

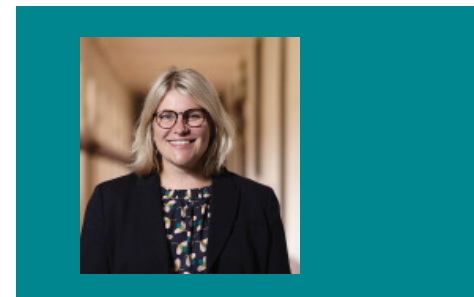
Den (LEGO-)Stein ins Rollen bringen

Eine (de)konstruktivistische Bibeldidaktik in der Wechseldynamik von Literalität und Visualität am Beispiel eines biblischen Brickfilms zu Mk 2,1-12

Die Autorin

Dipl. theol.ⁱⁿ Friederike Eichhorn-Remmel, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Katholische Theologie der Universität Koblenz-Landau, Arbeitsbereich Praktische Theologie.

Dipl. theol.ⁱⁿ Friederike Eichhorn-Remmel
Institut für Katholische Theologie
Universität Koblenz-Landau/Campus Koblenz
Fachbereich 2: Philologie/Kulturwissenschaften
Postfach 201602
D-56016 Koblenz
eichhorn@uni-koblenz.de



Den (LEGO-)Stein ins Rollen bringen

Eine (de)konstruktivistische Bibeldidaktik in der Wechseldynamik von Literalität und Visualität am Beispiel eines biblischen Brickfilms zu Mk 2,1-12

Abstract

Angesichts gesellschaftlicher Transformationen von Kommunikation steht auch biblisches Lernen an narrativen Texten vor der Herausforderung, sich der eigenen Relevanz zu vergewissern: Anhand eines biblischen Brickfilms wird das Potenzial (de)konstruktivistischen biblischen Lernens für die Wahrnehmung des Gemachten als ‚bewusst Gemachten‘ aufgezeigt: Vereinseitigungen gängiger Deutungen können mittels produktionsästhetischer Annäherung und deren Reflexion aufgedeckt werden. Solche Bibeldidaktik kann es ermöglichen die eigene und fremde Hermeneutik zu hinterfragen und die biblische Geschichte neu zu erzählen.

Schlagworte

(De)konstruktivistische Bibeldidaktik – Wahrnehmungskompetenz – Partizipationskompetenz – (digital) storytelling

Get the (LEGO) Brick rolling (Mark 2,1-12)

(De)constructivistical Bible Didactics in the Reciprocity of Literacy and Visuality

Abstract

In context of social transformations of communication biblical Learning is challenged to assure its own relevance. Dealing with the example of a biblical brick-film this article will show the chances of (de)constructivistical learning for the perception of the diversity of biblical readings. Learners get aware of the constructive part of interpretations and will be able to identify restricted perspectives. The process of aesthetical production and the attendant reflection of this production will empower learners to question own and foreign hermeneutics and to tell the(ir) biblical story in new ways.

Keywords

(De)constructivistical Bible Didactics – Visual Literacy – Participatory Literacy – (digital) storytelling

1. Wenn (LEGO-)¹Steine Geschichten erzählen

Eine Erzählung mit LEGO-Elementen zu inszenieren – und so auf je individuelle Weise *nach bzw. neu zu erzählen* – ist nichts Neues. Seit über einem halben Jahrhundert ‚spielen‘ Kinder und Erwachsene mit den bunten Plastiksteinen und -figuren.² Konstruiert werden aber nicht nur Bauwerke, sondern kreierte werden LEGO-Räume, in denen sowohl eigene Geschichten mit den sog. Minifigs ‚gespielt‘, als auch vorgegebene Erzählungen weitergeschrieben werden. Ebenfalls nicht neu ist es, diese Geschichten filmisch festzuhalten. Hier hat sich ein eigenes Filmmedium, der sogenannte ‚Brickfilm‘, etabliert. Neu am Phänomen Brickfilm ist auch keinesfalls die *digitale* Veröffentlichung desselben, stellt „doch [...] das Internet heute das Forum für Brickfilme schlechthin dar.“³ So will auch die in dieser Untersuchung angestrebte Annäherung an einen digitalen Ort religiöser Kommunikation keinesfalls die exemplarisch herangezogene LEGO-Bibel-Methode als etwas Neues vorstellen. Vielmehr soll es darum gehen, jenes Phänomen als eine *narrative Begegnungsstätte verschiedener Hermeneutiken zu reflektieren, die sich maßgeblich durch die Wechseldynamik von Literalität und Visualität* auszeichnet. Die Reziprozität dieser beiden Wahrnehmungskompetenzen und das daraus resultierende Potenzial für biblisches Lernen sind nicht bloß erfreuliches Nebenprodukt einer spezifischen Methode, sondern sie sind selbst wesentlich für konstruktivistische Zugänge zum Text der Bibel und zu (visualisierten) Deutungen dieses Textes. Mit anderen Worten: *Eine dialogische Konfrontation über Produktions- und Rezeptionsprozesse des visuellen Gegenstandes Brickfilm kann die eigene und fremde Hermeneutik einer biblischen Erzählung in immer wieder neuen Reflexionsschleifen hinterfragen.* Dem popkulturellen Gegenstand LEGO kann dabei aufgrund seiner konkreten Materialität als auch seiner soziokulturellen Geltung eine besondere Bedeutung zukommen, wenn dieser z.B. ermöglicht, Alltagstheorien mit ihren binären Wahrnehmungsschemata durch *oppositionelle Lesarten* differenziert wahrzunehmen.

1 „Die häufige Nennung eines bekannten Spielzeugherstellers [...] dient keinem Werbezweck, sondern ist [...] der besseren Lesbarkeit des Artikels geschuldet“ (JANSEN, Helmut: Bibeldidaktische Bausteine. Die LEGO-Bibel-Methode, in: KatBl 138/1 (2013) 70–73, 72).

2 Vgl. HAMMERL, Tobias: LEGO. Bausteine einer volkskundlichen Spielkulturforschung, Münster / New York: Waxmann 2018 (= Regensburger Schriften zur Volkskunde/Vergleichenden Kulturwissenschaft 34).

3 EBD., 273.

2. Der Stein des Anstoße(n)s

2.1 Methodische Annäherung

Die Einbettung der Analyse in eine kulturhermeneutische Theorie soll verhindern, dass das Lerngeschehen lediglich als eine additive Hinzufügung des biblischen Textes zum Brickfilm missverstanden oder dass eine reduzierende Funktionalisierung des Brickfilms zum bloß ‚coolen‘ Ein- oder Ausstieg vorgenommen wird. Stattdessen zielt das Framing auf die Wahrnehmung des *gesamten Geschehens*, das mit Stuart Halls Modell des *circuit of culture*⁴ die Dynamik von Repräsentation, Produktion, Rezeption, Identität und Regulierung analysiert. Die Verwendung dieser Methode liegt darin begründet, dass hier „kein materielles Produkt, sondern eine Botschaft“ – eine Bedeutung – analysiert wird, die „im Kontext einer ‚diskursiven Produktion‘ hergestellt und transformiert“⁵ wird: Biblische Brickfilme zeigen „intermediale Verweise [...], [indem] eine Szene aus dem Neuen Testament aktualisiert“⁶ wird. Vergegenwärtigung der biblischen Botschaft im visuellen Objekt geschieht aber auch in den Verweisen „, die im Kontext eines Kommunikationsprozesses realisiert werden.“⁷ Grundlage der folgenden Annäherungen ist von daher die Annahme, dass „Repräsentationen die Welt *bilden* und sie nicht in erster Linie *abbilden*.“⁸ Die Analyse des Geschehens rund um den Brickfilm ermöglicht damit Einblicke in eine (Re-)Produktion ‚religiöser Identität‘⁹ im Kontext¹⁰ biblischer Narration, denn solche visuellen Inszenierungen „sind Marker eines bestimmten Selbstverständnisses“¹¹: Insofern in der Produktion und Repräsentation des biblischen Brickfilms *Bedeutungen zugeschrieben*, bzw. in der Rezeption *Bedeutungen angeeignet* werden, handelt es sich bei diesem Phänomen um eine *Praxis des Identifizierens*.¹² Versteht man diese Identitätsbildun-

4 Vgl. HALL, Stuart: Introduction, in: DERS. / EVANS, Jessica / NIXON, Sean (Hg.): Representation, London: Sage ²2013, xvii-xxvi.

