

David Gediga¹

Literatur in erinnerungssensiblen Religionsunterricht?

Eine theologische Einladung – eine lyrische Antwort

Eine Zeit, in der der AFD-Politiker Björn Höcke das Berliner Holocaustdenkmal als *Denkmal der Schande* verunglimpfen kann, in der Synagogen und Flüchtlingsheime in Brand stehen, in der Populismen und Nationalismen jeder Couleur an Aufwind gewinnen: Man möchte meinen, eine solche Zeit müsste nach den Erfahrungen des 20. Jahrhunderts, nach dem »Zivilisationsbruch«² im und mit dem nationalsozialistischen Schreckensregime, mit der *Schoah*, der Vergangenheit angehören. Doch weit gefehlt – es ist unsere Zeit.

Während die Formen vielzählig sind, mit denen sich einer solchen *Renaissance* nationalistischer und populistischer, jenseits der strengen Differenzierung: gesellschaftlich destruktiver Tendenzen begegnen lässt, scheint gerade mit Blick auf die fernere Zukunft kaum ein Ort geeigneter, früh und effektiv zu intervenieren, zu sensibilisieren als ein Ort der Bildung: die Schule.

Gerade der Religionsunterricht sieht sich hier in einer besonderen Verantwortung, ein Erinnerungslernen anzuregen, das Adornos Formel, *Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung*, Rechnung trägt. Weil die Doppelbewegung von Vergangenheits- und also Traditionsbezug auf der einen und Gegenwarts- bzw. Zukunftsorientierung auf der anderen Seite religiöse Lehr-Lern-Prozessen immer schon auszeichnet, verfügen gerade solche religiösen Lehr-Lern-Prozesse über Erinnerungssensibilität.³ Sie sind damit besonders geeignet, *Holocaust Education* einen Raum zu eröffnen, innerhalb dessen Vergangenheits- und Gegenwarts- respektive Zukunftsdimension in ein Zwiegespräch gebracht werden können, das sich an seiner Resonanz in den Schülerinnen und Schülern messen

lassen muss. Schließlich sind genau sie diejenigen, die überhaupt erst Gegenwarts- und Zukunftsdimension im (de-)konstruktiven Prozess ihrer eigenen Lern- und Lebenserfahrungen aufspannen sowie deren handlungsorientierende Implikationen realisieren können.

Wie aber die Brücke bauen über den »Abgrund, der zwischen den Überlebenden [ebenso wie den Ermordeten | D.G.] und der Welt der Nicht-Opfer klappt«⁴? Wenn das ganz eigentlich Unsagbare sagbar, oder vielmehr: das Unvorstellbare ansatzhaft vorstellbar werden soll, dann bedarf es dazu besonderer Kommunikationsformen. Gerade wenn »Emotionen den Dreh- und Angelpunkt der pädagogischen Auseinandersetzung darstellen, da sie eine Verbindung zwischen Individuum und historischem Ereignis schaffen«⁴, müssen im Unterricht Formen gewählt werden, die ebendiese Emotionen herstellen können, während sie gleichzeitig das Überwältigungsverbot nicht übertreten.

Hierfür scheint die Literatur sehr geeignet, denn der »literarische Reflexionsprozess ist von Identifikation und Alteritätserfahrung gekennzeichnet und hält zur Selbstreflexion an.«⁶ Gelingt Unterricht über und mit Literatur, sind Schüler:innen also unweigerlich als ganze Individuen mit ihren moralisch-ethischen, mit ihren emotionalen und (selbst-)reflexiven Ressourcen versetzt in die erzählte oder auch nur in Skizzentiefe einsehbar gemachte Welt. Doch noch mehr als das: Gerade Lyrik, so die These, kann trotz fehlender narrativer Strukturen⁷ einen Beitrag leisten, einen Dialog in Gang zu setzen *zwischen den Zeiten*, zwischen realen Individuen heute und literarischen Repräsentationen solcher Individuen in

1 David Gediga ist Student der Katholischen Theologie und Germanistik an der Universität Tübingen.
2 Diner, Dan (Hg.) (1988): Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz, Frankfurt am Main.
3 Vgl. Boschki, Reinhold (2015): Art. Erinnerung/Erinnerungslernen, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet, S. 1, online verfügbar unter:

https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Erinnerung_Erinnerungslernen_2017-10-10_13_10.pdf [Zugriff: 30.04.2022].

