



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

19. Jahrgang 2020, Heft 2

ISSN 1863-0502

Thema: „Digitale (Corona-)Lehre: erlebt, erprobt, evaluiert“

Fabricius, S. (2020). Für uns gestorben? „Graphic narratives“ zur Erschließung soteriologisch-christologischer Diskurse im Religionsunterricht. *Theo-Web*, 19(2), 132–151.

<https://doi.org/10.23770/tw0159>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Für uns gestorben? „Graphic narratives“ zur Erschließung soteriologisch-christologischer Diskurse im Religionsunterricht

von
Steffi Fabricius

Abstract

Den Kreuzestod Christi als ein soteriologisches Geschehen zu verstehen, erfordert ein vernetztes Wissen über Vorstellungen von Sünde, Erlösung und der (gestörten) Beziehung zwischen Gott und Mensch. Mit dem bimodalen narrativen Ansatz einer „graphic narrative“, der nicht nur direkt dem populärkulturellen Umfeld junger Erwachsener entspringt, sondern auch durch das Zusammenspiel von Wort und Bild zwei rezepptive Kanäle anspricht, kann die soteriologisch-christologische Wirklichkeit mit der der Jugendlichen kognitiv verknüpft werden und für selbige an Bedeutung gewinnen. Im Kontext einer Unterrichtseinheit zu Christi Kreuzestod, welche den methodischen Einsatz und die Gestaltung von „graphic narratives“ berücksichtigt, wird dieser Vermutung nachgegangen.

To understand Christ's death on the cross as a soteriological event, requires holistic knowledge about ideas of sin, salvation and the (disturbed) relation between God and mankind. A bimodal, narrative approach of graphic narratives, which does not only originate from young people's popularcultural environment, but also addresses two receptive modes by the interplay of word and image, cognitively combines the soteriologic-christological actuality with that of the youths', and may for the same gain in meaning. The assumption is pursued in the context of a teaching unit about Christ's death on the cross, which incorporates the systematic usage and design of graphic narratives.

Schlagwörter: Graphic narratives, Comics, Christologie, Paulus, Herr-Sklave-Metaphorik

Keywords: Graphic narratives, comics, Christology, Paul, master-slave-metaphor

Die abstrakten Begriffe und Erfahrungen von Sünde und Erlösung im Kontext der Paulinischen Kreuzestheologie können nur schwer in die Lebenswirklichkeit Jugendlicher Einzug erhalten, weshalb ein Verstehen des erlösenden Kreuzestodes Christi eine steti-ge Herausforderung der Religionspädagogik bedeutet. „Graphic narratives“, wie „graphic novels“ oder Comics, sind erzählerisch aufgebaut. Durch die narrativen Strukturen der Text-Bild-Gefüge können Inhalte mental und konzeptuell vernetzt und dadurch langfristig behalten werden. Die hier dargestellte beispielhafte Unterrichtseinheit zur Kreuzestheologie im Religionsunterricht unter dem Einsatz graphischer Narrative wurde im Rahmen des Abschlusses des Vorbereitungsdienstes 2018 in einem Religionskurs des E-Jahrgangs (entspricht ungefähr der 10. Klasse innerhalb G9) an einem Gymnasium in Schleswig-Holstein durchgeführt. Die daraus gewonnen Erkenntnisse dienen diesem Beitrag als Grundlage.

1 Herausforderung soteriologische Christologie: Problemstellung und Hypothesen

Wie Rudolf Englert treffend definiert, ist die Christologie „das theologische Bemühen, das für den christlichen Glauben grundlegende Bekenntnis zu Jesus als dem Christus für das zeitgenössische Bewusstsein nachvollziehbar zu erschließen“ (2017, S. 11). Der historische Jesus mag wohl greifbarer sein, jedoch ist seine soteriologische Bedeutung das Herz des Christentums, welches es im Religionsunterricht zu vermitteln gilt, wie Ingolf U. Dalferth schreibt: „Christologie ist kein Teil der Theologie. Sie ist alles, was die Theologie zu bieten hat“ (1994, S. 305). Vor allem innerhalb der Paulusbriefe wird der Kreuzestod Jesu theologisiert, dessen erlösende Bedeutung offengelegt, und der Frage nach dem „Wovon muss erlöst werden?“ nachgegangen werden muss. Dies geschieht insbesondere innerhalb der Paulinischen Hamartiologie (vgl. Röm 5–7).

Da in der heutigen Zeit von einer stärkeren Säkularisierung ausgegangen wird, kann bei Schülerinnen und Schülern nur wenig Vorwissen über christologische Inhalte vermutet werden. Fragt man nach, ist den meisten nicht bewusst, dass die Person Jesus der jüdischen Gemeinde angehörte, durch dessen Tod und die anschließende Interpretation seines Todes durch seine Jünger und den Apostel Paulus das Christentum erst entstanden ist. Daher ist es nicht zu vernachlässigen, die historische Person Jesu sowie den Apostel Paulus als einen der ersten Theologen innerhalb einer Unterrichtseinheit zur Christologie überhaupt herauszustellen.

Es kann angenommen werden, dass das Konzept vom Opfertod am Kreuz, der die Menschen aus ihrer verhängnisvollen Existenz erlöst und mit Gott versöhnt, den Schülerinnen und Schülern fremd ist und diesem keine wirklichkeitsbezogene Bedeutung zugesprochen wird. Daher wird die bei Paulus entwickelte Kreuzestheologie als eine soziokulturell eingebundene Antwort auf Fragestellungen der frühchristlichen Gemeinde in Rom in der hier zugrunde liegenden Unterrichtseinheit thematisiert. Auf die Frage, warum ein derartiges Opfer unumgänglich war, antwortet Paulus mit seiner Hamartiologie. Will man die Heilsbedeutung des Todes Christi verstehen, muss auf das präbaptismale Sünderdasein des Menschen hingewiesen werden (– das postbaptismale simul iustus et peccator wurde in der vorliegenden Unterrichtssequenz bewusst außen vorgelassen, um die Schülerinnen und Schüler nicht zu überfordern; es wäre für eine darauffolgende Einheit denkbar gewesen). Die Versprachlichung durch die Herrschaftsmetaphorik (Röhser, 1987; Southall, 2008 zur Personifikation der Sünde) verbildlicht und veranschaulicht, was der Tod Jesu als stellvertretende Lebenshingabe und Sühnopfer (Klaiber, 2010, S. 37) bewirkt hat. Die Metaphorik der Sklaverei ist das dominanteste Bild im Römerbrief (Röm 6). Es stellt die Existenz des Menschen als Sklave der Sünde, nach dem Tod Christi in Form eines postbaptismalen Herrschaftswechsels (Röm 6, 3–8), aber auch als Sklave Christi bzw. Gottes dar. Die narrative Struktur dieser Perikope weist der Sünde die Rolle des Herrschers oder Sklavenhalters zu, der die Menschen unterdrückt und für seine Machenschaften benutzt. Jesus Christus kommt eine erlösende Rolle zu, der als Stellvertreter sein Leben für die Menschen hingibt, sodass diese unter die Herrschaft Gottes und der Gnade geführt werden und leben können.

Diese Analogie versetzt die personifizierte Sünde, Gott, Jesus und die Menschen in ein dramatisches und soteriologisches Narrativ, welches in zweierlei Hinsicht, nämlich durch den Einsatz und die Gestaltung einer „graphic narrative“ (s.u.), religionspädagogisch zugänglich gemacht werden kann. Die bimediale narrative Gestaltung einer „graphic narrative“ zu Röm 6 kann die zentralen christlichen Inhalte, die bei Paulus

konkret in Röm 6 genauso narrativ zutage treten, offenbaren und so diese in einem erfahrbaren Raum für die Schülerinnen und Schüler greifbar werden lassen. Demnach erscheint die bildhafte Passage in Röm 6 höchst geeignet, um diese von den Schülerinnen und Schülern in einer „graphic narrative“ gestalterisch umsetzen zu lassen und so einen Zugang und damit eine Erschließung der theologischen Kernthemen des christlichen Glaubens möglich zu machen.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich folgende Hypothese:

Die narrative Form der „graphic narrative“ eröffnet Schülerinnen und Schülern mit wenig Vorwissen über die soteriologische Bedeutung des Kreuzestodes Christi einen Zugang zu dogmatischen Grundannahmen des Christentums (i.e. Tod, Erlösung, Sünde).

