Liturgie des Gottesdienstes an den Dreischritt der psychoanalytischen Kur nach Sigmund Freud angelehnt: Erinnern – Wiederholen – Durcharbeiten. Die vornehmlich auf Bewusstseins- und Reflexionsleistungen des Individuums orientierte Argumentation (»Erinnern – Bewußtmachen des heiligen Geschehens; Wiederholen – Vergegenwärtigen des heiligen Geschehens – Durcharbeiten – Reflexion des Bewußtmachens und Vergegenwärtigens«, ebd. S.77) wird aber immer wieder in dann weiterführender Weise durch die Eigensinnigkeit des hier behandelten lebendigen Prozesses durchbrochen.

11 M.A. Friedrich, *Liturgische Körper*. Der Beitrag von Schauspieltheorien und -techniken für die Pastoralästhetik, Stuttgart u.a. 2001, 19.

nehmungen), im Anschluss an die Spielweise des »epischen Theaters« bei B. Brecht auf der *Kunst des Zeigens*, und im Anschluss an das »heilige Theater« in J. Grotowskis Schauspielästhetik bei einer *schau-spielerischen Grenzüberschreitung in die Welt der Spiritualität*.¹² Für religionspädagogische Inszenierungsprozesse ist insbesondere die Erinnerung an die Schauspielästhetik des *heiligen Theaters* nach Grotowski interessant: Die »Grenze zwischen Gemeinde, Liturginnen und Liturgen ... wird zugunsten eines kollektiven Individuums, des Gemeindegörpers als Leib Christi eliminiert ... Liturgische Verkörperung gleicht einer spirituellen Suche, die aufgrund dieser Eliminierung nicht auf klassische liturgische Orte angewiesen ist ...«¹³ – Festzuhalten ist: Reflexivität und Körperorientierung können in der Inszenierung von Ritualen, aber auch im Lautwerden biblischer Texte nicht gegeneinander ausgespielt werden – aber auch nicht auf eine beider Seiten reduziert werden.

(4) Im schulischen Religionsunterricht, insbesondere in der Grundschulpädagogik, wird das Problem des Inszenierens – im Gegenüber von Regelhaft-Vorgegebenem und spontaner Artikulation – seit geraumer Zeit am Gegenstand von *Ritualen* anschaulich.¹⁴ Gemeinsame Vorbereitung und Inszenierung von Ritualen kann die Schulkultur fördern und die Schule selbst als Lebenswelt erfahrbar machen, die gestaltete Struktur und auch Wärme anbieten.¹⁵ Hier hat die kulturanthropologische Einsicht in die Korrelation von Ritualorientierung und verbindlicher reziproker Sozialität ihre religionspädagogische Rezeptionsgestalt gefunden.¹⁶

Die sozialanthropologischen Studien von M. Douglas¹⁷ werden vor allem darin bedeutsam, dass sie gängige Modernisierungstheorien zum »Ritual« und zum religiösen Weltverhältnis überhaupt in Frage stellen.¹⁸ Der Weg von einer ritualistischen Orien-

12 Auch G.M. Martin hat in seinem »Sachbuch Bibliodrama« die Unterscheidung der drei Typen des tödlichen, des derben und des heiligen Theaters im Anschluss an Grotowski, aber auch an die avantgardistischen Theaterexperimente P. Brooks entwickelt. Vgl. G.M. Martin, a.a.O., bes. 15ff.

13 Ebd., 280.

14 Ein Signal neuer Wertschätzung von Ritualen nach Zeiten der Verfemung durch Theologie wie durch Psychoanalyse gab: W. Jetter, *Symbol und Ritual. Anthropologische Elemente im Gottesdienst*, Göttingen 1978. Vgl. für die religionspädagogische Diskussion vor allem das Grundschul-Werk von H. Halbfas sowie ders., *Wurzelwerk*, Düsseldorf 1997.

15 Vgl. z.B. verschiedene Beiträge in: F. Schweitzer / G. Faust-Siehl (Hg.), *Religion in der Grundschule*, Frankfurt a.M. 21995.

16 Vgl. auch P. Biehls Weiterentwicklung der »kritischen Symboldidaktik« in der Wahrnehmung und Interpretation von rituellen Dimensionen in: ders., *Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*, Neukirchen-Vluyn 1999.