4 Hewera, Birte (2015): Wem gehört die Erinnerung? Überlegungen zu Zeugenschaft und Kulturindustrie, in: sans phrase. Zeitschrift für Ideologiekritik, Nr. 6, S. 220, zit. nach Wolf, Siegbert (2020): Geschichtsvermittlung und Erinnerungslernen nach der Schoah, in: Zeitschrift für jüdisch-christliche Begegnung im Kontext, Nr. 1/2, S. 60–68, S. 63.

der Vergangenheit. Wie genau dies gelingen kann, wo insbesondere die Stärken einschlägiger Lyrik in diesem Zusammenhang liegen können, wird anhand eines Gedichts der Nelly Sachs noch genauer zu zeigen versucht werden. Zuvor allerdings drängt sich die Frage auf, weshalb gerade auch im Religionsunterricht überhaupt Erinnerungslernen mit Literatur gestaltet und solches nicht ausgelagert werden sollte etwa in den Deutschunterricht – auch wenn innerhalb dessen angestellte Interpretationen im Horizont des Erinnerungslernens selbstverständlich genauso wünschenswert wären.⁸ Wenigstens dann, wenn man Erinnerungslernen nicht weiter als lediglich partikularen Unterrichtsgegenstand unter vielen im Schulkontext führen, sondern als ein zentrales Desiderat darin anerkennen möchte, das starre Fächergrenzen unterlaufen sehen muss, soll es denn umfänglich eingelöst werden.⁹

Wenn Hentsch et al. mit Reinhold Boschki sagen können, dass »Erinnerung« gekennzeichnet [ist] als der einzelne anrührende Akt, »der in Handeln, in Solidarität mit den Toten der Vergangenheit und den Leidenden der Gegenwart tritt«¹⁰,

dann sind darin zwei bedeutsame Linien zu erkennen, die den Charakter dieser Art des Erinnerns mit (nach-)konziliaren Kernhaltungen der Kirche verbinden, wie sie sich in der Pastoralkonstitution *Gaudium et spes* ausdrücken: »Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Menschen von heute, besonders der Armen und Bedrängten aller Art, sind auch Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Jünger Christi.«¹¹ Der Gegenwartsbezug verbindet sie – und das, was in dieser Gegenwart mithilfe eines wachen Blicks für die pluralen Lebens- und Leidensrealitäten, mithilfe eines Blicks, der nach den »Zeichen der Zeit«¹² Ausschau hält, wahrgenommen wird, unbedingt angeht.

Kompetenzen in diesen Bereichen schreibt das Konzil in *Gaudium et spes 62* auch Kunst und Literatur zu. Nicht nur »bemühen [sie] sich um das Verständnis des eigentümlichen Wesens des Menschen, seiner Probleme und seiner Erfahrungen bei dem Versuch, sich selbst und die Welt zu erkennen und zu vollenden.«¹³ Vielmehr noch

»[gehen] sie darauf aus, die Situation des Menschen in Geschichte und Universum zu erhellen, sein Elend und seine Freude, seine Not und seine Kraft zu schildern und ein besseres Los des Menschen vorausahnen zu lassen. So dienen sie der Erhebung des Menschen in seinem Leben in vielfältigen Formen je nach Zeit und Land, das sie darstellen.«¹⁴

Wie das Konzil mit *GS 1* die Brücke schlägt zwischen den »Armen und Bedrängten aller Art« und den »Jüngern Christi« über die Emotionen, die sie teilen, die Solidarität, die sie miteinander

