

Der Historische Roman als Traumaerzählung im Schulunterricht

Pat Barkers *Niemandsländ*

Anna Lenz

Als der britischen Autorin Pat Barker 1995 der *Booker Prize* für den dritten Teil der *Re-generation*-Trilogie (dt. *Niemandsländ*)¹, *The Ghost Road* (dt. *Die Straße der Geister*)², verliehen wird, ist der historische Roman in Großbritannien auf dem Höhepunkt seiner Beliebtheit.³ Die bis dahin v.a. für ihre feministischen Romane bekannte Schriftstellerin beginnt Anfang der 1990er Jahre, sich mit dem Ersten Weltkrieg – genauer gesagt, der ›Heimatfront‹ und dem Leben der von der Front beurlaubten Soldaten – auseinanderzusetzen.⁴ In Pat Barkers Trilogie erzählt eine heterodiegetische, dynamisch intern fokalisierte Erzählstimme von verschiedenen Figuren, die sich durch das vom Ersten Weltkrieg gezeichnete Großbritannien bewegen. Drei Protagonisten bilden im Wechsel Fokalisierungspunkte: Sigfried Sassoon, der ›war poet‹, der sich durch seinen politischen Pazifismus bei seinen Vorgesetzten unbeliebt machte, W. H. R. Rivers, ein Schüler Freuds, der während des Kriegs die Nervenheilanstalt Craiglockhart in Schottland leitete und dessen Aufgabe es war, unter *shell shock* leidende Soldaten wieder ›kampfbereit‹ zu pflegen, sowie zuletzt der fiktionale Billy Prior, einer der jungen Offiziere, die in den Romanen von Rivers behandelt werden. Barkers Romane zeigen einen Krieg, der nicht auf dem Schlachtfeld bleibt, sondern in die heimatische Gesellschaft eindringt. Und sie zeigen zerrüttete Charaktere: Figuren, die hin- und hergerissen sind zwischen verschiedenen Konzeptionen ihrer Identität. Dabei bilden Gender, gesellschaftlicher

1 Pat Barker, 1999, *Niemandsländ*, übers. Matthias Fienbork, München: dtV, im Folgenden mit der Sigle N unter Angabe der Seite im Fließtext.

2 Pat Barker, 2002, *Die Straße der Geister*, übers. Matthias Fienbork, München: dtV.

3 Vgl. dazu den einleitenden Absatz in Malcom Bradburys *Roman Doctor Criminales*, 1992, London: Secker & Warburg, S. 4.

4 Vgl. Karen Knudsen, 2008, *Reciprocal Haunting*. Pat Barker's *Regeneration*-Trilogy, Diss. Karlstad Universität, S. 123 (<http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:5614/FULLTEXT01.pdf>; 18.03.2021).

Stand und Trauma⁵ die zentralen Diskurse des Romans: Der historische Roman wird zum Trauma-Roman, der Fragen des Erinnerns und Vergessens verhandelt und dabei das erinnernde, erfahrende Subjekt zu seinem Untersuchungsgegenstand macht. Das Subjekt misst sich und wird – gerade in der Bearbeitung einer traumatischen Erfahrung – immer wieder an hegemonialen Rollenstandards gemessen.

1 Hegemoniale Männlichkeiten, Trauma und Sexualität als Themen der Romane

1992 schrieb Samuel Hynes: »Masculinity in 1918 was manifested in two ways – in heterosexuality and in war.«⁶ In Pat Barkers Trilogie werden Krieg und Sexualität zu diskursiven Schlachtfeldern der Subjektwerdung.⁷ In dieser Subjektwerdung nimmt besonders die Genderfrage eine zentrale Stellung ein. Der Krieg wird als männlicher Handlungsraum gelesen.⁸ Trauma hingegen, oder Hysterie, unter der das Trauma bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts gefasst wurde, ist weiblich codiert. Die Hysterie, so der damalige Stand des medizinischen Wissens, entspringe einer Überfunktion der Gebärmutter.⁹ Von der Front kehren ab 1914 tausende Männer zurück, die die gleichen Symptome aufweisen, wie die weiblichen Hysterie-Patientinnen. Barker zeigt, wie diese Verschiebung der Gendergrenzen in der Diagnose der Patienten das Subjekt wiederholt in eine Krise stürzen, da sie den Rollenstandards des »Männlichen« nicht genügen können. Diese Rollenstandards, mit denen sich das Subjekt konfrontiert sieht, hängen mit genderspezifischen und ökonomischen Strukturen zusammen. Prior, der in den Romanen sowohl mit weiblichen als auch mit männlichen Personen Sex hat, hadert mit seiner Sexualität. Die konfliktreiche Beziehung zur eigenen Sexualität ist besonders eklatant für Prior, der in seiner Bi- bzw. Homosexualität den Ansprüchen hegemonialer Männlichkeit, die heteronormativen Gesetzen folgt, nicht genügen kann. Hier greifen die »Regeln« hegemonialer Männlichkeit, die die australische Soziologin

5 Gemeint ist sowohl das Trauma des Individuums als auch die Idee eines kollektiven, nationalen Traumas. Es sei gleich zu Beginn angemerkt, dass über Trauma hier mehr aus literatur- und kulturwissenschaftlicher Perspektive und weniger unter psychologischen Aspekten, denen der Literaturunterricht gar nicht gerecht werden kann, gesprochen wird. Auch geht es hier eben darum, das Trauma aus erzähltheoretischer Perspektive zu begreifen und wahrzunehmen. Eine umfangreiche Studie, die auch neuere Traumaforschung mit einbezieht legt Helmut Grugger vor: Trauma – Literatur – Moderne. Poetische Diskurse zum Komplex des Psychotraumas seit der Spätaufklärung, 2018, Wiesbaden: J. B. Metzler.

6 Samuel Hynes, 1992, *A War imagined. The First World War and English Culture*, London: Pimlico, S. 177

7 Judith Butler, 2001, *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

8 »War was, and to a great extent remains, a sphere of masculine attainment and suffering«, heißt es gleich zu Beginn von Jessica Meyers Dissertation. Jessica Meyer, 2009, *Men of War. Masculinity and the First World War in Britain*, Basingstoke, Hampshire/New York: Palgrave Macmillan, S. 1.

9 Vgl. Knudsen, *Reciprocal Haunting*, S. 22f. [Anm. 4], siehe auch Paul Lerner, 2003, *Hysterical Men. War, Psychiatry and the Politics of Trauma in Germany*, Cornell: UVP, dort besonders die Einleitung, und auch den Sammelband: Manuel Borutta/Nina Verheyen (Hg.), 2010, *Die Präsenz der Gefühle. Männlichkeit und Emotion in der Moderne*, Bielefeld: transcript.

