

Leser, Irene

Polarisiertes Erinnern an die Bildung in der DDR. Eine Positionierungsanalyse biografisch-narrativer Interviews

Weinheim : Beltz Juventa 2026, 411 S.



Quellenangabe/ Reference:

Leser, Irene: Polarisiertes Erinnern an die Bildung in der DDR. Eine Positionierungsanalyse biografisch-narrativer Interviews. Weinheim : Beltz Juventa 2026, 411 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-357439 - DOI: 10.25656/01:35743; 10.3262/978-3-7799-9432-9

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-357439>

<https://doi.org/10.25656/01:35743>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Irene Leser

Polarisiertes Erinnern an die Bildung in der DDR

Eine Positionierungsanalyse
biografisch-narrativer Interviews

BELTZ JUVENTA

Irene Leser

Polarisiertes Erinnern an die Bildung in der DDR

Die Autorin

Dr. Irene Leser ist Erziehungswissenschaftlerin an der Humboldt-Universität zu Berlin mit den Forschungsschwerpunkten Bild- und Bildungsforschung, Kindheitsforschung, qualitative Methoden und performative Sozialforschung.

Gefördert durch:



**Bundesministerium
für Forschung, Technologie
und Raumfahrt**

im Rahmen des Verbundvorhabens: Zwischen Bildungsmythen und Gegenerzählungen. Das Ringen um Narrative und biographische Positionierungen (Projektleitung: Prof. Dr. Sabine Reh), Teilvorhaben: Kindheit, Schule und Unterricht. DDR-spezifische Narrative und Gegennarrative im internationalen Raum, Fallstudie: Kindheit in der DDR (Leitung: Irene Leser) an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Irene Leser

Polarisiertes Erinnern an die Bildung in der DDR

Eine Positionierungsanalyse biografisch-
narrativer Interviews

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe / Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-9431-2 Print
ISBN 978-3-7799-9432-9 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-9432-9

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa
Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Einige Rechte vorbehalten
Satz: Datagrafix GSP GmbH, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Die Wahrheit ist eine Matrjoschka
(Grossstadtgeflüster 2024)

Inhalt

Wendeeuphorie	9
1 Erinnerungen an die DDR – Eine Einleitung	13
2 Autobiografisches Erinnern an Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen der Kindheit und Jugend in der DDR	16
2.1 Erinnern an die DDR	17
2.2 Autobiografisches Erinnern	24
2.3 Generationsgeschichte der DDR	50
2.4 Bildungsgeschichte der DDR	69
2.5 Zu den Forschungsfragen der Arbeit	94
3 Untersuchungsdesign und methodisches Vorgehen	96
3.1 Zum Feldzugang	96
3.2 Exkurs zum „Bildungsmythos“	98
3.3 Zur Untersuchungsgruppe	102
3.4 Zur Datenerhebung	111
3.5 Zur Datenanalyse	115
4 Zu den Erinnerungen ausgewählter Befragter	122
4.1 Christa Müller (*1947) – Erinnerungen einer dankbaren Pragmatikerin	122
4.2 Gerd Schulz (*1948) – Erinnerungen eines Geflüchteten und Fluchthelfers	168
4.3 Markus Werner (*1970) – Erinnerungen eines im politischen Kern der DDR Aufgewachsenen	214
4.4 Torsten Bergner (*1965) – Erinnerungen eines Christen	262
5 Generationale Selbstverortungen aller Interviewpartner:innen	304
5.1 Die generationale Selbstverortung der vier in den Mittelpunkt der Analyse Gerückten	304
5.2 Die generationale Selbstverortung der Befragten im Vergleich	313

6	Polarisierte Erinnerungsnarrative	318
6.1	Erinnern im Sinne des Diktaturgedächtnisses	318
6.2	Erinnern im Sinne des Legitimationsgedächtnisses	324
6.3	Erinnerungskultur aller Interviewpartner:innen	331
6.4	Entzweite Erinnerungsnarrative	384
7	Fazit und Ausblick	389
	Literatur	392

Wendeeuphorie

Am 11.11.1989, einem Samstag, war ich acht Jahre alt. Wir feierten an dem Tag keinen Fasching, wie es im Osten hieß, oder Karneval, wie es im Westen genannt wurde. Wir gingen an dem Tag auch nicht, wie in der DDR üblich, in die Schule. Wir schwänzten unentschuldig und fuhren nach West-Deutschland. Der Grund: Zwei Tage vorher wurden die Grenzen zwischen Ost- und Westdeutschland geöffnet. Die bis dahin vom 13. August 1961 bis 9. November 1989 vorhandene Mauer hatte ihr Ende gefunden, hatte Günther Schabowski doch am 9.11. in einer abendlichen Pressekonferenz auf die Frage eines italienischen Journalisten geantwortet, dass ab sofort für jedermann Westreisen möglich seien. Seine Worte:

„Privatreisen nach dem Ausland können ohne Vorliegen von Voraussetzungen, Reiseanlässen und Verwandtschaftsverhältnissen beantragt werden. Die Genehmigungen werden kurzfristig erteilt...Das tritt nach meiner Kenntnis, ähh, ist das sofort, unverzüglich“ (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2023)

sind in die Annalen der Geschichte eingegangen. In der Nacht vom 9. zum 10. November überquerten abertausende DDR-Bürger:innen die Grenzübergänge, in Berlin und dem Rest der Republik. Am Brandenburger Tor herrschte Freudentaumel, tausende Ost- und Westberliner:innen tanzten vereint, sogenannte „Mauerspechte“ bearbeiteten mit Hämmern und Meißeln die Mauer und brachten sie gefühlt damit zum Einstürzen. Ost-Deutsche strömten Richtung Kurfürstendamm und feierten gemeinsam mit West-Berliner:innen die ganze Nacht. Walter Momper, der Regierende Bürgermeister von Berlin, ordnete die Auszahlung eines Begrüßungsgeldes an. Die Regelung wurde in den darauffolgenden Tagen in der gesamten Bundesrepublik übernommen. Am Morgen des 10. Novembers wollte die Regierung der DDR eigentlich wieder zu einem kontrollierteren Reiseverkehr übergehen. Doch weitere Tausende gingen und fuhren über die frisch geöffneten Grenzübergänge (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2025). Am Abend sprachen Walter Momper, Hans-Dietrich Genscher, Willy Brandt und Helmut Kohl vor 40.000 Menschen vor dem Schöneberger Rathaus. Momper nannte die Deutschen „jetzt das glücklichste Volk der Welt“, Brandt begrüßte die „Landsleute drüben und hüben“ und sah „Europa zusammenwachsen“ und Kohl sagte: „Es lebe ein freies deutsches Vaterland, es lebe ein freies einiges Europa“ (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2023).

In meiner Heimatstadt bekamen wir das alles aus dem Fernseher erzählt und unsere Mutter beschloss, am Wochenende mit uns in den Westen zu fahren. Am 11.11. weckte sie uns am frühen Morgen. Gegen 5 Uhr in der Frühe stiegen wir in unseren vom Großvater geerbten Wartburg und fuhren in die

nächstgrößere Stadt im Westen. Es war eine Fahrt, die heute 35 Minuten dauern würde. 1989 brauchten wir ganze fünf Stunden dafür. Gefühl machten fast alle aus unserer Heimatstadt und den umliegenden Städten und Dörfern rüber, wollten gucken gehen. Kurz vor dem Grenzübertritt fragte ich, ob wir wirklich in dieses „kinderunfreundliche Land“ fahren wollen. So erzählte es mir meine Mutter 35 Jahre später bei einem gemeinsamen Treffen. Diese Worte hatte ich vergessen. Ich erinnere mich nur daran, dass wir ewig lange in unserem Auto saßen, wir, wie unzählige viele andere, warten mussten und dann, als wir endlich die Grenze erreichten, die Reisepässe gestempelt waren, euphorisch mit lauten Jubelschreien von uns vollkommen fremden Personen begrüßt wurden. Die an der Grenze auf die aus dem Osten Herbeiströmenden schrien auf unseren Wagen zeigend: „Da sind Kinder drin!“ Die Fensterscheiben wurden nach unten gekurbelt, es wurden sich Hände gereicht und wir wurden reichlich mit einer großen Packung Duplo und weiteren Süßigkeiten beschenkt. Für uns ging es weiter in die nächste Stadt. Dort angekommen, wollten wir die 100 Mark Begrüßungsgeld abholen, entschieden uns dann aber um. Unserer Mutter war die Schlange, an der es das begehrte Geld gab, zu lang und wir fuhren kurzerhand weiter in unsere Partnerstadt, weitere 110 Kilometer entfernt. Dort angekommen, gingen wir schaufensterbummelnd durch die Innenstadt, trafen – ohne dass wir wussten, dass auch sie mit ihrer Familie einen Ausflug dorthin machte – meine damals beste Freundin. Beim Rundgang durch die City suchten wir natürlich auch den Ort, wo wir unser Begrüßungsgeld erhalten hätten, fanden ihn aber nicht. Meine Mutter, gewitzt, sprach eine Nonne an, die äußerst erfreut war Menschen aus dem Osten zu begegnen. Sie führte uns in die Kantine des Rathauses, setzte uns da an den Tisch des zweiten Bürgermeisters der Stadt, der sogleich das Gespräch mit uns suchte. Er hatte im Zuge des erst kürzlich erfolgten Partnerschaftsbesuches in unserer Heimatstadt den dort bekannten Knabenchor gehört und war von seinem Gesangstalent begeistert. Meine Mutter erzählte ihm, dass hier, an seinem Tisch, mit meinem Bruder, ein Chorknabe saß. Was für Begeisterungstürme auf Seiten des Mannes. Er ging mit uns, nachdem wir – wie viele andere in der Kantine – unser für die herbeiströmenden „Ossis“ extra bereitgestelltes kostenfreies Essen verköstigt hatten, in sein Büro, kramte dort eine Krawatte hervor und bat meine Mutter diese dem Chorleiter mitzubringen. Mit der Bitte verbunden war die Aufforderung, alsbald mit dem Chor für ein Konzert in die Partnerstadt zu kommen. Hiernach fragte er, was wir sonst noch vorhätten. Meine Mutter erzählte, dass sie mit uns gerne einen Onkel in Baden-Württemberg besuchen würde, sie aber nicht wüsste, ob er uns in Empfang nehmen würde. Der zweite Bürgermeister bot an, ihn von seinem Büro aus doch einfach anzurufen. Das tat sie dann auch. Der Onkel ging ran und freute sich, dass wir vorbeikommen und weitere 200 Kilometer Fahrt dafür auf uns nehmen würden. Nachdem das abgemacht war, lud uns der zweite Bürgermeister in seinen Dienstwagen, einen großen BMW, fuhr an die nächstgelegene Aral-Tankstelle und kaufte uns gefühlt

alle dort vorhandenen Süßigkeiten, drückte sie uns in einer Aral-Plastiktüte in die Hand, ließ sich mit uns für die regionale Presse fotografieren und verabschiedete sich. Daraufhin holten wir unser Begrüßungsgeld ab. Für jeden von uns: meine Mutter, meinen Bruder und mich gab es 100 Mark. 300 West-Mark. Viel Geld! Dazu bekamen wir einen riesigen Schokotaler geschenkt und einen Bocksbeutel Wein. Unsere Mutter fuhr mit uns danach in einen großen Spielzeugladen. Die 100 Mark, sagte sie, dürften wir gerne ausgeben, wir haben sie ja nicht als Familie erhalten, sondern jede und jeder aus dem Osten in den Westen Reisende, egal wie alt, hat Begrüßungsgeld bekommen. Mein dreieinhalb Jahre älterer Bruder kaufte sich von seinem Geld ein ferngesteuertes Auto. Ich kaufte mir einen himmelblauen Walkman und eine Puppe, deren Haare und deren Kleidung man von Hellblau in Rosa färben konnte. Ich war im Himmel.

Die nächste Station war dann der Besuch bei unserem Großonkel, der in seinem Haus ein eigenes Schwimmbad hatte, das er extra für uns anwärmte, damit wir darin schwimmen gehen konnten und mit dem wir durch seinen eigenen Wald gingen. Er war, wie mir meine Mutter erzählte, nach seiner Flucht aus dem Osten im Westen zum Millionär geworden.

An den Wochenenden darauf besuchten wir weitere Verwandte aus dem Westen: Meine Großtante in Hessen, die uns zu DDR-Zeiten allweihnachtlich Westpakete schickte. Als sie sah, dass ich den himmelblauen Walkman gekauft hatte, schenkte sie mir bei dem Besuch zehn Kassetten. Eine davon war Udo Jürgens Live '78. Ich habe sie heute noch. Kurz darauf reisten wir in eine Stadt in Nordrhein-Westfalen, besuchten einen weiteren Großonkel. Daraufhin ging es zu einem Onkel meines Großvaters, der in einem Dorf in der Nähe des Bodensees wohnte. Dort trank ich meine erste frisch aus der Kuh gezapfte Milch. Was für ein Genuss. Der Westen war großartig, bunt und großzügig.

Doch recht bald versiegte die Euphorie. Meine Mutter wechselte in den 1990er Jahren mehrfach ihre Arbeit. Zu einem ihrer Jobs fuhr sie jeden Tag 45 Minuten mit dem Auto. Sie versuchte Steuerberaterin zu werden, bestand – trotz intensiver Vorbereitung – aber die Prüfung nicht. Ihrem Chef aus dem Westen wurde der Schein, wie sie sagte, hinterhergeworfen. Sie musste sich mit einer Prüfung bewähren, scheiterte und war sauer auf die aus ihrer Sicht so unfaire Regelung. Nachdem ich 1999 ausgezogen war, zog sie der Arbeit wegen in den Westen. 2023, kurz vor ihrem Ruhestand, kehrte sie in den Osten zurück.

Die 1990er Jahre waren rasant und die neun in der DDR verlebten Jahre prägten mich mehr als ich lange Zeit annahm. Sie brachten mich u.a. dazu, dieses Buch zu schreiben, ein Buch über die Erinnerungen an die Bildungsinstitutionen innerhalb der DDR: die Kinderkrippe, den Kindergarten, die Schule, die Pioniere und die FDJ. Ich selbst behalte v.a. den Kindergarten und seine Spielangebote wie auch meine tolle Erzieherin in positiver Erinnerung. An die Schule zu DDR-Zeiten denke ich nicht gerne zurück. Meine Klassenlehrerin war streng und ich passte mich an das Geforderte nicht wirklich an. Ich war stolzer Jungpionier und

1990 traurig, dass ich nicht mehr Thälmannpionier werden durfte. Zum Trost schenkte mir mein Bruder sein rotes Halstuch, auf dem alle seine Klassenkameraden kurz vorher unterschrieben hatten. Ich besuchte nach der 4. Klasse das Gymnasium, gehörte zum ersten Jahrgang, der von Klasse 5 bis Klasse 12 nach dem Vorbild des hessischen Rahmenlehrplans mit ostdeutschen Lehrer:innen in Thüringen Abitur ablegte, ging für ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) nach Bonn und zum Studium nach Jena.

Das ist eine Geschichte: meine Geschichte.

Doch die Erinnerungen an das Bildungssystem in der DDR und die DDR sind, wie dieses Buch zeigen wird, vielfältig. Es gibt kein einheitliches Erinnern an die Krippe, den Kindergarten, die Schule, die Pioniere, die FDJ oder das Ferienlager. An was sich Einzelne erinnern, wie sie sich zurückbesinnen, ist Thema dieses Buches, ein Buch, das einen kleinen Beitrag zum Verständnis ostdeutscher Erinnerungskultur liefern möchte. Hierfür wurde mit insgesamt 50 zwischen 1943 und 1973 Geborenen und in der DDR Aufgewachsenen biografische Interviews geführt und ausgewertet.

An diesem Buch haben, auch wenn ich mit meiner Autorenschaft die volle Verantwortung dafür trage, viele Personen direkt oder indirekt mitgewirkt. In diesem Sinne danke ich allen an diesem Projekt Beteiligten. In erster Linie danke ich denen, die mir die Geschichte ihrer Kindheit und Jugend in der DDR erzählten. Darüber hinaus danke ich der finanziellen Unterstützung durch das Bundesministerium für Forschung, das mir für insgesamt ein Jahr mit einer halben finanzierten Stelle Freiraum für das Verfassen dieses Buches ermöglichte. Zudem bot es mir die Möglichkeit, gemeinsam mit durch das BMBF/BMFTR bezahlten – über die Zeit der eigenen finanzierten Freistellung hinausgehenden sechs Jahre mit studentischen Hilfskräften (Veronika Kiesche, Angela La Cognata, Katharina Huber und Virginia Weigelt sowie der Praktikantin Franziska Rasch) zusammenzuarbeiten. Des Weiteren möchte ich den Studierenden danken, die mit mir im Sommersemester 2020 im Seminar „Kindheit in der DDR“ über das Thema sprachen und erste Interviews führten. Darüber hinaus danke ich allen am Verbundprojekt „Bildungsmythen über die DDR – eine Diktatur und ihr Nachleben“ (bildungsmythen-ddr.de) Beteiligten. Das Buch wäre ohne diesen Verbund nicht entstanden und ich habe beim Einlesen in das Thema, beim Verfassen des Buches und über den Inhalt Nachdenkens und Diskutierens viel gelernt!

1 Erinnerungen an die DDR – Eine Einleitung

„Die DDR wird mit jedem Jahr schöner, je länger sie zurückliegt“, so die ersten Worte von Stefan Wolle in einem Interview mit dem mdr 2022. Aber stimmt das? Ist es wahr, dass die ehemaligen DDR-Bürger:innen, bei denen viele, so Wolle weiter, in der Nachwendezeit manche Enttäuschungen durchmachen mussten: große Arbeitslosigkeit, gebrochene Karrieren, nicht anerkannte berufliche Abschlüsse, verlorene berufliche Positionen, Abwanderungen in den Westen, neue aus dem Westen zugewanderte Vorgesetzte, ausschließlich oder vorwiegend positive Erinnerungen an die „gute alte DDR“ haben und „gefährliche Halbwahrheiten“ über sie erzählen (Wolle 2022)? Sind die Erzählungen über die DDR im vierten Jahrzehnt nach ihrem Ende vorwiegend rosig? Und potenziert es sich, wenn heute Erwachsene über ihre Kindheit und Jugend in der DDR und hier v.a. über die von ihnen besuchten Bildungsinstitutionen sprechen?

Dies alles sind Fragen, denen in diesem Buch nachgegangen werden soll. Im Zentrum stehen die Erinnerungen von in der DDR Aufgewachsenen. Gefragt wird, wie sie in autobiografischen Interviews an die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen innerhalb der DDR erinnern, welche Erfahrungen für sie erzählenswert sind. Es wird untersucht, was für ein autobiografisch geprägtes Bild sie über die Kinderkrippe, den Kindergarten, die Schule, die Pioniere und die FDJ sowie die Ferienlager vermitteln. Es wird analysiert, welche Rolle die Institutionen in den Erinnerungen der Befragte spielen, wie sie sich gegenüber den Institutionen positionieren und welche Bedeutungen sie ihren in den Institutionen der DDR gemachten Erfahrungen zuschreiben. Auch geht es darum, zu analysieren, welche öffentlichkeitswirksamen Diskurse die Interviewten rund um die DDR aufgreifen und wie sie sich zu ihnen verhalten.

Das Buch widmet sich damit den vielschichtigen Erinnerungen an die Institutionen der Kindheit und Jugend in der DDR. Es beleuchtet die Perspektiven derer, die zu verschiedenen Zeiten, in unterschiedlichen Generationen in der DDR aufgewachsen sind, thematisiert damit auch ob es generationale Unterschiede im Erinnern an die Institutionen gibt. Das Buch zielt darauf ab, die Komplexität der Erfahrungen in den Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsinstitutionen zu untersuchen und die Vielfalt der Erinnerungen sichtbar zu machen. Es geht um die individuellen Verarbeitungen der in den Institutionen gemachten Erfahrungen der in der DDR Aufgewachsenen. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, wie die Erinnerungen an die Institutionen der Kindheit und Jugend in der DDR im Kontext der heutigen Gesellschaft und der politischen Diskussionen zu verstehen sind. Es wird untersucht, wie die Debatten rund um die geschichtliche

Einordnung der Bildungsgeschichte der DDR in die autobiografischen Erinnerungen einfließen und welche Bedeutung sie für die Verarbeitung der eigenen Biografie haben.

Zur Analyse dessen beginnt die Untersuchung mit einer theoretischen Auseinandersetzung über autobiografisches Erinnern und Erzählen. Zunächst wird der Frage nachgegangen, was es heißt, sich an die DDR als nicht mehr existierenden Staat zu erinnern, wie sich das Erinnern an die DDR in den Jahren nach dem Mauerfall verändert hat (Kap. 2.1). Als nächstes wird darauf eingegangen, was das Besondere am autobiografischen Erinnern und Erzählen ist, inwieweit das individuelle Erinnern auch vom sozialen Gedächtnis geprägt ist und was es bedeutet, sich als Erwachsene:r an die eigene Kindheit und Jugend und hier speziell an das Aufwachsen in der DDR zu erinnern (Kap. 2.2). Darüber hinaus wird thematisiert, inwieweit es generationsgeschichtliche Unterschiede im Erinnern gibt, d.h. ob sich Personen, die in der noch jungen DDR aufgewachsen sind, anders erinnern als Personen, die nach dem Mauerbau 1961 geboren wurden (Kap. 2.3). In einem weiteren größeren Abschnitt wird die Bildungsgeschichte der DDR nachgezeichnet (Kap. 2.4). Dabei werden wichtige Meilensteine in der Geschichte der Krippen- und Kindergartenerziehung, der schulischen Bildung sowie die Geschichte der Pionierorganisation und FDJ, einschließlich der Ferienlagerbetreuung thematisiert. Aus jener recht breit angelegten Rahmung werden dann Forschungsfragen zur Analyse der biografisch-narrativen Interviews abgeleitet (Kap. 2.5).

Im darauffolgenden Kapitel, dem Kapitel 3, wird das methodische Design der Arbeit vorgestellt. Präsentiert wird die Untersuchungsanlage, der Feldzugang, die Art der Datenerhebung mittels biografisch-narrativer Interviews und die positionierungsanalytische Auswertungsmethode.

Darauf aufbauend werden die vielschichtigen Erinnerungen an die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen der DDR von vier zu unterschiedlichen Zeiten und verschieden im Gesellschaftssystem verorteten Personen analysiert (Kap. 4). Ohne zu viel vorzugreifen, kann schon jetzt gesagt werden, dass die vier Befragten ganz unterschiedliche Erinnerungen thematisieren und, anders als von Stefan Wolle behauptet, nicht ausschließlich rosig über die DDR sprechen. Die einen positionieren sich eher positiv und die anderen eher negativ zur DDR und den in die Gesellschaft eingewobenen staatlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen. Sie ordnen ihre Kindheits- und Jugenderfahrungen in den Institutionen entweder als Geschichte der Bildung oder als Geschichte der Indoktrination ein. Ein Dazwischen scheint es nicht zu geben. Während die einen die institutionellen Strukturen als förderlich für ihre persönliche Entwicklung rekonstruieren, interpretieren andere dieselben Rahmenbedingungen als Instrumente staatlicher Kontrolle. Was sie hierbei konkret in den Mittelpunkt stellen, was für eine Geschichte der Bildung und Betreuung sie damit für die DDR

zeichnen, wie sie erzählen und mit welchen biografischen Hintergründen sich die eine oder andere Positionierung erklären lässt, ist Thema dieser Arbeit.

Ziel ist es, die subjektiven Verarbeitungsmuster institutioneller Erziehungs- und Bildungserfahrungen zu analysieren und dabei die feinen Nuancen zwischen kollektiver Erinnerungskultur und individueller Erfahrung herauszuarbeiten. Es wird auf die unterschiedlichen narrativen Strategien eingegangen, mit denen die Befragten ihre Erinnerung in den öffentlichkeitswirksamen Diskursen rund um das Erinnern an die DDR einordnen und ihrem Aufwachsen innerhalb der DDR retrospektiv Bedeutung verleihen.

Im darauffolgenden Kapitel (Kap. 5) wird dann, nachdem die vier in den Mittelpunkt Gerückten näher analysiert wurden, der Rahmen etwas breiter gefasst. Es wird danach gefragt, inwieweit sich in der DDR Aufgewachsene in der Generationengeschichte der DDR selbst verorten. Im Anschluss daran geht es im 6. Kapitel darum, zu prüfen, inwieweit auch die nicht intensiv Analysierten ihre in der DDR erfahrene Betreuung, Erziehung und Bildung eher als Geschichte der förderlichen Bildung oder als indoktrinierte Geschichte erinnern.

In einem abschließenden 7. Kapitel werden dann die wesentlichen Erkenntnisse der Untersuchung zusammengefasst. Im Vergleich der biografischen Rückblicke wird dargestellt, wie unterschiedlich sich heute Erwachsene an ihre Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen erinnern, welche verschiedenen Gedächtnisformen es im Erinnern an die Institutionen gibt, wie sie inhaltlich gefüllt werden und woran die unterschiedlichen Erinnerungen festgemacht werden können. Damit bietet das Buch eine fundierte Analyse der Erinnerung an die institutionellen Einflüsse auf das Aufwachsen in der DDR. Es liefert ein lebendiges Zeugnis der autobiografischen Erinnerungen an die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen in einen nicht mehr existierenden Staat.

2 Autobiografisches Erinnern an Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen der Kindheit und Jugend in der DDR

Im Zentrum dieser Arbeit steht das autobiografische Erinnern an die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen der Kindheit und Jugend in der DDR. Werden heute Erwachsene im Modus autobiografischen Erinnerns über von ihnen gemachte Erlebnisse und Erfahrungen in Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen ihrer Kindheit und Jugend in der DDR befragt, dann sind sie aufgefordert, ihre Erinnerungen an ein Aufwachsen in Institutionen wie dem Kindergarten, der Schule, der Pionierorganisation und der FDJ in einem Staat, der längst vergangen ist, zu rekonstruieren. Sie erinnern sich an Begegnungen und Ereignisse in Institutionen, die dem Stand der Forschung nach durch eine enge Verknüpfung von Erziehung, Bildung und politischer Indoktrination gekennzeichnet waren und damit nicht nur der Vermittlung von Wissen, sondern auch der gezielten Formung sozialistischer Persönlichkeiten dienten. Sie erinnern sich an Institutionen, die sie in einem ganz anderen Gesellschaftssystem erlebt haben, als dem, in dem sie heute leben. Es sind Erinnerungen an Institutionen, die sie besuchten, als sie jung waren und an die sie sich im Erwachsenenalter und der Gegenwart zurückerinnern.

Was es heißt, sich zu erinnern, ist Thema dieses Kapitels. Zunächst wird darauf eingegangen, wie seit der Nachwendezeit im Öffentlichen wie Privaten an die DDR erinnert wurde und wird und welchen Wandlungsprozess das Erinnern an die DDR vollzog (Kap. 2.1). Daraufhin werden die Besonderheiten autobiografischen Erinnerns dargelegt und ausgearbeitet, wie das individuelle (Kap. 2.2.1) und soziale Gedächtnis (Kap. 2.2.2) im Erinnerungsprozess ineinandergreifen. Im darauffolgenden Unterkapitel geht es um die Besonderheiten im Erinnern an die Kindheit und Jugend (Kap. 2.2.3), zunächst unter dem Fokus, was das Besondere des Erinnerns gerade an jene Lebensphasen ist. Hiernach wird mit Bezug auf die DDR der Forschungsstand zum Erinnern an jene Lebensphasen dargelegt. In Anknüpfung an diese Überlegungen wird mit der von Enger (1999, 2002), Ahbe und Gries (2007) sowie von Lindner (1996, 2003) entworfenen Generationsgeschichte der DDR ein Erklärungsansatz für ein unterschiedliches Erinnern an die Kindheit und Jugend in der DDR herangezogen (Kap. 2.3). Es wird in diesem Kapitel aber auch darüber reflektiert, ob jener Ansatz tatsächlich hilfreich ist, um ein unterschiedliches Erinnern an die Kindheit und Jugend in der DDR zu erklären. Im Anschluss daran werden die zentralen Entwicklungen des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungswesens der DDR dargestellt (Kap. 2.4), um daraus abschließend die für diese Arbeit zentralen Forschungsfragen abzuleiten (Kap. 2.5).

2.1 Erinnern an die DDR

Seit dem Fall der Mauer wird an die DDR erinnert, sei es zu Jubiläen des Mauerfalls, in Museen und Ausstellungen, in Büchern und (Dokumentar-)Filmen, in öffentlichen Diskussionen oder in Familiengeschichten. Im Erinnern wird direkt oder indirekt immer wieder der Frage nachgegangen, was die DDR war und ob es ein universales Erinnern an die DDR gibt. Hanna Haag kommt zu dem Ergebnis, dass es „kein einheitliches, universales Erinnern an die DDR“ gibt (Haag 2018, S. 43). Ähnlich wie Hanna Haag negieren auch andere Autor:innen ein einheitliches Erinnern an die DDR. Hermann Wentker spricht im Vergleich zwischen Ost und West von einer „geteilte[n] Erinnerung an die DDR“ (Wentker 2013, S. 226). Thomas Ahbe schreibt, das Erinnern an die DDR entspräche eher einem „Patchwork“ unterschiedlicher Erinnerungen (Ahbe 2004, S. 135). Katarzyna Norkowska assoziiert ostdeutsche Erinnerungen an die DDR mit dem Stichwort der „Polyphonie“ (Norkowska 2020). Martin Sabrow meint, das Erinnern an die DDR sei „denkbar zerklüftet“ (Sabrow 2009, S. 12). Das DDR-spezifische Erinnern ist Carola S. Rudnick (2024) zufolge geprägt von unterschiedlichen Akteuren, politischen und ideologischen Auseinandersetzungen und verschiedenen, auch durch das reale Regierungshandeln gesteuerten Einflüssen. Die Art und Weise, wie über die DDR-Vergangenheit diskutiert wird, ist stark fragmentiert und von vielfältigen, teils widersprüchlichen Perspektiven geprägt. Im Erinnern an die DDR haben wir es mit unterschiedlichen und oft gegensätzlichen Narrativen und Erfahrungen zu tun. Es ist, wie Hanna Haag herausstellt, geprägt von heterogenen biografischen Erfahrungen, Lebensstilen und Habitusformationen, Deutungen und Rückgriffen auf vergangene Wissensbestände, den unterschiedlich erlebten Formen der DDR-Transformation, wie auch der gegenwärtigen Lebenssituation, in der sich erinnernde Individuen und Kollektive befinden (Haag 2018, S. 43 f.). Ähnliches postuliert auch Ingrid Miethe, indem sie schreibt, dass die DDR „[j]e nach Alter, Geschlecht, Generation, sozialem oder ethnischen Hintergrund, sexueller Orientierung oder politischer Positionierung [...] sehr unterschiedlich erlebt“ wurde, was dazu führt, dass „jede dieser Realitäten eine Facette von DDR-Wirklichkeit dar[stellt]“ (Miethe 2024, S. 106) und – so könnte man ergänzen – die DDR entsprechend unterschiedlich erinnert wird. Auch mehr als 30 Jahre nach dem Fall der Mauer befinden wir uns noch immer in einem „kollektiven Aushandlungsprozess“ über die Geschichte der DDR, bei denen verschiedene Akteure, wie Zeitzeug:innen, aber auch Personen aus der Wissenschaft, den Medien, der Politik, aus Museen und Gedenkstätten mit ganz unterschiedlichen Interessen über die DDR sprechen und in ihrem Sprechen um „Anerkennung ihrer Version von DDR-Geschichte [...] kämpfen“ (Handro/Schaarschmidt 2011, S. 8). Immer geht es dabei auch um das „Bedürfnis nach Selbstvergewisserung und Auseinandersetzung mit der DDR-Vergangenheit“ (Miethe 2024, S. 108).

Wird über die DDR gesprochen und geschrieben, so wird mit ganz unterschiedlichen Konnotationen gearbeitet. Die einen beschreiben die DDR als „Unrechtsstaat“ (u.a. Birthler 2009; Kleßmann 2013; Holtmann 2020), als „Stasi-Staat“ (Deutz-Schroeder/Schroeder 2008), als „totalitäre Diktatur“ (u.a. Deutscher Bundestag 1994; Jesse 1994); andere klassifizieren sie als „(spät-)totalitären Versorgungs- und Überwachungsstaat“ (Schroeder 2013), als „durchherrschte Gesellschaft“ (Kocka 1994) oder auch als „Fürsorgediktatur“ (Jarausch 1998, 2023). Wieder andere beschreiben die DDR als „soziales Paradies“ (Deutz-Schroeder/Schroeder 2008; Flohr 2008), als „Friedensland, Leseland, Sportnation“ (Gallinat/Kittel 2009), „als Chance“ (Mählert 2016), als von der Bundesrepublik „abweichende“ Gesellschaft (Bösch 2015, S. 105), als „arbeiterliche Gesellschaft“ (Engler 2002, 2019, 2025) oder als „Sonderweg“ (Kocka u.a. 1994). Die einen erinnern die DDR negativ, die anderen positiv, wieder andere in einem Dazwischen.

Martin Sabrow unterscheidet schon 2009 drei Typen des Erinnerns an die DDR. Er klassifiziert das Erinnern in 1.) ein Diktaturgedächtnis, 2.) ein Arrangementgedächtnis und 3.) in ein Fortschrittsgedächtnis. Zwar teilen alle drei Erinnerungsformen „viele Orte“ miteinander, jedoch verknüpfen sie je unterschiedliche Erinnerungen an sie (Sabrow 2009). In zahlreichen Studien wird auf die Unterscheidungen Sabrows zurückgegriffen. Es sind Erinnerungen an die DDR, die sich konfligierend und zuweilen unversöhnlich gegenüberstehen. Das „Diktaturgedächtnis“ fokussiert v.a. den Täter-Opfer-Gegensatz. Im Diktaturgedächtnis schwingt die Mahnung mit, nie wieder in einer Diktatur leben zu wollen (Sabrow 2009). Inhaltlich wird der Schwerpunkt auf Einengung und Bevormundung, Konformität und Zensur, Medienlenkung und Überwachung wie auch Reisebeschränkungen oder berufliche Benachteiligung durch Berufs- und Studienverbote gelenkt (Heß 2016). Das Arrangementgedächtnis erinnert v.a. an alltägliche Selbstbehauptung unter widrigen Umständen. Hier geht es einerseits um die Erzählung rund um eine eingeforderte oder willige Mitmachbereitschaft, andererseits aber auch um den Stolz auf das in der DDR Erreichte. Personen, die sich im Sinne des Arrangementgedächtnis erinnern, erzählen neben der Zurichtung durch die Partei auch von glücklichen Zeiten. Das Fortschrittsgedächtnis wiederum hält in der Nachwendezeit an der Idee einer legitimen Alternative zur kapitalistischen Gesellschaftsordnung fest. Es will an die Gleichwertigkeit von Sozialismus und Kapitalismus erinnern. Ihm geht es u.a. um die Erinnerung an die Vorzüge des DDR-Bildungssystems, an eine geordnete DDR-Welt, um die Erinnerung, in der der Mensch keine Ware war und für die Gleichstellung der Frau gesorgt wurde (Sabrow 2009). Hier wird häufig das Narrativ eines untergegangenen Traums und die Hoffnung auf eine „Wiederkehr stabiler Verhältnisse, sozialer Sicherheit und verlorener Größe“ erzählt (Rüthers 2021, S. 7).

Sabrow selbst unterscheidet in der Benennung seiner drei Erinnerungstypen nicht zwischen öffentlichem und privatem Erinnern. In mehreren Arbeiten wird als wichtige Unterscheidungslinie gerade auf jene Differenz hingewiesen. Das

öffentliche Erinnerung konzentrierte sich, so die Dokumentenanalyse von Pamela Heß, v.a. auf das

„DDR-Unrecht‘, die ‚Geheimpolizei bzw. Stasi‘, ‚Herrschaftsmechanismen und -instrumente‘, ‚Inhaftierung‘, ‚Mauer Flucht Teilung‘, ‚Opfer‘, ‚Opposition und Widerstand‘ [...] ‚Unfreiheit und Unrecht [...] Repressionen und Kontrolle, die bis in den Alltag und das Privatleben der Menschen hineinwirken“ (Heß 2016, S. 111 f.).

Öffentliche Erinnerungen an die Lebenswelt in der DDR seien im Vergleich zu den diktaturbezogenen Erinnerungen seltener, sie umfassten dann aber Erinnerungen an

„die mannigfaltigen Angebote der Freizeitgestaltung Jugendlicher durch gemeinschaftliche Gruppennachmittage, Sportveranstaltungen und Ferienfreizeiten; ferner die Vorzüge des staatlichen Kinderbetreuungssystems, das aufgrund seiner weiten Verbreitung den Frauen einen besseren Zugang zur Erwerbsarbeit ermöglicht habe“ (Heß 2016, S. 115).

Während die öffentliche Aufarbeitung der DDR-Geschichte v.a. den Diktaturcharakter fokussiere, stünden, wie u.a. Hanna Haag und Pamela Heß in ihren Arbeiten erörtern, bei privaten Erinnerungen Ostdeutscher v.a. das Alltagserleben im Zentrum (Haag 2018; Heß 2014). In der einseitigen öffentlichen Aufarbeitung der DDR-Vergangenheit fänden private Erinnerungen häufig keinen Anschluss (Haag 2018, S. 46 f.). Ahbe schreibt 2011, dass für die meisten in der DDR Sozialisierten das Arrangementgedächtnis das sei, auf das sie zurückgriffen, nicht das Diktatur- oder Fortschrittsgedächtnis (Ahbe 2011a). Ostdeutsche arbeiten sich häufig an den Leitnarrativen des öffentlichen Gedenkens an die DDR ab, erlebten aber oftmals auch eine Differenz zwischen der eigenen Erfahrungsebene und der retrospektiven, im öffentlichen Diskurs verhandelten Vergangenheitsdeutung. Hierbei müssten sie die eigenen Erinnerungen einem außerfamiliären DDR-Gedächtnis gegenüberstellen, sich also zu den „öffentlich wirksamen Narrativen über ihre eigene Vergangenheit positionieren“ und geraten dabei häufig in „Rechtfertigungs- und Erklärungszwänge“, weil ihre eigenen Erinnerungen nicht in Einklang mit den öffentlichen Diskursen stünden (Haag 2018, S. 197). Der Typologie von Hanna Haag zufolge gäbe es in ostdeutschen Familien drei Formen des Erinnerns im Sinne der Differenzenerfahrung zum öffentlichen Diskurs: 1.) ein Trotzgedächtnis, das der Definition der DDR als Unrechtsstaat widerspricht und die positiven Aspekte oder persönlichen Erfahrungen hervorruft, die im öffentlichen Diskurs oft vernachlässigt werden, 2.) das Entlastungsgedächtnis, bei dem sich die Befragten von einer Mittäterschaft oder politischen Verantwortung freisprechen und betonen, keine aktive Rolle im politischen System der DDR gespielt zu haben, und schließlich 3.) das Ausweichgedächtnis, bei dem das eigene

Erleben nicht in direkten Zusammenhang mit dem öffentlichen Diskurs über die DDR in Verbindung gebracht wird, auch wenn es untergeordnet mit einfließt (Haag 2018, S. 245 ff.).

Neben der Unterscheidung zwischen privatem und öffentlichem Erinnern unterliegt das Erinnern an die DDR aber auch einem historischen Wandel. Ein erster Auftakt im Schreiben über die DDR gab es, so Ilko-Sascha Kowalczuk, schon kurz nach dem Mauerfall, als der sogenannte „real existierende Sozialismus“ als Vorstufe zum Kommunismus zusammenbrach. Die vormalige Zweiteilung der weltlichen Ordnung in Sozialismus und Kapitalismus musste neu sortiert werden. In den 1990er Jahren wurde im Schreiben und Reden über die DDR v.a. vom Sieg des Kapitalismus ausgegangen. Kowalczuk zufolge war die DDR-Aufarbeitung in den 1990er Jahren „mit dem Grundsatz angetreten, die Demokratie im Osten zu befördern“, sie „stand ganz im Zeichen der Revolution“. Es ging im Sinne eines geschichtspolitischen Anliegens um „Anklage, Demaskierung, Entblößung“. Man konzentrierte sich auf „Opfer, Mauertote, Opposition und Widerstand, Haftanstalten und politische Justiz“. Die Aufarbeitung der Geschichte der DDR erfolgte im Sinne eines „extremen politischen Kampfmittel[s]“ und wurde dabei von westdeutschen Deutungs- und Erkläransätzen geprägt (Kowalczuk 2019). Großbölting zufolge erfolgte die Aufarbeitung der DDR-Vergangenheit im „Gestus des Delegitimierens“ (Großbölting 2010).

Nach einer kurzen Phase der Euphorie über die Wiedervereinigung trat dann „in Ost und West Ernüchterung über die Realität der deutschen Einheit ein“ (Kaminsky 2019). Im Westen schwand das Interesse an der DDR. In Ostdeutschland veränderte sich hingegen der Diskurs rund um die DDR. Wurde Anfang und Mitte der 1990er Jahren gesamtgesellschaftlich insbesondere an die Diktatur erinnert, wandelt sich das Bild ab 1998. Im öffentlichen Erinnern, wurde ab da an auch komödienhaft über die DDR gesprochen. Der Abstand zur DDR war groß genug. Ab da an konnte man über teilweise bestürzende und dramatische Ereignisse innerhalb der DDR und den ersten Jahren der Nachwendephase im Sinne des komödienhaften oder anekdotischen Erzählens mit hinreichendem Abstand sprechen und damit eine andere Perspektive als zuvor einnehmen (Engler in Engler/Hensel 2019, S. 185). Anfang der 2000er reagierten die ostdeutschen Länder mit einer Ostalgie-Welle im Sinne einer Gegenerzählung zum öffentlichen Diskurs (Kaminsky 2019; Kowalczuk 2019). 2003 folgten auch im ZDF „Ostalgie-Shows“, in denen „im Handumdrehen von lustigen Badeurlaub auf Mauertote umgeschaltet wurde“ (Engler in Engler/Hensel 2019, S. 187). Jener Verarbeitungsprozess ermöglichte, dass ein größeres Publikum für die Verarbeitung der DDR-Geschichte aufmerksam wurde, es dabei aufgefordert wurde, „selbst zu urteilen“ (Hensel in Engler/Hensel 2019, S. 188).

Für den Wandel mitentscheidend war auch die wachsende Kapitalismuskritik seit Beginn des 21. Jahrhunderts (Günther 2023). Im Erinnern an die DDR zeigten sich insgesamt neben dem Diktaturgedächtnis verschiedene Varianten eines

(n)ostalgischen Blicks, entweder a) in Form einer unkritischen DDR-Nostalgie, b) in Form eines ostdeutsch Laien-Diskurses zur Kompensation des westdeutschen Negativdiskurses, c) in Form eines professionellen, aber marginalisierten Gegendiskurses oder d) in Form eines kommerzialisierten Nostalgieblicks (Ahbe 2011a, S. 22 f.).

Um 2009 herum, ca. 20 Jahre nach dem Mauerfall, kamen eine ganze Menge von erfolgreichen, von in der DDR sozialisierten Autor:innen geschriebene Romane auf den Markt: Clemens Meyers „Als wir träumten“ (2006), Uwe Tellkamps Epos „Der Turm“ (2008), Kathrin Schmidts „Du stirbst nicht“ (2009), Eugen Ruges Antroman zu Tellkamp „In Zeiten des abnehmenden Lichts“ (2011), Lutz Seilers „Kruso“ (2014) u.a.m. Ab 2010 wurde die Fernsehserie „Weissensee“ ausgestrahlt. Damit hat sich das Erinnern an die DDR leicht verändert. Konrad H. Jarausch schrieb schon 2002, dass sich das öffentliche Bild über die DDR weg von einer scharfen Kritik der SED-Herrschaft, hin zu einer milderen, von Verlustgefühlen durchsetzten Beurteilung gewandelt habe (Jarausch 2002, S. 15 f.).¹ Und dennoch, so Jana Hensel 2019, seien „[d]ie in den Romanen und Filmen geschilderten Erfahrungen [...] nicht in eine gesamtdeutsche Selbsterzählung eingegangen“ (Hensel in Engler/Hensel 2019, S. 190). „Es handelt sich“, so Engler, „bei den genannten Werken um Ausnahmen, die gegen die Flut simplifizierender DDR-Erzählungen fiktionaler wie nichtfiktionaler Art einfach nicht ankamen“ (Engler in Engler/Hensel 2019, S. 191). „Die Erzählung der eigenen Geschichte haben andere übernommen“ (Hensel in Engler/Hensel 2019, S. 191 f.). Der Erzählfluss der in der DDR Sozialisierten sei bis fast dreißig Jahre nach dem Mauerfall vorwiegend gehemmt gewesen. Erst ab ca. 2020 sei ein eigener Diskurs über die DDR aus den Ostdeutschen herausgebrochen. Engler begründet das lange Schweigen damit, dass „[d]ie Menschen [...] über Jahre rund um die Uhr damit beschäftigt [gewesen seien], ihr Leben zu organisieren, in den Griff zu bekommen“ (Engler in Engler/Hensel 2019, S. 182). Ab 2020 änderte sich der Blick auf die eigene Vergangenheit in der DDR. Stefan Wolle meint in einem Interview mit dem mdr im Jahr 2022, dass die DDR in den Erinnerungen Ostdeutscher „mit jedem Jahr schöner wird, je länger sie zurückliegt“ (Wolle 2022). Ganz so weit geht Andreas Kötzing nicht. 2023 schreibt er, dass sich „ein vorsichtiger Wandel innerhalb der DDR-Erinnerungskultur beobachten“ ließe. Im öffentlichen Erinnern sei der Fokus nicht mehr nur auf „Mangelwirtschaft“, „Flucht in den Westen“, „Stasiverfolgung“ fokussiert, auch das Arrangementgedächtnis erhalte immer mehr Beachtung. Es wachse das „Interesse an einer differenzierteren Sicht auf die DDR-Vergangenheit“, die komplexere „Schilderung von Alltagserfahrungen aus der Zeit vor 1989/90“ würden im öffentlichen Diskurs, besonders im Internet und in sozialen Medien verstärkt aufgegriffen (Kötzing 2023).

1 In der Einschätzung der NS-Diktatur sei es Jarausch zufolge gerade andersherum gewesen: weg von eher positiven Urteilen der Nachkriegszeit, hin zu dezidiert negativen Kommentaren in späteren Jahren (Jarausch 2002, S. 15 f.).

Ähnlich argumentiert auch Stefan Zahlmann (2024). Er schreibt, dass auch im öffentlichen Erinnern entgegengesetzte Positionen zur DDR existieren. Schaut man sich z.B. verschiedene Museen an, so zeigen sich darin höchst unterschiedliche Erinnerungsdiskurse. Das „DDR-Museum“ in Berlin-Mitte erinnert z.B. v.a. an Aspekte des DDR-Alltags. Hier drohe aber die Gefahr „jeden kritischen Gedanken an das Regime zu überschreiben“. Das Mauermuseum, nur wenige Kilometer vom DDR-Museum entfernt, hingegen dokumentiert

„die Verbrechen im Kontext der deutschen Teilung“, arbeite in plakativem Schwarz-Weiß-Schema, so „dass selbst sehr kritisch denkende Menschen sich gleichsam bevormundet fühlen und angesichts eines ungezügelten DDR-Hasses selbst bei unbestreitbaren Fakten nicht selten eine skeptische Meinung gegen diese Aussagen aufbauen“ (Zahlmann 2024, S. 280 f.).

Jene Perspektive wird ähnlich auch von Wolfgang Benz (2025) vertreten. Er schreibt:

„In den meisten musealen Inszenierungen erscheint die DDR, je nach Intention, als Gefängnis, als militärischer Technikpark, als Konsumstrecke armer Leute, als Landschaft seltsamen Verkehrsgeschehens mit fossilem Gerät, als untergegangene Lebenswelt, an die nostalgische Annäherung leichtfällt. Reflektierter Umgang mit den Gründungsmythen und Rechtfertigungsstrategien, mit Ideologie und Zielen der Deutschen Demokratischen Republik als Gegenentwurf zur Bundesrepublik Deutschland findet in den musealen Anstrengungen und Einrichtungen eher nicht statt. Ansatzweise ist dies sicherlich im Deutschen Historischen Museum Berlin der Fall, aber die Position, aus der die DDR im Vergleich zur BRD betrachtet wird (und das gilt auch für das Zeitgeschichtliche Forum Leipzig), ist die der Überlegenheit des Weststaats gegenüber der a priori zum Scheitern verurteilten ‚Ostzone‘“ (Benz 2025, S. 27 f.).

Vorsichtiger wird in einer Dokumentation des mdr (2025) argumentiert, die der Darstellung des Ostens in den Medien nachgeht. Reichlich bebildert erzählt eine Stimme aus dem Off:

„Wie sieht das Bild von Ostdeutschen aus, wenn man nur das zugrunde legt, was Medien schreiben? Mit den Ergebnissen einer Analyse zahlreicher Presseartikel, haben wir eine künstliche Intelligenz gefüttert. Die hat daraus Beschreibungen von Ostdeutschen generiert und die Bilder dazu. Für die 1990er Jahre sieht das so aus: ‚Bodenständig, enttäuscht, unzufrieden und benachteiligt‘ sind Begriffe, die für diese Zeit besonders häufig auftauchen. [...] Über drei Jahrzehnte verändert sich das mediale Bild der Ostdeutschen wenig. 2024 dominieren dann sogar Begriffe wie ‚völkisch, ausländerfeindlich und unterrepräsentiert‘. Es gibt nur eine stärkere Abweichung im Laufe der 35 Jahre und das sind die 2000er. Hier verändern sich die Beschreibungen über Ostdeutsche. Jetzt fallen häufig Begriffe wie ‚widerstandsfähig, unternehmerisch,

herausgefordert'. Das Bild hellt sich auf. Wohl auch deshalb, weil Ostdeutsche in der öffentlichen Wahrnehmung jetzt präsenter sind. [...] Die Kanzlerin aus dem Osten und das Fußballsommermärchen scheinen Ost-West-Unterschiede zu vermischen. [...] Deutschland und die Welt blicken erstaunt auf eine Teenie-Band aus Magdeburg und ein West-Regisseur holt mit einer Geschichte über den Osten einen Oskar für Deutschland: Das Leben der Anderen. Die Berichterstattung verändert sich langsam“ (Friedrich/Peters 2025).

Deutlich wird hieraus, dass nicht mehr nur das diktatorische und herrschaftliche Moment in der Aufarbeitung der DDR-Vergangenheit eine Rolle spielt, sondern vielfältige Perspektiven Einzug in die Erinnerung an die DDR als nicht mehr existierenden Staat halten. In jenem Diskurs werden seit geraumer Zeit auch die ostdeutschen Stimmen stärker, sei es in der Literatur, im Film oder in sozialen Medien und dem Internet. So lassen sich mittlerweile im öffentlichen Diskurs vielfältigere Perspektiven auf die DDR-Vergangenheit wiederfinden.

Thematisiert werden sich eindeutig von der DDR abgrenzende Perspektiven (u.a. Geipel 2019, 2024 u.a.; Kowalczyk 2024; Rabe 2023), aber auch jene Erfahrungen von Ostdeutschen, die sich nicht unterdrückt oder eingeeengt fühlten. Es sind Erinnerungen derjenigen, „die sich ins Private zurückzogen“, „die mit den politischen Gegebenheiten umzugehen versuchten und diese als Normalität werteten“, ohne dabei aber „die Wirkmächtigkeit der Herrschaftsstrukturen“ auszublenken (Heß 2016, S. 119f.). Es sind ostdeutsche Stimmen, die sich im Nachwendediskurs herauskristallisierten und mittlerweile mehr Gehör fanden. Es sind Stimmen einer sich in der Nachwendezeit entwickelten ostdeutschen Identität, die Ahbe (2011a) zufolge aus der andersartigen ostdeutschen Sozialisation hervorging. Dieser wurden sich die Ostdeutschen erst nach ihrer Ankunft in der bundesdeutschen Mehrheitskultur bewusst. Entsprechend sind die Erinnerungen der Ostdeutschen nicht nur geprägt durch die Erlebnisse zu DDR-Zeiten, sondern auch von der Zeit danach, seien es eigene biografische Erfahrungen oder auch gesellschaftliche Entwicklungen. Und dabei fällt auf, dass – wie auch in einer weiteren Dokumentation des mdr (Pehnert 2023) und zahlreichen Publikationen z.B. von Wolfgang Engler und Jana Hensel (2019) oder auch Steffen Mau (2024) – viele Ostdeutsche in der Nachwendezeit zahlreiche Entwertungserfahrungen gesammelt haben, sei es durch die unzureichende Anerkennung ihrer Lebensleistungen, die niedrigeren Löhne als in Westdeutschland, das Fehlen von eigenen Eliten in Führungspositionen der Kunst, Wissenschaft und Wirtschaft; sodass sie trotz relativ gesehen gewachsenem Wohlstand verhältnismäßig unzufrieden mit ihrem Leben in der Nachwendephase waren und sind, sie auch hinsichtlich der kulturellen Aufarbeitung des Lebens in der DDR Lücken sehen, zuweilen frustriert darüber sind und sich zum Teil als „Bürger zweiter Klasse“ fühlen.

Ahbe (2011a) zufolge fanden sie zu dieser Identität, weil sie einerseits materielle Schlechterstellungen erlebten, andererseits aber auch diskursive Konstruktionen

erfahren, die überwiegend eine westdeutsche Perspektive widerspiegeln und in der sie als defizitäre Exoten gebrandmarkt wurden (Ahbe 2011a). Jener westdeutsche Blick auf Ostdeutsche wurde von Dirk Oschmann in seiner Streitschrift: „Der Osten: eine westdeutsche Erfindung“ 2023 wieder aufgegriffen und erlang v.a. in Ostdeutschland große Resonanz, zuweilen aber auch große Ablehnung (u.a. von Kowalczyk 2024).

Mittlerweile wird das Bild über die DDR diverser. Saskia Handro zufolge ist das eine gute Entwicklung, ginge es doch gerade darum, in der Aufarbeitung der DDR-Geschichte Geschichten zu verhandeln und mit der Pluralität im Erinnern an die DDR umgehen zu lernen. Es ist eine noch junge Entwicklung hin zur „Anerkennung von Kontroversität als Prinzip historischer Erkenntnis und historisch-politischer Bildung“, die „angesichts der zunehmenden Polarisierung der Gesellschaft dringend geboten“ sei (Handro 2024, S. 30).

Ergänzend hierzu schreibt Wolfgang Benz:

„Es ist schwer, die Versäumnisse des Kahlschlags zu beheben. Notwendig ist es jedenfalls, die DDR aus einer ausschließlich negativ wahrnehmbaren Erinnerungslandschaft zu befreien. Denn ehemaligen DDR-Bürgern und ihren Nachkommen muss ein Geschichtsbild vermittelt werden, das wahrheitsgetreu Licht und Schatten zeigt und individuelle Identifikation ermöglicht, also auch die positiven Charakteristika der DDR-Existenz zeigt: Wohlfahrt und Gemeinschaftsgefühl, Geborgenheit und gesicherten Lebensstandard. Anstatt nur die Unterschiede zwischen der freiheitlichen Demokratie des Westens und der gelenkten sozialistischen Gesellschaft zu betonen, muss eine in die Zukunft weisende Erinnerungskultur die positiven Aspekte der Geschichte der DDR zur Geltung bringen. Das ist für den gesellschaftlichen Frieden aller Bürger der Bundesrepublik wichtig. Dafür ist noch viel zu tun. Im Westen braucht es mehr Interesse für die Geschichte der DDR und ihre Folgen. Im Osten müssen tradierte Feindbilder entkräftet werden, denen zufolge der Faschismus des Hitlerregimes im Adenauerregime fortgesetzt worden, in der DDR hingegen spurlos verschwunden sei. Und die Tatsache, dass die DDR kein Rechtsstaat war, muss akzeptiert werden auch von jenen, die wegen dieser Feststellung in Empörung geraten“ (Benz 2025, S. 30).

Es braucht also der weiteren Aufarbeitung, eine Aufarbeitung, die multiperspektivisch auf die (DDR-)Vergangenheit und ihre Nachwirkungen blickt.

2.2 Autobiografisches Erinnern

Wurde im vorangegangenen Kapitel danach gefragt, wie sich an die DDR erinnert wird und wie sich das Erinnern an die DDR in der Nachwendzeit änderte, soll es im Folgenden darum gehen, was es heißt, sich autobiografisch zu erinnern.

Dabei kann zunächst einmal ganz allgemein festgehalten werden, dass wir in unserem alltäglichen Leben immer wieder an Momente und Ereignisse aus unserer Vergangenheit erinnern und diese zu gegebenen Anlässen, sei es bei Familientreffen und Zusammenkünften, im nachbarschaftlichen Gespräch oder bei spontanen Begegnungen u.a.m. erzählen.

Das Erzählen selbst geschieht vor dem Hintergrund eines retrospektiven, aber auch prospektiven und teleologischen Blicks. Erzählt werden zeitverschobene Narrative, „die den unüberbrückbaren Zwiespalt zwischen Erzählzeit (Zeit der Erzählung) und erzählter Zeit (Zeit der Handlung) zu überwinden trachten.“ Im Erzählen und Erinnern wird das Selbst, das (fragmentierte) Subjekt, die eigene Identität hergestellt (Müller-Funk 2008, S. 250 ff.).

Im Erzählen und Erinnern schreiben manche ihre Memoiren auf, stellen die eigenen Erinnerungen im Rahmen der Oral History in biografischen Interviews zur Verfügung oder treten als Zeitzeug:innen in Schulen, Medien und Gedenkstätten auf. Andere teilen ihre Geschichte innerhalb der Familie oder Nachbarschaft. Thematisiert werden kleine Geschichten aus dem eigenen Leben oder ganze Lebensgeschichten.

Für jene, die die Geschichte(n) hören, gilt es, sie zu entziffern. Und das ist nicht immer einfach. Manche Worte, Sätze oder Zitate sind wie Bilder oder andere Artefakte, die für Außenstehende kaum zu verstehen sind. Je mehr jemand über längst vergangene oder mentalitätsgeschichtlich anders geartete Zeiten spricht, desto wahrscheinlicher ist es, dass jenes Sprechen nicht verstanden wird. Denn die verwendeten Zeichen und Worte stammen aus einer (Erzähl-)Gemeinschaft, die im gegenwärtigen Diskurs kommentarbedürftig geworden sind, „weil die Narrative der Kultur sich gewandelt haben“ (Müller-Funk 2008, S 89). Sie müssen dechiffriert werden, um verstanden zu werden. Werden in ihnen Begrifflichkeiten oder Signifikate aufgerufen, die in der Gegenwart weniger gebräuchlich sind, so ist das damit aufgerufene Diskursuniversum nur schwer für den:die Zuhörende:n zu entschlüsseln.

Wozu aber ist das erinnernde Erzählen da?

Erinnerungen und Erzählungen helfen, so Dorle Klika, die eigene Identität und das Selbstverständnis zu wahren und zu formen. Es geht nicht nur um die Wiedergabe von Fakten, sondern um das Erinnern im Sinne einer Interpretation, in der die Vergangenheit aus der Gegenwart, für die Zukunft erinnert wird (Klika 2018). Die Interpretationen sind, wie es Peter Alheit herausstellt, geformt aus selbst gemachten und sozial vermittelten Erfahrungen (Alheit 1989). Sie greifen zurück auf individuelle Lernprozesse, die als „sozialisatorische Lernprozesse“ gelesen werden können (Geulen 2009, S. 28). Über die eigene Biografie (auch nur in Auszügen) zu sprechen, ist eine „sprachlich artikuliert[e.] Wirklichkeitsrepräsentanz des Subjekts“, das eine wesentliche Bedingung für die individuelle „Handlungsfähigkeit, und auf

der kollektiven Ebene die Bildung eines Konsenses zwischen den Subjekten als notwendiger Bedingung wirklichen kollektiven Handelns“ ist (Geulen 2009, S. 31).

Autobiografien sind, so Müller-Funk (2008, S. 131), subjektive Erinnerungstexte, die

„nicht ausschließlich nach ihrer faktischen Wahrheit beurteilt [werden] [...], sondern nach ihrer literarischen und psychologisch-anthropologischen Qualität. Ihre Referenz zu den Ereignissen ist ambivalent: die Arbeit der subjektiven Erinnerung ist [...] unzuverlässig, gerade weil sie oft schmerzlich ist.“

Wenn wir über unsere Biografie (auch nur in Auszügen) sprechen, haben wir es mit einer gewissen Janusköpfigkeit zu tun. Die eigene Biografie

„verkörpert soziale Strukturen, die uns auferlegt sind und denen wir nur begrenzt ‚entkommen‘ können, doch zugleich ist sie etwas, was wir selbst gestalten, verändern, ‚machen‘. Biographie ist ganz konkret Gesellschaftlichkeit und Subjektivität in einem“ (Alheit 1995, S. 88 zit. nach Maschke/Stecker 2009, S. 217).

Die eigene Biografie ist geprägt durch die Pole der „Vergesellschaftung und Individualisierung“, der „Integration und Individuation“. Sie ist abhängig von der gesellschaftlichen Ordnung und dem das Individuum umgebenden Sozialraum mit seinen „sozialräumlichen Gegebenheiten und Bedingungen“:

„Die hier vorherrschenden Konstellationen an sozialen Netzwerkstrukturen, an kulturellen Ressourcen, an Machtstrukturen, im positiven wie im negativen Sinne, sind entscheidende Faktoren für biografische Suchprozesse und biografische Prägungen“ (Schumann/Nizia 2009, S. 274).

Sozialräumliche Dimensionen liefern, wie in der folgenden Tabelle dargestellt, Fixpunkte für biografische Entwicklungen und Perspektiven:

Tabelle 1: Quelle Schumann/Knizia 2009, S. 275

Sozialräumliche Dimensionen	Perspektiven für biografische Entwicklung
Sozialraum als Netzwerk	<ul style="list-style-type: none">• Entwicklung von Zugehörigkeitsgefühl• Unterstützung im Alltag• Aneignungspotenziale zur Erweiterung des Handlungsrepertoires• etc.
Sozialraum als Kommunikationsraum	<ul style="list-style-type: none">• Entwicklung kommunikativer Kompetenzen• Entwicklung von Konfliktfähigkeit• Entwicklung politischen Bewusstseins• etc.

Sozialräumliche Dimensionen	Perspektiven für biografische Entwicklung
Sozialraum als Reservoir von Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Aneignung kultureller und sozialer Kompetenzen • Nutzung formeller Hilfen • etc.
Sozialraum als Träger von Geschichte/Image	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung (lokaler) Identität • Entwicklung von Zugehörigkeitsgefühl • etc.

Je nach sozialräumlicher Verortung des Einzelnen ergeben sich Teilhabe- und Ausschlussmöglichkeiten eines jeden Einzelnen im soziokulturellen Raum, der Bourdieu folgend von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital geprägt ist und damit eine Ungleichverteilung in den Chancen und Möglichkeiten für eine Biografieentwicklung ermöglicht (Bourdieu 1993).

Wird über die eigene Biografie reflektiert, haben wir es in aller Regel, wie es Nina Leonard, Gerd Sebald und Hanna Haag betonen, bei den Lebensbeschreibungen mit einem gegenwärtig situierten Rückblick auf das Leben (oder Ausschnitte auf das Leben) zu tun (Leonhard/Sebald/Haag 2023), der – so die hier zu ergänzende Annahme – immer auch geprägt ist von der eigenen Positionierung im soziokulturellen Raum.

Der Rückblick umfasst Erinnerungen, er ist aber auch immer mit Vergessen verbunden. Er liefert kein genaues Abbild eines Lebens, sondern umfasst eine Auswahl an bestimmte Ereignisse, Erlebnisse und Erfahrungen, die immer nachträglich und aus der aktuellen Situation heraus gedeutet und damit situativ geordnet werden (Leonhard/Sebald/Haag 2023, S. 2 ff.). Erzählt werden, wie es Christin Schörmann (2024) herausarbeitet, narrative Selbstpräsentationen, subjektive Perspektiven von Wirklichkeit und individuelle Sinnkonstruktionen, die – so die Ergänzung von Gabriele Rosenthal – „einer ständigen Modifikation unterliegen“ (Rosenthal 2024, S. 82).

Autobiografische Erzählungen sind aus der Gegenwart rekonstruierte Rückblicke auf die Vergangenheit. Sie beinhalten „Verschiebung[en], Verformung[en], Entstellung[en], Umwertung[en], Erneuerung[en] des Erinnernten“ (Assmann, A. 1999, S. 28).

Sie sind sozial gerahmt und beinhalten individuelle Lebensgeschichten, in denen Erlebtes erinnert und erzählt wird. Es sind „selektive Konstruktion[en] des Sozialen“ (Fischer/Kohli 1987, S. 27). Im Erzählen greifen die Biograf:innen auf erlebte Erfahrungen zurück, die ihnen aus der Gegenwart gesprochen relevant erscheinen. Die dabei getroffene Auswahl ist „nicht zufällig, sondern folgt den eigenen (teilweise unbewussten) Präferenzen, die daraus resultieren, welche Bedeutungen einem Ereignis zugemessen werden“ (Mieth 2024, S. 107). Entsprechend wird in autobiografischen Interviews nie das gesamte Leben erzählt,

sondern nur Ausschnitte, die für den/die Befragte:n wichtig sind. Sie werden eingeordnet, gerahmt und damit auch gedeutet.

Wie Erinnerungen produziert werden, was sie sind und wie sie mit dem Gedächtnis zusammenhängen, gehen Huebenthal (2022) zufolge verschiedene Disziplinen nach:

- Die Neurologie, die sich mit neuronalen Grundlagen beschäftigt,
- die Psychologie, die kognitive und emotionale Gedächtnisprozesse von Individuen erforscht,
- die Psychoanalyse bzw. Psychotherapie, die Erinnerungsprozesse anlässlich von Lebenskrisen untersucht,
- die Soziologie, die Erinnerungs- und Erzählgemeinschaften in sozialen Kontexten analysiert,
- die Geschichte, die danach forscht, wie zuverlässig oder auch unzuverlässig das menschliche Gedächtnis im Verhältnis zu schriftlichen Quellen ist,
- die Geschichte und Politologie, deren Interesse es ist, zu untersuchen, wie Gesellschaften ihre Vergangenheit in symbolischen Formen nach den Bedürfnissen ihrer Gegenwart und abgestimmt auf ihre Zukunftsorientierung hin (re-)konstruieren sowie
- die Literatur- und Kunstwissenschaft, die das kulturelle Gedächtnis als kulturelles Erbe in Form von Texten, Bildern, Vorstellungen und Praktiken analysiert.

Die einzelnen Disziplinen erforschen hierbei zwar unterschiedliche Bereiche, bauen aber auch auf den Ergebnissen der anderen Disziplinen auf (Huebenthal 2022, S. 23). Entsprechend kann das Thema als ein inter- und transdisziplinäres Phänomen charakterisiert werden. In allen Disziplinen geht es mehr oder weniger darum, wie wir erinnern, an was wir uns erinnern und wozu erinnert wird. Das Erinnern steht dabei in einem komplexen und wechselseitigen Zusammenhang mit dem Gedächtnis und hierbei kann zwischen einem individuellen und einem kollektiven Gedächtnis unterschieden werden:

„Der eine Gedächtnisbegriff bezieht sich auf das Individuum und meint vor dem Hintergrund neuronaler Prozesse, die im menschlichen Gehirn ablaufen, die Speicherung und das Abrufen von bestimmten Informationsinhalten. Der andere Gedächtnisbegriff zielt auf ein Kollektiv und steht für die Haltung einer Gruppe oder Gesellschaft gegenüber dem Vergangenen“ (Reil 2018, S. 52 f.).

Im Folgenden soll nun genauer darauf eingegangen werden, was sich hinter dem individuellen und sozialen Gedächtnis verbirgt, um anschließend herauszuarbeiten, welche Auswirkungen das individuelle und das soziale Gedächtnis auf das autobiografische Erzählen zur Kindheit und Jugend in der DDR hat. Letztlich

kann dann darüber aufgeklärt werden, was es heißt, sich als Erwachsene:r an seine Kindheit und Jugend (in der DDR) zu erinnern.

2.2.1 Das individuelle Gedächtnis

Das individuelle Gedächtnis steht im Zentrum neurowissenschaftlicher Untersuchungen. Hierbei wird erforscht, worum es sich beim individuellen Gedächtnis handelt und was es leistet. Neurowissenschaftlich gesehen ist das Gedächtnis der Ort, an dem unsere Erinnerungen gespeichert werden. Im Erinnern greifen wir auf unser Gedächtnis zurück. Grundsätzlich wird das Gedächtnis neurowissenschaftlich gefasst in drei Systeme unterschieden: Das sensorische Gedächtnis, das Kurzzeitgedächtnis und das Langzeitgedächtnis. Erinnerungen werden im Langzeitgedächtnis aufbewahrt. Dorthin gelangen sie, indem zunächst einmal wahrgenommene Informationen im sensorischen Gedächtnis aufgenommen werden, welche dann über das Kurzzeitgedächtnis bis hin zum Langzeitgedächtnis fließen, wo sie schließlich dauerhaft gespeichert werden (Billhardt/Storck 2021, S. 91). Das sensorische Gedächtnis verarbeitet visuelle, auditive und hörbare Sinnesindrücke aus unserer Umgebung, nimmt viel auf, speichert Inhalte jedoch nur ultrakurz (Billhardt/Storck 2021, S. 93).

Das Langzeitgedächtnis ist der „Sammelbegriff für verschiedene Gedächtnissysteme zur langfristigen, d.h. die Latenz des Kurzzeitgedächtnisses bzw. Arbeitsgedächtnisses überschreitenden Speicherung von Informationen, Gedanken, Ereignissen, Wissen und Fähigkeiten“ (Erdfelder 2000, S. 341).² Im

2 Hierbei wird Billhardt und Storck zufolge zwischen dem expliziten und impliziten Gedächtnissystem (Billhardt/Storck 2021, S. 123), Erdfelder zufolge zwischen dem prozeduralen Gedächtnis, dem semantischen Gedächtnis, dem episodischen oder auch autobiografischen Gedächtnis sowie zwischen dem prospektiven Gedächtnis und dem Quellengedächtnis unterschieden (Erdfelder 2000, S. 341). Es handelt sich demnach um verschiedene begriffliche Einteilungen für die Funktionsweisen und Speicherorte des Langzeitgedächtnisses. Das implizite Gedächtnis, auch non-deklarative Gedächtnis und ursprünglich prozedurales Gedächtnis genannt, umfasst Billhardt und Storck zufolge „sämtliche unbewusste[n], also nicht-sprachliche[n] Erinnerungen“ (Billhardt/Storck 2021, S. 113). Es beinhaltet das gesamte Wissen rund um das „knowing how“ (Kölbl 2001, S. 463). Ein immer wieder gern gewähltes klassisches Beispiel dafür ist das des Fahrradfahrens: „die Erinnerung, wie man in die Pedale treten muss, um nicht mit dem Fahrrad umzukippen, ist im Sinne einer Versprachlichung nicht bewusst abrufbar“ (Billhardt/Storck 2021, S. 113). Es ist ein mechanisches oder auch motorisches Wissen (Tulving 2005), das auf die Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten basiert (Billhardt/Storck 2021, S. 113) und im impliziten Gedächtnissystem gespeichert wird. Das explizite Gedächtnis, auch deklaratives oder relationales Gedächtnis genannt, ist „die Basis für bewusste Erinnerungen an Fakten und Ereignisse“ (Billhardt/Storck 2021, S. 107). Jenes Gedächtnis ist entscheidend für autobiografische

Langzeitgedächtnis werden autobiografische Erinnerungen gespeichert. Jedoch speichern wir Korte (2017, S. 53 f.) zufolge keine „wertfreien Schnappschüsse unserer Erlebnisse, sondern vor allem die Gefühle, Empfindungen und Bedeutungen, die mit Episoden einhergingen“. Der Neurowissenschaft zufolge arbeiten wir dabei unter Rückgriff auf unser autobiografisches Gedächtnis.

Was das autobiografische Gedächtnis konkret ist, ist neurowissenschaftlich nicht exakt definiert. Mehrere Wissenschaftler:innen setzen das autobiografische Gedächtnis in Anlehnung an Tulving (1972) mit dem episodischen Gedächtnis gleich, d.h. dem Gedächtnis in dem räumlich und zeitlich datierbare Ereignisse wie auch persönliche Erfahrungen aufbewahrt werden (Vaterrodt-Plünnecke 2001, S. 142). Eine weitere Gruppe erklärt, dass das autobiografische Gedächtnis zum großen Teil ein Subsystem des episodischen Gedächtnisses sei, gleichzeitig aber auch Anteile des semantischen Gedächtnisses beinhalte, jenem also, das für den Gebrauch der Sprache notwendig ist. Dieses beinhaltet die Bedeutung von Wörtern, sprachlichen Symbolen, linguistischen und anderen Regeln wie auch das Allgemeinwissen über Fakten in der Welt (Schermer 2001, S. 533). Das autobiografische Gedächtnis speichere alle Erinnerungen mit Selbstbezug. In autobiografischen Erinnerungen wird das Selbst zum Gegenstand der Erfahrung. Sie umfassen Erinnerungen mit hoher Komplexität und hohem episodischem Charakter (Pohl 2007, S. 43 ff.). Laut Weber wird das autobiografische Gedächtnis

„im Allgemeinen mit der Erinnerung an vergangene Lebensereignisse einer Person gleichgesetzt. Damit konstituiert es die individuelle Lebensgeschichte und bestimmt letztendlich die Identität dieser Person. Das autobiografische Gedächtnis umfasst aber nicht nur die Speicherung und den Abruf von wesentlich auf das Individuum bezogenen Ereignissen, sondern auch von Alltagserlebnissen, öffentlichen Ereignissen

Erinnerungen. Es beinhaltet laut Tulving das semantische und das episodische Gedächtnis (Tulving 1972). Das semantische Gedächtnis ist eine Art mentales Wörterbuch. Es ist „für das Verständnis und den Gebrauch der Sprache notwendig“, enthält „u.a. Bedeutungen von Wörtern und sprachlichen Symbolen [...], linguistische und andere Regeln sowie unser allgemeines Wissen über Fakten in der Welt“ (Schermer 2001, S. 533). Darüber hinaus speichert es aber auch „Wissen darüber, wie man sich sozial zu verhalten hat“ (Billhardt/Stock 2021, S. 108). Das episodische Gedächtnis, auch Quellengedächtnis genannt, enthält Erinnerungen an räumlich und zeitlich datierbare Ereignisse und persönliche Erfahrungen. „Die Erinnerungen an das ‚Wie, Wo, Wann und in welcher Reihenfolge man etwas erlebt hat‘ sind charakteristische Leistungen“ des episodischen Gedächtnisses (Vaterrodt-Plünnecke 2001, S. 143). Bedient man sich episodischen Erinnerungen, so begibt man sich Tulving zufolge auf eine mentale Zeitreise. „Das episodische Gedächtnis versetzt uns also in die Lage, unsere Vergangenheit neu zu erleben“ (Billhardt/Storck 2021, S. 109). Im Erinnern arbeiten das episodische und semantische Gedächtnis trotz struktureller Unabhängigkeit eng miteinander zusammen (Billhardt/Storck 2021, S. 110).

(z.B. die erste Mondlandung) und von autobiographischen Wissensbeständen im Sinne von Fakten (z.B. persönliche Daten)“ (Weber 2001, S. 67).

Mit Siegfried J. Schmidt (1991) lässt sich ergänzen, dass im Memorieren (*memoria*) zwischen Gedächtnis (*ars*) und Erinnerung (*vis*) unterschieden werden kann. Im Gedächtnis werden „Fakten, Informationen und Erzählungen, die ich mir durch Familie, Kindergarten, Schule und andere Ausbildungseinrichtungen aneigne und anzueignen habe“ gespeichert, jene werden aber auch durch die „je eigene, emotionale Lebenswelt“ angereichert und damit bewertet und eingeordnet (Müller-Funk 2008, S. 93).

Welzer zufolge schafft das autobiografische Gedächtnis „die Möglichkeit, die eigene Existenz in einem Raum-Zeit-Kontinuum zu situieren und auf eine Vergangenheit zurückblicken zu können, die der Gegenwart vorausgegangen ist“. Im Sinne einer mentalen Zeitreise hat es den „Zweck, Orientierungen für zukünftiges Handeln zu ermöglichen“ (Welzer 2010, S. 2). Mittels autobiografischen Gedächtnisses lassen sich persönliche Erinnerungen wiedererleben (Pohl 2007, S. 45). Genau das hat letztlich eine entscheidende Wirkung für das identitäre Selbstbild einer jeden Person.

Nun bleiben Ereignisse im Erinnern nicht gleich. Korte zufolge heißt das Erinnern an persönliche Ereignisse nicht,

„dass ein abgelegtes Ereignis wie eine Datei geöffnet oder wie eine DVD abgespielt wird. Eine Erinnerung wird rekonstruiert, und diese Rekonstruktion ist abhängig vom Jetzt, von den Umständen und der emotionalen Lage, die das Erinnern begleitet, und von anderen Ereignissen, die uns als Persönlichkeit geprägt haben“ (Korte 2017, S. 41).

Beim Abrufen von Erinnerungen werden diese verändert. Vergangene Ereignisse werden durch nachfolgende modifiziert und überschrieben. Neurowissenschaftlich gesprochen wird im Erinnern „über eine alte neuronale Spur immer auch eine neue angelegt“ (Korte 2017, S. 50). Ein neues Erinnern überschreibt alte Erinnerung. Mit jedem Erinnern werden die Erinnerungsspuren von Kopien überschrieben, damit auch verändert (Korte 2017, S. 50f.).

Darüber hinaus ist „unser Gedächtnis zu keinem Zeitpunkt unseres Lebens präzise, unfehlbar“ (Korte 2017, S. 52). Es ist vergesslich und unpräzise. Wir arbeiten „ständig am Skript unseres vergangenen Lebens“ (Korte 2017, S. 54).

Abgerufen werden Erinnerungen Pohl zufolge „ausgehend von aktivierten Hinweisreizen (wie Wörtern, Bildern, Gerüchen, Emotionen etc.), die von außen oder aus dem eigenen Gedächtnis stammen können“ (Pohl 2010, S. 75). Gearbeitet wird hierbei im Sinne eines „Suchsets“. Werden die gesuchten Muster gefunden, gilt etwas als erinnert.

„Oft werden aber nur solche Muster gefunden, die dem Suchset zwar ähnlich sind, aber nicht vollständig entsprechen. [...] Lücken in den so aktivierten Gedächtnismustern werden dann anhand diverser Informationsquellen (wie Selbstkonzept, subjektiver Wissensschemata, kanonische Lebensereignisse etc.) gefüllt. Diese Ergänzungen einer Erinnerung sind somit rekonstruktiv und können wahr oder auch falsch sein“ (Pohl 2010, S. 76).

Erinnert werden entweder einzelne Episoden aus dem Leben oder durch Abstraktion mehrere ähnlicher episodischer Erfahrungen prozedurale Skripte oder semantische Schemata im Sinne abstrahierter Konzepte wie persönlicher Einstellungen oder Hobbys, die dann auch zu Teilen des Selbstkonzept werden können.

Einzelne Ereignisse werden meist nur gut erinnert, wenn sie unerwartet oder neu waren, wenn sie starke Emotionen ausgelöst haben oder bedeutende Auswirkungen auf das weitere Leben hatten. Auch bleiben sie nur bewahrt, wenn sie häufig abgerufen und weitererzählt werden. Ist dies nicht der Fall, so werden Erinnerungen abstrakter, verblasen oder geraten in Vergessenheit (Pohl 2010, S. 76).

Im Erinnern ist des Weiteren zu beachten, dass die Erinnerungen an die eigene Vergangenheit nicht immer korrekt sind. Das liegt daran, dass entweder schon während der Speicherphase Fehler entstehen oder in der Situation des Abrufens, was auf „grundlegende Prozesse menschlicher Informationsverarbeitung wie Selektion, Abstraktion, Interpretation, Integration und vor allem Rekonstruktion“ (Pohl 2010, S. 81) zurückzuführen ist. Werden z.B. bestimmte Szenarien aus dem eigenen Leben erinnert, wird dies durch den Reiz, den die Erinnerung auslöst, den eigentlichen Verarbeitungsprozess und das Ergebnis, d.h. der damit verknüpften Beschreibung beeinflusst. Das eigene Selbstbild hat einen Einfluss auf Erinnerungen. So kann der Reiz, der negative Erinnerungen auslösen könnte, ignoriert werden; auch können in der Erzählung nur bestimmte semantische Informationen ausgewählt bzw. eingeschränkt thematisiert werden. Darüber hinaus können Erinnerungen entweder aus der Perspektive des Beobachters/der Beobachterin oder der Teilnahme erinnert werden. Aus der Beobachter:innenperspektive sind die autobiografischen Erinnerungen weniger emotional und stärker sensorisch (Dings/Neuen 2021, S. 106f.). Im Erinnern „werden Teile des Erlebnisses ausgewählt, verallgemeinert, gedeutet und in den eigenen Wissensstand eingepasst“, „fehlende Teile“ werden dabei „ersetzt“, „Ungereimtheiten begradigt, so dass aus einer fragmentarischen Erinnerung am Ende eine kohärente Erzählung wird. Diese wird im Kern in der Regel mit dem Original übereinstimmen, kann in vielen Details aber auch falsch sein“ (Pohl 2010, S. 81). In der Regel zielen Erinnerungen auf „die Konstitution eines positiven oder stimmigen Selbstbildes. Ereignisse, welche einem solchen Selbstbild förderlich sind, werden hervorgehoben“ (Gautschi 2021, S. 12).

