

"Das Evangelium nach Mika"

Visuell-interaktionale Bibeldidaktik zur Passionserzählung

Die AutorInnen

Dr.ⁱⁿ Viera Pirker, Universitätsassistentin am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, Fachbereich Religionspädagogik und Katechetik.

Dr.ⁱⁿ Viera Pirker
Universität Wien
Institut für Praktische Theologie
Katholisch-Theologische Fakultät
Schenkenstraße 8-10 / 10G 010b
A-1010 Wien
viera.pirker@univie.ac.at

Mag. Florian Mayrhofer, Organisationsassistent am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, Fachbereich Religionspädagogik und Katechetik.

Mag. Florian Mayrhofer
Universität Wien
Institut für Praktische Theologie
Katholisch-Theologische Fakultät
Schenkenstraße 8-10 / 10G 010b
A-1010 Wien
florian.mayrhofer@univie.ac.at

"Das Evangelium nach Mika"

Visuell-interaktionale Bibeldidaktik zur Passionserzählung

Abstract

Interaktionale Bibeldidaktik initiiert Praktiken und Prozesse der Selbst-Einschreibung in Bibeltexte. Im Kontext einer zunehmend visuell geprägten Gesellschaft, die sich für SchülerInnen im Raum von Social Media-Plattformen vollzieht, stellen sich auch an die Religionsdidaktik im Kontext einer mediatisierten Gesellschaft neue Herausforderungen, die in diesem Beitrag für die textgebundene Bibeldidaktik aktualisiert werden. Wie erfahren und verstehen SchülerInnen biblische Texte und Erzählungen und deren Deutungsmuster heute und wie beziehen sie ihre Lebenswelt mit ein? Wie vollziehen sie visuelle Prozesse der Selbsteinschreibung? Welche semantische bzw. analytisch-reflexive Kompetenz bringen SchülerInnen in Bezug auf zeichenhafte Kommunikation durch Selfies mit und wenden sie an? Für diesen Beitrag werden visuelle Erzeugnisse (Bilder, Texte) von zwei SchülerInnengruppen mit der dokumentarischen Methode analysiert und mit ihren in der unterrichtlichen Präsentation vollzogenen Selbstdeutungen trianguliert, um implizite theologische Denkmuster von SchülerInnen Bilder zu rekonstruieren und zugleich deren Fragen und Leerstellen offenzulegen.

Schlagworte

Bibeldidaktik – Visuelle Kommunikation – Unterrichtsforschung –
Mediatisierung – Passion

"The Gospel of Mika"

A Visual-interactional Approach to Bible Didactics Regarding the Passion of Christ

Abstract

Interactional Bible Didactics is initiating practices and processes of 'self-image-ination' in biblical stories. An increasingly mediatized and visually characterized society, taking place for pupils especially in social-media-plat-forms, is an ongoing challenge to Religious Didactics. This paper proposes an actualization for a text – bound Bible Didactics trough visual practices. How do pupils experience and understand biblical texts and stories and their interpreta-tive patterns? How do they take into account their living environment and every-day experience? How do they perform processes of 'self-image-ination' while embedding themselves into the story via selfies? Which semantic and ana-lytic-reflective competences do pupils bring along and apply according an emb-lematic communication through selfies? This analysis examines visual products (images, texts) from two groups of undergraduate students with documentary method and triangulates it with their self-interpretation during class presenta-tion, reconstructing implicit theological patterns of pupils, their questions and remaining gaps.

Keywords

Bible Didactics – Visual Communication – Classroom Teaching Research – Mediatization – Passion

1. Projektrahmen und Methodologie

Religiöses Lernen vollzieht sich nicht ausschließlich rezeptiv, sondern auch in medialen Ausdrucksformen. Daher „zählt zu den zentralen religionspädagogischen Herausforderungen, Heranwachsende zur religiösen Selbstexpression und zur Partizipation an religiösen Vollzügen zu befähigen. (Religiöse) Medien diesbezüglich aktiv verwenden und gestalten zu können, ist eine religiöse Schlüsselkompetenz.“¹ Der vorliegende Beitrag gibt Einblick in ein laufendes Forschungsprojekt zu einer visuell-interaktionalen Bibeldidaktik. ‚Visuell‘ steht sie im Anschluss an den ‚visual turn‘, da die Eigenständigkeit der Rationalität von Bildern im Vordergrund steht. Nicht mehr nur Texte, sondern auch Bilder werden als ‚Bedeutungsträger‘² und somit in ihrer eigenständigen Rationalität wahrgenommen. Das Forschungsprojekt nimmt die Bildpraxis des Selfies in den Blick, welche mit Wolfgang Ullrich³ nicht so sehr als Selbstporträt, sondern vielmehr als emphatische Kommunikate verstanden werden muss, da sie primär auf Interaktion und Kommunikation abzielt. ‚Interaktional‘ ist sie in der Linie ‚interaktionaler Bibelauslegung‘⁴, welche durch Prozesse von Konfrontation, Distanzierung und Synthese versucht, Bezüge zwischen biblischem Text und Subjekten herzustellen – hier durch den Prozess einer visuellen Selbsteinschreibung in die Passionserzählung, wie sie im Markusevangelium vorliegt. Die explorative Einzel-fall-Studie untersucht Projektarbeiten⁵ aus dem Religionsunterricht (RU) von SchülerInnen einer 3. Gymnasialklasse in Wien (n=13, 7 weiblich, 6 männlich) anhand folgender Forschungsfragen:

- Welche handlungsleitenden Orientierungsschemata⁶ und -rahmen⁷ der SchülerInnen können im Prozess der ‚Selbst-Ein-Bildung‘ in biblische Geschichten rekonstruiert werden?
- Welche Bildpraktiken und intermediale Referenzialitäten wenden sie an?

1 GÄRTNER, Claudia: Medien, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet 2015.

2 Vgl. PIRKER, Viera: Bilder als Bedeutungsträger. Konstruktion und Darstellung von Identität und Authentizität in Social Media, in: euangel. Magazin für missionarische Pastoral 3 (2019), in: <https://www.euangel.de/ausgabe-3-2019/aesthetik/bilder-als-bedeutungstraeger/> [abgerufen am 10.04.2020].

3 Vgl. ULLRICH, Wolfgang: Selfies. Die Rückkehr des öffentlichen Lebens, Berlin: Wagenbach 2019.

4 Vgl. LEHNEN, Julia: Interaktionale Bibelauslegung im Religionsunterricht, Stuttgart: Kohlhammer 2006 (= Praktische Theologie heute 80); SCHOLZ, Stefan: Bibeldidaktik im Zeichen der Neuen Medien. Chancen und Gefahren der digitalen Revolution für den Umgang mit dem Basistext des Christentums, Berlin: LIT 2012 (= Ökumenische Religionspädagogik 5).

5 Das Projekt war bei den SuS als Forschungsprojekt angekündigt und hat schulische und elterliche Genehmigungsverfahren durchlaufen. Die Aufgabenstellung selbst war für die SuS bereits aus einem Projekt zur Weihnachtserzählung bei Lukas bekannt. Für das Forschungsprojekt wurde die Aufgabenstellung von der Lehrperson offen formuliert, um den Prozess der Selbsteinschreibung nicht zu sehr zu beeinflussen.

6 PRZYBORSKI, Aglaja / WOHLRAB-SAHR, Monika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, München: Oldenbourg ⁴2014, 289.

7 BOHNSACK, Ralf: Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung, in: SCHITTENHELM, Karin (Hg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden, Heidelberg: Springer VS 2012, 119–153.

- Formulieren die SchülerInnen eine implizite Theologie?

Das im Mai/Juni 2019 durchgeführte Unterrichtsprojekt umfasste 8 Einheiten. Diese bestanden aus der Auseinandersetzung mit dem Schuldbegriff (Vorwissen der SuS zum Thema; vier Arten von Schuld nach Jaspers⁸) und einer ausführlichen und multiperspektivischen Erarbeitung der Passions-Erzählung.⁹ Im Vordergrund standen nicht historisch-kritische Fragen, sondern die erzählte Welt bzw. der erzählte Inhalt, in seiner Endgestalt. Bei der theoretisch-methodischen Entscheidung in Bezug auf die Art der Lektüre wurde also ein literarisch-interpretatives Verfahren favorisiert.¹⁰ Anschließend sollten die SchülerInnen in Kleingruppen diese Erzählung eigenständig perspektivisch aufarbeiten, indem sie unter dem Aspekt der individuellen Schuld¹¹ analysieren. Dergestalt sollte ihnen angesichts der Passions-Erzählung, als eminent schuldhaftem Zusammenhang ein reflexiver ‚Schutz-Raum‘ eröffnet werden, um über das Thema Schuld als existenzielle menschliche Erfahrung nachdenken zu können und ihre „Wahrnehmungsfähigkeit“¹² zu schärfen, ohne sich dabei „auf die angebliche Schlechtigkeit und Bosheit der Kinder und Jugendlichen [bzw. des Menschen allgemein zu] beziehen [...]“ oder in „naturalisierend[e] Schuldzuschreibungen“¹³ zu verfallen. Der Fokus auf die Passions-Erzählung ist darüber hinaus ein Kontrapunkt zu dem im Alltag vorherrschenden ‚Happy Life‘¹⁴, das zumeist durch Selfies konstruiert wird – in der Passion hingegen dominieren „Schwäche und Gebrochenheit“¹⁵ und kulminieren im Tod. Das Markusevangelium kennzeichnet in christologischer Hinsicht eine Spannung zwischen Erhöhung und Erniedrigung einerseits, andererseits sind vor allem die Leidensszenen gekennzeichnet von einer besonderen Raumsemantik und dem Spiel der Lichtverhältnisse (hell/dunkel), und bieten sich auch aus szenischer Hinsicht für bildhafte Darstellungen an.¹⁶ Ihre Erkenntnisse sollten die SchülerInnen in eine kurze Bild-Text-Geschichte transfe-