5 FRITZ, Natalie u.a.: Sichtbare Religion. Eine Einführung in die Religionswissenschaft, Berlin / Boston: De Gruyter 2018, 39.

6 EBD., 34.

7 EBD.

8 EBD.

9 Weil das theoretische Konstrukt „Religiöse Identität [...] schwer zu fassen ist“ und in den jeweiligen disziplinären Kontexten je unterschiedlich genutzt wird, muss auch hier eine „Verortung im Feld der Möglichkeiten“ (ALTMAYER, Stefan: Art. Identität, religiöse [2016], in WiReLex, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100197/> [abgerufen am 08.04.2020]) anvisiert werden. Das genutzte Konzept des kulturwissenschaftlichen *circuit of culture* versteht *Identität* als *prozesshaft* und als *sozial-kulturelles Beziehungsgeschehen*: „Identitätsprozesse [...] finden im Spannungsfeld der Aktivität der einzelnen Rezipierenden und gesellschaftlich geteilten Vorstellungen und Konventionen statt. Darum ist die Frage relevant, welche Zugehörigkeiten und Abgrenzungen durch visuelle Kommunikationsprozesse bekräftigt oder verunmöglicht werden.“ (FRITZ u.a. 2018 [Anm. 5], 35).

10 Die Schreibweise mit trennendem Bindestrich ist beabsichtigt, soll mit ihr doch das in diesem Beitrag betonte Interagieren verschiedener ‚Texte‘ (weit gefasster Textbegriff, vgl. Kap 3.2) betont werden.

11 FRITZ u.a. 2018 [Anm. 5], 177.

12 Vgl. EBD., 175.

gen auch als soziale Handlungen, so kann hier das „Spannungsfeld“¹³ zwischen kollektiven Strukturen und Individuen einsichtig werden, auf dem die verschiedenen Bedeutungen des biblischen Texts verhandelt werden.

2.2 Analyse der Ausgangssituation

Der Beitrag reflektiert auf einer *hochschuldidaktischen* Ebene die bibeldidaktische Lehrveranstaltung *Der Religionsunterricht in theologischer Perspektive*, die mehrfach an der Theologischen Fakultät Fulda unter Leitung Markus Tombergs durchgeführt wurde.¹⁴ Leitend ist dabei die Frage: *Wie können eine partizipatorische und kulturtransformierende Lesekompetenz (Literalität) und die Fähigkeit eines bewussten Sehens (Visualität) korrelativ ein konstruktivistisch ausgerichtes biblisches Lernen befördern?* Unter der Prämisse, dass solche Befähigungen „nicht gelehrt werden können, sondern im Auseinandersetzungsprozess mit konkreten Inhalten erworben werden müssen“¹⁵, stehen in diesem Beitrag offene, unstrukturierte und passiv-teilnehmende Beobachtungen der Produktion eines exemplarischen biblischen Brickfilms zu Mk 2,1-12 und seiner Ko-Konstruktionen im institutionellen Rahmen des universitären Settings zur Debatte. Als Video-Pitch ist dieser Brickfilm einsehbar unter: <https://www.videobasierte-lehre.de/videopitch/eichhorn.html> [abgerufen am 19.12.2019].

Die Begründung der Verwendung dieses popkulturellen Objekts liegt einerseits in der statistisch gut begründbaren Annahme, dass (nahezu) alle hier Lernenden irgendwann in ihrer Kindheit mit diesem in Berührung gekommen sind.¹⁶ Andererseits – und das ist das wesentliche, kulturhermeneutische Argument – findet sich die Neuverwendung des Gegenstandes LEGO allgegenwärtig und zwar in dezidiert nicht-kindlichen Kulturräumen.¹⁷

13 EBD., 177. Viera Pirker spricht von einem „Balanceact“ (PIRKER, Viera: *Fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie*, Ostfildern: Grünewald 2013 (= *Zeitzeichen* 31), 243).

14 Die Lehrveranstaltung ist in Modul 13 des Masterstudiengangs Katholische Theologie verortet, welches die übergeordnete Thematik *Christ werden in heutiger Kultur und Gesellschaft* reflektiert. Das Lernarrangement ist also dezidiert prozesshaft (*Christ werden*) und damit bleibend unabgeschlossen konzipiert, was sich auch in der hohen Wertschätzung eines rezeptionsästhetischen und konstruktivistischen Zugangs abbildet. Der zweite Aspekt der Gegenwartsbedeutung (*Kultur und Gesellschaft*) soll kritisch mit dem Gegenstand LEGO selbst eingeholt werden.

15 EDER, Sigrid / PRETTENTHALER, Monika: *Lebendige Textbegegnung: Ein bibeldidaktisches Lehr-/Lernkonzept in Kooperation von Exegese und Religionspädagogik – exemplarisch dargestellt am Rutbuch und an Psalm 30*, in: GIERCKE-UNGERMANN, Annett / HUEBENTHAL, Sandra (Hg.): *Orks in der Gelehrtenwerkstatt? Bibelwissenschaftliche Lehrformate und Lernumgebungen neu modelliert*, Berlin: Lit 2016 (= *Theologie und Hochschuldidaktik* 7), 137–155, 139.

16 Vgl. BAICHTAL, John / MENO, Joe: *The Cult of LEGO*, San Francisco: No Starch Press 2011, 3.

17 Ein aktuelles Beispiel ist die Berichterstattung von Leitmedien zum gesellschaftlichen Nutzen von LEGO: *„Desinfektionsroboter. Mit Lego gegen das Coronavirus“* (vgl. <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/gesundheit/coronavirus/desinfektionsroboter-mit-lego-gegen-das-coronavirus-16673796.html>) [abgerufen am 12.03.2020]. Vgl. HAMMERL 2018 [Anm. 2].

Eine weitere kleine Schnittstelle gemeinsamer Kon-Texte der Lernenden bildet das Theologie-Studium: Die TeilnehmerInnen am bibeldidaktischen Seminar verfügen über Grundkenntnisse der griechischen und hebräischen Sprache und können auf ein exegetisches Grundwissen aufbauen. Für die hier beobachteten Studierenden kann zudem eine kirchliche Sozialisierung gegenwärtig noch weitgehend vorausgesetzt werden. Mit Sigrid Eder und Monika Prettenthaler teile aber auch ich den Eindruck, dass „ein Rückgang in der grundsätzlichen Fähigkeit, Texte und deren Sinn, Inhalte und Aussageabsichten zu erschließen“¹⁸, also Theologie zu betreiben, zu bemerken ist. Diese grundlegenden Kompetenzen des Verstehens gilt es also zu fördern und dies kann m. E. insbesondere in einem bibel-didaktischen Seminar gelingen, handelt es sich hier doch um das „Feld der Hermeneutik [...] [, auf dem] im Hinblick auf die der Theologie gestellte Vermittlungsaufgabe gegenwärtige Verstehensmöglichkeiten biblischer Texte im Licht ihrer Wirkungs- und auf der Grundlage ihrer Entstehungsgeschichte“¹⁹ beschrieben werden.