Zum Teil werden aber auch verfälschte Erinnerungen als die eigenen angenommen. Das geschieht experimentellen Studien zufolge dann, wenn Personen komplett falsche Erinnerungen eingepflanzt bekommen, d.h. ihnen immer wieder

erzählt wird, dass sie etwas Bestimmtes erlebt hätten oder manipulierte Fotos gezeigt werden, die auf ein Ereignis hinweisen, das in der eigenen Biografie so nie stattgefunden hat (Pohl 2010, S. 81). Dass wir an die Richtigkeit der falschen Erinnerung glauben, hat Pohl zufolge seinen zweckmäßigen Sinn: Denn 1.) dienen Anpassungen dazu, sich an Angehörige anzugleichen und 2.) ist es vor dem Hintergrund sozialer Erwünschtheit hilfreich, Erinnerungen an die jeweilig geltenden Konventionen zu adaptieren (Pohl 2010, S. 82). Neben falschen Erinnerungen neigen wir darüber hinaus auch zu einem Positivitätsbias, d.h. positive Erinnerungen werden i.d.R. besser erinnert als negative, einige Erinnerungen werden darüber hinaus positiver angesehen, als sie wirklich waren. Das habe Pohl zufolge seinen selbstwertdienlichen Zweck, geht es uns doch besser, je positiver wir uns sehen bzw. je positiver wir unser Leben erinnern (Pohl 2010, S. 82f.).

Darüber hinaus wird im Laufe des Lebens auch viel vergessen. Vergessen ist ein „integraler Bestandteil unseres Gedächtnissystems“ (Korte 2017, S. 271). „Kein Wunder“, schreibt Korte, „bei 400 000 Sinnesreizen, die pro Sekunde auf uns einströmen“ (Korte 2017, S. 273). Vergessen entspricht einem „gut programmierten und aktiven Spamfilter [...], der von Natur aus unserem Gedächtnis inneohnt. Funktioniert dieser Filter nicht [...], wird man von der Fülle irrelevanter Informationen regelrecht erdrückt und in seinem abstrakten Denkvermögen eingeschränkt“ (Korte 2017, S. 279). Mit jedem neuen Erlebnis und jeder neuen Information rücken vergangene Erlebnisse ein Stück weiter in die Ferne. Gedächtnisinhalte können verblassen oder sie werden durch andere Informationen überlagert, was dazu führt, dass ein Zugriff auf alte Erinnerungen erschwert wird (Frick-Salzman 2017, S. 21). Ähnlich argumentiert der Ägyptologe, Religions- und Kulturwissenschaftler Jan Assmann. Er meint: Nicht alles, was wir erlebt haben, bleibt im Gedächtnis. Viele Erfahrungen werden vergessen und verdrängt, da „nur *bedeutsame* Vergangenheit“ (Assmann, J. 2013, S. 77) erinnert wird. Erinnert werden also eher die besonderen Momente im Leben. Laut Aleida Assmann, Anglistin, Ägyptologin und Literatur- und Kulturwissenschaftlerin, verhält es sich so, dass der größte Teil der Erlebnisse verloren geht (Assmann, A. 2016, S. 67). Sie schreibt:

„Nicht Erinnern, sondern Vergessen ist der Grundmodus menschlichen und gesellschaftlichen Lebens [...]. Vergessen geschieht lautlos, unspektakulär und allüberall“ (Assmann, A. 2016, S. 13). Und weiter: „Vergessen ist heilsam, denn es reduziert überschüssige Information. Tatsächlich ist das Gedächtnis dringend angewiesen auf den Filter des Vergessens, der aus der Fülle der Wahrnehmungen, die unser Gehirn durch die Sinneskanäle aufnimmt, nur wenig aufnimmt und damit zu allererst die Voraussetzung für Perspektiven, Relevanz, Identität und damit auch für das Erinnern schafft.“ Damit ist „Vergessen [...] mit seinen Formen des Übersehens, Ausblendens, Ignorierens ein immanenter Bestandteil des Erinnerns, denn die Leerstellen des Vergessens sind konstitutiv für die Organisation jedes Gedächtnisses“ (Assmann, A. 2016, S. 43).

Die eher unwichtigen Details geraten in Vergessenheit, die wichtigen und häufig genutzten bleiben erhalten (Pohl 2021, S. 212). Sie können sich über die Zeit aber verändern. Denn wir erinnern immer aus der Gegenwart und diese verändert sich allein alterungsbedingt über die Zeit. Was für jemanden als Kind oder Jugendliche:r wichtig war, muss als Erwachsene:r oder Rentner:in nicht mehr wichtig sein. Alterungsbedingt setzen wir je unterschiedliche Schwerpunkte. Auch stimmungsbedingt unterscheiden sich Relevanzsetzungen. Geht es uns gut, erinnern wir uns an andere Dinge, als wenn es uns schlecht geht. Um es auf den Punkt zu bringen: das autobiografische Gedächtnis und Erinnern entspricht einem „Wandlungskontinuum“ (Markowitsch/Welzer 2005, S. 215):

„Das episodisch-autobiographische Gedächtnis operiert *rekonstruktiv* und erlaubt auf diese Weise eine fortlaufende Re-Interpretation vergangener persönlicher Erlebnisse. Wir sind in der Lage, die persönliche Vergangenheit jeder neuen Perspektive aus einer aktuellen Lebenssituation kontinuierlich anzupassen“ (Piefke/Markowitsch 2010, S. 17).

Unsere Sichtweisen sind also neurobiologisch fundiert formbar (Piefke/Markowitsch 2010, S. 20). Das Gedächtnis entwickelt sich über die Zeit und passt sich an die gegebenen Umstände an. Erinnerungen unterliegen mehrfacher Modifikationen, Umstrukturierungen, Transformationen und Neuinterpretationen (Stephan 2004, S. 19). Markowitsch und Welzer zufolge ist das autobiografische Gedächtnis „eine bio-psycho-soziale Instanz, die das Relais zwischen Individuum und Umwelt, zwischen Subjekt und Kultur stellt“ (Markowitsch/Welzer 2005, S. 260).

2.2.2 Das soziale Gedächtnis

Beschäftigen sich die Neurowissenschaften und Psychologie vornehmlich mit dem individuellen Erinnern oder der Bedeutung individuellen Erinnerns, so wird das Erinnern im Kontext der Kultur- und Sozialwissenschaften sozial verortet. Es wird davon ausgegangen, dass das individuelle Erinnern sozial beeinflusst ist, d.h., dass auch soziale Kollektive ein Gedächtnis haben bzw. sich ein solches machen (Leonhard 2018, S. 512). Die Vorstellung davon geht maßgeblich auf die Arbeiten von Maurice Halbwachs, einen französischen Soziologen zurück, der den Begriff des kollektiven Gedächtnisses geprägt hat. Anders als sein Lehrer Henri Bergson ging er nicht davon aus, dass Erinnerungen wesentlich subjektiv seien und das historische Gedächtnis nur äußerliche Fakten bereitstelle, die durch individuelle Aneignung bedeutungsvoll würden (Bergson 2016). Halbwachs ging davon aus, dass individuelle Erinnerungsbilder lediglich „unvollständige und verstümmelte kollektive Vorstellungen“ seien (Halbwachs 1985, S. 89). Er hält fest:

„Es würde in diesem Sinne ein kollektives Gedächtnis geben und einen gesellschaftlichen Rahmen des Gedächtnisses geben, und unser individuelles Denken wäre in dem Maße fähig sich zu erinnern, wie es sich innerhalb dieses Bezugsrahmens hält und an diesem Gedächtnis partizipiert“ (Halbwachs 1991, S. 21).

Er schreibt, dass das, an was und wie wir uns erinnern, von den sozialen Rahmen abhängig ist, die uns umgeben. Entsprechend ist der sozial- und kulturwissenschaftliche Diskurs der Gedächtnisforschung sozialkonstruktivistisch geprägt (Erlil/Nünning 2005, S. 2). „Erzählen ist eine Kulturtechnik“, die erlernt werden muss (Müller-Funk 2008, S. 96) und erlernt werden will, denn die Welt- und Selbstbezüge eines Einzelnen, aber auch ganzer Kulturräume, sind narrativ grundiert (Müller-Funk 2008, S. 102).

Erinnerungen werden über die Sprache geteilt und die geteilte Sprache rekurriert auf ein geteiltes Verständnis von Inhalten. Entsprechend ist das individuelle Gedächtnis, wie es Halbwachs schreibt, „nicht vollkommen isoliert und in sich abgeschlossen“ (Halbwachs 1991, S. 35). Es ist vom Umfeld gerahmt, nicht nur durch die gemeinsam geteilte Sprache, sondern auch die alltäglichen Interaktionen mit anderen, in denen wir uns durch miteinander ausgetauschte Geschichten erinnern. Wir sitzen mit Familienmitgliedern, Freund:innen, Bekannten zusammen und erzählen über Ausschnitte unseres Lebens.

V.a. Geschichten mit einem gewissen „packenden“ Verlauf, mit „faszinierenden“ Überraschungen werden gerne gehört und erinnert. „Gute“ Erzählungen bedürfen einer ästhetischen bzw. rhetorisch geschulten Dramatik, existenzielle, intensive, ggf. auf Schmerz und Verwundbarkeit zurückgreifender Inhalte, die unter bestimmten ethischen bzw. moralischen Rahmungen erzählt werden. Geschichten mit banalen Inhalten oder auf der anderen Seite Geschichten, die zu schweigendem Entsetzen oder sprachloser Verzweiflung führen, werden weniger gern gehört. Darüber hinaus beinhalten Erzählungen auch immer Momente, die unterschlagen, vergessen oder verheimlicht werden (Müller-Funk 2008, S. 91 f.).

Die eigene Biografie kann je nach individueller Perspektive und Fokussierung als „Romanze“, „Komödie“, „Tragödie“, „Drama“ oder „Satire“ erzählt werden (Müller-Funk 2008, S. 134) und wird je nach Inhalt und Erzählplot unterschiedliche Reaktionen seitens der Zuhörenden verursachen. Sie können zustimmender oder ablehnender Art sein, Ergänzungen oder Widersprüchen oder auch eigene Erinnerungen und Erzählungen hervorrufen, die sich an die Erinnerungen des Erzählers bzw. der Erzählerin andocken. In diesem Sinne werden Erinnerungen auch immer miteinander abgeglichen.

Laut Aleida Assmann (2006, S. 24 f.) erhalten Erinnerungen, die für sich genommen fragmentarisch, begrenzt und ungeformt sind, erst durch Erzählungen ihre Form und ihre Struktur. Erinnerungen werden konsolidiert, wiederholt durchdacht und durchfühlt. Nur dadurch bleiben sie im Gedächtnis. Das führt allerdings auch dazu, dass sich Erinnerungen verändern. Jaraus (2002, S. 14)

zufolge werden in diesem Prozess insbesondere die Gemeinsamkeiten des Erlebens hervorgehoben, die Abweichungen aber langsam vergessen, sodass sich mit der Zeit gruppenspezifische Muster des Erinnerns herausbilden. Dies ist aber nur möglich, wenn man sich in immer gleicher Gemeinschaft aufhält. Unterscheiden sich die Gruppen voneinander, begegnet man unterschiedlichen Mustern und ist gefordert, sich darin zu positionieren. Insgesamt lässt sich Jan Assmann zufolge festhalten, dass ein Ich

„von außen nach innen [wächst]. Es baut sich im Einzelnen auf kraft seiner Teilnahme an den Interaktions- und Kommunikationsmustern der Gruppe, zu der es gehört, und kraft seiner Teilhabe an dem Selbstbild der Gruppe. Die Wir-Identität der Gruppe hat also Vorrang vor der Ich-Identität des Individuums, oder Identität ist ein soziales Phänomen bzw. „soziogen“ (Assmann, J. 2013, S. 130).

Aber nicht nur die uns in alltäglichen Interaktionen mit anderen begegnenden Gemeinschaften beeinflusst Erinnerungen. Neben dem kommunikativen Abgleich von Erinnerungen in der (Erzähl-)Gemeinschaft, können auch mediale Aufarbeitungen einen Einfluss auf eigene Erinnerungen haben. Schon Halbwachs schrieb, dass es im Erinnern passieren kann, dass die Erinnerungen mit gelesenen Eindrücken und Beschreibungen aus Büchern verschmelzen können (Halbwachs 1991, S. 57). Aleida Assmann und Harald Welzer ergänzen, dass nicht nur geschriebene Worte Erzählungen beeinflussen, sondern auch Fotos, Filme und Dokumentationen, die sich über die individuellen Erinnerungen legen können und im Gedächtnis dann als eigene Erlebnisse integriert werden, ohne dass das Gesehene mit eigenen Erlebnissen zusammenhängen muss (Assmann, A. 2001, S. 115; Welzer 2017, S. 187).

In der Studie „Opa war kein Nazi“ zeigte sich, dass Zeitzeug:innen des 2. Weltkriegs Fragmente und Szenen aus Spielfilmen als eigene biografische Erinnerungen einordneten (Welzer/Moller/Tschuggnall 2002, S. 106 ff.), ohne dass ihnen der Montagevorgang im Erzählen bewusst war. Die Interviewten hielten „ihre Erinnerungen für Wiedergaben von etwas, das [ihnen] wirklich geschehen ist“ (Welzer 2011, S. 162). Darüber hinaus halten Bertaux und Bertaux-Wiame fest, dass häufig in den Medien aufgerufene Ereignisse stärker mit persönlichen Anekdoten aufgeladen werden. Zwar wird in persönlichen Erinnerungen auch an Ereignisse jenseits der in den Medien aufgerufenen Daten erinnert, diese seien aber unpersönlicher und eher mit Klischees gespickt (Bertaux/Bertaux-Wiame 1985, S. 152).

Deutlich wird also, dass individuelles Erinnern und Erzählen vom kollektiven Erinnern gerahmt ist und individuelles Erinnern auch häufig an den „Mainstream“ angepasst wird, um damit Zugehörigkeit zu einem sich erinnernden Kollektiv zu aktualisieren oder auch Teil davon zu werden (Drohse 2016, S. 71).

Es gibt jedoch nicht nur *ein* Narrativ der Geschichte und nicht jeder muss bzw. will sich an ein „Mainstream“-Narrativ anpassen. Im Erinnern wird auf

Mainstream-Narrative auch gerne mit Gegenarrativen geantwortet. Subjekte positionieren sich in der Präsentation ihrer Identität, wie Michael Bamberg (2022) schreibt, zwischen einem Master-Narrativ und einem Gegen-Narrativ, arbeiten sich damit an in ihrem Umfeld existierenden Diskursen ab und betten darin ihre autobiografischen Erinnerungen ein, die sie dann wiederum anderen erzählen.

Entsprechend postuliert Halbwachs, dass auch soziale Gruppen ein Gedächtnis haben, dass also bestimmte Gemeinschaften, soziale Klassen oder auch Berufsgruppen bestimmte Denk- und Deutungsmuster teilen (Leonhard 2018, S. 512 f.). Jene, in den 1920er Jahren ausgearbeiteten Überlegungen wurden seit den 1980er Jahren im deutschsprachigen Raum insbesondere von Jan und Aleida Assmann aufgegriffen. Sie unterschieden das von Halbwachs eingeführte Konzept des kollektiven Gedächtnisses in ein kommunikatives und kulturelles Gedächtnis. So schreibt Jan Assmann: „Erinnerungen, auch persönlichster Art, entstehen nur durch Kommunikation und Interaktion im Rahmen sozialer Gruppen“ (Assmann, J. 2013, S. 35 f.). Aleida Assmann ergänzt, indem sie festhält, dass „[j]edes ‚Ich‘ [...] verknüpft [ist] mit einem ‚Wir‘, von dem es wichtige Grundlagen seiner eigenen Identität bezieht“ (Assmann, A. 2006, S. 21). Das individuelle Gedächtnis ist also schon immer sozial gestützt (Assmann, A. 2006, S. 25). Ohne das Umfeld lernen wir nicht zu erinnern.

Halbwachs schreibt erweiternd dazu, dass Erinnerungen an Erinnerungen erinnert werden (Halbwachs 1991, S. 56 f.). Aleida Assmann fügt hinzu: „Je öfter man etwas erzählt, desto weniger erinnert man sich an die Erfahrung selbst und desto mehr erinnert man sich an die Worte, mit denen man zuvor davon erzählt hat“ (Assmann, A. 2001, S. 108). Es sind also nicht mehr unbedingt die Handlungen und die Situation begleitenden Emotionen, die berichtet werden, sondern das in Worte Transferierte und damit in Sprache Übersetzte, das wiedergegeben wird. Die eigene Vergangenheit ändert sich also beständig über die Zeit. „Eine Rekonstruktion der Vergangenheit kann immer nur näherungsweise geschehen“ (Halbwachs 1985, S. 132). Denn Erinnerungen sind Rekonstruktionen der Vergangenheit mithilfe von aus der Gegenwart entliehenen Gegebenheiten. „Inhalt und Bewertung von Erinnerung [werden] stark von ihren jeweiligen gegenwärtigen Bezugskontexten beeinflusst“ (Jarusch 2002, S. 16). Sie werden beständig von neuen Lebenserfahrungen und Lebensabschnitten überformt. Entsprechend gibt es „keine objektiven Erinnerungen“ (Bertaux/Bertaux-Wiame 1985, S. 151). Man kann sogar so weit gehen, dass das Erinnern eine retrospektive Illusion ist, die sich eben gerade auf einer gegenwärtigen Realität gründet (Bertaux/Bertaux-Wiame 1985, S. 153). Entsprechend sind Erinnerungen immer auch flüchtig und labil (Assmann, A. 2006, S. 25). Sie transformieren sich über die Zeit und die Situation des Erinnerns und Erzählens.

Damit lässt sich festhalten, dass das individuelle Gedächtnis durch verschiedene Gruppenzugehörigkeiten geprägt wird (Erl 2017, S. 13; Moller 2010, S. 3). Die persönlichen Erinnerungen sind immer gebunden an regelmäßige

Interaktion, gemeinsame Lebensformen und geteilte Erfahrungen (Assmann, A. 2006, S. 25), sei es in der Familie oder im weiteren Umfeld. Dabei umfasst der Erfahrungshorizont des kommunikativen Gedächtnisses etwa drei bis vier Generationen (Leonhard 2018, S. 513). Von einem geteilten kommunikativen Gedächtnis ist dabei aber nicht auszugehen, leben wir doch in unterschiedlichen kulturellen Bezügen, agieren wir in unterschiedlichen Rollen, interagieren wir in verschiedenen Gruppen und begegnen damit ganz unterschiedlichen Wahrnehmungen, Erfahrungen und Meinungen zu bestimmten Sachverhalten. Diese sind durch die Pluralisierung von Lebensstilen, sozialen Milieus und Kulturen wie auch die Enttraditionalisierung und Ausdifferenzierung sozialer Gedächtnisse diverser geworden (Sebald/Weyand 2011, S. 181).

Im (autobiografischen) Erinnern und Erzählen greifen wir neben dem Erinnern an individuelle Erfahrungen und die im kommunikativen Prozess veränderte Überformung auch auf das kulturelle Gedächtnis zurück: Das kulturelle Gedächtnis wurde von Jan Assmann in einem grundlegenden Beitrag aus dem Jahr 1988 als „Sammelbegriff für alles Wissen, das im spezifischen Interaktionsrahmen einer Gesellschaft Handeln und Erleben steuert und von Generation zu Generation wiederholten Einübung und Einweisung ansteht“ definiert (Assmann, J. 1988, S. 9). Das kulturelle Gedächtnis ist in von Individuen unabhängigen externalisierten Erinnerungen verankert (Levy 2010, S. 93). Es wird in objektivierter Form durch kulturelle Institutionen und Symbole (Denkmäler, Gedenk- und Festtage oder Schulbücher) vermittelt. Das kulturelle Gedächtnis dient als Grundlage für das Selbstverständnis einer Gesellschaft (Gautschi 2021, S. 14).

In narrativ dargestellten Biografien vereinen sich sozialwissenschaftlicher Annahmen zufolge nun verschiedene Gedächtnistypen. Biografien werden häufig im Spannungsfeld individueller und kollektiver Selbstpräsentation und in Auseinandersetzung mit dem kommunikativen und kulturellen Gedächtnis erzählt (Leonhard 2018, S. 516). Erinnerungen werden bewusst oder auch unbewusst an das soziale Umfeld angepasst und damit gesellschaftlich überformt. Wenn wir uns erinnern, konstruieren wir unsere Erinnerungen aus mehr oder weniger fragmentarischen Eindrücken und Informationen. Erinnerungen „entstehen aus der Interaktion zwischen einem konstruktiv erinnernden Individuum und dessen Umwelt“ (Echterhoff 2010, S. 102). Zuhörende haben Einfluss auf unsere Kommunikation. Wir passen das, was und wie wir erinnern bis zu einem gewissen Grad an die Merkmale unserer Gesprächspartner:innen an, was dann wieder Einfluss auf das spätere Erinnern haben kann. Den größten Einfluss haben Gesprächspartner:innen, wenn man als Sprecher:in über noch keine subjektiv hinreichend sicheren Erinnerungen verfügt und wenn man dazu bereit und motiviert ist, mit anderen Gruppenmitgliedern eine gemeinsame Realität zu konstruieren (Echterhoff 2010, S. 107). Darüber hinaus greifen wir als Erzählende in informellen Interaktionssituationen auf „kulturell autorisierte Folien des Sprechens/Erzählens zurück“ (Corsten 2020, S. 318).

2.2.3 Erinnern an die Lebensphasen der Kindheit und Jugend in der DDR

Wie in den vorangegangenen beiden Kapiteln deutlich wurde, hat das individuelle Gedächtnis wie auch das soziale Gedächtnis Auswirkungen auf die Formung biografischer Erzählungen. Beide Gedächtnisformen beeinflussen, wie Menschen ihre Lebensgeschichte erinnern, verstehen und erzählen. Das individuelle Erinnern ist stets sozial bedingt, weshalb persönliche Erinnerungen, auch an die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen in der DDR, nie isoliert betrachtet werden können. Sie sind immer im Kontext gesellschaftlicher Diskussionen und Bewertungen eingeordnet, was wiederum beeinflusst, wie diese Lebensabschnitte rückblickend erinnert und verstanden werden.

Im Folgenden soll zunächst der Forschungsstand über das Erinnern an die Kindheit und Jugend allgemein dargelegt werden (Kap. 2.2.3.1). Gefragt wird, was die Lebensphasen Kindheit und Jugend konkret ausmachen und was es heißt, sich im Erzählen an die eigene Kindheit und Jugend zu erinnern. Hiernach geht es um den aktuellen Stand zum autobiografischen Erinnern an die Kindheit und Jugend in der DDR und hierbei darum, was das Besondere daran ist, sich an die eigene Kindheit und Jugend in einem nicht mehr existierenden Staat zu erinnern (Kap. 2.2.3.2).

2.2.3.1 Erinnern an Kindheit und Jugend allgemein

Um dem Erzählen über das Erinnern an die Kindheit und Jugend auf die Spur zu kommen, muss als erstes beantwortet werden, was Kindheit und Jugend im Lebenslauf eigentlich bedeutet. Insa Fooken schrieb 2009, dass Kindheit und Jugend der Beginn eines jeden Lebens sind. Wird der gesamte Lebensverlauf betrachtet, findet sich am häufigsten

„die Idee, dass das Leben zu Beginn in einer eher ansteigenden Bewegung verläuft (Kindheit/Jugend), dann zumeist stabil und fest auf einem gewissen Plateau verharrt (Erwachsenenalter), um dann allmählich in einer absteigenden Tendenz dem Ende des Lebens entgegen zu gehen (Alter)“ (Fooken 2009, S. 155).

Eine jede Biografie ist entwicklungspezifisch geprägt, so Fooken weiter. Und die Entwicklung ist immer in einen konkreten familialen, gesellschaftlichen *und* historischen Kontext eingebunden. Sie ist das Resultat der Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt. Je nachdem wie das soziale Umfeld gerahmt ist, kann sich das Entwicklungspotential eines jeden Einzelnen unterscheiden. Wächst man in Familien der gesellschaftlichen Mittel- oder Oberschicht auf, macht man andere Erfahrungen als in der Unterschicht, in religiös geprägten Familien andere als in atheistisch geprägten, in Familien mit zwei Elternteilen und

Geschwistern wieder andere als in Familien mit nur einem Elternteil oder als Einzelkind. Darüber hinaus macht man in Zeiten wirtschaftlichen Wachstums oder wirtschaftlicher Blüte andere Erfahrungen als in Zeiten wirtschaftlichen Abschwungs oder wirtschaftlicher Stagnation (Fooker 2009, S. 162 f.). Auch haben die Gesellschaftssysteme, ob nun kapitalistisch bzw. marktwirtschaftlich oder kommunistisch bzw. sozialistisch geprägt, unterschiedliche Einflüsse auf die eigene Entfaltung. Das Umfeld hat also neben den eigenen biologischen Dispositionen entscheidende Wirkung auf die individuelle Entwicklung. Und jene Entwicklung ist nun in biografischen Gesprächen Inhalt des Austausches.

Wenn Erwachsene aufgefordert werden, über ihre eigene Kindheit und Jugend zu berichten, sprechen sie über Erfahrungen, die längst vergangen sind. Es sind Erfahrungen aus Lebensabschnitten, in denen sich die Befragten nicht mehr befinden, denen sie entwachsen sind.

Was heißt es also als Erwachsene:r über die eigene die Kindheit und Jugend zu sprechen? Es bedeutet, sich zunächst einmal an die eigene Vergangenheit zu erinnern, sich in gewisser Weise auf die Spurensuche zu begeben und Erfahrungen von damals wachzurufen und zu erzählen. Es bedeutet sich in andere Lebensphasen hineinzubegeben, Lebensphasen, die für das eigene Leben als prägende Lebensabschnitte gelten können (Alexi 2014, S. 46). Es bedeutet sich an Zeitabschnitte aus dem eigenen Leben zu erinnern, die von bestimmten vorherrschenden gesellschaftshistorischen, geografischen und kulturell bedingten Rahmenbedingungen beeinflusst waren und sich entsprechend ausgestaltet haben (Alexi 2014, S. 9). Sich an die eigene Kindheit und Jugend zurückzuerinnern bedeutet, sich nicht einfach nur schlicht an Fakten aus der eigenen Vergangenheit zu erinnern. Es bedeutet, sich auf eine bestimmte, voraussetzungsreiche Art und Weise zurückzuerinnern, sind Kindheit und Jugend doch keine naturgegebenen Konstanten, die (allein) am Alter oder der biologischen oder sozialen Reife festgemacht werden können. Es handelt sich um „soziale Konstruktionen, die auf normativen Konventionen und Leitbildern beruhen“ (Hermsen/Schmid 2023, S. 30; auch Scholz 2013; Harring/Schenk 2018). Kindheit und Jugend als Lebensphasen existieren also nicht von selbst. In ihrer Ausgestaltung und Bedeutung werden sie von den Mitgliedern einer Gesellschaft gemacht (Bühler-Niederberger 2019; Hurrelmann/Quenzel 2022).

Wenn Erwachsene über ihre Kindheit und Jugend sprechen, greifen sie auf Erinnerungen aus ihrer Kindheit und Jugend zurück. Sie erzählen aber nicht nur über ihre Vergangenheit, sondern vergegenwärtigen sie i.d.R. im Horizont ihrer Bedeutung für ihr ganzes Leben und damit auch im Hinblick auf ihr aktuelles Selbstbild. Dabei geben sie – so der Stand der Forschung – weniger über

„die Wirklichkeit der erinnerten Ereignisse als über die Wirklichkeit der gegenwärtigen Erinnerungspraxis Auskunft. [...] Ihre Wahrheit ist keine der Fakten, sondern der Selbstdeutung, die mit den Mitteln der Stilisierung, der Ausschmückung, des Verschweigens und der Fiktion operiert“ (Moser 2013, S. 4).

Wenn heute Erwachsene über ihre Kindheit und Jugend sprechen, erzählen sie also auch etwas über ihre Vorstellungen von Kindheit und Jugend und reden nicht (nur) über ihre Kindheit und Jugend.

Im Erinnern stützen sie sich auf verschiedene Quellen. Heinritz, die schon 1994 einen einschlägigen und immer wieder zitierten Aufsatz über „Das Kind in der autobiographischen Kindheitserinnerung“ schrieb, hält fest, dass Erwachsene im Erinnern an die eigene Kindheit auf ein Konglomerat aus verschiedenen Quellen zurückgreifen:

„den Spuren des eigenen Gedächtnisses, den Erinnerungen an Erinnerungen, die immer wieder neu belebt wurden, den Überlieferungen aus dem Familiengedächtnis, den Eindrücken von Fotografien und anderen Dokumenten, den Vorstellungen des Erwachsenen von dem Kind, das er einmal war, sowie seine Idee darüber, wie Kinder sind, dem Einfluss der Gattung der Kindheitsautobiografie usw.“ (Heinritz 1994, S. 171).

Erwachsene geben also nicht einfach wieder, was sie als Kind oder Jugendliche:r wahrgenommen und erlebt haben. Sie „zeigen es vielmehr in der Sicht und Deutung des Erwachsenen, der sich erinnert und seine Erinnerung mitteilt“ (Schulze 2001, S. 174).

Dementsprechend ist es auch von Bedeutung, in welchem Alter man über seine Kindheits- und Jugenderfahrungen spricht oder schreibt. Jana Hensel, die im Alter von 26 Jahren ihre Kindheits- und frühen Jugenderinnerungen in der DDR niederschrieb, sagt zurückblickend, dass sie sich in diesem Alter v.a. auf das Unschuldige, Kindhafte berief. Über Christa Wolfs „Kindheitsmuster“ sagt sie, dass hier im Gegensatz zu ihren Erinnerungen der „Blick der Erwachsenen mit dem des Kindes“ ständig vermischt wurde.

„[I]nsofern ist es anders erzählt als ‚Zonenkinder‘. Christa Wolf war zum Zeitpunkt des Erscheinens siebenundvierzig Jahre alt. Insofern standen ihr mehrere biografische Zeitebenen zur Verfügung, und doch stellt auch sie die Erfahrungen eines Kindes im politischen System des Nationalsozialismus ins Zentrum der Erkenntnissuche“ (Hensel in Engler/Hensel 2019, S. 181 f.).

Auch ist zu vermuten, dass Männer anders über ihre Kindheit und Jugend erzählen als Frauen, werden sie i.d.R. doch anders sozialisiert und haben sie in der (post-)modernen Gesellschaft andere Orientierungen:

„Stereotype Männerthemen ranken sich zumeist um die Bedeutung ökonomischer Sicherung, um berufliche Entwicklung und um Bildung. Dabei besteht dann gerade mit dem Älterwerden die Gefahr der Depotenzierung und der Abstürze für Männer. Die weiblich konnotierten Themen drehen sich um Fragen weiblicher Attraktivität, Mutterschaft und um den weiblichen Generationszusammenhang in Familie. Weibliches

Alter kann dabei mit der Erfahrung von abwertender Ausgrenzung aus den Weiblichkeitsnormen einhergehen, aber auch mit der Integrationserfahrung in weibliche Lebenskontexte. In den heutigen post-modernen Zeiten haben sich mittlerweile sowohl die Zwänge als auch die Sicherheiten solcher normativen Vorgaben weitgehend aufgelöst. Lebensläufe sind unübersichtlicher geworden, es geht – wie bereits postuliert – um die Pluralität von Lebensstilen und um die Forderung nach der Individualisierung von Lebensabläufen“ (Fookon 2009, S. 155 f.).

Mit Fokus auf Fragen des Alter(n)s und dem Wissen darum, dass Erinnerungen an das eigene Gewordensein immer aus der Gegenwart artikuliert werden, ist zu vermuten, dass der Blick auf die Vergangenheit immer auch von der (Nicht-)Erfüllung eigener Wünsche und Erwartungen an die eigene Lebensgestaltung geprägt ist. Die eigene und gesellschaftliche Bewertung des eigenen Lebens wird – so die hier zur Vermutung stehende These – auch auf das in den Mittelpunkt Gerückte aus der eigenen Kindheit und Jugend Auswirkungen haben. Denn festgehalten werden muss, dass Kindheits- und Jugenderinnerungen nicht nur etwas über das vergangene Ich in den Lebensphasen der Kindheit und Jugend aussagen, sondern, wie es Theodor Schulze betont, mehr über den Erwachsenen im Hier und Jetzt und wie er bzw. sie aus der Erwachsenenperspektive an seine Kindheit und Jugend zurückdenkt (Schulze 2001, S. 175).

Psychologischen Studien zufolge haben die meisten Erwachsenen an die Zeit vor dem 3. bis 4. Lebensjahr überhaupt keine eigenen Erinnerungen (Pohl 2007, S. 79). Als Erwachsene:r kann man sich kaum an Ereignisse aus der frühen Kindheit erinnern. Die Lücke wird mit dem Begriff der „infantilen Amnesie“ zusammengebracht. Für Erwachsene scheinen die ersten zwei, drei Lebensjahre eine „tabula rasa“ (Markowitsch 2006, S. 28). Erzählen Erwachsene über die Phase ihrer frühen Kindheit, so sind das häufig von anderen gehörte und von ihnen übernommene Erzählungen. Jene können gefärbt aber auch verfälscht sein, werden in der Regel aber von Erwachsenen für wahr gehalten. Dass man sich kaum selbst an die eigene frühe Kindheit erinnert, liegt daran, dass sich in ihr die Sprache und das Selbstkonzept erst entwickelt (Perrig-Chiello 2014, S. 16). Das Erinnern selbst hängt aber eng mit der Sprache zusammen. Erinnerungen werden über die Sprache geteilt. Ist die Sprache in der Zeit des Erlebens noch nicht oder nur rudimentär vorhanden, können Erinnerungen nur schwer memoriert werden und entziehen sich demnach der Möglichkeit des Abrufens im höheren Alter.

Darüber hinaus wird festgehalten, dass Erinnerungen an die Kindheit häufig unzusammenhängend, bild- und ausschnitthaft sind. Erwachsene Erzähler:innen präsentieren aus ihrer Kindheit eher Erlebnisbruchstücke, Bilder und episodenhaften Verdichtungen (Rosenthal 2024, S. 148). Der Modus des Erinnerns ist häufig ähnlich. Verschiedene Studien halten fest, dass die eigene Kindheit des Öfteren weniger kritisch und kulturpessimistisch eingeschätzt wird als die heutige Kindheit (Alexi 2014, S. 34). Die eigene Kindheit wird eher im Modus

sozialromantischer, nostalgischer Verklärung erinnert. Unterschiedliche Studien kommen zu dem Ergebnis, dass die eigene Kindheit häufig als die vielfältigere, stärker gemeinschaftsorientierte, naturorientierte dargestellt wird, die, stärker als die heutige, mit spontanem und wildem Spiel verbunden gewesen sei (Kränzl-Nagl 1998, S. 23). Das hat auch etwas mit dem Bild von Kindheit zu tun, wie es sich im Zuge der Aufklärung etabliert hat.

Kinder wurden lange Zeit als „ideale Wesen“ betrachtet. Schiller schrieb:

„Die Kindheit ist die einzig unverstümmelte Natur, die wir in der kultivierten Menschheit noch treffen. Fröbel war der Ansicht, dass ‚in der Kindheit Gott dem Menschengeschlecht besonders nahe sei.‘ Die Kindheit galt als ‚frei‘ von der Entfremdung und Zerrissenheit, die die Erwachsenen der bürgerlichen Gesellschaft spürten“ (Klika 2009, S. 147 f.).

In der Reformpädagogik erschien das Kind „als göttliches, reines, [sic!] Wesen, der Erwachsene wurde dagegen als neurotisch, verbildet und verdorben betrachtet“ (Klika 2009, S. 148).

Das ist ein anderes Bild von Kindheit, als es der Gesellschaft des Mittelalters attestiert wird, in der Ariés zufolge die Gesellschaft noch „kein Verhältnis zur Kindheit“ (Ariés 1975, S. 209) gehabt hätte, Kinder Erwachsenen ab einem bestimmten Alter gleichgestellt waren. Es ist aber auch ein anderes Verständnis zur Kindheit, als es von Neil Postman Ende der 1980er Jahren aufgerufen wurde, der davon ausging, dass in der Moderne die Kindheit verschwand, orientier(t)en sich Kinder und Erwachsene doch eher an der Lebensphase der Jugend und verflüssigten sich die Lebenspassagen zwischen Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter (Postman 1987).

Wenn nun über die eigene Kindheit (und Jugend) erzählt wird, so entspricht sie auch einer bestimmten Sicht auf die Lebensphase(n), einer Sicht, die entweder als unschuldige Phase, als nicht so andere Lebensphase oder als von Sorgeberechtigten abhängige Phase betrachtet wird. Das Bild von Kindheit ist in die Erzählungen eingewoben. Darauf wird direkt oder indirekt zurückgegriffen, auch weil man sich mitunter gar nicht an allzu viel Selbsterlebtes aus der eigenen Kindheit erinnern kann.

Erinnerungen an die Jugend sind meist vielfältiger vorhanden als jene an die Kindheit. In psychologischen Studien wurde herausgearbeitet, dass sich in autobiografischen Erinnerungen besonders viel an Ereignisse im Alter von 15 bis 30 Jahren erinnert wird. Jenes Phänomen wird mit dem Begriff des „Reminiscence Bump“ in Verbindung gebracht (u.a. Steiner et al. 2013). Die Phase ist eine, in der Jugendliche und junge Erwachsene aufgefordert sind, selbstständig zu werden:

„In der Jugendphase entstehen Neudefinitionen bisheriger Beziehungen (zu den Eltern, der Familie, Freunden, Gleichaltrigen, Erwachsenen) – bisherige Autoritätsstrukturen werden durch Selbstständigkeitsansprüche der Heranwachsenden in Frage gestellt und eine Suche beginnt. Jugendliche suchen nach der eigenen Identität – jenseits

der Erwartungen der anderen – und Stellen viele Fragen: ‚Wer bin ich?‘ ‚Was sind meine Ziele (beruflich, privat, persönlich)?‘ ‚Was ist mein Lebenssinn?‘ ‚Wie erlebe und definiere ich die Welt?‘ ‚Was sind meine derzeitigen und zukünftigen Orientierungen?‘ [...] Man kann das Jugendalter als Schwellenphase zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus betrachten. Heranwachsende vollziehen in modernen Gesellschaften diese Prozesse weitgehend in eigener Regie, aber es finden sich dabei Elemente klassischer Initiationsrituale. Kommunion, Konfirmation, Jugendweihe finden sich zwar auch noch in unserer Gesellschaft, dennoch sind sie nicht mehr verbindlich für alle Heranwachsenden geregelt.³ Parallel dazu schaffen sich Jugendliche durch (sub)kulturelle Gruppenbindungen einen gesellschaftlich separierten (öffentlichen und symbolischen) Raum.⁴ [...] [Die Jugendphase] ist eine Zeit, in der die Jugendlichen sich auf ihre zukünftige Position in der Gesellschaft vorbereiten, eine Lehrzeit in Schule, Beruf oder Studium. In unserer modernen Gesellschaft gewährt man den Jugendlichen ein psychosoziales Moratorium. Dies ist traditionell eine Zeit der Erprobung und Abenteuer, insbesondere für männliche Jugendliche, und eine Zeit, in der sich die Jugendlichen von den Eltern separieren, während die Gruppe der Gleichaltrigen (die Peer-group) an Bedeutung gewinnt“ (Friebertshäuser 2009, S. 188).

In jener Zeit treffen Jugendliche viele Entscheidungen, die ihren weiteren Lebensweg determinieren. Vor diesem Hintergrund werden die Ereignisse und damit gemachten Erfahrungen gehäuft abgerufen und erzählt. Sie gehören zu den

-
- 3 Anders war es in der DDR. Nach einem anfänglichen Verbot wurde die Jugendweihe „1954 mit großem Propagandaaufwand als Bekenntnis zum Staat und seiner Ideologie eingeführt“. Sie wurde binnen „kürzester Zeit durchgesetzt“ (Kauke-Keçeci 2002, S. 212). 1955 nahmen nur 17,7 Prozent der Jugendlichen an der Jugendweihe teil, 1961 waren es schon 90,3 Prozent, 1989 98 Prozent aller Jugendlichen (Kauke-Keçeci 2002, S. 212; Bickelhaupt 2015). Der Anteil jener, die zur Konfirmation oder Firmung gingen, sank hingegen ab. Zwar gab es in der DDR immer Jugendliche, die an der Jugendweihe *und* der Konfirmation bzw. Firmung teilnahmen, es gab Jugendliche, die nur am christlichen Glaubensbekenntnis mitwirkten und einige wenige, die bei keinem der Jugendriten dabei waren. Die meisten Jugendlichen jedoch vollzogen die Jugendweihe (vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kap. 2.4.3, 2.4.4 sowie 3.3).
- 4 Zu DDR-Zeiten gab es in den 1950er Jahren die (Sub-)Kulturen der „Halbstarke“ (Jannsen 2018), in den 1960ern die der „Rock’n Roller“ (Bundesstiftung für Aufarbeitung 2024), in den 1980ern die der „Punks“ (Hahn 2018), des „Heavy Metal“ (Zaddach 2018), es gab die „Popper“, „Rocker“, „Grufies“ und „Skinheads“ (Bundesstiftung für Aufarbeitung 2024). Für Jugendliche in der DDR gehörte es, wie auch in Westdeutschland dazu, „das Vorhandene in Frage zu stellen, Neues zu denken und zu erproben.“ Das ist für die Entwicklungsphase typisch. Jugendliche haben „wie Seismographen einen Spürsinn für tiefer liegende Probleme in einer Gesellschaft. Als Neankömmlinge nehmen sie scheinbar sehr sensibel wahr, was um sie herum geschieht. Und sie sind noch wenig eingebunden in erwachsene Bindungen und Verpflichtungen. Das gibt ihnen Freiräume, macht sie zugleich zu einer risiko- und protestbereiten, aber auch energievollen Gruppe mit neuen Ideen. Und darin liegt immer auch ein Potenzial“ (Friebertshäuser 2009, S. 190 f.).

zentralen Bestandteilen des eigenen Lebens (Pohl 2010, S. 79 f.) und werden häufig emotional hoch bewertet (Perrig-Chiello 2014, S. 16).

Interessanterweise werden im Erinnern dann aber – ähnlich wie in der Kindheit – eher positive als negativen Lebensereignissen memoriert (Steiner et al. 2013, S. 2). Anders als bei Erzählungen über die Kindheit wird aber auch die Phase der späten Jugend häufig im Sinne aufeinanderfolgender Geschichten erzählt (Rosenthal 2024, S. 148). Bei Erzählungen rund um die Jugend wird entsprechend der Entwicklungsaufgabe der Ablöse vom Elternhaus vermehrt über gemeinsame Erlebnisse mit Gleichaltrigen und die größer werdende Eigenständigkeit, auch in gedanklichen Prozessen, erzählt. Es wird über den Aufbau von Zweierbeziehungen und den Eintritt ins Berufsleben gesprochen. Es geht um Erinnerungen an das stärkere Streben nach Individualität, Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung, Fragen der Autonomie und sozialer Kontakte sowie Wandlungs- und Bildungsprozesse (Baacke/Sander 2006, S. 263). Es wird, wie Pérez in seiner Analyse ausgewählter biografischer Texte festhielt, v.a. über den Aufbau sozialer Beziehungen außerhalb der Familie, der Suche nach Anerkennung in der Peergroup und über eine bewusste Selbstverortung in der Gesellschaft gesprochen (Pérez 2024, S. 269).

Hintergrund dafür ist, dass es in der Phase der Jugend darum geht, sich seiner eigenen Person bewusst zu werden und dementsprechend ein Selbstbewusstsein zu entwickeln, mit den physischen und emotionalen Veränderungen der Pubertät zurechtzukommen, eine gewisse Selbstständigkeit zu erlangen, eigene Entscheidungen zu treffen, die Beziehungen zu Gleichaltrigen selbstständig zu regeln u.a.m. (Sander 2016). Gleichzeitig geht es um das „Spannungsverhältnis von gesellschaftlicher Regulierung und jugendlicher Positionierung“ (Grunert 2020, S. 29).

Erinnerungen an die Kindheit und Jugend erzählen also immer aus der Kindheit und Jugend. Sie erzählen aber – wie alle autobiografischen Erinnerungen – im Modus der Rekonstruktionen aus der Gegenwart, genauer der Rekonstruktion aus der Gegenwart für die Zukunft. Es sind Erinnerungen, die aus der Perspektive von Erwachsenen und nicht der unmittelbar Betroffenen rekonstruiert werden (Onken 2021, S. 156).

Erinnerungen an das Aufwachsen sind also keine authentischen Berichte über das Leben als Kind oder Jugendliche:r. Erinnerungen verorten sich an der „Grenze zwischen Dichtung und Wahrheit“ (Heinritz 1994, S. 171). Sie sind alles andere als zuverlässig, entsprechen keiner objektiven Wiedergabe von Vorkommnissen, sondern sind „subjektive Rekonstruktionen mit multiplen systematischen Verzerrungen“ (Perrig-Chiello 2014, S. 16). Dabei werden zwar wichtige Punkte der eigenen Lebensgeschichte und Selbstbeschreibung markiert; erzählt werden Schlüsselerlebnisse, Wendepunkte wie auch alltägliche Erfahrungen, die man in der Kindheit oder Jugend gemacht hat und die für das autobiografische Selbst der Gegenwart Bedeutung haben.

Damit lässt sich festhalten, dass das Erinnern an die eigene Kindheit und Jugend im Sinne einer Selbstdarstellungsabsicht aus der Gegenwart heraus

formuliert wird (Heinritz 1994, S. 163). Herausgegriffen werden Momente, die das Selbst erklärbar machen wollen und auch für das erwachsene und gegenwärtige Ich eine wichtige Bedeutung haben.

2.2.3.2 Erinnerung an Kindheit und Jugend in der DDR

Wurde im vorangegangenen Abschnitt über den bestehenden Forschungsstand zum Erinnern an die Kindheit und Jugend allgemein geschrieben, soll es im Folgenden um Studien gehen, in denen das Erinnern an die Kindheit und Jugend in der DDR analysiert wurden. Dabei muss zunächst einmal festgehalten werden, dass es nur wenige Studien zum autobiografischen Erinnern an die Kindheit und Jugend in der DDR gibt. Abgesehen von mehreren literaturwissenschaftlichen Studien (vgl. hierzu u.a. Kümmerling-Meibauer 2019; Pérez 2024; Roeder 2019; Schlicht 2024; Warchold 2016) wurde dem Thema bislang nur wenig nachgegangen (Falkenberg/Bernhard 2025, i.E.).

Wenn es um Kindheit und Jugend in der DDR geht, werden in der DDR vorhandene Kindheitskonzepte thematisiert (Kirchhöfer 2000; Andresen 2006), Kinder-Bilder (Ullrich/Kaufmann/Schröter 2015) oder Konstruktionen von Kindheit in der DDR erörtert (Kirchhöfer et al. 2003). Die Kindheit und Jugend in der DDR wird im Kontext einer Geschichte der Erziehung (Tenorth 2010) oder pädagogischer (Kallert 2006) bzw. ideologischer (Wiegmann 2003, 2007; Geißler/Wiegmann 1996) Erziehungs- und Bildungskonzepte analysiert, auch aus der Perspektive der Schul- und Erziehungsgeschichte der SBZ und DDR beschrieben (u.a. Droit 2014; Geißler 2015, 2023). In bestehenden Studien wird über Veränderungen der kindlichen und jugendlichen Lebenswelten seit der Nachkriegszeit geschrieben, Vergleiche zwischen der DDR und der Bundesrepublik hergestellt (u.a. Büchner/Krüger 1991; Dreke 2022; Friedrich/Gries 1991; Hille/Jaide 1990; Klika 2013, S. 692; Kirchhöfer 2006; Zinnecker/Silbereisen 1996). Es sind eher historisch orientierte Analysen der Kindheit und Jugend in der DDR. An autobiografischen Erzählungen orientierte Untersuchungen wurden in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften bisher kaum analysiert. Anders sieht es in den Literaturwissenschaften aus. Hier gibt es einige Studien, die sich mit Texten zum Aufwachsen in der DDR beschäftigen.

So ist Katja Warchold in ihrer Studie „Erschriebene Heimat: Erinnerungen an Kindheit und Jugend in der DDR in Autobiographien der Nachwendezeit“ der Frage nachgegangen, wie sich ostdeutsche Autor:innen der Jahrgänge 1964 bis 1976 an ihre Kindheit und Jugend erinnern. Sie hat die Texte von Autor:innen untersucht, die in verschiedenen sozialen Milieus aufwuchsen. Sie fragte danach, wie sich „Ostdeutsche, die die DDR nur als Kinder oder Jugendliche erlebt haben, an ihr Aufwachsen erzählend erinnern, d.h. welche Themen und Inhalte sie auswählen“ und ob sie „verallgemeinern“ und in kollektiver Form an „Kindheit und Jugend in der DDR“ erinnern (Warchold 2016, S. 2). Sie wollte wissen, „welchen Beitrag die

ausgewählten Texte zur kollektiven Erinnerung bestimmter sozialer Gruppen bzw. der gesamten Gesellschaft leisten und inwiefern die Darstellungen mit der gegenwärtigen existierenden kollektiven Erzählung kohärent sind“ (Warchold 2016, S. 5).

Es stellte sich heraus, dass die Autor:innen, die sie analysierte, in ihrer Beschäftigung mit dem Aufwachsen in der DDR „besonderen Wert auf die Illustration der gelebten Wirklichkeit fernab abstrakter Kategorien wie Diktatur oder Unrechtsstaat“ legten:

„Sie beschreiben in unterschiedlichem Maße die Verwobenheit des staatlichen Systems mit dem Alltagsleben und illustrieren das Spannungsverhältnis zwischen einer weitestgehend verregelten und durchstrukturierten Lebenswelt in einem zentralistischen Staatswesen und den sich daraus ergebenden individuellen Gestaltungsmöglichkeiten“ (Warchold 2016, S. 6).

Im Vergleich mit den unterschiedlichen Autor:innen scheint durch, dass es nicht nur eine DDR-Kindheit und Jugend gab, sondern dass die Kindheit und Jugend auch innerhalb eines zentralistisch gesteuerten Systems divers war (Warchold 2016, S. 9). Gleichzeitig treten in den Texten

„wiederkehrende Topoi, wie der strukturierte, durchorganisierte Schulalltag, die Unterrichtsfächer Russisch und Produktive Arbeit, das Sammeln von Sekundärrohstoffen oder die FDJ [auf]. Diese Topoi werden auch in massenmedialen Beiträgen über Kindheit und Jugend in der DDR immer wieder beschworen. Somit sind sie Teil des sogenannten *national narrative* über die DDR“ (Warchold 2016, S. 309).

Zudem arbeitete Warchold heraus, dass gerade die Erinnerungen an Kindheit verschwommen waren. Häufig waren sie mit Bildern und Berichten aus den Medien überblendet (Warchold 2016, S. 310), sodass unklar bleibt, ob es eigens erlebte Erfahrungen waren oder vom öffentlichen Diskurs beeinflusste Erinnerungen. Warchold kommt zu dem Ergebnis, dass die Autor:innen in ihren Texten zwar ihre eigene Sicht auf die Vergangenheit erzählen, sie sich aber immer inhaltlich und auch stilistisch an den „dominierenden Erzählungen des öffentlichen Diskurses über die DDR-Vergangenheit“ orientieren und sich dieser bedienen (Warchold 2016, S. 311). Neben Alltagsfreuden als Kind oder Jugendlicher wird von einigen Autor:innen

„Überwachung, Repression und Kontrolle, vom notwendigen Beherrschen einer doppelten Sprache, davon wie Freizügigkeit und Wahlmöglichkeit beschnitten wurden, vom Eingreifen des Staates in die Biographie des Einzelnen und von Möglichkeiten der Verweigerung und des Unterlaufens staatlicher Kontrolle [gesprochen]. Sie zeigen auf, wie sie die Widersprüche zwischen Propaganda und Realität in ihrer Lebenswelt erfahren haben“ (Warchold 2016, S. 311).

In der Analyse fiel Warchold (2016, S. 311) auf, dass auf „dem Buchmarkt [...] keine autobiographischen Texte von AutorInnen [existieren], die in den 60er und 70er Jahren geboren wurden, in dem systemkonformes Verhalten gutgeheißenen und Sympathie mit dem Staat bis zu seinem Scheitern und darüber hinaus bekundet wird“. Es gibt keine Texte, die „existierende Erinnerungsnarrationen“ dekonstruieren oder versuchen „Gegen-Erinnerungen ins kollektive Gedächtnis einzuschreiben“ und trotzdem bieten sie Hinweise darauf, wie sich offizielle und private Erinnerungen unterscheiden (Warchold 2016, S. 320).

Auch Corinna Schlicht kam 2024 zu dem Ergebnis, dass literarische Kindheitserinnerungen an die DDR zwischen einem Erinnern an individuelle Erlebnisse und gesellschaftspolitischen Bedingungen angesiedelt sind. Das sei – so ihr Ergebnis – typisch für Kindheitserinnerungen an die DDR, werden in den Romanen doch gerade die „gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen bewusst wahrgenommen und reflektiert“ (Schlicht 2024, S. 235).

Ebenso arbeitete Caroline Roeder in der Analyse verschiedener Romane, in denen an die DDR-Kindheit(en) erinnert wird, heraus, dass sich im Erinnern auch immer an die DDR erinnert wird. Ein Erinnern jenseits gesellschaftspolitischer Einordnung scheint es nicht zu geben, jedoch positionieren sich die Autor:innen zur DDR unterschiedlich, sie erinnern die DDR entweder als Ort ‚verlorener Kindheit‘, als ‚postfaktische Inszenierung‘, als Ort ‚verlorener Autonomie des Individuums‘ oder als ‚vergangene Utopie‘ (Roeder 2019) und zeigen damit verschiedene Positionierungen zur DDR als nicht mehr existierenden Staat auf.

Stilistisch wird in den Texten, wenn es sich um „Beschreibungen von All-gemeingültigem oder vermeintlich verallgemeinerbaren Erfahrungen handelt“ mit dem Mittel der Wir-Perspektive geschrieben (Warchold 2016, S. 312). Ältere, zwischen 1964 und 1972 geborene Jahrgänge erinnern sich Warchold (2016, S. 313) zufolge der Vergangenheit ironisch distanziert bzw. kritisch reflektiert. Jüngere, ab 1973 geborene Autor:innen hingegen arbeiten weniger ironisch, verstärkt kommentierend, zum Teil nostalgisch und sentimental (Warchold 2016, S. 314).

Kommt Warchold noch zu dem Ergebnis, dass Kindheits- und Jugenderinnerungen in einem Spannungsverhältnis zwischen privatem und öffentlichem Leben niedergeschrieben werden und dem Versuch eines Beheimatungsprozesses unterliegen, konstatiert Bettina Kümmerling-Meibauer (2019, S. 142), dass Autor:innen jüngerer Werke zugeben,

„dass ihre Erinnerungen episodisch sind und dass ihre Aufzeichnungen auf fragmentarischem Wissen basieren. Darüber hinaus merken sie an, dass Erinnerungen abhängig vom Kontext sind und bei Wiederholungen sich ändern, bis hin zur Elaboration und Konfabulation. Mit dieser Einsicht gehen sie mit Erkenntnissen aus der Gedächtnisforschung konform: Erinnerungen sind mentale Konstruktionen“.

Werden in der Literaturwissenschaft also relativ rege Kindheits- und Jugenderinnerungen an die DDR analysiert, so sind sie in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Studien bisher eher rar gesät. Auswertungen auf Grundlage biografisch-narrativer Interviews wurden und werden selten durchgeführt. Mir bekannte Ausnahmen bieten der Sammelband von Ute Geiling und Friederike Heinzl (2000) mit dem Titel „Erinnerungsreise – Kindheit in der DDR“ sowie das Herausgeberwerk „Jugendkultur in Stendal: 1950–1990“ von Günter Mey (2018). Im Buch von Geiling und Heinzl haben die Herausgeber:innen Studierende des Lehramts an Grundschulen mit ostdeutscher Sozialisation angeregt, die Phase ihrer Kindheit individuell und kollektiv zu rekonstruieren, die dann in dichte Beschreibungen oder narrativ gehaltene Forschungsdesigns überführt wurden. Der Schwerpunkt lag auf der Analyse der Lebenswelten von Sechs- bis Zehnjährigen in den 1980er Jahren der DDR.

Im Band von Günter Mey wird eine lokale jugendkulturelle Geschichte geschrieben. Hierfür wurden Zeitzeug:innen über ihre Jugend in der DDR in Stendal befragt und portraitiert. Der Schwerpunkt lag auf den Erinnerungen v.a. musikalisch geprägter jugendlicher Freizeiterfahrungen (Mey 2018). In den Bänden spielen die politischen Begleitumstände der Kindheit und Jugend in der DDR, „die ideologische Beeinflussung der Heranwachsenden, die Formung ihres Denkens und Fühlens“ mal mehr, mal weniger eine Rolle, ragten sie „doch hinein in die Kindergärten, die Schulen, die diversen Organisationen“ (Engler in Engler/Hensel 2019, S. 180), jedoch werden sie – wie Jana Hensel rückblickend für ihren 2002 erschienenen Roman „Zonenkinder“ erzählt – eher im Modus des Unschuldigen, Kindhaften und weniger zu Kritisierenden erzählt (Hensel in Engler/Hensel 2019, S. 180).

Die Bände thematisieren zwar Ausschnitte eines Erinnerns an die Kindheit oder Jugend in der DDR. Sie fokussieren aber nicht, was es heißt, sich als heute Erwachsene:r an die Kindheit und Jugend in der DDR zu erinnern und damit aus der Gegenwart in die Vergangenheit zu blicken und aus dem Hier und Jetzt seine Erinnerungen an die Kindheit und Jugend zu rekonstruieren. Sie beantworten nicht, mit was für einer Perspektive Erwachsene auf ihre Kindheit und Jugend in der DDR zurückblicken und wie sie sich dazu positionieren. Sie thematisieren auch nicht, inwieweit nicht nur die innerhalb der DDR in der Kindheit und Jugend gemachten Erfahrungen entscheidend für den Blick zurück sind, sondern dass auch das sich an diese Entwicklungsphasen anschließende Erwachsenenalter in der DDR und/oder der Bundesrepublik Deutschland, die darin gemachten persönlichen und gesellschaftlichen Erfahrungen sowie die Diskurse rund um das Bild der Ostdeutschen (u.a. Oschmann 2023; Engler/Hensel 2019) mitentscheidend sein können für die von Einzelnen formulierten Erinnerungen an die Vergangenheit.

Auch ist zu vermuten, dass das im mündlichen Interview mitgeteilte Erinnern an die Bildungsinstitutionen der Kindheit und Jugend in der DDR ein anderes ist, als das von Autor:innen niedergeschriebene, unterscheiden sich doch niedergeschriebene und auf dem Buchmarkt publizierte Texte von mündlichen Erzählungen.

Während schriftliche autobiografische Texte durch ihre Form und Struktur einen formellen Rahmen bieten und oft gezielt bestimmte Narrative und Themen herausstellen, sind mündliche Erzählungen eher spontaner und können direkte Reflexionen und Reaktionen des Erinnernden widerspiegeln. Diese Unterschiede in der Gattungszugehörigkeit beeinflussen, wie Erinnerungen dargestellt und interpretiert werden. Schulze zufolge sind von Autor:innen niedergeschriebene autobiografische Texte über die eigene Kindheit (und Jugend) mit größerer Konkretheit, stärkerer affektiver Färbung und häufig episodischen Charakter oder szenischer Darstellung geschrieben. Sie erschaffen sinnliche Eindrücke, sind häufig gespickt mit wörtlichen Zitaten, Redewendungen oder Dialogausschnitten. Durch die Verwendung von adjektivistischen und adverbialen Ergänzungen oder ausführlichen Beschreibungen thematisieren sie Emotionen. Mündlich mitgeteilte Erinnerungen hingegen zeichnen sich seiner Analyse nach verstärkt durch einen summierenden Charakter aus. Sie basieren zum Teil auf Erinnerungen anderer, auf Zeugnissen oder angeeignetem Wissen, beinhalten eine Vielzahl an sich häufig wiederholenden Wahrnehmungen, die dann im Erzählen zu einem Gesamteindruck zusammengefügt werden (Schulze 2001, S. 171 f.).

Im Rahmen der hier vorliegenden Studie stehen nun mit Fokus auf die Erinnerung an die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen in der DDR gerade die in autobiografischen Interviews *mündlich* mitgeteilten Erinnerungen im Zentrum. Es wird gefragt, wie und worin sich die Erinnerungen verschiedener in der DDR Aufgewachsener gleichen und unterscheiden. Es wird untersucht, wie sie ihr eigenes Aufwachsen in der DDR je nach Standortgebundenheit reflektieren, ob sie ihre Kindheit und Jugend im Sinne des Arrangement-, Fortschritts- oder Diktaturgedächtnisses (Sabrow 2009) erinnern, ob sie eher ein nostalgisch verklärendes Bild ihrer Kinder- und Jugendtage erzählen oder doch eher im Sinne des öffentlichen Erinnerns kritisch auf ihre Kinder- und Jugendtage zurückblicken. Vermutet werden kann, dass sie sich, je nach eigenem Erleben in der Kindheit und Jugend und der nachträglichen Reflexion, unterschiedlich an ihre Kindheit und Jugend erinnern. Womit die Differenzen einhergehen, wie der Blick auf die Kindheit und Jugend viele Jahrzehnte nach dem Erleben rekonstruiert wird, ist Thema dieses Buches.

2.3 Generationsgeschichte der DDR

Ein Erklärungsansatz für das unterschiedliche Erinnern an das Aufwachsen in der DDR lässt sich darin finden, dass Personen, die sich an ihre Kindheit und Jugend in der DDR erinnern, zu verschiedenen Zeiten geboren und aufgewachsen sind. Die DDR war in ihrem 40-jährigen Bestehen keine statische Gesellschaft. Zwischen ihrer Gründung am 07. Oktober 1949 und ihrem Sturz 1989 war sie geprägt von einer Abfolge wichtiger historischer Ereignisse mit für die Gesellschaft einschneidenden Folgen. Zu nennen sind nach ihrer Gründung u.a.

- der Tod Stalins am 05. März 1953;
- der Volksaufstand am 17. Mai 1953,
- der Mauerbau am 13. August 1961,
- das Kahlschlagplenum im Dezember 1965,
- der Prager Frühling zwischen dem 05. Januar und 21. August 1968;
- der Machtwechsel von Ulbricht zu Honecker 1971,
- die Ausbürgerung Wolf Biermanns am 16. November 1976,
- die Solidarność-Bewegung in Polen, gegründet am 31. August 1980,
- die Reformbewegungen von Michail Gorbatschow zwischen 1985 und 1989,
- die Nuklearkatastrophe in Tschernobyl am 26. April 1986 wie auch
- der 40. Geburtstag der DDR am 07. Oktober 1989 (Sabrow 2013; Engler 2025).

Die DDR hat sich im Laufe ihrer Zeit verändert. In ihr lebten Menschen unterschiedlichen Alters. Manche waren schon erwachsen, als sich die DDR gründete, andere sind in sie hineingewachsen, wieder andere in ihr aufgewachsen, ohne ein anderes Gesellschaftssystem kennengelernt zu haben, weitere haben nur ihre Kindheit in der DDR verbracht, ihre Jugend dann aber in der Nachwendezeit. Im Älterwerden begegneten sie historischen Ereignissen und Entwicklungen innerhalb der DDR, die auf sie je nach Alter unterschiedlich prägende Wirkungen hatten. Entsprechend wird von mehreren Autor:innen konstatiert, dass die Erinnerungen an die DDR generationsgebunden sind und die DDR als Generationsgeschichte gelesen werden müsse (Ahbe/Gries 2007; Engler 2002, 2019; Lindner 1996; Lindner 2003; Martens 2020; Warchold 2016 u.a.).

Die Frage der generationsspezifischen Prägung entstammt den theoretischen Überlegungen Karl Mannheims, die er schon 1928 im Aufsatz „Das Problem der Generationen“ verfasst hat. Mannheim geht in Analogie zum Klassenbegriff von einer Generationslagerung aus. Er schreibt, dass in bestimmten Generationen ein Generationszusammenhang entstehen kann. Dieser entsteht, wenn es zu einer bestimmten Zeit bestimmte historische Neuerungen gibt, die einen kollektiven Problemhorizont innerhalb einer Generation formieren. Generationen, die v.a. in der Jugend von bestimmten einschneidenden historischen Ereignissen betroffen sind, können eine Generationseinheit bilden. Sie können ähnliche Orientierungs- und Handlungsmuster ausprägen und für ihre Generation spezifische weltanschauliche, soziale oder politische Sichtweisen oder auch Artikulationsstile entwickeln, die ihren Interpretationen des historischen und biografischen Erfahrungshorizonts einen Wir-Sinn verleihen (Mannheim 1964, S. 544; vgl. auch Liebau 1997, S. 296; Corsten 2001, S. 477, 511; Klika 2009).

Die Phase der Jugend ist für Mannheim so entscheidend, weil hier erste Ablöseprozesse vom Elternhaus stattfinden. In jener Phase gewinnen Peers und Gleichaltrige an Bedeutung, man beginnt intensiver mit seinem Umfeld, nicht nur im sozialen, sondern auch im kulturellen und politischen Austausch zu treten und damit seine Identität zu formen. Und so schreibt Klika, Mannheim interpretierend,

„Angehörige nahe beieinander liegender Geburtsjahrgänge und Milieus entwickeln in der empfänglichen Jugendphase, so die These, durch ähnliche Erfahrungen, Moden, Lebensstile usw. ähnliche Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsweisen, die sich nicht nur in gemeinsamen Vorlieben für bestimmte Musikstile, Kleidung, Freizeitbeschäftigung äußern, sondern auch in politischen Orientierungen u.a. Diese Generationslagerungen können durch bestimmte kollektive Schlüsselerlebnisse zu einem Generationszusammenhang und, noch enger, zu einer ‚Generationseinheit‘ verschmelzen. Die ‚Generationseinheit‘ kann einen Habitus politischer, sozialer, kognitiver Wahrnehmungs-, Handlungs- und Deutungsmuster ausbilden, der sich von Angehörigen anderer Alterskohorten, kategorial und in der Regel lebenslang unterscheidet“ (Klika 2009, S. 141).

Nun müssen Mannheim zufolge Geburtskohorten nicht automatisch eine Generationseinheit bilden. Sie kristallisieren sich nur heraus, wenn die Geschichte durch große, die gesamte Gesellschaft erfassende und spaltende Zäsuren, wie Kriege oder Revolutionen, geprägt werden und diese von den Generationsmitgliedern ähnlich verarbeitet werden (Jureit/Wildt 2005, S. 20). Sofern nur eine lockere Kopplung des Generationszusammenhangs gegeben ist, kann es unterschiedliche Gruppen geben, die auf jeweils verschiedene Weisen die historischen Ereignisse und Erlebnisse verarbeiten und somit unterschiedliche Generationseinheiten bilden (Mannheim 1964, S. 544; Corsten 2001, S. 479). Hier würde man dann von generationsspezifischen Milieus, das heißt von konkreten, in einem Nahfeld interagierenden Gruppen und nicht von gesamtgesellschaftlichen Generationseinheiten sprechen (Corsten 2001, S. 480; Bohnsack et al. 1996).

Neben jenen eher soziologisch orientierten Generationsverständnis kann in biografischen Verortungen und Reflexionsprozessen auch ein genealogisches Generationsverhältnis zum Tragen kommen:

„Das genealogische Generationskonzept basiert auf der familialen Abstammungslinie von Zeugenden und Gezeugten und unterscheidet u.a. Kinder-, Eltern-, Großelterngenerationen einer Familie. [...] Erforscht werden etwa der generationale Wandel über mehrere Generationen einer Familie, deren Traditionsbildung, Weitergabe unbewusster Beziehungsmuster etc.“ (Klika 2009, S. 142).

Darüber hinaus wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs auch immer von einem pädagogischen Generationsverhältnis gesprochen:

„Im pädagogisch-anthropologischen Diskurs bilden Zeitlichkeit (Geburt, begrenzte Lebenszeit, Tod) und Leiblichkeit basale Kategorien menschlichen Lebens. Daher sind die Einteilungen in Generation und Geschlecht als basale Ordnungsmuster in jeder Gesellschaft zu finden, auch wenn die Inhalte, mit denen die Kategorien jeweils gefüllt sind, differieren. [...] Mit dem Begriff Generation gewinnen wir aus dieser Perspektive

also eine anthropologische Konstante, die gleichwohl jeweils historisch variabel gestaltet wird. [...] Das pädagogische Generationskonzept basiert auf dem genealogischen und gibt ihm eine kulturelle Wendung. [...] Dies geht zurück auf Schleiermacher, der die Frage ‚Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?‘ als Ausgangspunkt und Basis für die Erziehungstheorie nahm.“ Es geht darum die „Problematik: den Horizont von Vermittlung und Aneignung angesichts der Differenz zwischen Kulturansässigen und Kulturneulingen“ zu ergründen (Klika 2009, S. 142 f.).

In der Generationengeschichte der DDR wird vorwiegend mit dem Generationskonzept von Mannheim gearbeitet. Verschiedene Autor:innen haben die Geschichte der DDR im Sinne einer Generationengeschichte niedergeschrieben. Immer wieder benannte Autor:innen sind der Kulturosoziologe Wolfgang Engler (1999, 2002), der Kulturwissenschaftler Bernd Lindner (1996, 2003) und der Sozialwissenschaftler Thomas Ahbe, der gemeinsam mit dem Historiker Rainer Gries (2007) die DDR aus einer generationengeschichtlichen Perspektive beschrieb.⁵ Im direkten Vergleich der Autoren fällt auf, dass Engler, Lindner wie auch Ahbe und Gries die Generationengeschichte der DDR jeweils anders einteilen und zuweilen auch unterschiedlich benennen. Engler schreibt in verschiedenen Publikationen die Generationengeschichte der politischen und kulturellen Elite; Lindner wie auch Ahbe und Gries die der Gesamtbevölkerung. Trotz der Unterschiede kommen sie im Zeitverlauf der DDR im Großen und Ganzen zu ähnlichen Ergebnissen und sollen im Folgenden genauer hinsichtlich der Bedeutung für die DDR und im Sinne einer Generationenlagerung vorgestellt werden.

Der Übersicht halber sind die jeweiligen Generationseinteilungen in der folgenden Abbildung sortiert, und nach ihren Geburtsjahrgängen abgebildet:

5 Neben den hier aufgeführten, gibt es weitere, inhaltlich nicht näher ausgeführte Autor:innen, die sich mit der Generationengeschichte der DDR beschäftigten. Ines Geipel (2014) definiert alle in der DDR Sozialisierten als „Generation Mauer“; Lutz Niethammer unterscheidet zwischen „Aufbaugeneration“, „Mauerkindern“ und „Mauerfallkindern“ (Ohse 2003, S. 239); Hartmut Zwahr (1994) unterteilt in „FDJ-Aufbaugeneration“ und „Kinder der Republik“ (Zwahr 1994, S. 447 ff.); Erika Hoerning (2007), die ähnlich wie Engler (1999, 2002) die Elite der DDR, gefasst im Begriff der „Intelligenz“, untersucht, unterscheidet zwischen „Gründergeneration“, „Aufbaugeneration“ und den „Nachrückern“; Heinz Bude (2024) und Michael Corsten (2025) fokussieren in Ost und West die „Babyboomer“; Martin Gloger (2012) geht auf die letzte Generation der DDR ein und fragt, wer sich – auch als in der Bundesrepublik Geborene:r – zur „Generation 1989“ dazuzählt. Dabei kommt er zu dem Ergebnis, dass es vorwiegend die „Elite“ der zwischen 1965 und 1975 Geborenen ist (Gloger 2012, S. 248). Im Buch von Judith C. Enders, Mandy Schulze und Bianca Ely (2016) werden Kinder der sogenannten „Dritten Generation Ost“ ins Gespräch mit ihren Eltern gebracht. Es zeigt sich also, dass es eine konsistente Einteilung in die Generationengeschichte der DDR nicht gibt.

Abbildung 1: Generationseinteilungen laut Engler (1999, 2002), Ahbe/Gries (2007) und Lindner (1996, 2003)

Jahr	Generationseinteilung nach		
	Engler (1999, 2002)	Ahbe/Gries (2007)	Lindner (1996, 2003)
1871			
1872			
1873			
1874			
1875	Altkommunisten		
1876	(*ca. 1876)		
1877			
1878			
1879			
1880			
1881			
1882			
1883		Misstrauische Patriarchen	
1884		(*ca. 1883–1916)	
1885			
1886			
1887			
1888			
1889			
1890			
1891			
1892			
1893			
1894			
1895			
1896			
1897			
1898			
1899			
1900			
1901			

Deutsches Kaiserreich

Jahr	Generationseinteilung nach		
	Engler (1999, 2002)	Ahbe/Gries (2007)	Lindner (1996, 2003)
1902		Misstrauische	
1903		Patriarchen	
1904		(*ca. 1883–1916)	
1905			
1906			
1907			
1908			
1909			
1910			
1911			
1912			
1913		Altkommunisten	
1914		(*ca. 1914)	
1915			
1916			
1917			
1918			
1919			
1920			
1921			
1922			
1923			
1924			
1925		Aufbau-Generation	
1926		(*ca. 1925–1935)	
1927			
1928			
1929		„Die Jungen“	
1930		(*ca. 1930)	
1931			Aufbau-Generation
1932			(* ca. 1930–1940)

Deutsches Kaiserreich

Weimarer Republik

Jahr	Generationseinteilung nach		
	Engler (1999, 2002)	Ahbe/Gries (2007)	Lindner (1996, 2003)
1933			
1934			
1935			
1936		Funktionierende	Aufbau-Generation
1937		Generation	(* ca. 1930–1940)
1938		(* ca. 1936 und 1948)	
1939	Die politisch kaum		
1940	in Erscheinung Ge-		
1941	tretenen (*ca. 1940)		
1942			
1943			
1944			
1945	Die Ost-68er		Integrierte Generation
1946	(*ca. 1945–1954)		(ca. 1945–1960)
1947			
1948			
1949		Integrierte Generation	
1950		(*ca. 1949–1959)	
1951			
1952			
1953			
1954			
1955	Die ostdeutsche		
1956	Erlebnisgesellschaft		
1957	und Abgewickelten		
1958	(ca. 1955–1959)		
1959	Die Punks und Skins		
1960	(*ca. 1960–1965)	Entgrenzte Generation	
1961		(*ca. 1960–1972)	Distanzierte Generation
1962			(ca. *1961–1975)
1963			
1964			
1965			

Nationalsozialismus

SBZ/WBZ

DDR

Jahr	Generationseinteilung nach		
	Engler (1999, 2002)	Ahbe/Gries (2007)	Lindner (1996, 2003)
1966		Entgrenzte Generation (*ca. 1960–1972)	Distanzierte Generation (ca. *1961–1975)
1967			
1968			
1969			
1970			
1971			
1972			
1973		Wendekinder (ca. *1973–1984)	
1974			
1975			Generation der Un- beratenen (*nach 1975)
1976			
1977			
1978			
1979			
1980			
1981			
1982			
1983			
1984			
1985			
1986			
1987			
1988			
1989	DDR		

Wolfgang Engler (1999, 2002) benennt und beschreibt fünf für die DDR entscheidende Generationen. Er unterteilt die Generationsgeschichte der DDR in:

- a) die Altkommunisten (geboren um 1914 und 1918),
- b) die „Jungen“ (geboren ca. 1930),
- c) die Ost-68er (geboren ca. zwischen 1945 und 1954),
- d) die ostdeutsche Erlebnisgesellschaft, die er auch als Generation der „Abgewickelten“ benennt (geboren ca. zwischen 1955 und 1959) sowie
- e) die Punks und Skins (geboren ca. zwischen 1960 und 1965).

Thomas Ahbe und Rainer Gries (2007) benennen und beschreiben sechs Generationen, die DDR-Geschichte geschrieben haben. Ihrer Analyse zufolge unterscheiden sie zwischen:

- a) der Generation der misstrauischen Patriarchen (die ungefähr 1883 und 1916 geboren wurden),
- b) der Aufbau-Generation (die etwa zwischen 1925 und 1935 geboren wurden),
- c) der funktionierende Generation (geboren etwa zwischen 1936 und 1948),
- d) der integrierte Generation (geboren etwa zwischen 1949 bis 1959),
- e) der entgrenzte Generation (geboren etwa zwischen 1960 und 1972) sowie
- f) der Generation der Wendekinder (geboren etwa zwischen 1973 und 1984).

Bernd Lindner (1996, 2003) benennt und beschreibt vier für die DDR entscheidende Generationen. Er unterteilt die Generationsgeschichte der DDR mit zum Teil ähnlichen Bezeichnungen wie auch Ahbe und Gries, aber anderen Einteilungen der Geburtsjahrgänge in:

- a) die Aufbaugeneration (die um 1930 bis 1940 geboren wurden),
- b) die integrierte Generation (die zwischen 1945 und 1960 geboren wurden),
- c) die distanzierte Generation (die zwischen 1961 und 1975 geboren wurden) und
- d) die Generation der Unberatenen (die nach 1975 Geborenen).

Anders als Ahbe und Gries teilen Lindner wie auch Engler nicht jede Geburtskohorte in einen Generationszusammenhang ein. Engler schreibt dazu:

„Ob man lediglich in einen Jahrgang oder aber in eine Generation hineingeboren wird, die selbstbewußt in die Geschicke eines Landes eingreift, steht in niemandes Macht. Jahrgänge sind Einheiten soziobiologischer Zyklen und unterstehen dem Rhythmus von Zeugung, Geburt und Tod; Generationen sind Einheiten soziokultureller Prozesse und folgen dem Rhythmus von Ereignis, Deutung und Aktion. Jahrgänge und Generationen, Zyklen und Prozesse sind vielfältig miteinander verflochten. [...] Die Entscheidung darüber, ob sich eine Jahrgangsgemeinschaft zur Generation konstituiert

oder Kohorte bleibt, fällt mit dem Eintreten oder Ausbleiben einschneidender Ereignisse. [...] Und da man dasselbe Ereignis je nach Alter und sozialer Lage ganz verschieden erleben und deuten kann, entsteht zugleich mit dem Generationszusammenhang der Streit in und zwischen den Generationen. Das gemeinsame Ereignis sorgt für ein gemeinsames Thema, das differenzierte Erleben und Verarbeiten für kontroverse Beiträge“ (Engler 2019, S. 309 f.).

Die jeweiligen Generationen haben vor dem Hintergrund unterschiedlicher Prägungen in ihrer Kindheit, Jugend und im Erwachsenenalter differente Erfahrungen mit der DDR gemacht. Im Sinne des Generationsansatzes ist davon auszugehen, dass sie entsprechend ihres jeweiligen Alters unterschiedlich auf die Geschichte der DDR einwirkten und entsprechend ihrer geschichtlichen Verortung ein je unterschiedliches Verständnis von der DDR als Gesellschaft haben und sich zur DDR und ihren Aufwuchsbedingungen unterschiedlich positionieren.

Von Engler wird in diesem Sinne v.a. der politisch und kulturell aktive Teil der Generationen beschrieben. Lindner und Ahbe und Gries hingegen sind darin bemüht, die gesamte Gesellschaft, d.h. auch den:die Durchschnittsbürger:in in Generationen einzuteilen.

Da v.a. die politische und kulturelle Elite für die Geschichte der DDR entscheidende Wirkung hatte, werden sie im Kapitel 2.3.1 so beschrieben, wie sie Engler für die Gesellschaft der DDR einteilt, ehe im Kapitel 2.3.2 auf die Generationsgeschichte von Ahbe und Gries sowie Lindner eingegangen wird.

2.3.1 Englers Generationseinteilung

Die erste von Engler beschriebene für die DDR politisch wirksame Generation sind die „Altkommunisten“, „die eigentliche Gründergeneration der DDR“, die Engler zufolge „ihr politisches Geschick bis zum Ende weit mehr [bestimmten] als nur mit[bestimmten]“ (Engler 2004, S. 43). Zu ihnen gehörten u.a. Wilhelm Pieck (geboren 1876) und Walter Janka (geboren 1914). Sie sind spätestens in ihren späten Jugendjahren zur kommunistischen Bewegung dazugestoßen, haben Erfahrungen im Klassenkampf der späten Weimarer Republik gesammelt und ihre politische Zuverlässigkeit unter Beweis gestellt. Sie waren Funktionäre und Partisanen, lebten während des 2. Weltkrieges wegen ihrer politischen Gesinnung in der Illegalität oder im Exil und teilten laut Engler

„dasselbe existentielle Erlebnis, den politischen Kampf auf Leben und Tod.“ Jene Erfahrungen waren für sie „derart einschneidend und existentiell prägend, daß sie die große altersmäßige Streuung aufwogen und einen gemeinsamen Typus schufen – den opferbereiten und kampferprobten Altkommunisten. [...] Daß man sich nach innen keine Blöße geben, keine Schwäche, kein Versäumnis und keinen Fehler eingestehen

darf, wenn man nicht gemeinsam untergehen will, bildete die Prämisse allen Denkens und Handelns. [...] Die Altkommunisten waren außengeleitet“ (Engler 2019, S. 324).

Den „Altkommunisten“ folgten die um 1930 geborenen „Jungen“. Als Beispiel nennt Engler die Schriftstellerin Brigitte Reimann (geboren 1933). Die jungen Kommunisten waren wegen ihres jungen Alters am Kampf gegen die Nazis nicht aktiv beteiligten und entwickelten Engler folgende daraus ein „übersteigertes Schuldgefühl“. Sie wollten die Schmach der Elterngeneration durch vermehrte Anstrengungen für die neue Ordnung tilgen. Sie blickten Engler folgend

„zu den Altkommunisten auf, die sie in ihrem Schuldgefühl bestärkten, und erlebten die spätvierziger und frühen fünfziger Jahre als einen grandiosen kollektiven Bildungsroman, als unverdientes Geschenk“ (Engler 2019, S. 325).

