

## **„Gottes(-)Versuchungen oder Eine israelische Brüdergeschichte Ein literarischer Zugang zu interreligiösem Lernen“**

*von Rene´ Brugger*

„Nicht Fakten, sondern Geschichten treiben uns um, lassen uns aufhorchen, betreffen uns und gehen uns nicht mehr aus dem Sinn. Wir vergessen gerne, dass wir viel mehr von Geschichten bestimmt sind, als wir wahrhaben wollen.“<sup>1</sup> Was uns die Neurowissenschaften über die Bedeutung von Geschichten für Leben und Lernen vermitteln wollen, wissen Juden und Christen schon lange. Als Erzählgemeinschaft versucht das Gottesvolk seit Jahrtausenden, seine Identität durch die Zeiten hindurch zu konstituieren. Dabei spiel(t)en Kontakte zwischen Religionen und Kulturen sowie die Perspektiven der „Anderen“ immer eine besondere Rolle: Das Fremde dient(e) hier als Herausforderung dazu, sich des Eigenen zu vergewissern. Die Frage nach dem Umgang mit Fremdem und Fremden („Wer ist mein Nächster?“) ist seit jeher eine Grundaufgabe, die immer wieder neu bewältigt werden muss.

Die Wahrnehmung von Eigen- und Fremdperspektiven, die Einübung der Perspektivenübernahme und die Ausbildung von Empathiefähigkeit gehören heute zu grundlegenden Aufgaben des Literatur- wie des Religionsunterrichts. Dem zugrunde liegen die fundamentalen Neubewertungen der nicht-christlichen Religionen, wie sie das Zweite Vatikanische Konzil vorgenommen hat.<sup>2</sup> Im religionspädagogischen Kontext geht es freilich darum, einerseits Zugänge zum Verständnis des Fremden als bereichernde Gabe für die individuell-subjektive Auseinandersetzung mit Religion und Glaube anzubahnen<sup>3</sup>, andererseits die Frage nach religiöser Toleranz tieferschürfend ins Gespräch zu bringen. Interkulturelles bzw. interreligiöses Lernen sollte sich daher nicht auf religionskundliches Faktenwissen beschränken, sondern bedarf prägender Begegnungen. Diese finden im Idealfall von Angesicht zu Angesicht statt.<sup>4</sup> Eine reizvolle Alternative sind stellen literarisch vermittelte Begegnungen dar.<sup>5</sup>

Am Beispiel des Jugendromans „Die erste Stimme. Ich und mein Bruder - mein Bruder und ich“<sup>6</sup> des israelischen Schriftstellers *Avram Kantor* (\* 1950) sollen im Folgenden literarische Zugänge zu interkulturellem und interreligiösem Lernen im Religionsunterricht aufgezeigt werden.

---

\* Erstdruck in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 1/2011, S. 25-29.

## **1. Brüdergeschichte und Familienroman**

Kantors Roman, der in einer Übersetzung von Mirjam Pressler vorliegt, könnte man als Brüdergeschichte oder, um im biblischen Duktus zu sprechen, als Geschichte vom „verlorenen und wiedergefundenen Sohn und Bruder“ bezeichnen. In diesem 206-seitigen Werk, das in fünfzehn Kapitel aufgeteilt ist, schildert ein zwölf- oder dreizehnjähriger namenloser Ich-Erzähler, der nur mit seiner „inneren“ Stimme sprechen kann, also stumm ist, den Kampf um die Sympathie und Zuneigung seines älteren Bruders. Die beiden Brüder leben mit ihrer Schwester Meirav und ihren Eltern in einer säkularen jüdischen Familie in Tel Aviv.

