
Enttäuschte Hoffnungen – ist das alles? - Eine Unterrichtseinheit zu „Emmaus“ in der Sekundarstufe I

Mirjam Schambeck

1 SchülerInnen als Subjekte des Religionsunterrichts ernst nehmen

1.1 Autonomiebedürfnis und Individualisierungsanspruch von SchülerInnen als Herausforderung an Schule und Religionsunterricht

Was ReformerInnen zu Beginn des 20. Jahrhunderts als „Pädagogik vom Kinde aus“ postulierten (Vgl. Heinrich Schüssler, Gutstav Götzel, Maria Montessori, Herman Nohl, Hugo Gaudig), fordern Kinder und Jugendliche heute von sich aus ein.¹ Die Schule und mit ihr der Religionsunterricht sind aufgefordert, sich dem Autonomiebedürfnis der SchülerInnen und ihrem Individualisierungsanspruch zu stellen. Konkret für den Religionsunterricht bedeutet das auch, SchülerInnen als Subjekte von Theologie ernst zu nehmen, ihre religiöse Biographie und ihre Lebenswelt als „loci theologici“, als Orte von Theologie für Theologie anzuerkennen, und ihnen Wege zu eröffnen, ihre eigenen Erfahrungen mit den Erfahrungen der jüdisch-christlichen Tradition in einen Dialog zu bringen.

Die folgenden Anregungen verstehen sich als Versuch, dieses angedeutete Verständnis von Religionsunterricht in einer konkreten Unterrichtseinheit Gestalt finden zu lassen. Ausschlaggebend für das Stundenthema, wie auch die Lernwege war eine Beobachtung, die Karl Ernst Nipkow machte, als er SchülerInnentexte im Hinblick auf die Virulenz der Gottesfrage bei Jugendlichen untersuchte.²

1.2 Wie hältst Du's mit der Religion? Die Gottesfrage als Krisis

Nipkow wertete insgesamt 1236 Texte von SchülerInnen im Alter von 16 – 20 Jahren aus, die von Robert Schuster herausgegeben wurden,³ und eruierte vier Einbruchsstellen für den Verlust des Gottesglaubens bei Jugendlichen, die zugleich vier grundlegende Erwartungen widerspiegeln, die auch vom Religionsunterricht in der Schule wahrgenommen und als Herausforderung verstanden werden müssen, die SchülerInnen entsprechend zu begleiten.

Als erste Einbruchsstelle benennt Nipkow die enttäuschte Erwartung an Gott als Helfer und Garant des Guten, die die Grundfrage nach der Güte als Sinn des Seins aufwirft. Die Theodizeeproblematik als erste und größte Schwierigkeit in der Gottesbeziehung wurzelt in der Kernfrage: Wer hilft mir?⁴ Als zweite macht er die enttäuschte Erwartung an Gott als Schlüssel zur Erklärung der Welt und des Sinns von Leben und Tod aus, die letztlich die Grundfrage nach der Existenz des Seins stellt und in den Kernfragen zusammengefaßt werden kann: Wie ist die Welt entstanden und wie endet alles?⁵ Die enttäuschte Erwartung an Gottes Realität gegen die Vermutung bloßer Fiktivität bezeichnet die dritte Einbruchsstelle. Sie spitzt sich in der theologischen Herausforderung zu, Religionskritik und Atheismus ernst zu nehmen und artikuliert „die Bedeutung einer erfahrungsbezogenen Hermeneutik, die symboldidaktische Wege wählt.“⁷ Die vierte Einbruchsstelle für den Verlust des Gottesglaubens bei Jugendlichen sieht Nipkow in deren enttäuschten Erwartung an das glaubwürdige Zeugnis über Gott in ihrer zwischenmenschlichen Umgebung und in den Kirchen. Jugendliche müssen deshalb laut Nipkow bei der Ausbildung einer persönlichen Gottesbeziehung begleitet werden, will man vermeiden, daß sie sich vom Gottesglauben verabschieden.

Die Gottesfrage und die Themen, die sich aus ihr ergeben, avanciert demnach zum „Kerncurriculum“.⁸ Für einen Religionsunterricht, der von den SchülerInnen ausgeht, sie selbst mit ihren Erfahrungen und Lebenswelten ernst nimmt, bedeutet das, die Herausforderungen, wie sie hier angeklungen sind, aufzunehmen. Die Unterrichtseinheit versucht, die vierte Einbruchsstelle des nipkowschen Modells aufzugreifen, indem den SchülerInnen Wege eröffnet werden sollen, einen eigenen, persönlichen Zugang zu Gott zu finden und hier konkret zum Gekreuzigt-Auferstandenen.

Diese Stunde ist der Versuch, das Auferstehungsgeschehen als Ereignis der Hoffnung aufscheinen zu lassen, das den Enttäuschungen und Hoffnungslosigkeiten der Jünger eine neue Richtung verleiht und mitten in ihrem Alltag erfahrbar wird (Rückkehr nach Jerusalem).

Enttäuschung, Hoffnungs- und Mutlosigkeit, das Gefühl, daß alles umsonst gewesen zu sein scheint, ist zwar keine nur für Jugendliche spezifische Erfahrung, aber dennoch eine, die aufgrund der Phase der Adoleszenz, der Auseinandersetzung mit verschiedenen Rollen, die auch von Verlust Erfahrungen begleitet wird, ein besonderes Gewicht hat.⁹ Im Bild von Karl Schmidt-Rottluff, Gang nach Emmaus aus dem Jahr 1918, wie auch in den ersten Teilen der Emmauserzählung wird gerade diese menschliche Grundsituation thematisiert. Zugleich bleibt die Perikope aber nicht bei dieser Erfahrung stehen. Die Begegnung mit dem Auferstandenen, der zunächst unerkannt mit den Jüngern auf dem Weg ist, wird für sie zur Wende. Sie können das Erlebte nun neu deuten. Eines der Motive, gerade diese Stelle aufgegriffen zu haben, war für mich diese Wendeerfahrung der Jünger. Daß Enttäuschungen hoffentlich nicht das letzte Wort haben, daß die SchülerInnen auf den Gedanken aufmerksam gemacht werden, daß sie auf ihrem Weg nicht allein sind, daß der Auferstandene mit ihnen unterwegs ist und sie begleitet, sind Angebote, die im Unterricht artikuliert werden sollen.