Zudem sollen folgende Fragen berücksichtigt werden:

1. Inwieweit kann durch den methodischen Einsatz der „graphic narratives“ zu Jesus und Paulus („Introducing Jesus: A Graphic Guide“ von O’Hear & Groves, 2012) die kognitive Durchdringung der Bedeutung dieser beiden Personen und deren Wirken (d.h. Jesus als historische Gestalt und Paulus als erster Theologe, der Jesu Tod interpretiert) gefördert werden?
2. Inwieweit kann durch die selbstständige Gestaltung einer „graphic narrative“ die theologische Kompetenz hinsichtlich soteriologisch-christologischer und hamartiologischer Aspekte (d.h. das paulinische Verständnis von der Erlösung des sündigen Menschen durch den Tod Christi) erweitert werden?

Im Folgenden wird ein Einblick in die Eigenschaften und die narrative Struktur von „graphic narratives“ gegeben sowie ihre Bedeutung für den Religionsunterricht erläutert. Kapitel 3 stellt die durchgeführte Unterrichtseinheit vor, die primär „graphic narratives“ zur Vermittlung und Erschließung christologischer Inhalte verwendet, und endet mit einer Evaluation der Einheit sowie ihres dadurch eröffneten Zugangs.

2 Die Kunst der „graphic narrative“ in der Religionspädagogik

2.1 Wort und Bild: zur Ontologie und Narrativität der „graphic narrative“

Wann ist ein Comic ein Comic, wann kann es als graphic novel, wann einfach nur als simpler Cartoon bezeichnet werden? Selbst die vielen Begrifflichkeiten sind erneut in verschiedene stilistische Unterkategorien und Genres unterteilt.

In seinem nach wie vor viel zitiertem Werk „Understanding Comics“ – was nach Warthenberg durchaus als „graphic philosophy“ zu bezeichnen sei (2012, S. 87) –, geht Scott McCloud sogar soweit, bereits eine Sequenz von zwei Bildern (ohne Text!) als Comic zu bezeichnen (1993, S. 5), obwohl diese durchaus in ihrer Kürze und ohne Text der Definition eines Cartoons (dem chronologischen Vorreiter des Comic, 1993, S. 21) entsprechen. Sequentialität scheint dabei eine notwendige Bedingung für ein Artefakt zu sein, welches als Comic gelten kann. So plädiert nicht nur Scott McCloud, dass Comics nebeneinandergestellte, bildhafte und andere Zeichen in bewusst gesetzter Reihenfolge sind, die dazu dienen Informationen zu übermitteln und/oder eine ästhetische Reaktion im Betrachter hervorzurufen (1993, S. 9). Auch Hayman und Prat betrachten etwas als einen Comic, sobald dieser eine Sequenz von einzelnen, nebeneinandergestellten Bildern enthält, welche ein Narrativ umfassen, entweder für sich

genommen oder mit Text kombiniert (2005, S. 423; allen voran bereits Will Eisner mit seiner Definition von Comics als „sequential art“, 1985). Auch wenn diese Kategorien sehr breit erscheinen und demnach viele Artefakte aus verschiedenen Kunstformen als Comic bezeichnet werden könnten (z.B. die Popart Bilder von Roy Lichtenstein [vgl. Meskin, 2012, S. 34], narrative Gemälde von William Hogarth, Wandmalereien des antiken Ägypten oder Präkolumbien [vgl. McCloud, 1993, S. 10–16]), gehören dennoch Sprechblasen, Kästchen und die dazwischenliegenden Leerstellen zu den zeitgenössischen Comics, wie man diese aus der Popkultur kennt. Dies gilt auch für die Möglichkeit ihrer Vervielfältigung (z.B. durch Drucktechniken), wenn diese auch nicht immer intendiert sein muss (Meskin, 2012, S. 37).

Die Liste der notwendigen und hinreichenden Bedingungen eines Comics ist vielfältig; der Comic selbst definitorisch vieldiskutiert. Für diesen Zweck soll genügen, eine Sequenz von Bildern oder eine Sequenz von Text-Bild-Gefügen, egal ob in „Panels“, i.e. Kästchen, oder verschwimmend-überlappend angeordnet, wie es vor allem in Mangas das Vorgehen ist, hypernymisch als „graphic narrative“ zu bezeichnen. Denn es geht doch vor allem darum, diese graphischen Gefüge zu lesen.

Aber wie erzählen „graphic narratives“? Wie konstruieren sie für die Lesenden Bedeutung? „Graphic narratives“ bestehen üblicherweise aus dem Vorhandensein von Text und Bild – auch wenn die obige Definition Scott McClouds ebenso textlose bildhafte Sequenzen als Comic zulässt. Das gleichwertige Verhältnis von Text und Bild innerhalb eines Rahmens unterscheidet „graphic narratives“ von illustrierten Büchern (z.B. Bibelillustrationen) und Kinderbüchern (z.B. Alice im Wunderland: Wartenberg, 2012, S. 88–96). Während Illustrationen in diesen Medien eher zweitrangig, meistens erst nach dem Text entstanden sind, und den Inhalt glaubwürdig abbilden (man denke z.B. an unzählige Illustrationen der Genesis 1–3 in Bibeln, in denen der entsprechende Text oft eins zu eins abgebildet ist, damit dieser auch glaubwürdig erscheint, vgl. Abb. 1), tragen in „graphic narratives“ Text und Bild zu gleichen Teilen bei, die „story-world“ zu kreieren (Wartenberg, 2012, S. 97).



Doré Bible Illustrations • Free to Copy
www.creationism.org/images/
Gen 3:24 So he drove out the man; and he placed at the east of the garden of Eden Cherubims, and a flaming sword which turned every way, to keep the way of the tree of life.
dem Paradies, Holzschnitt aus „La Grande Bible de Tours“ (1866, eine neue Ausgabe der 1843 ins Französisch übersetzten Vulgata)

Sieht man sich beispielsweise im Vergleich zu Dorés abbildende Bibelillustration zu Gen 3,24 (vgl. Abb. 1) die ersten drei Seiten der ersten Episode von Mark Russel und Richard Paces „Second Coming“ (2019) an (ein in konservativ-christlichen Kreisen umstrittener Comic, der allerdings populärkulturell-orientiert nicht den Anspruch hat biblische Text abzubilden bzw. nachzuerzählen), sind Adam und Eva in einer typischen paradiesischen Umgebung zu finden, die man aus der biblischen Genesiserzählung kennt (nackt, Tiere, sattes Grün, der Baum der Erkenntnis, Engel mit glühenden Schwertern nach dem Verstoß). Der Text hingegen (i.e. Sprechblasen sowie Sprechkästen für den Erzähler aus dem „off“) erwähnt dieses alles gar nicht, er ist nicht eins zu eins aus der Bibel übernommen, sondern ganz neu erdacht (vgl. Abb. 2), z.B. das ironische „As extra punishment, he ordered them to become parents“, im Gegensatz zu „I will surely multiply your pain in childbearing“ (Gen 3,16 ESV).

