

Janne Tellers Roman „Nichts“

Theologische und religionspädagogische Perspektiven

von Norbert Brieden

Was wäre, wenn es nichts gäbe, das einen Sinn machte? Inwiefern wird die Sinnfrage in unseren Schulen thematisiert? Kann man den ‚Sinn des Lebens‘ überhaupt lernen oder gar lehren? Oder muss nicht jede/r für sich selbst herausfinden, was für ihn oder sie von zentraler Bedeutung ist? Gegen den beunruhigenden Verdacht, dass nichts eine Bedeutung habe, schichten in Janne Tellers Roman „Nichts“ Siebtklässler einen „Berg aus Bedeutung“ in einem stillgelegten Sägewerk auf. Für diesen Berg opfern die Jugendlichen auf teilweise makabre oder grausame Weise, was sie voneinander als bedeutungsvoll wahrnehmen.

Nachdem der Gitarrist Jan-Johan einen Finger geopfert hat, fliegt das Projekt auf, und Sofie, für die der Berg die größte Bedeutung hat, rechtfertigt sich gegenüber ihrem Klassenlehrer Eskildsen: „Die Bedeutung.‘ Sie nickte wie zu sich selbst. ‚Sie haben uns ja nichts darüber beigebracht. Also haben wir sie jetzt selbst gefunden.‘ Sofie wurde auf der Stelle zum Rektor geschickt.“¹ Aber auch der Rektor weiß im Grunde nicht anders zu reagieren als der Lehrer: Mit Schimpfen und Nachsitzen-lassen (vgl. 100f). In ihrer Hilflosigkeit gegenüber der drängenden Sinnfrage der Jugendlichen bestätigen die Erwachsenen die Vermutung der Siebtklässler vom Anfang:

„Wir können uns nicht beschweren, weder bei Eskildsen noch beim Rektor oder irgendwelchen anderen Erwachsenen, denn wenn wir uns über Pierre Anthon im Pflaumenbaum beschweren, müssen wir erzählen, warum wir uns beschweren. Und dann müssen wir erzählen, was Pierre Anthon sagt. Und das können wir nicht, denn die Erwachsenen wollen nicht hören, dass wir wissen, dass nicht wirklich etwas etwas zu bedeuten hat und dass alle nur so tun als ob.‘ Jan-Johan machte eine große Geste und wir stellten uns alle die Experten und Pädagogen und Psychologen vor, die kommen und uns studieren und uns überzeugen wollten, bis wir am Ende aufgeben und wieder so tun würden, als ob doch etwas etwas zu bedeuten habe“ (17).

Zu Beginn des Schuljahres hatte Pierre Anthon den Klassenraum verlassen, indem er behauptete: „Nichts bedeutet irgendetwas, das weiß ich schon lange. Deshalb lohnt es sich nicht, irgendetwas zu tun. Das habe ich gerade herausgefunden“ (9). Seitdem sitzt er im Pflaumenbaum, wirft zunächst mit unreifen Pflaumen und später mit Pflaumenkernen oder matschig geworden Früchten auf seine ehemaligen Klassenkamerad/inn/en und ruft ihnen seine nihilistischen Thesen hinterher: „In wenigen Jahren seid ihr alle tot und vergessen und nichts, also könnt ihr genauso gut sofort damit anfangen, euch darin zu üben.‘ Da wurde uns klar, dass wir Pierre Anthon wieder vom Pflaumenbaum herunterholen mussten“ (12).

Gleich zu Beginn ist hier angedeutet, wie die Geschichte endet: Pierre Anthon ist zur Strecke zu bringen. Der personifizierte Sinnlosigkeitsverdacht soll vom (Pflaumen-) Baum der Erkenntnis gepflückt und überwunden werden. Ich möchte im Folgenden den Roman als eine Parabel auf den Umgang mit der Fraglichkeit des Daseins lesen. Dazu gehe ich zunächst auf das disparate Echo ein, das der Roman ausgelöst hat (1). Dann werde ich seine Struktur erläutern (2) und einige kurze Bemerkungen über seine sprachliche Form vorbringen, die immerhin der Anlass zu den auf der religionspädagogischen Jahrestagung „Im Anfang war das Wort... Religiöse Welterschließung in

¹ Janne Teller: Nichts. Was im Leben wichtig ist (2000), München: Hanser 2010, 101. Zitatnachweise aus diesem Roman fortan im Text.

unterschiedlichen Sprachformen“ in einem Arbeitskreis diskutierten Überlegungen waren (3).² Kritische Bemerkungen zu einer bereits vorliegenden Unterrichtshilfe zum Roman (4) leiten über zu einer theologischen Interpretation (5), über die Chancen und Grenzen einer religionsdidaktischen Adaption ausgelotet werden (6).

1. Zur Rezeption des Romans: Polarisierung als Merkmal literarischer Qualität?

Einerseits wurde der 2000 in Dänemark erschienene Roman mit einigen Jugendbuchpreisen gewürdigt (2001: des dänischen Kulturministeriums; 2008: Le Prix Libbylit für die französische Ausgabe; 2011: Michael L. Printz Honor Book für die amerikanische Ausgabe), andererseits ist der Einsatz des Buches im Schulunterricht so umstritten, dass Behörden versuchten, es für den Unterricht zu verbieten, weil es jungen Menschen zu viel zumute.³

Von 139 Rezensionen bei Amazon erteilen 55 Rezensenten dem Roman die Bestnote (5 Sterne), während 41 ihn als schwach (2 Sterne) oder sehr schwach beurteilen (1 Stern).⁴ Die in der religionspädagogischen Zeitschrift des Bistums Limburg ausgetragene Kontroverse bezüglich der Frage, ob der Roman im Religionsunterricht sinnvoll einsetzbar ist, kann als exemplarisch gelten: Ute Lonny-Platzbecker spricht sich dafür aus:

„Der Erfolg des preisgekrönten Romans erklärt sich sicher daraus, dass er einen tiefreichenden Einblick in Fragen und Erfahrungen gibt, die insbesondere die Zielgruppe der Jugendlichen umtreibt, die ihren Lebensentwurf noch entwickeln und an Werten und Zielen auszurichten suchen. Die im Roman vorgestellten Antwortversuche sind dabei durchaus nachvollziehbar und altersgerecht [...] In ‚Nichts‘ scheitern alle Sinndeutungen. [...] Der offene Schluss] fordert und fördert eine kritische und ernsthafte Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Sinnangeboten. Wo der Roman endet, wo alle menschengemachten und aus der Religion bloß adaptierten Sinnentwürfe gescheitert sind, kann die Auseinandersetzung – auch im Ethik-, Philosophie- oder Religionsunterricht – weiterführen. Der Roman schreit geradezu nach einer tragfähigen Antwort auf die Sinnfrage – in dieser Radikalität eine heilsame Provokation, der sich gerade der christliche Glaube aussetzen kann und sollte.“⁵

Dagegen gibt Susanne Nordhofen zu bedenken: „Welchen Ertrag gibt die Sachebene her? Die Parabel konjugiert durch, wozu es führen kann, wenn grundlegende Wertorientierungen fehlen. Aus Plus wird Minus, aus Klassengemeinschaft kollektive Unterdrückung, aus Unberührtheit hysterische Grausamkeit, aus Freundlichkeit Heuchelei,

² Ich danke den Teilnehmenden am Arbeitskreis für wertvolle Impulse, Annette Scheible für kritisches Korrekturlesen, und Georg Langenhorst, ohne dessen Anregung zur Publikation auf der Homepage religion-im-kinderbuch.de dieser Text nicht entstanden wäre.

³ Vgl. das Interview mit der Autorin in der Wochenzeitung „Die Zeit“: <http://www.zeit.de/kultur/literatur/2010-08/janne-teller>. (Aufruf am 10.12.12). Janne Teller meint dazu: „Ja, es ist schon erstaunlich, dass ein Buch heutzutage in Westeuropa derart bekämpft werden kann. Nicht wegen brutaler oder sexistischer oder verhetzender Inhalte, sondern nur wegen der Fragen, die es aufwirft. Es gab in verschiedenen Ländern Schwierigkeiten, nicht nur in Dänemark, sondern in Frankreich und Norwegen, wo es in manchen Schulen noch immer nicht gelesen werden darf. Die Hauptdebatte fand zwischen Lehrern, Bibliothekarinnen und Pädagogen statt, von denen viele meinten, das Buch mute jungen Lesern zu viel zu.“

⁴ http://www.amazon.de/product-reviews/3446235965/ref=dp_top_cm_cr_acr_txt?ie=UTF8&show-Viewpoints=1, Aufruf vom 15.10.12.