2.3 Perspektiven der Forschenden

Die Analyse des Interpretationsgeschehens hat dabei selbst die eigene Perspektivität hermeneutisch zu reflektieren, insofern dies „im Bereich von Visualität sogar noch dringender [erscheint], weil der Zugang zu Bildern durch Blicke gewährleistet wird.“²⁰ Werden also hier Einsichten der historisch-kritischen Exegese, der Erzähltextanalyse, der Gender- und Dis/ability-Studies zur Auslegungen des biblischen Textes und seiner Forterzählung in die Analyse integriert (Kap. 4), so spiegelt das den Blick der Forschenden mit „dem Fundus von (Seh-)Erfahrungen aus ihrer Biographie und Sozialisierung [...] [, die je] akademisch, kulturell, sozial, politisch, historisch und religiös eingebettet sind.“²¹ Die bei jeder Analyse auch von Forschenden getroffenen Vorentscheidungen sind kritisch zu hinterfragen, können aber unter folgenden vier Bedingungen des Interpretierens, als (je-) der Annäherung inhärent kategorisiert werden:²² Erstens interagieren „Objekte, Theorien, Methoden und Interpretierende“²³, sodass „bestehende Interpretationen [...] Teil des Diskurses über ein Objekt“²⁴ sind. Zweitens entsteht erst „durch

18 EDER / PRETTENTHALER 2016 [Anm. 15], 139.

19 ROTHGANGEL, Martin / WILK, Florian: Die Wahrnehmung Jesu. Ein neutestamentlich-religionspädagogischer Dialog, in: Theo-Web 5/1 (2006) 142–165, 160.

20 FRITZ u.a. 2018 [Anm. 5], 46.

21 EBD.

22 Vgl. BAL, Mieke: Kulturanalyse, Frankfurt: Suhrkamp 2016, 24–25.

23 EBD., 47.

24 EBD., 48.

die Praxis des Interpretierens [...] Bedeutung [...] [, sodass daraus] folgt, dass Objekte keine absolute oder eindeutige Bedeutung haben“ – „Bedeutung von Objekten kann und muss sich deshalb im Laufe der Geschichte verändern.“²⁵ „Drittens geht mit der performativen Praxis des Analysierens immer auch ein Lernprozess der Rezipierenden einher.“²⁶ Nicht nur ein Gegenstand wird durch Interpretation verändert, sondern auch die Wahrnehmung der Interpretierenden, sodass hier immer auch die Frage nach Machtverhältnissen zu stellen ist. Viertens gilt von daher, dass visuelle Gegenstände, „aus einer historisch-analytischen Perspektive heraus unter Berücksichtigung ihres institutionellen Rahmens, von Machtverhältnissen und der aktuellen Situation, in der sich ein Gegenstand befindet“ untersucht werden sollen, und zwar im „Bewusstsein dafür, dass dieser historische Kontext aus einer zeitgenössischen Perspektive rekonstruiert wird.“²⁷

Insofern es sich um ein *bibel-didaktisches* Seminar handelt, ist aber noch eine zweite Ebene der Beobachtung zu reflektieren, nämlich diejenige des umstrittenen Verhältnisses²⁸ von exegetischer Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Diese wissenschaftstheoretische Frage wird nicht nur im beobachteten bibel-didaktischen Seminar greifbar, insofern dieses als eine Begegnungsstätte zweier gleichwertiger und sich bereichernder Disziplinen verstanden wird,²⁹ sondern es betrifft auch mich in meiner Funktion als Beobachterin ‚zwischen den Stühlen der Exegese und Religionspädagogik‘:

Als *Exegetin* verstehe ich mich im bibel-didaktischen Kon-Text keinesfalls nur (aber auch!) als „Anw[ä]lt[in] der Texte, die insgesamt die Ur-Kunde des Christenglaubens repräsentieren“³⁰. Wissenschaftliche Exegese engzuführen auf „die historisch-kritischen Verfahren [...] [, die] nur wenig zur Identifikation mit biblischen oder religiösen Gehalten beitragen könnten“³¹, wird weder der Breite dia- und eben auch synchroner Herangehensweisen der Exegese gerecht. Noch wird das Aktualitäts- und Identitäts-Potenzial dezidiert historisch-kritischer Auslegungen für biblische Lernprozesse erkannt. Ich folge hier den hermeneutischen

25 EBD.

26 EBD.

27 EBD.

28 Vgl. ROTHGANGEL / WILK 2006 [Anm. 19], 160.

29 Vgl. RAJIČ, Christine / WEIRER, Wolfgang: „... setzt eine fundierte Exegese und didaktische Aufbereitung voraus“. Bibeldidaktik als disziplinenübergreifendes Projekt in der Ausbildung von ReligionslehrerInnen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 25 (2017) 143–153, 145.

30 ROTHGANGEL / WILK 2006 [Anm. 19], 160.

31 GENNERICH, Carsten / RIEGEL, Ulrich: Art. Wissenschaftstheorie, in: WiReLex, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100001/> [abgerufen am 29.03.2020].

Überlegungen Gerd Theißens³² und Oda Wischmeyers³³, welche – je unterschiedlich – eine Relevanzzuschreibung biblischer Texte außerhalb der wissenschaftlichen Community genau dann erkennen, wenn „theologische Programme das *Wozu* und *Wie* der Bibellektüre klären“³⁴. Das geschieht insbesondere in Deutungen, die die Perspektive der Nichtprivilegierten nicht nur sichtbar machen, sondern diesen auch eine Selbst(be)deutung, ein Empowerment, ermöglichen.

Als *Religionspädagogin* verstehe ich mich im bibeldidaktischen Kon-Text ebenso wenig nur (aber auch!) als „Sachwalterin der aktuellen Rezeption“³⁵. Denn die Frage nach den elementaren Erfahrungen, Zugängen, Strukturen, Wahrheiten und Lernformen (Nipkow/Schweitzer) der Lernenden kann nicht unabhängig von einer mindestens zwei Jahrtausende inner- wie außerkirchlich dauernden Auslegungsgeschichte biblischer Texte gestellt werden. Diese Tradierungsprozesse formen auch das aktuelle Verstehen mit, sodass auch hier eine kritische Selbstermächtigung Lernender angestrebt werden sollte, um sich gegenüber dem eigenen Verortetsein in bewussten wie unbewussten Lesarten verhalten zu können.

Statt also einseitig der einen oder anderen theologischen Disziplin ein „markantes *hermeneutisches Defizit*“³⁶ zuzuschreiben, kann eine gleichwertige Begegnung ermöglichen, den je anderen disziplinären Weg komparativ mitzugehen, um die eigenen Verstehenswege zu begründen oder aber auch zu hinterfragen.

3. Stein auf Stein

Theoretische Grundlegung narrativer Bibeldidaktik in der Wechseldynamik von Literalität und Visualität

3.1 Erzählen unter gegenwärtigen Bedingungen

Ein biblischer Brickfilm ist nicht nur visuelles Produkt, an dessen Dynamik die Repräsentation religiöser Identität einsehbar werden kann, sondern auch *Erzählung*. Als solcher kommt ihm ebenfalls identitätsbildendes Potenzial zu: Silke Lahn und Jan Christoph Meister weisen Erzählen als „anthropologische Universalie“ aus, insofern sich hier ein intersubjektives und damit soziales Geschehen

32 Vgl. THEISSEN, Gerd: Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh: Kaiser / Gütersloher Verl.-Haus 2003.

33 Vgl. WISCHMEYER, Oda: Hermeneutik des Neuen Testaments. Ein Lehrbuch, Tübingen: Francke 2004.

34 GUTTENBERGER, Gudrun: Neuere hermeneutische Tendenzen in der neutestamentlichen Fachwissenschaft und ihre Relevanz für die Bibeldidaktik, in: ROOSE, Hanna / BÜTTNER, Gerhard / SCHLAG, Thomas (Hg.): ‚Es ist schwer einzuschätzen, wo man steht‘. Jugend und Bibel, Stuttgart: Calwer 2018 (= JaBuKiJu 2), 24–37, 36.

