

Hans Mendl

Vom Gott, der ins Dunkle führt.

Eine exemplarische empirische Untersuchung zu Gen 22

(Die Opferung Isaaks)

A. Zum empirischen Projekt der „Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum“

1. Absicht und Vorgehen

„Die Auftragslage ist gut!“¹ Es gibt beileibe keinen Überschuß an empirischen Arbeiten zur Religionslehrerforschung und noch weniger empirische Untersuchungen zum Religionsunterricht selbst². Empirisches Arbeiten ist eben zeitaufwendig, personalintensiv und dementsprechend teuer. Initiiert durch Eugen Paul, dem im Februar 1995 verstorbenen Augsburger Ordinarius für Religionspädagogik, wurde seit ungefähr zehn Jahren ein empirisches Forschungsprojekt zur Evaluation des Curriculums durchgeführt. Über eine systematische Untersuchung curricular verordneter Themen des Religionsunterrichts und ihrer Umsetzung im Religionsunterricht sollten verallgemeinerungsfähige Erkenntnisse gewonnen werden, die in künftige Revisionsarbeiten zu den jeweiligen Lehrplänen einfließen sollen. Dieses Ziel entspricht der von Bitter und Englert beschriebenen „Grundstruktur wissenschaftlich-religionspädagogischen Arbeitens“, die darin bestehe, „theologische Einsichten zur Hermeneutik des Glaubens mit Analysen zu den empirischen Voraussetzungen einer pädagogischen Erschließung dieses Glaubens so zu vermitteln, daß sich daraus Empfehlungen für die Praxis religiöser Erziehung und Bildung begründen lassen“.³

Das Projekt lebt schon in seiner Anlage von einer Theorie-Praxis-Verschränkung: Die „Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum“ setzt sich aus Mitarbeitern des Lehrstuhls für Religionspädagogik sowie aus Lehrern verschiedener weiterführender Schularten zusammen. Zu jeweils vereinbarten Themen wurden im Videolabor der Universität Unterrichtsstunden aufgezeichnet, diese als Verbalprotokolle dokumentiert und am Lehrstuhl nach dem Verfahren der

¹ So Ziebertz abschließend in seiner instruktiven Zusammenfassung empirischer Forschungen im Bereich der Religionspädagogik (Ziebertz, *Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik*, in: Ziebertz/Simon (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, 1995, 47-78, hier 75). Siehe auch die neueste empirische Lehrer- und Schülerbefragung von Bucher (Bucher, *Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach*, 1996).

² Eine der wenigen neueren Untersuchungen zur Rezeption der Inhalte im Religionsunterricht wurde in Tübingen durchgeführt (24 Stunden Religionsunterricht. Eine Tübinger Dokumentation für Forschung und Praxis, hg. v. Faust-Siehl u. a., 1995; siehe hierzu auch Schweitzer, Nipkow, Faust-Siehl u. Krupka, *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie*, 1995).

³ Bitter/Englert, *Religionspädagogik*, in: Wohlmuth (Hg.), *Katholische Theologie heute*, 1990, 351-363, hier 360.

Inhaltsdeskription⁴ analysiert. Die Ergebnisse wurden im Arbeitskreis diskutiert, daraufhin eventuell die Fragerichtungen verändert.⁵

Erster Gegenstand waren biblische Gleichnisse (Die Arbeiter im Weinberg, Der gütige Vater, Der unbarmherzige Gläubiger), zu denen inzwischen insgesamt 24 Unterrichtsaufzeichnungen vorliegen. Eine zusammenfassende Veröffentlichung zu den „Arbeitern im Weinberg“ erschien 1993 in den „Materialien für den RU an Gymnasien“. Abgeschlossen sind die Aufzeichnungen zur „Opferung des Isaak“ (Gen 22; 11 Aufzeichnungen), deren Auswertung im Hauptteil dieses Beitrags exemplarisch dargestellt werden soll.

Zur *Forschungsmethode*: Es wurde ein prozeßorientiertes Verfahren gewählt. In einer inhaltsbezogenen analytischen Diagnose⁶ wird der unterrichtliche Gesprächsverlauf daraufhin untersucht, welches Verständnis von bestimmten Inhalten Schüler und Schülerinnen gewinnen, welche Ursachen hinter den beobachteten Rezeptionen zu vermuten sind und ob dabei kulturspezifische und mentalitätsbedingte Verstehensmuster deutlich werden. Bei der Hypothesenbildung konnte man auf die Ergebnisse der einschlägigen entwicklungs- und religionspsychologischen Forschung zurückgreifen.⁷ Daneben interessierte die Suche nach besonderen kultur- und mentalitätsspezifischen Verstehensmustern.

Der Nachteil gegenüber anderen empirischen Verfahren wie standardisierten Tests oder Interviews besteht in einer zunächst geringeren Repräsentativität und in der mangelhaften Möglichkeit, Ergebnisse in eindrucksvoller statistischer Weise zu präsentieren; gegenüber der Ergebnisorientierung (welches Verständnis haben Individuen *nach* einem in sich nicht weiter eruierbaren Lernprozeß) vieler anderer Verfahren hat unsere prozeßorientierte Methode dafür den Vorteil, auch Erkenntnisse über einzelne Phasen des schulischen Lehr- und Lernprozesses zu gewinnen. Dies kann dann in eine besser begründete unterrichtliche Praxis münden und soll langfristig zu einer Umfor-

⁴ Stachel, Analyse von Religionsunterricht, in: JRP 6 (1989), 229; Stachel (Hg.), Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert, 1976, 49-58.

⁵ Alle Videoaufzeichnungen und schriftlichen Stundenprotokolle werden am Augsburger Lehrstuhl für Religionspädagogik aufbewahrt. Interessenten können die Verbalprotokolle einsehen; die Verwendung der Videoaufzeichnungen ist jedoch aus datenschutzrechtlichen Gründen nur innerhalb ganz enger Grenzen möglich.

⁶ Die Parallelen zur „Mainzer Dokumentation von Religionsunterricht“ aus den 70er Jahren sind augenfällig; Eugen Paul arbeitete damals auch in Stachels Forschungsgruppe mit. – Siehe Stachel (Hg.), Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert, 1976; Stachel (Hg.), Bibelunterricht – dokumentiert und analysiert, 1976; Stachel (Hg.), Sozialethischer Unterricht – dokumentiert und analysiert; Schuh, Interaktionsanalyse, 1978; Simon, Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts, 1983; zusammenfassend Ziebertz, Lehrerforschung, in: Ziebertz/Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, 1995, hier 54-57.

⁷ Fowler, Stufen des Glaubens, 1991; Oser/Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, ³1992; zu Kohlberg siehe Oser/Althof, Moralische Selbstbestimmung, 1992; Bucher, Gleichnisse verstehen lernen, 1990; Kellner, Das Verstehen biblischer Texte im Kindes- und Jugendalter, 1991.

mulierung von Lehrplänen führen. Tatsächlich wurden die Lehr- und Lernarrangements bei den einzelnen Teilprojekten im Laufe der Zeit modifiziert,⁸ um verschiedene Zugangsmöglichkeiten zu testen.⁹

Auch das prozeßorientierte Verfahren muß viele Fragen unbeantwortet lassen; ausgewertet werden können hauptsächlich Verbaläußerungen, in der Regel nur einzelner Schüler: Gelegentlich standen schriftliche Dokumente einer ganzen Klasse aus Einzelarbeitsphasen zur Verfügung. Emotionale Anteile wurden insofern eingearbeitet, als über das Medium Videoaufzeichnung nonverbale Elemente (Tonfall, Mimik und Gestik, Unmuts- und Beifallsäußerungen, globale Meinungskundgabe qua Handzeichen) einbezogen werden konnten. Aus diesem Grund wurde bei den Verbalprotokollen auch eine nur mäßig gereinigte Dialektfassung beibehalten.¹⁰ Freilich bleibt häufig unklar, ob die Mehrzahl der Klasse dieselben Verstehensstrukturen aufweist wie die Schüler, deren Verbalaussagen aufgezeichnet wurden, weil sie sich zu Wort meldeten oder denen das Wort erteilt wurde. Weiter würde interessieren, inwiefern die Rezeption verschiedener Themen die Schüler kurz- und langfristig in ihrer Religiosität und ihrem Gottesbild beeinflusst; nur gelegentlich konnten reflektierende Äußerungen festgehalten werden, beispielsweise, daß Gott nun „ein bißchen strenger“ wirke oder daß das Bild vom alttestamentlich „harten“ Gott eine Wurzel in der Szene von der Opferung des Isaak habe.¹¹ Insgesamt wurde im Arbeitskreis vereinbart, möglichst offen gehaltene Unterrichtsgespräche zu führen, um die spontanen Schülerreaktionen zu ermit-

⁸ So konnte beispielsweise beim Gleichnis von den „Arbeitern im Weinberg“ beobachtet werden, daß aktualisierende Parallelerzählungen eine theologische Deutung eher verhindern als fördern, da sich bei der Diskussion von Alltagssituationen aus der Erfahrungswelt der Schüler der Eindruck noch verstärkte, daß „Gerechtigkeit“ im Sinne eines strengen Leistung-Lohn-Verhältnisses (Verteilungsgerechtigkeit) das „bessere“ Prinzip sei (siehe hierzu *Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum*, Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg, 1993, bes. 34f; ähnlich auch *Schweitzer u. a.*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, 1995, 95-123). – Siehe hierzu auch gut gemeinte aktualisierend gestaltete Unterrichtsentwürfe mit dem Ziel, ein Gespür für „ausgleichende Gerechtigkeit“ zu entwickeln, wie z. B. von *Havenith/Laschet* (Handlungsgleichnisse im Religionsunterricht, in: ru 15 (1985), 115-118) oder von *Gerlach u. a.* (Ein Traum vom Leben, in: forum religion 2/1992, 20-24), die aber das Gleichnis auf der sozioethischen Ebene belassen und faktisch eine theologische Deutung schuldig bleiben.

⁹ In bezug auf Gen 22 bedeutete dies, daß sowohl verschiedene inhaltliche Zugangsweisen (z.B. über die Opferthematik, über den heilsgeschichtlichen Kontext, über die Entstehungsgeschichte der Erzählung, über zeitgenössische Analogien), als unterschiedliche methodische Elemente (z. B. Rollenspiele, kreatives Schreiben, psychologisierende Identifikationsübungen, Metapher-Übungen) ausprobiert wurden.

¹⁰ Da die Klassen aus dem „Augsburger“ Umland stammen, wurden aus Platzgründen nicht alle „sch“-Umformungen eingearbeitet.

¹¹ Im Arbeitskreis wurde die Idee einer Longitudinalstudie diskutiert: Verschiedenen Klassen sollte nach einigen Jahren ihre Unterrichtsaufzeichnung vorgeführt werden; das Gespräch über die Beobachtungen, Veränderungen, Selbsteinschätzungen etc. sollte dann wiederum aufgezeichnet und ausgewertet werden. – Noch ist dies nicht geschehen!

tehn.¹² Es interessieren nicht vom Lehrer vorgegebene oder durch ihn eng gesteuert produzierte Schülerergebnisse, sondern authentische Antworten!

2. Bisherige Ergebnisse zur Gleichnsdidaktik

Die Auswertungen von Stundenaufzeichnungen zu den oben genannten Gleichnissen stehen in Einklang mit den bekannten strukturalistischen entwicklungsbezogenen Erkenntnissen der Religions- und Moralphyschologie (Piaget, Oser, Kohlberg), die zur Hypothesenbildung mit herangezogen wurden. Eine Andeutung zu den „Arbeitern im Weinberg“¹³ (genauerer siehe in: Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum, Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg, 1993): Es scheint schwer, wenn nicht unmöglich zu sein, Schülerinnen und Schülern ein nicht-leistungsorientiertes Denken nahezubringen; ihre Moralvorstellung bewegt sich im Rahmen des „do-ut-des“ und einer strengen gegenseitigen Entsprechung von Tun und Folgen. Von diesem Horizont her ergeben sich beispielsweise massive Einwände gegen das „ungerechte“ Verhalten des Weinberg-Besitzers. Allenfalls über plausible Beispiele aus dem sozialen Bereich (Umgang mit Randgruppen) ist eine eingeschränkte sozialethische Akzeptanz möglich. Selbständige theologische Deutungen („Mit dem Himmelreich ist es wie ...“) über religiöse Allgemeinplätze hinaus gelingen kaum, was in der Unter- und frühen Mittelstufe mit den bekannten kognitionspsychologischen Bedingungen zusammenhängt, die verhindern, daß das Gleichnis als Gleichnis verstanden wird und darüber auch in angemessener Weise kommuniziert werden kann. Oberstufenschüler sind zwar in der Lage, die theologische Aussage in ihrer Oberflächendimension zu verstehen. Probleme ergeben sich hier hinsichtlich der Akzeptanz: Nur kirchlich gebundene und engagierte Schüler fühlen sich ernsthaft vom Gleichnis provoziert und verstehen die theologische Zumutung für die „Arbeiter der ersten Stunde“. Aus der Distanz hingegen kommt es auffallend häufig zu den bekannten Umdeutungen, beispielsweise, es genüge eine „Bekehrung auf dem Sterbebett“. Ähnliche Beobachtungen wurden zum noch nicht vollständig ausgewer-

¹² Verhindert werden sollte, daß durch eng gesteuerte Lehrer-Schüler-Gespräche Schüler auf die vom Lehrer gewünschten Antworten gestoßen wurden. Der Vorteil der Gesprächsprotokolle besteht auch darin, daß man in bezug auf die einzelne Unterrichtsstunde in der Regel eindeutig nachweisen kann, ob Schüler selbständige oder reproduzierende Antworten geben.