8 JASPERS, Karl: Die Schuldfrage. Von der politischen Haftung Deutschlands, München: Piper²1996.

9 Dabei wurde die Passionserzählung anhand einer gekürzten Fassung mit selbstgebastelten Figuren in zehn Stationen nacherzählt und die SchülerInnen aufgefordert, bei jeder ‚Station‘ ein Schaubild mit den Figuren zu stellen, zur Methode vgl. HECHT, Anneliese: Art. Biblische Figuren stellen, in: ZIMMERMANN, Mirjam/ ZIMMERMANN, Ruben (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen: Mohr Siebeck²2018, 583–588.

10 KLUMBIES, Paul-Gerhard: Das Markusevangelium, in: ZIMMERMANN / ZIMMERMANN²2018 [Anm. 9], 183–184.

11 Diese Frage bezog sich auf den Lehrplan für Religion (röm.-kath), 3. Klasse und den darin aufgelisteten Inhalten und Kompetenzen zum Thema Schuld.

12 GRÜMME, Bernhard: Menschen bilden. Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg i. Br. / Wien: Herder 2012, 355.

13 EBD. 352.

14 GOJNY, Tanja: Mir gegenüber vor aller Augen. Selfies als Zugang zu anthropologischen und ethischen Fragen, in: GOJNY, Tanja / KÜRZINGER, Kathrin / SCHWARZ, Susanne: Selfie – I like it. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2016, (= Religionspädagogik innovativ Band 18), 15–40, 33.

15 FUCHS, Monika E.: Sehen und gesehen werden. Religionspädagogische Impulse zum Spannungsfeld von Selbstbild, Abbild und Ebenbild, in: GOJNY / KÜRZINGER / SCHWARZ 2016 [Anm. 14], 137–150, 145.

16 Vgl. KLUMBIES 2018 [Anm. 10], 188.

rieren, dafür ein Skript anfertigen, und sich selbst mit Selfies in die Geschichte einbinden. Als Endprodukt erstellten die SchülerInnen sowohl das Skript als auch ein Plakat mit Fotos, dazugehörigen Hashtags und einer Überschrift, und präsentierten dies im Unterricht.¹⁷

Während in Bildern inkorporiertes Wissen zum Ausdruck kommt, verweisen Gespräche auf implizites Wissen. Beiden Wissensformen gemeinsam ist, dass in ihnen eine praktische Logik und atheoretisches Wissen zugänglich werden.¹⁸ Die spezifische Kontexteinbettung in eine unterrichtliche Situation ermöglicht die Triangulation von visuellen und sprachlichen Daten.¹⁹ Die Analyse des multi-modalen Materials (Plakat, Skript, Transskript des Unterrichtsgesprächs) orientiert sich an BOHNSACKS Dokumentarischer Methode zur Bild- und Videointerpretation²⁰, sowie an PRZYBORSKI²¹ Ansatz zur Gesprächsanalyse. Um die Wissens Ebenen zu verknüpfen, konkretisiert sich das empirische Vorgehen entlang der rekonstruktiven Arbeit mit Social Media-Images, für die der Dreischritt Visuelle Analyse – Textanalyse (Bildunterschrift) – Kommunikative Analyse im Plattformkontext empfohlen wird.²² Die Darstellung im vorliegenden Beitrag umfasst aufgrund der gebotenen Kürze nicht alle Schritte²³ der angewandten Analyse gleichumfänglich. Um die Reichweite des interpretativen Verfahrens²⁴ zu exemplifizieren und den besonderen Aspekten der beiden Fälle jeweils eigenständig Raum zu geben, werden fallspezifisch unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, die den Blick auf das Besondere der jeweiligen Gruppenarbeit lenken. In der ersten *Falldarstellung ‚Mika‘* liegt der Fokus auf der Triangulation der bildli-

17 Die Audioaufzeichnung der Präsentation wurde für die Auswertung mit dem Transkriptionssystem „TiQ“ aufbereitet, das für die Dokumentarische Methode zur Anwendung kommt (vgl. PRZYBORSKI / WOHLRAB-SAHR ⁴2014 [Anm. 6], 167–168).

18 EBD., 155–156.

19 Ein ähnliches Verfahren, jedoch mit anderem Fokus, ist auch zu finden bei: HOFFMANN, Nora Friederike: There is no magic in triangulation. Gruppendiskussionen und Gruppenfotos in Triangulation und Typenbildung, in: BOHNSACK, Ralf / MICHEL, Burkard / PRZYBORSKI, Aglaja: Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich 2015, 325–342.

20 BOHNSACK, Ralf: Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode, Stuttgart / Opladen: UTB; Budrich ²2011; PRZYBORSKI, Aglaja: Bildkommunikation. Qualitative Bild- und Medienforschung, Berlin / Boston: De Gruyter 2018, 82–125.

21 Vgl. PRZYBORSKI, Aglaja: Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen, Wiesbaden: Springer 2004.

22 SCHREIBER, Maria / KRAMER, Michaela: „Verdammt schön“: Methodologische und methodische Herausforderungen der Rekonstruktion von Bildpraktiken auf Instagram, in: Zeitschrift für qualitative Forschung 17/1-2 (2016) 81–106.

23 Die vollständige Analyse umfasste sechs Schritte auf zwei Deutungsebenen. Auf der ersten erfolgte die (1) *formulierende* (zusammenfassende Darstellung eines immanenten bzw. allgemein verständlichen Sinngehaltes) und *reflektierende* Interpretation (formale Komposition, dokumentarischer Sinngehalt) des Plakats sowie die (2) Analyse aller Einzelbilder (formulierende und reflektierende Interpretation) gemeinsam mit den Bildunterschriften. Die zweite Ebene nimmt (3) die Kontextualisierung mit der transkribierten unterrichtlichen Präsentation der Plakate, (4) die Verbindung mit projektspezifischen Beobachtungen, (5) eine abschließende Relationierung der Elemente zueinander und (6) eine fallinterne religionspädagogische Rekonstruktion der Projektarbeit vor.

24 Zur Erweiterung der Vergleichshorizonte wurden die Plakate und Transkripte in Interpretationsgruppen mit Studierenden der Universitäten Wien und Duisburg-Essen sowie im religionspädagogischen Forschungskreis am Institut für Praktische Theologie der Universität Wien diskutiert. Aus Platzgründen wird die Rekonstruktion auf exemplarische Elemente fokussiert.

chen Narration und ihrer Präsentation im Unterricht. In der zweiten *Falldarstellung* ‚#snitch‘ liegt der Fokus auf der Ikonizität eines Einzelbildes, das deutlich umfangreicher analysiert und anschließend um die Textdaten der unterrichtlichen Präsentation erweitert wird.

2. Falldarstellung: „Das Evangelium nach Mika“²⁵

Die aus vier Schülern bestehende Gruppe (S6m, S7m, S8m, S9m) hat differenziert und kreativ an den Bildern gearbeitet.

2.1 Interpretation des Plakats

Abb. 1 (Quelle: Privat)

Zur Analyse kommt die Fotografie eines von Schülern erstellten Plakats im Format A0. Die leicht rechts platzierte bunte Überschrift wird durch zwei Markierungen hervorgehoben: ‚Helden aus Jerusalem‘. Vier Symbolbilder in gleichen Farben schmücken die vier Ecken des Plakats: ein Palmzweig, ein Kirchengebäude und zwei Kreuze, in eines haben die Schüler in blauer Farbe ihre Namen eingetragen und ihrerseits mit einem roten Kreuz oder Pluszeichen verbunden. Sie umrahmen fünf digital gestaltete Bilder.

²⁵ In einer Pause nach dem Abschluss des Projekts nannte einer der Schüler die entstandene Arbeit scherzhaft eine Neuerzählung des „Evangelium nach (S6m)“, der den Titel der Falldarstellung und des gesamten Textes inspiriert hat; Mika ist die anonymisierte Abwandlung des Schülernamens.

Die gezeichneten Elemente erinnern an kindliche symbolische Darstellungen; die ästhetische Differenz zur Bildgeschichte ist eklatant. Die fünf Bilder eröffnen den Kontext eines Computerspiels, in dem Figuren als Avatare aufeinandertreffen, bestimmte Missionen erfüllen oder Abenteuer erleben.

