

Schablonen und Stereotype fächerintegrativ aufbrechen

Der Beitrag literarischen Lernens zur Bekämpfung von Antisemitismus

Der Autor

MMag. Dr. Lukas Pallitsch, Institut für Ausbildung und Praktische Studien an der PPH Burgenland; zugleich Fachinspektor für den Höheren Schulbereich in der Diözese Eisenstadt.

FI Mag. Mag. Dr. Lukas Pallitsch
Private Pädagogische Hochschule Burgenland
Institut für Ausbildung und Praktische Studien
Thomas Alva Edison Straße 1
A-7000 Eisenstadt
e-mail: lukas.pallitsch@ph-burgenland.at



Schablonen und Stereotype fächerintegrativ aufbrechen

Der Beitrag literarischen Lernens zur Bekämpfung von Antisemitismus

Abstract

Im Zuge Covid-Krise zeigt sich erneut, wie rasch in verschwörerische Theoriebildung judenfeindliche Ressentiments eindringen, sodass eine Tendenz gesellschaftlicher Krisenphänomene zu Antisemitismus kenntlich wird. Dieser Beitrag skizziert aus religionspädagogischer Perspektive, wie sich mithilfe literarischer Texte fächerübergreifend dem Problem begegnen lässt. Da in religionspädagogischer Hinsicht Hermeneutiken problematisch sind, die ‚das‘ Christliche durch Oppositionsfiguren vom Jüdischen absetzen, bietet sich eine Auseinandersetzung mit dem Judas-Roman von Amos Oz an. In Judas begegnet man einem vielfältig ausgeprägten Stereotyp, aber mit der Lektüre des Romans bekommt man es mit Erzählsträngen, -haltungen und -perspektiven zu tun, die helfen, starre Muster auflösen.

Schlagworte

Antisemitismus – Judentum – Judas – literarisches Lernen – Erzählperspektive

Breaking down templates and stereotypes in an interdisciplinary manner

A contribution of literacy learning to combat Antisemitism

Abstract

During the Covid-19 pandemic the construction of conspiracy theories was rapidly infused by patterns of antisemitic resentment, which reveals a link between global crises and stoking antisemitism worldwide. From a religious educational perspective, this contribution describes how the problem can be tackled by providing literary texts within an interdisciplinary approach. As certain hermeneutics, which dissociate Christianity from Judaism by using stereotypical antagonists, are highly problematic, a discussion of the “Judas Novel” by Amos Oz offers valuable insights to the context. Even though the character of Judas embodies a multifaceted stereotype, the novel’s storyline, narrative tone and point of view help to dismantle rigid patterns and break the bias.

Keywords

antisemitism – historical oblivion – anamnestic religious education – Judaism – solidarity

1. Zeitgenössische Ernüchterungen

„Eine kurze Geschichte des Antisemitismus zu schreiben, ist ein kühnes Unterfangen, denn der Antisemitismus hat eine überaus lange Geschichte: Er beginnt in der vorchristlichen Antike und reicht in die allerneueste Gegenwart.“¹ Mit diesem Satz leitet der Judaist Peter Schäfer seine *Kurze Geschichte des Antisemitismus* ein und zeigt in einem diachronen Blick, dass Judenhass kein Phänomen des 20. Jahrhunderts ist, sondern bereits in der vorchristlichen Antike wurzelt und mit erstaunlicher Kontinuität bis in die Gegenwart reicht.

Diese knappe Vorbemerkung markiert einen doppelten Einsatzpunkt, denn einerseits ist der Antisemitismus nicht nur ein gesellschaftliches Problem, sondern auch Teil religiöser Traditionsbildungen nicht jüdischer Konfessionen und Religionsgemeinschaften, und andererseits ist das Phänomen mit dem Schock der Massenvernichtung nicht erstarrt, im Gegenteil, auch im 21. Jahrhundert dringen linke und rechte Ideologien, die mit antisemitischen Tendenzen unterfüttert sind, in die Mitte der Gesellschaft vor. Damit werdendie Hoffnungen, dass sich all jene vorfindlichen Facetten menschenfeindlicher Verachtung von alleine auflösen, porös und zugleich die Frage laut, warum antisemitische Tendenzen immer wieder in Argumentation und Agitation eindringen.²

Es gehört zu den ernüchternden Einsichten der Covid-Krise, wie rasch sich im Bereich verschwörerischer Theoriebildung ein Untersatz judenfeindlicher Stereotype in der öffentlichen Kundgabe ausprägt. Bis in die jüngste Vergangenheit machen sich bei Protesten gegen die Maßnahmen zur Bekämpfung der Pandemie Menschen bemerkbar, die einen gelben Davidstern – meist mit der Aufschrift ‚ungeimpft‘ – sichtbar an der Kleidung tragen. Damit möchten sich die Protestierenden in eine Reihe mit den von den Nationalsozialisten verfolgten Jüdinnen und Juden stellen, die den Davidstern gezwungenermaßen als Emblem der Stigmatisierung tragen mussten. Inwieweit selbst einer demokratischen Verfassung die Hebel zur Handhabe fehlen, wird daran deutlich, dass zahlreiche Regierungen derartige Formen des Protests zwar nicht nur für geschmacklos und geschichtsverzerrend, sondern auch für volksverhetzend halten, diese jedoch nicht strafrechtlich geahndet werden können. Wenn etwas als hochgradig empörend und anstößig empfunden wird, aber dennoch nicht strafbar ist,³ stellt sich die Frage,

1 SCHÄFER, Peter: *Kurze Geschichte des Antisemitismus*, München: Beck 2020, 9.

2 Das Problem scheint gegenwärtig noch weniger behoben, da die Antisemitismus-Meldestelle der IKG-Wien (Israelitischen Kultusgemeinde Wien), die seit 20 Jahren eine systematische Erfassung antisemitischer Vorfälle in Österreich vornimmt, für das Jahr 2021 eine neue Rekordzahl an Übergriffen verzeichnet (vgl. ISRAELITISCHE KULTUSGEMEINDE WIEN: Antisemitismus Meldestelle Berichte, in: <https://www.antisemitismus-meldestelle.at/berichte> [abgerufen am 12.09.2022]).