35 GENNERICH / RIEGEL 2014 [Anm. 31].

36 KUNSTMANN, Joachim: Religionspädagogik. Eine Einführung, Bern: Francke 2010, 26.

ereignet, in welchem es gelingen kann „eine gemeinsame Alltagswelt, Kultur und Identität (...) zu konstruieren“³⁷. Denn für ein Erzählen als „Form der Repräsentation [...] [sind] zwei Merkmale charakteristisch [...]: die *Verknüpfung* und die *Ordnung* des Dargestellten.“³⁸ Im erzählerischen Akt ereignet sich ein Systematisieren, das über die Mitteilung fragmentarischer Informationen hinausgeht: „Wer Fakten verknüpft und sie ordnet, der beginnt bereits, sie als Zusammenhang zu interpretieren. Für das Individuum leistet das Erzählen neben der Information damit immer schon eine grundlegende *Funktion der Deutung und Sinnbildung*.“³⁹

Dieses Postulat einer sinn- und identitätsstiftenden Funktion von Erzählungen wird nicht zuletzt in (bibel)didaktischen Zusammenhängen zur Begründung bemüht. Angesichts der Bedingungen des Erzählens, nämlich „eine[r] Atmosphäre der gegenseitigen Aufmerksamkeit, des Zeithabens und sich Zeitnehmens“⁴⁰, stellt sich allerdings in der Situation der permanenten Reizüberflutung, die es insbesondere *schriftlicher* Erzählung als verlangsamter und verlangsamender Kommunikation schwer macht, wahrgenommen zu werden, die Frage, ob die genannte Bedeutung des Erzählens „auch noch für die Gegenwart“⁴¹ gilt. Diese Anfrage betrifft insbesondere eine konstruktivistische Bibeldidaktik, die sich auf ein höchst narratives Lernobjekt (Mk 2,1-12) bezieht und dieses im Lernen selbst narrativ zu erschließen versucht (als *neuerzählten* Brickfilm). Christian Bräuer stellt hinsichtlich dieser Anfrage die These auf, dass „sich die Erzählung als *Identitätsstiftung* zu Erzählen als *Identitätssuche* wandelt“⁴²: von einer archetypischen Narration, die bestrebt war „dem Gesamtzusammenhang einen Sinn zu entnehmen“⁴³ und diesen dem Individuum als Identität fraglos zuzuweisen,⁴⁴ über einen mit der Neuzeit einsetzenden, „oft beklagten Niedergang des Erzählens“⁴⁵, hin zu einem gegenwärtigen „*Projekt der narrativen Identität*“⁴⁶.

37 GUMBRECHT, Hans Albrecht: Erzählen in der Literatur – Erzählen im Alltag, in: EHLICH, Konrad (Hg.): Erzählen im Alltag, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1980, 403–419, 408.

38 LAHN, Silke / MEISTER, Jan Christoph: Einführung in die Erzähltextanalyse, Stuttgart: J.B. Metzler ³2016, 8.

39 EBD.

40 BRÄUER, Christoph: ‚Erzählen‘ – Formen des Erlebens in der Zeit, im Wandel der Zeit. Oder doch: Aus der Zeit gefallen?, in: FUCHS, Monika E. / SCHLIEPHAKE, Dirk (Hg.): Bibel erzählen, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie 2014, 29–51, 30.

41 EBD., 29.

42 EBD., 29; Kursivierung durch F. E.-R.

43 EBD., 42.

44 Vgl. EBD., 43.

45 EBD., 40.

46 EBD., 42; Kursivierung durch F. E.-R.

Unter letzterem versteht Bräuer ein „Erzählen als tätiger Selbstbestimmung und Suchbewegung nach Identität.“⁴⁷ Geändert hat sich also „[n]icht unser Interesse an sinnstiftenden auktorialen Erzählungen“, sondern die Erzählfunktion:

„Identitätsbestimmung [wird] zu einem fortwährenden Projekt, so ist Identität fortlaufend narrativ aufzubauen und anzupassen. Sie kann in Folge dessen verstanden werden als ein fortdauernder reflexiver Prozess. So kommt es zur verstärkten Betonung des (identitätssuchenden) Erzählens gegenüber der (identitätsstiftenden) Erzählung.“⁴⁸

Erzählen, und insbesondere digitales Erzählen wird immer komplexer, weil hier „Rezeptions- und Produktionssituationen [...] zu wechselseitiger Partizipation“⁴⁹ verschmelzen, denn das eigene Erzählen wird einerseits auf seine „Bedeutung für eigene Weltkonstruktionen hin befragt und [...] andererseits in ein stetes Verhältnis zu eigenem und fremdem Erzählen gesetzt.“⁵⁰ Paradoxerweise ereignet sich gerade in diesen konstruktivistischen Prozessen ein Rekurs auf „Erzählungen von hoher Geltungsstabilität“⁵¹, wie eben biblische Narrationen, ohne dass die darin angebotenen sinnstiftenden Modelle auch gelebt werden müssten. Statt darin allerdings nur einseitig ein Problem zu erkennen, plädiert Bräuer dafür, hier eine „Chance [wahrzunehmen], tradierte Erzählungen als einen Raum für ein sinn- und identitätssuchendes Probehandeln zugänglich zu machen.“⁵²

In der Neuerzählung eines Brickfilms (aber natürlich auch anderer narrativer Formen) kann dieses Potenzial einer sich auf biblische Erzählungen beziehenden ‚Zwischen-Identität‘⁵³ aufscheinen. Denn hier – auf zugegebenermaßen kleinstem und im hochschuldidaktischen Kontext auch gerahmten Raum – kann ganz konkret erfahrbar werden, dass „Selbst-Narrationen [...] auf kontinuierliche Austauschprozesse angewiesen“⁵⁴ sind. Zugleich erzählt in diesem Phänomen aber auch der popkulturelle Gegenstand selbst. Insofern sich hier also Beziehungen zu anderen Narrationen ereignen, wird einsehbar, dass (biblisches) Erzählen auf Hören angewiesen ist: Die „Stabilität unserer Identität als Selbst-Narration [ist] eine öffentliche Angelegenheit“⁵⁵.

47 EBD.

48 EBD., 43.

49 EBD.

50 EBD.

51 EBD., 44.

52 EBD.

53 Vgl. EBD.

54 EBD., 45.

55 KRAUS, Wolfgang: Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne, Herbolzheim: Centaurus 2000, 180.

3.2 Literalität – Kommunikative, partizipatorische und kulturtransformierende Dimensionen

Die Ermöglichung von Wahrnehmung gilt v. a. im Web 2.0, in dem nicht mehr „Verlage und Literaturkritik [als] ‚gate-keeper‘[...] darüber [entscheiden], was einer literarischen Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden sollte“, sondern „potenziell jeder zum Autor [s]einer digitalen Geschichte werden und jeder im Selbst-Verlag die Erzählung im Internet publizieren“⁵⁶ kann. Hier sind „neue Formen von Literalität entstanden, und es werden andere Ziele – nämlich vor allem kommunikatorische und partizipatorische – damit verfolgt als mit dem Lesen und Herstellen von klassischen Textsorten.“⁵⁷ Eine Befähigung zur Verständigung und Teilhabe gelingt dadurch, dass „Lesen und auch Schreiben [...] *als kulturelle und vor allem kulturschaffende und -transformierende Praktiken*“⁵⁸ ihre Wirkung erzielen und zwar in „neue[n] Formen von Gemeinschaftsbildung und Teamarbeit, neue[n] literale[n] Produkte[n] und neue[n] Wege[n] der Verteilung dieser Texte bzw. literalen Konglomerate[n]“⁵⁹.