Auf dem collagierten Plakat ist der Raum jeweils ungefähr zur Hälfte auf die gezeichneten rahmenden Elemente und auf die fünf Bilder aufgeteilt. Mit dem symbolischen Rahmen wird ein christlicher Kontext reproduziert, den die Bildgeschichte optisch durchbricht. Den fünf Bildern gemeinsam ist die Machart: Die Schüler haben sich mit einer Smartphone-Kamera in Bewegung fotografiert, diese Figuren freigestellt und bearbeitet, um verschiedene Attribute (Kleidung, Waffen, Frisuren, Hautfarbe) augmentiert, und anschließend als Mittelgrund in Hintergrundbilder eingesetzt, die einer computergenerierten Spiele-Welt entnommen sind, welche sie online gefunden haben. Im Vordergrund aller Bilder wurde ein identisches, nicht bearbeitetes Selfie des dunkelblonden und hellhäutigen Schülers S7m²⁶ in drei verschiedenen Ecken appliziert und darunter die als Hashtags formulierten Bildunterschriften in englischer Sprache handschriftlich mit dünnem Stift ergänzt.

Die Überschrift ‚Helden aus Jerusalem‘ dominiert das Plakat. Sie benennt zum einen die grundsätzliche Ausrichtung als Heldengeschichte, zum anderen eine lokale Anbindung. Die Überschrift platziert entweder die Handlung in Jerusalem oder verweist auf einen Herkunftsort.

2.2 Deskription der Einzelbilder und Bildunterschriften

Die erste Falldarstellung nimmt den Duktus der gesamten Erzählung, wie sie die Gruppe entwickelt hat, in den Blick. Die Schüler haben sich weit von der markinischen Passionserzählung entfernt, so dass sich die Konzentration der Analyse nicht auf ein einzelnes Bild beschränken kann. Daher werden alle fünf Einzelbilder mit ihren Bildunterschriften analysiert, wobei jeweils wesentliche Beobachtungen aus formulierender und reflektierender Interpretation der Einzelbilder einfließen.

Bild 1 - #igotjesus: In einem Steingewölbe mit vergitterten Toren kniet im Mittelgrund S9m am Boden. Links steht S8m in Verteidigungshaltung, bekleidet mit Helm, Stiefel, Schwert und Schild. Rechts steht ein Mann mit Kutte (S8m) in Orantenhaltung, ein Lichtfleck zu seinen Füßen erhellt die Umgebung. Hinter S9m ist ein großes, braunes Kreuz. Der Bildproduzent befindet sich rechts unten

26 Abkürzung der Anonymisierung: Schüler Nr. 7 männlich.

in der Ecke. Die Farbgebung ist besonders dunkel. Die Bildunterschrift übernimmt mit der ersten Person eine subjektive Perspektive, ohne dass ‚I‘ zu identifizieren ist. Das Hashtag nennt Jesus und legt die ‚Gefangennahme‘ als Referenzmoment der Passionserzählung nahe.

Bild 2 - #notforlong: Der Hintergrund zeigt einen Himmel über Hügellandschaft, Wolken und Licht signalisieren den anbrechenden Morgen. Im hinteren Mittelgrund erhebt sich in Zentralperspektive und die gesamte Bildvertikale einnehmend ein freistehendes Gebäude aus großen Steinquadern mit einer Freitreppe, das in leichter Untersicht gezeigt wird. Das vorgelagerte Portal wird von zwei gigantischen Säulen flankiert. Aus dem Eingang strahlt helles Licht, in dessen Zentrum eine schwarze Silhouette (S6m) mit erhobener kurzarmiger Doppelaxt. Die Bildunterschrift kommentiert das Geschehen, die Sprecherstimme ist unklar. Das Hashtag prozessualisiert die Szenerie der Gefangennahme und stellt eine Verbindung her, die visuell nicht gezogen werden kann.

Bild 3 - #fight: Der Hintergrund ähnelt Bild 1, doch deutlich heller und mit anderem Grundriss. Im vorderen Mittelgrund steht S9m in der Bildmitte hoch aufgerichtet in einer tänzerischen Bewegung. Er trägt schwarze Kleidung und weiße Turnschuhe. Das Gesicht leuchtet aus den schwarzen langen Haaren, dem Bart und der Sonnenbrille hervor; sein Blick geht zu den Betrachtenden. Rechts fliegen drei Figuren in der Luft, perspektivisch kleiner werdend und in den hinteren Mittelgrund abfallend. Die Figur (S6m) springt als weiß strahlende Silhouette mit erhobener Doppelaxt von rechts oben ins Bild. Die zweite Figur (S7m) fliegt oben rechts mit gekreuzten, angewinkelten Beinen mit einem Schwert in der Hand durch die Luft, das Gesicht verborgen hinter einem roten Bart und unter Hörnern. Die dritte Figur (S8m) fliegt – fast schon im Hintergrund – identisch wie auf Bild 1 (links) gekleidet. Die Tiefenperspektive erzeugt eine besondere Dynamik. Das Hashtag benennt das Geschehen: Kampf.

Bild 4 - #jesusislit: Der Hintergrund besteht aus einer aufregend gestalteten Farbfläche: Dunkles Blau, das strahlen- oder wellenförmig von hellblauen konzentrischen Linien und leuchtend hellen, gelb-grünen Elementen durchzogen wird. Grafisch wird so eine Druck- oder Klangwelle gestaltet. Auf dem Bild begegnen die gleichen Figuren wie in Bild 3, erneut erzeugen die Größenverhältnisse eine Tiefenperspektive. Den vorderen Mittelgrund nimmt eine hoch aufgerichtete Figur (S9m) in Oranten-Haltung ein. Die Figur wird von S9m verkörpert, ihr Gesicht, Haare und Sonnenbrille leuchten weiß. Im hinteren Mittelgrund fliegt rechts oben S7m mit Bart und Hörnern in gleicher Haltung, doch vom Schwert durchbohrt, durch das Bild. Auf der rechten Seite, nahe bei Jesus, ist die Figur S8m in meh-

rere Einzelteile zerteilt. Rechts davon am Bildrand befindet sich S6m in Sprunghaltung, beide Beine weit gespreizt und angewinkelt, die Arme nach oben und die Hände zum Victory-Zeichen erhoben. Das Hashtag beschreibt Jesus als Empfänger eines Lichts: „Jesus ist entzündet“ bzw. „Jesus ist erleuchtet“. Die an sich falsche Formulierung im Past Participle „lit“ gilt heute als jugendsprachlicher Slangbegriff für ‚cool‘ oder ‚toll‘.²⁷

Bild 5 - #catchmeifyoucan: Der Hintergrund ist gleißend, stark dynamisiert, das weiße Zentrum wird strahlenförmig in Rot, Gold und Rosa nach außen gewendet. Im Mittelgrund fliegen die Jesus-Figur S9m, gekleidet wie auf Bild 3, und S6m mit der Doppelaxt hinter bzw. über dem Kopf, in der gleichen Körperhaltung wie auf Bild 3, jedoch in der Farbgebung von Bild 4. Die Bildunterschrift weitet das Projekt durch Referenzierung eines Filmtitels crossmedial.²⁸ Weder Sprecher noch Adressat können identifiziert werden.

2.3 Kontextualisierung mit der unterrichtlichen Präsentation

Das Plakat wurde gerade zur Präsentation fertiggestellt. Sie haben sich im Verlauf des Projekts gegenseitig geleitet und das Skript zu ihrer Story erst am Ende, entlang der entstandenen Bilder, formuliert. Die Gruppe hat während der Erarbeitung des Projekts ihre Ergebnisse weitgehend geheim gehalten und keine Rücksprache mit dem Lehrer gesucht, sondern auf einen Überraschungseffekt gesetzt. Aufgefordert, als erste zu präsentieren, hat die Gruppe selbstbewusst darauf bestanden, als letzte an die Reihe zu kommen. Die Präsentation des Plakats erfolgt schließlich in den letzten fünf Minuten der Unterrichtsstunde, alle Gruppenmitglieder beteiligen sich daran. Die Schüler sprechen in der Präsentation über die fünf Bilder und die Überschrift, nicht aber über die vier rahmenden Symbole. Dieser Entscheidung der Schüler folgt auch die hier unternommene Analyse; die Interpretation der Symbole bildet eine noch zu bearbeitende Leerstelle im Forschungsprozess.

2.3.1 Formulierende Interpretation²⁹

Oberthema: Präsentation des Plakats (Z. 566-748)

²⁷ Die Verbreitung im deutschsprachigen Raum wird mit dem österreichischen Rapper Money Boy verbunden. Vgl. dazu auch das Stichwort ‚lit‘ im Online-Open-Wiki-Wörterbuch Urban Dictionary, in: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=lit> [abgerufen am 06.02.2020].

