Georg Langenhorst

Gen 22 im Religionsunterricht: unmöglich – gefährlich – chancenreich?

Wie soll man didaktisch umgehen mit »›schwierigen‹ Bibeltexten im Religionsunterricht«[1]? Was soll man ganz konkret anfangen mit Gen 22, dieser – so die Schriftstellerin Sibylle Lewitscharoff – »intrikaten Geschichte vom Fehlhören und Hören, vom Opfern und Verschonen«[2]? Kaum eine andere biblische Einzelerzählung ist so umstritten, wurde so oft kontrovers rezipiert und gestaltet in der theologischen Deutung, in der Literatur, in der Kunst.[3] Darf man sie einfach ausschließen, übergehen und verbergen? Soll man sie umschreiben, umdeuten oder abwehren? Wird man ihr gerecht, indem man Spannungen auflöst und Leerstellen auffüllt? Kommt man gar nicht umhin, sie historisch zu erklären, zu relativieren und gegen Fehldeutungen in Schutz zu nehmen? Geht es didaktisch primär darum, sie zu hinterfragen, Stellung zu ihr und gegen sie zu beziehen, sich in jedem Fall jedoch mit ihr auseinanderzusetzen? Oder muss man sie schließlich in ihrer bleibenden Spannung akzeptieren und als rätselhaften Bestandteil der Überlieferung weitergeben?[4]

Die Bibeldidaktik der letzten Jahre hat ein Instrumentarium entwickelt, um solche Fragen zu klären. Da ein jeglicher pädagogischer Umgang mit der Bibel immer auch von Auswahl und Schwerpunktsetzung mitbestimmt ist, hat sie ein zugleich hermeneutisches als auch didaktisches Filterverfahren entwickelt, um die Auswahl und Zuordnung zu Altersstufen zu begründen. Dabei geht es nicht um das Erreichen einer konfliktfreien Passgenauigkeit, die letztlich harmlos bleibt. In der differenzierten Diskussion um ein weiterentwickeltes und zukunftsfähiges Korrelationsprinzip[5] religiöser Lehr- und Lernprozesse ist es unumstritten: So wichtig es ist, Kinder und Jugendliche »dort abzuholen, wo sie stehen«, so fatal wäre es, sie »dort stehen zu lassen, wo sie immer schon waren«. Sperrigen, fremden, herausfordernden Bibeltexten kommt hier eine zentrale Bedeutung zu. Gerade der Umgang mit solchen Texten erfordert jedoch ein besonderes didaktisches Gespür, damit die Begegnungen nicht in völliger Ratlosigkeit und Indifferenz enden, sondern zu wirklich fruchtbaren »produktiven Kollisionen«[6] werden können.

1. Gen 22 im Raster von »Elementarisierung«

Das auf Karl Ernst Nipkow zurückgehende, inzwischen verschiedenfach weiter entwickelte Elementarisierungskonzept[7] stellt ein hilfreiches Raster zur Verfügung. Obwohl es primär ganz pragmatisch als Planungsschema zur Vorbereitung des Religionsunterrichts fungiert, kann es zudem als kritisches Wahrnehmungs- und Reflexionsraster im Blick darauf eingesetzt werden, welche (biblischen) Texte sich für den Religionsunterricht eignen und ggfs. für welche Altersstufe. Dazu werden vier Frage-Ebenen[8] in eine produktive Wechselbeziehung eingebunden. Die Grundfrage nach den »elementaren Strukturen« rückt zunächst eine fachwissenschaftliche Vergewisserung ins Zentrum, wie sie etwa in diesem Heft in den Beiträgen von Georg Steins, Claudia Leuser und Julia Knop vorliegt.

2. »Du Opfer!« – Elementare Erfahrungen

Die »elementaren Erfahrungen« richten den Blick vor allem auf den Bereich der Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, der in den Sinnkontext der Erzählung hineinreicht. Auch wenn das Schimpfwort »Du Opfer!« unter Jugendlichen im Moment schon fast inflationär benutzt wird (im bewussten Kalkül seiner

Provokationskraft gegen die political correctness!), der hoch komplexe Kontext von »Opfer«, gar »Menschenopfer« wird den meisten heutigen Kindern und Jugendlichen bestenfalls sekundär bekannt sein: aus Filmen, Computerspielen, Fantasy-Fiction, ggfs. aus neugierig erschlossenem Wissen um die Praxis in antiken Kulturen. Noch mehr Distanz haben sie zu dem Gedanken eines »Gottesopfers«, dass es also Götter (oder einen Gott) gibt, die solche Menschenopfer verlangen. Dieser Gedanke ist entweder völlig fern, oder er verweist die Abraham-Isaak-Erzählung eben in das Reich der Fantasy-Fiction. Als solcher aber ist er existentiell nicht tief verwurzelt. Lothar Kuld schildert als Ergebnis einer Untersuchung mit Grundschulkindern, dass Gen 22 deren Gottesglauben kaum tangiert. »Das durchweg positive Gottesbild der Kinder wird durch diese Geschichte nicht erschüttert.«[9]

Auf ganz anderer Ebene kennen vor allem Jugendliche durchaus Erfahrungen, dass man manchmal etwas opfern muss zugunsten eines höheren Zieles: ein Hobby zugunsten einer Beziehung; Freundschaftsbeziehungen zugunsten von Liebesbeziehungen (oder umgekehrt); Opfer für schulischen Erfolg oder berufliche Karriere... Auch hier hat Opfer freilich einen ganz anderen Sinn als in der biblischen Erzählung. Eine erste zentrale Erkenntnis: Die Konzeptionen von »Opfer/Gottesopfer« sind so weit entfernt von den »elementaren Erfahrungen« der Kinder, dass eine Erschütterung des Gottesbildes nicht stattfindet. Über den aktuellen Sprachgebrauch von »Opfer« in seinen bunt schillernden Facetten und über eine Reflexion darüber, was man selbst manchmal wann, wo und warum »opfern« muss, mag jedoch ein erster Zugang zum Themenbereich möglich sein.