¹³ Rückblickend erweist sich das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg als Lieblingsthema der Religionspädagogik: Sowohl Empiriker (z.B. Bucher, Gleichnisse verstehen lernen, 1990; Schweitzer u. a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, 1995) als auch Didaktiker (z.B. Oberthür, „Das ist ein zweifaches Bild“, in: KatBl 120 [1995], 828f) wendeten sich wie der Augsburger Arbeitskreis Curriculum vor allem diesem schwierigen Gleichnis zu, was wohl mit den vermuteten facettenreichen Problempunkten zusammenhängt. Dies bietet den Vorteil, eigene Ergebnisse anhand der genannten Fremdforschungen zu überprüfen, wobei bei der Wertung der Ergebnisse die unterschiedlichen methodischen Ansätze berücksichtigt werden müssen: Interviews (Bucher), veranschaulichende subjektive Empirie (Oberthür) oder – unserer Methode am nächsten – Unterrichtstranskripte (Schweitzer u. a.), die unter entwicklungspsychologischen und elementarisierenden Gesichtspunkten ausgewertet werden.

teten Projekt zum „Gütigen Vater“ (Lk 15) gemacht, wo vor allem der Einbezug des zweiten Teils, d.h. die Perspektive des daheimgebliebenen Sohnes, interessierte und – wieder wegen der problematischen Moralstruktur – Probleme bereitete. Als für 7. Jahrgangsstufen besser geeignet erwies sich das „Gleichnis vom unbarmherzigen Knecht“ (Mt 18) – wegen der eher nachvollziehbaren linearen Struktur des „Vergebung erlangen – Vergebung gewähren“; Grenzen werden hier erreicht, wenn versucht wird, auf dem Denk- und Erfahrungshorizont von Schülern sich der theologisch-existentialen Frage nach der „unermesslich großen Schuld“ Gott gegenüber zu nähern. Was die unterrichtliche Präsentation solcher komplexer Gleichnisse betrifft, plädiert der Arbeitskreis deshalb gegen eine „pädagogische Verfrühung“; Gleichnisse wie die „Arbeiter im Weinberg“ sollten *als Gleichnisse* frühestens ab der 8. Jahrgangsstufe behandelt werden, und auch dann nur, wenn man sich über die Interpretationsrichtung (nur die soziale oder die schwierige theologische Dimension?) im Klaren ist.

B. Die Opferung des Isaak (Gen 22)

1. Exegetische Basis

Als gemeinsame exegetische Grundlage, die für ein einigermaßen einheitliches Grundverständnis des Textes und die darauf aufbauende didaktische Konzeption wichtig war, wurde von der Annahme dreier Überlieferungsstadien von Gen 22 ausgegangen. Nach Kilian besteht die älteste Schicht in einer Kultätiologie, die auf eine wohl nicht israelitische Tradition Bezug nimmt und den Übergang vom Menschen- zum Tieropfer erklären will.¹⁴ Aus der Kultätiologie wurde eine Erzählung von der Rettung des zum Opfer bestimmten Sohnes, die bei der Aufnahme in die israelitische Vätertraditionen als Gefährdung der an Abraham ergangenen Verheißung verstanden wurde. Schließlich wurde die Erzählung vom Elohisten zur paradigmatischen Lehrerzählung ausgestaltet, zur Erprobung der „Gottesfurcht“ des Abrahams: „Das ist nicht knechtische Angst vor Strafe, sondern ehrfürchtige Anerkennung der Souveränität Gottes und Treue gegenüber Gott, der sich bisher als treu erwiesen hat.“¹⁵ In diesem Sinn bekommt die Erzählung in der elohistischen Fassung als „paradigmatisches und didaktisches Ziel“¹⁶, die Vorbildhaftigkeit Abrahams als „Vater des Glaubens“ herauszustellen.

Die umstrittene exegetische Frage zur Textentstehung, vor allem zur Rekonstruktion der kultätiologischen Schicht und die damit verbundene Menschenopferthematik,¹⁷ ist insofern nicht unbedeutsam, weil für die unterrichtliche

¹⁴ Kilian, Isaaks Opferung, in: Bibel und Kirche 41 (1986), 98-104; bes. 100f; ausführlich zur Problematik des Menschenopfers siehe Maiburger, Genesis 22 und die Problematik des Menschenopfers in Israel (im selben Heft, 104-112).

¹⁵ Scharbert, Genesis 12-50, 1986, 166.

¹⁶ Kilian, Isaaks Opferung, in: Bibel und Kirche 41 (1986), 102.

¹⁷ Siehe hierzu Westermann, Genesis 12-36, 1981, 433f. 437f (Menschenopfer als Relikt

Erschließung von Gen 22 auch das kulturelle Umfeld der Erzählung und ihrer Entstehung narrativ ausgestaltet wurde. Die Teilnehmer des Arbeitskreises schlossen sich hier einer Interpretation an, die Menschen-opfer in der Umgebung Israels durchaus als zeitgenössische Realität und nicht nur als „ferne Vergangenheit“¹⁸ ansieht. Die drastische Probe der Gottesfurcht erhält ihre Glaubwürdigkeit nur durch die auch praktisch vorstellbare Möglichkeit der Verwirklichung des Tötungsauftrags im Glauben, „daß Gott, der Herr über Leben und Tod, eine solche Forderung stellen könne“¹⁹.

Im Zentrum der unterrichtlichen Erschließung stand jedoch der uns vorliegende Text Gen 22 selbst; interessant war dabei auch, ob und wie die drei im heutigen Text vorhandenen Text- und damit auch Interpretationsschichten im hermeneutischen Prozeß für die Rezeption *heutiger Leser* bedeutsam werden.

2. Hypothesen

Ausgangspunkt war die zunächst subjektive Einschätzung vieler Religionslehrer im Umfeld des Arbeitskreises, daß der theologische Gehalt von Gen 22 in seiner elohistischen Höchstform und der modernen Fragestellung einer Theodizee von Schülern der Unterstufe nicht erfaßt werden könne. „Der Gott, der in's Dunkle führt“ liegt nicht im Erfahrungshorizont von 10- oder 14jährigen. Man ging außerdem davon aus, daß die altersadäquate Identifikation mit dem zum Opfer bestimmten Sohn ein Verständnis der Erzählung blockiert. Dem Verstehen zugänglich erschien die Thematisierung der kultätiologischen Ebene.

Bei Schülern höherer Jahrgangsstufen könnte die Rezeption mit den entwicklungs- und mentalitätsbedingten Einstellungen zu Autorität und Gehorsam sowie mit ihrer Nähe oder Distanz zu Religion und Kirche zusammenhängen. Letzteres erweist sich auch theologisch als bedeutsam; denn wie die Exegeten nahelegen, werden durch die Erzählung „nicht die Zuschauer, sondern die Teilnehmenden“²⁰ angesprochen. Speiser: „One can only suffer with Abraham in helpless silence.“²¹ Kann ein Verständnis für einen „leidenden, schwergeprüften Vater auf dem ganzen Weg“²² und den ihn in dieser Form prüfenden Gott unter den genannten Vorbedingungen überhaupt gelingen? Wir waren hier schon vor den Stundenaufzeichnungen skeptisch!

Das Hauptziel unserer Forschung zu Gen 22 bestand nun darin, über die „subjektive Empirie“ hinaus mit Hilfe eines „geordneten Austausches von

ferner Vergangenheit).

¹⁸ Westermann, Genesis 12-36, 1981, 438. Scharbert (Genesis 12-50, 1986, 165-167) dagegen geht davon aus, daß es zur Zeit der Tradenten tatsächlich Kinderopfer im Umkreis Israels gegeben hatte. Inwieweit Gen 22 darauf reflektiert, ist jedoch umstritten (siehe hierzu Maiberger, Genesis 22 und die Problematik des Menschenopfers in Israel, in: Bibel und Kirche 41 (1986), bes. 112f).

¹⁹ Scharbert, Genesis 12-50, 1986, 165.

²⁰ Westermann, Genesis 12-36, 1981, 447.

²¹ A.a.O.

²² A.a.O.

Lehr- und Lernerfahrungen“²³ anhand konkreter und einigermaßen repräsentativer Unterrichtsaufzeichnungen plausible Argumente für oder gegen die Hypothesen zu ermitteln.

3. Untersuchungsmaterial

Es liegen elf Aufnahmen zu Gen 22 vor. Schwerpunktmäßig interessierten die Jahrgangsstufen, in denen Gen 22 im Lehrplan verankert ist, besonders die 5. Jahrgangsstufe (Vätergeschichten) und die Oberstufe (Gottesbild). Viermal wurde eine 5. Klasse, je einmal eine 8. und 10., zweimal eine 11. und dreimal eine 12. Klasse (darunter eine Klasse des „Bayernkollegs“, einer schulischen Einrichtung zur Erlangung des Abiturs nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung) aufgenommen.

Zur Zitationsweise: Die erste Zahlenreihe gibt Hinweise auf das Aufnahme-datum (z.B. 91-4-2: die zweite Aufnahme im April 1991); die zweite verweist auf die verstrichene Unterrichtszeit (Minuten. Sekunden), welche als formales Gliederungsprinzip auch am Rand der Verbalprotokolle notiert ist.

4. Die Rezeption in der Unterstufe

Im bayerischen curricularen Lehrplan des Gymnasiums, der bis 1992 noch galt und auf den sich die Unterrichtsaufzeichnungen in der ersten Projektphase bezogen, heißt es beim ersten Lerninhalt „Abraham – Vorbild des Glaubens“ lapidar: „Isaak, der Sohn der Verheißung – geboren – zurückgefordert – wiedergeschenkt“²⁴; beim Thema „Gottesvorstellungen“ soll unter 3.1. (Der Gott Abrahams) vom „Opfer des Isaak“ gesprochen werden, der Kontext lautet hier: „Gott ist größer, als Abraham sich vorstellt“.

Wie wurde nun Gen 22 in den vier Unterrichtsmitschauen von 5. Klassen rezipiert?

a) Allgemeine Beobachtungen

Wie wichtig die Berücksichtigung der kognitionspsychologischen Voraussetzungen bei der Erschließung von Gen 22 ist, belegen allgemeine didaktische Schwierigkeiten schon bei der Einführung der Erzählung: Nicht ohne weiteres verstehen 11jährige Formulierungen wie „Gott versucht Abraham“²⁵; die Einteilung der Erzählung in Erzählschritte und deren inhaltliche Kurzzusammenfassung gelingt nur mit kräftiger Lehrerunterstützung²⁶ (formale Abstraktionen!).

²³ Zur Notwendigkeit, über die „subjektive Empirie“ hinaus zu verallgemeinerbaren Aussagen zu kommen siehe *Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum*, Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg, 1993, 3.

²⁴ CuLp Katholische Religionslehre für die 5. Jahrgangsstufe des Gymnasiums: 1.2 Abraham, der Vater des Glaubens. – Auch beim Thema „Gottesvorstellungen“ ist unter 3.1. (Der Gott Abrahams) vom „Opfer des Isaak“ die Rede; der Kontext lautet hier: „Gott ist größer, als Abraham sich vorstellt“.

²⁵ 91-4-2, 6.45-8.32.

²⁶ 91-4-2, 13.35-20.20.