Aus der Perspektive von Engler hatten sie gegenüber der Generation zuvor und den Generationen danach „Glück“. In ihrer (späten) Jugend vollzogen sich innerhalb der DDR einige Reformen und Experimente. Ihnen ging es um den gesellschaftlichen Aufbruch, ohne am eigenen Leib die Verfolgung der NS-Diktatur und das Leben im Exil erlebt haben zu müssen. Auch wurden sie nicht, wie nachfolgende Generationen, aus der politischen Öffentlichkeit vertrieben. In ihrer Jugend vollzog sich ähnlich wie in Westdeutschland Reformen im Sinne der 68er. Trotz dessen hatten sie Schwierigkeiten, „die geistigen Fesseln zu sprengen und einen eigenen Weg zu finden.“ Sie waren Engler folgend von ihrer habituellen Prägung „idealistisch“, aber

„nicht blind. Sie bejaht[en] die Gesellschaft, in der sie lebt[en]“ und sahen sich „auch politisch auf dem richtigen Weg.“ Aber sie benannten „auch Gefahren, äußere und innere. Von außen drohten Revanchismus und Krieg, von innen Bürokratismus und Geistesfeindschaft. Sie fordert[en] einen Sozialismus mit umfassenden Freiheiten und Grundrechten.“ (Engler 2019, S. 325 f.)

Die Generation der „Jungen“ erlebte im Alter von ca. 30 Jahren bewusst den Mauerbau, sahen den „Sozialismus aber als politisch wichtiger an als ein einiges Deutschland“. Sie verstanden „den Mauerbau als Chance, die neue Ordnung nunmehr ohne Störungen von außen verwirklichen zu können“ (Engler 2019, S. 329). Zum Teil traten sie, wie Brigitte Reimann, in die Stasi ein (Engler 2019, S. 328). Enttäuscht wurden sie vom Sozialismus mit dem Einmarsch der Sowjetunion in die ČSSR. Im Zuge dessen trennten sie sich von den Alten, aber auch voneinander und verloren den Kontakt zur Realität (Engler 2019, S. 330 ff.).

Die um 1940 Geborenen, die Engler die „politisch kaum in Erscheinung Getretenen“ nennt (Engler 2004, S. 44), zu denen er mit dem Theaterregisseur Alexander Lang (geboren 1941), dem Schriftsteller Christoph Hein (geboren 1944) und den SPD-Politiker und späteren Präsidenten des Deutschen Bundestages Wolfgang

Thierse (geboren 1943) zählt, entsprachen Engler folgend keiner Generation. Sie befanden sich „in einer Zwischenlage, die keinen vollwertigen Generationsimpuls erzeugte [...]. Sofern sie mitwirken wollten, blieb ihnen wenig mehr als sich den Jungen anzuschließen. Noch 1976, während der Biermann-Affäre, agierten sie als Juniorpartner der im Durchschnitt zehn Jahre Älteren“ (Engler 2004, S. 46).

Eine dritte, für das politische Wirken der DDR wichtige Generation waren für Wolfgang Engler die Generation der 1968er, die in Etablierte und Außenseiter zerfiel (Engler 2019, S. 308). Exemplarisch nennt er hierfür den 1948 geborenen Politiker der Linken, Burkhard Kleinert. Jene Generation

„erwachte im selben historischen Augenblick zu politischem Handeln, in dem diese [gemeint ist die Generation der „Jungen“, Anm. IL] ihr politisches Engagement stornierte, und bezog nach den Repressionen die von ihnen geräumten Positionen im Alltag und in der Praxis, erst notgedrungen und dann aus eigenem Antrieb“ (Engler 2019, S. 332).

Sie entschieden sich, sich zunächst aus der Praxis zurückzuziehen, zu theoretisieren, um für die Praxis zu arbeiten (Engler 2019, S. 332). Ihnen ging es um die Idee „einer möglichen Systemreform“ (Engler 2019, S. 333). 1968 erlebten sie, in voller Blüte ihrer späten Jugend, den Prager Frühling, den französischen Mai 1968 in Paris und die Aufstände der West-Deutschen 1968er. Jedoch zerstörte „[d]as gewaltsame Ende des tschechoslowakischen Reformsozialismus [...] sämtliche Illusionen über die Reformfähigkeit des Gesamtsystems“ (Engler 2019, S. 316). Manche, bis dahin überzeugten SED-Mitglieder, traten aus der SED aus, andere wurden von der Stasi verhört, viele aber begnügten sich Engler folgend „mit Schweigen und versuchten, entwürdigenden Akklamationen, so gut es ging, aus dem Weg zu gehen“ (Engler 2019, S. 321). Es kam zu einem Zerfall

„in Etablierte und Außenseiter, ‚Politiker‘ und ‚Ethiker‘, Reformisten und Idealisten; die dritte politische Generation der DDR dachte und handelte fortan in einem gespaltenen Bezugssystem. Aus Verbündeten waren Gegner geworden. [...] Die Etablierten knüpften an den Reformismus, die Außenseiter an den Moralismus ihrer Väter und Mütter an. [...] Die Aussteiger agierten jenseits der staatlichen Institutionen und entwickelten daher einen starken antiinstitutionellen Affekt. Er erstreckte sich auch auf die Kirche, sofern sie als Organisation, Anstalt, Apparat, als Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln wahrgenommen wurde“ (Engler 2019, S. 335, 340).

Die 4. Generation, die „Generation der Abgewickelten“ oder auch die von Engler als „ostdeutsche Erlebnisgesellschaft“ Benannten (Engler 2004, S. 49, 51), wurde in den 1950ern geboren. Beispielhaft hierfür nennt er Protagonisten der Szene aus dem Prenzlauer Berg: Wolfgang Rüdtenklau (geboren 1953, libertär-anarchistischer deutscher Journalist), Sascha Anderson (geboren 1953, Schriftsteller), Stefan Döring (geboren 1954, Schriftsteller), Peter Wawerzinek (geboren 1954,

Schriftsteller), Peter Brasch (geboren 1955, Schriftsteller), Bert Papenfuß (geboren 1956, Lyriker), Detlef Opitz (geboren 1956, Schriftsteller), Uwe Kolbe (geboren 1957, Lyriker, Prosaautor und Übersetzer).

Engler folgend waren es „Aktivisten der Opposition“ (Engler 2004, S. 47). In ihrer Jugend erlebten sie die Ablöse Ulbrichts durch Honecker. Da es aus der Sicht Englers für sie aber in ihrer Jugend „kein großes politisches Ereignis gab, auf das sie sich bejahend oder ablehnend beziehen mußten, blieb nur das kulturelle, namentlich subkulturelle Band, um der Vereinzelung und nicht zuletzt auch der unendlichen Langeweile des Alltags vorzubeugen“ (Engler 2004, S. 49). Sie hielten fest „am antipolitischen, eventorientierten Selbstverständnis“ (Engler 2004, S. 49). Zur Wendezeit waren sie Mitte Dreißig, hatten eine abgeschlossene Ausbildung und schon einige berufliche Erfahrungen gesammelt. Eigentlich wären sie die

„Anwärter auf gesellschaftliche Schlüsselpositionen [gewesen]. Wie man weiß, erfüllten sich diese Erwartungen nicht. Im Unterschied zu den Älteren, die den Höhepunkt ihrer beruflichen Laufbahn schon erreicht oder überschritten hatten, wurden sie mehrheitlich abgewickelt, ohne wirklich Erfüllung gefunden zu haben, und stürzten von der Subalternität in die Bedeutungslosigkeit. So mischte sich in die allgemeine Bitterkeit eine besondere und dieser Zug hat sich bis heute gehalten“ (Engler 2004, S. 50f.).

Dass Engler mit jener Diagnose nicht für alle jener Generation recht hatte, zeigt sich allein am Beispiel von Angela Merkel, die 1954 geboren wurde, in der Nachwendezeit nicht in die Bedeutungslosigkeit verschwand, sondern zur wichtigsten deutschen Politikerin wurde, war sie doch von November 2005 bis Dezember 2021 Bundeskanzlerin und trug entscheidend zur Ausgestaltung jener Periode bei.

Eine letzte von Engler benannte v.a. kulturell wirksame Generation betrifft die Anfang bis Mitte der 1960er Jahre Geborenen. Die Generation nennt er auf den ersten Blick recht widersprüchlich die „Generation der Realitätsflucht und Realitätsbildung“ (Engler 2004, S. 54). Zu ihnen zählt er Mitglieder verschiedener Rockbands wie „Silly, Feeling B, Popgeneration, Chicorée, André und Firma“ (Engler 2004, S. 53). Zu ihnen gehören Punks und Skins. Bei ihnen war „die Kette der sozialistischen Verbindlichkeiten [...] irreparabel gerissen“ (Engler 2004, S. 51).

Sie „hatten mit der offiziellen DDR gebrochen; sie fühlten sich durch das Regime bevormundet und in ihrem Tatendrang gefesselt. Aber die Grundstimmung war [Engler zufolge zu DDR-Zeiten noch] weltoffen und auf Veränderungen ausgerichtet, aufgeschlossen für einen authentischen Sozialismus ohne Lüge und Tristesse und in diesem Sinne links“ (Engler 2004, S. 67).

Sie nahmen Engler folgend den Umbruch 1989 begeistert auf und verbanden mit ihm große Hoffnungen (Engler 2004, S. 55).

In den frühen 1990er Jahren kippte die Stimmung. Die Generation teilte aufgrund vermehrter Arbeitslosigkeit die „Sorgen und Nöte der Eltern“ (Engler 2004, S. 55), erlebten eigene Unsicherheiten in der Berufseinmündung und entwickelten Wut auf die alten „Kommunisten“, die auch in der Nachwendezeit wieder am Ruder waren, genauso wie auf die Treuhänder, die mit der Abwicklung zahlreicher Industrieanlagen für große Arbeitslosigkeit im Osten sorgte. In großer Anzahl wanderten sie Richtung Westen ab. Daheimgebliebene entwickelten Engler folgend aufgrund der Perspektivlosigkeit nicht selten einen Haß auf Ausländer (Engler 2004, S. 61 ff.). Ihre Wut hatte sich

„nationalistisch eingefärbt. Nur zwei Jahre nach dem Umschwung steht die ostdeutsche Jugend mehrheitlich entweder rechts oder rechten Ideologien nahe. Es ist, so scheint es vielfach, die letzte politische Option, der abschließende, schon halb resignierte Versuch, sich in die Verhältnisse einzumischen und Gehör zu finden, indem man zum Äußersten greift“ (Engler 2004, S. 66).

Dass nicht alle im Osten der Republik gebliebenen Jugendlichen in dieser Zeit rechten Ideologien anheimfiel, ist mittlerweile bekannt. U.a. ist dies daran festzumachen, dass es in der Zeit des Aufbruchs und der Agonie im Osten unterschiedlichste Subkulturen gab: Neonazis, Gothics, Techno-Anhänger:innen, Hip-Hoper:innen, Punks u.a.m. (Farin 2006). Es war eine Zeit des Umbruchs und der Neuorientierung. In der DDR und in der Zeit danach war jene Generation v.a. wegen ihrer subkulturellen Aufspaltung von Bedeutung, nicht aber vor dem Hintergrund politischer Einflussnahmen.

Für die politisch und kulturell Einflussreichen und bis zur Ost-68er Generation vom Sozialismus Überzeugten, ist das Generationsmodell Englers zum großen Teil überzeugend. Es portraitiert welche gesellschaftspolitischen Ereignisse prägend für die Machtelite war. Gleichzeitig werden aber nur jene Personen genannt, die eindeutig in die Generationsbeschreibungen Englers passen. Von ihm unerwähnt bleiben z.B. Erich Honecker (geboren 1912, er würde der Generationseinteilung Englers zufolge zu den „Altkommunisten“ gehören) und seine mit ihm seit 1953 verheiratete Ehefrau Margot Honecker (geboren 1927, die nach Englers Generationseinteilung zu den „Jungen“ gehören würde), die seit 1963 bis zum Ende der DDR als Bildungsministerin tätig war. Dass sie zu den Mächtigsten der DDR gehörten, sie verheiratet waren und vermutlich kein generationaler Bruch zwischen ihnen bestand, thematisiert er nicht.

Von Erika M. Hoerning (2007), die in ihrem Buch „Akademiker und Professionen. Die DDR-Intelligenz nach der Wende“ die Generationen, denen beide angehörten, in die „Gründergeneration“ und die „Aufbaugeneration“ unterteilt, wird ggf. eine bessere Erklärung geliefert, als von Engler selbst, schreibt sie doch, dass Angehörige der Gründergeneration

„aufstiegswillige Intelligenzler der Jahrgänge 1930 bis 1938 von den Gründern väterlich und mentorenhaft durch Resozialisierung – und später durch lebenslange sekundäre Sozialisationsprozesse begleitet [wurden], ein Prozess, der die Aufbauer an die Gründer, nahezu wie in einem Vater-Sohn-Verhältnis [bei den Honeckers könnte es trotz Ehe fast eine Art Vater-Tochter-Beziehung sein, Anm. IL], band und ein kumpelhaftes Beziehungsnetz aufbaute. [...] Die persönliche Bindung der Aufbauer an die Gründer stützte sich in hohem Maß auf deren antifaschistische Vergangenheit. [...] Insgesamt hat diese komplex begründete persönliche Bindung der ‚Aufbauer‘ an die ‚Gründer‘ die Loyalität der Intelligenz gegenüber der DDR bis zu deren Ende in hohem Maße getragen und trotz aller Probleme aufrechterhalten“ (Hoerning 2007, S. 18).

Auch andere politisch oder gesellschaftlich wichtige Personen, die nicht in Englers Generationsgeschichte passen, werden von ihm entweder nicht erwähnt oder in ihrer Bedeutung geschmälert. Das kann, wie bei Angela Merkel (geboren 1954) daran liegen, dass sie zum Zeitpunkt der Erst-Veröffentlichung seiner Generationsgeschichte (1999, ergänzt 2003) noch nicht Bundeskanzlerin war und damit für die „Generationsgeschichte“ der politisch und kulturell Wirksamen noch nicht erwähnenswert war. Es kann aber auch daran liegen, dass die Karriere, die sie in der Nachwendezeit hatten, für die von Engler geschriebene Generationsgeschichte der DDR nicht passend war. Anders als von ihm attestiert, lässt sich Merkel nicht in die Rubrik der „Abgewickelten“ einordnen. Nach der Wende startete sie, wie sie in ihrer Autobiografie erzählt, in der Politik durch, verabschiedete sich zwar von ihrer Karriere als Physikerin, die sie in der DDR verfolgte, kann aber in keinem Sinne als „Abgewickelte“ beschrieben werden (Merkel/Baumann 2024).

Für Engler scheint es nicht bedeutend, dass Christoph Hein (geboren 1944; Schriftsteller und Übersetzer) mit seinen Stücken, seiner Prosa, seinen Briefen, Übersetzungen, geschriebenen Artikeln und weiteren Publikationen (zuletzt „Das Narrenschiff“, 2025, mit dem er literarisch verarbeitet DDR-Geschichte schreibt) zu DDR-Zeiten, in der Wendezeit und der Zeit danach genauso wie Wolfgang Thierse (geboren 1943; SPD-Politiker, von 1998 bis 2005 Präsident des Deutschen Bundestages) mindestens indirekt wichtige Stimmen des Ostens waren und sind und damit nur schwer in die „Generation der politisch kaum in Erscheinung Getretenen“ eingeordnet werden können. Auch fällt es schwer, Wolfgang Engler selbst (geboren 1952) in die „Generation der ostdeutschen Erlebnisgesellschaft“ oder die der „Abgewickelten“ einzuordnen, erzählt seine Karriere bis hin zum Rektor der renommierten Hochschule für Schauspielkunst Ernst Busch (die er in seiner Autobiografie 2025 beschreibt) doch eine andere Geschichte.⁶

6 Die Aufzählung der nicht Erwähnten könnte hier fortgeführt werden, unterzeichneten doch Angehörige unterschiedlicher Generationen den Protestbrief gegen die Ausbürgerung Wolf Biermanns. Zu ihnen gehörten Christa Wolf (*1929), Gerhard Wolf (*1928), Erich Arendt (*1903), Jurek Becker (*1937), Günter Kunert (*1929), Fritz Cremer (*1906), Sara Kirsch (*1935), Rolf Schneider (*1932), Franz Fühmann (*1922), Volker Braun (*1939), Stefan Heym

Auch lässt sich berechtigt fragen, ob überhaupt alle in der DDR Sozialisierten von ihrer Mentalität ähnliche generationsgebundene Ausprägungen oder nicht doch unterschiedliche Haltungen zur DDR hatten und haben.

2.3.2 Die Generationseinteilung von Lindner sowie Ahbe und Gries

Um der generationalen Verortung der in der DDR Sozialisierten auf die Spur zu kommen, sollen im Folgenden vergleichend für die in der DDR Geborenen und Aufgewachsenen ihre von Lindner (1996, 2003), Ahbe und Gries (2007) ausgearbeiteten generationalen Perspektiven thematisiert werden. Hierbei wird sich auf die von Lindner als „integrierte“ und „distanzierte Generation“ bezeichneten Jahrgänge und bei Ahbe und Gries auf die „funktionierende“, die „integrierte“ und die „entgrenzte Generation“ beschränkt (vgl. Abb. 1). Im Zentrum stehen – die für dieses Buch wichtigen Erfahrungen aus der Kindheit und Jugend und die daraus hervorgehenden Positionierungen zur DDR.

Die Generation der „misstrauischen Patriarchen“ und die „Aufbau-Generation“ werden im Folgenden nicht weiter thematisiert. Sie hatten zwar zu

(*1913), Stephan Hermelin (*1915) und Heiner Müller (*1929) als Erstunterzeichner:innen; Jutta Hoffmann (*1941), Katharina Thalbach (*1954), Manfred Krug (*1937), Ulrich Plenzdorf (*1934), Fritz Rudolf Fries (*1935), Thomas Brasch (*1945), T.K. Tragelehn (*1936), Kurt Bartsch (*1937), H.-J. Schädlich (*1935), Wassja Götze (*1941), Ekkehard Schall (*1930), Hilmar Thate (*1931), Angelika Domrös (*1941), Rolf Ludwig (*1925), Käthe Reichel (*1936), Nina Hagen (*1955), Eva-Maria Hagen (*1934), Bettina Wegner (*1947), Christiane Ufholz (*1947), Peter Hermann (*1937), Erika und Jürgen Böttcher (*1931), Thomas Schoppe (*1947), Christian Kunert (*1952), Gerulf Pannach (*1948), Jürgen Fuchs (*1950), Robert Havemann (*1910), Sibylle Havemann (*1955) und Gisela May (*1924) als sich solidarisch dem Protest Anschließende. Auch nennt Engler nicht wichtige Ministerpräsidenten bzw. Vorsitzende des Ministerrats. Zu ihnen gehören Otto Grotewohl (*1894), Willi Stoph (*1914), Horst Sindermann (*1915), Hans Modrow (*1928), Lothar de Maizière (*1940), wie auch die neben den Honeckers in Wandlitz lebende politische Elite der DDR: Erich Apel (*1917), Hermann Axen (*1916), Edith Baumann (*1909), Horst Dohlus (*1925), Friedrich Ebert (*1894), Georg Ewald (*1926), Werner Felfe (*1928), Gerhard Grüneberg (*1921), Herbert Häber (*1930), Kurt Hager (*1912), Walter Halbritter (*1927), Joachim Herrmann (*1928), Werner Jarowinsky (*1927), Günther Kleiber (*1931), Egon Krenz (*1937), Werner Krolkowski (*1928), Alfred Kurella (*1895), Werner Lamberz (*1929), Ingeburg Lange (*1927), Bruno Leuschner (*1910), Hermann Matern (*1893), Karl Mewis (*1907), Erich Mielke (*1907), Günter Mittag (*1926), Erich Mückenberger (*1910), Konrad Naumann (*1928), Alfred Neumann (*1909), Albert Norden (1904), Heinrich Rau (1899), Günter Schabowski (1929), Gerhard Schürer (1921), Harry Tisch (1927), Paul Verner (*1911), Walter Ulbricht (*1893) und Herbert Warnke (*1902). Genauso müsste reflektiert werden, inwieweit sich weitere nicht nur für die DDR wichtige Literat:innen, wie Anna Seghers (*1900), Bertold Brecht (*1898), Günter Kunert (*1929), Elke Erb (*1938), Durs Grünbein (*1962), Erwin Strittmatter (1912), Hermann Kant (*1926), Jurek Becker (*1937) u.a. in die Generationsgeschichte Englers einordnen ließen.

DDR-Zeiten wichtige Positionen inne, stehen in dieser Arbeit aber nicht im Mittelpunkt, verlebten sie ihre Kindheit doch vor 1945 und gehören entsprechend nicht zum Sample dieser Studie (hierzu Kapitel 3). Auch die von Lindner als „Generation der Unberatenen“ und von Ahbe und Gries als „Wendekinder“ Benannten wurden aus der Studie ausgeschlossen, waren sie zum Mauerfall doch noch Kinder, verlebten ihre Jugend aber in der Bundesrepublik. Da es in dieser Arbeit aber um die Kindheits- und Jugenderinnerungen aus der DDR geht, wird auch die jüngere Generation nicht näher beleuchtet.

Es soll nun also im Weiteren darum gehen, wie die Kindheit und Jugend in den verschiedenen Generationen beschrieben wird. Hierfür wird zunächst die Generationseinteilung von Ahbe und Gries (2007) dargestellt und anschließend mit der von Lindner (1996, 2003) in Vergleich gesetzt.

Die von Ahbe und Gries als „funktionierende Generation“ Benannten wurden „um die Mitte der Dreißiger bis zum Ende der Vierzigerjahre geboren. Ihre Kindheit war von katastrophalen Verhältnissen vor und nach 1945 sowie durch Nachkriegsnot bestimmt“ (Ahbe/Gries 2007, S. 28). Ihre Kindheit war Ahbe und Gries zufolge geprägt von kriegsbedingten Belastungen. Sie erlebten die (Nach-)Wirkungen der Bombardierung. Viele Familien verloren ihre Wohnung, andere mussten flüchten oder wurden vertrieben. Mehrere wuchsen ohne Vater auf, da er im Krieg war oder aus dem Krieg nicht nach Hause zurückkehrte. Die Kinder der „funktionierenden Generation“ waren laut Ahbe und Gries schon sehr früh gezwungen, für sich und ihre Familie Verantwortung zu übernehmen und sich selbst zu disziplinieren. Die Schule erlebten sie unter dem Eindruck stalinistisch geprägter Repressionen. Sie wurden im Sinne sozialistischer Ideologie erzogen und gebildet, lernten auch die ihnen vorgegebenen Formeln, Regeln und Rituale, ohne sich aber tiefergehend damit zu identifizieren. In ihrer Jugend in den 1950er und 1960er Jahren erlebten sie eine neue, moderne Jugendkultur. Für kurze Zeit liberalisierte sich die Jugendpolitik der FDJ. Die Medien öffneten sich für die von den Jugendlichen favorisierte Beat-Musik. 1964 gründete sich der Radio-Jugendsender DT64, 1965 rief die FDJ die Gitarrenbewegung ins Leben. Ende 1965 wurde dann durch Erich Honecker ein harter Gegenkurs gegen jugendliche Subkulturen eingeleitet. Im sogenannten „Kahlschlagplenum“ im Dezember 1965 wurde das Ende der kulturellen Liberalisierung in der DDR ausgerufen. Beat-Bands waren im Kino und Kulturhäusern nicht mehr erwünscht und jugendliche Subkulturen in den Medien diffamiert. Die Generation selbst galt in ihrer Jugend als apolitisch und vergnügungssüchtig. Der Großteil der Jugendlichen jener Generation blieb Ahbe und Gries folgend unauffällig, funktionierte und wartete ab. Ahbe und Gries zufolge blieb die Generation die „unauffälligste der DDR“ (Ahbe/Gries 2007, S. 35f.).

Die von Ahbe und Gries als „Integrierte Generation“ benannte Kohorte wurde in den 1950er Jahren in die DDR hineingeboren. Ihre Kindheit und Jugend war nicht mehr von den Nachkriegsverhältnissen, sondern von der DDR geprägt. „Sie wuchsen ohne Existenzbedrohung und materielle Not auf“ (Ahbe/Gries 2007,

S. 45). Die politischen Konflikte der 1950er Jahre erlebten sie als Kinder aus der Ferne. Ihr Nahfeld war zumeist stabil. Ihre Eltern hatten sich beruflich etabliert. In der 2. Hälfte der 1950er Jahre wurden sie in ein konsolidiertes und leistungsfähiges Schulwesen eingeschult, trafen hier u. a. auf Lehrer:innen der „Aufbau-Generation“, die die ersten Vertreter:innen der sozialistischen Intelligenz waren. Fast alle der integrierten Generation traten bei den Pionieren und in die FDJ ein. In der 2. Hälfte der 1960er Jahre war ihre Identifikation mit der DDR verhältnismäßig groß, etablierte sich die DDR im internationalen Rahmen doch als anerkannter Staat. Sie stimmten mit den Vorstellungen von Solidarität, Antiimperialismus und dem Selbstbestimmungsrecht der Völker überein, identifizierten sich mit der „DDR-Propaganda zum Vietnam-Krieg, zur Rassendiskriminierung in den USA und in Südafrika, zum rechtsgerichteten Militärputsch in Chile 1973, zur linksgerichteten Nelken-Revolution 1974 in Portugal und schließlich zum ‚siegreichen Ende‘ des Vietnam-Kriegs 1975“ (Ahbe/Gries 2007, S. 46). Das änderte sich dann jedoch Ende der 1970er Jahre, erlebten sie ab da an die DDR doch viel grauer als versprochen und erwartet. Speziell die jungen Arbeiter:innen der Generation fanden als „Blueser“, „Kunden“ oder „Tramper“ eine für sie passende Subkultur. Andere aber setzten in die Hoffnung eines modernen und liberalisierten Sozialismus, traten u.a. auch der SED bei und glaubten daran, dass sich die DDR reformieren ließe, ohne dass dies tatsächlich der Fall war (Ahbe/Gries 2007, S. 46).

Von Lindner (1996, 2003) werden die von Ahbe und Gries noch als „funktionierende“ und „integrierte Generation“ eingeteilten Kohorten mit leichter zeitlicher Verschiebung nach hinten (vgl. Abb. 1) als „integrierte Generation“ bezeichnet. In sie verortet er die Jahrgänge der zwischen 1945 und 1960 Geborenen. Sie werden von ihm als Generation beschrieben, die schon als Kinder nichts anderes als die DDR erlebten. Wie auch Ahbe und Gries schreibt Lindner, dass fast alle von ihnen ohne allzu starken Widerspruch Pioniere wurden, die Jugendweihe feierten und nahtlos in die FDJ übergingen (Lindner 2003, S. 206). In ihrer Jugend hatten sie eine positive Einstellung zu den propagierten sozialistischen Zielen und Werten und waren durch eine hohe Identifikation mit der DDR geprägt (Lindner 2003, S. 205). Sie werden von Lindner als die Generation beschrieben, die die politischen und insbesondere moralischen Ansprüche des Sozialismus als Ideologie besonders stark verinnerlicht haben und daher die DDR emotionalisiert als ihre Heimat sahen. Sie erlebten in ihrer Jugend die DDR in einer Phase relativen Wohlstands und zunehmender Anerkennung. Ihnen wurde in ihrer Jugend vom Staat das „Gefühl des Gebrauchts- und Gefördertwerdens“ vermittelt. Entsprechend werden sie von Lindner als „eingepasste, weitgehend systemkonforme Generation“ beschrieben (Lindner 2003, S. 206), die politisch nicht im Widerspruch zum System stand, allenfalls kulturell (Lindner 2003, S. 209).

Auf die integrierte Generation folgte Ahbe und Gries zufolge die „entgrenzte“, Lindner zufolge die „distanzierte Generation“. Die Angehörigen der „entgrenzten Generation“ wurde in den 1960er und frühen 1970er Jahren geboren. „Sie wuchsen

in einer modernen und im Alltag entideologisierten sozialistischen Wohlstandsgesellschaft auf“ (Ahbe/Gries 2007, S. 49). Ihre Eltern lehrten sie, sich in das Gesellschaftssystem einzuordnen und anzustrengen. Erzogen wurden sie zum Pragmatismus, statt Idealismus. In der Schule erlebten sie „die alten Rituale: Appelle, Agitationen und Auszeichnungen, Versammlungen und Rechenschaftslegungen“ (Ahbe/Gries 2007, S. 58). Das familiäre Leben unterschied sich vom schulischen und medial propagierten. Sie lebten eine Art Doppelwelt, die im Privaten eine andere war als im Öffentlichen. „Die durch das Bildungssystem und die Propaganda an sie herangetragenen Werte nahmen sie nicht mehr an, stattdessen orientierten sie sich über die engen Grenzen der DDR hinaus nach Westen“ (Ahbe/Gries 2007, S. 59). Der Politik gegenüber blieben sie distanziert, ließen die politischen Rituale über sich ergehen. Den 1978 eingeführten Wehrkundeunterricht lehnten sie mehrheitlich ab. Der real existierende Sozialismus konnte dieser Generation kaum noch attraktive Angebote machen (Ahbe/Gries 2007, S. 59).

Für Lindner war die „distanzierte Generation“, die er mit den Jahrgängen zwischen 1961 und 1975 ähnlich einordnet, wie Ahbe und Gries die „entgrenzte Generation“, in ihrer Jugend „dazu fähig, sich innerlich aus den alten Zwängen zu befreien“. Sie passten sich politisch nicht mehr an, können damit als „Nicht-Mehr-Eingestiegene“ charakterisiert werden, deren Grundhaltung durch Protest und Verweigerung geprägt war (Lindner 2003, S. 209). Sie strebten nach Selbstgestaltung und sozialer Anerkennung, waren orientiert an Mode, Luxus und Geselligkeit, individuellem Wohlstand, kultureller (Szene-)Vielfalt und geistigem Freiraum. Der DDR standen sie kritisch-distanziert bis ablehnend gegenüber (Lindner 2003, S. 210). „Parallel zu ihr existierte im gleichen Zeitraum aber weiterhin auch eine Generationseinheit, die sich konform zum Staat verhielt“, auch wenn sich ihre „Loyalität zur DDR und deren Institutionen [...] in Grenzen“ hielt (Lindner 2003, S. 211).

Aus der Skizzierung der unterschiedlichen Generationen wird deutlich, dass die Haltung zur DDR als Staat je nach Generationszugehörigkeit und der darin erfahrenen politischen Bestrebungen der Staatsführung eine andere war. Führt man die Ergebnisse von Ahbe und Gries sowie Lindner zusammen, so kann vermutet werden, dass die Generationsangehörigen, die vor 1961 geboren wurden vor dem Hintergrund kollektiver Erfahrungen in ihrer Kindheit und Jugend eine andere Werthaltung zur DDR entwickelten als jene, die nach 1961 geboren wurden. Jene, die vor 1961 geboren wurden, passten sich Ahbe und Gries wie auch Lindner folgend in die Verhältnisse ein. Diejenigen, die nach dem Mauerbau 1961 geboren wurden, distanzieren sich von ihr. Es kann davon ausgegangen werden, dass die v.a. in der Jugend entwickelte Haltung zur oder gegen die DDR auch in Erzählungen aus der Gegenwart über die eigene Kindheit und Jugend durchscheint. Entsprechend ist davon auszugehen, dass sich die Befragten dieser Studie je nach generationaler Verortung unterschiedlich an ihre Kindheit und Jugend in der DDR erinnern: die vor 1961 Geborenen eher positiv aufgeladen und die nach 1961 Geborenen eher kritisch distanziert.

Ob dem wirklich so ist, ist eine Frage, die im Rahmen dieser Arbeit beantwortet werden soll. Es ist durchaus möglich, dass andere Faktoren als die generationale Verortung bedeutsam für die Positionierung zur Kindheit und Jugend in der DDR sind. Auch muss darauf hingewiesen werden, dass zumindest Wolfgang Engler folgend sich die „wirklich schwerwiegenden Konflikte [...] in den Generationen ab[spielten], nicht zwischen ihnen“, weil sich jene, „die sich der neuen Macht verfügbar machten, gegen jene [stellten], die sich verweigerten“ (Engler 1992, S. 92). Darüber hinaus muss auch daran gedacht werden, dass ggf. das Geschlecht der Befragten, deren religiöse, regionale oder familiäre Herkunft ausschlaggebendere Wirkung darauf haben kann, wie sie über ihre Vergangenheit sprechen. Auch kann der individuell eingeschlagene Weg durchaus entscheidendere Wirkung auf die Positionierung zur Kindheit und Jugend in der DDR haben, als die generationale Verortung.

Darüber hinaus beinhalten die Generationsskizzen nur wenige Informationen über die Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsinstitutionen der DDR. Zwar werden von Ahbe und Gries (2007) sowie Lindner (1996, 2003) die Schule, die Pioniere und die FDJ als bedeutsame Institutionen genannt, über frühpädagogische Einrichtungen sprechen sie aber nicht. Auch wird die Bedeutung der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen für die individuelle Positionierung zur DDR kaum ausbuchstabiert. Entsprechend soll im Folgenden die Bildungsgeschichte der DDR skizziert werden. Thematisiert wird, wie sich die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen, die es in der DDR gab, in ihrer historischen Genese ausbuchstabierten haben, um damit einen historisch informierten Blick auf die Narrative der Befragten werfen zu können.

2.4 Bildungsgeschichte der DDR

Vorbereitend auf die Analyse der Narrative der Befragten soll als nächstes die Bildungsgeschichte der DDR nachgezeichnet werden. Mehr als 35 Jahre nach Ende der DDR gibt es eine durchaus umfangreiche Bestandsaufnahme zur Geschichte der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen innerhalb der DDR. Gleichzeitig kann mit Tenorth und Wiegmann (2022) behauptet werden, dass das bis Mitte der 1990er Jahre rege anhaltende Interesse am Bildungssystem der DDR fast zum Erliegen gekommen ist (Tenorth/Wiegmann 2022, S. 11) und das, obwohl eine umfassende Bildungsgeschichte der SBZ und der DDR bis heute noch nicht geschrieben ist. Es gibt noch

„keine allseits anerkannte Standardinterpretation, auch nicht etwa nur zwei nach der je systemeigenen Beobachterposition präzise unterscheidbare Erzählungen, [es gibt] doch nur Vielfalt und Varianz – prozess- und zeitpunktbezogen, nach dem regionalen Ursprung, nach den Urhebern“ (Tenorth 2022, S. 42).

Eine Einheitsgeschichte lässt sich aber auch (noch) nicht schreiben, ist die Bildungsgeschichte der DDR doch lokal zu unterschiedlich, geschichtlich zu wechsellvoll und in ihrer Interpretation vom Standpunkt der Beobachtenden abhängig. Trotz dessen lassen sich einige Entwicklungen festhalten, die im Folgenden dargestellt werden sollen. Sie liefern Eckdaten, um – mit aller Vorsicht – die Erzählungen der heute Erwachsenen besser einordnen zu können, bieten sie doch den Rahmen für die individuellen Lern- und Bildungsprozesse der Befragten, Lern- und Bildungsprozesse, die „zum einen unmittelbar an das Subjekt und seine Eigenaktivität gebunden [sind], aber eben auch gesellschaftlich strukturiert und kulturell gedeutet [werden können]“ (Maschke/Stecker 2009, S. 218). Denn Subjekte bilden sich innerhalb bestimmter Gesellschaftsform(ation)en aus. Neben der Familie und dem näheren Umfeld geben verschiedene Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsinstitutionen (wie die Kinderkrippe, der Kindergarten, die Schule oder außerschulische Einrichtungen) „Möglichkeitsräume für biographische Lernprozesse“. In den Bildungsinstitutionen wird über die vorgeschriebenen Gesetze, Sanktionen, Normen und Erwartungen, die in den Institutionen festgelegt und umgesetzt werden, eine Art „gesellschaftliches Curriculum“ vorgegeben (Alheit/Dausien 2002, S. 575). In den Institutionen erfolgen individuelle Bildungsprozesse. Die in den Institutionen erlangte Bildung knüpft sich immer an das jeweilig ausbildende Bildungssystem einer bestimmten Zeit und eines bestimmten gesellschaftlich vorgegebenen Rahmens. In Kombination mit den Bildungsinhalten, den Einflüssen durch die Akteure (Pädagog:innen und Peers), den in den Bildungsinstitutionen gemachten Erfahrungen ermöglichen die Institutionen eine Art „Gesamterfahrung“, die sich in der Bildungspraxis bzw. dem Bildungshabitus widerspiegelt“ (Maschke/Stecker 2009, S. 219) und von Befragten in ihren Narrationen thematisiert werden (können).

Vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit der in den Institutionen erworbenen Bildung, die Auswirkungen auf jede einzelnen Biografie hat, wird zunächst der Blick auf die Entwicklung der frühkindlichen Bildung und Erziehung in der DDR gelenkt (Kap. 2.4.1). Hiernach wird auf die Geschichte der Schule (Kap. 2.4.2) und zuletzt auf die Geschichte der Massenorganisationen – die Pioniere (Kap. 2.4.3) und die FDJ (Kap. 2.4.4) – eingegangen. Ziel ist damit die unterschiedlichen Perspektiven auf die staatliche Organisation der Kindheit und Jugend innerhalb der DDR seitens der Befragten historisch informiert zu analysieren.

2.4.1 Zur Geschichte der frühkindlichen Bildung und Erziehung in der DDR

Die „Vorschulerziehung“ galt in der DDR als unterste Stufe des einheitlichen Bildungssystems. Unter „Vorschulerziehung“ wurde die öffentliche Erziehung von Kindern ab dem Kinderkrippenalter verstanden (Liegler 1986, S. 87). „Vorschulerziehung“ betraf alle Altersstufen vom ersten bis zum siebten Lebensjahr. Die vorschulischen

Einrichtungen hatten die Aufgabe, die Familie bei der Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen. Familien wurden nicht der Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder enthoben. Vielmehr wurden „besondere Hilfen angeboten und Maßnahmen getroffen, die die Versorgung und Erziehung der Kinder fördern und zur Stärkung und Stabilisierung des Erziehungsauftrags beitragen sollten“ (Busch 1998, S. 109). Ziel war, für eine bessere Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Mutterschaft zu sorgen und durch die Implementation staatlicher Betreuungsangebote einen Beitrag zur Gleichberechtigung der Geschlechter zu ermöglichen (Boeckmann 1993, S. 168 ff.), gleichzeitig aber auch von klein auf Kinder zu „sozialistischen Persönlichkeiten“ zu erziehen und unabhängig der sozioökonomischen Voraussetzung der Eltern „bei allen Kindern möglichst gleiche Bildungsvoraussetzungen“ für den Eintritt in die Schule zu sichern (Busch 1998, S. 109). Die Vorschulerziehung lag v.a. in der Hand öffentlicher Einrichtungen. Private oder kirchliche Formen der Betreuung waren zwar vorhanden, staatlich aber nicht erwünscht (Boeckmann 1993, S. 188).

Erste Kindergärten entstanden in der sowjetischen Besatzungszone schon 1945 (Berger 2014). Der Ausbau des Krippenwesens begann 1948 (Busch 1998, S. 110). Schon ab 1949 wurde die Vorschulerziehung zentralistisch geplant und reguliert. Der quantitative Ausbau wurde „1949 verfassungsrechtlich verankert, 1950 durch das ‚Gesetz über den Mutter- und Kinderschutz und die Rechte der Frau‘ präzisiert und kontinuierlich [...] realisiert“ (Boeckmann 1993, S. 178). Über die Jahre kam es zu einem steten Ausbau an Krippen- und Kindergartenplätzen. Ab den 1950er Jahren, verstärkt ab den 1960er Jahren, begann die DDR den Ausbau von Plätzen in Krippen und Kindertageseinrichtungen. Von seiner konzeptionellen und strukturellen Ausrichtung, wie auch in Bezug auf den quantitativen Ausbau hat sich das Krippen- und Kindergartenwesen bis 1989/90 stark verändert (Busch 1998, S. 110). Dem soll im Folgenden nachgegangen werden.

Abbildung 2: Vergleich der Krippen- und Kindergartenversorgung in der alten BRD und der DDR (Quelle: Tietze 2002, S. 501).

Jahr	Gebiet Alte Bundesländer		Gebiet Neue Bundesländer	
	Krippe*	Kindergarten**	Krippe*	Kindergarten**
1950	0,4	29,1	6,3	Ca. 30
1960	0,7	28,1	9,9	49,4
1970	0,6	32,9	32,6	69,1
1980	1,5	67,5	40,5	98,8
1990	1,8	67,1	55,2	>100
1994	2,2	73	41,3	>100
1998	2,8	87	36,3	>100

* Plätze bezogen auf Kinder unter 3 Jahren

** Plätze bezogen auf Kinder von 3–6; 7 Jahren (in der DDR bis 1980 von 3–6,9, 1985: 6,6) (Statistisches Bundesamt 2001, Tietze et al. 1998)

Dazu soll mit der Frage des Ausbaus an Krippen- und Kindergärtenplätzen begonnen werden. Wie aus der Abbildung 2 ersichtlich wird, besuchten je älter die DDR wurde immer mehr Kinder die Krippe und den Kindergarten. 1950 besuchten mit 6,3 Prozent aller unter Dreijährigen noch wenige die Krippe. Auch der Besuch des Kindergartens für die Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen war mit ca. 30 Prozent noch relativ gering. In den 1960er Jahren gab es dann einen massiven Ausbauschub, sodass 1970 schon 32,6 Prozent aller Kinder in die Krippe und 69,1 Prozent in den Kindergarten gingen. 1990 waren letztendlich 56,2 Prozent alle Null- bis Dreijährigen in der Krippe und nahezu 100 Prozent der Drei- bis Sechsjährigen im Kindergarten untergebracht. Regional gesehen, kam der Ausbau an vorschulischen Einrichtungen unterschiedlich schnell zustande, v.a. in Ballungsgebieten wurde schon recht schnell dafür gesorgt, dass möglichst viele Kinder in vorschulischen Einrichtungen untergebracht waren. In ländlichen Regionen hingegen ging der Ausbau langsamer vorwärts (Tietze 2002, S. 501).

Die staatlichen Unterbringungsformen für die vorschulische Bildung, Erziehung und Betreuung unterschieden sich. Zu ihnen zählten Tageskrippen und -kindergärten, Wochenkrippen und Kinderwochenheime, Saisoneinrichtungen sowie Dauerheime. In den Tageseinrichtungen waren die Kinder tagsüber untergebracht. In den Wochenkrippen während der Woche Tag und Nacht und nur am Wochenende bei den Eltern, in den Heimen durchgehend und in den Saisonkrippen für ungefähr acht Monate im Jahr (Wilhelms-Breunig 2013, S. 61).

1950 gab es in Wochen- und Saisonkrippen und in Dauerheimen nahezu genauso viele Plätze wie in Tageskrippen. Ab Anfang der 1960er Jahre hingegen sank die Anzahl an Plätzen in Dauerheimen, Wocheneinrichtungen und Saisoneinrichtungen, was auch darauf zurückging, dass Untersuchungen zeigten, dass der Entwicklungsstand von Kindern in Tageskrippen und -kindergärten besser war als in den anderen Unterbringungsformen. Ab Mitte der 1970er Jahre besuchte der weitaus größere Teil an institutionell betreuten Kindern Tageskrippen und -kindergärten (Boeckmann 1993, S. 180–183, S. 186).

Staatlich vorgegebenes Ziel war, sobald Plätze vorhanden waren, Kinder möglichst frühzeitig in Einrichtungen unterzubringen, wobei sich auch hier vor dem Hintergrund der bezahlten Freistellung junger Mütter eine Verschiebung über die Zeit abzeichnet. Erhielten Frauen 1950 insgesamt nur eine elfwöchige bezahlte Freistellung von der Arbeit in Form eines Schwangerschafts- und Wochenurlaubs, wurde diese 1976 auf 26 Wochen für das erstgeborene Kind erhöht und umfasste beim zweiten Kind eine Verlängerung bis zum vollendeten ersten Lebensjahr. 1986 wurde das Babyjahr dann ab dem ersten Kind gewährt (Boeckmann 1993, S. 173 f.). Entsprechend gingen 1975 noch 22,3 Prozent aller Kinder unter einem Jahr in die Krippe, 1980 waren es 10,5 Prozent und 1986 gerade einmal 2 Prozent (Niebsch 1987, S. 304).

Für Eltern war die Betreuung ihrer Kinder kostenfrei. Sie mussten lediglich einen geringen Kostenanteil für die Ganztagsverpflegung zahlen. Kinderreichen

Familien oder auch Alleinerziehenden mit mehr als drei Kindern und Familien, deren Einkommen eine staatliche Unterstützung rechtfertigten, konnte der Kostenanteil ermäßigt bzw. erlassen werden (Boeckmann 1993, S. 191).

Geöffnet waren die Kindereinrichtungen i.d.R. von Montag bis Freitag. „An Sonnabenden wurden nur die Kinder betreut, deren Eltern an diesem Tag arbeiteten, an Qualifizierungen teilnahmen oder gesellschaftliche Aufgaben wahrnahmen“. Bis 1976 waren die täglichen Öffnungszeiten der Kindereinrichtungen in Abstimmung mit der Arbeitszeit der Eltern geregelt. Ab 1976 galt es, die Tageskrippen und Kindergärten „nur“ noch von 6:00 Uhr bis 19:00 Uhr zu öffnen (Boeckmann 1993, S. 192).

In der vorschulischen Erziehung griff man auf eine altersmäßige Binnendifferenzierung zurück (Boeckmann 1993, S. 196, 1199; Nürnberg/Schmidt 2015, S. 40). Wie in den Einrichtungen pädagogisch gearbeitet werden sollte, wurde durch Richtlinien, Verordnungen, Anordnungen und Anweisungen sowie Erziehungspläne zentral geregelt. Diese waren – sieht man von den konfessionell orientierten Einrichtungen ab – für alle Formen der Krippen und Kindergärten verbindlich, änderten sich jedoch über die Zeit (Stary 2018).

2.4.1.1 Geschichte der Krippenerziehung

Folgt man Zwiener, hat sich die Geschichte der Krippenerziehung in den 40 Jahren, die die DDR existierte von einer Betreuungsinstitution hin zu einer auch auf Bildung angelegten Institution entwickelt. 1950 hatten die Einrichtungen noch, ähnlich wie in der Bundesrepublik, ausschließlich die Funktion, „armen Müttern junger Kinder eine Berufstätigkeit zu ermöglichen bzw. die Entwicklungsbedingungen von Kleinkindern zu verbessern, die unter besonders schwierigen Umständen lebten“. Ab 1955 ging es dann schon um die „Sicherung der ökonomischen Gleichstellung der Frau in Familie und Gesellschaft“ sowie die „Schaffung von Arbeitsplätzen“. Bis ca. 1960 „wurden die Arbeitsinhalte in den Kindereinrichtungen überwiegend aus den Regeln von Kinderkliniken bei kranken Kindern abgeleitet. Anfang der 1960er Jahre trat zur Pflege die Erziehung hinzu“ (Zwiener 1991, S. 107). Im 1965 niedergeschriebenen „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ wurde dann der Schwerpunkt auf Erziehungsinhalte gelegt. So wurde im Gesetz formuliert, dass

„sich die Kinder gesund und, vor allem durch das Spiel, körperlich und geistig harmonisch entwickeln. [...] Der Tagesablauf in der Krippe ist so zu gestalten, daß die Kinder an Ordnung und Regelmäßigkeit gewöhnt werden und die Selbstständigkeit dem Alter der Kinder gemäß gefördert wird“ (§ 10.2).

Die Kinder sollten, so der Gesetzestext weiter, von entsprechend qualifizierten Fachkräften eine „planmäßige Pflege und pädagogische Arbeit“ erhalten (§ 10.3).

Die Kinder sollten auch schon im Krippenalter „zu sozialistischen Persönlichkeiten“ erzogen werden. Ab Mitte der 1970er Jahre nahmen die Bildungsinhalte weiter zu. Krippen sollten die Kinder auf den Kindergarten vorbereiten. 1986 wurde dann mit einem „Erziehungsprogramm für Krippen die gesetzliche Grundlage der Arbeit in Krippen und Heimen“ eingeführt (Zwiener 1991, S. 107f.). Ein verbindliches, vom Ministerium für Gesundheitswesen herausgebrachtes Programm, das als zentrale Arbeitsgrundlage für alle Krippenerzieherinnen galt und damit ein bindendes Arbeitsinstrument für eine einheitliche Betreuung und Erziehung in den Krippen in der gesamten DDR bildeten, entstand also erst in den letzten Jahren der DDR-Geschichte. Der z.B. 1957 herausgegebene „Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen“ (Schmidt-Kolmer/Reumann 1957) sowie das 1968 herausgegebene Diskussionsmaterial „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweisen der Krippe“ (Schmidt-Kolmer 1968) hatten Boeckmann zufolge keinen verpflichtenden Charakter, waren in ihren darin enthaltenden Vorschlägen im Umgang mit Krippenkindern aber wesentlich rigider. So war bspw. der Tagesablauf im 1968 herausgegebenen „Diskussionsmaterial“ minutiös vorgegeben. Es war vorgeschrieben, was zu welcher Zeit mit allen Kindern zu geschehen hatte. Das 1986 veröffentlichte Programm gab den Erzieher:innen mehr Spielraum und Flexibilität, um eine stärkere Orientierung an den Kindern selbst zu fördern, ohne aber das beabsichtigte Ziel der kindzentrierten Arbeit tatsächlich zu erreichen, war das Programm doch stark lenkend und auf eine Ursache-Wirkung bezogene Erziehung angelegt. Die Erzieher:innen sollten v.a. die gesunde körperliche, geistige und emotionale Entwicklung der Kinder fördern. Dies inkludierte die Sprach- und Spielfähigkeit der Kinder zu schulen, ihre Sinnes-, Wahrnehmungs- und Erkenntnistätigkeit auszubilden und sie sittlich-moralisch wie auch ästhetisch zu erziehen (Boeckmann 1993, S. 199; Wilhelms-Breunig 2013, S. 164).

2.4.1.2 Geschichte der Kindergartenbetreuung

Nachdem nun im knapp gehaltenen Abriss die Geschichte der Kinderkrippen behandelt wurde, soll als nächstes auf die der Kindergartenbetreuung eingegangen werden. Von Anfang an war es Kreckers zufolge Ziel der staatlichen Kindertageeinrichtungen, die Kinder „auf die Schule vorzubereiten, an das sozialistische Leben heranzuführen und mit der Schaffung der werktätigen Menschen bekannt zu machen“ (Krecker 1971, S. 377). Anders als für die staatlichen Einrichtungen gab es für die konfessionellen Kindergärten keine staatlich vorgegebenen Erziehungspläne, waren diese doch nicht in die staatliche Zuständigkeit eingebunden (Boeckmann 1993, S. 204).

1946 wurde im „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ erstmalig in der deutschen Geschichte beschlossen, den Kindergarten als vorschulische Einrichtung und unterste Stufe des Bildungswesens mit der Aufgabe zu betrauen,

die Kinder zur Schulreife zu führen. Der Aufgabenschwerpunkt lag also nicht mehr in der Bewahrung, sondern verlagerte sich in Richtung Bildung (Zintler 2021, S. 101). In den im selben Jahr herausgegebenen „Richtlinien für den Kindergarten in der sowjetischen Besatzungszone“ wurde als oberstes Ziel „die Erziehung von Kindern nach demokratischen Prinzipien, frei von allen faschistischen, rassistischen, militärischen und anderen reaktionären Ideen und Tendenzen“ (zit. nach Höltershinken u.a. 1997, S. 269) festgelegt. Die Kinder sollten laut Krecker politisch erzogen werden (Krecker 1988, S. 28), laut Zintler aber auch hygienisch betreut und mit Nahrungsmitteln versorgt werden (Zintler 2021, S. 102). Die Rolle der Erzieher:innen war in jener Zeit noch stärker reformpädagogisch orientiert, obwohl die Sowjetische Militäradministration (SMAD) eine weltanschauliche Fundierung einforderte (Zintler 2021, S. 102).

1948 wurden die „Grundsätze der Erziehung im deutschen Kindergarten“ veröffentlicht. Hier wurden erstmalig ausführlich pädagogische Anforderungen formuliert. Kinder sollten zum selbstständigen Denken und Urteilen erzogen werden, frei von Vorurteilen der Gesetzmäßigkeit allen Geschehens nachspüren, in „freudiger Arbeit und zukunftsfroher Hoffnung dem Fortschritt dienen“, „jede Art von Unterdrückung und Ausbeutung des Menschen durch den Menschen, Militarismus und Nationalismus“ ablehnen und allen mit Solidarität, Bescheidenheit, Achtung und Ehrfurcht begegnen. Außerdem sollten die Kinder im demokratischen Geiste erzogen werden. Erstmals wurden hier die vier zentralen Ziele der Kindergartenarbeit festgelegt: „die körperliche und hygienische Erziehung, die Entwicklung der geistigen Anlagen, sittliche Erziehung und künstlerische Erziehung (später ‚ästhetische Erziehung‘)“ (Zintler 2021, S. 106). Jene Ziele strukturierten bis zum Ende der DDR die Kindergartenerziehung, genauso wie die Annahme der Planbarkeit von Erziehungsergebnissen, die darauf zielte, die Kinder auf den Schulunterricht vorzubereiten (Zintler 2021, S. 107). In pädagogischen Veranstaltungen wurde empfohlen, von reformpädagogischen Grundsätzen Abstand zu nehmen und im Sinne des Marxismus und der offiziellen sowjetischen Pädagogik zu erziehen (Zintler 2021, S. 108). 1952 wurde dann eine Broschüre mit dem Titel „Ziele und Aufgaben der vorschulischen Erziehung“ herausgebracht. In ihr finden sich aufgeteilt nach den Bereichen der körperlichen, sittlichen, intellektuellen und ästhetischen Erziehung

„detaillierte Auflistungen von Inhalten, Tätigkeiten, Fähigkeiten und Charaktereigenschaften, die Kinder wissen, kennen, ausüben oder entwickelt haben sollen. Auffällig ist, dass Inhalte, die eindeutig der politischen Sozialisation des Kindes dienen, ähnlich viel Raum einnehmen wie auf die Entwicklung des Kindes bezogene Ziele“ (Zintler 2021, S. 112).

Ab 1952 war es dann Ziel, die Kinder – wie in allen anderen pädagogischen Einrichtungen auch – zu

„allseitig entwickelten Persönlichkeiten zu erziehen, die fähig und bereit sind, den Sozialismus aufzubauen und die Errungenschaften der Werktätigen bis zum Äußersten zu verteidigen“ (Krecker 1971, S. 382).

U.a. sollten im Kindergarten Emotionen für bedeutende Politiker gefördert werden (Berger 2014). Die in der Broschüre ausgearbeiteten Inhalte überforderten Zintler zufolge jedoch die Erzieher:innen und stellten sie vor große Herausforderungen. Entsprechend wurde 1957 vom Ministerium für Volksbildung ein neuer Arbeitsplan mit dem Titel „Erziehung im Kindergarten“ herausgebracht. Der Abschnitt zur sittlichen Erziehung fehlte, genauso wie Vorgaben zur Erziehung zum Patriotismus, zum kollektiven Verhalten und zur Willens- und Charakterbildung als auch der Abschnitt über mathematische Begriffe. Neu integriert wurde hingegen das „Spiel“. Es ging damit um eine stärkere Hinwendung zum Kind, eine Orientierung, die in der Folge aber wieder aufgegeben wurde (Zintler 2021, S. 114 ff.).

Zwischen 1961 und 1971 kam es dann zu einer Phase der Konsolidierung in der Vorschulerziehung (Zintler 2021, S. 116). 1961 erschien ein neuer Bildungsplan mit dem Titel „Sozialistisch erziehen – allseitig bilden – auf die Schule vorbereiten“ (Hoppe 1961). Der Schwerpunkt der pädagogischen Erziehungsarbeit sollte nun „das Heranführen an den Lehrplan der ersten Klasse“ und „an das ‚sozialistische Leben‘“ sein. Die Kinder sollten ab da an, angelehnt an den schulischen Unterricht, täglich am Vormittag in zwei angeleiteten Beschäftigungen unterrichtet werden. Erstmals enthalten sind hier die drei Haupttätigkeiten der Kinder: Spielen, Beschäftigung und Arbeit. Die bisherigen Freiheiten in der Ausgestaltung der Erziehung wurden massiv eingeschränkt. Vorgegeben wurde ein strikter Tagesablauf in fester Ordnung (Zintler 2021, S. 117). 1963 wurde jener Bildungsplan zur Arbeitsgrundlage für alle Kindergärten. Die zwischenzeitliche eher moderat politische und stärker am Kind orientierte Herangehensweise wurde wieder zurückgenommen (Zintler 2021, S. 118 f.).

Ähnlich wie für die Krippe, war ein nächster wichtiger Meilenstein das 1965 herausgegebene „Gesetz über das einheitlich sozialistische Bildungssystem.“ Die Kindergärten sollten dem § 11 (1) zufolge „Stätten frohen Kinderlebens“ sein. Erziehungsziel war, Kinder lernen zu lassen, „in zunehmendem Maße selbstständig in der Gemeinschaft tätig zu sein“. Wichtig war, sie auf „das Lernen in der Schule vorzubereiten und mit dem sozialistischen Leben und dem Schaffen der werktätigen Menschen bekannt zu machen“. Schwerpunkte der Bildung und Erziehung waren

- die gesunde körperliche und geistige Entwicklung der Kinder,
- der Spracherwerb,
- ein mathematisches Grundverständnis,
- die Freude an ästhetisch und künstlerischen Dingen,
- die Liebe zur sozialistischen Heimat und Frieden (§ 11 (2)).

1967 wurde dann ein erneut überarbeiteter, ab dem 01. September 1968 für alle Kindergärten der Republik verbindlicher „Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten“ veröffentlicht (Stary 2018). Er enthielt „klare und konkrete methodisch-didaktische Hinweise zur Erreichung des sozialistischen Bildungs- und Erziehungszieles“ (Berger 2014). 1972 wurde ein Buch „Zur Arbeit mit dem Bildungs- und Erziehungsplan im Kindergarten“ herausgebracht, um die Erzieher:innen besser in der Umsetzung des Bildungsplans zu unterstützen. 1985 folgte dann schließlich ein „Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ (Stary 2018). In dem sogenannten „blauen Buch“ wurde ein ausdifferenziertes Curriculum vorgelegt, „mit genauen Anweisungen für die Erzieherin, aber auch mit bis ins Detail festgelegten Lernzielen und Inhalten hinsichtlich der Förderung und Entwicklung der Kinder“ (Kosubeck 1987, S. 699, zit. nach Berger 2014). Es war ein „weitgehend in sich geschlossenes Konzept“, das Ziele, Inhalte und Methoden der Umsetzung einheitlich festschrieb (Boeckmann 1993, S. 205) und „einen stark erhöhten Anteil an explizit politischen Inhalten [...] sowie die starke Ausarbeitung von Feindbildern“ enthielt (Zintler 2021, S. 124). Die Vorstellung, die damit einherging, war, jedes Kind durch die Erziehung nach gesellschaftspolitischen Zielen zu formen. Kinder wurden, gemessen an der Norm der Erwachsenen, als defizitäre Wesen charakterisiert (Nürnberg/Schmidt 2015, S. 41). Alle Kindergärten sollten nach einem gleichen und verbindlichen Programm arbeiten, bei dem die Tätigkeiten der Kinder zeitlich nach strikten Vorgaben festgelegt waren (Nürnberg/Schmidt 2015, S. 42f.). Für die einzelnen Altersgruppen festgelegte Ziele und Aufgaben der Erziehung waren die Gestaltung des Lebens im Kindergarten, Arbeit, Spiel, Beschäftigung, muttersprachliche Bildung, Kinderliteratur, die Bekanntmachung mit der Natur, die Bekanntmachung mit dem gesellschaftlichen Leben, eine Entwicklung elementarer mathematischer Vorstellungen für die mittleren und älteren Gruppen, Sport, bildnerisch-praktische und konstruktive Tätigkeiten wie auch das Betrachten von Bildkunstwerken und Musik. Mit enthalten war ein klar vorgegebener Tagesablauf (Berger 2014):

„Bis ins Detail war aufgeschlüsselt, welche Inhalte in gezielten Beschäftigungen und welche allgemein im Tagesablauf behandelt werden sollten, ob sie über das unmittelbare Erleben zu vermitteln waren oder mit Hilfe von didaktischen Mitteln“ (Boeckmann 1993, S. 204).

Speziell in der inhaltlichen Ausgestaltung gab es Boeckmann zufolge im 1985 festgelegten Erziehungsprogramm eine

„unangemessene Übertragung schulischer Inhalte und Arbeitsweisen auf den Kindergarten. Diese Problematik zeigte sich [...] in einer starken Betonung der Kenntnisvermittlung, in einer Reihe ‚überhöhter‘ und ideologisch überfrachteter Aufgaben und in einer ohnehin starken Inhaltsbetonung“ (Boeckmann 1993, S. 205).

Zusammenfassend wird deutlich, dass es in der 40-jährigen Geschichte der DDR insgesamt zu einem massiven Ausbau der Krippen- und Kindergartenplätze kam, sich Vorgaben zur Umsetzung zentral vorgegebener Inhalte über die Jahre verschärften, sie den Charakter der Kollektiverziehung und Normierung annahmen und zur vorschulischen Bildung beitragen sollten.

2.4.2 Zur Geschichte der Schule in der DDR

Im Weiteren werden Meilensteine in der Entwicklung des Schulsystems thematisiert. Die Geschichte der Schule innerhalb der DDR ist zunächst ganz allgemein gehalten als Geschichte eines Einheitsschulwesens zu lesen. Darüber sind sich alle Autor:innen einig (Behnken/du Bois-Reymond 2017, S. 32). Die Schule lag in öffentlicher Hand. Private Schulen waren staatlich nicht anerkannt (Geißler 2022, S. 105). Der Schule selbst wurde Grunert und Kuchert zufolge in der SBZ und der DDR ein umfassender Erziehungsauftrag zugeschrieben. Sie sollte den Schüler:innen

„neben Kenntnissen und Fertigkeiten all jene Werte und Normen, Einstellungen und Haltungen [...] vermitteln, die den ‚neuen sozialistischen Menschen‘ auszeichnen sollten, dessen Erschaffung wiederum als notwendige Voraussetzung für den Aufbau der neuen Gesellschaftsordnung galt“ (Grunert/Kuchert 2001, S. 859).

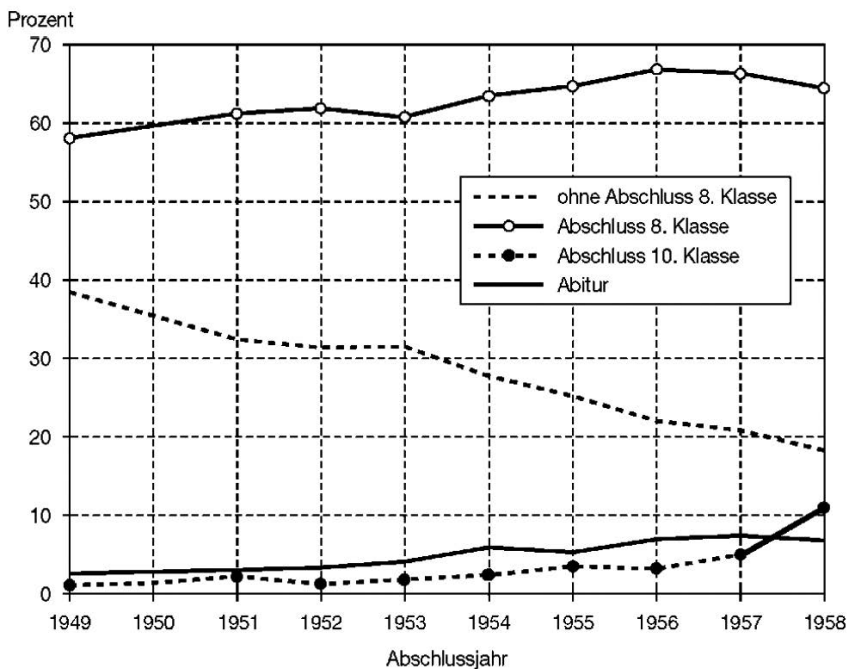
Von Anfang an gehörten zum allgemeinbildenden Schulwesen zwei Schultypen: Der erste und für das Bildungssystem in der DDR zentrale sollte allen schulpflichtigen Kindern eine grundlegende Bildung vermitteln, der zweite ausgewählte Jugendliche zur Hochschulreife führen. Beide Schultypen erlebten innerhalb der Geschichte der DDR vielfältige Veränderungen und mehr oder weniger tiefgreifende Reformen.

So galt es Baske nach in den ersten drei Jahren nach Ende des 2. Weltkrieges die Folgen der nationalsozialistischen Herrschaft zu überwinden. Man knüpfte einerseits an die schulpolitischen und reformerischen Traditionen der Weimarer Republik an, versuchte zugleich aber auch dem Anspruch eines grundlegenden Neubeginns gerecht zu werden. Zwischen 1948 und dem Ende der 1950er Jahre war man hauptsächlich am sowjetischen Vorbild orientiert und richtete die Schulgestaltung an der Ideologie des Marxismus-Leninismus aus. 1958/1959 wurde an den allgemeinbildenden Schulen die polytechnische Bildung eingeführt. Man war bestrebt, eine eigenständige Lösung zu finden. Mitte der 1960er Jahre ging es dann um die Gestaltung eines einheitlichen Bildungssystems, in dem die Lehrinhalte umfassend neugestaltet wurden. In den 1980er Jahren kam es zu einigen Überarbeitungen der Lehrpläne, ohne dass dabei von einer qualitativ neuen Phase der Schulentwicklung gesprochen werden kann (Baske 1998, S. 159 f.).

Im Folgenden sollen nach einem allgemeinen Einblick in die Veränderung der Abschlussniveaus innerhalb der DDR die einzelnen Phasen kurz skizziert werden. Ziel ist es, einen Überblick über die Entwicklung des Schulsystems innerhalb der DDR zu erhalten, ohne dabei zu sehr ins Detail zu gehen. Wichtiger ist eher die in den Etappen praktizierten Veränderungen zu besprechen.

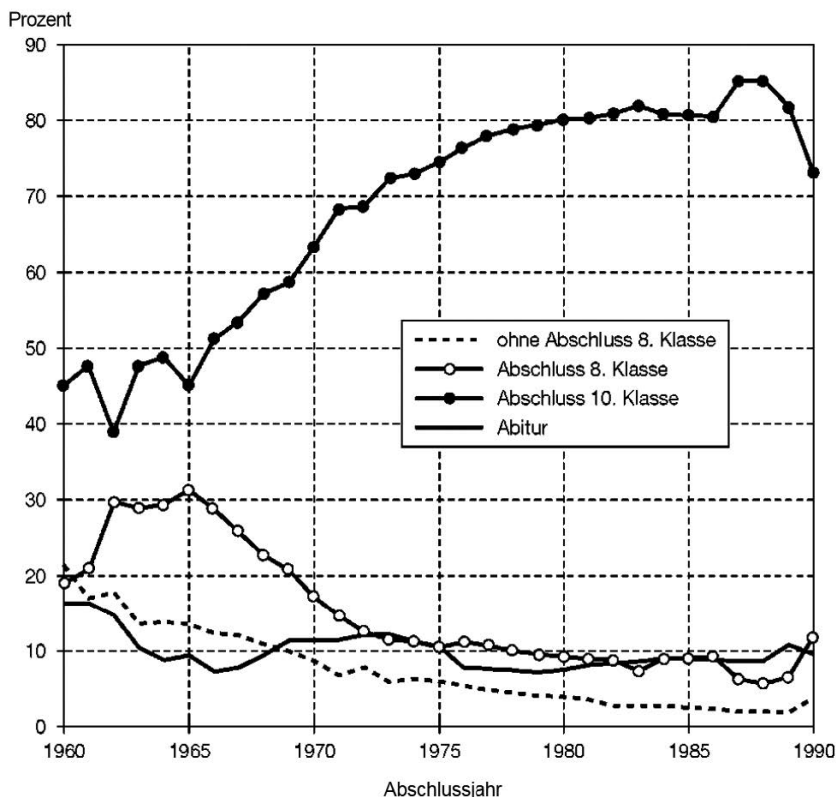
Ausgangspunkt dafür ist zunächst die Rekapitulation der Veränderung des Abschlussniveaus der Schulabgänger:innen über die Zeit. Hierbei lässt sich auf statistische Darstellungen von Helmut Köhler (2001) zurückgreifen. Vor dem Hintergrund des im Zuge des 1959 eingeführten Aufbaus der neuen 10-klassigen polytechnischen Oberschule bildet er die Abschlussquoten in zwei Zeitebenen ab: a) von 1949 bis 1958 (Abb. 3) und b) von 1959 bis 1990 (Abb. 4).

Abbildung 3: Schulabgänger:innen der Schuljahre 1948/49 bis 1957/58 nach Abschlussniveau (in %) (Quelle: Köhler 2001, S. 851)



Absolvierten bis 1958 noch die meisten einen Schulabschluss nach der 8. Klasse, sank gleichzeitig kontinuierlich der Prozentsatz an Schüler:innen ohne Schulabschluss, von fast 40 Prozent im Jahr 1949 auf unter 20 Prozent im Jahr 1958. Die Quote an Abiturient:innen stieg von ca. 3 Prozent im Jahr 1949 auf ca. 8 Prozent im Jahr 1958 (vgl. Abb. 3).

Abbildung 4: Schulabgänger:innen der Schuljahre 1959/60 bis 1989/90 nach Abschlussniveau (in%) (Quelle: Köhler 2001, S. 852)



Zwischen 1965 und 1989 steigerte sich kontinuierlich der Anteil jener, die einen 10.-Klassenabschluss erreichten (vgl. Abb. 4). Waren es 1965 noch ca. 45 Prozent, die einen solchen Abschluss erzielten, waren es 1989 bereits über 80 Prozent. Der Anteil jener mit einem Abschluss der 8. Klasse sank genauso, wie jener, die ohne einen Schulabschluss die Schule verließen. Die Quote derjenigen, die das Abitur absolvierten pegelte sich mit leichten Schwankungen über die Zeit bei ca. 10 Prozent ein. Demgemäß zeigt sich, dass die Einführung der polytechnischen Oberschule mit ihrem 10.-Klassenabschluss für die meisten Schüler:innen zum Standardabschluss der DDR gehörte, welcher über die Jahre kontinuierlich zunahm (vgl. Abb. 4).

Wie kam es nun dazu? Ein entscheidender Grund dafür sind die verschiedenen Reformen innerhalb des Schulsystems der DDR. Die erste Phase begann noch vor der Gründung der DDR, in der Zeit zwischen 1945 und 1948. Hier wurden laut Wuschke die ersten Grundlinien für ein einheitliches sozialistisches

Schulsystem gelegt. In der Zeit zwischen 1945 und 1946 existierten noch keine verbindlichen Lehrpläne für die Schulen. Unterrichtet wurde noch in den Schultypen der Volksschule, dem Gymnasium und der Oberstufe (Wuschke 2021, S. 353). Recht bald kam es aber zu Neuerungen im Schulsystem. Die Grundlage dafür wurde im Mai/Juni 1946 mittels des „Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule“ gelegt. In der Präambel steht:

„Die neue demokratische Schule muß frei sein von allen Elementen des Militarismus, des Imperialismus, der Völkerverhetzung und des Rassenhasses. Sie muß so aufgebaut sein, daß sie allen Jugendlichen, Mädchen und Jungen, Stadt- und Landkindern, ohne Unterschied des Vermögens ihrer Eltern, das gleiche Recht auf Bildung und seine Verwirklichung entsprechend ihrer Anlagen und Fähigkeiten garantiert“ (Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule 1946, S. 115).

Ab nun an galten Baske zufolge für die Schule die Prinzipien der Weltlichkeit und Unentgeltlichkeit (Baske 1998, S. 165). Mit dem Gesetz wurde im § 3 die achtklassige Grundschule als für alle verpflichtende Schulform festgelegt. Die vormals nach der vierjährigen, gemeinsamen, sich auf verschiedene Zweige aufsplittende Beschulung wurde um vier Jahre nach hinten verlagert (Geißler 2022, S. 104). Damit sollte das traditionelle Schulwesen, in dem – so die Rhetorik innerhalb der DDR – die bürgerliche Gesellschaft reproduziert wird, abgeschafft werden. Die meisten Schüler:innen blieben von der 1. bis zur 8. Klasse im Klassenverband zusammen. Darüber hinaus wurden nationalsozialistisch belastete, kirchlich engagierte Lehrkräfte oder jene mit bürgerlichen Einstellungen aus dem Schuldienst entfernt bzw. nicht übernommen (Konrad 2012, S. 109). Schon im Schuljahr 1946/47 nahmen ca. 25.000 Neulehrer:innen ihre Arbeit auf (Baske 1998, S. 167). Bei Anerkennung der Glaubens- und Gewissensfreiheit sollte eine klare Trennung von Kirche und Schule herbeigeführt werden. Der Unterricht sollte zur Aufgabe des öffentlichen Schulwesens werden, weswegen die Einrichtung von Privatschulen nicht zugelassen wurde (Baske 1998, S. 160). In der neuen Schule sollten die Schüler:innen möglichst früh und zügig zum Lesen, Schreiben und Rechnen befähigt werden (Geißler 2022, S. 104). Die Lernziele der Grundschule wurden erhöht, erste Lehrpläne zum 01.07.1946 veröffentlicht, in denen ab der Klasse 5 für alle Grundschüler:innen

„Fachunterricht in Deutsch, Geschichte, Heimatkunde, Geographie, Naturkunde (1947 dann Mathematik, Physik, Chemie, Biologie), in Werken, Kunst und Musik, Leibesübung und in einer Fremdsprache vorgesehen war“ (Geißler 2023, S. 905).

Für sprachlich Begabte wurden ab Klasse 7 (in Thüringen ab Klasse 5) der Erwerb einer zweiten Fremdsprache und für mathematisch-naturwissenschaftlich Talentierte die Vertiefung im naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächern

ermöglicht (Geißler 2023, S. 905 f.). Angestrebt wurde „ein zielbewusst und planmäßig geführter, rasch fortschreitender Unterricht“ für alle Schüler:innen, in dem der Lehrkraft die führende Rolle zugesprochen wurde (Geißler 2023, S. 906, S. 912). Nach der Grundschule sollte die Berufsschule, Fachschule oder eine auf vier Jahre verkürzte Oberschule folgen (Geißler 2023, S. 903). Die Oberschule war noch bis 1968 in einen neusprachlichen, naturwissenschaftlichen und altsprachlichen Zweig untergliedert. Jene Differenzierung wurde nach 1968 dann aber aufgegeben (Geißler 2022, S. 108). Der Religionsunterricht als eigenständiges, im Lehrplan enthaltenes Fach wurde abgeschafft. Kirchen durften aber noch die Räumlichkeiten der Schule in den Randzeiten für die Christenlehre nutzen (Geißler 2023, S. 904).

Die zweite Phase der Schulentwicklung, die zwischen 1948 und 1958 zu verorten ist, lässt sich Baske zufolge als Phase beschreiben, in der die Schule marxistisch-leninistisch und sowjetpädagogisch orientiert umgestaltet wurde. Insgesamt war angestrebt, das wissenschaftliche Niveau des Unterrichts zu erhöhen und die Schüler:innen zu allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeiten zu erziehen (Baske 1998, S. 168, 170). Im Herbst 1949 wurde das Ministerium für Volksbildung aufgebaut und die Zuständigkeit für das allgemeinbildende Schulwesen diesem zugesprochen. Die noch bis 1952 in den Ländern bestehenden Volksbildungsministerien sowie die Schulräte auf Kreisebene betrachteten laut Geißler die zentralen Verordnungen, Anweisungen und Richtlinien jedoch nicht durchgehend als verbindliche Arbeitsgrundlagen. Erst mit Auflösung der fünf Länder 1952 und der Einrichtung der 14 Bezirke – zuzüglich Ostberlins – wurde das Ministerium für Volksbildung zur obersten staatlichen Instanz im Schulbereich (Geißler 2023, S. 980).

1951 kam es dann zu einer tiefgreifenden Umgestaltung der Lehrpläne. Für den von der 5. Klasse an vorgesehenen Fremdsprachenunterricht, der bis dato noch frei wählbar war, war ab nun ausschließlich das Fach Russisch vorgesehen. Unterrichtsinhalte wurden insbesondere in den Fächern Deutsch, Geschichte und Gegenwartskunde im Sinne weltanschaulicher und am Marxismus-Leninismus orientierter Inhalte ideologisiert. Darüber hinaus fand der Grundgedanke der polytechnischen Bildung Einzug in die Lehrpläne, ohne diesen – wie es später dann der Fall war – auf ausgewählte Fächer zu fokussieren. Die Lehrpläne waren Fischer zufolge stofflich überlastet. V.a. in den ersten Jahren wurden Klagen über

„Stofffülle, Überintellektualisierung und Verbalismus der neuen Schule; zu anspruchsvolle und überfrachtete Lehrpläne, fragwürdige Prüfungspraktiken; irrealer schulischer Erfolgsbilanzen; Überforderung und Scheitern vieler Schüler in der völlig undifferenzierten achtjährigen Einheitsschule“ laut (Fischer 1992, S. 39).

In den darauffolgenden Jahren wurde dann mehrfach versucht, die inhaltlichen Anforderungen zu minimieren (Baske 1998, S. 171 f.). In den 1950er und teils in

den 1960er Jahren erfolgen innerhalb der DDR zahlreiche – hier nicht im Detail ausformulierte – administrative und schulorganisatorische Umstellungen. Gert Geißler spricht in diesem Zusammenhang von einem „Zustand dynamischer Labilität“ (Geißler 2023, S. 983).

In der 3. Phase, die von Baske als Phase „Polytechnische[r] Bildungsreform und Aufbau der zehnklassigen Pflichtschule“ beschrieben wird und in die Zeit zwischen Juli 1958 und Mitte der 1960er Jahre zu verorten ist, kam es zu einem schrittweisen Ausbau der achtklassigen Grundschule hin zur zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule (POS) (Geißler 2022, S. 104). Die Weichenstellung dafür erfolgte durch das am 02. Dezember 1959 herausgebrachte „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik“, in der die zehnklassige allgemeinbildende Polytechnische Oberschule (POS) zur Pflichtschule erklärt wurde (Fischer 1992, S. 41).

1957 wurde das Fach Staatsbürgerkunde eingeführt. Es ging aus dem seit 1950 unterrichteten Fach der Gegenwartskunde hervor. Zunächst sollte das Fach ab der 8. Klasse unterrichtet werden. 1959 wurde es in die 9. Klassenstufe verlegt, ab 1968 dann ab der 7. Klassenstufe unterrichtet (Jehle 2018). Im Fach wurde Grammes zufolge den Schüler:innen „ein relativ geschlossenes, recht konkretes und durch theoretisches Wissen fundiertes Bild vom realen Sozialismus in der DDR, von ihrem sozialistischen Vaterland vermittelt“ (Grammes 2006, S. 19). Das Fach baute auf der Lehre des Marxismus-Leninismus auf, der als Handlungsgrundlage für die Politik der SED galt. Ziel war, die politisch-ideologische Strategie der Partei zu legitimieren und vergangene Entscheidungen und Maßnahmen der Regierung zu interpretieren (Jehle 2018).

Im polytechnischen Unterricht war laut Baske das Bestreben, im Sinne des Marxismus die Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit zu überwinden und den Unterricht mit produktiver Arbeit zu verbinden (Baske 1998, S. 175). Hierfür wurden in der Stundentafel der Schulen mehrere polytechnische Fächer eingeführt: Der Werkunterricht sowie der Schulgartenunterricht von Klasse 1 bis 6, der Unterrichtstag in der Produktion mit dem theoretischen Fach „Einführung in die sozialistische Produktion“ für die Klassen 7 bis 12, „Technisches Zeichnen“ in den Klassen 7 bis 10, die wissenschaftlich-praktische Arbeit in Klasse 11 und 12, ein zweiwöchiges Betriebspraktikum sowie gesellschaftlich-nützliche Tätigkeit, z.B. in der Erntehilfe. Darüber hinaus galt es, auch in den anderen Unterrichtsfächern, am Prinzip polytechnischer Bildung festzuhalten. Die Schüler:innen sollten also nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch und berufsorientiert ausgebildet werden, in zu lösenden Aufgaben den Bezug zur Arbeitswelt nicht verlieren. Insgesamt dauerte es ca. zehn Jahre, in denen viel experimentiert wurde und verschiedene Lösungsversuche ausprobiert wurden, ehe es 1968 zu einer Konsolidierung des polytechnischen Unterrichts kam (Baske 1998, S. 178, 183).

Diese wurde durch die vierte, von 1963 bis zum Ende der DDR anhaltende Phase der Entwicklung eines einheitlichen Bildungssystems und der

Neugestaltung des Lehrplanwerks eingeläutet. Die Lehrplanwerke wurden von 1964 bis 1971 ausgearbeitet. Mit dem Abschluss der Ausarbeitung bedeutete das dann für die Schüler:innen der DDR, dass sie zum ersten Mal von der ersten bis zur letzten Klasse ohne zwischenzeitlichen Lehrplanwechsel unterrichtet werden konnten (Baske 1998, S. 191). Einzige Erweiterung des Lehrplans bildete der erst 1978 eingeführte Wehrunterricht in der Klasse 9, ein Jahr später dann auch in der Klasse 10 (Koch 2000, S. 1). Ein entscheidender Schritt zur Konsolidierung des Bildungssystems erfolgte mit dem im Februar 1965 veröffentlichten „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“. Es „legte die bis 1990 in allen wesentlichen Belangen fortbestehende Struktur des Bildungssystems fest. Es normiert den gesamten institutionellen Bildungsbereich“ (Geißler 2023, S. 1150), vom Kindergarten bis zur Universität und den Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Geißler schreibt, dass es damit

„für die Einschulungsjahrgänge etwa ab Mitte der 1960er Jahre [...] durchgängig üblich [wurde], den Schulbesuch über die 8. Klasse hinaus fortzusetzen, sodass der zehnjährige Schulbesuch für alle ein Jahrzehnt später die Regel war“ (Geißler 2022, S. 104f.).

Untergliedert wurde die POS mit der Einführung des 1965 veröffentlichten Gesetzes in die Unterstufe der Klassen 1 bis 3, die Übergangsklasse 4, die Mittelstufe für die Klassen 5 bis 6 sowie die Oberstufe für die Klassen 7 bis 10 (Geißler 2023, S. 1150 ff.).