3. Erfahrungen mit Vätern

Ganz anders sieht es aus, wenn wir die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen mit ihren (abwesenden oder anwesenden) Vätern oder überhaupt: mit Macht ausübenden Autoritäten betrachten. Die Erfahrung, dass Väter bereit sein *können*, ihre Kinder im übertragenen Sinne zu opfern, ist für viele von ihnen eine harte Realität. Sie spiegelt sich auf einer verfremdeten Ebene in Beispielen aus der Gegenwartsliteratur bei Autoren, die den bewussten Bezug zur bibischen Erzählung herstellen, ein Bezug, der heutigen Schülerinnen und Schülern *so* explizit kaum in den Sinn kommen dürfte. Diese Texte können im Sinne des Prinzips der »Erfahrungserweiterung« deshalb didaktisch fruchtbar eingesetzt werden[10], um das Weiterleben der biblischen Erzählung bis in unsere Zeit und das Ringen um ihren Sinn zu verdeutlichen. Auch wenn die Autoren einer anderen Zeit, einem anderen Kontext entstammen, weisen sie doch auf eine zeitübergreifend mögliche Konstellation von Vater-Kind-Beziehungen hin. Zwei im Beitrag von Peter Tschuggnall genauer vorgestellte Beispiele aus der jüngeren deutschsprachigen Literatur[11], je eines aus dem Bereich der evangelischen wie des katholischen Christentums:

Im Frühjahr 2009 wurde *Friedrich Christian Delius* (*1943) mit dem Evangelischen Buchpreis ausgezeichnet, explizit verliehen für »Bücher, für die Christen sich einsetzen können«. Basis für diese Auszeichnung war die 2006 erschienene, viel gelobte Erzählung »Bildnis der Mutter als junge Frau«, in der er die Lebensgeschichte seiner Mutter literarisch fruchtbar macht. So verständlich die Auszeichnung mit dem Evangelischen Buchpreis angesichts dieser Erzählung also ist, so überraschend bleibt sie im Blick auf das Gesamtwerk des Autors. Delius, Sohn eines evangelischen Pfarrers, hat mehrere Erzählungen und Romane als Abrechnung mit einer krankmachenden und entwicklungsverhindernden religiösen Erziehung gestaltet. Sie gelten als Paradigmen literarischer Schilderungen einer »Gottesvergiftung« (Tilmann Moser), die sich seit den 60er Jahren im Blick auf beide christliche Großkonfessionen finden lassen. Das eindrücklichste literarische Beispiel eines solchen therapeutischen Sich-Frei-Schreibens von der Eltern-Religion findet sich in der Erzählung »Der Sonntag an dem ich Weltmeister wurde«[12] (1994). Sie ist

eine harte Abrechung mit der religiösen Welt des Pfarrervaters.

In aller Unversöhnlichkeit und in minutiöser Detailgenauigkeit erzählt Delius vom zwanghaften Gottesdienstbesuch, von der sklavischen Disziplin im Elternhaus, von den strengen Tischsitten und den auferlegten Gebetsritualen. All diese Schilderungen münden in einen auf fünf Textseiten entfalteten alttestamentlichen Vergleich: »Ich war Isaak« (S. 74), ein Opfer des Vaters auf Geheiß des grausamen Gottes. Die Abraham/Isaak-Erzählung (Gen 22) wird zur Deutefolie einer Vater-Sohn-Beziehung, die letztlich den Abschied vom Gott des Vaters begründet: »Ich war Isaak, gefesselt, ängstlich gebeugt, gedrückt an den Vater Abraham, vom Vater mit der linken Hand festgehalten, während die rechte mit dem am Schaft sehr breiten, dann spitz zulaufenden Messer schon ausholte, Isaak konnte es nicht fassen: der Vater ersticht ihn, ich konnte es nicht fassen: was für ein Gott, der so etwas befiehlt, was für ein Vater, der ohne Widerworte einem solchen Befehl gehorcht« (S. 74 f.) *Isaak* konnte es nicht fassen – *ich* konnte es nicht fassen: Durch die ganz direkte psychologische Identifikation mit Isaak werden dem Erzähler beide zum Rätsel: Gott, von dem er sich innerlich immer mehr löst; vor allem aber der Vater, von dem er bei aller Rebellion nicht loskommt.

Eine erstaunliche Nähe zu dieser Charakterisierung findet sich bei einem der großen katholisch sozialisierten Schriftsteller unserer Zeit, bei *Thomas Hürlimann* (*1950). In seinem (soeben verfilmten) Roman, »Der große Kater« von 1998 rückt er den wenige Jahre zuvor verstorbenen Vater in literarischer Verkleidung ins Zentrum. Die Handlung führt in das Jahr 1979: Der schweizerische Bundespräsident (stets »Der Kater« genannt, sein »Vulgo«, sein »Studentenname«[13]) empfängt das spanische Königspaar zu einem Staatsbesuch. Während der jüngste Sohn im Sterben liegt, versucht der Präsident das offizielle Programm durchzustehen. Sein langjähriger Rivale Dr. Pfiff, nun Chef der Sicherheitspolizei, hat die Idee, einen werbewirksamen, von der Presse und den Medien dokumentierten Besuch der Damen des Staatsempfangs am Sterbebett des Sohnes mit aufzunehmen. Der »Kater« durchschaut den Plan als Versuch, ihn aus dem Amt zu drängen. Er weist das Vorhaben zurück, fürchtet er doch die mögliche Reaktion seiner Frau Marie: Sie könnte ihn als »eine Art Abraham« ansehen, der bereit sei, »den eigenen Sohn zu opfern – auf dem Altar der Öffentlichkeit«[14]. »Ich bin Kater Abraham« (S. 160), erkennt er. Die letztlich nicht vollzogene Opferung Isaaks (Gen 22) wird dem gesamten Roman als Motto vorangestellt und immer wieder leitmotivisch in die Handlung aufgenommen.