3 Vgl. JAHN, Matthias: Schwer zu ertragen, aber nicht strafbar, in: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/verharmlosung-des-holocaust-schwer-zu-ertragen-aber-nicht-strafbar-matthias-jahn-100.html> [abgerufen am 12.09.2022].

wie viel provokatives Potenzial eine freiheitliche Gesellschaft aushalten muss. Ist es vor dem Hintergrund der deutschen und österreichischen Geschichte nicht schwer zumutbar, dass solche Symbole wirksam für andere Kontexte verwendet werden? Was wird verharmlost, was nivelliert? Zeigt sich nicht zuletzt, dass Antisemitismus insgesamt eine Verschwörungserzählung ist, die auf Abwertung und Ausgrenzung abhebt, und gerade in Krisenzeiten solche Narrative eine Konjunktur erleben?

Mit diesen Fragen sehen sich auch Religionspädagog*innen vor die Frage gestellt, inwieweit „sie nicht das Thema Antisemitismus vorrangig als ein Problem der ‚anderen‘ betrachtet haben: Als ein Thema der Kirche in der NS-Zeit, die sich nicht entschieden genug für Juden eingesetzt hat. Als ein Problem der ‚Ewig-Gestrigen‘ und ihrer Adepten“⁴. Somit adressiert dieses Problem das eigene Selbstverständnis und befragt nicht zuletzt die Religionspädagogik, in welchem Maße fehlende Selbstkritik und mangelnde Toleranz das Selbstverständnis von Fach und Profession prägen. So gesehen weitet sich der Problemhorizont in der Praxis.

Nach diesem (1) eher cursorischen Aufriss von Krisensymptomen wird im Folgenden zunächst (2) die Gefahr von Antisemitismus sowohl im theologischen als auch religionspädagogischen Bereich kurz skizziert und deren Stereotypisierung an der (3) Wirkungsgeschichte des Judas als prototypischen Juden gezeigt. Im Anschluss daran wird (4) der Einsatz von literarischen Texten für Antisemitismus-Prävention und interreligiöse Lehr- und Lernprozesse diskutiert, um (5) anhand des *Judas*-Romans von Amos Oz exemplarisch den Zusammenhang fächerübergreifender Möglichkeiten aufzuzeigen. Zuletzt wird sich zeigen, inwiefern Fragen der (6) Perspektiven und des Perspektivenwechsels, zu denen (7) literarische Lektüren anregen (können), zu einer (8) Be- und Entgegnung antisemitischer Schablonen anhalten.

2. Pädagogische und theologische Problemanzeigen

Die alarmierenden Befunde der Covid-Krise, die entgegen landläufiger Erwartungen ein ungeahntes antisemitisches Potenzial geweckt hat, erfordern es, eine solidarische Grundhaltung mit dem jüdischen Volk aufzubringen. Im Bereich der Theologie nimmt die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser „sozialen

4 WERMKE, Michael / ROTHGANGEL, Martin: Einführung in den Thementeil, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 18 (2019) 2–5, 3.

Krankheit⁵ längst keine Leerstelle mehr ein, wobei der Religionspädagogik⁶ neben der Systematik⁷ eine besondere Bedeutung zukommt.

Weshalb aber steht die Religionspädagogik in besonderer Pflicht? Zunächst ist zu betonen, dass sich religionspädagogisches Lernen nicht auf einzelne Lernende fokussiert, sondern einen öffentlichen und politischen Auftrag hat.⁸ Wenn sich Schüler*innen heute in einer Gesellschaft finden, in der Judenhass zunehmend offener geäußert wird („Du Jude!“) und als Reaktion auf politische Gegebenheiten tiefer in die politische und soziale Mitte vordringt, dann muss betont werden, dass das Christentum erheblichen Anteil an dieser schmerzhaften Entwicklung hat. So hat etwa Theodor W. Adorno in seinen *Minima Moralia* das aus der Erschütterung über den Terror grundierte Lebensgefühl einer gesamten Generation wie kein anderer nachgezeichnet und dabei ausgewiesen, in welcher Art und Weise jesuanische Sätze, wie beispielsweise „Wer nicht für mich ist, der ist gegen mich“ (Mt 12,30; Lk 11,23), zugleich einen totalitären Anspruch in Gang gesetzt und Aversionen freigesetzt haben:

Das Ende ist die medizinische Untersuchung nach der Alternative: Arbeitseinsatz oder Liquidation. Der neutestamentliche Satz: ‚Wer nicht für mich ist, ist wider mich‘ war von jeher dem Antisemitismus aus dem Herzen gesprochen. Es gehört zum Grundbestand der Herrschaft, jeden, der nicht mit ihr sich identifiziert, um der bloßen Differenz willen ins Lager der Feinde zu verweisen: nicht umsonst ist Katholizismus nur ein griechisches Wort für das lateinische Totalität, das die Nationalsozialisten realisiert haben. Sie bedeutet die Gleichsetzung des Verschiedenen, sei’s der ‚Abweichung‘, sei’s des Andersrassigen, mit dem Gegner. Der Nationalsozialismus hat auch darin das historische Bewußtsein seiner selbst erreicht.⁹

5 SIMMEL, Ernst: Antisemitismus und Messen-Psychopathie, in: SIMMEL, Ernst (Hg.): Antisemitismus, Frankfurt a.M.: Fischer 1993, 59.

6 Vgl. WOPPOWA, Jan: Religionspädagogik in der Spur von Nostra Aetate, in: BOSCHKI, Reinhold / WOHLMUTH, Josef (Hg.): Nostra Aetate 4. Wendepunkt im Verhältnis von Kirche und Judentum – bleibende Herausforderung für die Theologie, Paderborn: Schöningh 2015, 61–74; KOHLER-SPIEGEL, Helga: Juden und Christen. Geschwister im Glauben. Ein Beitrag zur Lehrplantheorie am Beispiel Verhältnis Christentum Judentum. Freiburg: Herder 1991; ROTHGANGEL, Martin: Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9-11, Freiburg: Herder 1997; SPICAL, Julia: Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich (ARP 57), Göttingen: V&R unipress 2015.

7 Vgl. LANGER, Gerhard / HOFF, Gregor Maria (Hg.): Der Ort des Jüdischen in der christlichen Theologie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2009; BOSCHKI, Reinhold / WOHLMUTH, Josef (Hg.): Nostra Aetate 4. Wendepunkt im Verhältnis von Kirche und Judentum – bleibende Herausforderung für die Theologie, Paderborn: Schöningh 2015. Dass sich in diesen Fachbereichen eine positive Entwicklung abzeichnet, war keineswegs immer so.

8 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart: Kohlhammer 2015.

