

Rostocker UnterrichtsBeispiele

Heft Nr. 1

Wolfgang Hammer
Uwe Viole

Abraham - ein Versuch

Arbeitsmaterialien zum Film

© Rostocker Pädagogische Hefte, Rostock 1997

Herausgeber: Wolfgang Hammer; L.I.S.A. - Studienseminar Rostock für Gymnasien

Wolfgang Finze; L.I.S.A. - Landesbildstelle

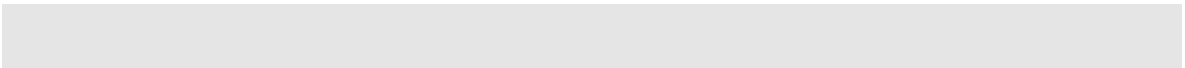


Als ich den Film "Abraham - ein Versuch" zum ersten Mal sah, beeindruckten mich sowohl Inhalt¹ wie auch die Form der filmischen Versuchsdarstellung. Dieses Modell einer Erklärung menschlichen Vernichtungsdrangs besticht durch seine Einfachheit und Plausibilität. Gerade die schwarz-weiß Darstellung und der etwas altertümliche Schnitt, die Langsamkeit des Erzähltempos wie auch die nervtötende Penetranz der Wiederholungen der Strafen zwingen den Betrachter, sich der durchaus unangenehmen Aufgabe, diesen Film "durchzustehen" und über seine eigene Gewaltbereitschaft zu reflektieren, zu unterziehen. All das macht diesen Film zu einem sehr geeigneten Medium, in der Schule fächerübergreifend und medienpädagogisch das Thema Gewalt zu be- und verarbeiten.

Vorliegendes Heft soll als Begleitmaterial für den Einsatz des Videos im Unterricht dienen. Das Video wurde vom FWU herausgegeben und kann in der L.I.S.A.-Medienzentrum/Landesbildstelle ausgeliehen werden.

Die Teilnehmer des Pädagogikseminars 1995/97 arbeiteten in Sinne von seminaristischer Projektarbeit unterschiedliche Aspekte zu diesen Thema heraus. Sie hoffen, damit Kollegen eine Anregung und ein Hilfsmittel für den Einsatz dieses Filmes in der Schule gegeben zu haben.

Wolfgang Hammer



1. Abraham. Ein Versuch

(Kathrin Spehr, Sandra Wagner, Anja Webb)

"Es war kein Befehl, keine Anordnung, kein Zwang; es war nur eine Aufforderung, weiter nichts. Eine Aufforderung, sich da und da einzufinden, um so und so viel Uhr. Man hätte auch zu Hause bleiben können oder auf der Straße umkehren oder noch im Treppenhaus. Aber man ist gekommen. Man ist nicht umgekehrt. Vielleicht wollte man nur nicht nein sagen. Es sollte doch der Wissenschaft dienen. Da mußte man sich doch von der besten Seite zeigen ..."²

Mit diesen Worten beginnt der Film "Abraham. Ein Versuch", produziert in Zusammenarbeit des Bayerischen Fernsehens mit Hans Lechleitner und David M. Mantell (Forschungsstelle für Psychopathologie und Psychotherapie der Max-Planck-Gesellschaft) unter Leitung von Prof. Dr. Dr. Paul Matussek. Anliegen des 1970 entstandenen Films ist es, "ein wissenschaftliches Experiment bis in alle Einzelheiten optisch darzustellen."³ Erklärte Absicht sei es, so Prof. Matussek, die Kamera als Erkenntnismittel anzuerkennen und dabei sowohl wissenschaftliche als auch publizistische Untersuchungen durchzuführen.

Das Experiment geht auf den aufsehenerregenden Versuch des amerikanischen Psychologen *Stanley Milgram* zurück, der sich mit einem wichtigen Aspekt der zwischenmenschlichen Beziehungen, dem Gehorsam, beschäftigt. Das Team der Max-Planck-Gesellschaft hat den Versuch ausgebaut und erweitert und ist zu einem überraschenden Ergebnis gekommen.

In diesem Einführungskapitel geht es zunächst um die Darstellung der Versuchsanordnung, die Durchführung des Experiments und dessen Auswertung durch die Initiatoren des Films.

1.1 Versuchsanordnung im Film

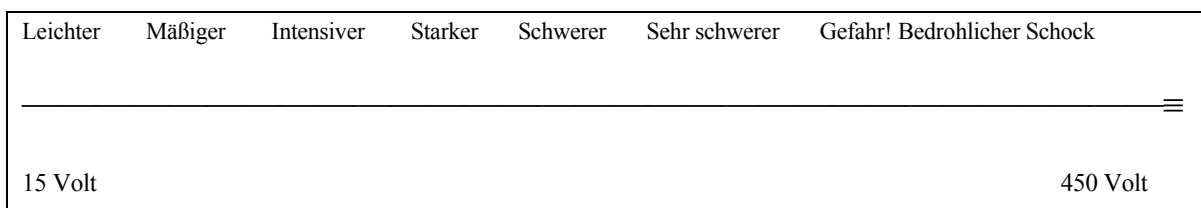
Der Versuchsleiter erklärt den Versuchspersonen zunächst den Zweck des Experiments, der angeblich darin besteht, herauszufinden, wie diese in der Rolle

von Lehrer und Schüler aufeinander wirken und welchen Effekt Bestrafung, hier in Form eines Elektroschocks, auf den Lernerfolg in dieser Situation hat.

Zwei Versuchspersonen, von denen einer ein Mitarbeiter des Instituts ist, fällt durch das Losverfahren die Lehrer- oder Schülerrolle zu. Dabei ist von Anfang an festgelegt, daß ein Institutsmitarbeiter den Schüler spielt. Sowohl der zweiten Versuchsperson als auch dem Zuschauer bleibt dies aber verborgen, denn eigentliche Absicht des Versuchs ist es, zu dokumentieren, bis zu welchem Punkt oder inwieweit die Versuchsperson ("Lehrer") dem Versuchsleiter (Autorität, Obrigkeit) gehorsam ist.

Die beiden Versuchspersonen befinden sich in verschiedenen, voneinander abgetrennten Räumen. Zunächst probiert der "Lehrer" im ersten Raum die Stärke der Stromstöße an sich selbst aus. Anschließend schnallt er den Schüler am Stuhl fest, der mit dem Bestrafungsinstrument im anderen Raum verbunden ist, und begibt sich dorthin. Der Lehrer liest dem Schüler nun Wortpaare vor, die dieser anschließend in der richtigen Kombination aus einer Anzahl von vier Möglichkeiten herausfinden soll. Bei falscher Antwort soll der Lehrer den Schüler mit je einem Stromstoß bestrafen, dessen Intensität mit jeder weiteren falschen Antwort um 15 Volt erhöht wird.

Das Spektrum der Stromstöße reicht von 15 bis 450 Volt:



Der Schüler gibt seine Antwort per Knopfdruck. Das Leuchten der entsprechenden Lampe im anderen Raum zeigt dem Lehrer an, für welche der vier Möglichkeiten sich der Schüler entschieden hat. Dementsprechend reagiert der "Lehrer" mit Bestrafung oder Weiterführung des Versuchs. Für den Film

wurden die markantesten Verhaltensmuster der ausschließlich männlichen Versuchspersonen ausgewählt.

1.2 Versuchsdurchführung im Film

Die verschiedenen Versuchspersonen, deren Identität im Verlauf des Films nicht preisgegeben wird, werden durch monotone und strenge Arbeitsanweisungen wie "Machen Sie weiter!" von Seiten des Versuchsleiters zur ständigen und zügigen Weiterführung angehalten. Antworten und Bestrafungen erfolgen schrittweise. Mit steigender Voltzahl hören sowohl "Lehrer" als auch Zuschauer die zunehmenden Schmerzensrufe und Bitten des "Schülers", damit aufzuhören. Kein Reagieren von Seiten des "Schülers" wird als falsche Antwort bewertet und nach 10 Sekunden ebenfalls bestraft.

Bis zu diesem Zeitpunkt wird der Zuschauer im Glauben gelassen, daß der "Schüler" wirklich an das Bestrafungsgerät angeschlossen ist, denn erst hier wird gezeigt, wie er das Tonbandgerät mit den simulierten Schmerzensrufen betätigt. Der "Lehrer" hingegen glaubt bis zuletzt an die Wahrhaftigkeit des Versuchs.

In einer Variation der Versuchsdurchführung wird den Testpersonen durch einen weiteren Eingeweihten die Möglichkeit des Protests oder der Auflehnung vorgespielt bzw. Verweigerung der weiteren Teilnahme am Experiment demonstriert. Die Autorität des Versuchsleiters wird in Frage gestellt, indem er als Student zu erkennen gegeben wird. Nun steht im Mittelpunkt, ob deshalb das Maß des Gehorsams der Versuchspersonen abnimmt.

Die Mehrzahl der Testpersonen jedoch zeigt sich sowohl in der ersten Versuchsreihe als auch bei der eingebauten Variation unbeeindruckt von den Reaktionen des "Schülers", die von der Bitte aufzuhören über Schmerzensrufe

und schließlich zur Reaktionslosigkeit führen, und fügt sich schließlich den monotonen Anweisungen des Versuchsleiters.

1.3 Auswertung des Filmversuchs

Nachdem das Verhalten mehrerer Versuchspersonen gezeigt wurde, wird das Experiment für den Zuschauer ausgewertet.

Von 35000 willkürlich festgelegten Namen wurde eine Zufallsstichprobe von 100 Personen verschiedenen Alters und verschiedener Berufsgruppen gewählt.

85 % der Versuchspersonen zeigten totalen Gehorsam während der ersten Versuchsreihe.

54 % zeigten totalen Gehorsam trotz des vorgespielten Protests in der zweiten Versuchsreihe.

98 % glaubten, das Opfer sei wirklich gequält worden.

15 % glaubten, das Opfer sei tot.

70 % nahmen an, die Person sei bewußtlos.

10 % nahmen an, das Opfer hätte starke Schmerzen.

5 % glaubten, dem Schüler sei nichts passiert.

2 % waren bereit, die Rolle des Opfers zu übernehmen.

74 % lehnten die Verantwortung für ihr Verhalten während des Experiments ab.

40 % waren nicht einmal nervös.

15 % beteiligten sich nicht bis zum Schluß.

1.4 Schlußbemerkungen

Die Zahlen liefern in bezug auf das eigentliche Anliegen des Experiments bzw. des Films ein erschreckendes Ergebnis. Es ging nicht darum, das Wirken von Bestrafung auf Lernerfolge zu untersuchen, sondern den Gehorsam gegenüber (wissenschaftlichen) Institutionen sowie den sozialen Einfluß von Autoritäten und einem damit verbundenen Vertrauensmißbrauch. Selbst im 2. Teil des Versuchs, der die Möglichkeit der Ablehnung oder aber zumindest des Protestes eröffnete, zweifelte die Mehrheit der Versuchspersonen nicht an der Legitimität des Experiments und befolgte die Anweisungen sogar bei Annahme von Bewußtlosigkeit oder Tod der anderen Person nahezu widerstandslos.

Durch geschickte Inszenierung und Kameraführung des Films verbleibt der Zuschauer zunächst in Unwissenheit und muß innerlich Stellung zum Geschehen beziehen. Diese Unwissenheit sowie die wiederholten und sich steigernden Schmerzensschreie des "Schülers" können Reaktionen beim Zuschauer hervorrufen, die von einfacher Abneigung bis zu tiefem Schock reichen. Nicht nur die Versuchspersonen werden manipuliert, sondern auch der Zuschauer selbst.

Worin besteht also das Anliegen des Films? In der Demonstration der Manipulierbarkeit des Menschen durch Institutionen oder in der Einbeziehung des Zuschauers, der zur Selbstreflexion regelrecht gezwungen wird, und geht der Film damit zu weit? Deshalb ist für den Einsatz im Unterricht an der Schule zu bedenken, für welche Altersstufen der Film geeignet ist und ob gegebenenfalls Vorinformationen angebracht sind.

Es bietet sich an, den Film in den oberen Klassenstufen (9-12) einzusetzen, da erst hier das notwendige Verständnis und Einfühlungsvermögen von Seiten der Schüler vorausgesetzt werden kann.

Als Ausgangsbasis für eine Unterrichtsdiskussion(en) bietet sich auch folgende Selbstreflexion im Film an:

"Der Glaube an die Obrigkeit ist ein Teil von uns geworden ... Autorität kann man nicht einfach über Bord werfen. Aber sie muß überprüfbar werden, individuell angreifbar, ablösbar, kontrollierbar. Sie muß dem Einzelnen die Entscheidungsfreiheit lassen."⁴

Den Schülern wird hiermit deutlich gemacht, daß selbst die Versuchsleiter nicht frei von Zweifeln am Versuch und dessen Ergebnissen sind. Gleichzeitig wird aber auch ein Lösungsansatz des Problems aufgezeigt.

Zu hinterfragen wäre auch, warum der Film ausschließlich das Verhalten männlicher Personen zeigt. Hätten die Versuchspersonen ebenso gehandelt, wären Verwandte oder Freunde an der Stelle des Schülers gewesen? Darf Gehorsam zu folgender Äußerung führen: "Wenn man schon so weit ist, dann sollte man den Weg zu Ende gehen!"⁵

Diese und weitere Fragen sind möglich und notwendig, setzt man sich näher mit Film und Experiment auseinander. Zunächst soll jedoch aufgezeigt werden, wie der ursprüngliche Verlauf des Milgram-Experiments, auf das sich der Film bezieht, aussah, und auf welchen psychologischen Grundlagen es basiert.

2. Das Milgram-Experiment

(Xenia Dienemann, Ilka Hinkelmann, Beate Lange)

2.1 *Der Verlauf des Experiments*

" Jeder Mensch hat ein Gewissen, das mehr oder weniger dazu beiträgt, die Triebbefriedigung, die anderen Schaden zufügt, zu verhindern. Doch wenn der Mensch seine Person in eine Organisationsstruktur einbringt, tritt an die Stelle des autonomen Menschen ein neues Wesen, das von seinen individuellen Moralvorstellungen nicht mehr eingeschränkt ist, das von der Behinderung durch Gebote der Menschlichkeit befreit ist und nur auf die Sanktionen seitens der Autorität achtet. Wo liegt die Grenze derartigen Gehorsams ?⁶

Mit diesem Phänomen setzte sich Stanley Milgram in den sechziger Jahren in einem langjährigen Experiment auseinander. Dieses Experiment erfuhr im Laufe der Forschung durch Milgram zahlreiche Veränderungen und Abwandlungen, auf deren Erläuterung hier verzichtet werden soll.

Im folgenden wird die Grundanordnung dieses Experiments beschrieben, da sie die Basis für den Film "Abraham" darstellte.

Aufruf an die Öffentlichkeit**WIR BEZAHLEN IHNEN 4.00 DOLLAR FÜR****EINE STUNDE IHRER ZEIT**

Personen für eine Untersuchung über Gedächtnisleistungen

Wir bezahlen fünfhundert Männer aus New Haven, die uns bei der Erstellung einer wissenschaftlichen Untersuchung über Gedächtnisleistung und Lernvermögen helfen. Diese Untersuchung findet an der Yale-Universität statt.

Jedem Teilnehmer werden 4.00 Dollar (plus 50 Cents Fahrtkosten) für etwa eine Stunde bezahlt. Wir brauchen Sie nur für eine Stunde.

Weitere Verpflichtungen: keine. Sie können selbst entscheiden, wann Sie kommen möchten (abends, wochentags oder am Wochenende).

Spezielles Training, Erziehung oder Erfahrung nicht erforderlich. Wir suchen:

Fabrikarbeiter

Geschäftsleute

Bauarbeiter

Städt. Angestellte

Buchhalter

Verkäufer/Vertreter

Arbeiter

Freiberufliche

Büroangestellte

Friseure

Post-/Telefonang.

u. andere

Interessenten müssen zwischen 20 und 50 Jahre alt sein.

Oberschüler und Studenten scheiden aus.

Wenn diese Bedingungen auf Sie zutreffen, füllen Sie bitte unten- stehenden Abschnitt aus und senden Sie ihn an Prof. Stanley Milgram, Psychologische Fakultät, Yale University, New Haven. Sie werden dann später vom genauen Zeitpunkt und Ort der Untersuchung informiert.

Wir behalten uns vor, Bewerber abzulehnen.

Sie erhalten 4.00 Dollar (plus 50 Cents Fahrtkosten) bei Ihrem Eintreffen im Laboratorium.

TO: PROF. STANLEY MILGRAM, DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY,

YALE UNIVERSITY, NEW HAVEN, CONNECTICUT. Ich möchte mich an dieser Untersuchung über Gedächtnisleistung und Lernvermögen beteiligen. Ich bin über 20 und unter 50 Jahre alt. Ich erhalte eine Vergütung von 4.00 Dollar (plus 50 Cents Fahrtkosten), wenn ich teilnehme.

NAME (Bitte Druckschrift).....

Tel..... Am besten zu erreichen um:

ALTER BERUF MÄNN./WEIBL.

WANN KÖNNEN SIE KOMMEN:

WERKTAGS ABENDS AN WOCHENENDEN.....

Anzeige in der Lokalzeitung zur Anwerbung

von Versuchspersonen

Zur Versuchsanordnung:

Zunächst erschien in der Lokalzeitung von New Haven (Connecticut, USA) eine Anzeige zur Anwerbung von Versuchspersonen. Sie ist ein Aufruf an die Öffentlichkeit zur Teilnahme an einer wissenschaftlichen Untersuchung zu Gedächtnisleistungen und Lernvermögen. Menschen aller Berufsgruppen und sozialen Schichten zwischen 20 und 50 Jahren konnten sich angesprochen fühlen⁷. Die Versuchspersonen kamen zur Durchführung des Experiments in ein Labor der Yale University und trafen dort den Versuchsleiter sowie eine weitere Versuchsperson, die jedoch in das Experiment eingeweiht war.