2 Erfahrungen aus der jüdisch-christlichen Tradition thematisieren

2.1 Die Emmauserzählung als Wegegeschichte - Anmerkungen zum exegetischen Hintergrund von Lk 24,13 - 35

Die sogenannte Emmauserzählung gehört zum Sondergut des lukanischen Doppelwerkes.¹⁰ Auf den komplizierten Überlieferungsprozeß will ich nicht genauer eingehen.¹¹ Als Arbeitshypothese gehe ich davon aus, daß der Redaktor des Lukasevangeliums eine ursprünglich selbständige Erscheinungsgeschichte vorfand und sie in sein Werk aufnahm, indem er sie mit der vorausgehenden und der nachfolgenden Erscheinungsgeschichte verklammerte. Die Verquickung mit Lk 24,1-12 geschieht einerseits durch die Notiz „am gleichen Tag“, andererseits durch den Terminus „Zwei von den Jüngern“, auch wenn hier nicht wie in V 11 der Elferkreis gemeint ist.¹² Die Zeitangabe könnte eventuell auch ein Hinweis auf das Bemühen der Gemeinde sein, den ersten Tag der Woche als für die christliche Gemeinde besonderen Tag zu begründen. Die substantivierte Form *poreuomenoi* (die Wanderer) zeigt den theologischen Horizont an, in dem diese Perikope gelesen werden muß. Das Unterwegssein ist eine ausgezeichnete Weise, die Menschen für den Gekreuzigt-Auferstandenen aufmerksam werden läßt (Vgl. auch Joh 21,1-14). Mit der Ortsbestimmung „Emmaus“ und dem Streckenmaß von 60 Stadien verbinden sich einige Fragen: Ist damit die Bezirkshauptstadt gemeint, die Josephus Flavius, *De bello judaico* IV 8,1 erwähnt, dann muß die Angabe von 60 Stadien falsch sein, weil diese mehr als 30 km entfernt ist. Von allen Positionen überzeugt die These am meisten, die in dem durch die mittelalterlichen Pilgertradition bekannt gewordenen el-Cubebe (11 km von Jerusalem) das biblische Emmaus ausmacht, auch wenn es keinerlei Hinweise gibt, daß dieser Ort jemals Emmaus geheißen hat.¹³ Letztlich muß man sich auch bei dieser Stelle bewußt halten, daß Lukas kein Interesse an geographischen Bestimmungen verfolgt.

Das Gespräch der beiden Jünger auf ihrem Weg wird durch das in der Einheitsübersetzung schlecht wiedergegebene, im griechischen Text einen Neuanfang markierende „und es begab sich“ unterbrochen. Die Dramaturgie der Erzählung erfährt durch das Hinzukommen des dritten Wanderers, der für die HörerInnen sofort als Jesus identifiziert wird, eine Steigerung. Der Hinweis in V 16: „Doch sie waren wie mit Blindheit geschlagen, so daß sie ihn nicht erkannten.“ zeigt aber, daß diese Gemeinschaft nicht nur von Jesus gewährt, sondern auch von den Jüngern angenommen und geglaubt werden muß.

Die Gemeinschaft, die die Jünger vor seinem Tod mit ihm pflegten, lebt fort in der nachösterlichen Gemeinschaft mit dem Gekreuzigt-Auferweckten, die sich auf besonders dichte Weise im Mahlhalten ereignet (V 30).

Jesus schaltet sich in das Gespräch der beiden durch eine Nachfrage ein. Die Rückfrage des Kleopas wird zum indirekten Anfang einer Schilderung der Situation, in der sich die

Jünger seit der Kreuzigung Jesu befinden. Lukas nutzt diese Passage, um ein Stück Christologie zu entfalten. Jesus wird charakterisiert als Mann aus Nazaret (Vgl. auch diese Bezeichnung Jesu in der Apg: Apg 2,22: Jesus, der Nazoräer; Apg 3,6: im Namen Jesu Christi, des Nazoräers; Apg 4,10: im Namen Jesu Christi, des Nazoräers), als Prophet, der mächtig in Wort und Tat war. Durch die Wortwahl $\epsilon\kappa\ \tau\eta\ \rho\acute{o\phi\eta\tau\eta\varsigma$ (prophetisch redender Mensch) benennt Lukas einen Terminus, den er parallel auch in Apg 3,22f und Apg 7,35-37 verwendet, als er eine christologisch gewendete Mesotypologie thematisiert. Auch wenn Lukas das Schuldmotiv im Zusammenhang mit der Kreuzigung Jesu aufgreift und durch die Doppelung vermutlich auf die Verantwortung aller Instanzen anspielt, ist das Leidensmotiv stärker gewichtet.

Die Bemerkung, daß heute schon der dritte Tag sei (V 21), verleiht der Meinung der Jünger Ausdruck, daß der Tod Jesu nun endgültig besiegelt und das Eingreifen JHWHs endgültig ausgeschlossen sei.¹⁴

Die VV 22 - 24 sind als Rekapitulation der Erzählung von der Auffindung des leeren Grabes zu lesen. Auch die Engelserscheinung konsterniert die Jünger eher als sie diese ermutigen könnte.

Mit V 25 erfährt die Erzählung eine Wende. Jesus greift in das Gespräch der Jünger ein, indem er ihnen den Weg des Leidens als Konkretisierung des heilsgeschichtlichen $\delta\epsilon\iota\chi\eta\sigma\alpha\iota$ (es mußte so sein) vor Augen stellt. Die Ungewöhnlichkeit der Vorstellung von einem leidenden Messias kann nur auf der Folie des Messiasverständnisses des Frühjudentums verstanden werden, das einerseits die Vorstellung eines politischen Messias, andererseits diejenige eines eschatologischen Messias ausbildete, der in Herrlichkeit kommt, um Israel zu befreien und wieder herzustellen.¹⁵

Das Bild des Auferstandenen, der mit den Jüngern unterwegs ist und ihnen den Sinn der Schrift erschließt, wie es V 27 zeichnet, hat in der Auslegungsgeschichte bis heute eine große Bedeutung. Der christlichen Gemeinde wird im Auferstandenen ein hermeneutischer Schlüssel an die Hand gegeben, die Schriften des Alten Bundes neu zu lesen und neu zu verstehen.