Nicht Isaak wird hier zur literarisch-psychologischen Deutegestalt, sondern Abraham, der »Mörder-Vater«, der »lächelnde Schlächter«[15], so in einem Abraham-Gedicht von Yvan Goll. Sowohl bei Delius als auch bei Hürlimann wird aber deutlich, dass – weit mehr als Gott – Abraham zur Rätselgestalt wird. *Sein* Verhalten wird zur Frage. Dazu findet sich die erstaunliche Parallele: Auch Grundschulkinder äußern eher »Befremden über Abrahams Handeln«[16] als über Gottes – von ihnen gar nicht als solche akzeptierte – Weisung.

Was hat der Blick auf unterschiedliche Bereiche der »elementaren Erfahrungen« erbracht? Gen 22 führt tendenziell vor allem zu einer völligen *Verrätselung Abrahams*. Abraham wird zu einer Figur, an der sich eine problematische Vater-Kind-Konstellation aufzeigen lässt. Dieses Ergebnis steht jedoch einer – didaktisch möglicherweise angestrebten – Charakterisierung Abrahams als Grundzeuge für eine vertrauensvolle Gottesbeziehung diametral entgegen. Hier steht man an einer didaktischen Wegscheide: Entweder dient der didaktische Rückgriff auf Abraham der Zeichnung als Vorbild einer vertrauensvollen Gottesbeziehung, eines Menschen, der sich ohne Wenn und Aber mit Gott auf den Weg macht, oder man integriert Gen 22 in eine radikal problematisierende Bibellektüre. Entweder – oder!

4. Entwicklungspsychologische Beobachtungen

Die damit benannte Notwendigkeit einer didaktischen Grundentscheidung verschärft sich, wenn man die dritte Elementarisierungsebene mit hinzunimmt. Im Blick auf elementare Zugänge werden vor allem entwicklungspsychologische Erkenntnisse in den didaktischen Prozess mit aufgenommen. Auch wenn die konkrete Nutzung vielfach noch zu wünschen übrig lässt, ist die Entwicklungspsychologie in den letzten Jahrzehnten eine der wichtigsten Bezugswissenschaften der Religionspädagogik geworden.[17] Bei aller kritischen Einschätzung hinsichtlich Methode und Reichweite von einzelnen Untersuchungen und Modellsystemen haben entwicklungspsychologische Theorien einige weitgehend konsensfähige und überprüfbare Ergebnisse hervorgebracht, die für unsere Fragestellung relevant werden. In aller Knappheit lassen sich die zentralen Erkenntnisse für unsere Frage wie folgt zusammenfassen:

Kinder

Im Alter von sieben bis zwölf Jahren befinden sich die meisten (nicht alle!) Kinder in der Phase des »mythisch-wörtlichen Glaubens«[18], eine Form der Wirklichkeitsdeutung, die sich auch bei vielen Jugendlichen hält und selbst noch eine nicht geringe Zahl von Erwachsenen dauerhaft prägt. »Mythisch« verweist dabei darauf, dass die Wirklichkeit über »stories«, über runde und in sich geschlossene und stimmige Erzählungen erfasst und gedeutet wird. In solchen Deuteerzählungen – etwa in der vom nicht vollzogenen Sohnes-Opfer – erfolgt eine lineare, narrative Konstruktion von Kohärenz und Sinn, aber auch die Verarbeitung oder der Ausdruck von Angst, Trauer, Wunsch oder Sehnsucht. Waren zuvor episodische Einzelfragmente, konkrete Einzelszenen oder Bilder prägend, so werden diese nun zu Erzählzusammenhängen verbunden. Durch die erst jetzt herausgebildete Konvergenz der Umkehrbarkeit des Denkens mit der Übernahme der Perspektive eines anderen, aber auch durch die verbesserte Erfassung der Wechselbeziehung von Ursache und Wirkung wächst nun das Bedürfnis nach schlüssigen Erzählkränzen.

Was und *wie* Gott ist, das erfassen Kinder über Erzählungen, dann auch über Bilder und Rituale zunächst ganz intuitiv, also nicht über den Verstand und die Vernunft. Sie projizieren ihre Ängste und Sehnsüchte auf Gott, den sie sich zunächst fast stets nur anthropomorph als Wesen in Menschengestalt denken können. Ein besonders großes starkes Wesen stellen sie sich vor, meistens immer noch als Mann. Fast völlig verschwunden sind bei heutigen Kindern Gottesbilder, die von Angst, Zwang und Kontrolle geprägt sind. Der liebe, besser: der gute Gott herrscht vor, ein Beschützer, ein Vertrauter.