Ein alterstypisches Problem zeigte sich regelmäßig beim Thema „tierisches Ersatzopfer“. Wegen der emotionalen Blockaden nützte es auch nichts, auf den religionsgeschichtlichen Fortschritt zu verweisen; auch die Hinweise auf die Unterschiede zwischen unserem Gottesbild und dem abrahamitischen erweisen sich hier nur als fader Trost.²⁷

b) Religionsstunden-Ich

Bei der inhaltlichen Rezeption überraschte zunächst bei manchen Schülerinnen und Schülern der 5. Jahrgangsstufe eine zumindest nach außen hin getragene „Fraglosigkeit“ zur Handlung. So äußern sich Schüler auch nach Unterrichtsschritten, die die Erzählung aus der Perspektive Abrahams nacherlebbar machen sollten, folgendermaßen:

S: „Und er kann si' ja au' denken, Gott wird schon wissen, was er will.“²⁸

S: „Mein armer Sohn. Aber wenn Gott es will, daß ich ihn opfere, dann werd' ich es auch tun.“²⁹

S: „Ich liebe meinen Sohn sehr. Aber Gott bedeutet mir mehr.“³⁰

S: „Gottes Wille ist es, nicht der meine.“³¹

Aus der Stereotypik der Formulierungen geht hervor, daß eine solche Oberflächenrezeption wohl auf das bekannte „Religionsstunden-Ich“ zurückzuführen ist; die Erzählung gilt schon aus der Grundschule her als bekannt; als „fromme Geschichte“ wird sie insbesondere im Religionsunterricht nicht weiter hinterfragt und ist somit ihrer provozierenden Dimension beraubt.³² Es war nun das Ziel im Arbeitskreis, die jenseits solcher Äußerungen eher verborgenen Schülerreaktionen ans Licht zu heben und spontane Kommentare, Deutungen, Einwände zu ermöglichen.

c) Dominante Rezeption: Unverständnis

Andere Schüleräußerungen klingen schon realistischer: „das klingt grausam“ (92-2-1, 15.55), „ich hätte das nicht gemacht“ (92-21-1, 16.37ff) lauten spontane Kommentare von 11jährigen unmittelbar nach dem Lesen von Gen 22. Problematisch erscheint hier, daß Kinder in dieser Altersstufe wegen ihres mangelhaften Abstraktionsvermögens und der doch noch sehr anthropomorph geprägten Vorstellung von Gott nur die Inkonsistenz eines Willkürgottes

²⁷ Siehe z.B. 92-2-1, 37.24: „Des is doch irgendwie alles grausam, wenn ma' jetzt da irgendwas bei lebendigem Leib verbrennt.“ – Das Thema taucht als unerledigtes einige Minuten später nochmals auf: 40.16ff. – Siehe auch 94-11-1, 42.30: „Aber die Anja sagt ja, daß er ja keine, daß er keine Opfer haben, also daß er keine Opfer nimmt. Aber wieso nimmt er dann Tieropfer?“ Der Lehrer will das Thema ausklammern (42.59), dennoch äußern sich noch mehrere Schülerinnen und Schüler dazu.

²⁸ 91-4-2, 34.35.

²⁹ 91-4-2, 35.28.

³⁰ 91-4-2, 37.21.

³¹ 91-4-2, 37.21.

³² *Sigrid und Horst Klaus Berg* (Hg.), *Auferstehung*, 1990, 5, greifen für dieses Phänomen die treffende englische Bezeichnung „Overfamiliar“ auf, „ein Verhältnis, in dem übergroße Vertrautheit eine wirkliche Begegnung nicht mehr aufkommen läßt“.

erkennen,³³ nicht aber in der Lage sind, die Deutungsebenen voneinander zu trennen: „Ja, warum will Gott, also, daß er getötet wird? Weil z’erst hat er ihm den Sohn g’schenkt und dann soll er’n wieder töten. Des wär ja dann so g’wesen, als wenn er erst überhaupt keinen Sohn kriegt hätt’.“³⁴ Ähnliche Zitate sind bis in die Oberstufe hinein belegbar. Die ausführliche Thematisierung der heilsgeschichtlichen Verheißungen, die mit dem Tötungsauftrag auf dem Spiel stehen, wirkt sich ambivalent auf das Verständnis der Schülerinnen und Schüler aus: Zunächst und überwiegend wird bei den Schülern der Eindruck verstärkt, hier treibe ein grausamer Gott sein unmenschliches Spiel mit einem langjährigen Freund. Daß gerade in diesem Unverständnis der Deutungsschlüssel für Gen 22 liege (im Unverstehbaren auf Gott vertrauen), würde Distanz zur Geschichte, zur „story“³⁵, verlangen, wozu die Schülerinnen und Schüler in dieser Altersstufe nicht in der Lage sind. Was bleibt, ist Unverständnis.³⁶

Manchmal wird versucht, über psychologisierende Deutungen die Situation zu entschärfen: „Vielleicht hat der scho’ g’wußt, daß, daß Gott dann irgendwie o eingreift.“³⁷ Entgegen Gen 22,12 und wohl konform mit ihrem eigenen Gottesbild äußern mehrere Schüler spontan nach dem Vorlesen des Bibeltextes, Gott verlange Liebe statt Gottesfurcht.³⁸

d) Vereinzelte Zugänge über den heilsgeschichtlichen Bogen

Gelegentlich aber scheinen einzelne Schülerinnen und Schüler auch gerade in der Vorgeschichte zwischen Abraham und Gott ein Motiv zu entdecken, welches das übergroße Vertrauen Abrahams plausibel macht: „Der hat vielleicht o sehr lange nach’dacht, ob er’s wirklich tun soll. Weil er vielleicht dann zur Erkenntnis kommt, er hat Gott so oft vertraut. Und am Ende hat’s ihm g’holffen, also muß, also hilft er ihm au’ jetzt.“³⁹ – „.... Gott, der war ja jetzt eigentlich scho’ immer mit ihm. Und da hot er eigentlich jetzt nur gute Erfahrungen g’macht. Und da wird er vielleicht sich jetzt denken, jetzt wird er ihm ja, halt net was antun.“⁴⁰ Gerade solche „High-Lights“ an Schüleräußerungen prägen nach Einschätzung des Arbeitskreises in hohem Maße die „subjektive Empirie“ der Unterrichtenden zu dem, was im Unterricht

³³ „Erst schenkt mir Gott den Sohn, dann nimmt er ihn mir wieder.“ 91-4-2, 39.14.

³⁴ 91-4-2, 36.45. Ähnlich: 92-2-1, 37.50: „I find des o irgendwie überflüssig, wenn ma’, der Gott, der schenkt ihm ja des, und wann ma’ des ihm dann praktisch wieder zurückgibt.“

³⁵ Siehe hierzu Fowlers Aussagen zur Entwicklung vom mythisch-wörtlichen zum synthetisch-konventionellen Glauben (Fowler, Stufen des Glaubens, 1991, 153. 166f).

³⁶ Siehe die längere Passage in 94-11-1, 43.37-46.50. Der Lehrer muß den Satz („Abraham bleibt bei seinem Glauben, obwohl ...“) selbst vollenden („.... er Gott nicht versteht“).

³⁷ 92-4-2, 31.50.

³⁸ 94-11-1, 28.30. Der Lehrer bestätigt diese Schülerinterpretation: „Habt Ihr’s alle g’hört? War a schöner Satz.“ – Siehe auch zusammenfassend 40.20: „Man muß Gott net fürchten.“ und 55.18: „Daß ma’n Gott net fürchten sollen.“

³⁹ 92-2-1, 26.45, auch 31.10.

⁴⁰ 94-11-1, 41.50.

machbar ist; ordnet man diese Ausnahmerezeptionen aber in den Gesamtrahmen der bei allen 11 Unterrichtsaufzeichnungen beobachteten Rezeptionszeugnisse ein, verlieren sie sehr bald an Gewicht.

e) Die Paradigmatik von Abrahams Glauben – Chancen für einen Transfer?

Versuche, die „Paradigmatik“ des Glaubens Abrahams im Kontext der Schüler zu erschließen, gelangen kaum. Wenn Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, eigenständige Transfers zu Gen 22 anzustellen, kann man die Antworten in dieser Altersstufe folgendermaßen einteilen:

1. Ein Transfer im eigentlichen Sinn mißlingt. Die Schülerinnen und Schüler bleiben im Rahmen ihrer kognitionspsychologischen Möglichkeiten und antworten auf die Frage, ob Gott heute noch so etwas vom Menschen fordere: „Nein, aber nur in Indien.“⁴¹ Eine Schülerin entscheidet sich für eine ausdrücklich historisierende Deutung: Gott verlangt heute keine Menschenopfer mehr, „weil das hat er ja bei einem ausprobiert“⁴².
2. Wie immer, wenn im Religionsunterricht die Fragerichtung unklar ist, greifen Schülerinnen und Schüler auf Religionsunterricht-Stereotype zurück;⁴³ die gesamte christliche Semantik und Pragmatik wird bemüht: Der sonntägliche Kirchbesuch, Klostereintritt, Krankheit, Not, Verzeihen (?) werden als analoge Situationen genannt.⁴⁴ Daß statt Opfer Vertrauen das Verhältnis zwischen Mensch und Gott bestimmen, wird häufig als Ergebnis festgehalten.⁴⁵ Ob Schülerinnen und Schüler in dieser Altersstufe aber über die allgemeine und meist formale Bestimmung dieses Verhältnisses hinaus auch dessen inhaltliche Ausgestaltung (*im Widersinnigen meinem Gott vertrauen*) verstehen und dafür Belege aus ihrem Lebenskontext finden, darf nach Durchsicht der vorliegenden Stunden bezweifelt werden.
3. Freilich sind die Grenzen fließend, vor allem, da in vielen Fällen erst ein Einzelinterview Aufschluß über die Deutungstiefe folgender Antworten einzelner Schülerinnen und Schüler ergeben hätte: Leiden in schlimmer Krankheit, Tod eines Sohnes, Krieg etc.⁴⁶ Eine Schülerin stellt spontan folgende Parallele zwischen der vermuteten Reaktion Abrahams und sich selber her: „Warum hab’ ich immer ’n Sechser und die andern immer ’n

⁴¹ 92-2-1, 51.04. Die Aussage bezieht sich auf die vorausgehende Stunde, in der ein Schüler als Beispiel für Menschenopfer die Verbrennung von Frauen gemeinsam mit ihren verstorbenen Männern in Indien einbrachte.

⁴² 91-4-2, 60.18.

⁴³ Hypothese: Ursache für diese Formen des Religionstunden-Ichs sind wohl auch wenig variable Formen exemplarischer Jesus-Nachfolge; sie beschränken sich häufig auf eine „Mutter-Teresa“- und „Franz-von-Assisi“-Stereotypik. – Siehe hierzu auch Fußnote 75.

⁴⁴ Z.B. 92-1-1, 51.04-53.35 (siehe auch die zusammengefaßten Ergebnisse der Einzelarbeit im Anhang); 91-4-1, 57.13-61.50; 94-11-1, 52.24-54.40 (Kirchgang, auf Süßigkeiten verzichten, teilen).

⁴⁵ Z.B. nach der Feststellung, daß Gott keine Menschenopfer will: L: „Aber was will er dann?“ – S: „Daß ma’ auf ihn vertraut“. 92-2-1, 36.37.

⁴⁶ 92-2-1, 50.48-53.35.

Einser?“⁴⁷ Eine Ausnahme stellt auch folgender spontaner Transfer unmittelbar nach der Lektüre von Gen 22 dar: „Gott stellt uns immer wieder Aufgaben, wo er sieht, daß wir ihn noch achten (lieben).“⁴⁸

Daß die in Gen 22 zugrundeliegende Lebenserfahrung nicht zum unmittelbaren Erfahrungsschatz 11jähriger gehört, zeigt auch die Unterrichtsaufzeichnung 94-11-1: Hier thematisiert der Lehrer anhand des bekannten Lieds „Danke für diesen guten Morgen“ den Aspekt „Danke für manche Traurigkeiten“. Daß Traurigkeiten zum Leben gehören, wird bejaht, die gesamte These jedoch verneint: „L: Kann man dank' schön sagen für Traurigkeiten. – S: Na, wirklich net.“⁴⁹ Es folgt eine „kosmologische“ Antwort.⁵⁰ Daß sich etwas Trauriges im Nachhinein zum Guten wendet, wird vor allem in utilitaristischen Denkformen akzeptiert: „Wenn zum Beispiel der Bruder oder so auswandert, oh, nach Australien, und dann macht er da, is er erst mal traurig beim Abschied und dann wird er halt da, kriegt er halt da viel Geld. Und wenn er wieder heimkommt, dann is die Familie dann trotzdem froh, daß er aus'wandert is und daß se a bissle mehr Geld ham.“⁵¹ Der Lehrer lenkt das Gespräch auf „Traurigkeiten im Alltag“: Nun werden von mehreren Schülern konkrete Erfahrungen eingebracht, die mit Tod der Großeltern zusammenhängen: „... wo se g'storben is, war mer scho' traurig. Aber danach wer mer da scho' froh, daß sie dann g'storben is, weil se soviel leiden hat müssen.“⁵² Der Lehrer insistiert auf noch direktere, eigene Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Eine Antwort geht in die gewünschte Richtung: Trauer über den Verlust eines Balls im Meer; der Ball wird von einem Jungen „gerettet“, woraus eine Freundschaft zwischen den Kindern entsteht.⁵³

f) Veränderungen im Gottesbild

Nicht unwichtig ist, daß die Behandlung der Erzählung nicht ohne Folgen für das Gottesbild der Schülerinnen und Schüler bleibt: Konkrete Nachfragen ergaben die Tendenz einer Erschütterung des „lieben“ Gottes hin zu „strengeren“ Formen. Eine Schülerin hatte sich Gott früher als „'n gutherzigen alten Mann im a schönen Sessel vorgestellt“: „Und jetzt denk' i mer, wenn i die

⁴⁷ 91-4-2, 35.28.