9 ADORNO, Theodor W.: *Minima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2003 (= stw 1704), 149f.

In diesem mit *Musterung* betitelten Aphorismus 85 arbeitet Adorno heraus, mit welcher Methode das Christentum zu einer Hauptquelle antijüdischer Affekte wurde. Zugleich wird von Adorno ein wichtiges anti-jüdisches Stereotyp benannt, das lange im Religionsunterricht mittransportiert wurde: Das Judentum steht in Distinktion zum Christentum, mehr noch, es firmiert als das Andere oder gar als das Gegenüber zum Christentum. In weiteren Bedeutungszusammenhängen wird es als marginale Vorstufe des Christentums oder gar als *de facto* veraltete Religion gesehen, die den Messias nicht erkannte und damit diesem qualitativ untergeordnet ist.

Was Adorno aphoristisch schreibt, hat bei genauerem Blick auf die Entwicklungslinien des Christentums eine historische Entsprechung, da ein zentrales Motiv für „die Entstehung der abendländischen Judenfeindschaft dem konflikthaften Ablöseprozess der frühen Christen vom Judentum [zukommt]“¹⁰. Von der Antike über die Neuzeit bis in die jüngste Gegenwart fungiert der „Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne“¹¹. Ist auf gesellschaftlicher Ebene die Judenfeindschaft mittlerweile zu einem komplexen Thema geworden, weil sie in den Ideologien der neuen Rechten ebenso wie in der Israelfeindschaft von Migrant*innen aus arabischen Ländern spürbar wird,¹² so gilt es dies für den pädagogischen – und spezifisch für den religionspädagogischen – Kontext zu bedenken. Immer noch finden sich Formen eines latenten oder bzw. und manifesten Antisemitismus im pädagogischen sowie schulischen Kontext:¹³

Akademisch beunruhigender, weil aus dem eigenen Feld stammend, sind jedoch Bilder und Stereotypen, die im etablierten Wissen und seinen Verbreitungsmechanismen transportiert werden. Das beginnt in Schulmaterialien bei den gängigen Verzeichnungen der Pharisäer als gesetzlich-konservative Gegentypen zum zugewandten Charismatiker Jesus und zieht sich bis in die anerkannt heikle Frage nach dem Land als Gabe an Israel.¹⁴

Nun ist es nicht so, dass in Schulmaterialien im strengen Sinn Antisemitismus oder Judenfeindschaft ganz offen vorliegen, dennoch aber „Hermeneutiken, die ‚das Christliche‘ durch Absetzungs- und Oppositionsfiguren von ‚dem (Früh-) Jüdischen‘ absetzen und notwendig zu Stereotypen greifen müssen, deren Hin-

10 BERGMANN, Werner: Geschichte des Antisemitismus, München: Beck ⁵2016, 9.

11 So der gleichnamige Buchtitel von SALZBORN, Samuel, Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Sozialwissenschaftlich Theorien im Vergleich, Frankfurt a. M.: Campus 2010.

12 Vgl. HEILBRONN, Christian / RABINOVICI, Doron / SZNAIDER, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Fortsetzung einer globalen Debatte, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2019.

13 Vgl. HAILER, Martin: Christlich-jüdischer Dialog und seine relevanten Erträge für den Religionsunterricht, in: Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 36 (2020), 88–100, 88–90.

14 HAILER 2020 [Anm. 13], 97.

tergrund mindestens heikel ist“¹⁵. Daraus ergibt sich als hermeneutische Konsequenz, die Bedeutung der Jesuserzählungen in Rückgriff auf, nicht aber in Distinktion zu ersttestamentlichen oder jüdischen Semantiken zu erschließen. Für die Schulpraxis kann eine Problematik darin bestehen, Jesus als Kontrastfolie zu den Pharisäern, im Zuge der Passion zu ‚den Juden‘ und schließlich Judas als dessen Opponenten zu verstehen,¹⁶ denn damit läuft man Gefahr, einen farblichen Schwarz-Weiß-Kontrast in ein Heil-Unheil-Schema zu überführen.

Abgesehen von den mit Feindseligkeit und Misstrauen bedachten Pharisäern fußt die geschichtliche Darstellung Israels in den Lehrbüchern meist auf dem Alten Testament, wobei die „Zeit zwischen der zweiten Tempelzerstörung und der Schoah meist nicht thematisiert [wird], sodass diese Ereignisse ‚heilsge-schichtlich‘ als Bestrafung und endgültige Verwerfung des Judentums interpretiert werden können“¹⁷. Da christliche Ausprägungen des Antisemitismus als Versionen des Judenhasses erkennbar werden, indem das Judentum für pseudoreligiöse Schablonen passförmig gemacht wird, kann sich das Christentum der Geschichte und Genese des Antisemitismus in der Verantwortung nicht entziehen. Gerade jene Übertragungsvorgänge, die in ihrer Motivik wie der „Angst vor dem selbstbewussten Juden“ oder dem Bild der „Judensau“¹⁸ christliche Ursprünge und Züge mitführen, halten dazu an, sich mit „dem Problem des Antisemitismus in den heutigen Gesellschaften als eigenständiges Thema auseinandersetzen“¹⁹. Deshalb ist die Prävention von Judenfeindlichkeit in pädagogischer Hinsicht eigentlich „eine Querschnittsaufgabe aller schulischen Fächer und zugleich eine grundlegende Herausforderung für den Religionsunterricht“²⁰. Exemplarisch soll an der Figur des Judas gezeigt werden, wie dies gelingen kann.

15 HAILER 2020 [Anm. 13], 97.

16 Vgl. SPICHAL, Julia: Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich (ARP 57), Göttingen: V&R unipress 2015.

17 SPICHAL, Julia: Antijüdische Vorurteile in Lehrplänen und Schulbüchern für die Grundschule, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 18 (2019) 124–133, 125; vgl. weiterführend für die katholischen Lehrbücher FIEDLER, Peter: Das Judentum im katholischen Religionsunterricht. Analyse, Bewertung, Perspektiven, Ostfildern: Patmos 1980, 155; für den evangelischen Bereich vgl. ROTHGANGEL Martin: Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9-11. Freiburg: Herder 1997, 123.

18 Vgl. SCHÄFER 2020 [Anm. 1], 132 sowie 153.

19 BOSCHKI, Reinhold: Der Beitrag religiöser Bildung zur Antisemitismus-Prävention. Bericht aus einem internationalen Forschungsprojekt, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 18 (2019) 62–74; weiterführend vgl. BOSCHKI, Reinhold: Art. *Antijudaismus, Antisemitismus*. Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (2019), in: www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/antijudaismus-antisemitismus/ch/023d4b4870619b8d2731db4c7e67f4ea/ [abgerufen am 7.8.2022].

