

Die literarische Inszenierung von ›68‹

Erinnerungstheoretische Überlegungen zur Verbindung von historischem und literarischem Lernen an Beispielen von Uwe Timm

Larissa Schuler/Thomas Metzger/Christian Sinn

Im Zentrum des Beitrags steht die Frage, wie sich an einem Beispiel historischen Erzählens, konkret Uwe Timms die 68-er-Bewegung reflektierenden Trilogie *Heißer Sommer* (1974), *Kerbels Flucht* (1980) und *Rot* (2001)¹, das Verhältnis zwischen einem wissenschaftlich zu differenzierenden, komplexen Phänomen und seiner narrativ-fiktionalen Konstruktion einerseits analytisch klären lässt und wie sich andererseits die gewonnenen Erkenntnisse didaktisch perspektivieren lassen. Damit wird im besten Sinne interdisziplinär gearbeitet: Indem literarische Texte durch Anschaulichkeit und emotionale Beteiligung ein vertieftes historisches Verständnis erlauben und der historische Kontext wiederum hilft, die literarischen Texte zu verstehen, entsteht »im besten Fall eine positive Wechselwirkung von Geschichte und Literatur«².

In theoretischer Hinsicht schließt der Beitrag an die zentrale, in der jüngeren literaturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung gewonnene Erkenntnis an, dass Literatur nicht nur ein Medium ist, das »auf Gedächtnisprozessen beruht (›Gedächtnis der Literatur‹) oder Gedächtnisprozesse darstellt (›Gedächtnis in der Literatur‹), sondern überdies auch Gedächtnis [...] in der Erinnerungskultur vermittelt«³ – und damit als Medium des (kulturellen wie individuellen) Gedächtnisses fungiert. Insbesondere werden die seit den 1980er Jahren in den Kulturwissenschaften zu bemerkenden Paradig-

- 1 Uwe Timm, 2018, *Heißer Sommer*. 12. Aufl. München: dtv; Uwe Timm, 2011, *Kerbels Flucht*. 4. Aufl. München: dtv; Uwe Timm, 2020, *Rot*. 13. Aufl. München: dtv.
- 2 Tilman von Brand, 2016, Historisches Lernen im Literaturunterricht. Literarisches Verstehen und historisches Bewusstsein – ein symbiotisches Verhältnis, in: *Praxis Deutsch* 259, S. 4-11, S. 4. Im vorliegenden Falle handelt es sich um Gegenwartsliteratur mit historischen Bezügen, die von von Brand genannten zwei anderen möglichen Textgruppen sollen jedoch nicht unerwähnt bleiben: Einerseits ältere Texte mit historischen Bezügen und andererseits ältere Literatur (S. 8).
- 3 Astrid Erll und Ansgar Nünning, 2005, Literaturwissenschaftliche Konzepte von Gedächtnis. Ein einführender Überblick, in: *Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft: Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven*, hg. von dens., Berlin: de Gruyter, S. 1-10, S. 5.

men ›Gedächtnis‹ und ›Erinnerung‹⁴ präzisiert durch die Frage nach den ästhetischen Bedingungen individueller und kollektiver Erinnerung in einer sich selbst als nicht-ästhetisch verstehenden Lebenswelt, um diese im Interesse an einer Aufklärung der Gesellschaft v.a. im Kontext schulischen Unterrichts verständlich zu machen.

Dieses Erkenntnis- und Handlungsinteresse wird wie folgt umgesetzt: Nach einer literaturwissenschaftlichen Textanalyse in historisierender Absicht (1) wird die große fachdidaktische und unterrichtspraktische Relevanz der Trilogie im Kontext von Forschungen zu Erinnerung und Gedächtnis aus literatur- und geschichtswissenschaftlicher Sicht erarbeitet (2). Abschließend stehen dann Überlegungen zum Einsatz im Unterricht im Zentrum (3).

1 Textanalytische Beobachtungen zu Uwe Timms Trilogie in historisierender Absicht

Sprach Clemens Kammler 1999 noch von einem »Experiment«⁵, herrscht heute – gut 20 Jahre später – weitgehend Konsens über die Bedeutung der Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. So findet sich etwa auch in der Lektüreliste für die Gymnasien in Baden-Württemberg der Hinweis, dass »im Deutschunterricht mehr als bisher Gegenwartsliteratur gelesen werden soll«⁶. Häufig genannte Gründe für die Lektüre von Gegenwartsliteratur im Unterricht sind dabei der – vermeintlich – größere Lebensweltbezug und die Möglichkeit, Zugänge zum aktuellen politischen und gesellschaftlichen Geschehen zu schaffen.⁷ Eine Sonderrolle nehmen deshalb Texte der Gegenwartsliteratur ein, die nicht ihre Entstehungszeit reflektieren, sondern eine Reflexion vergangener Ereignisse aus aktueller Perspektive anbieten. An die Stelle des »zeitdiagnostischen Potentials«⁸ tritt hier eine andere Funktion: »Texte, die historische Inhalte mit einer zeitgenössischen Perspektive verbinden, können Schülerinnen und Schülern den imaginativen, emotionalen und intellektuellen Zugang zu geschichtlichen Themen erleichtern, deren Vergegenwärtigung ihnen ansonsten – aufgrund der zeitlichen Distanz und mangelndem persönlichen Bezug – eher schwer fällt [sic!].«⁹ Damit trifft die bereits von Karlheinz Fingerhut für die Literatur allgemein konstatierte Funktion, »Er-

-
- 4 Die einschlägige Literatur ist mittlerweile kaum noch zu überblicken. Einen Versuch unternehmen Erll/Nünning, *Literaturwissenschaftliche Konzepte* [Anm. 3]. Vgl. auch Simone Christina Nicklas, 2015, »Erinnern führt ins Innere«. Erinnerung und Identität bei Uwe Timm, Marburg: Tectum, S. 25-40 und Astrid Erll, 2017, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*, 3. aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler.
 - 5 Clemens Kammler, 1999, Plädoyer für das Experiment. Deutschunterricht und Gegenwartsliteratur, in: *Der Deutschunterricht* 51/4, S. 3-8.
 - 6 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg): *Empfehlungsliste*, https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/ideenpool-lesen/sekundarstufe/sekundarstufe2/methoden_konzepte_projekte/lesen-im-unterricht/buchvorstellung/empfehlungsliste.pdf (12.01.21).
 - 7 Clemens Kammler, 2002, Gegenwartsliteratur im Unterricht, in: *Grundzüge der Literaturdidaktik*, hg. von Klaus Michael Bogdal und Hermann Korte. 6. Aufl. München: dtv, S. 166-176, S. 171.
 - 8 Sabine Pfäfflin, 2010, *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht*, 2. korrigierte und überarbeitete Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 27.
 - 9 Pfäfflin, *Auswahlkriterien* [Anm. 8], S. 31.