⁴⁸ 94-11-1 (Anhang). Zur Problematik der Rede vom „prüfenden Gott“ siehe Sauer, Kinder fragen nach dem Leid, 1986, 46-48.

⁴⁹ 94-11-1, 2.43.

⁵⁰ 94-11-1, 3.34: „Aber wenn's nie sterben würd'sch, die Milliarden von Jahr, wenn die Erde mal explodiert, du bisch äh, unendliche Zeit lang im All, du schwebst rum, du kannst nie sterben ...“

⁵¹ 94-11-1, 4.16. Auch die zusammenfassende Lehrerdeutung 55.55 wird nur im utilitaristischen Kontext akzeptiert: „Ja, wenn 'en Beruf aufgeben musch, und danach dann 'en bessern kriegsch, dann kannst des scho' machen dann. Aber du weisch ja net, obsch 'en bessern dann kriegsch.“ (57.20)

⁵² 94-11-1, 4.58f. – Das Thema dominiert das Gespräch, weil die Schülerinnen und Schüler assoziativ ihre Erfahrungen mit „Leid“ und „Erlösung“ einbringen.

⁵³ 94-11-1, 7.04

G'schichte g'hört hab', denk' i mer, des ist fast desselbe, also, bloß daß er bißchen strenger is.“⁵⁴ Dies ist nun nicht von vorneherein als negativ zu beurteilen; man könnte dagegenhalten, gerade derartige Elemente seien sinnvoll im Sinne eines Versuchs, den Schülern bei der Fortentwicklung ihres Gottesbildes zu helfen. Es stellt sich freilich die Frage, ob derselbe Effekt nicht auch mit altersadäquateren Geschichten zu erreichen ist. Der kognitive Konflikt (wieso fordert dieser Willkürgott ein Opfer, welches er gar nicht will?) ist für die Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe nicht lösbar, wie die obigen Äußerungen gezeigt haben.

Schülerinnen und Schüler identifizieren sich in der Regel mit Isaak und verfolgen die Geschichte von dessen Position aus; da der karge Bibeltext⁵⁵ aber wenig über die Vater-Sohn-Beziehung aussagt, sind die Schülerinnen und Schüler aus der Isaak-Perspektive heraus fassungslos über das, was Abraham hier seinem Sohn zumutet. Es fallen Äußerungen wie: „I glob net, daß der Isaak dann einfach si' festbinden hat lassen, ohne den Grund dafür zu wissen.“⁵⁶ – „Das Verhältnis zwischen Isaak und seinem Vater ist nach dieser Geschichte gestört. – Der traut ihm nicht mehr!“⁵⁷ Hier werden dann auch aussagekräftige Transfers hergestellt: „Wenn ma a Katze oder so hat, die ma' ganz gern hat, und da ruft jemand an und sagt: Jetzt gib mir a Katze. I will die einfach haben oder so. Dann gibt ma' die bestimmt net einfach her.“⁵⁸

g) Die kultätiologische Ebene als Chance und Grenze

Anders lief die Rezeption ab, wenn die kultätiologische Ebene didaktisch in den Mittelpunkt gestellt wurde.⁵⁹ Es wurden „elementarisierende Zugänge“ (Nipkow) über die Menschenopferthematik gesucht. Von religionsgeschichtlichen Veranschaulichungen (Umwelterzählungen, Bilder)⁶⁰ zum Menschen-

⁵⁴ 91-4-2, 54.16. Es dominiert die Verschiebung in Richtung „strenger“, gelegentlich erweitert durch die Vorstellung eines „neugierigeren“ Gottes.

⁵⁵ Siehe hierzu *Stachel*, Bibelunterricht als Erlernen der Sprache des Glaubens, in: *KatBl* 115 (1990), 52- 58, bes. 55 mit dem Plädoyer für eine textnahe, nicht glättende Übersetzung von Gen 22.

⁵⁶ 92-2-1, 17.13

⁵⁷ So geäußert in einem eigenen, nicht vollständig dokumentierten Unterrichtsversuch in einer 5. Klasse im Oktober 1995. Spekulativ wurde in derselben Stunde auch die Mutterperspektive einbezogen: „Sara hätte das sicher verhindert!“ – Die literarische Ausarbeitung *Zitelmanns* in „Abram und Sarai“ (1993, 210-219) führt in dieselbe Richtung; die Fassungslosigkeit Saras über das Handeln Abrahams raubt ihr die letzte Lebenskraft. – Siehe auch *Tschirch*, Bibel für Kinder, 1995, 178-180 (mit anschaulichen autobiographischen Belegen zu den Folgen der Identifikation mit Isaak).

⁵⁸ 94-11-1, 36.10.

⁵⁹ Zur exegetischen Problematik siehe oben, 3.1. Zur historischen Situierung des Moloch-Opfers meint *Maiberger*: „In dem verwüsteten und religiös entwurzelten Land Juda werden sich daher, wie O. Kaiser mit Recht vermutete, manche gefragt haben, ob nicht ein so wertvolles Opfer wie das Leben des eigenen Kindes die persönliche und allgemeine Not abzuwenden helfe.“ (*Maiberger*, in: *Bibel und Kirche* 41 (1986) 110f)

⁶⁰ Z.B. Abbildung in *Othmar Keel*, Die Welt der altorientalischen Bildsymbolik und das Alte Testament, Köln 3. A. 1980, S. 130; Aktuelle Zeitungsausschnitte, z.B. „Mumie aus

opfer aus sollten die Schülerinnen und Schüler selbständig die Teilaussage von Gen 22 erkennen: Dieser Gott Abrahams will keine Menschenopfer. Auf diese Weise vorbereitet gelangen spontane Deutungen, so z.B. auf die Lehrerfrage, was Gen 22 den fiktiven Einwohnern einer Stadt, in der Menschenopfer praktiziert wurden, über den Gott Abrahams sagt: „Also daß ma', ma' soll vielleicht dem Gott scho' Opfer darbringen, aber halt keine Menschenopfer. Vielleicht Tieropfer soll ma' Gott darbringen. Aber niemals Menschenopfer. Des is viel zu grausam.“⁶¹

Freilich bleibt auch in dieser Stunde dann die positive Wendung, was Gott denn nun wolle, recht allgemein: „Vertrauen“, und wird erst auf die Lehrerfrage „in welchen Situationen“ etwas konkreter: „Vertrauen o in ganz schlimmen und schweren Situationen“.⁶²

Ein interessanter Zugang wird in 93-7-1 ausprobiert: Über eine fiktive, breit ausgestaltete Geschichte zur literarischen Ursprungssituation⁶³ (Kriegsgefahr, Zweifel im Volk am Bund, Suche nach Handlungsalternativen) wird die Alternative „Menschenopfer“ bzw. „Vertrauen auf Gott“ problematisiert. Die Schülerinnen und Schüler sollen dann selbständige Erzählungen zum vorgegebenen Raster (Gott belohnt die Hauptfiguren, wenn sie in schwierigen Situationen auf ihn vertrauen) verfassen, um das Volk wieder zum Glauben an Jahwe zu bringen. Die Auswertung der Schülerbeiträge ergibt, daß es den Schülern kaum gelingt, geeignete Entsprechungen für „unverständliche Situationen“ zu formulieren; sie sind wohl durch den Arbeitsauftrag in ihren kognitiven Möglichkeiten überfordert. Nur eine Schülergruppe erinnert sich an Gen 22 und rekonstruiert selbständig die Erzählung unter dem Titel „Schwer zu verstehen“⁶⁴. Wieder wird versucht, die Radikalität der Erzählung zu entschärfen, indem der in Gen 22 völlig unbegründete Auftrag Gottes in den kreativen Erzählungen mit Motiven angereichert wird: Gott befiehlt, Abraham solle wegziehen, „denn in zwei Tagen wird der Nil überflutet“⁶⁵. Entwicklungspsychologisch interessant sind die nach dem „do-ut-des“-Muster stimmig ausgearbeiteten utilitaristischen Strukturelemente, die freilich durch den Arbeitsauftrag (der Erzähler „Achaias will zeigen: Von Anfang an, d.h.

dem Eis der Anden. Vor 500 Jahren von den Inkas den Göttern geopfert“ (Augsburger Allgemeine v. 27.10.1995); Makors Schutzgott, in: Das Leben suchen. Religion 5/6, Diesterweg, S. 44; Menschenopfer auf dem Silberkessel von Gundestrup, in: Die Götter und der wahre Gott. Die germanische Religion, München 1974, 12.

⁶¹ 92-2-1, 36.16. Ähnlich: 94-11-1, 28.02ff; die Zusammenstellung aller Schüleräußerungen, die in dieser Stunde unmittelbar nach der Lektüre von Gen 22 niedergeschrieben wurden, ist insofern sehr aussagekräftig, weil über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler die Erzählung vom guten Schluß her interpretiert.

⁶² 92-2-1, 38.25f.

⁶³ Zum Erzähltypus: Walter Neidhart u. Hans Eggenberger (Hg.), Erzählbuch zur Bibel, 1975, 10.

⁶⁴ 93-71-1, Geschichte 15-16 (Anhang).

⁶⁵ 93-71-1, Geschichte 7 (Anhang); ähnlich Geschichte 8: Gott befiehlt Abraham zu opfern, da ein Gewitter komme.

seit der Zeit Abrahams und Isaaks, wird Israel belohnt, wenn es Gott vertraut und Gottes Anweisungen gehorcht...“) motiviert sind und selbst davon nur den Lohn-Aspekt, nicht aber den Zusammenhang von schwerer Situation und Gottesauftrag übernehmen: Ein Stamm in Gefahr und Not kommt zur Überzeugung, „daß sie weiter an Jahwe glauben müssen. Und es hat sich gelohnt, denn nach einem Tag floß das Wasser wieder“⁶⁶.

Interpretieren die Schülerinnen und Schüler die Erzählung vom guten Ausgang der Geschichte und der kulturiologisch motivierten Absage an ein Menschenopfer her, fällt es schwer, die anderen Deutungsebenen didaktisch noch ins Spiel zu bringen, wie man gut an 94-11-1 beobachten kann. Der Lehrer will von der Aussage „gegen den Glauben der Umwelt“ zur Bedeutung für Abraham selbst überleiten (33.44), doch die Schülerinnen und Schüler insistieren mehrmals: „Der Abraham hat daraus g'lernt, daß man keine Kinderopfer eben bringen soll.“ (34.45), und auch nach längeren Gesprächen über das Vertrauen Abrahams kommt dennoch wieder auf die Lehrerfrage „Finden wir jetzt a neue Antwort, warum uns der Erzähler diese Erfahrung Abrahams aufgehoben hat?“. „Daraus lernt man, daß ma' net seinen eigenen Sohn verbrennen soll ...“ (39.40; nochmals ähnlich 45.04) Trotz aller Versuche, das Verhalten Abrahams verstehbar zu machen, bleibt Unverständnis: „Warum hätt' der des 'tan? Des versteh' i jetzt net ganz.“ (44.24; auch 51.58) Was bleibt, ist eine verflachte Deutung von Gen 22 auf die Lehrerfrage, was die Geschichte uns heute sage: „Daß ma' auch, äh, ohne besonders, also uns auch mag, liebt oder ohne irgendwas besonders machen.“ (51.58) Die schriftlichen Antworten zeigen, daß Gen 22 gelegentlich sogar gänzlich umgedeutet und mißverstanden wird: „Tu nicht immer, was Gott sagt“.⁶⁷

(h) Zusammenfassung

Die kulturgeschichtliche Schiene scheint der einzige plausible Zugang zu Gen 22 für Kinder in dieser Altersstufe zu sein und gibt gleichzeitig die Grenze des Verstehens an. Dem schließen sich auch die Autoren verschiedener Kinderbibeln, biblischer Erzählungen und Sachbücher zur Bibel an, die auffällig häufig über Umwelterzählungen bzw. Kommentare zur Entstehungsgeschichte zu Gen 22 hinführen.⁶⁸ Interessant ist, daß im neuen bayerischen

⁶⁶ 93-71-1, Geschichte 1 (Anhang). Ähnlich: Noah betet zu Gott „und Gott senkte die Wellen“ (Geschichte 3).