Raewyn Connell schon in den 1980er Jahren aus der Gendertheorie Judith Butlers heraus zu entwickeln beginnt:¹⁰ In der Idee einer ›Hegemonialen Männlichkeit‹ liegt die »gesellschaftliche Verknüpfung von Männlichkeit und Macht, bzw. Herrschaft.«¹¹ Connell betont, die Fluidität von Männlichkeitskonzepten und die Forschung seien in den letzten Jahren immer diverser geworden. Dennoch gibt es konkrete Stereotype, auf die die Romantrilogie immer wieder zurückgreift:

Foremost amongst these is an emphasis upon independence and self-sufficiency: of mastery over one's body and external objects, and of proving manliness by domination and control, even when that involves a high risk of harm. In this, the use of aggression and violence is seen as a virtue and as a particularly truthful test of manhood. Traditional ideas of masculinity also involve an allied commitment to stoicism, to mastering pain and limited emotional expression.¹²

»Gender roles are nowhere more prominent than in war«, eröffnet Joshua Goldstein seine Studie *War and Gender*.¹³ In einer regen soziologischen und historischen Diskussion um Männlichkeitskonzepte und -ideale in den 1990er Jahren wird das Verhältnis von Krieg und Männlichkeit intensiv diskutiert. So entwickelt Connell als wichtigste frühe Vertreterin der Masculinity Studies in dem Teil ihrer Arbeit, der sich mit der ›Geschichte der Männlichkeit‹ beschäftigt, eine Geschichte verschiedener hegemonialer Männlichkeiten hauptsächlich auch hinsichtlich der Anforderungen, die die großen Kriege der Geschichte an das Subjekt stellen: vom Männlichkeitsverständnis in Großschlachten über Duell-Kulturen bis hin zur immer mehr industrialisierten Kriegsführung im 20. Jahrhundert. Dabei spielen zum einen Körperideale eine Rolle, verschiedene Bedürfnisse der ›Agency‹, des selbstbestimmten Handelns, aber auch die Frage des sozialen Standes.

Aus den Massenarmeen der Revolutionskriege und der Napoleonischen Kriege wurden stehende Heere aus Wehrpflichtigen mit einem Korps aus Berufsoffizieren. Solche Korps, die ursprünglich aus dem niederen Adel rekrutiert wurden, bewahrten die Männlichkeitskodices des Landadels, wofür das preußische Offizierskorps das berühmteste Beispiel gibt. (Die Generäle Adolf Hitlers stammten noch aus diesem Umfeld.) Aber der gesellschaftliche Kontext hatte sich verändert. Die neuen Offizierskorps waren professioneller und wurden an Militärschulen ausgebildet.¹⁴

10 R. W. Connell, 2000, *The Men and the Boys*, Sydney: Blackwell. R. W. Connell, 2015, *Der gemachte Mann (Masculinities)*, 1995), Wiesbaden: Springer.

11 Ebd., S. 10.

12 John Fox, Bob Paese, 2012, *Military Deployment, Masculinity and Trauma: Reviewing the Connections*, *The Journal of Men's Studies* 20,1, S. 16-31, S. 19.

13 Joshua S. Goldstein, 2001, *War and Gender. How Gender Shapes the War System and Vice Versa*, Cambridge: University Press, S. iv.

14 Connell, *Der Gemachte Mann* [Anm. 10], S. 256. Vgl. dazu auch Stefan Dudink, Karen Hegemann, John Tosh (Hg.), 2004, *Masculinities in politics and War. Gendering Modern History*, Manchester: University Press, S. 41-58 und Paul Higate, 2003, *Military Masculinities: Identity and the State*, Santa Barbara: University Press.

Ganz Ähnliches gilt für die Offiziere in England. In der Regel werden Offiziersposten von den Söhnen der ›upper middle class‹ bis ›upper class‹ besetzt. Prior, dessen Familie der unteren Mittelschicht entstammt, ist durch seine Stellung als Unteroffizier an einer Schwellenposition des englischen Klassensystems gebunden.

Pat Barkers Romane entstehen also in einer Zeit, in der Männlichkeit als geschichtlich gewachsenes Konzept neu diskutiert und besonders eben mit Sexualität und Kriegsnarrativen in Verbindung gebracht wird. Wenn also hier von Männlichkeit gesprochen wird, ist ein bestimmtes Bild, das in Barkers Trilogie aus der historischen Fiktion in die Gegenwart projiziert wird, gemeint. Dieses Männlichkeitsbild hängt zum einen mit Gewalt(-bereitschaft) und Gefühlsneutralität zusammen, aber auch mit bestimmten ökonomischen Strukturen, die Männlichkeit mit Macht in Verbindung bringen. Für die Figur Prior bedeutet das: Er muss versuchen, seine Heterosexualität und seine höhere Sozialstellung als Offizier an der Front und in der Heimat immer wieder zu bestätigen – er wird daran scheitern; radikal: Im zweiten Teil der Romantrilogie *The Eye in the Door* (dt. *Das Auge in der Tür*) spaltet sich die Stimme von Prior letztlich. Die dynamische Fokalisierung liegt dann in Prior selbst, der zu einer *Jekyll und Hyde*-Figur wird, in der die eine Seite zum schwachen Kind, die andere zur starken, gefühlskalten, gar zynischen Sprechinstanz wird.¹⁵ Die Romane verfolgen dieses auch durch das Scheitern an Konzepten hegemonialer Männlichkeit hervorgerufene Scheitern der Subjektwerdung, in dem sie die Figur letztlich erzählerisch aufbrechen. Prior eignet sich deshalb (auch schon im ersten Roman) dazu, Zusammenhänge von Charakterisierung und Fokalisierung auf eine Figur, die sich fluid konstruiert und immer wieder mit zuvor aufgerufenen Konzepten und Wissensbeständen bricht, zu üben. Sie ermöglicht es, Ambivalenzen der Subjekt- und Charakterkonstitution festzustellen und in diesen Ambivalenzen nicht etwa mögliche ›Fehler‹ zu erkennen, sondern gerade diese figuralen und narrativen Ambivalenzen als gesprächs- und interpretationsanregend nutzbar zu machen.

2 Der Historische Roman als narrativer Reflexionsort von Maskulinitäts- und Traumadiskursen

Historische Romane sind immer auch Gegenwartsromane.¹⁶ Der Satz von August Bebel, dass wer die Vergangenheit nicht kennt, weder die Gegenwart verstehen, noch die Zukunft gestalten könne, ist fast zum Klischee des Geschichtsunterrichts geworden und dennoch nicht falsch. Und auch das historische Trauma bleibt im Wechsel des Erinnerns und Vergessens in der Gegenwart bestehen und ist, auch als nationales Trauma, Gegenwartstrauma. Historiografische, gendertheoretische und psychoanalytische Zugänge erlauben eine der komplexesten Lektüren historischer Romane in der Gegenwart.

15 Vgl. z.B. Pat Barker, 2000, *Das Auge in der Tür* übers. von Matthias Fienbork, München: dtv, S. 247–260.

16 Vgl. Georg Lukács, 1965, *Der historische Roman*, in: ders., *Werke. Probleme des Realismus III*, Bd. 6, Neuwied [u.a.]: Luchterhand.