fahrungen vergangener Generationen aus der Perspektive Betroffener«¹⁰ erfahrbar zu machen, in Bezug auf Texte der Gegenwartsliteratur umso mehr zu. Auch mit Blick auf den Geschichtsunterricht ist die Auseinandersetzung mit Literatur als eine geschichtsrespektive erinnerungskulturelle Manifestation wertvoll. Sich mit Gegenwartsliteratur zu befassen, bietet darüber hinaus den großen Mehrwert, sich mit der erinnerungskulturellen Dimension dieser Werke auseinanderzusetzen, da, wie Monika Rox-Helmer betont, die Autoren und Autorinnen aber auch die Leserinnen und Leser zu den Themen eine persönliche Verbindung hätten und in Erinnerungsgeflechten zum Erzählgegenstand stünden.¹¹ Die Möglichkeit, »Geschichtsbewusstsein gerade über den Weg mit der Literatur«¹² zu fördern, indem Literatur als besondere Form des Erinnerns, als ›Geschichte‹ im zweifachen Sinn des Wortes verstanden wird, bietet Potential für interdisziplinäre Zugänge, die historisches und literarisches Lernen verbinden. Dies soll in diesem Teilkapitel zunächst durch eine bewusst kurz gehaltene Textanalyse und historische Kontextualisierung erfolgen.

Uwe Timms Trilogie thematisiert ›68‹ aus verschiedenen Perspektiven. *Heißer Sommer* verortet die Handlung direkt in der ›heißen Phase‹ der 68-er-Revolution in Deutschland, während *Kerbels Flucht* und *Rot* sie aus zeitlicher Distanz und stark aus einer Position der Erinnerung heraus aufgreifen sowie ›Helden‹ ins Zentrum rücken, die sich von ihrer Politisierung zu Studentenzeiten gelöst und mental abgegrenzt haben, aber letztlich doch wieder in den Bann des »heißen Sommers« gezogen werden.¹³ ›68‹ kann als Revolution beschrieben werden, die gesellschaftliche Transformationen in der Nachkriegszeit intensiviert und Reformen mit großer Langzeitfolge angestoßen hat.¹⁴ Als soziale Bewegung zeichnete sich ›68‹ durch ein hohes Maß an Heterogenität aus, wurde aber durch eine gesamtgesellschaftliche Utopie zusammengehalten,¹⁵ die mit einer Grundsatzkritik¹⁶ an den herrschenden Verhältnissen verknüpft war. War sie auch durch nationale Spezifika geprägt, zeichnete sich die Bewegung zugleich durch ihre Transnationalität aus.¹⁷ Beides bringt Uwe Timm besonders in *Heißer Sommer* zum Ausdruck. So

-
- 10 Karlheinz Fingerhut, 2012, Didaktik der Literaturgeschichte, in: Grundzüge der Literaturdidaktik, hg. von Klaus Michael Bogdal und Hermann Korte. 6. Aufl. München: dtv, S. 147-165, S. 149.
 - 11 Monika Rox-Helmer, 2013, Roman und Jugendbuch. Verarbeitung von Zeitgeschichte in der Literatur, in: Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht, hg. von Markus Furrer und Kurt Messmer. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 268-292, 269.
 - 12 Fingerhut, Literaturgeschichte [Anm. 10], S. 148.
 - 13 Einen Überblick zu den 68-er-Bezügen in der Trilogie bietet: Sabine Weisz, 2009, Die 68-er-Revolution im Werk von Uwe Timm, Marburg: Tectum.
 - 14 Damir Skenderovic und Christina Späti, 2008, 1968 – Ereignisse, Akteure und Deutungsvielfalt, in: 1968 – Revolution und Gegenrevolution. Neue Linke und Neue Rechte in Frankreich, der BRD und der Schweiz, hg. von Damir Skenderovic und Christian Späti. Basel: Schwabe, S. 5-13, S. 5.
 - 15 Zu den ›68-ern‹ als soziale Bewegung: Ingrid Gilcher-Holtey, 2018, Die 68er Bewegung. Deutschland – Westeuropa – USA, 6. Aufl. München: C.H. Beck, S. 10-16.
 - 16 Die ›destruktiven‹ Kräfte stärker gewichtend als die ›konstruktiven‹: Wolfgang Kraushaar, 2008, Theorien und Ideologien der 68er-Bewegung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Skenderovic/Späti, 1968 [Anm. 14], S. 37-50, S. 37.
 - 17 Zum Aspekt der Transnationalität etwa: Martin Klimke, 2008, 1968 als transnationales Ereignis, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 14–15, S. 22-27.

nimmt die Politisierung der Hauptfigur Ullrich Krause (»man muss etwas tun«¹⁸), mit dem Ereignis seinen Lauf, das für das deutsche Verständnis von »68« maßgeblich wurde: Die tödlichen Schüsse auf den Studenten Benno Ohnesorg bei der Demonstration am 2. Juni 1967 gegen den Besuch des Schahs von Persien. Die dieser Demonstration immanente transnationale antiimperialistische Kritik nimmt auch Krause auf, die er etwa am Vietnamkrieg reproduziert. *Heißer Sommer* thematisiert mit dem Anschlag vom 11. Mai 1968 auf Rudi Dutschke, einen zentralen Exponenten des »Sozialistischen Deutschen Studentenbundes« (SDS), und den Blockaden gegen den Springer-Verlag weitere Markpunkte auf der Fieberkurve von »68«. Zugleich thematisiert der Roman das Auslaufen der Revolte, die etwa in die Radikalisierung oder aber in die Desillusionierung oder Abgrenzung führen konnte. Diesen Zerfallsprozess der 68-er-Revolte greift Timm auch in den beiden anderen Romanen der Trilogie auf.

Die Relevanz der Trilogie im Kontext von Schule und Unterricht zeigt sich darin, dass es sich bei der 68-er-Bewegung sowohl um ein zentrales Ereignis der neueren Geschichte des 20. Jahrhunderts handelt, das v.a. im Kontext der Erinnerungskultur in den nächsten Jahren noch größere Bedeutung gewinnen wird, als auch um eine allgemein wesentliche Einsicht in ein konstruktivistisches Verständnis von Erinnerung und Gedächtnis. Es ist v.a. auch der bereits auf der Handlungsebene der Trilogie ablesbare Lebensweltbezug durch einerseits ernste Themen wie Klimawandel, Rassismus und Kolonialismus, Globalisierungskritik und Tierethik, andererseits aber auch durch die Darstellung der »Party« als Lebensform vor über 50 Jahren.