⁶⁷ 94-11-1 (Anhang). Die gesammelten Schülerniederschriften belegen, wie manifest einmal angelegte und akzeptierte Deutungsspuren bleiben: „Man muß Gott nicht fürchten“ – „Gott will keine Menschenopfer“ – die Hälfte der Schüleräußerungen gehen in diese Richtung.

⁶⁸ „Es gab viele Völker, die Kinder töteten als Gabe an die Götter. Aber dieser Bericht zeigt, daß der Gott Abrahams das nicht will.“ (Einleitung zu „Das Opfer“ in: *Chabert, Mourvillier u. Galli*, Erzähl mir aus der Bibel, 1990, 24) Ähnlich: siehe z.B. *Eykman/Bo-uman*, Die Bibel erzählt, 1978, 32; *Beck*, Meine Bilderbibel, 1983, 32; *Zitelmann*, Abram u. Sarai, 1993, 191-200; *Quadflieg*, Die Bibel für den Unterricht in der Grundschule und in der Orientierungsstufe, 1995, 31. – Siehe zu Gen 22 auch: *Tschirch*, Bibel für Kinder, 1995, 178-182.

gymnasialen Lehrplan ebenfalls eine Akzentverschiebung festzustellen ist: Nicht mehr die Unbegreiflichkeit Gottes, sondern die Kultätiologie steht nun im Vordergrund: „Abrahams Prüfung führt zur Erkenntnis: Gott fordert keine Menschenopfer, er ist Bundesgott, der Vertrauen verdient.“⁶⁹ Allerdings ist fraglich, ob wegen der latent oder offen geäußerten Verstehensschwierigkeiten mit Gen 22 insgesamt letztlich nicht doch die Verwirrung bei den meisten Schülern überwiegen wird. Der Arbeitskreis plädiert deshalb dafür, Gen 22 in der Unterstufe nicht zu behandeln.

5. Die Rezeption in der Mittelstufe

In den Lehrplänen der Mittelstufe wird zwar Gen 22 in der Regel nicht direkt thematisiert; um Aufschluß über mögliche Veränderungen in der Rezeption im Laufe der Mittelstufe zu gewinnen, wurden zwei Stunden – eine in der 8. und eine in der 10. Jahrgangsstufe – aufgenommen.

a) 8. Jahrgangsstufe

Der Lehrer der 8. Klasse einer Realschule (91-12-2) wählt einen ersten Zugang über historisch-kritische Fragestellungen: die Rekonstruktion der Vätererzählungen dient in ihrer Grundaussage der Verfestigung des Ein-Gott-Glaubens. Die recht zögerlichen Schülerantworten⁷⁰ bei der Wiederholung des Stoffs der Stunde zuvor wurden vom Arbeitskreis so gedeutet, daß derartige Themenstellungen, die inzwischen in den Lehrplänen der neuen Generation quantitativ eher reduziert und in ältere Jahrgangsstufen verlagert wurden, Schülerinnen und Schüler überfordern, vor allem, weil zur an sich schon komplexen Geschichte auch noch die Ebene der Wahrheit von erzählenden Gattungen hinzu kommt, was im Stundenverlauf gelegentlich anklingt.⁷¹ Die entstehungsgeschichtliche Fragestellung wirkt sich jedoch insofern positiv aus, als die Schüler mit Hilfe dieses Instrumentariums später selbständig die kulturgeschichtliche Aussage von Gen 22 ermitteln können (36.30). Zunächst jedoch sind die spontanen Kommentare auf Gen 22 rational-distanzierter Art:⁷² Ein Schüler erkennt, daß Gott Abraham auf die Probe stellt, ein anderer ist „einverstanden, daß des Gott so macht“ (10.29). Erst bei der näheren Beschäftigung mit dem Handlungsverlauf und den beteiligten Personen wird die Zumutung von Gen 22 in ersten Ansätzen deutlich (14.43): „Der Vater, der muß ja unter Druck gestanden haben, in Gedanken seinen Sohn zu opfern.“

⁶⁹ 5/2: Die Stammväter Israels: Anruf und Vertrauen, in: Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan für Katholische Religionslehre, hg. v. Kath. Schulkommissariat in Bayern, 14.

⁷⁰ Z.B. beim Versuch, die Gattungsfrage der Erzählungen zu thematisieren, antwortet ein Schüler: „Ähnlich wie Sagen waren sie halt.“ (3.48ff)

⁷¹ So sinniert ein Schüler unvermittelt über der Art des Kontakts zwischen Abraham und Gott (27.30): „I glob weniger, daß der die Nachricht von Gott erhalten hat, sondern daß er sich's selber, selber denkt hot.“ Das Thema wird an dieser Stelle nicht weiter vertieft.

⁷² Dies korreliert mit Fowlers Bemerkungen bezüglich der Distanz zu den *stories* auf der Stufe des synthetisch-konventionellen Glaubens (Fowler, Stufen des Glaubens, 1991, 168).

Daß die Erfüllung des Opfers die Verheißung rückgängig gemacht hätte, wird von den Schülern selbst ermittelt (27.11) und verschärft ihr Urteil über die Zumutung Gottes: der Befehl Gottes stößt ab, das Opfer geschieht nicht freiwillig, Gott bringt einen Menschen „in Verzweiflung“ (30.16f). Lehrer und Schüler versuchen, das Vertrauensverhältnis zwischen Abraham und Gott mit analogen Beispielen zu erklären: Vater-Sohn-Verhältnis, Lehrer-Schüler-Verhältnis; doch es deutet sich hier eine Rezeptionsbarriere an, die sich in der Oberstufe in verschärfter Form offenbaren wird: Die Schüler, die wohl insgesamt eine gute Beziehung zum Lehrer haben, äußern sich im Kontext von Gen 22 gelegentlich schon autoritätsskeptisch: L: „Du glaubst mir auch Dinge, die ich Dir nicht beweisen kann.“ – S: „Ja, aber nicht alles.“ (34.30). Auch in dieser Stunde sind jedoch textinterne und aktualisierende plausible Deutungsversuche kaum möglich. Der Lehrer versucht, den Schülern über zwei Chagallbilder zu Gen 22 einen Zugang zu verschaffen; inwiefern die Schüler dies verstehen und akzeptieren, wird nicht deutlich, da in dieser letzten Passage überwiegend der Lehrer spricht. Der erläuternde Zugang über die Frage, ob es auch in Kroatien und Serbien (1991) „Abrahams ... ,die's Messer in der Hand ham“, gebe, ist in sich zwar schlüssig,⁷³ dient aber nicht der weiteren Erschließung für das, was Gott Abraham zumutet: Die Schülerantworten („Minister oder Präsidenten... die bestimmen ja, daß die Krieg führen sollen, und nicht sie selber“, 54.05) belegen, daß eben kein Verständnis für unverständliche autoritative Aufträge vorhanden ist.

b) 10. Jahrgangsstufe

In der 10. Jahrgangsstufe (92-11-1) bettet der Lehrer Gen 2 in den Themenbereich „Die Frage nach Gott“ ein und erschließt die Bibelstelle⁷⁴ über die bildliche Darstellung Marc Chagalls. Die Schülerrezeption erweist sich diesbezüglich als ambivalent: Die Multiperspektivität der Darstellung, vor allem der Einbezug der Kreuzigung Jesu, überfordert die Schülerinnen und Schüler. Die Farbsymbolik hingegen, im Lehrer-Schüler-Gespräch breit ausgedeutet, verhilft zu einem vertieften Verständnis (10.17-21.30); die Schülerinnen und Schüler arbeiten vor allem das Unverständnis und die Angst des Abraham heraus. Interessant ist, daß die mehrmaligen Versuche des Lehrers, vom Bild wegzukommen und zur Theodizee-Frage überzugehen, von den Schülern ignoriert wird (21.30, 29.18). Die Ebene, über die eine gewisse Akzeptanz erreicht wird, ist der Aspekt „Vertrauen“ (45.30), welcher vom Lehrer in der Stunde zuvor schon angebahnt wurde und die Stunde (anhand eines Habdank-Bildes) abschließt. Daß Abraham mit dem Tötungsbefehl das Vertrauen Abrahams testet, wird von den Schülern ohne Probleme erkannt (39.15), schon bei der spontanen Rückerinnerung zu Beginn der Stunde (3.50). Leider bleibt

⁷³ Die gutgemeinte Zielrichtung des Lehrers ist, zu verdeutlichen, daß Gott auch heute keine sinnlosen Menschenopfer wolle.

⁷⁴ Ein Schüler kann zwar den groben Inhalt von Gen 22 anhand der Chagall-Darstellung wiedergeben, die Namen der Personen sind jedoch nicht präsent (3.50).

keine Zeit mehr, zu den entscheidenden Aussagen („Gott kann Schweres schicken, kann prüfen, kann Rätsel aufgeben“ – Tafelbild) eigenständige Schülertransfers einzuholen, weil hieraus ersichtlich werden würde, in welcher Form und Deutungstiefe die Schülerinnen und Schüler die Erzählung rezipieren und akzeptieren! Der Lehrer bietet selbst eine Deutung an, indem er Rigoberta Menchú, die Friedensnobelpreisträgerin des Jahres 1992⁷⁵ vorstellt; Schüler formulieren auf die Frage nach der Parallele zu Abraham (54.20): „Ja, daß sie trotzdem also, sie hat ja ihre Mutter und ihren Vater verloren, und daß sie trotzdem no' weitermacht, also daß sie net aufg'hört hat, g'rad da 'n Glauben von Gott an die andern Menschen zu reden.“ – Und nach einem Zitat Menchús (55.40 – „Mein Leben liegt nicht in meiner Hand ...“) (56.45): „Ah, i glob, daß sie sich vielleicht o opfern würde für, äh, was steht da drin, äh für den Glauben. Also sie glaubt an die Sache.“ Hier läge ein vielversprechender aktualisierender Ansatz als Rezeptionshilfe für Gen 22 vor!

c) Zusammenfassung

Fazit: Selbst in einer Altersstufe, in der formal-operatorische Denkprozesse allmählich möglich sein müßten, bereitet die Komplexität von Gen 22 Schwierigkeiten. Dies hängt sicher auch mit den emotionalen mentalitätsbedingten Barrieren zusammen, welche Gen 22 auslöst. Es gelingt nicht, diese selbst zum Thema zu machen und davon ausgehend einen vertieften Zugang zu erarbeiten, umso mehr, als die Schülerinnen und Schüler in der Regel eine Außenperspektive einnehmen.

6. Die Rezeption in der Oberstufe

Hier liegen fünf Unterrichtsaufzeichnungen vor: je zwei aus der 11. und 12. Jahrgangsstufe und eine aus dem Bayernkolleg. Die Lehrer versuchten, über verschiedene Interpretationsmethoden und von verschiedenen Seiten her (Kulturgeschichte, Texttheorie, Bundesgeschichte, Psychoanalyse, Gottesvorstellungen, moderne Kunst, Aktualisierungen ...) Zugänge zu ermöglichen.

a) Ein autoritärer Gott – ein unheimlich ergebener Abraham

Die Spontanrezeptionen laufen in allen Aufzeichnungen der 11. und 12. Jahrgangsstufe nach demselben Muster ab: Die Geschichte handelt von einem brutalen Gott, dem sich Abraham unverständlicherweise unterwirft.⁷⁶ Offen-

⁷⁵ Der restringierte Religionsstunden-Code, wie ich dies überspitzt nennen würde, führt auch hier wieder dazu, daß ein Schüler spontan „Mutter Teresa“ (49.45) zu erkennen glaubt.