²⁸ Zu crossmedialer Referentialität als wesentliche soziale Praktik einer Kultur der Digitalität vgl. STALDER, Felix: Kultur der Digitalität, Berlin: Suhrkamp 2016, 96–128.

²⁹ Vgl. PRZYBORSKI 2004 [Anm. 21]: Aus Platzgründen wird an dieser Stelle auf die ausführliche Beschreibung der Unterthemen verzichtet; diese wird an anderer Stelle publiziert.

- Unterthema A: Die Beschreibung des Plakats (Z. 566-610)
- Unterthema B: Die Diskussion um die Schuldfrage (Z. 613–653)
- Unterthema C: Die Betonung der Kreativität der eigenen Arbeit (Z. 654–686)
- Unterthema D: Die Verwendung von Hashtags (Z. 687–782)

2.3.2 Reflektierende Interpretation zu Unterthema A³⁰

S9m: Ahm ^L Lm: Ja. ^J das ist die Geschichte der Kreuzigung von Jesus. ^L Lm: mhm ^J Wir haben sie so abgeändert wie sie sich wirklich zugetragen hat. ^L S8m: Ja ^J ^L S?: @(.)@ ^J Ahm (.) ^L S?m?: () ^J Bild eins, der böse Anführer eines Ordens fängt Jesus und hält ihn in einem (.) Tempel fest. (.) ^L S?: °@(3)@° ^J Jesus soll (2) vor den Augen der (2) Anführer und einer, (.) des Anführers und einer, (.) und eines Wächters gekreuzigt werden. (2) ^L Lm: °Mhm° ^J

S8m: Also das zweite Bild: (.) ^L S?w: @(.)@ ^J Doch dann kommt ein (.) tapferer (2) ^L S6m: °Gehilfe° ^J Gehilfe von Jesus durch ein magisches Portal @um Jesus zu (er)retten@. (2)

S6m: Der Gehilfe springt mit einer magischen Axt durch die Decke und bekämpft den Wächter des Anführers und den Ziegenmann. ^L S?w: @(.)@ ^J S8m: (3) Also das ist (Ziegen) ^L Lm: Aha, ok ^J (2)

S7m: Ähm Jesus ruft in den Him- Himmel hinauf und macht ein ^L S3?w: F=fett ^J Ritual de-, das (.) der Tempel dazu, das den Tempel dazu bringt (.) zu erleuchten. Der Ge- Gehilfe besiegt auch die Wächter, (.) durch Frustration begeht der Ziegenmann @Selbstmord@ ^L Lm: ok ^J (2) ähm (.) mit seiner Machete (3) [...]

S6m: Der Tempel explodiert und Jesus flüchtet noch rechtzeitig mit seinem tapferen Gehilfen.

Lm: mhm (.) sehr gut, äh () ^L S8m: Also wir haben die Überschrift so geändert, dass es passt. ^J [Z. 566-610]³¹

S9m eröffnet die Plakatpräsentation mit einer Proposition, in der er die Wahrheit der biblischen Narration in Frage stellt. Elaborierend setzen die vier Schüler diese Proposition fort, indem sie die Story weitgehend wörtlich von ihrem vorformulierten Skript ablesen; Stockungen im Wortfluss folgen dem Zeilenumbruch und der Leserlichkeit dieses Skripts. Manche Worte werden lachend gesprochen, der Vortrag wird unterbrochen durch kurze, unterstützende Einwürfe anderer Schüler der Gruppe, und durch vielfaches Lachen in der Klasse positiv verstärkt. Der Leh-

30 Während die formulierende Interpretation für die gesamte Präsentation der Gruppe skizziert wird, beschränkt sich die reflektierende Interpretation auf die Darstellung von Unterthema A, da dieser Abschnitt das Verständnis der Bildpraktiken der Schüler erweitert. Der dokumentarische Sinngehalt erreicht hier wenig Tiefe, da eine Präsentation vorgetragen wird. Eine Interpretation der Unterthemen B-D wird andernorts veröffentlicht. Das Begriffsinventar der Diskursorganisation folgt PRZYBORSKI 2004 [Anm. 21], 61–76.

31 Einige Hinweise zum Lesen der Transkription: (.) 1 sec Pause (2) 2 sec Pause @lachend@ °sehr leise° ^L Überlappung oder unmittelbarer Sprecherwechsel^J = Wortverschleifung () unverständliche Äußerungen, S? uneindeutige Person. Aus Platzgründen werden hier die Zeilennummern und Umbrüche überlappender Texte weggelassen. Auslassungen sind mit [...] gekennzeichnet.

rer spricht mehrfach ermunternde und ratifizierende Hörersignale, am Ende validiert er zögernd. Die Sequenz endet mit einer rituellen Konklusion durch S8m. Er gesellt der von S9m angekündigten Abänderung der Geschichte als neue Orientierung die ‚Änderung der Überschrift‘ bei. Dieser Satz kann zugleich als neue Proposition verstanden werden und wirkt als thematische Transposition.

2.4 Projektspezifische Beobachtungen

Der *konjunktive Erfahrungsraum* der Gruppe prägt das von den Schülern erarbeitete mögliche Ergebnis. Insbesondere S6m zeigt sich im Unterricht häufig als von Spiel- und Medienwelten tief beeindruckt. Er beherrscht auch die technische Umsetzung und ist verantwortlich für die Bildgestaltung am Smartphone mit einer Bildbearbeitungs-App. Die Gruppe erzeugt in der Projektarbeit eine hohe Aktivität, versteht ihre KlassenkameradInnen als Publikum eines großen Auftritts und als Gruppe, die es zu unterweisen und in neue Erkenntnisse einzuweihen gilt.

Die von den Schülern übernommenen *Rollen* bleiben in allen Bildern erhalten. S9m ist Jesus, S6m ist der Gehilfe. S7m begegnet im Selfie, sowie in der Rolle des Ziegenmanns. S8m ist der Wächter und Anführer, in Bild 1 ist er zweimal abgebildet. Diese Zuordnung wird konsequent durchgehalten. S7m und S8m sind in der erzählten Story ‚böse‘ konnotiert und sterben, S6m und S9m sind ‚gut‘ und überleben.

Der *Ziegenmann* gilt im Klassenkontext als von S7m eingeführte Figur. Er beschreibt sie als eine ‚Tradition‘, die sich aus einer Erzählaufgabe im Deutschunterricht entwickelt hat. Er ist zum ständigen Avatar des Schülers geworden, wird von diesem positiv konnotiert und subversiv im schulischen Alltag eingesetzt.³²

2.5 Relationierung der Elemente zueinander

Die Schüler verfügen über weitreichende Bildkompetenz, referentielle Praktiken und hohe technische Raffinessen. Sie verwenden Optik und Logik von Videospiele und erzählen eine Bildgeschichte, die den Rahmen der markinischen Passionserzählung sprengt. Sie transformieren die Passion zu einer Heldengeschichte mit Elementen der Befreiung und Rettung, die mit Überraschung, Magie und Macht operiert. An einem nicht eindeutigen Handlungsort erfolgt ein durch magi-

³² Der Ziegenmann (goatman) steht mit einem amerikanischen Fabelwesen in Verbindung, das als Mythenfigur in der Computerspielwelt GTA 5 verborgen ist; doch diesen Horizont bringen die Schüler ihrerseits nicht ein. Eine vertiefende Analyse der biblischen (Sündenbock) und ästhetischen (Faun bzw. Teufel, Krampus) Motivik des Gehörnten wäre vielversprechend.

sche Kräfte herbeigeführter, vollständiger Sieg über die Gegner Jesu. Wer Träger der Macht, der Stärke oder des Übersinnlichen ist, strahlt in Licht erfüllt auf.

Die in der Aufgabe geforderte perspektivische Selbst-Einschreibung wird in der Gruppe umgangen. Die unterschiedliche Positionierung von S7m im Vordergrund der Einzelbilder lässt sich mit den Sprüngen im Handlungsverlauf verbinden, doch die Funktion des Selfies in der Story bleibt unklar. Im Bildkontext erweckt S7m den Eindruck eines (vielleicht allwissenden) Erzählers vor einer Bühne. Die Bildpraktik ist bekannt aus Let's-Play-Formaten auf Twitch und YouTube, in denen sich der Spieler eines Computerspiels in einem kleinen Fenster in das Video einblendet.

Die Schüler spielen in der Darstellung der Figuren kreativ mit Kleidung, Utensilien, Hautfarben, Haarfarben und Frisuren. Sie verwenden selbstverständlich Vokabular aus fiktionalen Fantasy-Welten: Tempel, magisches Portal, magische Axt, Ritual; auch die meisten Personen entstammen einem Spiel: Wächter, Anführer, Gehilfe, Orden, Ziegenmann. Erst die Präsentation macht Bildfolge und narrativen Duktus verständlich. Motive der markinischen Passionserzählung lassen sich hingegen nur ansatzweise identifizieren und werden von den Schülern kaum in Wort oder Bild gebracht: Jesus, die Gefangennahme, das Kreuz, ein Schwert, ein Ruf in den Himmel, Dunkel und Licht. Zentrale Momente – Verrat, Auslieferung, Verurteilung, Kreuzigung – und die in der Aufgabenstellung geforderte Schuldthematik fehlen.