Der Unterricht in der Unterstufe lag in der Hand der Klassenleitung. Ab der 5. Klasse wurden die Schüler:innen von Fachlehrer:innen unterrichtet (Konrad 2012, S. 112). „An die Unterstufe der POS (Klasse 1 bis 4) waren Horte angegliedert, die von fast allen Kindern besucht wurden“ (Konrad 2012, S. 111). Die Mehrheit der Schüler:innen durchlief ab Mitte der 1960er Jahre die POS. Die Pflichtschule endete mit einer republikweit einheitlichen Abschlussprüfung, in der die Lernenden schriftlich in den Fächern Deutsch, Mathematik und Russisch sowie Biologie, Chemie oder Physik geprüft wurden, mündlich in zwei weiteren Fächern sowie im Sport eine Prüfung ablegen mussten (Geißler 2022, S. 105). Alle, die das Abitur erreichen wollten und eine Zulassung für die Erweiterte Oberschule (EOS) erhielten, wechselten bis 1980 nach der 8. Klassenstufe auf die EOS. Ab 1981 wurde die EOS auf die Klasse 11 bis 12 beschränkt. Zunächst also musste der Abschluss der POS absolviert werden, ehe man in die EOS übertreten konnte (Fischer 1992, S. 41; Geißler 2022, S. 110).⁷

7 Um einen Platz in der EOS zu erhalten, war es von Vorteil, ab der 3. Klasse in eine POS-Klasse mit erweitertem Russischunterricht zu wechseln, in der Schüler:innen mit guten und sehr guten Schulleistungen aufgenommen wurden. Auf die EOS wurden ca. 10 Prozent aller Schüler:innen zugelassen. Die Zulassung umfasste neben guten und sehr guten Schulleistungen auch eine zweite Fremdsprache nach der 6. Klasse, die in der POS aber nicht verpflichtend war, sowie die Erfüllung bestimmter politischer Mindeststandards, zu denen die

Wie der Unterricht vor dem Hintergrund der Lehrplanvorgaben aussah, soll im Nachfolgenden diskutiert werden. Der Unterricht wurde Konrad zufolge durch detailliert ausgearbeitete Lehrplanwerke zentral gesteuert. Sie enthielten Stoffpläne, Lernziele, Unterrichtsmittel, methodische Vorgaben und Details zur materiellen Schulausstattung (Konrad 2012, S. 112). Fast im gesamten ersten Jahrzehnt des Bestehens der DDR erfolgten der Analyse Geißlers nach „mit jedem neuen Schuljahr Veränderungen in den Fachlehrplänen und bei der Bemessung der Unterrichtsanteile der einzelnen Fächer auf der jeweiligen Klassenstufe“ (Geißler 2022, S. 115). Eine gewisse Beständigkeit wurde erst 1959/1960 mit der Einführung eines durchgängigen Lehrgangsaufbaus von der 1. bis zur 10. Klasse erzielt (Geißler 2022, S. 115), wobei die Fächerpalette zwischen 1964 und 1972 überarbeitet wurde und neue Lehrpläne eingeführt wurden (Geißler 2022, S. 116). Ab nun an waren der Interpretation Kerbels folgend das Bildungssystem und die Schule v.a.

„darauf ausgerichtet gut ausgebildete Arbeitskräfte für die Produktionsbetriebe zu gewinnen. [...] Im Unterricht sollte nicht nur Wissen vermittelt werden, sondern auch praktische Fähigkeiten. Daher spielten Experimente, praktische Übungen und Projekte eine zentrale Rolle im polytechnischen Unterricht“ (Kerbel 2016).

Deutlich wird also, neben der grundlegenden Bildung in klassischen Fächern wie Deutsch, Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern, eine über die Jahre stärker werdende Arbeitsplatzvorbereitung und ideologische Ausrichtung innerhalb des Schulsystems der DDR. Ziel war die Erziehung zur „sozialistischen Persönlichkeit“ und die Brechung der Bildungsprivilegien für das Bürgertum (Kerbel 2016).

Hierfür wurde intensiv mit den Institutionen außerschulischer Erziehung – den Pionieren und der FDJ – zusammengearbeitet. Die Schule war eng mit den Massenorganisationen verbunden, wurden über sie doch innerhalb der Schulen Arbeitsgemeinschaften, Sommerferienlager u.a.m. angeboten (Konrad 2012, S. 113).

Die Geschichte der Pionierorganisation und FDJ ist Thema der nun folgenden Ausführungen.

Teilnahme an der Jugendweihe wie auch die Mitgliedschaft sowie Ausübung einer Funktion und Aktivität in der Kinder- und Jugendorganisation gehörten. Auch die Mitgliedschaft mindestens eines Elternteils in der SED oder einer „Blockpartei“ konnten die Bewerbungschancen verbessern. Sofern man angab, Offizier oder Lehrer:in werden zu wollen, erhöhte das die Chance für die Aufnahme. Ab den 1970er Jahren wurde von den Jungen die Bereitschaft einer dreijährigen Militärdienstzeit als Soldat auf Zeit mit der Beförderung zum Unteroffizier erwartet (vgl. Geißler 2022, S. 109f.).

2.4.3 Zur Geschichte der Pionierorganisation

Die Pionierorganisation war die Kinderorganisation der Freien Deutschen Jugend (FDJ). Die FDJ gründete sich im März 1946, drei Jahre vor Gründung der DDR. Die Pionierorganisation wurde zwei Jahre später, im Dezember 1948, ins Leben gerufen. Bis zum Ende der DDR war sie die einzig staatlich legitimierte Kinderorganisation der DDR. Die Mitgliedschaft war Kaiser zufolge formell freiwillig, wurde aber seitens des Staates als selbstverständlich angesehen. Mit Gründung der Pionierorganisation waren sechs Prozent aller schulpflichtigen Kinder der SBZ Mitglieder. Bis zum 1. Jahrestag der Gründung stieg die Zahl auf 30 Prozent (Kaiser 2013, S. 75). Schon 1959 vereinte sie 84,3 Prozent aller Kinder zwischen 6 und 14 Jahren. Zum Ende der DDR waren in ihr nach offiziellen Angaben 99 Prozent aller Schüler:innen jenen Alters organisiert (Kaiser 2022, S. 190).

In die Kinderorganisation aufgenommen wurden Schüler:innen alljährlich am 13. Dezember, kurz nach Schuleintritt. Von der 1. bis zur 3. Klasse zählten sie zu den Jungpionieren. Von der 4. bis zur 7. Klasse zu den Thälmannpionieren, ausgestattet mit den jeweiligen Geboten, Gesetzen, Symbolen und Grüßen. Mit der Jugendweihe, im Alter von 14 Jahren, wurden dann die Jugendlichen in die FDJ aufgenommen.

Die Pionierorganisation verband unterrichtliche, schulische und außerschulische Lebensbereiche zugleich (Tenorth/Kudella/Paetz 1996, S. 99). Der Interpretation von Kaiser folgend hatte die Pionierorganisation von Beginn an das politisch-ideologische Ziel die Kinder zu treuen Staatsbürger:innen i.S. kommunistischer Moral zu erziehen. Ab 1950 wurde seitens des FDJ-Zentralrats die Treue gegenüber der SED gefordert. Es ging darum, „die Kinder mit der Funktionsweise der ‚sozialistischen Gesellschaft‘ vertraut zu machen und sie an die einheitliche politische Organisation zu gewöhnen“ (Kaiser 2022, S. 192).

Nachdem sich die Jungen Pioniere im Dezember 1948 gründeten, wurde der Analyse Ansorgs zufolge umgehend verfügt, an jeder Schule Pioniergruppen zu bilden. Mit Zunahme der Mitgliederzahl wurden die Gruppen nach dem Klassensystem aufgebaut. Die Pioniergruppen wurden dann von einer Person, die die Leitung der Gruppe übernahm, geführt. Diese Person wurde seitens der FDJ vorgeschlagen. Meist waren es junge Lehrkräfte, die Mitglieder der FDJ waren. Jede Pioniergruppe wählte einen Gruppenrat mit fünf bis sieben Mitgliedern. Der Gruppenrat sollte die Gruppenleitung in allen Arbeiten unterstützen (Ansorg 1993, S. 174). Auszuübende Funktionen waren laut Beate Kaiser „Vorsitzender“, „Stellvertreter“, „Wimpelträger“, „Wandzeitungsredakteur“, „Kassierer“, „Agitator“, „Schriftführer“⁸. Innerhalb der Pioniergruppe schlossen sich dann je

8 Hier und im Folgenden sind die Funktionen in Anführungsstrichen geschrieben, da sie wie in der DDR typisch im generischen Maskulinum gehalten werden. Dies gibt einen Hinweis

sieben bis zehn Mitglieder der Pioniere zu sogenannten Zirkeln zusammen. Sie sollten auf der Basis bestehender Freundschaft gemeinsam spielen und lernen (Kaiser 2013, S. 72). Die Pioniergruppen der Schule bildeten zusammen eine Pionierfreundschaft. Sie wurden von einem „hauptamtlichen Funktionär“, dem „Freundschaftspionierleiter“ angeleitet. Ihm stand ein gewählter Freundschaftsrat, bestehend aus sieben bis 15 Pionieren zur Seite. Alle Pionierfreundschaften wurden auf der Ebene des Kreises von der FDJ-Kreisleitung geführt. Jener Aufbau spiegelte sich dann auch auf der Landesebene, ab 1952 auch auf der Bezirksebene wider. Auf der zentralen Ebene schließlich war der Zentralausschuss der Jungen Pioniere beim FDJ-Zentralrat angesiedelt (Kaiser 2022, S. 193). Trotz der Beteiligung der Kinder an den verschiedenen Organisationsformen der Pioniere war Kaiser zufolge der Einfluss der Kinder auf die Ausgestaltung der Pionierorganisation gering. Die Autorität der Erwachsenen schränkte das Mitspracherecht der Kinder stark ein (Kaiser 2013, S. 73).

Die Pionierorganisation, in der die Kinder zu „jungen Sozialisten“ erzogen werden sollten, war in verschiedenen Kontexten der Kinder tätig: einerseits im schulischen Bereich, innerhalb von Zirkeln, Gruppen und Freundschaften, andererseits im außerschulischen Bereich, innerhalb von Arbeitsgemeinschaften, Sportgruppen und Ferienlagern. Gleichzeitig griffen schulische und außerschulische Bereiche ineinander und bedingten sich gegenseitig, da die außerunterrichtliche und -schulische Arbeit größtenteils räumlich direkt in oder an der Schule organisiert wurde, Angelegenheiten der Pionierorganisation im Unterricht thematisiert wurden und die Pioniergruppen, i.d.R. Schulklassen waren und gemeinsam in Pionier- und Ferienlager fuhren (Kaiser 2013, S. 78 f.).

Die Pionierorganisation hatte, neben dem Auftrag der Freizeitgestaltung, von Beginn an eine wichtige Rolle in der schulischen Ausgestaltung. Sie wurde als notwendige Ergänzung zur schulischen Erziehung betrachtet (Ansorg 1997, S. 69). Schon in den Geboten der Jungpioniere stand: „Wir Jungpioniere lernen fleißig, sind ordentlich und diszipliniert“ (zit. nach Schneider 1995, S. 56). Die Pioniergesetze der Thälmannpioniere präzisierten, indem das Gebot um folgende Worte erweitert wurde:

„Wir eignen uns gründliche Kenntnisse und Fertigkeiten an und treten überall für Ordnung, Disziplin und Sauberkeit ein. Wir sorgen dafür, daß jeder ehrlich lernt, sein Wissen anwendet und daß bei ihm Wort und Tat übereinstimmen. So bereiten wir uns auf das Leben und die Arbeit in der sozialistischen Gesellschaft vor“ (zitiert nach Schneider 1995, S. 56).

auf den Sprachgebrauch der DDR, der maskuline Substantive oder Pronomen sexusindifferent bzw. geschlechtsneutral verwendete.

Dabei ging es um fleißiges Lernen und beste Leistungen in der Schule, die gerne i.S. eines Wettbewerbs- aber auch kollektiven Unterstützungsprinzips umgesetzt wurden.

Pioniere wurden zu Lernaktiven, später Lernbrigaden zusammengeschlossen, um leistungsschwächere Schüler:innen zu unterstützen und angesichts der Kollektiverziehung gemeinsam Hausaufgaben zu erledigen und den Schulstoff zu erarbeiten (Ansorg 1997, S. 74).

Darüber hinaus trafen sich die Pioniermitglieder drei- bis viermal im Monat in Zirkeln, bestehend aus sieben bis zehn Pionieren, um hier, wie es Kaiser ausführt, Bücher zu besprechen, zu basteln, Sport zu treiben, neue Lieder oder Spiele zu lernen oder auch das Verhalten einzelner Kinder zu besprechen. Die Pioniergruppe bestand auf Basis einer Schulklasse aus mehreren Zirkeln. Sie kam etwa einmal im Monat auf Mitgliederversammlungen oder Pioniernachmittagen zusammen. Auf den Mitgliederversammlungen wurden Probleme des Gruppenlebens diskutiert oder politisch-ideologische Informationen verkündet. Die Pioniernachmittage schlossen z.B. Ausflüge ins Theater oder ins Schwimmbad mit ein (Kaiser 2013, S. 79).

Die Pionierfreundschaft, zu der alle Pioniere einer Schule gehörten, kam etwa einmal alle zwei Monate zusammen. Hier wurden Pionierfeste, Pioniergeburtstage, der Internationale Tag des Kindes und Fasching gefeiert, das Fest des Lernens organisiert, Olympiaden, aber auch politische Gespräche geführt (Kaiser 2013, S. 89 f.).

In den 1950er Jahren wurden noch wöchentlich und später dann zu bestimmten Anlässen, wie dem Schuljahresanfang, der Zeugnisausgabe, der Eröffnung des Internationalen Kindertages oder zum Gedenken an Kommunist:innen Fahnenappelle abgehalten. Bei dem recht militärisch anmutenden Ritual versammelten sich die Klassen zusammen mit den Lehrpersonen auf dem Schulhof oder in der Aula der Schule in Reih und Glied, machten den Pioniergruß, sangen und/oder trugen Texte oder Gedichte vor. Manche Schüler:innen wurden für besondere schulische, sportliche oder auch politische Leistungen geehrt, andere aber auch gescholten. Ab 1952 kam es dann im Abstand mehrerer Jahre zu zentralen Pioniertreffen. Neben Demonstrationen, Kundgebungen und Appellen gab es hier Sportveranstaltungen, kulturelle Wettbewerbe und Volksfeste (Kaiser 2013, S. 81). Auch wurden die Patenbrigaden der Pioniergruppen in den Betrieben aufgesucht und an Arbeit orientierte Einsätze in der Industrie und Landwirtschaft organisiert (Ansorg 1997, S. 76).

Innerhalb der Schulen und in Pionierhäusern wurden zahlreiche Arbeitsgemeinschaften unterschiedlichster Ausrichtungen umgesetzt. Sie dienten laut Kaiser einerseits der Vertiefung und Unterstützung des schulischen Lernens, andererseits aber auch der Entfaltung der Interessen und Talente der Pioniere jenseits des schulischen Lehrplans. Das Angebot an Arbeitsgemeinschaften war recht breit. Es gab AGs wie „Junge Techniker“, „Junge Naturforscher“, „Junge Künstler“, „Junge Historiker“, „Geschickte Hände“ oder auch „Junge Bücherfreunde“,

um nur einige zu nennen (Kaiser 2022, S. 198). Inhaltlich reichten sie von künstlerisch und handwerklich orientierten bis hin zu gesellschaftswissenschaftlichen und technischen Arbeitsgemeinschaften. Die Arbeitsgemeinschaften sollten die intellektuelle, polytechnische, sittliche, ästhetische und körperliche Erziehung der Kinder unterstützen (Ansorg 1997, S. 75). Den Pionieren sollte fachliches Wissen, theoretische Erkenntnisse und schöpferische Fähigkeiten beigebracht werden. Zuweilen dienten die Arbeitsgemeinschaften dazu, schlechte Schulleistungen zu verbessern und das Interesse der Schüler:innen an fachlichen Inhalten zu steigern (Kaiser 2013, S. 85 f.). In ihnen sollte der Schulstoff – ergänzend zum schulischen Lehrprogramm – vertieft, Kenntnisse erweitert und die Interessen und Begabungen der Schüler:innen gefördert werden (Ansorg 1997, S. 75). Zum Teil diente die Teilnahme an den Arbeitsgemeinschaften dann auch einer gezielten und staatlich gesteuerten Einflussnahme auf zukünftige Berufswünsche entsprechend der zu erwartenden gesellschaftlichen Bedarfe (Ansorg 1997, S. 77).

Neben den Arbeitsgemeinschaften selbst wurden Sportgruppen unter dem Dach der Pionierorganisation veranstaltet. Insbesondere nach dem Krieg bestand das Hauptziel darin, den Kindern v.a. im Hinblick auf ihre Gesundheit ausreichende Möglichkeiten für körperliche Betätigung zu bieten, recht bald wurden die Angebote aber auch um den wehrpolitischen Charakter und die Stärkung der Verteidigungsbereitschaft erweitert (Ansorg 1997, S. 103, 106). Erklärtes Ziel war es, über die bei den Pionieren zentralisierten und nicht kommunalen Kindersportgruppen auf die Kinder ideologischen Einfluss zu nehmen und sie zu sogenannten „Kämpfern für den Frieden werden zu lassen“, wie im Protokoll der 17. Tagung des Zentralrats der FDJ vom 11./12.12.1948 vermerkt steht (zit. nach Ansorg 1997, S. 103). An den Schulen wurden Sektionen für verschiedene Sportarten wie Gymnastik, Schwimmen, Leichtathletik, Sportspiele und Wintersport eingerichtet. Daneben wurden sportlich besonders begabte Kinder ausgewählt, um diese in speziellen Gruppen trainieren zu lassen. Auch boten die Pionierhäuser gesonderte Kurse an (Kaiser 2013, S. 87 ff.). Es wurden Wettbewerbe veranstaltet, Abzeichen für sportliche Leistungen verliehen, Spartakiaden abgehalten und DDR-Meisterschaften und Wintersportmeisterschaften organisiert (Ansorg 1997, S. 106).

Neben den Angeboten, die das schulische Lernen unterstützen sollten und Angeboten zur Freizeitgestaltung, waren die Pioniere von der Begründung der Pionierorganisation an aufgefordert, sogenannte gesellschaftlich nützliche Tätigkeiten zu verrichten, seien es Arbeitseinsätze, Subbotniks oder Timurhilfen⁹ (Tenorth/Kudella/Paetz 1996, S. 140). Inhaltlich ging es um die Sammlung von

9 Die Timurhilfen gehen von der Wortbezeichnung auf den Jugendroman „Timur und sein Trupp“ des russisch-sowjetischen Schriftstellers Arkadi Gaidar zurück. In ihr ging es um eine Form von „selbstloser Hilfe“ seitens der Pioniere. Da es von der inhaltlichen Tätigkeit keine konkrete Beschreibung der Timurhilfen gibt, kann davon ausgegangen werden, dass alle von den Pionieren gemachten gesellschaftlich-nützlichen Tätigkeiten gemeint sind (Brand/Koebe 2022).

Altstoff, Schrott und Lumpen, Kräutern und Wildfrüchten, um die Bepflanzung von Grünanlagen, Hilfen in der Landwirtschaft, die Unterstützung Bedürftiger, Alter und Kranker, den Ausbau und die Reinigung von Schulen, die Einrichtung von Schulgärten u.a.m. Ziel war es nach Kaiser damit einen Beitrag zum Sozialismus an der Seite der Arbeiterklasse zu leisten (Kaiser 2013, S. 82 ff.). In aller Regel gingen die konkreten Aktivitäten der Pioniere auf zentrale Aufrufe zurück. Die Pioniere sollten Tenorth, Kudella und Paetz folgend dadurch einen unmittelbaren Beitrag zur ökonomischen Unterstützung der DDR-Volkswirtschaft leisten (Tenorth/Kudella/Paetz 1996, S. 140).

Nachdem die gesellschaftlich-nützliche Tätigkeit der Pioniere Ansong zufolge anfänglich noch vorwiegend gemeinnützigem Charakter hatte, entwickelte sie sich recht schnell zu einer stark politisch ausgerichteten Tätigkeit. Die Kinder sollten nun Taten für den Arbeiter- und Bauernstaat sowie für die sozialistische Ideologie leisten. Die gesellschaftlich-nützliche Tätigkeit erhielt einen kampagnenhaften Charakter und wurde mehr und mehr zu einer verpflichtenden, politisch gesteuerten Arbeitsleistung. Dabei beeinflussten die politischen Losungen und Planerfüllungsvorstellungen die Pioniertätigkeiten stark. So mussten die Kinder ihre Leistungen, die sie für den Staat erbrachten z.B. im „Roten Buch der guten Taten“ dokumentieren. Sie erhielten Auszeichnungen und Urkunden für besonders gute Leistungen. Diese Tätigkeiten sollten helfen, die eigenen patriotischen Überzeugungen zu prüfen und zu festigen, wobei die gesellschaftlich-nützliche Tätigkeit als „höchste Form der Pioniererziehung“ proklamiert wurde. Doch auch sie verlor, so Ansong weiter, zunehmend ihre ursprüngliche Intention und wurde zu einer Pflichterfüllung gegenüber dem SED-Staat. Die politische Einflussnahme reichte sogar bis zu den Kinderspielen, die einen politischen Charakter erhielten. Dies führte zu einem Verlust der Spontaneität und kreativen Aktivität der Kinder, während die politische Arbeit in den Vordergrund rückte (Ansong 1997, S. 120 ff.).

Ein weiteres zentrales Arbeitsfeld der Pionierarbeit war das Angebot der Erholung und Entspannung, aber auch der sozialistischen Erziehung dienende Ferienbetreuungen, sei es als Urlaub im Ferienlager (in zentralen Pionierlagern oder der örtlichen Feriengestaltung) oder die Gestaltung von Ferienwanderungen und örtlichen Feriengestaltung innerhalb der Schule (Kaiser 2013, S. 90). V.a. die Ferienlager¹⁰ dienten laut Ansong, neben der Erholung, der politisch-

10 Für die Teilnahme an den zentralen Pionierlagern war es Grundbedingung Pionier oder FDJ-Mitglied zu sein. Die Teilnahme war meist mit einer Auszeichnung und Delegation durch die Grundeinheit der Pioniere oder FDJ an der Schule verbunden (Wolf 2000, S. 172). Daneben gab es Betriebsferienlager, die, wie der Name schon sagt, Einrichtungen der Betriebe waren, in denen die Eltern arbeiteten. In die Ferienlager fuhren die Kinder der Betriebsangehörigen. Es war nicht zwingend erforderlich, Pionier zu sein. Da die inhaltliche Ausgestaltung der Pionier- und Betriebsferienlager ähnlich war (Wolf 2000, S. 64), werden sie hier nicht gesondert behandelt. Hinzuweisen ist aber darauf, dass es innerhalb der DDR wesentlich mehr Betriebsferienlager als Pionierlager gab.

ideologischen, häufig auch paramilitärischen Erziehung. Thematisch gesehen war das Lagerleben nach einem staatlich vorgegebenen Rahmenplan organisiert. Stundengenau wurde festgelegt, wie hoch der Anteil an sportlicher Tätigkeit, Arbeitsgemeinschaften, Veranstaltungen wie Kinobesuchen, Freundschaftsratswahlen, Kulturveranstaltungen und Lagerfeuern, Gruppennachmittagen und Zirkelarbeit ist. Zudem war inhaltlich festgelegt, was thematisiert werden soll (Ansorg 1997, S. 113 f.). Neben politisch ideologischer Arbeit und gesellschaftlich nützlicher Arbeit gehörten Piethe folgend Sport, künstlerische Angebote, naturwissenschaftlich-technische Kurse und wehrsportähnliche Aktivitäten zum allgemeinen Angebot. Die Tage sollten für die Kinder mit Frühsport und Morgenappell beginnen. Regelmäßig wurden Diskos, Nachtwanderungen und Feiern wie das Neptunfest u.a.m. veranstaltet. Auch stand fast immer ein Nachmittag mit Werkträgigen und die Besichtigung eines Betriebs auf dem Programm. Es wurden nationale Mahn- und Gedenkstätten der DDR oder Einheiten der Nationalen Volksarmee besucht (Piethe 2020, S. 6, 75 f.).

Der Tagesablauf der Ferienlager, bestehend aus Wecken, Morgengymnastik, Morgentoilette, Frühstück, Morgenappell, Gruppenarbeit, Sport, Arbeitsgemeinschaften, Sonnenbädern, Waschen und Vorbereiten auf das Mittagessen, Mittagessen, Mittagsruhe, Kaffeetrinken, Nachmittagsgestaltung, Abendessen, Abendgestaltung, Einholen der Flagge, Gruppenappell mit Tageskritik und Lagerruhe, war Kaiser folgend minutengenau geregelt (Kaiser 2013, S. 94). Ziel hierbei war die „Nivellierung der Individualität und das Aufgehen des Einzelnen in der Gemeinschaft [...], innerhalb des ‚Kollektivs‘“ (Ansorg 1997, S. 115). Es ging um „Unterordnung und Anpassung“ sowie „Disziplinierung der Heranwachsenden“. Trotz dessen wurden die Pionierlager seitens der Kinder dankbar angenommen, galten sie doch als abwechslungsreiche Freizeitbetätigung unabhängig der Familie (Ansorg 1997, S. 115 f.).

Bis 1989 verbrachten jährlich rund eine Million der Kinder in über 5.000 Betriebsferienlagern und 48 zentralen Pionierlagern ihre Ferien im Ferienlager (Piethe 2020, S. 6). Die Kinder blieben in der Regel 14 bis 21 Tage dort. Drei Wochen Ferienlageraufenthalt kosteten 15 bis 20 Mark, was bei einem durchschnittlichen Monatseinkommen von 1.130 Mark 1985 (Statistisches Amt der DDR 1990, S. 52) eine äußerst geringe Summe war. Die Ausgestaltung des Alltags in den Ferienlagern wurden vom Ministerium für Volksbildung in einem Rahmenplan genau vorgegeben.

Deutlich wird also, dass die Pionierorganisation ein wichtiger Teil des Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungssystems der DDR war. Recht schnell nach der Gründung der DDR war, auch wenn die Mitgliedschaft offiziell freiwillig war, die Mehrzahl der sechs- bis 14-Jährigen in ihr organisiert. Die Pionierorganisation verband, mit dem Ziel, die Kinder im Sinne des Sozialismus zu treuen Staatsbürger:innen zu erziehen, unterrichtliche, schulische und außerschulische Lebensbereiche und griff damit in zahlreiche Aktivitätszonen der Kinder ein.

2.4.4 Zur Geschichte der FDJ

Die Freie Deutsche Jugend (FDJ), die sich 1946 unter der direkten Leitung der SED-Parteiführung gründete, war innerhalb der DDR der einzig zugelassene Jugendverband. In der Regel traten Mitglieder der Pionierorganisation fast automatisch der FDJ bei. Ihre Zielgruppe waren die 14- bis 25-Jährigen (Skyba 2022, S. 205). Schon bald nach Gründung der FDJ erlebte sie einen bemerkenswerten Zulauf. Ende 1949 gehörten ihr fast eine Million Mitglieder und damit ca. ein Drittel der Jugendlichen der SBZ an (Ohse 2009, S. 76). 1960 waren es schon 48 Prozent, Mitte der 1960er Jahre 56 Prozent. In den 1970er Jahren wurden sieben von zehn Jugendlichen in der Verbandsstatistik registriert, in den 1980er Jahren acht von zehn. Zu den Mitgliedern gehörten v.a. Schüler:innen, Studierende und Wehrpflichtige. Auszubildende waren im geringeren Maße in der FDJ organisiert (Mählert 2001, S. 56).

Die FDJ galt als „Kampfreserve der Partei“ (Ohse 2009, S. 76). Wie auch die Pionierorganisation verband sie Aufgabenbereiche im Bildungswesen und im Freizeitbereich. Ziel war die Erziehung der Jugend im Sinne des Sozialismus.

Die Geschichte der FDJ lässt sich Skyba zufolge in fünf Etappen einteilen:

- 1.) die Phase der Etablierung der FDJ als Einheitsjugendverband zwischen 1945 und 1949,
- 2.) die Phase der Ideologisierung und Militarisierung zwischen 1950 und 1955,
- 3.) die kurze Phase jugendpolitischer Reform und des Kollaps zwischen 1956 und 1957,
- 4.) die Phase der Zyklen von Reformen und Repression zwischen 1957 und 1971 sowie
- 5.) die Phase labiler Arrangements zwischen 1971 und 1989 (Skyba 2022).

In der deutschen Geschichte hatte die FDJ keine konkreten Vorläufer. Eher orientierte sie sich am sowjetischen Jugendverband Komsomol (Skyba 2022, S. 207). Die Jugendorganisation wollte sich laut Mählert in den Anfangsjahren für die Einheit Deutschlands einsetzen. Noch war sie überparteilich organisiert. Beabsichtigt wurde, Jugendliche zur Mitwirkung am Wiederaufbau zu motivieren, ihnen über die Einrichtung eigener Arbeitsgemeinschaften soziale, kulturelle und sportliche Angebote zu ermöglichen und die „Jugend in einem antifaschistischen, demokratischen und antimilitärischen Sinne umzuerziehen“ (Mählert 2001, S. 3 f.). Die eigentliche Jugendarbeit geschah v.a. an der Basis, in den Städten und Gemeinden. Man traf sich an verschiedenen Orten zu Ernte- oder Entrümmereinsätzen, Gruppentreffen und Veranstaltungen in Jugendklubs oder Vereinslokalen. Es gab Tanzveranstaltungen und gelegentliche Diskussionen über die Politik (Mählert 2001, S. 16). Ab 1950 legte das SED-Politbüro neue Prioritäten. Sie erklärten „Die Hauptarbeit in der FDJ ist auf die ideologische Arbeit zu legen“

(zit. nach Skyba 2022, S. 211). Es ging darum, alle Kader und Mitglieder der FDJ in regelmäßigen Schulungen in die Lehren von Marx, Engels, Lenin und Stalin einzuführen, ihnen die innerpolitische Positionierung der SED nahezubringen und sie darin zu prüfen (Skyba 2022, S. 212). 1952 verkündete Wilhelm Pieck: „[Die] FDJ muss schießen lernen“ (zit. nach Skyba 2022, S. 212). In „Schießzirkeln wurden die Mitglieder paramilitärisch ausgebildet und sollte eine festgelegte Sollzahl an Jugendlichen für den Dienst an der Waffe rekrutieren“ (Skryba 2022, S. 213). Dies stieß Skryba folgend bei vielen Jugendlichen nicht auf Gegenliebe. Es folgten Austritte oder stille Rückzüge. So entrichtete Anfang 1952 nur noch ein Viertel der Mitglieder ihren Mitgliedsbeitrag (Skryba 2022, S. 213 f.). 1956 reagierte die SED, indem sie ihren Erziehungsanspruch gegenüber den Mitgliedern reduzierte und versprach, die Interessen und Wünsche der Jugendlichen stärker zum Ausgangspunkt der FDJ-Arbeit zu machen (Skryba 2022, S. 215).

„Der FDJ-Zentralrat rief zur Gründung von Interessensgemeinschaften, Chören, Laienspiel- und Tanzgruppen auf. In den Wohngebieten und Jugendwohnheimen sollten autonome Jugendausschüsse Freizeitangebote für Jugendliche entwickeln, die nicht der FDJ angehörten. Selbst die bestehenden Schrebergärten-, Angler- und Tierzuchtvereine wurden dazu angehalten, Jugendgruppen zu bilden“ (Mählert 2001, S. 27).

Die kurze Tauwetterphase wurde aber bald wieder zurückgenommen. 1957 erklärte sich die FDJ zur sozialistischen Jugendorganisation mit politisch-ideologischem Erziehungsanspruch (Skryba 2022, S. 218). Jugendliche wurden in größeren und kleineren Projekten dazu angehalten, sich am Aufbau des Sozialismus zu beteiligen, sei es durch den Bau von Erdölpipelines, Straßennetzwerken oder dem Wohnungsbau (Mählert 2001, S. 30). Da sich laut Skryba die Jugend immer stärker Richtung Westen orientierte und die FDJ-Spitze erkannte, dass sie in immer größere Distanz zu Teilen der Jugend in der DDR gerieten, gründete die SED-Führung 1961 ein Jugendkommuniqué, in dem gefordert wurde, an den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen anzuknüpfen (Skryba 2022, S. 218). Im nächsten Jugendkommuniqué 1963 wurde von einer „Akzeptanzkrise der FDJ“ gesprochen und sich dafür ausgesprochen, die Interessen und Wünsche der Jugendlichen aufzugreifen, was die Jugendarbeit der FDJ wieder belebte. So wurde bspw. das Deutschlandtreffen der Jugend 1964 ausgerichtet und der Radiosender DT64 gegründet. Trotz dessen wurde Mählert zufolge das „offizielle“ FDJ-Leben von der Mehrheit der Jugendlichen als trist und langweilig empfunden: Die Nachmittagstreffen in den Schulen und Betrieben und die politischen Schulungsveranstaltungen im Rahmen des „FDJ-Studienjahrs“ waren nicht im Sinne der Jugend gestaltet, sodass die „meisten Mitglieder die Veranstaltungen stoisch über sich ergehen [ließen], wenn sie keinen glaubwürdigen Anlass fanden, von ihnen fern zu bleiben“ (Mählert 2001, S. 39 f.). Selbst die kleinen, Richtung jugendlichen Lebensstil orientierten Angebote wurden auf dem

„Kahlschlagplenum“ der SED im Dezember 1965 wieder zurückgenommen und aktuellen westlichen Trends der Kampf angesagt. Dafür gründete sie eine Singebewegung (Skryba 2022, S. 219 ff.). Gleichzeitig verstärkte sich wieder die Ausrichtung in Richtung marxistisch-leninistischer Weltanschauung. Darüber hinaus erfolgte eine verstärkte Militärpropaganda. Für die Jugendlichen war Mähler nach die FDJ-Mitgliedschaft mehr oder weniger zur Formsache verkommen. Die Identifikationsfunktion ließ nach (Mähler 2001, S. 43).

Mit dem Machtwechsel Walter Ulbrichts zu Erich Honecker 1971 zeichnete sich innerhalb der FDJ schließlich eine stärkere Toleranz gegenüber den Wünschen und Interessen der Jugend ab. Westlicher Mode und Jugendkultur wurde nicht mehr der Kampf angesagt, die FDJ wollte den Einfluss aber durch attraktive Freizeitangebote auf Musik, Tanz und Kino begrenzen. Einzelne Elemente westlicher Popkultur wurden adaptiert. Auf den „X. Weltfestspielen der Jugend und Studenten“ präsentierte sich Ostberlin als weltoffene Stadt, in der zahlreiche Jugendliche aus vielen Ländern der Welt mit Livemusik feierten. Die FDJ entwickelte sich zum „Freizeitdienstleister“ (Skryba 2022, S. 222). In den 1980er Jahren veranstaltete sie verschiedene „Konzerte mit Größen des Pop und Rock aus der Bundesrepublik, Großbritannien und den USA“ (Skryba 2022, S. 223). Trotz dessen entwickelte die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen auch in den letzten Jahren der DDR keine positive Bindung an die FDJ, wie Skyba feststellt (Skryba 2022, S. 224).

2.5 Zu den Forschungsfragen der Arbeit

Wurde bis hierhin mit

- 1.) dem Erinnern an die DDR (Kap. 2.1),
- 2.) dem autobiografischen Erinnern und Erzählens (an und über die Kindheit und Jugend in der DDR) (Kap. 2.2),
- 3.) dem Entwurf einer Generationsgeschichte der DDR (Kap. 2.3) und
- 4.) der Aufarbeitung des Forschungsstands zur institutionellen Bildungsgeschichte der DDR (Kap. 2.4)

das komplexe Feld aufgemacht, das mit dem autobiografischen Erinnern an die Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungseinrichtungen der DDR einhergeht, sollen als nächstes die sich daraus ergebenden Forschungsfragen erläutert werden.

Im Fokus der Analyse steht die Frage, wie sich Personen, die in der DDR aufgewachsen sind und hier primärsozialisiert wurden, zu den Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, d.h. zur Kinderkrippe, zum Kindergarten, zur Schule, zu den Pioniere, der FDJ, zur Ferienlagerbetreuung und zu möglichen anderen Bildungsinstitutionen, die sie während ihrer Kindheit und Jugend besuchten,

positionieren. Es geht um die Analyse der subjektiven Perspektiven und der Sinnkonstruktionen derer, die in der DDR aufgewachsen sind. Es geht nicht darum, herauszufinden, wie sich Kindheit und Jugend in den Institutionen gestaltete, sondern wie sich heute Erwachsene daran zurückerinnern. Damit soll herausgefunden werden, was den Personen wichtig ist, in Erinnerung zu bewahren.

Es soll untersucht werden,

- was sie erzählen,
- wie sie sich erinnern,
- welche Bedeutungen sie ihren in den Institutionen der DDR gemachten Erfahrungen zuschreiben und
- ob sie in einer Generation verortet werden können bzw. ob sie sich selbst in einer Generation verorten.

Dabei geht es darum, herauszufinden, welche Erfahrungen sie vor dem Hintergrund ihrer eigenen Biografie darstellen, was sie sichtbar machen und was dabei in den Hintergrund gerät. Gefragt wird, wie sich die Befragten in autobiografischen Interviews positionieren, d.h.

- 1.) wie sie über die Inhalte und Pädagog:innen in den Institutionen sprechen,
- 2.) wie sie sich zu ihrem Ich als Kind und Jugendlichen positionieren und
- 3.) welche normativen Diskurse rund um die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen sie aufgreifen.
- 4.) Darüber hinaus geht es darum, herauszufinden, inwieweit es, im Vergleich mehrere Befragter, ein generationstypisches Erinnern an die Institutionen der Kindheit und Jugend gibt.

Ziel dieser Arbeit ist es, mittels autobiografischer Forschung die verschiedenen Perspektiven der Befragten in Erfahrung zu bringen. Beleuchtet wird, wo die Befragten Ähnliches, wo sie aber auch Unterschiedliches erinnern und damit ihre durch das Aufwachsen innerhalb der DDR geprägte Identität präsentieren. Damit wird keine Geschichte darüber erzählt, wie die Kindheit und Jugend innerhalb der DDR ‚eigentlich‘ war, sondern wie sie aus verschiedenen Perspektiven in der Gegenwart, mehr als 30 Jahre nach dem Fall der Mauer von in der DDR (Primär-)Sozialisierten präsentiert wird.

3 Untersuchungsdesign und methodisches Vorgehen

Im Zentrum der Untersuchung stehen Personen, die in der DDR aufgewachsen sind. Ziel ist, ihre Erfahrungen, Einschätzungen und Positionierungen zu den Institutionen ihrer Kindheit und Jugend innerhalb der DDR zu analysieren, danach zu fragen, wie sie mehr als 30 Jahre nach dem Fall der Mauer darauf zurückblicken. Der Fokus liegt damit also auf den subjektiven Perspektiven ehemaliger DDR-Bürger:innen, die nachvollzogen und rekonstruiert werden sollen. Es geht *nicht* darum, zu untersuchen, wie die Befragten ihre Kindheit und Jugend tatsächlich verbracht haben. Wichtiger ist es, die *Perspektiven* ausgewählter ehemaliger Bürger:innen der DDR zu erfassen und zu analysieren, wie sie sich im Diskurs rund um die Erinnerung an Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungsinstitutionen der DDR positionieren. Damit wird der Schwerpunkt auf die persönliche Verarbeitung des von Institutionen geprägten Aufwachsens gelegt.

Im Folgenden wird der Zugang zum Feld (Kap. 3.1) und die Untersuchungsgruppe (Kap. 3.3) dargestellt. Hiernach werden die Verfahren der Datenerhebung (Kap. 3.4) und die Datenanalyse im Sinne einer Positionierungsanalyse präsentiert (Kap. 3.5). In einem kleinen Exkurs wird darüber hinaus das für diese Arbeit wichtige Thema des „Bildungsmythos“ erklärt (Kap. 3.2).

3.1 Zum Feldzugang

Insgesamt wurden im Rahmen der Studie zwischen 2020 und 2021 50 Personen unterschiedlichen Alters mittels biografisch-narrativer Interviews zu ihren Erinnerungen an die Kindheit und Jugend in der DDR befragt. Geboren wurden sie zwischen 1943 und 1973. Ihnen allen gemein ist, dass sie in der DDR (die ältesten schon in der sowjetischen Besatzungszone [SBZ], einer die ersten zwei Jahre seines Lebens im Nationalsozialismus) aufgewachsen sind und heute in der Bundesrepublik leben. Befragt wurden Personen, die in ihrem Leben bewusst zwei sich widersprechende Staatssysteme kennengelernt haben: die DDR und die BRD.

Kontakt zu den Interviewpartner:innen wurde auf verschiedenen Wegen gesucht. Über eine Art Vorstudie wurden im Rahmen eines Seminars an der Humboldt-Universität zu Berlin, das im Sommersemester 2020 durchgeführt wurde, von Studierenden acht Interviews mit in der DDR Geborenen geführt. Die Studierenden interviewten Personen, mit denen sie bekannt waren und stellten ihre Transkripte für die Untersuchung zur Verfügung. Zwei weitere Interviewpartner:innen wurden der Projektleiterin über Arbeitskolleg:innen, zwei andere über

schon Interviewte vermittelt. Die meisten Interviewpartner:innen aber bewarben sich vor dem Hintergrund eines Informationsblatts, auf das sie entweder per Aushang, E-Mail oder über eine digitale Vernetzungsplattform aufmerksam wurden. Die Orte, an denen sie auf das Projekt hingewiesen wurden, waren verschiedene öffentliche Bibliotheken, Orten der Erinnerungskultur an die DDR, Nachbarschaftszentren und Begegnungstreffs innerhalb von Berlin. Im Anschreiben wurde nach Personen gesucht, die über ihre Kindheit und Jugend innerhalb der DDR sprechen möchten. Der Aushang lautete wie folgt:

Kindheit in der DDR – Interviewpartner*in gesucht!

Sie sind in der DDR aufgewachsen und haben Lust darüber zu sprechen? Dann würde ich Sie gerne interviewen!

Ich interessiere mich dafür, wie Sie Ihre Kindheit und Jugend erlebt haben. Wie gestaltete sich Ihr Alltag in Ihrer Familie? Welche Erinnerungen haben Sie an die Kinderkrippe, den Kindergarten, den Schulalltag und ihre Freizeit? Waren Sie bei den Pionieren, in der FDJ oder haben Sie ganz andere Erlebnisse zu berichten?

Ich möchte mit Ihnen ein offenes Interview führen. Wir können gerne persönlich, telefonisch oder per Videokonferenz miteinander sprechen. Persönliche Informationen werden komplett anonymisiert verarbeitet und können nicht auf Sie zurückgeführt werden.

Zum Hintergrund des Aufrufs:

Im Rahmen des BMBF-geförderten Verbunds „Bildungs-Mythen über die DDR – Eine Diktatur und ihr Nachleben“ (Leitung: Prof. Dr. Sabine Reh) wird von mir eine Studie mit dem Thema „Kindheit in der DDR“ (Humboldt-Universität zu Berlin) durchgeführt. In dem Projekt wird der Frage nachgegangen, inwieweit die gesellschaftlich-politische Sozialstruktur der DDR unterschiedliche Kindheitserfahrungen von aufeinanderfolgenden Generationen hervorbrachte.

Ich hoffe, Ihr Interesse geweckt zu haben und freue mich auf ein Gespräch mit Ihnen!

Zur Kontaktaufnahme und Vereinbarung eines Interviewtermins schreiben Sie bitte eine E-Mail an: kindheit@hu-berlin.de

Mit freundlichen Grüßen

Dr. Irene Leser

Institut für Erziehungswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin

In der Ausschreibung wurde also im Sinne eines niedrigschwelligen Angebots nach Interviewpartner:innen gesucht, die über ihre Kindheit und Jugend sprechen wollten. Sie beinhaltete einige relativ breit angelegte Fragen, die das gesamte

Spektrum der Erinnerung an die Kindheit und Jugend umfasst und nicht nur auf Erinnerungen an die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsinstitutionen ausgelegt war. Die Anfrage kündigte an, über jegliche Erinnerungen an das eigene Aufwachsen sprechen zu können und die eigenen Alltagserfahrungen zu artikulieren. Auch informierte sie darüber, in welchem Setting die Daten erhoben und wie sie verarbeitet werden. Gleichzeitig markierte die Interviewanfrage, dass der Aufruf in ein wissenschaftliches Projekt eingebunden ist. Sie zeigte an, dass das Projekt staatlich gefördert wird und kein privater Träger oder nur eine Einzelperson hinter dem Aufruf stehen.

Der Titel des Hintergrundprojekts lautet „Bildungs-Mythen über die DDR – Eine Diktatur und ihr Nachleben“. Was im Projekt unter dem Begriff des „Bildungs-Mythos“ verstanden wird, wurde in den Anbahnungsgesprächen wie auch im Interview oder im Nachgang des Gespräches – selbst, wenn die Befragten nachfragten – nicht definiert. Der Begriff setzt sich zusammen aus „Bildung“ und „Mythos“, zwei äußerst schillernden Begriffen, die gar nicht so einfach zu definieren sind, tragen sie doch unterschiedliche Konnotationen in sich.

3.2 Exkurs zum „Bildungsmythos“

Was ist nun also ein „Bildungsmythos“?

Beginnen wir zur Klärung mit dem Begriff des „Mythos“. Hierbei lässt sich festhalten, dass es ganz unterschiedliche Definitionen gibt, die sich zuweilen auch widersprechen. Aleida Assmann folgend geht der Begriff auf Aristoteles zurück, der der erste war, der literarische Erzählungen einer stringenten Analyse unterzog. Sie schreibt, dass der von Aristoteles gewählte Begriff für die Handlung eines Epos steht:

„Er beschreibt damit die Nachahmung einer Handlung, die linear verläuft und in ihrer Struktur ganz geschlossen ist. Ein Mythos ist nach Aristoteles etwas, das Anfang, Mitte und Ende hat. Diese Struktur der in sich geschlossenen Geschichte steht im Mittelpunkt seiner Poetik. Die Seele der Tragödie oder des Epos sind für ihn nicht die Charaktere, sondern die durchorganisierte Handlung und Erzählstruktur. Diese muss für die Hörer oder Betrachter vollständig und ganz, klar und deutlich wahrnehmbar sowie übersichtlich und erinnerbar sein. Bei der Anordnung der Teile und Länge kommt es deshalb immer auch auf die Überschaubarkeit des Ganzen als Ganzes an, denn nur so kann der Mythos seine maximale emotionale Wirkungskraft entfalten“ (Assmann, A. 2023, S. 89f.).

Für Aristoteles ist der Mythos also eine gut komponierte Erzählung. Für andere hingegen ist er eine Lüge, Fabel, Mär oder konstruierte Fiktion. Roland Barthes

folgend ist ein Mythos semiologisch gelesen etwas, „in dem etwas *als etwas gilt*“ (Barthes 2010, S. 257). Ein Mythos „bezeichnet und deutet an, er gibt zu verstehen und schreibt vor“ (Barthes 2010, S. 261). Er ist ein „Bild an Wissen“, in dem allerdings das

„enthaltene Wissen wirr, ein aus unscharfen, unbegrenzten Assoziationen bestehendes Wissen [ist]. Man muß diese Offenheit des Begriffs betonen; er ist keineswegs eine abstrakte, gereinigte Essenz, sondern ein formloser, instabiler, nebelhafter Niederschlag; seine Einheit und sein Zusammenhang sind vor allem funktional bedingt. [...] Der Mythos ist ein Wert, er muß nicht von der Wahrheit gebilligt werden; nichts hindert ihn daran, ein permanentes Alibi zu sein. Es genügt, daß sein Signifikant zwei Seiten hat, um stets über ein Anderswo zu verfügen: Der Sinn ist immer da, um die Form *präsent zu halten*; die Form ist immer da, um den Sinn *auf Distanz zu halten*. [...] Der Mythos hat den Charakter einer Aufforderung, einer Anrufung. [...] Mir wendet er sich zu, ich unterliege seiner intentionalen Kraft, mich fordert er auf, seine mitteilbare Doppeldeutigkeit zu empfangen“ (Barthes 2010, S. 264, 270 f.).

Aleida Assmann definiert den Mythos weniger kritisch als Barthes. Sie fasst den „Mythos als fundierende Erzählung“:

„Fundierende Erzählungen schaffen Bedeutung, vereinigen gesellschaftliche Gruppen durch zentrale Werte, gemeinsame Ziele und geteilte Visionen. Sie helfen Menschen, sich selbst zu definieren und ihre Identität zu finden“ (Assmann 2023, S. 91 f.).

Aus ihrer Sicht gibt es gute und schlechte Mythen. David Blights (2020) zitierend schreibt sie:

„Einige Mythen werden gebraucht, denn sie stützen eine gute und wichtige kulturelle Orientierung. Andere sind auf böse Lügen gegründet und sind so mächtige Instrumente des Hasses und der politischen Mobilisierung, dass sie große Paraden auf die Beine stellen, sei es auf dem Reichsparteitagsgelände in Nürnberg, auf den Straßen von Charlottesville oder an anderen Orten dieses Landes“ (Blights 2020, zit. nach Assmann 2023, S. 94).

Mythen bieten aus der (unsicher erscheinenden) Gegenwart gesprochen Halt für die Zukunft durch ihren spezifischen Blick auf die Vergangenheit. Müller-Funk (2008) entsprechend gibt es in Gemeinschaften und Gesellschaften einen Hang zur Bildung von „vergangenheitssüchtigen“ Mythen, die (zuweilen sich gleichend mit der Geschichtsschreibung) von „außergewöhnlichen Ereignissen, [...] *events*, [er]zählen“. Sie gehen – von Müller-Funk (2008, S. 103–130) etwas pathetisch formuliert – zurück auf

„die utopische Sehnsucht nach einer narrativen Ordnung, die den heimatlos gewordenen, sich selbst und einander entfremdeten Menschen einen gemeinsamen Ort zuweist. [...] Der Mythos ist [dabei] jene narrative Ordnung, die im Gegensatz zu den unwirtlichen Narrativen der Aufklärung Gemeinschaft und Geselligkeit stiftet. [...] Mythen [sind] [...] übergreifende, sinnstiftende Systeme, die das Verhältnis des einzelnen zu einem an sich nicht faßbaren Ganzen explizit, vor allem aber implizit regeln. Sie kommen [...] dem nahe, was T.S. Eliot ‚Religion‘ nennt. [...] [D]er [.] Mythos macht eine unüberschaubar gewordene Welt für den Menschen vertraut. Er konstruiert die Identität von Mega-Subjekten nach dem Modell einer lebensgeschichtlichen Identität. [...] Der [.] Gemeinschaftsmythos des 19. Jahrhunderts [und danach, Anm. IL] schließt so den einzelnen mit dem Kollektiv kurz, das als ein großes organisches Subjekt imaginiert ist [...]. Weil die Konstruktion von Identität strukturell besehen stets narrativ konzipiert ist, lassen sich das einzelne Subjekt und das jeweilige Mega-Subjekt nahtlos miteinander verzahnen. [...] [D]er Mythos ist, mit Frye gesprochen *eine* Form des Erzählens, keineswegs die einzige. [...] Er ist der Ort, der keine Fragen zuläßt, weil er alle genealogisch beantwortet und auf jede Warum-Frage eine Antwort liefert, die stumm macht. [...] [Der] Mythos [...] [ist] die kollektive[.] Antwort auf die Ohnmacht der Wirklichkeit. [...] [Er ist aber auch] ein symbolisches und selbstreferentielles Medium von Vergesellschaftung. [...] [Er ist] Denk-, Anschauungs- und Lebensform. [...] Der Mythos ist eine Gemeinschaftserzählung, in der die Gemeinschaft an eine heilige Ordnung gebunden ist. [...] Die Schranke, die die mythische Erzählung aufrichtet, ist vor allem eine gegen die Zeit und den bedrohlichen Wandel, gegen die zerstörerische Kraft der Zeit, die im Bild des sich selbst verschlingenden Chronos selbstthematisch geworden ist. Mit anderen Worten: der Mythos ist strukturkonservativ. Er ist es deshalb, weil er weniger neugierig als vielmehr ängstlich ums Bestehende [oder Vergangene, Anm. IL] bemüht ist. [...] Der Mythos ist also eine eigensinnige und einstimmige Erzählung, die keinen Widerspruch duldet. Wo die Gottheiten vorher waren, ist im mythischen Kontext ein Nicht-Fragen. Der Ursprung ist der archimedische Punkt, der Welt und Zeit zum Vorschein bringt. [...] Die Größendifferenz, die der Mythos markiert, ist nur unter der Annahme einer imaginären Ordnung denkbar. Das Heilige läßt die eigene Profanität als nichtig erscheinen und verleiht doch zugleich Anteil an ihr. [...] Niemals geht es um kollektive Erinnerung [nur] als Selbstzweck, immer auch darum, Ordnung durch Gemeinschaftserzählungen festzuschreiben, in denen es einen unauflöselichen Rest gibt. [...] Der Mythos kennt weder Spaß noch Ironie. Er will so gemeint sein, wie er vorgetragen wird. [...] Insofern ist der Mythos ein ‚Wahnsinn‘ mit System.“

Auf Organisationen gewendet führt Katja Hericks, unter Rückgriff auf den von Meyer und Rowan 1977 publizierten Artikel „Institutionalized Organization: Formal Structure as Myth and Ceremony“, den Begriff des „Rationalitätsmythos“

ein. Mit ihm einher geht die widersprüchliche Gleichzeitigkeit „von Religion und Profanität, von Glauben und Rationalisieren, Wunder und Wissenschaftlichkeit, Heiligkeit und Sachlichkeit“. Rationalitätsmythen sind ihrer Definition nach „institutionalisierte Glaubenssätze“ bzw. „normative Narrative“ (Hericks 2020, S. 137, 139, 142).

„Sie simplifizieren, konkretisieren und substantiieren die transzendentalen Begriffe und binden sie in unsere Erfahrungswelt ein. Sie bieten Deutungen der Welt und des Selbst an, sie verorten uns in Weltzeit und Raum und bieten Orientierung. Sie beinhalten eine handlungsauffordernde Botschaft, mit deren Hilfe das Paradies erreicht bzw. die Apokalypse vermieden werden kann, die aus einem Rezeptwissen besteht, das Mittel und das Ziel benennt. [...] Sie erscheinen nicht als vollständige Skripte, sondern als Narrative, welche Funktionalität herstellen“ (Hericks 2020, S. 159).

Entsprechend sagt der Mythos uns, „wo und was wir tun sollen und warum, indem er uns gleichzeitig in das Jetzt der (Arbeits-)Zeit und in die zukünftige Zeit setzt“ (Hericks 2020, S. 152).

Der Begriff des „Rationalitätsmythos“ muss nun nicht ausschließlich auf Institutionen und Organisationen angewendet werden. Er kann seine Bedeutung auch in (biografisch orientierten) Alltagserzählungen entfalten. Denn Mythen sind Unterkategorien von Erzählungen. Sie haben eine bestimmte Gestalt, wie Müller-Funk (2008, S. 118) mit Bezug auf die Literatur ausführt:

„Erzählungen, mythische allemal, wollen, daß es groß hergeht und ihre Helden sind in der Tat überlebensgroß konzipiert. [...] Dabei bildet der Held, der in der Gesellschaft isoliert ist und dem Publikum mit ästhetischer Distanz begegnet, das Gegenstück zum Helden, der in der Gesellschaft aufgenommen wird und den das Publikum ästhetisch affirmiert. [...] [Er reicht] vom tragisch-komischen, aber göttlichen Helden [bis] hin zur parodistischen unironischen Auflösung. [...] Das ist die Welt, in die uns der Mythos verschlägt, die Welt übermächtiger imaginärer, das heißt auch verkannter Selbstbilder.“

Für Müller-Funk (2008, S. 129) sind Mythen

„[i]m Hinblick auf die Erfindung von Kommunität [...] auf eine höchst paradoxe Weise [...] sinnstiftend. Er [der Mythos, Anm. IL] bindet das einzelne Mitglied einer gesellschaftlichen Entität (Familie, Stamm, Gemeinschaft, Gesellschaft) an diese, indem er menschliche Sozietät als das große, überragende Fremde erscheinen läßt, das von anfänglichen Helden, Gründer- und Stiftergestalten repräsentiert wird, von denen sich direkt wie indirekt – dabei spielen Kaste, Clan und soziale Gruppe eine entscheidende Rolle – der mythische Mensch ableitet, und durch die er sich beheimatet findet.“

Mythisches Erzählen hat also eine gemeinschaftsstiftende Funktion, so auch die Erzählung rund um Bildungsfragen innerhalb der DDR¹¹.

Bildungsmythen sind etymologisch betrachtet Erzählungen oder Geschichten, Legenden oder auch Sagen und weit verbreitete Überzeugungen über Bildung, die dem Alltagsverständnis nach dem aktuellen Stand der Forschung widersprechen, sich aber dennoch hartnäckig halten. Sie treten häufig in Form von Plattitüden auf, beinhalten aber auch oft ein Fünkchen Wahrheit, sind zum Teil weit verbreitet und haben es geschafft zum Allgemeinwissen zu werden (Siegel 2023).

Welche Bildungs-Mythen im Rahmen der in dieser Studie durchgeführten biografisch-narrativen Interviews Thema sein könnten, wurde nicht erwähnt, nicht im Aushang (s.o.) und auch nicht seitens der Interviewenden in den Vorgesprächen zum Interview, im Interview oder Nachgang des Interviews. Die Befragten waren aufgefordert, das Stichwort der „Bildungs-Mythen“ mit eigenen Inhalten zu füllen. Mit Bezug auf die DDR können dies z.B.

„Narrative über die Einheitsschule, Erzählungen über einen sozial nicht eingeschränkten Zugang zu Bildung, [...] über den besseren, weil systematischeren naturwissenschaftlichen Unterricht bis hin zum Narrativ eines auch mit Hilfe der Bildung hergestellten gleichberechtigteren Geschlechterverhältnisses“ u.a. sein (Baader/Caruso/Reh 2023, S. 10).

Es sind Angebote zur Sinn- und Identitätsstiftung für ehemalige DDR-Bürger:innen.

3.3 Zur Untersuchungsgruppe

Nun lässt sich natürlich fragen, wer auf den Aufruf reagierte und sich bewarb? Zunächst einmal lässt sich relativ trivial feststellen, dass es Personen waren, die auf irgendeine Art vom Projekt gehört oder gelesen haben müssen. Des Weiteren waren es Personen, die Zeit und Interesse hatten, über ihre Kindheit und Jugend innerhalb der DDR zu sprechen, Personen, die sich gerne mit ihrer eigenen Biografie auseinandersetzen und diese in den Dienst der Wissenschaft stellen.

Es waren Personen, die sich mit ihrer eigenen Geschichte beschäftigt haben und denken, dass sie etwas Wichtiges oder Produktives zum Projekt beisteuern können. Es waren Personen, die – so zeigte es sich in den Narrationen – ihre Geschichte schon einmal in der Familie, zum Teil auch im öffentlichen Raum

11 Bildung als Begriff wird im Folgenden nicht näher ausgeführt. Er kann in unterschiedlichen Lexika, Büchern und Artikeln nachgelesen werden. Er hängt eng mit Begriffen der Erziehung, Sozialisation und des Lernens zusammen, kann formaler oder informeller Art sein (u.a. Leser/Isensee 2025). Wie die institutionelle Bildung innerhalb der DDR ausgestaltet war, lässt sich in Kap. 2.4 nachlesen.

erzählt haben. Einzelne hatten sie gar aufgeschrieben oder waren gerade dabei, sie aufzuschreiben.

Es waren Menschen, die mit jemandem in ein Gespräch kommen wollten, der:die auch andere rund um ihre Kindheit und Jugend befragte, analysiert und damit zum Diskurs über Kindheit und Jugend in der DDR einen Beitrag leisten möchte. Es waren Personen, die gefragt werden wollten und mit ihren Geschichten in Erinnerung bleiben wollen.

Zum großen Teil waren es auch Menschen, die sich mit Interviewformaten auskennen und der Person, die das Projekt durchführt, vermutlich einen Gefallen tun wollten. Es waren Menschen, die mit dem Interview ggf. einer Sache oder einer politischen und/oder sozialen Gruppe dienen wollten und zum Teil auch ein vom öffentlichen Diskurs abweichendes, alternatives Bild über das Leben in der DDR erzählen wollten. Es waren auch Personen dabei, die sich aus besonderen politischen oder religiösen Motiven zur DDR positionieren und (sicherlich damit auch der jüngeren Generation) etwas weitergeben wollten.

Das Rekrutierungsverfahren schloss auch viele Personen aus, die in der DDR aufgewachsen sind, aber eben gerade nicht auf die Ausschreibung aufmerksam geworden sind. Damit fiel bereits ein großer Teil an möglichen Interviewpartner:innen heraus, mussten sie doch die Anfrage registriert haben, entweder indem sie sie als Aushang, Aufruf oder per Mail gelesen haben oder über persönliche Kontakte auf das Gesuch hingewiesen wurden.

Darüber hinaus fielen Personen aus dem Sample, die zwar den Aufruf gelesen haben, aber keine Zeit oder Lust hatten, ein solches Interview zu führen. Das sind Personen, die anderweitig viel eingebunden sind oder/und das Gefühl haben, dass ihre Geschichte als nicht wichtig genug erachtet wird. Auch Personen mit fehlenden oder lückenhaften Erinnerungen an die eigene Kindheit und Jugend oder diejenigen, die nicht mit Fremden über ihre eigene Geschichte sprechen wollen, fielen aus dem Sample heraus. Des Weiteren wurden keine in der DDR Aufgewachsenen interviewt, die ihre ostdeutsche Prägung verleugnen bzw. sie nicht als so andere Erfahrung als eine westdeutsche oder anderweitige Prägung einstufen (vgl. hierzu auch die Ausführungen von Engler/Hensel 2019, S. 76f.). Entsprechend gab es – auch wenn der Ausschreibungstext vom Inhalt niedrigschwellig gehaltenen war – eine recht hohe Eingangsschwelle zur Teilnahme am Projekt.

Doch trotz der hohen Eingangsschwelle haben zahlreiche Personen auf die Anfrage reagiert. Nicht alle wurden interviewt. Letztlich wurde mit 50 Personen im Sinne eines biografisch-narrativen Interviews ein Gespräch geführt. Die Gespräche dauerten im Schnitt 2,5 Stunden. Das kürzeste Interview hatte eine Länge von 50 Minuten und das längste dauerte knapp sieben Stunden.

Der älteste Befragte im Sampling war Jahrgang 1943, zum Zeitpunkt der Befragung 78 Jahre alt. Die jüngsten Befragten sind Jahrgang 1973 und zum Zeitpunkt des Interviews 47 Jahre alt gewesen. An den Interviews haben insgesamt 21 Männer und 28 Frauen teilgenommen. Sie sind an ganz unterschiedlichen Orten

innerhalb der DDR geboren und aufgewachsen. Die Orte, aus denen sie stammen, reichen mit Heringsdorf (auf Usedom) vom Norden bis Zella-Mehlis im Süden, mit Elbingerode (im Harz) vom Westen bis Forst (in der Lausitz) im Osten der DDR. Die Befragten sind in kleinen Orten, wie Bötzwow, aber auch großen Städten, wie Berlin, Leipzig oder Dresden aufgewachsen. Vor dem Hintergrund der Erhebung innerhalb von Berlin sind mit 21 von 50 Interviewten sehr viele in Berlin groß geworden. Entsprechend liegt eine gewisse Schiefe Lage hinsichtlich der Verteilung innerhalb der DDR vor. Diese hatte bis auf die quantitative Auszählung bei der Auswertung selbst aber nur eine geringe Bedeutung, ging es doch nicht darum, wie sich Personen unterschiedlicher regionaler Herkunft ggf. verschieden zu den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen positionieren, sondern ging es darum, herauszuarbeiten, wie und mit welchen Erinnerungen sie ihr von Institutionen geprägtes Aufwachsen in der DDR thematisieren.

Die Interviewten können unterschiedlichen Generationen zugeordnet werden.

Tabelle 2: Generationszugehörigkeit der Befragten

Generationszugehörigkeit nach Ahbe/Gries (2007)	N	%
Funktionierende Generation	6	12,0
Integrierte Generation	18	36,0
Entgrenzte Generation	24	48,0
Generation der Wendekinder	2	4,0
Gesamt	50	100,0

Sechs der Befragten gehören der Generationseinteilung von Ahbe und Gries (2007) folgend¹² der „funktionierenden Generation“ (geboren zwischen 1936 und 1948) an, 18 der „integrierten“ (geboren zwischen 1949 und 1959), 24 der „entgrenzten Generation“ (geboren zwischen 1960 und 1972) und zwei der „Generation der Wendekinder“ (geboren zwischen 1973 und 1984) (vgl. Tab. 2, näheres zur Generationsbeschreibung siehe Kap. 2.3).

12 In der quantitativen Auszählung wird ausschließlich der Generationseinteilung von Ahbe und Gries (2007), nicht der von Lindner (1996, 2003) oder Engler (1999, 2002) gefolgt. Sie ist kleinteiliger als die anderen und spiegelt besser die chronologische Verschiebung wider, die sich im Besuch staatlicher Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen zeigt.

Tabelle 3: DDR-spezifische Statuspassagen der Kindheit und Jugend

Statuspassagen	ja	%	nein	%	k.A.	Gesamt
Krippe	18	37,5	30	62,5	2	48 (+2)
Kindergarten	36	75,0	12	25,0	2	48 (+2)
Jungpionier	43	87,8	6	12,2	1	49 (+1)
Thälmannpionier	42	85,7	7	14,3	1	49 (+1)
Jugendweihe	41	85,4	7	14,6	6	48 (+2)
Konfirmation/ Kommunion	9	20,5	35	79,5	6	44 (+6)
FDJ	47	95,9	2	4,1	1	49 (+1)

38 Prozent aller Befragten besuchten die Krippe, 75 Prozent gingen in einen Kindergarten. 88 Prozent waren bei den Jungpionieren, 86 Prozent bei den Thälmannpionieren, 86 Prozent feierten mit 14 Jahren ihre Jugendweihe, 20 Prozent die Konfirmation oder Kommunion und ganze 96 Prozent waren Mitglieder der FDJ (vgl. Tab. 3). Deutlich wird daraus, dass ab dem Kindergartenalter für den Großteil der Befragten von einer institutionalisierten Kindheit und Jugend auszugehen ist, besuchten doch die meisten die verschiedenen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen der DDR und wurden zumindest bis zur 4. Klasse hier dann meist auch ganztägig betreut.

Tabelle 4: Höchster Bildungsabschluss

Höchster Bildungsabschluss	N	%
10. Klasse	28	56,0
Abitur	7	14,0
Studium	15	30,0
Gesamt	50	100,0

Vom Schulabschluss her hatten 56 Prozent der Befragten einen 10te-Klassenabschluss, 14 Prozent Abitur und 30 Prozent haben studiert (vgl. hierzu Tab. 4). Damit gibt es im Sample prozentual wesentlich mehr Abiturient:innen und Studierende, als es in der DDR der Fall war, hatten hier im Durchschnitt zwischen 1955 und 1989 gerade einmal 13,4 Prozent Abitur (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2006, eigene Berechnung) und zwischen 1960 und 1989 im Schnitt 5,3 Prozent studiert (Franzmann 2006, eigene Berechnung). Das macht deutlich, dass sich mehr akademisch Gebildete auf die Anfrage gemeldet haben, als in der Durchschnittsbevölkerung vorhanden.

Tabelle 5: Religionsangehörigkeit

Religionsangehörigkeit	N	%
nein	26	54,2
evangelisch	20	41,6
katholisch	2	4,2
keine Angaben	2	
Gesamt	50	100,0

Darüber hinaus sagten 54 Prozent der Befragten keiner Religion anzugehören, 42 Prozent sagten evangelischer Konfession zu sein, 4 Prozent katholischer und 2 Personen bezogen keine Stellung zur Religionszugehörigkeit (vgl. Tab. 5). Damit ist auch der Anteil konfessionell Gebundener höher als es der durchschnittlichen Verteilung entspricht, hatte der Sozialismus in der DDR doch eine „Kultur der Konfessionslosigkeit“ (Pickel 1998, S. 207) geschaffen, sodass 1989 der Anteil der Konfessionslosen bei fast 70 Prozent (Pickel 2020) und damit über dem lag als es auf die Befragten zutrifft.

Insgesamt kann damit von keiner repräsentativen Verteilung der Befragten gesprochen werden: nicht von der Verteilung im ehemaligen Staatsgebiet der DDR, nicht von der generationalen Verortung, dem erreichten Bildungsabschlüssen her und auch nicht von der konfessionellen Prägung. Jedoch wird auch in diesem Sampling einiges in Hinblick auf die sozialstrukturellen Veränderungsprozesse innerhalb des 40-jährigen Bestehens der DDR deutlich.

Schaut man sich das Sampling im Sinne der Generationseinteilung nach Ahbe und Gries (2007) an, zeigt sich entsprechend der Entwicklung innerhalb der DDR auch im Sample dieser Studie eine Verschiebung hin zu einer stärker werdenden Institutionalisierung der Kindheit und Jugend über die Zeit.

Tabelle 6: Krippenbesuch nach Generationszugehörigkeit (Ahbe/Gries, 2007)

Generationszugehörigkeit nach Ahbe/Gries	Krippenbesuch						Gesamtergebnis
	ja	%	nein	%	k.A.	%	
Funktionierende Generation	0	0,0	6	100,0	0	0,0	6
Integrierte Generation	7	38,9	11	61,1	0	0,0	18
Entgrenzte Generation	10	41,7	12	50,0	2	8,3	24
Generation der Wendekinder	1	50,0	1	50,0	0	0,0	2
Gesamtergebnis	18	36,0	30	60,0	2	4,0	50

Von den Befragten der „funktionierenden Generation“ (geboren zwischen 1936 und 1948) ging keine:r in eine Krippe, von denen der „integrierten Generation“

(geboren 1949 bis 1960) waren es schon knapp 40 Prozent, von denen der „entgrenzten Generation“ (geboren zwischen 1961 bis 1972) etwas mehr als 40 Prozent und von denen der „Generation der Wendekinder“ (geboren zwischen 1973 und 1984) 50 Prozent (vgl. Tab. 6).

Den Kindergarten besuchten insgesamt schon mehr der im Rahmen der Studie Interviewten.

Tabelle 7: Kindergartenbesuch nach Generationszugehörigkeit (Ahbe/Gries, 2007)

Kindergartenbesuch							
Generationszugehörigkeit nach Ahbe/Gries	ja	%	nein	%	k.A.	%	Gesamtergebnis
Funktionierende Generation	3	50,0	3	50,0	0	0,0	6
Integrierte Generation	13	72,2	5	27,8	0	0,0	18
Entgrenzte Generation	18	75,0	4	16,7	2	8,3	24
Generation der Wendekinder	2	100,0	0	0,0	0	0,0	2
Gesamtergebnis	36	72,0	12	24,0	2	0,0	50

Von den Befragten der „funktionierenden Generation“ besuchten 50 Prozent, von denen der „integrierten Generation“ 72 Prozent, von denen der „entgrenzten Generation“ 75 Prozent und von den der „Wendekinder“ 100 Prozent einen Kindergarten (vgl. Tab. 7).

Mitglied in den staatlichen Kinder- und Jugendorganisationen waren in allen vier Generationen verhältnismäßig viele.

Tabelle 8: Mitgliedschaft in der Pionierorganisation nach Generationszugehörigkeit (Ahbe/Gries, 2007)¹³

Jungpioniere							
Generationszugehörigkeit nach Ahbe/Gries	ja	%	nein	%	k.A.	%	Gesamtergebnis
Funktionierende Generation	5	83,3	1	16,7	0	0,0	6
Integrierte Generation	15	83,3	3	16,7	0	0,0	18
Entgrenzte Generation	21	87,5	2	8,3	1	4,2	24
Generation der Wendekinder	2	100,0	0	0,0	0	0,0	2
Gesamtergebnis	43	86,0	12	24,0	1	2,0	50

13 Der Anteil derer, die ab der 4. Klasse die Thälmann-Pioniere besuchte ist nahezu gleich. Daher wird hier nicht weiter darauf eingegangen (vgl. hierzu Tab. 3).

Bei der „funktionierenden“ und „integrierten Generation“ waren knapp 85 Prozent, bei der „entgrenzten Generation“ fast 90 Prozent und bei den „Wendekindern“ 100 Prozent bei den Jungpionieren (vgl. Tab. 8).

Tabelle 9: Jugendweihe nach Generationszugehörigkeit (Ahbe/Gries, 2007)

Generationszugehörigkeit nach Ahbe/Gries	Jugendweihe						Gesamtergebnis
	ja	%	nein	%	k.A.	%	
Funktionierende Generation	4	66,7	2	33,3	0	0,0	6
Integrierte Generation	15	83,3	2	11,1	1	5,6	18
Entgrenzte Generation	20	83,3	3	12,5	1	4,2	24
Generation der Wendekinder	2	100,0	0	0,0	0	0,0	2
Gesamtergebnis	41	82,0	7	14,0	2	4,0	50

In der „funktionierenden Generation“ nahmen zwei Drittel an der ab 1955 in der DDR eingeführten Jugendweihe, dem Bekenntnis zum Sozialismus (mdr 2025) teil, in der „integrierten“ und „entgrenzten Generation“ knapp 85 Prozent und in der „Generation der Wendekinder“ 100 Prozent (vgl. Tab. 9). Offiziellen Statistiken zufolge legten mit allen Vorbereitungen auf die Jugendweihe (zu der die Jugendstunden gehörten, bei denen u.a. Betriebe besichtigt wurden, ein Konzentrationslager besucht wurde und Vorträge über Politik und Gerechtigkeit gehört wurden) ab den 1970er Jahren fast 90 Prozent aller Achtklässler:innen, 1989 fast 98 Prozent ihr atheistisch geprägtes Gelöbnis zur Jugendweihe ab (mdr 2025; Bickelhaupt 2015). Der Anteil jener, die an der Kommunion oder an der Konfirmation teilnahmen, sank in jener Zeit beachtlich.

Tabelle 10: Religion nach Generationszugehörigkeit (Ahbe/Gries, 2007)

Generationszugehörigkeit nach Ahbe/Gries	Religion				Gesamtergebnis
	nein	evangelisch	katholisch	k.A.	
Funktionierende Generation	2	4	0	0	6
% Funktionierende Generation	33,3	66,7	0,0		
Integrierte Generation	10	6	0	2	18 (+2)
% Integrierte Generation	62,5	37,5	0,0		
Entgrenzte Generation	12	10	2	0	24
% Entgrenzte Generation	50,0	41,7	8,3		
Generation der Wendekinder	2	0	0	0	2
% Wendekinder	100,0	0,0	0,0	0,0	

Generationszugehörigkeit nach Ahbe/Gries	Religion				Gesamtergebnis
	nein	evangelisch	katholisch	k.A.	
Gesamtergebnis	26	20	2	2	48
% Gesamtergebnis	54,2	41,6	4,2		

Im Älterwerden der DDR fühlten sich immer weniger Personen einer Kirche zugehörig. In der „funktionierenden Generation“ geben zwei Drittel der im Rahmen der Studie Befragten an, dass sie evangelisch geprägt seien, in der „integrierten Generation“ sind es nur noch 38 Prozent, in der „entgrenzten“ 42 Prozent evangelisch und 8 Prozent katholisch. In der „Generation der Wendekinder“ hingegen hat keiner der zwei Befragten angegeben einer Konfession anzugehören (vgl. hierzu Tab. 10).

Tabelle 11: Konfirmation/Kommunion nach Generationszugehörigkeit (Ahbe/Gries, 2007)

Generationszugehörigkeit nach Ahbe/Gries	Konfirmation/Kommunion						Gesamtergebnis
	ja	%	nein	%	k.A.	%	
Funktionierende Generation	3	50,0	3	50,0	0	0,0	6
Integrierte Generation	4	22,2	13	72,2	1	5,6	18
Entgrenzte Generation	2	8,4	17	70,8	5	20,8	24
Generation der Wendekinder	0	0,0	2	100,0	0	0,0	2
Gesamtergebnis	9	18,0	35	70,0	6	12,0	50

Entsprechend bekannten sich auch immer weniger mit der Konfirmation oder Kommunion zum christlichen Glauben. Waren es in der „funktionierenden Generation“ noch 50 Prozent der Befragten in dieser Studie, so waren es in der „integrierten Generation“ nur noch 22 Prozent, in der „entgrenzten“ acht Prozent und bei den „Wendekindern“ ließ sich keiner der beiden Befragten religiös weihen (vgl. Tab. 11).

Tabelle 12: Anteil aller, die bei der Jugendweihe und der Konfirmation/Kommunion waren

Jugendweihe	Konfirmation/Kommunion					Gesamtergebnis
	ja	%	nein	%	k.A.	
ja	3	8,1	34	91,9	4	37 (+4)
nein	5	100,0	0	0,0	2	5 (+2)
k.A.	0		1		1	1 (+1)
Gesamtergebnis	8		35		6	43 (+7)

Die meisten der Befragten entschieden sich entweder für die Kommunion bzw. Konfirmation *oder* die Jugendweihe. Knapp 10 Prozent aller Befragten gingen aber zur Jugendweihe *und* zur Konfirmation bzw. Kommunion und legten damit ein weltliches Bekenntnis auf der einen Seite und ein kirchliches auf der anderen Seite ab (vgl. Tab. 12).

Tabelle 13: Mitgliedschaft in der FDJ nach Generationszugehörigkeit (Ahbe/Gries, 2007)

Generationszugehörigkeit nach Ahbe/Gries	Mitgliedschaft in der FDJ						Gesamtergebnis
	ja	%	nein	%	k.A.	%	
Funktionierende Generation	6	100,0	0	0,0	0	0,0	6
Integrierte Generation	16	88,9	2	11,1	1	5,6	18
Entgrenzte Generation	23	95,8	0	0,0	1	4,2	24
Generation der Wendekinder	2	100,0	0	0,0	0	0,0	2
Gesamtergebnis	47	94,0	2	4,0	1	2,0	50

In die FDJ gingen von den Befragten der Studie aus der „funktionierenden Generation“ 100 Prozent, von der „integrierten Generation“ knapp 90 Prozent, von denen der „entgrenzten Generation“ ca. 95 Prozent und von der „Generation der Wendekinder“ 100 Prozent (vgl. Tab. 13). Das sind im Schnitt etwas mehr Personen als die Angaben der offiziellen Statistik vermuten lassen. Hier wird für die 1980er Jahre davon gesprochen, dass ca. 80 Prozent aller 14- bis 25-jährigen Mitglieder bei der FDJ gewesen seien (mdr 2022, vgl. auch Kap. 2.4.4).¹⁴

Tabelle 14: höchster Bildungsabschluss nach Generationszugehörigkeit (Ahbe/Gries, 2007)

Generationszugehörigkeit nach Ahbe/Gries	Höchster Bildungsabschluss			Gesamtergebnis
	10. Klasse	Abitur	Studium	
Funktionierende Generation	2	2	2	6
% Funktionierende Generation	33,3	33,3	33,3	100,0
Integrierte Generation	10	3	5	18
% Integrierte Generation	55,5	16,7	27,8	100,0
Entgrenzte Generation	16	1	7	24
% Entgrenzte Generation	66,7	4,1	29,2	100,0

¹⁴ Die unterschiedlichen Prozentwerte können ihren Grund natürlich auch darin haben, dass nicht alle bis zur Vollendung ihres 25. Lebensjahres Mitglieder in der FDJ blieben, stiegen doch mehrere z.B. nach ihrer Ausbildung oder schon mit Beginn der Lehre aus der FDJ aus (vgl. hierzu Kap. 2.4.4).

Generationszugehörigkeit nach Ahbe/Gries	Höchster Bildungsabschluss			
	10. Klasse	Abitur	Studium	Gesamtergebnis
Generation der Wendekinder	0	1	1	2
% Generation der Wendekinder	0,0	50,0	50,0	100,0
Gesamtergebnis	28	7	15	50
% Gesamtergebnis	56,0	14,0	30,0	100,0

Der höchste Bildungsabschluss der Befragten der „funktionierenden Generation“ ist zu je einem Drittel entweder der 10te-Klassenabschluss, das Abitur oder ein Studium. Sieht man von den zwei Befragten der „Generation der Wendekinder“ ab, zeigt sich, dass je jünger die Befragten sind, desto häufiger legten sie als höchsten Bildungsabschluss den 10te-Klassenabschluss ab. In der „integrierten Generation“ waren es ca. 55 Prozent aller Befragten, in der „entgrenzten Generation“ zwei Drittel. Der Anteil derer, die über ein (entweder noch zu DDR-Zeiten oder in der Nachwendezeit) erworbenes Studium verfügen, änderte sich hingegen kaum, waren es in der „funktionierenden Generation“ ein Drittel, so waren es in der „integrierten Generation“ 28 Prozent und in der „entgrenzten Generation“ 30 Prozent. Die Angabe des Abiturs als höchsten Bildungsabschluss hingegen verringerte sich je jünger die Generationen sind. Bei denen der „funktionierenden Generation“ sind es 33 Prozent, bei denen in der „integrierten Generation“ 17 Prozent und bei jenen der „entgrenzten Generation“ vier Prozent. Es zeigt sich also – bei aller Vorsicht der hier vorliegenden kleinen Anzahl an Fällen –, dass im Älterwerden der DDR das Abitur fast immer dann auch ein Studium implizierte (vgl. hierzu die Tab. 14).

Zusammenfassend lässt sich damit festhalten, dass die Verteilung vor dem Hintergrund der 50 Befragten und dem hoch selektiven Rekrutierungsverfahren selbstverständlich nicht den Durchschnittswerten der ehemaligen DDR-Bürger:innen entspricht. Trotz dessen spiegelt sie den Trend der zu DDR-Zeiten stärker werdenden Säkularisierung und Institutionalisierung wider.