Als ein solches ‚literales Konglomerat‘ verstehe ich auch den biblischen Brickfilm. Der hier über soziale Medien begangene ‚neue Weg der Verteilung der biblischen Texte‘ in Gestalt des Brickfilms verweist auf die „immer drängender[e] [...] Forschungsaufgabe“ der Theologie diese *mixta composita* als gegenwärtige und zukünftige Orte der „Interaktions- und Organisationsformen religiöser Kommunikation“⁶⁰ zu analysieren. Solche Kommunikation am digitalen Ort erschöpft „sich nicht in der Mitteilung von religiös codierten Informationen“⁶¹, sondern ist auch „*Mitteilung* der persönlichen Artikulation religiösen Erlebens. Sie begründet daher eine Form *sozialer Öffentlichkeit*.“⁶² Denn mit der Veröffentlichung des Brickfilms gehen zugleich die *eigenen* Deutungen der biblischen Perikope und damit die eigenen (religiösen) Erfahrungen viral, die „in einen größeren Kommunikationskontext [...] gestellt werden, indem sie mit dem Feedback anderer rechnen müssen. [...] Umgekehrt werden ihnen dabei auch Möglichkeiten zugespielt, die eige-

56 BRÄUER 2014 [Anm. 40], 46.

57 BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea / ROSEBROCK, Cornelia: Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld, in: DIES. (Hg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld, Weinheim / München: Juventa 2009 (= Lesesozialisation und Medien), 7–17, 8.

58 EBD., 12.

59 EBD.

60 NORD, Ilona: Social Media als Gegenstand theologischer Reflexion, in: DIES. / LUTHE, Swantje (Hg.): Social Media, christliche Religiosität und Kirche. Studien zur Praktischen Theologie mit religionspädagogischem Schwerpunkt, Jena: Garamond 2014 (= Popkult 14), 11–25, 14.

61 SEIBERT, Christoph: Religiöse Kommunikation unter den Bedingungen der Social Media, in: NORD 2014 [Anm. 60], 77–97, 79.

62 EBD., 89.

nen Auffassungen prägnanter darzustellen, zu überdenken oder gar zu modifizieren.“⁶³

Mit der Digitalisierung des Erzählens wird aber „auch eine fast unbegrenzte Möglichkeit an erzählerischen Gestaltungsmitteln“⁶⁴ zugänglich, die beliebig kombiniert als „Mixed Media“-Erzählstil zur alltäglichen Normalität“⁶⁵ gehören. So ist der Brickfilm ein Parade-Beispiel eines *digital storytelling*, in dem „schriftliche, auditive, visuell-dynamische, fotografische und grafische“⁶⁶ Dokumente so kombiniert und arrangiert werden können, dass „die Lebensaufgabe der Selbst-Narration zugleich durch das Erzählmedium zur Lebenschance der Selbstgestaltung“⁶⁷ werden kann.

3.3 Visualität – Wahrnehmung von Konstruktion(en)

Angesichts der Gefahr einer Verzweckung, die etwa einem kommerziellen *digital storytelling* wesentlich ist, bleibt die Aufgabe solche biblischen Lernprozesse so zu arrangieren, „dass sie tatsächlich zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit dem Selbst herausfordern und nicht ausschließlich einer Selbstvermarktung oder Selbstoptimierung dienen“⁶⁸. Das trifft vor allem den Aspekt der *Immersion*:

„Rezipienten dieser literarischen, narrativen Konzepte versinken komplett in der Rezeption. Sie verfallen [...] in ein Phänomen, das Mihály Csikszentmihályi, Glücksforscher und Professor der Psychologie an der Universität Chicago, ‚Flow‘ nennt. ‚Flow‘ bezeichnet das vollkommene Eintauchen in eine Tätigkeit, ein Vergessen von Zeit und Raum in kompletter Konzentration. [...] Geschichten sind aufgrund ihrer starken Immersions- und Identifikationskraft ganz besonders geeignet, ihrem Rezipienten ein Flowgefühl zu vermitteln.“⁶⁹

Im Flow liegt das Potenzial in *große Erzählungen einzutauchen* und zwar nicht nur für RezipientInnen, sondern auch für die ProduzentInnen einer Erzählung. Dies zeigte sich bei *jeder* beobachteten Produktion biblischer Brickfilme, insofern die Studierenden *gewollt* mehr Zeit investierten, ja sogar auf Pausen verzichteten und mit vollem Körpereinsatz dabei waren (vgl. die ‚Outtakes‘ im Brickfilm; 00:04:03-15).

63 EBD., 95.

64 BRÄUER 2014 [Anm. 40], 48.

65 REICHERT, Ramón: Amateure im Netz. Selbstmanagement und Wissenstechnik im Web 2.0, Bielefeld: transcript 2008, 45.

66 BRÄUER 2014 [Anm. 40], 47.

67 EBD., 48.

68 EBD., 50.

69 SAMMER, Petra: Von Hollywood lernen? Erfolgskonzepte des Corporate Storytelling, in: SCHACH, Annika (Hg.): Storytelling. Geschichten in Text, Bild und Film, Wiesbaden: Springer 2017, 13–32, 16.

Für die Rezipierenden droht hier allerdings die Gefahr nicht wieder *aus den Erzählungen aufzutauchen*, also zu vergessen, dass man „sich nicht in [...] [einer] alltäglichen Lebensrealität, sondern eben in einer medialen Konstruktion“⁷⁰ bewegt. Denn „Selbstreflexivität [...] als Verfahren des rezeptionsorientierten Bewusstmachens [kann sich] automatisieren [...] und ab einem gewissen Konventionalisierungsgrad vorhersehbar und damit wirkästhetisch letztlich wiederum geradezu unsichtbar“⁷¹ werden. Soll dies verhindert werden, so muss für ein solches Lernen auch immer die Immersionsstörung wesentlich sein, also die Wahrnehmung, dass ein „Produkt [...] die Spuren seiner Herstellung noch an sich trägt und somit auf eine dreifache genuine Beweglichkeit und potenzielle Veränderbarkeit des Geschehens, des Sehens und des Sehenden abhebt“⁷²: Der Brickfilm wird als *Gemachtes*⁷³ wahrgenommen und diese Wahrnehmung ermöglicht neue Zugänge sowohl zum Brickfilmprodukt, zum biblischen Text als auch zur Selbstreflexion der an diesen Konstruktionen Beteiligten. Denn die Wahrnehmung der Gemachtheit stört das Eintauchen in die fiktive Welt und zielt auf die Konstruiertheit des Gesehenen.

Solche Visualität kann gezielt durch Materialstörungen anvisiert werden, die den Blick stolpern und stocken lässt. Eine derartige Inkongruenz haben Studierende in einem Brickfilm zu Mk 16,1-8 produziert: In der Perikope wird beschrieben, wie Frauen im Grab Jesu *einem jungen Mann umworfen mit weißem Gewand* (Mk 16,5) begegnen und erschrecken. Er erklärt ihnen, dass sie den Gekreuzigten dort nicht finden können, weil er *erweckt wurde* (Mk 16,6). Diese Auskunft ordneten die Studierenden einer transzendenten Quelle zu. Aber wie stellt man Transzendenz dar? Statt dem Text zu folgen und eine LEGO-Figur die Frohbotschaft der Auferstehung verkünden zu lassen, bedienten sie sich einer Immersionsstörung: Ein *menschlicher* Fingerzeig (im Legoraum!) veranschaulicht das göttliche Wirken in der Auferstehung.

70 GROEBEN, Norbert: Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte, in: DERS.; HURRELMANN, Bettina (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim: Juventa 2002, 160–197, 166.