Auf den ersten Blick folgt die gut 900-seitige Trilogie einem hegelianischen Narrativ à la »didaktische Zukunftshoffnungen des Subjekts« im ersten Band *Heißer Sommer*, »Resignation angesichts der Vergangenheit des Gegenwärtigen«, im darauffolgenden Roman *Kerbels Flucht* und der sich anschließenden »Aufhebung des Subjekts in der objektiven Struktur der Gegenwart« in *Rot*. Mit *Heißer Sommer* gelang Uwe Timm der Durchbruch und »eines der meistgelesenen Werke über die Studentenbewegung der 1968er«¹⁹.

Auf der Handlungsebene von *Heißer Sommer* geht es um den Germanistikstudenten Ullrich Krause und seinen erotisch gepflasterten Weg vom passiven Studenten zum aktiven Teilnehmer der SDS-Gruppe. In *Kerbels Flucht* beendet ein anderer Germanistikstudent, Christian Kerbel, nicht seine Dissertation, sondern arbeitet als Taxifahrer und flieht vor den Folgen seiner enttäuschten Liebe zu Karin. In *Rot* begegnet die Hauptfigur, der Jazzkritiker und Begräbnisredner Thomas Linde wiederum Ullrich Krause, – beide hatten damals mit anderen Studierenden das Wissmann-Denkmal gestürzt.²⁰ Auf der Darstellungsebene wird v.a. die Materialität des Schreibens reflektiert, die in allen drei Bänden nicht zuletzt typographisch hervorsticht und z.B. in *Heißer Sommer* durch den Wechsel von Normalschrift zu Kursivierung zur relativierenden Beobachtung von Beobachtungen führt oder in *Rot* zur ironischen Selbstnegation: »Ich bin einer der letzten, der sich an einer mechanischen Maschine abmüht. Aber

18 Timm, *Heißer Sommer* [Anm. 1], S. 212.

19 Nicklas, *Erinnern* [Anm. 4], S. 169.

20 Timm, *Heißer Sommer* [Anm. 1], S. 147-152; Timm, *Rot* [Anm. 1], S. 301.

ich muss ja auch keine Romane schreiben.«²¹ Es sind die durch eine performative Widersprüchlichkeit geprägten Gedanken des autodiegetischen Erzählers, der gleichwohl hier einen Roman schreibt, die mittels interner Fokalisierung auf den Schreibprozess so präsentiert werden, dass dieser wie in den Texten zwischen Klassik und Romantik zum Inhalt selbst wird: »Ich habe meine verlängerten Finger als schmale Stahlgelenke vor Augen und die Mechanik im Ohr, den satten Anschlag. [...] Die Notizen schreibe ich mit dem Füller, zuweilen mit dem bestimmten Gefühl, Geist fließe aus den Fingern.«²² Neben solchen Reflexionen über den Schreibprozess auch akademischer Arbeiten, Dissertationen, Habilitationsschriften, sind es auch Vokabelhefte, Fotoalben etc., die sich als heterogene Textsorten in die Romane einschieben und mit den kursivierten Zitaten der Primärliteratur sukzessive Erinnerungen an das entstehen lassen, was die ›68-er‹ auf nachhaltige Weise geprägt hat.

2 Zur didaktischen Relevanz der Trilogie

Neben dem eingangs bereits erwähnten kulturwissenschaftlichen Diskurs erlangten auch in der Geschichtswissenschaft seit den 1980er Jahren die Konzepte ›Gedächtnis‹ und ›Erinnerung‹ hohe Relevanz. So wird in der Geschichtswissenschaft die Relevanz persönlicher und kollektiver Erinnerung und deren Beziehung zueinander durchaus kontrovers diskutiert.²³ Eine besondere Bedeutung erhalten ›Gedächtnis‹ und ›Erinnerung‹ in ihrem Bezug zu ›Geschichte‹ in den Begriffen ›Geschichtskultur‹ und ›Erinnerungskultur‹. Letzterer löste ersteren in den 1990er Jahren tendenziell ab und ist sowohl in der Geschichtswissenschaft wie auch Geschichtsdidaktik von hoher Relevanz.²⁴ Nach Edgar Wolfrum ist es sinnvoll, ›Erinnerungskultur‹ als »einen formalen Oberbegriff für alle denkbaren Formen der bewussten Erinnerung an historische Ereignisse, Persönlichkeiten und Prozesse zu verstehen, seien sie ästhetischer, politischer oder kognitiver Natur«. ²⁵ Selbstredend sind somit auch literarische Werke Teil dieser Erinnerungskultur.

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in Form des Erinnerns scheint darüber hinaus ein prägendes Element insbesondere der Gegenwartsliteratur zu sein: »Nie ist so viel Erinnerung gewesen wie in der Gegenwartsliteratur am Anfang des 21. Jahrhunderts.«²⁶ Carsten Gansel und Paweł Zimniak erklären das Erinnern gar zu einem

21 Ebd.

22 Ebd.

23 Als Beispiele aus der Debatte: Aleida Assmann, 2020, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*, 3. erw. u. aktual. Aufl. München: C.H. Beck 2020; Reinhart Koselleck, 2006, *Der 8. Mai zwischen Erinnerung und Geschichte*, in: *Erinnerung und Geschichte. 60 Jahre nach dem 8. Mai 1945*, hg. von Rudolf von Thadden und Steffen Kaudelka. Göttingen: Wallstein, S. 13-22.

24 Zur Konzeptgeschichte: Edgar Wolfrum, 2010, *Erinnerungskultur und Geschichtspolitik als Forschungsfelder. Konzepte – Methoden – Themen*, in: *Reformation und Bauernkrieg. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik im geteilten Deutschland*, hg. von Jan Scheunemann, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 13-47, S. 16-17.

25 Ebd., S. 19.

26 Michael Braun, 2010, *Die Deutsche Gegenwartsliteratur. Eine Einführung*. Köln u.a.: Böhlau, S. 109.

wesentlichen »Prinzip«, das die ansonsten sehr heterogenen Texte der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur verbinde.²⁷ Erinnerungskultur fungiert gemäß Michael Braun als eines der zentralen Paradigmen von Gegenwartsliteratur²⁸.