Das Verhältnis der Jungen zueinander zeichnet sich anfangs durch eine reine Koexistenz aus, wobei der ältere den jüngeren aufgrund des gemeinsamen Computers in seinem Zimmer zwar dulden muss, ihn jedoch wie alle für zurückgeblieben oder autistisch hält und sich deswegen für ihn schämt. Dennoch verteidigt er ihn, wenn er von Klassenkameraden verprügelt wird. Der ältere Bruder Kobi und seine Eltern unterschätzen die Intelligenz des Kleinen jedoch, der sich erfolgreich gegen Besuche bei Therapeuten und Logopäden wehrt. Der Kleine kann nämlich lesen und schreiben, verbirgt dies aber streng, so dass es nur seine Schwester Meirav weiß, mit der er lesen gelernt hat, der er aber eine Schweigepflicht über seine Fähigkeit verordnet hat. Nicht nur im Lesen, sondern auch im Umgang mit dem Computer ist der Ich-Erzähler bewandert. Er beschäftigt sich damit eigentlich nur, um seinem Bruder nahe zu sein. Der Ich-Erzähler glaubt, dass er durch die Sitzungen am PC die Abneigungen seines Bruders gegen ihn verringern könne.

## **2. Zwischen säkularem Judentum und religiöser Radikalisierung**

Neben der Tastatur findet er eines Tages einen Abschiedsbrief Kobis an die Eltern, in dem dieser schreibt, er sei für ein paar Tage weg und komme bald wieder. In der Tat kehrt er zurück, irritiert die Familie aber immer mehr durch seine strenge Einhaltung religiöser Gebote (Gebete, Reinheitsvorschriften u.a.) und seine äußere Verwandlung. Sein kleiner Bruder findet heraus, dass Kobi in die Fänge von „Verführern“ geraten ist. Es handelt sich um eine ultraorthodoxe messianische Gemeinschaft, die sogenannten „Leute von den Chabad“ in Zefat, mit denen er über die dubiose Internetseite „Schofar online“ Kontakt aufgenommen hat. Nach der Rückkehr Kobis hat sein kleiner Bruder das Gefühl, „als habe man Kobi etwas gestohlen, als habe man ihm innerlich etwas weggenommen. Etwas, was ich nicht genau benennen konnte“, etwas „Unsagbares“ (S. 58), wofür er keinen Begriff hat.

Je länger, desto mehr fühlt er, dass „die Frommen“ (Chassidim) Kobi von seiner Familie entfremden wollen: „Ich konnte mir diese Dinge zwar noch nicht ganz klar sagen, aber ich wuss-

te, dass zwischen Kobi und jenen unbekannt-ten Menschen etwas geschah, was nicht gut war. Etwas, was gegen mich gerichtet war. Gegen unsere Eltern. Gegen uns.“ (S. 136) Kobi jedenfalls sorgt sich um die Bar Mizwa seines kleinen Bruders, die aufgrund seines Alters demnächst anstehen müsste. Er interessiert sich besonders für die frommen Vorfahren der Familie, vertraut sich seinem stummen Bruder in Sinnfragen an, wissend, dass dieser nichts weitersagen kann. (vgl. S. 86. 105f) Die ungewohnte Freundlichkeit, mit der Kobi seinem Bruder begegnet, ist dem Kleinen nicht geheuer, auch wenn er sich danach so sehnt. In einer Auseinandersetzung Kobis mit den Eltern erfährt der Leser, dass der verschlossene und schweigsame Jugendliche die Zuneigung seiner Eltern vermisst, da diese sich nur um das Nesthäkchen kümmern. Sie merken nicht, dass Kobi sich wegen seiner anstehenden Einberufung zum Militär in einer schweren psychischen Bedrängnis befindet. Er möchte nicht auf den Spuren seines Vaters wandeln, glaubt dessen angeberischen Militärgeschichten von früher nicht. (vgl. S. 88-92)