Beim Experiment soll die Auswirkung von Strafe auf das Lernverhalten eines Schülers untersucht werden, wobei die Strafe in Form von Elektroschocks erfolgt. Die Versuchsperson wird durch ein vorgetäushtes Auswahlverfahren zum Lehrer, der am Schockgenerator sitzt und den Schüler bei falschen Antworten bestraft.

Zum Auswahlverfahren: Die Versuchspersonen ziehen Lose, die ihre Rollen während des Versuches bestimmen sollen. Auf beiden Losen steht jedoch "Lehrer", so daß die angeworbene Person automatisch zum Lehrer, die eingeweihte Person also zum Schüler wird..

Der Schockgenerator ist scheinbar direkt mit dem Schüler verbunden und erteilt auf Befehl des Lehrers und nach Knopfdruck durch ihn bei jeder falschen Antwort einen stufenweise steigenden Elektroschock.

Die Voltzahl bewegt sich zwischen 15 und 450 Volt, was einem leichten, schweren, intensiven bis einem bedrohlichen Schock entspricht⁸.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30															
15 -----					75 -----					135 -----					195 -----					255 -----					315 -----					375 -----					435-----					450				
Volt					Volt					Volt					Volt					Volt					Volt					Volt					Volt									
leichter					mittlerer					starker					sehr					heftiger					extrem					ernster					Gefahr!---					X X X				
Schock					Schock					Schock					starker					Schock					heftiger					Schock														
Schock																																												

Schema der Gradeinteilung auf dem Schockgenerator

Die Aufgabe des Schülers besteht darin, Assoziationspaare zu lernen, d.h. dem Schüler werden zahlreiche Wortpaare vorgelesen. Bei der Reproduktion der Wortpaare wird nur der erste Begriff des Paares mit vier Begriffen kombiniert, wobei nur ein Begriff dem ursprünglichen Begriffspartner entspricht.

Beispiel: Der Lehrer liest:

BLAU - SCHACHTEL = ursprüngliches Wortpaar

Dieses Wortpaar soll sich der Schüler merken.

Während der Reproduktionsphase liest der Lehrer vier verschiedene Wortpaare vor, z.B.:

BLAU - HIMMEL

BLAU - TINTE

BLAU - SCHACHTEL

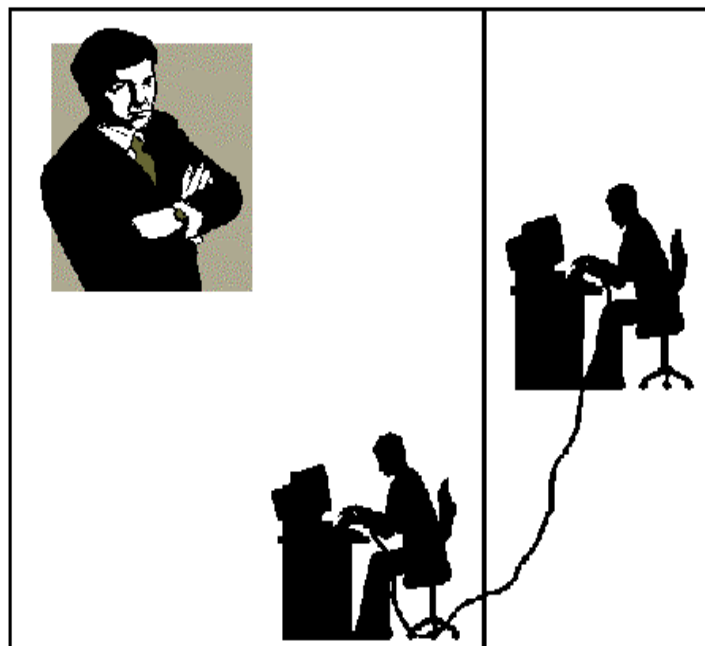
BLAU - LAMPE.

Der Schüler muß das ursprüngliche Wortpaar erkennen und drückt den dritten Knopf auf einer Schalttafel, eine Lampe signalisiert dem Lehrer die gegebene Antwort.

Während des gesamten Versuchs ist der Schüler auf einem Stuhl an Händen und Füßen festgebunden und befindet sich nicht im selben Raum wie Lehrer und Versuchsleiter.“ Der Versuchsleiter erklärte, die Fesseln dienten dazu, heftige Bewegungen zu verhindern, wenn der Schüler Schocks erhalte. Beabsichtigt war der Eindruck, daß es ihm unmöglich sein werde, sich aus dieser Situation zu befreien”⁹.

Bevor die eigentliche Versuchsreihe beginnt, erhält der Lehrer einen Probeschock von 45 Volt, so daß er einen Eindruck über das Ausmaß seiner Bestrafungsmaßnahmen erhält.

Während der vermeintlichen Verabreichung der Elektroschocks protestierte der Schüler gegen die Bestrafungsmaßnahmen und flehte um seine Entlassung aus dem Experiment.



Beispiel:

Plan der Proteste des Lernenden

..."

75 Volt: Ah!

90 Volt: Ah!

105 Volt: Ah! (lauter)

120 Volt: Ah! He, *das* tut aber wirklich weh.

135 Volt: Ah!!

150 Volt: Ah! Versuchsleiter! Das reicht. Lassen Sie mich hier raus! Ich habe doch gesagt, daß ich Herzbeschwerden hab'. Mein Herz fängt jetzt an, mir zu schaffen zu machen. Lassen Sie mich hier raus! Bitte! Mein Herz macht mir zu schaffen. Ich weigere mich, ich mach nicht mehr weiter mit. Lassen Sie mich raus!

225 Volt: Ah!

240 Volt: Ah!

255 Volt: Ah! Holt mich hier raus!

270 Volt: (qualvoller Schrei) Laßt mich hier raus! Laßt mich hier raus! Laßt mich hier raus! Laßt mich hier raus! Hört ihr denn nicht? Laßt mich hier raus!

285 Volt: (qualvoller Schrei)

300 Volt: (qualvoller Schrei) Ich weigere mich absolut, weiter zu antworten. Holt mich hier raus! Ihr könnt mich hier nicht festhalten. Holt mich raus! Holt mich hier raus!

315 Volt: (heftiger qualvoller Schrei) *Ich hab doch gesagt, ich weigere mich zu antworten.* Ich bin an diesem Experiment nicht mehr beteiligt.

330 Volt: (Heftiger und lang anhaltender qualvoller Schrei) Laßt mich hier raus! Laßt mich hier raus! Mein Herz macht mir zu schaffen. Laßt mich raus, sag' ich. (Hysterisch) Laßt mich hier raus! Laßt mich hier raus! Sie haben kein Recht, mich hier festzuhalten. Laßt mich raus!

Laßt mich raus! Laßt mich raus! Laßt mich hier raus!
Laßt mich raus!“¹⁰

“ Zu verschiedenen Zeitpunkten ... pflegten die Versuchspersonen sich dem Versuchsleiter zuzuwenden, damit er ihnen sage, ob sie in der Verabreichung von Schocks fortfahren sollten oder nicht. Oder sie ließen zu erkennen, daß sie nicht weitermachen wollten”¹¹.

In diesen Situationen trat der Versuchsleiter in Erscheinung, indem er durch verschiedene Äußerungen den Lehrer aufforderte, das Experiment zu Ende zu führen.

Ansporn 1: Bitte, fahren Sie fort! Oder: Bitte machen Sie weiter!

Ansporn 2: Das Experiment erfordert, daß Sie weitermachen!

Ansporn 3: Sie müssen unbedingt weitermachen!

Ansporn 4: Sie haben keine Wahl, Sie *müssen* weitermachen!

“ Diese anspornenden Bemerkungen erfolgten nacheinander; nur wenn die erste wirkungslos blieb, konnte die zweite eingesetzt werden. Wenn die Versuchsperson sich nach dem Ansporn 4 weigerte, dem Versuchsleiter zu gehorchen, war das Experiment beendet. Der Versuchsleiter sprach stets mit Bestimmtheit, aber nicht unhöflich. Die Anspornsequenz wurde jedesmal neu begonnen, wenn die Versuchsperson stockte oder zögerte, den Befehlen zu gehorchen”¹².

Untersuchungsergebnisse:

Von 40 Versuchspersonen gingen 25 bis zum Maximalschock, das entspricht 62,5%. Der durchschnittlich gegebene Maximalschock betrug etwa 360 Volt. Alle Versuchspersonen begannen den Versuch, die erste Gehorsamsverweigerung erfolgte bei 135 Volt.

Einige Versuchspersonen wurden aufgrund der Aufforderungen der Autoritätsperson (Versuchsleiter) bestärkt, das Experiment trotz bestehender Zweifel und innerer Spannungen fortzuführen.

Es hat also die überwiegende Mehrheit der Versuchspersonen trotz massiver Proteste des Schülers das Experiment bis zum Ende durchgeführt.

Alle Versuchspersonen wurden nach Beendigung des Experiments aufgeklärt und bekamen die Gelegenheit zu einem Gespräch über das Experiment.

"In unserer Experimentalsituation muß die Versuchsperson einen Konflikt zwischen zwei miteinander unverträglichen Forderungen der Gesellschaft lösen. Sie kann beständig den Befehlen des Versuchsleiters gehorchen und dem Schüler zunehmend stärkere Schocks zufügen, oder sie kann sich weigern, die Befehle auszuführen, und statt dessen auf das Flehen des Schülers achten. Die Autorität des Versuchsleiters operiert nicht in einem wertfreien Feld, sondern gegen den beständig zunehmenden Gegendruck der bestraften Person.

Diese Situation im Labor bietet uns den Rahmen, innerhalb dessen wir die Reaktionen der Versuchsperson auf den Hauptkonflikt unseres Experiments untersuchen können. Noch einmal: Dieser Konflikt besteht zwischen der Forderung des Versuchsleiters, die Versuchsperson solle weiterhin die Elektroschocks anwenden, und den zunehmenden dringlichen Bitten des Schülers, das Experiment abubrechen"¹³.

Dr. Milton Erikson, ein bekannter Psychologe, schrieb:

"Daß die Pionierarbeit (Milgrams) auf diesem Gebiet als unmoralisch, nicht zu rechtfertigen, informatorisch wertlos und mit anderen abfälligen Äußerungen angegriffen wurde, war zu erwarten, einfach deshalb, weil die Menschen vor unerwünschtem Verhalten gern die Augen schließen und es vorziehen, das Gedächtnis zu erforschen, indem sie sinnlose Wörter lernen lassen...

Milgram liefert einen gewichtigen und gehaltvollen Beitrag zu unserem Wissen vom menschlichen Verhalten...

Sich mit Untersuchungen zu befassen wie die, die Milgram unternahm, das erfordert starke Männer mit starker wissenschaftlicher Überzeugung und einer Bereitschaft, zu entdecken, daß die Verantwortung für und die Kontrolle über inhumane Handlungen beim Menschen selbst liegt, und nicht beim 'Teufel'¹⁴

Milgram weist mit diesem Versuch nach, daß inhumanes Verhalten erlernt wird. Die Autoritätsperson (Versuchsleiter) bewegt die ihr untergebene

Person (Lehrer) zum Gehorsam, obwohl der Lehrer unter Normalumständen möglicherweise anders gehandelt hätte.

Der Versuch zeigt, daß die wenigsten Versuchspersonen an der Autorität des Versuchsleiters zweifeln und das Unmoralische seiner Anweisungen nicht in Frage stellen. Dabei verkörpert der Versuchsleiter die Wissenschaft, die im Zeitalter des Fortschritts als unantastbar und allwissend angenommen und nicht hinterfragt wird.

Das Experiment stellt sich also auf der einen Seite als unmenschlich und brutal in seiner Anordnung und Durchführung dar, ist aber auf der anderen Seite wichtig und nützlich, um Manipulationsmöglichkeiten durch autoritäre Strukturen eindringlichst bewußt zu machen und Verweigerungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die nach der Durchführung des Experiments erkennbar werden.

Es besteht immer eine Widersprüchlichkeit zwischen autoritären Forderungen und dem eigenen Gewissen, wobei das Gewissen blindem Gehorsam übergeordnet sein muß.

Die Möglichkeit, sich autoritären Strukturen zu widersetzen, ist immer gegeben.

2.2 Psychologische Grundlagen

(Lynn Jakubzyk, Beate Walter)

Das Milgram - Experiment läßt aus psychologischer Sicht zwei Betrachtungsrichtungen zu. Zum einen ordnet es sich in den Bereich der Lernpsychologie ein bzgl. der experimentellen Situation, zum anderen in den Bereich der Sozialpsychologie bzgl. der Untersuchung des sozialen Einflusses von Autoritäten.

Zum besseren Verständnis werden in den nachfolgenden Abschnitten grundlegende Begriffe der Lern- und Sozialpsychologie geklärt.

2.2.1 Lernpsychologische Betrachtungen

Das Milgram - Experiment ist nicht im Interesse der Lern- und Gedächtnisforschung durchgeführt worden. Anhand zweier Lerngesetze ist sehr leicht einzusehen, daß es diesbezüglich keinen wissenschaftlichen Wert besitzt. Entsprechend dem Frequenzgesetz ist das Lernen von der Häufigkeit, der Anzahl und zeitlichen Aufeinanderfolge von Reaktionen abhängig. Die *Häufigkeit der Wiederholung* führt zum Einprägen und Behalten.

Außerdem ist der Lerneffekt von positiven oder negativen Ergebnissen und von der Befriedigung eines Bedürfnisses abhängig. Dabei führt der *positive Nacheffekt* zum Einprägen (Effektgesetz). Die einmalige Konfrontation des Schülers mit den Paarassoziationen würde weder eine mehrmalige Wiederholung der Assoziationen gewährleisten, noch könnte ein positiver Nacheffekt zum Lernerfolg führen. Damit ist eine hohe Fehlerquote des Schülers bei der nochmaligen Konfrontation abzusehen.

2.2.2 Sozialpsychologische Betrachtungen

2.2.2.1 Sozialer Einfluß

Menschliches Verhalten läßt sich nicht immer nur aus der bloßen Beobachtung heraus erklären und beurteilen. Aus diesem Grunde führen Sozialpsychologen Experimente durch. Ziel ist es dabei, Verhaltensweisen von Menschen in komplexen und wichtigen Situationen genauer zu untersuchen und daraufhin beurteilen zu können.

“ In der Sozialpsychologie versucht man zu Aussagen darüber zu gelangen, wie sich Menschen verhalten - gemeint ist natürlich, wie die meisten Menschen sich meistens unter bestimmten Bedingungen verhalten”¹⁵.

Täglich erleben wir Situationen, die durch sozialen Einfluß geprägt sind. Menschen üben Einfluß auf die Überzeugungen und Verhaltensweisen anderer Menschen aus. Auf derartigen Einfluß zeigen Menschen bestimmte Reaktionen. In diesem Zusammenhang stellen sich folgende Fragen:

- Wie werden Menschen beeinflusst ?
- Warum akzeptieren sie, daß sie beeinflusst werden ?
- Welche Variablen erhöhen oder vermindern die Effizienz sozialer Einflußnahme ?
- Hat eine solche Einflußnahme überdauernde Wirkung oder ist sie vorübergehender Natur ?

Niemand kann sich völlig dem sozialen Einfluß entziehen, denn in seiner Grundeinstellung ist der Mensch ein nach sozialer Gemeinschaft strebendes Wesen. Daraus ergibt sich ein Spannungsverhältnis zwischen Werten, die mit Individualität assoziiert sind und Werten, die mit Konformität assoziiert sind. Zum einen sind in der Gesellschaft Individualisten gefragt, zum anderen ist in manchen Situationen Konformität gefragt. Beides sind mögliche, einfache Reaktionen.

2.2.2.2 Was ist Konformität ?

Konformität ist eine Einstellungs- und Verhaltensänderung einer Person aufgrund des wirklichen oder vermeintlichen Druckes, der durch einen einzelnen oder eine Gruppe auf sie ausgeübt wird.

Obwohl es in vielen Situationen für Konformität keine explizite Belohnung oder Strafe gibt, verhalten sich Menschen dennoch konform. Dabei lassen sich vielfach zwei Ziele feststellen. Einerseits wollen sie sich richtig verhalten, andererseits das Wohlwollen der anderen bewahren, indem sie sich den Erwartungen anpassen. In Bezug auf das Milgram - Experiment ergibt sich

dabei eine mögliche Begründung des Verhaltens der Versuchspersonen (Versuchspersonen). Sie haben sich freiwillig bereit erklärt, an diesem wissenschaftlichen Experiment teilzunehmen und wollen nun den Erwartungen gerecht werden, dieses Experiment vollständig und gut durchzuführen, also bis zum Ende.

Konformität kann durch Variablen verstärkt oder verringert werden. Die Tendenz zur Konformität nimmt deutlich ab, wenn die Person, die dem Gruppendruck ausgesetzt ist, einen Verbündeten in der Gruppe hat. Eine maximale Konformität wird durch die Einstimmigkeit einer Gruppe ausgelöst. Weitere Faktoren sind die individuellen Persönlichkeitsmerkmale der Beteiligten (z.B. Selbstwertgefühl) und die Zusammensetzung der Gruppe (z.B. Experten, Gruppenmitglieder gleichen Status). Auslöser konformen Verhaltens muß jedoch nicht immer eine Gruppe sein. Ist es ein Einzelner, passen wir uns dem Verhalten oder der Meinung einer Person an,

- die uns ähnlich oder für uns wichtig ist,
- die sich in der gegebenen Situation auskennt,
- die Autorität besitzt.

Konformes Verhalten kann durch verschiedene Einflüsse motiviert werden:

- Verhalten anderer überzeugt uns, von der Falschheit der ursprünglichen Einschätzung,
- Vermeiden von Strafe (Ablehnung, Spott), Streben nach Belohnung (Liebe, Akzeptanz),
- -Verlassen auf das Verhalten anderer, um die Realität zu definieren.

Konformität beschreibt also auf einfache Weise Reaktionen auf sozialen Einfluß.

2.2.2.3 Reaktionen auf sozialen Einfluß

Eine komplexere Klassifikation von Reaktionen auf sozialen Einfluß, die sich auf das gesamte Spektrum sozialen Einflusses anwenden läßt, stellt die folgende dar.