3.4 Zur Datenerhebung

Die Interviews wurden entsprechend des Wunsches der Befragten als Telefoninterviews bzw. im Sinne eines face-to-face Interviews umgesetzt. Keine:r hatte den Wunsch per Videokonferenz befragt zu werden. Die face-to-face-Interviews fanden in von den Befragten gewählten Räumlichkeiten statt, meist bei ihnen zu Hause. Drei Befragte ließen sich auf ihrer Arbeitsstelle interviewen und eine weitere in den Räumlichkeiten der Humboldt-Universität. Der Grund dafür, dass viele Befragte telefonisch interviewt wurden, lag darin, dass in der Zeit der Datenerhebung Corona das Leben vieler Menschen (mit-)bestimmte. Die Interviews,

die v.a. zwischen Juli 2020 und Dezember 2021 erhoben wurden, fanden in einer Zeit statt, die politisch und gesellschaftlich von einem steten Wechsel zwischen den Phasen der Lockerung und Verschärfung der Maßnahmen und einer intensiven Debatte rund um Impfungen und gesellschaftliche Verantwortung geprägt war. Vor dem Hintergrund der Vermeidung gegenseitiger Ansteckung entschieden sich viele Befragte in Absprache mit der Interviewerin lieber telefonisch interviewt zu werden, statt von Angesicht zu Angesicht.

Unabhängig davon, ob die Interviews nun als Telefongespräch oder im Sinne eines face-to-face-Interviews umgesetzt wurden, ging ihnen allen, nachdem sich die Befragten per Mail auf den Aushang bewarben, ein kurzes Telefongespräch voraus. In diesem wurde den Interessent:innen der Rahmen der Untersuchung erklärt, ein Datum für das Gespräch festgelegt sowie ausgemacht, in welcher Form das Gespräch stattfinden soll und auf die Anonymisierung aller personenbezogenen Daten hingewiesen. Zudem wurde darum gebeten, dass sich die Befragten ausreichend Zeit für das Interview nehmen sollten.

Am Tag des Interviews erhielten die Befragten eine Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung der Interviewdaten. In ihr war das Projekt beschrieben, das Forschungsinteresse dargelegt und festgehalten, wie mit den aufgezeichneten Interviews umgegangen wird. In der zu unterschreibenden Erklärung, die die Befragten auch für ihre eigenen Unterlagen ausgehändigt bekamen, stand, dass die Interviews verschriftlicht werden, personenbezogene Daten vor der Analyse anonymisiert werden¹⁵, die Tonaufnahmen wie auch Kontaktdaten nicht an Dritte weitergegeben werden und nach Beendigung des Forschungsprojekts von allen Datenträgern gelöscht werden. Im Schreiben stand, dass die

15 Die Anonymisierung der personenbezogenen Daten entspricht dem Paragraphen 3a des Gesetzes zur „Datenvermeidung und Datensparsamkeit“ zum Bundesdatenschutz. Hier steht: „Die Erhebung, Verarbeitung und Nutzung personenbezogener Daten und die Auswahl und Gestaltung von Datenverarbeitungssystemen sind an dem Ziel auszurichten, so wenig personenbezogene Daten wie möglich zu erheben, zu verarbeiten oder zu nutzen. Insbesondere sind personenbezogene Daten zu anonymisieren oder zu pseudonymisieren, soweit dies nach dem Verwendungszweck möglich ist und keinen im Verhältnis zu dem angestrebten Schutzzweck unverhältnismäßigen Aufwand erfordert.“ Jenes Gesetz ist wegen des Detailreichtums an persönlichen Informationen bei biografisch-narrativen Interviews weniger leichtgängig anzuwenden als z.B. in quantitativen Fragebogenstudien. Vor diesem Hintergrund wurde in der Analyse, entsprechend der Empfehlungen zum Umgang mit Sekundärdaten, Informationen, die die Nutzbarkeit der Daten für die wissenschaftliche Analyse nicht zerstören nicht mit abgedruckt (Witzel/Medjedovic/Kretzer 2008, S. 17). Manche Kontextinformationen (wie z.B. Orte, in denen die Befragten oder Angehörigen aufgewachsen sind, Bildungsabschlüsse oder -zertifikate sowie berufliche Positionen) wurden soweit abstrahiert und zum Teil gezielt verfremdet, dass sie die Re-Identifizierung der konkret befragten Person erschweren (Medjedovic 2007, S. 16 f.), ohne aber den Kern des Gesagten zu verfremden.

verschriftlichten Gespräche ausschließlich zum Zwecke der wissenschaftlichen Forschung verwendet werden, d.h. als Datenbasis für Forschungsprojekte, als Anschauungsmaterial auf wissenschaftlichen Veranstaltungen, in wissenschaftlichen Publikationen und in Ausstellungen. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Einwilligung freiwillig ist und ihr jederzeit mit Wirkung auf die Zukunft widerrufen werden kann. Nicht gewünschte Punkte konnten die Befragten streichen. Erst nachdem die Einwilligungserklärung unterschrieben war, wurden die Daten auf externen Datenträgern gespeichert und verarbeitet. Die Einwilligung selbst wurde von allen 50 Befragten der Studie unterschrieben, keine:r zog die Einwilligung nachträglich zurück.

Ob die Interviews dann als Telefon- oder face-to-face-Interview durchgeführt wurden, hatte entgegen allen Erwartungen auf die erinnerten Narrative kaum Einfluss, viel größer waren die interindividuellen Unterschiede. Zwar erzählte jede:r der Befragten aus seinen/ihren Kinder- und Jugendtagen, die einen erzählten aber ausführlicher und detaillierter, die anderen weniger prägnant. Die einen erinnerten chronologisch, eher im Sinne eines sachlichen Tons, die anderen in assoziativen Kindheits- und Jugendbildern, im Modus eines zeitlosen Zustands (Fuhs 1999, S. 138 ff.). Mehrere blieben im Modus eines Berichts, manche erzählten argumentativ und wieder andere anekdotisch gefärbt. Mehrere legten den Schwerpunkt auf Familiengeschichten, andere eher auf die der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen, wieder andere auf ihre Freizeiterfahrungen. Entsprechend wurde ein breites Potpourri an unterschiedlichen Erinnerungen über die Kindheit und Jugend in der DDR in Erfahrung gebracht. Dies ist für biografisch-narrative Interviews (Schütze 1977, 1981, 1982, 1983, 1984, 1987, 1989 u.a.; Jakob 2013, S. 219) üblich, geht es in ihnen doch um den individuellen Rückblick auf das eigene Leben, im Kontext dieser Untersuchung um die Erinnerungen an die Kindheit und Jugend innerhalb der DDR.

Zum Einstieg in das Interview wurden die Befragten – wie es für biografisch-narrative Interviews typisch ist – dazu aufgefordert, im Sinne einer spontanen nicht vorbereiteten Erzählung über ihre Kindheit und Jugend zu erzählen. Die Erzählaufforderung lautete wie folgt:

„Ich möchte Sie bitten, mir zu erzählen, wie Ihre Kindheit und Jugend in der DDR verlief. Welche Erfahrungen haben Sie gemacht? Erzählen Sie dabei ruhig ausführlich alle Ereignisse, die dazugehören. Ich lasse Sie erstmal frei erzählen, werde Sie hierbei auch nicht unterbrechen. Ggf. mache ich mir zwischenzeitlich Notizen, um im Anschluss Nachfragen zu stellen. Nun möchte ich Sie aber erstmal bitten, mir von Ihrer Kindheit und Jugend zu erzählen.“

Den Interviewten wurde also eine Bühne gegeben, in der sie im Sinne einer Stegreiferzählung offen über alles reden konnten, was ihnen zur Kindheit und Jugend

einfiel. Sie konnten frei entscheiden, womit ihre Erzählung beginnt und womit sie endet. Während jener Stegreiferzählung wurden die Befragten nicht unterbrochen, ihnen wurde ein monologisches Rederecht zugestanden, in dem sie sich in ihrer Art der Erinnerung frei entfalten konnten. Erst nachdem die Erzählenden mit einem sogenannten Erzählcoda das Ende ihrer Stegreiferzählung markierten, wurde in die nächste Phase des Interviews, den Nachfrageteil eingestiegen, der aus immanenten und exmanenten Fragen bestand. Typische Erzählcoda der Interviewten zum Ende der Stegreiferzählung waren Aussagen wie „Jetzt können Sie mir Fragen stellen“ (Gisela Maurer¹⁶, *1946, Z. 255) oder „Ja, und so ging mein Leben weiter. Aber Sie interessieren sich ja in erster Linie für die Kindheit, ne?“ (Astrid Fuchs, *1949, Z. 175) oder Aussagen wie, „Ja, ich weiß nicht, ob Ihnen noch etwas einfällt“ (Christan Schmidt, *1963, Z. 126–127).

Im Anschluss an die Stegreiferzählung wurden den Befragten immanente Fragen gestellt, Fragen, die sich auf das Gesagte bezogen, aber in der Einstiegserzählung nicht näher ausgeführt wurden. Hiernach wurden exmanente Fragen formuliert, d.h. auf Fragen aus einem zuvor vorbereiteten Leitfaden zurückgegriffen, um sicher zu gehen, dass alle Befragten über ähnliche Themen Auskunft erteilen. So wurden die Befragten zu ihren institutionellen Erfahrungen, angefangen von der Kinderkrippe bis zur Ausbildung, einschließlich des damit einhergehenden Freizeitangebots befragt. Sie sollten Auskunft darüber geben, an was sie sich noch aus der Zeit der Kinderkrippe, des Kindergartens oder der Schule erinnern, an was sie sich erinnern, wenn sie an die Pionierorganisation und die FDJ denken und wie es war, an der Jugendweihe teilzunehmen. Darüber hinaus wurden sie zu ihren Erinnerungen an die Zeit außerhalb der Bildungsinstitutionen befragt, danach, wie sich ihr Alltag innerhalb ihrer Familie gestaltete und wie sie das politische System der DDR innerhalb ihrer Kindheit erlebten. Zum Abschluss sollten sie im Sinne einer Bilanzierung ihre Kindheit und Jugend noch einmal Revue passieren lassen und aus heutiger Perspektive bewerten, inwieweit sie Unterschiede zwischen der Kindheit im Osten und Westen Deutschlands sehen und welches Fazit sie aus ihrer Kindheit ziehen. Daraufhin folgte die Abfrage biografischer Kenndaten, begonnen beim Geburtsdatum, Geburtsort, den Wohnorten, über institutionelle Eckdaten der eigenen Kindheit und Jugend sowie Daten zu den Eltern (mit enthalten war der Geburtsort und das Geburtsdatum der Mutter und des Vaters, ihr höchster Bildungsabschluss, deren Beruf) sowie Angaben zu den Geschwistern. Mit jener breiten Anlage sollte den Interviewten die Möglichkeit gegeben werden, vielschichtig über ihre Erfahrungen innerhalb ihrer Kindheit und Jugend in der DDR zu erzählen – eine Gelegenheit, die alle nutzten.

16 Alle Personennamen wie auch Ortsnamen, die Rückschlüsse auf die tatsächlichen Personen ziehen ließen, wurden anonymisiert bzw. pseudonymisiert, die Geburtsjahre hingegen wurden nicht anonymisiert.

3.5 Zur Datenanalyse

Kommen wir als nächstes zur Datenanalyse. Für die Interpretation wurden nicht alle 50 Befragten gleichwertig analysiert, sondern in maximaler Kontrastierung vier Ausgewählte genauer interpretiert (vgl. Kap. 3.5.1, 4) und die restlichen 46 Befragten dem gegenübergestellt (vgl. Kap. 5, 6). Die gewählte Interpretationsmethode ist die der Positionierungsanalyse (vgl. Kap. 3.5.2). Beide Teile der Datenanalyse werden im Folgenden ausführlich beschrieben.

3.5.1 Zur Auswahl der näher Analysierten

Für die Analyse wurde nicht die gesamte von den Befragten erzählte Geschichte aus ihren Kinder- und Jugendtagen ausgewertet, sondern der Schwerpunkt auf Erinnerungen an die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen gelegt, d.h. es wurde analysiert, wie sich die Befragten an die Kinderkrippe, den Kindergarten, die Schule, die Pioniere, die FDJ, das Ferienlager und – falls von ihnen thematisiert – an weitere für sie wichtige Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen erinnern. Thema war, was sie erzählen und wie sie zu den Institutionen und den darin gemachten Erfahrungen Position beziehen. Herausgefunden werden sollte, ob es trotz eines zentralistisch gesteuerten Bildungssystems eher ähnliche oder doch unterschiedliche Erzählungen zu den Institutionen gibt und woran die Gemeinsamkeiten oder auch Unterschiede festgemacht werden können.

Zunächst wurden für die Analyse alle Interviews vollständig transkribiert und anonymisiert. Zu jedem Fall selbst wurde ein Memo geschrieben, das die Gesamtperspektive auf die Kindheit und Jugend in der DDR beinhaltet und die wichtigsten Statuspassagen der Befragten zusammenfasste.

Im Sinne maximaler Kontrastierung (Glaser 1965; Kelle/Kluge 2010; Stübing 2008) wurden schließlich vier Befragte zur näheren Analyse ausgewählt:

- 1.) Christa Müller, die 1947 in einer Stadt am Rande des Westerzgebirges geboren wurde,
- 2.) Gerd Schulz, der 1948 in der Nähe von Berlin geboren wurde,
- 3.) Torsten Bergner, der 1965 in der Lausitz zur Welt kam und
- 4.) Markus Werner, der 1970 in Berlin geboren ist.

Die zwei Erstgeborenen sind vor dem Mauerbau geboren und die zwei später Geborenen nach dem Mauerbau. Sie erlebten ihre Kindheit und Jugend in ganz unterschiedlichen Perioden der DDR-Geschichte.

Christa Müller und Gerd Schulz gehören der Einteilung von Ahbe und Gries (2007) zufolge zur „funktionierenden Generation“ (geboren zwischen 1936 bis 1948), Lindner (1996, 2003) folgend zur „integrierten Generation“ (geboren

zwischen 1945 und 1960) (vgl. hierzu Kap. 2.3). Sie kamen kurz nach dem Krieg auf dem Gebiet der Sowjetischen Besatzungszone zur Welt. Zur Gründung der DDR am 07. Oktober 1949 waren sie noch sehr jung. Als Kleinkinder wuchsen sie in eine Gesellschaft hinein, die einerseits von der Hoffnung des antifaschistischen Neuanfangs nach dem Kriegsende geprägt war, andererseits aber auch vom Aufbau stalinistischer Strukturen in der SBZ und den noch jungen Jahren der DDR. In ihre noch frühe Kindheit fiel der Volksaufstand am 17. Juni 1953. Lindner (1996, 2003) zufolge konsolidierte sich hiernach die Herrschaftsstruktur der SED in der Politik, der Wirtschaft und Kultur. Die geistigen und persönlichen Freiheiten der Einzelnen wurden nach und nach eingeengt. Das Lebensniveau hob sich nur schleppend. Das führte dazu, dass zwischen 1949 und 1961 2,8 Millionen Menschen die DDR verließen, ein Grund, warum am 13. August 1961 schließlich die Mauer errichtet wurde. Der Weg in den Westen wurde durch den Mauerbau abgeschnitten. Die meisten richteten sich in der DDR ein. Die zwischen 1961 und 1971 anhaltende Spät-Ära Ulbrichts war von einer zeitweilig ökonomischen Stabilisierung und begrenztem individuellen Wohlstand geprägt. Genau in jene Zeit wurden die beiden anderen näher Analysierten, Torsten Bergner und Markus Werner, geboren. Laut Ahbe und Gries (2007) gehören sie der „entgrenzten Generation“ (geboren zwischen 1960 und 1972), Lindner folgend der „distanzierten Generation“ (geboren zwischen 1961 und 1975) an. In den ersten Lebensjahren von Torsten Bergner und Markus Werner kam es zum Führungswechsel von Ulbricht zu Honecker. Ihre (spätere) Kindheit fällt in eine Zeit, die für die meisten von relativem Wohlstand und der Übereinstimmung mit der DDR geprägt war. Ab 1981 bis 1989 erlebten sie eine Phase der innenpolitischen Erstarrung des Systems, das in der kollektiven Überwindung der DDR durch die eigene Bevölkerung im Herbst '89 mündete (Lindner 1996, S. 270).

Nun können zeithistorische Etappen von Befragten ganz unterschiedlich erinnert werden. Das ist, wie zu sehen sein wird, auch bei den vier Befragten, der Fall. Wie die Befragten als in der DDR Aufgewachsene auf ihre Kindheit und Jugend und hier insbesondere auf die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen blicken, ist Thema der Analysen.

3.5.2 Zur positionierungsanalytischen Auswertungsstrategie und dem Aufbau der Interpretation

Zur empirischen Durchdringung der Frage, was für einen Blick heute Erwachsene auf die Institutionen ihrer Kindheit und Jugend werfen und wie sie sich positionieren, wurden Textpassagen gewählt, in denen die Befragten ihre Perspektive auf die Institutionen ihrer Kindheit und Jugend thematisierten. Es wurden also Stellen ausgewählt, in denen die Befragten (sofern vorhanden) über ihre Erfahrungen in der Kinderkrippe, im Kindergarten, in der Schule, bei den

Pionieren, der FDJ, im Ferienlager und anderen für sie relevanten Bildungsinstitutionen sprachen und dazu Stellung bezogen. Schnell wurde deutlich, dass die Schilderungen und darin enthaltenen Positionierungen nicht nur von den in den Institutionen gemachten Erfahrungen abhängen, sondern ganz entscheidend auch davon geprägt sind, welchen Lebensweg die Befragten seit der Geburt gegangen sind und wie ihre Familie innerhalb der DDR sozialstrukturell, politisch und religiös verortet war. Entsprechend werden die einzelnen Fälle so aufbereitet, dass zunächst das Interviewsetting, in dem das biografisch-narrative Interview durchgeführt wurde, präsentiert wird. Hiernach wird der sich aus den Interviews herauskristallisierte Lebensweg der Befragten in einer biografischen Skizze präsentiert. Inhaltlich geht es dabei um die Darstellung der erlebten Lebensgeschichte. Im Anschluss daran wird die von den Befragten hervorgebrachte Stegreiferzählung im Sinne einer Segmentanalyse untersucht, um herauszufinden, welche thematischen Präferenzen die Befragten in ihrer selbstgestalteten Eingangserzählung setzen und in welcher Erzählform sie ihre Erinnerungen an ihr Aufwachsen in der Kindheit und Jugend hervorbringen. Damit soll deutlich werden, was die für sie relevanten Erinnerungen sind und was Schwerpunkte ihrer erzählten Lebensgeschichte sind (Rosenthal 2024, S. 231 ff.).

Daraufhin werden Erinnerungen zur familiären Positionierung aufgegriffen und hiernach die Narrative zu den einzelnen Institutionen. Bei der Analyse wird sich der Methode der Positionierungsanalyse bedient, geht es doch gerade darum, die Erfahrungen, Einschätzungen und Positionierungen der Befragten zu den Institutionen ihre Kindheit und Jugend innerhalb der DDR zu analysieren und danach zu fragen, wie sie mehr als 30 Jahre nach dem Fall der Mauer darauf zurückblicken.

Zur Untersuchung dessen wurden Schlüsselszenen ausgewählt, in denen die Befragten über ihre Familie und die Institutionen ihrer Kindheit und Jugend sprechen. Ziel ist es, die aus der Gegenwart gesprochene Positionierung zur eigenen Familie und den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen zu untersuchen. Im Zentrum stehen die Selbsterzählungen der Befragten in ihrer „Verwobenheit von Subjekt und Lebenswelt, Eigensinn und sozialer Strukturiertheit, Veränderung und Beständigkeit sowie Vergangenheit und Gegenwart“ (Zahradnik 2020, S. 85). In den Interviews wird also analysiert, auf welche Art und Weise sich die Befragten ihrer in der Familie und den Institutionen ihrer Kindheit und Jugend gemachten Erfahrungen innerhalb der DDR zuwenden, wie sie gesellschaftliche Diskurse über das Leben in der DDR nutzen, um sich zu positionieren und wie sie damit ihr Selbst- und Weltverhältnis konstituieren.

Hierfür wird im Sinne der Positionierungsanalyse danach gefragt, wie sich die Befragten selbst und andere in den von ihnen erzählten Geschichten positionieren und wie sie sich zu den Institutionen, deren Inhalten sowie den in ihnen wirkenden Personen ins Verhältnis setzen.

Die Positionierungsanalyse ist eine auf theoretischer Ebene gut begründete und empirisch erprobte Interpretationsmethode. Sie geht zurück auf

Ausführungen von Austin (1962), Labov und Waletzky (1967), Searle (1969), Foucault (1969), Goffman (1981), Holloway (1984), Potter und Wetherell (1987), Davies und Harré (1990), Harré und Langenhove (1991), Mouffe (1992), Bamberg (1997a, 1997b, 2004, 2007, 2011), Wetherell (1998, 2003, 2011), Lucius-Hoene und Deppermann (2000, 2004a, 2004b), Wortham (2000, 2001), Korobov (2001, 2013), Harré und Moghaddam (2003), Harré und Slocum (2003), Korobov und Bamberg (2004, 2007), Georgakopoulou (2006, 2007, 2008, 2013), Deppermann (2007, 2013), Bamberg und Georgakopoulou (2008) sowie Slocum-Bradley (2008, 2009, 2010).¹⁷

Von besonderem Interesse sind die Fragen danach,

„wie Erzähler/innen sich und ihre Welt sehen, wie sie ihre sozialen Beziehungen in der erzählten und Erzählzeit organisieren, wie sie sich zu ihrem eigenen zeitlichen Wandel verhalten und wie sie die zeitlich organisierten Prozesse ihres Lebens verstehen“ (Lucius-Hoene 2020, S. 642).

Es geht um die Analyse des Geschichtenerzählens und die dabei hervorgebrachten Positionierungsaktivitäten der Befragten. Von Interesse sind die „individual’s ‚moral landscape[s]‘ (Harré & Moghaddam 2003, S. 4) which are assigned, re-assigned, and dynamically negotiated in conversations“ (Georgakopoulou 2013, S. 90). Dabei ist festzuhalten, dass die Positionierungsaktivitäten

„the basic mechanism [is] by which a self and identities are acquired in social interaction in terms of practical, emotional, and epistemic commitment to identity-categories and associated discursive practices. Therefore, they insist on an immanentist understanding of selves as part and parcel of discursive practices“ (Deppermann 2015, S. 372).

Zur Analyse schlagen Lucius-Hoene und Deppermann die Analyse der Positionierungen auf drei Ebenen vor:

- 1) die Analyse der Positionierungen innerhalb des erzählten Ereignisses,
- 2) die Analyse der selbstbezüglichen Positionierung des erzählenden Ichs durch die Positionierung des erzählten Ichs und anderer Personen der Geschichte und
- 3) die Analyse der Positionierungen zwischen erzählendem Ich und der Zuhörer:in (Lucius-Hoene/Deppermann 2002, S. 202 ff.; Lucius-Hoene/Deppermann 2004a).

17 Wie die einzelnen Autor:innen jeweils über Positionierungspraktiken sprechen, wird hier nicht weiter ausgeführt, lässt es sich doch gut in Deppermann (2015) nachlesen. Im Folgenden wird ausschließlich auf die Auswertungsschritte von Lucius-Hoener und Deppermann sowie Bamberg in Ergänzung mit Vorschlägen von Bosančić eingegangen. Die Darlegung dient dem begründeten Nachvollzug der im Rahmen dieser Studie durchgeführten Analyse.

Ähnliche Vorschläge macht auch Bamberg. Anders als Lucius-Hoene und Deppermann legt er aber mehr Wert auf die Analyse der Positionierung zu Diskursen. Er empfiehlt Interaktionen auf den drei folgenden Positionierungsebenen zu untersuchen:

- 1) auf der Ebene der Interaktion zwischen Sprecher:in und Zuhörer:in,
- 2) auf der Ebene der figurativen Konstruktion innerhalb der Erzählung,
- 3) auf der Ebene der Positionierung gegenüber Hintergrundannahmen und dominanten Diskursen (Bamberg 1997a, S. 337; Bamberg 2022, S. 33).

Auf der 3. Ebene greift er auf Grundannahmen von Davies und Harré (1990) zurück. Sie sagen (hier interpretiert durch Deppermann 2015, S. 372):

„Story lines are taken to be the paramount organizational structure of discourses used by people to make sense of their experience. Harré et al. (2009: 8) claim that ‚life unfolds as a narrative, with multiple, contemporaneous, interlinking story lines. [...] Story lines are embodied in discursive practices, which people have to acquire in order to develop our own sense and how the world is to be interpreted from the perspective of who we take ourselves to be‘ (Davies and Harré 1990: 47). Story lines of past experience are autobiographical fragments used to interpret interactional episodes.“

Nun geht es in dieser Untersuchung weniger um die gegenseitige Zuschreibung von Positionierungen seitens der Befragten und der Interviewer:in, wurden die Interviews doch als biografisch-narrative Interviews geführt und stehen – auch wenn Positionierungen immer reflexiv relationiert zu sozialen Akten sind (hierzurück Deppermann 2015, S. 373)¹⁸ – nicht die Interaktionen zwischen Interviewer:in

18 Deppermann (2015, S. 373) schreibt weiter, dass „positions are mostly complementary to one another. People do not only position themselves actively, but they are also positioned by others’ acts of other positioning. They may react to this (and also to others’ self-positioning) by second-order ascribed positions. ‚Third order positioning is a term used for the retrospective discussion of previous acts of positioning.“ Das trifft auch auf die im Rahmen der Studie geführten Interviews zu. Mitunter wurde die Interviewerin vor, während oder nach dem Gespräch gefragt, ob auch sie ostdeutscher Herkunft sei und wann sie geboren wurde. Zu vermuten ist, dass die Interviewten mit der Frage ihre Erzählungen mit dem Wissen der Interviewerin (indirekt) abgleichen wollten, wissen wollten, was für ein Wissen die Interviewende über die DDR hat bzw. wie sie das Aufwachsen innerhalb der DDR bewertet. Die Frage diene der Einordnung der eigenen Erzählung – also dazu, *wie* sie erzählen (sollen), *was* sie erzählen und *wie* sie sich zu ihrer eigenen Geschichte innerhalb der DDR positionieren. Die Interviewerin nun gab selten darüber Auskunft (wenn höchstens am Ende des Interviews), um die Befragten in ihrer Positionierung so wenig wie möglich zu beeinflussen. Und trotz dessen hatte die Interviewerin in ihrem Auftreten einen gewissen Einfluss auf die Positionierung der Befragten. Zwar artikulierte sie persönlich vor oder während der Interviews keine eigenen Positionierungen. In der Art der gestellten Fragen und der metasprachlichen Kommentierung des Gesagten durch zustimmende Marker seitens der

und Interviewter/m im Mittelpunkt der Analyse, sondern die Ausführungen der Befragten. In der Interpretation geht es um die Positionierung der Befragten im Erzählen über die eigenen Erfahrungen, die sie innerhalb ihrer Familie und in den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen in ihrer Kindheit und Jugend in der DDR gemacht haben. Hauptgegenstand ist, zu untersuchen, wie die Befragten aus dem Hier und Jetzt ihr früheres Ich konstruieren, wie sie es in ihren Erzählungen gegenüber anderen und den Institutionen positionieren und auf welche Diskurse sie rekurrieren. Dabei geht es selbstverständlich auch darum, herauszufinden, in was für einer Haltung sie sich positionieren, um ihre narrative Identität herzustellen (Lucius-Hoene/Deppermann 2002).

Unter narrativer Identität werden diejenigen Aspekte von Identität verstanden, die „im Medium des Erzählens hergestellt und dargestellt“ werden. Es sind jene Erzählungen vom Selbsterlebtem, in dem sich der Erzähler „als Handlungsträger einer Geschichte, als geschichtlich und gegenwärtiger Erlebender und als durch Erfahrung geprägter Akteur kenntlich“ macht und sich damit selbst offenbart. Es ist die „Selbstdarstellung“ wie auch die „Selbsterstellung“ des Erzählers, in dem er die „jeweils situativ relevanten Aspekte seiner Identität“ konstruiert (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a, S. 167). Jener Bezug auf das eigene Selbst verrät nicht nur die Sicht auf das eigene Ich, sondern auch die damit einhergehenden Bezüge auf die Welt und das im Gespräch anwesende Gegenüber, denn:

„Positions are locally occasioned and designed, they are temporally and situationally flexible, and they are multifaceted – that is, different facets of identity are relevant in different discursive contexts“ (Deppermann 2015, S. 370).

Interviewerin wurde aber eine Situation geschaffen, die Assoziationen an eine mitgehende und dem Gesagten befürwortende Positionierung nahelegt und den Interviewten möglichst das Gefühl gaben alles sagen und äußern zu dürfen, was ihnen auf dem Herzen liegt. Im Vergleich mit anderen Interviews im Sample, mit Interviewenden, die nicht in der DDR aufgewachsen sind oder jünger sind, zeigt sich, dass die Befragten zuweilen anders über ihre Biografie sprachen, entweder weniger ausholten oder mehr erklärten. Es lässt sich also annehmen, dass die Befragten anderen Interviewer:innen gegenüber (vermutlich) andere Ausschnitte ihres Lebens erzählt hätten, bzw. ihre Kindheit und Jugend in der DDR anders gerahmt hätten. Denn es macht (für viele der Befragten) einen Unterschied, ob sie mit einer Interviewerin ost- oder westdeutscher bzw. ausländischer Herkunft über ihre Vergangenheit sprechen (hierzu u.a. Reh 2003), ob die Interviewer:in selbst Erfahrungen innerhalb der DDR gesammelt hat oder nur davon gehört oder gelesen hat, ob sie jung oder alt ist (hierzu u.a. Peuke/Pech/Urban 2022), weiblich oder männlich ist, wie sie politisch orientiert ist und über die DDR informiert oder uninformiert ist. Es macht einen Unterschied, ob die Befragten in einem halböffentlichen Gespräch (wie dem biografisch-narrativen Interview), im familiären Kreis oder mit Freund:innen oder im öffentlichen Diskurs über ihre Biografie sprechen. Das alles soll hier aber weniger im Mittelpunkt der Analyse stehen. Im Rahmen dieser Untersuchung steht die Art der (Selbst-)Positionierung der Befragten zu ihren Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungserfahrungen, die sie innerhalb der DDR gemacht haben und im biografisch-narrativen Interview vermitteln.

Entsprechend wird in der vorliegenden Analyse neben der Interpretation der erzählerischen Perspektive also auch der Frage der „diskursiven Konstruktion von Selbst- und Weltdeutungsmustern“ nachgegangen (Bosančić 2017, S. 1). Im Sinne der interpretativen Subjektivierungsanalyse wird danach gefragt, wie die Interviewpartner:innen sich im diskursiven Raum der Erinnerung an die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen der DDR verorten, d.h. wie sie sich deutend in einer vorausgedeuteten Welt positionieren. Ziel ist es, die Eigensinnigkeit der Subjekte in sie normierenden Wahrheitsdiskursen und dispositiven Ordnungen zu untersuchen. Es geht um deren Selbstverhältnisse, die Positionierung zu möglichen Diskursen und normativen Erwartungen des Erzählens, deren Anerkennung sie verweigern oder auch zustimmen (Bosančić 2017, S. 3 f.). Wichtig ist also die Selbst-Positionierung der Befragten im diskursiven Raum.

Jene Selbst-Positionierungen müssen nicht immer reflektiert, im Sinne einer bewusst gehaltenen positiven oder negativen Reflexionsfolie zum Diskurs artikuliert werden. Sie können auch vollständig unreflektiert erfolgen. Darüber hinaus ist es durchaus möglich, dass die Positionierungen vielschichtig und mehrdeutig sind und von unterschiedlichen Interpret:innen different aufgefasst werden (Deppermann 2015, S. 373). Trotz aller Einschränkungen der „richtigen“ Interpretierbarkeit geht es in der Analyse um „die mehr oder weniger eigensinnige und kreative Auseinandersetzung [der Befragten] mit Subjektpositionen und diskursiven Selbst- und Weltdeutungsangeboten, die reflexiv oder reflexhaft erfolgen kann“ (Bosančić 2017, S. 5). Es geht darum, wie sich die Befragten mit (alternativen) Selbst-Deutungsangeboten Gehör verschaffen und diese verbreiten (Bosančić 2017, S. 6). Analysiert wird also letztendlich

- a) wie sich die Erzähler:innen in ihren Erzählungen positionieren, in welchem Modus sie über Bezugspersonen oder auch Institutionen sprechen,
- b) wie sie sich aus der Gegenwart zu ihrem Ich als Kind und Jugendliche:r positionieren,
- c) welche normativen Diskurse sie in ihren Erzählungen rund um die Kindheit und Jugend innerhalb der DDR thematisieren und wie sie sich zu ihnen in Beziehung setzen.

Anders als von Bosančić vorgeschlagen, wird in der Analyse dafür nicht erst der sehr breite Diskurs rund um die Bildungs- und Erziehungsinstitutionen der Kindheit thematisiert (dies ist zusammenfassend schon in den Kapiteln 2.1, 2.2.3.2 sowie 2.4 geschehen), sondern nur danach geschaut, welche Diskurse die Befragten (indirekt) thematisieren und wie sie darauf Bezug nehmen, um ihr (vergangenes) Ich zu präsentieren.

4 Zu den Erinnerungen ausgewählter Befragter

Wurde bis hierhin zur empirischen Analyse ausgewählter Fälle hingeführt, stehen im Folgenden die Auswertungen von vier der 50 Befragten im Mittelpunkt. Mit Christa Müller (Kap. 4.1) und Gerd Schulz (Kap. 4.2) entstammen, wie im methodischen Teil ausgeführt, zwei der Befragten der von Ahbe und Gries (2007) als „funktionierende Generation“ und von Lindner (1998, 2003) als „integrierte Generation“ benannten Kohorte, mit Markus Werner (Kap. 4.3) und Torsten Bergner (Kap. 4.4) zwei weitere der sogenannten „entgrenzten“ (Ahbe/Gries 2007) bzw. „distanzierten Generation“ (Lindner 1998, 2003). In der Analyse wird immer auch gefragt, inwieweit sich die an ihre Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen in der DDR Erinnernden in die Generationen einordnen lassen oder auch davon unterscheiden.

Vom Aufbau der Analyse ist jeder Einzelfall gleich strukturiert. Als erstes wird das Interviewsetting präsentiert. Es beinhaltet die Kontaktaufnahme, eine Kurzcharakteristik des Interviewarrangements wie auch den ersten Eindruck zur bzw. zum Interviewten. Im Anschluss daran wird der Lebensweg der Befragten in ihrer Kindheit und Jugend und sofern bekannt auch darüberhinausgehend vorgestellt (jeweils Unterkapitel 1). Daraufhin werden mittels Segmentanalyse der Stegreiferzählung die von den Befragten selbst gesetzten Schwerpunkte aus ihren Kinder- und Jugendtagen in ihrer erzählerischen Aufbereitung analysiert (jeweils Unterkapitel 2). Da davon auszugehen ist, dass Erinnerungen an die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen neben dem individuellen Bildungsweg auch von Sozialisationserfahrungen in der Familie geprägt sind, werden hiernach die Erinnerungen der Befragten an ihre Familie interpretiert (jeweils Unterkapitel 3), ehe dann darauf eingegangen wird, wie sie sich zu den von ihnen besuchten vorschulischen Institutionen, der Schule, der Pionierorganisation und der FDJ sowie ans Ferienlager und eventuell vorhandene Erinnerungen an besondere Bildungsmomente außerhalb der Institutionen positionieren (jeweils Unterkapitel 4 bis 8, bei Christa Müller bis 7). Jede Einzelfallanalyse endet mit einer Zusammenfassung der Erinnerungen der einzelnen Befragten (jeweils das abschließende Unterkapitel).

4.1 Christa Müller (*1947) – Erinnerungen einer dankbaren Pragmatikerin

Zum *Interviewsetting*: Christa Müller wurde auf eigenen Wunsch zu ihren Erinnerungen an die Kindheit und Jugend in der DDR in einem Nachbarschaftstreff

befragt, in dem sie sich regelmäßig aufhält, um in nachbarschaftlicher Gemeinschaft an Handarbeitskursen teilzunehmen und sportlichen Aktivitäten nachzugehen. Sie hat sich anders als die anderen hier näher Analysierten nicht aus Eigeninitiative auf das Interview gemeldet, sondern wurde von einer Nachbarin für die Teilnahme an der Studie geworben. Die Nachbarin hatte kurz vorher mit mir ein Interview geführt und ich bat sie, sich in ihrem näheren Umfeld umzuhören und Bekannte zu fragen, ob sie nicht auch Lust hätten, sich interviewen zu lassen. Das tat sie dann auch und vier Tage nach dem Interview schrieb sie mir, dass Frau Müller ebenfalls zu einem Interview bereit wäre. Vor diesem Hintergrund rief ich Christa Müller an und wir vereinbarten einen Termin 14 Tage später. Als ich am Tag des Interviews im Nachbarschaftstreff ankam, saßen mehrere Frauen eines Handarbeitskurses gemeinsam strickend und sich miteinander unterhaltend im Stuhlkreis. Christa Müller, die auch im Kreis saß, begrüßte mich freudig bei meinem Eintreffen, stand auf und führte mich zu einem Tisch in der Nähe der Gruppe, wo wir das Interview führten. Hier erzählte sie mir zunächst, dass alle Frauen der Gruppe im Ruhestand sind und sich regelmäßig treffen, um gemeinsam zu stricken, Sport zu machen und sich auszutauschen. Während des Gesprächs strickten und redeten die anderen Frauen weiter. Teilweise hörte ich, wie sie sich, möglicherweise angeregt durch meinen Besuch, über ihr Leben in der DDR unterhielten. Ich konzentrierte mich jedoch auf Christa Müllers Erzählungen über ihre Erfahrungen als Kind und Jugendliche in der DDR, sodass ich nicht viel von den Gesprächen der anderen mitbekam.

Das Interview selbst hatte eine Länge von 95 Minuten. Frau Müller sagte mehrfach im Interview, dass sie als nach dem Krieg am Rande des Westerzgebirges Geborene in ihrer Kindheit und Jugend nichts vermisst habe, sie eine schöne Kindheit gehabt habe. Insgesamt präsentierte sie sich im Interview als sehr zugewandte, familien- und gemeinschaftsorientierte Person. Sie erweckte den Eindruck, dass sie v.a. im unmittelbaren Nahraum, mit Freunden, Bekannten und Familienmitgliedern, insbesondere ihren Enkelkindern gerne über ihre Vergangenheit spricht, es ihr hier wichtig ist, ein positives Bild über ihre Vergangenheit und das Leben in der DDR zu vermitteln.

4.1.1 Biografische Skizze

Beginnen wir zunächst mit einer biografischen Skizze zu Christa Müller. Das hat den Zweck, ihr erlebtes Leben nachzeichnen zu können und damit die Differenz zwischen erlebtem und erzähltem Leben herauszuarbeiten.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Christa Müller 73 Jahre alt. Sie wurde 1947, zwei Jahre vor Gründung der DDR, in der Sowjetischen Besatzungszone in einer Stadt am Rande des Westerzgebirges geboren. Etwas mehr als neun Monate vor ihrer Geburt heirateten ihre Eltern. Ihre Mutter war zum Zeitpunkt der

Geburt 27 Jahre und der Vater 26 Jahre alt. Ihre Eltern haben die Schule mit der 8. Klasse abgeschlossen. Christa Müller hat eine sechs Jahre ältere Halbschwester, die ihren Vater nie kennenlernte, da dieser im Krieg gefallen ist. Der Vater von Christa Müller war gelernter Feinmechaniker. Im 2. Weltkrieg war er bei der Kriegsmarine und kam mit Kriegsende in amerikanische Gefangenschaft. Entsprechend ist davon auszugehen, dass er aus dem Krieg traumatische Erfahrungen nach Hause brachte. Zu DDR-Zeiten arbeitete er unter Tage bei der Wismut, einem Uran abbauenden und aufbereitenden Betrieb, in dem schwere, körperlich anstrengende und v.a. in den Anfangsjahren gefährliche Arbeit gefordert war. Die Mutter arbeitete bis 1961 als Gärtnerin und hiernach in einer Zwirnerei. Entsprechend stammt Christa Müller aus einer Arbeiterfamilie.

Christa Müller wurde atheistisch erzogen. Sie besuchte keine Kinderkrippe und auch keinen Kindergarten. Von 1954 bis 1964 ging sie auf eine Polytechnische Oberschule, die sie dann mit dem 10te-Klassenabschluss beendete. Als Schülerin trat sie bei den Jungpionieren bei, war Thälmann-Pionier und wechselte nach der Jugendweihe mit 14 Jahren in die FDJ. Innerhalb der FDJ übte sie das Amt der FDJ-Sekretärin an ihrer Schule aus, organisierte und leitete hierbei Veranstaltungen. Daraus lässt sich schließen, dass sie den klassischen, staatskonformen Weg innerhalb der DDR gegangen ist und mit ihr sympathisierte.

Nach ihrem Schulabschluss machte sie eine Berufsausbildung zur kaufmännischen Angestellten. Mit 17 Jahren lernte sie ihren Mann kennen, den sie mit 18 Jahren heiratete und gemeinsam mit ihm in eine ostdeutsche Großstadt umzog. Hier schulte sie dann zur staatlich geprüften Sekretärin um und arbeitete in jenem Beruf. Deutlich wird damit, dass sie im Verhältnis zu ihren Eltern innerhalb der DDR eine Form von Aufstiegsgeschichte erlebte. Mit ihrem Mann bekam sie zwei Töchter, die fünf Enkelkinder zur Welt brachten.

Wie sie die Nachwendezeit erlebte, was sie in der Bundesrepublik beruflich tat, war kein Thema im Interview, kann damit auch nicht nachgezeichnet werden. Aufgrund ihres Alters ist sie mittlerweile im Ruhestand. Sie engagiert sich v.a. im unmittelbaren Nahfeld im Nachbarschaftstreff. Darüber hinaus ist sie in regelmäßigem Kontakt zu ihrer Familie, ihren Kindern und Enkelkindern.

Die biografischen Daten von Christa Müller machen deutlich, dass die Familie, wie bei einem Großteil der in der DDR Aufgewachsenen zur Arbeiterschicht gehörte (Freiburg 1977, S. 106). Von der generationalen Positionierung lässt sich Christa Müller entweder in die von Ahbe und Gries (2007) sogenannte „funktionierende Generation“ oder in die von Lindner (1996, 2003) als „integrierte Generation“ benannte Altersgruppe einordnen. Die Angehörigen der „funktionierenden Generation“ sind zwischen 1936 und 1949 geborenen (Ahbe/Gries 2007), die der „integrierten“ zwischen 1945 und 1960 (Lindner 1996, 2003). Die Kindheit von Christa Müller ist Ahbe und Gries zufolge durch die Nachkriegsnot bestimmt. Die Kinder der Nachkriegszeit waren sehr früh gezwungen, Verantwortung für sich und ihre Familie zu übernehmen. In der Schule nahmen sie die

politischen Repressionen des Stalinismus wahr. Sie wurden im Sinne der sozialistischen Ideologie erzogen und gebildet, lernten all die vorgegebenen Formeln, Regeln und Rituale des sozialistischen Alltags, ohne sich aber tiefgehend damit zu identifizieren. Da sich die Jugendpolitik der FDJ liberalisierte, erlebten sie ihre Jugend eher als vergnüglich und apolitisch. Sie gelten als Pragmatiker:innen und unauffälligste Generation der DDR. Sie führten das fort, was die „Aufbau-Generation“ begann, funktionierten und warteten ab (Ahbe/Gries 2007, S. 35 f.).

Im Vergleich zu Ahbe und Gries beschreibt Lindner die Generation von Christa Müller als integrierte, eingepasste und weitgehend systemkonforme Generation, die politisch nicht im Widerspruch zum System stand (Lindner 2003).

Inwieweit sich Christa Müller in eines der beiden gezeichnete Bilder ihrer Generation einfügt, und was es für sie heißt, mehr als 30 Jahre nach dem Mauerfall auf ihre Kindheit und Jugend und hier v.a. auf die Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsinstitutionen zurückzublicken, ist Thema der folgenden Analysen.

4.1.2 Segmentierung der Stegreiferzählung

Beginnen wir zur Analyse mit der Segmentierung der Stegreiferzählung von Christa Müller. Die Stegreiferzählung von Christa Müller hat bei einer Gesamtlänge des Interviews von 95 Minuten eine Länge von 24 Minuten. Sie unterteilt sich in verschiedene Segmente, die in der folgenden Tabelle in die verschiedenen Erzählformen des Beschreibens, Argumentierens und Erzählens eingeordnet und nach inhaltlichen Schwerpunkten gegliedert wurden. Die Stegreiferzählung¹⁹ wird seitens der Interviewten wie folgt strukturiert:

19 Die dargestellte Segmentierung der Stegreiferzählung beginnt mit dem Einstieg der Interviewten in ihre Biografie. Nach der Aufforderung der Interviewerin, in chronologischer Reihenfolge die Erinnerungen an die Kindheit und Jugend in der DDR zu erzählen, stellte Frau Müller zunächst ein paar Nachfragen, die in der Segmentierung nicht aufgeführt sind. Zunächst wollte sie wissen, ob es im Interview spezielle Fragen gäbe und in welche Richtung die Antworten ausgewertet werden würden. Die Interviewerin antwortete darauf, dass die Interviews dahingehend untersucht werden, wie sich das Erinnern an die DDR generationell verändert habe. Das bringt die Interviewte dazu, zu erzählen, dass die Gruppe, mit der sie sich im Handarbeitskurs im Nachbarschaftstreff treffe, alle in den 1940er Jahren geboren seien, sie mit den Jahrgang 1947 die Jüngste sei, die älteste schon in den 1930er Jahren geboren wurde und „alle noch gut drauf“ (Z. 33) seien, da sie gemeinsam Handarbeit betreiben und sich regelmäßig jede Woche zum Sport treffen. Indirekt positioniert sie sich damit als eine von vielen ihrer Generation, die geistig und körperlich noch sehr fit seien. Nachdem dies geklärt ist, bittet die Interviewte darum, ins Interview zu starten und die Interviewerin wiederholt den Einstiegsstimulus in geraffter Form, indem sie sagt „die erste Frage ist wirklich ganz offen. Das heißt, Sie starten mit dem woran Sie sich als erstes erinnern und gehen weiter, was Sie für Erinnerungen an Ihre eigene Kindheit und Jugend haben“ (Z. 46–49). Hiernach beginnt die Stegreiferzählung der Interviewten.

Zeile	Erzählform	Inhalt
50–69	Beschreibung	Frühe Kindheit: Darstellung der Arbeit und sozialen Verhältnisse der Eltern (Vater bei der Wismut Untertage, Mutter in der Gärtnerei), Einführung in die Betreuungssituation ihrer Kindheit, in der es keine Kindergärten gab, die Befragte ihre Mutter in die Gärtnerei begleitete, ab den 1950er Jahre die Großeltern zuzogen und damit die Betreuung durch die Oma zu Hause geleistet wurde
69–75	Beschreibung	Besuch der Polytechnischen Oberschule; positive Bewertung, weil viel für Kinder gemacht wurde
76–90	Argumentation	Pionierzeit und FDJ, vielfältige organisierte Freizeit-Beschäftigungen (zunächst allgemeine Aufzählungen, dann individuelle Verortung der eigenen Freizeit-Beschäftigung im Kinderballett)
90–102	Beschreibung	Positive Bewertung der Lehrer als Autorität, die schon ihren Vater unterrichtet haben, den Auftrag hatten, den Kindern etwas beizubringen und zur Erziehung beizutragen
102–116	Argumentation	Positive Bewertung der schulischen Kopfnoten (in Abgrenzung zur Gegenwart) als Ausdruck der Wertschätzung von Werten wie Disziplin und Respekt
116–131	Argumentation	Mit Bezug zu Pionieren grundsätzlicher Vergleich zwischen Demokratie heute und DDR damals. In beiden Systemen gäbe es Vorteile und Nachteile, Zufriedene und Unzufriedene, positive Bewertung der eigenen Kindheit
131–138	Beschreibung	Starke Handarbeitsorientierung innerhalb der DDR-Gesellschaft, am Beispiel der Herstellung des eigenen Hochzeitskleids ausgeführt, mit positiver Bewertung in Abgrenzung zur Gegenwart präsentiert
138–143	Argumentation	In Abgrenzung zur Gegenwart positive Bewertung der Gesundheitsversorgung und Impfpflicht innerhalb der DDR
143–149	Argumentation	Weitergabe praktischer Handwerksfähigkeit an die eigenen Kinder, Wertschätzung und Betonung der Bedeutung handwerklicher Fähigkeiten
150–156	Beschreibung	Feststellung fortwährender Abgrenzung der Jugend von älteren Generationen über die Zeit hinweg; ihre Generation wurde dabei von der älteren Generation besonders positiv unterstützt
157–161	Beschreibung	Heimat als Textilindustriestandort
161–165	Erzählung	Arbeitsplatzwechsel der Mutter in die Textilindustrie (Zwirnerei)
165–199	Erzählung	Jährliche Unterrichtstage in der Produktion
199–214	Argumentation	Vorteile praktischen, analogen Lernens in Abgrenzung zu digitalen Zeiten heute
214–226	Argumentation	Zeiteigenschaft als bessere Vorlage zur Bewertung der Wendegeschehnisse und nachträglicher (positiver) Einordnung der DDR und DDR-Kindheit; starke Abgrenzung von Fremdbewertung zur DDR-Kindheit, negative Einzelerfahrungen seien nicht allgemeingültig
226–246	Argumentation	Erfahrungsbericht zu Flucht von Familien in den 1950ern, die ihre Klasse zu einer „Schrumpfkasse“ machte, Verlufterfahrung auch von geliebten Menschen; positive eigene Kindheitserfahrungen als Ursache für Unverständnis der Motivation der Geflüchteten; Kindheitserfahrungen der Gegenwart werden im Vergleich zu eigenen Kindheitserfahrungen als weniger naturnah und freudvoll bewertet
246–257	Erzählung	Kindheitsstreich (Nießpulver im Klassenraum verstreut)

Zeile	Erzählform	Inhalt
257–268	Argumentation	(Schulischer) Wandspruch „Edel sei der Mensch hilfreich und gut“ als Leitspruch für das eigene Leben in Abgrenzung zur empfundenen Haltung vieler Menschen in Deutschland heute
268–278	Beschreibung	Positive Bewertung der eigenen Kindheit, die es Wert ist, an die nächste Generation weiterzugeben
278–329	Argumentation	Negative Beschreibung aktueller gesellschaftlicher Phänomene (Wahrnehmung von Hass in der Gesellschaft, Rechtsextremismus und Unverständnis gegenüber Corona-Demonstrationen, die es trotz sterbender junger Menschen im Krankenhaus gäbe); eigene antifaschistische Prägung durch KZ-Besuch; glücklich und dankbar über eigene als friedlich empfundene Lebensphase und Einbettung in toller Familie

In der Segmentierung der Stegreiferzählung von Christa Müller wird deutlich, dass sie mit gerade einmal 15 Prozent an Erzählungen im Großen und Ganzen eigentlich wenig erzählt. Sie präsentiert ihre Kindheits- und Jugenderfahrungen kaum im Modus einer „chronologischen Darstellung selbsterlebter Erfahrungen singulärer Ereignisse in der Vergangenheit, die in Form einer ‚Ereigniskette‘ präsentiert werden“, die „erfahrungsbezogen und nicht abstrakt“ sind (Eckert/Houben/Ullrich 2024, Abs. 6). Auch Beschreibungen, d.h. „Darstellungen von sich Wiederholendem bzw. Wiederholbarem oder Statischem und Feststehendem“ (Eckert/Houben/Ullrich 2024, Abs. 6) werden mit einem insgesamt Anteil von 22 Prozent kaum ausgeführt. Die häufigste Form der Darstellung ihrer Kindheits- und Jugenderlebnisse werden im Modus der Argumentation hervorgebracht. Ganze 63 Prozent ihrer Stegreiferzählung lassen sich als Argumentation charakterisieren. Es sind keine Erzählungen vom Erleben der Kindheit und Jugend, sondern aus der Gegenwart gesprochene Erklärungen und Deutungen der eigenen Kindheit und Jugend (Miethe 2024, S. 109 f.). In jenen Teilen tritt die Interviewte als Expertin und Theoretikerin ihrer Selbst auf, liefert eher „Orientierungstheorien, Erklärungstheorien, abstrahierende Beschreibungen, Global-evaluationen und Kommentartheorien“ (Schütze 1987, S. 178–185, in Eckert/Houben/Ullrich 2024, Abs. 6). Im argumentativ gehaltenen Modus evaluiert sie ihre Kindheit, die sie in der DDR verbrachte, als „wunderschöne“ (Z. 126), „entspannte“ (Z. 61), „andere“ (Z. 111) Kindheit als die heutige, als eine Kindheit, die ihrer Generation „och viel gebracht hat“ (Z. 214). Im beständigen Vergleich zwischen der im positiven Modus hervorgebrachten eigenen Vergangenheit, mit der eher negativ zu charakterisierenden gegenwärtigen Entwicklung bewertet sie ihre Kindheit als die bessere.

Inhaltliche Schwerpunkte, die sie mit Bezug auf die DDR dabei setzt, sind ihre familiäre Herkunft, Erinnerungen an die vielfältigen Beschäftigungsmöglichkeiten in der Pionierorganisation und der FDJ, insbesondere aber zahlreiche Narrative zur Schule. Sie betont aus familien- und gesellschaftsbedingt einfachen Verhältnissen zu stammen, fokussiert das Erlernen praktischer und handwerklicher

Fähigkeiten, die sie in ihrer Kindheit und Jugend innerhalb der Familie, der Freizeit und in der Schule erlernt habe und deren Wert sie an die nächsten Generationen weitergeben möchte. Die Schule ist für sie eine zentrale Institution ihrer Kindheits- und Jugendtage. Hier wurden ihr, wie sie ausführt, humanistische Werte beigebracht, Werte, die für sie im für ihr Leben übernommenen Leitspruch „Edel sei der Mensch, hilfreich und gut“ (Z. 260) zum Ausdruck kommen. Sie habe aber auch miterleben müssen, wie zahlreiche Klassenkameraden flüchteten, was bei ihr auf Unverständnis stieß. Die Lehrkräfte habe sie als Autoritäten kennengelernt, die den Schüler:innen fundiert fachliche Inhalte beibrachten, sie u.a. auch über die Beurteilung mittels Kopfnote erzogen. Gleichzeitig hatte sie Spaß in der Schule. Einen großen Schwerpunkt legt sie im Erzählen über die Schule auf den an Praxis orientierten Unterrichtstag in der Produktion (UTP).

Daneben werden von ihr mit Bezug auf die DDR auch andere Themen genannt, wie die von ihr positiv evaluierte Gesundheitsversorgung bzw. Impfpflicht. In ihrem Narrativ setzt sie beständig die eigene als sehr positiv erfahrene Kindheit in einen Vergleich zu negativ eingeschätzten Entwicklungen und Phänomenen der Gegenwart. Jener Abgleich wird immer wieder hervorgebracht, auf verschiedene Art und Weise umgesetzt, zieht sich aber wie ein roter Faden durch ihre gesamte Stegreiferzählung.

Der von ihr hervorgebrachte Bezugsrahmen ist also ein beständiger Vergleich zwischen der von ihr erinnerten Vergangenheit mit der Gegenwart, der im Modus eines Wertevergleichs zwischen früher und heute thematisiert wird. Wichtig ist ihr zu betonen, dass ihr in ihrer Kindheit und Jugend Werte, wie Disziplin, Respekt, humanistische Werte und praktisch-handwerkliches Tun beigebracht wurden, Aspekte, die sie in der Gegenwart vermisst. Im Eigentlichen erzählt sie in der Stegreiferzählung also weniger über Erfahrungen und Erinnerungen an die eigene Kindheit und Jugend, sondern argumentiert in Abgrenzung zur von ihr wahrgenommenen Gegenwart, was sie an das Aufwachsen in der DDR positiv erinnert. Die Positionierung, die sie damit einnimmt, ist das beständige Hervorbringen eines Gegennarrativs zum von ihr wahrgenommenen Mainstream-Diskurs (Bamberg 2022). Wichtig sind ihr Schwerpunktsetzungen, die ihr Gegennarrativ zum von ihr wahrgenommenen aktuellen Diskurs zur DDR stärken.

Sie ist bemüht, der Zuhörenden ein Narrativ zu vermitteln, das ein positives Erinnern an die DDR sowie ihre Kindheit und Jugend in der DDR ermöglicht. In der Stegreiferzählung erzählt sie nicht davon, wie in der Familie mit den aller Wahrscheinlichkeit nach traumatischen Erfahrungen der Heimkehr ihres Vaters aus der amerikanischen Kriegsgefangenschaft umgegangen wurde. Sie erzählt auch nichts von repressiver stalinistischer Politik, die sie in der Schule hätte wahrnehmen können. Aspekte schulischer Ideologisierung werden von ihr nicht thematisiert. Der Schwerpunkt liegt v.a. auf den positiv erinnerten Aspekten der praxisorientierten sowie aus ihrer Sicht hochwertigen Bildung und familiären Wärme bis in die Gegenwart hinein.

Gehen wir als nächstes stärker ins Detail und arbeiten am Beispiel der Erzählungen zur Familie und den Erinnerungen an die von ihr besuchten Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen heraus, wie sie sich hier verortet.

4.1.3 Erinnerungen an die Familie

Die Charakterisierung der Familie, in die Christa Müller hineingewachsen ist, ist gleich zu Beginn der Stegreiferzählung Thema für Christa Müller. Im beschreibenden Modus sagt sie:

Ich bin ja 1947 geboren [...] und dazu kamen bescheidene Verhältnisse, wie das auch nach m Krieg so war (I: Mhm), was ich durch meine Eltern-, mein Vater hat dann bei der Wismut gearbeitet (I: Mhm) und dadurch war meine frühe Kindheit auch immer so davon geprägt, weil er unter Tage gearbeitet hat, dass er oftmals auch mit Verletzungen nach Hause kam und äh pff, mal am Kopf, mal am Arm oder irgend sowas (I: Okay), das war schon äh es gehörte wie zum Alltag dazu, ne? Aber ansonsten muss ich sagen, meine Kindheit hab ich in der Gärtnerei verbracht (I: Mhm), weil meine Mutter war Gärtnerin und es gab ja damals noch keine Kindergärten oder sonstiges, also wurde ich immer mitgeschleppt und saß dann am Rande der Beete und Felder und was da so alles war, oder auf Friedhöfen, wo wa dann Gräber bepflanzt haben und so, aber ich muss sagen, das war für mich ne entspannte Kindheit. (Z. 50–61)

Zunächst benennt Christa Müller, wie bei biografisch-narrativen Interviews typisch, ihr Geburtsjahr und ermöglicht dadurch eine zeitliche Verortung ihrer Person. Sie ist 1947 geboren. Die DDR war zu dieser Zeit noch nicht gegründet, sie gründete sich erst am 07. Oktober 1949. Im nächsten Schritt artikuliert sie in „bescheidene[n] Verhältnisse[n], wie das auch nach m Krieg so war“ geboren zu sein. Damit entwirft sie ein für ihre Generation typisches Normalitätsbild, ohne jegliche Besonderheit. Als Kind der Nachkriegszeit sei man in Familien aufgewachsen, die nicht viel Geld hatten und mit den knappen Ressourcen haushalten mussten. Nach jener allgemeinen Charakteristik der finanziellen Verhältnisse benennt sie die Arbeitsplätze ihrer Eltern und thematisiert knapp, was das für sie bedeutete: Der Vater arbeitete unter Tage bei der Wismut und ihre Mutter als Gärtnerin in einer Gärtnerei, vermutlich in dem Ort, in dem sie aufwuchs. Bei der Beschreibung der Arbeit der Eltern beginnt sie mit der ihres Vaters. Über die Arbeit des Vaters erzählt sie nur das, was sie zu Hause mitbekam: seine häufig mit nach Hause gebrachten Verletzungen an Kopf und Arm. Über die Arbeit wurde zu Hause vermutlich nicht viel erzählt, ist es doch nicht Bestandteil ihrer Narration. Jedoch erlebte sie als Kind die Auswirkungen der schweren körperlichen Tätigkeit des Vaters, denn er kam häufiger mit Verletzungen nach Hause, ein wohl für mehrere bei der Wismut Arbeitende typischer

Alltag.²⁰ In ihrer darüber berichtenden Artikulation bleibt sie recht deskriptiv, ohne anklagend zu sein. Ganz im Gegenteil, dass der Vater mit Verletzungen nach Hause kam, „gehörte“ für sie und ihre Familie, wie sie es evaluiert, „wie zum Alltag dazu“. Damit positioniert sie die Familie als eine, die die Arbeitsbedingungen der damaligen Zeit in der Wismut hinnahm, für legitim hielt, die Familie aber doch öfter Angst um den Gesundheitszustand des Vaters hatte.

Im Folgenden fährt sie mit einem „Aber ansonsten muss ich sagen, meine Kindheit habe ich in der Gärtnerei verbracht“ fort. Das impliziert eine Abgrenzung von der alltäglichen Härte der Arbeit des Vaters und gleichzeitig eine rhetorische Eingrenzung ihrer eigenen Kernerfahrungen ihrer frühen Kindertage, die sie – wie sie sagt – in der Gärtnerei verbrachte. Es wird von ihr im Modus des Selbstverständnisses erzählt, ihre frühen Kindertage in der Gärtnerei verbracht zu haben und damit eben nicht zu Hause, in einer Kinderkrippe oder im Kindergarten. Die Begründung hierzu fällt recht kurz aus, erklärt sie jene Verortung recht pragmatisch einerseits damit, dass ihre Mutter Gärtnerin war und es andererseits dort, wo sie aufgewachsen ist, „noch keine Kindergärten oder sonstiges“ zur Verfügung standen. Der Auf- und Ausbau von Kindergärten steckte in der frühen Kindheit von Christa Müller noch in den Kinderschuhen.²¹ Nur relativ wenige Kinder der Kohorte von Christa Müller besuchten eine Kinderkrippe oder einen Kindergarten. Mehrere wurden von ihren Großeltern betreut. Christa Müller wurde von ihrer Mutter betreut, die sie mit auf ihre Arbeit in der Gärtnerei nahm. Nicht in elementarpädagogische Institutionen gegangen zu sein, bedeutete bei Christa Müller also nicht, dass ihre Mutter mit ihr zu Hause blieb. Die Mutter ging dem sozialistischen Ideal zufolge arbeiten und nahm ihre Tochter mit auf ihre Arbeitsstelle. Dass das dem Ideal der sozialistischen Gesellschaft entsprach, wird von Christa Müller nicht explizit hervorgehoben.

20 Die Wismut, in der der Vater arbeitete, war ein Betrieb, in dem ab 1946 Uranerz abgebaut wurde. Das Uranerz diente als Rohstoffbasis für die sowjetische Atomenergie. V.a. in den ersten Jahren der Wismut mangelte es an einem wirksamen Arbeits- und Gesundheitsschutz. Es gab kaum Material und Werkzeuge, sodass das Gestein in frühneuzeitlicher Manier mit Hammer und Schlägel abgebaut wurde. V.a. in den Anfangsjahren des Uranbergbaus kam es zu einem hohem Unfallvorkommen. Die häufigsten Ursachen waren Steinschläge und Abstürze. Im Zeitraum zwischen 1949 und 1955 kam es zu mehr als 800 tödlichen und schweren Unfällen. Erst in den 1980er Jahren sank die Quote meldepflichtiger Arbeitsunfälle auf ein Minimum von 7,7 von 1000 Beschäftigten. Es war also nicht risikoarm, in der Wismut zu arbeiten. Gleichzeitig lockte sie mit einem verhältnismäßig guten Gehalt (Schütterle 2010, S. 145 ff.).

21 1950 lag die Versorgungsrate von Kinderkrippen innerhalb der DDR bei 6,3 Prozent, von Kindergärten bei ca. 30 Prozent (Tietze 2002, S. 501). Erst mit der Bildungsreform Ende der 1960er und 1970er Jahre erfolgte der rasche Ausbau von Kinderkrippen und Kindergärten. Der Versorgungsgrad an Kinderkrippen wuchs von 9,9 Prozent im Jahr 1960 auf 32,6 Prozent im Jahr 1970 und schließlich 40,5 Prozent im Jahr 1990 (Tietze 2002, S. 501), der des Kindergartens von 37 Prozent im Jahr 1955 auf 90,6 im Jahr 1975 und schließlich auf 97,4 Prozent im Jahr 1989 (Reyer/Franke-Meyer 2014, S. 182).

Sie markiert den Sachverhalt als ein Selbstverständnis. Sie wurde, wie sie sagt, von der Mutter „mitgeschleppt“, war demnach auch ein Anhängsel, das überall mit hingegenommen wurde. Als Kindergartenkind saß sie am „Rande der Beete und Felder“ oder „auf Friedhöfen“ an der frischen Luft, war bei ihrer Mutter und musste sich wohl den Tätigkeiten der Mutter unterordnen. Auf der Arbeitsstelle der Mutter nahm sie an deren Arbeitsleben teil, half hier auch mit, sagt sie doch im vergemeinschaftenden „wir“, dass sie „Gräber bepflanzte haben“. Damit wurde sie ins Arbeitsleben der Mutter integriert. Indirekt positioniert sie sich, ohne es explizit zu erläutern, entsprechend der sozialistischen Ideale als eine kleine Helfer:in, half sie der Mutter doch beim Bepflanzen der Gräber. Schon früh wurde ihr vermittelt, wie wichtig Arbeit ist und dass die Arbeit allem übergeordnet ist. Diese ersten Ausführungen zu ihrer Kindheit schließt sie mit den ihre Kindheit insgesamt positiv evaluativen Worten, „ich muss sagen, das war für mich ne entspannte Kindheit“. Sie markiert also ohne großen Stress aufgewachsen zu sein. Mit großer Zufriedenheit blickt sie auf ihre frühe Kindheit zurück.

Direkt im Anschluss daran benennt sie weitere wichtige Bezugspersonen ihrer Kindheit und fährt mit den Mitteln der Beschreibung im ihre gesamte Kindheit positiv evaluierenden Verfahren fort:

Meine Schwester ist sechs Jahre älter als ich, also wir können da nur sagen, dass wir sehr liebevoll, aber trotzdem immer mit dem Aspekt, unsre Eltern mussten viel arbeiten (I: Mhm) [aufgewachsen sind]. Also das war so Gang und Gäbe. Wir hattens dann insofern gut, dass dann im fortgeschrittenen Alter in den 50er Jahren, die Großeltern zu uns gezogen sind (I: Mhm, Mhm) und dadurch warn wir dann Großfamilie in ner großen Wohnung und Oma spielte in meinem Leben ne sehr sehr große Rolle (I: Mhm), eben weil Mutti och immer arbeiten war, also Oma war die, die Zuhause da war. Auch als ich dann in die Schule ging. (Z. 62–69)

Christa Müller erinnert sich, dass sie und ihre Schwester „sehr liebevoll“ aufgewachsen seien. Das impliziert, dass Christa Müller in einer sie und ihre Schwester unterstützenden und emotional sicheren Umgebung aufgewachsen sind, sie Zuwendung erhalten haben, aber auch faire Grenzen gesetzt bekamen und in ihrer individuellen Persönlichkeit gefördert worden sind. Gleichzeitig sagt Christa Müller aber auch, dass die Eltern „viel arbeiten“ mussten. Damit markiert sie, dass sie es gegebenenfalls gerne anders gehabt hätte. Indirekt, von ihr jedoch nicht ausgesprochen, scheint der Wunsch durch, mehr Zeit mit ihren Eltern verbracht zu haben. Dass die Eltern so viel arbeiteten, wird von Christa Müller aber nicht ihren Eltern angelastet, sondern von ihr als ein Phänomen der Zeit festgemacht.²²

22 In der Kindheit von Christa Müller war die durchschnittliche von den Bewohner:innen in der DDR zu leistende Arbeitszeit wesentlich höher als heute: 1946 wurde bei einer Sechstageswoche in der SBZ eine wöchentliche Arbeitszeit von 48 Stunden festgelegt. In

Es sei damals so „Gang und Gäbe“ gewesen. Da nun vermutlich nicht nur ihre Eltern viel arbeiteten, sondern auch andere Eltern, markiert sie die viele Arbeit der Eltern als für ihre Generation normales Konstrukt. Andere ihrer Generation haben ähnliche Erfahrungen gemacht. Entsprechend will sie sich nicht beklagen. Als positiv hervorzuhebende Besonderung für ihre Familie stellt sie im nächsten Schritt dann heraus, dass sie nicht nur mit ihrer Kernfamilie aufgewachsen ist, sondern ab den nicht näher bestimmten 1950er Jahren die Großeltern in ihre Wohnung gezogen sind. Die Familie wird mit dem Zuzug der Großeltern dann als alle Familienmitglieder einschließende, vergemeinschaftete „Großfamilie“ benannt. Ihre Großeltern zogen in die von ihr als „groß“ charakterisierte „Wohnung“, sodass sie ohne räumlichen Abstand voneinander zusammenlebten und ab da an die Oma für sie eine „sehr sehr große Rolle“ spielte. Die Oma war ab da an diejenige, die sich um sie und ihre Schwester kümmerte. Die Oma wird also von ihr als Ersatz für die arbeitende Mutter eingeführt, die sie wie für im Osten Sozialisierte typisch als „Mutti“ und gerade nicht Mutter oder Mama benennt und damit eine besondere emotionale Bindung herstellt. Die „Mutti“ ging arbeiten. Die Oma war diejenige, die sich ab den 1950er Jahren vermutlich um alles Häusliche und damit wohl auch um die Kindererziehung kümmerte, ein Aspekt, den sie heute als Oma von fünf Enkelkindern ggf. ähnlich lebt und daher als erwähnenswert erachtet. Die Erziehungsarbeit lag, wie von Christa Müller ganz selbstverständlich erzählt, in den Händen der Frauen, nicht der der Männer. Vater und Opa werden nicht als Erziehende benannt und spielten in der Erziehung vermutlich nur eine untergeordnete Rolle. Christa Müller erinnert die Zeit als eine, auf die sie gerne zurückblickt.

Insgesamt fällt in der Stegreiferzählung auf, dass Christa Müller mit Bezug auf ihre Familie keine Erzählung mit großer Konkretheit bietet. Sie arbeitet eher im Modus einer beschreibenden Zusammenfassung, bei der sie die Familie als mehrere Generationen übergreifende „Großfamilie“ markiert, die sich mit den Verhältnissen in der DDR arrangierte, die Eltern arbeitsorientiert waren. Sie präsentiert sich als eine, die in aus ihrer Sicht für ihre Generation typischen Verhältnissen aufgewachsen ist, ohne – bis auf den engen Bezug zu ihrer Oma – auf Besonderheiten oder ausgewählte, erzählerisch ausgeschmückte Aspekte hinzuweisen.

Im Nachfrageteil des Interviews wird Christa Müller dann gefragt, wie ihre Eltern zum Sozialismus gestanden haben. Christa Müller antwortet mit:

der Industrie und im Verkehrs- und Nachrichtenwesen verringerte sich 1957 die wöchentliche Arbeitszeit auf 45 Stunden. Erst weitere neun Jahre später, im Jahr 1966 wurde dann für jede zweite Woche die Fünf-Tage-Arbeitswoche eingeführt, alle Beschäftigten hatten ab da an eine 45-Stunden-Woche. 1967 folgte dann die durchgängige Fünf-Tage-Woche mit 43 ¾ Stunden (FDGB-Lexikon 2009). Im Vergleich zu heute, mit einer durchschnittlichen Arbeitszeit von 34,7 Stunden (Eurostat 2023), ist die während der Kindheit und Jugend von Christa Müller seitens der Eltern zu leistende Arbeitszeit verhältnismäßig hoch.

Ganz normal. Also sie waren keine Parteimitglieder oder so gewesen. Sie haben es einfach akzeptiert als ihr Leben da. Also [ich] könnte nich sagen, dass sie jetzt „Juhu, Ja“ oder irgendwie sowas geschrien hätten, oder, also des kenn ich nich. Wir hatten och Zuhause West-Fernsehen geguckt, des war dort unten gar keene große Kunst, weil ja der Ochsenkopf gleich daneben war, der war ja nich weit weg. Also wir ham den Apparat eingeschalten, dann war das Bild da, so ungefähr ne. Und dann war des ja noch so, als dann die ersten Fernsehgeräte kamen, mein Vater hatte dann so n Fernsehgerät, das stand da wirklich so mit nem ganz kleenen Bild und dann saßen alle Leute ausm Haus, wenn Sonnabend irgendwelche bunte Veranstaltungen waren, bei uns im Wohnzimmer. Das ganze Haus (lacht) und ham Fernsehen geguckt. Des war och noch so n Erlebnis, es wurde so viel gefeiert und diese äh Gemeinschaft (I: Mhm), die war wirklich sehr stark, so dieses verbindliche, einer hilft dem anderen und- und die feiern miteinander, also da war nich so n „ich muss alles für mich behalten und ich darf da nichts sagen“ und sowas – kenn ich nich. (Z. 548–563)

Die Interviewerin fordert mit der Frage, wie die Eltern zum Sozialismus gestanden haben, von der Befragten eine Positionierung der Familie zur DDR heraus. Christa Müller soll bekennen und antworten, welche Haltung die Eltern gegenüber dem Sozialismus hatten. Als Antwortmöglichkeit könnte Christa Müller mit einer breiten Palette reagieren: von vollständiger Überzeugung bis hin zu starker Ablehnung. Christa Müller nun antwortet – ähnlich wie auch schon in der Stegreiferzählung – im Modus einer evaluativen Zusammenfassung und sagt, dass ihre Eltern „ganz normal“ zum Sozialismus gestanden haben. Ihrer Deutung nach entsprach ihre Haltung der allgemeinen, anerkannten und verbindlich geltenden Norm und Erwartung, die eine gesunde Haltung zum Sozialismus impliziert. Die Eltern werden von Christa Müller nicht exponiert. Sie haben den Sozialismus akzeptiert. Indem sie das als normal markiert, präsentiert sie die Positionierung ihrer Familie als konsensual und deckungsgleich mit der Mehrheit der DDR-Bürger:innen. In der weiteren Erklärung grenzt sie ihr Elternhaus faktisch von Parteimitgliedern und damit von Trägern des Gesellschaftssystems ab. Dass man sich der DDR gegenüber auch oppositionell verhalten konnte, thematisiert sie nicht. Wichtig ist ihr die Abgrenzung gegenüber vollständig vom System Überzeugten, die das System befürworteten und aktiv dafür einstanden. Damit stellt sie sprachlich eine stärkere Nähe zu den Befürwortern als zu oppositionell Denkenden her, um ihre Eltern explizit davon abzugrenzen. Die überzeugte Befürwortung kenne sie nicht. Indem sie das sagt, markiert sie auch, dass andere die größere Überzeugung vom System lebten. Ihre Familie aber hebt sie davon ab.

Um das Narrativ zu stärken, keine überzeugten Sozialisten zu sein, führt sie daraufhin den Beleg an, dass die Familie zu Hause auch West-Fernsehen geschaut habe. Damit haben sie sich, im Gegensatz zu überzeugten Sozialist:innen, nicht gegenüber den Einflüssen aus dem Westen verwehrt. Mit der Betonung, dass es

dort, wo sie aufgewachsen ist, „gar keine große Kunst“ war, „weil ja der Ochsenkopf gleich daneben war“ erzählt sie davon, dass es für ihre Familie und die Nachbarschaft ein großes Selbstverständnis war, Westfernsehen zu sehen.²³ Ihre Familie hatte den Fernsehapparat so eingeschaltet, dass sie als allererstes Westfernsehen empfangen und eben gerade nicht das Staatsfernsehen der DDR. Mit dem Fernsehapparat ermöglichte die Familie gar allen Bewohner:innen des Hauses gemeinsam mit ihnen samstags „bunte Veranstaltungen“ zu sehen, hatten sie doch, dank der Anschaffung des Vaters, mit als erstes in ihrem Umfeld einen kleinen Fernsehapparat. Ob die gesehenen Sendungen nun Unterhaltungsshow aus der Bundesrepublik oder der DDR waren, sagt sie nicht explizit, will sich ggf. auch gar nicht dazu positionieren. Wichtiger ist ihr, die Betonung auf die Gemeinschaft zu legen, die sie auch durch die gemeinsamen Fernsehabend im Wohnzimmer der Eltern erfuhr. In ihrer Beschreibung schwingt der Stolz darauf mit, dass das Elternhaus durch den Fernseher, einem der ersten, den der Vater besorgt hatte, zum Mittelpunkt der Gemeinschaft wurde. Die gemeinsamen Fernsehabend bringen sie dazu, zu argumentieren, dass das Gemeinschaftsgefühl zu DDR-Zeiten besonders ausgeprägt gewesen sei, feierten der Positionierung von Christa Müller die Bewohner:innen des Hauses doch miteinander und halfen sich gegenseitig. In ihrer beschreibenden Darstellung erweckt sie den Eindruck, dass keiner ausgeschlossen gewesen sei, man sich gegenseitig vertraute und unterstützte. Mit jenem Verweis rekurriert sie auf das Narrativ vieler lebensweltlich bezogener Zeitzeugenberichte. Ihnen zufolge „haben Hausgemeinschaften und nachbarschaftliche Hilfen in der DDR ein intensives Gemeinschaftsgefühl und einen starken Zusammenhalt gefördert“ (Heß 2015). Mit jener Positionierung verteidigt sie sich gegenüber einer nicht ausgesprochenen Annahme des Misstrauens gegenüber möglicher Überwachung durch den Staatsapparat. Sprechverbote habe es ihrer Meinung nach nicht gegeben. Man durfte alles sagen. Man half sich gegenseitig. Indirekt stellt sie sich mit der Aussage einem öffentlichen Diskurs der Angst vor ständiger Überwachung und Bespitzelung entgegen. Christa Müller malt damit ein Bild von Freiheit und Ungezwungenheit in gemeinschaftlicher Orientierung. Ähnliche Verteidigungen gegenüber der Politik innerhalb der DDR liefert sie auch mit der Einführung ihres Onkels, der aufgrund seiner politischen Haltung für sie in ihren frühen Kindertagen eine prägende Wirkung hatte. Über ihn erzählt sie:

Ich hab einen Onkel, den ich och sehr verehrt hatte, der war seit 1923 Mitglied der Kommunistischen Partei gewesen und wurde über die Nazi-Zeit vogelfrei, also staatenlos und war mit seinem besten Freund, der war Maler, also Anstreicher so, im KZ dann och noch gewesen und hatten och beide hier ihre Nummer. Und als Kind hat er mir

23 Mit der Nennung „Ochsenkopf“ rekurriert sie auf die umgangssprachliche Bezeichnung einer sich im fränkischen Fichtelgebirge befindlichen Fernsehantenne, mit deren Hilfe in Teilen der DDR das erste Fernsehprogramm der ARD empfangen werden konnte.

unglaublich viel erzählt, also was er da erlebt hat und so. Das hat mich natürlich auch so mitgeprägt. Was ist da passiert? Was hat man da mit Menschen gemacht, nur weil sie an was anderes geglaubt ham oder- oder andere Ideale hatten, ja. Und die hatten eben andere Ideale gehabt. Aber was och das Komische war, der äh der hat dann nich mehr unterstützt, was dann in der DDR so lief. Der war auch in keine Partei gegangen mehr, der is dann ausgeschieden und hat och gesagt „Ne“. Da war ich vielleicht so zehn Jahre alt und da hat er gesagt „Ne, was hier so passiert, das is nich meine, das was wir wollten“ (I: Mhm) Mhm. Ja gut, er hat sich so entschieden. Mein Vater hat och immer gesagt, des is jetzt sein Ding, was er da macht. Da hat er sich och nich reingehangen und dann ging das dann einfach ganz normal weiter das Leben. Also er is dann nich in irgendwelche-, dass er da verfolgt wurde oder irgendwas, gar nich, gar nich. (Z. 529–547)

Der Onkel wird von Christa Müller als einer eingeführt, den sie „sehr verehrte“. Sie sagt nicht, dass sie ihn geliebt habe, sondern wählt das Wort der Verehrung. Verehrt werden Personen, die man besonders schätzt und denen man Bewunderung entgegenbringt. Bewundert hat sie ihn, wie sie im Weiteren ausführt, für seine aktive politische Haltung als Mitglied der Kommunistischen Partei, für die er in der Zeit des Nationalsozialismus verfolgt wurde. Ihren Ausführungen nach wurde er in jener Zeit zunächst diffamiert, für staatenlos erklärt und gemeinsam mit einem Freund im Konzentrationslager inhaftiert. Über seine Erzählungen aus der Zeit ließ er sie nachleben, was es während des Nationalsozialismus hieß, andere Ideale als die politisch vorgegebenen zu haben und dafür verfolgt worden zu sein. Das habe sie, wie sie sagt, „auch so mitgeprägt“. Sie entwickelt eine klare antifaschistische Haltung, eine Position, in deren Tradition sich auch die DDR sah (Münkler 2009, S. 31). Als erwachsene Erzählerin erkennt sie die Bedeutung der Erzählungen ihres Onkels für ihr damaliges Verständnis und ihre Prägung an. Sie reflektiert, als Kind von der Wirkung der Geschichten fasziniert gewesen zu sein, lässt auch durchscheinen, dass diese ihre moralische, antifaschistisch orientierte Vorstellung beeinflussten. Für sie erscheint ihr Onkel als persönliches Vorbild, ein Vorbild, das anderen in der DDR über in der DDR erzählter Geschichten von in der DDR verehrten Mitgliedern der KPD vermittelt wurde, ihr aber im familiären Umfeld begegnete.