»Versprochen ist versprochen, und wird auch nicht gebrochen« – Kinder brauchen Verlässlichkeit. Sie wissen, dass Andere ähnliche Bedürfnisse und Recht haben wie sie. Um miteinander klar zu kommen akzeptieren sie eine Art Tauschgerechtigkeit. Deswegen dürfen Erziehende Versprechen nie brechen – es reißt den Kindern den Boden ihres Rechtsbewusstseins unten den Füßen hinweg. Ein ähnliches System erwarten sie auch im Blick auf ihren Glauben. Sie gehen angesichts eines sehr menschlichen Gottesbildes davon aus, dass man mit diesem Gott Verträge schließen oder handeln kann. Während kleinere Kinder angesichts der überlegenen Macht des Schöpfers staunen, ohne mit ihm in Verbindung zu treten, gehen ältere davon aus, sich an ihn wenden zu können. Sie leben häufig in der Vorstellung, dass man sich als Mensch in eine Art Tauschhandel mit Gott begeben kann. Wenn ich mich an bestimmte Vorgaben und Gebote halte, wird Gott mich belohnen. Wenn ich sie verletze, wird er mich ganz konsequent bestrafen. Wenn ich ihn bitte, wird er mir das Erbetene geben. Kinder sehen Gott als unbedingt gerecht, das ist die Grundlage ihrer Einstellung zur Wirklichkeit. Deshalb können sie meistens den Grundgedanken von Gnade nicht verstehen. Gnade steht dem für Kinder grundlegend geltenden Prinzip des »Wie-Du-Mir, So-Ich-Dir« entgegen. Und aus demsel-

ben Grund fordern sie oft unbarmherzig die Bestrafung Anderer bei Regelüberschreitungen, auch wenn ein Erziehender vielleicht gern »Gnade vor Recht« gelten lassen würde.

Kinder *müssen* so denken. Dass viele dieser Vorstellungen nicht ungebrochen durch das Leben tragen, das merken Kinder fast immer von selbst. Scheitern, vergebliches Bitten, Kontrasterfahrungen, naturwissenschaftliche Welterklärungstheorien – all das sorgt dafür, dass nur ganz wenige Menschen auf der Stufe dieses Kindheitsglaubens stehen bleiben. Die Strukturen dieses Glaubens graben sich aber tief in das Unterbewusstsein ein und bleiben ein Leben lang mögliche Denkmuster und Handlungsmöglichkeiten.

Pädagogisch fatal wäre somit zweierlei: Erstens Kindern Erzählungen – religiöse Urerzählungen wie literarisch-fiktionale Geschichten – vorzuenthalten. Zweitens aber darf man Kindern die wortwörtliche Stimmigkeit dieser Erzählungen nicht zerstören, etwa durch wohlmeinende, aber verfrühte Interpretation, auflösende Deutung, distanzierende Analyse, symbolische Mehrdeutigkeit. Kinder haben ein Recht darauf, sich in »stories« die Welt zu erklären, in runden, geschlossenen, wunderbaren und auch magischen Erzählungen, die in der Realität verwurzelt sind, aber übergangslos in das Reich der unbegrenzten Phantasie hineinreichen. Im religiösen Bereich eignen sich hier Erzählungen, die ohne innere Brüche den Reichtum menschlicher Erfahrungen miteinander, mit der Welt und mit Gott entfalten.

Jugendliche

Für die meisten Kinder sind derartige Verstehensmodelle prägend. Für fast alle Menschen verliert diese Art der Erklärung und Erschließung der Welt durch »stories« und den Glauben an eine Art berechenbarer Tauschgerechtigkeit im Laufe der Lebensentwicklung freilich ihre Schlüssigkeit. Mit und in der Pubertät zerbricht oder zerbröckelt der Glaube an die Stimmigkeit der so gedeuteten Welt. Es gibt mehrere potentielle Einbruchstellen für den Verlust dieses Kinderglaubens. Angesichts naturwissenschaftlicher Einsichten in die Entstehung der Welt erscheint vielen etwa die Schöpfungserzählung der Genesis nun plötzlich als abzulegender Kinderkram, Aberglaube, Lügengeschichte. Angesichts enttäuschter Erwartung, dass das Leben über Gebet, Ritual oder Versprechungen im Sinne des »do ut des« direkt beeinflussbar wäre, verliert sich der Glaube an eine vom Menschen erkennbare oder beeinflussbare höhere Gerechtigkeit.

Nicht selten wird von Heranwachsenden dabei der rückwärtsgewandte Vorwurf an die sie Erziehenden und Lehrenden erhoben: »Ihr habt uns ja nur Lügengeschichten erzählt«. Dieses Zerbrechen, häufig eher ein unmerkliches Zerbröckeln des Kinderglaubens, könnte zu dem Trugschluss führen, man sollte Kindern doch gar nicht erst diese Geschichten erzählen, die ja dann doch nicht der späteren kritischen Überprüfung standhalten. Ganz falsch: Kinder brauchen diese Geschichten! Jugendliche ihrerseits brauchen den Prozess des Herauswachsens aus diesen Geschichten hin zu einem eigenen Glauben, der später vielleicht einmal in einer Art »zweiter Naivität« zu den abgelegten Erzählungen in dann neuem Verständnis zurückführen kann. Die Begleitung genau dieses Prozesses macht religiöse Lehr- und Lernprozesse in der Sekundarstufe einerseits so spannend, andererseits so mühsam. Wo es in der Primarstufe um den Aufbau und die Formung des Glaubens ging, geht es nun um die Begleitung des Prozesses der Zerstörung oder Verwitterung, um die Anregung zu neuem Umgang mit Fragmenten. Dieser Prozess hat eine andere Dynamik, andere Stimmungen, eine andere Reichweite als der Prozess des ersten Aufbaus.