In V 28 legt Lukas die Exposition für das Geschehen der Mahlgemeinschaft, das für die Jünger zur Erfahrung der Wende wird. Das anfängliche Zögern Jesu, nämlich weitergehen zu wollen, könnte auch zu den Konventionen der orientalischen Gastfreundschaft gehört haben.

Die Jünger erkennen Jesus, als er den Part des jüdischen Hausvaters übernimmt, das Brot bricht und das Dankgebet spricht, obwohl er nur Gast ist. Zunächst fehlt diesem Ereignis jeder eucharistische Bezug. Das Vorgehen bei Tisch ist durch die jüdische Tischsitten geregelt. Durch die lukanische Redaktion wird dieses Geschehen aber künftig im Licht der frühchristlichen Eucharistiefeyer gelesen werden. Lukas schildert die Szene mit Worten, die in der Tradition des Einsetzungsberichts verankert sind.¹⁶

V 31 greift ein Motiv auf, das auch in der griechischen Sprach- und Gedankenwelt auftaucht: das Verschwinden des Heroen im Augenblick seines Erkenntwerdens.¹⁷ Dieser Vers meint jedoch noch mehr. Der Auferstandene gibt sich zu sehen, ist den Sinnen greifbar nahe und entzieht sich gleichzeitig der Verfügbarkeit. Die Gegenwart des Auferstandenen ist nicht einfach mit der vorösterlichen Gemeinschaft Jesu mit seinen Jüngern gleichzusetzen. Die Jünger verstehen die Begegnung mit dem Auferstandenen auch als Auftrag. Sie brechen auf, obwohl es schon Abend ist, und kehren nach Jerusalem zurück, um den Elfen und den anderen Jüngern davon zu berichten. Der Weg zurück hat für die lukanische Wegtheologie eine große Bedeutung. Für Lukas ist es wichtig, daß die Verkündigung der Auferstehung von Jerusalem aus geschieht. Diese kurze Notiz des Zurückkehrens war für mich auch der Anlaß, in der Unterrichtsstunde die geschehene Wende zu artikulieren.

Die Erfahrung der enttäuschten Hoffnungen, des Nicht-Verstehens und doch schon Unterwegsseins mit Jesus werden auch von Karl Schmidt-Rottluff in seinem Bild „Gang nach Emmaus“ aus dem Jahr 1918 aufgegriffen und gedeutet.

2.2 Karl Schmidt-Rottluff und das Bild, Gang nach Emmaus, 1918

Karl Schmidt-Rottluff wurde 1884 in Rottluff bei Chemnitz geboren.¹⁸ Zunächst benutzte er ähnlich wie Heckel und Kirchner, mit denen er 1905 in Dresden *Die Brücke* gründete,

die Farben der Impressionisten und ließ sich vor allem von Vincent van Gogh inspirieren. Porträts und Landschaftsbilder, die meistens auf die Gegend um Dangast am Jadebusen anspielen, gehörten in seiner Anfangsphase zu den häufigsten Sujets. Ab 1911 entstanden auch Bilder nach norwegischen Motiven, die in ihrer Farbgebung volltöniger sind als andere. Seit seiner Übersiedlung nach Berlin im selben Jahr spielt für Schmidt-Rottluff die Form eine immer stärker werdende Rolle. Das Bild, Gang nach Emmaus, das 1918 entstand, steht in dieser Tradition des Malers. Es mißt 39,7 auf 49,9 cm und wurde als Holzschnitt aus Fichtenholz gefertigt. Die Volumina sind auf summarische, geometrische Formen zurückgeführt, so daß das lineare Gerüst der Komposition klar zu Tage tritt. Der Einfluß afrikanischer Skulpturen kommt hier deutlich zum Vorschein. Schmidt-Rottluff erreicht damit eine Knappheit und Vereinfachung, die besticht. Die Tiefe, die Schmidt-Rottluff den Figuren verleiht, läßt auch die Landschaft ahnen, in die er drei Wanderer stellt. Der Maler führt die Betrachtenden in jeder Hinsicht in fremde Gefilde. Auch die Farbgebung zielt nicht auf Wirklichkeitsnähe, sondern ist durch den Schwarz-Weiß-Kontrast des Holzschnitts geprägt. Eine schwarze Sonne beispielsweise, die schwarze Strahlen von sich gibt, verweist schon auf eine Weise des Sehens, das auch „anderes“ wahrzunehmen vermag.

Beim ersten Sehen fallen sofort die drei Personen ins Auge, die miteinander unterwegs sind auf einem Weg, der von rechts nach links verläuft, also im Uhrzeigersinn und damit in Richtung der Zeit und Vergänglichkeit. Ihre Kleidung ist schwarz, nur wenig Einzelheiten sind zu erkennen.¹⁹ Die Gestalten bestechen durch ihre einfache, klar strukturierte Kontur. Sie erwecken durch ihre Haltung die Aufmerksamkeit der Betrachtenden. Vor allem die Person ganz rechts im Bild zieht den Blick auf sich. Sie geht mit vorgebeugtem Oberkörper, einen Stock zur Stütze nehmend, der trotzdem nicht stützt, und sieht entmutigt, ja zerschlagen aus. Auch die Füße sind entstellt und schleppen den Wanderer nur mühsam vorwärts. Das Gesicht, das in groben Zügen geschnitzt ist, spiegelt die Haltung der Hoffnungslosigkeit und Enttäuschung wider. Die Augen sind zwar angedeutet, scheinen aber nicht zu sehen. Die Stirn ist zerfurcht, der Mund ist breit und sieht wegen seiner schwarzen Farbe wie ein Hohlraum aus.