⁵ Lonny-Platzbecker, Ute/Nordhofen, Susanne: Eine Lektüre für die Schule? Janne Tellers Jugendroman „Nichts“, in: Eulenfisch 1/2011, 62-64, hier: S. 63. Als Download (Aufruf vom 15.10.12) verfügbar unter http://www.eulenfisch.bistumlimburg.de/downloads/pdf_eulenfisch/Eulenfisch_2011_01.-pdf

aus Originalität und Begabung Verstümmelung, aus Frömmigkeit Gewalt. Die ausgebreitete Negativfolie eines gelingenden Lebens erspart jugendlichen Lesern keine Grenzüberschreitung. Gezeigt wird eine ‚Jugend ohne Gott‘, die im Herzen der Finsternis wohnt. Die pädagogische Großmeisterin möchte ich sehen, der es gelingt, die gerufenen bösen Geister wieder einzufangen. Wer darauf spekuliert, dass der pädagogische Mehrwert dieser Enthemmungen am Ende in eine authentische und nachhaltige Sehnsucht nach dem Wahren, Schönen und Guten umschlägt, sitzt einer grenzenlosen Naivität auf. Die Jugendlichen fühlen sich im günstigen Fall verkannt, abgestoßen und angeekelt, im wahrscheinlicheren Fall auf eine sinistre Art bestens amüsiert.“⁶

Das disparate Urteil über die literarische und pädagogische Qualität des Romans resultiert aus den je individuellen Rezeptionsprozessen seiner Leser/innen. Deshalb hilft es nur wenig weiter, entsprechend dem eigenen Leseerlebnis für die eine oder die andere Seite zu argumentieren. Erforderlich ist vielmehr ein Perspektivenwechsel, der nun beobachtet, wie die Rezipienten den Roman beobachten. Es ist zu klären, warum sie zu ihren höchst unterschiedlichen Urteilen kommen. Entsprechend der Literaturtheorie von Wolfgang Iser sind literarische Texte so gebaut, dass sie „Leerstellen“ eröffnen.⁷ Der literarische Text wirft Fragen auf, die Leser/innen zu eigener Vorstellungsbildung anregen und dazu führen, dass sie diese Fragen auf ganz unterschiedliche Weise beantworten. In ihrem ästhetischen Urteil verbinden sie das Gelesene immer schon mit ihren eigenen Erfahrungen und erschaffen auf diese Weise das literarische Werk jeweils neu im Rezeptionsprozess. Unabhängig vom Akt des Lesens bleibt das literarische Werk ein Abstraktum; im Lesen verwirklicht es sich jeweils neu in seiner Beziehung zu den jeweiligen Leser/innen. Die Gestalt des literarischen Textes, seine Konfiguration, muss sozusagen immer wieder neu refiguriert werden. Und eine solche Refiguration ist und bleibt abhängig von der jeweiligen Präfiguration, mit der ein Leser oder eine Leserin an den literarischen Text herangeht.⁸ Welche Texte hat er oder sie zuvor gelesen? Welche Rezeptionserlebnisse mit parabolischer und phantastischer Literatur liegen vor? Welche humanwissenschaftliche Vorbildung ist gegeben? Sind z. B. die philosophischen Konzepte des Nihilismus und des Existentialismus bekannt? Aus welchen Perspektiven – wenn überhaupt – wurden Opfertheorien angeeignet oder die Psychodynamik von Gruppenprozessen?

Wenn z. B. Susanne Nordhofen von ihr erwartete Arbeitsaufträge zum Roman karikierend vorbringt, dann wird deutlich, dass sie den Roman aus der Perspektive einer Fachleiterin gelesen hat, die Referendare und Referendarinnen mit dem Roman inhaltlich überfordert sieht.⁹ Die Präfiguration der Fachleiterin überformt die Refiguration der Lektüre derart, dass auch das ästhetische Urteil durch die antizipierten methodischen Vorschläge von Berufsanfänger/innen geprägt ist. Diese konfrontieren häufig aufgrund ihrer Unsicherheit bezüglich der Moderation von Schüleräußerungen ihre Schüler/innen mit kreativen Methoden, die der Problemstellung des literarischen Textes nicht gerecht werden.¹⁰ Und noch ein anderes Beispiel: Im Arbeitskreis zum Roman berichtete ein Mitglied der Jury „Katholischer Kinder- und Jugendbuchpreis“, dass der Roman auf der Empfehlungsliste des Preises 2010 nicht zu finden sei, da die Kriterien, die laut Ausschreibung der Dt. Bischofskonferenz an auszuzeichnende Bücher

⁶ Ebd. S. 64.

⁷ Vgl. Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens Theorie ästhetischer Wirkung (1976), München 4. Aufl. 1994.

⁸ Vgl. Ricœur, Paul: Zeit und Erzählung, Bd. 2: Zeit und literarische Erzählung (1984), München 1989.

⁹ Vgl. Platzbecker/Nordhofen (s. Anm. 5) S. 64.

¹⁰ Z. B. „Schreibe einen Eintrag an dein Tagebuch und berichte, wie du dich gefühlt hast, als du den toten Bruder ausgraben musstest. Stelle dich im Raum so auf, wie du gestanden hättest, wenn du beim Abschneiden des Fingers zusehen hättest. Beobachte deine Aufstellung“ (ebd).

zu stellen sind, nicht unstrittig erfüllt seien. Es würden mit einer Empfehlung Erwartungen geweckt, die der Roman nicht einlöse. Eine Auszeichnung des Romans präfiguriert somit die Rezeption, insofern vom Roman eine christliche Wertevermittlung erwartet wird. Die Refiguration durch die Rezeption würde in vielen Fällen voraussichtlich dem Urteil der Jury widersprechen und das Vertrauen in sie erschüttern: Lässt nicht die im Roman gezeigte „Jugend ohne Gott“, die im Herzen der Finsternis wohnt“ (Nordhofen), einen Bezug auf christliche Werte geradezu vermissen? Oder provoziert nicht der Roman einen Blick auf solche religiösen oder auch andere Werte, die er implizit als Leerstelle enthält? Wirkt der Roman vielleicht deshalb so nachhaltig, weil er die Sinn erzeugenden Werte eben nicht setzt, sondern sie in den individuellen Rezeptionsaktivitäten seiner Leser/innen zu refigurieren anregt?

2. Zur Konfiguration des Romans I: Dramatische Struktur

Zahlreiche Theaterprojekte in ganz Deutschland haben den Roman auf die Bühne gebracht (man google nur den Romantitel zusammen mit dem Stichwort „Theater“). Eine dramatische Umsetzung liegt insofern nahe, als sich die 26 Kapitel des Romans wie ein klassisches Drama in fünf Akten mit Prolog und Epilog strukturieren lassen:

Das 1. Kapitel nimmt als *Prolog* die nihilistische Kernaussage Pierre Anthon vorweg, die das dramatische Geschehen ins Rollen bringt: „Nichts bedeutet irgendetwas, das weiß ich seit Langem. Deshalb lohnt es sich nicht, irgendetwas zu tun. Das habe ich gerade herausgefunden“ (7, vgl. 9).

Das 2.-4. Kapitel dient als *Exposition*: Der dramatische Konflikt wird ausgelöst durch den Drang, die durch Pierre Anthon verkörperte nihilistische Position zu widerlegen. Die Anwendung purer Gewalt - Pierre Anthon mit Steinwürfen vom Pflaumenbaum zu vertreiben - führt nur zu einem kurzfristigen Erfolg: „Wir hatten gewonnen! Der Sieg ist süß. Der Sieg ist. Der Sieg. Zwei Tage später saß Pierre Anthon mit einem Pflaster auf der Stirn und vielen neuen schlagfertigen Sprüchen wieder im Pflaumenbaum: ‚Und selbst wenn ihr etwas lernt, damit ihr glaubt, ihr könntet etwas, ist immer jemand da, der das besser kann als ihr‘“ (23). Sofie hat die Idee, Pierre Anthon durch Argumente zu überzeugen: „Wir müssen Pierre Anthon eben beweisen, dass es etwas gibt, was etwas bedeutet“ (24).