71 HÄNSELMANN, Matthias C.: Das Gemachte als Bewusst-Gemachtes. Produktive und rezeptive Dimensionen von Materialität und Materialtransparenz im Film, in: BACKE, Hans-Joachim u.a. (Hg.): Ästhetik des Gemachten. Interdisziplinäre Beiträge zur Animations- und Comicforschung, Berlin / Boston: De Gruyter 2018, 27–52, 48.

72 CALLSEN, Berit / HETTMANN, Sandra / MELGAR PERNÍAS, Yolanda: Vorwort ‚Bilder und Texte in Bewegung‘, in: DIES. (Hg.): Bilder Texte Bewegungen. Interdisziplinäre Perspektiven auf Visualität, Würzburg: Königshausen & Neumann 2016, 9–16, 11.

73 Vgl. POPPE, Sandra: Visualität in Literatur und Film. Eine medienkomparatistische Untersuchung moderner Erzähltexte und ihrer Verfilmung, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2007 (= Palaestra 237), 69.



Abb. 1: Immersionsstörung zur Transzendenz (Screenshot: Friederike Eichhorn-Remmel)

Eine solche „Inszenierung von Materialstörungen im visuellen [...] Bereich [...] führt [...] dazu, dass die Discoursschicht eines Films akzentuiert und ausgestellt, das Gemachte des Films bewusstgemacht und eine etwaig vorausgehende Materialtransparenz aufgelöst wird.“⁷⁴ Der Lehrperson – so auch im beobachteten Seminar – kann dabei die – einem konstruktivistischen Lernen immanente⁷⁵ – Aufgabe der Instruktion zukommen, indem sie mit der Frage, *warum ausge-rechnet an dieser Stelle des Films dessen Gemachtheit durch eine Materialstö-rung angezeigt wird*, die Visualität der filmischen Konstruiertheit evoziert.

3.4 Wechseldynamik von Literalität und Visualität am Lerngegenstand bibli-scher Brickfilm

Einer Antwort nähern sich Lernende durch den Rekurs auf den zugrundeliegen-den Text an. Visualität setzt Literalität hier voraus: Eine Immersionsstörung, wie der erwähnte menschliche Finger, kann dazu herausfordern, im biblischen Text den Grund für diese Inszenierung zu suchen. Literalität wird hier als Kommunika-tion ermöglichende Befähigung verstanden, denn der Rekurs nicht nur auf den biblischen Text, sondern auch der Dialog mit verschiedenen Ko-Konstruktionen fordert das Gespräch mit dem Gegenüber ein, der/die in seiner/ihrer Angefragt-heit Rechenschaft ablegen muss über seine/ihre Deutung des biblischen Textes im Brickfilm. Ausgehend von diesen Vergewisserungen kann der fragende Blick stets zwischen Text, Bild und Deutenden hin und her wandern. Die Beschäftigung mit diesen „wechseldynamischen Bewegungen zwischen Bildern und Texten“⁷⁶ zielt darauf das transmediale Zusammenspiel sichtbar zu machen und so die

⁷⁴ HÄNSELMANN 2018 [Anm. 71], 44.

⁷⁵ Vgl. CEBULJ, Christian: Wege aus der Theologenfalle. Eine Spurensuche im Feld konstruktivistisch orientierter Bibeldidaktik, in: BÜTTNER, Gerhard u.a. (Hg.): Religion lernen, Hannover: Siebert 2010 (= JKR 1), 98–108.

⁷⁶ CALLSEN / HETTMANN / MELGAR PERNÍAS 2016 [Anm. 72], 12.

Konstruiertheit der in Bild und Text dargestellten Welt, aber auch die der eigenen Deutungsleistung im Bewusstsein wach zu halten und zu hinterfragen.

4. Den (LEGO-)Stein ins Rollen bringen – Konstruktionswahrnehmung in der Wechseldynamik von Literalität und Visualität am Beispiel eines biblischen Brickfilm (Mk 2,1-12)

Das Produzieren eines Brickfilms, also einer Neuerzählung des biblischen Textes, ermöglicht es Lernenden sich selbst als Konstruierende zu erfahren. Im besten Falle wird schon hier die biblische Erzählung als narrativer und damit konstruierter Text wahrgenommen. Auf einer gezielt anvisierten reflexiven Ebene, nämlich in einer zum Film Stellung nehmenden Öffentlichkeit, die selbst wiederum Deutungen produziert, werden die verschiedenen Lesarten aber spätestens miteinander ins Gespräch gebracht. Elementar für eine Verständigung dieser – auch konfligierenden – Konstruktionen ist der Rekurs auf den biblischen Text selbst. Auch dieser kann nun aus anderen Perspektiven wahrgenommen werden, sodass bisher ungenutzte oder verdeckte Ressourcen der befreienden biblischen Botschaft zu Tage gefördert werden können.

4.1 Vier Personen – Materialbedingte Geschlechter(de)konstruktionen

In Mk 2,3 wird von ‚vier Tragenden‘ berichtet. Partizip (αἰρούμενον) und Adjektiv (τεσσαράρων) werden maskulin wiedergeben, woraus aber nicht notwendig gefolgert werden kann, dass es sich bei den Tragenden ausschließlich um Personen maskulinen Geschlechts handelt. Denn die für antike Texte geläufige androzentrische Perspektive tilgt grammatikalisch Frauen aus gemischten Personengruppen.⁷⁷ Eine Übersetzung von Mk 2,3 mit ‚Männern‘ schreibt diese textkritisch wenig überzeugende⁷⁸ Lesart fort, so auch die revidierte Einheitsübersetzung: *Da brachte man einen Gelähmten zu ihm, von vier Männern getragen.*

Da die Studierenden als Textgrundlage allerdings nur diese Übersetzung herangezogen haben, stießen sie bei der Unterlegung des bereits produzierten Bildmaterials mit der Tonspur, auf das Problem, dass Text und Bild nicht miteinander übereinstimmten, denn eine der Minifigs war eine *Frau* (vgl. Abb. 2; 00:01:02-00:01:32). Kurzum veränderten die Filmproduzierenden die ihnen vorliegende Übersetzung. Statt ‚von vier *Männern* getragen‘ lautet der aktualisierte Bibeltext

⁷⁷ Vgl. SCHROER, Silvia: Auf dem Weg zu einer feministischen Rekonstruktion der Geschichte Israels, in: SCHOTTRUFF, Luise / SCHROER, Silvia / WACKER, Marie-Therese: Feministische Exegese. Forschungsbeiträge zur Bibel aus der Perspektive von Frauen, Darmstadt: Primus 1995, 83–172, 90.

⁷⁸ Lediglich die Handschrift W (032) aus dem 5. Jahrhundert bezeugt explizit ‚Männer‘: ἰδοὺ ἀνδρες ἐρχονται πρὸς αὐτὸν βασταζόντες ἐν κρεβατῶ παραλζτικῶν.

der Tonspur nun ‚von vier *Personen* getragen‘ (00:01:01-00:01:07). Die geschlechtergerechte Aktualisierung durch die Studierenden entspricht nicht nur mehr dem Textbefund und den in dieser Hinsicht textnäheren Übersetzungen, sondern wird auch den – in einer androzentrischen Rezeption dieser biblischen Texte ausgeblendeten – Frauen gerechter.