⁷⁶ 93-4-1, 10.00-14.10: Es ist in den Schülerkommentaren die Rede von einer „unheimlichen Ergebenheit“, die Szene wird als „total schlimm“ empfunden“, das Verhalten Abrahams seinem Sohn gegenüber ist nicht in Ordnung, und immer wieder fällt das Urteil: es handelt sich um einen „brutalen Gott“. Siehe auch: 93-4-2, 15.24-21.39. Auch die breiten Spontanrezeptionen in 93-4-3 (9.59-20.07) nach der Lektüre von Gen 22 gehen bis auf eine Ausnahme in dieselbe Richtung; die Stichworte lauten: Unverständnis über das kritiklose Handeln, totalitäres Führerprinzip, autoritärer Gott, Abraham denkt nicht, seelische Grausamkeit, Gott quält Abraham. Ebenso in 95-2-1, 8.32-13.39, z.B. 9.28 : „... i find's eigentlich ziemlich schwachsinnig, wenn ma' seinen Sohn opfert, weil des

bar ist das die dominierende Perspektive, unter der sich die seit Kindertagen bekannte Geschichte bei den Schülerinnen und Schülern eingeprägt hat.⁷⁷ Bezeichnenderweise gehen in einer Stunde⁷⁸ schon die spontanen Schülerassoziationen auf die reine Themenstellung („Die Opferung des Isaak. Hm, is bekannt ...?“) durch den Lehrer genau in diese Richtung: „Ja, so grob halt. Also Abraham soll, also kriegt von Gott den Auftrag, daß er sein' Sohn opfern soll. Ja und des, der wär au' dann wirklich bereit dazu.“ – „Und wie geht die G'schichte aus?“ – „Ja er bereitete das alles vor, und, äh, im letzten Moment muß er's dann doch net machen. Aber er hätt's also g'macht.“ Der Schüler insistiert auf das Detail, das ihm am unverständlichsten erscheint: die fraglose Bereitschaft Abrahams zur Tötung seines Sohnes.

Die Schülerinnen und Schüler beurteilen Gen 22 in erster Linie aus der Position Abrahams. Hier kann eine Verstehensbarriere erschlossen werden, die die mentalitäts- und kulturgeschichtliche Hypothese zu bestätigen scheint: Immer wieder wird mit eindeutig ablehnender affektiver Färbung der blinde Gehorsam und die fehlende Gegenwehr Abrahams kritisiert, vom Verlust der persönlichen Meinungsfreiheit und der Gefahr autoritären Mißbrauchs gesprochen:⁷⁹

„Äh, bei so blindem Gehorsam geht ja die persönliche Meinung total verloren. Das is ja irgendwie wie beim Militär. Und das, find ich, kann ma' eigentlich net gutheißen. Weil, wenn Religion bedeutet, daß ma' einfach nur 'en blinden Gehorsam, daß ma' eben das tut, was einem da auferlegt is oder was jetzt eben

irgend jemand sagt, ganz egal, ob des Gott ist oder sonst wer ...“ In 91-12-1 läßt der Lehrer nach der Lektüre von Gen 22 die Schülerinnen und Schüler schriftlich ihre spontanen Eindrücke niederschreiben; auch hier wirken die Negativrezeptionen plastischer. Die vom Lehrer ausdrücklich eingeforderten positiven Kommentare („Ich finde diese Erzählung gut und weiterführend in Glaubensfragen / in der Deutung meines Lebens, weil ...“ enthalten interessante (Um-, Teil-) Interpretationen („... Gott nichts Unmögliches von mir verlangt“), aber nur wenige Äußerungen, die auf ein vertieftes Verständnis von Gen 22 schließen lassen, so z.B. „Es ist lohnend, anderen Leuten bzw. best. Leuten zu vertrauen ... Durch den Glauben an das Gute geschieht Gutes.“

⁷⁷ Gelegentliche Rückfragen ergaben, daß die Geschichte sicher zu den bekanntesten alttestamentlichen Passagen gehört. – Z.B. 93-4-1, 6.34; 95-2-1, 47.19; 91-12-1, 1-30-2.30. Auch auf das als Impuls vom Lehrer eingebrachte Augstein-Wort von der Grausamkeit des alttestamentlichen Gottes (93-4-2, 5.02-5.44) wird sofort Gen 22 assoziiert. Auf die Frage, welche biblische Erzählungen die Vorstellung vom strafenden alttestamentlichen Gott prägen (93-4-3, 6.10) werden die Sintflut, die Zerstörung von Sodom und Gomorrha und „solche Sachen“ genannt und Gen 22 problemfrei in diesen Kontext eingeordnet. – Siehe die ähnlich gelagerten Beobachtungen zur einprägsamen Wirkung biblischer Erzählungen: Nipkow, *Elementarisierung*, 1986, 5f.

⁷⁸ 93-4-3, 5.48-6.10.

⁷⁹ 93-4-2, 15.24; 21.07; 46.45 – 54.39: „Toll. Kommt irgend a Psychopath daher und bringt sein' Sohn und sagt: Gott hat's mir gesagt. Oder wie schaut des aus?“ – In 93-4-3 (31.49, 49.30) wird die Ablehnung autoritären Gehorsams mit den zeitaktuellen (April 1993) Geschehnissen um die Davidianer-Sekte in den USA veranschaulicht. – Schüler in 95-2-1 (10.14) assoziieren: „irgendwie ... Fanatismus“, und später (26.19): „irgendwie wie im Dritten Reich: Führer befiehlt – wir gehorchen, und so ...“

in der Bibel drinsteht, dann kann ma' si' zu 'em Individuum bestimmt net entwickeln.“⁸⁰ Abrahams Verhalten entspricht gerade nicht der eigenen Mentalität: „Es gibt Grenzen, wo i sag, do muß i mei' Handlung eingrenzen. Also wo i sag, do kann i jetzt net, bloß weil der mir des g'sagt hat, mach i des.“⁸¹

Radikales, freiwilliges Vertrauen in ein Gegenüber wird aus der Schülerperspektive primär als unfreiwilliger, fremdbestimmter, „blinder Glaubensgehorsam“ (miß)verstanden und mit negativen Situationen konnotiert.⁸² Auch die Sicht von Isaak her wird ähnlich interpretiert: „Man hört gar nix von dem Sohn, was er danach denkt, nachdem er da gefesselt auf dem Scheiterhaufen g'legen is ... Anscheinend is des in Ordnung, wenn der Vater ihn da opfern will.“⁸³ Die Lehrerfrage, ob man Gen 22 kleinen Kindern erzählen sollte, wird mit denselben Argumenten verneint: „Absoluter Gehorsam“ wird als Erziehungsziel abgelehnt.⁸⁴

Schülerinnen und Schüler, die Gen 22 von dieser Perspektive her deuten, sind auch nicht bereit, diese Deutung aufzugeben, wie die Beobachtung einzelner Schülerinnen und Schüler belegt.⁸⁵

Zaghafte Versuche, die Haltung Abrahams zu verstehen, vom Lehrer fördernd unterstützt, werden häufig von Klassenkameraden sofort kritisiert oder konterkariert.⁸⁶

Zur Gottesvorstellung: Es dominiert bei heutigen Schülern die Vorstellung vom barmherzigen Gott, wie eine Passage in 93-4-2 (18.30 – 20.05) sehr schön belegt: Vom Lehrer durch konkrete Nachfragen ermuntert, formuliert dies S1 so:

⁸⁰ 93-4-2, 17.29.

⁸¹ 91-12-1, 47.19.

⁸² 93-4-3, 11.49: „Ja irgendwie so, wenn jetzt einer kommt und sagt: Spring, spring aus'm Fenster. I mein', dann tut er's. So ungefähr.“

⁸³ 93-4-2, 15.47.

⁸⁴ 95-2-1, 45.54-50.08. Ausnahme: Eine Schülerin schildert im Anschluß (50.45), vom Lehrer ermuntert, eine positive Eigenrezeption von Gen 22: sie hat die Geschichte immer schon vom positiven Ausgang her verstanden.

⁸⁵ 93-4-2: Ein mit S1 bezeichneter Schüler läßt sich auch nicht durch kulturhistorische Erläuterungen (27.05) von seiner anfangs geäußerten Meinung („Ja, der Gott is ziemlich brutal ...“ – 16.30) abbringen, stellt den gesamten Bund zwischen Abraham und seinem Gott, also die positiven Erfahrungen mit der vertrauensvollen Haltung in einen Vertragspartner, in Frage (34.04), widerspricht Klassenkameraden, die die Haltung Abrahams verstehen wollen (41.00: „Das is für mich net unbedingt a Auszeichnung.“) oder den Segen Gottes als Lohn für Abrahams Opferbereitschaft bezeichnen (51.44) und spricht auch noch am Stundenende (56.39) vom „Vater des blinden Glaubens“. – Ähnlich S1 in 93-4-3, der bis zum Stundenende seine kritische Haltung beibehält (10.42, 11.49, 12.14, 15.42, 18.00, 45.22), oder S2 in 91-12-1 (z.B: 15.48, 19.20, 29.12), welcher nur an einer Stelle (48.12) Verständnisbereitschaft signalisiert.

⁸⁶ 93-4-2, 21.07: „Vielleicht hat er bloß Vertrauen g'habt.“ – „Der kei eigene Entscheidungsfreiheit hat.“ – Siehe auch die Minderheitenposition von S2 in 93-4-3 (ab 16.04). Eine interessante Diskussion zwischen S1 und S6 (Verständnis) sowie S2 (Unverständnis) durchzieht die gesamte Stunde 91-12-1.

„Also, des was ma' lernt, was ma' in der Grundschule ham. Und des, woran i auch glaub, is, also wenn's, also i glaub, daß' einen gibt. Und wenn's einen gibt, also, is der au' wirklich so barmherzig und so, und wirklich der gute, liebe Gott. Also net irgendwie einer, der, der halt Opfer verlangt und sowas. Au' des Widder, daß er ihm dann trotzdem des Widder opfert, oder so, daß er, daß er des braucht. Mein Gott braucht des net.“⁸⁷ Einer der wenigen Belege dafür, daß in Ausnahmefällen auch Jugendliche in dieser Altersstufe ein Gespür für die Unfaßbarkeit Gottes entwickeln können, liegt in 95-2-1 vor: „Ich würd sagen, daß ma' Gott nicht verstehen kann, au' wenn's so ausschaut, daß es so wird. Und dann stellt er einen doch wieder auf die Probe...“ Und auf Abraham bezogen: „Ja, daß, zuerst kriegt er halt die Hoffnung, der Abraham, und alles klappt und schaut so ganz g'rade aus und unkompliziert. Und dann kommen eben die Steine in den Weg. Und man kann Gott eben doch net so eindeutig festnageln.“⁸⁸ Die Jugendliche folgert schließlich, „Ja, es gibt ein Ziel, aber man, Gottes Wege sind unergründlich“, distanziert sich aber mit einem freundlichen Grinsen von der letzten Formulierung, was die Mitschüler mit Lachen und inhaltlichem Widerspruch quittieren.⁸⁹

Gen 22 scheint dem Lebensgefühl heutiger Jugendlicher diametral entgegenzustehen: Die immer wieder in den Stunden von den Lehrpersonen eingebrachte Formel von „Abraham als Vater und Vorbild des Glaubens“ kann unter diesen Voraussetzungen nicht geerdet werden. Was bleibt? „Mir scheint das eher kein starker Charakter zu sein.“⁹⁰

Vor allem derartige stark emotional getönten Deutungsmuster aus der Perspektive Abrahams zeigen, daß gerade in dieser Altersstufe die von Tschirch⁹¹ bevorzugte Deutung „von unten“, von Abraham her, kaum zu einer gelingenden Rezeption führen kann.

Verständlich wird die Reaktion der Schülerinnen und Schüler, wenn man sie aus der Sicht der aktuellen Jugendforschung betrachtet, die die Institutions- und Autoritätsdistanz heutiger Jugendlicher und die (entwicklungsadäquate?⁹²) Orientierung auf das „Ich als letztem Sinnhorizont“ herausgearbeitet hat.⁹³

⁸⁷ Ralph Sauer hat auf die Gefahren der an sich honorigen religionspädagogischen Bemühungen hingewiesen, daß über die Vermeidung einer Rede vom strafenden Gott schließlich „nur“ noch ein pflegeleichter „lieber“ Gott bleibe; er plädiert für eine stärkere Betonung des unbegreiflichen Gottes (Sauer, Gott – lieb und gerecht? Junge Menschen fragen nach dem Leid, 1991, 32-35; Kinder fragen nach dem Leid, 1986, 81-92).

⁸⁸ 95-2-1, 37.17-37.50.

⁸⁹ 95-2-1, 38.38.

⁹⁰ 95-2-1, 21.28.

⁹¹ Tschirch, Bibel für Kinder, 1995, 180.

⁹² Siehe hierzu den Aufsatz von Kuld (Kirchenfern und religiös wild?, in: KatBl 120 (1995), 4-7), der die Ergebnisse von Jugendforschung und Entwicklungspsychologie aufeinander bezieht!