Das 5.-16. Kapitel beschreibt im Sinne einer *Komplikation* den gruppendynamischen Prozess, der sich aus der Idee Sofies entwickelt: Zunächst sammeln die Jugendlichen Dinge, die anderen Leuten etwas bedeuten, und stellen sie in einem stillgelegten Sägewerk zusammen: „Der Berg wuchs und wuchs“ (27). Weil diese Dinge aber nicht für sie selbst von Bedeutung sind, fordern sie sich wechselseitig dazu auf, ihnen wertvolle Dinge auf den „Berg von Bedeutung“ zu legen. So verlangt Gerda von der Ich-Erzählerin Agnes, ihre geliebten neuen Sandalen zu opfern. Der Übergang vom 5. zum 6. Kapitel steht exemplarisch für die Psychodynamik dieser Vorgehensweise: „Ich schaute auf meine nackten Füße und beschloss, dafür müsse Gerda bezahlen. / Drei Tage brauchte ich, um Gerdas wunden Punkt herauszufinden, und in diesen drei Tagen war ich total nett zu ihr“ (30f). Agnes entdeckt, dass Gerda sehr an ihrem Hamster Klein-Oskar hängt, und fordert das lebendige Tier: „Und als sie zwei Stunden lang geweint hatte und immer noch untröstlich war, hätte ich es fast bereut und dachte, sie hätte vielleicht recht. Aber dann sah ich wieder meine halbhohen grünen Sandalen oben auf dem Berg und gab nicht nach“ (33). Später holen die Kinder den Sarg von Elises Bruder Klein-Emil vom Friedhof (vgl. 45-63) und entführen aus dem Gotteshaus das vom frommen Kai verehrte Jesuskreuz, das durch den Transport beschädigt und durch Exkremete eines Hundes entweiht wird (vgl. 75-83) – „ein literarisch-brillantes

Bild für die ‚Ablösung‘ der religiösen Autoritäten“, wie Sascha Löwenstein meint.¹¹ Der Drang, durch den Berg ‚Bedeutung‘ zu demonstrieren, demontiert sie paradoxerweise, weil die geopferten Dinge aus ihren Sinnbezügen herausgeholt werden: „Indem Hussein seinen Gebetsteppich abgeben muss, kann dieser ‚kein guter Moslem sein‘ und wird zu einem Niemand: ‚Schlechter Moslem! Kein Moslem! Niemand‘ (69).“¹² Der Zwang, einander immer größere Opfer einzufordern, deutet schon an, dass das Berg-Projekt die Position Pierre Anthon's eher bestätigt denn widerlegt. Weil Sofie lautstark darauf besteht, dass Hans sein von Hussein gefordertes, über alles geliebtes Rennrad hergibt (70f), fordert er ihre Unschuld, die dann, symbolisiert durch ein blutiges Tuch, auf den Berg von Bedeutung gelegt wird (vgl. 71-75). Sexualität dient hier nicht dem leibhaften Ausdruck einer Liebesbeziehung, sondern führt, isoliert von ihrem Sinnbezug, zu Selbstentfremdung und Hass.¹³ Sofie, von der seither „etwas Kaltes“ (89) ausgeht, übernimmt schließlich insgeheim das vom frommen Kai der hübschen Rosa abverlangte Opfer, den Kopf des Kreuzschänder-Hundes abzuschneiden, weil Rosa den Hund mag und kein Blut sehen kann.¹⁴ Und Sofie legt Rosa die Forderung für den letzten Mitschüler in den Mund: der rechte Zeigefinger Jan-Johans ist für sein Hobby kaum verzichtbar (vgl. 84-90).

Im 17./18. Kapitel erfolgt eine *Peripetie*: Das Projekt fliegt auf und die Jugendlichen werden bestraft, denn die Eskalation der Gewalt lässt sich nicht mehr verheimlichen. Wie Agnes den gewaltsamen Vorgang des Fingerabschneidens schildert, ist die sprachlich intensivste Gewaltdarstellung im Roman:¹⁵ „Das Messer knackte dermaßen plötzlich tief in Jan-Johans Finger, dass ich nach Luft schnappte. Ich sah zu den grünen Sandalen hinüber und holte tief Luft. Einen kurzen Moment lang war es ganz still. Dann schrie Jan-Johan so laut, wie ich nie zuvor jemand schreien gehört hatte. Ich hielt mir die Ohren zu, und trotzdem war es nicht auszuhalten. Viermal musste Sofie das Messer hineinrammen; so sehr, wie Jan-Johan sich wand, war es schwer, sauber zu treffen. Beim dritten und vierten Mal sah ich zu. Es war doch interessant zu sehen, wie der Finger zu Fetzen und Knochensplintern wurde. Dann war alles voller Blut, und es war bestimmt sehr gut, dass die hübsche Rosa nach draußen geschickt worden war, denn Blut floss reichlich“ (97). So scheint Agnes erleichtert, dass gerade der Wortführer der Klasse, der durch sein „Jammern“ den Respekt seiner Mitschüler/innen verliert (95), das gemeinsame Projekt an die Erwachsenen verrät: „Ich weiß nicht, was passiert wäre, wenn Jan-Johan nicht gepetzt hätte“ (99). Dass Ole vor dem Verrat im Versuch, Jan-Johan zu trösten, schon auf die Katastrophe, den Kollektivmord an Pierre Anthon, hinweist, erschließt sich erst bei wiederholter Lektüre: „Jan-Johan schluchzte so, dass er fast keine Luft bekam, und der große braune Fleck hinten auf seiner Hose roch übel. ‚Vergiss nicht, dass du der Nächste bist, der bestimmt‘, rief

¹¹ Sascha Löwenstein: „Nichts. Was im Leben wichtig ist“. Zum Umgang mit der Sinnkrise in der Gegenwartsliteratur. Ein Aufriss, in: Thomas Meier (Hg.): *Literatur in crisistijd. Krise – welche Krise?* Berlin 2011, 175-197, 189.

¹² Ebd. 188.

¹³ Die Folgen der zweckentfremdeten sexuellen Handlung, die selbst nicht erzählt wird, beschreibt die Ich-Erzählerin stimmig (vgl. 74f, s. u. 5.) Agnes versucht, etwas über den Vorgang herauszukriegen: „Sie wollte mir nichts erzählen. Lief nur herum und sah aus, als hätte sie ein Geheimnis entdeckt, das zwar sicher ganz schrecklich war, das ihr aber trotz allem den Schlüssel zu etwas von großer Bedeutung geliefert hatte. Große Bedeutung? Größere Bedeutung? Größte Bedeutung?“ (75) Kein Wunder, dass Sofie zur fanatischen Verteidigerin des Projektes wird: Aus ihrer Sicht darf ihr Opfer nicht bedeutungslos gewesen sein.

¹⁴ „Mit der Auflösung ethisch-moralischer Werte durch die Enthauptung [des Hundes, N: B.] – Symbol für die Herabsetzung der Vernunft – wird das erste Opfer, die Puppe mit dem abgebissenen Kopf (vgl. 26), existentiell gewendet und die Katastrophe eingeleitet“ (Löwenstein, s. Anm. 11, 189).

¹⁵ Lonny-Platzbecker/Nordhofen 63 (s. Anm. 5): „Allerdings ist die Sprache des Romans keineswegs effektheischend, die Grausamkeiten werden nicht detailliert ausgeschlachtet.“

Ole, um ihn aufzumuntern, auch wenn es keinen nächsten gab. Es sei denn, er dachte an Pierre Anthon“ (98).