Compliance beschreibt das Verhalten einer Person, die von dem Wunsch motiviert ist, Belohnung zu erhalten oder Strafe zu vermeiden. Das angepaßte Verhalten überdauert nur so lange, wie die Aussicht auf eines von beidem besteht. Hierbei gibt es keinen Unterschied zwischen Mensch und Tier. Wer sich aufgrund von Compliance anpaßt, ist sich der situationsspezifischen Zwänge bewußt und kann sein Verhalten ändern, wenn die Zwänge entfallen. Die wichtigste Komponente ist Macht - die Macht des Einflußnehmenden, Belohnung oder Strafe auszuteilen.

Identifikation beschreibt Reaktionen einer Person, die durch den Wunsch ausgelöst werden, von der einflußnehmenden Person gemocht zu werden. Ähnliche Meinungen und Werte werden von dieser übernommen. Die Identifikation hat so lange Bestand, wie die Bezugsperson bedeutsam ist, ihren Überzeugungen treu bleibt und keine entgegengesetzten Standpunkte einwirken. Die Hauptkomponente dabei ist die Attraktivität bzw. Sympathie einer Person.

Internalisierung ist die tiefgreifendste Reaktion einer Person auf sozialen Einfluß, die durch den Wunsch, das Richtige zu tun, motiviert wird. Belohnung dafür ist intrinsischer Natur. Das Merkmal der Internalisierung ist die Glaubwürdigkeit einer Information vermittelnden Person, die tendenzielle Veränderungen von Werten und Meinungen bewirkt. Diese werden in das Wertesystem integriert und existieren unabhängig von der ursprünglichen Quelle.

2.2.2.4 Autoritätsgehorsam bei Milgram

Eine Form der Compliance ist der Gehorsam gegenüber Autoritäten. Untersuchungen genau dieser Form machte Milgram in seiner Studie zum Autoritätsgehorsam.

Die Versuchspersonen werden in eine Situation gebracht, in der sie dazu veranlaßt werden, Dinge zu tun (Strafen auszuteilen, die schmerzhaft sind), die sie ansonsten eigentlich nicht tun würden. Diese Situation ist zeitlich begrenzt. Da Compliance immer mit Strafe oder Belohnung verbunden ist, muß zunächst geklärt werden, wo in dieser Situation beides zu finden ist. Die Person hat sich freiwillig zur Mitarbeit bereit erklärt. Sie hat Angst davor, das Experiment vorzeitig abubrechen, Angst vor der Mißachtung (als Strafe) durch den Versuchsleiter, die Autoritätsperson. Gleichzeitig strebt sie nach dem Lob über die gute Durchführung des Experimentes, welches ja der Wissenschaft dient, und nach Anerkennung. Deshalb handelt sie gegen ihre eigenen Wert- und Moralvorstellungen und paßt ihr Verhalten in dieser Situation den Erwartungen an. Sie beugt sich der Macht der Autorität, Belohnung oder Strafe auszuteilen. Die Versuchsperson überträgt ihre eigene Verantwortung einer legitimierten Autorität, aufgrund des Bewußtseins, nur ein Teil einer größeren Maschinerie zu sein.

Der soziale Einfluß in dieser Situation fächert sich aber noch breiter. Die Versuchsperson steht nicht nur unter dem Druck durch die Autorität, sondern zusätzlich unter dem des Opfers (seiner Schmerzensschreie) und unter dem seiner eigenen Person (innerer Konflikt). Ausdruck des dabei entstehenden inneren Konflikts sind eine extreme innere Anspannung, Nervosität und Schwitzen.

Die Ergebnisse, die zum Teil erschreckend sind, dürfen jedoch nicht überbewertet werden. Es wurde hier eine Situation konstruiert, die ein hohes Maß an Gehorsam auslöste:

- hoher Status einer Einflußquelle,
- explizite Befehle an Versuchspersonen, ein Verhalten auszuführen, das sie spontan nicht ausführen würden oder wogegen sie starke Abneigungen haben, kontinuierliche Überwachung durch die Quelle, ob die Versuchsteilnehmer die gegebenen Befehle tatsächlich ausführen.

Veränderungen dieser beeinflussenden Faktoren bewirken eine Verringerung der Gehorsamsleistung. Grund dafür ist eine Veränderung des sozialen Einflusses auf die Versuchsperson

Der soziale Einfluß verringert sich durch:

- Vergrößerung der emotionalen Bedeutung (Nähe des Opfers),
- Verringerung der Autorität (räumliche Distanz, Statusverringering),
- Verstärkung der ursprünglichen Wert- und Moralvorstellungen durch andere Personen.

Trotz allem kann man zu dem Ergebnis kommen, daß psychologische Reaktionen stark durch soziale Faktoren beeinflusst werden. Es gibt die latente Bereitschaft eines jeden einzelnen, sich Autoritäten unterzuordnen und sein Verhalten Situationen anzupassen. Menschen sind unter Druck zu eindeutig unmoralischen, aggressiven Verhaltensweisen fähig, selbst gegen moralische Überzeugungen.

In besonderem Maße zeigt sich eine solche Bewußtseinsveränderung im Menschen, wenn er Mitglied einer Gruppierung wird, die Freiheit und Autonomie des Individuums nicht unbedingt an ihre Fahnen geheftet hat. Die

Problematik der Sekten soll aufgrund dessen in einem separaten Kapitel erörtert werden.

3. "Bedenkenloser Gehorsam" in Sekten - wie ist das möglich ?

(Dörte Kotkiewitz, Katrin Machule)

"Es soll Menschen geben, die einen Führer brauchen"¹⁶. Vielleicht benötigen wir jemanden, der uns Entscheidungen abnimmt und uns den Weg durchs Leben zeigt. Einigen Leuten fällt es schwer, eigene Entscheidungen für ihr weiteres Leben zu treffen, sie klammern sich an jemanden, der ihnen den richtigen Weg durch's Leben zeigt. Diese Menschen sind nicht in der Lage, selber die Verantwortung für ihr weiteres Leben zu übernehmen.

Einschneidende Veränderungen im täglichen Leben, z. B. Verlust eines Partners, Probleme in der Partnerschaft oder Identitätskrisen bewirken, daß der Mensch sich einsam und verlassen fühlt und sich dadurch nach Zuwendung sehnt. Der Druck, gute Leistungen zu erbringen und Ängste, den Aufgaben der Gesellschaft nicht gewachsen zu sein, bringen viele Menschen dazu, sich einer Sekte anzuschließen.

Sekten preisen in ihren Schriften an, die Lösung für alle Probleme des Lebens zu kennen. Menschen, die sich in ihren Entscheidungen unsicher fühlen, werden durch solche Werbungen angezogen und befinden sich früher oder später in der Gewalt einer Sekte, der sie nur sehr schwer entrinnen können.

Das Experiment von Milgram stellt eine wesentliche Erklärung für die Faszination von Sekten dar. Hat man den Weg in eine Sekte gefunden, so verschwinden auf unerklärliche Weise fast immer eigene kritische Einstellungen. Dinge werden nicht mehr hinterfragt und die Kritikfähigkeit sowie das eigene Denken rücken in den Hintergrund.

Um Verständnis für die Problematik der Sekten zu erlangen, ist es wichtig, den Begriff näher zu betrachten.

Der Begriff "Sekte" leitet sich vom lat. "secta" für Schule, Mehrheit, Partei ab und bezeichnet eine religiöse Gruppe, die in ihrer Lehre und Praxis von der Mehrheit abweicht. Sekten sind Gruppen, die eine gemeinsame Hingabe an eine Person oder Vorstellung verbindet.

In Mecklenburg-Vorpommern sind zur Zeit mehrere Sekten aktiv. Zu ihnen gehören z. B. Scientology, Zeugen Jehovas und ISKON- Hare Krishna.

Oberstes Ziel aller Sekten ist es, neue Mitglieder zu rekrutieren und alte Mitglieder zu halten.

" die Menschen werden durch geistige Manipulation Schritt für Schritt dazu gebracht, gleich zu denken und gleich zu handeln. Als Folge davon geraten sie in eine totale Abhängigkeit von der Gruppe, sie verlieren ihre Fähigkeit, selbständig zu handeln, und werden häufig für die wirtschaftlichen oder politischen Ziele der Gruppe mißbraucht"¹⁷.

Anders als bei dem Milgram Experiment, reicht es in den Sekten oft nicht aus, alleine durch Autorität, Gehorsam ihrer Sektenmitglieder zu erzwingen.

Jede Sekte hat ihre eigenen Praktiken, um den Gehorsam der Gruppe zu sichern und die Mitglieder einzuschüchtern. Der Wille der Gruppe steht über dem Willen des Einzelnen.

In diesem Kapitel sollen einige gängige Methoden der Sekten aufgeführt werden, die dazu dienen, die Mitglieder zu rekrutieren und das eigene Selbst zu ignorieren¹⁸. In Sekten werden die Menschen gezielt unselbständig gehalten und dadurch seelisch abhängig gemacht. Innerhalb der Gemeinschaft wird die totale Unterwerfung gefordert und der Drill ist schlimmer als beim Militär.

Um das Gehorsam der Mitglieder zu sichern, werden viele von ihnen einer Gehirnwäsche und anderen Psychotechniken unterzogen. Durch bestimmte Techniken der Autoritätsfigur wird die Abhängigkeit der Gruppenmitglieder gefördert.

"So versetzen sie die Anhänger ständig an neue und fremde Orte, ändern dauernd ihr Aufgabengebiet, befördern oder degradieren sie nach Lust und Laune, binden sie ein in ein Geflecht aus Lob und Bestrafung - alles, damit sie niemals zu einem inneren Gleichgewicht finden. Eine weitere Methode ist, unerreichbar hohe Ziele zu stecken, den Mitgliedern zu erzählen, sie könnten sie erreichen, wenn sie nur "rein" genug wären, und sie dann ihre Unreinheit bekennen zu lassen, wenn sie es nicht schaffen"¹⁹.

Durch diese Praktiken kann die gesamte Persönlichkeit der Menschen verändert werden. Der Verstand und die Gefühle der einzelnen Mitglieder werden kontrolliert und durch bestimmte Handlungen manipuliert.

Mitglieder werden mit Elektroschocks gefoltert, mit Nadeln gestochen oder auf der Streckbank gequält.

Ein weiteres Mittel, um bedenkenlosen Gehorsam der Mitglieder zu sichern und die Sektenanhänger zu programmieren, ist die Hypnose. Hypnosetechniken zählen in vielen Sekten zu den unethischen Praktiken der Bewußtseinskontrolle. Die Mitglieder werden in Trance versetzt, der sie Suggestionen aufnehmen läßt, die sie empfänglicher für die Sektenlehre machen. Es ist klinisch erwiesen, daß im Trancezustand kritische Fähigkeiten stark vermindert sind und man weniger in der Lage ist, erhaltene Informationen zu bewerten.

Um Kontrolle über die Mitglieder zu haben, schrecken die Sektenführer vor rituellem sowie sexuellem Mißbrauch, besonders auch bei Kindern, nicht zurück. Dieser Mißbrauch zielt darauf ab, die Opfer hilflos und beschämt zu machen. Der Mißbrauch hinterläßt bei den Opfern ein emotionales und körperliches Trauma. Während des Mißbrauchs werden die Opfer meist unter Drogen gesetzt. Rituellem Mißbrauch bewirkt oft die Zerstörung der gesamten Persönlichkeit. Die Opfer leiden z. B. unter Mangel an emotionalen Empfindungen und können ihre Gefühle nicht äußern.

Außerdem werden bestimmte Szenarien veranstaltet, in denen Mitglieder gezwungen werden, ausgewählte Gewalttaten zu begehen, z. B. Tötung eines Tieres. Unter Androhung von Folter lassen sich die Mitglieder zu diesen Gewalttaten hinreißen. Die Opfer werden unter Folter darauf programmiert, auf bestimmte Auslöser, wie z.B. Farben und Geräusche, zu reagieren und unmoralische Befehle zu befolgen. Mitglieder zerstümmeln sich selbst, oder bringen ausgewählte Leute um, wenn sie bestimmte Signale empfangen. In viele Sekten werden die Anhänger zum Fasten gezwungen, müssen kalt duschen oder werden öffentlich bloßgestellt und kritisiert. Gehorsam gegenüber Befehlen von oben ist für die Sektenmitglieder die wichtigste Lektion, die es zu lernen gilt.

Ein weiteres Mittel, das der Kontrolle der Sektenmitglieder dient, ist die völlige Isolierung der Sektenmitglieder. Der freie Wille der Sektenmitglieder soll abgetötet werden, indem man sie von den Angehörigen fernhält und ihnen damit das Gefühl von Sicherheit und Vertrauen nimmt. Durch diese Maßnahme wird die Teilnahme an der Gruppe gesichert und die Loyalität gegenüber der Gemeinschaft gefestigt.

Weiterhin hat jede Sekte ihre eigenen okkulten Praktiken, mit denen sie versucht ihre Mitglieder einzuschüchtern. Zu diesen Methoden gehören z. B. das Gläserücken, Tischrücken, Horoskopdeutung und Tonbandeinspielungen von Stimmen Verstorbener.

Durch all diese Praktiken kann es zu einschneidenden Persönlichkeitsveränderungen (sog. Psychomutationen) kommen.

"Unter Psychomutation ist ein Zustand zu verstehen, der als Folge einer Gehirn- bzw. Seelenwäsche eine totale und fremd bewirkte Persönlichkeitsänderung erzielt" ²⁰.

Es folgen Veränderung und Unterdrückung von Eigenschaften und Fähigkeiten, die vorher charakteristisch für die Person waren. Dazu gehören u.a. der Verlust an Kritikfähigkeit und der Verlust von Interessen. Bestimmte Psychotechniken

(Hypnose, Meditation) kommen zum Einsatz, mit denen es gelingt, den Verstand des einzelnen zu beherrschen ("mind control"), ohne daß der Betroffene sich dagegen wehren kann²¹. Das Opfer kann die Täter nicht mehr von den Freunden unterscheiden, abgrenzen oder trennen.

Abschließend kann man zu der Feststellung kommen, daß es in den Sekten ganz unterschiedliche Möglichkeiten und Methoden gibt, um bedenkenlosen Gehorsam oder blindes Vertrauen der Sektenmitglieder zu erwirken oder zu bestärken.

Nach diesen Betrachtungen kehren wir wieder konkret zum Film zurück, indem wir die Figur Abrahams und seine facettenreiche Rezeptionsgeschichte einer Betrachtung unterziehen.

4. Die Figur Abrahams

4.1 Die biblische Grundlage

(Corinna Babst, Gabriele Sitte)

Im Buch Genesis wird Abrahams Leben beschrieben. Abraham, einer der Urväter der Menschheit, ist von Gott auserwählt worden, den Menschen Segen zu bringen. Er ist von Gott berufen worden und dient ihm als Mittler des Segens (Gen 12, 1-9).

Dieser Segen steht als Gegensatz zum Fluch. Die Menschen wurden verflucht und aus dem Paradies vertrieben, da sich Adam und Eva von der Schlange verführen ließen und von der verbotenen Frucht kosteten (Gen 3, 1-24). Durch Abraham sollten alle Geschlechter der Erde "das Gute" erhalten.

Gott läßt Abraham mit seiner Familie in das von ihm bestimmte fremde Land ziehen, nach Kanaan, welches den Nachkommen Abrahams gehören soll. Gott sagt zu Abraham: "Das ganze Land nämlich, das du siehst, will ich dir und deinen Nachkommen für immer geben. Ich mache deine Nachkommen zahlreich wie den Staub auf der Erde" (Gen 13, 15-16).

Abraham besitzt zu seinem Herrn volles Vertrauen. Er dient Gott und wird in seinen Handlungen durch ihn unterstützt. Doch er beklagt seine Kinderlosigkeit, "also wird mich mein Haussklave beerben" (Gen 15, 3). So schenkt ihm Gott, als Abraham 100 Jahre alt gewesen sein soll, einen Sohn von seiner Frau Sara, die bisher keine Kinder bekommen konnte. Isaak, sein Sohn, sollte derjenige sein, nach dem die Nachkommen benannt werden.

Die Vater-Sohn-Beziehung zwischen Abraham und Isaak ist von großer Bedeutung in der Geschichte, die dem Film-Titel seinen Sinn verleiht und auf deren umstrittene Deutung im folgenden noch einzugehen ist. Gott zweifelt

nur ein einziges Mal an der Gehorsamkeit seines Dieners. Er will Abraham bewußt auf die Probe stellen. So verlangt er von ihm als äußerste Probe: "Nimm deinen Sohn, deinen einzigen Sohn, den du liebst, Isaak, geh in das Land Morija, und bring ihn dort auf einem der Berge, den ich dir nenne, als Brandopfer dar" (Gen 22, 2).

So wandert Abraham ohne Widerspruch mit seinem Sohn und zwei Knechten drei Tage, bis sie den bestimmten Ort erreicht haben. Isaak fragt nach dem "Opferlamm", nachdem er und sein Vater mit Holz, Feuer und einem Messer ihren letzten Weg gemeinsam ohne die beiden Knechte gegangen sind. Daraufhin antwortet ihm Abraham: "Gott wird sich das Opferlamm aussuchen, mein Sohn" (Gen. 22, 8).

Abraham folgt seinem Herrn sogar soweit, daß er seinen Sohn auf das Holz legt und nach seinem Messer greift, um diesen "zu schlachten". Doch in diesem Moment lenkt Gott ein, und ein Engel überbringt Abraham die frohe Botschaft: "Denn jetzt weiß ich, daß du Gott fürchtest; du hast mir deinen einzigen Sohn nicht vorenthalten" (Gen 22, 12).

Abraham bringt Gott anstelle seines Sohnes einen Widder als Opfer dar. Somit erhält Abraham den Segen Gottes für sich, seine Nachkommenschaft und allen Völkern der Erde und kann mit seinem Sohn zurückkehren.

Gott hindert Abraham am letzten Schritt, aber warum versucht Abraham überhaupt, sein eigenes Kind zu opfern? Warum folgte Abraham Gottes Anweisungen so konsequent? Die Antworten, die hierzu im Lauf von Theologie- und Philosophiegeschichte gefunden wurden, sind noch zu erörtern. Zunächst ist jedoch noch ein konkreter Bezug zum Film herzustellen.