Gleichzeitig erlebt Christa Müller im Alter von ca. zehn Jahren dann aber auch einen Bruch in der für sie bis dahin so klaren Positionierung des Onkels, wendete er sich doch für sie überraschenderweise vom Sozialismus, wie er in der DDR gelebt wurde, ab. Sprachlich führt sie den Bruch mit den Worten ein: „Aber was och das Komische war, der hat dann nicht mehr unterstützt, was dann in der DDR so lief.“ Für sie war es irritierend, dass ihr Onkel als ehemaliges KPD-Mitglied die DDR nicht mehr unterstützte, gehörte sie doch durch den 1946 erfolgten Zusammenschluss mit der (Ost-)SPD zur Sozialistischen Einheitspartei Deutschland (SED) zur führenden Staatspartei der DDR. Sie verstand nicht, wie jemand, der einst gegen den Faschismus kämpfte und für die Ideale des

Sozialismus eintrat, sich gegen das System stellte, das sich doch offiziell genau jenen Werten verschrieben hatte. Bis heute scheint sie es nicht ganz nachvollziehen zu können, und hat offenbar keine Erklärung dafür, warum sich der Onkel vom Sozialismus abwandte. In wörtlicher Rede zitiert sie ihn als einen, der sagte, dass das, was innerhalb der DDR passiert, nicht seine Überzeugung sei und auch nicht die der ehemaligen KPD-Mitglieder. Was ihn konkret zu seiner Haltung bewegte, inwieweit vielleicht auch der Volksaufstand 1953, die nach dem Tod von Stalin thematisierten Verbrechen des Diktators oder der zunehmend autoritäre Charakter der DDR-Führung zum Umdenken des Onkels führte, wird von Christa Müller nicht ausgeführt, ist ihr ggf. auch nicht bekannt. Es wird von ihr nur gesagt, dass er sich gegen die politischen Entwicklungen aussprach und nicht der SED beirat.

Die Haltung des Onkels wurde in ihrem näheren Umfeld dann nicht weiter hinterfragt, sondern akzeptiert. Ihr wurde seitens ihres Vaters gesagt, dass man die Entscheidung des Onkels hinnehmen müsse. Damit positioniert Christa Müller ihren Vater als Autorität in politischen Fragen, eine Autorität, deren Meinung sie sich als Kind auch annahm. Zwar scheint sie sich gewünscht zu haben, dass der Onkel als ehemaliges KPD-Mitglied aktiv für die Entwicklungen des Sozialismus einsteht, jedoch war dies nicht der Fall. Und obwohl der Onkel nicht aktiv für den in der DDR gelebten Sozialismus eintrat, sei – so die weiteren Erläuterungen der Erzählerin – das Leben „dann einfach ganz normal weiter[gegangen]“. Das Leben innerhalb der DDR habe sich – durch die Entscheidung des Onkels nicht verändert, auch nicht für den Onkel, wurde er doch nicht verfolgt oder gar inhaftiert.

Was Christa Müller damit sprachlich hervorruft, ist eine ungefragte Abgrenzung vom Narrativ einer möglichen Verfolgung innerhalb der DDR. Ihren Ausführungen nach wurden Andersdenkende, die nicht im Einklang mit der DDR-Politik standen, nicht verfolgt. Ihnen entstanden aus ihrer Perspektive keine Nachteile. Sie nimmt die DDR in Schutz, verteidigt die DDR vor einem imaginierten Publikum der Jetzt-Zeit, das der DDR vorhalten könnte, dass in der DDR Andersdenkende verfolgt wurden und belegt dies am Beispiel ihres Onkels, dem nichts passiert sei, obwohl er sich der Positionierung von Christa Müller zufolge nicht staatskonform verhalten habe. Die DDR war in ihrer Positionierung ein wesentlich harmloserer Staat als der Nationalsozialismus, wurde der Onkel hier trotz seiner ablehnenden Haltung gegenüber der DDR und der politisch fehlenden Unterstützung – anders als im Nationalsozialismus – nicht verfolgt.

Neben jener Geschichte greift sie in ihrer Verteidigung der DDR auch das im öffentlichen Diskurs häufig gehörte Narrative der Flucht heraus. Nachdem sie im Interview über das erlebte Gemeinschaftsgefühl innerhalb der DDR berichtete, wird sie mittels suggestiver Frage um eine weitere Positionierung zur DDR gebeten. Die Interviewerin fragt „Des heißt Sie ham auch nie irgendwie so kritische Momente erlebt?“ und Christa Müller antwortet darauf:

- B: Ne, eigentlich nich. Die kritischen Momente warn immer wirklich nur die, wo wir gemerkt ham, dass eben gute Bekannte oder so, bei mir wars och meine Patentante, die och verschwunden war, die nach m Westen gegangen sind, alle vor '61, nä. Und das warn immer so die kritischen Punkte. Und ich wusste och, meine Mutter hatte sich auch mal mit so nem Gedanken beschäftigt, weil sie och ne gute Cousine in- in-, die och nach m Westen gegangen is, aber dadurch, dass unsre Großeltern eben och bei uns waren, da hat das-, stand das nich mehr zur Debatte (I: Ja). Also, ja. Aber das war dort unten eher aufgedrängt, dadurch dass eben viele weggegangen sind.
- I: Wissen Sie warum?
- B: Die Gründe, na da wird jede Familie für sich ihre Gründe gehabt ham. Obs da nun politische Gründe gab oder wirtschaftliche, ich kann das nich sagen, weiß ich nich (I: Mhm). Also das was mir-, mir is nich n Fall bekannt, wo ich das direkt wüsste, was da los war (I: Ja) und meine Eltern ham da auch nie so groß darüber gesprochen (I: Ja), wenn wieder welche weg waren (I: Okay), deshalb. Es war immer nur im Gespräch Unverständnis, meistens warns och noch welche, die wirklich och alles hatten (I: Mhm), schöne Wohnung, der Wartburg stand auch schon vorm Haus (I: Mhm). Also puh, hat keener gewusst warum (I: Ja), weil das eben och ne Gegend war, wos den Leute noch ganz gut ging (I: Okay), durch die Industrie. Die hatten ja alle Arbeit, die standen alle in Lohn und Brot und durch die Wismut, die eben dort sehr verankert war. Da hat des keiner verstanden. Aber das war dann och keen Thema, ich kann mich och nich erinnern, dass das groß n Thema gewesen ist oder den Leuten dort, klar ham die gesagt „Wieder n paar weg“ aber dann kamen da och neue, die da eingezogen sind. Also- aber es wurde nich so zum Politikum, ne, das könnte ich nich sagen. (Z. 564–589)

Zunächst bestätigt sie, kaum kritische Momente erlebt zu haben. Nachdem sie sich in jenem Sinne positioniert, und damit das Leben in der DDR als positives Leben markiert, fällt ihr aber doch ein Thema ein, das sie als kritisch erfahren hat: Das Thema der Flucht von Personen ihres Umfelds in den Westen. Geflüchtet seien „gute Bekannte“, die sie am Beispiel ihrer eigenen Patentante und später dann am Beispiel der Cousine ihrer Mutter exemplifiziert. Die Flucht verschiedener Personen aus ihrem Umfeld werden alle in die Zeit vor 1961 verlegt, d.h. vor den Mauerbau, eine Zeit, in der Christa Müller noch nicht 15 Jahre alt ist. Indem sie das Thema Flucht in einen Zusammenhang mit der Jahreszahl 1961 stellt, verortet sie gleichzeitig ein Ende kritischer Erfahrungen in der Zeit danach. Hiernach, so könnte man daraus schließen, habe sie keine kritischen Momente mehr in der DDR erlebt. Sie positioniert sich damit als mit dem Leben in der DDR Zufriedene.

Nachdem sie ausführt, wer aus ihrem näheren Umfeld flüchtete, erwähnt sie auch, dass ihre Mutter, die nun nicht mehr mit emotionalisierender Betonung als „Mutti“, sondern distanzierter als „Mutter“ bezeichnet wird, überlegte zu flüchten. Deren Cousine war schon in den Westen gegangen, weswegen auch die Mutter kurze Zeit mit dem Gedanken spielte, aus der DDR zu flüchten. Die Mutter

entschied sich aber letztendlich dagegen, da – wie Christa Müller begründet – die Großeltern zusammen mit der Familie wohnten. Nicht die eigenen Kinder oder ihr Ehemann werden von Christa Müller als Grund des Bleibens angeführt, sondern die Eltern der Mutter. Vielleicht überlegte die Mutter – ohne dass es von Christa Müller so hervorgebracht wird – mit der Kernfamilie zu flüchten, entschied sich aber aufgrund des erweiterten Familienkreises, der mit ihnen zusammenlebte, dagegen. Der Mutter attestiert sie, überhaupt erst auf die Idee der Flucht gekommen zu sein, weil in ihrer Region recht viele flüchteten. Sie sagt, dass der Gedanke „eher aufgedrängt“ gewesen sei, weil so „viele weggegangen“ seien. Das betraf nicht nur die Region, in der Christa Müller aufwuchs. Aus der Geschichte bekannt ist, dass vor dem Mauerbau mit rund 2,8 Millionen Menschen nicht gerade wenige aus der DDR in die Bundesrepublik übersiedelten, wohnten zur Gründung der DDR doch gerade einmal knapp 19 Millionen innerhalb der DDR (u.a. Grau/Würz 2016a).

Das von ihr artikuliert Aufgedrängtsein des Gedankens macht deutlich, dass sie sich gegen jene positioniert, die die DDR verließen. Dies wird dann auch noch einmal aus ihren Ausführungen deutlicher, die sie auf die Frage nach den Gründen der Flucht äußert. Hier sagt sie, dass wohl „jede Familie für sich ihre Gründe gehabt“ haben wird, kann aber nicht genau sagen, welche konkreten Motive hinter dem Weggang aus der DDR lagen. Recht allgemein meint sie, dass sie nicht weiß, ob die Flüchtenden aus politischen oder wirtschaftlichen Gründen die DDR verließen. Mit ihr wurde darüber nicht diskutiert. Auch ihre Eltern haben sich kaum dazu geäußert. Damit macht sie deutlich, dass innerhalb ihrer Familie die Unterhaltung über die Gründe der Flucht anderer eher vermieden wurde. Auch verweist sie indirekt auf den Fakt, dass schon vor 1961 außerhalb des engeren Familienkreises über Fluchtmotive geschwiegen wurde, die meisten Flüchtenden heimlich gingen, ohne ihr Vorhaben in die Öffentlichkeit zu tragen (van Melis/Bispinck 2006, S. 121). Entsprechend bekennt sich Christa Müller dazu, nicht zu wissen, warum die einzelnen gingen. Bis heute ist es für sie eher unverständlich, warum so viele die DDR verließen. Aus ihrer Perspektive ging es den Menschen in der DDR, v.a. in der Region, in der sie aufwuchs, gut. Sie ergreift keine Position für die aus der DDR Flüchtenden, sagt nicht, dass diejenigen, die die DDR verließen, mit den Arbeitsbedingungen, dem Lebensstandard, den gesellschaftlichen Entwicklungen o.ä. innerhalb der DDR unzufrieden waren, u.a. aufgrund von „Repressionsmaßnahmen und -drohungen indirekt zum Weggang animiert wurden“, häufig mit ihrer Flucht „die Hoffnung auf ein politisch und sozial ruhigeres Umfeld verbanden, in dem Arbeit und Privatleben ohne permanente politische Bezüge und öffentliche Bekenntnisse möglich sein würden“ (van Melis/Bispinck 2006, S. 122). Sie weist auf keine innenpolitischen Probleme oder Fehler in der Staatsführung hin (van Melis/Bispinck 2006, S. 127). Aus ihrer Sicht habe es in ihrer Region eher ein deutliches „Unverständnis“ gegenüber der Flucht gegeben. Es habe „keiner verstanden“, warum Personen die DDR verließen.

Indem sie das sagt, setzt sie ihr individuelles und in der Familie vorherrschendes Unverständnis mit einer behaupteten Position für alle in ihrer Region Gebliebenen gleich. Rhetorisch artikuliert sie damit nicht nur ihr Unverständnis und das Unverständnis innerhalb ihrer Familie gegenüber jenen, die flüchteten, sondern sagt, dass ein wesentlich größerer Kreis Unverständnis gegenüber den Geflüchteten gehabt habe. Mit den Mitteln der sprachlichen Verallgemeinerung setzt sie ihre Perspektive mit der Mehrheit innerhalb der DDR, zumindest mit der Mehrheit derer in der Region, in der sie aufwuchs, gleich.

Was dabei auffällt, ist, dass sie die Verantwortung der Flucht nicht in den Voraussetzungen sieht, die der Staat der DDR geschaffen hat. Für sie waren die Lebensvoraussetzungen innerhalb der DDR wirtschaftlich gut. V.a. jenen, die die DDR verließen, ging es ihrem Narrativ gut. Zugespielt sagt sie, dass jene, die geflüchtet sind, eine „schöne Wohnung“ und einen „Wartburg“ gehabt hätten und der Positionierung von Christa Müller zufolge eigentlich keinen Grund zur Flucht gehabt hätten. Ihnen ging es aus ihrer Sicht wirtschaftlich besonders gut. Damit distanziert sie sich von erklärbaren Gründen der Flucht und stellt ihnen ein aus ihrer Sicht wirtschaftlich zufriedenstellendes Leben in der Region, in der sie aufgewachsen ist, gegenüber, gab es doch ihrer Wahrnehmung nach Arbeitsplatzsicherheit durch die Wismut und eine wirtschaftliche Absicherung. Den Geflüchteten begegnet sie mit einem bis heute bestehendem Unverständnis, mit emotionaler Distanz und Abgrenzung. Nicht die DDR als Staat wird als defizitär dargestellt, sondern in ihrer Wahrnehmung waren es persönliche Motive, die Personen zur Flucht trieben.

Die Flucht der vielen wurde aus der Perspektive von Christa Müller von ihrem Umfeld mit einem Schulterzucken hingenommen, wurde aus ihrer Sicht auch nicht für allzu problematisch gesehen, seien die Geflüchteten doch gleich durch neu Zugezogene ersetzt worden, sodass es in ihrem unmittelbaren Nahfeld keine wirklichen Einschnitte gezeigt habe. Das Thema sei zu keinem „Politikum“ geworden und damit zu keinem politisch bedeutsamen Vorgang oder Gegenstand. Mit jener Artikulation spielt sie das Problem der massenhaften Flucht herunter und lässt die DDR als lebenswerten Staat erscheinen.

4.1.4 Erinnerungen an die Schule

Da Christa Müller, wie in den Ausführungen zur Einstiegserzählung deutlich wurde, keinen Kindergarten und keine Kinderkrippe besuchte, hierzu auch nicht weiter Stellung nimmt, beginnen wir im Folgenden mit ihren Erinnerungen an die Schule, mit der für sie die institutionell geprägte Betreuung, Erziehung und Bildung innerhalb der DDR begann. Eingeschult wurde Christa Müller 1954, mit sieben Jahren. Zu ihrer Schule erzählt sie in ihrer Stegreiferzählung gleich nach der Charakterisierung ihrer familiären Herkunft Folgendes:

[Die Schule] war mal eine Knabenschule gewesen, wurde dann aber in der DDR eine gemischte Schule bis zur 10. Klasse, nannte sich ja Polytechnische Oberschule (I: Mhm) und da wurde och sehr sehr viel für die Kinder gemacht (I: Mhm), also ich möchte och sagen, ich habe, auch was das betrifft, was man an Bildung und alles, was man so bekommen hat, nichts vermisst (I: Mhm), was mir auch in meinem späteren Leben och zugutegekommen ist. (Z. 69–75)

Wichtig ist ihr festzuhalten, dass sie in eine für DDR-Zeiten typische gemischtgeschlechtliche Schule ging. Die ehemalige „Knabenschule“, die sie besuchte, wurde zu DDR-Zeiten zu einer gemischtgeschlechtlichen Schule. Damit markiert sie indirekt einen Fortschritt, weg von der Mono-, hin zur Koedukation innerhalb der noch frühen DDR.

Die Schule durchlief sie im Sinne des einheitlichen Bildungssystems von der 1. bis zur 10. Klasse. Auch in jene Formulierung lässt sich indirekt ein Fortschrittsnarrativ erkennen, das Christa Müller der Schule in der DDR attestiert, wurde doch nicht früh nach Leistung selektiert, sondern durchliefen alle Schüler:innen, egal welcher Herkunft, die Schule gemeinsam von der 1. bis zur 10. Klasse. Ohne es genauer auszuführen, sagt sie, dass in der Schule „sehr sehr viel für die Kinder gemacht“ wurde. Die rhetorische Betonung dessen, dass „sehr sehr“ viel für die Kinder gemacht wurde, entspricht einer stilistischen Emphase der besonders positiven Unterstreichung, um die Überzeugungskraft zu stärken. Damit betont sie, dass es kaum hätte besser sein können. Sie suggeriert ansprechendes Wissen erlangt zu haben, für die Zukunft passende Fertigkeiten gelehrt bekommen zu haben u.a.m.

Für sich selbst evaluiert sie eine ansprechende Bildung erlangt zu haben, nichts vermisst zu haben und dank der schulischen Bildung gut auf ihr Erwachsenenleben vorbereitet worden zu sein. Sie erkennt den Wert der Bildung, der ihr in der Schule vermittelt wurde, an und zieht im Sinne einer entwicklungspsychologischen Perspektive einen persönlichen Nutzen für ihr späteres Leben. Sie habe, wie sie sagt „nichts vermisst“ und attestiert der Schulbildung damit einen uneingeschränkten Nutzen. Sie vermittelt damit, kaum besser auf ihr Leben als Erwachsene hätte vorbereitet werden können.

Die Schule bot ihrer Erinnerung zufolge ein ansprechendes Programm, das durch einen Spruch am Eingang Grundwerte vermittelte und ihr in Erinnerung verankert bleibt, wie sie ebenfalls schon in der Stegreiferzählung erzählt:

Und was ich auch nie vergesse, in der Schule, [...] wenn man da so reinkam, da stand n großer Spruch an der Wand, den hab ich bis heute nich vergessen: „Edel sei der Mensch, hilfreich und gut.“ Und- und das is ja n Spruch von Goethe (I: Mhm) und ich war auch so n Literaturfan (I: Mhm), ich durfte och immer Wandzeitungen gestalten, weil ma das och immer sehr viel Spaß gemacht hat. Und dieser Spruch, der begleitet mich eigentlich mein ganzes Leben. Und wenn se sich da mal so richtig tief rein

denken, dann ist das doch och n Spruch, wo man denkt, na wenn die Menschen nur das heute mal begreifen würden (I: Mhm), bei dem vielen Elend, was es rundrum gibt und die Deutschen immer noch nich kapiert ham, wie gut es ihnen eigentlich geht (I: Ja). Joa, also so, muss ich Ihnen sagen, hab ich meine Kindheit verbracht. (Z. 257–269)

Christa Müller erinnert sich also daran, dass sie immer, wenn sie in die Schule ging, einen großen Spruch an der Wand sah. Im nächsten Schritt zitiert sie den Spruch: „Edel sei der Mensch, hilfreich und gut“. Es ist eine moralische Maxime. Es zielt auf Mitmenschlichkeit und den Einsatz für das Wohl anderer. Der Spruch ruft zur Solidarität und Gemeinschaft auf, dazu, sich gegenseitig zu unterstützen und gemeinsam für das Wohl anderer einzustehen, anstatt egoistische Interessen zu verfolgen. Der Spruch erinnert daran, dass es wichtig ist, sich für die Bedürfnisse und Rechte aller Mitglieder einzusetzen, ihnen zu helfen, ein würdevolles Leben zu führen. Er betont die Bedeutung des Humanismus und Mitgefühls (mitunter auch für diejenigen, die weniger privilegiert sind) und fordert dazu auf, sich um die Bedürfnisse anderer zu kümmern und Solidarität (mit den Schwächeren der Gesellschaft) zu zeigen. Er kann im Sinne des Sozialismus auch als Kritik am kapitalistischen System gelesen werden, das oft Individualismus und Gewinnstreben über gemeinschaftliche Werte stellt. Er drückt die Vorstellung aus, dass wahrer „Edelmut“ darin besteht, sich für das Wohl der Gemeinschaft einzusetzen, statt nur für den persönlichen Gewinn zu handeln. Er mahnt an, ein solidarischer, hilfsbereiter und moralisch verantwortungsvoller Bürger zu sein. Es ist ein Spruch der, wie Christa Müller sagt, von Goethe stammt. Indem sie das artikuliert, zeigt sie ihre literarische Bildung an, weiß sie doch, wer der Autor der Leitmaxime ist.

Mit ihrer nächsten Markierung betont sie dann ihre persönliche Verbindung zum Spruch. Sie sagt, Literaturfan gewesen zu sein und während ihrer Schulzeit Wandzeitungen gestaltet zu haben. Damit sagt sie, aktives Mitglied im Gruppenrat der Pionierorganisation gewesen zu sein, zu denen neben „Wandzeitungsredakteuren“ in der Regel ein „Gruppenratsvorsitzender“, ein „Stellvertreter“, ein „Schriftführer“, ein „Kassenwart“ sowie ein „Agitator“ gehörte (Kaiser 2013, S. 72). Indem sie das ihr übertragene Amt des „Wandzeitungsredakteurs“ erwähnt, markiert sie, dass ihr Vertrauen entgegengebracht wurde, sie durch das Amt ausgezeichnet wurde. Wandzeitungen zu gestalten, machten ihr, wie sie sagt „och immer sehr viel Spaß“. Sie übernahm die Aufgabe mit viel Freude, aktuelle Nachrichten und Informationen zu sammeln und in Form von Artikeln, Berichten oder Grafiken auf den Wandzeitungen der Schule aufzubereiten. Vermutlich hat sie dabei auch wohlgemeinte, moralisch aufgeladene Leitsprüche niedergeschrieben, war es doch – ohne dass sie es einordnet – als Wandzeitungsredakteurin ihre Aufgabe, ihre Mitschüler:innen darin zu ermutigen, aktive Bürger:in zu sein und sich für den Aufbau einer gerechten und fortschrittlichen Gesellschaft im Sinne des Sozialismus einzusetzen.

Sie markiert, jenes Amt schon damals unter der Maxime des Leitspruchs von Goethe ausgefüllt zu haben, erwähnt dabei nicht, dass der Wandzeitungsredakteur neben der Präsentation des Lebens der Gruppe auch die Funktion der Agitation innehatte, u.a. über aktuelle politische Kampagnen informierte, die politische Losungen enthielten (hierzu Pilarczyk 1997). Sie ordnet ihre Tätigkeit als Wandzeitungsredakteurin nicht kritisch ein, sondern bewertet sie als Tätigkeit, ihre Interessen in der Literatur zu vertiefen und ein Bewusstsein für die Wirkung von Leitsprüchen, wie jenem von Goethe, zu entwickeln.

Sie artikuliert, immer nach der Leitmaxime des Edelmut, der Hilfe und des guten Handelns gelebt zu haben. Auch heute noch diene ihr der Spruch als eine Art Leitfaden für ein moralisches und ethisches Verhalten im Sinne der darin enthaltenen Maxime. An die Interviewerin gewendet sagt sie, sie solle sich in den Spruch „mal so richtig tief rein denken“, ihn nicht nur an der Oberfläche lesen, sondern zu eigen machen, um nach jener Maxime zu handeln. Denn wenn man das tue, würde man auch heute mit einer anderen Perspektive auf das eigene Leben schauen, sähe man doch das Leid, das es rund um Deutschland gebe und erkenne, wie gut es einem ginge. Damit markiert sie auch eine Abgrenzung zur Gegenwart, die dieser Maxime nicht mehr folgen würde und betont damit eine wertorientierte Überlegenheit, wie sie ihr zu DDR-Zeiten innerhalb der Schule vermittelt wurde.

Darüber hinaus benennt sie innerhalb des Interviews im Nachfrageteil weitere, zum Goethe-Zitat passende Werte, die ihr in der Schule vermittelt wurden und die ihr bis heute wichtig seien:

Was für mich sehr wichtig is, sind die humanen Werte (I: Mhm). Die sind mir sehr vermittelt worden. Und für andere einzustehen, die Gemeinschaft zu suchen (I: Mhm). Das sind so Werte. Verständnis für andere, [...] dass man als Mensch auch demütig sein muss, das gehört für mich auch zu einem der wichtigsten Werte dazu. Und dass man och immer an den neusten Entwicklungen teilhaben sollte (I: Mhm, Mhm), also egal wie, also ob man das nur macht, indem man se aufnimmt (I: Mhm, Mhm) oder indem man och selber was mit dazu beiträgt (I: Mhm). Also das sind so die Werte, die mir eigentlich am wichtigsten sind. (Z. 761–771)

Christa Müller sagt, dass ihr während ihrer Schulzeit „humane“, ganz allgemein gesprochen, also menschliche Werte vermittelt worden. Die humanen Werte, die sie meint, sind moralische Grundsätze und Überzeugungen, die ihr Verhalten und ihre zwischenmenschlichen Beziehungen leiten. Sie betonen die Würde, Gleichheit und das Wohlergehen aller Menschen, die die Grundlage für eine gerechte Gesellschaft bilden. Zu ihnen gehören Werte des Respekts, der Gerechtigkeit, des Mitgefühls, der Toleranz, der individuellen Autonomie und Verantwortung.

Christa Müller selbst ist es, wie sie ausführt, wichtig, „für andere einzustehen“, d.h. andere zu unterstützen, sich nicht zu isolieren, sondern „die Gemeinschaft zu suchen“ und in ihr zu leben. Dazu gehört für sie auch Demut, das Gegenteil von

Arroganz, Eitelkeit und Überheblichkeit. Darüber hinaus ist es ihr wichtig, zu lernen und sich weiterzuentwickeln, immer auch „an den neuesten Entwicklungen“ teilzuhaben, sie aufzunehmen oder ggf. auch selbst zum Fortschritt beizutragen.

Die Werte, die sie anspricht sind jene, die so ähnlich auch in der Leitlinie der „Entwicklung der Jugend zur sozialistischen Persönlichkeit“ im Jugendgesetz der DDR zu lesen sind. Hier steht u.a., dass Jugendliche sich durch „ein Verantwortungsgefühl für sich und andere, Kollektivbewußtsein und Hilfsbereitschaft Beharrlichkeit und Zielstrebigkeit, Ehrlichkeit und Bescheidenheit, Mut und Standhaftigkeit, Ausdauer und Disziplin“ (Jugendgesetz der DDR 1974 § 1 (2)) auszeichnen sollen und am „wissenschaftlich-technischen Fortschritt“ und „Wachstum der Arbeitsproduktivität“ teilhaben sollen (Jugendgesetz der DDR 1974 § 8 (1)).

So wie Christa Müller die Werte aber anführt, wirken sie auf den ersten Blick wie vom sozialistischen Ansinnen befreite universalistische Werte. Damit befreit sie die ihr im Sozialismus beigebrachten Werte von jeglichem Verdacht der Indoktrination oder ideologischen Vereinnahmung. Sie präsentiert sie stattdessen als überzeitliche, allgemeingültige Prinzipien, die unabhängig von ihrer sozialistischen Prägung Bestand haben. Damit schlägt sie eine Brücke zwischen der Vergangenheit und einer universellen Ethik, die nicht an ein spezifisches politisches System gebunden ist. Sie vermittelt mit ihrer Antwort, dass sie die in der DDR erlernten Werte auch heute noch für wichtig erachtet.

Dabei stellt sich natürlich die Frage, inwieweit diese Deutung eine bewusste nachträgliche Umdeutung ist, um die sozialistischen Werte mit Normen der Gegenwart in Einklang zu bringen oder inwieweit das tatsächlich ihre tiefe Überzeugung widerspiegelt, dass Gemeinschaft, Demut und Teilhabe am Fortschritt allgemeine menschliche Ideale sind. Für Christa Müller sind es jedenfalls Werte, nach denen sie auch heute noch lebt. Und jene Werte wurden ihr in der Schule vermittelt. Sie nimmt keinen Abstand davon, sondern hält sie bis heute als die ihr wichtigen Werte aufrecht.

Nun lässt sich fragen, wie ihr jene Werte während ihrer Schulzeit vermittelt wurden. Schauen wir uns dafür ihre Charakteristik der Lehrkräfte ihrer Schule an, wie sie sie in ihrer Stegreiferzählung beschreibt. Sie sagt:

Ich hatte Lehrer, die kannte mein Vater schon. Die ham bei meinem Vater schon unterrichtet (I: Ja) und dann ham die mich unterrichtet, ja. Also die ham die ganze Zeit durchlebt, egal was da war in Deutschland und aber ich fand, des warn halt noch Lehrer (I: Mhm). Wir hatten auch Respekt vor Lehrern (I: Mhm), was ich heute manchmal vermisste (I: Mhm). (Z. 92–96)

Christa Müller beschreibt ihre Lehrer:innen als jene, die schon ihren Vater unterrichteten. Damit positioniert sie sie als verhältnismäßig alte Lehrkräfte, die ihren Vater kannten und während ihrer Schulzeit sie kennenlernten und unterrichteten.

Durch die Erwähnung, dass die Lehrkräfte auch ihren Vater unterrichteten, macht sie nicht nur deutlich, wie alt sie sind, sondern weist auf die enge, generationsübergreifende Beziehung hin. Durch die Einführung der Lehrkräfte als jene, die den Vater unterrichteten, macht sie auch deutlich, dass die Lehrkräfte schon während der Weimarer Republik Lehrer:innen waren. Vermutlich unterrichteten jene Lehrkräfte auch in der Zeit des Nationalsozialismus. Während der Kindheit von Christa Müller unterrichteten sie dann innerhalb der noch jungen DDR. Sie unterrichteten also in drei verschiedenen Systemen, mit drei unterschiedlichen politischen Orientierungen. Indirekt artikuliert Christa Müller damit, dass nicht nur sie, sondern auch ihre Lehrkräfte wohl weniger stark an ein politisches System gebunden waren und vermutlich stärker an universellen Werten wie auch an fachlichen Inhalten orientiert waren. Die Lehrkräfte werden nicht als von der DDR Überzeugte präsentiert, die sich in deren Dienst stellten, sondern als Persönlichkeiten und Vertreter:innen eines allgemeingültigen, ideologieunabhängigen, vernünftigen Bildungsideals, die ihr dann eben auch entsprechende Werte vermittelten. Die Lehrkräfte, die sie unterrichteten, werden von ihr also nicht mit dem Sozialismus zusammengebracht. Sie werden auf einer universellen, moralisch eher unverdächtigen und von der DDR unabhängigen Ebene präsentiert. Von sogenannten Neulehrer:innen, die die durch den Krieg und die Entnazifizierung gelichteten Reihen wieder auffüllen sollten, erzählt sie nicht und wurde sie vermutlich auch nicht unterrichtet. Ihre sie unterrichtenden Lehrkräfte waren jene der alten Schule, während der Weimarer Republik ausgebildet. Sie waren vermutlich streng und disziplinierend, strahlten aus der Gegenwart gesprochen, eine gewisse Autorität aus, denen sich die Schüler:innen unterordneten. Und vor jenen Lehrer:innen hatten die Schüler:innen, wie Christa Müller sagt, „Respekt“. Sie hörten auf sie, brachten ihnen Achtung, Wertschätzung und Anerkennung entgegen. Das wird von Christa Müller für gut gehalten und ihrer Wahrnehmung der Gegenwart entgegengesetzt. Eine die Lehrkräfte respektierende Haltung sei heute seltener der Fall, das aber auch, weil die Lehrkräfte anscheinend nicht mehr den Erwartungen oder Standards der damaligen Zeit entsprächen, wie Christa Müller sagt. Mit jenem Vergleich wertet sie ihre Schulzeit und das, was ihr während der Schulzeit vermittelt wurde auf, während sie sprachlich das schulische Leben heute abwertet. Im Modus des Vergleichs fährt sie dann auch fort und erweitert das Bild. Sie sagt:

Und auch die Eltern sind anders mit der Lehrerschaft umgegangen, als es heute der Fall ist, hab ich so den Eindruck, also und bestimmt nicht nur ich, denn wenn wir uns mal so unterhalten, sehn das viele genauso, also das, ich sage, ein Lehrer war für mich wie einer, der auch den Auftrag hatte, Kindern was beizubringen und auch zur Erziehung mit beizutragen (I: Mhm, Mhm) und- und ich hab das och sehr geschätzt und des mach ich heute noch. (Z. 96–102)

Nicht nur Schüler:innen, auch die Eltern hatten ihrer Positionierung nach ein anderes Verhältnis zu den Lehrkräften, seien anders mit ihnen umgegangen, als

es heute der Fall sei. Eltern heute würden die in der DDR vorherrschende Rolle der Lehrkräfte nicht mehr akzeptieren. Um das Argument zu stärken, sagt sie, dass nicht nur sie der Meinung sei, sondern auch viele Personen in ihrem unmittelbaren Umfeld. Sie sucht also eine gewisse Absicherung ihres Verständnisses in ihrem Nahbereich, verallgemeinert ihren Eindruck, ein Eindruck, den sie anschließend artikuliert: Lehrkräfte seien solche gewesen, die ihrem Doppelauftrag nachgegangen seien: 1.) ihre Schüler:innen zu bilden und 2.) sie zu erziehen. Sie hätten den Schüler:innen also nicht nur fachliches Wissen vermittelt, sondern qua ihres Amtes auch zur Erziehung der Schüler:innen beigetragen.

Mit welchen Bildungs- und Erziehungsmaximen die Lehrkräfte die Schüler:innen unterrichteten, wird von Christa Müller nicht artikuliert. Dass die Erziehung mit der Vermittlung auch ideologischer Werte des Staates, wie beispielsweise den Schüler:innen eine positive Grundhaltung zum Marxismus-Leninismus beizubringen, einherging, wird von ihr verschwiegen. Sie selbst habe den Doppelauftrag, den die Lehrkräfte hatten, geschätzt und stünde auch heute noch dahinter. Auch damit wertet sie ihre Schulbildung, die sie zu DDR-Zeiten erfahren habe, sowie das Verhältnis zwischen Lehrkräften, Schüler:innen und Eltern auf, legitimiert sie als die bessere Bildung. Das Heute wird von ihr abgewertet.

Um das bessere Schulsystem exemplarisch zu belegen, geht sie im Fortgang ihrer Argumentation innerhalb der Stegreiferzählung auf die in der Schule vergebenen sogenannten Kopfnoten ein, die die Schüler:innen in der DDR erhielten:

Die Kopfnoten, die es in- (I: Mhm) in der DDR gab [waren gut], weil da widerspiegelte sich ja auch n Charakter von einem Kind und beziehungsweise och das Streben, das zu verbessern, wenn die halt im Betragen mal ne schlechte Zensur haben und die- die Lehrer och und och die Eltern dahinterstanden und sagten „Ja, da muss was gemacht werden.“ Ja. Wir hatten och Klassenkameraden die vollkommen, ja vollkommen über die Stränge gegangen sind, ja. Aber äh letztendlich, wenn ich das heute dann später so beobachtet habe, sind des alles vernünftige Menschen geworden, ja, wo man heutzutage-, man tut immer so schnell alles ab, und das gefällt mir eben nich (I: Mhm) und da ham wir eine (.) eine andere Kindheit erlebt. Also diese- diese Sachen wie Respekt, Disziplin och äh gegenüber Erwachsenen, wie man sich zu verhalten hat, das sind schon Dinge, die uns sehr (.), auch in dem Sozialismus anerzogen wurden. (Z. 102–113)

Auf dem Zeugnis erhielten Kinder innerhalb der DDR sogenannte „Kopfnoten“ für Betragen, Fleiß, Mitarbeit und Ordnung. Sie wurden also in ihrem Arbeits- und Sozialverhalten bewertet. Jene, über Noten vermittelte Beurteilung bewertet Christa Müller als probates Mittel schulischer Erziehung, werde aus ihrer Perspektive darüber doch der Charakter eines jeden Kindes gespiegelt und diene es bei schlechter Bewertung der Verbesserung im Arbeits- und Sozialverhalten, zumindest dann, wenn Lehrkräfte, die betreffenden Kinder und Eltern erkennen, dass sich das Kind im Verhalten bessern muss.

So habe es während ihrer Schulzeit, genauso wie heute, Klassenkamerad:innen gegeben, die sich danebenbenommen haben, unangemessen verhalten haben, sich auflehnten und die Regeln brachen. Jenen sei mit Kopfnoten begegnet worden. Und dank jener Maßnahme seien aus ihnen „alles vernünftige Menschen geworden“.

Die Bewertung der Schüler:innen mit Kopfnoten sei also ein wirksames, probates und legitimes Mittel gewesen. Defizite wurden aufgezeigt, an ihnen wurde gearbeitet und es habe das Verhalten der renitenten Mitschüler:innen verbessert.

Wieder im Vergleich mit dem Heute wird von Christa Müller gesagt, dass die Bewertung von Schüler:innen mittels Kopfnoten heutzutage zu schnell abgetan werde und nicht als hilfreiches Mittel anerkannt werde. Das gefiele ihr nicht. Gerne hätte sie eine Wiedereinführung von Kopfnoten, träge das doch dazu bei, den Lehrkräften und auch anderen Erwachsenen gegenüber mit „Respekt“ und „Disziplin“ zu begegnen, werde man doch durch die Kopfnoten nicht nur fachlich beurteilt. Heute aber sei das kaum noch denkbar, dass Schüler:innen über Kopfnoten beurteilt werden. So habe sie mit ihren Mitschüler:innen doch eine „andere Kindheit erlebt“, eine auch innerhalb der Schule auf Erziehung achtende Kindheit, in der ihnen auch über das Mittel der Kopfnoten Tugenden wie Respekt und Disziplin gegenüber Erwachsenen beigebracht wurden, ihnen also vermittelt wurde, mit Anstand gegenüber Erwachsenen aufzutreten. Heute würde aus ihrer Sicht zu viel „problematisches“ Verhalten hingenommen und zu wenig erzogen. Wichtig sei ihr, dass Kinder vor Erwachsenen Respekt haben und sich gesittet benehmen. Das wurde ihr beigebracht. Es wurde ihr im „Sozialismus anezogen“, d.h. bewusst darauf geachtet. Mit jener Argumentation artikuliert Christa Müller eine eindeutige Positionierung, in der sie erneut das Bildungssystem der DDR, nun am Beispiel der Kopfnoten, aufwertet und das heutige abwertet. Sie unterstreicht, auch heute noch hinter der sozialistischen Erziehung innerhalb ihrer Schule zu stehen, ohne dass sie es als solche bezeichnet.

Den Modus der positiven Charakteristik ihrer Schulbildung verlässt sie auch im Weiteren nicht. Trotz der Prämisse, Lehrkräften mit Respekt und Disziplin zu begegnen, hat auch sie während ihrer Schulzeit mal über die Stränge geschlagen. Sie erzählt:

Ich hab zum Beispiel mal, in- in meiner Schulzeit hab ich Niespulver verstreut, in der Klasse. Da war der Lehrer natürlich nich so erfreut. Und weil ich noch immer zu diesen guten Schülern da zählte (I: Ja), äh, dass ich dann diejenige war, das wollten die schon gar nich begreifen, joa, aber das hat mal Laune gemacht, mal sowas zu machen. Und wenn ich das heute [meinen Enkeln] erzähle, dann sagen die immer „Na und dann haste da Zuhause nich ordentlich Schimpfe gekriegt?“ Ich sag „Nö“. Mein Vater, der is zum Direktor bestellt worden und [der] Direktor war n guter Schulfreund von meinem Vater gewesen (lacht) und der hat nur gesagt „Bring mal deine Tochter uff Vordermann“, ja? (lacht) So ungefähr, aber ich finde det gehört einfach dazu, det gehört och dazu. Und so hat man mal och n Blödsinn in Anführungsstrichen gemacht, ja. (Z. 246–257)

Christa Müller beschreibt im Sinne einer heiteren Anekdote, d.h. eines auf eine Pointe hin zugespitzten Aktionsablaufs (Grothe 1971, S. 10), dass es auch zu ihrer Schulzeit Momente von Unfug und Spontanität gab, die zu den ganz normalen Erfahrungen des Heranwachsenden gehören. Sie erzählt, wie sie in der Klasse Niespulver verstreut hat, dies zwar den Lehrer verärgert hat, es aber letztendlich keine ernsthaften Konsequenzen für sie hatte. Zwar wurde ihr Vater zum Direktor bestellt, musste mit ihm über den Vorfall sprechen. Damit verweist sie darauf, dass in Schulen Erziehungsarbeit auch durch die Einbestellung der Eltern betrieben wurde. Da der Direktor aber ein alter Schulfreund des Vaters war und auch weil Christa Müller gut in der Schule war, blieb die Strafe für sie wohl milde. Es wurde angemessen auf den Regelübertritt reagiert.

Christa Müller betont damit, dass es auch in der Schule der DDR Raum für kindliche Streiche und Spaß gab, die persönlichen Verbindungen zwischen dem Direktor und ihrem Vater zu mildernden Konsequenzen führte und die Enkel wohl mit anderen Konsequenzen gerechnet hätten. Was für sie eine harmlose Anekdote ist, erscheint den Enkeln ungewöhnlich, weil sie strengere Reaktionen erwartet hätten. Durch die Erzählung vermittelt sie ein nostalgisches Bild und unterstreicht, dass trotz politisch und gesellschaftlich anderer Rahmenbedingungen das menschliche und allzu menschliche Verhalten, wie die Umsetzung von Streichen, Teil ihres schulischen Lebens war.

Gleichzeitig gehörte zu den schulischen Erfahrungen zumindest bis zum Mauerbau 1961, bei dem Christa Müller in der 7. Klasse war, dass Klassenkamerad:innen oder Lehrkräfte das Land verließen. Das Thema Flucht scheint, wie schon bei den Erzählungen zur familiären Verortung, auch im Narrativ zur Schule ein für Christa Müller wichtiges Erzählmotiv. Sie sagt:

Als Kind [hab ich] och erlebt, und das war och für uns gar nich so einfach, äh, '54 in die Schule gekommen, und dann ham Sie erlebt-, wir warn ne Klasse von 35 Schülern, wie wir ne Schrumpfkasse wurden, und warum? Weil einige Familien nach m Westen gegangen sind (I: Mhm). Also es fehlte immer mal wieder jemand, manchmal sogar die beste Schulfreundin, die man hatte (I: Mhm). Auf einmal war se weg (I: Mhm) [...]. Ob die letztendlich dann glücklich geworden sind oder so, weeiß man auch nich. Aber es war auch für uns Kinder so- so n Unverständnis, weil was nich verstanden haben. Weil es ja aus meiner Sicht, oder auch aus der Sicht der Kinder von den Eltern, die da geblieben sind, die sich gesagt ham als Kind „Na, ich hab doch hier alles, ich werd doch hier gut behandelt, ich- ich hab hier mein, ich kann zur Schule gehn, ich kann spielen den ganzen Tag“. (Z. 225–238)

Sie berichtet von Verlusterfahrungen durch die für sie unvorhersehbare Flucht einiger Mitschüler:innen. Aus der erzählten Zeit des Kindes gesprochen ist ihr unklar, warum die Familie von Klassenkamerad:innen flüchteten, sie wegen der Flucht gar eine beste Schulfreundin verlor. Sie selbst konnte es nicht

nachvollziehen, warum jene Familien nicht in der DDR geblieben sind. Aus ihrer Sicht war die DDR ein legitimer Staat, gab es nichts, was vermisst werden konnte: man hatte alles, was man zum Leben brauchte, wurde gut behandelt, konnte zur Schule gehen und spielen. Damit zeichnet sie ein uneingeschränkt positives Bild ihrer in der DDR gemachten Kindheitserfahrungen, arbeitet sprachlich auch wieder mit den Mitteln der Verallgemeinerung, positioniert ihre Perspektive damit nicht als individuelle Erfahrung, sondern als allgemeine Erfahrung für alle in der DDR gebliebenen Kinder und deren Eltern. Aufgemacht wird von ihr ein in der DDR vorherrschendes Kindheitsidyll und die Frage, ob jene, die geflüchtet sind, im Westen überhaupt glücklich geworden sind. Wieder scheint, wie auch schon bei den Erzählungen aus dem Umfeld ein Unverständnis, aber auch ein deutlicher Zweifel hervor, ob die Lebenssituationen der Geflüchteten wirklich besser geworden sind. Es ist eine bis heute noch bestehende Anklage gegenüber jenen, die der DDR den Rücken kehrten, eine Anklage, die sich auch an der von ihr vorgenommenen sprachlichen Distanz zeigen lässt. Aus der Perspektive von Christa Müller sorgten die Flüchtenden durch ihren Fortgang für eine Irritation innerhalb der Gemeinschaft, einer Gemeinschaft, die ihr aus ihrer Sicht als Kind viel bot.

Indirekt macht sie jenen, die geflüchtet sind, den Vorwurf, die Zurückgebliebenen vor vollendete Tatsachen gestellt zu haben, wie es an der Erzählung zu einer Lehrerin noch einmal besonders eindrücklich deutlich wird:

Wir hatten och Lehrer, ich weiß noch, wir hatten ne Russischlehrerin und die war auch auf einmal verschwunden (lacht). Dann kam äh früh unser Direktor und hat gesagt „Heute findet kein Russischunterricht statt, aus den und den Gründen.“ Bums. Und dann hatten wa erstmal ne Weile keen Russisch (I: Ja), bis wieder n neuer Russischlehrer da war. (I: Ja, Ja) Aber es war halt so. (Z. 595–600)

Christa Müller erzählt, dass von einem Tag auf den anderen die Russischlehrerin nicht mehr in die Schule kam. In der Aussage enthalten ist die Positionierung des großen Unverständnisses und Missbehagens gegenüber der Flucht der Lehrkraft. Die Klasse und der Direktor wurden vor vollendete Tatsachen gestellt. Durch die Verwendung des lautmalerisch klingenden „Bums“, das Nachempfinden eines dumpfen Schlags, Stoß oder Aufpralls, das die schockartige Plötzlichkeit des Verschwindens der Lehrkraft vermittelt, verstärkt Christa Müller die Bedeutung des vor vollendete Tatsachen gestellt Seins, ggf. auch fassungslos, überrumpelt, zumindest aber überrascht gewesen zu sein. Sie verweist damit auf eine damit einhergehende Hilflosigkeit der Daheimgebliebenen. Der Unterricht musste für eine Weile ausfallen, was für Christa Müller dann ggf. auch zu einer weniger intensiven Auseinandersetzung mit den Fachinhalten führte. Die Lücke konnte nicht so schnell gefüllt werden. In ihrer abschließenden Positionierung „aber es war halt so“ bleibt sie zwar im Deskriptiven, übt keine direkte Anklage gegenüber dem Handeln der Russischlehrerin, vermittelt damit aber auch einen Ausdruck der

Hilflosigkeit und gleichzeitig resignierten Haltung. Die Realität muss, auch wenn sie unerwünscht und für die eigene Bildung unangenehm war, in passiver Akzeptanz hingenommen werden. Sie konnte nicht geändert werden.

Neben jenen Erinnerungen nehmen im Nachfrageteil auch Erinnerungen an die Unterrichtsfächer, deren Vermittlung und Inhalte einen großen Raum ein. So wird Christa Müller seitens der Interviewerin in einer von der Erzählrichtung unspezifisch vorgegebenen Erzählaufforderung gebeten, mehr darüber zu erzählen, wie sie den schulischen Unterricht erlebt habe. Das animiert sie zu folgender, etwas ausführlicheren Erzählung, in der sich Frau Müller v.a. auf den hohen fachlichen Wert im Deutschunterricht und die didaktisch ansprechende Vermittlung bezieht:

Also wir ham nen Klassenlehrer gehabt, der hat bei uns unterrichtet: Deutsch, Geschichte und äh Staatsbürgerkunde (I: Ja), gehörte ja mit dazu und so Deutsch eben und Literatur und alles was da in dieser Branche mit dazu gehörte äh und ich muss zum Beispiel sagen, dass man, glaube ich, der deutschen Sprache mehr Intensität geschenkt hat (I: Mhm, Mhm). Also wir wurden wirklich, grade was alles Grammatik betraf, und dann hatten wir ja och noch sowas, och Schrift wurde uns ja-, wir hatten ja och Schönschreiben und sowas. Also da gabs ein Heft, wo eben nur darauf geachtet wurde, dass man ordentlich und schön geschrieben hat (I: Mhm) und die wurden dann och dementsprechend benotet und wir ham auch, man hat uns Grammatik beigebracht, uff eine, für meine Begriffe, lockere und schöne Art, die och einging in so ein menschliches kleines Gehirn (I: Mhm). Ich nenn Ihnen mal nur n Beispiel: Sie kennen ja diese Sache Dativ und Genitiv und alles was, was es da so gab und dann die verschiedenen Präpositionen und was die für nen Fall brauchen und da lachen übrigens meine Enkel auch darüber immer, ähm, wenn ich denen dann aufsage „schreib mit nach, mit, nebst, bei, samt, seit, von, zu, zuwider, hingegen, gegenüber, außer, aus stets mit dem Dativ nieder.“ (3) Und wissen se, das hat mir in meinem späteren Leben dann, ich arbeitete als Sekretärin, och viel gebracht (I: Mhm). Und ich kann diese Dinge heute noch (I: Mhm), heute noch. Genau wie ich Ihnen och noch aufsagen könnte, Heinrich Heine Gedicht (I: Mhm, Mhm). Ja. Und da ham wa och sowas ganz lustiges, des erzähl ich auch oft. Und zwar „Deutschland, ein Wintermärchen“ (I: Mhm) und das war ja ziemlich lang, das Gedicht und der-, unser Lehrer, der war ja wirklich n toller Lehrer [...], das war ein fantastischer Lehrer, der hat uns alle diese Dinge-, und also „Deutschland ein Wintermärchen“, haben wir alle gelernt und dann musste jeder immer n Part aufsagen und dann war da drinne immer mal ein französisches Wort drinne, wie zum Beispiel chaise, also die Kutsche (I: Mhm). Und ich weiß noch, einer unsrer Jungs, der saß gleich vorne so in der ersten Reihe (I: Mhm) und der hatte ausgerechnet diesen Part mit der chaise (I: Mhm) und liest dann vor „und die chaise (ausgesprochen wie Scheiße) und die wackelt im Schlamme“. Und die ganze Klasse hat getobt vor Lachen und der Lehrer hat sich weggeschmissen vor Lachen und dann hat er ihm aber erklärt „du, das ist Französisch und sprich das mal bitte so und so aus“. Und das sind so Dinge, wo ich immer gesagt habe, wir hatten Spaß, wir hatten Lust

uf Dinge, wir ham aber och viel gelernt und- und eben och Dinge, fragen se mal nen Schüler heute, was der noch weiß, von seinem Unterricht, an speziellen Dingen, die da passiert sind, fragen se, da wird nich viel passieren. So. (Z. 358–400)

Ihren Klassenlehrer präsentiert sie als Fachlehrer für die Fächer Deutsch, Geschichte und Staatsbürgerkunde, Fächer, die innerhalb der DDR durchaus einen politischen Impetus hatten. Dies wird von ihr in ihrer Erzählung aber nicht herausgehoben. Es wird schnell ausgeklammert, gehörte der unausgesprochene politische Impetus doch einfach dazu und war aus ihrer Sicht so selbstverständlich, dass es nicht mehr explizit thematisiert werden muss. Ihr ist es wichtiger, über den nachhaltig bildenden Unterricht zu berichten, wie sie es am Beispiel des Deutschunterrichts ausführt. Jener Unterricht sei im von ihr wieder eingeführten Vergleich zwischen damals und heute der eindeutig bessere gewesen. Man habe „der deutschen Sprache mehr Intensität geschenkt“. Am Beispiel der Vermittlung von Grammatik und dem Schönschreiben-Lernen illustriert sie ihre Argumentation. Didaktisch wurden aus ihrer Perspektive die richtigen Wege gegangen. Die Grammatik wurde den Kindern auf eine „lockere und schöne Art, die och einging in so ein menschliches kleines Gehirn“ vermittelt. Aus ihrer Sicht spaßorientiert und entwicklungspsychologisch angemessen lernte sie Inhalte des Deutschunterrichts. Durch einen Merksatz lernte sie den Dativ vom Genitiv zu unterscheiden.

Ob ihr das Auswendiglernen damals wirklich Spaß bereitete, ob es auf lockere Art erlebt wurde, kann natürlich angezweifelt werden, entspricht es doch einem Auswendiglernen ähnlich einer oft geübten Tonleiter. Aus der Jetztzeit gesprochen sagt Christa Müller aber, dass ihr die Vermittlung gefiel, sie sie für eine altersangemessene passende Unterrichtung empfand. Jenen Merksatz habe sie in ihrem Berufsleben weiter anwenden können, kann ihn auch heute noch rezitieren. Damit vermittelt sie langanhaltende Lerneffekte mit Lebensweltbezug.

Darüber hinaus markiert sie, dass sie sich im Deutschunterricht intensiv mit Gedichten auseinandergesetzt haben, wie sie am Beispiel „Deutschland, ein Wintermärchen“ von Heinrich Heine belegt.

Das Gedicht gehörte zum klassischen Kanon im Deutschunterricht der DDR. U.a. wird es im Lehrplan von 1953 als verbindlicher Stoff für die Klassenstufe 7 (Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung 1953, S. 19) und 1956 für die Klasse 8 benannt (Deutsche Demokratische Republik. Ministerium für Volksbildung 1956, S. 27). Gleichzeitig war es 1973 Prüfungsthema für die 10. Klasse, und wurde 1968, 1981 und 1987 für die Abiturprüfung in der 12. Klasse gelistet (Oehme 2010, S. 311 ff.). Es ist ein zur bürgerlichen Literatur gehörendes Gedicht, an dessen Behandlung sich vermutlich mehrere in der DDR Aufgewachsene erinnern können.

Christa Müller habe wie auch ihre Mitschüler:innen das Gedichte auswendig gelernt, was in der nachträglichen Reflexion wieder positiv erinnert wird. Am Beispiel jenes Gedichts erzählt sie auch, in welchem lockeren, aber auch

bildungsorientierten Sinne Inhalte der deutschen Sprache vermittelt wurden. Im freudvollen Miteinander wurden vor der versammelten Klasse die Fehler eines Mitschülers korrigiert, es wurde – wie sie artikuliert – den Schüler:innen Freude am Lernen beigebracht, niemand ausgelacht, sondern eher miteinander gelacht.

Mit der Anekdote zeichnet sie ein Bild von einem Lehrer, der einen fehlerfreudigen, wohlwollenden Umgang mit den Schüler:innen pflegte und niemanden bloßstellte. Damit artikuliert sie, dass die Lehrkräfte wohlwollend und eben gerade nicht defizitorientiert mit Kindern umgegangen seien und damit eine positive Arbeitsatmosphäre schufen. Die mit der Anekdote vermittelte Moral ist, dass die gesamte Klasse etwas dazu lernte. Alle, nicht nur sie, „hatten Spaß“, „hatten Lust uf Dinge“, hatten „aber och viel gelernt“. Entsprechend wird der Lehrer im eindeutig positiven Ton als „toller Lehrer“, als „fantastischer Lehrer“ evaluiert.

Deutlich wird also, dass Christa Müller an ausgewählten Beispielen hervorhebt, dass ihr Unterrichtsinhalte im Modus der freudvollen Vermittlung nahegebracht wurden. Sie betont mehrfach, auf systematische Weise Bildung erlangt zu haben und gibt damit einen Verweis auf die Nachhaltigkeit der von ihr erfahrenen Bildung. Dinge, die sie damals gelernt habe, kann sie „heute noch, heute noch“, d.h. mehr als 60 Jahre, nachdem sie sie gelernt hat.

In ihrer Erzählung vergleicht sie ihre als positiv evaluierten Unterrichtserfahrungen erneut mit denen, den Schüler:innen heute begegnen würden und wertet diese ab. Sie habe einen Unterricht erfahren, in dem der deutschen Sprache mehr Intensität beigebracht wurde und bei der mehr Inhaltliches in Erinnerung geblieben sei. Die heutige Bildung sei aus ihrer Sicht nicht so unvergesslich wie die von ihr erfahrene. Mit den heutigen Schulunterricht abwertender Rhetorik behauptet sie, dass Schüler:innen heute nicht rekapitulieren könnten, was sie im Unterricht lernen. Damit positioniert sie sich als eine, die davon ausgeht, dass die schulische Bildung heute nicht mehr solch nachhaltige Resultate erreiche, wie die frühere, von ihr erlebte, den sie vollständig vom sozialistischen Lerninhalt befreit erzählt und damit bis in die Gegenwart für einen legitimen und besseren Unterricht präsentiert.

Aber nicht nur die hohe Qualität des Deutschunterrichts ist für sie erwähnenswert. Auch die Vermittlung naturwissenschaftlich geprägter Inhalte bleiben ihr in guter Erinnerung:

Ich hatte zum Beispiel n Faible für naturwissenschaftliche Fächer und wollte och unbedingt Chemikerin werden (I: Mhm) und war dann och in so nem äh Kurs, „Junge Chemiker“ nannte sich das, was dann och in der Schule deklariert wurde und wir och ein super Chemielehrer hatten, der halt och viel mit Versuchen-, und wir hatten och n Chemielabor dran und och n Physiklabor (I: Mhm) an der Schule und wie gesagt, des war wirklich ne tolle Schule och gewesen. (Z. 402–409)

Die Naturwissenschaften wurden ihr, ihrer Erzählung nach, dank der versuchsorientierten Unterrichtung in dafür passenden Fachräumen so beigebracht, dass

ihr Interesse gefördert wurde, sie sich gar vorstellen konnte, Chemikerin zu werden und hierfür in einem AG-Angebot, vermutlich angeboten von der Pionierorganisation, vertiefendes Wissen erlangte. Sie artikuliert damit, in ihren Interessen gefördert worden zu sein, neben dem an und für sich von ihr als schon hochwertig charakterisierten Unterricht auch zusätzliche Bildungsangebote außerhalb des Unterrichts erhalten zu haben.

Indirekt verweist sie mit ihrer Positionierung auch darauf, dass es innerhalb der DDR keine geschlechtersegregierte Interessensverteilung gab, auch Mädchen alles haben werden können und wollen. Wieder fällt die positive Konnotation des Bildungsgehalts im hier nun naturwissenschaftlich orientierten Unterricht auf, der nicht nur wegen der fachlich hervorragend unterrichtenden, von ihr als „super Chemielehrer“ bezeichneten Lehrkraft gut war, sondern auch dadurch geprägt war, dass die Ausstattung für eine passende Vermittlung hochwertig gewesen sei. In diesem Sinne kann sie auch ihre Schule nur in der Superlative als „tolle“ Schule evaluieren.

Auch das ab der siebten Klasse unterrichtete Schulfach des Unterrichtstags in der Produktion (UTP)²⁴ wird von ihr positiv erinnert. Es ist ein Unterrichtsfach, das sie im Gegensatz zu den anderen Fächern schon in ihrer Stegreiferzählung thematisiert und hier in außergewöhnlicher Länge und eher abweichend vom sonst doch eher argumentativ gehaltenen Gestus im stärker erzählerischen Modus ausführt, was ihr daran gefiel. Sie sagt:

Es gab ja in- in der DDR diesen Unterrichtstag in der Produktion (I: Mhm), ab der siebenten Klasse und das fanden wir Kinder und unheimlich interessant (I: Mhm), weil wir ham ja verschiedene Richtungen kennengelernt (I: Mhm, Mhm). Zum Beispiel ein Jahr warn wa in einer Elektrofabrik [...], Feinmechanik und Elektrik ham die gemacht [...]. Da ham wa ein Jahr dort verbracht (I: Mhm). Also dort ham wa gelernt, wie man äh so n Stecker in de Steckdose, wie der verbunden wird (I: Mhm), mit dem Kabel und alles (I: Mhm). Des war unheimlich interessant (I: Mhm). Dann ham wa ein Jahr in der Holzverarbeitung [verbracht], wo wa alles gelernt ham, über Hobeln, Fräsen, alles was man so macht, ham da och niedliche Dinge hergestellt. Und dann eben och ein Jahr in der Spinnerei, wo wa Ringspinnen-, ich hab dann, d- das zeig ich immer meinen Enkelkindern, die amüsieren sich dann immer, da sag ich immer „Passt mal auf, die Oma, die hat schon in ihrer Kindheit den Nachweis gekriegt für qualifiziertes Spinnen“ und da lachen die sich natürlich halb tot drüber, ne. Und dann zeig ich ihnen det, und da steht wirklich-, des is so ne kleine Karte, weil wir mussten da ne Prüfung machen (I: Ja), dass wir diese Maschinen bedienen können (I: Ja) und da warn diese

24 Der UTP-Unterricht ist ein in der DDR unterrichtetes Fach, in dem die Schüler:innen ab dem Schuljahr 1958/59 ab der 7. Klasse für je einen Tag pro Woche mit einem Unterrichtsvolumen von maximal fünf Stunden Einblicke in staatseigene Industrie- oder Landwirtschaftsbetriebe erhielten. Ab der 9. Klasse beinhaltete der Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion einen theoretischen Teil und die praktische Arbeit in der Produktion (Geißler 2000, S. 483).

Selfaktor-Spinnen, das warn verschiedene, die so aus- und einlaufen und dabei wird der Faden so gespannt und dann das Ring-Spinnen, wo alles von oben nach unten gesponnen wird (I: Mhm, Mhm), nā. Ja, und dann kriegten wir n Qualifizierungsnachweis im Spinnen, und d- det finden die natürlich sehr interessant, wer hat das schon? (lacht) Und das is immer die lustige Seite daran. Aber ich wollte halt nur damit sagen, dadurch sind wir och in den unterschiedlichen Lebensbereichen reingekommen, ja, dass wir halt gesehen haben, „Aha, die müssen das machen“. Dann hatt ich übrigens, das war das letzte Jahr in der 10. Klasse, da durften wa dann in ne Weberei (I: Mhm), was dann eben och sehr interessant war, die unterschiedlichen Webstühle und was dann alles so gewebt wurde an Stoffen. Und das war och so weit interessant, das, was man verarbeitet hat, zu Hause und sich nen Kleid für irgendwas genäht hat oder ne Bluse, dass man dann eben gesehen hat, wie wird das eigentlich hergestellt? (I: Mhm, Mhm) Und das fanden wa schon sehr sehr interessant (I: Mhm). Manche ham dann auch, von meinen Bekannten und Freundinnen, die ich hatte, ham dann auch dort ihr-ihren weiteren Beruf gesehen (I: Mhm) und dann eben och, gabs Textilingenieure, also die unterschiedlichen Branchen, oder, die wurden denn nur die Weberinnen oder alles das, was och gebraucht wird. (Z. 165–199)

Im für alle Schüler:innen vergemeinschaftenden „wir“ erzählt sie, wie „unheimlich interessant“ der „Unterrichtstag in der Produktion“ war. Nicht nur sie fand ihn bereichernd. Sie behauptet, alle Kinder fanden ihn spannend und aufschlussreich. In ihrer Art der Präsentation gab es niemanden, der sich im UTP-Unterricht langweilte oder ihn nicht gut fand. Ausführlich erzählt sie, wie die Schüler:innen ihrer Klasse zunächst in der 7. Klasse in einem Betrieb der Elektrotechnik, im nächsten Schuljahr in die Holzverarbeitung, darauf in die Spinnerei und zuletzt in der Weberei waren, um darüber Einblicke in Produktionsprozesse zu erlangen und im praktischen Tun handwerkliches Geschick zu erlernen.

Indem sie in ihrer Stegreiferzählung gerade auf den UTP-Unterricht so ausführlich eingeht, hebt sie ein Fach heraus, das es so heute nicht mehr gibt. Indirekt betont sie damit den gesellschaftlichen Mehrwert des Bildungssystems der DDR. Durch die Unterrichtstage in der Produktion lernten sie, wie Dinge hergestellt wurden. Das Lernen war aus ihrer Sicht nicht nur lehrreich, sondern auch lustig, baut sie in ihre Erzählung doch die Anekdote ein, einen „Qualifizierungsnachweis im Spinnen“ erlangt zu haben, eine Anekdote, die sie auch gerne ihren Enkelkindern erzählt.

Sie habe dank des UTP-Unterrichts Einblick in unterschiedliche Arbeitsbereiche erlangt, in einer lebensverbundenen Aneignung Praxiswissen über Produktionsprozesse erfahren und kann damit aus ihrer Sicht wesentlich besser beurteilen, wie etwas hergestellt wird.

Manche ihrer Bekannten und Freundinnen haben sich dank der Einblicke in die Produktionsprozesse dann auch dafür entschieden, sich beruflich in dem Bereich zu verwirklichen. Deutlich wird in ihrer ausführlichen Darstellung die

ausschließlich positive Beurteilung der Unterrichtstage in der Produktion. Dank des Fachs wurde Christa Müller zufolge den Kindern in der DDR eine vielseitige, praxisorientierte Bildung vermittelt, die ihnen in ganz unterschiedlichen Bereichen handlungspraktische Lernerfahrungen und für einige gar passende Berufsvorbereitungen ermöglichten. Auch jener Unterricht wird von ihr befreit vom politischen Impetus erzählt und damit als zu legitimierendes, wertvolles, weil praxisorientiertes Unterrichtsfach präsentiert.

Nach jener ausführlichen Erzählung zum UTP-Unterricht und den damit einhergehenden Bildungserfahrungen für Kinder der DDR vergleicht sie diese dann mit denen heute. Sie sagt:

Es [der UTP-Unterricht] war für uns ne interessante Sache und ich bin manchmal richtig dankbar, dass mir das als Mensch so gegeben wurde und wenn ich dann heute sehe – ich hab fünf Enkelkinder – äh wo ich dann denke, die sind in manchen Beziehungen weltfremd (I: Mhm). Ja, die wissen zwar, wie man mit m Smartphone umgeht und m Computer und alles, ja? Das ham wir uns ja auch noch angeeignet, im fortgeschrittenen Alter, aber äh so was das normale Leben mit sich bringt und wie man chatten muss, wie was gemacht wurde. Ich geh ganz anders um mit dem Wollknäuel, weil ich weiß, was steckt da für ne Arbeit dahinter (I: Mhm). Des wissen die doch gar nich, ne. Die koofen die billigen Klamotten und damit hat sichs. Und da denk ich immer, bin ich doch dankbar, dass ichs so hatte. (Z. 201–211)

Zunächst evaluiert sie positiv, dass für alle der UTP-Unterricht eine „interessante Sache“ war. Sie persönlich sei „manchmal richtig dankbar“, dass ihr das „als Mensch so gegeben wurde“. Sie lernte – so ihre Positionierung – also auf ganzer Ebene, nicht nur kognitiv, auch praktisch und denkt dankerfüllt daran zurück. Im Weiteren fährt sie dann im Vergleich mit der Gegenwart fort und führt als Beleg ihre „fünf Enkelkinder“ an. Sie seien aus ihrer Perspektive „in manchen Beziehungen weltfremd“, sie würden zwar anderes machen und lernen, z.B. den Umgang mit elektronischen Geräten. Das seien aus der Sicht von Christa Müller aber nicht die Bildungsinhalte, die wichtig seien, könne man sich diese doch auch eigenständig aneignen, habe sie und ihre Generation sich das „auch noch [...] im fortgeschrittenen Alter“ angeeignet. Damit behauptet sie, dass das, was die heutige Jugend schaffe, leicht zu erlernen sei. Andere, grundlegendere Dinge würden die Jugendlichen von heute jedoch nicht lernen. Sie lebten häufiger ohne Bezug zur Wirklichkeit, könnten die Realitäten des Lebens nicht richtig einschätzen und anerkennen. In Bezug auf die kindliche Agency oder Handlungsmacht wird hier am Beispiel der Enkelkinder angedeutet, dass die heutigen Kinder weniger in Berührung mit den realen, praktischen Aspekten des Lebens kämen und stattdessen stärker von der Digitalisierung geprägt seien.

Christa Müller reklamiert damit für sich, besser im Leben zu stehen, sich auch im hohen Alter Dinge aneignen zu können, sich dabei aber auch Werte

erhalten zu haben. Wieder zeigt sie sich in Dankbarkeit für die von ihr gemachten Erfahrungen, habe sie doch als ganzer Mensch, auf allen Ebenen, und gerade im Vergleich zur mangelnden Ausbildung heute, eine ganzheitliche, umfassende Bildung in der DDR erlangt, die sie dank ihres universellen Anspruchs uneingeschränkt positiv bewertet. Ihre eigene Kindheit nostalgisch verklärend, wertet sie kulturpessimistisch die der heutigen Generation ab. In ihrer Kindheit habe sie in der Schule noch passende Inhalte und Werte erlernt und konnte damit eine richtige Einstellung zum Leben erlangen.

Im Gesamten gesehen reflektiert Christa Müller ihre Schulbildung als positiv, auch wenn sie an der einen oder anderen Stelle Abstriche macht. Zum Staatsbürgerkundeunterricht sagt sie im Nachfrageteil:

Staatsbürgerkunde war nich so mein Ding. (I: Warum?) Ich könnte das eben gar nicht so richtig sagen warum. Oder ich- ich möcht es mal so sagen, zum Beispiel hab ich immer die Ökonomie des Kapitalismus besser verstanden als die des Sozialismus. Und dort war schon immer n Knackpunkt (I: Mhm). Weil, ich konnte das irgendwie nicht richtig greifen (I: Ja), ich konnte es nicht richtig begreifen. Aber ich hab es halt mitgemacht, ich hab mir keen großen Kopp drum gemacht. (Z. 627–634)

Das Unterrichtsfach Staatsbürgerkunde wertet sie ab. Damit positioniert sie sich als eine, die nicht alles, was ihr in der Schule beigebracht wurde, als wertvolle Bildungserfahrung liest. Mit jener Artikulation macht sie für die Zuhörer:in deutlich, dass sie reflektiert über die in der DDR erhaltene Bildung nachdenkt, die Bildung auch kritisch einschätzend beurteilt. Sie sagt, dass sie mit dem Staatsbürgerkundeunterricht nicht wirklich etwas anfangen konnte. Warum sie ihn nicht mochte, meint sie zunächst, könne sie gar nicht so recht sagen. Schließlich findet sie aber ein Beispiel, an dem sie es festmachen kann: die Ökonomie des Sozialismus habe sie über den Unterricht nicht richtig „greifen“ bzw. „begreifen“ können. Den des Kapitalismus aber schon. Eigentlich hätte sie im Staatsbürgerkundeunterricht vom Vorzug des sozialistischen Wirtschaftssystems überzeugt werden müssen. Das scheint aber nicht funktioniert zu haben. Die Erklärungen zum sozialistischen Wirtschaftsprinzip waren ihr weniger eingängig als die zum kapitalistischen Wirtschaftssystem. Die dahinterstehende Ideologie konnte sie nicht nachvollziehen und trotzdem hat sie „es halt mitgemacht“, ohne sich einen „großen Kopp drum“ zu machen.

Zu fragen ist nun, warum sie sich gerade zum Staatsbürgerkundeunterricht negativ positioniert. Gegebenenfalls liegt es daran, dass der Staatsbürgerkundeunterricht im Nachwendediskurs oft kritisch gesehen wurde, wurde er doch von mehreren Wissenschaftler:innen als Instrument staatlicher Propaganda gelesen, das dazu diente, die ideologische Überzeugung der regierenden Partei zu verbreiten und Schüler:innen in die sozialistische und kommunistische Ideologie einzuführen. Er wurde als Instrument politischer Indoktrination betrachtet, der

die freie Meinungsäußerung unterdrückte (Grammes et al. 1996). Er wurde als ein Unterrichtsfach gesehen, das

„ein dichotomes Welt- und Gesellschaftsbild in Form eines unvereinbaren Gegensatzes von Sozialismus und Imperialismus beziehungsweise Kapitalismus zugrunde gelegt“ hat und er „galt [...] als zentrales Instrument zur politischen Erziehung der DDR-Jugend.“ Gleichzeitig blieb er „jedoch stets hinter diesen Ansprüchen einer marxistisch-leninistisch begründeten Überzeugungsbildung zurück“ (Jehle 2018).

So auch bei Christa Müller.

Die Inhalte des Staatsbürgerkundeunterrichts haben sie nicht überzeugt. Sozialistische Werte eignete sie sich eher über andere Unterrichtsinhalte, nicht aber über den Staatsbürgerkundeunterricht an. Indirekt artikuliert sie, mit den indoktrinären Vermittlungsweisen im Staatsbürgerkundeunterricht nichts anfangen zu können, war es doch kein Fach, das ihr für die Zukunft taugliche und lebenspraktische Erfahrungen vermittelte.

Nun ist der Staatsbürgerkundeunterricht das einzige von ihr belegte Fach, an dem sie Kritik übt. Alle anderen von ihr eingebrachten Fächer hingegen hebt sie positiv hervor. Damit schließt sie sich dem Narrativ vieler ehemaliger DDR-Bürger:innen an, die den Staatsbürgerkundeunterricht nicht positiv konnotiert erinnern. Eigentlich hätte sie als Schülerin lernen müssen, dass der Sozialismus das bessere Wirtschaftssystem sei als der Kapitalismus. Sie selbst empfand das Argument aber nicht als eingängig, meinte, nicht begriffen zu haben, warum das so sei. Damit präsentiert sie sich als eine, die in Distanz mit dem Fach geht, sich aber dennoch nicht aktiv gegen den Unterricht stellte und es eher passiv durchlief. Entsprechend nimmt sie auf expliziter Ebene Abstand davon, dass sie indoktriniert wurde und weist sich damit die Agency eines gewissen Widerstands zu. Auf impliziter Ebene, in der Wertevermittlung und Praxisorientierung, die sie über andere Fächer erlernte, zeigt sie sich aber als eine sozialistisch geprägte Persönlichkeit, ohne aber darauf hinzuweisen.

Ein weiterer Kritikpunkt, den sie hat und im Nachfrageteil anführt, ist, dass sie in der Schule wenig Fremdsprachen gelernt habe:

Und für mich wars och, was ich och manchmal nich verstanden hab, in der ganzen Bildung, dass eben so ne Fächer, wie zum Beispiel Englisch Lernen oder Französisch Lernen, dass so was, wenn dann nur, wenn man in die Erweiterte Oberschule ging, gelehrt wurde oder man konnte es fakultativ machen, dann irgendwo. Also dass man diese Sachen so- so mitunter vernachlässigt hat für den normalen Schulbetrieb (I: Mhm), weil ich dann eben och später dringend Englisch gebraucht hab und ich musste es eben dann schnell aneignen und lernen. (Z. 600–607)

Tatsächlich galt ab 1951 bis zur Wiedervereinigung die Regelung, Russisch zur obligatorischen ersten Fremdsprache ab der 5. Klasse zu machen (für die R-Klassen ab Klasse 3). In der 7. Klasse konnte dann fakultativ Englisch oder Französisch als 2. Fremdsprache gelernt werden. Die dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden waren mit zwei bis drei Unterrichtsstunden pro Woche verhältnismäßig niedrig angesetzt. Entsprechend wurde dem Erlernen der 2. und 3. Fremdsprache nur wenig Bedeutung beigemessen (Wagner 2016, S. 30 f.). Da die 2. Fremdsprache in der POS fakultativ und nur in der EOS ab Klasse 9 verpflichtend war, haben in der Generation von Christa Müller nur wenige Schüler:innen Englisch oder Französisch als 2. Fremdsprache gelernt.²⁵

Christa Müller benennt die Leerstelle des für sie fehlenden Englischunterrichts, war Englisch für sie als Sekretärin doch eine wichtige Sprache. Sie hatte, wie sie sagt, nicht die Gelegenheit, in der Schule Englisch zu lernen, besuchte sie doch keine erweiterte Oberschule und ging sie anscheinend nicht in eine Schule, in der die 2. Fremdsprache angeboten wurde. Sie weiß, dass an anderen Polytechnischen Oberschulen eine 2. Fremdsprache angeboten wurde, erwähnt dies aber im unbestimmten „irgendwo“ und „fakultativ“ und sagt damit, dass kaum jemand Englisch erlernt habe, als sie Schülerin war. Es war kein Pflichtfach. Für ihre berufliche Entwicklung fehlten ihr dann die Grundfertigkeiten in der Sprache. Entsprechend musste sie ihre fehlenden Kompetenzen in einem Abendkurs nachholen. Lieber wäre ihr gewesen, Englisch auch in der Schule gelernt zu haben. Darin steckt der Wunsch in der Schule vielseitig auf jegliche Lebenslagen im weiteren (Berufs-)Leben vorbereitet zu werden. Der fehlende Englisch- oder Französischunterricht wird von ihr aber nicht politisch eingeordnet. Sie steht der Leerstelle nur ratlos gegenüber, passt sich die Lücke bei ihr doch nicht in ihr Narrativ der ganzheitlichen Ausbildung junger Menschen ein, die ihr zufolge allen eine umfassende, an Lebenspraxis orientierte Bildung ermöglichte.

4.1.5 Erinnerungen an die Pionierorganisation und die FDJ

Neben der schulischen Institution war auch die Pionierorganisation, die Jugendweihe und die Mitgliedschaft in der FDJ eine von Beginn an zentrale Sozialisationsinstanz für Schulkinder innerhalb der DDR. Christa Müller gehörte zu jenen, die Mitglied waren. Sie sagt:

25 1964, als Christa Müller in der 10. Klasse war, hatten gerade einmal 6,9 Prozent aller Zehntklässler:innen Englisch. Erst ab den 1980er Jahren stieg kontinuierlich der Anteil jener, die in der POS Englisch als 2. Fremdsprache lernten. Hatten 1982 schon 57,7 Prozent aller Zehntklässler:innen Englischunterricht, waren es 1989 bereits 71,2 Prozent (Köhler/Rochow 2008, S. 33).

Also ich [...] hab ja alles durch, die ganzen Pioniere: Jungpioniere, Thälmann-Pioniere (I: Mhm) und FDJ (I: Mhm) und war dann auch FDJ-Sekretär an der Schule. (Z. 468–471)

In summierender Aufzählung berichtet sie davon, in allen Instanzen der staatlichen Kinder- und Jugendorganisation mitgewirkt zu haben und damit als sich selbst autorisierende Zeitzugin über die Organisationen sprechen zu können. Spätestens ab ihrer Tätigkeit als FDJ-Sekretärin hat sie sich aktiv um die Belange der Jugendorganisation gekümmert, immerhin leitete sie in ihrer Funktion als FDJ-Sekretärin die Grundorganisation der FDJ an ihrer Schule, war für die Organisation und Durchführung verschiedener Aktivitäten der FDJ in ihrer Schule zuständig, seien es politische Bildungsveranstaltungen, Freizeitaktivitäten, kulturelle Veranstaltungen oder auch Wettbewerbe. Wie sie sich erinnert und was für sie erzählenswert ist, sind Themen der folgenden Ausführungen.

Für sie ist es ein Selbstverständnis, Mitglied gewesen zu sein, wie sie es schon in ihrer Stegreiferzählung artikuliert. Sie sagt:

Wir sind halt so da reingewachsen, auch mit dem-, bei den Pionieren, dass wir n Halstuch tragen mussten und dass wir uns mit Pioniergruß begrüßt haben und so. Das gehörte zum alltäglichen Leben dazu. (Z. 116–118)

Pioniermitglied zu sein, wird von ihr, vermittelt über das „wir“, als Gemeinschaftserfahrung charakterisiert. Christa Müller positioniert sich als eine von vielen, die sich nicht bewusst und aktiv für die Mitgliedschaft bei den Pionieren entschied. Für sie wie auch alle anderen habe sich ihrer Aussage nach die Mitgliedschaft einfach so, ohne eigenes Zutun, ergeben.

Als Zeichen der Zugehörigkeit das Halstuch zu tragen, sich mit dem Pioniergruß zu begrüßen und damit nach einer vorgegebenen Norm zu handeln, wird von ihr als legitimes, kaum zu hinterfragendes Momentum präsentiert, auch wenn sie über die Formulierung, dass sie und ihre Klassenkamerad:innen das „Halstuch tragen mussten“ artikuliert, dass hier ein gewisser Zwang zu einer bestimmten Kleiderordnung bestand. Gleichzeitig positioniert sie die mit dem Pionierwesen einhergehenden Erkennungszeichen als für die Zeit ihrer Kindheit für normal anzusehende Symbole. Es „gehörte zum alltäglichen Leben dazu“. Im die Pionierorganisation verteidigenden Modus argumentiert sie:

Ich sehe darin auch gar nichts Verwerfliches, hab ich nie gesehen (I: Mhm), weil das, was dort für die Kinder alles gemacht wurde, an- an Nachmittagen, also über biologische Dinge, also Verständnis zu machen, chemische Dinge Verständnis zu machen, da gabs halt die verschiedensten Richtungen, die man da besuchen konnte und machen konnte, och musikalisch, also über äh Lernen von Musikinstrumenten (I: Mhm) bis Volkstanzgruppen (I: Mhm) und ich ging dann in meiner Kindheit von meinem

siebten Lebensjahr bis zum zwölften Lebensjahr ins Kinderballett, weil ich halt so musisch veranlagt war, wie meine Eltern das so sagten. Ich hab och gerne gesungen. [...] Also ich könnte nie sagen, wir mussten uff der Straße unser Leben verleben, des gabs nich, also wir ham immer zu tun gehabt (I: Mhm, Mhm) und da wurde eben auch viel dafür getan. (Z. 78–90)

In die Beschreibung des vielseitigen Angebots, das innerhalb der Pionierorganisation geboten wurde, steigt sie mit einer Entgegnung auf einen nicht geäußerten Vorwurf ein. Sie sähe in ihrer Mitgliedschaft „auch gar nichts Verwerfliches“, habe sie auch „nie gesehen“. Damit drückt sie aus, dass sie in der Mitgliedschaft nichts moralisch Falsches oder Anstößiges sieht. Proaktiv entgegnet sie damit einem möglicherweise formulierten Vorwurf. Sie geht den Weg der vorsorglichen Abwehr gegenüber dem Argument einer möglichen Indoktrination und des Zwangs, dem dann eine positive Evaluierung der eigenen Mitgliedschaft und Aktivitäten folgt.

Die Pionierorganisation war aus Sicht von Christa Müller eine rechtmäßige, legitime Organisation, was sie v.a. durch die inhaltlichen Angebote, die sie Kindern ermöglichte, belegt. Denn für Kinder bot die Pionierorganisation, Christa Müller zufolge, interessante, ganzheitliche Angebote und Beschäftigungsmöglichkeiten. So erinnert sie sich an eine breite Palette verschiedener AGs, seien es naturwissenschaftliche, musikalische oder sportliche.²⁶ Aus diesen zahlreichen Angeboten hätten die Pioniermitglieder auswählen können, waren nicht verpflichtet ihnen ggf. unliebsamen Beschäftigungen nachzugehen. Ihre Eltern plädierten dafür, dass sie ihren Anlagen nachgehe, im Kinderballett und vielleicht auch in einen Chor mitwirken solle. Positiv evaluierend sagt sie, dass die Pionierorganisation dank der AG-Angebote gute, förderliche Beschäftigungsmöglichkeiten für den Nachmittag bot. Die Kinder ihrer Generation mussten sich nicht auf der Straße herumtreiben, sondern gingen aus ihrer Sicht sinnvollen und sicheren Freizeitaktivitäten nach.