Aber bevor es zur Katastrophe kommt, erfolgt durch das 19.-22. Kapitel eine *Retardation*: Der „Berg von Bedeutung“ provoziert einen Medien-Hype, in dessen Gefolge sich die anfängliche Ablehnung durch die Außenwelt in Zustimmung wandelt. Der Berg wird als Kunstwerk wahrgenommen, für das ein Museum den Jugendlichen „dreieinhalb Millionen Dollar“ (118) bietet. Aber davon lässt Pierre Anthon sich nicht beeindrucken. Er will den Berg noch nicht einmal ansehen, denn: „Hätte euer Misthaufen auch nur die geringste Bedeutung, gäbe es nichts, was ich lieber wollte“, sagte Pierre Anthon herablassend und fuhr bescheiden, fast mitleidig fort: „Aber die hat er nicht, denn sonst hättet ihr ihn doch wohl nicht verkauft?“ (125) Mit diesem Argument entlarvt Pierre Anthon die Zustimmung der Medienwelt als wertlosen Schein: Seine Mitschüler/innen, allen voran Sofie, haben ihr Ziel verfehlt, Pierre Anthon von seiner nihilistischen Position abzubringen. „Aber Sofie gab nicht auf. Sofie verlor den Verstand“ (125).

Das 23.-25. Kapitel schildert die *Katastrophe*: Am Abend, bevor der Berg vom Museum abgeholt werden soll, trifft sich die Gruppe im Sägewerk. Sofie verzweifelt daran, dass der Berg durch den Verkauf seine Bedeutung verliert: „Wenn der Berg nichts bedeutet, dann hat Pierre Anthon recht, und nichts bedeutet irgendetwas!“ (127) Ihr dauerndes Schreien des Wortes „Nichts!“ führt bei ihren Mitschüler/innen dazu, dass sich der Frust über ihre nun sinnlos scheinenden Opfer in einer Schlägerei entlädt. Agnes holt Pierre Anthon zu Hilfe: „Sofie ist verrückt geworden“, stammelte ich [...]. „Alle sind völlig durchgedreht. Du musst einfach kommen“ (130). Pierre Anthon schaut sich daraufhin den Berg an und redet jedem einzelnen ins Gewissen: „Und du, Jan-Johan, warum lässt du nicht gleich die ganze Hand sausen, wenn du schon deinen Zeigefinger ins Rennen geworfen und zum Höchstgebot verkauft hast? Und du Sofie, was ist dir geblieben, wenn du dich selbst verkauft hast?“ Wir antworteten ihm nicht“ (133). Als Pierre Anthon seinen Mitschüler/innen den Rücken zudreht, folgen alle Sofies Beispiel, springen auf ihn und verprügeln ihn. Er wird schwer verletzt im Sägewerk zurückgelassen, das mit ihm und dem „Berg von Bedeutung“ verbrennt (vgl. 134f). Nach der Beerdigung Pierre Anthon treffen sich die Jugendlichen ein letztes Mal, um jeder für sich Asche vom Sägewerk und vom Berg zu sammeln (vgl. 138f).

Das 26. Kapitel (S.140) stellt als *Epilog* erstmals die Situation vor, in der Agnes „acht Jahre“ nach den Ereignissen ihre Erinnerung niederschreibt. Die Bedingungen, unter denen Agnes das Geschehene refiguriert, sind hier Teil der Konfiguration des Romans: „Sofie kam an einen Ort, wo Menschen wie sie vor sich selbst geschützt werden“, und auch alle anderen der Gruppe hatten sich nicht mehr gemeinsam versammelt. Der Blick auf die Streichholzschachtel mit der Asche bewirkt in Agnes immer noch „dieses merkwürdige Gefühl im Bauch. Und selbst wenn ich nicht erklären kann, was das ist, weiß ich doch, dass es etwas ist, was Bedeutung hat. Und ich weiß, dass man mit der Bedeutung nicht spaßen soll. Nicht wahr, Pierre Anthon? Nicht wahr?“

Mit diesen Worten endet der Roman, der sich mit wenigen Ausnahmen auch an die dem klassischen Drama vorgegebenen Einheiten von Zeit, Ort und Handlung hält. Die Handlung dreht sich um die Frage, wie sinnvoll mit dem Verdacht umgegangen werden kann, dass nichts im Leben einen Sinn hat. Der Roman bedient sich zahlreicher Symbole, um die Ambivalenzen in der Begegnung mit dem Nihilismus zu vergegenwärtigen (die durch Pierre Anthon geöffnete Klassenraum-Tür, der Pflaumenbaum, der Berg von Bedeutung, die Asche). Die dadurch präsentierte Dringlichkeit der existentiellen Sinnfrage mag für manche Leser/innen die Phantastik¹⁶ der Story verdecken: Ist

¹⁶ Für Markus Tomberg steht eine solche Phantastik „im Erbe der christlichen Tradition, sofern sie Erfahrungs- und phantastische Welt miteinander verknüpft. Aus den Bewältigungsstrategien dieser

es realistisch, dass ein Zwölf- bis Vierzehnjähriger einfach nicht mehr zur Schule geht und ein ganzes Jahr fast nur auf einem Pflaumenbaum sitzt? Und dass kein Erwachsener das seltsame Treiben der Pubertierenden bemerkt?

Der verschlafene Ort Tæring, den Janne Teller für den Roman erfunden hat und der übersetzt „rosten, korrodieren“ bedeutet, „zehrt seine Einwohner langsam auf, lässt sie vergehen, eben weil er keine Seele hat“.¹⁷ Er bleibt der einzige Ort der Handlung, weil die Jugendlichen von ihren Eltern nicht die Erlaubnis erhalten, zu einem Fernseh-Interview in die USA zu reisen (vgl. 114): So wichtig ist der Berg von Bedeutung nicht für die Fernsehshow, dass die Moderatorin deshalb nach Dänemark reisen würde: „[...] denn wenn wir auch wichtig und bedeutungsvoll waren, so war die Fernsehmoderatorin doch noch wichtiger und bedeutungsvoller. Und sie hatte keine Zeit, nach Tæring zu kommen und hier mit uns zu reden [...] Bedeutung war relativ und deshalb bedeutungslos“ (116).

Agnes erzählt die den Zeitrahmen eines Schuljahres umfassende Geschichte chronologisch ohne Zeitsprünge – bis auf eine Ausnahme. Obwohl ihrer Sprache eine innere Distanz zu dem Geschehen anzumerken ist, wirkt es glaubwürdig aus der Perspektive einer Pubertierenden erzählt. Erst im Epilog wird deutlich, dass seither acht Jahre vergangen sind. Nur einmal, als es zur Katastrophe der todbringenden Gewalt kommt, wird die Perspektive der erzählten vergangenen Zeit verlassen, um das Geschehen aus gegenwärtiger Perspektive zu bewerten: „Ich weiß nicht, ob es schlimm war oder nicht. Wenn ich jetzt darauf zurückblicke, muss es sehr schlimm gewesen sein. Aber so habe ich es nicht in Erinnerung. Mehr, dass es chaotisch war. Und gut. Es war sinnvoll, Pierre Anthon zu schlagen. Sinnvoll, ihn zu treten. Das hatte Bedeutung, selbst als er am Boden lag und sich nicht mehr wehren konnte und es irgendwann auch nicht mehr versuchte. Er hatte uns den Berg aus Bedeutung weggenommen, genau wie er uns schon einmal die Bedeutung weggenommen hatte. Er war an allem schuld. [...] Er war schuld, dass wir die Lust am Leben und an der Zukunft verloren hatten und nicht aus noch ein wussten. Wir wussten nur, dass es Pierre Anthon's Schuld war. Und dass er dafür bezahlen musste“ (134).