Bei einem Vergleich zwischen dem Film "Abraham. Ein Versuch" und dem Kapitel "Abrahams Opfer" sind Gemeinsamkeiten bei den Personen

festzustellen: von Abraham mit der Rolle des Lehrers, von Isaak mit der Rolle des Schülers und von Gott mit der Rolle des Experimentierleiters.

Jedoch ergeben sich bei genauerer Betrachtung erste Differenzen: Die willkürliche Wahl einer Person durch die Autorität Gott bzw. Experimentierleiter ist identisch. Allerdings ist das Opfer verschieden.

In der Bibel ist es der leibliche Sohn Abrahams, im Film ist es eine wildfremde Person, die als Schüler betitelt wird. Hinzu kommt, daß dieser Schüler in das Experiment eingeweiht ist und es mitleidet. Somit ist nicht der Schüler, sondern der Lehrer das "eigentliche" Opfer. Im Film kennen sich der Lehrer als Opfer und der Schüler nicht und sind nicht einmal im gleichen Raum während des Experimentes.

Ein großer Unterschied findet sich in der Betrachtung der Autoritäten in Bibel und Film. Gott wiederholt seine Forderung an Abraham nicht, da dieser ihm nicht widerspricht. Außerdem ist Gott nur ideell anwesend. Er greift kurz vor der Kindesopferung in das Geschehen ein. Der Experimentierleiter hingegen wiederholt seine Aufforderungen, treibt den Lehrer durch Gestik oder Mimik zum Weitermachen an. Er unterbricht das Experiment bis zum Ende nicht.

Auch der Ausgang ist unterschiedlich. Abraham erhält eine Belobigung für seinen festen Glauben an die Autorität Gottes. Der Lehrer zieht dagegen aus diesem Glauben an eine ihm gegenüberstehende Autorität eine Lehre.

An dieser Stelle könnte der Film als ein Versuch gedeutet werden, der diesen absoluten Abraham-Glauben durchbrechen soll, der den Menschen zum Nachdenken veranlassen und nicht wie Abraham der Autorität das Schicksal überlassen soll. Somit hätte der Titel "Abraham. Ein Versuch" seine Berechtigung.

Doch gleichzeitig ist der Einwurf berechtigt, daß im Film das Experiment mit Hilfe des Lehrers als Opfer bis zum Schluß durchgeführt wurde. Weiterhin war dieser im Glauben, einen Menschen tatsächlich zu quälen. Dieses bleibt in der Bibel gerade bei Abraham offen. Zwar zieht er sein Messer und bekundet seine Bereitschaft zur Tötung, aber Gott unterbricht den Vorgang. Im Film wird der Vorgang innerhalb der Experimentierenden unterbrochen, wovon der Lehrer nichts weiß, für ihn bleibt die Bestrafung eines Menschen Realität.

Folglich ergeben sich aus dem Vergleich von Film und Bibel sowohl Parallelen als auch Unterschiede, die sich nur an den Handlungen Abrahams bzw. des Lehrers und an der Rollenverteilung Autorität, Ausführender und Opfer festmachen lassen. Ein Vergleich von Filmtitel und Abraham als Urvater würde für die Betrachtung von Autorität und Macht nicht ausreichen. In der Bibel sowie im Film wird der Versuch dargestellt, jemanden auf die Probe zu stellen, seinen Glauben an Autoritäten darzulegen. Der Titel des Films ist in diesem Sinne berechtigt, wenn es nur um die Rolle des Lehrers als einem "modernen Abraham" geht.

Doch ein großer Unterschied ergibt sich, wenn die Rolle des Opfers näher untersucht werden soll. Im Film wäre es der Lehrer und auf keinen Fall der Schüler, nur für den Lehrer selbst wäre es der Schüler. In der Bibel bliebe es der unwissende Sohn.

Während der "moderne Abraham" Autoritäten direkt in Frage stellen konnte, tat er dieses nur begrenzt. Der "alte Abraham" hingegen forderte zuvor auch etwas von seiner Autorität.

4.2 Die theologie- und philosophiegeschichtliche Rezeption von Gen 22 und die Verankerung im jüdischen Alltagsleben

(Uwe Violen)

Bei aller Wertschätzung, die man der Bibel als Leitfaden für höchsten Ansprüchen genügendes ethisches Verhalten entgegenbringen mag, finden sich sowohl im Alten wie auch im Neuen Testament einzelne Passagen wenn nicht gar ganze Textblöcke, die den Unbill mancher moralischer Rigoristen provoziert haben. Gehören aus dem Bereich des NT die Geschichte von der Heilung des besessenen Geraseners, dessen unreine Geister Jesus in eine Herde Säue fahren läßt (Mk 5, 1-13) oder aber vor allem das Schicksal eines dem Herrn begegnenden Feigenbaums (Mk 11, 12-14) in diese Kategorie²², so sind es in der Hebräischen Bibel Gestalten wie David²³ oder Abraham, deren Verhalten zumindest Irritationen hervorruft, wenn nicht gar auf schroffe Zurückweisung stößt. Im Falle Abrahams, in der Genealogie des jüdischen Glaubens der von Gott auserkorene Stammvater (Gen 12), ist es neben seiner aus Angst um das eigene Leben gemachten Falschaussage gegenüber dem ägyptischen Pharaon, es handele sich bei Sara um seine Schwester (wobei er deren potentielle, jedoch letztlich nicht vollzogene Schändung wissentlich in Kauf nahm)²⁴, in erster Linie die Geschichte von der versuchten Opferung Isaaks (Gen 22), die "zu den bekanntesten Erzählungen im Alten Testament"²⁵ gehört und deren Deutung den Interpreten in Verlegenheit bringen kann. Ein besonders krasses Beispiel ist bei Martin Walser nachzulesen, dessen *nichterwachsenwerdenwollender* Protagonist Alfred Dorn sich an die Aulafresken der Kreuzschule in Dresden erinnert, die er während seiner im Dritten Reich erlebten Schulzeit so oft bestaunt hatte:

"Der Rektor hatte feierlich erklärt, die uns fremd anmutende Geschichte, daß Gott von einem Vater verlange, seinen Sohn zu opfern, werde ... jetzt den Augen vorsorglich entzogen ... Abraham und Isaak hatten sich ihm eingepägt, weil sie zugenagelt worden

waren und weil er sie als Zugenagelte sehnsüchtig angestarrt hatte, die Bärte, die Augen, den furchtbaren Ernst"²⁶.

Zeigt man sich nicht derart zugenagelt, sondern unternimmt man den Versuch, sich dem ungeheuren Geschehen zu nähern, fällt man schnell das Urteil, das sich auch die Verantwortlichen des Films "Abraham. Ein Versuch", einer szenischen Umsetzung des Milgram-Experiments, zu eigen gemacht haben: Derjenige, der auf Anordnung einer vermeintlichen Autorität seinen Mitmenschen Schmerzen zufügt, ja sogar deren Tod billigend in Kauf nimmt, und dabei sein Verhalten mit einem Befehlsnotstand zu legitimieren weiß, verhält sich so moralisch bedenklich wie der auf Anordnung Gottes mit seinem eigenen nichtsahnenden Sohn losziehende Abraham:

"(Der Titel des Films erinnert an ein Ereignis) vor 5.230 Jahren, an Abraham, jenen Mann aus der Bibel, der von Gott den Befehl erhielt, seinen eigenen Sohn zu töten. Wer dachte an eine ebenso grausame, eine ebenso unmenschliche Prüfung"²⁷?

Konträr hierzu erscheint anderen Betrachtern die Prüfung Abrahams als keineswegs grausam und unmenschlich, ist sie doch bsp. fest verankert im jüdischen Festtagskalender und damit im jüdischen Alltagsleben. Am Neujahrstag, dem Rosch-ha-Schana, der die als die "zehn Tage der Reue" bezeichnete Feiertagsperiode einleitet²⁸, wird traditionell das *Schofar* geblasen²⁹, ein aus dem Horn eines Widders angefertigtes und in zahlreichen israelischen Souvenir-Shops feilgebotenes Instrument:

"Rabbi Abahu sagte: Warum wird an Rosch-ha-Schana das Horn eines Widders geblasen? Der Ewige, gepriesen sei er, sagte: 'Blaset vor mir das Horn eines Widders, damit ich an das Opfer Isaaks, Abrahams Sohn, erinnert werde und dadurch eurer Erfüllung dieses Gebotes (ein Horn zu blasen) gedenke, als hättet ihr euch selbst auf einen Altar gebunden"³⁰.

Doch ist Rosch-ha-Schana weit mehr als ein Erinnerungsfest an den an Abraham ergangenen Befehl. Das Blasen des Schofars hat eschatologischen

Charakter, die Liturgie folgt dem Gerichtsgedanken. In den vorgeschriebenen Gebeten heißt es:

"In das große Schofar wird geblasen und leises Flüstern vernommen. Die Engel sind bestürzt, von Zittern und Beben ergriffen und sprechen: 'Das ist der Tag des Gerichts.' ... Am Neujahrstage werden sie eingeschrieben und am Tage der Versöhnung (der Jom-Kippur-Tag, Anm. d. Verf.) besiegelt, wie viele dahinscheiden sollen und wie viele geboren werden, wer leben soll und wer sterben"³¹.

Am Neujahrstag, so ist der Text zu verstehen, wird das Urteil über die Taten des vergangenen Jahres gefällt; bis zum Tag der Versöhnung, dem letzten "Tag der Reue", hat man dann Gelegenheit, die begangenen Missetaten aufrichtig zu bedauern, um den Urteilsspruch abzuwenden, ehe er endgültig wird. Aufgrund der unmittelbaren Verknüpfung mit der Opferungsgeschichte kommen bei Rosch-ha-Schana jedoch zwei Elemente zusammen: Zum einen ruft das Schofar zum Gericht und damit zur Umkehr, zum anderen nährt der Klang des Horns die Hoffnung auf das rettende Eingreifen Gottes, um die Prüfung erfolgreich hinter sich zu bringen:

"In der Synagogenkunst ist so das Widderhorn von Anfang an als Symbol der Heilshoffnung verwendet worden und ziert auch viele Grabsteine als Kurzformel für die Hoffnung, beim göttlichen Gericht auch durch das Verdienst Abrahams und Isaaks bestehen zu können"³².

Nun darf auch im Judentum der Unterschied zwischen Verbalinspiration predigenden Fundamentalisten, die die Geschichten der Erzväter als existentiell nicht nur für die in der Diaspora lebenden Angehörigen jüdischen Glaubens, sondern auch für die aktuelle politische Situation des Staates Israel auslegen, und den säkularisierten Kräften, deren Religiosität sich in der Teilnahme an den *rites de passage* erschöpft, nicht vergessen werden³³. In der über die interne jüdische Diskussion hinausgehenden Rezeptionsgeschichte von Gen 22 haben - zumindest bis zu Beginn der historisch-kritischen Exegese - stets diejenigen Interpreten die Hauptrolle gespielt, die den Text

ideologisch und nicht *intellektuell*³⁴ behandelt wissen wollten. Dabei ist es nebensächlich, ob die Geschichte "ganz allgemein als Veranstaltung einer harten Gehorsamsprobe"³⁵ oder aber als ein "Ärgernis"³⁶ aufgefaßt wurde: Der entscheidende Gesichtspunkt ist derjenige des existentiellen Angerührt-Seins, die Betrachtung des Texts unter dem Aspekt des "göttlichen Anrufs" und des daraus folgenden ethischen Dilemmas. Daß das moralische Aufbauen, der Widerstand des Menschen in seiner ganzen Ohnmacht gegen den wider alles sittliche Empfinden gehende Befehl in der Rezeptionsgeschichte unterrepräsentiert ist, kann gleichfalls nicht geleugnet werden: Im Vordergrund steht die Figur Abrahams als "Vorbild von Treue und Glaubensgehorsam"³⁷, dessen Verhalten Beispielcharakter hat. Während die spätere jüdische Tradition den Gedanken entwickelt, wonach "die Fesselung Isaaks durch Abraham und ihre schweigende Annahme durch Isaak nicht nur für Israel, sondern für die ganze Menschheit sühnende Bedeutung"³⁸ hat, verknüpft das frühe Christentum das von Abraham Jahwe entgegengebrachte Vertrauen mit der Auferstehungshoffnung:

"Durch den Glauben opferte Abraham den Isaak, als er versucht ward, und gab dahin den einzigen Sohn, obwohl er schon die Verheißungen empfangen hatte ... Er dachte, Gott kann auch wohl von den Toten erwecken; daher er ihn auch als Zukünftigen wiederbekam"³⁹.

Der Verfasser des Hebräer-Briefs argumentiert insofern paradigmatisch, als er eine Vielzahl von Epigonen hervorgebracht hat, die exakt die beiden Komponenten von Gen 22 miteinander in Verbindung treten lassen. Zu ihnen zählt Martin Luther, der sich im Rahmen seiner Genesis-Vorlesungen eindringlich mit der Geschichte der versuchten Opferung auseinandergesetzt hat. Luther hebt hervor, daß Abraham den Befehl vor allem deshalb als absurd empfinden muß, weil er der von Gott gemachten Landverheißung, die auf dem Bund Jahwes mit Abraham und seinen Nachkommen basiert⁴⁰, zuwiderläuft:

"Und ob es wohl dem Isaak gilt, und er getötet werden soll, so zweifelt doch Abraham an der Erfüllung der Verheißung gar nicht ... So hängt er doch fest an der Verheißung, nämlich daß Isaak noch werde Samen haben"⁴¹.

In unmittelbarem Grund-Folge-Verhältnis zur ungebrochenen Hoffnung auf die Realisierung der von Gott gemachten Zusage steht für Luther dabei analog zum Hebräer-Brief die Überzeugung von der Auferstehung der Toten, die er bei Abraham zu erkennen glaubt:

"Darum hat Abraham den Artikel von der Auferstehung der Toten wohl verstanden ... Denn er hat also gedacht: Heute habe ich noch einen Sohn, morgen werde ich aber nichts haben denn Asche; wie lange aber dieselbe hin und wieder wird zerstreut liegen, weiß ich nicht; das aber weiß ich, daß sie wiederum lebendig werden wird, es geschehe gleich noch bei meinem Leben, oder über 1000 Jahre nach meinem Tode. Denn das Wort saget, ich werde von diesem Isaak, der zu Asche werden soll, Samen haben"⁴².

Dabei ist sich Luther der Ungeheuerlichkeit des Befehls, den eigenen Sohn als Opfer darzubringen, durchaus bewußt und damit auch der seelsorgerischen Problematik, den Sinn der Geschichte adäquat zu vermitteln- was die Nähe der wissenschaftlichen Exegese des 16. Jahrhunderts zur konkreten Gemeindegarbeit unterstreicht. Luther betont, den Text "nicht vollkōmmlich verstehen oder auslegen"⁴³ zu können, legt ihn jedoch "allen frommen Christen"⁴⁴ ans Herz, da er "voll reicher und mannigfaltiger geistlicher Lehre und Weisheit"⁴⁵ sei.

Ist demnach für Luther das ungebrochene Vertrauensverhältnis Abrahams zu seinem Gott das entscheidende Charakteristikum der Geschichte, das sowohl den Befehl als auch dessen Ausführung der prima vista nicht zu leugnenden Unmenschlichkeit enthebt, so erkennt auch Sören Kierkegaard, in dessen 1843 publizierte Abhandlung "Furcht und Zittern" Gen 22 zum Ausgangspunkt philosophischer Betrachtungen erkoren wird, das prinzipielle Übergeordnet-Sein transzendent-metaphysischer Befehle gegenüber irdischen Be-

findlichkeiten als unumstritten an, wobei jedoch dieses Stufen-Verhältnis der Ratio nicht zugänglich sei:

"So ist es denn nun meine Absicht, aus der Geschichte von Abraham das Dialektische ... in Gestalt von Problemata herauszuziehen, um zu sehen, was für ein ungeheuerliches Paradox der Glaube ist, ein Paradox, welches einen Mord zu einer heiligen ... Handlung zu machen vermag, ein Paradox, ... dessen sich kein Denken bemächtigen kann, weil der Glaube eben da beginnt, wo das Denken aufhört"⁴⁶.

Wenn Kierkegaard seiner Intention entsprechend Abraham glauben und nicht zweifeln läßt - "er glaubte das Unsinnige"⁴⁷ - und ihn dabei ob seines unbestechlichen Glaubens zur tragischen und von der Welt verkannten Figur hochstilisiert⁴⁸, dann dürfen autobiographische Parallelen nicht unberücksichtigt bleiben. Kierkegaard, der es zeitlebens nicht verwand, die Verlobung mit Regine Olsen gelöst zu haben, hielt bis zuletzt - ungeachtet der neuen Verbindung Regines zu Fritz Schlegel - an der Überzeugung fest, daß es "trotz allem zu einer Art Verständigung"⁴⁹ zwischen ihnen kommen werde, "einer neuen Verbindung auf neuer Grundlage"⁵⁰. In seinen Tagebüchern hat Kierkegaard versucht, diese komplizierte Beziehung und deren Verbindung mit seinem eigenen Gottesbild zu umschreiben:

"Mein Verlöbnis mit ihr und der Bruch sind eigentlich mein Gottesverhältnis, sind ... göttlich mein Verlöbnis mit Gott"⁵¹.

Abraham, für Kierkegaard "Modell des paradoxen Glaubens"⁵², ist "ihm völlig 'gleichzeitig'"⁵³: Die spezifische Beziehung, die sowohl Abraham als auch Kierkegaard zu ihrem Gott haben, läßt den einen dem Befehl nach Tötung des leiblichen Sohns nachkommen und den anderen "die moralische Treuepflicht gegenüber seiner Verlobten"⁵⁴ vergessen. Abraham wie Kierkegaard sind Figuren, die den Bereich des Ethischen hinter sich gelassen haben. Helden bewegen sich noch innerhalb der intersubjektiv nachvollziehbaren moralischen Grenzen, die eine Beurteilung der Handlung ermöglichen: "Glaubensritter"⁵⁵ hingegen haben eine Stufe erklimmt, die für die diejeni-

gen, die die transzendente Bewegung nicht teilen, nicht mehr nachvollziehbar ist:

"(Abraham) hat mit seiner Tat das gesamte Ethische überschritten, er hatte ein höheres Verhältnis außerhalb, und im Verhältnis dazu suspendierte er das Ethische"⁵⁶.