### **3. Wandlung des Gottesverständnisses in der Krise**

Angeregt durch den inneren wie äußeren Wandel seines älteren Bruders, also in einer Krisenerfahrung, legt der Ich-Erzähler Rechenschaft über seine Vorstellung von Gott ab. Da man diesen nicht sehen könne, wisse er nicht, ob es ihn überhaupt gebe. Es passe auch kein Beweis, denn Gott sei etwas, was sich mit nichts anderem vergleichen lasse: „Vielleicht könnte man sagen, wenn es ihn überhaupt gibt, dann ist kein Mensch dazu in der Lage, ihn zu beschreiben, und auf gar keinen Fall, ihn zu verstehen. Wie kann man also herausfinden, ob etwas, über das man nichts weiß, nun existiert oder nicht?“ (S. 36) Den Jungen lassen diese Gedanken nicht mehr los, er kann ihnen nicht entfliehen. Und weil man nichts Sicheres wisse, müsse man sich vorsehen, „schließlich besteht immer die Möglichkeit, dass es ihn trotzdem gibt“ (ebd.).

Überhaupt bewegt ihn die Frage, woher diese Gottes-Gedanken immer kommen. Er hat eine Vorstellung von Gott als Großvater mit weißen Haaren im Kopf, was für eine Verortung seines Gottesverständnisses im Stadium des Kinderglaubens spricht. „Manchmal lächelt er mir freundlich zu, und manchmal schaut er mich mit einem Blick an, dass ich am liebsten im Boden versinken würde“ (S. 37). Dieser allmächtige Gott hat zwei Seiten, eine faszinierend-väterliche und eine erschreckende, beunruhigende, Scham erzeugende. Der Ich-Erzähler fragt sich, warum Gott ihm die Stimme noch vor der Geburt genommen habe und interpretiert dies als Strafe. Hierbei kommt das Motiv der göttlichen Prüfung ins Spiel: Der Junge möchte wissen, warum Gott die Menschen auf die Probe stellt. Obwohl er sich über die gängige Erklärung ärgert, wonach die Menschen nicht in der Lage seien, Gottes Werke zu verstehen, ver-

mutet er, „dass sie vielleicht dennoch stimmt. Und dann bitte ich ihn, mir das alles zu erklären, oder zumindest dafür zu sorgen, dass ich es verstehe, damit ich an ihn glauben kann, aber bis heute ist das nicht passiert“ (ebd.).

Die Bitte um Erleuchtung, wie er sie selbst bezeichnet, wurde bislang also nicht erfüllt. Das heißt für ihn aber nicht, dass es den weißbärtigen Großvater im Himmel deswegen nicht gibt. Denn die Erleuchtung eines Menschen sei ja umgekehrt auch kein Beweis für die Existenz Gottes: „Schließlich gibt es genug Verrückte, die davon überzeugt sind, selbst Gott zu sein, oder die Söhne von Gott oder seine Abgesandten oder sonst etwas“ (S. 38). Und überhaupt: Wenn es schon bei ihm so sei, der er noch nicht einmal Fragen über Gott stellen könne, wundere es ihn nicht, dass auch seinem Bruder Fragen kämen, die keiner beantworten könne. (ebd.)

Kobi erzählt ihm von der Opferung Isaaks und erklärt ihm in missionarischem Eifer, dass Gott nicht nur Abraham in der Bibel, sondern auch sie beide *heute* in Versuchung führe. Der Kleine erkennt schnell, worum es geht. Doch der Ich-Erzähler hält von den Gottesversuchungen wenig und ärgert sich nicht nur über die Erzählung der Opferung Isaaks, sondern noch vielmehr über Gott selber, der - obwohl er doch allwissend sei und ins Innere der Menschen blicken könne - die Menschen auf die Probe stelle. Seine Überzeugung „Ich wusste, dass Papa recht hatte und dass es Gott gar nicht gibt. Aber ich hatte Angst, was er machen könnte, falls es ihn doch gäbe“ (S. 146) demonstriert einerseits eine sehr kritische und selbstsichere Haltung, andererseits einen beunruhigenden Vorbehalt, der erhalten bleibt.