3. Zur Konfiguration des Romans II: Interpretation ausgewählter Textpassagen

Der Rückblick imitiert die distanzierte Außenperspektive der Leser/innen, aus der das Geschehen als „sehr schlimm“ zu bewerten ist, und wirbt dadurch zugleich um Verständnis für die Gewalt der Jugendlichen. Denn aus deren Innenperspektive ist der Tod Pierre Anthon's folgerichtig: Der Nihilismus lässt sich als Position nicht durchhalten, denn auch Pierre Anthon setzt in seinem Handeln einen Sinn voraus – ansonsten

Begegnung entwickelt sich das religiöse Potential der Texte. Sie bieten [...] die Möglichkeit spielerischer Weltdistanzierung, thematisieren die ‚Großen Fragen‘ nach Sinn und Ziel des Menschseins [und] reflektieren entwicklungspsychologische Aufgaben im Horizont religiöser Problemkonfigurationen wie Allmacht und Endlichkeit, Erlösung und Kontingenz“ (Fantastik und Religion – eine interdisziplinäre Herausforderung, in: Jörg Knobloch/Gudrun Stenzel (Hg.), *Zauberland und Tintenwelt. Fantastik in der Kinder- und Jugendliteratur*, Weinheim 2006, 89-97. Als Download verfügbar unter http://www.religion-im-kinderbuch.de/fileadmin/user_upload/kinderbuch/Phantastik_und_Religion_-_Tomberg.pdf, dort S. 7). Phantastik und die den Roman kennzeichnende parabolische Redeweise passen jedenfalls zusammen. So werden etwa Fabel und Parabel in der neueren Gleichnistheorie wie schon bei Adolf Jülicher wieder als eine Gattung betrachtet: „Wenn man allerdings meint, die Fabel lasse Tiere auftreten, während die Parabeln Jesu doch menschliche Szenerien entfalten, macht Klaus Doderer darauf aufmerksam, dass weder hier noch dort Personen agieren, sondern nur Schemen, erfundene, künstliche Wesen“ (Hubertus Halfas: *Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis*, Ostfildern 2012, 163). Ein solches Fabel-Wesen ist Pierre Anthon.

¹⁷ So Janne Teller in dem Interview in der Wochenzeitung „Die Zeit“ (s. Anm. 3).

wäre sein Versuch sinnlos, seine Mitschüler/innen durch stete Provokation von seiner Position zu überzeugen. Darin ist die Position des Nihilismus auf einen Existentialismus hin überschritten, der von jedem Menschen verlangt, sich den Sinn seines Daseins selbst zu geben – für Pierre Anthon läge dieser Sinn darin, seine Mitschüler/innen durch Provokation davon zu überzeugen, dass nichts etwas bedeutet. Ein solcher Sinn bleibt abhängig davon, dass andere einen Sinn wahrnehmen. Will Pierre Anthon diesen seinen parasitären Sinn erhalten, darf er den „Berg von Bedeutung“ nicht als legitime Antwort auf die Frage nach Bedeutung anerkennen. Indem er die mit zahlreichen Opfern verbundene und darin auch eindrucksvolle Sinnsetzung der anderen im Gegenteil sogar verspottet und seine Mitschüler/innen auslacht, missachtet er ihr Sinnprojekt als Teil ihrer Identität. Sein fehlender Respekt hat tödliche Konsequenzen – mit der Bedeutung ist nicht zu spaßen (vgl. 140). Pierre Anthon verkörpert den Gedanken des Zweifels an dem Sinn von allem, ein Gedanke, der den Menschen von Zeit zu Zeit überkommt - sollte er Zeit haben, sich darüber Gedanken zu machen.¹⁸ Weil er den nihilistischen Gedanken ohne Rücksicht auf die Situation seiner Mitschüler/innen durchhält, verkennt er den existentiellen Ernst der Lage. Er macht sich über die Sinnzuschreibungen seiner Mitschüler/innen lustig; und weil sie ihm glauben, töten sie ihn. Sie können es nicht ertragen, dass ihr Projekt in den Augen Pierre Anthon's sinnlos sein soll.

Die Interpretation seines Todes durch die Polizei steckt voller Ironie: „Als die Polizei auf die Idee kam, Pierre Anthon habe den Berg aus Bedeutung in Brand gesteckt, weil er nicht akzeptieren wollte, dass wir die Bedeutung gefunden und damit Berühmtheit erlangt hatten, widersprachen wir nicht. Es war nur traurig, dass er selbst im Feuer gefangen worden war“ (137). Deutlich wird die Paradoxie von Innen- und Außenwahrnehmung: Von außen erhalten die Jugendlichen die von ihnen ersehnte Anerkennung, weil die Erwachsenen das Verhalten Pierre Anthon's konträr zu dessen inneren Absichten deuten. Die Jugendlichen, die um die wahren Zusammenhänge wissen, sind nach außen im Recht, nach innen ist ihnen aber klar, dass die äußere Anerkennung nichts wert ist. Aus der Perspektive der Polizei ist der Täter zum Opfer der eigenen Tat geworden, während die eigentlichen Täter für die Außenwelt im Verborgenen bleiben. Aber diese Täter deuten ihre Schuld als gerechte Tat, weil sie sich selbst als Opfer Pierre Anthon's empfinden, der dafür büßen muss, dass er ihnen seine Anerkennung verweigert und damit ihre Lebensfreude vergällt hat. Der Satz: „Es war nur traurig, dass er selbst im Feuer gefangen worden war“ hat somit einen doppelten Boden: Nach außen hat sich Pierre, der „Stein“ des Anstoßes, als Brandstifter „nur“ ungeschickt verhalten; sein Tod wird als unbeabsichtigte Folge eines ihm unterstellten Sozialneids gedeutet. In Wirklichkeit hat er jedoch einen anderen Brand in den Herzen seiner Mitschüler/innen entfacht; sie sind traurig, dass er sich nicht von ihrem Feuer in der Suche nach Bedeutung hat anstecken lassen und ihre existentialistische Sinnsetzung nicht akzeptiert hat. Weil sie im Gegenteil von seinem Nihilismus befallen werden, geht der „Berg von Bedeutung“ folgerichtig in Flammen auf - gefangen war Pierre Anthon schon vorher, weil er seine eigene Position nicht in Frage stellen ließ.

Im Symbol der geöffneten Tür wird diese Position schon zu Beginn des Romans in ihrer Ambivalenz sichtbar, als Pierre Anthon den Klassenraum verlässt: „Mit gleichgültiger Miene nickte er uns zum Abschied zu und ging hinaus, ohne die Tür hinter sich zu schließen. Die Tür lächelte. Es war das erste Mal, dass ich sie das tun sah. Mir kam die angelehnte Tür wie ein breit grinsendes Maul vor, das mich verschlingen wür-

¹⁸ Janne Teller sagt entsprechend im ZEIT-Interview (s. Anm. 3): „Eigentlich kämpft jeder gegen den Pierre Anthon in seinem eigenen Kopf. Diese Kinder werden Fanatiker, ihn dort herauszubekommen – wie so viele Erwachsene, die mit ihren religiösen oder anderweitigen Wahrheiten den Zweifel zu überdröhnen versuchen.“

de, wenn ich mich dazu verlocken ließ, Pierre Anthon nach draußen zu folgen. Wem lächelte es zu? Mir, uns allen. Ich sah mich in der Klasse um, und die ungemütliche Stille sagte mir, dass die anderen es auch bemerkt hatten. Aus uns sollte etwas werden. Etwas werden bedeutete jemand werden, aber das wurde nicht laut gesagt. Es wurde auch nicht leise gesagt. [...] Ich wusste es nicht. Pierre Anthon's lächelnde Tür erzählte es mir. Mit dem Kopf wusste ich es immer noch nicht, aber trotzdem wusste ich es. Ich bekam Angst. Angst vor Pierre Anthon. Angst. Mehr Angst. Am meisten Angst“ (9f). Pierre Anthon verlässt einfach die Welt der Schule, die die Erwachsenen für die Kinder eingerichtet haben, damit „etwas“ aus ihnen wird. Diese mutige Freiheitstat erzeugt einerseits Respekt: die offene Tür lächelt und lädt ein, die vorstrukturierte Sinnwelt der Schule ebenfalls zu verlassen. Aber diese Offenheit erzeugt zugleich Angst davor, ‚verschlungen‘ zu werden. Der Nihilismus fasziniert, weil er dazu auffordert, die gewohnten Sicherheiten hinter sich zu lassen. Weil das ein Abenteuer mit ungewissem Ausgang ist, erschreckt er zugleich: Was erwartet mich auf dem Boden der Erkenntnis, dass nichts einen Sinn haben soll? „Angst. Mehr Angst. Am meisten Angst“? Die Sprachfigur der Klimax kommt im Roman häufig vor. Sie steht im Kontrast zur ansonsten eher kühlen Beschreibung der Geschehnisse.¹⁹ Am Ende des Peripetie-Kapitel ist diese Emotionslosigkeit auf die Spitze getrieben: „Der fromme Kai setzte sich aufs Fahrrad und der Zeitungswagen mit dem wimmernden Jan-Johan rumpelte lustig von dannen“ (98). Es gibt kein Mitgefühl mit dem leidenden Mitschüler, der gerade seinen Zeigefinger verloren hat – sonst könnte Agnes den Abtransport des Geschädigten nicht als „lustig“ beschreiben. Diese sprachlichen Mittel erzeugen in ihrer Kombination zusammen mit den sorgfältig formulierten Übergängen zwischen den Kapiteln jenen Sog weiterzulesen, von dem viele Leser/innen berichten.