20 BOSCHKI, Reinhold / ROTHGANGEL, Martin: Judenfeindlichkeit und Islamfeindlichkeit – religionspädagogische Präventionsarbeit, in: ALTMAYER, Stefan/ GRÜMME, Bernhard (Hg. u.a.): Judentum und Islam unterrichten, Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 36, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2020, 162–174, 162; BOSCHKI, Reinhold: Bekämpfung des Antisemitismus als Aufgabe des (Religions-)Unterrichts, in: Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung im Kontext (ZfBeg) 1-2 (2018) 111–113.

3. Judas: Motor des Antisemitismus

Sich auf die Spuren des christlichen Antisemitismus zu begeben, impliziert deshalb, das in den neutestamentlichen Schriften aufgebaute Spannungsverhältnis zu den Juden nachzuvollziehen. Dass Spuren auf dem Boden eines christlich ausgeformten Antijudaismus in einen Antisemitismus übergangen und bis heute nachgezogen werden, nimmt die Religionspädagogik in die Verantwortung, weil sie über Jahrzehnte den Raum bot, um die innerjüdische Auseinandersetzung Jesu mit den Schriftgelehrten und Pharisäern als bevorzugte Gegnerschaft in Lehrbüchern zu illustrieren und diesen Antagonismus mithin zu überzeichnen. Eine weitere Problemzone stellt die Passion dar. Klar dürfte dabei sein: „Es geht nicht ohne eine Gerechtigkeitssemantik, aber zu beachten ist auch, dass der Prozess Jesu eine heillose Verstrickungsgeschichte der hohen Geistlichkeit, der römischen Besatzungspolitik und der öffentlichen Meinung gleichermaßen zeigt, nicht etwa die ‚des‘ Judentums.“²¹ Nicht zuletzt deshalb stellen die Passionserzählungen ein heikles Thema dar.

Sind es in Schulbüchern meist die Pharisäer, die als jüdische Kontrastfolie zu Jesus herangezogen werden,²² so ist es im kollektiven Gedächtnis Judas, der das Heil als Inbegriff des Unheilvollen kontrastiert. Judas wird meist als verräterisch, gierig oder hinterlistig attribuiert und wird damit zum Inbegriff des Bösen. Darüber hinaus wird mit dieser Figur die Schuld am Tode Jesu assoziiert. Vorab gilt es zu bedenken, dass sich das Judasbild in den Evangelien meist in das theologische Konzept der Autoren fügt, wobei die Erzählungen, insbesondere was die Gestaltung dieser Figur betrifft, nicht von historischen Interessen geleitet sind. Haben bereits die Evangelisten diese Figur mit Habgier und Hinterlist gezeichnet, was zum abschließenden Suizid führte, so hat dieses Bild wirkungsgeschichtlich dazu beigetragen, in Judas den Sünder oder das Schlechte par excellence zu sehen. Darüber hinaus gilt er seit den Kirchenvätern als Prototyp des Zweiflers, Gottesverächters und verstockten Juden.²³ Bereits in der Alten Kirche wurde mit fragwürdigen Verweisen auf Textstellen ein Judasbild als verstockter Apostel einerseits sowie als prototypischer Jude andererseits entworfen und damit ein Antijudaismus forciert; diese Facette hat spätestens ab dem Mittelalter durch die Malerei und das Passionsspiel einen Popularisierungsschub erlebt und sich massiv ausgeprägt. An der Figur des Judas lässt sich gut einse-

21 HAILER, Martin: Christlich-jüdischer Dialog und seine relevanten Erträge für den Religionsunterricht, in: ALTMAYER, Stefan/GRÜMME, Bernhard u.a. (Hg.): Judentum und Islam unterrichten, Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 36, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2020, 88–100.

22 Vgl. SPICHAL 2015 [Anm. 16].

23 Vgl. MEISER, Martin: Judas Iskariot. Einer von uns, Leipzig: EVA 2004.

hen, inwieweit „[d]er christliche Antijudaismus Elemente für eine Ideologie bereit[stellte], die im Antisemitismus übernommen werden konnten“²⁴.

4. Literarische Begegnung

Antisemitismus wird in der Schulpraxis außerhalb des Nazi-Terrors oftmals als direkte Reaktion auf schulaktuelle oder tagespolitische Vorfälle zum Thema. Da eine solche Reaktion stets einer thematischen Reduktion gleicht,²⁵ wäre es wichtig, das Thema nach Möglichkeit breiter oder gar fächerintegrativ aufzubereiten. Zuletzt wurde aus religionspädagogischer Sicht betont, dass bei Präventionsarbeit gegen Antisemitismus bei Schüler*innen mit dem Effekt des ‚Nicht-schon-Wieders‘ zu rechnen ist, weshalb eine „Präventionsarbeit gegen Antisemitismus Absprachen mit Fächern wie Deutsch und Geschichte nötig [macht], in denen das Thema möglicherweise auch behandelt wird“²⁶. Antisemitische Stereotype aufzubrechen und die Klischees argumentativ aufzuweichen, kann am besten durch ein von „verschiedene[n] Fächer [...] schulinternes Curriculum“ gelingen, „das im Sinne aufbauenden Lernens die einzelnen Fächer über die Jahrgänge hinweg und aufeinander abgestimmt ins Spiel bringt“²⁷. Eine Möglichkeit, die in diese Richtung geht, kann *literarisches Lernen* sein, verstanden als „schulische Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen“²⁸. Ohne literarische Texte zu verzwecken, kann das Lesen sowie die Reflexion von literarischen Texten eine wichtige Möglichkeit religiösen Lernens einerseits und von Antisemitismus-Prävention andererseits darstellen.²⁹

Wenn sich Religions- auf Deutsch- bzw. Literaturunterricht einlässt, stellt sich zunächst die Frage, welche Möglichkeiten literarisches Lernen im religionspäda-

²⁴ KAMPLING, Rainer: Antijudaismus, in: BENZ, Wolfgang (Hg.): Handbuch des Antisemitismus. Band 3: Begriffe, Theorien, Ideologien, Berlin: De Gruyter 2010, 10–13, 13.

²⁵ Ein systematisches Praxisproblem gründet ferner darin, dass Antisemitismus vorrangig als Unterrichtsbeitrag zum Themenbereich Nationalsozialismus empfunden wird und infolgedessen die antike Ingangsetzung, über Jahrhunderte angereicherte Hassmotive ebenso wie gegenwärtige Facetten des Judenhasses im Unterricht ausgeblendet werden. (Vgl. WETZEL, Juliane: Antisemitismus als Herausforderung für die schulische und außerschulische Bildung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 18 (2019) 35–49.