Dem Mann rechts ist der Mann links vergleichbar. Seine Schultern sind ebenfalls gebeugt, seine Arme hängen herab, die Hände sind geöffnet, wirken aber wie ein Signal der Hilflosigkeit. Alles scheint ihm aus den Händen genommen worden zu sein, er hat nichts mehr, das er halten könnte, das ihn halten könnte. Die beiden Männer unterscheiden sich allerdings durch die Haltung des Kopfes. Der linke hat seinen Kopf schon etwas gehoben, er scheint zu lauschen. Die Lippen seines Mundes liegen zwar auch noch breit übereinander, sind aber schon als solche zu erkennen und bräuchten nicht viel an Anstrengung, um ein Wort formen zu können bzw. sehen so aus, als ob sie sich gerade nach einer Rede schließen würden. Auch die Augen sind größer geschnitzt als beim Mann rechts und weisen mehr Helligkeit auf, obwohl auch sie letztlich wie tot wirken und nicht sehen zu können scheinen. Insgesamt drängt sich der Eindruck auf, daß beide die Gestalt in der Mitte nicht oder kaum wahrnehmen.

Diese geht aufrecht zwischen ihnen und richtet den Blick direkt auf die Betrachtenden. Die Augen sind sehr groß. Das eine ist weiß, das andere schwarz. Auffällig bei der Gestalt in der Mitte ist zum einen die Geste ihrer linken Hand. Sie ist aufgerichtet und wirkt einerseits abwehrend. Andererseits strahlt sie etwas Beruhigendes, Angst Nehmendes, ja Tröstendes aus. Die Gestalt fällt durch den kreuzförmigen Strahlennimbus auf, der sie eindeutig als Jesus Christus identifiziert. Anders als die Sonne, die der Landschaft zugehört, scheint hinter dem Kopf des Auferstandenen eine neue Sonne aufzugehen, die wirklich Licht verbreitet. Diese Sonne durchwirkt auch das Gesicht des Auferstandenen und hebt es gegenüber den anderen beiden Männern hervor.

Schmidt-Rottluff positionierte die drei Wanderer in eine Landschaft, die bizarr, unwirklich und leblos, ja fast bedrohlich erscheint. Der Weg, auf dem sie gehen, hat schon eine Biegung gemacht, die Bäume, die am Rand des Weges stehen, wirken durch ihre schroffen Formen wie tot, auch die Gräser sprechen wegen ihrer strengen, geometrischen Formen nicht so sehr vom Leben, vom Grünen und Wachsen, sondern eher von verbrannter, trostloser Erde. Die Sonne, die soeben unterzugehen scheint, unterstreicht die Stimmung der Hoffnungslosigkeit. Ihre Strahlen nehmen geradezu dem Mann links im Bild den Platz zum Aufrechtstehen. Ihr Untergang markiert das Ende des dritten Tages

und besiegelt damit endgültig das Schicksal des Gekreuzigten.

Das Bild, Gang nach Emmaus, gehört zu einer Reihe von Holzschnitten mit biblischen Themen, die Schmidt-Rottluff noch während des Ersten Weltkriegs begann. Schmidt-Rottluff kehrte verändert aus dem grausamen Krieg zurück, wie Willi Grohmann hervorhebt, der eine Deutung dieser Wandlung versucht, wenn er schreibt: „...der neue Antrieb, den er erhalten hat, kommt weniger aus dem Politischen und Sozialrevolutionären als aus der 'hochgradigen Empfindsamkeit'..., aus der Gewißheit einer Verbundenheit mit dem Numinosen, dem Heiligen, dem Religiösen.“²⁰ Diese Verbundenheit und Suche nach dem Transzendenten, die sich auch in dem Bild, Gang nach Emmaus, widerspiegelt, war für mich Anlaß, das Bild für die Unterrichtsstunde auszuwählen.

3 Zum didaktischen Arrangement

3.1 Lernwege, die von den SchülerInnen ausgehen

Religionsunterricht, der sich als „lebenshermeneutischer Religionsunterricht“ (W. Langer) versteht und die Herausforderungen, die die Einbruchsstellen für den Verlust des Gottesglaubens bei Jugendlichen darstellen, aufzunehmen versucht, zeigt sich als „Ort“ in der Schule, an dem die SchülerInnen ihren Glauben bzw. ihre (A-) Religiosität zum Ausdruck bringen können.²¹

Gewiß wird es einiges kosten, neben die „gewohnten“ Formen des Unterrichts, die vor allem auf die kognitiven Fähigkeiten der SchülerInnen zielen, Arbeitsweisen einzuführen und mit ihnen umzugehen, die auch deren gestalterischen und affektiven Seiten ansprechen. Gedacht ist hier an Lernwege, die vom assoziativen Potential der SchülerInnen ausgehen, wie es z. B. in den Formen des kreativen Schreibens zum Ausdruck kommt, im Umgehen mit Farben und Formen, in Spiel und Bewegung und in der Musik. Mir fiel immer wieder auf, daß die Motivation von SchülerInnen groß ist, sich mit Religion und religiösen Inhalten zu beschäftigen, wenn sie entdecken, daß sie selbst hier „Thema“ sind, daß es um sie und ihre Erfahrungen und letztlich um ihre Beziehung zu Gott geht. Zugleich ist viel Behutsamkeit und Geduld vonnöten, um den Erfahrungsraum der SchülerInnen zu schützen und sie in ihrer Schülerrolle nicht zu sehr zu verunsichern.

Die folgende Unterrichtseinheit greift vor allem auf Weisen des kreativen Schreibens zurück bzw. auf die Möglichkeit, die sich durch den Umgang mit Kunstbildern ergibt, und versteht sich vom ästhetischen Lernen her mit den Akzenten der Aisthesis, Katharsis und Poiesis.²²