2.6 Religionspädagogische Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen

2.6.1 Ein Portal in eine andere Welt

Die Schüler haben mit Überraschungseffekten gearbeitet. Sie haben ihr rollenförmiges Verhalten verlassen und das religionsunterrichtliche Orientierungsschema zugunsten ihres eigenen Orientierungsrahmens hin verschoben.³³ Sie öffnen ein Portal in eine andere Welt mit selbstgesetzten Regeln. Sie verfehlen das Thema nicht versehentlich, sondern verweigern die Reproduktion der biblischen Erzählung. Auf formaler Ebene ist dies hervorragend, technisch aufwändig und kreativ erfüllt. Sie ‚rahmen‘ den Religionsbezug durch die schematische Verbindung mit Jerusalem und den Symbolen. Auf inhaltlicher Ebene hingegen haben sie sich dem Arbeitsauftrag aktiv entzogen und die Erzählung grundständig transformiert, vielleicht sogar invertiert. Indem sie die Plausibilität der biblischen Erzählung in Zweifel ziehen und eine als faktual behauptete, ‚wahre‘ Geschichte ein-

33 Vgl. BOHNSACK 2012 [Anm. 7], 122–123.

bringen, überschreiten sie provokativ eine unterrichtliche Grenze. Sie verwenden die Bibel als ein literarisches Buch unter vielen, interpretieren die Geschichte weit und bilden sie frei um. Die Schüler haben den Freiraum für sich genutzt, und machen ein Angebot, die Story ‚Jesus‘ von ihrer Lebenswelt und Mediengewohnheit her neu zu entdecken.

2.6.2 Eine aporetische Geschichte

Die Schüler bedenken nicht, wer in der Geschichte wie handelt, oder wer sie erzählt, sie adressieren kaum religiöse oder ethische Dimensionen. Ihre Geschichte beinhaltet siegreich überlebende und sterbend unterlegene Personen, im Modus eines gewaltförmigen Computerspiels zu einer Heldengeschichte, die in einer siegreichen Flucht endet. Unter vollständiger Vermeidung von Schuldfrage und Passion soll Jesus auf der Seite der Gewinner stehen; er wird ein Held im herkömmlichen Sinn. Jesus durchläuft eine Entwicklung von stoischer Ruhe und Angewiesenheit, hin zu Ausdruck von Freiheit, machtförmiger Magie und Aufbruch in ein neues Abenteuer. Indem der Duktus die Entwicklung vom Ohnmächtigen zum Siegreichen beschreibt, ließe er sich lose an eine theologische Linie anschließen, wie sie das ‚Magnifikat‘ verfolgt. Doch auch wenn die Geschichte der Schüler einen klaren Weg vom Dunkel ins Licht beschreitet, wäre eine Interpretation als theologisches Aufbegehren oder gar als moderne Auferstehungserzählung fehlgeleitet.

Die Transformierung des Ausgangsmaterials ist eklatant. Die Schüler entwickeln mit gegenwärtigen medialen Mitteln und referentiellen Erzählstrategien eine manichäische Rettungserzählung, indem sie eine dualistische Konzeption aufrufen, die klar unterscheidet zwischen Gut und Böse, Licht und Dunkel, Macht und Ohnmacht, Personen und Avataren. Sie nehmen die biblische Erzählung nicht als normativ wahr, sondern richten sie an ihrem Orientierungsrahmen völlig neu aus, inszenieren sogar eine Gegenerzählung. Mit Gehilfe und Magie nehmen sie einen christologisch massiven Eingriff vor, der die Geschichte Jesu im Grunde in eine Aporie führt. Jesus stirbt nicht, eine Auferstehung wird verunmöglicht. Die Schüler versuchen Jesus zu retten, aber der Preis, dafür die Menschlichkeit aufzugeben, ist teuer bezahlt.

2.6.3 Fiktionalitätskonzept

Für die Schüler stehen biblische Welt und Medienwelt nebeneinander, die mit dem Selfie intendierte perspektivische Einschreibung in die biblische Erzählung wird verweigert. Sie trennen mit den einmontierten Selfies von S7m vielmehr klar

zwischen einer erzählenden und einer erzählten Ebene, sie erzeugen einen fiktionalen Bühnenraum, der sie nicht unmittelbar angeht. Bei S7m, dem Erzähler und Ziegenmann, zeigt sich, wie die Schüler real und virtuell flexibel unterscheiden, sich einerseits hoch immersiv identifizieren, und zugleich ihr Alltagsleben von den virtuellen Erfahrungen trennen können. Selbst der so persönlich geführte Avatar des Ziegenmanns steht zur Disposition.

Der Faktualität biblischer Geschichten wird eine fiktionale Geschichte entgegengesetzt, der sich die Schüler näher fühlen, für die sie eigene Autorität und Faktizität proklamieren.

Die Schüler verlassen in diesem Projekt das religionsunterrichtliche Orientierungsschema, das auf einer grundsätzlichen Akzeptanz der Passionserzählung fußt, und geben sie zugunsten eigener, fiktionaler Kontexte auf. Dies ermöglicht einen tiefen Einblick in den von gegenwärtigen medialen Eindrücken, sozialen und erzählerischen Praktiken sowie damit einhergehenden spezifischen Fiktionalitätskonzeptionen geprägten Orientierungsrahmen einzelner Schüler. Darin wirkt diese Schülerarbeit paradigmatisch. In ihr wird die Distanz sichtbar zwischen einer religiösen Welt, die individuelle Bedeutsamkeit erlangen will, und einem mediatisierten Erfahrungsraum³⁴, der spielerische, machtvollere Alltagsfluchten in Science-Fiction, Action, Adventure und Fantasy ermöglicht.

Die Rekonstruktion des ‚Evangelium nach Mika‘ reicht über die angezielten Forschungsfragen hinaus und kann im Forschungsprozess als abduktive Erkenntnis³⁵ gewertet werden. Die Gruppenarbeit zeigt exemplarisch, wie eklatant sich narrative Erfahrungsräume, ästhetische Dimensionen, Spiel- und Rezeptionspraktiken für die Jugendlichen verändert haben und weiterhin verändern.

3. Falldarstellung: ‚#snitch‘

Die aus fünf weiblichen Jugendlichen bestehende Gruppe (S1w, S2w, S3w, S4w, S5w) hat teilweise in der Schule, teilweise außerhalb am Projekt gearbeitet. Eine Schülerin (S5w) ist auf keinem der Bilder zu sehen. Sie war nur in der Planungseinheit und bei der Präsentation anwesend und hat an der Arbeitsphase des Projekts nicht teilgenommen. Die Schülerinnen haben zuerst ihr Skript erstellt, doch die erstellten Bilder erzählen eine abweichende Geschichte. Das Planungsskript und die in den Bildern erzählte Geschichte divergieren stark.

34 Vgl. NORD, Ilona / ZIPERNOVSZKY, Hanna (Hg.): Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt, Stuttgart: Kohlhammer 2017 (= Religionspädagogik innovativ Band 14).

35 ZIEBERTZ, Hans-Georg: Religionspädagogik und empirische Methodologie, in: SCHWEITZER, Friedrich / SCHLAG, Thomas (Hg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh: Gütersloher Verl.-H. 2004, 209–222, 216.

3.1 Interpretation des Plakats

Abb. 2 (Quelle: Privat)

Das abfotografierte Plakat im Format A3 ist in der oberen Mitte in dicken, grünen Buchstaben mit ‚Kreuzweg‘ überschrieben. Die Buchstabenfolge ‚weg‘ ist mit einer schwarzen Linie unterstrichen, darunter stehen die Namen von fünf Schülerinnen. Auf dem Plakat sind sechs farbig ausgedruckte Fotografien aufgeklebt: Von links nach rechts in zwei Zeilen, jeweils zwei Bilder untereinander angeordnet. Die mittlere liegt direkt am unteren Rand des Plakates an; die linke und rechte Bildleiste beginnen jeweils am oberen Plakatrand. Von jedem der sechs Bilder führt ein grüner Pfeil zu einem Hashtag und einer kurzen Bildunterschrift. Bild 3 ist mit zwei Hashtags versehen. Das linke obere Bild hebt sich in Ort, Farbgestaltung und Bildmanipulation von den anderen Bildern ab. Außer auf Bild 1 (dort sechs) sind überall vier weibliche Personen in Alltagskleidung und in einer nahe am Alltag inszenierten Situation abgebildet. Im Vordergrund jedes Bildes ist eine Bildproduzentin zu sehen, drei Mädchen haben jeweils zwei Selfies gemacht. Die Zusammenstellung der Bilder als Bildgeschichte ist von oben links nach rechts unten zu lesen. Die Überschrift nennt das Thema ‚Kreuzweg‘ und die Szenen stellen ausgewählte Episoden der Passion dar. Die jeweiligen Produzentinnen der Selfies können klar identifiziert werden, in zwei Bildern ist das Gesicht der Bildproduzentin absichtlich nicht zu sehen. Obgleich das Plakat wohl geordnet wirkt, erschließt sich die Reihenfolge der Bilder nicht unmittelbar, sondern benötigt den inhaltlichen Zusammenhang. Es ist anzunehmen, dass sich das

quadratische Format der Bilder 3 und 6 aus dem fehlenden Platz auf dem Plakat ergibt. Diese Bilder wurden überlegt zugeschnitten, so dass das Wesentliche der Handlungen und Personen gut erkennbar ist. Die Schülerinnen verfügen über hervorragende Kenntnisse in Selfie-Praktiken³⁶. Der Titel ‚Kreuzweg‘ und die Hervorhebung der letzten Silbe rücken das Wegmotiv in den Fokus. Die Korrektur eines Hashtags in grüner Farbe erfolgt spontan vor der Präsentation durch eine andere Schülerin.