Barkers Trilogie verdeutlicht: Wir müssen uns die Frage nach dem Zusammenhang hegemonialer Sexualitäten und Trauma immer wieder neu stellen, auch in ihren historio-graphischen und historischen Diskursen.

Etymologisch leitet sich das Wort ›Trauma‹ aus dem Griechischen ab und bedeutet zunächst ›Wunde‹ im physischen Sinne. Späterhin und besonders durch Freuds Studien bezieht sich das Trauma immer mehr auf eine ›Wunde im Verstand‹.¹⁷ Freud entwickelt seine Traumtheorie aus der Traumdeutung heraus. Er studiert wiederkehrende Alpträume, v.a. von Kriegsheimkehrern, und stellt Wiederholungsstrukturen einzelner katastrophaler Bilder und Handlungen fest.¹⁸ Dabei ist es nicht das traumatische Ereignis selbst, das sich in den Träumen wiederholt, sondern es sind häufig einzelne Bilder, die in andere Handlungen eingeflochten werden. Das Besondere am Trauma ist nicht nur das immer Wiederkehrende, sondern mehr noch die Tatsache, dass die Erinnerung an das traumatische Ereignis selbst unterdrückt wird, weshalb es sich im Unterbewusstsein durch Träume und in sich wiederholenden Handlungsmustern des Patienten zeigt.¹⁹

Die Ambivalenzen, die schon in der Subjektkonstitution Priors angelegt waren, zunächst zu erkennen, ermöglicht die Reflexion der Trauma-Erzählung, wie sie in den Romanen mehrfach angelegt ist. Das Trauma als Thema im Deutschunterricht hat einen sozialpolitischen und einen erzähltheoretischen Aspekt: Nur langsam entkommen auch heute Themen der psychischen Gesundheit von Männern dem Status eines sozialen Tabus.²⁰ Umso wichtiger ist die Lektüre männlicher Trauma-Erzählungen gerade für Schülerinnen und Schüler. Und umso wichtiger ist es, sich dem Trauma auch als historisches Phänomen zu nähern. Indem die traumatische Erfahrung für eigentlich hegemoniale Männlichkeit²¹ bestärkende Figuren – wie Soldaten – im historischen Kontext erzählt wird, trägt eine Debatte gerade an Schulen dazu bei, das Thema zu enttabuisieren und die Diskussion, um psychische Gesundheit zu einem validen und notwendigen Bestandteil unseres Alltags zu machen. Schülerinnen und Schüler haben so die Möglichkeit, geschichtliche Ereignisse und Erinnerungen als das Subjekt formend zu begreifen und sich selbst als historische – und in ihrer Gegenwart politische – Subjekte zu verstehen. In der Diskussion des Textes übt sich das politische Lesen, das soziale Verantwortung des Subjekts vor und mit der Geschichte und mit ihrem direkten Umfeld bedeutet.

17 Übertragen nach Cathy Caruth, 1996, *Unclaimed Experience. Trauma, Narrative, and History*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, S. 3. Caruth bezieht sich auf Sigmund Freuds Josef Breuers Studien über Hysterie.

18 Vgl. ebd., S. 1.

19 Vgl. Knudsen, *Reciprocal Haunting* [Anm. 4], S. 59. Nimmt man Billy Prior, dessen Entwicklung und Trauma einen Großteil von *Das Auge in der Tür*, dem zweiten Band der Trilogie, einnimmt (wohingegen er im ersten Band noch eine Nebenrolle spielt) spiegelt sich das Trauma in den Traumsequenzen, die immer wieder das lebendige Auge in der Gefängnistür aufleben lassen, wider.

20 Vgl. z.B. die 2016 erschienene Studie von John O'Grady (u.a.), 2016, *Men's mental health. Spaces and places that work for men*, in: *Can Fam Physician*, 2016, 62(6): S. 463-464. (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4907547/>; 22.12.2020).

21 Raewyn Connell, 2015, *Der gemachte Mann*. [Anm. 10].

Andererseits lassen sich erzählformale Spezifika der Traumaerzählung hinsichtlich Dauer, Ordnung, Fokalisierung und Figuration herausarbeiten. Das Trauma-Narrativ zeichnet sich zunächst, nach Cathy Caruth, durch ein dialektisches Verhältnis von Todes- und (Über-)lebenskrise sowie eine reziproke, iterative Erzählstruktur aus. Weiterhin spricht Caruth über die Stimme des Trauma-Narrativs. Fokalisierungspunkt ist nicht etwa der Überlebende, der am Trauma leidet, sondern das Trauma, die psychische Wunde selbst, die als das ›Andere‹ fungiert: Die Personifikation des Traumas findet sich beispielsweise einerseits in der Hyde-Stimme, die Prior von sich absplattet und außerdem in dem wiederkehrenden (iterativ) Motiv des Auges, das als Bild der ursprünglichen traumatischen Erfahrung, als Symbol der Erkenntnis und als ›Brücke zur Seele‹ gleichermaßen Einzug in den Roman hält.

Die Idee, Trauma in Zusammenhang mit Maskulinität zu untersuchen, ist nicht mehr ganz neu. Sie entsteht Mitte der 1990er Jahre. Die Forschung stützt sich dabei auf drei Annahmen:

The first is that a significant proportion of men fail to conform to the role [die Maskulinitätsrolle]. The second is that both acquiring and maintaining the role is itself traumatic. The third is that conforming with the role has negative or dysfunctional effects for both the man and others.²²

Kommt nun noch die Kriegserfahrung als spezifisch männliche hinzu,²³ verschärfen sich, wie gesagt, die Anforderungen an das Subjekt im Maskulinitätsdiskurs. Der Dienst stellt vom Zeitpunkt der Ausbildung an Ansprüche an den Soldaten: Ruhig und besonnen muss er sein, mutig, patriotisch und sicher im Auftreten. Angst, Unsicherheit, Hilflosigkeit und Verwirrung haben keinen Platz. Wer diese Emotionen dennoch erfährt, gerät in einen scharfen Konflikt mit der Idee von ›echter‹ Männlichkeit. Weiterhin sind es die Symptome des Traumas selbst, die das Subjekt in einen tieferen Konflikt stürzen: Angstzustände sowie mentaler und physischer Kontrollverlust widersprechen den Ansprüchen des hegemonialen Männlichkeitsdiskurses. Im Roman bedeutet das auch die Verbindung von Gewalterinnerungen mit sexuellem Verlangen bzw. sexuellen Störungen. Dies äußert sich auch in dem therapeutischen Gespräch zwischen Billy Prior und Dr. Rivers, das Grundlage des Unterrichtsgesprächs ist.

Ich durfte für diesen Beitrag eine kurze Unterrichtseinheit an einem Hamburger Gymnasium durchführen. In diesem eingeschränkten Rahmen haben wir uns auf ein close reading hinsichtlich der Figurenkonstellation und des Traumas als Erzählthemas mehr als Erzählform beschränken müssen.