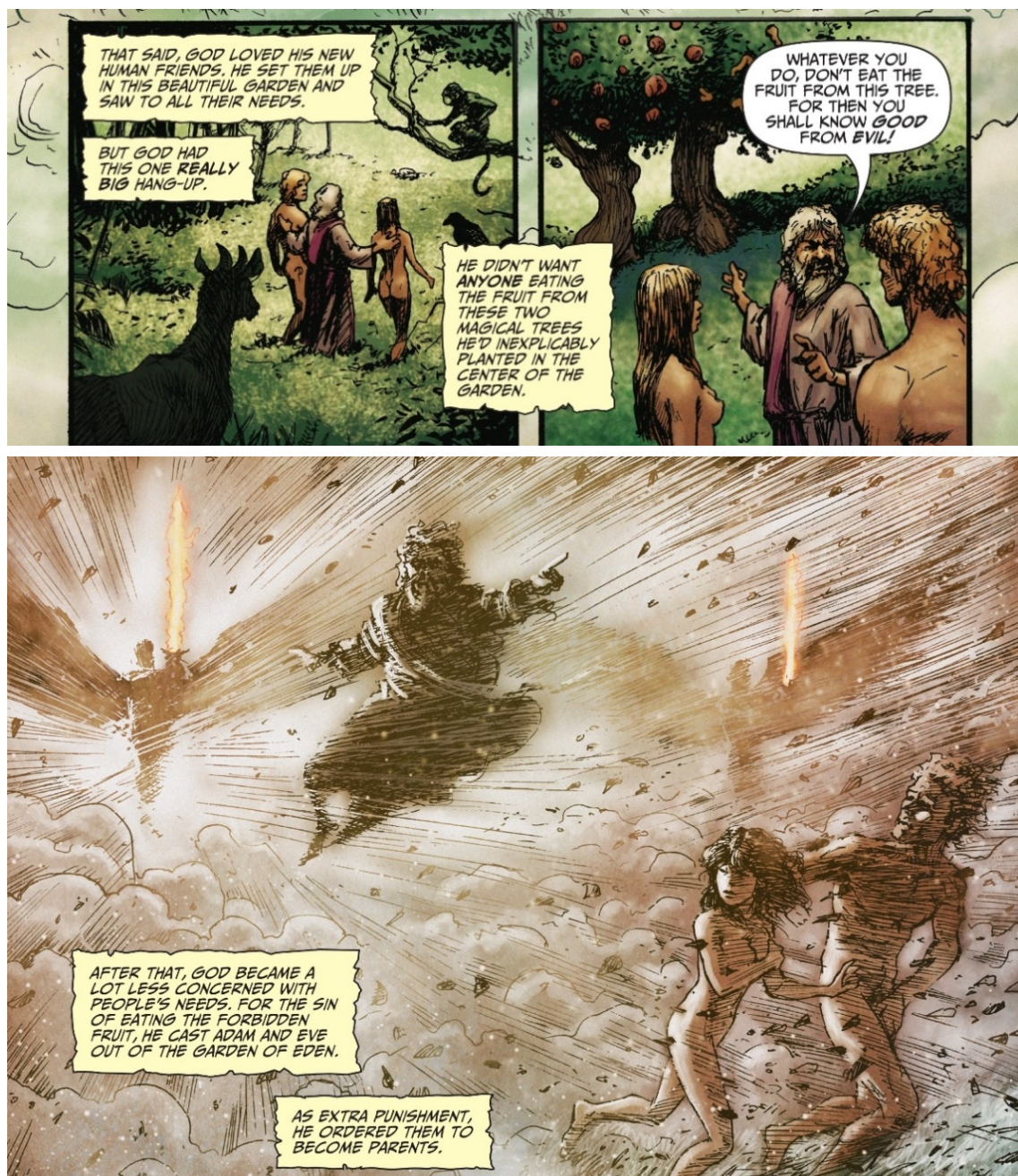


Abb. 2: Adam und Eva im Paradies (Russel & Pace, 2019, S. 1–2)

Die Bilder geben diese Aussage nicht wieder, bilden sie nicht ab. Beides, Bild und Text, stehen in einem gleichwertigen resonierenden Verhältnis. Nur zusammen erzählen sie eine illustrierte und vor allem (hermeneutisch) eigenständige Version der biblischen Genesiserzählung.

In einem zweiten Beispiel der „graphic narrative“ „Second Coming“ (Russel & Pace, 2019, S. 3) ist besonders die Zusammenschau verschiedener biblischer Texte unter einer Aussage, i.e. einem Gefüge von Text und Bild, zu sehen (vgl. Abb. 3). Bild und Text erzählen sich gegenseitig ergänzend: Der Turmbau zu Babel, Kusch und Nimrod, die 10 Gebote, das Goldene Kalb, all dies ist bildhaft gezeichnet, wird im Text aber nicht erwähnt. Dieser erzählt ausschließlich vom Stehlen, Töten, Versklaven und von der Zusammenschließung der Stämme.

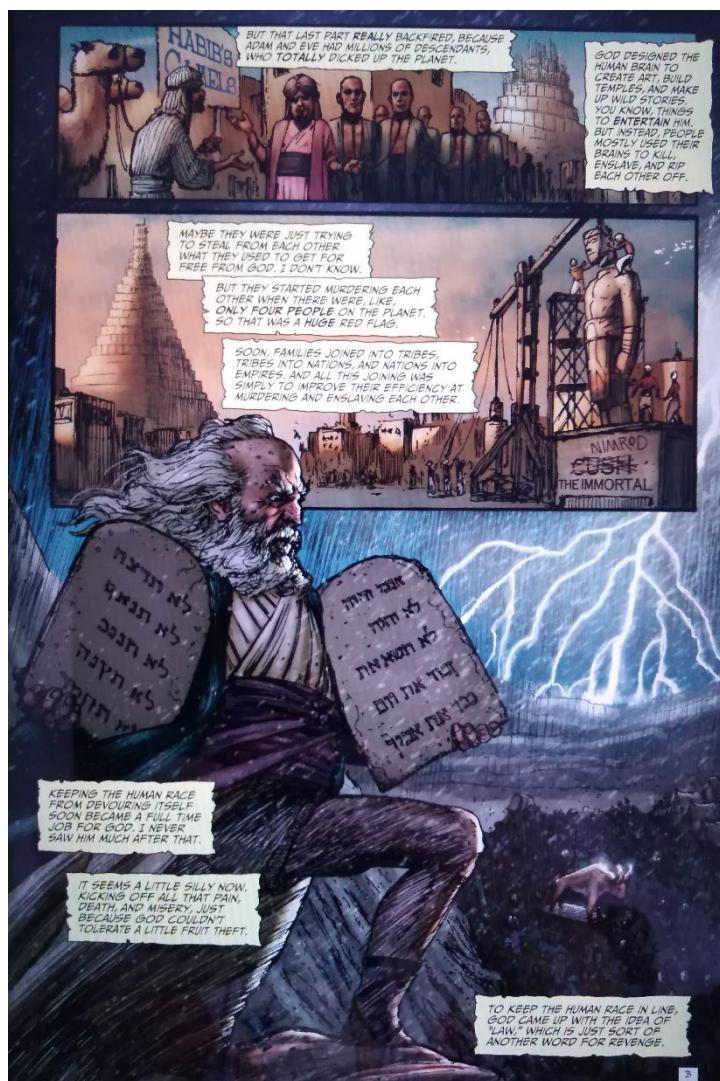


Abb. 3: Entfremdung von Gott und der eigenen Geschöpfung (Russel & Pace, 2019, S. 3)

Hier wird besonders deutlich wie die Text-Bild-Gefüge gerade durch ihr Zusammenwirken das biblische Narrativ von der Entfremdung des Menschen von Gott, seiner Umwelt und von sich selbst konstruieren und erzählen: das eine würde durch das Fehlen des anderen wenig Sinn ergeben. Offensichtlich wird hier auch, dass die Lesenden die Bildelemente *lesen können müssen* (i.e. Ausbau einer bimedialen Lesekompetenz). Es ist wie McCloud sagt: „Ernst doesn’t want you to browse the thing, he wants you to read it!“ (1993, S. 19; gemeint ist Max Ernsts surrealer Collagenroman „Une semaine de bonté“). Haben die Rezipienten kein Wissen über den Turmbau, die Tafeln, über das Goldene Kalb, können sie die Lücken, welche die Bilder hinterlassen, kognitiv nicht schließen. Diese Lücken führen nicht notwendigerweise zum Missverstehen oder Unverständnis des Narrativs: die Hybris, die Sündhaftigkeit und Bosheit des Menschen werden dennoch durch das, was die Bilder abbilden, und in Kombination mit dem Text suggeriert – auch ohne Wissen über den Turmbau. Aber die bildhaften Darstellungen dieser eigenständigen Narrative stellen eine Fragehaltung her und ermöglichen so, das biblisch-theologische Wissen anhand der „story-world“ der „graphic narrative“ für die Rezipienten zu erweitern.

Hier kommt ein weiteres grundlegendes Element der „graphic narrative“ zum Tragen: „closure“ (Schließung, McCloud, 1993, S. 63). Wie McCloud verweisen Stein, Ditschke und Kroucheva darauf, dass gerade dieser Aspekt die narrative Erzählform der „graphic narrative“ prägt: „Wir begegnen in vielen Fällen einem Erzählen in Sequenzen, d.h. in einer Abfolge von ‚Panels‘ (also von gerahmten Einzelbildern), die durch ‚Gutter‘ (weiße Leerstellen zwischen den gerahmten Einzelbildern) getrennt sind“ (2009, S. 13). Die Lücken, die sich aus der Abfolge der Panels ergeben, müssen durch die Imagination der Rezipienten geschlossen werden. Die Lesenden nehmen demnach aktiv und ganz individuell an der Konstruktion des Narrativs und dessen „story-world“ teil.

In einem weiteren Beispiel aus der „graphic narrative“ „Second Coming“ (Russel & Pace, 2019, S. 9–10) sieht man Gott, wie er durch eine Art Himmelsloch auf Jesu Leben bei den Menschen herunterschaut. Die Panels zeigen nur Gott, wie er sich beginnt zu wundern und aufzuregen; in den Sprechblasen fallen die Phrasen „put you on trail“ und „What’s that cross for?“. Das nächste Panel zeigt Jesus mit Dornenkrone, wie er durch das Himmelsloch hoch gekrochen kommt (vgl. Abb. 4).