Im deutsch- bzw. literaturdidaktischen Diskurs wird der Begriff der Erinnerungskultur v.a. in Zusammenhang mit der Nachkriegsliteratur verwendet. Die in diesem Kontext konstatierte Aufgabe des Literaturunterrichts, »den Zusammenhang zwischen (re-)konstruktiven und dekonstruktiven Bestandteilen literaturhistorischen Lernens beziehungsweise Erkennens im Auge zu behalten«,²⁹ lässt sich nun einerseits auf die Auseinandersetzung mit ›68‹ übertragen, andererseits entspricht sie dem Selbstverständnis einer modernen Geschichtsdidaktik. So bietet die hohe Relevanz erinnerungskultureller Elemente in der für zeitgeschichtliche Fragestellungen wertvollen Quellengattung der Gegenwartsliteratur eine ausgezeichnete Chance, den Konstruktionscharakter von Erinnerung und Geschichte anschaulich zu vergegenwärtigen. Dies ist einer abstrakten Darstellung von geschichtstheoretischen Metadiskursen vorzuziehen.³⁰ Persönliche Erinnerungen sind heterogen, können Teil einer gruppen- oder generationsspezifischen Erinnerungskultur – wie etwa jener der ›68-er³¹ – sein und im Widerspruch zu kollektiv vermittelten Erinnerungsbeständen liegen, auch wenn sie natürlich selbst in Beziehung zu diesen stehen. Kollektive Erinnerung stellt einen Aushandlungsprozess dar und findet nicht in einem machtfreien Raum statt. Vielmehr ist sie Resultat einer sozialen und politischen Konstruktion, an der viele Akteure beteiligt sind.³² Folglich bietet sich mit der Trilogie von Uwe Timm die Chance, die kritische geschichtswissenschaftliche Methodenkompetenz zu fördern und geschichtskulturelle Elemente in den Unterricht zu integrieren. Das Geschichtsbewusstsein von Schülerinnen und Schülern und das historische Lernen an sich – etwa mit Blick auf das Kompetenzmodell von Helmut Pandel – lassen sich so breit abgestützt fördern.³³

Abgesehen von dieser Förderung von Kompetenzen im methodisch-geschichtstheoretischen und erinnerungskulturellen Bereich eröffnet die Trilogie viele Bezugspunkte für zeitgeschichtliche Themen und Gegenwartsbezüge. Sehr evident sind die Chancen für eine differenzierte Auseinandersetzung mit ›68‹, wofür sich schon die v.a. in *Heißer Sommer* und *Kerbels Flucht* eingefügten (pop-)kulturellen (z.B. Musik) und studentenpolitischen Quellenversatzstücke anbieten.

27 Carsten Gansel und Paweł Zimniak, 2010, Zum Prinzip »Erinnerung« in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur nach 1989 – Vorbemerkungen, in: Das »Prinzip Erinnerung« in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur nach 1989, hg. von dens., Göttingen: v&v unipress, S. 11-18.

28 Braun, Gegenwartsliteratur [Anm. 26], S. 109.

29 Clemens Kammler, 2005, Literarisches Lernen in der Erinnerungskultur. Anmerkungen zu einer Aufgabe des Deutschunterrichts, in: UNIKATE: Berichte aus Forschung und Lehre 26, S. 95-103, S. 98.

30 Rox-Helmer, Roman [Anm. 11], S. 279-281.

31 Darauf verweist etwa: Gilcher-Holtey, Die 68er Bewegung, [Anm. 15], S. 111-112.

32 Volkhard Knigge, 2013, Erinnerung oder Geschichtsbewusstsein? Warum Erinnerung allein in eine Sackgasse für historisch-politische Bildung führen muss, in: Kommunismusforschung und Erinnerungskulturen in Ostmittel- und Westeuropa, hg. von Volkhard Knigge. Köln, Weimar und Wien 2013, S. 177-192, S. 7.

33 Hans-Jürgen Pandel, 2005, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Ausgehend von ›68‹ können Fragen von Generationenkonflikten, Subkulturen, Imperialismus und Dekolonisation und eine postkoloniale Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte (z.B. Präsenz von Kolonialmonumenten) in den Blick genommen werden. ›68‹ und seine Nachwirkungen können so auch für die Frage eines Epochenbruchs um die Mitte der 1970er Jahre fruchtbar gemacht werden, der in aktuellen Epochen Diskussionen gerade für Deutschland wiederholt diskutiert wird.³⁴

Bezogen auf die Trilogie fällt an vorderster Stelle die Inszenierung des individuellen Gedächtnisses auf: Durch die Differenz der Darstellung von ›68‹ sowohl zwischen den Texten als auch teilweise innerhalb desselben Textes wird deutlich, dass es nicht *die eine*, richtige Erzählung geben kann. Gemeinsam mit Ullrich Krause blickt Thomas Linde zurück auf die gemeinsame Studentenzeit, konkret den Sturz des Wissmann-Denkmal.³⁵ Die Erinnerungen beider weichen aber erheblich voneinander ab und erscheinen im Abgleich mit den Passagen aus *Heißer Sommer* als unterschiedliche Perspektivierungen eines Ereignisses: einmal aus Sicht des jungen Ullrich Krause, der gerade seine revolutionäre Ader entdeckt hat und einmal aus Sicht der historischen wie persönlichen Distanz Thomas Lindes. Auch hier kann ein Vergleich mit Peter Schneiders *Rebellion und Wahn* nützlich sein, da hier die unterschiedliche Erinnerung sogar für ein und dasselbe Subjekt gilt: »Wer seinen Erinnerungen traut, ist ein Tölpel.«³⁶ Diese These wird bei Timm aber nicht nur behauptet, sondern durch eine textimmanente Problematisierung im Akt des Lesens performativ umgesetzt, so dass auch für die Leserin und den Leser am Ende nicht mehr klar ist, wer beim Denkmalsturz noch dabei war.

Zweitens ist die Trilogie im Kontext der genannten Forschungen deshalb so interessant, weil es sich um die Erinnerung von Erinnerungen und damit gleichsam um eine Erinnerung zweiter Ordnung handelt: Thomas Linde wurde beim Überqueren einer roten Ampel überfahren³⁷ und hält nun gleichsam aus metaphysischer Distanz eine Grabrede auf sich selbst und die Ex-Achtundsechziger. In diese hier mehr als fragmentarisch skizzierten Handlungen schieben sich nun jene schmerzhaften Erinnerungen an ›68‹ ein, die von besonderem Interesse sind und deshalb kurz textanalytisch genauer betrachtet werden sollen. Denn diese Erinnerungen wie aber auch die Erinnerungen an ›68‹, die möglich gewesen wären, aber nicht aktualisiert werden, offenbaren den Ausdruck einer tiefgreifenden Verstörung. Dies wirft dann einen neuen Blick auf Timms Texte: Unbestritten ist, dass sie sich ausgesprochen gut lesen lassen und

34 Siehe z.B.: Anselm Doering-Manteuffel und Lutz Raphael, 2011, Der Epochenbruch in den 1970er Jahren: Thesen zur Phänomenologie und den Wirkungen des Strukturwandels »nach dem Boom«, in: Nach dem Strukturbruch? Kontinuität und Wandel von Arbeitsbeziehungen und Arbeitswelt(en) seit den 1970er Jahren, hg. von Knud Andresen, Ursula Bitzegeio und Jürgen Mittag. Bonn: Dietz, S. 25-40; Andreas Rödter, 2015, 21.0. Eine kurze Geschichte der Gegenwart. München: C.H. Beck.