22 John Fox/Bob Paese, 2012, *Military Deployment, Masculinity and Trauma*: [Anm. 12], S. 25

23 Siehe u.a. Samuel Hynes, 1992, *A War Imagined*. [Anm. 6], S. 177: »Masculinity in 1918 was manifested in two ways – in heterosexuality and in war.«

3 Trauma erzählen in Pat Barkers *Niemandsland*. (Lektüreauszug: Kapitel 9, N, S. 127-143)

Um die Einführung dieses Motivs soll es in diesem Beitrag gehen. Der erste Roman der Trilogie fokussiert sich, so suggeriert es der Titel im englischsprachigen Original, auf die Heilung des Traumas: Regeneration.²⁴ Die Handlung von *Niemandsland* zentriert sich im Umfeld der schottischen Nervenheilanstalt Craiglockhart (während *Das Auge in der Tür* hauptsächlich in London, *Die Straße der Geister* auch an der Front in Frankreich spielt), die speziell für heimkehrende Frontsoldaten eingerichtet wurde. Einer der einflussreichsten und erfolgreichsten Traumatherapeuten seiner Zeit ist auch einer der Protagonisten der Trilogie: W. H. R. Rivers. Als die Leser und Leserinnen der zweiten Figur dieses Kapitels, Billy Prior, zum ersten Mal begegnen, ist dieser nicht in der Lage, von dem Ereignis zu berichten, das ihn nach Craiglockhart brachte. Prior ist stumm. Barker lässt ihre Figur das Trauma als unterdrückte Erinnerung auch körperlich ausdrücken, hier als unterdrückte Sprache in Form von Mutismus.²⁵

In dem vorliegenden Kapitel wird dann letztlich offenbart, was Prior zustieß: Der junge Unteroffizier überlebte einen Granateneinschlag, zwei seiner Männer nicht. In seine Erinnerung hat sich besonders das Auge eines Soldaten namens Towers eingepägt, das Prior nach der Explosion in Händen hielt. Das Auge, eingebettet in eine Art Gefängnistür, ist es, das als traumatische Erinnerung Priors Schlaf stört. Es steht *pars pro toto* für seine Erfahrung an der Front und die belastende Verantwortung, die seine Offizierskarriere ihm auferlegte.

Prior wird Rivers also eines Morgens vorgeführt, weil er den Zapfenstreich ignorierte und sich mit einer Frau²⁶ traf. In diesem ersten Gespräch hinterfragt Prior seine nun überwundene Sprachstörung hinsichtlich seines sozialen und militärischen Standes. Die beiden gehen im Streit auseinander, als Prior das diagnostische Verhalten gegen Rivers wendet und ihm wegen seines eigenen Stotterns auch eine eigene post-traumatische Störung vorwirft: Das Umkehren des Verhältnisses von Therapeuten und Pati-

24 Die Übersetzung ist meines Erachtens etwas unglücklich. Sie vollzieht eine örtliche und damit in Teilen auch thematische Verschiebung. Das Niemandsland ist eigentlich der Landstrich zwischen den Fronten, hier eben nach England bzw. Schottland verlegt. Der Titel Regeneration wiederum fokussiert sich auf die Nervenheilanstalt und die Behandlung der Soldaten eben mit dem Ziel der Regeneration – wenn auch nur, um sie dann wieder ins Gefecht schicken zu können. Das Narrativ der Regeneration ist deshalb nur scheinbar positiv. Es wird umgekehrt, wenn Barker immer wieder zeigt, dass Regeneration im Sinne einer Heilung eigentlich unmöglich ist; besonders wenn das Trauma nicht länger dem Subjekt, sondern dem Kollektiv gehört, besonders auch, wenn auf die Behandlung umgehend eine Re-Traumatisierung (eine Re-generierung des Traumas) zurück an der Front folgt. So ist Regeneration eher die Erzählung gescheiterter Regeneration – auch eines kulturellen Traumas – als das einer tatsächlichen Heilung. Vgl. Knudsen, Reciprocal Haunting [Anm. 4], S. 65ff. Knudsen geht sogar so weit, zu sagen, dass im Ersten Weltkrieg und in seiner Folge nicht nur die Heilung des Traumas, sondern auch die Heilung der patriarchalischen Gesellschaft scheitert (vgl. ebd., S. 73f.).

25 Vgl. dazu auch John Brannigan, 2005, Pat Barker, Manchester/New York: Manchester University Press, S. 96.

26 Später, besonders im zweiten Band, trifft Prior sich auch mit Männern. Seine Bisexualität wird aber schon in diesem Kapitel angesprochen.

enten führt also zum Gesprächsabbruch. Rivers verarbeitet das Gespräch im Anschluss in einem Spaziergang. Abends kommt Prior zurück, um sich zu entschuldigen. Hier wird das eigentliche Verhältnis der beiden wieder instandgesetzt und Rivers führt eine Therapiesitzung mit Hypnose durch, in der das ursprüngliche Trauma von Prior wiedererlebt wird. Wegen dieser Erfahrung werden ihm dann Schlafmittel verschrieben und das Kapitel endet.

All das beginnt *in medias res* im dramatischen Modus. Weitestgehend fehlen im Gespräch die *inquit*-Formeln. Leserinnen und Leser bekommen einen szenischen Einblick in das (Therapie-)Gespräch. So wird, wie schon durch das Hervorheben des Symptoms der Sprachstörung, die Bedeutung des Sprechens gegenüber der stillen (Selbst-)Analyse hervorgehoben. Der Zusammenhang von Sprechen und Erinnern wird also sowohl in der Form, als auch auf der Handlungsebene vorgeführt. Das Trauma aufzuarbeiten, bedeutet zu sprechen. Dem ehemals stummen Offizier, der erst jetzt wieder zu sprechen beginnt, blieb der Zugriff auf das Trauma bisher verwehrt. Mehr noch: Der Verlust der Stimme scheint außerdem noch eine Frage des Standes zu sein: Rivers habe erklärt, dass »Mutismus« eine eher seltenere Erkrankung für Offiziere sei (N 128). Die Stummheit erscheint Prior so seinem Rang unangemessen: stumm seien eigentlich bloß einfache Soldaten, nicht die Offiziere. Prior, der aus der Arbeiterklasse stammt und damit als Lieutenant schon seinen ursprünglichen sozialen Status überwunden hat, fühlt sich durch die Diagnose wieder herabgesetzt und in seiner Autorität infrage gestellt. Psychologische Erkrankungen werden damit an soziale Machtstrukturen gebunden. Prior fühlt sich durch seine Erkrankung nicht in der Lage, die ihm als Offizier vorgesehene Hegemonialstellung zu erfüllen. Im Gespräch ist Prior als Patient dem Arzt bereits untergeordnet, insofern er dort nicht souverän auftreten kann. An der Front, wo der Handlungsraum ihm als Offizier radikale Souveränität und zusätzlich Besonnenheit, Gefühlsneutralität und körperliche Stärke abfordert, war Prior umso mehr überfordert. Das Streben nach Überlegenheit ist für Prior in zweifacher Hinsicht zum Scheitern verurteilt: Als Patient gegenüber dem Arzt und in seiner Individualität gegenüber einem hegemonialen Konstrukt von Männlichkeit, wie er besonders in militärischen Kontexten ausgeprägt ist: Insofern greifen hier Fragen der Subjektwerdung mit dem Verhältnis des Subjekts zum sozialen Umfeld ineinander. Die Sprech-Krise, die sich aus dieser Diskrepanz aus idealem und wirklichem Selbst heraus entwickelt, führt Rivers im Text mit konkreten Konsequenzen, die die soziale Position des Subjekts mit sich bringen, zusammen:

Mutismus dürfte auf den Konflikt zurückgehen, etwas sagen zu wollen und gleichzeitig zu wissen, daß das katastrophale Folgen haben wird. Also löst man das Problem dadurch, daß man nicht mehr sprechen kann. Und für den einfachen Soldaten, der seine Meinung offen sagt, sind die Konsequenzen immer schwerwiegender als für einen Offizier. (N 128)

Sprechen bedeutet, sich selbst sozial zu verorten. Ist die soziale Verortung unklar, versagt die Stimme. Doch eigentlich ist Prior in einer besseren Position als die Soldaten, die unter ihm dienen. Wenn Prior als Offizier geringere Konsequenzen für seine Worte zu befürchten hat, warum kann er nicht sprechen? Der Konflikt, das bezeugt auch das Verdrängen des Erfahrenen ins Unterbewusste, das sich im Vergessen der eigenen

(Alb-)Träume zeigt, bedeutet ein Verdrängen des Selbst und ein Versagen auch vor der eigenen Selbst-Wahrnehmung. Und eigentlich hat Prior als ›Emporkömmling‹ mehr zu verlieren. Er fühlt sich als Kind der Arbeiterklasse schon fehl am Platze, seine Fallhöhe ist immens. Wer einmal Offizier war, will hier im Roman diesen Status gewiss nicht verlieren. Aus dieser Krise einer gefährdeten Hegemonialität agiert Prior als Aggressor und übernimmt die Rolle des (Zerrbilds eines) Therapeuten gegenüber Rivers, der selbst, als Stotterer, mit einer Sprachstörung zu kämpfen hat. Diese Umkehr ermöglicht Prior zeitweilig die Sicherung der eigenen Hegemonialstellung, sabotiert jedoch auch das bald darauf abbrechende Therapiegespräch.

Abends kehrt Prior zu Rivers zurück, um sich zu entschuldigen. Rivers winkt ab; Prior sei durchaus in der Lage, noch provokanter zu sein als er sich am Morgen geäußert hatte. »Ich hatte mir tatsächlich überlegt, Sie zu fragen, ob Sie damals einen Ihrer Kopfgänger gevögelt haben«, bestätigt Prior (N, 133). Die Vulgarismen Priors binden das antizipierte Trauma an Sexualität, genauer: an homosexuelle Erfahrungen an. Die Gewalterfahrungen an der Front entziehen sich dem Zugriff. Sexualität tritt an die Stelle des eigentlichen Empfindens. So offenbart Prior, dass seine Albträume sich immer wieder auch um Sex drehen. Auch erscheint das sexuelle Verlangen im männlichen Handlungsraum der Kriegsfront Prior, der in einer Gesellschaft aufwuchs, die Homosexualität illegal machte, unangemessen. Sie stört wieder die Integrität des Selbstverständnisses. Die Verbindung von Gewalt und Sex wie auch die mögliche Selbstwahrnehmung als homosexueller Mensch führt dazu, dass er sich selbst »nicht mehr ausstehen« kann (N 133). Nicht bloß das Trauma bricht das positive Verhältnis zur eigenen Sexualität, auch die gesellschaftlichen Normen, in denen sich diese Sexualität entfaltet, stören eine positive Subjektwerdung. Prior begegnet dieser Störung wieder mit Provokation in seinem Umfeld. Aber: Der Versuch, Rivers gleichermaßen durch die Suggestion einer homosexuellen Erfahrung seiner Autorität als Therapeuten und Leiter der Anstalt zu berauben, bedeutet auch, sich ihm näher zu machen, nicht unbedingt hierarchisch, sondern auf Basis von Vertrauen.

Da sich Prior nun kooperativ zeigt, schlägt Rivers vor, seinen Patienten zu hypnotisieren und ihn so von seinem Trauma ›zu heilen‹. Rivers zählt von zehn herunter und damit ändert sich der dramatische Modus in einen narrativen, intern fokalisiert auf Prior. In die Erinnerung wird nicht etwa durch ein Gespräch oder eine Bildbeschreibung, sondern durch die des olfaktorischen Erlebnisses im Unterstand des Schützengrabens eingeführt (N 135). Prior wird an diesem Morgen mit seinen Männern in vorderster Reihe auf den Kampf warten. Er fühlt sich keineswegs souverän und doch versucht er, sich so zu zeigen; wenn einer seiner Männer ihn ansieht, zwingt er sich zu einem Lächeln. Towers gibt ihm noch einen Tee – eine fast normale (wenn auch stereotyp-englische) soziale Interaktion, ein fast normaler, ruhiger Tag. Doch dann fällt eine Granate ein Stück weiter in den Schützengraben. Als Prior die Nachwirkungen sieht, wird ihm schlecht. Während seine Männer den Graben wieder freischaufeln, blickt er hinab auf den Boden. Unter dem Lattenrost, auf dem er steht, sieht er ein Auge, das zurückstarrt. Er nimmt das Auge in die zitternde Hand und fragt einen seiner Soldaten, der vorher noch die herumliegenden Gegenstände eingesammelt hatte: »Was soll ich mit diesem Lutschbonbon machen?« (N, 137). Diese Frage, die die Form einer Antiklimax hat, verstört den

Soldaten, der ihn wegschickt,²⁷ – einen Zusammenbruch seines Offiziers befürchtend und damit die soziale Hierarchie, die auch seine Sicherheit bedeutet, gefährdend. Prior kann das Auge nicht als menschliche Überreste verarbeiten und kodiert es stattdessen mehrfach als »Leckerbissen« (137) und eben »Lutschbonbon«, gleichzeitig »verleibt« er sich das traumatische Bild hier auch mit dieser Metapher ein: Er konsumiert sie und sie wird ein Teil seiner Person in der Rückkehr der traumatischen Erinnerung.

Die Metapher ist aus dem kindlichen Bereich gegriffen. Als solche wirkt sie zynisch und ruft Prior nun in einer kindlichen Position an. In einer solchen ist er fürsorgebedürftig, er wird erst später ins Lazarett gebracht werden, als ihm nicht nur das angemessene Sprechen, sondern das Sprechen gänzlich misslingt:

Als sie schließlich zurücktraten und sich den weißen Staub von der Uniform klopfen, wollte er etwas Beiläufiges sagen, um zu demonstrieren, daß alles in Ordnung sei mit ihm, aber seine untere Gesichtshälfte fühlte sich ganz taub an.