Abb. 4: Kreuzigung und Tod Jesu (Russel & Pace, 2019, S. 9–10)

Die Künstler mögen einen zerrissenen Jesus mit blutiger Dornenkrone gemalt haben, aber es sind nicht diese, welche die Kreuzigung, den Tod Jesu, durchgeführt haben und entschieden haben, wie blutig, laut oder gewaltsam diese von statten ging. „*That, dear reader, was your special crime, each of you committing it in your own style. All of you participated in the murder.*“ (McCloud, 1993, S. 68, Hervorhebung durch Autorin)

Künstlerinnen und Künstler sowie Lesende sind in diesem Tanz zwischen Sichtbarem und nicht Sichtbarem miteinander auf das Engste verhaftet. Gleichzeitig verlangen sie durch das Phänomen der „closure“ von ihren Lesenden ein extrem hohes Maß an rezeptiver und kognitiver Leistung; müssen aber auch vertrauen, dass den Lesenden dieses allein durch Vermutungen und Imagination gelingt. So ist das, was zwischen den Panels geschieht, eine Art „Magie“, die besonders „graphic narratives“ erschaffen können (McCloud, 1993, S. 92).

Der Prozess des Lesens graphischer Narrative fordert demnach Schülerinnen und Schüler „zu sinnstiftenden Deutungs- und damit zu (Selbst-)Bewusstwerdungsakten“ heraus (Brinkmann, 1999, S. 75). Frank Thomas Brinkmann unternimmt damit eine passende Erweiterung des Bedeutungsgehalts der „graphic narrative“, die besonders für ihre Auseinandersetzung mit Religion und im Religionsunterricht entscheidend ist. In seinem Aufsatz „Von der religiösen Wirklichkeit erzählen“ beschreibt Gerhard Büttner die den Menschen umschließende und erfahrbare Wirklichkeit als ein Phänomen, welches narrativ erschlossen werden kann, aber reziprok auch das Narrativ als eine Erscheinung, von der auf Wirklichkeit geschlossen werden kann (Büttner, 2016, S. 9–22). Die in der „graphic narrative“ „Second Coming“ assoziierte Kreuzigung und der Tod Jesu sind ein Beispiel dafür. Der durch Bild und Text angestoßene Verstehensprozess knüpft an bereits vorhandene Konzepte von Kreuz und Jesus an. Diese Konzepte wurden aus Erfahrungen von Wirklichkeit, d.h. Symbole, Kirche, Ostern, Fernsehen, Film, Bilder und auch Sprache selbst, einverleibt oder eingekörpert („embodied“, vgl. „embodied cognition“ bzw. „embodied realism“ nach Lakoff & Johnson, 1999) und konzeptualisiert, i.e. als schemenhafte, abstrakte oder auch ganz konkrete mentale Konzepte. Je nach Erfahrung dieser Wirklichkeit sind die entsprechenden mentalen Konzepte zu Jesus und Kreuz mehr oder weniger gefüllt und vernetzt. Demnach lässt sich behaupten, dass die Wirklichkeit nicht nur narrativ in Form einer „graphic narrative“ erschlossen (i.e. erzählt), sondern vom graphischen Narrativ auch auf die Wirklichkeit *geschlossen* werden kann.

Eine „graphic narrative“ zu biblisch-theologischen Inhalten folgt dieser Erkenntnis, indem sie sich der „Organisation des Wissens als Narrativ“ (Büttner, 2016, S. 19, mit Bezug auf Albrecht Koschorke, 2012) bedient und damit die Disziplin der Narratologie in einen konstruktivistischen Kontext positioniert. Wirklichkeit und Narrativ stehen in einem resonanten Verhältnis, welches im Religionsunterricht entdeckt und erfahren werden kann.

Dies erfolgt in der hier zugrundeliegenden Unterrichtseinheit zum Kreuzestod Christi auf zweifache Weise: (a) Die Schülerinnen und Schüler lesen „graphic narratives“ zu Paulus und Jesus Christus (i.e. vom graphischen Narrativ wird auf Wirklichkeit geschlossen), (b) sie kreieren selbst eine „graphic narrative“ zu Paulus' soteriologischer Auseinandersetzung mit dem Kreuzestod Christi in Röm 6 (i.e. Wirklichkeit wird kognitiv-narrativ erschlossen). Das Erzählen, Lesen und Erschließen graphischer Narrative bilden durch das resonante Verhältnis zur Wirklichkeit dennoch keinen bloßen kognitiven Prozess, sondern vielmehr eine erfahrungsbezogene Einheit, durch welche den Lernenden die Möglichkeit eröffnet wird, das Narrativ und dessen religiöse Wirklichkeit nahezu konzeptuell einzuverleiben (i.e. „embodied cognition thesis“, Lakoff & Johnson, 1999). Die nach innen gerichtete Bewegung des Lesens und Verstehens wird dann wiederum nach außen getragen, indem die religiösen Konzepte der Schülerinnen und Schüler eine religiöse Wirklichkeit aufbauen – wie in dem vorliegenden Unterrichtsbeispiel in der Form einer selbstgestalteten „graphic narrative“ zu Röm 6.

Dieser religionspädagogische Ansatz wird in dem bildhaften Lesen graphischer Narrative zu Jesu und Paulus' Leben und Wirken sowie im bildhaften Erzählen und Erschließen der Paulinischen Sündentheologie, die das analogische Narrativ der Sklaverei und Herrschaft gebraucht, konkret erprobt. Es ist zu vermuten, dass die Lernenden durch das rezeptive Lesen der „graphic narratives“ und das produktive gestalterische (Nach-)Erzählen der entsprechenden biblischen Passagen das Narrativ um Jesus und die Paulinische Interpretation dessen Kreuzestodes und damit die Sündentheologie konzeptuell einverleiben und so kognitiv erschließen. Besonders durch die Wendung nach außen während der Gestaltung einer „graphic narrative“, kann die dahinterliegende Wirklichkeit des Kreuzestodes Christi, nämlich das befreiende Element der Hingabe, für die Schülerinnen und Schüler (fast schon performativ) narrativ (in Ansätzen) erfahrbar werden.

2.2 Religionspädagogische Perspektiven von Text-Bild-Gefügen

Durch die bimediale Form und den populärkulturellen Charakter der „graphic narrative“ lassen sich christologisch-soteriologische Inhalte an die Jugendwelt anschließen.

Dennoch mag manch einer oder eine der Verwendung von „graphic narratives“ im Religionsunterricht aufgrund ihrer anscheinend trivialen und populärkulturellen Erzählform etwas Unseriöses anhängen. So wird immer wieder nach dem tatsächlichen Mehrwert graphischer Narrative im Religionsunterricht gefragt. Oft verkommt ihr medialer Einsatz als ein Parallelen-Aufzeigen zwischen Superhelden und messianischen Gestalten oder der theologische Gehalt der verwendeten biblischen Adaptionen im Comicformat, die im Unterricht anstatt der biblischen Texte Verwendung finden, ist zu flach (z.B. „Die Bibel im Bild“ von Hoth & Le Blanc, 1976–1978; „Bibel-Comic“ von Montero & Alex, 2016–2018) oder es zeigt sich ein ausgeprägter missionarischer Charakter (z.B. „Manga-Bibel“ von Siku, 2007; Shinozava, 2016). Das Ziel vieler Comic Bibeln (wie auch neuestens Herders Comic-Bibel, 2020) ist eher, komplexe Inhalte kind- oder jugendgerecht in ein populärkulturelles Medium zu verpacken. Eine wirkliche kritische oder kreative Auseinandersetzung der Künstlerinnen und Künstler mit biblischen Inhalten ist innerhalb solcher „graphic narratives“ dann leider kaum erkennbar.

Es ist daher richtig, diese Erzählform mit Bedacht für den Religionsunterricht auszuwählen und einzusetzen, denn wie Ute Schmitz treffend formuliert, sind biblische Erzählungen „mehr als nur eine Geschichte, sie sind vor allem und in erster Linie Theologie. Der Comic muss den Lesern also neben der linearen Abfolge vor allem das religiöse Fundament vermitteln“ (2008, S. 53). Schon Friedhelm Munzel wies derartige „profane[r] Literatur mit Motiven, die religiöse Erfahrungen anbahnen, eine Mediatorfunktion“ zu, welche „nämlich zu einem Bindeglied zwischen der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler und der Welt der Bibel werden [kann]“ (1997, S. 241). So sind es gerade der Austausch zwischen Produzent und Rezipient und die Intermedialität, die sich aus der Interaktion von Text und Bild ergibt (Stein, Ditschke & Kroucheva, 2009, S. 16), welche überhaupt erst zu einer Auseinandersetzung mit biblischen und theologischen Themen motivieren. Denn es ist ein Medium, welches den Jugendlichen geläufig und eben ein Zeugnis ihrer Populärkultur ist.