35 Timm, Rot [Anm. 1], S. 301-302.

36 Peter Schneider, 2018, *Rebellion und Wahn*. Eine autobiographische Erzählung, 2. Aufl., Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 175.

37 Vgl. zum Überqueren der roten Ampel als Symbol der ›68-er‹: ebd., S. 15: »In Deutschland stelle ich mir das schicksal eines Che Guevara so vor: [...] Eines tages wird er erkannt und verhaftet, als er mittags um zwölf, alter gewohnheit folgend, als einziger bei rot eine straße überquert.«

vielleicht gerade deshalb nicht in den Kreis der engsten Literaturelite gelangten.³⁸ Sie unterlaufen ihre Verständlichkeit jedoch durch Erinnerungsreflexionen, die zwar nicht auf der sprachlichen, aber auf der inhaltlichen Ebene irritieren, um jenes Bewusstsein von der Komplexität des historischen Geschehens zu befördern, das auch die jüngste Forschung zu ›68‹ auszeichnet. Dies lässt sich auch textgenetisch nachzeichnen: Erst mit *Rot* gelingt es einer Hauptfigur Timms, sich selbstironisch von einer Vergangenheit zu distanzieren, die immer noch nachwirkt. Strukturell konstitutiv für die gesamte Romantrilogie ist das erzählerbiografische Verarbeiten erinnelter Verstörungen nicht nur auf der Handlungs-, sondern auch auf Darstellungsebene.³⁹

Drittens zeigt sich als eine inhaltliche Konstante der Erinnerung innerhalb der Trilogie das Motiv der Väter. Die dabei gezeigten, insgesamt negativen Sohn-Vater-Beziehungen sind kein individualpsychologisches Phänomen, sondern stehen im Kontext eines negativ konnotierten Generationenwechsels, in dem sich nicht zuletzt die Frage nach spezifisch ›männlichem‹ Handeln stellt. Das gilt auch für *Heißer Sommer*: Durch die überraschende Überblendung zweier Erinnerungen an die Erinnerungen anderer Figuren wird das gespenstische Gefühl in Ullrich und damit vermittelt auch in der Rezeption erzeugt, einer Vorgeschichte schutzlos ausgeliefert zu sein. Die Erinnerung des Vaters an einen russischen Kriegsgefangenentransport, bei dem Russen das dampfende Gehirn ihres von einem deutschen Posten erschossenen Kameraden aus Hunger essen, provoziert in Ullrich die Erinnerung an die Erinnerung seines Wolfgang an Albert: »Der hatte Flugblätter gegen die Nazis verteilt. Albert war Kommunist. Bei welchem Anlaß hatten sie Albert geschnappt? Ullrich überlegte, er kannte niemanden, der Flugblätter gegen die Nazis verteilt hatte.«⁴⁰ Eine ähnlich sachliche, emotionslose Deskription vor dem Hintergrund tief traumatisierender Geschehnisse wird in der Feststellung der »*Personalien des Vaters*«⁴¹ vollzogen: »Er [der Vater Kerbels] hat sich nur totgestellt.«⁴² heißt es am Ende dieser »Personalien« in einer eigentümlichen Ambivalenz, denn dieser Satz lässt sich einerseits auf das Verhalten von Kerbels Vater beziehen, der sich wie die anderen Väter totgestellt und nicht aktiv selbstverantwortlich gehandelt hat; andererseits ist der primäre Kontext dieses Zitats ein Traum: Der Vater, der sich im Nachkriegsdeutschland tot stellte, um zu überleben, ist gar nicht tot und diese geisterhafte, geradezu an *Hamlet* erinnernde geisterhafte Beschwörung des Vaters reflektiert den Kern einer Vater-Sohn-übergreifenden ›Männlichkeit‹, jene paradoxe emotionslose Emotion, die in den vielen Fallvignetten variiert wird. Es handelt sich dabei aber nicht um eine bloße Variation im Sinne einer Addition, sondern um eine Art Schneeball-Verfahren, bei dem die Rezeption überfordert und ins Geschehen involviert wird.

38 Vgl. Nicklas, *Erinnern* [Anm. 4], S. 7.

39 Vgl. Markus Lorenz, 2012, *Subversiver Meistersang. Eine Studie zum Werk Uwe Timms*, Würzburg: Königshausen & Neumann.

40 Timm, *Heißer Sommer* [Anm. 1], S. 48.

41 Timm, *Kerbels Flucht* [Anm. 1], S. 62-69.

42 Ebd., S. 69.

3 Literatur- und geschichtsdidaktische Überlegungen zum Einsatz im Unterricht

Im Folgenden werden drei Themenkomplexe aus didaktischer Perspektive vertieft, die das besondere Verhältnis von Entstehungszeit und historischem Ereignis in Uwe Timms Trilogie reflektieren. Während *Heißer Sommer* (1974) mit relativ geringem zeitlichem Abstand von der westdeutschen Studentenbewegung erzählt und somit als Dokument einer »zur Zeit des Erscheinens bereits historisch gewordene[n] Aktualität«⁴³ gelesen werden kann, vergrößert sich über *Kerbels Flucht* (1980) bis hin zu *Rot* (2001) die historische Distanz. Durch die unterschiedliche Darstellung der Zeitspanne um ›68‹ in drei verschiedenen Texten eines Autors kann gezeigt werden, dass die literarischen Darstellungen historischer Ereignisse keine direkte Abbildung ›der‹ Wirklichkeit sind und auch nicht sein können oder wollen. Andererseits wird deutlich, dass historische Narrationen subjektiv gefärbt und den Unzuverlässigkeiten der Erinnerung unterworfen sind, die in den literarischen Texten geradezu spielerisch entfaltet werden, etwa wenn in *Rot* über die genauen Hergänge beim Sturz des Wissmann-Denkmal debattiert⁴⁴ oder die Funktionsweise des Erinnerns selbst zum Thema wird.⁴⁵