3.2 Bildanalyse von Einzelbild 3

Die zweite Falldarstellung konzentriert sich auf die Ikonizität eines Einzelbildes. Die Gruppe hat sich näher an der markinischen Passion bewegt. Da die Schülerinnen in der Dramaturgie ihrer Bildgeschichte den Verratsmoment durch Judas besonders hervorgehoben haben, wurde eines dieser beiden Bilder ausgewählt.

3.2.1 Formulierende Interpretation

Abb.3 (Quelle: Privat)

Auf vor-ikonografischer Ebene ist die Fotografie in natürlicher Farbumgebung eines sonnigen Tages in einer Grünanlage vor einem mehrstöckigen Haus entstanden. Oben links ist ein kleines Dreieck Himmel zu sehen.

³⁶ Die Merkmale eines Selfies bestehen nach Ulla AUTENRIETH in der Selbstablichtung und der anschließenden öffentlichen Verbreitung des Bildes (beispielsweise in sozialen Netzwerken). In der Nahaufnahme ist der Gesichtsausdruck meist grimassenhaft bzw. exaltiert. Zentral ist die Präsentationslogik als „Bedeutung für den Moment“, vgl. GOJNY 2016 [Anm. 14], 16–17. ULLRICH 2019 [ANM. 3], 54 versteht Selfies als normiert-codierte Bildpraktiken mit kurzer Halbwertszeit, welche als Kommunikate eher mit einer mündlichen Sprechkultur als mit einer an langfristiger Gültigkeit interessierten Inszenierung verglichen werden können.

Im linken *Vordergrund* sind das angeschnittene Gesicht, ein Teil des Oberkörpers und die Gestik einer weiblichen Jugendlichen (S1w) in Nahaufnahme zu sehen, die große Teile des linken und unteren Bildrands und beinahe 1/3 der Bildfläche einnehmen. Sie trägt offene dunkle Haare und ein gelbes T-Shirt mit Aufdruck. Ein sandiger, heller Weg, der eine grüne Wiese durchschneidet, verbindet Vordergrund mit *Mittelgrund*. Dort befindet sich eine Gruppe von drei weiteren Mädchen, die miteinander in Kontakt sind. Sie tragen Hosen und T-Shirts und sind mit ganzem Körper zu sehen. Die außen stehenden Mädchen (S2w, S4w) sind hellhäutig und tragen ihre langen blonden Haare offen, das Mädchen in der Mitte (S3w) hat eine dunkle Hautfarbe und trägt lange geflochtene Haare. Links der Gruppe stehen zwei Bänke. Den *Hintergrund* bilden ein Gebüsch und der mehrstöckige Wohnblock.

Die *ikonografische Ebene* lässt das Mädchen im Vordergrund als Produzentin des Selfies erkennen. Sie lächelt breit und zeigt mit der linken Hand eine positiv wertende Geste, indem sie den Daumen nach oben streckt. Mit dieser Geste kommuniziert sie mit denjenigen, die das Bild betrachten. Die drei Mädchen hinter ihr sind viel kleiner. Sie bilden eine Figurengruppe, die in eine dynamische, anscheinend gewaltförmige Auseinandersetzung verwickelt ist: S2w und S4w in Rückenansicht heben einen Fuß, als ob sie S3w treten würden und halten S3w fest, die mit ausdrucksstarkem Gesicht, geschlossenen Augen und verzerrtem Mund in Richtung der Kamera blickt.

3.2.2 Reflektierende Interpretation

Die *Planimetrie*³⁷ des Bildes ist durch stürzende Linien gekennzeichnet (im Bild schwarz). Das linke Drittel wird in Form eines Dreiecks fast zur Gänze von S1w ausgefüllt, während der nach hinten zulaufende Weg in einem weiteren Dreieck die rechte untere Bildhälfte ausfüllt, seine Spitze liegt in der Figurengruppe im Mittelgrund.

Die *perspektivische Projektion* des Bildes wird durch die Sicht der Bildproduzentin bestimmt. Das Bild ist mit schräg gehaltener Kamera in Normalsicht oder leichter Untersicht aufgenommen. Ein Fluchtpunkt liegt weit links außerhalb des Bildes. Die *szenische Choreografie* wird durch die stürzenden Dreiecke und die horizontale Prägung des Wohnhauses und der Hecke hervorgehoben. Die vertikal verlaufenden Fenster und Simse am Haus erzeugen eine zusätzliche Konzen-

37 PRZYBORSKI, Aglaja / SLUNECKO, Thomas: Linie und Erkennen: Die Linie als Instrument sozialwissenschaftlicher Bildinterpretation, in: Journal für Psychologie. Theorie – Forschung – Praxis 20/3 (2012), in: <https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/239/285> [abgerufen am 06.02.2020].

tration auf die dynamisch bewegte Figurengruppe. Die Größenverhältnisse setzen die Entfernung zwischen Vorder- und Mittelgrund in Relation. Der Lichteinfall steuert die Wahrnehmung zusätzlich. Die Hand von S1w mit der Daumen-Hoch-Geste wird durch zwei sich kreuzende Linien besonders hervorgehoben. Von ihrem nach hinten knickenden Daumen lässt sich eine Konstruktionslinie (weiß) direkt ins Gesicht der bedrängten Mittelfigur S3w entwickeln.

Die *ikonologisch-ikonische Interpretation* verbindet die inhaltlichen und kompositorischen Elemente. Das Selfie erzeugt eine unmittelbare Kontaktaufnahme der Bildproduzentin mit den Betrachtenden, die jedoch durch die Konzentration der Bildkomposition auf den Bildinhalt im Mittelgrund unterbrochen wird. Der nach oben und hinten gereckte Daumen von S1w ist Ausgangspunkt einer Kompositionslinie, entlang der sich die doppelte Fokussierung des Bildes zwischen dem vorderen und dem mittleren Bildzentrum, insbesondere zwischen S1w und S3w, dramatisch entwickelt, zusätzlich unterstützt durch den Einfall der Sonne. Ein sozialer Bewertungsaspekt wird in der Daumen-Geste deutlich.

3.3 Textanalyse und Kontextualisierung im Unterricht zu Bild 3

Die *Bildunterschrift* „Jesus wehrt sich gegen die Römer“ stellt eine Verbindung zur biblischen Szene im Garten Getsemani her. Jesus wird durch das aktive Verb ‚sich wehren‘ charakterisiert. Er übergibt sich – im Gegensatz zur Passionserzählung bei Markus – nicht wehrlos den Männern, die hier – ebenfalls im Gegensatz zur Erzählung – als ‚Römer‘ bezeichnet werden. Aufschlussreich wirkt der Unterschied zum vorab geplanten Skript, in dem Bild 3 mit dem Satz „Judas liefert Jesus aus“ angekündigt war. In der Präsentation erläutert S1w das Changieren zwischen beiden Bilddeutungen: „Hier, das ist der (.) Judas der (2) [...] verraten hat, deswegen lächelt er auch weil er einen guten Job gemacht hat. (.) die da, die, man sieht da, dass jemand hier, wenn man ganz genau hinschaut, sieht man da, dass je-, sieht man da, dass jemand gequält wird [...] und das ist Jesus, der sich versucht zu wehren“ [Z. 169–175].

Einzig dieses Bild wurde von der Gruppe mit zwei *Hashtags* versehen. Während #geschnappt eine Verbindung mit der Unterschrift des ersten Bildes herstellt (...wie wir Jesus schnappen‘) und den ‚Plan‘ der #besprechung erfüllt, sticht #snitch durch die englische Formulierung zusätzlich heraus. S1w erklärt das Wort in der Präsentation: „Snitch ist eine Person, die andere Leute verrät. (.)“ [Z.337], womit sie sich auf die Figur des Judas, welcher im Vordergrund durch S1w dargestellt wird, bezieht. Die beiden Hashtags vollziehen damit die doppelte Fokussierung des Bildes nach.