Die religionskritischen Illustrationen Robert Crumbs zur Schöpfung (2009) wie auch die „graphic narratives“ „Jesusfreak“ (Casey & Marra, 2019), „Second Coming“ (Russel & Pace, 2019, Vol.1–5) sowie die im Unterrichtsbeispiel verwendete „Introducing Jesus: A Graphic Guide“ (O'Hear & Groves, 2012) bieten allerdings eine

kulturhermeneutische (z.T. karikierende) Interpretation alttestamentlicher und neutestamentlicher Inhalte, die eben keine simplen biblischen Adaptionen enthalten. Bei Verwendung solcher vom ursprünglichen Text und Narrativ eigenständigen Werke im Religionsunterricht muss nach der Intention der Künstlerinnen und Künstler gefragt werden. Die oben erwähnte „Deutungsaktivität der Comiczepierenden“ (Brinkmann, 2016) wird hier doppelt beansprucht: Es gilt nicht nur das vorliegende graphische Narrativ zu erschließen, sondern aufgrund biblisch-theologischer Kenntnisse dieses auch hermeneutisch zu deuten und für sich selbst kritisch zu beurteilen. Dennoch weist Brinkmann berechtigt darauf hin, dass es ungewiss sei, „ob und wie man den Horizont aller Deutungen, die die Lesenden bei ihrer Comiclektüre aufbringen, vermessen könne“ und vor allem „wie und mit welchem Recht sich dieser vermessene Deutungshorizont als ein religiöser Sinnhorizont affirmieren lasse“ (2016).

Graphic narratives können also Schülerinnen und Schüler für biblische und theologische Inhalte sensibilisieren und Grundfragen erkennen lassen (Oskamp, 2017, S. 134). Sodann kann man „graphic narratives“ im Religionsunterricht in zweierlei Hinsicht verwenden:

- a) Analyse der Theologie *in* „graphic narratives“: ein abbildender Ansatz, in dem biblische Texte und Theologie in Bild-Text-Gefügen konkretisiert oder gar abstrahiert dargestellt werden.
- b) Produktion von Theologie *durch* „graphic narratives“: ein rezeptionstheoretischer Ansatz, in dem theologische Themen und Ideen, in Form von „graphic narratives“ dargestellt werden.

Die Unterrichtseinheit verfolgt den Einsatz beider Perspektiven, indem sie „graphic narratives“ zum historischen Jesus und zu Paulus‘ Leben verwendet (O’Hear & Groves, 2012) und eine „graphic narrative“ zum soteriologischen Verständnis von Röm 6 erstellen lässt – hierbei erhält die historische Ebene des Kreuzestodes eine theologische Idee. Bei beiden Vorgehen wird eine Auseinandersetzung mit den Inhalten intensiviert, da eine Abbildung nach semiotischer Manier der Bedeutungskonstruktion durch den Produzenten („encoding“) und schließlich durch den Rezipienten („decoding“) bedarf. „Graphic narratives“ stellen dann nicht nur eine (Nach-)Erzählung biblischer Geschichten dar, sondern sind eine Konkretion oder gar ein Transfer biblischer Geschichten und theologischer Ideen, die wie oben erwähnt hermeneutisch erschlossen werden wollen.

Die nun in Kap. 3 präsentierten Erkenntnisse, die aus dem Unterrichtsbeispiel zum Lesen und Gestalten biblisch-theologischer „graphic narratives“ zum historischen Jesus und Paulus sowie zum Paulinischen Kreuzestod Christi ersichtlich werden, mögen sodann Aufschluss über die Deutungs- und Bewusstwerdungsakte der Schülerinnen und Schüler geben.

3 Einsatzes der „graphic narratives“ zur Erschließung soteriologisch-christologischer Inhalte

Im letzten Teil soll die Durchführung und Evaluation der Unterrichtseinheit, die in einem gymnasialen E-Jahrgang (i.e. Eingangsphase zur Oberstufe innerhalb G8, entspricht in etwa der 10. Klasse nach G9) in Schleswig-Holstein durchgeführt wurde, dargestellt und ein Fazit bezüglich der zu Beginn aufgestellten Hypothese und Fragestellungen (vgl. Kap. 1) gezogen werden.

Folgt man den epistemologischen Annahmen des „embodied realism“ oder der „embodied cognition“ (körperbezogene/einverleibte Erkenntnis), nämlich dass Bedeutung und damit Wissen durch das Agieren mit und in der Umwelt einverleibt und konzeptuell konstruiert werden (Lakoff & Johnson, 1999), soll diese Vermutung anhand eines Unterrichtsbeispiels, in dem sich eine Lerngruppe mit Jesu Kreuzestod anhand von „graphic narratives“ rezeptiv und gestalterisch auseinandersetzt, nachgewiesen werden. Denn es erscheint, dass zum einen die aktive Rezeption der „graphic narrative“, i.e. das starke imaginative, kognitive Involviertsein der Lesenden bei der Konstruktion von Bedeutung durch Text-Bild-Gefüge (i.e. nach innen gerichtete Bewegung und Erkenntnis, vgl. Kap. 2.1.), als auch zum anderen die zeichnerische und sprachliche Umwälzung der biblisch-theologischen Inhalte in Text-Bild-Gefüge (i.e. nach außen gerichtete Bewegung und Erkenntnis), ästhetische Wirksamkeit einverleibt und damit Wissen konstruiert.

3.1 Vorstellung des Unterrichtsbeispiels

Die Unterrichtseinheit wurde in einem kleinen, gemischten Religionskurs der gymnasialen Eingangsphase zur Oberstufe mit 17 Schülerinnen und Schülern in Schleswig-Holstein durchgeführt. Der zeitliche Umfang der Unterrichtseinheit „Für uns gestorben? ‚Graphic narratives‘ in christologischen, biblisch-theologischen Diskursen“ betrug in etwa 14 Unterrichtsstunden (á 45 min.).

Der erste Teil umfasste eine Einheit (Stunden 1–4) zum historischen Jesus als Jude im Spannungsfeld seiner Zeit. Innerhalb dessen erarbeiteten die Schülerinnen und Schüler die möglichen historischen Tatsachen zu Jesus von Nazareth innerhalb einer „graphic narrative“ von O’Hear und Groves (2012) und deuteten Jesus als eine historische und theologische Figur im Palästina des 1. Jh. n. Chr. Unter der Fragestellung „Welche Bedeutung hat Jesu Tod am Kreuz (für uns)?“ wurde Jesus Christus als Erlöser, der einen Opfer- und Stellvertretertod stirbt, identifiziert.

Da wie bereits erwähnt (vgl. Kap 2.2) „graphic narratives“, welche biblisch-christliche Texte erzählen, oft einen kindgerechten Stil haben oder aber einen missionarischen Charakter pflegen, muss die Wahl der „graphic narrative“, die im Unterricht Verwendung findet, von der Lehrperson mit Bedacht und kritisch erfolgen. Da „graphic narratives“ vor allem im englischsprachigen Raum ein populäres Medium sind, lohnt es sich, auch bei englischsprachigen „graphic narratives“ zu schauen, ob nicht ein geeignetes Artefakt für den Religionsunterricht gefunden werden kann – dies kann auch für einen bilingualen Religionsunterricht wertvoll sein. Für die Unterrichtseinheit wurde aus diesen Gründen für den englischen „graphic guide“ zu Jesus Christus von O’Hear und Groves entschieden (eine deutsche Übersetzung gibt es nicht), weil es sich bei der Lerngruppe um Jugendliche handelt, die bereits mehrere Jahre Englischunterricht erhalten haben. Der Verstehensprozess der englischen Text-Bild-Gefüge wurde retrospektiv von den Schülerinnen und Schülern sogar als erfrischend empfunden (vielleicht auch, weil die Jugendkultur es gewohnt ist, englischsprachigen Youtubern online zu folgen, immerhin 41% laut JIM-Studie, 2019, S. 39–40).

Im zweiten (Stunden 5–8) und dritten Teil (Stunden 9–14) wurde versucht, aus Paulinischer Sicht auf die Frage „Wofür/wozu/warum ist er für uns gestorben?“ eine Antwort zu geben. Dafür lasen die Schülerinnen und Schüler zuerst eine „graphic narrative“, die das Leben und Wirken des Apostel Paulus darstellt, welche ebenfalls dem „graphic guide“ von O’Hear und Groves (2012) entnommen wurde.

Unter Bezugnahme auf Röm 6 wurde Paulus als einer der ersten Theologen erkannt, der Christi Kreuzestod im Kontext des menschlichen (versklavten) Daseins als ein Erlösungs- und Befreiungsgeschehen von der Herrschaft der Sünde interpretiert. Am Projekttag (Stunden 9–14) gestalteten die Schülerinnen und Schüler eigenständig eine „graphic narrative“, die Paulus' Analogie der Herrschaft der Sünde und der Sklaverei der Menschen in Röm 6 wiedergibt sowie die Interpretation eines theologischen, kerygmatischen Jesus als Christus und Gottessohn. Sie verwendeten dafür entweder das Internetprogramm „pixton comics“ (vgl. Abb. 6) oder wurden selbst zeichnerisch aktiv (vgl. Abb. 5).