3.2 Zur Frage nach dem Umgang mit Kunstbildern im Religionsunterricht

Im Christentum ist es seit jeher strittig gewesen, mit darstellender Kunst umzugehen.²³ Das Bilderverbot, das in der jungen Kirche etwa bis zur Mitte des dritten Jahrhunderts voll berücksichtigt wird, ist von den Verboten in Ex 20,4; Dtn 5,8 her zu verstehen. Das Christentum ist also wie das Judentum ursprünglich keine Bildreligion. Ab dem fünften Jahrhundert wurden Bilder²⁴ nachträglich theologisch legitimiert, indem einerseits eine Gleichsetzung von Wort und Bild angenommen wurde. Bilder wurden und werden angesehen wie verschlüsselte Worte. Eine Bilderschließung in diesem Sinne würde allein auf eine Rückübersetzung der visuellen Sprache des Bildes in eine verbale abzielen. Von einem derartigen Verständnis setzt sich die folgende Unterrichtseinheit entschieden ab. Mir ist daran gelegen, Bilder nicht zu funktionalisieren, sondern in ihrer Eigenwertigkeit, ihrer eigenen Sprache und Qualität wahrzunehmen. Ich sehe darin eine Chance, einen wortüberfrachteten Religionsunterricht zu vermeiden und die SchülerInnen als Personen ernst zu nehmen, indem die „Bildsprache“ einen großen Raum an Offenheit und Deutungsmöglichkeit gewährt, der auch zu einer persönlichen Stellungnahme einlädt. Bilder haben also gegenüber dem Text etwas „Eigen-artiges“ und „Eigen-Sinniges“ (G. Lange), das nicht einfach durch Worte ersetzt werden kann. Auch in dieser Unterrichtsstunde soll durch die lange Phase des Umgangs und der Auseinandersetzung mit dem Bild „Gang nach Emmaus“ deutlich werden, daß die sich anschließende Lehrerzählung nicht einfach das Bild verbalisiert.

4 Zum Unterrichtsverlauf: Enttäuschte Hoffnungen – ist das alles?

Ziel des Unterrichtsgeschehens war es, den SchülerInnen Wege zu eröffnen, ihren eigenen Erfahrungen der Enttäuschung, Mutlosigkeit, des Scheiterns und vielleicht auch des Resignierens nachzuspüren, indem sie sich mit dem Bild von Karl Schmidt-Rottluff, Gang nach Emmaus, und den Erfahrungen der Emmausjünger auseinandersetzen. Daß die „Wende-Erfahrung“ der Jünger, die sich durch die Begegnung mit dem Auferstandenen aufatet, eventuell auch Anlaß sein kann, die verborgenen Spuren Gottes im eigenen Leben zu lesen, blieb Angebot an die SchülerInnen.

4.1 Gang nach Emmaus: Ein Bild, das auch „anderes“ sagt

Zur Eingangsphase: Erfahrungen der Hoffnungslosigkeit und Resignation ausdrücken

Zunächst sollten sich die SchülerInnen auf den Bildausschnitt aus Karl Schmidt-Rottluffs Holzschnitt, Gang nach Emmaus, einlassen und versuchen, sich in die Situation des Mannes rechts auf dem Bild hineinzusetzen, dies im Clustering auszudrücken und durch das Auswählen und Aussprechen eines Wortes zu vertiefen.

„Ich habe den Ausschnitt eines Bildes auf große Blätter geklebt.“

L zeigt den Bildausschnitt

„Versuche dich in die Situation dieses Menschen hineinzudenken. Versuche nachzuspüren, was er empfinden könnte, was ihn beschäftigt und bewegt. Drücke deine Gedanken im Clustering aus. Ich gebe dazu jeder Gruppe jeweils ein Blatt. Arbeitet in Vierergruppen.“

Die Sch clustern zum Bildausschnitt

Indem ich den SchülerInnen zunächst nur einen Bildausschnitt des Holzschnitts von Karl Schmidt-Rottluff vorstellte, versuchte ich den gesamten Prozeß der Bildwahrnehmung zu verlangsamen. Damit wurde zum einen schon eine intensive Bildbetrachtung angebahnt, die auch auf Details achtet. Zum anderen konnten sich die SchülerInnen in dieser Phase mit einem der Bildbereiche, der das Auge der Betrachtenden vor allem beim ersten Sehen auf sich lenkt, intensiv beschäftigen und eine Möglichkeit entdecken, sich auch an die eigenen Enttäuschungen und Hoffnungslosigkeiten zu erinnern. Die Form des Clustering wählte ich, weil es den Assoziationsfluß einer Gruppe zur Sprache bringt, so daß eine Vielzahl von Nuancen, die durch das Potential der Gruppe virulent wird, zum Ausdruck kommt.²⁵ Es stand der einzelnen Schülerin offen, den Bildausschnitt auch auf ihre eigene Situation zu beziehen.

Obwohl man sich hier den Vorwurf zuziehen kann, das Kunstwerk zu zerstückeln und damit in seinem Gehalt zu vereinseitigen, meine ich, daß das Vorhaben allein schon durch die Technik des Holzschnitts legitimiert ist. Dieser arbeitet zuweilen mit Bildteilen, die in einer späteren Phase zusammengesetzt werden bzw. werden bei einem einzigen Schnitt ohne Teile zumindest die jeweiligen Bildsegmente eigens gefertigt. Noch wichtiger war mir aber, durch das Umgehen mit dem Bildausschnitt einen Prozeß der intensiven Auseinandersetzung einzuleiten. Die Figur rechts im Bild wählte ich, weil damit schon die ungewöhnliche „Lesart“ des Schmidt-Rottluffschen Holzschnittes angedeutet wird. Entgegen des traditionellen Bildaufbaus von links nach rechts, also gegen den Uhrzeigersinn, bevorzugt Schmidt-Rottluff hier die Bewegung von rechts nach links, also im Uhrzeigersinn bzw. in „Todesrichtung“ und transportiert damit schon eine wichtige Aussage seines Bildes. Die Männer sind unterwegs im Sog der Zeit und wandern auf den Tod zu.

Eigene Erfahrungen mit fremden konfrontieren

Danach versuchte ich, diesen ersten Eindruck, den die SchülerInnen mit dem Bildausschnitt gemacht hatten, durch folgende Impulse zu vertiefen:

L: „Ich bitte jeweils eine Sch nach vorne zu kommen und das Cluster an die TA zu kleben.“

Sch kleben das Plakat an die TA, und zwar links.