Die Heranwachsenden müssen eine Synthese bilden aus vertrauten, zunehmend jedoch brüchig gewordenen »stories« und neuen Erfahrungen, die immer weitere Lebensbereiche umfassen. Diese Synthese ist aber noch keine wirklich kreative, eigen verantwortete, aus Distanz und Reflexion gewonnene Überzeugung. Entscheidend wird in dieser Stufe vielmehr die Orientierung an den Vorgaben der »wichtigen Anderen«, der Be-

zugsgruppen, häufig vor allem die gleichaltrige peer-group. Entscheidend werden nun die hypothetischen Bilder, die vom Heranwachsenden im Blick auf »signifikante Andere« wahrgenommenen oder eingebildeten Vorgaben. Grundsätzlich gilt es nun andere »stories«, andere Muster von Lebensdeutung anzubieten. Heranwachsende sind nun dabei, einen hypothetischen Entwurf von sich selbst zu entwerfen in Reflexion, Distanz, im Spiegel von anderen. Was gut und richtig ist wird nun jenseits von Fairness und Tauschgerechtigkeit immer mehr nach den Maßstäben der peer-group bestimmt.

Auch dieser Prozess lässt sich pädagogisch begleiten. Anregend dazu sind nun Geschichten, die gerade nicht rund, stimmig und abgeschlossen sind, sondern Brüche aufweisen, Sprünge, bleibende Spannung und Offenheit: Die biblische Hiob-Erzählung etwa, ein Blick auf Judas, die Lebensgeschichte des Franziskus – oder eben Genesis 22. Derartige Erzählungen provozieren zu Distanz und Reflexion, sind aber Geschichten *innerhalb* der religiösen Tradition, nicht Wege aus ihr heraus. Jetzt, erst jetzt wird es unausweichlich und chancenreich, die Mehrperspektivität von Erzählung und Deutung, Text und Analyse, symbolischer und materialer Ebene zu unterscheiden.

5. Genesis 22 unterrichten: ab wann und woraufhin?

Welche Konsequenzen lassen sich aus den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie für den Einsatz von Gen 22 im Religionsunterricht ziehen? Da Kinder biblische Erzählungen wörtlich verstehen, ist ein unterrichtlicher Einsatz dieser Erzählung in dieser Phase nicht sinnvoll. Sie könnten sich mit Isaak identifizieren, sie nehmen die Erzählelemente vermutlich als eins-zu-eins-Abbildungen von Wirklichkeit. Das führt vor allem zu einer Dämonisierung der Vaterfigur Abraham. Eine wirkliche Erschütterung des Gottesbildes findet hingegen kaum statt, weil Kinder diesen Aspekt schlicht ausblenden oder auf der reinen Erzählebene so lösen wie schon *Leszek Kolakowski* in seiner Erzählung »Abraham oder eine höhere Trauer«. Er stellt die Rückfrage: Woher nahm Abraham eigentlich »die Gewissheit, dass es ein Befehl Gottes ist und nicht eine Versuchung des Teufels, eine Täuschung oder Wahnsinn«[19]? Im Rahmen einer mythisch-wörtlichen Weltsicht eine berechtigte Frage. Sämtliche theologische Deutungen der Erzählung verlangen freilich nach einer starken Abstraktionsfähigkeit, nach den Kompetenzen von Symbolisierung und Übertragung, über die Kinder eben gerade noch nicht verfügen.

Ab wann sie diese Phase verlassen, ab wann eine Anregung und Förderung dieser Kompetenzen möglich ist, ist dabei individuell höchst unterschiedlich. In den Klassen 5 bis 8 muss man mit Schülerinnen und Schülern rechnen, die derart kindgemäß empfinden und denken, auch wenn einige und zunehmend mehr diese Stufe verlassen. Ein verantwortungsvoller Einsatz von Gen 22 im schulischen Religionsunterricht, in dem die Gottesbeziehung und die theologische Tiefendimension in den Fokus rückt, ist so bestenfalls für die Klassen 10–12 anzuraten.

Doch auch hier gilt es ein Warnschild zu beachten: Gen 22 wird heute kaum noch zu einer »Einbruchstelle«[20] für den Verlust des Gottesglaubens, schon weil vieles darauf hindeutet, dass »Bibelunterricht das Gottesbild (...) weniger beeinflusst, als man gemeinhin annimmt«[21]. Wohl aber kann Gen 22 Jugendlichen, die dem Gottesglauben ohnehin distanziert, kritisch oder gleichgültig gegenüberstehen, ein leichtes und eben gerade nicht herausforderndes, sondern oberflächlich bestätigendes Alibi für ihre Haltung und Einschätzung bieten. Ist das sinnvoll und erstrebenswert?

6. Ringen um das »gewissmachende Wahre«

Die vierte Elementarisierungsebene verstärkt diese Bedenken. Die Frage nach den »elementaren Wahrheiten« rückt nicht, wie vielfach in der Praxis zu beobachten, die Dimension in den Mittelpunkt, welche »Wahrheiten« vermittelt werden sollen, vielmehr geht es um

einen »*Streit* um das gewissmachende Wahre«. Ganz subjektiv geht es gerade nicht um objektiv Angezieltes, sondern um die »Wahrheit für mich«[22], um das, was Schülerinnen und Schüler ganz subjektiv als Grunderkenntnis aus den Lernprozessen ziehen. Und das kann eben ganz etwas anderes sein als das exegetisch Zentrale, das theologisch Bedeutsame, das vom Lehrenden Erwünschte. Im Blick auf Gen 22 legen sich zwei solche subjektiven Lernergebnisse nahe: Für die meisten Kinder bleibt vor allem die Frage, wie ein Vater so handeln kann. Und für die meisten Jugendlichen bleibt die Bestätigung der vorgängigen Annahme, dass das biblische Gottesbild sowieso abzulehnen oder irrelevant ist. Ein Einsatz der Erzählung von Abraham und Isaak in der Schule birgt so vor allem grundlegende Risiken eines kontraproduktiven Lernergebnisses.