⁹³ Siehe die prägnante Zusammenfassung von Foitzik (Autonomie gegen Institution. Neuere Jugendstudien zum Thema Religiosität und Kirche, in: HerKor 47 (1993) 411-417) zu den neueren Studien: Barz (Religion ohne Institution, 1992), Schmidtchen (Ethik und Protest,

b) Folge: Weitere Deutungsprobleme

Interessant ist, daß aber auch die Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe nach den kulturgeschichtlichen Erläuterungen zum Menschenopfer im Umfeld Israels und dem Heranziehen der einschlägigen alttestamentlichen Stellen, in denen Menschenopfer abgelehnt werden,⁹⁴ zunächst auf den schon in den früheren Jahrgangsstufen festgestellten logischen Widerspruch zu Gen 22 hinweisen: Der Lehrer in 93-4-1 zielt mit seinem Impuls (31.00: „Aber, wenn Gott also dagegen ist ... dann weist das im Vorfeld zunächst mal auf was ganz anders hin ...“) auf die Antwort („Daß die Kinder geopfert ham“, 31.20); die Spontanantwort zuvor lautet jedoch (31.00): „Ja, also wenn Gott dagegen is, na' is ihm Abraham ja eigentlich, also is des' ja praktisch a Widerspruch.“⁹⁵ Daß Gen 22 auch für Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe viele Probleme aufwirft, die im Kontext des schulischen Religionsunterrichts und innerhalb einer einzelnen Unterrichtsstunde nicht ohne weiteres gelöst werden können, belegen gerade die Passagen, in denen die Lehrpersonen neue Deutungsansätze einschlagen, die Schülerinnen und Schüler aber (unter Umständen nach einem kurzen Eingehen auf die neue Fragestellung) wieder auf „ihre“ Themen und Fragestellungen zurückfallen und daran weiterdiskutieren.⁹⁶ Es dominieren die Anfragen an den fraglosen Gehorsam Abrahams und den unsinnigen Opferbefehl Gottes; dies beschäftigt gedanklich und affektiv so sehr, daß andere Deutungsangebote einfach überblendet werden.

Die Frage ist nun, ob jenseits dieser Barrieren und Deutungsschwierigkeiten in den dokumentierten Stunden Zugangsmöglichkeiten aufgespürt werden können, die den massiv negativen Ersteindruck überwinden helfen.

c) Kulturgeschichte

Kulturgeschichtliche Erläuterungen⁹⁷ mildern den Ersteindruck und ermöglichen die problemfreie Deutung einer Absage an Menschenopfer, auch unter Einbezug der Perspektive einer Absage an den „do-ut-des“-Mechanismus (93-4-1, 20.09)⁹⁸. Freilich kann die Erkenntnis dieser Deutungsschicht für die Oberstufe nicht in ähnlicher Form genügen, wie dies für die Behandlung von

1992) und die Shell-Studie (Jugend '92).

⁹⁴ Jer 32,26-35; Ex 13,11-14; Sam 11,24-28; Lev 20,1-5.

⁹⁵ Ähnlich: 91-12-1, 29.50; 95-2-1, 33.23. 93-4-3, 21.25: Von Gott her gedacht wird die Opferforderung als sinnlos erachtet. – Fortsetzung in 39.33: Wie kann es Gottes Wille sein, daß im Krieg tausend Leute umkommen. – Gerade diese Passage zeigt, daß Gen 22 nur insofern eine unterrichtliche Berechtigung haben könnte, wenn die Opferung des Isaak in umfänglichere Sequenzen, beispielsweise zum Theodizeeproblem, eingebettet wird.

⁹⁶ 93-4-2, 48.46 (der Drewermann-Ansatz des Lehrers wird nicht weiterverfolgt), 93-4-3, 39.33-53.25 (in der Schlußphase werden geballte Vorbehalte gegen das Verhalten Abrahams formuliert), 93-4-1, 31.00 (die Lehrerfrage wird so beantwortet (assimiliert!), daß der entdeckte logische Widerspruch im Verhalten Gottes auf die Frage paßt).

⁹⁷ Es wurden zum Teil entsprechende Bibelstellen unterstützend herangezogen (Jer 32, 31-35; Ex 13, 11-15; Sam 11, 24-38, Lev 20, 1-5).

⁹⁸ Siehe auch 93-4-2, 23.50-26.45; 93-4-3, 22.14; 93-4-3, 50.38; 95-2-1, 30.55.

Gen 22 in der Unterstufe als Maximalleistung angegeben wurde.⁹⁹ Es interessiert darüberhinaus vielmehr, ob zumindest in Ansätzen die vertrauensvolle Haltung Abrahams verstanden und gegebenenfalls akzeptiert wird und ob es Äquivalente für die Paradigmatik der Glaubenshaltung im Kontext der Schülererfahrungen gibt.

d) Bundesgeschichte – Vertrauen lohnt

Ein plausibler Zugang zum zunächst unverständlichen vertrauensvollen Verhalten Abrahams wird ebenfalls, wie schon in früheren Jahrgangsstufen in Ansätzen, über die Thematisierung der positiven Vorerfahrungen Abrahams mit seinem Gott ermöglicht, z.B. in 93-4-2:¹⁰⁰ „Ja, am Anfang ist es ein harter Gott, der einem viele Prüfungen auferlegt. Aber wenn man auf Gott vertraut, dann wird er ihn am Ende doch belohnen.“¹⁰¹ Es entsteht hier bei einer Minderheit anfanghaft das Gespür von der Souveränität Gottes: „Ja, vielleicht Gott als der, der alles gibt, der aber au' alles nehmen kann, wenn er will.“¹⁰² Eine Schülerin betont im Anschluß daran die Gültigkeit dieser Aussage auch für heute noch; leider wird dieser Faden an dieser Stelle nicht weiterverfolgt. Ein Schüler erkennt auch ohne Erläuterungen zur Bundeserfahrung: „Also ich, daß ich diese Geschichte eigentlich, äh, eher ein Beispiel für'n, für'n Menschen geben soll, der halt ganz auf Gott vertraut.“¹⁰³

Die Argumentationslinie von S2 in 93-4-3 läßt ein Gespür für einen „verbindenden Glauben“ erkennen; im Gegensatz zur kritischen Mehrheitsmeinung arbeitet S2 in verschiedenen Äußerungen immer wieder heraus, daß die Handlung aufgrund des langandauernden Vertrauensverhältnisses zwischen Abraham und Gott für ihn verständlich ist.¹⁰⁴

Daß in 91-12-1 insbesondere von einem Schüler ein vertieftes Verständnis für Gen 22 geäußert wird, verwundert insofern nicht, weil sich im „Bayernkolleg“

⁹⁹ Religionsgeschichtlich ertragreiche, bildliche Darstellungen zu Gen 22, besonders „Die Opferung Isaaks“ von Marc Chagall, führen diese Interpretationslinie weiter, in der Regel jedoch werden die Schülerinnen und Schüler durch die Komplexität des Dargestellten verunsichert. So auch in 95-2-1, wo das Chagall-Bild zum Einstieg gewählt wird; immerhin folgert ein Schüler (36.48): „Ja, Gott fordert, äh, von den Menschen nicht, daß sie, äh, ihre Kinder opfern oder so. Sondern er opfert seinen Sohn für die Menschen, später.“ Ähnlich in 91-12-1 (52.30): „Gott hat ja uns, indem er sein' Sohn g'opfert hat, ja o irgendwo a grenzenloses Vertrauen entgegen'brocht. Und des verlangt er o von den Menschen.“

¹⁰⁰ 93-4-2, 31.36-46.59. – Der Lehrer betont immer wieder den Aspekt: Abraham vertraut, ohne Sicherheiten zu haben, aktualisiert diese Grundhaltung („ohne Grundpfandrechte, ohne Wertpapierdepots“ – 36.22).

¹⁰¹ 93-4-2, 39.14.

¹⁰² 93-4-2, 40.20.

¹⁰³ 95-2-1, 24.24.

¹⁰⁴ 93-4-3, 15.06-16.04: Gott nützt die „absolute Unterwerfung“ Abrahams vom Ende her gedacht nicht aus. – 19.13: Abraham akzeptiert, daß alles, z.B. auch die Geburt seines Sohnes, von Gott abhängt. – 19.56: Weil Abraham dies akzeptiert, erweist er sich als ehrfürchtig. – 34.49: Aus dem Glauben ergeben sich vielleicht Hindernisse oder Nachteile: „Wenn ma' des, äh, mei', akzeptiert, daß ma' dann wirklich glaubt, daß einen Gott auch so auf die Probe stellt.“

in der Regel Schülerinnen und Schüler befinden, die im Schnitt einige Jahre älter sind als Gymnasiasten der Kollegstufe. S1: „In der Wirkung auf mich, äh, kann i des insofern nachvollziehen, daß, äh, er vertraut ja jetzt net irgend jemandem, sondern er vertraut Gott, und er hat ja a gewisses Bild von seinem Gott. Und er weiß, daß der Gott wahrscheinlich nicht schlecht zu ihm ist. Und daß er sich deswegen, ja vielleicht fallen lassen kann auch.“¹⁰⁵ In der Folge versucht dieser Schüler auch die Meinung anderer zu korrigieren. Von Kadavergehorsam könne man hier insofern nicht sprechen, da Abraham „weiß, wem er vertraut“.¹⁰⁶ Freilich: Wenn die affektiven Vorbehalte zu massiv sind, wird auch die Bundesgeschichte nicht von der vertrauensschaffenden, sondern von der bedrohlichen Seite her interpretiert oder gar karikiert, wie z.B.: „Der hofft halt drauf, daß er dann mit hundertzwanzig seinen nächsten Sohn kriegt.“¹⁰⁷

Exkurs zur Forschungsmethode: Daß man beim prozeßorientierten Auswertungsverfahren sich davor hüten sollte, lediglich isolierte Schüleraussagen zu interpretieren, belegen Beobachtungen zu 93-4-3: Die spontane Schüleräußerung nach der Lektüre von Gen 22 lautet: „Daß also ungefähr, wenn ma' halt des macht, was Gott will, also dann, äh, wird ma' halt, also dann findet ma' Gnade und dann, ja dann hat ma' a glückliches und langes Leben ... Ja und praktisch deswegen ist also sehr zentral, also die Gottesfurcht, also aus'm Alten Testament.“¹⁰⁸ Erst die weiteren Beiträge des von hier an mit S1 bezeichneten Schülers¹⁰⁹ legen nahe, daß es sich bei dieser Aussage um eine kognitive Schülerleistung handelt, von der aus man aber nicht darauf schließen darf, der Schüler akzeptiere auch die vorgenommene Deutung. Dies belegt schon die diesbezügliche Nachfrage des Lehrers, auf die S1 antwortet: „Äh, ich weiß net. Ich glaub, ich könnt des net, also ich könnt des net einfach, zumindest net ohne Kritik, also irgendwie hinnehmen.“ S1 entwickelt sich im Laufe der Stunde zum vehementen Gegner „autoritären Gehorsams“.

e) Transfers

Neben den bekannten allgemeinen und wenig aussagekräftigen Transfers (Leute, die ins Kloster gehen, Priester ...¹¹⁰) sind erste inhaltsträchtige Übertragungen möglich: das Erkranken eines sehr gläubigen Menschen, das Sterben von Kindern, Krieg, Situationen, die der Verstand nicht erklären kann, werden als analoge Prüfungen heute thematisiert.¹¹¹ Auch vom Lehrer eingeführte Themen werden inhaltlich gefüllt: Die Prüfung für einen Priester, „die

¹⁰⁵ 91-12-1, 14.37. 93-4-3 (5.48-6.10)

¹⁰⁶ 91-12-1, 39.37.

¹⁰⁷ 91-12-1, 44.37.

¹⁰⁸ 93-4-3, 10.15.

¹⁰⁹ Siehe Fußnote 85: S1 ist während der gesamten Stunde nicht bereit, seine kritische Haltung zu korrigieren.

¹¹⁰ 93-4-2, 55.53.

¹¹¹ 93-4-1, 49.16. Ähnlich 93-4-2, 47.30; 93-4-3, 38.51-39.33.