Zurück im Unterstand beobachtete er voller Bewunderung, wie sich die Lippen der Männer bewegten. (N 137)

Hier versagt ihm die Sprache das erste Mal. Er segmentiert das Sprechen und macht es körperlich:

Wie komplex diese Bewegungen waren, wie erstaunlich der Anblick von Zähnen und Zunge, die Bewegungen der Kiefermuskeln. Er fuhr mit der Zunge über seine Zähne, zog sie zurück, ließ sie über den rauen Gaumen wandern, bewegte die Lippen, spürte wie die Haut sich spannte und die Rachenmuskeln sich dehnten. Es war alles da und in Ordnung, aber er konnte sich nicht vorstellen, wie alles zusammenwirkte, um Töne zu erzeugen. (ebd.)

Die psychische Krise Priors beginnt mit dem Verlust der Sprache und wirkt sich als Segmentierung des Selbst aus.²⁸ Den Verlust der Sprache nimmt Prior aber auch als »etwas ganz Natürliches« (N 138) an. Wieder wie ein Kind, der eigenen Autorität nun im Lazarett gänzlich beraubt, sitzt er zusammengesunken auf der Bank.

Hier endet die durch die Hypnose hervorgerufene Erinnerung. Die Fokalisierung ist zurück bei Rivers. Der Modus wechselt jedoch nun stärker zwischen narrativem und szenischem, denn Rivers ist nun in der Rolle des Interpreten und Beobachters. Hier wird auch erstmals das Trauma als »traumatische Erfahrung« (N 139) benannt, was Prior jedoch mit einem »Nichts war es!« (ebd.) abtut. Prior weint und beginnt, auf Rivers einzuschlagen. »Rivers wußte, daß es kein Angriff war, auch wenn es so aussah. Anders konnte Prior den Wunsch nach körperlicher Intimität nicht ausdrücken.« (Ebd.) Wieder werden körperliche Intimität, wenn hier vielleicht auch eher zwischen Vater- und Sohn-Figur als zwischen Sexualpartnern, mit Gewalt zusammengeführt, allerdings ersetzt hier die Gewalt die körperliche Nähe. Prior, der nun, da er seine Erinnerung vor dem inneren Auge ja gesehen hat, paradoxerweise als »blind« bezeichnet wird (N 139),

27 Die fehlende inquit-Formel lässt jedoch auch eine andere Interpretation zu, die ich aber für unwahrscheinlicher halte, in der der Soldat und nicht Prior die Frage formuliert.

28 In *The Eye in the Door* wird er eine schizophrene Störung entwickeln, die hier in der Zerlegung des Mundes beginnt.

offenbart, dass er bisher davon ausgegangen war, der Tod seiner zwei Männer liege in seiner Verantwortung. Klar wird jedoch durch den Interpreten Rivers auch, dass das Trauma nicht durch ein Ereignis begründet ist, sondern sich nur an einem verankert. Rivers spricht von Verschleiß des Verstandes (N 140). Die das Trauma begründeten Erfahrungen sind die des Krieges, nicht nur eine einzelne. Diese ist es nur, aus der sich das Bild, hier: das Auge hinter dem Gitter, speist. Dieses Bild dringt als Trauma immer wieder ins Bewusstsein und steht *pars pro toto* für die Kriegserfahrung.

4 Trauma-Erzählungen im Schulunterricht. Ein Versuch

Warum lesen wir Geschichtsromane? Die einfachste Antwort wurde einführend bereits benannt: Weil Geschichte etwas mit unserer Gegenwart zu tun hat. Weil Literatur etwas mit uns zu tun hat. Weil wir durch Literatur etwas über uns und unsere Gesellschaft erfahren. Geschichtsromane lesen bedeutet und erfordert politisches Lesen. Den Romanen Pat Barkers gelingt es, ein Selbst- und Fremdverständnis aus der Geschichte heraus zu diskutieren und dabei marginalisierte Gruppen aus dem blinden Fleck der Geschichtsschreibung ins Scheinwerferlicht zu rücken. Über Trauma und Depression, genau wie über Sexualitäten und Genderidentitäten muss schon in der Schule gesprochen werden. Gerade auch, weil sowohl Geflüchteten- und Kriegserfahrung bei Schülerinnen und Schülern zur eigenen Erfahrung gehören können, weil auch variable Genderkonzepte und Sexualitäten zur Erfahrungswelt der Jugendlichen zählen. Der Geschichtsroman rückverankert gegenwartspolitische Diskurse in der Vergangenheit, legitimiert und bestärkt den Diskurs dadurch in der Gegenwart. Wenn Traumata und das, was in den sozialen Medien heute so einfach als »toxic masculinity« abgeurteilt wird, in der Geschichte mit den Mitteln der historischen Fiktion erzählt wird, werden diese Diskurse zum Teil der Geschichte. Als Teil der Geschichte wirken sie dem Vorwurf entgegen, bloße zeitgenössische Mode zu sein. Sie gewinnen an Bedeutung, indem sie auf eine historische Beständigkeit verweisen. Die Fiktion übernimmt es hier, mögliche Leerstellen der gängigen historischen Narrative, im Falle Pat Barkers eben im Sinne von Männlichkeits- und Traumadiskursen, zu füllen. Das historische Erzählen hat gemeinhin und oberflächlich drei Funktionen: eine »Bildungs- und didaktische Funktion (Wissenserwerb), eine hedonistisch-emotionale Funktion (Unterhaltung)[] und eine Popularisierungsfunktion (Vergegenwärtigung von Vergangenheit, Popularisierung historischen Wissens)[]«.²⁹ Traumata und Maskulinitätsdiskurse, hier in ihrem spezifischen Zusammenhang, werden also 1. zum Bestandteil historischen Wissens und 2. durch die übergreifende Lektüre, gerade im Schulunterricht, in dem durch Lesen ja nicht bloß eine Person, sondern eine Gruppe erreicht wird, die sich die Wissens- und Diskussionsbestände zusätzlich im Klassengespräch noch einmal intensiver aneignet, popularisiert. Der Text ist also insofern politisch, als er psychische Erkrankungen und die Konstruktivität der Männlichkeit zum populären aus der Geschichte entwickeltem Wissen macht.

29 Meike Herrmann, 2010, Vergangenheit. Erzählen vom Nationalsozialismus in der deutschen Literatur seit den neunziger Jahren, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 84.