Die Schülerinnen und Schüler gestalteten keine simple Adaption von Röm 6 in Form einer „graphic narrative“ – dies ist aufgrund der doch eher wenig erzählerischen Form von Röm 6 kaum möglich. Wie Comickünstlerinnen und -künstler setzten sie sich mit den Inhalten kritisch auseinander, entschlüsselten das dahinterliegende Narrativ, dekonstruierten und interpretierten es kulturhermeneutisch in einem neuen narrativen Kontext von Text-Bild-Gefügen.



Abb. 5: Zeichnerisches Beispiel einer „graphic narrative“ zu Röm 6

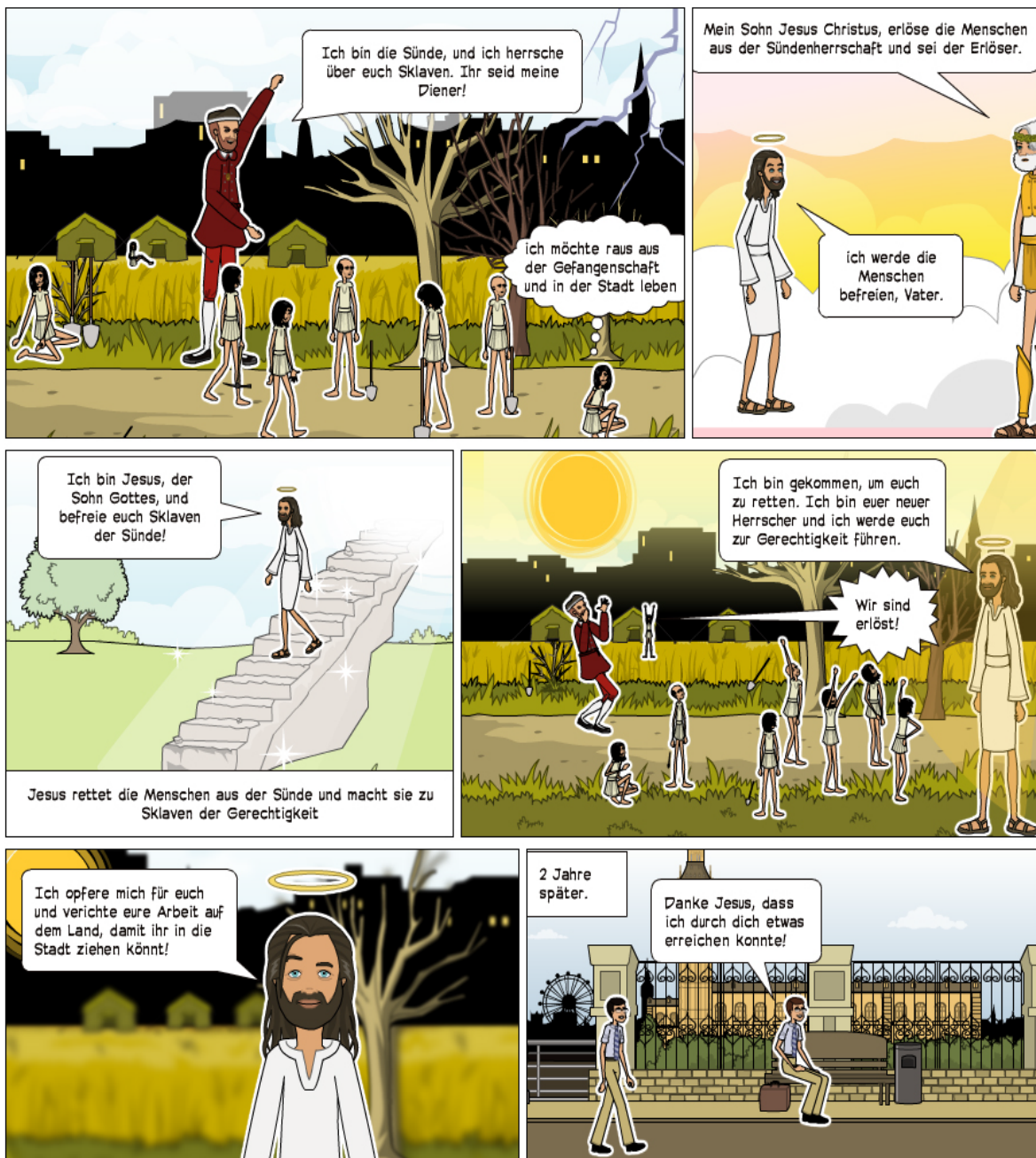


Abb. 6: mit pixton.com erstelltes Beispiel einer „graphic narrative“ zu Röm 6

Die erste graphisch narrative Darstellung versetzt die paulinische Herr-Sklave-Metaphorik mit dem stattfindenden Herrschaftswechsel in den Kontext der Energie- wende und des ökologischen Bewusstseins einer „Fridays-For-Future“-Bewegung. Die personifizierte Sünde treibt die Menschen dazu an, Energie durch Körperkraft zu erzeugen, sodass es ihr gut ergeht. Jesus wird von Gott als Sonne geschickt, um für die Menschen der Sünde Wärme und Solarenergie zu produzieren. Die Stellvertreterrolle befreit die Menschen aus der Versklavung und macht sie frei für den Weg mit Gott: „Und so entschieden sich die Menschen für den Weg zu Gott, zum ewigen Leben“ (vgl. Abb. 5, Panel 7).

Die zweite „graphic narrative“ interpretiert die Herr-Sklave-Metaphorik kulturhermeneutisch innerhalb einer Kontroverse zwischen körperlich anstrengendem, arbeitsreichen Landleben und dem eher zivilisierten Stadtleben – welches hier, im Gegensatz zu geläufigen Empfindungen derzeitiger Adoleszenz und junger Erwachsener, als das angenehmere Leben empfunden wird, zumindest als ein solches, welches eine Karriere bietet und weniger körperliche Anstrengung bedarf. Im Gegensatz zum ersten Beispiel, ist hier Jesus Christus (und auch Gott, vgl. Abb. 6, Panel 2) nicht gänzlich abstrahiert bzw. symbolisiert, sondern als „Sohn Gottes“ (vgl. Panel 3) und „Erlöser“ (vgl. Panel 2) dargestellt, der die Arbeit der Menschen auf dem Land unter der Herrschaft der Sünde übernimmt, sodass diese in die Stadt gehen und sich selbst verwirklichen können: „Danke Jesus, dass ich durch dich etwas erreichen konnte“ (vgl. Panel 6).

Auch wenn der Herrschaftswechsel und das Leben „in Christus“ nicht als ein postbaptismales Ereignis gedeutet werden und auch das folgliche „simul iustus et peccator“ keine Erwähnung in den graphischen Narrativen findet – dafür hätte sicherlich noch Röm 7 hinzugezogen werden müssen, was den Umfang der Unterrichtseinheit stark erweitert hätte – weisen die Beispiele darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung einer eigenen „graphic narrative“ den Tod Jesu als ein soteriologisches Geschehen, welches die Menschen von der Sündenherrschaft befreit und den Weg mit Gott ebnet, verstanden haben. Wurde die historische Grundlage zu Jesus und Paulus mithilfe von „graphic narratives“ erschlossen, so wurde die theologische Komponente des Kreuzestodes Christi durch die Gestaltung einer „graphic narrative“ zu Röm 6 kognitiv zugänglich.

Wichtig ist es an dieser Stelle zu erwähnen, dass die Schülerinnen- und Schülerprodukte wiederum selbst dekodiert werden mussten, um sie zu verstehen und kritisch zu bewerten. D.h. die Schülerinnen und Schüler sollten eine Beschreibung der Einzelbilder (Panels), in der die paulinische Analogie zur Sündenthematik deutlich wird, separat verfassen. Dadurch fand wiederum eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem theologischen Thema statt sowie eine Förderung der Prozesskompetenzen (siehe 3.2.).

3.2 Evaluation der Unterrichtseinheit

Bei einer Lerngruppe von 17 Schülerinnen und Schülern kann es sich nur um erste Erkenntnisse hinsichtlich der Vermittlung inhaltsbezogener Kompetenzen durch den Einsatz und das Erstellen von „graphic narratives“ handeln. Eine Evaluation der Unterrichtseinheit geschah auf Basis der Auswertung der „graphic narratives“ und deren Metareflexionen sowie der Auswertung der Schülerfragebögen zur Selbsteinschätzung.