4. Zur Refiguration des offen konfigurierten Schlusses: Vorsicht bei der Interpretation!

Aufschlussreich ist, wie der offene Schluss von verschiedenen Leser/innen refiguriert wird. Janne Teller verdeutlicht die Gefühle der Jugendlichen bei der Beerdigung Pierre Anthon's, indem sie Agnes eine ästhetische Erfahrung beschreiben lässt: „Wir gingen mit zur Beerdigung. Einige von uns weinten sogar. Aufrichtig, glaube ich, und ich sollte es wissen, denn ich war eine davon. Wir verloren das Geld vom Museum, denn niemand hatte daran gedacht, den Berg aus Bedeutung zu versichern. Aber wir weinten nicht deshalb. Wir weinten, weil es so traurig war und so schön mit all den Blumen, auch den weißen Rosen von unserer Klasse und weil der glatte und nicht-rissige weiße Sarg, der klein war, auch wenn er doppelt so groß war wie der Sarg von Klein Emil, um die Wette mit den Brillengläsern von Pierre Anthon's Vater glänzte und weil die Musik in uns hineinkroch und wuchs und wieder hinauswollte und es nicht konnte. Und das, ob man nun an den Gott glaubte, zu dem wir sangen, oder an einen anderen oder an gar keinen. Wir weinten, weil wir etwas verloren hatten und etwas anderes bekommen hatten. Weil beides wehtat, verlieren und bekommen. Und weil wir wussten, was wir verloren hatten, während wir das, was wir bekommen hatten, noch nicht benennen konnten“ (137).

Die Beerdigung erscheint hier wie ein multimediales Kunstwerk, das durch die Vielfalt der Sinneseindrücke ein ‚freies Spiel der Einbildungskraft‘ in Gang setzt (Kant), in dem Erinnerungen (an den Sarg von Klein Emil, an den verlorenen Berg von Bedeutung) und Erwartungen (die Erkenntnis dessen, „was wir bekommen hatten“) mit gegenwärtigen Wahrnehmungen (der Musik, der Farben und ihrer Spiegelungen) zur Einheit

¹⁹ Vgl. die Arbeitshilfe mit zahlreichen Kopiervorlagen: Christiane Althoff/Christina von Schlachtmeyer (Hg.): Lektüre: Nichts, München: Oldenbourg 2012, 30f.

einer ästhetischen Erfahrung amalgamieren. Diese Erfahrung beansprucht Geltung jenseits eines religiösen Glaubens an Gott als Adressaten der gesungenen Lieder. Die Wahrheit dieser Erfahrung provoziert „aufrichtige“ Tränen, „weil es so traurig war und so schön“. Ihre reinigende Wirkung entspricht der kathartischen Dimension in der Wahrnehmung des Schönen (Aristoteles). Es wird spürbar, dass sich etwas verändert, auch in der Hoffnung darauf, in der Erfahrung von Furcht und Schrecken etwas gewonnen zu haben, was noch nicht genau zu benennen ist; ein Teil dessen mag sein, was Agnes „acht Jahre“ danach als ‚Wissen‘ bezeichnet: „dass man mit der Bedeutung nicht spaßen soll“ (140).

Die Lektürehilfe von Althoff und von Schachtmeyer bietet für den Arbeitsauftrag: „Agnes sagt über die Beerdigung: ‚Wir weinten, weil wir etwas verloren hatten und etwas anderes bekommen hatten‘ (137). Was meint sie damit? Stelle dar: Was haben die Jugendlichen bekommen?“²⁰ eine aufschlussreiche Musterlösung an:

„Die Klasse weint, allerdings nicht um den Tod Pierre Anthons oder das Geld für den Berg, sondern weil sie erkannt hat, dass sie zwar den Berg und den Kampf, Pierre zu überzeugen, verloren hat, aber dafür ein wichtiges Gefühl gewonnen hat. Dieses Gefühl und diese Erkenntnis kann die Klasse noch gar nicht benennen, der Leser erkennt aber, dass es sich um das Gefühl der Zusammengehörigkeit, der Liebe zwischen Menschen (Pierre Anthons Vater bewegt Agnes auf der Beerdigung) handelt.“²¹

Dagegen lässt sich leicht am Text des Epilogs zeigen, dass die Erfahrung mit dem Berg-Projekt gerade die Zusammengehörigkeit der Klasse nachhaltig zerstört hat (vgl. 140). Die Musterlösung ist aufschlussreich, weil die Autorinnen der Lektürehilfe den Roman derart refigurieren, dass sie die Offenheit des Endes mit einer eigenen Sinnsetzung zukleben. Damit unterstreichen sie, dass die vom Roman konfigurierte Offenheit für sie bzw. ihre Schüler/innen unerträglich wäre. Weil die Frage, was die Jugendlichen bekommen haben, im Roman nicht eindeutig beantwortet wird, eröffnet sie eine ‚Leerstelle‘ (Iser), die die Autorinnen der Lektürehilfe auf der Basis ihrer Präfigurationen beantworten. Ein didaktisch reflektierter Einsatz des Romans im Unterricht erfordert eine kritische Distanz zu den eigenen Interpretationen im Blick auf die Präfigurationen der Schüler/innen und eine Offenheit ihren differenten Refigurationen gegenüber. Der vieldeutige literarische Text bildet den Maßstab zur Beurteilung möglicher Interpretationen, nicht seine Rezeption durch die Lehrkräfte.

In diesem Sinne verbindet Lonny-Platzbecker ihre Wahrnehmung des offenen Schlusses mit der entscheidenden didaktischen Frage: „Empörend erscheint [...] das offene Ende, an dem der Ich-Erzählerin allein die Erkenntnis bleibt, dass es mit einer vorschnellen, vordergründig konformistischen Antwort auf die Frage nach dem Sinn nicht getan ist. Der Versuch, den Sinn selbst zu machen und zu beweisen, ist gescheitert, der Existentialismus geht in Flammen auf. Raubt ein solch offener Schluss nicht jede positive Lebenseinstellung und ist daher jungen Lesern unzumutbar?“²² Lonny-Platzbeckers Ermutigung, den Roman im Religionsunterricht gleichwohl zu erarbeiten, ist bekannt (s. o. 1.) Sie soll nun abschließend theologisch untermauert werden.

5. Theologische Perspektiven: Der Geschenkcharakter der Sinnerfahrung

Man kann den Roman aus mindestens drei Fragestellungen rundheraus ablehnen: Die erste Anfrage ist philosophischer Natur: Ist der Nihilismus-Existentialismus Pierre Anthons wirklich durchdacht? Widerspricht er sich nicht selbst, indem er seine radikale

²⁰ Ebd. 25 (A 17).

²¹ Ebd., Lösung zu A 17, ohne Seitenangabe.

²² Lonny-Platzbecker/Nordhofen 63 (s. Anm. 5).

Infragestellung des Sinns von allem nicht auch selbst in Frage stellt?²³ Mit welcher Logik wäre das Urteil zu begründen, dass Bedeutung bedeutungslos ist, nur weil sie „relativ“ bleibt (116)?

Damit eng zusammen hängt die zweite, pädagogische Anfrage: Warum lassen sich die Jugendlichen von Pierre Anthon's nihilistischer Sprücheklopferi vom Pflaumenbaum herab so beeindrucken? Ist es nicht wertvoll, dass ihr Berg von Bedeutung in einem Museum seine Betrachter/innen dazu anregen könnte, über den Sinn des Lebens nachzudenken? Warum reduzieren sie das ästhetische Potential ihres aus einem existentiellen Angefragtsein entstandenen ‚Kunstwerks‘ auf seinen ihm zuerkannten, relativ hohen ökonomischen Wert – und unterwerfen sich damit der Kritik Pierre Anthon's?