-
- 5 Ballis, Anja (2012): Holocaust – Literatur – Didaktik. Koordinaten für interdisziplinäres Lernen in der Sekundarstufe, in: Dies. (Hg.): Holocaust – Literatur – Didaktik. Koordinaten für interdisziplinäres Lernen, in: Pädagogik und Ethik, Bd. 4, Würzburg, S. 9–35, S. 17.
- 6 Spinner, Kaspar H. (2016): DDR-Erinnerung und Identität, in: Führer, Carolin (Hg.): Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens, in: Deutschsprachige Gegenwartsliteratur und Medien, Bd. 18, Göttingen, S. 29–38, S. 31.
- 7 Narrative Muster werden in der einschlägigen Forschung für besonders wichtig erachtet, weil sie »in Anbetracht der Komplexität und Fragmentarisierung heutiger lebensweltlicher Erfahrungen« stabilisierend »strukturelle Vorgaben« (ebd., S. 32) an die Hand geben können.
- 8 Etwa Hentsch, Dinter und Sommer schlagen die Rezeption des Gedichts »Il Kapo« von Mirco Giuseppe Camia im Geschichtsunterricht vor, vgl. Hentsch, Uta; Dinter, Astrid; Sommer, Andreas (2012): Gewalt und Sexualität innerhalb der Häftlingsgesellschaft. Mirco Giuseppe Camias Gedicht »Il Kapo/Der Kapo«, in: Ballis, Anja (Hg.): Holocaust – Literatur – Didaktik. Koordinaten für interdisziplinäres Lernen, in: Pädagogik und Ethik heute, Bd. 4, Würzburg, S. 79–89.
- 9 Wozu etwa Boschki und Schwendemann Vorschläge vorbringen, vgl. bspw. Boschki, Reinhold; Schwendemann, Wilhelm (2008): Einführung, in: Dies. (Hg.): Vier Generationen nach Auschwitz. Wie ist Erinnerungslernen heute noch möglich? Münster, S. 5–16, S. 10.

-
- 10 Hentsch, Uta; Dinter, Astrid; Sommer, Andreas (2012): Gewalt, S. 85.
- 11 Paul VI (1965): Pastorale Konstitution *Gaudium et spes*. Über die Kirche in der Welt von heute, 1, online verfügbar unter: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_ge.html [Zugriff: 30.04.2022].
- 12 Ebd., 4.
- 13 Ebd., 62.
- 14 Ebd.

zu teilen haben, schlägt es mit *GS 62* auch die Brücke zwischen Kirche und moderner Kunst.

Dieser zweite Brückenschlag ruht auf ebendenselben Pfeilern, die bereits in *GS 1* konstitutives verbindendes Element sind: auf »Elend« und »Freude«, auf »Not« und »Kraft«. Die bedienten Wortfelder, gar der Einzelbegriff der »Freude«, sind in der Zusammenschau von *GS 1* und *62* identisch. Literatur wird auf diese Weise in enge Nähe gerückt zum Kernauftrag der Solidarisierung mit den Subalternen, die nur auf eine Einsicht in deren Lebensrealitäten hin überhaupt erst erfolgen kann. Ist diese Einsicht mithin elementar für eine Kirche, die sich den Menschen in Dienst stellen möchte, dann attestiert sie der Literatur ein großes Potential, jene Lebensrealitäten zu *erhellen*. Aber mehr noch: Die Kunst bzw. die Literatur lässt »ein besseres Los [...] vorausahnen«, kann den Menschen »erheben«. Wenn man diese drei vom Konzil der Literatur zugesprochenen Grundkompetenzen wirklich ernst nehmen möchte, dürfen hier nicht (nur) die Aufrichtung von entfernten Utopien oder die angenehme Erbauung während der Lektüre im bequemen Lesesessel assoziiert werden. Stattdessen erkennt das Konzil der Literatur eminentes zeitdiagnostisches (»die Situation des Menschen in Geschichte [...] erhellen«), kairologisches (d.h. erst zeitanalytisches und dann handlungsorientierendes (»[V]orausahnen«)) sowie das Potenzial zu, im mindesten mittelbar Wirklichkeitsgestaltung produktiv und positiv anregen zu können (»[E]rheben«).