Diese "teleologische Suspension des Ethischen"⁵⁷ ist es schließlich, die für Kierkegaard das entscheidende Merkmal von Gen 22 darstellt: Das Ethische ist eine Existenzkategorie, die nicht den ganzen Menschen erfasst, im Religiös-Christlichen hingegen realisiert sich menschliches Proprium.

Wenn auch die Kritik an Riten und Dogmen das Christentum seit jeher begleitet⁵⁸, so ist doch die systematische Auseinandersetzung mit der Religion vor allem hinsichtlich ihrer ethischen Sprengkraft ein Phänomen der Neuzeit⁵⁹. Jetzt wird Abraham zur moralisch zwiespältigen Gestalt, der Befehl Gottes zur Verwerflichkeit ohnegleichen. Der polnische Religionsphilosoph Leszek Kolakowski thematisiert in seiner Deutung von Gen 22 einen Aspekt, dem in den geschlossenen Systemen Luthers und Kierkegaards keine Bedeutung zukam: Die potentielle Reaktion Isaaks auf den Versuch seines Vaters, mehr als nur die Hand gegen ihn zu heben. Hatten die Interpreten früherer Zeiten primär das Vertrauensverhältnis zwischen Abraham und Jahwe in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen gestellt, so wird nunmehr das Hauptaugenmerk auf die trotz des letztlich gescheiterten Mordversuchs gestörte Beziehung zwischen Vater und Sohn gelegt:

"Abraham war zufrieden, weil er sich Gottes Anerkennung verdient, die Bestätigung für den kommenden großen Staat erhalten und den Sohn schließlich nicht geopfert hatte. Alles fand ein gutes Ende, und in der Familie wurde viel gelacht. Isaak verwand seinen Schock allerdings nie: seit dieser Zeit schwankte er auf den Beinen, und ihm wurde übel beim Anblick des Vaters"⁶⁰.

Abraham sieht sich laut Kolakowski mit einem Befehl konfrontiert, der ihn in den "übliche(n) Konflikt des Soldaten"⁶¹ bringt: Auch wenn ihm der Sinn des

Befehls nicht einleuchtet, hat er ihn in die Tat umzusetzen, da er ansonsten Unordnung sät, sich als "unfruchtbarer Räsoneur"⁶² entpuppt:

"Er ist im Grunde ein Besserwisser, ein Feind der Obrigkeit, der gesellschaftlichen Ordnung und des Systems"⁶³.

Daß laut Befehl jedoch der eigene Sohn zum Opfer auserkoren wird, macht den Konflikt zu einem besonderen; daß er erteilt und ausgeführt wird, ist ein Armutszeugnis für die moralische Kompetenz Abrahams wie auch Gottes:

"Die Moral: Irgendein verweichlichter Intellektueller, ein hysterischer und weinerlicher Mensch wird vielleicht sagen, es sei vom Standpunkt der Moral ganz gleich, ob Abraham seinen Sohn tötete oder ob er nur das Schwert erhob, um ihn zu töten, und ihn jemand davon abhielt. Wir jedoch sind mit Abraham der entgegengesetzten Meinung - wir, die richtigen Männer. Wir achten das Resultat und wissen, daß es ganz gleich ist, ob er töten wollte oder nicht. Immerhin hat er ja nicht getötet. Deswegen lachen wir bis zum Umfallen über diesen herrlichen Spaß Gottes. Schließlich seht ihr selbst, daß er ein Pfundskerl ist"⁶⁴.

Unabhängig von diesen existentialistischen Deutungen von Gen 22 steht die wissenschaftliche Sicht. Die moderne historisch-kritische Exegese, der das große Verdienst zukommt, die Bibel vom Diktat der Methode der Verbalinspiration befreit zu haben⁶⁵, sieht heute in der Geschichte der versuchten Opferung Isaaks eine theologische Erzählung, hinter der sich noch mehrere ältere Textgestalten verbergen:

"Als eine solch ältere Gestalt wird gewöhnlich eine Erzählung von der Ablösung des Menschenopfers durch das Tieropfer angesehen"⁶⁶.

Die Grundtradition von Gen 22 ist also von ihren Ursprüngen her keine Erzählung von der Rettung des zum Opfer bestimmten Sohnes, sondern eine "Kultätiologie"⁶⁷. So sei in Perioden verstärkten synkretistischen Einflusses in der Umwelt des AT immer wieder das Kinderopfer praktiziert worden⁶⁸. Zwar fordere Ex 22, 29 die Übergabe des Erstgeborenen an Gott⁶⁹, doch habe dies

gemäß einer anderen Passage aus der Hebräischen Bibel⁷⁰ lediglich Symbolwert, da das Kind durch ein Opfertier auszulösen sei:

"(Der Tradent von Gen 22) polemisiert nicht gegen das zu seiner Zeit vielleicht gelegentlich vorkommende Kinderopfer; er will aber seinem Volk doch wohl sagen, daß für Israel solche Opfer nicht in Frage kommen, aber andererseits auch anscheinend unter Hinweis auf solche Opfer bei anderen Völkern, daß Gott schwerste Opfer verlangen kann, denen Israel nicht ausweichen darf. Dabei sagt er aber auch klar, daß der Gott Israels Menschenopfer nie verlangt"⁷¹.

Dem eindimensionalen Verständnis von Gen 22 als einer sich gegen das Menschenopfer aussprechenden Tendenz Erzählung hat man gelegentlich widersprochen: Aus keiner Zeile des Textes gehe zweifelsfrei hervor, daß das Menschenopfer als illegitim desavouiert werde⁷², also könne die Geschichte in ihrer ursprünglichen Intention auch nicht als Kultätiologie begriffen werden. Vielmehr habe der Verfasser keine erzählerische, sondern eine primär seelsorgerlich-erbauliche Absicht verfolgt: Er habe Abraham als glaubensstark präsentieren, den Patriarchen seinen Lesern als nachahmenswertes Ideal vor Augen führen wollen⁷³. Gleichzeitig werde dabei jedoch auch die Exklusivität der religiösen Beziehung zu Gott zum Ausdruck gebracht, "der nicht nur die Verkörperung des schreckenden und lockenden, abstoßenden und faszinierenden Numinosen ist, sondern als der Bundsgott Israel seinen heilsamen Willen kundgetan hat"⁷⁴. Gen 22 ist also zu begreifen als der Versuch, dem Numinosen rational zu begegnen aus der einzigartigen Glaubenserfahrung Israels heraus:

"(Dem Erzähler bzw. literarischen Sammler) steht das Ziel vor Augen, das Gott mit den Vätern und in ihnen mit seinem Volke Israel hatte, und von daher kann, was dieser Gott in der Geschichte dem Vater zumutet, den Faden der Verheißung mit eigener Hand abzuschneiden, nur eine Prüfung sein, deren Ergebnis feststeht"⁷⁵.

Wenden wir uns nunmehr dem praktischen Teil der Arbeit zu, in welchen konkrete Vorschläge zur Behandlung des Films bzw. des Abraham-Stoffs im Unterricht verschiedener Fächer erfolgen.

5. Praktische Beispiele zur Umsetzung im Unterricht

5.1 Projektvorschlag zur Behandlung des Films "Abraham" im Deutschunterricht

(Beate Grune, Thomas Kittendorf, Katja Kosche, Michaela Möhler)

Die Thematik des Films ermöglicht den Einsatz in den Klassenstufen 10 oder 11. Mögliche Diskussionsansätze für eine Behandlung des Films in Verbindung mit literarischen Werken umfassen folgende **Themenkreise**:

- Autoritätsgläubigkeit/ Bereitschaft, sich einer Autorität zu unterwerfen
- Schuld /Unschuld des Anordnenden / Ausführenden
- Eigenverantwortung des Bestrafenden
- Legitimation von Strafe

Diese Themenkreise sind in der Geschichte der Literatur zu unterschiedlichen Zeiten in verschiedenen Genres verarbeitet worden. Für die Behandlung im Unterricht sind, neben anderen, folgende Werke geeignet:

- - Orwell, G.: Farm der Tiere
- - Orwell, G.: 1984
- - Burgess, A.: Clockwork Orange
- Solschenizyn, A.: Archipel Gulag

Bei den folgenden Ausführungen soll **Franz Kafkas Erzählung "In der Strafkolonie"** den Ausgangspunkt der Diskussion bilden. Um eine möglichst praxisnahe und konkrete Vorstellung der erarbeiteten Ideen zu erreichen, wurde der Projektvorschlag in 5 Unterrichtsstunden gegliedert. Diese

Einteilung sollte natürlich in Abhängigkeit von den Gegebenheiten im Unterricht variiert werden.

Die Erzählung "In der Strafkolonie" ist für die Erstrezeption in einer Unterrichtsstunde zu lang. Günstiger ist hier die Hauslektüre. Um in den folgenden Stunden konkret mit den Ideen der Schüler und ihren Fragen arbeiten zu können, kann den Schülern die Aufgabe gestellt werden, während der Lektüre begleitende Notizen, Fragen, Auffälligkeiten zu notieren.

In der 1. Stunde nach der Lektüre soll der Text der Erzählung im Mittelpunkt stehen. Dazu kann mit den Notizen der Schüler und ihren Fragen an den Text begonnen werden. Schlüsselbegriffe werden von einzelnen Schülern in Form eines Unterrichtsprotokolls festgehalten. Mögliche Fragen der Schüler zum Text könnten so lauten:

- Warum greift der Reisende nicht ein?
- Wieso arbeitet Kafka mit einer solch extremen Darstellung des Geschehens?
- Wofür wird der Verurteilte bestraft?
- Ist die Bestrafung angemessen?
- Wieso ist der Verurteilte in der Kolonie?
- Welchen Sinn hat die Erzählung?
- Warum erfährt der Leser keine Namen?

Es wird während der Diskussion weder den Schülern noch dem Lehrer möglich sein, alle Fragen zu beantworten. Viel wichtiger ist es an dieser Stelle, den Schülern die Fragen und Probleme bewußt zu machen und sie zum Nachdenken zu animieren.

Während der Diskussion sollte die Figur des Forschungsreisenden immer wieder ins Gespräch kommen. Als Schlüsselfigur in dieser Erzählung kommt ihr eine besondere Rolle zu. Deshalb soll die 2. Stunde unter der Fragestellung "Warum greift der Forschungsreisende nicht ein?" stehen. Dazu ist eine intensive Textarbeit nötig, in deren Verlauf Textbelege zur Figur des Forschungsreisenden, zu den an sie gestellten Forderungen und Vermutungen über sein Verhalten erarbeitet werden.

Am Ende dieser Stunde sollte die Frage stehen "Wer hat Schuld?"

Im Anschluß an diese Stunde kann den Schülern unvorbereitet der Film "Abraham " gezeigt werden. Orientierungsfragen sind an dieser Stelle nicht nötig. Das Thema ist den Schülern bekannt und wird von ihnen im Film unschwer wiedergefunden werden.

In der 4. Stunde muß den Schülern Raum für eine Diskussion über den Film und dessen Wirkung eingeräumt werden. Neben den schon genannten Schwerpunkten sollte in dieser Stunde aber auch auf folgende Fragen eingegangen bzw. diese an die Schüler gestellt werden: Sind solche gedanklichen Experimente legitim? Oder ist jemand, der sich so etwas ausdenkt, krank? Wer ist schuld, wenn es sich wie hier um eine bewußte Täuschung des Probanden handelt?

Zur Reflexion über das Gehörte, Erfahrene und Gelernte sollte in der 5. Stunde eine eigenständige Arbeit der Schüler im Mittelpunkt stehen (Brief, Bericht o.ä.).

5.2 Das Einsetzen des Videos "ABRAHAM" in der Oberstufe

(Jens Thierock)

Im Mittelpunkt der Unterrichtseinheit soll das Video "ABRAHAM" stehen. Das Video selbst nimmt ungefähr 45 Minuten der Unterrichtsstunde in Anspruch.

Somit sollte dem Lehrer wenn möglich wenigstens eine Doppelstunde zur Verfügung stehen. Das Milgram-Experiment gibt Anlaß für vielseitige Diskussionen. Der Schüler, der sich selbst zu Anfang des Videos in die Rolle des “Lehrers” hineinversetzt fühlt, stellt sich die Fragen: “Wie weit wäre ich in jener Situation mitgegangen? Wie hätte ich reagiert? ... ? Dadurch, daß der Sinn des Experiments erst am Ende des Videos entschlüsselt wird, bauen sich starke Emotionen beim Zuschauer auf. Ich denke, daß diese Emotionen sehr gut zur Gestaltung des Unterrichtsverlaufes genutzt werden können. Jedoch sollte sich der Lehrer bei den folgenden Anregungen zum Unterrichtsverlauf immer bewußt sein, daß er mit den Gefühlen der Schüler “spielt”. In sehr sensiblen Klassen bietet es sich vielleicht an, eine andere Herangehensweise zu wählen oder auch das Video nicht in seiner ganzen Länge vollkommen vorzuführen, sondern den relativ langen Teil vor der “Entschlüsselung” des Experimentes gegebenenfalls zu kürzen.

Zum einleitenden Teil der Unterrichtsstunde könnte ein ähnliches Experiment in abgeschwächter Form mit den Schülern vorgenommen werden. Die Aufgabenstellung an die Schüler muß hierbei gut durchdacht sein. Die Schüler werden zu einer vollkommen sinnlosen Handlung aufgefordert. Zum Beispiel könnten vier Schüler nach vorne gebeten werden mit der Aufgabe, zwanzig mal “ABRAHAM” an die Tafel zu schreiben. Auf eine “Warum?”-Frage sollte der Lehrer gar nicht reagieren, nur die Aufgabenstellung wiederholen oder höchstensfalls einwerfen, daß wir das einfach für den Unterricht jetzt brauchen. Eine weitere Möglichkeit ist, daß man einen Schüler nach vorne kommen läßt und ihn auffordert, eine Brennessel anzufassen oder daß er einen Mitschüler mit dieser berühren soll. Wichtig bei den Aufgabenstellungen, die an die Schüler gehen, ist, daß sie dem Schüler keinen Grund für ein Handlungsziel geben und nur monoton wiederholt werden. So würde zum Beispiel die Aufgabenstellung:

“Wer traut sich die Brennessel anzufassen?” schon verkehrt sein, da sie ein konkretes Handlungsziel, Mut zu beweisen, vom Schüler verlangt.

Nach dem einleitenden Teil sehen die Schüler den Film. Jedoch sollte ihnen der Sinn des Experimentes, die Entschlüsselung am Videoende, noch vorenthalten werden. Zuvor wird das Video unterbrochen und im Sinne eines Brainstormings werden Hauptgedanken an der Tafel zusammengefaßt. Diese Hauptgedanken könnten sehr gut als Fragen von den Schülern formuliert werden. Nach dieser Videounterbrechung kann natürlich immer die konkrete Frage an die Schüler gestellt werden, wie sie in jener Situation des “Lehrers” gehandelt hätten. All die gesammelten Bemerkungen können am Schluß der Unterrichtseinheit den gewonnenen Erkenntnissen gegenübergestellt und verglichen werden.

Nach dem Brainstorming kann nun der Film zu Ende gesehen werden. Der Sinn des Experimentes wird nun den Schülern bewußt. In der anschließenden Diskussion können folgende Fragen im Mittelpunkt stehen:

- Kennt ihr Leute, die sich schon einmal in einer ähnlichen Situation befanden?
- Vergleicht eure Gedanken und Gefühle, die wir vorhin an der Tafel zusammengefaßt haben mit den Gedanken nach dem Ansehen des Films?
- Was ist Gehorsam und wann ist er notwendig?
- Nennt Parallelen sowohl in der Geschichte als auch in der Gegenwart und im täglichen Leben, wo sich Menschen in ähnlichen Situationen befanden.

Das folgende Unterrichtsgeschehen sollte jedoch auf keinen Fall eine Abfolge der Beantwortung der Fragen darstellen. Die Diskussion sollte primär von den Schülern geleitet werden und vom Lehrer gegebenenfalls gelenkt werden.

Anzuregen wäre eine Arbeit in mehreren Gruppen. Diese Gruppen können anfangs auf drei Schüler reduziert sein. Die Ergebnisse der einzelnen Gruppen werden festgehalten. Jeweils zwei kleinere Gruppen finden sich wieder

zusammen, um ihre Gedanken zusammenzutragen. Neue Anregungen zur Diskussion sind gegeben. Dieses kann fortgesetzt werden bis die ganze Klasse sich in nur noch zwei Gruppen gegenübersteht. Im abschließenden Teil kann nun der Stundenanfang wieder aufgegriffen werden. Warum haben die Schüler die Anweisung zu Stundenbeginn ausgeführt bzw. nicht ausgeführt?

Ich denke, eine solche Unterrichtsstunde gibt allen Schülern und natürlich auch dem Lehrer eine gute Gelegenheit, sich ihre eigenen Handlungsmuster vor Augen zu führen und zu überdenken.

5.3 Die Behandlung des Themas im Religionsunterricht

(Uwe Viole)

Die Thematisierung des Abraham-Stoffs bzw. des Milgram-Experiments kann im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe im Kontext des Kursthemas „Widerstand und Anpassung“⁷⁶ behandelt werden. Hierbei ist es sinnvoll, vor der Präsentation des Films zunächst Begriffe wie Verantwortung und Gewissen in ihrer Mehrdimensionalität aufzuzeigen. So kann das Beziehungsgeflecht von Verantwortung folgendermaßen umrissen werden:

„Als soziale Beziehungsstruktur beinhaltet Verantwortung einen Träger, einen Bezugspunkt (Verantwortung für Personen oder Sachen) und eine Legitimationsinstanz (Verantwortung vor Personen, Institutionen oder Transzendente wie z.B. vor Gott)“⁷⁷.