3.4 Projektspezifische Beobachtungen

Die in sechs Bildern erzählte Geschichte bewegt sich nahe am markinischen Duktus. In der Arbeitsphase haben die Schülerinnen mehrere Bilder angefertigt und daraus ausgewählt. Sie nutzen die reale Optik ihrer Gegenwart, indem die Inszenierung im Alltag und an Orten erfolgt, an denen sie sich sonst auch aufhalten. Dabei setzen sie die Selfiethematik sowie den Projektauftrag, die Passionserzählung bei Markus unter dem *Fokus der Schuldfrage* darzustellen, um. Im Prozess des Projekts entwerfen die Schülerinnen die Story abweichend von ihrem Skript, in einer Eigenlogik, die für sie einen Sinn ergibt. Die Festnahme taucht zwei Mal auf (Bild 3 und 4), der Verrat wird dadurch betont und die Schuld (des Judas) stärker gezeigt. Die markinische Logik wird mehrmals durchbrochen: So begegnet Judas während des Komplotts der Hohepriester und ist, wie diese, von Beginn an „undercover“ (S1w, Z. 115; S3w, Z.119) in die Verschwörung gegen Jesus involviert, er ist auch bei den schlafenden Jüngern dabei, „[...] weil er, (.) die dürfen halt nicht erfahren, dass er einen Plan ausheckt.“ (S3w, Z. 187.)

Die Schülerinnen beherrschen die *Bildgestaltung von Selfies*. Die Struktur ihrer Bilder ist sehr überlegt und sie haben volle Kontrolle über ihre Bilder. Vor allem S1w und S3w treten durch Mimik und Gestik in den Vordergrund. Sie nutzen eindeutig die Aufnahmesituation als Selfie durch die Nahaufnahme der Bildproduzentinnen, sie gestalten ihren Gesichtsausdruck expressiv und ihre Gestiken exaltiert. Sie treten bewusst in den Vordergrund und präsentieren sich klar in der Logik von Selfies, in denen Mimik die Position der Emotion übernimmt³⁸, wodurch die Bilder ihre „Bedeutung für den Moment“³⁹ erlangen.

3.5 Relationierung der Elemente zueinander

Den Schülerinnen sind gängige *Selfie-Praktiken* in Bildkompetenz, Optik und erzählerischer Logik nicht fremd. Das Plakat ist grafisch einfach, aber anschaulich durch Pfeile, verschiedene Farben und Schriftstärken gestaltet.

Sie greifen sowohl das *Thema Passion* als auch das *Thema Schuld* auf und setzen diese gekonnt und nahe am ‚Original‘ in ihren Bildern als *Geschehen in ihrem Alltag* um. Ihren Schwerpunkt legen sie dabei auf Jesus und Judas, exemplarisch wird die Dramatik dieser Beziehung in Bild 3 inszeniert.

³⁸ Vgl. ULLRICH 2019 [Anm. 3], 43–49.

³⁹ GOJNY 2016 [Anm. 16], 17.

Hier wird die durch Selfies neu verbreitete, mimisch-gestische Weise des Selbstausdrucks in eine „mündliche Bildkultur“⁴⁰ transferiert: Die Bildproduzentin selbst deutet ihre Emotionalität und ihr persönliches Verhältnis zum Bildgeschehen mit der Geste ‚Gefällt mir‘ (vgl. insbes. Facebook) und mit einer sichtlich zufriedenen Mimik aus.⁴¹

An #snitch zeigt sich, dass die Schülerinnen einen selbstverständlichen Umgang mit Hashtags pflegen und über deren Funktion als primäre Bildinterpretamente Bescheid wissen. Mit #snitch beurteilen sie das Handeln des Judas, der sich im Bild in Gestik und Mimik als erfolgreich darstellt, in der Plakatpräsentation negativ.

3.6 Religionspädagogische Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen

3.6.1 Referenzialität als ‚Weg‘ zur biblischen Geschichte

Eine erste Annäherung an die Frage der Selbsteinschreibung und der dahinterliegenden handlungsleitenden Orientierungen bieten die im multimodalen Material erkennbaren Referenzialitäten. Die Schülerinnen suchen sich darüber einen Zugang zur biblischen Geschichte. War ihr Skript noch relativ unkonkret, entwickeln sie im Prozess selbst eine Brücke in die biblische Welt. Alltag und Bildpraktiken und das darin entwickelte ‚Story-Telling‘ werden so zum ersten Ort, an dem sie sich selbst in die biblische Geschichte einschreiben.

Schließlich erfolgt die Verwendung des Hashtags #snitch referentiell. Es handelt sich um einen alltäglichen Begriff der Jugendsprache, welcher eigene Erfahrungen widerspiegelt.⁴²

3.6.2 Schuldfrage und Verrat als ‚elementare Erfahrung‘⁴³

Die Unterrichtskonzeption fokussierte auf das Thema ‚Schuld und Vergebung‘. An der Auswahl der Szenen lässt sich ablesen, dass dieser Auftrag integriert wird. In vier der sechs Bilder setzen sie Judas in Szene: Er ist für die Schülerinnen der Prototyp für Schuldhaftigkeit. Die Bilder 1 – 4 sind hauptsächlich aus seiner Perspektive erzählt, jedenfalls wenn die Erklärungen mit einbezogen wer-

40 ULLRICH 2019 [Anm. 3], 61–64.

41 Vgl. EBD., 43–49.

42 Bekannt wurde der Begriff bspw. 2013 durch den deutschen Rapper Bushido, der ihn im Lied „Leben und Tod des Kenneth Glöckler“ gebrauchte.

43 Vgl. VAORIN, Brigitta: Künstlerisch-kreatives Arbeiten mit der Bibel, in: ZIMMERMANN / ZIMMERMANN ²2018 [Anm. 9], 616–622, 617.

den. Hingegen wird Petrus nicht erwähnt, obwohl auch er sich schwerwiegend einer Verleugnung schuldig macht.

Während die Figur des Judas in den Bildern eine zentrale Rolle in der Schuldfrage spielt, wird die Frage in den anderen Bildern eher umgangen und abgewendet. Die beiden Figuren auf Bild 1, mit der Kapuze über dem Kopf und den verdeckten Gesichtern, könnten darauf hindeuten, wie Verrat stattfindet: verdeckt und heimlich, in einem dunklen, zwielichtigen Milieu, das von ‚Judas‘ gestisch in die Welt von ‚Gangstern‘ transferiert wird. Bei Bild 4 und 5 wiederum stellt sich am ehesten die Frage nach Mitschuld, jedoch sind die Bildunterschriften passiv formuliert. Es wird nicht deutlich, wer der Urheber des schuldhaften Geschehens der Gefangennahme und Kreuzigung ist. Geschieht dies mit Absicht, oder wird die Schuld unbewusst umgangen? Die Schülerin im Vordergrund zeigt ihr Gesicht nicht. Will auch sie sich nicht in die Schuldfrage involvieren lassen?

Die Frage nach Schuld wird vor allem in der Handlung des Verrats erkennbar. Besonders tritt der Hashtag #snitch hervor. Es ist den Schülerinnen offenkundig ein Anliegen, sowohl das Momentum des Verrats hervorzuheben, als auch diesen Begriff anzuwenden. In ihrer Auseinandersetzung mit Korrelationsprozessen erkennt SCHAMBECK sogenannte „Chiffren“ als Brücke zwischen Lebensdeutungen und Glaubenstraditionen⁴⁴. Als solche Chiffre gedeutet, transportiert #snitch eine alltagssprachliche Erfahrung, mit der die Schülerinnen Lebensdeutung und Passionserzählung in einen Dialog zu bringen suchen. Dies legt zumindest die Annahme nahe, dass Verrat eine elementare Erfahrung im Alltag der Schülerinnen ist.

3.6.3 Reproduktion, Transformation und Aporie

Neben den Praktiken der Referenzialität, welche es den Schülerinnen ermöglichen, sich überhaupt in die Geschichte selbst ‚ein-zu-bilden‘, können drei Strategien im Umgang mit der Passions-Erzählung und der Frage nach Schuld und Vergebung festgestellt werden: 1. Reproduktion bekannter Elemente, 2. Transformation und 3. Aporie.

1. Durch *Reproduktion der Rahmen-Elemente* der Passionserzählung bei Markus⁴⁵, wie dem Weg-Motiv, dem Verrat, der Trauer, einzelnen Personen

44 SCHAMBECK, Mirjam: Korrelationskonturen – Von der Weite des Korrelationsgedankens, eingeschlichenen Missverständnissen und „Chiffren“ als Brücke zwischen Lebensdeutungen und Glaubenstraditionen, in: PEMSEL-MAIER, Sabine / SCHAMBECK, Mirjam (Hg.): Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg: Herder 2015, 40–66.

45 Vgl. exemplarisch: KOLLMANN, Bernd: Neutestamentliche Schlüsseltexte für den Religionsunterricht, Stuttgart: Kohlhammer 2019, 207–234.