Den Ausführungen liegt ein bestimmtes normiertes Bild vom Kind und von Gesellschaft zugrunde: Kinder, die sich auf der Straße herumtreiben, gehen ihrer Perspektive nach keiner sinnstiftenden Beschäftigung nach. Von ihr werden Freizeitbeschäftigungen mit pädagogisch vorgegebenen Bildungsinhalt als wertvoll erachtet. Freies Spielen auf der Straße zählt nicht dazu. Kinder brauchen Beschäftigung, angeleitet durch Pädagog:innen, die ihnen etwas beibringen. Und genau das wurde ihr, ihrer Positionierung nach, innerhalb der DDR als Kind geboten.

26 Die positive Evaluation Christa Müllers entspricht auch den Rechercheergebnissen von Leonore Ansorg, die sich intensiv mit den Gründungsjahren der Pionierorganisation auseinandersetzte. Sie schreibt, dass Pioniere im naturwissenschaftlich-technischen Bereich, im gesellschaftswissenschaftlichen und künstlerischen Bereich sie interessierenden Aktivitäten nachgehen konnten. „In den Arbeitsgemeinschaften fanden viele Kinder eine anregende Betätigung, durch die sie ihre Interessen und Neigungen entwickeln konnten, die unter Umständen ansonsten unbeachtet geblieben wären“ (Ansorg 1997, S. 100).

Sie lobt die Angebote, indem sie sagt: „da wurde eben auch viel dafür getan“, sodass die Kinder eben gerade nicht auf der Straße ihre Zeit verleben mussten.

In ähnlicher Weise evaluiert sie auch die regelmäßig mittwochs stattfindenden Pioniernachmittage:

Bei den Pionieren [...] war des [...] so, dass wa jede Woche einen Pioniernachmittag hatten (I: Mhm) und bei diesem Pioniernachmittag ging es och nich um politische Dinge (I: Mhm), sondern des was n ganz-, die wurden halt so gestaltet, dass man verschiedene Beschäftigungen och hatte. Es war ja so organisiert, es gab an jeder Schule einen Pionierleiter, der richtig wie n Lehrer oder n Erzieher oder n Horterzieher oder irgend sowas angestellt war (I: Mhm) und der hat das ja dann organisiert, was dann gemacht wurde. Also gab es dann entweder Liedernachmittage (I: Mhm) mit Musik (I: Mhm) [...], dann gabs Nachmittage wo wir uns mit- mit Schriftstellern (I: Mhm) auseinandergesetzt haben, verschiedensten Arten (I: Mhm), mit Bertolt Brecht zum Beispiel (I: Mhm), alles was da ne Rolle spielte, und- und dann hier Anna Seghers, is ja och n Begriff, äh „Das siebte Kreuz“, also alles über diese alten Romane, die da geschrieben wurden (I: Mhm). Also es waren schon Nachmittage, die dazu beigetragen haben eigentlich des Allgemeinwissen (I: Mhm, Mhm), was man so als Kind mitbringen müsste, noch mit zu erweitern (I: Ja). Wir haben och Sport gemacht oder wir ham mal einen Nachmittag nur im Schulgarten verbracht, wo dann eben gepflanzt wurde oder geerntet wurde, je nachdem was gerade anfiel und im Winter, des war immer sehr schön, da hatten wir eben och die Pioniernachmittag gehabt, bringt jeder seine Skier mit, und dann sind wir, gut, wir hatten ja gut viel Schnee immer gehabt, und dann sind wir Ski gefahren (I: Mhm). Oder wir haben Schnitzeljagden gemacht. Sagen se mal heute, wer noch weeiß was ne Schnitzeljagd is, weiß keener mehr. Alles so ne Dinge (I: Mhm), oder Räuber und Gendarm gespielt (I: Mhm). Die eene Gruppe das und die andern mussten se fangen. Also all diese Sachen und des warn schon interessante Dinge. (Z. 649–672)

Im erklärenden Modus präsentiert sie die Pioniernachmittage als solche, die einmal jede Woche stattfanden. In Abgrenzung zu einem wieder nicht geäußerten Vorwurf erläutert sie, dass es bei den Pioniernachmittagen nicht „um politische Dinge“ ging, sondern um „verschiedene Beschäftigungen“. Damit negiert sie den öffentlichen Diskurs der politischen Indoktrination. Organisiert durch einen „Pionierleiter“, wurde Christa Müller zufolge verschiedenen Beschäftigungen nachgegangen. Wichtig ist ihr zu betonen, dass der „Pionierleiter“ wie auch ein Lehrer oder Erzieher in der Schule „angestellt war“, d.h. für seine Arbeit bezahlt wurde und dies nicht ehrenamtlich betrieb. Er war dann auch verantwortlich für die Vielzahl von Beschäftigungsmöglichkeiten, die Christa Müller im summarisch aufzählenden Modus erinnert: es gab Liedernachmittagen, Lesekursen, Sport und Schulgartenarbeit wie auch Gemeinschaftsspiele. Ihrer Positionierung nach ging es um Bildung, Sport und Spiel und damit um unpolitische, vielfältige bildungs- und spaßorientierte Angebote.

In ihrer Aufzählung benennt sie aber auch wer und was gelesen wurde: Bertold Brecht und Anna Seghers. Dass mit dem Lesen beider dann eben doch am Sozialismus orientierte Inhalte vermittelt wurden, bleibt von Christa Müller unerwähnt und wird nicht reflektiert. Mit der Benennung beider verweist sie auf Autor:innen und Werke von linksorientierten Exil-Literat:innen, die zur Zeit des Nationalsozialismus ins Ausland fliehen mussten und nach dem Krieg ihren Wohnort in der DDR wählten, da sie sich hier ein gleichberechtigteres und besseres Leben versprachen. Sie verweist auf Autor:innen, die Texte mit einem klaren politischen Standpunkt verfassten. Im beispielhaft von ihr erwähnten Roman „Das siebte Kreuz“ von Anna Seghers (Erstveröffentlichung 1942) geht es z.B. um sieben Häftlinge, die während der Zeit des Nationalsozialismus aus einem Konzentrationslager flüchten, bei der sechs der Entflohenen entweder gefasst werden oder auf der Flucht umkommen. Es ist ein Buch, das darauf aufmerksam machen möchte, dass der Faschismus in Zeiten des Nationalsozialismus bekämpft wurde, die Nationalsozialist:innen damit nicht allmächtig waren.

Die für Kinder mit der Literatur von Brecht und Seghers einhergehende mögliche politische Prägung bleibt für Christa Müller aber unerwähnt und vermutlich auch unreflektiert. Sie thematisiert diese angelegte Prägung nicht, sondern ordnet die beiden Autor:innen als Beitrag zu einem für Kinder notwendigen Allgemeinwissen ein. Damit deutet sie die Beschäftigung mit den Autor:innen nicht in einen etwaigen ideologisierenden Kontext, sondern verortet sie in ein systemunabhängiges Wertesystem, das ihr und den anderen Mitgliedern der Pionierorganisation ihrer Positionierung nach durch die Pionier-nachmittage ermöglicht wurde.

Für sie ist es wichtig, die abwechslungsreichen Beschäftigungsmöglichkeiten, die den Kindern durch die von Pionierleiter:innen angeleiteten Nachmittage ermöglicht wurden, in den Mittelpunkt zu rücken. Besonders wichtig ist ihr, dass in den Angeboten das kollektive Sein und Tun gefördert wurde, eine pädagogische Umsetzung, die sie im Vergleich zur heutigen Kindheit und Jugend vermisst, stellt sie doch die von ihr erlebte Vielfalt eine Gegenwart gegenüber, die vermeintlich ärmer an pädagogisch orientierten Beschäftigungsmöglichkeiten ist, bei der sich niemand so vorbildlich um die über die Schule hinausgehende Prägung der Kinder kümmert und sie deshalb gar nicht mehr wüssten, was z.B. eine „Schnitzeljagd“ sei oder wie „Räuber und Gendarm“ gespielt werden. Damit positioniert Christa Müller die Arbeit der Pionierorganisation als universal gültige, in mehreren Gesellschaftssystemen umsetzbare humanistische Bildungsarbeit. Die politische Beeinflussung thematisiert sie hingegen nicht explizit, würde sie ggf. sogar abstreiten, würde sie danach gefragt werden und das, obwohl die politische Beeinflussung vor dem Hintergrund der Benennung der beiden sozialistisch geprägten Autor:innen in ihrer Erläuterung enthalten ist.

Im weiteren Verlauf des Interviews reflektiert sie dann auch die ihr in Erinnerung gebliebenen Inhalte der FDJ-Nachmittage:

Und als es dann in die FDJ-Sparte da reinkam, äh, dann warn da ähnliche Nachmittage (I: Ja), nur uf nem andern Niveau (I: Ja, Ja), also uf nem höheren Niveau (I: Ja), dass man dann eben schon mehr ins Erwachsenenalter, da wurden dann och Aufklärungsnachmittag, also wo aufgeklärt wurde, über Sexualität und alles Mögliche, was man dort so hat (I: Mhm). Wir haben och mal Nachmittage über Modetrends gemacht, äh, für die Mädchen und (I: Mhm) also verschiedenste Richtungen (I: Mhm). Literaturnachmittage, jeder hat gesagt „ich hab das Buch gelesen, oder das“ oder Musik und da konnte och mal jemand sagen „Na, ich find die Beatles toll“, als die da noch kamen oder die Zeit mit Elvis Presley, die da och war, da hat denen keiner n Kopf abgerissen. (Z. 675–684)

Wie schon die Pioniernachmittage werden auch die FDJ-Nachmittage ganz unbescholten, frei von jeglichen politischen Inhalten erinnert. Ihrer Erinnerung nach ging es um für Jugendliche interessante Themen, die sie mit einem Erwachsenenwerden verknüpft: sexuelle Aufklärung, Mode, Literatur und Musik und die Unterhaltungen darüber. Die FDJ-Nachmittage, in der die Sexualaufklärung Thema war, wird von ihr noch passiv erlebt markiert. Jene zur Mode und Literatur hingegen als aktiv, auch von den Jugendlichen gestaltete. Die Gestaltung der Nachmittage war ähnlich derer in der Pionierorganisation, vor dem Hintergrund einer entwicklungspädagogischen Perspektive aber aus ihrer Sicht auf einem höheren, die Jugendlichen ansprechendem Niveau. Es wird der Anschein erweckt, als wären die Nachmittage inhaltlich dann von den Interessen der Jugendlichen getragen. Sie durften sie interessierende Bücher besprechen, sich auch über westliche Musik austauschen, ohne dass das für die Jugendlichen negative Konsequenzen in sich trug.

Indem Christa Müller dies erzählt, positioniert sie sich erneut gegen ein im öffentlichen Diskurs thematisiertes Narrativ: dem des Verbots von Westmusik oder Westunterhaltung, wie es immer wieder in Erinnerungen an die DDR-Zeit hervorgebracht wird. Sie kann sich an solche Verbote nicht erinnern, ganz im Gegenteil, in der FDJ wurde gar Raum geschaffen, um über den positiven Eindruck, den man als Jugendliche:r von den Beatles oder Elvis Presley hatte, zu diskutieren.

Christa Müller nun kann das erzählen, war sie doch in einer Zeit Jugendliche, als die SED mit dem Jugendkommuniqué von 1963 den Eindruck vermittelte, dass Aufbruch und Veränderung möglich wurden, der Jugend mehr Vertrauen und Verantwortung zugetraut wurde und das Jugendradio DT64 eingeführt wurde (Bosse 2022).

Nicht Verbote werden von ihr angesprochen, sondern eine große Toleranz auch gegenüber westlichen Inhalten. Wieder argumentiert sie im verallgemeinernden „wir“ und wieder entkräftet sie ungesagte politisierende Vorwürfe gegenüber der FDJ-Arbeit, die sich in den 1950er Jahren in der klaren Ablehnung gegenüber dem „Rock’n’Roll“ und in den 1960er Jahren gegenüber der Beatmusik zeigten.

Die Erinnerungen an die Pioniere und die FDJ sind für Christa Müller also positiv evaluierte, entpolitisierte, dem Alter entsprechende Beschäftigungsmöglichkeiten,

die als wertvolle Bildungserfahrungen präsentiert und verteidigt werden und zumindest bei den Aktivitäten der Pioniere in Abgrenzung zu einer weniger reichen Kindheit der Gegenwart gesetzt werden. Sie werden von ihr als wichtige Organisationsformen für Kinder und Jugendliche mit ganz unbescholtenen, politisch unverdächtigen Inhalten präsentiert und damit als legitime, eigentlich auch erhaltenswerte Organisationsformen artikuliert.

4.1.6 Erinnerungen ans Ferienlager

Neben der Mitgliedschaft bei den Pionieren und in der FDJ, erzählt Christa Müller wie fast jede:r Befragte der Studie, in den Sommerferien Urlaub im Ferienlager gemacht zu haben. Die Interviewerin fragt: „Und die Sommerferien? Bis auf Ihre Urlaube mit den Eltern, was ham Sie da gemacht?“ Und Christa Müller antwortet mit:

Da war ich im Ferienlager (I: Ah, Ja.). Mhm, es gab immer die Möglichkeiten in Ferienlager zu fahren, äh, durch die Wismut und ähm (I: Ja) da wurden wir mit Bussen, also wurden mit Bussen abgeholt und es waren immer große Zeltlager gewesen, mit Verpflegung und allem Drum und Dran. Aber ich bin in meinem ganzen Leben, warten Sie mal, also in meinem Schulleben drei Mal ins Ferienlager gefahren (I: Mhm). Ich wollte nich mehr (I: Mhm). Ich war keen so n Mensch so. Des mag ich heut noch nich: Camping, Zelten, sowas, des mag ich nich (I: Ja). Des is nich meine Welt, des geht mir zu sehr drunter und drüber da (I: Ja), also da muss man dafür geboren werden, sag ich immer. (Z. 992–1004)

Christa Müller erzählt davon, dass sie über den Betrieb ihres Vaters ins Ferienlager fahren konnte und drei Mal das Angebot angenommen hat. Das Ferienlager wird von ihr als großes Zeltlager mit „Verpflegung und allem Drum und Dran“ erinnert. Es ist also eine die Kinder mit Allem umsorgende Freizeitmöglichkeit. Erinnerungen an politische Indoktrinationen thematisiert sie auch hier nicht. Wichtiger ist ihr, ihre Haltung zum Zelten und Campen zu artikulieren. Es sei nicht ihre Welt, weswegen sie hier – anders als an anderen Stellen – keine großen, positiven Erzählungen dazu hat und die Ferienlageraufenthalte für sich auch nicht als schönes Kindheitsnarrativ thematisiert.

4.1.7 Zusammenfassung der Positionierung von Christa Müller

Fassen wir die Ergebnisse der Analyse zusammen: Christa Müller positioniert sich als eine unpolitische, unideologische und an human(istisch)en Werten orientierte Person, die sich im Positiven an ihre Kindheit und Jugend in der DDR

erinnert. Ihre Erinnerungen sind geprägt von tiefer Dankbarkeit und einer idealisierten Sicht auf die Erziehung und Bildung in der DDR. Mit jener Grundorientierung zeigt sie sich als eine Person, die die DDR von negativen Konnotationen freisprechen möchte. Sie bewertet die DDR nicht nur wiederholt verallgemeinernd positiv, sondern tritt proaktiv negativen, im Interview nicht von der Interviewerin eingebrachten Erzählungen zur DDR mit die DDR positiv bewertenden Narrativen entgegen. Ihr Erzählstil entspricht, White (1986) folgend, dem des organisistischen Modells der Schlussfolgerung. Müller-Funk (2008, S. 135) schreibt, White interpretierend, dass im

„organisistische Modell“ [...] die einzelnen Phänomene als Momente eines großen synthetischen Geschehens [gesehen werden], in dem Mikro- und Makrokosmos aufeinander bezogen sind. Der Organismus spricht von leitenden Prinzipien und Ideen. Der integrative Charakter des Geschichtsverlaufs wird hervorgehoben.“

Mit ihren Erinnerungen legt sie nahe, dass es in der DDR keine Einschränkungen in der Meinungsfreiheit gegeben habe, Andersdenkende nicht verfolgt wurden oder die Pionierorganisation nicht der politischen Prägung diene. Durch ihre Argumentation schafft sie einen Diskurs der Legitimation der DDR als rechtmäßigen Staat.

Darüber hinaus arbeitet sie sprachlich häufig mit den Mitteln der Vergemeinschaftung. Nicht nur sie würde sich positiv an die DDR erinnern, sondern auch zahlreiche Menschen ihres Umfelds. Damit versucht sie zu vermitteln, dass ihre positive Bewertung der DDR für die in der DDR Aufgewachsenen, zumindest für die ihrer Generation, verallgemeinerbar sei. In ihrer Argumentation greift sie beständig auf einen Vergleich zwischen Gegenwart und Vergangenheit zurück. Die Vergangenheit wird von ihr aufgewertet, die Gegenwart abgewertet.

Stilistisch arbeitet Christa Müller vorwiegend mit den Mitteln der Argumentation. Sie wählt kaum Mittel der Erzählung. Christa Müller erinnert sich nicht wertfrei gegenüber ihren Kinder- und Jugendtagen. Sie ordnet ein und bewertet.

Schon in der Stegreiferzählung zu ihren Erinnerungen an die Kindheits- und Jugendtage nehmen die von ihr besuchten Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen, insbesondere die Schule, aber auch die Pionierorganisation und in Ansätzen die FDJ einen beachtlichen Stellenwert ein. Sie scheinen ihr – neben einigen Erzählungen zu ihrer Familie – außerordentlich wichtig, um ihre während ihrer Kindheit und Jugend gemachten Erfahrungen zu präsentieren. Einen Schwerpunkt, den sie bei der Charakterisierung ihrer Schulerfahrungen setzt, sind die ihr vermittelten Werte, die zusammengefasst im Leitspruch „Edel sei der Mensch, hilfreich und gut“ kulminieren. Darüber hinaus ist es ihr wichtig kenntlich zu machen, dass sie praktisch orientierte Fähigkeiten erlernte. Im Nachfrageteil zu den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen der DDR berichtet sie mit sehr warmen Worten vertiefend über ihre positiven

Erfahrungen, die sie innerhalb der Institutionen gemacht hat und stellt sie auch hier beständig einem die Gegenwart abwertenden Narrativ gegenüber.

Inhaltlich thematisiert sie ihre Kindheit und Jugend als schöne Phasen der Entwicklung und Entfaltung. Das von ihr entworfene Bild vom Kind und Jugendlichen entspricht dem eines sich in Entwicklung befindenden Gesellschaftsmitglieds, das auf die (berufliche) Zukunft vorbereitet wird und das den ihm beigebrachten Inhalten vertrauen kann. Die Erwachsenen sind in ihrem Narrativ per se die Wissensträger, die ihr Wissen, ihre Normen und Werte in bester Absicht an die Kinder weitergeben. Die Aufgabe der Kinder sei es, den Autoritäten zu folgen, kooperativ und diszipliniert zu sein. Einen Schwerpunkt legt sie auf die ihr in ihren Kindertagen vermittelten Werte. Es sind Werte der Mitmenschlichkeit und Gemeinschaftsorientierung, des Verständnisses für andere sowie eine anti-faschistische und eine demütige Haltung. Jene ihr in der DDR beigebrachten Werte, die ähnlich im Jugendgesetz der DDR hinterlegt sind (Jugendgesetz der DDR 1974, § 1. (2)), werden von ihr aber nicht als sozialistische Werte markiert. Es sind Werte, die auch in der an sozialer Marktwirtschaft orientierten Demokratie ihre Gültigkeit beanspruchen könnten. Insgesamt zeigt sich bei ihr, dass sie die DDR und ihre Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen insgesamt tendenziell unideologisch und im Hinblick auf diese Werte als beispiellos positiv liest.

Sich selbst beschreibt sie eingebettet in eine liebevolle, pragmatisch orientierte Familie der Arbeiterklasse, die in für ihre Zeit typischen bescheidenen Verhältnissen lebte. Anders als durch die Beschreibung von Ahbe und Gries (2007) zu vermuten gewesen wäre, scheint an keiner Stelle eine Klage über die durch die Nachkriegszeit bedingte Not auf. Ihre Eltern charakterisiert sie als an Arbeit und Gemeinschaftssinn orientiert, die sich ähnlich wie ihre Nachbarn innerhalb der DDR eingerichtet haben. Sie berichtet in den frühen Kindertagen insbesondere von ihrer Mutter und später von ihrer Oma betreut worden zu sein. Erinnerungen an die von Ahbe und Gries für ihre Generation in den Mittelpunkt gestellte frühe Verantwortungsübernahme teilt sie nicht mit. Auch Aspekte politischer Repressionen, der Unterdrückung, Diskriminierung Andersdenkender oder Indoktrination wehrt sie ab. Für sie war das Leben in der DDR ein glückliches.

Entsprechend kann sie eher als Teil der von Lindner (1996, 2003) bereits für ihren Jahrgang als „integrierte Generation“ charakterisierte Person gelesen werden. Bei ihr zeigt sich, dass Erziehung und Bildung im Sinne sozialistischer Ideologie erfolgreich waren. Sie wurde ohne Widerspruch Pionier, war „Wandzeitungsredakteur“, feierte die Jugendweihe, trat der FDJ bei und übte das Amt des „FDJ-Sekretärs“ aus. Im Gegensatz zu den Beobachtungen von Ahbe und Gries (2007) identifiziert sie sich tiefgehend mit den ihr vermittelten Werten und hebt besonders die positiven Momente ihrer Kindheit und Jugend hervor. Sie hat, wie von Lindner (1996, 2003) für die „integrierte Generation“ besprochen, eine hohe Identifikation mit der DDR. Insbesondere die moralischen Ansprüche des Sozialismus als Ideologie hat sie verinnerlicht, ohne diese aber als solche zu

bezeichnen. Sie erinnert sich als in die Verhältnisse eingepasste und mit ihren Lebensumständen zufriedene Person. Entsprechend kann sie auch nicht nachvollziehen, warum vor dem Mauerbau 1961 so viele in ihrem Umfeld flohen oder über eine Flucht nachdachten, hatten sie in der DDR doch ihren Erinnerungen nach alles, was es zum Leben brauchte.

Am Bildungssystem der DDR kann und will sie kaum Kritik üben, habe sie doch ihrer Erinnerung nach besser und inhaltsreicher gelernt als die heutige Generation, wurde sie umfassend und hervorragend gebildet und habe sie ansprechende, altersangemessene Beschäftigungsangebote erhalten, in denen sie sich auf vielen Ebenen ausprobieren und entfalten konnte. Entsprechend kann und will sie sich nicht beklagen. Ganz im Gegenteil. Sie sagt in einer als absolut gesetzten positiven Betrachtung eine „tolle Schule“, gehabt zu haben. Sie wie auch ihre Mitschüler:innen „hatten Spaß“, „hatten Lust uf Dinge“, hatten „aber och viel gelernt“. Wichtig ist ihr die Betonung von für sie wertvollen Bildungsinhalten, die sie auf ihre Zukunft vorbereiteten und praktische Anteile in den Mittelpunkt rückten. Sie konnte, wie sie betont, wertvolle Bildungserfahrungen machen, war beschäftigt und wurde (bis auf den fehlenden Unterricht in einer zweiten Fremdsprache) fundiert auf ihre berufliche Zukunft innerhalb der DDR vorbereitet.

Darüber hinaus stellt sie die in der DDR erfahrene humanistische Werteerziehung in den Mittelpunkt. Ihr wurden Werte wie Respekt und Disziplin, aber auch humane und soziale Werte, wie Mitgefühl, Fürsorge, Gemeinschaftssinn, Verständnis für andere und Demut beigebracht. Es sind Werte der (Mit-)Menschlichkeit. Sie habe nicht im das Heute abwertenden Überfluss gelebt, sondern konnte auch die kleinen Dinge schätzen. Dank der vermittelten Werte und Inhalte sei sie, wie auch andere ihrer Generation, zu einem charakterstarken, guten Menschen herangezogen worden, der anderen hilft, solidarisch ist und der Gesellschaft dient.

Die Pädagog:innen, denen sie in ihrer Kindheit und Jugend begegnete, charakterisiert sie als solche, die mit großer Professionalität, Zugewandtheit zum Kind, entwicklungspsychologisch angepassten und an Gemeinschaft orientierten Lehrmethoden arbeiteten. Entsprechend evaluiert sie sie als „tolle“ und „fantastische Lehrer“. Der Unterricht war für sie fachlich wie auch didaktisch hervorragend aufbereitet, wie sie v.a. am Beispiel des Deutsch- und Naturwissenschaftsunterrichts ausführt. Die einzigen, aus ihrer Sicht aber zu vernachlässigenden Einschränkungen, die sie macht, beziehen sich auf den Staatsbürgerkundeunterricht und das eingeschränkte Fremdsprachenangebot. Im Staatsbürgerkundeunterricht habe sie nicht die marxistisch-leninistische Ideologie verstanden. Das sähe sie aber nicht als problematisch an, habe sie sich doch kaum einen „Kopfumdruck gemacht“. In der Schule kein Englisch gelernt zu haben, habe die Schwierigkeit in sich getragen, nicht ideal auf ihre Zukunft als Sekretärin vorbereitet worden zu sein, aber das habe sie in einem Abendkurs nachholen können, sodass sie dies letztendlich dann auch nicht als Problem ansieht. Dass das eingeschränkte Fremdsprachenangebot auch ideologisch motiviert war, wird von ihr nicht

berücksichtigt. Die ideologische Ausrichtung des schulischen Angebots innerhalb der DDR wird in ihrem Sprechen über ihre Erinnerungen bagatellisiert und ausgeblendet. Ähnlich erinnert sie auch an die Angebote der Pioniere, der FDJ und die Ferienlagerbetreuung. Die Institutionen werden in ihrem Narrativ nicht ideologisierend gefasst, sondern ausschließlich als wunderbare Beschäftigungsmöglichkeiten mit einem breiten, altersgerechten und ansprechenden Angebot gesehen, die für die Mitglieder zur Entwicklung und Entfaltung eines ganzheitlich gebildeten Menschen beitragen und eine gute Ergänzung zur Schule boten.

Im Mittelpunkt ihres Narratives stehen die Erinnerungen an die schönen Momente und eine pragmatische Akzeptanz des Gesellschaftlichen. Ihre Erzählungen sind die einer um Harmonie bedachten dankbaren Pragmatikerin, die – ohne dass es seitens der Interviewerin eingeführt wurde – jegliche ideologisierenden Vorbehalte gegenüber der DDR abstreitet, die positiven Momente der Beschäftigung und Bildung in den Mittelpunkt rückt und damit als für sie sinnstiftende, unkritisch zu bewertende Erfahrung legitimiert. Die narrative Identität, die sie damit herstellt, ist eine, bei der sie kaum Abstand von dem im Sozialismus Gelernten nimmt, man könnte sogar noch weiter gehen und ihr unterstellen, dass sie das in der DDR Gelernte entpolitisiert als zeitlos gültig in Erinnerung bewahren möchte. Die Geschichte ihrer Kindheit und Jugend begreift sie als wertvolle Bildungsgeschichte, der sie sich voller Dankbarkeit erinnert. Der Fokus ihrer Erzählung ist auf Gemeinschaft, Solidarität und Unterstützung hin angelegt, bei der es gilt, Ältere zu respektieren und von ihnen zu lernen.

Insgesamt zeigt sich in der Analyse, dass Christa Müller sich als eine unpolitische und unideologische Person positioniert, die ihre Erinnerungen an die DDR als die der Mehrheit in der DDR Aufgewachsener entsprechend sieht und beispielhaft für ihre Generation und alle in der DDR Sozialisierten setzt. Hierbei arbeitet sie vorwiegend mit argumentativen Mitteln und unter Bezug auf menschliche Werte, um die DDR zu verteidigen, deren Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen sie im Vergleich zur Gegenwart als überlegen ansieht. Den Beweis hierfür erbringt sie sprachlich und inhaltlich immer wieder durch einen beständigen Vergleich mit ihren Enkelkindern, die stellvertretend für die gegenwärtige Generation der zu Erziehenden und Bildenden stehen.

Zusammengefasst könnte man ihre Form des Erinnerns als „Legitimationsgedächtnis“ bezeichnen, zeichnet sie doch ein positives, idealisiertes Bild der DDR, bei der die ideologischen Elemente als nebensächlich betrachtet werden. Sie legitimiert das System dadurch, dass ihr in der Schule, bei den Pionieren und in der FDJ human(istisch)e Werte beigebracht wurden, sie gut strukturierte Angebote wahrnehmen konnte und wertvolle Bildungserfahrungen machte. Jegliche möglichen systemkritischen Bezugnahmen auf das Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystem, wie Konformitätsdruck oder Benachteiligungen und Diskriminierungen Andersendender, fehlende Meinungsfreiheit u.a.m. werden von ihr nicht thematisiert bzw. rasch ausgeblendet oder gar negiert. Damit wird das von

ihr durchlaufene Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystem der DDR als leistungsfähiges, dem aktuellen System überlegenes und damit als für Kinder und Jugendliche wertvolles und angemessenes System präsentiert.

4.2 Gerd Schulz (*1948) – Erinnerungen eines Geflüchteten und Fluchthelfers

Zum *Interviewsetting*: Gerd Schulz, der seit Ende der 1990er Jahre als Zeitzeuge für die Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur tätig ist, meldete sich 45 Minuten nachdem das Projektteam eine Mail an verschiedene Museen, Bibliotheken und andere öffentliche Orte gesendet hat mit seiner privaten Kontaktmail. Er selbst erhielt den Aufruf über die Weiterleitung einer Gedenkstätte zur Aufarbeitung der SED-Diktatur und schrieb „gerne unterstütze ich, Gerd Schulz, geb. 1948 in [Dorf] bei [Stadt] Ihr Projekt. Sie können mich gerne kontaktieren.“ Das tat ich dann auch sofort, um mit ihm einen Termin für das Interview auszumachen. Als ich ihn anrief, begann er direkt über sein Leben zu erzählen. Hierbei stellte sich heraus, dass der Tag des Anrufs ein besonderer für ihn war. Er sagte „heute vor 55 Jahren is mir die Flucht [...] gelungen (I: Ja). 1966“ (Z. 309–310). Und weiter: „Ick geh nachher auch was essen mit meinem Freund, ich (I: Ja) hab den Tag immer mehr als meinen Geburtstag gefeiert“ (305–309). Damit markierte er, dass der Tag seiner erfolgreichen Flucht aus der DDR, 55 Jahren vor dem Telefonat, ein entscheidender Wendepunkt in seinem Leben war, er ihm große emotionale Bedeutung beimisst und der Tag selbst zu einem zentralen Bestandteil seiner Identität geworden ist. Nach 18 Minuten endete das erste Gespräch vor dem Hintergrund des angekündigten Besuchs. Der Freund war eingetroffen und klingelte an seiner Wohnungstür. Per Mail wurde ein weiterer Termin für ein ausführlicheres Telefongespräch vier Tage später ausgemacht. Dieses hatte dann eine insgesamt Länge von 165 Minuten. Auch hier stieg Gerd Schulz erneut ohne ein großes Vorgespräch in seine Erzählungen ein. In dem Interview machte er den Eindruck des routinierten Erzählers, der – vergleicht man auch die Aussagen aus dem kürzeren ersten Interview mit dem aus dem zweiten – häufig seine Geschichte erzählt und zuweilen sogar wortwörtlich Formulierungen wiederholte. Seine Erzählungen sind über die beständige Wiederholung also stark modelliert und aller Wahrscheinlichkeit nach auch an das angepasst, was bei den regelmäßig von ihm angebotenen Zeitzeug:innengesprächen gut ankommt. Wir haben es bei Gerd Schulz also mit einem routiniert agierenden, immer wieder seine autobiografische Geschichte erzählenden Zeitzeugen zu tun. Sein Motiv ist es, Aufklärungsarbeit gegenüber der DDR als Unrechtsstaat zu leisten. I.d.R. macht er es mit Erzählungen, in denen er über seine Flucht, seine politische Inhaftierung, die Geschichte seiner Tätigkeit als Fluchthelfer und die Hintergründe, die ihn dazu brachten, erzählt.

4.2.1 Biografische Skizze

Gerd Schulz ist zum Zeitpunkt des Interviews 73 Jahre alt. Er wurde 1948 als Erstgeborener seiner Familie in der Nähe von Berlin auf dem Gebiet der sowjetischen Besatzungszone geboren. Seine Mutter war zum Zeitpunkt seiner Geburt 23 Jahre alt, sein Vater 26. Zwei Jahre vor der Geburt von Gerd Schulz haben beide geheiratet. Seine Eltern haben die Schule mit der 8. Klasse abgeschlossen. Der Vater des Interviewten, von Schulz als „Stalingradüberlebender“ beschrieben, stammt aus einem Arbeiterviertel in Berlin. Er war gelernter Industriekaufmann. Durch die Heirat mit der Mutter des Befragten übernahm er die Leitung des Hofes der Familie und arbeitete ab da an als selbstständiger Bauer. Die Mutter von Gerd Schulz hat eine Haushaltsschule besucht, war während der Kindheit und Jugend von Gerd Schulz Hausfrau und half im landwirtschaftlichen Betrieb mit. Beide betrieben also als Selbstständige zusammen den bäuerlichen Familienbetrieb.

Gerd Schulz wurde im evangelischen Glauben erzogen. Er besuchte keine Krippe, sondern wurde die ersten drei Jahre von seiner Großmutter betreut, wenn die Eltern arbeiteten. Zwischen 1951 und 1954 ging er in einen evangelischen Kindergarten. 1954 wurde seine Schwester geboren. Von 1954 bis 1962 besuchte Gerd Schulz die Grundschule in seinem Heimatort. Von der 1. bis zur 3. Klasse war er Jungpionier, von der 4. bis zur 8. Thälmannpionier. Die Grundschule schloss er am Ende der 8. Klasse als Klassenbesten ab. Mit 14 Jahren nahm er an der Jugendweihe teil. Ein Jahr später wurde er konfirmiert. In die FDJ trat er nicht ein und grenzte sich damit vom System ab. Da die Eltern wünschten, dass er Abitur macht, besuchte er zwischen 1962 und 1966 eine EOS und war hier im Internat untergebracht, welches an die Schule angeschlossen war. Da es in den 1960er Jahren in der Erweiterten Oberschule typisch war, Abitur mit einer Berufsausbildung zu machen, lernte er ab der 9. Klasse parallel zur schulischen Bildung einen Beruf. Mitte der 11. Klasse wurde er wegen einiger Schulstreiche vom Internatsbesuch ausgeschlossen und musste ab da an wieder zu Hause wohnen. Im Januar 1966, ein halbes Jahr vor dem Abitur, versuchte er ein erstes Mal in den Westen zu gelangen. Jedoch scheiterte sein Fluchtversuch. Er wurde festgenommen. Mehrere Monate saß er in Untersuchungshaft. Beim Gerichtsurteil wurde er mit einer fast einjährigen Haft auf Bewährung verurteilt. Sein Abitur schloss er nicht ab, weil ihm der weitere Besuch der EOS nach seinem Fluchtversuch verwehrt wurde. Da er eine Ausbildung abgeschlossen hatte, arbeitete er kurze Zeit bis zu seinem 2. Fluchtversuch in seinem Ausbildungsberuf. Ende August 1966 gelang ihm beim 2. Versuch die Flucht. In der Bundesrepublik machte er dann eine weitere Ausbildung und heuerte daraufhin für mehrere Jahre als Schiffssteward an. Zwischen 1972 und 1975 begann er ein Studium im sozialen Bereich und siedelte sich in West-Berlin an. In der Zeit verhalf er mehreren Menschen aus der DDR zur Flucht, wurde im Zuge dessen als Fluchthelfer erlappt und wegen „staatsfeindlichem Menschenhandels“ zu 15 Jahren Haft in der DDR verurteilt.

1980 wurde er von der Bundesrepublik freigekauft. Das Studium schloss er nicht ab. Stattdessen schulte er um. Seit 1999 engagiert er sich aktiv als Zeitzeuge und Besuchsreferent für eine Gedenkstätte zur Auseinandersetzung der politischen Verfolgung innerhalb der DDR. Seine Geschichte erzählt(e) er in mehreren Dokumentarfilmen und Zeitzeug:innenportalen. Es sind also geronnene, immer wieder erzählte Erinnerungen.

Vor dem Hintergrund der biografischen Daten ist davon auszugehen, dass Gerd Schulz, obwohl er wie auch Christa Müller laut Ahbe und Gries zur sogenannten „funktionierenden Generation“ (Ahbe/Gries 2007) und laut Lindner zur „integrierten Generation“ (Lindner 1996, 2003) gehört, eine ganz andere Perspektive auf seine Kindheit und Jugend innerhalb der DDR hat und sich zu seinem Aufwachsen innerhalb der DDR ganz anders positioniert, beschreitet er doch einen völlig anderen Lebensweg. Vor dem Hintergrund seines Lebens ist kein nostalgisch verklärender, an Bildung und humanistischen Werten orientierter Blick auf die DDR und das Bildungssystem zu erwarten, sondern eine im Sinne des Diktaturredächtnisses (Sabrow 2009, S. 18) erzählte Perspektive. Wie sie sich ausgestaltet, ist Inhalt der weiteren Ausführungen.

4.2.2 Segmentierung der Stegreiferzählung

Beginnen wir wie auch bei Christa Müller in der Analyse der Positionierungen von Gerd Schulz mit der Präsentation seiner Stegreiferzählung, wie er sie im Interview²⁷ ausformuliert. Die Stegreiferzählung²⁸ von Gerd Schulz ist bei einer insgesamten Interviewlänge von 165 Minuten mit einer Länge von gerade einmal 15 Minuten recht kurzgehalten. Wie schon bei Christa Müller lässt sich aber auch die Erzählung von Gerd Schulz in verschiedene Segmente mit unterschiedlichen Erzählformen einteilen. Sie wird vom Interviewten wie folgt strukturiert:

27 Die hier vorgelegte Segmentierung basiert auf dem zweiten mit Gerd Schulz durchgeführten Interview. Im direkten Vergleich zwischen dem ersten und zweiten Interview fiel auf, dass sie vom Aufbau, Inhalt und in großen Teilen gar der wörtlichen Formulierung Wiederholungen in sich trug, das zweite aber wesentlich ausführlicher seine von ihm gemachten Erfahrungen in der Kindheit und Jugend thematisieren. Entsprechend wurde sich für die hier vorliegende Analyse auf das zweite Interview mit ihm fokussiert.

28 Die dargestellte Segmentierung der Stegreiferzählung beginnt wie auch schon bei Christa Müller mit dem Einstieg des Interviewten in seine Biografie. Diese folgt im direkten Anschluss an die Erzählaufforderung durch die Interviewerin, in der sie Gerd Schulz bittet, ausführlich darüber zu erzählen, wie aus seiner Sicht seine Kindheit und Jugend in der DDR verlaufen ist, eine Erzählaufforderung, um die sie bittet, weil er im Erstinterview den Schwerpunkt auf seine Fluchterfahrungen und weniger auf seine Kinder- und Jugendtage legte. Der Aufforderung folgt Gerd Schulz auch umgehend, ohne weiterführende Fragen zur Auswertung oder zum Umgang mit den Interviewdaten zu stellen.

Zeile	Erzählform	Inhalt
11–16	Erzählung	Biografische Eckdaten, Besuch des Kindergartens, Positionierung der Eltern als solche, die viel zu tun hatten
16–47	Erzählung	Familiäre Aushandlung über den Eintritt in die Pionierorganisation zu Schulbeginn; Bekenntnis darüber, als Kind von der ideologischen Einflussnahme in der Pionierorganisation überzeugt gewesen zu sein; Benennung von ersten Zweifeln durch den Ausschluss eines Pastorensohns von den Pionieren; Erzählung über indoktrinierende Erfahrungen zur Schulung als Gruppenratsvorsitzender
47–56	Erzählung	Die westdeutsche Verwandtschaft wird als in der damaligen Perspektive für unwissend gehalten, er selbst habe an den unvermeidlichen Sieg des Sozialismus, trotz wirtschaftlicher Vorteile des Westens, geglaubt
56–70	Erzählung	Erinnerungen ans Ferienlager mit Fahnenappell, mit Kindern westdeutscher KPD-Mitglieder, Spielen zur Verteidigung des „Angriffs der Bonner Ultras“, Sammeln von „NATO-Käfern“
72–78	Argumentation	Begründung zur Motivation, am Interview teilzunehmen: um dem DDR-Verständnis von „Stasi-Opas“ etwas entgegenzuhalten
78–128	Erzählung	Schlüsselerlebnis, am 13. August 1961 in Westberlin gewesen zu sein; dem den Mauerbau vorangegangene Kollektivierungsversuche der elterlichen Landwirtschaft; Rat des Großvaters zu fliehen; Flucht vieler Freunde; Reflexion über indoktrinatorische Erzählungen, dass die „Mauer ein antifaschistischer Schutzwall“ sei; Gedenkstätte Bernauer Straße, eigenes Wohnen in der Nähe ab den späten 1980er Jahren, Flucht eines Freundes am 13. August 1961; eigenes Zurückbringen in die DDR durch das Rote Kreuz, Abkehr vom Marxismus, Sozialismus
128–143	Erzählung	Deutschaufsatz mit oppositioneller Positionierung
143–167	Erzählung	Nichteintritt in die FDJ als erster Widerstand gegen das System, inkl. Reaktion der Eltern und Lehrer
167–179	Erzählung	Erfahrungen über kollektives Leiden im Internat, Gemeinschaftserleben und Stress wegen unangepasstem, am Westen orientiertem äußeren Erscheinungsbild
179–191	Argumentation	Frage der angemessenen Benennung eines Unrechtsstaates, Ablehnung, den Osten DDR zu nennen
191–194	Reflexion	Eigene Prägung; Setzung des Endes der Kindheit als Phase bis zum 13. Lebensjahr

Aus der Segmentierung der Stegreiferzählung von Gerd Schulz wird deutlich, dass er überwiegend in erzählerischem Modus spricht. 88 Prozent seiner Stegreiferzählung stellen in vorwiegend chronologischer Reihenfolge selbsterlebte und familiäre Erfahrungen dar, die in Form von Ereignisketten präsentiert werden (Eckert/Houben/Ullrich 2024, Abs. 6). Die Erzählungen bestehen aus der Wiedergabe biografischer Erinnerungen, in denen er für sich relevante persönliche Erlebnisse aus seiner Kindheit und Jugend schildert. Nach einer zu Beginn noch gerafften Darstellung seiner biografischen Eckdaten, dem Verweis darauf, den Kindergarten besucht zu haben, werden seine Erzählungen im weiteren Verlauf

der Stegreiferzählung detailreicher und erzählerisch ausgebauter. Im Zentrum stehen politisierende Erfahrungen innerhalb der Pionierorganisation, die Darstellung der kindlichen Überzeugung der ihm beigebrachten ideologischen Inhalte, Erzählungen mit indoktrinärem Gehalt aus dem Ferienlager, staatliche Kollektivierungsversuche der elterlichen Landwirtschaft und das Schlüsselerlebnis des Mauerbaus. Mit starken Metaphern macht er darauf aufmerksam, dass der Bau der Mauer am 13. August 1961, zu dessen Zeitpunkt er 13 Jahre alt war, seine Sicht auf die DDR grundlegend erschütterte. Er sagt:

Also bis zu diesem Zeitpunkt, wenn se so wollen, war die DDR meine Mutter (I: Aha) und Walter Ulbricht mit seiner hohen Fistelstimme mein Vater (I: Ja) und danach sollte ich Vollwaise sein (I: Ja), wenn ich dat ma so resümierend zusammenfassen darf. (Z. 120–123)

Er sagt, dass er sich in Folge des Mauerbaus von der „Ersatzreligion Marxismus, Sozialismus“ (Z. 126–127) abkehrte und belegt es exemplarisch damit, im Deutschunterricht aus einer oppositionellen Haltung heraus kritische Aufsätze geschrieben zu haben, nicht in die FDJ eingetreten zu sein, durch das Tragen von „langen Haaren“ und „Jeans aus dem Westen“ (Z. 174) im Internat mit einem unangepassten äußeren Erscheinungsbild aufgefallen zu sein. Damit präsentiert er ein Bild von der DDR, das Kinder und Jugendliche ideologisch prägen wollte, ein Bild, das ihn als Kind noch überzeugte, von dem er sich in seiner Jugend aber distanzierte.

Die von ihm hervorgebrachten Erzählungen werden mit einem Anteil von insgesamt 10 Prozent in zwei Passagen argumentativ eingeordnet. Nach der Präsentation seines kindlichen, vom Sozialismus überzeugten Wesens führt er in polemischen Worten an, dass noch heute „die alten Stasi-Opas ihren Kindern, Enkelkindern“ erzählen würden, „dass se eigentlich auf nem guten Weg warn und die bösen westlichen Geheimdienste den gesetzmäßigen Sieg (lacht) des Sozialismus verhindert haben“ (Z. 72–76). Jener noch heute existierenden Haltung will er durch die Präsentation seiner Geschichte etwas entgegenhalten. Die zweite argumentative Passage folgt nach den Erzählungen über sich als oppositionellen Geist. Sie präsentieren seine Haltung zur DDR, die er als Unrechtsstaat liest. Er will nicht, dass man die DDR als DDR bezeichnet, war sie doch für ihn, und hier sagt er, dass er Hans Reuter zitiere,²⁹ „weder deutsch noch demokratisch noch Republik“ (Z. 182–183). Die argumentativen Abschnitte zeigen Schulz als jemanden, der seine Erlebnisse nicht nur erzählt, sondern seine Geschichten

29 Im Eigentlichen sprach diese Worte Axel Cäsar Springer, der ehemalige „Welt“-Herausgeber, in Anlehnung an zurückliegende Worte von Willy Brandt aus, der den Dialog zur DDR im Sinne einer sozialliberalen Ostpolitik eingeleitet hatte (Der Spiegel 1989).

erzählt, um die DDR als indoktrinären Unrechtsstaat einzuordnen (Schütze 1987, in Eckert/Houben/Ullrich 2024, Abs. 6).

Der Bezugsrahmen, den Gerd Schulz damit aufmacht, ist, wie tief die politischen und ideologischen Strukturen der DDR sein Leben und Denken geprägt haben und wie er sich mit dem einschneidenden Ereignis des Mauerbaus zunehmend von der offiziellen Ideologie distanzierte und der DDR als Unrechtsstaat ablehnend gegenübersteht. Gerd Schulz erzählt in seiner Stegreiferzählung keine Geschichten alltäglicher, unpolitischer Erfahrungen. Er erzählt eine sich von politischer Indoktrination befreiende Emanzipationsgeschichte, deren Auslöser der Bau der Mauer war und deren Eckpfeiler die ideologisierenden Rahmungen sind, die in die Geschichte der DDR eingewoben waren.

Wie sich jene Erzählungen mit Bezug auf seine Erinnerungen an seine Familie und die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen im Detail ausgestalten und im Nachfrageteil vertieft werden, ist Thema der nun folgenden Ausführungen.

4.2.3 Erinnerungen an die Familie

Bevor bei Gerd Schulz die Erzählungen rund um die Erinnerungen an die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen seiner Kindheit und Jugend analysiert werden, soll, wie auch bei Christa Müller, danach gefragt werden, was Gerd Schulz über seine Familie erzählt und in welchem Verhältnis er sie zu den staatlichen Leitvorgaben innerhalb der DDR positioniert.

Ins Interview werden die Eltern mit der Aussage „meine Eltern hatten viel zu tun“ (Z. 14) das erste Mal eingeführt. Wie auch bei Christa Müller werden die Eltern als viel Arbeitende positioniert. Anders als bei Christa Müller waren sie aber keine Angestellten, sondern bewirtschafteten selbstständig den Hof aus dem Familienzweig der Mutter. Der Vater hatte, wie Gerd Schulz im Verlauf des Interviews berichtet, nach dem Krieg in den Hof „hineingeheiratet“ (Z. 1226). Er übernahm in Folge die Verantwortung für den Hof und arbeitete als selbstständiger Bauer. In den Anfangsjahren waren die Eltern, der Auskunft Schulzes folgend, dank ihrer bäuerlichen Selbstständigkeit „materiell sehr sehr erfolgreich“ (Z. 1228). Jedoch waren auch sie relativ bald von den Kollektivierungsbestrebungen der landwirtschaftlichen Betriebe betroffen. Schon in der Stegreiferzählung berichtet Gerd Schulz:

Mein Vater [hat] sich da zu verteidigen versuchte (I: Ja) und [musste] immer darauf achten, [sich] nicht provozieren [zu] lassen. Es sollte ja alles freiwillig aussehen, der Schritt vom Ich zum Wir, nich (I: Ja). Die pressten ja die Bauern und so in Genossenschaften. Und wer da also sich provozieren ließ, der konnte durchaus sein, dass der in den Knast geht, ne? (I: Mhm). (Z. 84–88)

Der Vater wird vom Befragten als einer beschrieben, der versuchte, sich gegen die staatliche Kollektivierung der Bauern zur Wehr zu setzen, gleichzeitig aber auch in seinen Handlungsoptionen eingeschränkt war, musste er doch immer darauf achten, sich nicht „provizieren zu lassen“. Er wollte der Erinnerung von Gerd Schulz folgend das Land, das dank der Heirat nun in seinem Besitz war, nicht kollektivieren lassen. Das stand aber gegen die staatlichen Vorgaben. Alle Bauern sollten ab 1952 in landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaften (LPGs) eintreten und ihren Grund und Boden kollektiv bewirtschaften. Dem Stand der Forschung stieß das bei den meisten Bauern auf erheblichen Widerstand. In der ersten Phase der Kollektivierung traten v.a. diejenigen der Kollektivierung bei, die noch nicht lange im Besitz von Grund und Boden waren. Es waren vorwiegend die durch die Bodenreform 1945/1946 entstandenen kleinen Höfe, die der LPG beitraten. Anfang der 1960er Jahre erhöhte die SED den Druck zum Abschluss der Kollektivierung. 84 Prozent der landwirtschaftlichen Nutzflächen waren ab da an kollektiviert (Grau/Würz 2016b). Die SED wollte jenen Schritt mit der griffigen, von Gerd Schulz zitierten Parole „Vom Ich zum Wir“ durchsetzen und alle selbstständig wirtschaftenden Bauern dazu bringen, die Kontrolle über ihren Betrieb abzugeben. Der Weg dahin war, so die Positionierung von Gerd Schulz, nicht freiwillig: Der Staat „presste die Bauern und so in Genossenschaften“. Die Bauern sollten sich fügen. Taten sie es nicht, setzten sie sich zur Wehr, bestand, wie es Gerd Schulz weiter ausführt, die Gefahr, ins Gefängnis gehen zu müssen. Damit markiert der Interviewte ein bedrohliches Szenario für alle nicht anpassungsbereiten Bauern. Ob nun auch sein Vater dazugehörte oder ob er sich letztlich doch fügte, geht aus der Erzählung nicht hervor. Was Gerd Schulz aber sprachlich mit jener knappen Beschreibung vollbringt, ist der klare Bezug auf den Diktaturcharakter der DDR. Schulz präsentiert sich als einer, der im Modus des Diktaturgedächtnisses spricht und den repressiven Charakter der SED-Herrschaft in den Mittelpunkt rückt. Am Beispiel seines Vaters, den er als einen von vielen Betroffenen beschreibt, führt er aus, wie repressiv der Staat im Sinne der Kollektivierung vorgegangen ist und welche Bedrohungen bestanden, wenn man sich nicht adäquat verhielt. Er markiert also die mit harschen Methoden durchsetzenden Leitvorgaben seitens der DDR. Seinen Vater positioniert er dabei als einen, der Widerstand leistet. Im Nachfrageteil führt er die Form des Widerstands explizit aus. Er sagt:

Mein Vatter [...] is da nich drauf eingegangen, so der Schritt vom Ich zum Wir und- und- und hatte dann en Herzinfarkt [...], auf jeden Fall haben sie ihn nicht mehr umworben (I: Ja). So konnten die weiter wirtschaften. War natürlich viel zu viel. Die konnten dann en Teil der Ländereien, die se hatten, ham se dann so ner Genossenschaft verpachtet (I: Aha), blieben aber-, blieben Eigentümer, ne? (I: Ja) Und ähm die sind aber och nicht – det is halt [...]land –, naja, jedenfalls ähm äh war der äh ja selbstständig, ne, also selbstständig gewirtschaftet. (Z. 1236–1247)

Der Vater ließ sich den Ausführungen Schulzes zufolge nicht kollektivieren, unterwarf sich nicht den staatlichen Vorgaben und wurde damit auch kein Agargenosse. Jedoch bekam er einen Herzinfarkt. Ob dieser eine Folge des Zwangs war, wird von Gerd Schulz sprachlich zwar nicht als solches artikuliert, von der Konstruktion der Geschichte aber damit in Verbindung gebracht. Die Konsequenz des Herzinfarkts war jedenfalls, dass der Vater nicht mehr umworben wurde und weiter selbstständig wirtschaften konnte. Aufgrund der Folgen des Herzinfarkts konnte er aber nicht mehr so weiterarbeiten wie zuvor. Die Familie entschloss sich, Land an eine Genossenschaft zu verpachten, ohne das Eigentumsrecht an die LPG abzugeben. Einen Teil des Landes behielten sie und bewirtschafteten es weiter selbstständig.

Aus den Ausführungen Schulzes lässt sich schließen, dass der Vater gerne mehr Land behalten hätte, es aber nicht behalten konnte, weil er gesundheitlich nicht mehr in der Lage war, es vollständig eigenständig zu bewirtschaften. Die Erzählung, die Gerd Schulz hier liefert, ist also einerseits eine, die verdeutlichen will, dass der Vater durch staatliche Maßnahmen gesundheitlich zugrunde gerichtet wurde, weil ihn, so könnte man vermuten, der politische Zwang doch zu sehr aufregte. Gesundheitlich eingeschränkt musste er sich indirekt den Vorgaben des Staates beugen und einen großen Teil seines Landes an den Staat verpachten. Jedoch wurde er nicht kollektiviert. Damit positioniert Schulz seinen Vater als Widerständler, der sich gegen die Vorgaben des Staates zur Wehr setzte. Es ist ein von ihm gezeichnetes Bild vom Vater, das er, wie im Folgenden noch zu sehen sein wird, auch von sich selbst zeichnet. Es ist das Bild eines Mannes, der sich nicht unterwirft, aber durch die staatlichen Zwänge gebrochen wird.

Anders als bei Christa Müller scheint die Familie von Gerd Schulz nicht zu jenen zu gehören, die sich ohne Widerstand in das neue Gesellschaftssystem einfügten. Sie leisteten Widerstand, mussten dann aber auch mit den damit einhergehenden Konsequenzen leben.

Wie stand nun die Familie zum Sozialismus? Im Gegensatz zu Christa Müller wird Gerd Schulz nicht direkt danach gefragt. Jedoch ist davon auszugehen, und an den Erzählungen zur Kollektivierung abzulesen, dass sie einigen politischen Maßnahmen kritisch gegenüberstanden, hatten sie sich doch nicht freiwillig in die LPG begeben, sondern waren gewillt entgegen den staatlichen Vorgaben, den Hof weiter in Selbstständigkeit zu betreiben.

Auch aus anderen Erzählungen von Gerd Schulz wird deutlich, dass die Familie sich, der Positionierung Schulzes folgend, der politischen Entwicklung nicht einfach fügte, sondern diese kritisch hinterfragte. So erzählt er u.a., dass im familiären Kreis öfter kritisch über den sowjetischen Diktator Stalin gesprochen wurde:

Als Kind, wenn da Familienfeiern waren, da hab ich immer nur vom Stalin dem Mörder gehört [I: Ja, ja, ja]. Stalin, der Mörder, der Verbrecher. Ja und sowas merkt man sich als Kind (I: Ja). (Z. 288–290)

Bei Familienfeiern wurde also mit Bezug auf Stalin über Politik gesprochen. Stalin wurde als „Mörder“ bezeichnet. Er wurde nicht, wie vom SED-Regime bis 1961 praktiziert, als ein Held und Vorbild verehrt, der in seiner Rolle als Staatschef zum Sieg über den Nationalsozialismus im Zweiten Weltkrieg beigetragen habe. In seiner Familie wurde vermutlich über seine Verbrechen gegen die Menschlichkeit diskutiert, vielleicht sogar genauer über die von ihm praktizierten politischen Säuberungen, Massenverhaftungen, Deportationen, die Zwangsarbeitslager (Gulags) und künstlich herbeigeführten Hungersnöte (Altrichter 2018). Jene Inhalte werden von Schulz als Kind aufgenommen und er ordnet Stalin als „Mörder“ und „Verbrecher“ ein. Sein familiäres Umfeld positioniert er also als eines, bei dem es im erweiterten Familienkreis durchaus legitim war, sich kritisch gegenüber Stalin und seiner Politik zu äußern.

Im öffentlichen Raum aber ist es für die Familie ein Tabu, sich kritisch gegenüber Stalin zu äußern, wie er am Beispiel eines Ausflugs mit seiner Oma nach Berlin markiert. Im Nachfrageteil des Interviews erinnert er sich, gemeinsam mit seiner Oma auf der damals noch als Stalinallee benannten Straße, die heute Karl-Marx-Allee heißt, gestanden zu haben:

Ich sagte meiner Oma: „Oma, wo is der Mörder geblieben?“ (lacht). Da erinner ich mich, dass meiner Großmama, die wurde kreidebleich und- und äh „Ah, ah, komm her, sei ruhig!“ und dann hat se mir den Mund zugehalten, damit ich nich noch was-, und die- die Leute drum herum, die erstarrten auch (I: Ja), die kuckten genauso. (Z. 278–282)

Vermutlich ist jener Ausflug in die Zeit zwischen Ende 1961 und Anfang 1962 zu verorten, eine Zeit, in der Gerd Schulz 13 bzw. 14 Jahre alt war und politisch der Personenkult rund um Stalin auch in der DDR ein jähes Ende fand, wurden doch Stalindenkmäler demontiert, Straßen umbenannt u.a.m. Auf der Stalinallee nun sah er das vertraute Bild des Stalindenkmals nicht mehr. In einer gewissen kindlichen Unschuld trug er dann die Diskussionen der Familie in den öffentlichen Raum. Er positioniert sich als ehrlichen Narren, der sich als einziger traut, offen zu sprechen und Stalin als „Mörder“ zu bezeichnen. Seine Oma wird, wie er sagt, daraufhin „kreidebleich“ und auch die Leute in der Umgebung „erstarren“ seiner Erzählung nach. Literarisch ausgemalt präsentiert er die Erwachsenen als ängstliche Personen. Mit jener kleinen Geschichte positioniert Gerd Schulz die DDR als einen die Bevölkerung unterdrückenden Staat. Selbst zu der Zeit, in der es zur Entstalinisierung innerhalb der DDR kam, markiert Gerd Schulz die Bevölkerung, einschließlich seiner Oma als eine, die Angst hat, in der Öffentlichkeit ihre Meinung gegenüber Stalin zu vertreten. Nur er traut sich in seiner kindlichen Unschuld im Öffentlichen die Wahrheit zu sagen. Er positioniert sich als einzig Aufrichtigen und zeichnet damit von sich ein Bild des ehrlichen Kindes. Das der Erwachsenen

hingegen wird als eines charakterisiert, das zwar im Privaten Kritik übt, im Öffentlichen jedoch nicht.

Inwieweit in der Familie auch über andere Politiker:innen kritisch diskutiert wurde, sagt Gerd Schulz nicht. Vielleicht hat sich die Familie weniger intensiv über Politik unterhalten, vielleicht war sie auch im Privaten unkritischer als es Gerd Schulz hier am Beispiel von Stalin belegen möchte. Deutlich wird aber, dass den Erinnerungen Schulzes nach die Familie im Öffentlichen darauf achtete, ihre sich möglicherweise gegen die Staatsvorgaben richtenden Meinungen zu öffentlichen Äußerungen vorsichtig waren, ihre Meinung kundzutun, im Privaten aber doch ihre Meinung geteilt haben (vgl. u.a. Mau 2019, S. 79; Stobbe 2022).

Neben der politischen Positionierung erzählt Schulz auch von regen Besuchen in Westberlin vor dem Mauerbau 1961, lebte hier doch die Familie seines Vaters. Bei den Besuchen kaufte ihm die Mutter u.a. Westkleidung:

Meine Mutter [...], die kooftte mir neue Schuhe da zum Beispiel bei Leiser oder- und dann äh dann äh die alten werden eingepackt, weil die sind ja noch jut und dann soll ick sagen, wenn ich jefragt werde dann bei der Rückfahrt, dass die Schuhe von meiner Cousine sind (I: Aha). „Ist noch ne Lüge, Mama!“ „Das is keine Lüge“ (lacht) (I: Ja, ja). Jaja, das begreift man natürlich, wenn man älter wird. (Z. 208–213)

Auch hier betont er, dass die Familie in der öffentlichen Begegnung mit dem Staat Vorsicht walten ließ. Zwar kauften sie im Westen Berlins Waren ein, die es im Osten nicht gab, achteten aber darauf, sie nicht als gekaufte Waren, sondern als von der Verwandtschaft geschenkte Güter in die DDR zu schleußen, um keine negativen Konsequenzen davon zu tragen. Das Verhalten kann Schulz als Kind nicht verstehen, sieht es als Lüge an. Er möchte nicht schwindeln, wird aber durch die Mutter – die in dieser Situation als politisch Weitsichtige präsentiert wird – dazu gezwungen. Aus der Gegenwart gesprochen kann er, wie er betont, die Handlungsweisen der Mutter nachvollziehen. Es ist eine Haltung des Schutzes vor staatlichen Reglementierungen. Als unschuldiges Kind aber macht er der Mutter den Vorwurf, nicht ehrlich sein zu dürfen.

Nun hat Westberlin für ihn als Kind einige Strahlkraft, wie er weitererzählt:

[Ich] hab och natürlich die Aufenthalte in Westberlin genossen (I: Mhm), die schönen Cowboyfilme, die schönen Kaugummis, die schmeckten so gut (I: Mhm) und die Fürsorge meiner Cousine und und und, det hab ick schon alles so [genossen], aber war auch gerne wieder zuhause ne? (Z. 220–224)

Er genoss den Konsum, der ihm Westberlin ermöglichte, ging ins Kino, um Cowboyfilme zu sehen, aß Kaugummi und erlebte damit das an Amerika orientierte

Leben der Wirtschaftswunderjahre. Auch genoss er es, von seiner Cousine umsorgt zu werden. Gleichzeitig sagt er, dass er neben den Aufenthalten in Westberlin das Leben zuhause, in seiner dörflichen Umgebung mochte, beiden Seiten: der BRD und der DDR also einiges abgewinnen konnte.

Auch als die Mauer ab August 1961 stand, war der Kontakt zur Westberliner Verwandtschaft nicht abgebrochen. Zumindest scheint er öfter Westpakete erhalten zu haben. U.a. erzählt er, dass er in seiner Kindheit und Jugend von den Westverwandten „Pullover“ (Z. 1259) und „Jeans aus dem Westen“ (Z. 1001) bekam. Auch war er in seiner Jugend weiterhin am Westen orientiert, hörte als Jugendlicher „Westsender“ (Z. 1390) und westlich orientierte Musik. Sein Leben innerhalb der DDR war also nicht von westlichen Einflüssen abgeschnitten. Er konsumierte den Westgeschmack und begegnete damit verschiedenen Gesellschaftsorientierungen: denen der BRD und denen der DDR.

Deutlich wird also, dass Gerd Schulz seine Familie als eine charakterisiert, die sich weniger selbstverständlich in die neue Gesellschaftsordnung einordnet. Vom sozialstrukturellen Milieu waren die Eltern von Gerd Schulz selbstständige Bauern, die sich nicht in der LPG kollektivieren lassen wollten, durch die Krankheit des Vaters dann aber doch einen Großteil des Landes verpachteten und nur noch einen kleinen Teil selbstständig bewirtschaften konnten. Gerd Schulz zufolge wurde im familiären Kreis v.a. kritisch über die Politik Stalins gesprochen. Nach außen aber versuchte die Familie ihre Haltung zu verbergen. Sie waren keine Rebellen, eher Personen, die als um die eigene Unabhängigkeit bemühte Angepasste charakterisiert werden können. Auch weil sie Verwandte in West-Berlin hatten, versperrten sie sich nicht gegenüber dem Westen: sie wie auch Schulz waren an ihm orientiert, nutzten die Konsummöglichkeiten und blieben in regem Kontakt.

Wie Gerd Schulz vor dem Hintergrund familiärer Verortung auf die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen seiner Kindheit und Jugend blickt, ist Thema der nun folgenden Ausführungen. Beginnen wir hierzu mit seinen Erinnerungen an die Kinderkrippe und den Kindergarten.

4.2.4 Erinnerungen an die vorschulische institutionelle Betreuung

Wie auch Christa Müller besuchte Gerd Schulz keine Kinderkrippe:

Krippe war meine Oma, ne? (I: Ja). [...] Also ich wüsste nich, dass et da- [...], [wo ich] geboren [bin] [...], dass es da irgendwelche Krippen gegeben hätte (I: Mhm). Meistens waren det wohl die Großeltern. (Z. 306–309)

Ähnlich wie schon Christa Müller beschreibt er, dass es während seiner frühen Kindheit keine Kinderkrippen gab. Von ihm wird es im Modus historischer und

regionaler Rahmung erzählt und als gemeinschaftliches Schicksal präsentiert. Für den Besuch einer Kinderkrippe war die dafür nötige Infrastruktur einfach noch nicht vorhanden. Dementsprechend war es auch nicht möglich, eine Kinderkrippe zu besuchen. Anders als Christa Müller begleitete er aber nicht seine Mutter zur Arbeit, sondern wurde von seiner Oma betreut, die mit den Eltern zusammen auf dem von den Eltern bewirtschafteten Hof lebte. Dass er von seiner Oma betreut wurde, setzt er für seine Generation mit vielen gleich, sagt er doch, dass die meisten seiner Generation von ihren Großeltern betreut wurden. Unausgesprochen ist es für ihn ein gesellschaftliches Selbstverständnis, dass die Eltern arbeiten.

Im Gegensatz zu Christa Müller besuchte Gerd Schulz später einen Kindergarten:

Vor Schulbeginn war ick im Kindergarten (I: Mhm), det war dann doch. Also vielleicht war ick drei oder vier Jahre alt, ja (I: Mhm), als ick da in [den] Kindergarten jebracht wurde, ne? (Z. 340–342)

Ganz genau kann er sich nicht erinnern, ab welchem Alter er in den Kindergarten kam. Er erscheint hier, wie es für Erinnerungen an die frühe Kindheit typisch ist, als unsicherer Zeitzeuge, kann er sich vor dem Hintergrund ‚infantiler Amnesie‘ nicht an die jungen Jahre seiner Kindertage erinnern (u.a. Markowitsch 2006). Auch benennt er keine Gründe, warum er nicht bis zum Schuleintritt weiter von seiner Oma betreut wurde, sondern nun institutionell. Möglich ist, dass die Großmutter keine Zeit mehr hatte, ihren Enkel zu erziehen, ggf. gehörte es in der Familie aber auch zum Selbstverständnis, die eigenen Kinder ab einem gewissen Alter institutionell betreuen zu lassen, erzählt Gerd Schulz an anderer Stelle doch, dass auch seine Mutter schon in den Kindergarten gegangen sei, den er und später dann auch seine Schwester besuchten. Der Kindergarten war, wie Gerd Schulz schon in seiner Stegreiferzählung ausführt „n kirchlicher“ (Z. 16). Gerd Schulz sagt nicht in einen katholisch oder evangelisch geprägten Kindergarten gegangen zu sein, das scheint ihm nicht wichtig. Wichtig ist ihm aber, ihn als religiös geprägten Kindergarten zu markieren. Damit macht er auf die in der DDR wichtige Differenz zwischen Kirche und Staat aufmerksam.

Im Nachfrageteil wird er dann gefragt, ob seine Eltern sich aufgrund ihrer Religionsangehörigkeit für den Kindergarten entschieden haben. Auf die Frage antwortet er verneinend mit: „Ach so religiös, ne, weil kein anderer [da war], det war der größte!“ (Z. 1544). Im Ort, in dem er aufgewachsen ist, habe es in der Zeit, in der er im Kindergartenalter war, keinen anderen Kindergarten gegeben bzw. war der, den er besuchte, der größte des Ortes, sodass vermutlich die Gelegenheit, einen Kindergartenplatz zu bekommen, die Entscheidung beförderte, ihn in den Kindergarten zu geben. Was ihn auszeichnet, ist, ein Kindergarten gewesen zu sein, der nicht unter staatlicher Kontrolle stand, wie er an anderer Stelle markiert:

In staatlichen Kindergärten äh das war ein ganz anderes – meine Schwester war ja, is ja, hat sich ja als Kindergärtnerin ausbilden lassen (I: Aha) –, das war ja n ganz anderes System, ne? (I: Ja) Da, det durfte ick Gott sei Dank, det musst-, det habe ich nich erfahren (I: Ja). (Z. 239–242)

Ohne es konkret zu benennen, was am Kindergarten anders war, sagt er, dass die staatlichen Kindergärten vom „System“ her ganz anders gewesen seien als die kirchlichen. In ihnen wurde – das belegt er mit Verweis auf das Ausbildungs- und Praxiswissen seiner Schwester, die zu DDR-Zeiten Kindergärtnerin wurde – aus seiner Sicht ein ganz anderer Ansatz gelebt, als er es in seinem Kindergarten erfahren habe. Dass die staatliche Kindergartenbetreuung in seinen Kindertagen andere Inhalte hatte als zu der Zeit, zu der seine Schwester Kindergärtnerin war, sich also auch die Inhalte über die Zeit veränderten, stärker politisierten, wird von ihm nicht erwähnt (vgl. dazu Kap. 2.4.1). Für ihn ist es wichtiger generalisiert die kirchliche Kindergartenerziehung von der staatlich geprägten zu unterscheiden. Damit spielt er auf unterschiedliche pädagogische Ausrichtungen in kirchlich und staatlich geprägten Kindergärten an, ohne die konkreten Inhalte aber explizit zu benennen. Er fordert die Zuhörenden auf, den Unterschied der Systeme eigenständig zu füllen, sei es damit, dass in kirchlichen Kindergärten Wert auf religiöse, in staatlichen hingegen Wert auf sozialistische Erziehung gelegt wurde oder dass das die Kinder betreuende Personal unterschiedlich geschult wurde. Ohne die unterschiedlichen Ausrichtungen also inhaltlich zu füllen, positioniert er sich in seinem Statement ablehnend gegenüber staatlichen Kindergärten. Er sei froh, dass er die Erziehung in einem staatlichen Kindergarten nicht erlebt habe.

Ihn danach gefragt, an was er sich aus seinem Kindergarten noch erinnert, erzählt er:

Da war die Schwester Luise, die hatte so n Häubchen (I: Ja), die war auch immer ganz streng (2), aber die mochte mich, also hat mich immer geherzt. [...] Da gabs ja meistens Eintöpfe (I: Aha). Aber besonders schmeckte gut, wenn se so Erbsen kochten, ne? Wenn man mit dem Löffel da, wat da am- am Topfrand kleben blieb, so (I: lacht) auslöffeln konnte, ne? Det war so schön würzig (lacht) (I: Mhm, mhm), durften aber nur äh Kinder, die brav waren, ne? (I: Aha) Ja. Und aber trotzdem, obwohl ich oft nich brav war, meistens hab ick den auslöffeln dürfen, weil die mich so mochte (I: Mhm, mhm). Ja. Und, äh, Tante Luise ham wa immer jesagt. Kirchlicher Kindergarten, ne? (Z. 345–354)

Anekdotisch erzählt er davon, von seiner Kindergärtnerin, der Schwester Luise gemocht worden zu sein. Indem er seine Kindergärtnerin als „Schwester Luise“ einführt, die „so n Häubchen“ trug, macht er erneut deutlich, nicht in einen staatlichen, sondern kirchlich orientierten Kindergarten gegangen zu sein, dienten Schwestern als Nonnen doch der Kirche. Die Kindergärtnerin habe die Kinder mit Strenge erzogen, hatte den Erinnerungen Schulzes nach aber auch ein

fürsorgliches Verhältnis zu ihm. Ihn habe sie gemocht, ihn habe sie geherzt. Das zeigte sich auch darin, dass sie ihn bevorzugte, durfte er doch den Erbsentopf auslöffeln, ein Privileg, das normalerweise nur Kinder erhielten, die brav waren. Damit macht er deutlich, dass es zu seiner Zeit üblich war, mit Erziehungsmethoden der Belohnung und Bestrafung zu arbeiten. Kinder, die sich „brav“ verhielten und somit den Erwartungen der Erwachsenen entsprachen und sich anpassten, wurden belohnt. Sich selbst charakterisiert er aber als „oft nicht brav“. Er positioniert sich also als liebenswerten Rabauken. Was er damit deutlich macht, ist dass er trotz seiner Unangepasstheit Privilegien durch seine Erzieherin erhielt, die anderen nicht zugestanden wurden. Er präsentiert sich als etwas Besonderes.

Über den Alltag im Kindergarten erzählt er kaum. Das, was für ihn erwähnenswert ist, ist das gemeinsame Spielen im Freien:

Wir hatten ja im Kindergarten nen Hof und da warn so – also nich wie heute, dass da so-so viele Spielgeräte und Zeug war. Dat halt nich. Und wir ham dann Reifen gespielt und (.) dann war in der Nachbarschaft, da war ne Schmiede, da hat der (lacht), der Schmied hat immer getobt äh wenn wir so laut waren (I: Ja) und die Pferde beschlagen werden mussten, ne? (I: Ja) Also das hat natürlich auch Spaß gemacht, ne? (lacht)
Wenn wir gerade so besonders laut [waren]. (Z. 356–361)

Er erzählt, dass der Kindergarten kaum ausgestattet war und die Kinder der Kindergruppe nur wenige Spielgeräte hatten. Jene Evaluation setzt er mit dem Heute in Vergleich. Heute gäbe es in Kindergärten „viele Spielgeräte und Zeug“. Damals nicht. V.a. die Formulierung „Zeug“ zu haben, weist auf eine gewisse Kritik am Wohlstand und Konsum hin, bräuchte es doch nicht so viel, um sich als Kind zu beschäftigen. Im vergemeinschaftenden „wir“ sagt er, mit Reifen gespielt zu haben, mit den anderen Kindern lautstark im Hof herumgetobt zu sein, sodass der Schmied, der seine Werkstatt in unmittelbarer Nähe zum Kindergarten hatte, wenn er sich in seiner Arbeit des Pferdebeschlagens gestört fühlte, tobte und die Kinder verfluchte. Er attestiert damit den Kindern seiner Zeit eine gewisse Agency, konnten sie doch Erwachsene aus Gründen des eigenen, lautstarken Vergnügens verärgern.

Zusammengefasst wird in seinen Erzählungen rund um den Kindergarten deutlich, dass es hier v.a. um die Betreuung, weniger aber um die Bildung der Kinder ging. An keiner Stelle berichtet Schulz von frühkindlichen Bildungsprogrammen. Er erinnert sich daran, dass im Kindergarten gespielt wurde, gegessen und er betreut wurde. Die Erzählungen selbst sind im unbeschwerten Modus gehalten. Gerd Schulz erzählt mit Bezug auf seine vorschulische Betreuung nichts Negatives, sondern schildert eher Momente der Freude, Entspannung und Bevorzugung seiner Person. Er belegt es mit bruchstückhaften, unzusammenhängenden, bild- und ausschnitthaften Erzählungen (Schulz 2001), wie es für Erinnerungen an die (frühe) Kindheit typisch ist. Wichtig ist ihm, sich dabei als

lustigen und liebenswerten Rabauken darzustellen, der trotz eigener eher rebellischer Handlungen gemocht und geliebt wurde.

4.2.5 Erinnerungen an die Schule

1954 wurde Gerd Schulz eingeschult. Bis zur achten Klasse besuchte er die achtjährige Grundschule in seinem Heimatdorf. Die Grundschule schloss er, wie er selbst sagt, als „Klassenbester“ (Z. 143) ab. Nach deren Abschluss wechselte er in ein Internat, mit dem Ziel, das Abitur zu erlangen. Jedoch verließ er noch vor seinem Schulabschluss vor dem Hintergrund seiner Flucht die Schule.

Wie erinnert er nun an seine Schule? Die von ihm besuchte Grundschule wird von ihm in seiner Stegreiferzählung kaum zum Thema gemacht, passt sie sich doch nicht in sein Grundnarrativ der Politisierung der DDR-Bürger:innen ein. Erst auf die Nachfrage der Interviewerin „Wie haben Sie die Schule erlebt? Von der ersten Klasse an?“ erzählt er von Erinnerungen aus dieser Zeit:

Ja, die erste Klasse, die war noch sehr-, meine Lehrerin die war noch sehr-, gabs noch Backpfeifen und äh ich war nich der bravste Schüler. [...] Dann musste man, det fand ich gar nich so nett dann, da musste ich die-die Schülerordnung, 30 mal die Schülerordnung, die 10 Gebote [abschreiben]. Wir hatten ja wie die- wie in der Kirche, da jabs ja auch die 10 Gebote (I: Ja), ne? Is ja alles so ähnlich, ne? Und die musste ich dann schreiben, mit dem Zusatz, ich soll den Mädchen nich die Zöpfe ins Tintenfass stecken (I: (lacht) Okay). Aber da muss ich auch dazu sagen, macht man auch nich (I: Ja (lacht)). Naja die, ich hab sie ein paar Mal gewarnt (lacht), joa und dann, und wir hatten damals so Tintenfässer und die wirbelte mit ihren Zöpfen immer rum und hat se mir n paar Mal ins Gesicht gehauen, und dann hab ick die aus Wut mal n Zopf ins Tintenfass gesteckt. Das fand sie gar nich lustig und dann war das Klassenzimmer-, oh wei. Ja da gabs so richtig Senge Zuhause noch, das weiß ich. Und dann musste ick die Schülero- Schülerordnung abschreiben, die Schülerregel (I: Mhm), jaja. Da schäme ick mich heute noch, da war ich 4. Klasse. 3., 4. Klasse, weiß nich was. (Z. 547–561)

Anekdotenhaft erzählt er von der so anderen Schulzeit während seiner Kindertage in den 1950er Jahren. Etwas stockend beginnt er damit, zu berichten, dass es in der 1. Klasse noch Backpfeifen gab, die durch die Lehrerin verteilt wurden. Damit präsentiert er die Lehrkraft, als eine, die die Schüler:innen noch körperlich züchtigte. Offiziell wurde die Prügelstrafe in der DDR 1949 „als Relikt inhumaner Disziplinierungsmethoden des NS-Regimes“ abgeschafft (Kolb 2022). Die Schulordnung verbot körperliche Züchtigungen (Geißler 2000, S. 97). Gerd Schulz aber erinnert sich, dass die Klassenlehrerin Backpfeifen verteilte und damit nicht zeitgemäße Erziehungsmethoden anwendete. Vermutlich wird auch er öfter mal

Backpfeifen bekommen haben, gehörte er doch – ähnlich wie auch schon im Kindergarten – nicht zu den bravsten Schülern.

Nach jener Setzung, die er in die erste Klasse verortet, erzählt er von einem ihn in Erinnerung gebliebenem Vorfall einige Jahre später. Er sagt, dass er „30 Mal die Schülerordnung, die 10 Gebote“ abschreiben musste und erklärt dann auch gleich, warum, hatte er doch, nachdem ihm ein Mädchen seiner Klasse, das vor ihm saß und im Unterricht mit ihren Zöpfen herumwirbelte, ihn damit ins Gesicht schlug, die Zöpfe des Mädchens in sein Tintenfass gesteckt und damit dafür gesorgt, dass die Tinte das Klassenzimmer verschmutzte. Aufgrund jenes Vorfalls wurde er bestraft. Er erinnert sich, dass er mehrfach die Schülerordnung habe abschreiben musste. In der Zeit, in der Gerd Schulz zur Schule ging, wurden seitens des Ministeriums für Volksbildung 20 „Regeln für Schüler“ herausgegeben. Im Juni 1953 beschloss der Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik die Einführung der „Regeln für Schüler“ in den allgemeinbildenden Schulen der DDR ab dem 01. September 1953 (Geißler/Blask/Scholz 1996, S. 200 f.). Für alle Grundschüler:innen eingeführt wurden sie ab dem 1. Januar 1955. In den späten 1950er Jahren gerieten sie dann aber auch schon wieder in Vergessenheit (Geißler 2000, S. 414). In ihrer kurzen Existenz aber galten sie den Bestimmungen des Ministerrates für Volksbildung für alle Lehrer:innen, Schüler:innen und Eltern als verbindlich, sollten auf einem Klassenelternabend am 28. August vorgestellt werden, am ersten Schultag den Schüler:innen erklärt werden, hiernach wiederholt in Erinnerung gebracht und an Beispielen erläutert werden. Jede:r Schüler:in erhielt die Regeln auf einem Blatt und sollte sie in ihrem*seinem Schülertagebuch einlegen. Sie sollten im Klassenraum ausgehängt werden und die Lehrkräfte waren angewiesen, dass die Schüler:innen die Regeln konsequent durchsetzen (Geißler/Blask/Scholz 1996, S. 200 f.). Schulz nun musste die Regeln³⁰ – weil er nicht disziplinkonform handelte – 30 Mal niederschreiben, um sie zu verinnerlichen. Er selbst nun meint, dass die

30 Der Entwurf über die „Regeln für die Schüler“ vom April 1953 lässt sich im Band „Schule: Streng vertraulich! Die Volksbildung der DDR in Dokumenten“, hrsg. von Gert Geißler, Falk Blask und Thomas Scholze (1996, S. 199 f.) nachlesen. Sie lauten wie folgt: „Alle Schüler der deutschen demokratischen Schule wollen aktive Erbauer eines einheitlichen, friedliebenden, demokratischen und sozialistischen Deutschlands werden. Als Voraussetzung für die Erfüllung dieser Aufgabe ist jeder Schüler verpflichtet,

1. fleißig und beharrlich zu lernen und sich unentwegt Kenntnisse anzueignen, um der deutschen Heimat so viel Nutzen wie möglich zu erweisen;
2. regelmäßig und pünktlich den Unterricht und andere Schülerveranstaltungen zu besuchen;
3. sich widerspruchslos den Anordnungen des Direktors und der Lehrer zu fügen und den mit Aufsicht führenden Schülern Folge zu leisten;
4. alle benötigten Bücher und das Schreibmaterial zur Schule mitzubringen und bis zum Eintritt des Lehrers alles Notwendige bereitzulegen;
5. in der Schule sauber, gekämmt und ordentlich gekleidet zu erscheinen;
6. seinen Platz in der Klasse sauber und in Ordnung zu halten;

Schülerregeln ähnlich der 10 Gebote in der Kirche verfasst waren. Vom Typus entsprechen sie zentral festgesetzten Verhaltensvorschriften. Jedoch sind sie von der Anzahl und dem Inhalt nicht mit denen der 10 Gebote gleich zu setzen.