Abb. 2: Vier ‚Tragende‘ und nicht vier ‚Männer‘ (Screenshot: Friederike Eichhorn-Remmel)

An dieser Stelle möchte ich über die Ebene der Beobachtung der Studierenden hinausgehen, um aufzuzeigen, welches Visualitäts- und Literalitätspotenzial möglich wäre, wenn „Regulierungen“, also „Blickkulturen“, andere „Bedingungen [...] auf eine Repräsentation zu stoßen“⁷⁹, anbieten würden. Ich nehme diese Position ein in der Selbstwahrnehmung als Lernende in diesem Geschehen und in der Erfahrung, dass sich durch meine gendertheoretischen Popkulturrecherchen auch mein eigener Wissensrahmen verändert hat und damit auch meine Dekodierung des Brickfilms *und* des biblischen Textes:⁸⁰

Wenn Marshall McLuhans Diktum ‚das Medium ist die Botschaft‘⁸¹ grundsätzlich für eine filmische Umsetzung geltend gemacht werden kann, dann auch für die in einem Film genutzten Materialien. Auch sie tragen und transportieren Botschaften. Insbesondere Brickfilme machen ihren Rezipierenden aufgrund ihrer LEGOzität stets bewusst, dass sie *gemacht* sind: Minifigs verweisen *qua materia* „auf den Akt ihrer händischen (Ver-)Formung“⁸². Sie legen „die Künstlichkeit ihrer Entstehung tendenziell stärker offen[...]“⁸³ als es realistische Verfilmungen tun.

Nicht nur im Text, sondern auch an den weiblichen Minifigs als solchen wird diese Künstlichkeit, diese Nicht-Beachtung von Diversität besonders deutlich,

79 FRITZ u.a. 2018 [Anm. 5], 35.

80 Vgl. EBD., 41–46.

81 Vgl. MCLUHAN, Marshall / FIORE, Quentin: *The medium is the message: An inventory of effects*, New York: Bantam Books 1969.

82 BACKE, Hans-Joachim u.a.: Zur Einführung. Ästhetik des Gemachten, in: DERS. 2018 [Anm. 71], 1–9, 1.

83 EBD., 1.

denn „[t]he ratio of male-to-female minifigs is 18:1“⁸⁴. Dieses (Un-)Verhältnis phänomenalisiert sich auch im vorliegenden Brickfilm: Neben der oben genannten Bahrenträgerin gibt es – so denn äußerliche Merkmale wie Lippenstift und lange Haare als Indizien für Weiblichkeit bewertet werden – nur noch zwei weitere weibliche Minifigs. Das kritische Reflektieren dieser Analogie im biblischen Quellentext und rezipierenden Brickfilm kann als „Lern- und Bildungsziel [...] [anstreben, Lernenden] ein Bewusstsein von der Konventionalität, der ‚Gemachtheit‘ der Bildsprache [zu] vermitteln“⁸⁵, und zwar auf zwei Ebenen: der narrativen Bildebene des Textes *und* der des filmischen Bildes dieser Erzählung. „Medialitätsbewusstsein“ als „Teilaspekt von Visual Literacy“⁸⁶ dekonstruiert nicht nur das filmische Bild und die eigene Wahrnehmung auf dieses, sondern zugleich den biblischen Text, und ermöglicht so neue, unverbaute Zugänge: „Filme können den Blick für Besonderheiten in den biblischen Narrativen schärfen, sie können den Fokus auf Aspekte legen, die in der zeitgenössischen Theologie vernachlässigt werden; sie können helfen, je eigene Vorverständnisse und Voreingenommenheiten zu hinterfragen.“⁸⁷

4.2 ‚Was habt ihr euch dabei gedacht, dass der Gelähmte Jesus das Boot klaut?‘ – Konstruktionswahrnehmung von ‚Behinderung‘

In der Ausgangsszene (00:03:24-46) des Brickfilms fährt der ‚Geheilte‘ mit dem Boot, welches in der Eingangsszene noch Jesus nutzte, weg. Die Ko-Konstruierenden der Seminaröffentlichkeit fragten wegen dieser Diskrepanz die Produzierenden: ‚Was habt ihr euch dabei gedacht, dass der Gelähmte Jesus das Boot klaut?‘ Im Gegensatz zu den erzähltechnischen Erklärungen der ProduzentInnen, es handele sich hier lediglich um die Rahmung der Szene, deuteten die Ko-Konstruierenden insbesondere die erhobene Bahre des wegfahrenden Geheilten als ‚Segel eines Schiffes‘. Die als ‚Symbol der Unbeweglichkeit‘ gedeutete Bahre wurde so zum ‚beflügelnden‘ Objekt, das ‚in Bewegung‘ versetze. Der vollzogene ‚Rollentausch Jesu mit dem Geheilten‘ im Boot wurde als ‚Herstellung der Schöpfungsordnung‘ gedeutet. Das Angebundensein des Gelähmten an die Bahre, das in der Produktion lediglich technisch bedingt war (nämlich als Seilwinde), aber

84 BAICHTAL / MENO 2017 [Anm. 16], 57. Vgl. JOHNSON, Derek: Chicks with Bricks: Building Creativity Across Industrial Design Cultures and Gendered Construction Play, in: WOLF, Mark J. P. (Hg.): LEGO STUDIES. Examining the Building Blocks of a Transmedial Phenomenon, New York: Routledge 2014, 81–104.

85 SCHULTZ-PERNICE, Florian: Vom Stolpern und Stocken des Blicks: Aufbau von Visual Literacy durch Wahrnehmungserfahrungen an den Grenzen der populären Filmsprache, in: HOPPE, Henriette / VORST, Claudia / WEISSENBURGER, Christian (Hg.): *Bildliterarität* im Übergang von Literatur und Film. Eine interdisziplinäre Aufgabe und Chance kompetenzorientierter Fachdidaktik, Frankfurt: Peter Lang 2017 (= Studien zur Germanistik und Anglistik 25), 67–84, 71.

86 EBD., 72.

87 LARSSON, Tord: Das Neue Testament im Film, in: NORD, Ilona / ZIPERNOVSKY, Hanna (Hg.): Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt, Stuttgart: Kohlhammer 2017, 41–59, 59.

bis zur Heilung nicht gelöst wurde (00:01:29-00:02:47), deuteten die SeminarteilnehmerInnen symbolisch als Krankheit, die auch eine soziale Dimension besitze, insofern mit der ‚Fesselung ans Bett auch Isolation, also Abbruch von Kommunikation‘ einhergehe. Solche Rezeptionen, die Lähmung als Kommunikationsabbruch deklarieren, tragen Differenzvorstellungen erst ein und verfestigen diese, indem ‚Behinderung‘ als Negativfolie dient. Das entspricht wirkungsgeschichtlich etablierten Wissensrahmungen zu Mk 2,1-12, „Heilungen [...] mit dem Heil gleichzusetzen“⁸⁸, – damit aber auch zugleich ‚Behinderung‘ und/oder Krankheit mit Sünde.

Die dominant-hegemonialen Lesarten der Studierenden, spiegeln „Alltagstheorien[, die] [...] eine dualistische Struktur ausweisen“ und die sich oft in der „alltäglichen Lebenspraxis bewährt“⁸⁹ haben. Sollen Lernende zu einer „[g]estörte[n] Lektüre“⁹⁰ der Perikope und ihrer Deutungen, die aus ihr eine „funktionalisierende und metaphorisierende Normalisierungsgeschichte[...]“⁹¹ machen wollen, befähigt werden, so gilt für „nachhaltige Lernprozesse [...] Alltagstheorien und [...] wissenschaftliche Theorien ganz gezielt aufeinander zu beziehen“⁹². Auch hier kann der *instruierte* Rückblick in den Text die Gemachtheit eigener Differenzkonstruktionen bewusst machen: *Was wird in der Perikope über den Zusammenhang von Krankheit und Sünde eigentlich ausgesagt?*

Dieser „wird in Mk 2,1-12 selbstverständlich vorausgesetzt. Eine genaue Zuordnung, nach der die Sünde etwa als kausale oder konditionale Erklärung für das Kranksein ausgewiesen wird, unterbleibt hier jedoch. [...] Entscheidend ist allein, dass sie in der Präsenz und im Handeln Jesu ihre Bedeutung und Macht verliert.“⁹³

4.3 Schriftgelehrte als Antihelden? – (De)Konstruktion antijudaistischer Denkräume

Komplexitätsreduktionen, die dualistische Lesarten von Mk 2,1-12 bedienen, können nicht nur den Blick auf das Brickfilm-Geschehen hinsichtlich der vereinfachenden Deutungsstrategie ‚krank/gesund‘, sondern auch hinsichtlich der

88 SCHIEFER FERRARI, Markus: Gestörte Lektüre. Dis/abilitykritische Hermeneutik biblischer Heilungserzählungen am Beispiel von Mk 2,1-12, in: KOLLMANN, Bernd / ZIMMERMANN, Ruben (Hg.): Hermeneutik der frühchristlichen Wundererzählungen. Geschichtliche, literarische und rezeptionsorientierte Perspektiven, Tübingen: Mohr Siebeck 2014 (= WUNT 339), 627–646, 636.