Als besonders diskussionswürdig wird in dem der Lerngruppe zur Verfügung gestellten Artikel das Problem der Mitverantwortung herausgestellt⁷⁸. Die Schülerinnen und Schüler bekommen, nachdem das kognitive Erfassen des Beziehungsgeflechts gesichert ist, den Arbeitsauftrag erteilt, nach aktuellen Beispielen für Mitverantwortung und nach Gründen für die Umstrittenheit des Problems zu suchen. Erfahrungsgemäß wird von den Schülerinnen und Schülern schnell der Streit um die Mauerschützen-Prozesse thematisiert, auch

ohne daß hier ein provokativer Impuls oder eine Suggestivfrage seitens der Lehrperson vonnöten wäre: In dieser Phase besteht - bei entsprechender Zurückhaltung des Unterrichtenden - die Chance zu einem Unterrichtsgespräch, das dem Namen gerecht wird.

Getreu der Vorstellung von Religionsunterricht in Mecklenburg-Vorpommern, wonach sich bei der Erörterung eines Unterrichtsgegenstands an die „Erfahrung“ die „Erinnerung“ anschließt, die wiederum in der Möglichkeit der „Erneuerung“ gipfelt⁷⁹, kann nunmehr eine weitere theoretische Fundierung erfolgen: Erich Fromm postuliert eine Begriffsdifferenzierung, indem er ein autoritäres Gewissen, das von Furcht vor Strafe bestimmt ist, abhebt von einem humanistischen, dessen Proprium eigene ethische Ideale und Prinzipien sind⁸⁰. Die Schülerinnen und Schüler erfassen die Differenzierung und erarbeiten, was bei dem jeweiligen Gewissensbegriff gegeben sein muß, um von „Pflichterfüllung“ von „gutem Gewissen“ und von „Schuld“ zu sprechen.

	autoritäres Gewissen	humanistisches Gewissen
Pflichterfüllung	tun, was die äußere Autorität befiehlt	der eigenen Einsicht folgen
Gutes Gewissen	die Befehle der Autorität ausgeführt haben	den eigenen Überzeugungen entsprochen haben
Schuld	Ungehorsam gegenüber der Autorität; Angst vor Strafe	wider besseres Wissen und Gewissen gehandelt haben ⁸¹

Ob man in diesem Kontext noch die „Stufen des moralischen Urteils“ nach Lawrence Kohlberg⁸², gemäß dessen Schema die Orientierung an persönlichen Wertmaßstäben höchst selten erfolgt⁸³, in den Unterricht einbringt, ist der Entscheidung des Lehrenden überlassen, die sich danach richten sollte, ob das Interesse der Lerngruppe die weitere Vertiefung eines sich marginal an das Kernthema anlehenden Komplexes erlaubt.

Bei der nun folgenden Präsentation des Films sind folgende Arbeitsaufträge sinnvoll:

1. Übertragen Sie die dreistellige Grundrelation von Verantwortung auf das im Film Gezeigte (d.h. wer ist Träger, wofür trägt er Verantwortung und vor wem?)
2. Welche Aussage trifft der Film zum Thema „Mitverantwortung“?
3. Verbinden Sie die von Fromm vorgenommene Differenzierung mit dem Verhalten der einzelnen Probanden.
4. Wie ist Ihrer Auffassung nach das Faktum zu erklären, daß 74% der Testpersonen die Verantwortung für ihr Verhalten von sich gewiesen haben?

Was das Entrée der Stunde anbelangt, in der der Film vorgeführt wird, so ist eine Vorgehensweise denkbar, wie sie für den generellen Einsatz in der Oberstufe vorgeschlagen worden ist⁸⁴. Überhaupt ist hervorzuheben, daß es etliche mögliche Parallelen in der Methodik gibt, da der Film förmlich zum Interdisziplinären herausfordert. Demnach sind auch die anderen Anregungen, die möglichen Arbeitsformen oder die Überlegungen zur Diskussionsgestaltung, in Gänze übertragbar auf die Integration des Films in den Kontext einer Unterrichtseinheit für den Religionsunterricht. Dem Purist, der das religiöse Proprium in der bisherigen Planung vermißt, ist zu entgegnen, daß die vom Religionslehrer auszulotende Gratwanderung zwischen dezidiert religiösen und primär philosophischen Aspekten bei einer Kurseinheit wie „Widerstand und Anpassung“ überaus kompliziert ist: Religiöse Fragestellungen mit der Brechstange zu oktroyieren, ist der Sache des Religionsunterrichts nicht dienlich. Denkbar wäre allerdings, dem Thema „Gewissen“ im Vorfeld noch eine eingehendere Betrachtung zu schenken und dabei z.B. auf Theorien zur Entstehung des Gewissens einzugehen. In diesem Zusammenhang kann neben anderem das Gewissen als „Anruf Gottes“ thematisiert werden⁸⁵.

In einer Klausur bzw. einer Lernzielkontrolle, die dem Bereich der sonstigen Mitarbeit im Unterricht zugerechnet wird, kann eine weitere philosophische Position zum Thema „Verantwortung“ hinzugezogen und mit den Ergebnissen des Milgram-Experiments kontrastiert werden. Zu denken ist hier - nicht zuletzt wegen ihrer geistesgeschichtlichen Bedeutung und ihrer unübersehbaren Präsenz in Schulbüchern oder sonstigen Materialien für die Arbeit in den Fächern Religion oder Philosophie - an die existentialistische Ethik Jean-Paul Sartres, dessen Postulat vom Vorgehen der Existenz vor der Essenz den Menschen zur bedingungslosen Verantwortung verurteilt und ihn jedweder Rechtfertigungsstrategien beraubt. Ein Arbeitsauftrag im Rahmen der Textarbeit, der Bezug nimmt auf den zuvor im Kurs präsentierten Film und der sich am Anforderungsbereich II der „Einheitlichen Prüfungsanforderungen“ orientiert⁸⁶, könnte folgendermaßen lauten:

Welchen Stellenwert hat die Verantwortung in der Konzeption Sartres? Ziehen Sie Parallelen zum Milgram-Experiment.

Den Film „Abraham“ jedoch ausschließlich im Zusammenhang mit dem Problem von Autorität und Verantwortung zu erörtern, ist verschenktes Potential. Schließlich ist der Film-Titel nicht zufällig gewählt: Abraham steht repräsentativ für blinde Ergebenheit, für Unmenschlichkeit, für völlige Verantwortungslosigkeit⁸⁷. Ob sich eine solche Funktionalisierung deckt mit der biblischen Figur und den Intentionen der Verfasser des Genesis-Buchs, ist eine Frage, die im Rahmen einer weiteren Unterrichtseinheit zu klären ist, welche sich unmittelbar an die vorhergehende anschließen kann. In einer solchen Einheit geht es u.a. um die Problematik von „Heiligen Büchern“ als nicht hinterfragbaren Autoritäten und moralischen Wegweisern sowie um die Verknüpfung von Religion und Politik. Eine gewisse Schwierigkeit stellt hier das mutmaßlich eher geringe Vorwissen der Schülerinnen und Schüler dar, deren Kenntnisse über die jüdische bzw. christliche Religion und deren

Legitimationsquellen äußerst rudimentär sind. Um diesem Problem adäquat zu begegnen, ist es denkbar, daß in einem ersten Schritt eine Vorstellung der Figur des Abraham erfolgt: In arbeitsteiliger Gruppenarbeit können die einzelnen Stationen seines Lebens - die Berufung, die Verheißung eines Nachkommens, die versuchte Opferung - erfaßt sowie in Grundzügen die weitere Geschichte von Abrahams Sippe bis hin zum Exodus aus Ägypten geklärt werden. Hierbei sind konkret vorgegebene Abschnitte aus der Hebräischen Bibel zu erarbeiten und vom jeweiligen Gruppensprecher der gesamten Lerngruppe vorzustellen. Um den Schülerinnen und Schülern eine Vorstellung davon zu vermitteln, wie das Entstehen solcher Bibelinhalte bis zum Siegeszug der historisch-kritischen Forschung erklärt worden ist, kann ein Bild gezeigt werden, auf dem ein musizierender und von Schafen umringter Mensch zu sehen ist, an dessen Ohr eine Taube sitzt⁸⁸: Es handelt um den Psalme singenden König David, der seine Ideen nicht durch eigenes Nachdenken produziert, sondern sie buchstäblich zugeflüstert bekommt. Die Schülerinnen und Schüler lernen so die Lehre von der Verbalinspiration kennen, wonach die Bibel im wahrsten Sinn „Gottes Wort“ ist, da er sie den Menschen diktiert: Daß die Verbalinspiration keineswegs der Vergangenheit angehört, sondern auch heute noch mit dem Brustton der Überzeugung verkündet wird, kann an Sekten bzw. an fundamentalistischen Strömungen der Weltreligionen exemplifiziert werden⁸⁹.

In einem Lehrervortrag ist nunmehr auf die Arbeitsschritte der historisch-kritischen Methode einzugehen. Die Schülerinnen und Schüler lernen Begriffe wie Text- und Literarkritik, Form- und Religionsgeschichte kennen und erfassen die erheblichen Folgen einer Theorie, die eine göttliche Inspiriertheit vermeintlich heiliger Texte leugnet, ihre literarische Abhängigkeit aufzeigt und so mit ihrer Entstehungslegende entscheidend bricht. Es erscheint sinnvoll, an dieser Stelle zwei Positionen gegenüberzustellen, die zum einen

die große Bedeutung der modernen Exegese in den Vordergrund rücken, und zum anderen aus evangelikaler Sicht eben diese Errungenschaften desavouieren⁹⁰.

Die konkrete Arbeit der Exegeten kann kennengelernt werden an der Auslegung von Gen 22: Welche ursprüngliche Intention liegt der Geschichte von der versuchten Opferung zugrunde, aus welchen literarischen Schichten setzt er sich zusammen, welchen religionsgeschichtlichen Hintergrund hat er? Um diese Fragen zu klären, ist einer Schülergruppe ein Text zur Bearbeitung zu geben, der sich mit Abrahams Opfer aus exegetischer Sicht befaßt, aber aufgrund einer schwer zugänglichen Fachsprache stark elementarisiert ist⁹¹. Während sich diese Schülergruppe sich unter wissenschaftlichem Aspekt dem Text nähert, bekommen drei andere Gruppen den Auftrag, jeweils Inhalt und Vorgehensweise der Texte von Luther, Kierkegaard und Kolakowski⁹² zu erarbeiten und ihr Ergebnis in einem kurzen Referat vorzutragen. Auch die Ergebnissicherung ist von den Schülerinnen und Schülern vorzunehmen, wobei das Tafelbild vom Lehrenden vorstrukturiert sein sollte, z.B. in folgender Form:

Die Deutung von Gen 22			
Exeget	Luther	Kierkegaard	Kolakowski

Im Fall der Positionen von Luther und Kierkegaard ist es ratsam, wenn nicht unerlässlich, den Arbeitsgruppen zusätzliche Informationen zum theologie- bzw. philosophiegeschichtlichen Hintergrund an die Hand zu geben.

Durch die Präsentation der Resultate erfahren die Schülerinnen und Schüler, daß einzig bei Kolakowski die Befehlsausführung mit einer Gedankenlosigkeit, wenn nicht Indifferenz einhergeht, und er damit der Intention der Filmemacher entspricht. Bei Luther und Kierkegaard kommt eher die Zerrissenheit und innere Anspannung zum Ausdruck, unter der Abraham leidet, die

sich jedoch im unverbrüchlichen Vertrauensverhältnis zu Gott auflöst. Auch wenn dies die Verhaltensweise Abrahams nicht ihrer tiefen Unmenschlichkeit enthebt: Mit dem Verhalten der Probanden des Milgram-Experiments ist sie gerade wegen der unausgesetzten Rechtfertigungsbemühungen der letzteren nur bedingt zu parallelisieren.

Daß Gen 22 heute auch dann bemüht werden kann, wenn eine höhere, vom rein Menschlichen abgehobene Ethik propagiert und - ganz im Gegensatz zu der Aussage des Films - Abraham zu einer uneingeschränkten positiven Figur stilisiert wird, zeigt die aktuelle politische Diskussion in und um Israel, die den Schülerinnen und Schülern durch die fortgesetzte Berichterstattung in den Medien über die geplante Siedlung in Ost-Jerusalem bekannt ist. Durch die Arbeit an einer Quelle erkennen die Schülerinnen und Schüler, wie gut sich Passagen aus als heilig apostrophierten Schriften instrumentalisieren lassen, um politischen Forderungen Nachdruck zu verleihen, indem diese als göttlich legitimiert hervorgehoben werden. In einer bereits älteren Aussage in der seit Jahrzehnten geführten Debatte über die annektierten Gebiete heißt es:

„Das göttliche Gebot, das Land zu erobern, geht ... über die Vorstellung des Menschen über nationale Rechte am Land hinaus. Das geht aus dem grundsätzlichen jüdischen Ideal hervor, wonach menschliche Ethik und universaler Gerechtigkeitssinn im Menschen ihr wirkliches Wesen ausschließlich vom Wort Gottes ableiten. Das ist die Botschaft, die der Welt mit dem Bericht über die Opferung Isaaks übermittelt wird, in dem die kategorische Überlegenheit des Göttlichen über die menschliche Moral kategorisch vor Augen geführt wird“⁹³.

Der Text von Rabbi Aviner eignet sich auch für eine Klausur mit folgenden Fragestellungen:

1. Welche Haltung nimmt Rabbi Aviner in der Frage der von Israel annektierten Gebiete ein und wie wird sie begründet?
2. Welche Bedeutung kommt in der vorliegenden Argumentation dem Verweis auf die versuchte Opferung Isaaks zu?

3. Vergleichen Sie den Standpunkt Aviners mit zwei anderen Ihnen bekannten rabbinischen Positionen⁹⁴ zur Lösung der Territorial-Problematik.
4. Beurteilen Sie die Aussage, wonach das Göttliche der menschlichen Moral kategorisch überlegen ist.

Obwohl es sich letztlich erübrigt, sollte an dieser Stelle eindringlich darauf hingewiesen werden, daß der hier umrissene Unterrichtsverlauf, dessen primäre Lernziele zum einen in der Sensibilisierung des Zusammenhangs von Übernahme persönlicher Verantwortung und internalisiertem Weltbild bestehen und zum anderen die Schülerinnen und Schüler auf die potentiellen Gefahren der Instrumentalisierung von "heiligen Schriften" aufmerksam machen sollen, ein idealtypischer ist. Es werden - vor allem in Teilen der zweiten Unterrichtseinheit - hohe Anforderungen an die Lerngruppe gestellt, was Arbeitsbereitschaft und Abstraktionsvermögen anbelangt. Ist letzteres defizitär, sind selbstredend auch Abstriche bei den geplanten Lerninhalten zu machen, so z.B. bei der Intensität der Thematisierung von Kierkegaard bzw. Luther oder aber bei der Behandlung rabbinischer Positionen zur Heiligkeit des Landes Israel. Aus diesem Grund ist auch keine detaillierte Einteilung der Einheiten in bestimmte Einzelstunden, sondern nur in Blöcken vorgenommen worden: Der Lehrende soll sich nicht eingeengt fühlen und die Inhalte klientelgerecht aussuchen und anpassen. Ich persönlich habe die hier vorgeschlagenen Unterrichtsinhalte mit einem zugegebenermaßen ausgesprochen leistungsstarken 12-er Grundkurs eines Rostocker Gymnasiums durchgeführt und dabei gute Erfahrungen gemacht. So zweifellos bedeutsam der Aspekt der Elementarisierung von Lerninhalten auch im Religionsunterricht ist: Aus ihm ein Gebot ableiten zu wollen, ohne zuvor die Möglichkeit der kognitiv anspruchsvolleren Variante ausgelotet zu haben, erscheint mir nicht als der unbedingt richtige Weg.

5.4 Das Milgram-Experiment und seine thematische Einbindung in das Fach Geschichte

(Tino Stempel)

5.4.1 Hinführung und Reduktion

Das Experiment zeigte, daß selbst ohne Zwang die Menschen in ihrer übergroßen Mehrzahl zu Tätern wurden, zu Menschen, die andere physisch quälten. Freiwillig. Freiwillig? Alle sind wir Gewordene, im Elternhaus, in der Schule und durch die Gesellschaft Erzogene.

Das Experiment wurde in einem Land mit demokratischer politischer Struktur durchgeführt. Trotz allem zeigte es die Menschen in einem autoritätsgläubigen Dunkel, zeigte Mangel an Zivilcourage und ängstliche Schwäche.

Der Name des Films deutet an, daß es sich um ein ewig menschliches Problem handelt.

Was passiert aber nun, wenn zu diesem allgemein menschlichen Problem politische Strukturen treten, die verstärkend auf Passivität und Destruktion ausgerichtet sind?

In Gegenwart und Geschichte betrachten wir oft Szenarien, die unbegreiflich scheinen. Ob in Jugoslawien, Ruanda oder Tschetschenien ... überall geschehen Massaker und Menschen werden zu entfesselten Mördern. Warum? lautet die fassungslos gestellte Frage, die ich heute anders formulieren möchte: Wie? Wie geschieht das? Wie kommt es dazu? Welche Bedingungen begünstigen die Allmacht des Bösen, des Teuflischen über jegliche Regungen, die wir gewöhnlich als 'menschlich' bezeichnen? Denken wir daran: Luzifer ist ein gefallener Engel.

Als Exempel soll die Vernichtung der jüdischen Menschen in der Zeit des Nationalsozialismus betrachtet werden.

5.4.2 Konkretion

Die Unterrichtseinheit steht im Zusammenhang mit der thematischen Besprechung des Nationalsozialismus. Die Unterrichtseinheit kann in den Klassen 10 und 12/13 durchgeführt werden. Voraussetzungen sind das Wissen um die Machtergreifung Hitlers, um Gleichschaltung, Machtkonzentration und den Aufbau des nationalsozialistischen Staates.