Der Arbeitsauftrag zum Erstellen einer „graphic narrative“ zu Röm 6 enthielt u.a. die Aufforderung zur Beschreibung und Reflexion der eigenen Produkte. So dienen die Text-Bild-Gefüge der Lerngruppe mit ihren Produktionsbeschreibungen als eine Ergebnissicherung hinsichtlich des Verständnisses zu Christi Kreuzestod.

Die Produktionsbeschreibungen zu den eigenen „graphic narratives“ bilden eine Meta-reflexion der Schülerinnen und Schüler, die einer Transferleistung gleichkommt, aufgrund derer ein Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des christlich-soteriologischen Verständnisses durch den Einsatz der „graphic narratives“ ersichtlich wird. Z.B. wurde zu Abb. 5 geschrieben: „Panel 1 und 2 zeigen die Menschen

unter der Sünden Herrschaft, sie müssen viel Leiden“ (gemeint ist, die im Panel dargestellte Produktion von Energie/Wärme für die Sünde), „Panel 6 und 7 zeigen den Herrschaftswechsel von der Sünde zu Gott: die Menschen müssen nicht mehr unter der Sünde arbeiten/leiden, weil Jesus ihren Platz eingenommen hat (Stellvertretung), sie können nun den Weg mit Gott gehen, den Weg des Lebens, in Freiheit (ohne Arbeit/Leid und Tod)“ (gemeint ist die graphisch-narrative Umsetzung im Panel, dass Jesus als Sonne nun Solarenergie erzeugt). Oder in Abb. 6 wurde zu den Panels 1 bis 3 geschrieben: „Sklavenhalter (die Sünde) zwingen Sklaven (Menschen) zur körperlichen Arbeit (Gefangenschaft/Herrschaft); Gott schickt Jesus als Lösegeld (Bild vom Loskauf) zur Befreiung der Sünden auf die Erde. Jesus erlöst die Menschen so von ihren Sünden. Er nimmt die Arbeit, also die Sünde, selbst auf sich“, und zu Panel 5 hieß es „biblisches Bild vom Opfertod, Jesus als Opferlamm, Stellvertreter für die Menschen“. Die „graphic narratives“ sind demnach als ein Produkt jugendtheologischer Gespräche zu betrachten und zeigen zusammen mit den Produktionserläuterungen Gedankenfortschritte.

So heißt es im Sinne des Theologisierens mit Kindern bei Mirjam Zimmermann: „So gesehen sollen Kinder beim Theologisieren domänenspezifisch auf höhere Kompetenzniveaus gelangen, also einen Kompetenzzuwachs erreichen“. Es geht darum „kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Lösen von komplexen Problemen zu erwerben. Bei den Prozesskompetenzen [...] ist die Metareflexion auf diese Entwicklungen hin zu verstehen“ (2010, S. 140–141). Die Gestaltung einer „graphic narrative“ zu Paulus' Sünden- bzw. Herrschaftsanalogie stellt solch eine Herausforderung für die Jugendlichen dar. Die Eigenproduktionen der Jugendlichen sind Zeugnis für ein Sich-Auseinandersetzen mit schwierigen theologischen Problemen und entsprechende kreative Lösungsansätze für diese. Deutlich wird, dass in allen graphisch-narrativen Umsetzungen zu Röm 6, Jesus eindeutig als Gottes Sohn und Christus identifiziert und dargestellt wurde.

Die meisten „graphic narratives“ der Schülerinnen und Schüler zeigen ein „Setting“, welches klassische Assoziationen der Herr-Sklave-Metaphorik aufweist, d.h. die kreierten Panels bilden eine Zeit ab, die irgendwann in der Vergangenheit spielt, in einer Wüste oder mittelalterlichen Umgebung, die Menschen als arbeitende Sklaven oder Untertanen, die Sünde als Sklavenhalter oder König/Herrscher, Christus als Sohn Gottes, Retter und Erlöser, der von Gott geschickt die Menschen aus der Sünden Herrschaft befreit und diese hinüberleitet zu Gott als neuem Herrscher, der anstatt Leid, Tod und Dunkelheit, den Menschen Gerechtigkeit, Freiheit, Leben und Licht bringt. Einigen Schülerinnen und Schülern gelang zwar auch der Transfer des „Settings“ ins Hier und Jetzt, d.h. ihre „graphic narrative“ zeigt eine abstrahierte, kulturhermeneutisch-interpretierte Umsetzung von Röm 6, wie die Abbildungen 5 und 6 zeigen; offen muss daher die Frage bleiben, inwieweit damit die Bedeutung für das persönliche Leben erschlossen wurde. Entsprechende andere Transfers wären gewesen, Sklave des Wunsches nach Geld, Sklave des eigenen Karrierestrebens, Sklave der eigenen Ängste und Unsicherheiten etc. zu sein.

Die Taufe als Voraussetzung zur Teilhabe am Loskauf und der Befreiung des Menschen von der Herrschaft der Sünde fand weniger Eingang in die „graphic narratives“ der Schülerinnen und Schüler. So gestaltete nur eine Schülerin ein Panel zu einer Taufszenen und schrieb in das Panel „Befreiung der Sünde durch die Taufe“, in der dazugehörigen Beschreibung heißt es dann: „Reinigung durch Taufe, Bekennung zu Gott“. In diesem Ergebnis lässt sich zwar ein Verständnis seitens der Schülerin von Taufe als

Erinnerung und Teilhabe an Christi Kreuzestod erkennen. Ob allerdings die Taufe tatsächlich als Umwandlung in einen postbaptismalen Zustand, der Christus in den Tod folgt (mit Christus der Sünde gestorben, vgl. Röm 6), verstanden wurde, bleibt fraglich – auch wenn es im Panel heißt „Befreiung der Sünde durch die Taufe“.

Vermerkt wurde nicht erkannt, dass der (postbaptismale) Mensch keine Wahl darin hat, sein oder ihr Leben unter der Sünde oder unter Gott zu führen. Die Schülerinnen und Schüler sprachen in ihren „graphic narratives“ häufiger von einer Wahl oder einer Entscheidung, die Menschen treffen, oder von zwei Wegen, die sie gehen könnten. Dass Gottes Akt der Befreiung durch die Hingabe seines Sohnes Jesu Christi bedingungslos ist und alle Menschen miteinschließt, wurde oft nicht erkannt. So zeigt sich in manchen „graphic narratives“ der Schülerinnen und Schülern eher eine katholische Interpretation des freien Willens: ich kann mich auch noch nach der Erlösung für oder gegen die Sünde entscheiden, ob ich Gott folge oder der Sünde. Der daran anschließende Zustand der Simul-Existenz (des schon jetzt aber noch nicht ganz) fand überhaupt keinen Platz. Bei letzterem mag das Fehlen in den „graphic narratives“ daran liegen, dass das Phänomen der Simul-Existenz in Röm 6 noch nicht ausreichend und in der Unterrichtseinheit erst anschließend mit Röm 7 weiter thematisiert werden sollte. Paulus wurde hin und wieder als theologischer Erzähler in die „graphic narratives“ eingefügt, der vom Kreuzestod Christi und dessen Bedeutung anderen Unterdrückten berichtet. Dieses deutet darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler die Rolle des Paulus als Theologen, d.h. als Interpréteur des Kreuzestodes Jesu, erkannt haben. Es obliegt der Lehrperson, die in den „graphic narratives“ und den dazugehörigen Produktionsbeschreibungen mangelhaft oder nicht erkannten Bereiche der christlichen Soteriologie bei Paulus in Röm 6, im Unterricht nachfolgend zu thematisieren und zu vertiefen.

Am Ende der Unterrichtseinheit füllten die Schülerinnen und Schüler einen Evaluationsbogen zur Selbsteinschätzung aus, inwiefern sie glauben, dass das Lesen sowie die Gestaltung graphischer Narrative ihnen geholfen hat, den Kreuzestod Christi (aus paulischer Sicht) als ein Erlösungsgeschehen zu verstehen (vgl. Hypothese Kap. 1).

Natürlich konnte in diesem Setting nicht geklärt werden, auf welchen Teilen der Unterrichtseinheit der Kompetenzzuwachs beruht und ob ein solcher auch mit klassischen Texten ebenso hätte erreicht werden können. Da die Verwendung von „graphic narratives“ aber eher als innovatives Medium bezeichnet werden kann, das einen hohen Aufforderungscharakter in Analyse und Produktion für die Lernenden hat, ist es m.E. dennoch sinnvoll, den Lernzuwachs hier in dieser Form aufzuzeigen (und überhaupt einen solchen auf Basis dessen zu vermuten), gerade weil „graphic narratives“ die Einheit medial bestimmt haben. Sinnvoll wäre natürlich, die Ergebnisse anhand einer traditionell arbeitenden Vergleichsgruppe zu überprüfen.