17 M. Douglas, *Ritual, Tabu und Körpersymbolik. Sozialanthropologische Studien in Industriegesellschaft und Stammeskultur*. Fischer Wissenschaft, Frankfurt a.M. 1986 (nach der 2. überarbeiteten Aufl. 1973).

18 Dies betrifft in der religionspädagogischen Diskussion vor allem die Rezeption von Theorien einer irreversiblen stufenförmigen Entwicklung des religiösen – in Analogie zum moralischen – Bewusstseins. Vgl. z.B. J.W. Fowler, *Becoming Adult, Becoming Christian*, San Francisco 1984; F. Oser / P. Gmünder, *Der Mensch – Stu-*

tierung zu einer antiritualistischen, stärker aus Einstellungen, Gefühlen und Reflexionen erwachsenen Verhaltenssteuerung lässt sich *nicht* im Sinne einer – mit der historischen Entwicklung gegebenen – Evolution zu »höheren« Stufen gesellschaftlicher und individueller Entwicklung verstehen. Auf allen Stufen »alter« und »moderner« Gesellschaften muss mit einer spezifischen *Korrelation* gerechnet werden: Ritualistische Orientierungen korrelieren mit einer verpflichteten, solidarischen ebenso wie kontrollierenden Sozialität. Demgegenüber steht ein verinnerlichter Antiritualismus im Zusammenhang einer individualisierten, durch Zerfall reziproker Verpflichtungen gekennzeichneten Gesellschaftlichkeit.

Allerdings wächst auch das kritische Bewusstsein für die Grenzen angemessener Inszenierungen von Ritualen im Religionsunterricht. D. Bähr resümiert beispielsweise in ihrer Untersuchung »Zwischenräume – ästhetische Praxis in der Religionspädagogik«: »Die mangelnde Unterscheidung zwischen pädagogischen Ritualen, didaktischen Inszenierungen und authentischer religiöser Praxis führt dann zum Verschwimmen der ästhetisch-theologischen Aussage und kann schnell in Kitsch und Folklorisierung von Religion umschlagen. Bei der Suche nach kreativer Gestaltung kann die Suche nach inszenierter Religion zum respektlosen Funktionalisieren authentischer Alltagsreligion und deren Rituale werden, so z.B., wenn die jüdische Passafeier »nachgespielt« wird, was oft mit der Illusion verbunden ist, sich in schneller Weise in eine fremde Religion hineinversetzen zu können.«¹⁹

Die Inszenierung von Ritualen im Religionsunterricht eröffnet keine ungebrochene Nähe zu einer spezifischen, auch nicht zur christlichen Religionstradition. Vielmehr muss die unreduzierbare Wechselseitigkeit von Regelhaft-Vorgegebenem und spontaner Artikulation im Prozess der Inszenierung ausdrücklich werden. Ch. Bizer spricht in diesem Zusammenhang – in Anknüpfung an liturgietheoretische Überlegungen von F. Buchholz²⁰ – vom »Spiel mit der Form«.²¹ Evangelische Religion ist mehr und Anderes als Innerlichkeit, Stimmung, Selbstreflexion. Sie verdünnt sich zu ätherischer Unwirklichkeit, wenn sie nicht als Lebensvollzug da ist und vor allem, religionspädagogisch gewendet: wenn sie sich nicht der Partizipation von Menschen, insbesondere Kindern und Jugendlichen so öffnet, dass sie sich in sie einleben können. Bizer fordert in seinem Beitrag »Liturgie und Didaktik«, den sonntäglichen Gottesdienst als diesen Ort öffentlich gelebter Religion wahrzunehmen,²² und schlägt vor, in reformpädagogischer Tradition den »Lebenszusammenhang der Lerninhalte« als Ausgangspunkt ihrer Vermittlung zu wählen. Deshalb

fen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgebietischer Ansatz. Zürich/Köln 1984; vgl. die instruktive Zusammenfassung bei: F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh 41999.

19 D. Bähr, Zwischenräume. Ästhetische Praxis in der Religionspädagogik, Münster u.a. 2001, 83. Vgl. in diesem Zusammenhang auch: B. Beuscher / D. Zilleßen, Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionsdidaktik, Köln 1998; sowie: D. Zilleßen, Ritual und Theater im Spiel des Lebens, in: IJPT 3 (1999), 229–250.