Zudem können in Geschichtsromanen schwierige Fragen wie die nach Verarbeitung, Aufarbeitung und Mitteilung traumatischer Ereignisse, ohne allzu invasiv in die persönliche Biografie der Schüler und Schülerinnen einzugreifen, aufgegriffen werden.³⁰ So könnte man, vielleicht wie auch schon zu Beginn dieses Kapitels etwas emphatisch, eben davon sprechen, dass die Erfahrung der Lektüre und die erworbene literarische Kompetenz dabei helfen können,

den Blick für Alternativen und Optionen auch im eigenen Leben [zu schärfen und zu zeigen, dass man mit einer Erfahrung keineswegs allein in der Welt ist, sie [die literarischen Kompetenzen] fördern aber auch die Einführung in andere und ihre anderen Probleme, und sie bieten nicht zuletzt Trost und Ablenkung an.³¹

So weit möchte ich hier gar nicht gehen, da dieser Ansatz für die traumatische Erfahrung gar als anmaßend gedeutet werden kann. Aber: Die Schülerinnen und Schüler können mit der Erkenntnis, die sie aus der Lektüre über Erzählstrategien des Traumatischen gewinnen, eigenes Erzählen reflektieren und erproben.³² So ist die Unterrichtseinheit in drei Abschnitte, eine explizite und eine implizite Lernphase, sowie eine Reflexionsphase gegliedert:

- a) Wahrnehmen und reflektieren traumatischen Erzählens im historischen und literarischen Kontext
- b) Erproben der Erzähltechniken mit einer kreativen Schreibaufgabe in Partnerarbeit und Vortrag der eigenen kreativen Texte
- c) Reflexion des Umgangs mit der historischen Erzählung.

Die Unterrichtseinheit wurde als Wochenprojekt im Deutschunterricht im Februar 2021 mit 25 Schülern und Schülerinnen der gymnasialen Oberstufe (Jg. 12) digital durchgeführt – mit all den Schwierigkeiten, die digitale Lehre mit sich bringt. Die Unterrichtseinheit wurde über die Plattform *padlet* gestaltet, außerdem fand ein 90-minütiger Videokonferenztermin statt. Es sei aber schon zu Beginn gesagt, dass gerade in der Reflexionsphase unbedingt ein persönliches Gespräch nötig ist. Digitale Formen können Präsenzformate gerade für diese Diskussion nicht ersetzen. Ich möchte nun dennoch kurz die Struktur der Einheit wiedergeben und die Durchführung mitreflektieren.

30 Zum tatsächlichen Umgang mit traumatisierten Schülerinnen und Schülern, um den es hier nicht gehen soll siehe David Zimmermann, 2017, *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*, Basel: Beltz.

31 Vgl. Ulf Abraham, 2008, Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur, in: *Kompetenzen im Deutschunterricht*, hg. von Heidi Rösch, 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 13-26, S. 18.

32 Mit Kaspar H. Spinner könnte man sagen, dass hier v.a. die Aspekte 3 und 4 literarischen Lernens gefördert werden sollen: Das aufmerksame Wahrnehmen der sprachlichen Gestaltung des Textes sowie das Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren. Kaspar H. Spinner, 2015, Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik?, in: *Leseräume 2*, S. 188-194, vgl. auch ders., 2006, Literarisches Lernen, in: *Praxis Deutsch 33*, S. 6-16.

5 Auswertung der Durchführung des Unterrichtsmodells

5.1 Wahrnehmen und reflektieren traumatischen Erzählens im historischen und literarischen Kontext

Als Vorbereitung für die gemeinsame Videokonferenz wurde zunächst eigenständig der Text gelesen. In Gruppenarbeit beschäftigten sich die Schülerinnen und Schüler dann mit Siegfried Sassoons »Repression of War Experience«³³. Sie sollten die letzte Strophe des Gedichts zusammenfassen und das Thema des Textes benennen. Die Schüler und Schülerinnen konnten sich auf die Diskussion um Psyche, Trauma und Krieg sowie die verzweifelt-zornige Stimmung Priors zu Beginn des Lektüreausschnittes vorbereiten. Die Ergebnissicherung erfolgte durch die Schüler und Schülerinnen und wurde auf *padlet* hochgeladen.

Im zweiten Schritt erfolgte eine Aktivierung des historischen Vorwissens zum ersten Weltkrieg und es wurde eine eigenständige Recherche durchgeführt. Auffällig war die sehr auf die deutsche Perspektive reduzierte Auslegung der Geschichte: So war bei vielen vor allem das Attentat von Sarajewo, deutsche Strategiepläne (Schlieffenplan) und die Deutsch-Französische Kriegsführung präsent. Großbritannien tauchte in den Darstellungen der Schüler und Schülerinnen letztlich nur am Rande als »Teil der Alliierten« oder als »Helfer Frankreichs« auf. Hier kann der Roman die Perspektive der Schülerinnen und Schüler erweitern und ergänzen. Sich mit Geschichte auseinanderzusetzen, bedeutet, verschiedene Perspektiven auf das gleiche historische Ereignis zu reflektieren. Dies wurde im Unterrichtsgespräch aufgegriffen. Die Schülerinnen und Schüler konnten außerdem hier schon Bezüge zum Gedicht herstellen und wurden so auf die Verbindung von Kriegs- und Traumanarrativen aufmerksam. Parallel führten die Schülerinnen und Schüler eigenständig die Ergebnissicherung auf *padlet* durch. Der Begriff des Traumas wurde durch einen kurzen Lektürextext eingeführt, der ebenfalls auf *padlet* hochgeladen war.

Die Schüler und Schülerinnen konnten sich im Anschluss aus zwei Aufgabenbereichen eine Aufgabe aussuchen: Einige bemühten sich um eine Charakterisierung der Figuren Rivers und Prior (A), andere untersuchten die Traumaerzählung v.a. auch hinsichtlich ihrer erzählerischen Mittel. Die Ergebnisse wurden in einem gemeinsamen Dokument gesammelt und von mir in einer Bildschirmpräsentation systematisiert und als Tafelbild zur gemeinsamen Diskussion in der Videokonferenz vorbereitet. Durch Impulsreferate aus den Kleingruppen konnten für die Gruppe A Beobachtungen hinsichtlich der Erzählstimme und der Entwicklung der Figuren gemacht werden, die, etwas vereinfacht, den oben angeführten Interpretationsergebnissen entsprachen. Ein Tafelbild wurde im Vorfeld aus den verschiedenen Gruppenergebnissen generiert. Die

33 You're quiet and peaceful, summering safe at home;/You'd never think there was a bloody war on!
.../O yes, you would ... why, you can hear the guns./Hark! Thud, thud, thud,- quite soft ... they never
cease -/Those whispering guns - O Christ, I want to go out/And screech at them to stop - I'm going
crazy;/I'm going stark, staring mad because of the guns. (Siegfried Sassoon, 1918, *Repression of
War Experience*, in: *Counter-Attack and other Poems*, New York: E. P. Dutton & Company, S. 51-54,
S. 54.)

Schülerinnen und Schüler griffen zunächst sehr wertend auf den Text zu (»Prior ist frech« und »dickköpfig«, wohingegen Rivers »neugierig« und »fleißig« sei), konnten im Gespräch aber doch die Figuration ausarbeiten und waren so auf den zweiten Teil der Unterrichtseinheit vorbereitet. Die Gruppe B hat die Veränderung der Fokalisierung und die synthetische (olphaktorisch, auditiv und visuell erfasste) Erfahrung des Traumas sehr gut ausgearbeitet. Außerdem konnte die Struktur der Trauma-Erzählung als wiederkehrende Impulserfahrung herausgearbeitet werden. Auch das haben die Schüler und Schülerinnen in der Kreativ-Phase mitverarbeiten können. Im Zuge dessen wurde über die Funktion der Hypnose und den Aspekt der Re-Traumatisierung des Patienten (kritisch) diskutiert.