Daran schließen folgende Fragen aus einer psychologischen Perspektive an: Wieso soll eigentlich die Bedeutung von etwas durch sein Opfer auf dem Berg von Bedeutung verifiziert werden? Ist es nicht aus sich heraus deutlich, dass die Sorge um ein lebendes Tier wie Hamster und Hund oder der Zeigefinger eines Gitarristen Bedeutung haben? Wird nicht im Gegenteil durch das Opfer die Bedeutung des Bedeutungsvollen zunichte gemacht? Schließt sich so nicht der Kreis zur ersten Anfrage, weil sich auf perfide Weise in dem Bestreben, Pierre Anthon davon zu überzeugen, dass doch etwas Bedeutung hat, der ihm anzulastende Widerspruch wiederholt, insofern Hund und Hamster sterben und auch der Zeigefinger seine funktionale Bedeutung verliert?

Auf die letzte Fragereihe möchte ich (religions-)pädagogisch reagieren, indem ich auf die von Georg Langenhorst interpretierte Aussage George Berkeley's zurückgreife: „esse est percipi“: Sein ist Wahrgenommen-Werden. In seinem Vortrag „Sprachkrise im Theotop? Zur Notwendigkeit radikaler Neubesinnung religiöser Sprache“²⁴ verweist Langenhorst auf die Bedeutung des Wahrgenommen-Werdens für Jugendliche, die er mit drei Beobachtungen unterstreicht: Erstens ist ‚Google-Earth‘ die beliebteste Seite im Internet, denn sie erlaubt es, sich selbst, seinen Wohnort, von oben wahrzunehmen. Zweitens nutzen Jugendliche Facebook und Blogs in steigender Tendenz, denn diese Medien unterstützen sie in ihrem Bestreben, wahrgenommen zu werden. Drittens rezipieren sie und bewerben sich für Fernsehshows, die vom Reiz des Star-Seins leben, insofern sie versprechen, dass der einzelne von vielen wahrgenommen wird. Nicht anders ergeht es den Mitschüler/innen Pierre Anthon's: Die Suche nach dem, was für den anderen Bedeutung hat, zwingt dazu, ihn genau wahrzunehmen – Agnes braucht beispielsweise drei Tage, „um Gerdas wunden Punkt herauszufinden“ (31). Und auch wenn es schmerzhaft ist, sich von dem zu trennen, was einem etwas bedeutet: Der Moment des Opfers ist mit einer intensiven Selbst- und Fremdwahrnehmung verbunden, die auch traumatisierend wirken kann. Mögliche Folgen werden besonders durch das Opfer Sofies deutlich: „Trotz allem war es Sofie, die stolz und unnahbar schien, während der große Hans herumrannte, als versuchte er, ihr alles recht zu machen“ (74). Ihr Opfer war derart, dass sie später „vor sich selbst geschützt werden muss“ (140).²⁵ Einerseits wird psychische Gewalt innerhalb der Gruppendynamik wechselseitig geforderter Opfer erzeugt, indem die Jugendlichen einander in ihren „wunden Punkten“ wahrnehmen, andererseits setzt die Anwendung körperlicher Gewalt eine mangelhafte oder fehlende Wahrnehmung des anderen voraus: Lässt

²³ Die Haltung der Fraglichkeitsverweigerung Pierre Anthon's analysiert Markus Tomberg in seinem Blog: Vgl. <http://blog.markus-tomberg.de/archives/33>, Aufruf vom 11.12.12.

²⁴ Anlässlich der religionspädagogischen Jahrestagung des DKV und des AKRK in Helfta am 29.9.2012.

²⁵ Zu Depression und Suizidgefährdung im Jugendalter als Kennzeichen internalisierender Problemverarbeitung vgl. Helmut Fend: Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Opladen 2003, 422-435.

sich Pierre Anthon durch Agnes' Ausruf, Sofie sei verrückt geworden, auch vom Baum herunterlocken – vielleicht mitbedingt durch Erinnerungen an erste erotische Erfahrungen mit Sofie, mit der er „vierzehn Tage ... gegangen“ war (43) – so beweist seine oberlehrerhafte Reaktion auf den Berg doch eine fehlende Wahrnehmung der Nöte seiner Mitschüler/innen, die sich dann auf ihn stürzen, als er seinen Blick von ihnen wendet: Sie nehmen ihn nicht mehr als einen Menschen mit einer unveräußerlichen Würde wahr, sondern nur noch als Zerstörer ihres Sinnprojekts. Folgerichtig geht er mit dem Berg zugrunde. Und auch die Gewalt gegen Jan-Johan erscheint korrekt, weil er auf ein temporäres Verhalten reduziert wird: Als er sich aus Angst um den Verlust seines Fingers in der Wahrnehmung von Agnes in einen „plärrende[n] Säugling“ verwandelt, der in ihr „höchstens Lust“ erzeugt, „nach dem Klumpen zu treten“ (95). Die pädagogische Fragestellung lässt sich durch entwicklungspsychologische Hinweise verdeutlichen: Die pubertierenden Jugendlichen geben sich nicht mit relativen Antworten zufrieden.²⁶ Sie suchen nach absoluten Wahrheiten und dem absoluten Lebenssinn – und deshalb treffen die Sprüche Pierre Anthons auf offene Ohren. Sie sind fixiert auf sich selbst und ihresgleichen²⁷ – und deshalb kann sie die Anerkennung der Erwachsenen nur kurzfristig über ihren Sinnlosigkeitsverdacht hinwegtrösten. Konkret begegnet ihnen die eindrucksvolle Ablehnung Pierre Anthons vom Pflaumenbaum herab – mögliche Sinnerfahrungen anderer Menschen, die etwa im Museum den Berg von Bedeutung ästhetisch wahrnehmen könnten, bleiben zu abstrakt. Sie spielen für ihr auf gegenwärtige Erfahrungen bezogenes Denken kaum eine Rolle – wie auch der performative Selbstwiderspruch der nihilistischen Position eine zu starke reflexive Distanz verlangen mag.²⁸

Diese philosophische Anfrage ist gleichwohl theologisch äußerst relevant: Denn, wie Hans-Joachim Höhn ausführt, ist ‚Gott‘ ein „Synsemantikon, d. h. man versteht nur so seine Bedeutung, dass man zugleich etwas anderes versteht. Dieses Andere ist die Welt, die angesichts des Widerstreits fraglosen und fragwürdigen Existierens ihrerseits nur verstehbar ist, wenn etwas anderes ‚mitverstanden‘ wird. Gott ist darum nicht ohne die Welt und das Nichts zu denken, weil von Gott nur im Zusammenhang des restlosen Bezogenseins auf das Nichts gesprochen werden kann. Die Welt ist ihrerseits ein Synsemantikon. Sie kann zwar ‚ohne Gott‘ verstanden und beschrieben werden, aber hinsichtlich ihres Daseins nicht ohne ihr Noch-nicht-Sein und Nicht-mehr-Sein, auf das sie bezogen und von dem sie zugleich verschieden ist. Erst über dieses Verwiesensein auf das Nichts kann auch von ihrem ‚Gottesbezug‘ gesprochen werden. Gott selbst fällt dabei nicht ‚unter‘ einen Begriff, weil das, was den Unterschied von Sein und Nichtsein konstituiert und den Widerstreit von Sein und Nichts zugunsten des Seins entscheidet, nicht unter Denkkategorien zu bringen ist, die für die Beschreibung von Sein und Nichtsein gelten.“²⁹ Wenn somit Gott nicht ohne die Fraglichkeit der Welt zu verstehen ist, dann ist eine Auseinandersetzung mit einer nihilistischen Position, die mit Pierre Anthon die Fraglichkeit der Welt auf die Spitze treibt, theologisch unverzichtbar und religionspädagogisch sinnvoll.

Die theologische Anthropologie von Thomas Pröpper charakterisiert dementsprechend die menschliche Freiheitssituation als unbedingt und bedingt zugleich: „unbedingt in

²⁶ Betrachtet man mit Kurt Lewin das Jugendalter unter der Perspektive des Zwangs, vom Kind zum Erwachsenen zu werden, wird daraus die „Bereitschaft, extremen Haltungen und Handlungen zu folgen und einen radikalen Positionswechsel zu vollziehen“, verständlich (August Flammer/Françoise Alsaker: Entwicklungspsychologie der Adoleszenz, Bern u. a. 2002, 25).