5.4.2.1 Problemorientierung

Beginnen wir mit einer statistischen Analyse, die uns zu einer Problemstellung führt. (Quelle A)

Zu betrachten wären die Zahlen allgemein, dann speziell für Deutschland. Die Zahlen stehen für Menschenleben, und ein jeder wird betroffen sein vom Ausmaß menschlichen Schreckens.

Zugleich werden die Fragen entstehen, WIE es dazu WANN WARUM kommen konnte und WER diese vielen Menschen umgebracht hat. Welche Motive hatten die Täter? Aus welcher gesellschaftlichen Schicht stammten sie? etc. Auf alle Fragen kann natürlich hier nicht eingegangen werden.

5.4.2.2 Erarbeitungsschritte

Die Schüler sollen die bereits erarbeiteten Fakten zur Machtergreifung und zum Aufbau des Staates erinnern. Aber nicht nur das, sie sollen gleichzeitig darüber reflektieren, inwieweit der einzelne Mensch in diesem System Freiheit der Entscheidung besaß.

Danach sollen die Schüler Hitlers Auffassung über die Juden analysieren. (Quelle B) Wesentlich ist die im Anschluß an die Analyse folgende Diskussion zu der Frage: Was bedeutet das für die konkrete historische

Situation? Hitler ist der Führer, er hat alle Macht im Staate. Was muß(!) passieren, will er seinen Jüngern, die doch sein Werk vor Jahren schon lasen, glaubwürdig erscheinen? Und was, wenn der Befehl zum Morden kommt - wer könnte sich wehren? Gibt es Kritik? (Quelle C) Wer wehrt sich dagegen? Hier könnte verwiesen werden auf den Widerstand, der im Anschluß an die Unterrichtsreihe behandelt werden könnte.

Aber zurück zu den Tätern: Wer waren sie?

Die Schüler werden vorab zum Ablauf der Judenvernichtung informiert. (Quelle D)

Sie sollten von der Geheimhaltung erfahren, von dem Versuch, die Vernichtung tausender Menschen zu vertuschen. (Quelle E) Warum? Hatte die Führung Angst vor dem eigenen Volk? Hatte sie Angst vor der menschlichen Gegenreaktion?

Nun zur zentralen Frage: Wer hat es getan? Wer waren die Täter? Exemplarisch kann hier gezeigt werden, auf welchem banalem Wege die Menschen in die Bataillone des Todes kommen konnten. (Quelle F) Das darf nicht verallgemeinert werden und auch nicht zu einer Mitleidsbekundung für die Täter führen. Es muß deutlich gesagt werden, daß zu Beginn die Möglichkeit NEIN zu sagen bestand. Warum haben es dennoch nur wenige getan?

5.4.2.3 Problembeantwortung und Beurteilung

Hiermit wären wir bei unserem Film angelangt, der im Anschluß an die konkret historischen Ausarbeitungen angesehen wird.

Nach der allgemeinen Diskussion über den Film wird das Problem auf unser historisches Beispiel angewandt. Die Ausgangsfrage, wie es dazu kommen konnte, kann nun beantwortet werden.

1. Menschen können aus Gehorsam vor Autoritäten zu Mördern werden, auch ohne ersichtlichen Zwang.
2. In einer Diktatur wird dieser Gehorsam verstärkt und ausgenutzt, so daß am Ende aus Menschen willfähige Instrumente zur Erreichung politischer Ziele werden.

Zu diskutieren wäre die Frage der Schuld. Dabei kann immer vom Film ausgegangen werden, um dann in die Geschichte zu wandern. Dabei wären wir bei der neuesten wissenschaftlichen Diskussion angelangt, die der amerikanische Historiker Daniel J. Goldhagen mit seiner Kollektivschuldthese ausgelöst hat⁹⁵:

Waren alle Deutschen Hitlers willige Mordgesellen? Haben sie also nur auf solch einen Mann gewartet oder wurden sie durch Hitler und seinen totalitären Staat zu Tätern gemacht? Ohne die Frage abschließend beantworten zu können, wird dabei doch das Bewußtsein für die individuelle Verantwortung geweckt.

Schlußfolgernd kann darüber diskutiert werden, ob und inwieweit wir heute in autoritären Strukturen leben und 'Gehorsam' leisten.

Müssen autoritäre Strukturen bestehen, um ein geordnetes gemeinschaftliches Leben zu ermöglichen oder sollten wir alle nur unserem eigenen Gewissen verpflichtet sein?

Weiterhin wird über die Demokratie zu sprechen sein, was sie im alltäglichen Leben für uns bedeutet und was sie dazu beitragen kann, den Menschen zu einem selbstbestimmten Wesen zu entwickeln, das Direktiven und Richtlinien hinterfragt und Weisungen auf ihre Vernünftigkeit und Menschlichkeit hin überprüft.

Quellen zu 5.4. " Das Milgram-Experiment und seine thematische Einbindung in das Fach Geschichte"

Quelle A (in: Kursmaterialien, 183)

Zahlen der im Zuge der "Endlösung der Judenfrage" getöteten Juden.

Land	Jüdische Bevölkerung Sept. 1939	Jüdische Verluste	Prozentsatz der jüd. Verluste
Polen	3 300 000	2 800 000	85,0
Ungarn	404 000	200 000	50,0
Tschechoslowakei	315 000	260 000	82,5
Litauen	150 000	135 000	90,0
Lettland	95 000	85 000	89,5
Deutschland	210 000	170 000	81,0
Frankreich	300 000	90 000	30,0
Italien	57 000	15 000	26,3
Bulgarien	50 000	7000	14,0

Quelle B (in: Geschichte. und Geschehen, 90)

In "Mein Kampf" schrieb Hitler 1925:

"Menschliche Kultur und Zivilisation sind auf diesem Erdteil unzertrennlich gebunden an das Vorhandensein des Ariers. ... Als Eroberer unterwarf er sich die niederen Menschen und regelte dann deren praktische Betätigung unter seinem Befehl, nach seinem Willen und für seine Ziele. ... Die Blutsvermischung und das dadurch bedingte Senken des Rassenniveaus ist die alleinige Ursache des Absterbens aller Kulturen. ... Was nicht gute Rasse ist auf dieser Welt ist Spreu. ... Den gewaltigsten Gegensatz zum Arier bildet der Jude. ... Er ist und bleibt der ewige Parasit ... wo er auftritt, stirbt das Wirtsvolk nach kürzerer oder längerer Zeit ab."

Quelle C (in: Der Prozeß, 345)

Auszug aus Reden von R. Hess, betreffend seine Verehrung für Hitler:

Mit Stolz sehen wir: Einer bleibt von aller Kritik stets ausgeschlossen - das ist der Führer. Das kommt daher, daß jeder fühlt und weiß: Er hatte immer recht, und er wird immer recht haben. In der kritiklosen Treue, in der Hingabe an den Führer, die nach dem Warum im Einzelfalle nicht fragt, in der stillschweigenden Ausführung seiner Befehle liegt unser aller Nationalsozialismus verankert. Wir glauben daran, daß der Führer einer höheren Berufung zur Gestaltung deutschen Schicksals folgt! An diesem Glauben gibt es keine Kritik.

Quelle D (in: Kursmaterialien, 177)

Daten zum Ablauf der Judenverfolgung:

April 1933	Boycott-Aktion gegen jüdische Geschäfte, Ärzte, Rechtsanwälte etc. Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums: Juden können nicht mehr Beamte sein
Sept. 1935	Nürnberger Gesetze: 1.Reichsbürgergesetz: Juden verlieren die bürgerliche Gleichberechtigung 2.Gesetz zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre: Eheschließungen und außerehelicher Verkehr zwischen Juden und Staatsangehörigen deutschen oder artverwandten Blutes verboten
1938	Streichung der Zulassung für jüdische Ärzte und Rechtsanwälte, Einzug jüdischer Reisepässe, Ausgabe der neuen, mit "J" versehenen Pässe erschwert 09./10. Nov.: "Kristallnacht"- organisiertes Juden-Pogrom: Zerstörung von Synagogen, Geschäften und Wohnungen, Verhaftung von über 30 000 Juden 14. Nov.: Juden dürfen keine deutschen Schulen mehr besuchen 28. Nov.: Polizeiverordnungen über das Auftreten der Juden in der Öffentlichkeit: Einschränkung der Bewegungsfreiheit (Ausgangssperren, Sperrbezirke)
1939/40	Beginn der Deportation von Juden in polnische Ghettos und Lager
Sept. 1941	Verordnung über die Kennzeichnung der Juden (Judenstern) Emigrationsverbot
1942	Wannsee-Konferenz über die Endlösung der Judenfrage Verbot der Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel Juni: Beginn der Massenvergasungen in Auschwitz

Quelle E (in: Der Spiegel. 21/96)

Zu der Verheimlichung der Vernichtung:

Die öffentliche Meinung im Ausland wußte nichts von den Vernichtungslagern in Polen, obwohl der Emigrant Willy Brandt in Stockholm die Nachricht vom Gasmord in die USA weitergeleitet hatte (seine Mutter in Lübeck erfuhr bis zum Kriegsende nichts vom Holocaust). Das Nürnberger Tribunal wurde noch 1946 von der polnischen Regierung informiert, die Tötungen seien durch elektrischen Strom geschehen. ... Was in Auschwitz geschah, ging über jegliches menschliche Begriffsvermögen hinaus. Nicht einmal die Wachposten vom Polizeibataillon 65 kannten das Los der Juden, die sie auf ihrem Transport dorthin begleiteten; das erfuhren sie erst nach deren Aushändigung am Lagertor von einem betrunkenen SS-Mann in einer Kneipe in der Stadt.

Quelle F (ebd.)

Zu den Wegen in die Todesbataillone:

Vom Hamburger Bahnhof Sternschanze fuhren 502 norddeutsche Polizisten am 21. Juni 1942 nach Polen. Sie wußten nicht, was auf sie zukam: der Befehl, massenhaft zu morden. Zu diesem Reserve-Polizeibataillon 101 gehörten beamtete Polizisten, eingezogene Reservisten - Familienväter, die meisten um die 40 Jahre alt - und einige junge Wehrpflichtige, die dafür nicht Soldat werden mußten. Fast zwei Drittel kamen aus

Arbeiterfamilien, denen “eine antinationalsozialistische politische Kultur zu eigen gewesen war”, so der amerikanische Zeithistoriker Christopher Browning.

Drei Wochen später, am 13. Juli 1942, fiel ihre Lkw-Kolonnie vor Morgengrauen in das Dorf Jozefow bei Lublin ein: strohgedeckte, weißgetünchte Katen, die meisten Einwohner - 1800 - Juden. ...

Der Befehl: Die Polizisten sollten die arbeitsfähigen Männer in ein Arbeitslager verbringen - sie kamen in das Vernichtungslager Belzec -, die übrigen Juden exekutieren ...

Kommandeur Trapp stellte eine ungewöhnliche Frage: Wer sich von den Älteren dafür zu schwach halte? Zögernd traten zwölf Mann vor und brauchten nicht teilzunehmen, sie wurden von ihren Kameraden als “Scheißkerl, Blutarmer” verhöhnt, aber nicht bestraft.

6. Literaturverzeichnis

6.1 Zum Milgram-Experiment und seinen psychologischen Grundlagen

- Aronson, Elliot: Sozialpsychologie, Heidelberg 1994.
 Frey, Dieter: Sozialpsychologie, München/Weinheim 1987.
 Mietzel, Gerd: Psychologie in Unterricht und Erziehung, Göttingen 1993.
 Milgram, Stanley: Das Milgram-Experiment, Reinbek. b. Hamburg 1982.
 Spada, Hans: Allgemeine Psychologie, Bern 1990.
 Thomas, Alexander: Grundriß der Sozialpsychologie, Bd. 1, Göttingen 1991.

6.2 Zum Thema „Sekten“

- Billerbeck, Liane von u. Nordhausen, Frank: Der Sekten-Konzern, Berlin 1994.
 Die Scientology-Organisation, hg.v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Bonn 1996.
 Haack, Friedrich-Wilhelm: Europas neue Religion, Zürich/Wiesbaden o.J.
 Hartwig, Renate: Scientology: Das Komplott und die Kumpane, Düsseldorf/München 1995.
 Hassan, Sven: Ausbruch aus dem Bann der Sekten, Reinbek b. Hamburg 1993.
 Informationsbroschüre über Sekten und Weltanschauungsgruppierungen, hg. v. Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 1995.
 Smith, Margaret: Gewalt und sexueller Mißbrauch in Sekten, Zürich 1994.
 Voltz, Tom: Scientology und (k)ein Ende, Solothurn/Düsseldorf 1995.
 Wachturm Bibel- und Traktatgesellschaft (Hg.): Du kannst für immer im Paradies auf Erden leben, Selters/Taunus o.J.

6.3 Zu Abraham

- Bayle, Pierre: Art. „Abraham“, in: Ders., Historisches und Critisches Wörterbuch, Bd. 1, Hildesheim/New York 1974, 31-33.
 Deuser, Hermann: Kierkegaard. Die Philosophie des religiösen Schriftstellers, Darmstadt 1985.
 Hertzberg, Arthur: Judentum. Die Grundlagen der jüdischen Religion, Reinbek b. Hamburg 1996.
 Kienzler, Klaus: Der religiöse Fundamentalismus. Christentum, Judentum, Islam, München 1996.
 Kierkegaard, Sören: Furcht und Zittern, Gütersloh o.J.
 Kilian, Rudolf: Isaaks Opferung. Zur Überlieferungsgeschichte von Gen 22, Stuttgart 1970.
 Kolakowski, Leszek: Der Himmelsschlüssel. Erbauliche Geschichten, München 1966.
 Prijs, Leo: Die Welt des Judentums. Religion, Geschichte, Lebensweise, München 1992, 3. Aufl.
 Rad, Gerhard von: Das Opfer des Abraham, München 1976.

- Reventlow, Henning Graf: Opfere deinen Sohn. Eine Auslegung von Genesis 22, Neukirchen-Vluyn 1968.
- Rohde, Peter P.: Sören Kierkegaard, Reinbek b. Hamburg 1983.
- Rösel, Martin: Bibelkunde des Alten Testaments. Die kanonischen und apokryphen Schriften, Neukirchen-Vluyn 1996.
- Scharbert, Josef, Genesis 12-50, Würzburg 1986.
- Stemberger, Günter: Jüdische Religion, München 1995.
- Tworuschka, Monika: Allah ist groß, Gütersloh 1983.
- Voltaire: Art. „David“, in: Ders., Dictionnaire philosophique, Paris 1964, 158-160.
- Westermann, Claus: Genesis 12-50, Darmstadt 1992, 3. Aufl.

6.4 Schulbücher und Rahmenpläne

- Bosold, Bernhard (Hg.): Materialien Gesellschaftliche Normen - Theologische Ethik, Stuttgart/Dresden 1988.
- Bosold, Bernhard (Hg.): Stundenblätter Gesellschaftliche Normen - Theologische Ethik, Sekundarstufe II, Stuttgart 1990, 2. Aufl.
- Brändle, Werner: Arbeitsbuch zur Bibel. Unterrichtswerk für den Sekundarbereich II, Hannover 1993.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Evangelische Religionslehre, hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Darmstadt 1992.
- Evangelischer und katholischer Religionsunterricht in Mecklenburg-Vorpommern. Leitlinien und Rahmenbedingungen, hg. v. Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 1996.
- Geschichte und Geschehen 10. Ausgabe N, Stuttgart 1988, 2. Aufl.
- Kursmaterialien Geschichte. Sek. II. Weimarer Republik und Nationalsozialismus, Berlin 1992.
- Rahmenplan Evangelischer Religionsunterricht für die Klassenstufen 5-8. Erprobungsfassung, hg. v. Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 1995.
- Sänger, Monika: Verantwortung. 22 Arbeitsblätter mit didaktisch-methodischen Kommentaren, Sekundarstufe II, Stuttgart/ München/ Düsseldorf/Leipzig 1996.
- Tiemann, Manfred: Bibel kontrovers. Unterschiedliche Wege der Auslegung, Frankfurt am Main 1993.

6.5 Ergänzendes Material

- Barz, Heiner: Jugend und Religion in den neuen Bundesländern, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 38/94.
- Celsus: Gegen die Christen, München 1984.
- Der Prozeß gegen die Hauptkriegsverbrecher vor dem internationalen Militärgerichtshof, Bd. 5-6, Nürnberg 14. Nov 1945 - 01. Okt. 1946, Nürnberg 1948.
- Goldhagen, Daniel J.: Hitlers Willing Executioners, New York 1996.
- Höffner, Joseph: Christliche Gesellschaftslehre, Kevelaer 1978, 7. Aufl.
- Russell, Bertrand: Warum ich kein Christ bin, Reinbek b. Hamburg 1968.
- Walser, Martin: Die Verteidigung der Kindheit, Frankfurt am Main 1991.