Eine besondere Dynamik gewinnen diese Feststellungen, wenn so oder anders die Literatur als mit Offenbarungsqualität ausgestattet markiert wird.¹⁵

Dabei allerdings bleiben (kirchliche) Theologie und der literarische Blick auf die Welt weiterhin zwei unterschiedliche und voneinander zu unterscheidende Wirklichkeitszugänge – das *müssen* sie auch bleiben. Theologie und Kirche dürfen Literatur nicht auf sich verpflichten, sie nicht erneut zur rein illustrativen *ancilla* degradieren. Denn »[e]in Partner, der etwas anders nur wiederholt, was man ihm vorher als Vorgabe zugeflüstert hat, hat einem nichts wirklich Neues, also Weiterführendes mitzuteilen.«¹⁶ Es kann sich unter der Voraussetzung, dass Theologie und Literatur einander ihr je Eigenes lassen, ein »Verhältnis kreativer Irritation«¹⁷ einstellen. Und das gerade, wenn Literatur in ihrer kairologisch-zeit-diagnostischen und potentiell transformativen Kraft nicht auf das Individuum verengt, sondern stattdessen auf eine Ebene hin entgrenzt wird, die ihr die kritische Spiegelung *systemischer* Konfigurationen gestattet – und damit gesellschaftliche Zu- und Missstände, aber nicht zuletzt auch Kirche und Theologie selbst zu Gegenständen kritischer Reflexion im Prozess der Auseinandersetzung mit literarisch gesetzten Reibungspunkten geraten lässt.

Offenbarungsqualität zuschreiben zu lassen, vgl. ebd. Es sei dahingestellt, ob dieser Weg über benannte Resonanzmetaphorik hierzu überhaupt notwendig ist, wenn das Kairologische der Literatur so evident, sie selbst gar prophetisch zu werden scheint (vgl. hierzu und weiterführend auch Fuchs, Ottmar (2011): Im Raum der Poesie. Theologie auf den Wegen der Literatur, in: Theologie und Literatur, Bd. 23, Ostfildern, S. 70 u.a.) und das »[E]rheben[de]« sowie ihr Geleit auf dem Pfad zur »[V]ollend[ung]« des Menschen als Vermögen der Literatur untergründig auch eine eschatologische Dimension eröffnen.

16 Bucher, Rainer (2010): Theologie im Risiko der Gegenwart. Studien zur kenotischen Existenz der Pastoraltheologie zwischen Universität, Kirche und Gesellschaft, in: Praktische Theologie heute, Bd. 105, S. 174.

17 Ebd., S. 158. Buchers Modell lässt sich m.E. sehr fruchtbar machen für das Verhältnis von Theologie und Literatur, auch wenn er es auf Theologie und Philosophie bezieht. Es versucht Ähnliches wie das Modell der konvergenten Option nach Mette/Steinkamp, vgl. Mette, Norbert; Steinkamp, Hermann (1983): Sozialwissenschaften und Praktische Theologie, Düsseldorf, S. 170–172, das etwa von Garhammer auch für die Literatur rezipiert worden ist, vgl. Garhammer, Erich (2005): Schreiben ist Totenerweckung. Theologie und Literatur, in: Ders.; Langenhorst, Georg (Hg.): Schreiben ist Totenerweckung. Theologie und Literatur, Würzburg, S. 13–16, S. 14. Dabei setzt es allerdings andere Akzente, indem es nicht

15 Vgl. etwa Langenhorst, der den Weg geht über ein Zusammenlesen der Resonanzmetaphorik in Dei Verbum und Gaudium et spes, um das Konzil dem Vorgang, dass Literaten Resonanzräume eröffnen, »in denen die Gefühle und Erlebnisse von Menschen Widerhall finden« (Langenhorst, Georg (2016): Poesie und Theologie. Die Resonanzmetaphorik des Zweiten Vatikanischen Konzils, in: Lebendige Seelsorge. Zeitschrift für praktisch-theologisches Handeln, Nr. 2, S. 74–77, S. 74),

Literatur ist für Theologie und Kirche also eine enge Verbündete, wenn es darum geht, individuell wie vor allem überindividuell Erkenntnisse über die Gegenwart zu gewinnen, in die sie sich gestellt finden. Aber auch, um kreative (!) Denkprozesse anzuregen, wie diese Gegenwart zum Besseren zu gestalten sein könnte. Dass sie aber nicht unkritische Partnerin ist, sondern auch zum kritischen Beschau von Kirche und Theologie selbst sich eignet, ist zentral, um sie gegen Vereinnahmungen und Überschreibungen von dieser Seite abzusichern.