Warum kann es dennoch sinnvoll sein, Gen 22 zum Unterrichtgegenstand zu machen? Zwei Perspektiven sollen am Ende dieses Beitrags als Gegenstriche zu den bisherigen Ausführungen entfaltet werden.

7. Gen 22 als Dilemma-Geschichte

Zum einen eignet sich diese Erzählung zur Aufbereitung als biblische Dilemmageschichte, etwa in den Klassen 5-7, in denen man sich den oben aufgezeigten Risiken freilich bewusst bleiben sollte. Moralische Dilemmata als Schwierigkeit »zu wählen zwischen Handlungsweisen, in denen ethische Werte und Nomen konkurrieren«, eignen sich ideal zur Förderung ethischen Lernens. Im »Abwägen und Argumentieren« werden Schülerinnen und Schüler befähigt, »einen ethischen Diskurs zu führen und Wege aus solchen Konflikten zu suchen«[23]. Zudem helfen Dilemma-Geschichten den Lehrenden einzuschätzen, auf welchen Stufen des moralischen Urteils ihre jeweiligen Schülerinnen und Schüler sich befinden. Beispiele für derartige Dilemmata lassen sich aus dem heutigen Alltag herleiten, aus dem weiten Feld der Geschichte, aber eben auch aus biblischen Erzählungen. Gen 22 ist ein Idealbeispiel dafür. Die folgenden Beispiele[24] stammen aus dem Unterricht in Klasse 5 und 6. Sie verdeutlichen den Übergang von der Phase eines kindlichen Glaubens hin zu einem Jugendglauben.

Die Schülerinnen und Schüler haben Abraham in den Vorstunden kennen gelernt. Sie wissen um Aufbruch, Sohnes-, Land- und Stammesverheißung, um Sara und die Umstände der Geburt Isaaks. Nun wird ihnen zunächst die Erzählung von Gen 22 bis zu dem Punkt vorgetragen, an dem Abraham sich entscheiden muss. Folgt er dem göttlichen Befehl oder dem väterlichen Beschützerinstinkt? Macht er sich auf, den Sohn zu opfern, oder rebelliert er gegen Gott? Und vor allem – für Dilemmageschichten zentral: *Warum* soll er sich so oder so entscheiden? Welche *Begründung* liegt der Entscheidung zugrunde? Diese Fragen werden an die Schülerinnen und Schüler weitergegeben. Auf der am Overheadprojektor aufgelegten zentralen Folie finden sich die Grundoptionen: »Soll Abraham seinen Sohn opfern? Ja, denn... Nein, denn...« Die Schülerinnen und Schüler schreiben ihre Entscheidung und Begründung auf Folienschnipsel, die daraufhin innerhalb der jeweiligen Kategorien auf den Projektor aufgelegt werden.

Unabhängig von der Entscheidung ob »ja« oder »nein« (die ihre eigene Bedeutung haben und nicht wertend kommentiert werden dürfen!), verweisen die Begründungszusammenhänge auf die Entwicklungsstufen. Kindlich im Sinne von James Fowler oder Lawrence Kohlberg argumentieren Stimmen wie die folgenden: *»Ja, weil was Gott sagt ist immer das Richtige«; »Er sollte seinen Sohn opfern, weil Gott es so will.« »Tu was Gott dir sagt!«* – Gottes Wille wird hier im buchstäblichen Sinne als absoluter Maßstab gesetzt, der nicht hinterfragt wird. Ein weiterer Gedanke kommt hinzu: *»Ja, weil Gott sonst jähzornig wird.«* – der Gehorsam begründet sich aus der Angst vor Strafe oder Konsequenzen. Abwägender, um Lösung und Aufschub bemüht, ist folgende Schüleräußerung: *»Er soll noch einmal fragen warum. Falls er es machen soll, würde er dahin gehen, wo es geschehen soll und noch einmal fragen, und es eventuell tun.«*

Aber auch hier gilt letztlich die gesetzte Vorgabe der Autorität, des Gehorsams. Einen Übergang deutet folgende Äußerung an: *»Nein, denn sonst kann Abraham kein großes Volk bilden, wie Gott es sagte!«* Auch hier wird an die Konsequenzen einer möglichen Opferung gedacht, aber abstrakt-abwägend. Das gegebene Versprechen Gottes ist der höhere Wert. Die Gehorsamsforderung tritt demgegenüber zurück – ein Paradebeispiel für die Entwicklung eines reinen Autoritätsglaubens zu einem auf Gegenseitigkeit beruhendem Beziehungsglauben, der freilich immer noch im kindlichen Glauben eines »do-ut-des« verbleibt.

Die überwiegende Mehrheit der Elf- bis Zwölfjährigen rät freilich im Sinne eines bereits jugendlichen Glaubens zu einem anderen Verhalten und das mit ganz unterschiedlichen Begründungen: Zunächst wird das in der Geschichte erzählte Gottesbild schlicht zurückgewiesen. Das bislang vertraute Gottesbild (egal, ob existentiell verankert oder nicht) ist stärker und erklärt die Erzählung schlicht für falsch: *»Nein, denn Gott will bestimmt nicht, dass er seinen eigenen Sohn umbringt.«; »Nein, weil Gott so etwas (dass Menschen leiden) nie getan hätte.«* Noch einmal anders gewichten die beiden folgenden Äußerungen, die typisch jugendlich argumentieren – der höchste Wert ist die menschliche Beziehung. Sie überlagert alle anderen Normen. Zunächst formuliert von Abraham aus: *»Nein, er soll seinen Sohn am Leben behalten, weil er ihn liebt.«* Die Vaterliebe ist der höhere Wert als der Gehorsam Gott gegenüber! Aber noch subtiler: *»Nein, denn Sara wäre so traurig.«* Die (aufs Tiefste getroffene) Mutterliebe, die (diese Folgen bedenkende) Liebe des Mannes zur Ehefrau, werden hier als höchste Werte urteilsrelevant.