Die Schülerinnen und Schüler haben ausführlich über die Figur im Roman als Funktionsträger diskutiert und haben somit sowohl Rivers als auch Prior als Figuren im Diskurszusammenhang erfahren können. Außerdem konnten Prozesse der Subjektwerdung thematisiert werden. Die Folgen einer Krise des Subjekts haben die Schüler und Schülerinnen ebenfalls mit in ihre kreative Arbeit genommen. Auf den Aspekt der Homosexualität sind sie erst durch direkte Fragen an das Plenum gekommen. Hier wäre ein ausführlicheres Gespräch wünschenswert.

5.2 Erproben der Erzähltechniken mit einer kreativen Schreibaufgabe in Partnerarbeit und Vortrag der eigenen kreativen Texte

Die Schülerinnen und Schüler haben ein Anschlussgespräch Priors und Rivers in Partnerarbeit ausformuliert, ihre eigenen Texte szenisch gelesen und sich dabei aufgenommen. Die Ergebnisse wurden im Kurs geteilt und die Schülerinnen und Schüler haben sich außerdem Gespräche ihrer Mitschüler und -schülerinnen anhören können. Es wurde so der Operator »Gestalten«, der im Oberstufenunterricht Deutsch, gerade während der Corona-Pandemie, häufig in den Hintergrund gestellt wurde, erfüllt.

Die Schülerinnen und Schüler haben die Ansätze aus der gemeinsamen Diskussion ganz unterschiedlich weitergesponnen: So kehrt Prior bei einigen zur aggressiven Haltung zu Beginn des Textauszugs zurück, in einer Gruppe provoziert Prior zum Beispiel lange Zeit Rivers durch Anspielungen, die Rivers Homosexualität aufzudecken scheinen. Andere lassen Prior sich entschuldigen, Rivers und Prior direkt über den Aspekt einer Re-Traumatisierung sprechen, wieder andere zeigen, wie Prior erneut eine Sprachstörung entwickelt. Hierfür war der performative Aspekt der Aufgabenstellung besonders hilfreich. Besonders schön war, wie die Schülerinnen und Schüler sich selbst die Mühe gemacht haben, richtige Hörspiele zu erstellen: Mit Regengeräuschen, Schritten auf den Dielenböden und quietschenden Türen.

Die Schüler und Schülerinnen haben so empathisches Lesen³⁴ und szenisches Schreiben geübt.

34 Spinner, literarisches Lernen [Anm. 32], S. 190.

5.3 Reflexion des Umgangs mit der historischen Erzählung

Aufgrund der asynchronen Lehrsituation wurde auch der Reflexionsblock schriftlich über *padlet* durchgeführt. Hier zeigt sich wohl das größte Manko der digital-asynchronen Lehre: Es braucht, um sich Texte nachhaltig zu erschließen, das persönliche Gespräch. Es fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler Fragen nach der Relevanz des Textes z.T. formelhaft beantworten: Es sei eben wichtig, über Geschichte Bescheid zu wissen. »Der Text zeigt mir Aspekte des Historischen auf, die mir unbekannt waren: Also ist er relevant.« Das ist nun nicht falsch, aber zeigt, dass den Schülern und Schülerinnen 1.) eine klare Reflexion fiktionalen vs. faktualen Erzählens schwerfällt, die aber für die Lektüre historischer Romane unbedingt nötig wäre. Bei einer längeren Lehreinheit zu historisch-erzählenden Texten müsste die Funktion historischen Erzählens klarer und systematischer besprochen werden. 2.) möchte ich aus dem Einzelfall und aus der Erfahrung der universitären Lehre heraus feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler sich nur bedingt als politische, soziale Subjekte verstehen und dies eben auch ihr Leseverhalten beeinflusst. So haben viele einen eher emotionalen Zugang von sich selbst aus zum Text. Sie fühlen mit den Figuren mit: »Der Geschichtsbezug des Textes wirkt auf mich anregend, um sich einmal mehr klar zu machen, durch welches Leid die Generationen vor uns gehen mussten.« Das zeigen die sehr einführenden, kreativen Texte, die im Zuge der Unterrichtseinheit entstanden sind: Die Tatsache, dass zwei Schüler in ihrem Feedback auf eigene Therapieerfahrung zu sprechen kommen und den Roman so für sich erschließen, zeigt, wie gut und wichtig genau die Frage nach psychischer Gesundheit für den Unterricht – auch den Literaturunterricht – ist und dass die Schüler und Schülerinnen hier durchaus Redebedarf haben: »Der Text betrifft mich, da ich die Psyche des Menschen und die Emotionen für das zentrale Wesen unseres Charakters halte. Der Text macht einmal mehr deutlich, dass wir keine Maschinen sind und was für Folgen eine solche Grausamkeit wie der Erste Weltkrieg für die hinterbliebenen Soldaten bis hin zu Psychologen, Familien..., die genau dieses Leid [a]uffangen müssen, hat.« Ihre Erfahrungen und auch Fragen zu dem Thema konnten sie besonders in dem gestaltenden Unterrichtselement (2) formulieren und reflektieren, das ihnen mehr Freiheit erlaubte als das analytische Plenumsgespräch, in dem der Wille »das Richtige zu sagen« und dafür eine gute Bewertung zu erhalten, ihnen wohl näher ist. Für diejenigen, denen das Thema jedoch fremd war, stellte auch die gestalterische Aufgabe eine Herausforderung dar: »Das Verfassen eines Therapiegesprächs ist mir nicht unbedingt leichtgefallen, da ich keine falschen Aussagen treffen wollte. Ich wollte nicht auf die psychologische Ebene gehen und so tun als würde man wissen wie so ein Gespräch ablaufen würde. Ich finde Therapie ist etwas was vielen Menschen helfen kann und deshalb wollte ich keine falsche Variante davon präsentieren.«. Sich hier zu fragen, wie ist Historisches und eben auch das Erzählen über psychische Gesundheit politisch, gesellschaftlich relevant: So weit kann es in dieser Form der stillen Reflexion nicht kommen. Es bräuchte hier das Gespräch, bestenfalls in Kleingruppen zunächst unter den Schülerinnen und Schülern, in die die Lehrperson sich dann auch einschaltet – auch das Plenum wirkt hier hemmend.

Insgesamt lässt sich aber der Wille unter den Schülern und Schülerinnen feststellen, sich mit *Niemandland* auch umfassender auseinanderzusetzen. Historisches Erzählen,

non-binäre Genderidentitäten und Sexualitäten sowie die Diskussion um psychische Gesundheit können durch den Text in den Schulalltag überführt werden. Dazu soll dieser kleine Versuch ausdrücklich ermutigen.