89 ROTHGANGEL / WILK 2006 [Anm. 19], 157.

90 SCHIEFER FERRARI 2014 [ANM. 88], 627.

91 EBD., 629.

92 ROTHGANGEL / WILK 2006 [Anm. 19], 158.

93 ZIMMERMANN, Ruben: Krankheit und Sünde im Neuen Testament am Beispiel von Mk 2,1-12, in: THOMAS, Günter / KARLE, Isolde (Hg.): Krankheitsdeutung in der postsäkularen Gesellschaft. Theologische Ansätze im interdisziplinären Gespräch, Stuttgart: Kohlhammer 2009, 227–246, 242.

Kategorie ‚christlich/nicht-christlich‘, bzw. hier ‚christlich/jüdisch‘ regulieren. Solche Lesarten der Abgrenzung, sogar in Kopplung der beiden genannten Dualismuskonstruktionen, finden sich auch für Mk 2,1-12:

„Bewegungslos und schweigend verharren Pharisäer und Schriftgelehrte in ihrer theologisch motivierten Abwehr. In ihrer Verhärtung kommen sie dem vor Jesus liegenden Paralytischen gleich. [...] Die Erzählung stilisiert sie zu Hütern der korrekten ‚Dogmatik‘. Geistige Haltung und körperliches Erscheinungsbild entsprechen einander“⁹⁴.

Paul-Gerhard Klumbies begründet diese Auslegung mit einer raumsemantischen Analyse:

„Die Erzählung handelt von der Verslossenheit gegenüber dem λόγος Jesu und wie es Jesus gelingt, diese aufzubrechen, indem er einen Zugang zu den körperlich und geistlich gelähmten Personen gewinnt, die mit ihren verhärteten religiös-theologischen Überzeugungen in abgeschlossenen Denkbäuden leben.“⁹⁵

Die in der Perikope gegebene „grammatische Inkohärenz“⁹⁶, dass nämlich die in V. 10 noch gegebene Anrede Jesu an die Schriftgelehrten abgelöst und nicht wieder aufgenommen wird, muss aber nicht notwendig literarkritisch interpretiert werden. Gegen eine solche – die Schriftgelehrten vom Heilsgeschehen exkludierende – Lesart spricht „die Relevanz der *literarischen* Struktur“⁹⁷. Warum sollten die Schriftgelehrten vom soteriologischen Geschehen ausgenommen sein, hat sich doch *auch für sie* die Situation mit der Heilung des Gelähmten grundlegend verändert?

Statt im Brickfilm-Erzählen den Raum zum *boundary marker* zu machen und damit dem aufgezeigten etablierten Tradierungsprozess des Textgegenstandes zu folgen, haben auch die Produzierenden *alle* Minifigs, so auch die Schriftgelehrten (vgl. 00:03:09-00:03:25), in die Dynamik des Reich-Gottes-Wirkens eingeschlossen.

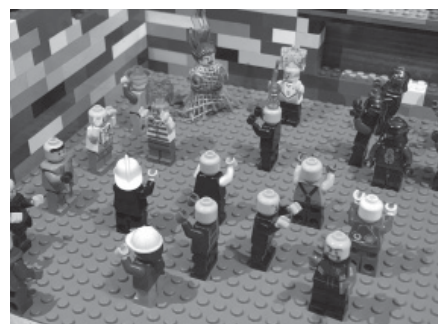


Abb. 3: Jubelnde Schriftgelehrte (rechts oben)
(Screenshot: Friederike Eichhorn-Remmel)

⁹⁴ KLUMBIES, Paul-Gerhard: Die Heilung eines Gelähmten und vieler Erstarter (Die Heilung eines Gelähmten). Mk 2,1-12 (Mt 9,1-8; EvNik 6), in: DERS.: Das Markusevangelium als Erzählung, Tübingen: Mohr Siebeck 2018 (= WUNT 408), 132–150, 137.

⁹⁵ EBD., 138.

⁹⁶ EBD.

⁹⁷ KIILUNEN, Jarmo: Die Vollmacht im Widerstreit. Untersuchungen zum Werdegang von Mk 2,1–3,6, Helsinki 1985 (= AASF.DHL 40), 97.

Dieser im Endprodukt nur noch einzusehenden Darstellung ging aber in der Produktion das theologische Ringen um die biblische Leerstelle voraus:

Studierende/r 1: ‚Die Pharisäer schauen immer noch weg.‘ – Studierende/r 2: ‚Es wäre doch gut, wenn die auch das Wunder sehen, das hat sie mit Sicherheit auch beeindruckt.‘ – Studierende/r 1: ‚Und dann preisen alle Gott, nur die Pharisäer nicht.‘ – Studierende/r 3: ‚Doch die auch, im Text steht doch ‚alle‘.‘

Die Ausgestaltung der Szene hätte also auch durch die Kategorie ‚christlich/jüdisch‘ reguliert werden können. Stattdessen hat das bewusste Sehen der eigenen Konstruktion eines geschlossenen Denkraums der ‚Antihelden‘ (00:03:51-00:03:59) zu einer Vergewisserung im biblischen Text (Mk 2,12: πάντας) herausgefordert. Ausgehend von diesem wiederholten gemeinschaftlichen Lesen wurden – dualistische Konstruktionen aufbrechende – Visualisierungen des biblischen Textes erzählt.

5. Schlussstein

Die Neuerzählung einer biblischen Perikope im Brickfilm ermöglicht es Lernenden als ProsumentInnen sich kommunikativ und partizipatorisch zum biblischen Text, wie auch zur eigenen Umwelt (Literalität) zu verhalten und so die je eigene ‚Story‘ zu formulieren. Die Befähigung zur Wahrnehmung des Gemachten als bewusst Gemachten (Visualität) gilt dabei zuerst dem produzierten Brickfilm, dann aber in einer mindestens genauso wichtigen zweiten (, dritten, vierten, ...) Phase dem biblischen Text und seinen Deutungen, denn

„[e]in guter Film kann den Wunsch wiedererwecken, aufmerksamer und mit erneuerter Neugier auf die Texte zurückzukommen. [...] Ein biblisch inspirierter und inspirierender Film beginnt bei den biblischen Texten und kehrt zu ihnen zurück, indem er das Publikum einlädt, die Texte selbst frisch und aufgeschlossen neu zu lesen.“⁹⁸

Diese Reziprozität von Literalität und Visualität ermöglicht ein biblisches Lernen, das sich als prozesshaft und dialogisch erweist, insofern es immer wieder (de)konstruiert. Ein solches Lernen – insofern es denn gelingt – entspricht der Pluralität der Beteiligten und ermöglicht stets die Revision festgefahrener Deutungen.

98 Ebd.