Wenn Literatur also konstruktive und zugleich wehrhafte Partnerin von Theologie und Kirche ist, der vom Zweiten Vatikanischen Konzil sogar Offenbarungsqualität zugestanden wird, ist eindeutig, weshalb auch Religionsunterricht nicht auf Literatur verzichten sollte. Er vollzieht den Doppelblick durch die Welt in die Kirche hinein und durch sie hindurch zurück in die Welt in besonderer Weise nach. Denn aufgrund der heterogenen Lebenserfahrungen und -realitäten seiner Schüler:innen ist er immerzu innerhalb eines natürlichen Spannungsfeldes religiös grundierter und säkularer Weltbetrachtungen situiert. Auch in diesem Spannungsfeld kann Literatur vermitteln helfen, weil ihr der im Modus der Irritation doch vermittelnde – indem er mit entsprechender Hermeneutik auf Kirche und Theologie zurückstrahlt – Weit- und Weltblick inhärent ist.

Warum aber besitzt sie gerade einen Mehrwert in der *Holocaust Education* und umso mehr: warum bestimmte Lyrik? Hierzu sollen abschließend exemplarisch Potentiale für solches Lernen an Nelly Sachs' Gedicht »Chor der Geretteten«¹⁸ aufgedeckt werden.



commons.wikimedia.org | Nobel Foundation | PD Sweden

**Nelly Sachs (1891–1970),
deutsch-schwedische Schriftstellerin.
Sie erhielt 1966 den Nobelpreis für Literatur
»für ihre hervorragenden lyrischen und
dramatischen Werke, die das Schicksal Israels
mit ergreifender Stärke interpretieren«.
Foto von 1966.**

.....

Das Besondere an diesem Gedicht – wie, je abgewandelt, auch an den anderen Chören der Nelly Sachs insgesamt im Zyklus *Chöre nach der Mitternacht* im Gedichtband *In den Wohnungen des Todes* (1947)¹⁹ – ist die Anrede eines lyrischen Ich durch ein Wir: »Wir Geretteten / Bitten euch« (V. 13f.). Im Unterschied zu einigen anderen Chören sind es hier Lebende, die sprechen – Überlebende. Lyrisch vermittelt wird so eine dialogische Situation konstituiert, in der es nicht fern liegt, sich als Rezipient:in direkt angesprochen zu fühlen, gerade wenn etwa bereits im schulischen oder in sonstigen Kontexten Gespräche mit Holocaust-Überlebenden stattgefunden haben. An die Stelle eines direkten interpersonalen Austauschs tritt die aufgrund des Hintergrundes des Gedichts nicht viel weniger authentische Auseinandersetzung mit dem als Dialogpartner figurierten Wir

einzelne Optionen konvergieren sieht, sondern vor allem irritierende Potentiale offenlegt und gerade aus diesen Irritationen kreative Fortentwicklungsmöglichkeiten skizzieren möchte.

¹⁸ Weichelt, Matthias (Hg.) (2010): Nelly Sachs. Gedichte. 1940–1950, in: Nelly Sachs. Werke. Kommentierte Ausgabe in vier Bänden, Bd. 1, Berlin, S. 33–34.

¹⁹ Vgl. Orth, Dominik (2016): Zyklen des Schoah-Traumas. Struktur und Komposition in Nelly Sachs' Lyrikband »In den Wohnungen des Todes«, in: Boyken, Thomas; Immer, Nikolaus (Hg.): Texturen der Wunde. Konstellationen deutschsprachiger Nachkriegslyrik, S. 61–83, S. 70.