Die Auswertung des Fragebogens ist durch die vorgegebenen Ankreuzmöglichkeiten standardisierter und wurde übersichtlich in einer prozentualen Graphik zusammengefasst. Die Auswertung des Fragebogens zur Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler des Mediums „graphic narratives“ in der Unterrichtseinheit „Für uns gestorben?“ bekräftigt die aufgestellte Hypothese. 82% der Schülerinnen und Schüler (d.h. 14) empfanden den Einsatz (i.e. das Lesen) der „graphic narrative“ als hilfreich, um die Bedeutung Jesu besser zu verstehen. Nur bei 18% (das entspricht 3 Schülern) traf dies nicht oder nur teilweise zu. Die selbstständige Gestaltung einer „graphic narrative“ hat 16 von 17 Lernenden geholfen (94%), die (theologische) Bedeutung Jesu besser zu verstehen.

94% der Lerngruppe geben an, dass sie jetzt eine gute Vorstellung von der Bedeutung des Kreuzestodes Jesu im christlichen Kontext haben. Knapp zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler (65%) behaupten, dies auch von dem Konzept der Erlösung zu haben und wiederum 82% von dem Konzept der Sünde.

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler fühlen sich nun im Stande über den christlichen Glauben in Bezug auf theologische Deutungen des Todes Jesu Auskunft zu geben (71%, 12 Lernende) und über diesen zu diskutieren (65%, 11 Lernende).

Die Ergebnisse der Evaluation zur Selbsteinschätzung sprechen für einen Einsatz der „graphic narrative“, wenn komplexe christologische Inhalte im Religionsunterricht vermittelt werden sollen – dies kann auch für andere dogmatische und theologische Sachverhalte gelten.

4 Resümee

Den Kreuzestod Christi als ein soteriologisches Geschehen zu verstehen, erfordert ein vernetztes Wissen über Vorstellungen von Sünde, Erlösung und der (gestörten) Beziehung zwischen Gott und Mensch. Mit dem bimedialen narrativen Ansatz einer „graphic narrative“ wurde im Kontext einer Unterrichtseinheit zu Christi Kreuzestod medial gewinnbringend mit der Rezeption und Produktion von „graphic narratives“ gearbeitet. Dieses hier vorgestellte Beispiel verweist exemplarisch auf die Lernchancen, im (bilingualen) Religionsunterricht mit diesem jugendgemäßen Medium zu arbeiten, und ermutigt dazu, dabei rezeptive und produktive Ansätze unterrichtlich zu verschränken, um sich schwierigen theologischen Fragen zu nähern. Die religionspädagogische Leistung der „graphic narratives“ besteht dann darin, dass sie durch das Zusammenspiel von Text und Bild und die damit geforderte Imagination das für Jugendliche theologisch eher Unsichtbare sichtbar werden lassen.

Literaturverzeichnis

- Alex, B. & Montero, J. P. (2016–2018). *Bibel-Comic*. Brittnau: Adonia Verlag.
- Brinkmann, F. Th. (1999). Comics und Religion. Das Medium der „Neunten Kunst“ in der gegenwärtigen Deutungskultur (Praktische Theologie heute 44). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brinkmann, F. Th. (2016). Art. Comic. Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet. URL: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Comic.100136>. [Zugriff: 20.09.2018].
- Büttner, G. (2016). Von der religiösen Wirklichkeit erzählen. Narratologische Impulse für die Religionspädagogik. In G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.), *Narrativität. Religion Lernen. Jahrbuch für Konstruktivistische Religionsdidaktik Bd. 7* (S. 9–22). Babenhausen: Ludwig Sauter.
- Casey, J. & Marra, B. (2019). *JesusFreak*. Irvine, CA: Image Comics.

- Crumb, R. (2009). *Das Buch Genesis illustriert*. Hamburg: Carlsen.
- Dalferth, I. U. (1994). *Der auferweckte Gekreuzigte. Zur Grammatik der Christologie*. Tübingen: Mohr.
- Eisner, W. (1985). *Comics and Sequential Art*. Tamarac, FL: Poorhouse Press.
- Englert, R. (2017). Die christologische Frage in der Religionspädagogik. Befunde, Problemanzeigen, Desiderate. In R. Englert & F. Schweitzer (Hrsg.), *Jesus als Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie* (S. 11–29). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hayman, G. & Pratt, H. J. (2005). What Are Comics? In D. Goldblatt & L. Brown (Hrsg.), *Aesthetics: A Reader in Philosophy of the Arts* 2. Aufl. (S. 419–424). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hoth, I. & Le Blanc, A.; (1976–1978). *Die Bibel im Bild*, 15 Hefte, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Jim-Studie. (2019). *Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. URL: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf [Zugriff 30.07.2020].
- Kazybrid, M., Anderson, J., Georgiou, B. & Barony, J. (2020). *Herders Comic-Bibel*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Klaiber, W. (2010). Das Wort vom Kreuz. Skandal oder Herzstück des Evangeliums? In V. Hampel & R. Weth (Hrsg.), *Für uns gestorben. Sühne – Opfer – Stellvertretung* (S. 33–42). Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Verlag.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics. The Invisible Art*, New York, NY: Harper Collins.
- Meskin, A. (2012). The Ontology of Comics. In A. Meskin & R. T. Cook (Hrsg.), *The Art of Comics: A Philosophical Approach* (S. 31–46). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Munzel, F. (1997). *Bibliotherapie und religiöses Lernen. Ein interdisziplinärer Beitrag zur „Theologie des Lesens“ und zur Innovation des Religionsunterrichts*. Münster: LIT.
- O’Hear, A. & Groves, J. (2012). *Introducing Jesus. A Graphic Guide*. London: Icon Books.
- Oskamp, U. (2017). *Bibliotherapeutische Arbeit mit Comics. Zur narrativen Funktion von Bild-Text-Gefügen im Religionsunterricht der Grundschule*. Berlin. LIT.
- Röhser, G. (1987). *Metaphorik und Personifikation der Sünde. Antike Sündenvorstellungen und paulinische Hamartia*. (Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament Reihe 2 25). Tübingen: Mohr.
- Russel, M., Pace, R, Kirk, L & Troy, A. (2019). *Second Coming*. Vol. 1, Syracuse, NY: Ahoy Comics.
- Schmitz, U. (2008). ‘Wundervolle’ Comics. Die Wunder Jesu in Comicform? *Eulenfisch (Limburger Magazin für Religion und Bildung)*, Heft 2, S. 53–55. URL:

http://www.eulenfisch.de/fileadmin/user_upload/Praxis/Material/Eulenfisch_2_2008_Wundervolle_Comics.pdf [Zugriff 21.07.2020].

- Siku alias Ajibayo Akinsiku (2007). *Manga Bibel*. Köln: Egmont Comic Collection.
- Shinozava, K. (2016). *Manga Messias: Wird er unsere Welt retten oder zerstören?* (2. Aufl.). Gießen: Brunnen.
- Southall, D. J. (2008). *Rediscovering Righteousness in Romans. Personified Dikaio-synē within Metaphoric and Narrational Settings*. (Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament Reihe 2 240). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Stein, D., Ditschke, S. & Kroucheva, K. (2009). Birth of a Nation. Comics als populärkulturelles Medium. In dies. (Hrsg.), *Comics. Zur Geschichte und Theorie eines populärkulturellen Mediums* (S. 7–28). Bielefeld: transcript.
- Wartenberg, Th. E. (2012). Wordy Pictures: Theorizing the Relationship between Word and Text in Comics. In A. Meskin & R. T. Cook (Hrsg.), *The Art of Comics: A Philosophical Approach* (S. 87–104). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Zimmermann, M. (2010). *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Gustave Doré, „Adam und Evas Vertreibung aus dem Paradies“, Holzschnitt aus „La Grande Bible de Tours“ (1866, eine neue Ausgabe der 1843 ins Französisch übersetzten Vulgata). URL: https://www.creationism.org/images/DoreBibleIllus/aGen0324Dore_AdamAndEveDrivenOutOfEden.jpg [Zugriff 30.07.2020].
- Abb. 2 Adam und Eva im Paradies, Russel & Pace, 2019, S. 1–2.
- Abb. 3 Entfremdung von Gott und der eigenen Geschöpflichkeit, Russel & Pace, 2019, S. 3.
- Abb. 4 Kreuzigung und Tod Jesu, Russel & Pace, 2019, S. 9–10.
- Abb. 5 Zeichnerisches Beispiele einer „graphic narrative“ zu Röm 6, Fabricius.
- Abb. 6 mit pixton.com erstellte Beispiele einer „graphic narrative“ zu Röm 6, Fabricius.

Dr. Steffi Fabricius, Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Evangelische Theologie, Religionspädagogik und Fachdidaktik, Universität Siegen.