Der erste Themenkomplex, der das Verhältnis von Literatur und Geschichte am Beispiel ›68‹ allgemein reflektiert, schöpft durch Textlektüren sowohl das historische Potential von Literatur als ›Quelle‹ als auch als ›Geschichtsschreibung‹ aus.⁴⁶ Konkret wäre einerseits eine Ganzschriftlektüre von *Heißer Sommer* denkbar, die ausgehend von biografischen Erkundungen zu Uwe Timms eigener Studentenzeit einen vertieften Einblick in die Studentenbewegung von ›68‹ erlaubt, dabei aber bereits kritisch auf die teilweise unklaren Motive der Beteiligten, die innere Zerrissenheit der Bewegung und ihr spannungsvolles Verhältnis zur Arbeiterbewegung eingeht. Timms Montagetechnik, die sowohl intertextuelle Bezüge zu anderen literarischen Texten aufweist, im Hinblick auf das historische Potential aber v.a. durch die wiederholte Einbindung politischer Pamphlete fruchtbar gemacht werden kann, bietet Anschlussmöglichkeiten zu weiterer Quellenarbeit oder Exkursen zu zentralen Fragen und Ereignissen wie dem Tod Benno Ohnesorgs, dem Anschlag auf Rudi Dutschke oder der Rolle der Medien während der Studentenrevolten.

Andererseits kann eine vergleichende Lektüre, bei der mit Auszügen aus allen Texten der 68-er-Trilogie gearbeitet wird, lohnende Perspektiven bieten. Dabei kann sowohl eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Erzähltechniken eines bedeutenden zeitgenössischen Autors als auch mit einer für das Verständnis der Gegenwart relevanten Episode der jüngeren Geschichte stattfinden. Als Einstiegsimpuls können die verschiedenen Cover der Buchausgaben dienen, die abhängig von der Auflage verschiede-

43 Ulrich Dittmann, 2012, Timm, Uwe: *Heißer Sommer*, 1974, in: Historisches Lexikon Bayerns, URL: https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Timm,_Uwe:_Heißer_Sommer,_1974 (27.12.2021).

44 Timm, Rot, [Anm. 1], S. 301.

45 Ebd., S. 51.

46 Von Brand, Historisches Lernen [Anm. 2], S. 9.

ne Symbole und dokumentarische Fotografien bzw. zentrale Motive wie die Siegestssäule zeigen. Nachdem so das Vorwissen aktiviert wird und Erwartungen geweckt werden, lässt sich durch eine entsprechende Auswahl der Textstellen Uwe Timms intratextuelles Verweissystem von wiederkehrenden Figuren und Motiven⁴⁷ aufzeigen: der als Protagonist in *Heißer Sommer* bekannte Student Ullrich Krause taucht in *Rot* als Nebenfigur wieder auf. Wir erfahren, dass er tatsächlich Lehrer geworden ist und mit einer Norwegerin in der nordostdeutschen Provinz lebt.⁴⁸ Die bereits oben aufgezeigte Differenz der gemeinsamen Erinnerung an den Sturz des Wissmann-Denkmal und die damit verbundene Inszenierung des individuellen Gedächtnisses eignen sich, um mit Schülerinnen und Schülern allgemein die Subjektivität von Erinnerung zu thematisieren und disziplinspezifisch die (potentielle) Unzuverlässigkeit erzählter Erinnerung und damit verbunden der Erzählinstanz selbst sowie die Subjektivität mündlich tradiert Geschichte exemplarisch zu erarbeiten. Trainiert werden kann so die für das historische Lernen so wichtige Dekonstruktionskompetenz⁴⁹ sowie die für den Literaturunterricht relevanten Kompetenzen »Mit verschiedenen Dimensionen von Authentizität operieren können« sowie »Mit (literatur)historischer Narrativität bewusst umgehen«.⁵⁰ Auch können diese Befunde als Ausgangspunkt für eine methodenkritische Auseinandersetzung mit Zeitzeugengesprächen und *oral history* im Geschichtsunterricht verwendet werden.

Der zweite, im Zusammenhang von Erinnerungskultur und Gedächtnis wiederkehrende Themenkomplex ist die unter 2) bereits angesprochene Auseinandersetzung mit der Vätergeneration und dem Nationalsozialismus. Sowohl in *Heißer Sommer* und *Kerbels Flucht* als auch in *Rot* reiben sich die Protagonisten – stellvertretend für ihre Generation der ›68-er‹ – an den Vaterfiguren: Ullrich, durch die Finanzierung des Studiums von den Eltern abhängig, kann die kleinbürgerliche Enge des Elternhauses und die Verharmlosung des Nationalsozialismus⁵¹ zunehmend schlecht aushalten. Thomas Linde muss sich auch mit fast 50 immer wieder von seinem inzwischen verstorbenen Vater, einem erfolgreichen Nachkriegsarchitekten, abgrenzen. Und Kerbel berichtet quasi-neutral in der 3. Person von eigenen, meist traumatischen Erinnerungen an die Kindheit und den Vater. Wie sich Erinnerungskonstruktion, Auseinandersetzung mit der Vätergeneration und kritisches Geschichtsbewusstsein verbinden, kann beispielsweise an folgenden Textstellen gezeigt und aktiv von Schülern und Schülerinnen erarbeitet werden: In einer »biographischen Notiz« verdichtet sich die Figur des Vaters (und implizit auch dessen Vater) in folgender Erinnerung: »Kerbel malte gern. Der Vater, der Kunstmaler hatte werden wollen, sah die Zeichnungen durch und schrieb Noten darunter. Einmal zerriß er ein Blatt. [...] Von dem Tag an malte Kerbel nicht mehr.«⁵² Es sind hier

47 Julia Scholl, 2006, Chaos und Ordnung zugleich – zum intra- und intertextuellen Verweissystem in Uwe Timms Erzähltexten, in: »(Un-)erfüllte Wirklichkeit«: neue Studien zu Uwe Timms Werk, hg. von Frank Finlay und Ingo Cornils, Königshausen & Neumann, S. 127-139.

48 Timm, *Rot*, [Anm. 1], S. 300-303.

49 Mit Blick auf verschiedene Kompetenzmodelle: Andreas Körber, 2012, Kompetenzorientierung in der Domäne Geschichte. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10235/pdf/Koerber_2012_Kompetenzorientierung_in_der_Domaene_Geschichte.pdf (11.02.2021).