der Geretteten. Dieses Kollektiv ist eine abstrakte Größe, aber die Eindringlichkeit und manchmal ängstliche Vorsicht ihrer Bitten (»Zeigt uns noch nicht einen beißenden Hund«, V. 23), die Grausamkeit der Albtraumbilder, die sie umtreiben (metonymisch für den noch wartenden Galgen »die Schlingen für unsere Hälse«, V. 7), die Fragilität ihres Da-Seins im Leben, das nur noch am Faden seiner sicheren Endlichkeit überhaupt sich halten kann (»Der Abschied im Staub / Hält uns mit euch [den Nicht-Opfern, D.G.] zusammen«, V. 36f.): Sie alle formen einen Nexus unhintergebar existenzieller Leiderfahrung. Gelingt es, ihn als solchen mit den Schüler:innen zu erschließen, stellt sich mit großer Sicherheit jene emotionale Involviertheit ein, die für erfolgreiches Lernen in diesem Feld unabdingbar ist.²⁰ Die vom Gedicht aufgerichtete Dialogstruktur begünstigt dies. Denn sie gibt dem Chor, seinen Einzelstimmen, Subjektcharakter bei. Er und sie lassen sich nicht als stumme Relikte der Vergangenheit oder starre Fiktionen ohne Verankerung in der Wirklichkeit (der Rezipient:innen) objektifizieren.

Dorothee Ostmeier betont die Beweglichkeit und die sich einstellende Lebendigkeit der Konstellation: »Die Dynamik dieser dialogischen Korrespondenzen und Umkehrungen löst die Statik einer jeden Subjekt- und Objektfunktion auf.«²¹ Was klingen könnte, als übertrete man möglicherweise das Überwältigungsverbot, indem sich ein Sog allzu emotional gefärbter Dialogizität einstellt, zu dem man sich nicht mehr in kritisch-reflexive Distanz begeben kann, darf in einem nächsten Schritt eingefangen und entschärft werden: Das Gedicht kann durchsichtig gemacht werden auf seinen Status als



www.ebay.de

Nelly Sachs: In den Wohnungen des Todes, Erstausgabe, Aufbau Verlag Berlin, 1947.

.....

»Produkt[...] von Reflexions- und Ästhetisierungsprozessen und nicht als ungebrochene[r] Ausdruck vorausgehender Fundamentalerfahrungen. Zugleich dokumentier[t] [es] die Versuche, nicht in Sprache übersetzbare Erlebnisse und Ereignisse eben doch sprachlich zu vermitteln, womit [es] als ästhetisierte »Wundspur [...]« lesbar w[ird].«²²

Damit performiert es womöglich intentional, vor allem aber effektiv den Brückenbau über den »Abgrund, der zwischen den Überlebenden und der Welt der Nicht-Opfer klappt«²³. Und dieser wird als ein solcher, als ein Bau, also ein letztlich Gemachtes – ein im eigentlichen Sinne Poietisches –, einsehbar und so auch der gemeinsamen Reflexion auf Konstruktionsmechanismen erleb-

²⁰ Vgl. Ballis, Anja (2012): Holocaust, S. 17.

²¹ Ostmeier, Dorothee (2008): Probleme des Dialogischen im Werk von Nelly Sachs, in: Huml, Ariane (Hg.): Lichtersprache aus den Rissen. Nelly Sachs – Werk und Wirkung, Göttingen, S. 185-202, S. 187–188.

²² Boyken, Thomas; Immer, Nikolas (2016): Dichtung und Trauma. Schmerzensspuren in der deutschsprachigen Nachkriegslyrik, in: Dies. (Hg.): Texturen der Wunde. Konstellationen deutschsprachiger Nachkriegslyrik, S. 7–29, S. 25.

²³ Hewera, Birte (2015): Erinnerung, S. 220.

²⁴ Ballis, Anja (2012): Holocaust, S. 20.

²⁵ Ebd.

²⁶ Ebd.

²⁷ Ebd.

ter Wirklichkeit zugänglich. Schließlich »[gibt es] keine Wirklichkeit ohne Interpretation.«²⁴