20 Vgl. F. Buchholz, Liturgie und Gemeinde. Gesammelte Aufsätze, München 1971, 201ff. und 215ff.

21 Chr. Bizer, Liturgie und Didaktik, in: JRP 5 (1989), 83–115.

22 Ebd., 84.

werden die Lerninhalte selbst »auf ihre Notwendigkeit für das Leben hin befragt und ... für Lernende so aufzuschließen versucht, daß sie in freiem Zugriff zur Erweiterung von Lebensmöglichkeiten begriffen und ergriffen werden können«.²³

Um dies didaktisch zu ermöglichen, ist nicht zuerst Interpretieren und Reflektieren, sondern *Begehen* der angemessene Zugang: Religion soll dort aufgesucht werden, wo sie sich in Selbstdarstellung und Selbstvollzug öffentlich manifestiert, nämlich im kirchlichen Sonntagsgottesdienst. Bizer entwickelt liturgietheoretische Überlegungen von F. Buchholz mit ästhetischer Perspektive weiter: Gottesdienstliche Liturgie wird als »Form« verstanden, in die sich die Jugendlichen hineinbegeben, die sie sich aneignen und in dieser Aneignung modifizieren können. »Wer eine Form ausprägt, spielt damit. Er errichtet nach Spielregeln, über deren Angemessenheit der künstlerische Prozeß allein entscheidet, eine von der vorfindlichen unterschiedene Welt ... Die Verantwortung liegt indessen nicht in (frommen) Intentionen oder gläubigen Setzungen der Spielenden, sondern darin, daß sie sich auf »die saubere und rechte Ausübung eben des Spielens« beschränken ...«²⁴

3. Der Flow-Kanal und der Weg zur »guten Gestalt«

(1) Lerngruppen, die in einen Prozess ästhetischer Produktivität verwickelt sind, erleben »Flow«. Fluss-Erleben lässt sich beschreiben als Drin-Sein in dem, was ich tue, als Nicht-Auseinanderfallen von Tun, Empfinden und Denken, als höchst gesteigerte körperliche und seelische Präsenz, Macht über die technischen und handwerklichen Abläufe, Verschwimmen der Subjektgrenzen, und als Selbstvergessenheit in dem Sinne, dass jede Selbstreflexion und Selbstthematisierung im Ablauf den Fluss unterbrechen würde.²⁵ *Flow* ist erfahrbar in intensiven kreativen Situationen, aber auch beim Besuch eines Fußballspiels, bei eigener sportlicher Betätigung, in den Performances der *populären Kultur* zwischen Kino, Rave-Nacht und Rock-Konzert.²⁶

Menschen, die als Erziehende ästhetische und religiöse Prozesse von Heranwachsenden begleiten, können *Flow* in gewissem Ausmaß induzieren, Bedingungen bereitstellen, die das Ereignis von *Flow* befördern, und

23 Ebd., 87.

24 Ebd., 110f.

25 Vgl. vor allem: M. Csikszentmihalyi, *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*, Stuttgart 1987.

26 Von den zahlreichen Untersuchungen, die in den letzten Jahren von AutorInnen aus dem »Arbeitskreis populäre Kultur und Religion« veröffentlicht worden sind, hat Gotthard Fermor in seiner Untersuchung »Ekstasis. Das religiöse Erbe in der Popmusik als Herausforderung an die Kirche«, Stuttgart u.a. 1999, wohl am deutlichsten die Erfahrungsqualität thematisiert, die in populärkulturellen Begehungen mit der Überschreitung der Grenzen alltäglicher Wahrnehmung zumindest intendiert wird.

andere abstellen, die sein Zustandekommen behindern – wenn sie wissen, was in diesen Situationen geschieht, und sich Methodenkompetenz in Induzierung und Begleitung solcher Lernsituationen erwerben.