50 Von Brand, *Historisches Lernen* [Anm. 2], S. 10-11.

51 Timm, *Heißer Sommer* [Anm. 1], S. 111.

52 Timm, *Kerbels Flucht* [Anm. 1], S. 20-21.

die gleichsam aus einem historischen Nichts in der Erinnerung auftretenden Väter, die als eine »Jahrhundertwelle«⁵³ die Familien überrollen und v.a. das Leben ihrer Söhne in guter Absicht in Gefahr bringen:

Der Vater war vom Klassenlehrer in die Schule bestellt worden, Kerbel folge dem Unterricht nicht, er träume vor sich hin. Er glänze durch Abwesenheit. Diesen Satz trug der Vater nach Hause und wollte, ihn, wie er sagte, Kerbel einbläuen. Der Vater prügelte mit einem Stock, den Kerbel sich selbst einmal geschnitten hatte. Flausen austreiben nannte der Vater das. Er tat das sachlich und stets mit dem Hinweis auf Kerbels Zukunft.⁵⁴

Dieser Vater ist nicht ein individueller Fall, sondern steht im Kontext einer Generation, die zur Bedrohung für ihre eigenen Familien wird und unter der die Söhne besonders leiden müssen. Anders als Christian Kerbel entschließt sich Thomas Linde nicht zur tatsächlichen Flucht, sondern versucht dem durch seine Gebäude omnipräsenten Architektenvater durch seine Berufswahl als (Lebens-)Künstler und Trauerredner zu entfliehen. Passenderweise wählt Linde auch die Form der Trauerrede, die in *Rot* eine eigene Gattung des Erinnerns darstellt, um vom Vater und dessen beiden Brüdern zu erzählen: dreimal fällt dabei die Formel »Es waren einmal drei Brüder«⁵⁵, dreimal wird die Geschichte der drei Brüder mit unterschiedlicher Akzentuierung erzählt. Die drei Erzählungen schließen sich nicht gegenseitig aus und referieren doch unterschiedliche Versionen der Familiengeschichte. Durch die Verwendung der Märchenformel und der Einleitung »Ein Mann zog aus und wollte ein grosser Architekt werden« reflektiert der Text an dieser Stelle die Entstehung von Mythen und ihr Verhältnis zu Geschichte und (individueller) Erinnerung.⁵⁶ Ein ähnliches Verfahren lässt sich auch in *Kerbels Flucht* nachweisen, wo eine Erinnerungssequenz – »Die Legende von K.« – mit der Formel »Once upon a time«⁵⁷ eingeleitet wird.

Als dritter Themenkomplex sei die motivische und symbolische Funktion von Denkmälern genannt: Das Denkmal – an sich bereits wichtiges Medium des kollektiven Gedächtnisses und Bestandteil der Erinnerungskultur – ist ein wiederkehrendes Motiv nicht nur der 68-er-Trilogie, sondern auch weiterer Texte Uwe Timms.⁵⁸ Am prägnantesten wird das Motiv nun vertreten durch das Wissmann-Denkmal und die Siegessäule, die Zugang zu jeweils unterschiedlichen historischen Kontexten und Erinnerungsräumen eröffnen. Das teilfiktionale Wissmann-Denkmal, von dessen Sturz sowohl in *Heißer Sommer* als auch *Rot* erzählt wird, steht stellvertretend für die Strategie

53 Ebd., S. 50.

54 Ebd., S. 50.

55 Timm, *Rot*, [Anm. 1], S. 117; 118; 119.

56 Darina Stamova, 2018, *Melancholie in Uwe Timms Romanen Rot und Morenga*. Diss. Washington University in St. Louis. https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2615&context=art_sci_etds (14.01.21).

57 Timm, *Kerbels Flucht* [Anm. 1], S. 17.

58 Vgl. auch etwa Uwe Timm, 2000, *Die Entdeckung der Currywurst*. Vom Autor neu durchgesehene Ausgabe. München: Dtv, S. 110.

der ›Denkmalkritik‹,⁵⁹ die hier in den größeren Zusammenhang von Timms Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus gestellt werden muss.⁶⁰ 1909 zu Ehren des Kolonialgouverneurs Hermann von Wissmann in Deutsch-Ostafrika errichtet, wurde das Denkmal nach Ende des Ersten Weltkriegs in der Hamburger Universität aufgestellt.⁶¹ Bereits zu Beginn der 1960er Jahre durch Studierende kritisiert, wurde das Denkmal im Zuge der 68-er-Revolution 1967 zum ersten Mal und 1968 erneut gestürzt. Die mit den Protesten verknüpfte, stark gegenwartsorientierte antiimperialistische Kritik war insofern erfolgreich, als die Statue anschließend demontiert und eingelagert wurde.⁶²

Die Planung des Denkmalsturzes ist auf Erzählebene als entscheidender Punkt in der zunehmenden Radikalisierung Ullrichs zu verstehen. Die politischen Zusammenhänge immer noch nicht ganz durchschauend, ist Ullrich zunächst »erschrocken«, als davon gesprochen wird, Wissmann »umzulegen«.⁶³ Wenig später kann er es jedoch »kaum noch erwarten, bis er das Seil in seinen Händen spüren würde und endlich ziehen konnte«.⁶⁴ Die Szene beschreibt eindrücklich das Gemeinschaftsgefühl der Bewegung, das »wir« der Jugend, die gegen »Unterdrückung und Ausbeutung«⁶⁵ – verkörpert im Bronze-Wissmann – auf die Straße geht. In *Rot* erscheint die Episode hingegen als Gründungsmythos der Trauerrednertätigkeit Lindners, denn die »Beerdigungsrede auf den Wissmann«⁶⁶ stellt Lindners Premiere in dieser Rolle dar und erhellt damit auch aus dieser Perspektive die Funktionsweise von Erinnerungskonstruktion.

Die als Symbol für die Einigungskriege von 1864 bis 1871 errichtete Siegestsäule wird in *Rot* zum steinernen Zeugen des Deutschen Reiches unter dem »Primat des Militärischen«⁶⁷. Für Aschenberger widerspiegelt das Monument »die katastrophische deutsche Geschichte«: »Kriege, die Reichsgründung, Weltkriege, Revolution, Weimarer Republik, Nazizeit, Siegesallee, Endkampf«.⁶⁸ Mit seiner Sprengungsabsicht steht Aschenberger nicht alleine da. Bereits 1921 scheiterte ein angeblich kommunistisches Netzwerk mit einem Sprengstoffanschlag. Gleich erging es 1991 »revolutionären Zellen«.⁶⁹ Auch hier nutzt Timm wieder die Form der »Erinnerungsvignette«, um – diesmal aus Perspektive der sich erinnernden Siegestsäule! – vom vereitelten Anschlag 1921

59 Konstanze Fliedl, Marina Rauchenbacher und Joanna Wolf (Hg.), 2011, Handbuch der Kunstzitate: Malerei, Skulptur, Fotografie in der Literatur der Moderne, Bd.2, S. 752.