Kobis Worte verfolgen ihn und er überlegt, ob die Fragen und das Verhalten seines Bruders vielleicht ein Zeichen Gottes sind. Offenbart Gott sich im Mitmenschen, im Nächsten? Angestachelt davon dreht er keck den Spieß um und beschließt, Gott selber auf die Probe zu stellen, ihn zu „versuchen“: „Wenn es dich gibt und wenn du wirklich allmächtig bist und wenn du willst, dass ich an dich glaube [...] - dann beweise es mir. [...] Ich möchte, dass du mich ein Mal meine Stimme mit den Ohren hören lässt, nicht nur im Kopf [...] Denn dann werde ich sicher wissen, dass es Gott gibt“ (S. 147f.). Wenn Gott sich ihm offenbarte, dann würde er auch sein Leben ändern. Ein Gottesbeweis würde ihn zum Glauben führen, er würde ein frommer Jude mit schwarzer Kippa, Bart und Schläfenlocken werden. Doch der Zweifel schwingt mit: „Und was ist, wenn Gott die Probe nicht besteht? Was ist dann? Was wird sich dann an mir ändern?“ (S. 149) Er überlegt nicht lange, macht die Probe aufs Exempel, singt mit Inbrunst die Israelische Nationalhymne und das Halleluja - doch Gott lässt sich auf das Geschäft nicht ein, ein Gesang ist akustisch nicht vernehmbar. Dennoch: Die ‚Erleuchtung‘ soll noch folgen.

#### 4. Religiöser Fundamentalismus und Rettung

Kobi nimmt in den Sommerferien an einem zweiwöchigen Glaubensseminar seiner neuen Glaubensgemeinschaft teil - in Tel Aviv, also vor Ort. Sein Bruder spioniert ihm auf dem Fahrrad hinterher. Er ist fest entschlossen, ihn von dort wegzuholen, dieses ‚Opfer‘ nicht zuzulassen. Er hat das Gefühl, Kobi vor den Gehirnwäuschen retten zu können. Die Sorge Kobis um die Rettung seiner eigenen Seele und der seines Bruders und sein Vertrauen darauf, dass der Ewige den Kleinen von seiner Behinderung erlösen wird, findet der Kleine nach der misslungenen Gottesprobe doch reichlich seltsam. Denn: „Wenn es stimmte, dass der Ewige, gelobt sei er, alles heilt, was er geschlagen hat, dann schloss das auch die Ungläubigen ein“ (S. 176). In einer dramatischen Szene erfolgt die Rettung Kobis: Der namenlose Ich-Erzähler schleicht sich mit dem neuen Leitsatz seines Bruders, „Jedem, der eine Seele aus Israel erhält, rechnet es die Schrift an, als hätte er die ganze Welt erhalten“, ins Tagungshotel und konfrontiert ihn im Speisesaal damit. Als der Protagonist von einigen Mitgliedern der Gemeinschaft der Frommen grob abgewehrt wird, gehen Kobi die Augen auf. Der Schutzinstinkt gegenüber seinem kleinen Bruder führt ihn zur Erkenntnis, dass er sich auf dem falschen Weg befindet. Beide kehren nach Hause zurück. Kobi lernt seinen Bruder neu kennen. Völlig überrascht von der Chuzpe des Kleinen überredet er ihn schließlich, seine Geschichte als Buch zu verfassen, das der Leser eben in Händen hält.

‚Hilf dir selbst, dann hilft dir Gott‘, so könnte das Fazit lauten. Man kann die innere oder ‚erste‘ Stimme des Jungen als sein Gewissen interpretieren. An der Aufgabe, die er sich selber stellt, wächst er psychisch. Seine Vorstellung von Gott wandelt sich weg von dem naiven Bild von Gott als rauschebärtigen Greis, den man erpressen kann, hin zu einem gereifteren Verständnis, wonach man Gott nicht ‚in die Karten schauen‘ kann. Vielmehr ist der Mensch selber zum Handeln für seinen Nächsten aufgerufen.