Beachtet man die Einsicht einschlägiger Forschungen, dass Authentizität für Schüler:innen ein »bedeutsames Kriterium für die Auseinandersetzung mit dem Holocaust«²⁵ ist, und fragt man nach der Authentizität des Gedichts, stellt es sich spontan zweifellos als *authentisch* dar. Aber was *authentisch* eigentlich meint, lässt sich währenddessen an ihm reflektieren. Nicht etwa »die Frage nach dem Quellenwert der Texte als vielmehr der von den Autoren und Verfassern gewählte Zugriff auf Wirklichkeit«²⁶ steht dann im Vordergrund. »Eine solche Auffassung von ›Authentizität‹ sorgt folgerichtig für eine Auseinandersetzung mit der eigenen erlebten Wirklichkeit des Rezipienten und der Wirklichkeit, die in Texten vom jeweiligen Produzenten entworfen wird.«²⁷ Das Ausgehen auf den Dialog, das das Gedicht strukturell prägt, wird so noch einmal auf eine Metaebene der Kommunikation über Wirklichkeit(en) hin überstiegen. Gleichzeitig kommt das Gedicht so auch erst wirklich zu seinem Recht: Denn »[e]s wartet [...] darauf, daß man es sich zu eigen mache: seine Zeichenhaftigkeit wahrnehme. Als Sprache in der Verwandlung ist das Gedicht zur Aneignung freigegeben, als Sprache der Verwandlung wartet es auf An-Verwandlung.«²⁸

Betrachtet man es so, dann setzt das bisweilen schauerhafte Schillern der Sprachbilder des Chors, die Unmöglichkeit ihrer letzten Festlegung, Impulse für einen An-Verwandlungsprozess, wie man ihn auch mit Hartmut Rosa denken könnte. Der Austausch zwischen Text und Rezipient:in gerät zum reziproken Konstruktions- und Transformationsprozess. So nimmt man beide ernst: erstens

den Text, denn er scheint geradezu eine untergründige Poetologie der Dialogizität entwerfen zu wollen,²⁹ die ihren zunächst apostrophischen Charakter³⁰ überwinden möchte, um echten Dialog in Gang zu setzen – und das kann nur gelingen im Wechselspiel mit den Rezipient:innen des Textes. Und zweitens die Schüler:innen, denn sie werden als handelnde Subjekte begriffen, die zunächst affektiv und dann kritisch-(selbst-)reflexiv sich zum Text ins Verhältnis setzen können. So ist eine Grundlage geschaffen, auch auf die Zukunft gerichtete denk- und handlungsorientierende Folgerungen individuell anzustellen bzw. im Unterrichtsgespräch begleitet weiterzuführen – aber auch Fragehaltungen zu entwickeln,³¹ die das Gedicht in seiner komplexen Struktur und mit seinen pluralen Deutungsmöglichkeiten immerzu provoziert.

Auch wenn es schwierig sein mag, einen solchen hier ideal gezeichneten Prozess im tatsächlichen Unterricht umzusetzen und in eine methodische Form zu gießen: Vielleicht konnte gezeigt werden, welche Potentiale darin liegen, literarische Texte, insbesondere auch einen lyrischen, in Lehr-Lern-Prozessen im Rahmen der *Holocaust Education* an der Schule miteinzubeziehen; selbst, wenn sich nicht alle davon im konkreten Unterrichtsgeschehen einlösen lassen.

Und außerdem: welche Potentiale darin liegen auch bei ihrem Einsatz im Religionsunterricht, wenn man sich die Vermögen der Literatur einmal vor Augen führt, die das Konzil mit *Gaudium et spes* der Literatur zuspricht, und so einlädt, diese Vermögen auch praktisch zu realisieren.

28 Anderegg, Johannes (1994): Nelly Sachs: Gedicht und Verwandlung, in: Kessler, Michael; Wertheimer, Jürgen (Hg.): Nelly Sachs. Neue Interpretationen, in: Stauffenburg Colloquium, Bd. 30, S. 137–149, S. 147.

29 Vgl. hierzu Wertheimer, der eine auf den Dialog mit einem mehr oder weniger bestimmten Du/Ihr zielende Lesart von Nelly Sachs' früheren Gedichten zu unterstreichen scheint, während er sie für die späteren ablehnt, vgl. Wertheimer,

Jürgen (1994): »Ich und Du«. Zum dialogischen Prinzip bei Nelly Sachs, in: Kessler, Michael; Wertheimer, Jürgen (Hg.): Nelly Sachs. Neue Interpretationen, in: Stauffenburg Colloquium, Bd. 30, S. 77–89, S. 83 u. S. 87–88.

30 Vgl. Ostmeier, Dorothee (2008): Probleme, S. 186.

31 Ein Faktor gelingender Auseinandersetzung mit dem Holocaust und mit Holocaust-Literatur, vgl. Ballis, Anja (2012): Holocaust, S. 16.