L: „Sieh dir an, was die anderen Sch geclustert haben und wähle dir aus den Wörtern eines aus, das dich besonders anspricht. Wenn du eines gefunden hast, setze dich wieder auf deinen Platz zurück.“

Nachdem sich die Sch gesetzt haben:

L: „Sprich nun 'dein' Wort laut in die Runde. Es kann gut sein, daß zwei oder mehr dasselbe Wort gefunden haben. Sage es auch, wenn schon andere dieses Wort ausgesprochen haben.“

Einfügen der Cluster

Durch das Aufkleben der Cluster an der Tafel und das gemeinsame Betrachten wurde der Prozeß, der in den einzelnen Gruppen stattgefunden hatte, auf diskrete Weise auch den anderen mitgeteilt. Die SchülerInnen konnten so erfahren, was ihre MitschülerInnen zum Bildausschnitt assoziierten und hatten die Möglichkeit, ihre eigenen Gedanken noch einmal zu erweitern, indem sie ein Wort aus allen Äußerungen auswählten und dann im Plenum sagten. Damit wurde zugleich das stille Arbeiten, das den Stundenanfang dominierte, in eine Phase des Ausdrucks überführt und das folgende Lehrer-SchülerInnen-Gespräch vorbereitet.

Nachdem die SchülerInnen durch die Nennung des Wortes, das sie besonders angesprochen hatte, schon eine erste Positionierung vorgenommen hatten, griff ich auf diese Äußerungen zurück und formulierte daraus das Stundenthema. Dieses erweiterte ich allerdings durch einen Zusatz, der die SchülerInnen schon darauf vorbereitete, daß die Enttäuschungen, von denen dieser Mann gekennzeichnet ist, die eine Seite darstellten, die uns in dieser Stunde beschäftigen würde. Der Mann, der auf dem Bildausschnitt zu sehen ist, geht einen Weg, den insgesamt mitzugehen, Thema dieser Stunde sein sollte.

„Wir werden diesen Mann auf dem Bildausschnitt mit seinen Erfahrungen und enttäuschten Hoffnungen die ganze Stunde über begleiten und uns mit ihm auf den Weg machen.“

Enttäuschte Hoffnungen · ist das alles?

Das Stundenthema fixierte ich an der Tafel, um es den SchülerInnen während des Unterrichtsgeschehens bewußt zu halten.

Das Gesamtbild, Gang nach Emmaus, wahrnehmen und für sich buchstabieren

Danach sollten die SchülerInnen den schon bearbeiteten Bildausschnitt im Gesamtbild ausmachen und dieses versuchen für sich zu „lesen“, d. h. es wahrzunehmen und zu artikulieren, warum sie von den jeweiligen Teilen beeindruckt wurden.

Dazu klebte ich das Gesamtbild, Gang nach Emmaus, an die Tafel, wodurch die ersten Teile des Unterrichts, der Umgang mit dem Bildausschnitt, aufgenommen und vertieft wurden.

L: „Der Ausschnitt, mit dem ihr gerade umgegangen seid, gehört zu dem Bild, das ich euch jetzt zeigen will.“
L klebt das Gesamtbild an die TA

Einfügen des Bildes, Gang nach Emmaus

Das Ausmachen des Ausschnitts im Gesamtbild hatte auch Brückenfunktion, die zuvor gemachten Assoziationen in das Gesamtbild einfließen zu lassen. Auch jetzt kam es mir vor allem darauf an, daß die SchülerInnen das Bild für sich zu buchstabieren versuchten. Deswegen focussierte ich dieses Sehen des Bildes nicht durch gelenkte Analysevorgaben, sondern setzte auf das assoziative Potential der SchülerInnen.

L: „Sieh dir das Bild auch in seinen Details an und verweile an der Stelle, die dich besonders beeindruckt.“
Die SchülerInnen stellten daraufhin „ihre“ Stelle im Bild der Klasse vor, indem sie sie auf dem Gesamtbild ausmachten und erklärten, warum sie sich von ihr angesprochen wußten.

4.2 Eine Wege-Geschichte als Wende-Geschichte erfahren

In einer nächsten Phase sollten die SchülerInnen motiviert durch das Bild „Gang nach Emmaus“ die Emmauserzählung hören und versuchen, das Entscheidende, das den Jüngern durch die Begegnung mit dem Auferstandenen widerfuhr, wahrzunehmen. Die Bildbetrachtung überführte ich in die Begegnung mit dem entsprechenden biblischen Text (Lk 24,13-35). Die Lehrerinnenerzählung visualisierte ich an wichtigen Stellen durch Sprechblasen, indem ich diese den entsprechenden Figuren im Bild zuordnete. Beim Erzählen achtete ich darauf, möglichst nah an diesem sprachlich unübertroffen schönen Text der Bibel zu bleiben. Die Dramaturgie der Perikope, wie sie im Lukasevangelium meisterhaft vorgestellt wird, versuchte ich ebenfalls durch eine Erzählung beizubehalten, die auf Ausschmückungen verzichtet. Aus dem gleichen Grund sind auch die Texte in den Sprechblasen fast nur wörtliche Zitate. Die Bedeutung des dritten Tages, ebenso wie die Vorstellung vom leidenden Messias, der im lukanischen Werk das heilsgeschichtliche de- (es mußte so sein) konkretisiert, deutete ich allerdings. Ich wollte den SchülerInnen damit Verständnishilfen an die Hand geben und ihnen ermöglichen, beim eigentlichen Stundenthema zu bleiben, nämlich der Auseinandersetzung mit der Bedeutung, die die Begegnung mit dem Auferstandenen für die Jünger hat.

Die Erzählung gestaltete ich wie folgt. Die kursiv geschriebenen Passagen markieren den Inhalt der Sprechblasen, die ich zu den Personen des Bildes an die Tafel klebte:

Das Bild heißt „Gang nach Emmaus“ und gehört zu einer Ostererzählung, die du vermutlich kennst.