#### 5. Religionsdidaktische Zugänge

Gerade für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 9-12 dürfte das Buch sich in besonderem Maße eignen. Vor allem zur Bildung der ästhetischen und inhaltlichen Kompetenzen (achtsame Wahrnehmung von Personen und Phänomenen anderer Religionen; Verstehen von Glaubenssystemen, Traditionen und Überzeugungen anderer Religionen) sowie zur Bildung der Kompetenz der Frage- und Ausdrucksfähigkeit kann durch die Einbeziehung des Romans in schulische Lernprozesse ein Beitrag geleistet werden.<sup>7</sup>

Anknüpfungspunkte bieten sich ausgehend von der Religiosität der beiden Brüder. Der zwölf- oder dreizehnjährige Ich-Erzähler, welcher in einer religiös nicht praktizierenden Familie aufwächst, weiß von Religion recht wenig und erkundet die Welt des Glaubens nicht nur über die Gespräche seines Bruders, sondern vor allem auch über das Internet. Von besonderer Bedeutung sind die Innenperspektiven des Ich-Erzählers, der mittels innerer Monologe den Leserinnen und Lesern Einblicke in seine Gedankenwelt erlaubt. Ihn treibt nicht nur die Sehnsucht nach der Zuneigung seines älteren Bruders, sondern auch das Gefühl der Verantwortung, diesen vor Schaden zu bewahren. Die im Buch verarbeiteten Überlegungen zu Gottesvorstellungen, welche mit der Theodizeefrage verbunden sind, können ebenso wie jüdische Bräuche und Riten (Mesusa, Bar Mizwa...) Ausgangspunkte und Impulse für religiöse Lernprozesse (z. B. komparatives Lernen) bilden.<sup>8</sup>

Während der Kleine durchgehend der Protagonist im Roman ist, darf die Entwicklung seines älteren Bruders Kobi nicht geringgeschätzt werden. Als Heranwachsender verkörpert er die Rolle des religiös Verführten, der die Familie mit seiner zunehmenden Radikalisierung (strenge Einhaltung der Gesetze, z.B. der Speisegebote) konfrontiert. Er stellt einen Jugendlichen in der Phase der intensiven (religiösen) Sinnsuche dar, der via Internet in die Fänge fundamentalistischer Kreise geraten ist. Die Figur des älteren Bruder Kobis, der letztlich aufgrund der rabiatischen Abweisung seines Bruders durch die Mitglieder der Sekte erkennt, dass er den falschen Weg geht, kann als ein verdeutlichendes Beispiel für das Lernen an Fehlern interpretiert werden.<sup>9</sup> Kobi findet seinen Weg zur Familie zurück, indem ihm in der Schlüsselzene im Hotel die Augen aufgehen für das, was ihm wirklich wichtig ist.

Die im Roman dargestellte Familie ist somit in gewisser Weise auch ein Spiegelbild des Judentums im heutigen Israel; die Bandbreite reicht von Orthodoxie (Großeltern), Agnostizismus (Eltern) bis Fundamentalismus (Kobi). In den literarischen Figuren wird also die vielgestaltige, plurale Form des Judentums und seiner verschiedenen Strömungen verkörpert. Die Romanfiguren sind dabei ausgearbeitete Charaktere und Typen in einem.

Im Hinblick auf didaktische Prinzipien im Rahmen interkulturellen und interreligiösen Lernens bietet der vorgestellte Roman interessante Angebote. Vor allem das didaktische Prinzip der Personalität bzw. Personorientierung kommt hier zum Tragen: „Um ein Sich-Hineinversetzen in fremde Traditionen und Lebenswelten zu ermöglichen, wählen Schriftsteller/innen ... den Zugang über wenige zentrale Zugangsfiguren. In der freiwilligen Identifikation mit diesen Personen wird die Welt, in der sie leben, fühlbar, schmeckbar, spürbar. (...) Lernenden öffnet sich so ein tieferer Zugang, als dies über bloße ‚Information über‘ möglich wäre.“<sup>10</sup> Das, was Georg Langenhorst für das Lernen mit Erzählungen in der Kirchengeme-