Tatsächlich, eine fruchtbare Dilemmageschichte! Der Austausch über die vorgelegten Begründungen kann tatsächlich zu ethischer Schulung beitragen, ohne Frage. Wie aber wird der Unterricht weitergeführt? Da Abraham – gegen den Rat der meisten Schülerinnen und Schüler – ohne Zögern bereit ist, den Sohn zu opfern, bleibt er in deren Sicht unter dem eigenen ethischen Niveau. So wie ein Unterrichtsarrangement, das darauf hinausläuft, dass die Schülerinnen und Schüler »sich auf ihre Weise zur Wehr« setzen gegen »einen Glauben, der blinden Gehorsam und Menschenopfer fordert«[25], entkommt auch eine Aufbereitung von Gen 22 als Dilemmageschichte kaum dem ungewollten Lernerfolg einer moralischen Verrätselung Abrahams oder der Zurückweisung des in der Erzählung aufscheinenden Gottesbildes. Genau damit werden jedoch die zentralen und sinnvollen Vorgaben der Lernziele konterkariert: Abraham als Vorbild des vertrauenden Glaubens und als positiv besetzten Stammvater der monotheistischen Religion zu präsentieren.

8. Gen 22 in dialogischer Bibelarbeit

Ein verantwortungsvoller religionsdidaktischer Umgang mit Gen 22 ist so wohl wirklich erst frühestens ab Klasse 10 möglich. Abraham und Isaak sind freilich dann ein besonders gutes Beispiel, um aufzuzeigen, wie ein kritisches, reflektiertes »umkreisendes Verstehen« etwa im Rahmen eines »dialogischen Bibelunterrichts«[26] aussehen kann: In einem multiperspektivischen Zugang kann versucht werden, zunächst den Text selbst im Blick auf seine Herkunft, seine Kontexte und seine Struktur zu beleuchten; dann seine Wirkungsgeschichte in Judentum (vgl. Beitrag Leuser), Christentum (vgl. Beitrag Knop) und Islam[27], in Kunst[28], Literatur (vgl. Beitrag Tschuggnall), Film und Musik (von Johann Sebastian Bachs »Musikalischem Opfer«[29] bis zu Leonhard Cohens »Story of Isaac« 1969) zu beachten und ihn schließlich in ein Gespräch mit den heutigen Leserinnen und Lesern zu verwickeln: Wie lässt er sich tiefenpsychologisch[30] oder feministisch[31] deuten? Welche Verbindungen gibt es zwischen der damaligen Vater-Kind-Beziehung und unseren Vater-Kind-Beziehungen? Wie verhält sich das im Text verwendete Gottesbild zu unseren religiösen Tiefenüberzeugungen?

Derartig konzipierte Unterrichtssequenzen brauchen Zeit. In nur einer Unterrichtsstunde wird man der so vielschichtigen Perikope

sicherlich nicht gerecht. Hier gilt: Gen 22 lieber gar nicht zum Thema machen als oberflächlich! Den intensiven Prozess eines umfassenden dialogischen Bibelunterrichts wird man in der Regel nur ein einziges Mal mit einer Lerngruppe im letzten Teil ihrer Schulzeit anstoßen und durchführen. Es gilt dabei, die vorherige Bibelarbeit aufzunehmen, weiterzuführen und neu anzuregen. In seiner Kompaktheit, Provokationskraft und breiten Rezeption eignet sich Gen 22 wie nur wenige andere Einzelerzählungen für dieses Unternehmen. Voraussetzung: Als Lehrender muss ich selbst einen Zugang zur Erzählung von »Abraham und Isaak« haben. Ich selbst muss sie spannend, herausfordernd, reizvoll finden. Nur dann gelingt es vielleicht, bei wenigen Schülerinnen oder Schülern einen Funken Interesse und Neugier zu wecken auf das, was der Benediktiner und Dichter Drutmar Cremer am Ende eines langen Abrahamgedichts so benennt: »Du – Abraham – du hast die Rätsel durchkämpft / Geschliffen wie ein Diamant / bist du getaucht in das Geheimnis Ewigkeit«[32].

Anmerkungen

1 Vgl. *Michael Fricke*, »›Schwierige‹ Bibeltexte im Religionsunterricht«. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005.

2 *Sibylle Lewitscharoff*, Der mörderische Kern des Erzählens, Merzig 2010, 24.

3 Vgl. zuletzt die Sammelbände: *Bernhard Greiner, Bernd Janowski, Hermann Lichtenberger* (Hg.), Opfere deinen Sohn! Das ›Isaak-Opfer‹ in Judentum, Christentum und Islam, Tübingen 2007; *Helmut Hoping, Julia Knop, Thomas Böhm* (Hg.), Die Bindung Isaaks. Stimme, Schrift, Bild, Paderborn u. a. 2009.

4 So die diskutierten Optionen in *Fricke* (Anm. 1), 260–279.

5 Zum Stand: *Christiane Thuswaldner*, Das Anliegen der Korrelation ist unaufgebbar. Zur Bedeutung und Funktion didaktischer Korrelationsmodelle, in: Religionspädagogische Beiträge 61 (2008), 55–71.

6 Begriff bei: *Dietmar Mieth*, Braucht die Literatur(wissenschaft) das theologische Gespräch? Thesen zur Relevanz ›literaturtheologischer‹ Methoden, in: *Walter Jens, Hans Küng, Karl-Josef Kuschel* (Hg.), Theologie und Literatur. Zum Stand des Dialogs, München 1986, 164–177, hier: 175.