Der Göttinger Saxophonist und IGS-Studienrat O. Volquartz schlägt für die Wahrnehmung und Gestaltung solcher Prozesse in Anlehnung an M. Csikszentmihalyi die Vorstellung eines *Flow-Kanals* vor. Wird der Flow-Kanal in einem Diagramm visualisiert, so bewegt er sich in aufsteigender Richtung zwischen Langeweile auf dem unten, Frustration auf dem oben angrenzenden Feld. Wenn beispielsweise eine Schülerin bei einer ersten Gruppenimprovisation auf einem Saxophon einige Töne spielt, die in die musikalische Kommunikation mit den anderen hineinpassen, dann kann sie in *Flow* geraten. Sie wird aber, wenn sie ihre Fähigkeiten nicht ausweitet, nach einer Weile in das untere Feld aus dem Flow-Kanal herauskippen: Es wird ihr langweilig. Die pädagogische Aufgabe in der Begleitung des Prozesses liegt in diesem Augenblick darin, eine Herausforderung zu stellen, die die technischen und musikalischen Kompetenzen der Schülerin hebt, so dass sie wieder in der Mitte des Flow-Kanals schwimmen kann. Übersteigt allerdings die Herausforderung das augenblickliche Fassungsvermögen, tritt Frustration ein, und die Schülerin fällt »nach oben« aus dem Flow-Kanal heraus.²⁷

In der Mitte des Flow-Kanals schwimmen ist Glück, musikalisch gesehen. Und dies gilt auch für andere ästhetische Prozesse, ja für Prozesse und Situationen intensiven Beteiligtseins überhaupt. In der pädagogischen Begleitung kreativer Situationen ist vor allem die angemessene, d.h. emphatisch präzise auf das aktuelle Drinnen- oder Draußensein des/der Lernenden im *Flow* bezogene Dosierung der Herausforderung entscheidend.

(2) Das Phänomen des *Flow* zeigt die Nähe von kreativen Arbeitsprozessen, insbesondere auch von Prozessen ästhetischer Produktivität zum Erleben und Begehen von *Ritualen*.

Der Ethnologe V. Turner²⁸ sieht den Wirklichkeits- und Wirkungsbereich von traditionellen Ritualen, die er z.B. in afrikanischen Gesellschaften untersucht, in der Überschreitung der Grenzen von Alltagsrealität. Durch die Begehung eines Rituals wird eine »liminale« Situation erreicht, die (z.B. bei einer Initiation) durch die Aufhebung bzw. die Verkehrung der Regeln der Alltagsrealität gekennzeichnet ist (»Anti-Struktur«). Liminale (bzw. unter den Bedingungen der Moderne: liminoide) Situationen sind durch zwei charakteristische Erfahrungsweisen gekennzeichnet: durch *Flow* und *Communitas*. Das Flow-Erlebnis ist vor allem durch eine Ununterschiedenheit von Tun und Darüber-Nachdenken gekennzeichnet. »Communitas« meint eine spezifische Wirklichkeit von Vergemeinschaftung: die Erfahrung der Übereinstimmung von Individualität und Sozialität, das Erkennen zwischen dem Ich und dem anderen jenseits gesellschaftlicher Rollen. In der Moderne wird in diesem Zusammenhang die Differenzierung von *spontaner* und *ideologischer* *Communitas* wesentlich: Meint spontane *Communitas* die beglückende Erfahrung zwangloser

27 O. Volquartz, Improvisation und Flow-Erlebnis, Essen 1999, 46ff.

28 Vgl. von V. Turners Arbeiten vor allem: *ders.*, Das Liminale und das Liminoide in Spiel, »Fluß« und Ritual, a.a.O. Turner entwickelt sein Ritualverständnis in Anknüpfung an ältere Forschungen, vor allem: A. van Gennep, Übergangsriten, Frankfurt / New York 1986 (franz. Original 1909), aber auch in Rezeption zeitgenössischer Forschungen, vor allem: M. Csikszentmihalyi, a.a.O.