(Judas, Hohepriester, Jesus, Römer, Frauen), dem Kreuz und dem Todesereignis setzen die Schülerinnen auf einer ersten Ebene den Rahmen ihrer ‚Story‘, indem sie „Floskeln“⁴⁶ der Passionserzählung wiederholen, jedoch keine existenzielle Aneignung erkennbar wird. Diese Adressierung des ‚Religions-Ich‘ der Schülerinnen war durch die Aufgabenstellung impliziert, und die Schülerinnen wahren das Orientierungsschema des Religionsunterrichts. Das Gesamtprojekt zeigt, dass die Schülerinnen gute Kenntnis über die Vorgänge der Passion und den Tod Jesu erworben haben.⁴⁷

2. Als weitere Strategie nehmen die Schülerinnen eine *Transformation auf zwei Ebenen* vor: Einerseits wird das Geschehen *an der Oberfläche der Handlung* transformiert, nämlich dort, wo es für sie bzw. für ihre Erzähllogik keinen Sinn ergibt. Andererseits nehmen die Schülerinnen eine *Transformation in der Tiefe* vor, besonders in Bezug auf das bei Markus geschilderte Jesus-Bild: Die Kreuzigung wird biblisch in einen göttlichen Plan eingeordnet, die Auferstehung ist seine Rechtfertigung als Messias.⁴⁸ Genau hier vollziehen die Schülerinnen eine wesentliche Transformation: Aus dem sich dem Leiden hingebenden Jesus machen sie einen Jesus des Protests. Wenngleich seine Darstellung eigentlich für die Schuldfrage sekundär ist, scheint dies für sie von zentraler Bedeutung zu sein. Mit dieser Transformation können sie die Erzählung in eine für sie logische Struktur bringen und möglichst plausibel machen. Dies darf nicht als defizitäres Vorgehen gewertet werden, sondern ist zuallererst in Identitäts- und Sinnstiftungsprozesse eingelagert.
3. Als dritte Strategie inszenieren die Schülerinnen nicht explizit intendierte *Aporien*, wie besonders in den Bildern 4 – 6 deutlich wird.⁴⁹ Sie eröffnet mehrere Perspektiven, deren Aufgreifen und Bearbeitung im Religionsunterricht zu einem tieferen, religiösen Verständnis, in ethischer wie christologischer Sicht führen könnte.

⁴⁶ Mirjam SCHAMBECK spricht vom „Modus der Repetition, Floskelstadium“; SCHAMBECK, Mirjam: Das Kreuz zwischen theologischer Lehre und existenzieller Irrelevanz. Religionsdidaktische Problematisierungen, in: KNOP, Julia / NOTHELLE-WILDFEUER, Ursula (Hg.): Kreuz-Zeichen: zwischen Hoffnung, Unverständnis und Empörung, Ostfildern: Grünewald 2013, 307–320, hier: 311.

⁴⁷ Vgl. ALBRECHT-ZENK, Michaela: Passion und Tod Jesu, in: ZIMMERMANN / ZIMMERMANN 2018 [Anm. 9], 165–169.

⁴⁸ Beispielsweise zeichnet BURKETT, Delbert: An introduction to the New Testament and the origins of Christianity, Cambridge: Cambridge Univ. Press 2002, 155–173. die narratologische Struktur vom geheimen Messias, des leidenden Messias und des kommenden Messias nach.

⁴⁹ Die Rekonstruktion dieser Strategie wird an anderer Stelle veröffentlicht.

4. Impulse für die Religionspädagogik

Die Analyse der beiden sehr unterschiedlichen Projektarbeiten hat je eigene Schwerpunktsetzungen erfordert. Sie sind kaum miteinander vergleichbar, sondern erzeugen höchst divergente Erkenntnisse und ziehen unterschiedliche Fragen und Forschungsperspektiven nach sich. Auf einer allgemeineren, abstrahierenden Ebene wird dennoch der Versuch unternommen, abschließend einige Impulse für die religionspädagogische Forschung und Praxis zu bündeln.

Ein Selfie-Projekt im Religionsunterricht bewegt sich jenseits von Kulturpessimismus und Medienoptimismus: Für viele SchülerInnen gehört *Bildkommunikation* wesentlich zur Lebens- und Alltagswelt. Intensive Vorbereitung und Durchführung ermöglichen ihnen, diese Lernprozesse eigenständig und kreativ zu begehen.

Die *Arbeit mit und Analyse von visuellen Erzeugnissen* im Rahmen einer interaktionalen Bibeldidaktik erweist sich als tiefgreifender Zugang zu handlungsleitenden Orientierungen von SchülerInnen. Das semantische Potential von Bilderzeugnissen kann durch eine Lehrperson diagnostisch genutzt werden. Eine solche Projektarbeit kann zu einem Sprungbrett zu vertieftem religiösen Lernen entlang von Kernfragen und theologischen Modellierungen der SchülerInnen werden. Die forschersich aufwändige Rekonstruktion des Unterrichtsgeschehens erweist sich als hilfreich, um Unterrichtsprodukte zu verstehen, deren Sinnerzeugung gemeinsam auf verbaler und nonverbaler Ebene entsteht. Im Projekt zeigt sich die *mäeutische Bedeutung der Lehrperson* im dynamischen Unterrichtsgeschehen, und die Herausforderung der notwendig hohen, theologischen Dechiffrierungskompetenz.

Ein *bibeldidaktischer Schlüsselmoment* setzt am Umgang mit den präsentierten Fiktionalitätskonzepten der SchülerInnen an, die biblische und fiktionale Geschichten als ‚gleichwertig‘ und ‚gleichwürdig‘ verstehen. Im Kontext der klassischen Stufentheorien, aber auch der religiösen Stile lassen sich die Erkenntnisse der Jungen-Gruppe nur höchst widersprüchlich einordnen. Auf dem Hintergrund einer domänenspezifisch ansetzenden Theorie religiöser Entwicklung⁵⁰ legen sich didaktische Interventionen nahe, die gezielt die kognitiven Strukturen adressieren und Fiktionalitätskonzepte für einen christologisch orientierten Lernprozess thematisieren.

50 BÜTTNER, Gerhard / DIETERICH, Veit-Jakobus: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen / Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht 2016.

Die religionspädagogische Grundfrage, ob ein *identifikatorisches Potential*⁵¹ der *Passionserzählung* für Heranwachsende heute erschlossen werden kann, muss aufrecht erhalten werden: Die Jungen haben Jesus zu einem Superhelden transformiert, die Mädchen haben das religionsunterrichtliche Orientierungsschema beibehalten, doch Jesu aktiven Widerstand betont. Eine orthodoxe christologische Deutung bleibt ihnen im Grunde verschlossen.

Die didaktisch gesuchte *Positionalität zu der ‚Sache‘ des Religionsunterrichts* ist durch die SchülerInnen auf verschiedene Weise transformiert und durchbrochen worden. Es stellt eine grundlegende Anfrage an das System einer Religionspädagogik, die sich als Fach- und Sachkunde offen und entdeckend an einem weiten Religionsbegriff orientiert. Diese wird suchend, fragend oder entdeckend an die Interpretationen der SchülerInnen herantreten und implizit Religionsförmiges zu identifizieren suchen. Doch sie gelangt an die Grenze eigener Homogenitätsvorstellungen und theologischer Deutemöglichkeiten.

Wenn bspw. im Bildungsplan Baden-Württemberg Katholische Religionslehre die *prozessbezogene Kompetenz „Gestalten“* (2.5.1) lautet: „Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Rituale und Symbole in einer Weise transformieren, die ihren Überzeugungen entspricht“⁵², stellt sich die Frage, inwiefern die hier vorgestellten Arbeiten diese Kompetenzerwartung erfüllen. Es wäre zu fragen, wo genau der religiöse Lernprozess im engeren Sinne ansetzt. Ein Weg könnte darin bestehen, Kernelemente der Erzählebenen im weiteren Unterricht heraus zu modellieren, und darin die Kohärenzen zwischen den Narrativen der SchülerInnen und der christlichen Grundüberzeugung durch Abstraktion aufzuweisen: Sehnsucht nach Rettung, Glaube an übernatürliche Kräfte, der Wert der Freundschaft, Angst vor dem Scheitern und dem Tod, Sehnsucht nach Freiheit und der gerechte Kampf gegen repressive Mächte. Hier könnten sich gangbare Wege zu einer Ermöglichung eines tieferen Verständnisses christologischer Deutungen eröffnen. Wie die Rekonstruktion der SchülerInnen-Arbeiten gezeigt hat, kann eine in bildkommunikativen Praktiken ansetzende interaktionale Bibeldidaktik wesentliche Einblicke in das *konjunktive Wissen der SchülerInnen* ermöglichen, welches in ihren Bildern inkorporiert liegt und in ihren sprachlichen Erläuterungen semantisch kontextualisiert wird.

51 GENNERICH, Carsten: Bibel als Medium der Identitätsbildung, in: ZIMMERMANN / ZIMMERMANN 2018 [Anm. 9], 669–673.

52 Bildungsplan Baden-Württemberg Katholische Religionslehre. Bildungsplan für die Sekundarstufe I, 2016, in: <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/RRK/PK/05> [abgerufen am 06.02.2020].