²⁶ BOSCHKI, Reinhold / ROTHGANGEL, Martin: Judenfeindlichkeit und Islamfeindlichkeit – religionspädagogische Präventionsarbeit, in: ALTMAYER, Stefan/ GRÜMME, Bernhard u.a. (Hg.): Judentum und Islam unterrichten, Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 36, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2020, 170.

²⁷ EBD.

²⁸ BÜKER, Petra: Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe, in: BOGDAL, Klaus-Michael / KORTE, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik, München: dtv 2002, 120–133, 121.

²⁹ Vgl. dazu LANGENHORST, Georg: Antisemitismus-Prävention durch literarisches Lernen, in: MOKROSCH, Reinhold u.a. (Hg.): Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung. Göttingen: V&R 2020 (= Werte-Bildung interdisziplinär 4), 297–304.

gogischen Setting bietet. Literarische Texte offerieren eine eigenständige, aber auch chancenreiche Form (inter-)religiösen Lernens. Gegenwärtig ist in der Didaktik von einem Paradigmenwechsel die Rede, dass ein Reden und Lernen ‚über‘ Religionen zu kurz greife und es vielmehr zu Begegnungen kommen müsse, um ein Lernen ‚mit‘ zu ermöglichen, da es gleichsam einer Einfühlung ‚in‘ andere Welten bedürfe.³⁰ Vor diesem Hintergrund bietet das – auf das Judentum bezogen – literarisch vermittelte Begegnungslernen Kontaktzonen. Da ein Lernen ‚über‘ Religion zu wenig ist, braucht es punktuelle Formen von (religiöser) Begegnung und Partizipation, die Wege in die Innenseite einer Religion ermöglichen. Fraglos sind Wissensbestände (Glaubensaussagen, Historie und Selbstverständnis) zu einer Religion erforderlich, dennoch „ist für ein tieferes Verstehen das Vertraut-Werden mit spirituellen Grunderfahrungen und eine – zumindest ansatzweise versuchte – Einfühlung in die glaubende Welt- und Lebenssicht heute bei uns lebender Jüdinnen und Juden weitaus bedeutsamer. Genau in diese Lerndimensionen fügt sich der Einsatz literarischer Texte in interreligiösen [sic!] Lehr- und Lernprozesse ein.“³¹ Weil der Anspruch von Literatur nie ausschließlich darin liegt, ein ausschließlich durch Fakten geprägtes Bild entwerfen, sondern einen subjektiven Zugang zu religiösen Phänomenen anzubieten, besteht eine didaktische Aufgabe darin, dem Alter und pädagogischen Setting entsprechende Konkretionen zu ermöglichen. Als didaktische Kernbegriffe, die religiöses Lernen im Umgang mit Literatur ermöglichen, gelten Subjektivität, Perspektivität, Alterität, Authentizität, Personalität, Reflexivität und Expressivität.³² Neben einem perspektivischen Hineinschlüpfen in andere existenzielle Dimensionen ist in einer pluralistischen Gesellschaft insbesondere mit dem Begriff der Alterität eine wichtige Lerndimension angesprochen: „[B]ei aller perspektivischen Rollenübernahme ‚auf Zeit‘, wird der Umgang mit Literatur auch immer zu Grenzerfahrungen führen, vor allem wenn es um fremde Lebenswelten oder um andere Religionen geht“³³. Unter Beachtung der genannten didaktischen Stichworte gilt es zwei Prämissen zu bedenken: Einerseits stellen literarische Texte keine ungebrochenen oder gar dogmatischen Glaubenszeugnisse dar, andererseits läuft gerade die Konzentration auf die Shoa Gefahr, das Bild zu festigen, das Judentum stehe im deutschsprachigen Raum unter dem Eindruck der Vergangenheit.

30 Vgl. VON STOCH, Klaus: Komparative Theologie als Wegweiser in die Welt der Religionen. (= Beiträge zur Komparativen Theologie 6), Paderborn: Schöningh 2012; LEIMGRUBER, Stephan: Interreligiöses Lernen, München: Kösel-Verlag ³2012.

31 LANGENHORST 2020 [Anm. 29], 301.

32 Vgl. LANGENHORST, Georg: Funktionalisierung, Engführung, Dilettantismus? – Chancen! Religionsdidaktische Perspektiven von Kinder- und Jugendliteratur, in: EBD. (Hg.): Gestatten: Gott! Religion in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart, München: St. Michaelsbund 2011, 169–186, 180–183.

33 EBD., 181.

5. ‚Judas‘ literarisch begegnen

Die große Chance literarischen Begegnungslernens liegt darin, sich einer anderen Religion in fiktional arrangierten Handlungssträngen anzunähern. Literatur stellt kein Lehrsystem dar, sie gibt keine Definitionen, hat streng genommen keine Funktion. Gerade in ihrer Autonomie wirft sie Fragen auf. „Dabei steht die Frage im Zentrum, wie gerade die Verbindung von Form und Inhalt für interkulturelle und interreligiöse Lehr- und Lernprozesse fruchtbar gemacht werden, ohne sie ungebührlich zu verzwecken oder intentionswidrig zu funktionalisieren.“³⁴ Tatsächlich lässt sich bei zahlreichen Gegenwartsautor*innen eine Produktivkraft religiöser Phänomene entdecken. Da die Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der deutsch-jüdischen Literatur meist über die Shoa gesteuert ist, soll dem in doppelter Weise ausgewichen werden, indem zum einen eine israelische Gegenwartserzählung exemplarisch behandelt wird,³⁵ bei der die erzählte Zeit zum anderen um das Jahr 1960 angesiedelt ist, in Rückblenden aber Schlaglichter auf die biblische Zeit geworfen werden. Tatsächlich bietet es sich an, das Buch *Judas* von Amos Oz als Ganzschrift³⁶ im Religionsunterricht einzusetzen.

Der Roman *Judas* von Amos Oz ist im Jerusalem des Winters 1959/60 angesiedelt. Im Mittelpunkt steht der 25-jährige Student Schmuel Asch, der vor dem Abschluss seines Studiums der Vergleichenden Religionswissenschaften steht. Seine Eltern können ihn finanziell nicht mehr unterstützen, weshalb er sich gezwungen sieht, seine Master-Arbeit mit dem Thema ‚Jesus in der Perspektive der Juden‘ und damit das Studium abzubrechen und sich auf die Suche nach Arbeit zu machen. Gegen Kost und Logis leistet er fortan einem behinderten Mann namens Gerschom Wald abendliche Gesprächsgesellschaft.