Erfahrung der Sinnlosigkeit, der Leere“ (Lehrer) wird so fortgeführt: „durch leere Kirchen“¹¹². Ein Schüler überträgt die Opfer-Struktur in die heutige Zeit: „Das heißt dann vielleicht, daß man sich vielleicht auch von seinem Liebsten trennen soll. Das heißt dann zum Beispiel in unserer Gesellschaft vielleicht Auto oder was anderes.“¹¹³ Allerdings bleibt in der Regel zu wenig Zeit, um die angeschnittenen Themen zu vertiefen oder, wie im letzten Beispiel, ihre theologische Dimension näher zu beleuchten.

f) Innen- und Außenperspektive

Zwar sind die Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem Alter in der Lage, die unterschiedlichen Deutungsebenen zu verstehen und in der Regel¹¹⁴ auch zu unterscheiden; sie wechseln auch souverän zwischen Erzähl- und Deutungsebene hin und her und bringen im Gegensatz zu den Schülern der Unterstufe sofort die eigenen (Kontrastiv-)Erfahrungen ein: Gerade die mentalitäts- und entwicklungsbedingten Vorbehalte der Schülerinnen und Schüler, aber auch die Übertragungsversuche, die allesamt von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler wegführen, verdeutlichen dann aber doch, daß Gen 22 letztlich von außen betrachtet wird, es aber kaum gelingt, die Rede von „Abraham als Vater des Glaubens“ existentiell mit eigenen Erfahrungen zu füllen. Ein Schüler erkennt kognitiv dieses Grundproblem:¹¹⁵ Er distanziert sich vom „Weltbild“ in Gen 22, daß Abraham „nix steuern kann“: „Aber des hängt ja auch wieder von der Beziehung zu Gott ab ... Also ich find, wenn ma' a gute Beziehung zu Gott hat, dann macht ma' eher des, was er sagt, und, äh, nimmt's so totalitär hin, wie's jetzt der Abraham macht, wie jetzt, wenn ma' jetzt kei' gute Beziehung zu Gott hat und sich o net für Gott interessiert, so wie's bei uns g'rad in der Zeit is, und dann vernachlässigt ma' eigentlich des, was Gott sagt, oder was er will, und sieht gar net die Proben, die er an einen stellt, also. Wenn ich so Kriege anschau' dann ist es ja eigentlich für jeden 'ne Probe, weil jeder drüber nachdenken muß, was des jetzt eigentlich soll.“¹¹⁶

Die Sicht, daß Gen 22 heutigen Menschen nichts sagt, bringt ein Schüler in seiner Sprache so auf den Punkt: „I find's eigentlich historisch. Aber es is nimmer so reell.“¹¹⁷

g) Zusammenfassung:

Auch in der Oberstufe fällt es noch schwer, die verschiedenen Deutungsebenen voneinander zu trennen. Wieso fordert Gott etwas, was er gar nicht will? Wie

¹¹² 93-4-1, 50.48.

¹¹³ 95-2-1, 23.32.

¹¹⁴ Siehe die oben dargestellte Problematik, im Verhalten Gottes (psycho)logisch betrachtet einen Widerspruch zu sehen.

¹¹⁵ 93-4-3, 41.52-43.39.

¹¹⁶ Ähnlich 95-2-1, 41.14: „Des kommt ja drauf an, was für a Rolle Gott im Leben spielt. Und welche Erfahrung ma' damit g'macht hat.“

¹¹⁷ 95-2-1, 10.43.

schon in den Aufzeichnungen aus der Mittelstufe beobachtet, ist dies mit dem massiven emotionalen Einwand gegen Gen 22 verbunden, der charakteristisch für die Rezeption in dieser Altersstufe wird: die „leidenschaftliche Auflehnung“ gegen die Bibelstelle seit der humanistischen Aufklärung, von der Westermann (432) spricht, wird hier in zahlreichen Schüleräußerungen manifest. Die Religionspsychologie hilft bei der Deutung dieser Widerstände weiter: Man geht sicher nicht fehl, wenn man den Grund für die massive¹¹⁸ Ablehnung des Gottesbildes und des dargestellten Gott-Mensch-Verhältnisses in der Weiterentwicklung vom „Do-ut-des“-Glauben hin zu stärker deistisch geprägten Vorstellungen vom Verhältnis zum Ultimaten vermutet. Dies scheint mit mentalitäts- und kulturbedingten Problemen des Sich-Anvertrauens und Sich-Bindens an Autoritäten zusammenzuhängen, wie oben bereits angemerkt wurde;¹¹⁹ die genaueren Zusammenhänge müßten jedoch noch intensiver untersucht werden.

Es zeigt sich deutlich, daß bei einem fehlenden Erfahrungsbezug mit dem Gott, der ins Dunkle führt, letztlich nur schwer ein Zugang zur „Opferung des Isaak“ möglich wird; die beschriebene leidenschaftliche Ablehnung wird aus der Zuschauerperspektive an Gen 22 herangetragen, nicht aber aus der Innenperspektive eines nachempfindenden Betroffenen. Was bleibt, ist die Zementierung einer Vorstellung vom grausamen alttestamentlichen Gott und vom charakterschwachen Gläubigen.¹²⁰ Insofern verwundert es nicht, daß auch die Drewermann'sche Perspektive „Man behält nur, was man opfert“ bei den Schülerinnen und Schülern nicht ankommt,¹²¹ weil dafür nur schwer Äquivalente aus ihrem Lebenshorizont gefunden werden können.

7. Folgerungen: Eine Vätergeschichte für Kinder?

Die eingangs geäußerten Bedenken zu Gen 22 im Religionsunterricht wurden auf breiter Basis bestätigt. Entscheidend für das Verstehen von Gen 22 scheint zu sein, aus welcher Fragestellung heraus und unter welcher Perspektive der Leser die Erzählung rezipiert, wie auch die Exegese nahelegt: „Angeredet sind nicht die Zuschauer, sondern die Teilnehmenden; für die Teilnehmenden aber bekommt die Erzählung einen anderen Sinn.“¹²² Zum Mit-Leiden mit

¹¹⁸ Siehe hierzu die neueren religionspsychologischen Untersuchungen, die besagen, daß vor allem dieser Übergang von der 2. zur 3. Stufe mit viel Emotionen geprägt ist (Oser, Die emotionale Dimension der Entstehung Gottes im Kinde, in: *Merz (Hg.)*, *Alter Gott für neue Kinder?*, 1994, 136-157, hier 145f).

¹¹⁹ Siehe hier die einschlägigen Ergebnisse der Jugendforschung zum individualistischen Sozialisationstypus. – Siehe Fußnote 93!

¹²⁰ Siehe die erwähnte Feststellung zu Abraham: „Mir scheint das eher kein starker Charakter zu sein“ (95-2-1, 21.28).

¹²¹ 93-4-2, 48.46. – Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Deutungsrichtung kaum auf, sondern kehren bald zu ihren Anfragen an Abraham zurück. – In 95-2-1 wird eine fruchtbar erscheinende Interpretationsrichtung (56.29) durch das Stundenende abgebrochen: „In 'ner Beziehung oder so. Da gibt ma dem anderen dann Freiheit. Und wenn er trotzdem bei einem bleibt, dann hat ma' den Vertrauensbeweis oder Liebesbeweis.“

¹²² Westermann, *Genesis 12-36*, 1981, 447.

Abraham sind jedoch Schülerinnen und Schüler kaum in der Lage und bereit. Die festgestellten kognitiven und affektiven Sperren gegen Gen 22 korrelieren dabei mit den bekannten religionspsychologischen und jugendsoziologischen Daten.

Fatal wäre es jedoch, die in den Unterrichtsaufzeichnungen sehr plastisch sich artikulierende Religiosität und Werthaltung von Jugendlichen als defizitär zu bewerten; wir brauchen keine „besseren“, das heißt den Inhalten des Religionsunterrichts angepaßteren Jugendlichen, sondern eine „bessere“ Religionsdidaktik, die von der religiösen Praxis der Jugendlichen her ihren Ausgangspunkt nimmt und von daher die Inhalte der Lehrpläne einer kritischen Reflexion unterzieht. Konkret: Gen 22 scheint halt doch eine Väter- (und Mütter-) und keine Kindergeschichte zu sein!

Verschiedene Gründe – personelle, organisatorische, die derzeitige Funktionsunfähigkeit der Aufnahmetechnik im Videolabor und vor allem der Tod Eugen Pauls im Februar 1995 – führten dazu, daß die Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum sich im letzten Jahr aufgelöst hat. Allerdings sollen die bisher erstellten Unterrichtsdokumentationen noch systematisch analysiert und die Ergebnisse der Analyse veröffentlicht werden, wozu die vorliegende Darstellung einen Beitrag leistet. Für eine Weiterarbeit und Vertiefung wären freilich sowohl Einzelinterviews als auch Longitudinalstudien (z.B. Rückernerinnerungen von Schülerinnen und Schülern der Oberstufe bezüglich ihrer Rezeption von Gen 22 in der Grundschule und Unterstufe) interessant, um die Wirksamkeit überfordernden Religionsunterrichts noch genauer zu untersuchen.

Literaturverzeichnis:

- Augsburger Arbeitsgruppe Curriculum*, Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg, in: Bibelarbeit – reflektiert. Stichwort. Gleichnisse. Materialien für den RU an Gymnasien, Heft 1/1993, hg. v. Kath. Schulkommissariat in Bayern, S. 2-35.
- Gottfried Bitter u. Rudolf Englert*, Religionspädagogik, in: *Josef Wohlmuth* (Hg.), *Katholische Theologie heute*, Würzburg 1990, 351-363.
- Anton A. Bucher*, Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Freiburg/Schweiz 1990.
- Anton A. Bucher u. K. Helmut Reich* (Hg.), *Entwicklung von Religiosität: Grundlagen, Theorieprobleme, praktische Anwendung*, Freiburg/Schweiz 1989.
- Anton Bucher*, *Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach*, Innsbruck-Wien 1996.
- Gabriele Faust-Siehl u. a.* (Hg.), *24 Stunden Religionsunterricht. Eine Tübinger Dokumentation für Forschung und Praxis*, Münster 1995.
- James W. Fowler*, *Stufen des Glaubens. Die Psychologie menschlicher Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 1991.

- Gerhard Kellner, Das Verstehen biblischer Texte im Kindes- und Jugendalter, Augsburg 1991 (Diss.).
- Rudolf Kilian, Isaaks Opferung, in: Bibel und Kirche 41 (1986), 98-104.
- Paul Maiberger, Genesis 22 und die Problematik des Menschenopfer in Israel, in: Bibel und Kirche 41 (1986), 104-112.
- Hans Mendl, Was können SchülerInnen verstehen? Augsburger Arbeitskreis Curriculum bittet um Rückmeldung, in: KatBl 120 (1995), 843-844.
- Karl Ernst Nipkow, Elementarisierung als Kern der Lehrplanung und Unterrichtsvorbereitung am Beispiel der Elia-Überlieferung, in: Braunschweiger Beiträge 37/1986, H. 3, 3-16.
- Fritz Oser u. Paul Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalgenetischer Ansatz, 3. A. Gütersloh 1992.
- Fritz Oser u. Wolfgang Althof, Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Mit einem Beitrag von Detlef Garz. Ein Lehrbuch, Stuttgart 1992.
- Fritz Oser, Die emotionale Dimension der Entstehung Gottes im Kinde. Neuer Gott für neue Kinder, in: Vreni Merz (Hg.), Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation, Freiburg/Schweiz 1994, 136-157.
- Ralph Sauer, Gott – lieb und gerecht? Junge Menschen fragen nach dem Leid, Freiburg u.a. 1991.
- Ralph Sauer, Kinder fragen nach dem Leid. Hilfen für das Gespräch, Freiburg u.a. 1986.
- Josef Scharbert, Genesis 12-50, Die neue Echter Bibel. Kommentar zum Alten Testament mit der Einheitsübersetzung, 16. Lfg., Würzburg 1986, 165-169.
- Hans Schuh, Interaktionsanalyse. Eine empirische Untersuchung zur Praxis des RU, Zürich u.a. 1978.
- Friedrich Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987.
- Friedrich Schweitzer, Karl Ernst Nipkow, Gabriele Faust-Siehl und Bernd Krupka, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.
- Werner Simon, Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts. Eine Untersuchung zum Problem der Inhalte religiösen Lehrens und Lernens, Zürich u.a. 1983.
- Günter Stachel (Hg.), Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts, Zürich u. a. 1976ff.
- Günter Stachel (Hg.), Bibelunterricht – dokumentiert u. analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Bibelunterrichts, Zürich 1976.
- Günter Stachel (Hg.), Sozialethischer Unterricht – dokumentiert und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des problemorientierten Unterrichts, Zürich 1977.
- Günter Stachel, Analyse von Religionsunterricht, in: JRP 6 (1989), 217-234.

- Güner Stachel*, Bibelunterricht als Erlernen der Sprache des Glaubens, in: *KatBl* 115 (1990), 52- 58.
- Reinmar Tschirch*, Bibel für Kinder. Die Kinderbibel in Kirche, Gemeinde, Schule und Familie, Stuttgart u.a. 1995.
- Claus Westermann*, Genesis 12 – 36, Neukirchen-Vluyn 1981(= *Biblicher Kommentar zum Alten Testament*, Bd. 1/2).
- Hans-Georg Ziebertz u. Werner Simon (Hg.)*, Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995.
- Hans-Georg Ziebertz*, Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik, in: *Ziebertz/Simon (Hg.)*, Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 47-78.