Zwei Jünger hatten sich von Jerusalem auf den Weg gemacht in ein Dorf namens Emmaus. Emmaus lag etwa 60 Stadien, das sind ungefähr elf Km, von Jerusalem entfernt. Die beiden unterhielten sich miteinander über all das, was sie in den letzten Tagen in Jerusalem erlebt hatten. Da stieß plötzlich ein anderer Wanderer zu ihnen. Es war Jesus, aber sie erkannten ihn nicht. Sie waren wie blind. Jesus fragte sie: (Sprechblase) „Was sind das für Dinge, über die ihr auf eurem Weg miteinander redet?“ Die Jünger blieben traurig stehen und der eine von ihnen, der Kleopas hieß,

antwortete dem Fremden: (Sprechblase): *„Bist du so fremd in Jerusalem, daß du als einziger nicht weißt, was in diesen Tagen dort geschehen ist?“* Jesus sagte: *„Was denn?“* Daraufhin begannen die Jünger von ihren Erlebnissen zu erzählen: *„Wir begleiteten Jesus aus Nazaret auf seinem Weg. Er war für uns ein großer Prophet, und zwar nicht nur in seinen Worten, sondern auch in dem, was er tat. Dann aber verurteilten ihn unsere Hohenpriester und Führer zum Tod und ließen ihn kreuzigen. All unsere Hoffnungen, die wir auf ihn gesetzt hatten, wurden zerstört. Wir dachten doch, daß er der Befreier Israels sei. Jetzt ist alles aus, denn heute ist schon der dritte Tag und mit dem dritten Tag ist alles endgültig besiegelt und zu Ende. Und dann ist noch etwas geschehen. Ein paar Frauen, die auch immer mit uns unterwegs waren, sind beim Grab gewesen und haben nichts gefunden. Der Leichnam war weg. Sie sagten, daß ihnen Engel erschienen sind und gesagt haben: Jesus ist auferstanden. Er lebt.“* Jesus entgegnete ihnen darauf: *„Begreift ihr denn nicht? Wißt ihr nicht, was schon die Propheten aufgeschrieben haben? Mußte der Messias nicht all das erleiden? War das Leiden nicht der Weg, um dann in die Herrlichkeit einzugehen?“* Dann versuchte Jesus, ihnen dies nochmals anhand der Schrift zu erklären.

Inzwischen näherten sich die drei Wanderer Emmaus. Jesus wollte weitergehen, aber die Jünger sagten: *„Bleib bei uns, denn es wird bald Abend, der Tag hat sich schon geneigt.“* Daraufhin ging Jesus mit und als sie zusammen bei Tisch saßen, machte er etwas, das ihnen längst vertraut war. Er nahm das Brot, sprach den Lobpreis, brach es und gab es ihnen. Da gingen den Jüngern die Augen auf. Jetzt wußten sie: Das ist Jesus. Aber in dem Moment sahen sie ihn schon nicht mehr. Und sie erinnerten sich: *„Brannte uns nicht das Herz in der Brust, als er unterwegs mit uns redete und uns alles erklärte.“*

Daraufhin brachen sie sofort wieder auf. Sie machten sich auf den Weg zurück nach Jerusalem, dahin, wo sie hergekommen waren.

Weil diese Phase des Unterrichts sehr wichtig ist, schien es mir erforderlich, den Duktus der Erzählung noch einmal von den SchülerInnen zusammenfassen zu lassen. Der Impuls: *„Es war etwas Entscheidendes passiert“*, sollte die SchülerInnen veranlassen, die Wende, die die Begegnung mit dem Auferstandenen auslöste, zu thematisieren und zu verbalisieren. Dieser Vorgang der Versprachlichung bereitete die SchülerInnen auf den nächsten Schritt vor, bei dem sie dieses Geschehen in einem Dialog ausdrückten.

Einen eigenen Ausdruck für die geschehene „Wende“ finden

Die Erzählung, die ich zuvor mit dem Hinweis beendet hatte, daß sich die beiden auf den Weg zurück nach Jerusalem machten, also dorthin, wo sie hergekommen waren, wurde nun wieder aufgegriffen und mit dem Holzschnitt von Schmidt-Rottluff, der die ersten Teile des Unterrichts bestimmte, verbunden. Die biblische Erzählung übergeht außer der Notiz, daß die Jünger zurückkehrten, den Rückweg nach Jerusalem. Das kerygmatische Anliegen, das darauf zielt, bei den HörerInnen Interesse zu wecken und sie in die Handlung bzw. die Dialoge mit einzubeziehen,²⁶ versuchte ich aufzunehmen, indem der Rückweg und vor allem das vermeintliche Gespräch der beiden Jünger auf ihrem Rückweg für die SchülerInnen zum Anlaß wurde, die geschehene Wende auch für sich zu thematisieren. Die Bemerkung

„Und da kamen sie an der Stelle vorbei; an der der Weg eine Biegung machte.“

verstärkte ich durch zwei aus gelbem Papier ausgeschnittene Figuren, die ich auf den vom Holzschnitt aus imaginär verlängerten Weg klebte. Durch dieses Geschehen wurde den SchülerInnen noch einmal eine Phase des Nachdenkens und Ausdrückens in bezug auf das, was die Begegnung der Jünger mit dem Auferstandenen bedeuten kann, gewährt. Den

Dialoganfang gab ich den SchülerInnen schriftlich, in Form einer Sprechblase, vor, um ihn während des Schreibens präsent zu halten. „*Schau mal, die Bäume und die Biegung, jetzt sehe ich alles ganz ...*“ Er spielt durch den Terminus „sehen“ auf die Blindheit bzw. das Erkennen an, das sich für die Jünger beim Mahlhalten ereignete, und greift so die Dramaturgie der Emmauserzählung auf. Die gelbe Farbe deutete die Zugehörigkeit zu genau dieser Personengruppe an.

L: „Versuche dich in die Jünger hineinzudenken. Sie erinnern sich und sagen zueinander: *‘Schau mal, die Bäume und die Biegung, jetzt sehe ich alles ganz ...’* Schreibe den Dialog weiter. Ich teile dir dazu gelbe Blätter aus. Nimm sie bitte im Querformat. Arbeite mit deiner Nachbarin zusammen.“

Weil der Schreibvorgang durch keine weiteren Vorgaben geleitet wurde, stand es den SchülerInnen offen, auch ihre persönlichen Gedanken, Gefühle und Meinungen mit einzubringen und auszudrücken. Da es sich hier um einen Dialog handelt, den die beiden Jünger führen, wählte ich die Partnerarbeit, die diese Konstellation andeutet, als Arbeitsform.