Asch kommt in ein Haus, das der alte Gerschom Wald gemeinsam mit der 45-jährigen Atalja Abrabanel bewohnt. Erst nach und nach wird klar, dass es sich um dessen Stieftochter handelt. Sowohl ihr Mann Micha als auch ihr Vater sind gestorben, sodass Wald und Abrabanel durch diese unglücklichen Fügungen miteinander verbunden sind. Micha war ein junger Gelehrter, der im Krieg 1948 zu Tode kam, da er sich vom Patriotismus erblindet an die Kriegsfront meldete.

In Rückblenden erfahren die Leser*innen die Geschichte über Michas Vater Schealtiel Abrabanel, der sich gegen die Staatsgründung und für ein friedliches Mitei-

34 GELLNER, Christoph / LANGENHORST, Georg: Blickwinkel öffnen. Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten, Ostfildern: Patmos 2013, 17.

35 Vgl. VON GLASENAPP, Gabriele: Religiöse Aspekte des Judentums in der Kinder- und Jugendliteratur, in: Kinder-/Jugendliteratur und Medien in Forschung, Schule und Bibliothek, 1 (2009) 29–37.

36 Vgl. dazu BOSCHKI, Reinhold: Das Buch Nacht von Elie Wiesel als Ganzschrift im Religionsunterricht, in: Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung im Kontext (ZfBeg), 1-2 (2017) 87–89.

nander von Juden und Arabern einsetzte. Mit dieser Figur rührt der Roman am Nimbus Ben Gurions, der damit dem Träumer Abrabanel gegenübersteht. Für die Leser*innen wird es etwas ambivalent, da sich in historischer Hinsicht zwar Ben Gurion durchsetzt, die im Roman erzählte Figur Abrabanel vom Erzähler aber sympathisch erzählt wird. Das Bild von Abrabanel als Visionär wird dann durch das öffentliche Bild des Verräters ersetzt. Dadurch wird auf der fiktiven Erzählebene eine Perspektive gewagt, bei der Abrabanel den Leser*innen zwar in historischer Hinsicht als Verräter gilt, aber mithilfe fiktiver Stilmittel den Eindruck eines prophetischen Visionärs weckt.

Durch den Kunstgriff von Analepsen (Rückblenden) gelingt es, Vergangenheit mit der aktuellen Erzählzeit zu verbinden. Die noch wichtigere Rückblende betrifft aber die Perspektive Jesu in den Augen der Juden, die mithilfe sekundärliterarischer Verweise im Zweigespräch Schmuël Aschs mit Gerschom Wald gesucht wird. Die Perspektive auf Judas und Jesus ist nicht analog, jedoch ähnlich zu jener auf Abrabanel und Ben Gurion. Weil sich das Blickfeld im Auge des forschenden Asch immer wieder auf das Sterben Jesu fokussiert, sucht er den Bezug zu Judas, jenem Jünger, von dem es in der Überlieferung heißt, er habe Jesus verraten. Damit ist ein Diskurs in Gang gesetzt, der eine Zentralfigur des Zweiten Testaments zwischen Verrat und Hingabe, zwischen Übereifer und Vision, zwischen Hass und Liebe ausagiert.

6. Frage der Perspektive

Literarische Texte und Fiktionen sind keineswegs unreal oder als reine Einbildungskraft zu verstehen. Im Gegenteil: „Der Wahrheitsanspruch, der epistemologische Geltungsstatus von Literatur – als dem kunstvoll gestalteten Diskurs des Fiktionalen – erschöpft sich nicht darin, bloße Phantasieproduktion zu sein; Literatur darauf zu reduzieren hieße, den Wahrheitsanspruch literarischer Aussagen, fiktionaler Rede, zu negieren.“³⁷ Da auch biblische Texte nachträgliche Literarisierungen sind, gilt es die Literatur – ebenso wie ihre Methoden – ernst zu nehmen. Es reicht nicht, sich nur auf der inhaltlichen Ebene zu bewegen.³⁸

Für seinen *Judas* wählt Amos Oz eine heterodiegetische Erzählinstanz – d.h. der Erzähler ist als Figur nicht Teil der Handlung –, die Handlung wird jedoch intern aus der Sicht von Schmuël Asch fokalisiert. In Kapitel 47 wird eine Binnenerzählung eingearbeitet, denn sowohl im Übergang zu diesem Buchkapitel als auch mit dem Fortgang des Buchkapitels wechselt die Ebene des Erzählens und der

³⁷ WENZEL, Knut; Offenbarung – Text – Subjekt. Grundlegungen der Fundamentaltheologie, Freiburg i.B.: Herder 2016, 69f.

³⁸ Vgl. ABRAHAM, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung, Berlin: Schmidt ³2009.

Modus des Erzählten. Dieses Kapitel beginnt so: „Er saß allein in dem leeren Gasthaus, kurz vor dem Schließen, kurz vor Beginn des Schabbat und des Feiertags [...]“³⁹ Die Fokalisierung wechselt auf Judas und aus seinem Blickwinkel werden die Leser*innen in das Geschehen der Passion hineingezogen:

Vor drei Stunden wurde in Jerusalem die Gnade getötet, sie haben das Erbarmen getötet. Dieser Gedanke verdrängte keinen Moment lang das Echo der Schreie, die sechs Stunden gedauert hatten und die ihn sogar jetzt, in dem leeren Gasthaus, gegen Abend, nicht losließen. In seinen Ohren klangen noch immer die Klagelieder und das Stöhnen auf der anderen Seite der Täler und Hügel, er nahm sie mit der Haut wahr, mit den Haaren und mit seinen Eingeweiden.⁴⁰

Nun befindet sich Judas in einem Gasthaus und die Kreuzigung läuft nochmals vor seinen Augen ab. Der Plot folgt detailgetreu der Vorlage der Evangelien, allerdings wird das Motiv der Verhöhnung Jesu durch das jüdische Volk intensiviert. Jedoch verblasst die Verspottung nicht in Provokation, sondern betrifft „vielmehr genau die supponierte Vollmacht, auf die auch der wartend-beobachtende Judas hofft“⁴¹. Das eigentlich Bemerkenswerte an diesem Kapitel besteht darin, dass von der Kreuzigung bis zum letzten Atemzug eine Szenerie aufgebaut wird, die an ihrem Höhepunkt auf einfühlsame Weise bricht. Mit dem von Jesus zuletzt artikuliertem Wort „Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?“⁴² wird nicht nur ein biblischer Bezug (Ps 22,2; Mt 27,46; Mk 15,34) hergestellt, der den Sterbemoment markiert, es handelt sich zugleich um jenen Erzählpunkt, der die Judas-Perspektive ins Offene gleiten lässt, wie der mehrdeutige Folgesatz zu erkennen gibt: „Judas wusste, dass mit diesen Worten ihrer beider Leben ein Ende gefunden hatte.“⁴³