Übereinstimmung und Nähe mit dem/der anderen, so ideologische *Communitas* ihre tendenziell totalitäre Inszenierung – bis hin zu den Gewaltopfer-Ritualen der nationalsozialistischen Gesellschaft.²⁹

Die Einsicht in die Beziehung zwischen Prozessen ästhetischer Produktivität und traditionellen Ritualen verhilft nicht zuletzt, der Gefahr einer Reduzierung ihrer Wahrnehmung auf die Subjektivität der Beteiligten zu entgehen. Denn in ästhetischer Produktivität geschieht immer mehr, als ich subjektiv davon wahrnehmen und wissen kann. Lehrende haben auch bei bester Planung in der Begleitung von Lerngruppen das Gelingen solcher Prozesse nicht in der Hand. Turners Rede von »Antistruktur« kann auf den unreduzierbaren Rest an Unverfügbarkeit – selbst bei sorgfältigstem pädagogischem Arrangement (»Struktur«) aufmerksam machen, den ästhetische mit religiösen Lebensprozessen teilen.

(3) Ein Ausschnitt aus der biblischen Erzähltradition, die Liturgie eines Gottesdienstes, ein Ausschnitt aus der symbolischen Ordnung der christlichen Religion soll in einem Prozess ästhetischer Produktivität inszeniert werden: Immer geht es darum, für die Beteiligten das Fremde, das Andere, vielleicht auch das subjektiv zunächst Uninteressante oder auch historisch Abständige auf eine solche Weise zur Darstellung zu bringen, dass es hier und jetzt Kraft und Bedeutung gewinnen kann. »Flow« bezeichnet die Seite des subjektiven Erlebens in einem solchen Prozess. Die Seite des Gegenständlich-Inhaltlichen wird angemessen durch den »Gestalt«-Begriff zugänglich. »Flow« und »Gestalt« gemeinsam können wahrnehmbar machen, was in Situationen ästhetischer Produktivität geschieht – und wie solche Situationen religionsdidaktisch induziert und begleitet werden können.

Ch. Bizer notiert³⁰: Wer eine Gestalt ausprägt, bringt das, womit er sich beschäftigt, im Hier und Jetzt zur Geltung. Dieser Raum- und Zeitbezug ist konstitutiv, gerade auch mit Blick auf die Heilige Schrift. Was an historischen, exegetischen, systematischen Informationen in der Auseinandersetzung mit einem biblischen Text herausgefunden werden kann, wird, gelingendensfalls, zum *Feld*, das der Figur, die für die Beteiligten hier und jetzt dran ist, den Hintergrund, die Tiefe geben kann. Oft genug scheitert das: die Bibel wird, mit analytischem Blick auseinandergenommen, zum abständigen Text, von dem aus kein Weg mehr zur Wahrnehmung des Heiligen führt. Denn im Gestalt-Prozess wird keinesfalls etwas *vorfindlich* Richtiges wie ein Kern in die Hülle einer Gestalt gebracht. Die Theorie der Gestalt sieht in der Gestalt nicht das Äußerliche, Uneigentliche, sondern das Wesentliche. Wenn der Gestalt-

29 Vgl. z.B. H.D. Bastian, Kampf um die Feste – Kampf um die Köpfe. Eine Skizze zur politischen Religion der Neuzeit, in: P. Cornehl u.a., In der Schar derer, die da feiern. Feste als Gegenstand praktisch-theologischer Reflexion, Göttingen 1993, 15–32; sowie: H.-U. Thamer, Faszination und Manipulation. Die Nürnberger Reichsparteitage der NSDAP, in: U. Schultz (Hg.), Das Fest. Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart, München 1988, 352–368.

30 Chr. Bizer, Die Schule hier – die Bibel dort. Gestaltpädagogische Elemente in der Religionspädagogik. Hier zitiert nach: ders., Kirchgänge im Religionsunterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion. Göttingen 1995, 31–49.

Prozess *gelingt*, sind die Beteiligten mit darin, sie werden mit *ihrer* Zeit in die Christus-Zeit aufgenommen. Dies gilt analog auch für die Raum-Thematik: »Die Voraussetzung ist dabei: nicht wir machen die Heilige Schrift gültig, sondern sie eröffnet die Chance, das Leben von Gott her ordnen und schenken zu lassen. Dazu gehört, daß wir die heilige Schrift an uns und mit uns Raum schaffen lassen. Dieser Raum und die entsprechende Aktivität ist das, was ich mit Religion meine.«³¹

Dr. *Hans-Martin Gutmann* M.A., Professor für Praktische Theologie an der Universität Hamburg

31 Ebd., 49.