60 Am deutlichsten tritt dieser Aspekt in *Morenga* (1978) zutage. Vgl. dazu etwa Kerstin Germer, 2012, (Ent-)Mythologisierung deutscher Geschichte: Uwe Timms narrative Ästhetik. Göttingen: v&v unpriess, S. 137-185.

61 Joachim Zeller, 2018, (Post-)Koloniale Gedächtnisopografien in Deutschland. Möglichkeiten und Grenzen einer »Dekolonisation der Kolonisierer«, in: Deutschland postkolonial? Die Gegenwart der imperialen Vergangenheit, hg. von Marianne Bechhaus-Gerst und Joachim Zeller. Berlin: Metropolis, S. 336-365, S. 340.

62 Joachim Zeller, 2000, Kolonialdenkmäler und Geschichtsbewusstsein. Eine Untersuchung der kolonialdeutschen Erinnerungskultur. Frankfurt: IKO, 206–211.

63 Timm, Heißer Sommer [Anm. 1], S. 143.

64 Ebd., S. 149.

65 Ebd., S. 149.

66 Timm, *Rot* [Anm. 1], S. 300–301.

67 Ebd., S. 94.

68 Ebd., S. 280.

69 Zu den Anschlägen: Jürgen Karwelat (26.03.1993), Schornstein ohne Rauch, in: taz, S. 30–31.

zu erzählen: »Hat schon mal einen Verrückten gegeben, nach dem Ersten Weltkrieg, 1921, Tatsache, wollte mir einer an die Flügel, kam hoch, ich hörte ihn murmeln, stieg und stieg [...].«⁷⁰ Der anschließende Einblick in das Leben des Attentäters weckt wiederum die Neugier der Leserinnen und Leser, mehr über den historischen Hintergrund zu erfahren und erfüllt so erneut verschiedene der durch von Brand definierten Aspekte des historischen Lernens im Literaturunterricht (»Das eigene Gesichtsbewusstsein reflektieren«, »Fiktionalität, Faktizität und Authentizität miteinander in Beziehung setzen«⁷¹). Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Siegestsäule bietet darüber hinaus intertextuelle Vergleichsmöglichkeiten, etwa mit Joseph Roths Text *Rundgang um die Siegestsäule*,⁷² der durch seinen Hybridcharakter zwischen literarischem und journalistischem Status ebenfalls zur kritischen Reflexion von Fiktionalität und Faktizität auffordert.

Die Aktionen gegen die Monumente werden von den ›Helden‹ der Trilogie als politische Manifeste verstanden, indem sie als Symbole der Dekolonisation respektive der kriegserischen Genese des deutschen Nationalstaates kritisiert werden. Zugleich beabsichtigen die Taten das Zerstören von Erinnerung. Die mit den Monumenten verknüpften Erinnerungsnarrative sollen zum Verschwinden gebracht und dem Vergessen anheimgestellt werden. Um die Bedeutung der jeweiligen Textpassagen zu erfassen, ist auf Seiten der Schülerinnen und Schüler historisches Wissen zur deutschen Kolonialgeschichte nötig. Im Sinne der Interdisziplinarität bieten sich folglich für den Geschichtsunterricht vorzügliche Anknüpfungspunkte. Zum einen natürlich, um die Entstehung des deutschen Nationalstaats sowie die deutsche Kolonialgeschichte zu thematisieren. Zum anderen können an den Textbezügen insbesondere auch über Erinnerungskultur im öffentlichen Raum an sich reflektiert und die Veränderbarkeit der Deutung deutscher Kolonial- und Nationalgeschichte aufgezeigt werden. Den Schülerinnen und Schülern bereits bekannte Denkmäler bieten Anknüpfungspunkte. Denkmäler mit dem Anspruch, Erinnerungsorte des Nationalen zu sein (z.B. an die Gefallenen des Ersten Weltkrieges), sind zudem weit verbreitet und entsprechend gut in den Unterricht integrierbar. Bei Kolonialdenkmälern – nun häufig zu antikononialen Mahnmalen umsemantisiert⁷³ – ist dies weniger der Fall, doch sind etwa Straßennamen mit kolonialem Bezug noch präsenter. Mit Blick auf den kolonialen Fußabdruck in der Erinnerungskultur bietet sich hier die Chance, Denkweisen der *postcolonial studies*, die sowohl in der Literatur- als auch der Geschichtswissenschaft große Resonanz und auch in die entsprechenden Didaktiken Eingang finden,⁷⁴ in den Unterricht einzubauen und über die

70 Timm, Rot [Anm. 1], S. 364–365.

71 Von Brand, Historisches Lernen [Anm. 2], S. 10.

72 Joseph Roth, 1921, Rundgang um die Siegestsäule. Erschienen in der 64. Nummer des »Prager Tagblatt« vom 17.3.1921, in: Joseph Roth., 2015, Heimweh nach Prag. Feuilletons, Glossen, Reportagen für das »Prager Tagblatt«. Zürich: Diogenes, S. 65–66.

73 Zeller, (Post-)Koloniale Gedächtnisopografien [Anm. 61], S. 347.

74 Für die Geschichtsdidaktik: Bernd-Stefan Grewe, 2016, Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15, S. 5–30. Für die Literaturdidaktik: Magdalena Kißling, 2020, Weiße Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik. Bielefeld: Aisthesis. Hilfreiche Geschichtsmodule: Uta Fenske et al. (Hg.), 2015, Kolonialismus und

»Dekolonisation« des öffentlichen Raums zu diskutieren. Die Thematik hat im Zuge der Globalisierung der Black Lives Matter-Bewegung nochmals an Aktualität gewonnen.

Aus dem Anspruch einer Textanalyse in historisierender Absicht an nur einem Beispiel historischen Erzählens bei Uwe Timm ergeben sich Anschlussdiskussionen auch für die Lehrerinnen und Lehrer. Sie müssten sich im Vorfeld darüber klar werden, ob sie das pädagogische Jahr »68« nur historisch verorten oder aber als Aufgabe verstehen möchten, mit den Schülerinnen und Schülern eine kritische Haltung gegenüber der historischen Möglichkeit von Bildung im Allgemeinen und Schule im Besonderen zu entwickeln, indem sie die in der Literatur reflektierten Dar- und Herstellungsprinzipien individueller und kollektiver Erinnerungen als Aufgabe verstehen, sich mit den rhetorischen Mechanismen ihrer eigenen Welt- und Menschenbilder auseinanderzusetzen. In letzterem Falle handelte es sich dann beim Thema »68« in Literatur und Unterricht primär nicht um die Weitergabe deklarativen Wissens an Schülerinnen und Schüler, sondern um die Entwicklung eines metakognitiven Selbstverständnisses der Lehrerinnen und Lehrer selbst.