Im Gasthaus angekommen endet die Analepse, mit der die Zentralereignisse Kreuzigung und Tod nachträglich erzählt wurden. An jenem Punkt, an dem sich der zeitliche Abstand zwischen der Zeit, auf die sich der Erzähleinschub bezieht, und dem gegenwärtigen Augenblick der Geschichte ausgleichen; zugleich wechselt die Erzählinstanz von einem heterodiegetischen (Er-Erzähler) zu einem homodiegetischen Ich-Erzähler:

39 Oz, Amos: Judas. (Übersetzung von Mirjam Pressler), Berlin: Suhrkamp 2015, 285.

40 Oz 2015 [Anm. 39], 285.

41 MAUZ, Andreas: Golgatha erzählen. Das Sterben Jesu von Nazareth zwischen neutestamentlicher Überlieferung und literarischer Moderne, in: Diegesis 7 (2018) 19–46, 30.

42 Oz 2015 [Anm. 39], 290

43 Ebd.

Ich habe ihn ermordet. Er wollte nicht nach Jerusalem und ich habe ihn fast gegen seinen Willen gedrängt, dorthin zu gehen. Wochenlang habe ich auf ihn eingeredet. Er war voller Zweifel und Angst, wieder und wieder fragte er mich und auch die anderen Jünger, ob er wirklich ein Mensch sei? Er zögerte und betet wieder und wieder um ein Zeichen von oben. Er brauchte dringend ein Zeichen. Ein allerletztes. Und ich, der ich älter war als er, ruhiger und welterfahrener, ich, der ich, wenn er zögerte, seine Augen auf meine Lippen lenkte, ich wiederholte immer wieder die Worte: Du bist der Mensch. Und du weißt, dass du der Mensch bist. Und ich sagte jeden Morgen und jeden Abend, wie wichtig Jerusalem sei und dass wir nach Jerusalem gehen müssten.⁴⁴

Abrupt und unvermittelt taucht ein ‚Ich‘ auf. Nun erzählt Judas aus seiner Perspektive, wodurch Jesus aus der Sicht des Judas perspektiviert ist. Judas in der christlichen Tradition gilt nicht nur als Verräter, sondern als Personifikation des Jüdischen. Das wirft die Frage auf: Ist Jesus nun aus Sicht eines Juden perspektiviert? Damit wäre auf der formalen Ebene das eingelöst, was Schmuël Asch auf der Handlungsebene nicht fertigbringt. Die These seiner Master-Arbeit ist an diesem Punkt an die Spitze getrieben. Der *Stream of Consciousness* des Judas endet damit, dass Judas den Feigenbaum auf einen Ast prüft, an dem er das Seil befestigen kann.

7. Literatur in religionspädagogischem Zusammenhang

Die Kunst des Romans besteht darin, die Welt aus einer Perspektive zu zeigen, die man aus christlicher Sicht zunächst eher nicht einnimmt. Oz löst mit dem Roman ein, was er in einem anderen Zusammenhang gesagt hat: „Ich weiß, dass man die Welt nicht nur mit einem Paar Augen betrachten kann.“⁴⁵ Gerade das Ende des Romans verdeutlicht, wie man die Welt *mit* und *aus* anderen Augen sehen kann, mit und aus einer anderen Perspektive. Menschen, die gemeinhin als Verräter stigmatisiert werden, sind möglicherweise Idealisten. Literatur, die in religiöse Kontexte vordringt, zeigt eindringlich, wie unterschiedlich Perspektiven in ästhetischen und realen Zusammenhängen gestaltet sein können. Sie zeigt aber auch, wie rezente und biblische Vergangenheit mit der Gegenwart zeitlich und thematisch verwoben werden kann. Selbst wenn man die Autonomie von Literatur nicht respektieren mag und die von Oz vorgestellte Sicht als sehr einseitig bezeichnet, lässt sich literaturdidaktisch darauf verweisen, dass Autor und Erzähler nicht gleichgesetzt werden dürfen. Während sich der Autor Amos Oz

⁴⁴ Oz 2015 [Anm. 39], 291.

⁴⁵ SÜDDEUTSCHE ZEITUNG: Israelischer Autor Amos Oz ist tot, in: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/literatur-israelischer-autor-amos-oz-ist-tot-1.4269039> [abgerufen am 12.09.2022].

selbst als Agnostiker bezeichnet, wechselt der Erzähler im Roman die Perspektiven und „baut eine Brücke“⁴⁶. Oz selbst schreibt später in einem Zwischenruf:

Mein Roman *Judas* handelt nicht von Jesus und Judas; die beiden bilden sozusagen den Hintergrund der Geschichte. Sie sind als Geister gegenwärtig. Aber worin besteht das Herzstück der Erzählung – wieder ist es eine religiöse Perspektive. Im Grunde geht es um drei Personen: zwei Männer und eine Frau. Die drei sitzen einen ganzen Winter lang in einem Zimmer, trinken literweise Tee und reden und reden und reden. Das ist nicht etwa die Einleitung zu einem Witz – das ist der Roman.⁴⁷

Geschichte wird in *Judas* nicht als etwas Abgegoltenes präsentiert, sondern vielmehr als etwas, dem sich immer wieder neu begegnen lässt. Darüber lässt sich schließlich reden. Insofern geht es in einem (religions-)pädagogischen Sinn nicht darum, den Roman zu funktionalisieren, sondern die Perspektiven auszuloten, darüber zu reden, sich befremden zu lassen und anders sehen zu lernen. Zwar mag die Perspektive, die Judas auf Jesus richtet, aufs Erste befremdlich wirken, gleichwohl ist sie von großem Interesse. Erstaunlich ist dabei nicht nur die Schuld, die auf Judas lastet und die ihn quält, sondern seine Einstellung:

Ich habe ihn von ganzem Herzen geliebt und an ihn geglaubt. Es war nicht nur die Liebe eines älteren Bruders zum jüngeren, besseren, nicht nur die Liebe eines älteren, erfahrenen Mannes zu einem angenehmen Jüngling und nicht nur die Liebe eines Gläubigen an einen Wundertäter. Nein. Ich liebte ihn als Gott. Und eigentlich liebte ich ihn viel mehr, als ich Gott liebte. Eigentlich hatte ich Gott schon seit meiner Jugend nicht mehr geliebt.⁴⁸

Die Darstellung des Nazareners im Roman ist die eines Träumers und Idealisten. Noch leidenschaftlicher ist im Roman das Bild des Judas, der als jener Jünger gezeichnet ist, der Jesus bis zur völligen Hingabe liebte.