7. Autorenverzeichnis

Babst, Corinna; Referendarin für Deutsch und Musik

Dienemann, Xenia; Referendarin für Deutsch und Geschichte

Grune, Beate; Referendarin für Deutsch, Musik und Französisch

Hammer, Wolfgang; Seminarleiter

Hinkelmann, Ilka; Referendarin für Englisch und Russisch

Jakubzyk, Lynn; Referendarin für Mathematik, Physik und Sport

Kittendorf, Thomas; Referendar für Deutsch und Englisch

Kosche, Katja; Referendarin für Deutsch und Musik

Kotkiewitz, Dörte; Referendarin für Sport und Geschichte

Lange, Beate; Referendarin für Deutsch und Englisch

Machule, Katrin; Referendarin für Biologie und Chemie

Möhler, Michaela; Referendarin für Deutsch und Englisch

Sitte, Gabriele; Referendarin für Deutsch und Musik

Spehr, Kathrin; Referendarin für Deutsch und Englisch

Stempel, Tino; Referendar für Deutsch und Geschichte

Thierock, Jens; Referendar für Sport, Englisch und Geschichte

Viola, Uwe; Lehrer für Religion, Philosophie, Französisch und Studienleiter für Religion

Wagner, Sandra; Referendarin für Deutsch und Englisch

Walter, Beate; Referendarin für Mathematik, Physik und Sport

Webb, Anja; Referendarin für Englisch und Russisch

8. Inhalt

1. Abraham. Ein Versuch	3
1.1 Versuchsanordnung im Film	3
1.2 Versuchsdurchführung im Film	5
1.3 Auswertung des Filmversuchs	6
1.4 Schlußbemerkungen	7
2. Das Milgram-Experiment	9
2.1 Der Verlauf des Experiments	9
2.2 Psychologische Grundlagen	17
2.2.1 Lernpsychologische Betrachtungen	18
2.2.2 Sozialpsychologische Betrachtungen	18
3. "Bedenkenloser Gehorsam" in Sekten - wie ist das möglich ?	25
4. Die Figur Abrahams	30
4.1 Die biblische Grundlage	30
4.2 Die theologie- und philosophiegeschichtliche Rezeption von Gen 22 und die Verankerung im jüdischen Alltagsleben	33
5. Praktische Beispiele zur Umsetzung im Unterricht	43
5.1 Projektvorschlag zur Behandlung des Films "Abraham" im Deutschunterricht	43
5.2 Das Einsetzen des Videos "ABRAHAM" in der Oberstufe	45

5.3 Die Behandlung des Themas im Religionsunterricht	48
5.4 Das Milgram-Experiment und seine thematische Einbindung in das Fach Geschichte	55
5.4.1 Hinführung und Reduktion	55
5.4.2 Konkretion	56
6. Literaturverzeichnis	63
6.1 Zum Milgram-Experiment und seinen psychologischen Grundlagen	63
6.2 Zum Thema „Sekten“	63
6.3 Zu Abraham	63
6.4 Schulbücher und Rahmenpläne	64
6.5 Ergänzendes Material	64
7. Autorenverzeichnis	65
8. Inhalt	66
9. Anmerkungen	68

9. Anmerkungen

- ¹ Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, wie eng die Geschichte der Psychiatrie verknüpft ist mit Menschenversuchen, die auf Elektroschocks aufbauen: Vgl. DER SPIEGEL 22 v. 26.5.1997, 177-179. Wir verfahren im folgenden bei der Angabe von zitierter Literatur so, daß wir den Nachnamen des Autors sowie die ersten charakteristischen Worte des Titels nennen und den Leser zwecks Erüierung der vollständigen literarischen Angabe auf das Literaturverzeichnis verweisen.
- ² Einleitende Worte des Films "Abraham. Ein Versuch" produziert in Zusammenarbeit des Bayerischen Fernsehens mit Hans Lechleitner und David M. Mantell (Forschungsstelle für Psychopathologie und Psychotherapie der Max-Planck-Gesellschaft) unter Leitung von Prof. Dr. Dr. Paul Matussek, 1970.
Daten zum Film: FWU, auszuleihen beim L.I.S.A. - Medienzentrum in Rostock.
- ³ Vgl. ebd.
- ⁴ Vgl. ebd., Mitte des Films.
- ⁵ Vgl. ebd., Auswertung des Versuchs im letzten Drittel des Films, Reaktionen der Testpersonen.
- ⁶ Milgram, Das, 216.
- ⁷ A.a.O., 32.
- ⁸ Abbildung in: A.a.O., 44.
- ⁹ A.a.O., 35.
- ¹⁰ A.a.O., 74-75.
- ¹¹ A.a.O., 38.
- ¹² Ebd.
- ¹³ A.a.O., 42.
- ¹⁴ Zit. nach: a.a.O., 230.
- ¹⁵ Aronson, Sozialpsychologie, 67.
- ¹⁶ Voltz, Scientology, 45.
- ¹⁷ Hassan, Ausbruch, 23.
- ¹⁸ Vgl. a.a.O., 66.
- ¹⁹ A.a.O., 133.
- ²⁰ Haack, Europas, 97.
- ²¹ Vgl. Informationsbroschüre Sekten.
- ²² Bertrand Russell entdeckt in den beiden Begebenheiten gewisse moralische Mängel: "Da ist die Begebenheit mit den Gadarener (!) Säuen, wo es den Schweinen gegenüber ganz gewiß nicht sehr nett war, die Teufel in sie fahren zu lassen, so daß sie den Hügel hinab ins Meer stürzten." Russell, Warum, 30.
Die Feigenbaum-Episode kommentiert Russell wie folgt: "Das ist eine sehr eigenartige

Geschichte, weil man dem Feigenbaum wirklich keinen Vorwurf daraus machen konnte, daß es nicht die rechte Jahreszeit für Feigen war. Ich meinerseits kann nicht finden, daß Christus an Weisheit oder Tugend ganz so hoch steht wie einige andere geschichtliche Persönlichkeiten." A.a.O., 31.

²³ Vgl. Voltaire, David.

²⁴ Vgl. Bayle, Abraham.

²⁵ Reventlow, Opfere, 7.

²⁶ Walser, Die Verteidigung, 490.

²⁷ Aus dem Vorspann des Films "Abraham. Ein Versuch".

²⁸ Vgl. Hertzberg, Judaismus, 246.

²⁹ In der Hebräischen Bibel ist noch nicht explizit von einem Neujahrfest die Rede: "Um am ersten Tag des siebenten Monats soll heilige Versammlung sein; keine Arbeit sollt ihr an diesem Tage tun; ein Tag des Posaunenblasens soll er für euch sein." Num 29, 1.

³⁰ Rosch Haschana 16 a, zit. nach: Hertzberg, Judaismus, 247.

³¹ Mahzor for Rosh Hashonah und Yom Kippur, in: Jules Harlow (Hg.), The Rabbinical Assembly, New York 1972, 241, zit. nach: a.a.O., 249.

³² Stemberger, Jüdische, 2.

³³ "Das jüdische Neujahrsfest ... und der Versöhnungstag ... werden im allgemeinen unter der Bezeichnung 'Die hohen Feiertage' zusammengefaßt. An diesen drei Tagen besuchen auch diejenigen Juden die Synagoge, die das ganze Jahr über dem Gottesdienst fernbleiben - die sogenannten 'Drei-Tage-Juden'." Prijs, Die Welt, 112.

³⁴ Vgl. zu der an dem Religionssoziologen Charles Y. Glock angelehnten Terminologie: Barz, Jugend, 23.

³⁵ Rad, Das Opfer, 27.

³⁶ A.a.O., 38.

³⁷ Scharbert, Genesis, 168.

³⁸ Ebd.

³⁹ Hebr 11, 17-19.

⁴⁰ "Und Abraham sprach weiter: Mir hast du keine Nachkommen gegeben; und siehe, einer von meinen Knechten wird mein Erbe sein. Und siehe, der HERR sprach zu ihm: Er soll nicht dein Erbe sein, sondern der von deinem Leibe kommen wird, der soll dein Erbe sein." Gen 15, 3-4.

⁴¹ Zit nach: Rad, Das Opfer, 46.

⁴² A.a.O., 46-47.

⁴³ A.a.O., 56.

⁴⁴ A.a.O., 57.

⁴⁵ Ebd.

- ⁴⁶ Kierkegaard, Furcht, 56.
- ⁴⁷ A.a.O., 18.
- ⁴⁸ "Wenn Abraham gezweifelt hätte, hätte er etwas anderes getan, etwas Großes und Herrliches; ... Er hätte das Messer in die eigne Brust gestoßen. Er wäre in der Welt bewundert worden, und sein Name würde nicht vergessen sein; aber Eins ist es, bewundert werden, ein Andres, ein weisender Stern werden, der den Geängstigten rettet." A.a.O., 18-19.
- ⁴⁹ Rohde, Sören, 150.
- ⁵⁰ Ebd.
- ⁵¹ So Kierkegaard am 10 September 1852, zit. nach: ebd.
- ⁵² Deuser, Kierkegaard, 67.
- ⁵³ Rad, Das Opfer, 62.
- ⁵⁴ A.a.O., 61-62.
- ⁵⁵ Kierkegaard, Furcht, 72.
- ⁵⁶ A.a.O., 63.
- ⁵⁷ Ebd.
- ⁵⁸ Zu den ersten Kritikern, der in seine Polemik auch das Judentum einschließt, zählt Celsus, der 178 n.Chr. eine Kampfschrift gegen das Christentum verfaßte. Zu den "Thorheiten der jüdischen Geschichte" gehören seiner Auffassung nach Erzählungen über "eine gewisse Ueberschwemmung und einen sonderbarlichen Kasten und eine gewisse Taube und Krähe als Boten ... Auch von einer unsinnigen und spätaltrigen Kindererzeugung ist die Rede ... Ueber diese Dinge schämen sich die Vernünftigeren von Juden sowohl als Christen." Celsus, Gegen, 113-114.
- ⁵⁹ Vgl. die Beispiele zu Beginn dieses Abschnitts.
- ⁶⁰ Kolakowski, Der Himmelsschlüssel, 29-30.
- ⁶¹ A.a.O., 28.
- ⁶² Ebd.
- ⁶³ Ebd.
- ⁶⁴ A.a.O., 30.
- ⁶⁵ Vgl. zur Entstehungsgeschichte und Gliederungsmöglichkeiten des alttestamentlichen Kanons: Rösel, Bibelkunde.
- ⁶⁶ Westermann, Genesis, 44.
- ⁶⁷ Kilian, Isaaks Opferung, 124.
- ⁶⁸ "Dazu ließ er (Ahas, der König von Juda, Anm. d. Verf.) seinen Sohn durchs Feuer gehen nach den greulichen Sitten der Heiden, die der HERR vor den Kindern Israel vertrieben hatte." 2. Kön 16,3.
- ⁶⁹ "Deinen ersten Sohn sollst du mir geben." Ex 22, 29.

- ⁷⁰ "Alle Erstgeburt unter deinen Söhnen sollst du auslösen." Ex 34, 20.
- ⁷¹ Scharbert, Genesis, 167-168.
- ⁷² Reventlow, Opfere, 38.
- ⁷³ Vgl. a.a.O., 69.
- ⁷⁴ A.a.O., 71.
- ⁷⁵ A.a.O., 72.
- ⁷⁶ Vgl. zum Verhältnis zwischen obligatorischen und fakultativen Kurseinheiten: Evangelischer und katholischer, 27-32.
- ⁷⁷ Meyers Kleines Lexikon. Philosophie, zit. nach: Sänger, Verantwortung, 7.
- ⁷⁸ „In der gegenwärtigen Diskussion nach wie vor umstritten ist ... das Problem der Mitverantwortung (z.B. der Mitverantwortung unbeteiligter Zeitgenossen, aber auch späterer Generationen am Holocaust) und damit die Frage nach der Bestimmung und Begrenzung der für eine Handlung ... verantwortlichen Subjekte.“ Ebd.
- ⁷⁹ „Die Trias von Erfahrung, Erinnerung und Erneuerung bildet die didaktischen Pole, um die herum die thematischen Vorschläge des Rahmenplans ‘kreisen’.“ Rahmenplan Evangelischer, 7. Die Orientierung an der bildungstheoretischen Didaktik kann und will der Rahmenplan nicht leugnen. Daß die Aussage einem Plan für die unteren Jahrgangsstufen entstammt, tangiert nicht ihre Relevanz auch für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe: Aufgaben, Ziele und prinzipielles Procedere des Religionsunterrichts haben ihre Gültigkeit für alle Altersstufen.
- ⁸⁰ Erich Fromm, Psychoanalyse und Ethik, Frankfurt am Main 1978. Die entscheidenden Passagen des Texts sind zugänglich in: Bosold, Materialien, 45.
- ⁸¹ Das Schema entspricht dem Vorschlag in: Bosold, Stundenblätter, Beilage 32.
- ⁸² Vgl. Bosold, Materialien, 45-46.
- ⁸³ „Ca. 5% der Entscheidungen wurden entsprechend der 6. Stufe gerechtfertigt.“ A.a.O., 46.
- ⁸⁴ Vgl. Kap. 5.2
- ⁸⁵ „Der Mensch trägt zwar den Ursprung seiner freien Entscheidungen in sich, aber in ihm lebt auch die ihm vorgegebene Norm, durch die er das sittlich verpflichtende „Du sollst“ oder „Du sollst nicht“ vor allem im Konfliktfall (sic!) persönlich erlebt. Gerade im letztlich von Gott stammenden Anruf des Gewissens wird sich der Mensch seiner Personalität bewußt ...“ Höffner, 31.
- ⁸⁶ Vgl. Einheitliche Prüfungsanforderungen, 12.
- ⁸⁷ Vgl. hierzu die in die Problematik des Film einführenden Sätze, in denen erinnert wird „an Abraham, jenen Mann aus der Bibel, der von Gott den Befehl erhielt, seinen eigenen Sohn zu töten. Wer dachte an eine ebenso grausame, eine ebenso unmenschliche Prüfung?“
- ⁸⁸ Vgl. Brändle, Arbeitsbuch, 22.
- ⁸⁹ Vgl. z.B. die folgende Aussage der Zeugen Jehovas: „Gott ließ die Bibel von Menschen niederschreiben, ähnlich wie ein Geschäftsmann einen Brief von einer Sekretärin schreiben

läßt.“ Wachturm, Du kannst, 49.

Bestimmte Vertreter des Islam verstehen ihr heilige Schrift folgendermaßen: „Der Koran ist das ‘Wort Gottes’. Doch hat nicht etwa ein Mensch aufgrund göttlicher Eingebung diese Schrift verfaßt. Der Prophet verhielt sich nämlich beim Offenbarungsempfang vollkommen passiv. Der verbal inspirierte Koran darf nicht mit Werken menschlicher Literatur auf eine Stufe gestellt werden.“ Tworuschka, Allah, 64.

Daß jedoch keineswegs einzig der Islam solch rigoros argumentierende religiöse Gruppierungen in seinen Reihen hat, zeigt auf: Kienzler, Der religiöse.

⁹⁰ Vgl. z.B. die Texte von Zahrnt und Stadelmann in: Tiemann, Bibel, 14-15, 24.

⁹¹ So ist z.B. folgender Satz für den Exegeten hochbedeutsam, für Schüler jedoch möglicherweise schwer nachvollziehbar und damit motivationshemmend: „(Gen) 22, 1-14, 19 gehören wegen des fast durchgehenden Gebrauchs des Gottesnamens Elohim und ihrer theologischen Gedanken (der Themen Versuchung und Gottesfurcht) E. (dem Elohisten, Anm. d. Verf.) an. Daraus (sic!) fallen die Verse 15-18 durch ihren ganz anderen Stil heraus. In ihnen wollte der Ergänzter, entweder Je (der Jahwist, Anm. d. Verf.) oder der letzte Pentateuchredaktor, das Thema Verheißung zur Geltung bringen. Dabei setzt er aber die spätere Kombination mehrerer Verheißungstraditionen voraus.“ Scharbert, Genesis, 164.

⁹² Vgl. zu den Texten die bibliographischen Angaben im Kap. 4.2.

⁹³ Rabbi Shlomo Aviner, in: Whose Homeland, Jerusalem 1978, 184, zit. nach: Hertzberg, Judaismus, 298-299.

⁹⁴ Vgl. a.a.O., 300-303. Diese Positionen sind vorab im Unterricht besprochen worden.

⁹⁵ Vgl. Goldhagen, Hitlers.

Rostocker UnterrichtsBeispiele

Folgende Hefte der Reihe sind z.Zt lieferbar:

- Heft 1: Hammer, Wolfgang; Viole, Uwe (Herausgeber): **Abraham – Ein Versuch : Arbeitsmaterialien zum Film**
- Heft 2: Seidel-Petry, Sigrun; Wagner, Sandra: **Science and Technology – Material- und Aufgabensammlung für den Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe**

Folgende Hefte der Reihe erscheinen in Kürze

- Heft 3: Finze, Wolfgang (Herausgeber): **CD-ROM für den Unterrichtseinsatz – Einschätzungen, Kritiken, Hinweise**

Bestellungen bei:

Landesinstitut Mecklenburg-Vorpommern für Schule und Ausbildung
Studienseminar Rostock für Gymnasien
z.Hd. Frau Russow
Möllner Str. 12
18109 Rostock

☎ (0381) 498 4058

Die Hefte werden gegen eine Schutzgebühr von 5 DM im Seminar Rostock abgegeben.

Bei gewünschter Zusendung der Hefte bitten wir Sie, die Schutzgebühr und zusätzlich 4 DM für das Porto in Briefmarken der Bestellung beizulegen.

Rostocker Pädagogische Hefte

Folgende Hefte der Reihe sind z.Zt lieferbar:

- Heft 1: Hammer, Wolfgang: **Körpersprache des Lehrers**
- Heft 2: Bongertmann, Ulrich; Müller, Klaus: **Das Stadtmodell von Rostock**
- Heft 3: Bodendieck, Brigitte; Gebhardt, Joachim; Hammer, Wolfgang; Kästner, Steffen: **Schulleitung - Vom Umgang mit Menschen**
- Heft 4: Finze, Wolfgang: **Hypertextsysteme für den Unterricht**
- Heft 6: Dölz, Susanne; Hammer, Wolfgang: **Projektives Schreiben**
- Heft 5: Bongertmann, Ulrich; Hammer, Wolfgang; Liskow, Margit; Mehlhaff, Frank; Müller, Elke: **Trostbüchlein für Referendare**
- Heft 7: Braun, Wolf-Dieter; Hammer, Wolfgang; Liskow, Margit: **UNTERRICHTEN und ERZIEHEN - Hinweise für das Referendariat**
- Heft 8: Bongertmann, Ulrich: **Geschichtsdidaktische Positionen**

Bestellungen bei:

Landesinstitut Mecklenburg-Vorpommern für Schule und Ausbildung
Studienseminar Rostock für Gymnasien
z.Hd. Frau Russow
Möllner Str. 12
18109 Rostock

☎ (0381) 498 4058

Die Hefte werden gegen eine Schutzgebühr von 5 DM im Seminar Rostock abgegeben.

Bei gewünschter Zusendung der Hefte bitten wir Sie, die Schutzgebühr und zusätzlich 4 DM für das Porto in Briefmarken der Bestellung beizulegen.

Der Text der Hefte kann auch im Internet unter folgender Adresse abgerufen werden:

<http://www.uni-rostock.de/lab/literatu.htm>