schichtsdidaktik schreibt, lässt sich analog auch auf das Lernen im interkulturellen/interreligiösen Kontext mit Jugendliteratur beziehen. Wenngleich das vorgestellte Jugendbuch eine erfundene Erzählung zum Inhalt hat, also fiktionale Literatur ist, so trägt es in weiten Teilen Merkmale eines realistischen Jugendromanes; die Geschichte ist erfunden, doch sie könnte so oder so ähnlich im heutigen Israel stattfinden.

Multiperspektivische Wahrnehmungen von Glaube und Religion und damit zusammenhängende Reifungsprozesse, vor allem in den beiden Zentralfiguren des Ich-Erzählers und des großen Bruders, aber auch in den Figuren der Eltern, finden Eingang in unterschiedliche Einschätzungen und Interpretationen der Verwandlung Kobis.<sup>11</sup> Die verschiedenen Wahrnehmungs- und Urteilsweisen im Hinblick darauf zeigen die Komplexität der Beurteilung von Entwicklungen und fordern Schülerinnen und Schüler zu eigenen Standpunkten sowie zur Entscheidung für oder gegen Identifikationsangebote heraus. Ausgehend von der Entwicklung Kobis kann daher gut eine kritische Diskussion zum Umgang mit religiösen Fundamentalismen ansetzen. Aufgrund entwicklungspsychologischer, kulturell-religiöser und politischer Anknüpfungspunkte bietet sich das Buch gerade auch an für fächerintegratives Lernen, beispielsweise in Zusammenarbeit mit den Fächern Deutsch und Sozialkunde.

#### **Anmerkungen:**

<sup>1</sup> *Manfred Spitzer*, Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Berlin/Heidelberg 2007, S. 453.

<sup>2</sup> Vgl. die Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen „Nostra aetate“.

<sup>3</sup> Vgl. *Clauß Peter Sajak*, Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, Münster 2005; *ders.*, Das Fremde als Gabe. Religionspädagogische Reflexionen zur Didaktik der Religionen, in: Theologisch-Praktische Quartalschrift 157 (2009), S. 258-267.

<sup>4</sup> *Stephan Leimgruber* bezeichnet dies als den „Königsweg“ interreligiösen Lernens, vgl. *ders.*, Interreligiöses Lernen. München 2007, S. 101ff.

<sup>5</sup> In diesem Fall könnte man von sog. „transkultureller Literaturdidaktik“ sprechen. Dieser neue Ansatz beschreibt sich der interkulturellen Bildung im Rahmen von literarischer Bildung. Dabei sollen reale Begegnungen mit literarischen Begegnungen produktiv kontrastiert werden. Vgl. *Werner Wintersteiner*, Transkulturelle Literaturdidaktik. Theoretische Begründungen, didaktische Ziele, literarische Beispiele, in: *Heidi Rösch* (Hrsg.), Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht, Freiburg i. Br. 2010, S. 33-48.

<sup>6</sup> *Avram Kantor*, Die erste Stimme. Ich und mein Bruder - mein Bruder und ich, München/Wien 2008 (Originalausgabe Tel Aviv 2005).

<sup>7</sup> Vgl. *Stephan Leimgruber*, Interreligiöse Bildung in der Schule. Eine katholische Perspektive, in: *Engagement* 4/2007. S. 296-311.

<sup>8</sup> Vgl. ebd., bes. S. 303-305.

<sup>9</sup> Vgl. *Fritz Oser/Maria Spychiger*, Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur, Weinheim/Basel 2005.

<sup>10</sup> Vgl. *Georg Langenhorst*, Aus Geschichte(n) lernen? Kritisch-konstruktive Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik, in: *Religionspädagogische Beiträge* 59/2007, S. 43-59, bes. S. 53-57.

<sup>11</sup> Vgl. ebd., S. 54f.