²⁷ Die im Roman sich ergebende Fixierung auf die Peers hängt auch zusammen mit der Entwicklungsaufgabe, die sozialen Beziehungen umzubauen (vgl. Fend (s. Anm. 25) 269-329).

²⁸ Vgl. die Zusammenfassung der Diskussion um den Zusammenhang der Entwicklung formaler Denkopoperationen mit dem jugendlichen Egozentrismus bei Flammer/Alsaker (s. Anm. 26) 125-127.

²⁹ Hans-Joachim Höhn: Der fremde Gott. Glaube in postsäkularer Kultur, Würzburg 2008, 189f.

ihrem Ausgriff nach Erfüllung und Sinn, aber begrenzt durch ihre Ohnmacht, über ihn zu verfügen“.³⁰ Pierre Anthon verneint bereits den Sinn eines Strebens „nach Erfüllung und Sinn“, ohne jedoch wirklich vermeiden zu können, in dieser Verneinung den Akt des Verneinens als unbedingt sinnvoll zu setzen. Dagegen versuchen seine Mitschüler/innen, im Berg von Bedeutung „über ihn [den Sinn] zu verfügen“ – um schließlich ihre diesbezügliche „Ohnmacht“ zu erfahren. Aus theologischer Perspektive könnte darum das Unbenennbare, das die Jugendlichen im Verlust gewonnen haben, mit Höhn wie folgt beschrieben werden: „Das voraussetzungs- und bedingungslose Freigelassensein ins eigene Dasein, das wohltuende Unterschiedensein vom Nichts [das die Jugendlichen anlässlich der Beerdigung ästhetisch erfahren, N. B.] dementiert die Auffassung, dass der Mensch seine Daseinsberechtigung auf der Basis bestimmter Zweckdienlichkeiten immer neu beweisen und durch sein Leben Gründe dafür liefern muss, die eine Antwort geben auf die Frage eines anderen Menschen: Mit welchem Recht bist du auf der Welt? [Diese Frage wollten die Jugendlichen verzweifelt beantworten, weil sie die radikale Frage Pierre Anthons in ihrer Radikalität ‚richtig‘ verstanden haben, N. B.] Sofern die Geschöpflichkeit des Menschen bedingungslos und zweckfrei ist, erweist sich auch die Frage, ‚warum‘ Gott Welt und Mensch erschaffen habe, als unsinnig. Eine solche Frage sucht nach Bedingungen, Gründen und Zweckbestimmungen für ein Dasein, dessen ‚Grundlosigkeit‘ doch gerade die Grundlage seiner Würde und seines Eigenwertes ist.“³¹ Jedes menschliche Leben ist unbedingt sinnvoll, weil es von ‚Gott‘ als dem vom Menschen restlos Verschiedenen grundlos anerkannt und geliebt ist – und nicht, weil und solange jemand Gutes tut und Böses vermeidet; die letztgenannten Sinnzuschreibungen wären bedingt durch das als sinnvoll oder unsinnig beurteilte Verhalten eines Menschen durch ihn selbst bzw. andere. Insofern sich Gott in seiner Zuwendung zum Menschen als einer offenbart, der restlos auf den Menschen bezogen ist, entspricht dem ein Sündenverständnis, das Sünde „nicht nur als Widerspruch gegen Gott, sondern auch als Verfehlung der Bestimmung des Menschen“ denkt: „Denn Sünde wäre dann immer (und jedenfalls auch) als der Versuch zu verstehen, diese wesentliche Aporie, die wir sind (bedürftig einer Erfüllung, die doch nur geschenkt werden kann), trotzdem aus eigenem Vermögen und in alleiniger Zuständigkeit lösen zu wollen“.³² Das genau wäre dann die Schuld der Mitschüler/innen Pierre Anthons, der wiederum seine Mitschüler/innen vom Pflaumenbaum der Erkenntnis herab dazu verführt, indem er die Möglichkeit der Erfüllung radikal verneint (ähnlich der Schlange, die den Samen des Zweifels am Wohlwollen Gottes in die Herzen der ersten Menschen sät).

6. Religionspädagogisches Fazit: Der Roman regt zur theologischen Reflexion an

Ausgehend von der erörterten theologischen Perspektive möchte ich folgende Aussage von Markus Tomberg zugleich ernst nehmen und modifizieren: „Wer *Nichts* beansprucht, um Gott durch die Hintertür zu thematisieren, überfordert den Text und unterschätzt die Herausforderungen der Fraglichkeit. Zu diesen lädt der Roman ein. Zu mehr nicht. Aber auch nicht zu weniger. Methodisch ist das eine große Herausforderung!“³³ Ernst zu nehmen ist diese Aussage darin, dass der Roman mit seinem hohen ästhetischen Potenzial nicht instrumentalisiert werden darf, um „Gott durch die Hintertür zu thematisieren“. Andererseits steht Gott dann schon an der Eingangstür des

³⁰ Thomas Pröpper, Theologische Anthropologie Bd. II, Freiburg 2011, 679.

³¹ Höhn (s. Anm. 29) 193.

³² Pröpper (s. Anm. 30) 679.

³³ Tomberg (s. Anm. 23).

Romans, wenn der Gottesbegriff den „Herausforderungen der Fraglichkeit“ gerecht wird, indem er etwa die Situation des Menschen mit Bonhoeffer realistisch einschätzt: „Vor und mit Gott leben wir ohne Gott.“ Höhn interpretiert diesen Satz: „Nicht vorenthalten wird uns die Zusage, dass wir vor und mit Gott leben. Nicht erspart bleibt uns die Härte, dass zu diesen Lebensumständen auch gehört, im Leben ohne Gott auskommen zu müssen.“³⁴ Nun wird auch verständlich, warum das Weinen der Jugendlichen bei der Beerdigung aufrichtig ist „ob man nun an den Gott glaubte, zu dem wir sangen, oder an einen anderen oder an gar keinen“ (137): Die Zusage Gottes gilt für Glaubende und Nicht-Glaubende - und selbst den Glaubenden bleibt Gott, besonders in den Erfahrungen des Verlustes, immer auch fremd. Die Erfahrung, dass sie über den Sinn des Lebens nicht verfügen können, müssen die Jugendlichen selbst machen – keine Schule und kein Erwachsener kann sie ihnen abnehmen. Aber der Religionsunterricht hat die Aufgabe, diese Erfahrung zu reflektieren, indem er mögliche Umgangsformen mit ihr darstellt, diskutiert und wenn möglich auch erprobt. Dazu bietet der Roman von Janne Teller ein attraktives Medium, gerade weil er keine vorschnellen Antworten gibt. Der Roman ist eine anschauliche Parabel der Situation des Menschen, sich vor die Sinnfrage gestellt zu sehen. „Keine Figur ist psychologisch umfassend ausgeleuchtet, kaum einer der Jugendlichen erhält wirkliches Profil. Der erzählerisch stimmig angelegte Roman, eher wohl als Parabel konzipiert, bleibt so seltsam ungreifbar. Die Autorin enthält sich allen Urteilen, gibt keine Lösungen und Perspektiven vor.“³⁵ Dadurch schafft eine gemeinsame Lektüre Raum und Chancen der Diskussion: Kann der Glaube an Gott als eine überzeugende Sinnantwort, „als Rettung aus dem Nichts, aus den Zweifeln an der Absurdität des Daseins“ überzeugen?³⁶

³⁴ Höhn (s. Anm. 29) 248.

³⁵ Georg Langenhorst: Buchtipp des Monats Dezember (2010): http://www.theologie-und-literatur.de/fileadmin/user_upload/Theologie_und_Literatur/Dezember10_Teller_Nichts.pdf (Aufruf am 16.12.12).

³⁶ Mirjam Zimmermann: Literatur für den Religionsunterricht. Kinder- und Jugendbücher für die Primar- und Sekundarstufe, Göttingen 2012, 123. Zu methodischen Hinweisen vgl. Norbert Brieden: „Nichts“ im Religionsunterricht, in: KatBl 138 (2013) Heft 2 (im Erscheinen).