Ausklang: Texte hören, die auch von den SchreiberInnen erzählen

In dieser Stunde standen vor allem persönliche Einstellungen und Erfahrungen, die im Zusammenhang des Glaubens und speziell der Osterbotschaft thematisiert wurden, im Vordergrund. Die Unterrichtsstunde versuchte dies entsprechend der Form-Inhalt-Relation zu berücksichtigen. Die SchülerInnen waren deshalb auch in der Schlußphase eingeladen, ihre persönliche Stellungnahme, die sie durch das Weiterschreiben der Dialoge zum Ausdruck brachten, vorzulesen, sofern sie wollten.

L: „Wer mag, darf den Dialog nun vorlesen. Wenn ihr ihn vorgelesen habt, kommt nach vorne und klebr ihn zum Bild.“

Durch das Vorlesen der Texte wurde außerdem deutlich, wie die SchülerInnen je mit ihrer Nachbarin die von den Jüngern erfahrene Wende deuteten. Dabei entstanden Texte wie z. B. dieser: *Schau mal, die Bäume und die Biegung, jetzt sehe ich alles ganz...“anders. Stimmt, alles erscheint so hell, so klar, sogar die Vögel am Wegrand singen wieder vor Freude. Ich kann alles klarer sehen und deutlicher. Mir kommt alles in der Natur viel wichtiger vor. Jetzt fällt mir auch der Weg leichter, vorher war er ganz steinig und uneben, aber jetzt - ich könnte über den Boden fliegen, so leicht kommt mir jetzt alles vor. Wenn wir zu Hause sind, erzählen wir es gleich den anderen aus unserem Dorf, oder? Natürlich, die ganze Welt soll es erfahren, was uns Gutes geschehen ist, komm lass es uns in die Welt hinausschreien! Und was ist, wenn sie uns nicht glauben?²⁷*

Anmerkungen:

- 1 Vgl. dazu Fölling-Albers, M., Der Individualisierungsanspruch der Kinder - Neue Herausforderungen an die Grundschule, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.), Bilanz und Perspektive. Drittes Grundschulsymposium NW 20. - 22.09.1993, Soest 1993, 15-36; Hilger, G., Subjektorientierung, Dimension des Ästhetischen, in: Groß, E., König, K. (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 9-29, hier: 10.

- 2 Vgl. dazu Nipkow, K. E., *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1987; ders., *Die Gottesfrage bei Jugendlichen - Auswertung einer empirischen Umfrage*, in: CpB 102 (1989) 7-14; ders., *Die Gottesfrage bei Jugendlichen - Auswertung einer empirischen Umfrage*, in: Nembach, U. (Hg.), *Jugend und Religion in Europa. Bericht eines Symposions (FPT 2)* Frankfurt a. M. 1990², 233-259.
- 3 Schuster, R. (Hg.), *Was sie glauben. Texte von Jugendlichen*, Stuttgart 1984.
- 4 Vgl. Nipkow, K. E., *Die Gottesfrage bei Jugendlichen*, 7.
- 5 Vgl. ebd., 8.
- 6 Vgl. ebd., 9.
- 7 Vgl. Nipkow, K. E., *Religion in Kindheit und Jugendalter. Forschungsperspektiven und -ergebnisse unter religionspädagogischen Interessen*, in: Hilger, G., Reilly, G. (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend - Schule - Religion*, München 1993, 183-223, hier: 211.
- 8 Vgl. dazu: Reil, E., *Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht*, in: Weidmann, F. (Hg.), *Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfaden*, 7., völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl., Donauwörth 1997, 100-128, hier: 119f.
- 9 Vgl. Schmidthals, W., *Das Evangelium nach Lukas (Zürcher Bibelkommentare 3)* Zürich 1980, 233.
- 10 Vgl. dazu ausführlicher: Ernst, J., *Das Evangelium nach Lukas (Regensburger Neues Testament)* Regensburg 1976⁴, 655-658.
- 11 Vgl. zum Folgenden: ebd. 658-666; Kremer, J., *Lukasevangelium (NEB.NT 3)* Würzburg 1988, 239-242; Schmidthals, W., *Das Evangelium nach Lukas*, 232-235.
- 12 Vgl. Ernst, J., *Das Evangelium nach Lukas*, 658f.
- 13 Vgl. dazu auch Kremer, J., *Lukasevangelium*, 240.
- 14 Vgl. dazu Schnackenburg, R., *Gottes Herrschaft und Reich. Eine biblisch-theologische Studie*, Freiburg, Basel u. a. 1963³, bes. 1-47, hier: 23f.
- 15 Vgl. Kremer, J., *Lukasevangelium*, 241.
- 16 Vgl. Ernst, J., *Das Evangelium nach Lukas*, 664.
- 17 Vgl. zum Folgenden: Müller, J.-E., *DuMont's Lexikon des Expressionismus*, Köln 1974, 127-130; Grohmann, W., *Karl Schmidt-Rottluff*, Stuttgart 1956.
- 18 Vgl. zum Folgenden auch: Berg, S., *Kreative Bibelarbeit in Gruppen. 16 Vorschläge*, München, Stuttgart 1991, 154-156.
- 19 Grohmann, W., *Karl Schmidt-Rottluff*, 90.
- 20 Vgl. Hilger, G., *Subjektorientierung, Dimension des Ästhetischen*, 14.
- 21 Vgl. dazu: Grözingen, A., *Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie*, 2., durchgesehene Aufl., München 1991; ders., *Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung*, Gütersloh 1995; Hilger, G., *Subjektorientierung, Dimension des Ästhetischen*, 9-29; vgl. auch Oberthür, R., *Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*, München 1995.
- 22 Vgl. Lange, G., *Umgang mit Kunst*, in: Adam, G., Lachmann, R. (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen 1993, 247-261, hier: 247-249.
- 23 Die ältesten Funde bis heute sind in der Synagoge Dura Europos und in den Katakomben Roms zu sehen.
- 24 Vgl. dazu Brenner, G., *Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis*, Frankfurt a. Main 1994², 47f.
- 25 Vgl. Kremer, J., *Lukasevangelium*, 242.
- 26 Die unterschiedlichen Schriftarten deuten die jeweiligen Passagen an, die von zwei Schülerinnen geschrieben wurden.