Literatur, selbst wenn sie durch extratextuelle Signale auf historische Umstände verweist, erhebt keinen Anspruch auf Objektivierung, vor allem treiben Erzähltexte, wie jene von Oz, weder eine Historisierung noch eine Heroisierung der Geschichte voran. Vielmehr deuten die Perspektivwechsel auf eine gewisse Offenheit der Geschichte. Gegenüber starken Festlegungen erzeugt die Poesie von Oz jene Mehrstimmigkeit, die der russische Literaturtheoretiker Michail Bachtin als *Dialogizität* und damit als offene Konfrontation von unterschiedlichen

46 HOMOLKA, Walter: Nachwort zu Amos Oz: Jesu und Judas, Ostfildern: Patmos 2022, 65–92, 89.

47 Oz, Amos: Jesus und Judas, Ostfildern: Patmos 2022, 43.

48 Oz 2015 [Anm. 39], 295.

oder gar divergierenden Positionen charakterisiert.⁴⁹ Schließlich steht am Ende des Romans keine Moral der Geschichte, vielmehr zeigt der Erzähler den in die Wüstengegend von Beer Scheva gereisten Schmuël Asch: „Er stand da und überlegte.“⁵⁰ Mit der Judas-Geschichte geht es ein Stück weit darum, eine andere Geschichtsperspektive zur bisher etablierten Geschichte zu überlegen.

8. Antisemitismus be- und entgegen

Obwohl kein Strukturprinzip theologischer Lehre und religiöser Pädagogik, liegt in der Bekämpfung des Antisemitismus eine konsekutive Notwendigkeit sowie letztlich eine Verantwortung, sofern man in einen engagierten interreligiösen Dialog treten möchte. Boschki und Rothgangel plädieren dafür, Präventionsarbeit gegen Antisemitismus fächerintegrativ bzw. übergreifend zu leisten, da sich auf diese Weise antisemitische Stereotype besser aufbrechen lassen.⁵¹ In der Auseinandersetzung mit *Judas* begegnen Schüler*innen einer Figur, die mit Schichten von Stereotypen überzogen ist: Judas gilt nicht nur als Verräter, sondern auch als das personifizierte Böse und protypischer Jude. Kaum zufällig liegen Judas und Jude sprachlich eng zusammen. In seinem Zwischenruf *Jesus und Judas* beklagt Amos Oz die hässliche Judas-Geschichte und geht nochmals auf den Namen ein:

In der Geschichte des westlichen Denkens ist Judas der ultimative Verräter, der hässliche, gemeinste, unehrlichste, widerwärtigste, gierigste Mensch, den man sich vorstellen kann. In jedem europäischen Wörterbuch bedeutet das Wort ‚Judas‘ schlicht und einfach ‚Verräter‘. Wenn man unter ‚Judas‘ nachschlägt, findet man in jeder europäischen, in jeder christlichen Sprache den Begriff ‚Verräter‘. Das ist nicht gut: Wie soll ein deutsch sprechendes kleines Mädchen oder ein deutsch sprechender kleiner Junge zwischen ‚Judas‘ und ‚Jude‘ unterscheiden?⁵²

Oz führt weitere Beispiele vor, wie das spanische *Judíos*, das kaum von Judas zu unterscheiden ist; einzig im Hebräischen ist ‚Judas – Jehuda‘ frei von negativen Konnotationen und zudem die Bezeichnung eines verbreiteten jüdischen Namens. Ferner sieht Oz in Judas den Katalysator einer tiefgreifenden Feindschaft, den es zu dekonstruieren gelte. Die Geschichte von den dreißig Silberstücken und dem Kuss ist für ihn die

49 Vgl. BACHTHIN, Michail: Die Ästhetik des Wortes. (Hrsg. v. Rainer Grüber und Sabine Reese), Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1979.

50 Oz 2015 [Anm. 39], 332.

51 BOSCHKI, Reinhold / ROTHGANGEL, Martin: Judenfeindlichkeit und Islamfeindlichkeit – religionspädagogische Präventionsarbeit, in: Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 36 (2020), 170.

52 Oz, Amos: *Jesus und Judas*, Ostfildern: Patmos 2022, 23–24.

schlechteste Geschichte, die je erzählt worden ist. Keine andere Erzählung, keine einzige andere Erzählung hat in der Geschichte zu so viel Blutvergießen, Pogromen, Verfolgung, Inquisition, Diskriminierung, Hass, Abschlachten und Massenmord geführt – vielleicht sogar zu einem Holocaust. Eine schlechte Geschichte. Ein Lektor hätte sie herauslekturieren müssen. Sie ist voller rassistischer Stereotypen.⁵³

In der Rezeptionsgeschichte des biblischen Judas begegnet man rassistischen Schablonen, aber mit der Lektüre dieses Romans bekommt man es mit Erzählsträngen, -haltungen und -perspektiven zu tun, die es ermöglichen, starre Muster auflösen. Sofern religiöses Leben und Lernen von „subjektive[r] Erfahrung ganz konkreter Begegnungen, Gedanken, Auseinandersetzungen“⁵⁴ getragen ist, wird das Fremde bzw. Andere im Roman nicht fremd bleiben, man wird dem auch nicht mehr ganz indifferent gegenüberstehen. Von dieser inhaltlich vermittelten Fremdheitserfahrung literarisch zu lernen, fordert Religionspädagogik und Literaturdidaktik gleichermaßen heraus, denn es erfordert eine formale Auseinandersetzung mit den Erzählperspektiven und wechselnden Erzählerstimmen. Zugleich provoziert der Roman zu Distanz und Reflexion auf historischer und biblischer Ebene. Es handelt sich auch um keine idealisierte Darstellung jüdischer Figuren, doch ein besonderes Potenzial des Romans für die Religionspädagogik liegt darin, die problematische Verbindung von Antisemitismus und Judentum nicht lediglich durch die Brille der Shoah zu sehen.

53 Oz 2022 [Anm. 52], 23.

54 LANGENHORST 2011 [Anm. 32], 180.