7 Vgl. etwa *Hans Mendl*, Elementarisierung lernen, in: Jahrbuch für Religionspädagogik 18 (2002), 63–73; *Manfred Schnitzler*, Elementarisierung. Bedeutung eines Unterrichtsprinzips, Neukirchen/Vluyn 2007.

8 Die Weiterentwicklungen im Blick auf »elementare Intentionen« und »elementare Lernwege« finden ihren Ort in der unmittelbaren Unterrichtsvorbereitung, werden in diesem Aufsatz deshalb nicht entfaltet.

9 *Lothar Kuld*, »Ich fand gut, dass der Engel gekommen ist« – Kinder lesen Genesis 22, in: Katechetische Blätter 130 (2005), 82–84, hier: 83.

10 Vgl. *Georg Langenhorst*, Literarische Texte im Religionsunterricht. Ein Handbuch für die Praxis, Freiburg u. a. 2011.

11 Vgl. zum Kontext: *Georg Langenhorst*, »Ich gönne mir das Wort Gott«. Annäherungen an Gott in der Gegenwartsliteratur, Freiburg u.a 2009.

12 *Friedrich Christian Delius*, Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde. Erzählung [1]1994 (Reinbek 2004).

13 *Thomas Hürlimann*, Vierzig Rosen. Roman (Zürich 2006), 200.

14 *Thomas Hürlimann*, Der große Kater. Roman [1]1998 (Frankfurt 2000), 28.

15 Vgl. *Yvan Gott*, Mein Abraham!, in: *ders.*, Die Lyrik in vier Bänden, Bd. II: Liebesgedichte 1917–1950, hg. von *Barbara Glauert-Hesse*, Berlin 1996, 392.

16 *Lothar Kuld* (vgl. Anm. 9), 83.

17 Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh [4]1999.

18 *James Fowler*, Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn [1]1981, Gütersloh 2000, 151.

19 *Leszek Kolakowski*, Der Himmelsschlüssel. Erbauliche Geschichten [1]1964, München/Zürich 1985, 26.

20 *Karl Ernst Nipkow*, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, Gütersloh 1987, 49.

21 *Lothar Kuld* (vgl. Anm. 9), 84.

22 *Hans Mendl*, in: *ders.* (Hg.), Konstruktive Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch (Münster 2005), 184.

23 *Lothar Kuld, Bruno Schmid*, Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Donauwörth 2001, 107 f.

24 Authentische Beispiel aus dem Unterricht von *Dr. Annegret Langenhorst*, Hans-Sachs-Gymnasium Nürnberg. Ihr und den Schülerinnen und Schülern vielen Dank für die Überlassung der Beispiele.

25 *Astrid Greve*, Bindung Isaaks: Impulse aus der jüdisch-rabbinischen Auslegung, in: Katechetische Blätter 130 (2005), 111–116, hier: 115 f.

26 *Franz W. Niehl*, Wann sind Väter bereit, ihre Söhne zu opfern, in: Katechetische Blätter 130 (2005), 89–96, hier 96. Vgl. *ders.*, Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege. Impulse für die Praxis der Bibelarbeit, München 2006, bes. 115–129.

27 Vgl. *Michael Krupp*, Den Sohn opfern? Die Isaak-Überlieferung bei Juden, Christen und Muslimen, Gütersloh 1995.

28 Vgl. *Thomas Menges*, Wie Bildwerke die Geschichte von Abraham und Isaak deuten, in: Katechetische

Blätter 130 (2005), 106–110; *Rainer Warland*, Das Opfer Abrahams. Diskurse der christlichen Bildgeschichte um Gehorsam, Opfergabe und physische Gewalt, in *Helmut Hoping* u.a. (vgl. Anm. 3), 15–37

29 Vgl. *Meinrad Walter*, Das »Musikalische Opfer« von Johann Sebastian Bach, in: *Helmut Hoping* u.a. (vgl. Anm. 3), 259–274.

30 Vgl. *Maria Kassel*, Gott im Wandel: Imaginationen zu Genesis 22, in: Katechetische Blätter 130 (2005), 117–121.

31 Vgl. *Agnes Wuckelt*, Weichei und Patriarch. Eine geschlechterspezifische Auseinandersetzung mit Genesis 22, in: Katechetische Blätter 130 (2005), 102–105.

32 *Drutmar Cremer*, Im Morgenrot singst du das neue Lied. Gedichte zu Glasmalereien von Marc Chagall, Mainz 1995, 28.

Andere Lesart II

Von dem Tage an wurde Abraham alt, er konnte nicht vergessen, dass Gott solches von ihm gefordert hatte. Isaak gedieh wie vordem, aber Abrahams Auge war verdunkelt, er sah keine Freude mehr.
Sören Kierkegaard, Furcht und Zittern

Andere Lesart III

Es war ein stiller Abend, da ritt Abraham allein hinaus, und er ritt zum Berg Morija; er warf sich auf sein Angesicht, er bat Gott, ihm seine Sünde zu vergeben, dass er Isaak hatte opfern wollen, dass der Vater seine Pflicht gegen den Sohn vergessen hatte. Er ritt öfter seinen einsamen Weg, aber er fand keine Ruhe. Er konnte nicht begreifen, dass es eine Sünde gewesen war, Gott sein Bestes, was er besaß, opfern zu wollen, das, wofür er selbst gerne sein Leben viele Male hingegeben hätte; und wenn es eine Sünde war, wenn er Isaak nicht so geliebt hatte, dann konnte er nicht verstehen, dass dies vergeben werden konnte; denn welche Sünde war furchtbarer?
Sören Kierkegaard, Furcht und Zittern