Jedoch gab es innerhalb der DDR verschiedene Gebote, u.a. die 1958 eingeführten 10 Gebote der sozialistischen Moral und Ethik, Gebote, in denen dem sozialistischen Menschen erwartete Verhaltensweisen ausdrücklich vorgegeben waren (Schröter 2015, S. 47). Auch die Jungpioniere hatten ihre 10 Gebote. Jedoch entsprachen sie nicht den 20 Regeln der Schülerordnung. Schulz verwechselt sie ggf., möchte aber mit der Aussage darauf hinweisen, dass er auf Grundlage verschiedener Regelungen zum Sozialismus erzogen werden sollte. Neben den Grundregeln des konformen Benehmens sollte er zur Strafe für seine Tat auch aufschreiben, dass er die Zöpfe der Mädchen nicht ins Tintenfass stecken soll. Für einen Jungen der 3. bis 4. Klasse ist die Disziplinierungsmaßnahme, die ihm aufgrund seines Verhaltens

-
7. sich sofort beim Läuten auf den Platz zu setzen, während der Stunde gerade zu sitzen, den Unterrichtsverlauf aufmerksam zu folgen, nicht zu schwatzen oder sich mit Neben- dingen zu beschäftigen;
 8. beim Eintritt des Direktors oder des Lehrers sowie bei deren Hinausgehen aus der Klasse aufzustehen und zu grüßen;
 9. sich bei einer Antwort zu erheben, gerade zu stehen und sich erst nach Aufforderung des Lehrers wieder zu setzen; wenn er zu antworten wünscht oder eine Frage stellen möchte, die Hand zu heben;
 10. in das Schülertagebuch sorgfältig die Aufgaben für die nächste Stunde einzutragen, diese sauber und selbstständig auszuführen und den Eltern zu zeigen;
 11. sofort nach seinem Unterricht das Schulgebäude zu verlassen und sich nach Hause zu begeben;
 12. dem Direktor, den Lehrern und Pionierleitern mit Achtung zu begegnen, sie bei einer Begegnung auf der Straße höflich zu grüßen, wobei die Jungen die Mütze abnehmen;
 13. gegenüber den Erwachsenen und Mitschülern höflich und hilfsbereit zu sein, sich be- scheiden und anständig in der Schule, auf der Straße und in der Öffentlichkeit zu benehmen;
 14. Schimpfworte und grobe Ausdrücke zu unterlassen, weder um Geld noch um anders zu spielen;
 15. das Schuleigentum zu schonen, vorsichtig mit den eigenen Sachen und mit denen der Mitschüler umzugehen;
 16. gegenüber alten Leuten, kleinen Kindern, Gebrechlichen und Kranken aufmerksam und entgegenkommend zu sein, ihnen den Weg freizumachen, einen Platz anzubieten und jede Hilfe zu erweisen;
 17. den Eltern zu gehorchen, ihnen zu helfen und sich um die jüngeren Geschwister zu kümmern;
 18. die Zimmer sauber, seine Kleidung und sein Schuhwerk in Ordnung zu halten;
 19. sein Schülertagebuch stets bei sich zu führen, es sauber zu halten und gewissenhaft zu führen und am Wochenende von den Eltern unterschreiben zu lassen;
 20. alles daranzusetzen, die Regeln für die Schüler einzuhalten und die Ehre seiner Klasse und seiner Schule wie seine eigene zu schützen.

Die Schüler wissen, daß Verstöße gegen die Regeln für die Schüler bestraft, in das Klassenbuch und Schülertagebuch eingetragen und besonders auf dem Zeugnis vermerkt werden.“

begegnete, eine harsche Strafe, eine Strafe für einen im Verhältnis doch eher kleinen Regelverstoß, den in seiner Schulzeit so oder so ähnlich sicherlich mehrere Schüler:innen begingen. Mit der Anekdote will er vermutlich deutlich machen, wie disziplinierend und rigide in seiner Grundschulzeit mit Schülern wie ihm umgegangen wurde und wie zentral festgelegte Schülerregeln an ihn als Schüler weitergegeben wurden. Und trotz der harschen Strafe zeigt er in seiner Kommentierung zu einem gewissen Grad auch Verständnis für das Handeln der Lehrkraft.

Er sagt, dass er heute weiß, dass man so etwas nicht macht. Er geht also in Abstand zu seinem damaligen Verhalten, präsentiert sich in der Erzählzeit als gereift, versucht sich aber zugleich auch für sein Handeln zu rechtfertigen. Denn die Zöpfe des Mädchens habe er nicht ohne Grund ins Tintenfass gesteckt, habe sie ihn doch geärgert, indem sie ihm ihre Zöpfe mehrfach ins Gesicht schlug. Das habe ihn wütend gemacht. Ob auch das Mädchen bestraft wurde, geht aus der Anekdote nicht hervor. In seiner Formulierung scheint er als Junge allein verantwortlich gemacht worden zu sein.

Ohne es auszuführen, wurden – wie es zu DDR-Zeiten typisch war – vermutlich die Eltern in die Schule einbestellt, um mit der Lehrkraft über das Verhalten des Sohnes zu sprechen. Die Reaktion der Eltern war dann, den Sohn zu Hause zu schlagen. Körperliche Gewalt schien bei ihm zu Hause also ein probates Mittel gewesen zu sein, um ihn als Kind zu strafen und zu disziplinieren. Und auch in der Schule erhielt er seine Bestrafung: er musste, wie erwähnt, mehrfach die Schülerordnung abschreiben.

Jene erste Anekdote schließt Gerd Schulz mit der Bemerkung, sich noch heute für sein Verhalten zu schämen. Die Geschichte erzählt also von Überschwang und Scham, Unfug angestellt zu haben. Zwar markiert er die Strafmaßnahmen seiner Lehrkraft und der Eltern als veraltet, erkennt sie aber auch als gerecht an. Zu fragen ist, warum er die Geschichte erzählt und was es für seine persönliche Positionierung zur Schule bedeutet.

Festhalten kann man, dass es eine Geschichte ist, die die strikte Form der Disziplinierung in der Zeit seiner Kindheit präsentiert. Es ist eine Geschichte, die von mehreren erzählt werden könnte, die zur selben Zeit wie er in die Schule gegangen sind. Es ist eine Geschichte der Unangepasstheit, mit der er sich als interessanten Schüler charakterisiert und gleichzeitig auch auf die starke disziplinarische Ordnung in seiner Schule hinweist. In seiner Erzählung geht es anders als bei Christa Müller nicht um Bildungsinhalte, die ihm in seiner Schule begegneten, sondern um Erzählungen des Umgangs mit unangepassten Schülern. Es geht darum, zu verdeutlichen, wie diese zu DDR-Zeiten gemäßregelt wurden, um sich in die schulische Ordnung einzufügen.

Nachdem Gerd Schulz jene erste Anekdote aus seiner Schulzeit erzählte, folgt gleich die zweite. In der 2. von ihm erinnerten Episode wechselt er den Inhalt. Hier geht es dann nicht mehr vordergründig um die Erziehung der Kinder, sondern um ein ganz spezifisches Unterrichtsfach und seinen Umgang damit.

Und dann, ja, 5. Klasse (.), wo wa-, da hatten wir Nadelarbeit (I: Aha). Gibts das heute noch in der Schule? Nee. Wir Jungen mussten, sollten, wir sollten, wir sollten stricken, häkeln lernen. Häkeln und Strümpfe stopfen (I: Mhm). Ja. Naja, aber für, da haben wir alles Mögliche gemacht und so (lacht) ne Nadelarbeitslehren, jaja. Ick hab meine Oma det immer machen lassen (I: lacht). Sagte immer wir sollen hier-, und kaputte Strümpfe und dann die-, und die hab ich dann immer gehasst und bin ick immer gelobt worden, deswegen hab ichs gemacht. Und dann sollten wa Topflappen häkeln, ick würde heute noch häkeln (I: Ja). Die durften wa [mit nach Hause nehmen], den äh den hat Oma, nee, hat die Tante von nebenan [gemacht]. Det war ne Cousine meines Großvaters, die mochte mich auch dann. Die hats immer weiter für mich gehäkelt, ich habs dann meinen Eltern zu Weihnachten geschenkt (I: Ja), Topflappen (lacht). Ja und-, es war komisch, dass wir Jungen da-, naja heute isses normal, so, aber äh, dass wir Jungen da [häkeln sollten], äh, det hat auch mein Opa jesagt: „Nee, wat (lacht) sach mal?“ Ja äh, wir mussten-, hatten Nadelarbeit und mussten häkeln lernen, ja (I: Mhm). Und dann war 5., 6. Klasse, war dann bisschen [besser], da hatten Jungen dann richtig [Werken], wir ham dann Vogelhäuser gebaut. Das macht dann schon mehr Spaß (I: Ja), ne? (Z. 561–576)

Er erzählt, in der 5. Klasse Nadelarbeitslehre gehabt zu haben, ein Unterrichtsfach, bei dem er die Interviewerin fragt, ob es das heute noch gäbe und mit einem kurz gehaltenen „Nee“ abstreitet, dass es aktuell noch unterrichtet würde. Indem er dies tut, wertet er die Inhalte ab und vermittelt Unverständnis gegenüber der Vermittlung jenes Lernstoffs. Er auf jeden Fall sollte noch lernen, zu stricken, zu häkeln, Strümpfe zu stopfen u.a.m. Es war ein in der reformpädagogischen Tradition stehendes Fach, das Geißler zufolge zum Schuljahresbeginn 1951/52 aufgegeben wurde (Geißler 2000, S. 287f.) und seit dem Schuljahr 1948/49 in Form von teils klassenübergreifenden Arbeitsgemeinschaften angeboten wurde (Geißler 2000, S. 229). Schulz selbst belegte den Kurs der Nadelarbeitslehre. Er verweigerte sich aber, selbst Hand anzulegen. Anekdotisch erzählt er, wie er als Kind gewieft damit umgegangen ist, um die Arbeit nicht verrichten zu müssen und trotzdem für die abgegebenen Arbeiten gelobt zu werden. Er nutzte sein familiäres Umfeld und bat die weiblichen Familienmitglieder um praktische Unterstützung. Sie übernahmen dann zu Hause auch seine ihm auferlegten Hausaufgaben des Strümpfe Stopfens und Topflappenhäkelns. Die nicht selbst erstellten Topflappen verschenkte er gar zu Weihnachten an seine Eltern. Er selbst markiert die Nadelarbeit im Modus der geschlechtersegregierenden Stereotypisierung als für Jungen nicht passenden Lerninhalt, eine Position die er, wie er sagt, auch mit seinem Opa teilte. Gleichzeitig räumt er ein, dass es heute normal sei, dass Jungen solche Tätigkeiten lernen. Als heute Erwachsener sieht er es also nicht mehr als problematisch an, dass Jungen und Mädchen in ähnlichen Bildungsinhalten unterrichtet werden. Als Kind aber lehnte er die Nadelarbeit ab. Er bevorzugte für Jungen typische Arbeiten der Holzarbeiten, Inhalte, die ihm ab der 5., 6. Klasse vermittelt wurden. Sie evaluiert er als gut, die machten „dann schon mehr Spaß“. Damit positioniert er sein kindliches Ich im Sinne eines geschlechterspezifischen

Stereotyps, dem weiblich konnotierte Arbeiten keine Freude bereiteten, dafür aber die männlich konnotierten. Darüber hinaus geht aus der Erzählung hervor, dass vorgegeben wurde, was er zu lernen habe, er sich innerhalb der Schule auch anpassen musste, d.h. keine Handlungsmacht hatte, mitzuentcheiden, was er lernt.

Beide Anekdoten zusammenfassend, positioniert er sich als einen Schüler, der in seiner Grundschulzeit nicht immer den Regeln folgte, gelegentlich ungehorsam war, dann mit Konsequenzen der Bestrafung rechnen musste, aber auch immer wieder Wege fand, sich in einem positiven Licht dastehen zu lassen. Mit beiden Geschichten zeichnet er von sich ein Bild des in gewissem Grade unangepasst und rebellisch Handelnden, eine Haltung, die sich durch sein Leben zieht und ein wichtiger Teil seiner Selbstbeschreibung ist.

Gleichzeitig charakterisiert sich Gerd Schulz im Interview aber nicht nur als Rebellen, sondern auch als „Klassenbester“ (Z. 143) und damit leistungsstarken Schüler. Im Nachfrageteil führt er aus, was das für ihn bedeutet. Er sagt:

Ick war eben äh nich schlecht in der Schule (I: Aha), wurde später auch da äh äh ausgezeichnet, mehrmals, als-, äh, da gabs ja diese Fahnenappelle und da wurde man och [...] vorgestellt [...], wegen [...] Leistung im Fache und weiß ich was und alles und ähm, ja, det sollte ja die anderen motivieren, ne? (I: Ja) Äh, das war, äh, natürlich war ich dann stolz. Meine Eltern ja auch (I: Mhm), ne? (Z. 597–604)

Mit einer gewissen Bescheidenheit markiert er, „eben nicht schlecht in der Schule“ gewesen zu sein. Er habe gute Leistungen erbracht und hierfür wurde er mehrfach ausgezeichnet. Die Auszeichnungen erhielt er beim Fahnenappell, einer schulischen Veranstaltung, die für die Schule in der DDR typisch war. Die öffentliche Auszeichnung bewertet Gerd Schulz als pädagogische Maßnahme, die dazu dienen sollte, auch die Mitschüler:innen zu guter Leistung zu motivieren. Er selbst präsentiert sich damit als Vorbild für seine Mitschüler:innen. Er bekennt sich dazu, genauso wie seine Eltern, die Auszeichnung mit Stolz empfangen zu haben, erzählt, dass ihn das affiziert hat, er sich emotional von der Auszeichnung angesprochen fühlte, rechtfertigt damit auch die Freude an der Hervorhebung und den Stolz an seiner Vorbildfunktion.

Vor dem Hintergrund guter Leistungen besuchte er nach seiner achtjährigen Grundschule die EOS. Im Interview sagt er, dass er zur „EOS“ „musste“ (Z. 1589). Er sagt: „Ick hätt's gar nich entschieden, haben ja alles meine Eltern, die Lehrer (I: Ja) entschieden“ (Z. 1587–1588). Es zählte, wie er weiter ausführt, „ausschließlich die Leistung“ (Z. 1590). Aus seiner Perspektive konnte er nicht selbst entscheiden, ob er in die Erweiterte Oberschule wechselt. Über ihn hinweg wurde entschieden: „Das Schulsystem war so, also 8. Klasse, die Klassenbesten (I: Mhm) kamen zur EOS, Erweiterte Oberschule“ (Z. 1552–1553). Seiner Erzählung nach gab es keine Wahlfreiheit, ob man als Klassenbester der 8. Klasse den Abschluss der 10. Klasse macht, abgeht oder zur EOS geht. Er erzählt in Form eines Automatismus in die EOS gekommen zu sein, hier schwingt kein Stolz mit, auserwählt worden zu sein.

Nun lässt sich natürlich fragen, warum er so stark betont, dass er sich nicht selbstständig fürs Abitur entschieden hat. Wie im Weiteren noch zu sehen sein wird, hat das die Funktion, auf ab da an erfolgte Brüche in seiner schulischen Laufbahn hinzuweisen.

Seine Eltern entschieden, ihn in einem Internat unterzubringen. Wie er sich schon in seiner Stegreiferzählung erinnert, sagten sie an ihn gerichtet „wir ham dich im Internat angemeldet, im sozialistischen Oberschulinternat [...], da kannst dich voll auf deine Schule konzentrieren“ (Z. 168–170). Sie schickten ihn also von zu Hause weg. Sich selbst spricht er dabei jegliche Agency ab. Über seinen Kopf hinweg wurde seitens der Eltern entschieden, dass er das Abitur auf einem Internat macht und sich vollständig auf die Schule konzentrieren solle.

Vor dem Hintergrund der Entscheidung wohnte er dann ab der 9. Klasse nicht mehr bei seinen Eltern auf dem Dorf, sondern mit anderen Schüler:innen im Internat, ein Internat, das er als „sozialistisches Oberschulinternat“ beschreibt und damit politisiert. Die Eltern werden, als die Entscheidung anstand, ihn aufs Internat zu schicken, dieses vermutlich nicht als „sozialistisches Oberschulinternat“ bezeichnet haben. Sie werden ihm gesagt haben, dass er auf ein Internat gehe. Es ist davon auszugehen, dass im Internat viel Wert auf sozialistische Erziehung gelegt wurde, eine Erziehung, die Gerd Schulz aus der Gegenwart gesprochen widersträubt. Seine Erfahrungen im Internat reflektierend sagt er schon in der Stegreiferzählung:

Da ham wa ja alle gelitten in dem Internat, ja? (I: Mhm) Aber das ging dann schon manchmal hoch her (.), als ich mich plötzlich doch anders entwickelte [...], als sie es wollten. Und, mhm, vor allem warens die langen Haare und naja, die Jeans aus dem Westen (I: Aha), die sollte ick och nich mehr anziehen. „Du weißt doch“- und die hab ich dann alle angezogen, kriegte ich ja von Verwandten geschickt, ne? (I: Ja) Das warn so Sachen, äh, damit fiel man natürlich auf, ne? Und ähm aber es warn och-, wie soll ich sagen, es war och so ne Art Gemeinschaft, die ick hier im Westen immer später vermisst habe (I: Mhm), dieses „Wir sitzen ja alle unter einer Knute“, ne? (Z. 171–179)

Der Besuch des Internats wird von ihm zunächst negativ evaluiert. Er beschreibt das Internat als eines, unter dem alle Internatsschüler:innen gelitten hätten. Was der Grund des gemeinschaftlichen Leidens war, führt er nicht aus. Er konzentriert sich darauf, auszuführen, dass er sich anders „entwickelte [...], als sie es wollten“. Er macht also deutlich, dass er einen anderen Weg einschlug, als es für ihn vorgesehen war. Er trug lange Haare und zog Jeans aus dem Westen an, die er von seiner Verwandtschaft zugeschickt bekam. Mit der Erwähnung dessen, führt er Signale der Abweichung an, die in der DDR als gefährlich für das Projekt des Sozialismus angesehen wurden, waren sie in den 1960er Jahren doch Symbole für die aus den USA und England kommende Beat-Bewegung (John/Kempke 2014). Anders als Christa Müller erzählt er nicht, dass in Veranstaltungen der FDJ jede:r frei über seine Musikpräferenzen sprechen konnte. Er erinnert sich dafür gescholten

worden zu sein. Wieder markiert er sich selbst als unangepasst, nun mit besonderer Betonung nach außen. Es geht nicht unbedingt um eine innerliche Opposition oder Geisteshaltung, sondern um durch Kleidung und den Haarstil präsentierte sichtbare Zeichen der jugendlichen Rebellion. Sich selbst positioniert Gerd Schulz also als jemand, der um die Wirkung, die er mit seinem äußeren Erscheinungsbild erzeugte, wusste und sich bewusst dazu entschied, sich nicht anzupassen, damit auch aufzufallen und mögliche Konsequenzen in Kauf zu nehmen.

Interessanterweise beschreibt er die Zeit im Internat aber nicht nur als Zeit des Leidens, sondern auch als Gemeinschaft, die er nach seiner Flucht in den Westen nicht mehr erfahren habe. Aus seiner Perspektive ging jenes Gefühl daraus hervor, dass alle „unter einer Knute“ saßen. Die Knute ist dem russischen Wort Knutz entlehnt, sie ist der Begriff für eine Riemenpeitsche, die im übertragenen Sinn für Gewalt- und Willkür(herrschaft) steht (DWDS 2024). Gerd Schulz verwendet damit eine Metapher, die auf den übermächtigen politischen Bündnispartner der Sowjetunion hinweist und die enge Orientierung der DDR an ihren Leitlinien hervorhebt. Darüber hinaus erinnert er sich an den Umgang der Jugendlichen mit den staatlichen Vorgaben. Die mit dem Begriff der Knute markierte Unterdrückung rief ein Gemeinschaftsgefühl hervor, das aber auch nur, weil die Internatsschüler:innen an der kurzen Leine gehalten wurden und seiner Darstellung nach unter einem rigiden System ohne große Freiheiten erzogen wurden. Was für ihn Gemeinschaft in einem rigiden System bedeutet, führt er an anderer Stelle, wieder im Modus anekdotenhaften Erzählens in aller Ausführlichkeit wie folgt aus. Er sagt:

Überall hingen se ja. Dit is Personenkult (I: Ja) det, Ulbricht, später Honecker und irgendwie früher Stalin. Ja janz früher Stalin und überall hingen se. Und och in meiner Schule. Da sind sie reinjekommen. Dann auf blauem Tuch hingen äh och immer wechselnde Sprüche „Im Sozialismus steht der Mensch im Mittelpunkt“ und (I: Mhm) „plane mit, arbeite mit, regiere mit“. Und da hing Walter Ulbricht (I: Mhm) (lacht). Und äh und äh, naja, Ulbricht mochten wir nun nich mehr, wir konntnen ihm ja viel verzeihen und verstehen (.), äh, ja, den- den Mauerbau. Die ganzen Fachkräfte, drei Millionen Menschen sind ja abgehauen. Deshalb mussten wir ja och en Beruf nebenbei erlernen [...]. Und Walter Ulbricht wollte uns die Beatmusik verbieten (I: Ja). Echt. Des Yeah Yeah [...]. Und naja, hat sich keener drangehalten, aber trotzdem, alleine der Beschluss, der hat ganz wütend jemacht. Und (war ganz), es war so- war man als Kind, als Jugendlicher, dann da, da müssen wa uns rächen jetzt und man musste ja auch immer seine Schnauze halten, wie jesacht, bei jedem Aufsatz äh äh sich überlegen was man wie schreibt und (I: Mhm) so. Und denn sind wir nachts in die Schule, sind wir da rinjekommen und haben den Ulbricht da abjenommen. Und det Urinal war damals noch äh uffem Schulhof, wo wir immer heimlich geraucht haben und denn haben wir uff den Ulbricht uriniert (I: Oh (lacht)), ja. Und denn sind wir am nächsten Morgen-, die die damit-, wir wussten schon, dass man-, dass wir uns damit nie brüsten dürfen, ne? Ham wa och nich jemacht. Und am nächsten Tag hing Ulbricht wieder. Wir hatten genug

Ulbricht-Bilder. Und links und rechts, also Aufgang, da standen zwei Herren in, mit stechendem Blick (I: Ja), Ledermantel. So. Wir hatten damals so grüne Lederölmäntel (I: Mhm, mhm), lila Samtstofffarben. Die ham gesagt: „Die ham die grauen Mäntel der Gestapo grün gefärbt“ (lacht). Mit anderen Worten, die Sache ist nie hochgekommen. Die, Ulbricht hing wieder, die hatten wahrscheinlich die Älteren in Verdacht und ham dann irgendwie, äh äh ja, da nich mehr weiter ermittelt oder was (lacht). Jedenfalls, die ham-, die ham jeden fixiert, der da in die Schule kam. Ne, besonders blödes Gesicht gemacht und- und [ich] innen Klassenraum und meine[n] Freunde[n ist] och nich[ts passiert]. Is nie rausgekommen, ja? Die hätten wahrscheinlich äh genetischen Fingerabdruck (lacht) jetzt hier erfasst (I: Gabs damals noch nich). Wenn das, wenn das rausgekommen wäre (I: Ja), die hätten uns nich wiedergefunden (I: Ja). Also det war ja nun-, wat man so als Jugendlischer jemacht hat fürn Blödsinn, ja. Naja (.) äh, nee ansonsten äh (.), ich sachte ja schon, hatte ick Glück gehabt, ne (I: Ja). (Z. 870–942)

Zunächst klagt er in seinen Ausführungen den in der DDR vorherrschenden Personenkult an. Er sagt, dass für Propagandazwecke überall die Führungspersonlichkeiten hingen. Bis zum Tode Stalins hingen Bildnisse von ihm in der Öffentlichkeit. Zwischen 1950 bis 1971 wurde das Bild von Ulbricht aufgehängt, von 1971 bis 1989 – und damit nach der Flucht von Gerd Schulz aus der DDR – Honecker, beides die jeweils Ersten Sekretäre des Zentralkomitees der SED. Mit der Benennung aller drei Politiker macht er deutlich, wie sich der Personenkult über die gesamte Zeit der Existenz der DDR zog. In seinem Narrativ verweilt er also nicht nur in der Zeit, die er in der DDR verbrachte, sondern geht darüber hinaus, um auf den aus seiner Sicht die gesamte DDR-Zeit anhaltenden Personenkult hinzuweisen.

Aber nicht nur Portraits führender Politiker der DDR oder der Sowjetunion wurden in der Schule aufgehängt. Er sagt, beständig auch von politischen Parolen umgeben gewesen zu sein. Zwei jener Parolen benennt er auch explizit: 1. die, dass der Mensch im Sozialismus im Mittelpunkt stünde, 2., dass jeder mitplanen, mitarbeiten und mitregieren solle. Die Parolen sollten dazu animieren, sich für den Aufbau des Sozialismus zu engagieren. Die aufgehängten Politikerportraits wie auch die Sprüche sollten die Autorität der Führung festigen und die Loyalität der Bürger zum Staat stärken.

Gerd Schulz betont damit beständig von staatlichen Symbolen umgeben gewesen zu sein, die die Bürger:innen an die Macht und Präsenz des Staates erinnern sollten, das Bewusstsein für die Autorität der Führung wachhalten und eine Atmosphäre der Loyalität schaffen sollten. Er macht deutlich, wie die allgegenwärtige Präsenz gezielt darauf ausgelegt war, die Bürger:innen in der DDR an ihre Rolle im System zu erinnern und ein Gefühl der Einheit und des Gehorsams zu fördern.

Er selbst aber und seine Mitschüler machten sich ein eigenes Bild von der Politik. Relativ flapsig formuliert sagt er, dass sie Ulbricht, den 1. Staatssekretär, nun nicht mehr mochten. Er sagt, anders als in vorherigen Passagen, in denen er den Mauerbau anklagt und als tiefen Einschnitt in seinem Leben präsentiert, dass er und

seine Mitschüler die Entscheidung Ulbrichts zum Mauerbau vor dem Hintergrund der Flucht vieler Fachkräfte zwar verstehen, sogar verzeihen konnten, bringt – im ggf. auch ironisch gehaltenem Ton – der Entscheidung also auch Verständnis gegenüber. Jedoch wurden – wie er weiter ausführt – einige Maßnahmen umgesetzt, die ihn und seine Mitschüler:innen in ihrer Handlungsmacht beschnitten, musste er vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels nun neben dem Abitur einen Beruf erlernen (näheres hierzu weiter unten) und akzeptierte seiner Ausführung nach die SED nicht die Musikpräferenz der Jugendlichen, die sich an westlichen Musikstilen orientierten.³¹ Die politischen Entscheidungen sind also zwei elementare Beschneidungsmomente die aus der Reflexion gesprochen seine jugendliche Freiheit einschränkten. Sie sorgten bei Gerd Schulz und seinen Mitschülern für Wut, wie er sagt.

Anders als in der Grundschule ist es nun keine unpolitisch motivierte Wut, keine emotionale Überreaktion auf aus der eigenen Sicht unangepasstes Verhalten einer Mitschülerin, sondern eine Wut auf die politischen Maßnahmen seiner Zeit, waren die Einschnitte für sein Leben und das seiner Mitschüler:innen doch zu groß. Als Reaktion auf die politischen Maßnahmen, begingen sie gemeinsam einen Schulstreik, nahmen über Nacht ein Bildnis von Ulbricht von der Wand, stellten es ins Urinal auf dem Schulhof und urinierten darauf. In ihrem jugendlichen Protest brachten sie auf eindeutige Weise zum Ausdruck, dass sie mit der Entwicklung der Politik nicht einverstanden gewesen sind.

Die Protesthandlungen selbst erzählt Gerd Schulz mit einem gewissen Stolz und Augenzwinkern. Die Erzählung trägt Motive eines jugendlichen Gemeinschaftsgefühls und Trotz in sich. Der Protest wird von Gerd Schulz aber auch als einer beschrieben, der, wären sie erwischt worden, Konsequenzen mit sich getragen hätte. Die Konsequenzen wären – so seine Positionierung – hart gewesen, und das, obwohl das Bildnis von Ulbricht einen Tag nach der Tat schon wieder an der Wand hing, sodass vermutlich nur wenige etwas vom Streich mitbekommen haben.

Trotz dessen wurde – wie Schulz weiter ausführt – am nächsten Tag in der Schule nach den Tätern gesucht. Am Schuleingang standen zwei Männer, mit „stechendem“ Blick und grünen Lederölmänteln. Ob es Mitarbeiter der Polizei waren, die grüne Mäntel trugen oder Stasi-Mitarbeiter, geht aus dem

31 Ulbricht stellte sich in seiner politischen Rede auf dem „Kahlschlag“-Plenum des ZKs der DDR 1965 gegen die auch in der DDR angekommene Beatles-Begeisterung unter Jugendlichen. Er hielt den Beat schlicht für störenden Krawall, sah es als Zeichen von Unsittlichkeit, Entthemung und Morbidität. Aus seiner Sicht richtete sich die Bewegung gegen das kulturpolitische Konzept der SED (Trampe 1998, S. 306). Auf dem 11. Plenum des ZKs der SED fragte er die Genoss:innen: „Sind wir denn wirklich nur angewiesen auf die monotonen westlichen Schlager und Tänze? Haben wir in den sozialistischen Ländern nicht genügend herrliche und temperamentvolle Tänze, die vollständig ausreichen, daß sich die Jugend dabei genügend austoben könnte? [...] Die ewige Monotonie des ‚yeah, yeah, yeah‘ ist doch geisttötend und lächerlich.“ (Ulbricht 1966, S. 10) Mit jener Rede wand er sich explizit gegen die Jugendbewegung und verbot den westlichen Einfluss als 1. Staatssekretär und damit höchster Mann im Staat. Jenes Verbot wurde in der Folgezeit dann auch in allen Bezirken und Kreisen des Staates umgesetzt.

Narrativ nicht hervor. Deutlich macht er mit seiner bildhaften Sprache aber das Bedrohungsszenario, dem er und seine Mitschüler nur durch gemeinschaftliches Schweigen begegnen konnten. Er steigert die bedrohliche Wirkung sprachlich sogar noch, indem er die am Schultor stehenden Mitarbeiter als direkte Nachfolger der Gestapo portraitiert, erwähnt er doch die wohl hinter vorgehaltener Hand gesagte Gleichsetzung der Mitarbeiter mit der Gestapo. Personen in seinem Umfeld schienen zur damaligen Zeit solche Gleichsetzungen erwähnt zu haben. Indem er sie mit wörtlicher Rede zitiert, unterstützt er die Gleichsetzung des Staatsapparats der DDR mit dem der NS-Diktatur und verweist damit erneut auf den Diktaturcharakter der DDR. Er sagt auch, dass sie sich nicht haben erwischen lassen dürfen, weil sie sonst mit harten Konsequenzen hätten rechnen müssen: „Wenn das rausgekommen wäre, die hätten uns nicht wiedergefunden“. Er spielt also darauf an, dann vermutlich inhaftiert worden zu sein oder anderweitige drastische Konsequenzen erfahren haben zu müssen.

Letztendlich wurden er und seine Kameraden aber nicht erwischt, auch weil der Staat – wie Gerd Schulz weiter erklärt – damals noch nicht über so ausgefeilte moderne Methoden wie heute verfügte, um die Täter eindeutig festzumachen. Wieder will er damit aufzeigen, mit welcher harter Konsequenz der Staat schon bei Jugendlichen durchgegriffen hätte, hätte er über entsprechende Mittel verfügt. Jedoch wurde aufgrund der nicht vorhandenen Mittel vermutet, dass andere die Täter gewesen seien. Auch verriet keiner der Gruppe etwas über ihre gemeinsame Aktion.

Jene Geschichte erinnert an den Film „Das schweigende Klassenzimmer“, ein Film des Regisseurs Lars Kraume (2018). Es ist ein Film über eine Abiturklasse, die sich anlässlich des Ungarischen Volksaufstands 1956 dazu entschied, für die Opfer eine Minute im Unterricht zu schweigen, weswegen sie einzeln mit Gestapomethoden verhört wurden, um herauszufinden, wer der sogenannte „Rädelsführer“ gewesen sei. Mehrere Schüler:innen wurden daraufhin der Schule verwiesen, alle, bis auf vier, flüchteten 1956/57 nach West-Berlin (vgl. auch das dazugehörige Sachbuch von Dietrich Garstka 2006). Gegebenenfalls wird die selbst erfahrene Geschichte von Schulz ganz ohne Absicht weiter mit allen nicht in Erscheinung getretenen Eventualitäten möglicher Verfolgung ausgeschmückt, ggf. macht er es aber auch bewusst. Sich Fragmenten und Szenen aus Spielfilmen zu bedienen und sie als eigene biografische Erinnerung einzuordnen ist ein Phänomen, das Welzer, Moller und Tschuggnall (2002) schon bei Erinnerungen an die NS-Zeit feststellten (vgl. dazu auch Kap. 2.2.2). Die Anekdote beendet Schulz mit dem Worten, Glück gehabt zu haben.

Der Modus des Erzählens entspricht einer Mischung aus humorvollen und ernsten Tönen, um seine Kritik an der Institution und dem Staat zu vermitteln. Im ironisch gehaltenen Ton berichtet er von fast absurd klingenden Maßnahmen, die er und seine Klassenkameraden ergriffen, um ihren jugendlichen Unmut

gegenüber der Politik von Ulbricht auszudrücken. Sinngemäß beschreibt er mit der Anekdote seine Haltung, dass die DDR früher schrecklich war, er heute aber durchaus darüber lachen kann. Psychologisch gewendet sind jene Erlebnisse, die er in der Geschichte präsentiert, im Grunde verarbeitete Erfahrungen (Hensel in Engler/Hensel 2019, S. 185). Wie auch schon bei der Erzählung rund um die Kollektivierung landwirtschaftlicher Betriebe macht er also darauf aufmerksam, dass die Bevölkerung bei nonkonformen Verhalten fortwährend beständiger Bedrohungen ausgesetzt gewesen ist. Nur durch das miteinander vertraute und solidarische Handeln zwischen ihm und seinen Mitschülern, dem er die Distanznahme zur Institution gegenüberstellt, war es möglich, dass die Aktion nicht sanktioniert wurde. In der Erzählung stellt er also den Unterschied zwischen dem jugendlichen Widerstand und der repressiven Rolle der Institutionen heraus. Zwar macht er sprachlich auf die Unreife und den Trotz seiner Handlungen aufmerksam, betrachtet sie aber auch gleichzeitig als Ausdrucksform des Widerstands gegen die Unterdrückung, die er und seine Freunde aus seiner Sicht damals erlebten. Damit greift er den Diskurs der Kritik an den repressiven Strukturen der DDR auf, positioniert sich und seine Mitschüler als widerständig und argumentiert im Sinne des Diktaturgedächtnisses.

Jener Schulstreich ist nun nicht die einzige politisch gefärbte Rebellion, der Gerd Schulz in der Schule nachging. Schon in seiner Stegreiferzählung thematisiert er, wie er sich im Schulunterricht gegen die politischen Vorgaben zur Wehr setzte:

In Aufsätzen, die wa zu schreiben hatten, die waren von an-, da war immer, da musste man bekennd zum Sozialismus sein (I: Ja), entsprechend waren die, die Vorgaben. Ich erinnere mich an: „Willst du, dass wir mit hinein, in das Haus dich baun, lass es dir gefallen, Stein, dass wir dich behauen“ – Rückert. So (I: Mhm). Und dann hab ick normal angefangen und dann aber, hab ick mich so in, in Wut geschrieben und: „Überzeugt muss ein Mensch sein, der den eigenen Bruder erschießt, der den ersten deutschen Arbeiter- und Bauernstaat verlassen möchte.“ Boah. Wat. Die Lehrerin war SED-Genossin (I: Mhm), die, die hat „den- den Aufsatz haste nich geschrieben“, so zack. Det is zwei, drei Mal ähnlich passiert, ne? (I: Ja) Wenn die det jemeldet hätten, die hätten die mich in irgend ’n Werkhof gesteckt (I: Ja), die hatten ja, wenn wa heute wüssten, was die mit Kindern gemacht haben, oder ja, Elternhäuser die regimefeindlich waren, oder so. Kann man heute alles nach[lesen]-, äh Torgau, ne? (I: Ja). (Z. 129–142)

Die geschilderte Szene spielte sich Schulz folgend im Deutschunterricht ab. Der Deutschunterricht wird anders als aus der Perspektive von Christa Müller nicht als Fach positioniert, das ihm positive, bildsame Lernerfahrungen ermöglichte, der ihm für sein Leben als Erwachsener gute Grundlagen beibrachte. Gerd Schulz erzählt ganz anderes. Aus seiner Sicht war der Deutschunterricht ein politisch

aufgeladenes Fach. Schulz erzählt, dass die Aufsätze, die er wie auch seine Mitschüler:innen zu schreiben hatten, Aufsätze des Bekenntnisses zum Sozialismus zu sein hatten. Ein heute eher unpolitisches Fach wird damit als politisierendes Fach präsentiert, bei dem man keine Freiheit hatte, andere Interpretationen als die vorgegebenen niederzuschreiben.

Nachdem er jene Setzung macht, führt er an einem Beispiel aus, was das für ihn bedeutete. So erinnert er sich daran, dass er in einem Aufsatz Stellung zu einem Zitat von Friedrich Rückert beziehen sollte, einem heute kaum noch bekannten deutschen Dichter, Sprachgelehrten und Übersetzer der Romantik und des Biedermeiers, der in der DDR zum Schulkanon gehörte. Der in seiner Erzählung zitierte Aphorismus von Rückert kann als Sinnbild für seine Erinnerungen an die DDR interpretiert werden. Die Metapher des „Hauses“ steht als Symbol für die Gesellschaft oder den Staat. Der Stein steht für die Gesellschaftsmitglieder. Um Teil der sozialistischen Gesellschaft zu sein, soll man sich gefallen lassen, wie ein Stein behauen zu werden. Das macht deutlich, dass die Individualität eines jeden Einzelnen im Dienste der Gesellschaft eingeschränkt wurde. Es zeigt an, dass es den gesellschaftlich vorgegebenen Druck gab, sich den Idealen und Normen des Staates unterzuordnen, was zu einem Verlust der persönlichen Freiheit führte. Gerd Schulz markiert, dass er das Zitat im Sinne der Vorgaben des Bekenntnisses zum Sozialismus hätte interpretieren sollen, meint damit vermutlich – ohne es explizit auszusprechen –, dass er die Idee der Gemeinschaft und des gemeinsamen Handelns hätte betonen sollen, schreiben sollen, als Bürger des Sozialismus aktiv an der Gestaltung des Staates mitzuwirken und durch gemeinsame Anstrengung an einer besseren Zukunft zu arbeiten, um das „Haus“ der Gesellschaft aufzubauen und zu gestalten.

Er nun aber bezog auf eine ganz andere Weise Stellung zum Zitat. Er interpretierte es nicht im Sinne der Vorgaben, sondern erzählt, dass er sich, nachdem er „normal angefangen“ habe, also zunächst wohl konform der Interpretationsvorgaben argumentierte, sich „in Wut“ geschrieben habe, habe er sich doch vermutlich in seiner Autonomie beschnitten gefühlt. Die Wut überführt er, so seine Erinnerung, in das Schreiben einer Anklageschrift gegen die 1961 erbaute Mauer und die Praxis, Personen, die die DDR verlassen wollten, zu erschießen. Mit den von ihm im Aufsatz verwendeten Begrifflichkeiten, „den eigenen Bruder“ zu erschießen, der „den ersten deutschen Arbeiter- und Bauernstaat verlassen möchte“, markiert er, dass er in seiner Gegenposition zur geforderten Interpretation eine äußerst drastische Formulierung verwendete, die weit über das hinauszielte, was aus seiner Sicht in der DDR hätte artikuliert werden können, beinhaltet es doch eine eindeutige Ablehnung gegenüber dem Regime und macht auf die Verbrechen des Staates aufmerksam.

Wieder positioniert er sich als Rebellen, hier aber nicht nur als einer, der seine oppositionelle Haltung gemeinsam mit Mitschüler:innen begeht, die Tat aber im Geheimen hält, sondern als einer, der persönlich für seine Meinung geradesteht

und in seiner oppositionellen, rebellischen Haltung die Mauertoten anklagt. Mit expressiven sprachlichen Mitteln macht er darauf aufmerksam, was für starke emotionale und überraschende, auch Unverständnis ausdrückende Reaktionen seine Anklageschrift hervorrief. Er markiert es mit den Ausdrücken des „Boah“ und „Wat“. Die Reaktionen werden von ihm aber nicht personalisiert. Es bleibt unklar, wessen Reaktion es ist. Es könnten seine eigene Überraschung markieren, solch einen Text produziert zu haben. Es können aber auch die Reaktion der Lehrkraft gewesen sein, die seinen Aufsatz gelesen hatte. Nach jener Setzung führt er nun seine Lehrkraft ein. Sie wird im kritisch distanzierten Modus als SED-Genossin positioniert, also als system- und linientreue Person markiert, deren Rolle es seiner Positionierung nach hätte sein müssen, oppositionelle Meinungen zu melden. Sie aber stellte ihn „nur“ zur Rede. Er präsentiert sie als eine, die es wegen ihrer politischen Haltung kaum fassen konnte, dass er den Text geschrieben habe. Damit markiert er sie als eine, die ihm indirekt verbot, oppositionell zu agieren.

Ähnliche Szenen seien ihm, so seine metakognitive Kommentierung, zwei bis drei weitere Male begegnet. Darauf aufbauend erzählt er aber auch, keine weitreichenden Konsequenzen für den Text getragen zu haben. Er sagt, sein Text sei nicht weitergeleitet worden. Die Lehrerin nahm ihn in Schutz. Interessant daran ist, dass er damit einen Widerspruch in seiner erzählten Zeit und der Erzählzeit offenlegt. Einerseits wird die Lehrkraft aus der Gegenwart gesprochen als „SED-Genossin“, als Anhängerin eines repressiven Systems markiert. Andererseits leitet sie seinen Text nicht weiter und kommt damit ihrem pädagogischen Auftrag als Lehrerin nach, indem sie Gerd Schulz vor möglichen Repressionen durch das System beschützt. Hätte die Lehrerin den Aufsatz weitergeleitet oder seine Antworten gemeldet, wäre er, wie er meint, „in irgend ’n Werkhof gesteckt“ worden. Es hätte also, wie er damit indirekt ausdrückt, fatale Konsequenzen für ihn gehabt.

Es ist davon auszugehen, dass er als Jugendlicher noch nicht wusste, was ein Jugendwerkhof ist und was es bedeutet, im Werkhof untergebracht zu sein. Als heute Erwachsener sagt er, die Geschichten der Jugendwerkhöfe und v.a. die des Geschlossenen Jugendwerkhofs Torgau zu kennen. Er sagt, dass Kinder, die sich rebellisch benommen haben oder aus Elternhäusern stammen, die regimefeindlich eingestellt waren, dort untergebracht worden seien.³² Was Gerd Schulz mit

32 An Jugendwerkhöfen gab es in der DDR insgesamt 38 mit einer Kapazität von etwas mehr als 3.000 Plätzen. Es waren Spezialheime für „schwer erziehbare“ Kinder und Jugendliche im Alter von 14 bis 20 Jahren (Censebrunn-Benz 2017). Der Jugendwerkhof Torgau ist der von allen am meisten erforschte. Von Andreas Gatzemann wird er als extremste Ausgeburt gewaltsamer Umerziehung gelesen (Gatzemann 2009). Angelika Censebrunn-Benz schreibt, dass Torgau die Steigerung zu den Werkhöfen war, mit erschreckenden Zuständen und Methoden gearbeitet wurde, um jene, die sich in anderen Heimen und Jugendwerkhöfen nicht gefügig machen ließen, umzuerziehen. Gearbeitet wurde mit mehrtägigem Einzelarrest bei der Ankunft, schwerer körperlicher Züchtigung, militärischem Drill

dem Verweis auf die Jugendwerkhöfe und der Benennung von Torgau macht, ist eine erneute Hinführung zum potenziellen Drohszenarium, das ihm als Unangepassten zu DDR-Zeiten hätte begegnen können, ohne dass es ihm tatsächlich passierte. Er betont in seiner Erzählung beständig existierende Gefahren für nicht Angepasste, die immer damit leben mussten, ggf. mit harten Konsequenzen bestraft zu werden.

Wieder wird die klare Ablehnung des politischen Systems wie auch das Empfinden des Unterdrückungsmechanismus deutlich. Über das Bildungssystem spricht er in einem scharfen und kritischen Ton, das systemkonforme Verhalten erzwingt. Versuche gegen die Vorgaben zu schreiben, wurden sanktioniert. Im Erzählen markiert er seine Ablehnung gegenüber der staatlich vorgegebenen Zensur. Die Erzählung enthält warnende Komponenten, indem Schulz auf die damaligen repressiven Maßnahmen hinweist und sie im Kontext der heutigen Erkenntnisse über die DDR beschreibt.

Gleichzeitig macht er deutlich, dass ihm die repressiven Konsequenzen nicht in aller Härte begegneten, reichte seine Lehrerin den von ihm geschriebenen Aufsatz doch nicht weiter und schützte ihn damit. Entsprechend beschreibt er sich als einen, der immer Glück gehabt habe, immer genügend Unterstützung hatte, selbst durch Lehrkräfte, die – wie er sie aus der Gegenwart positioniert – überzeugte SED-Mitglieder waren.

Im Hauptgestus thematisiert er damit die Erinnerung an die Diktatur und Unterdrückung Andersdenkender, die sich aber mit der Realität brechen. Um die Bedrohung deutlich zu machen, greift er auf eine im Konjunktiv hergestellte möglicherweise auf ihn zugekommene Konsequenz hin, die ihm, hätte es den Schutz nicht gegeben, zu Schulzeiten begegnet wäre. Damit deutet er Erfahrungen an, die ihm aller Wahrscheinlichkeit nach in seinem späteren Leben in der fluchtbedingten bzw. fluchthelferbedingten Inhaftierung widerfahren sind.

und grausamen Strafen der absoluten Unterordnung (Censebrunn-Benz 2017). Über die Jugendwerkhöfe insgesamt weiß man, dass sie ‚problembehaftete Jugendliche‘ aufnehmen sollten und sie auf Grundlage der Lehren des Sowjetpädagogen Anton Semjonowitsch Makarenko durch ‚Erziehung zur Arbeit durch Arbeit‘ erziehen bzw. umerziehen sollten. Die Erziehung in den Jugendwerkhöfen war durch eine politisch-ideologische und eine Kollektivverziehung gekennzeichnet. Ziel war es, die Jugendlichen zu „sozialistischen Persönlichkeiten“ umzuerziehen (Krausz 2010, S. 34 ff.). Anlässe für die Einweisung waren „die Verletzung der öffentlichen Ordnung durch die Jugendlichen“: „Arbeits- und Berufsschulbummelei; Herumtreiberei – Landstreicherei; undiszipliniertes und rowdyhaftes Verhalten, sexuelle Auffälligkeiten; schwere und leichte kriminelle Delikte: Diebstähle, unbefugte Kfz-Benutzung, Körperverletzung, Bandenbildung, Passvergehen, Sittlichkeitsdelikte, Unterschlagungen, Urkundenfälschung, Staatsverleumdung“, „Alkoholmißbrauch“ und „übermäßiger Nikotingenuß“ (Krausz 2010, S. 39). Kritische Aufsätze zu schreiben gehörte zwar nicht zum Einweisungskatalog, die jugendliche Rebellion von Gerd Schulz, das Tragen von West-Jeans, langen Haaren und die staatskritischen Äußerungen hätten aber reichen können, um ggf. doch mit harten Konsequenzen des eigenen Tuns rechnen zu müssen.

Ob sich der Vorfall wirklich so ergeben hat, kann nicht beantwortet werden. In den Lehrplänen zum Deutschunterricht innerhalb der DDR wird zwar für das Schuljahr 1946 und 1947 für das erste Jahresdrittel der 4. Klassenstufe angegeben, dass ein Gedicht von Rückert mit dem Titel „Vom Büblein, das überall hat mitgenommen sein wollen“ behandelt werden sollte (Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands 1946, 1947, S. 26), jedoch lässt sich der von Schulz zitierte Aphorismus nicht in den Lehrplänen der DDR finden. Er wird – anders als z.B. in der Katholischen Lehrerzeitung von 1897 für die Prüfung für die Mittelschule im Raum Hannover – nicht zur Satzanalyse vorgeschlagen (Dürken 1897, S. 1149).

Selbstverständlich kann es sein, dass die Lehrkraft von Schulz, wie für mehrere Lehrkräfte in der DDR üblich, von den Lehrplanvorgaben abwich (Hüber/von Brand/Koch 2023, S. 19), der Satzanfang doch zum Lehrplan gehörte und im Zuge der hier durchgeführten Recherche nicht gefunden wurde. Es ist aber auch möglich, dass sich Schulz falsch erinnert, er den Satz irgendwo gelesen hat, ihn als passendes Sinnbild für die schulischen Vorgaben im Deutschunterricht der DDR interpretiert hat und die Begebenheit als eigene Erfahrung annimmt, obwohl sie in seinem Leben so nicht stattgefunden hat (Pohl 2010, S. 81 ff. sowie die genaueren Ausführungen zu fehlerhaften Erinnerungen in Kap. 2.2.1). Festzuhalten bleibt aber, dass er mit jener Erzählung die ihn aus seiner Sicht in seiner Freiheit einzwängende Ausrichtung der Schule in der DDR beispielhaft beschreibt.

Neben der Beschreibung des ideologisch aufgeladenen Deutschunterrichts, gegen den er sich als Jugendlicher zur Wehr setzte, spricht er auch über andere Unterrichtsfächer im eher ablehnenden Gestus. So erzählt er über den 1958 eingeführten Unterrichtstag in der Produktion (UTP) folgendes:

Und wir hatten dann Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion, stellen se sich det mal vor (I: Ja). In der 8. Klasse (I: Ja). Wir haben (lacht) alle, also größtenteils selbst Grundstücke, Land. Die Ernte musste eingebracht werden. Und wir ham da einmal die Woche Unterrichtssachen in der sozialistischen Produktion. Also, boah! De- (.), also zynischer gehts gar nich, ne. (Z. 622–626)

Anders als Christa Müller wird von ihm der Unterrichtstag in der Produktion nicht positiv bewertet. Zunächst steigt er mit der im „wir“ gehaltenen Setzung ein, dass er und seine Mitschüler:innen den „Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion“ hatten und damit in die Produktionsbetriebe der DDR mussten. Indem er die Interviewerin mit „stellen sie sich det mal vor“ direkt anspricht, versucht er sie ins Gespräch einzubeziehen und auf seine Seite der Anklage zu holen, die indirekt lauten könnte, dass das Fach keines für die Schule ist: Schüler:innen sollen nicht arbeiten, sondern unterrichtet werden. V.a., wenn sie aus bäuerlichen Familien kommen, in ihren Familien beim Einholen der Ernte helfen müssen, sollten sie nicht in der sozialistischen Produktion arbeiten müssen. Schulz

thematisiert damit, dass er anders als Christa Müller nicht in der Industrie eingesetzt wurde, sondern in der Landwirtschaft. Er musste einmal die Woche in einer LPG arbeiten. Anders als er für seinen Jahrgang annimmt, wurde der UTP-Unterricht aber nicht nur in der 8. Klasse umgesetzt, sondern begann schon in der 7. Klasse (Geißler 2000, S. 483). Der Arbeitseinsatz wird von ihm negativ evaluiert: „Also boah“, „also zynischer geht's gar nicht“. Für ihn trägt der Einsatz der Schüler:innen in der Landwirtschaft beißenden Spott und Verachtung in sich, wird doch die Lebensrealität der Schüler:innen missachtet und werden sie zur unterstützenden Tätigkeit in landwirtschaftlichen Genossenschaftsbetrieben eingesetzt, Betrieben, denen er negativ gegenübersteht, denn sie rissen die Bauern, wie in der eigenen Familie fast erlebt, aus ihrer vorherigen Selbstständigkeit heraus und verpflichteten sie im Kollektiv zu arbeiten.

Auch in einem weiteren Ausschnitt über den Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion sagt er, in diesem Fach nichts weiter gelernt zu haben, hätten ihm doch seine Eltern alles beibringen können. Er positioniert sich ablehnend gegenüber dem Fach und sagt es habe ihn „nie so wirklich interessiert“ (Z. 651). Wieder wird über die Inhalte des Bildungssystems mit Verachtung und in ablehnender Haltung gesprochen.

Darüber hinaus wird er im Interview auch danach gefragt, was er im Staatsbürgerkundeunterricht gelernt habe:

Naja, wir hatten ab 9. Klasse richtig Staatsbürgerkunde (I: Ja). Da krichen wir beigebracht, die ganzen Grundlagen, wat [wir] als Kind schon- als Kinder schon, äh, sach ich mal, vermittelt [bekommen] hatten, dass der Sieg des Sozialismus gesetzmäßig is, auf der Grundlage von Marx und Engels. So, dann krichen wir die ganzen- den ganzen Marxismus, wenn se so wollen, äh das ähm, das is mir heute noch-: Gesetz der Negation der Negation und äh (.) äh antagonistische, nicht antagonistische (Gebräuche) (I: Mhm) und ich musste mich auch wirklich damit befassen, weil-, denn, ich hatte nen schweren Stand, nich, als Nicht-FDJ-Mitglied. (Z. 666–673)

Den Staatsbürgerkundeunterricht ordnet er als ein Fach ein, welches sich in die Funktion der Schule einpasste und nicht von der Funktion von Schule abwich. Das, was ihm als Kind über den Sozialismus vermittelt wurde, wurde hier in einem theoretisierenden Sinne vertieft. Es ging seiner Artikulation nach darum, die Schüler:innen davon zu überzeugen, dass der Sozialismus gesetzmäßig siegt. Er sollte die Grundlagen des Marxismus und seine Argumentationsformen lernen, spricht auch kurz gehalten zwei am philosophischen Gedankengut orientierte Lehrinhalte an.

Anders als Christa Müller sagt er nicht einfach nur flapsig, die Ökonomie des Sozialismus nicht verstanden zu haben, sondern steigt mit der Benennung des dialektischen Grundgesetzes in die Tiefen der marxistischen Denkweise ein. Damit markiert er, sich intensiv mit den Inhalten auseinandergesetzt zu haben und liefert auch gleich eine Begründung dazu: war er als Nicht-FDJ-Mitglied (näheres

dazu in Kap. 4.2.6) doch besonders aufgefordert, dies zu tun. Damit macht er die enge Verquickung zwischen schulischem Inhalt und der FDJ deutlich. Schüler:innen, die keine Mitglieder bei der FDJ waren, mussten sich seinen Ausführungen nach besonders anstrengen, um nicht anzuecken, was er dann im Fach Staatsbürgerkunde auch tat. In den auch schon zu DDR-Zeiten als politisch geltendem Staatsbürgerkundeunterricht passte er sich also an, lernte die Inhalte, um keine negativen Konsequenzen davonzutragen, wie er erzählt.

Neben den Erzählungen der fortwährenden Politisierung während seiner Schulzeit und seiner sich dagegenstellenden Haltung, ist es Gerd Schulz im Interview auch wichtig, über aus seiner Sicht bildungspolitisch fehlerhafte Maßnahmen für EOS-Schüler:innen zu berichten. So erzählt er davon, auf der EOS parallel zum Abitur eine Ausbildung als Facharbeiter absolviert haben zu müssen. Er sagt:

Dann haben die wohl festgestellt, in einer Volkskammersitzung, äh, dass die äh uns Fachkräfte fehlen (I: Ja). Weil so viele zum Klassenfeind abgehauen sind. [...] Dann haben die in einer Volkskammersitzung beschlossen: Jeder angehende Abiturient ab '62, mein Jahrgang, ne (I: Aha), zur 9. Klasse äh hat einen Beruf nebenbei zu erlernen. Also eine normale dreijährige Lehre (.) mussten wir jetzt nebenbei einfach so lernen. Die haben och die Schulzeiten nicht verlängert, es blieb bei zwölf Schuljahren (I: Ja). (Z. 881–887)

Im anklagenden Ton beschreibt er, wie über eine Volkskammersitzung das Abitur mit Facharbeiterbrief eingeführt wurde. Da vor dem Mauerbau viele Fachkräfte die DDR verließen, fehlte passendes Personal. 1960 wurde in der DDR das „Abitur mit Facharbeiterbrief“ eingeführt. Hier ging es Anweiler (1988, S. 100) zufolge darum, dass „die künftige technische und wissenschaftliche Intelligenz durch die Schule der praktischen Arbeit“ gehe und sich dabei „enge Beziehungen“ entwickeln würden, „die später Arbeiter, Bauern und Intelligenz zur sozialistischen Gemeinschaftsarbeit verbinden“. Die Schüler:innen der EOS sollten nicht nur Abitur machen, sondern auch eine Fachausbildung, ohne dass die Schulzeit verlängert wurde. Gerd Schulz thematisiert den zusätzlich zum Abitur zu erwerbenden Facharbeiterbrief aber nicht im Modus positiver Evaluierung, sondern als von außen auferlegte Zusatzbelastung für Abiturient:innen, die keine Macht hatten, an der Situation etwas zu ändern und sich fügen mussten. Er klagt an, dass die Schüler:innen zusätzlich zum zu lernenden Stoff noch den Auftrag bekamen, eine Ausbildung zu machen und vermittelt Unverständnis gegenüber der Maßnahme. Wie er an anderer Stelle erzählt, ging er dafür drei Wochen in die Schule und hatte eine Woche Praktikum für die Ausbildung. Seine Ausbildung schloss er auch ab. Das Abitur hingegen machte er nicht, beschloss er doch im Januar 1966 aus der DDR zu flüchten, wurde beim ersten Fluchtversuch erwischt, musste bis August 1966 in Untersuchungshaft, bekam eine Bewährungsstrafe und flüchtete dann endgültig Ende August.

4.2.6 Erinnerungen an die Pionierorganisation und die FDJ

Ähnlich, wie die Erinnerungen an die späte Schulzeit sind auch jene an die Pionierorganisation und die FDJ von Gerd Schulz im Modus der Politisierung erzählt. Nachdem er in seiner Stegreiferzählung sehr knapp gehalten sein Geburtsjahr und die regionale Verortung des Aufwachsens benennt, er darauf hinweist, dass er in einen Kindergarten gegangen ist und seine Eltern als solche positioniert, die viel zu tun hatten, beginnt er gleich mit einer Erzählung rund um seinen Eintritt bei den Pionieren. Das deutet darauf hin, dass ihm das Erinnern an die Pionierorganisation wichtig ist, um seine Haltung gegenüber dem Aufwachsen in der DDR zu präsentieren. Wie er sich erinnert, wird in den folgenden Passagen deutlich. Den Beitritt bei den Pionieren charakterisiert er wie folgt:

Mit Schulbeginn beginnt da sozusagen dann, dass dann meine Eltern diskutieren, ob ich da mitmachen solle (I: Aha), bei diesen Pionieren (I: Mhm) und für meine Eltern schien det normal, meine Mutter is 1925 geboren, mein Vater 1921, aber mein Großvater, der 1897 [geboren wurde], der hat den ersten Weltkrieg mitjemacht, hat- [den] zweiten [mitgemacht], och gegen die Nazis war der (I: Mhm), sagte dann eben so: „Jetzt geht dat ja schon wieder alles los, wie bei den Nazis“ (I: Mhm), so. Und meine Mutter protestierte, die war da sehr glücklich im Bund Deutscher Mädchen (I: Aha) und überhaupt, ick solle da mitmachen (lacht). Also (I: Ja), ja, und dann nahm alles seinen Lauf, nich, wenn se als Kind mit Fahnenappell und da kriegen se erzählt (.), wie tausend andere in ihrem Alter, ähm, dass wir stolz sein könnten, im ersten deutschen Arbeiter- und Bauernstaat jeboren zu sein (I: Mhm) und weiß ich was. Und natürlich war ich davon überzeugt, da müsste ich ja lügen, wenn nicht (I: Mhm). (Z. 16–28)

Er erzählt, wie seine Eltern mit seinem Schuleintritt darüber diskutierten, ob er bei den Pionieren eintreten soll. Anders als Christa Müller ist es ihm wichtig zu berichten, dass es innerhalb der Familie zu Aushandlungsprozessen in Bezug auf den Beitritt kam. Damit markiert er, dass es für seine Familie kein Selbstverständnis war, dass Gerd Schulz Pionier werden sollte. Es wurde darüber diskutiert und die Eltern hatten gegenüber der Entscheidung zum Beitritt eine andere Position als der Großvater. Für die Eltern „schien det normal“, dass er beitritt. Der Großvater hingegen mahnte an. In wörtlicher Rede wird er von Gerd Schulz als einer zitiert, der auf die Schrecken des Nationalsozialismus hinweist und die Pionierorganisation mit der Jugendorganisation im Nationalsozialismus gleichsetzt.

Die unterschiedlichen Positionen innerhalb seiner Familie werden von Gerd Schulz einerseits mit den jeweiligen Geburtsjahrgängen der Familienmitglieder erklärt, andererseits mit den verschiedenen Positionen zur Vergangenheit. Der Großvater wird als einer beschrieben, der zwei Weltkriege miterlebte und jemand war, der sich gegen den Nationalsozialismus aussprach. Er wird als allwissende, aus der Geschichte lernende, korrigierende Instanz präsentiert. Die Mutter

hingegen wird als eine eingeführt, die als Jugendliche „sehr glücklich im Bund Deutscher Mädchen“ gewesen sei und sich vor diesem Hintergrund für den Beitritt Schulzes bei den Pionieren ausspricht. Schulz positioniert sie damit als eine in gewisser Weise naiv denkende Person. Neben den unterschiedlichen Haltungen der Familienmitglieder zum Beitritt bei den Pionieren verweist Schulz aber nicht nur auf die innerfamiliäre Aushandlung, sondern positioniert die Pionierorganisation auch als eine, die mit der Jugendorganisation im Nationalsozialismus gleichzusetzen sei. In seinen Erzählungen rund um die Pionierorganisation mahnt er also an, unter diktatorischen Prinzipien aufgewachsen zu sein. Damit verweist er auf den totalitären, den alleinigen Wahrheitsanspruch vermittelnden Charakter, den die Jugendorganisationen in der NS-Zeit und zu DDR-Zeiten teilten, ein Bezug, den nur wenige Befragte herstellten.

Auch im Weiteren wird dann von Gerd Schulz auf den Ideologisierungsanspruch, wie er innerhalb der Pionierorganisation gelebt wurde, hingewiesen. Er erklärt, als unschuldiges Kind bei den Pionieren mitgewirkt zu haben, sagt, dass mit der Entscheidung seiner Eltern, ihn bei den Pionieren beitreten zu lassen, „alles seinen Lauf“ nahm. Damit sagt er, dass er ab nun an der Ideologisierung unterworfen war. Er erklärt, wie er bei formell an das gleichnamige Militärritual angelehnten Veranstaltungen, dem Fahnenappell, politisch indoktriniert wurde, führt Erinnerungen an damalige Ansprachen an die Kinder an, sagt, dass ihm wie „tausend anderen“ Kindern seines Alters erzählt wurde, dass sie „stolz sein könnten, im ersten deutschen Arbeiter- und Bauernstaat geboren worden zu sein“. Er verweist also auf in seiner Kindheit gehörte Ansprachen gegenüber dem Nachwuchs, die auf die Kinder emotionalisierende Wirkung hatten und Kinder überzeugen sollten, im richtigen Staat aufzuwachsen. Hiernach erklärt er, dass er als kleiner Junge auch „davon überzeugt“ gewesen sei. Damit markiert er an einem kleinen Beispiel, wie er als Heranwachsender im Sinne der Indoktrination beeinflusst und überredet wurde. Er präsentiert sein vergangenes Ich als unschuldiges, passiv agierendes Wesen, über dessen Kopf hinweg im Zusammenschluss von Staat und Elternhaus seine Zukunft entschieden wurde, er sich als Kind fügte. Gleichzeitig scheint in seiner Artikulation aber auch durch, dass er sich als Erwachsener davon distanziert. Erste Momente der Distanzierung scheinen schon während seiner Kindertage vorhanden gewesen zu sein. Denn bei der Erzählung, als unschuldiges Kind überzeugt gewesen zu sein, bleibt Gerd Schulz nicht stehen. Im Weiteren artikuliert er, schon früh Zweifel an der Indoktrination durch den Staat gehabt zu haben. Er sagt:

Mir war natürlich manchmal schon so einiges merkwürdig. In meiner Klasse war der Pastorensohn, der war nich Pionier (I: Ja) und wenn wir Wandertag hatten und dergleichen ähm schulfrei, schöne Sachen machten, dann durfte der daran nich teilnehmen. Und warum denn nicht? Ja, weil er nich Pionier is (I: Aha). Der hatte eben dat blaue Pioniertuch nicht-, damals wars blau noch (I: Mhm). Ja, so, war meine Kindheit. (Z. 28–33)

Obwohl er also als Kind vom Sozialismus überzeugt war, fielen ihm – wie er sagt – schon als junges Kind Ungerechtigkeiten auf, die ihn irritierten. So wurde in seiner Klasse ein Pastorensohn bei den schönen Aktivitäten der Pioniere ausgeschlossen. Damit macht Gerd Schulz deutlich, dass wenige – v.a. christlich geprägte Kinder – die nicht bei den Pionieren eintraten, Ausschlussverfahren erlebten, er das – hätten sich seine Eltern anders entschieden – ggf. auch hätte erfahren müssen. In seiner Erzählung will er verdeutlichen, wie er schon damals erkannte, dass manches nicht mit rechten Dingen zugegangen sei. In seinem Bericht wird durch seine Beschreibung erkennbar, dass er sich als Kind angepasst hat, ihm aber schon damals Dinge auffielen, die komisch waren und ihn irritiert haben.

Im Folgenden fährt Gerd Schulz mit ähnlichen kurzen und sehr dichten Episoden fort. So erzählt er im Weiteren als Kind Gruppenratsvorsitzender gewesen zu sein:

da ick nich dumm war ähm, war, ick sogar ähm, so ne Art Klassensprecher, nannte sich damals Gruppenratsvorsitzender (I: Mhm). Ich erinnere mich auch an solche Schulungen (.), wo die uns dann erzählten dann, dass wir stolz sein könnten, wir, die Gruppenratsvorsitzenden, weil wir im Erkenntnisprozess irgendwie weiter sind als unsere Mitschüler des sind (I: Mhm) ne? (I: Mhm) Und wir sollten unbedingt, also det-det-det war Pflicht, wir würden die von Schlimmerem abhalten, wenn die diese Sender hören und kucken, diese, ach Gott, der Klassenfeind is so hinterhältig und die besitzende Klasse würde immer wieder versuchen, an Produktionsmittel zu gelangen, wir müssten det einfach dem Pionierleiter mitteilen (I: Mhm). Det hat mit Petzen überhaupt nichts zu tun, nein! (I: Mhm). Des (lacht), wir bewahren die quasi, naja, det schien mir damals och schon bisschen suspekt (I: Mhm). Und die uns da schulten, die hatten so diesen typischen stechenden Blick (I: Mhm), wie die so später, Fanatiker, also die Mitarbeiter der Staatssicherheit hatten. (Z. 34–47)

Er erzählt, zum Gruppenratsvorsitzenden gewählt worden zu sein und hier bestimmte Funktionen auferlegt bekommen zu haben. Zum Gruppenratsvorsitzenden wurde man zu DDR-Zeiten ab der 4. Klasse gewählt. Ziel war es, dass die Schüler:innen in Hinblick auf ihre künftige Kadertätigkeit im Kinder- und Jugendverband erzogen und herangebildet werden. Die Thälmannpioniere sollten ihre Gruppenveranstaltungen nach Möglichkeit selbständig, aber unter Aufsicht eines „Pionierleiters“ durchführen (Freiburg/Mahrad 1982, S. 149). Für die organisatorische Leitung wurde ein „Gruppenratsvorsitzender“ gewählt, der im Kontakt mit der Lehrperson und dem „Pionierleiter“ stand. V.a. leistungsstarke und beliebte Schüler:innen wurden Gruppenratsvorsitzende. Wie Gerd Schulz erzählt, wurde er zum Gruppenratsvorsitzenden gewählt, weil er „nicht dumm war“. Er fokussiert hierbei also auf seine Leistungsstärke, nicht auf den Grad der Beliebtheit. Die Gruppenratsvorsitzenden vergleicht er mit Klassensprechern, wie es sie heute noch gibt, grenzt sie im Weiteren aber auch davon ab, habe er

doch für seine Funktion Schulungen erhalten, die vermutlich zum Inhalt hatten, wie er seine Rolle als Gruppenratsvorsitzender ausfüllen solle. Von wem, wie und wie oft er geschult wurde, thematisiert er nicht. Auch macht er nicht auf das breite Feld möglicher Inhalte aufmerksam, sondern betont die politische, auf emotionale Ansprachen hin orientierte Indoktrination.

Er liefert also eine Erzählung, deren Inhalt es ist, zu verdeutlichen wie die Indoktrination der Kinder funktionierte. In den Schulungen wurde er wie auch die anderen zu Gruppenratsvorsitzenden Gewählten als solche Schüler:innen angesprochen, die – wie er sagt – in ihrem Erkenntnisprozess irgendwie weiter seien als die Mitschüler:innen. Was genau dahinter steckt, ist nicht ganz klar. Zu vermuten ist, dass sie als Vorbilder angesprochen wurden, die sich im Sinne sozialistischer Ideale positionieren, also im Sinne der Ideologie gut argumentieren sollten. Dazu gehörte dann Schulz zufolge auch, dass von den Gruppenratsvorsitzenden gefordert wurde, Mitschüler:innen an die Pionierleitung zu verpfeifen, die Westsender hörten oder sahen, sei dies doch der Kanal des Klassenfeindes, der besitzenden Klasse, die versuchten, an die Produktionsmittel zu gelangen und damit den Aufbau des Sozialismus zu stören. Das Bild, das er damit malt, ist eines der sozialistischen Indoktrination, Propaganda und Manipulation. Gleichzeitig macht er damit deutlich, dass die Schulungsleiter:innen fürchteten, dass der Konsum westlicher Medien die (Mit-)Schüler:innen mit Ideen und Werten konfrontierte, die den sozialistischen Prinzipien widersprachen und die sozialistische Ordnung untergraben. Das müsse von den Gruppenratsvorsitzenden unterbunden werden. Die Gruppenratsvorsitzenden wurden also seiner Positionierung nach instrumentalisiert. Er selbst meint, dass ihm das damals schon ein bisschen suspekt gewesen sei und er nicht verstehen konnte, warum er in diese Richtung agieren solle. Die Maßnahme erklärt er sich damit, dass die ihn Schulenden fanatisch gewesen seien, setzt sie gar mit Mitarbeitenden der Staatssicherheit gleich, die die eigenen Bürger:innen überwachten und kontrollierten, Menschen verhafteten und in Gefängnissen unter Druck setzten.

Zusammenfassend ist jene Erzählung eine, die vier Motive in sich trägt: 1.) ist es eine Erzählung vom eigenen positiven Bild, „nicht dumm“ gewesen zu sein, als Gruppenratsvorsitzender „den anderen voraus“ gewesen zu sein; 2.) ist es eine, die den eindeutigen System-Einbezug noch junger Pioniermitglieder präsentiert, bei dem er gewissermaßen als vorbildlicher sozialistischer Heranwachsender bevorzugt angesehen wurde; 3.) positioniert er sich als beginnend oppositioneller Geist, dem schon einiges „suspekt war“ und der die Schulungsleiter:innen mit Stasimitarbeitenden vergleicht bzw. in Bezug setzt und 4.) ist es aber auch eine Erzählung davon, zu der Zeit, als er Pionier und Gruppenleiter war, noch vom System überzeugt gewesen zu sein.

Was er damit macht, ist ein Bild der Unterdrückung und Instrumentalisierung zu zeichnen, bei dem Gruppenratsvorsitzende indoktriniert wurden. Das Bild, das er darlegt, ist, wie auch an anderen Stellen, eindeutig das einer indoktrinierenden

Diktatur, die es auf im Rückblick zu kritisierende Weise schaffte, die noch jungen Mitglieder der Gesellschaft an sich zu binden.

An anderer Stelle wird er dann gefragt, was er bei den Pionieren erlebt habe, wie die Veranstaltungen für ihn waren. Er sagt:

Also die warn, weiß nich, vielleicht zwei, drei, vier Höhepunkte gabs da im Jahr. Da gabs Olympiaden (I: Ja), och Russisch-Olympiade, sollte ja gefördert werden, ne? Dann gabs ne Mathematikolympiade, da war ich nich so gut (I: Aha). Es gab immer irgendwelche Zusammenkünfte und auch wenn man zurückblickt, heut zurückblickt, heute gibts das gar nich mehr, war det auch damals alles äh wohlbedacht, ne? Die wollt'n sozusagen, die Kontrolle über uns behalten, ne? (I: Mhm). (Z. 532–537)

Die benannten Erinnerungen sind nicht besonders ausgeschmückt. Er erinnert sich an verschiedene Olympiaden, an denen er vermutlich auch teilnahm und unterschiedlich gut abschnitt: Exemplarisch benennt er Russisch-Olympiaden und Mathematikolympiaden, also für Kinder veranstaltete Leistungswettbewerbe. Darüber hinaus erzählt er von „irgendwelchen Zusammenkünften“, ohne sie aber genauer auszuführen. Gegebenenfalls meint er hier die Pioniernachmittage, bei denen die Kinder einerseits unterschiedlichsten Aktivitäten der Freizeitbeschäftigung nachgehen konnten, zuweilen aber auch für die Gemeinschaft nützliche Aktivitäten umgesetzt worden. Wichtiger ist ihm zu erzählen, dass die Pioniertreffen die Funktion hatten, über die Kinder Kontrolle zu behalten, sie also zu überwachen, sodass sie weiter in der vom Staat vorgegebenen Linie wirken. Es sind vermutlich noch nicht als Kind erlebte Erfahrungen, sondern nachträgliche Bewertungen. Deutlich wird aber, dass der inhaltliche Bezug kaum noch hergestellt wird. Er scheint im beständigen Gleichklang der Aktivitäten untergegangen zu sein. Die Aktivitäten inhaltlich stärker auszuschmücken ist für Gerd Schulz, der über den Unrechtsstaat und seine ideologische Wirkung sprechen möchte, aber auch nicht wichtig. Entscheidender für ihn ist, darauf hinzuweisen, wie kontrollierend der Staat schon Kindern gegenüber war.

Um die Kinder auf Linie zu bringen, dienten dann, wie er an anderer Stelle erzählt, auch die regelmäßigen Demonstrationen, an denen er als Pionier teilnehmen musste:

Also am 1. Mai wurde demonstriert, ja, weil die internationale Arbeiterklasse, die sich da ihre Rechte erkämpft hatte (I: Mhm). Und dann, ja, wat war noch? 8. Mai, ja so irgendwelche Geburtstage der Republik. (Z. 480–483)

Er berichtet also von Demonstrationen zu verschiedenen Anlässen, bei denen er als Pionier auf die Straße gehen musste, sei es zum Tag der Arbeit am 1. Mai, zum Tag der Befreiung am 8. Mai oder (von ihm unerwähnt gelassen) zum Tag der Republik

am 7. Oktober. Mit den von ihm exemplarisch benannten Demonstrationstagen macht er erneut darauf aufmerksam, dass es innerhalb der DDR um beständige Politisierung im Sinne der Partei ging. Von den Demonstrationen erzählt er im Modus der Abwertung. Es sind die Bevölkerung indoktrinierende Veranstaltungen, die an vergangene Siege im Sinne des Sozialismus erinnern sollten.

Darüber hinaus erinnert er sich an Altstoffsammlungen, erzählt das aber nicht – wie andere Befragte – im Sinne spaßiger Nachmittage, sondern wie auch seine Erinnerungen an den UTP-Unterricht im Modus der Kinderarbeit:

Und dann ham wir och immer äh als Kinder schon beitragen müssen zum Volkswohl, oder man sagte ja, nich, zum Sieg des Sozialismus, nich. Spare mit jedem Gramm. Und wir haben Lumpen, Knochen, Eisen und Papier gesammelt (I: Ja), äh für eine neue Schule (I: Aha). Die ham dann wirklich-, die ham ne neue Schule gebaut und wir sollten dazu beitragen. Als Jung- und Thälmannpioniere. (Z. 576–581)

Gerd Schulz erzählt im vergemeinschaftenden Wir, dass die Pioniere schon als Kinder aufgefordert waren, aktiv am Aufbau des Sozialismus mitzuwirken, sei es durch die gängige Losung der Wirtschaftspropaganda: „Spare mit jedem Gramm, mit jeder Sekunde, mit jedem Pfennig“, die auch gleichzeitig als verbindliche Erziehungsorientierung für die kindliche Arbeit galt, die Verschwendung von Material und auch Zeit als Verfehlung anprangerte (Kirchhofer 2001, S. 79), oder das Sammeln jeglicher Altstoffe.

In der Aufzählung von Gerd Schulz sind es, anders als bei anderen Befragten, nicht nur Papier und Gläser, die gesammelt wurden, sondern ganz unterschiedliche Altstoffe: „Lumpen, Knochen, Eisen und Papier“. Das alles haben sie gesammelt, um aus deren Erlös eine neue Schule bauen zu lassen und damit für eine bessere Ausstattung für zukünftige Schüler:innen zu sorgen. Seine Aufzählungen kommentiert er mit der aus heutiger Sicht recht ironisch klingenden, zu DDR-Zeit aber üblicherweise genutzten Floskel damit „zum Sieg des Sozialismus“ beizutragen. Auch die Schüler:innen – so vermitteln es die Ausführungen von Gerd Schulz – waren aufgefordert, aktiv und durch ihr kollektives Wirken am Aufbau des Sozialismus mitzuwirken. Rhetorisch ist seine Aussage im Sinne des Zwangs gehalten, nicht im Sinne des eigenen Willens.

Eine weitere Erinnerung, die ihm hängengeblieben ist, ist initiiert durch die Pionierorganisation, eine Brieffreundschaft mit einer sowjetischen Schülerin:

Die wohnte [...] am Kaspischen Meer (I: Ja) und ja, die schickte mir immer schöne Briefe. Och, die rochen, mit mit irgendwelchen Abzeichen und die hatten damals schon rote Pioniertücher (I: Aha) aus Seide (I: Aha) und und wir ham uns dann immer so geschrieben. Des wurde alles äh wohlwollend gesehen, ja (lacht), wohlwollend unterstützt, ne? (Z. 467–471)

Anders als in anderen Passagen erinnert er hier voller Euphorie an eine Brieffreundschaft, die er mit einem namentlich nicht benannten Mädchen am Kaspiischen Meer hatte. Mit Begeisterung, nahezu romantischer Formulierung und damit emotionaler Aufladung erzählt er, Briefe von ihr erhalten zu haben und Einblick in ihre Welt bekommen zu haben, sei es durch den Geruch oder ggf. mitgeschickte Fotografien von ihr, die ihm zeigten, wie sie ihr Pionierleben auslebte u.a.m. Fast scheint der Wunsch durch, selbst die Abzeichen des Mädchens und das rote Pioniertuch gehabt haben zu wollen, das er als seidigen Stoff erinnert (obwohl es vermutlich eher aus Baumwolle oder Dederon war). Er zeigt an, Kontakt zu einem Mädchen aus der Sowjetunion gehabt zu haben, das ebenfalls Teil des Systems war. Er scheint mit ihr längeren Kontakt gehabt zu haben und dafür auch seitens der Erwachsenen Anerkennung bekommen zu haben: Die Brieffreundschaft wurde „wohlwollend gesehen“ und „wohlwollend unterstützt“. Deutlich macht er damit, wie ihm als Kind beigebracht wurde, Freundschaft zu Angehörigen aus dem sowjetischen Bruderstaat zu schließen, er hier also sanft gelenkt wurde und diesem Wunsch als Kind auch gerne nachkam.

Daneben wurden ihm in der direkten Begegnung an Pioniernachmittagen die Freundschaft zu Russen vermittelt:

det war, da hatten wa och Begegnungen, natürlich. Des wurde ja kontrolliert, deutsch-sowjetische Freundschaft, hier im Pionierhaus [...]. Ähm und da gabs schon äh ja irgendwelche Veranstaltungen, ne? Aber och alles politisch, ne? (Z. 476–478)

Die Erinnerungen an die direkten Begegnungen mit Russen sind von ihm im weniger euphorischen Ton gehalten. Es sind Erinnerungen an Kulturveranstaltungen, die die Verbundenheit der DDR-Bevölkerung mit der Sowjetunion symbolisieren und stärken sollten. Gerd Schulz erzählt diese als „kontrollierte“ und „politische“ Veranstaltungen. Hier ging es – seiner Erinnerung nach – nicht um freundvolle Beschäftigung, sondern um die Kinder überwachende und ideologisierende Inhalte.

Deutlich wird also, mit welcher politisierenden Erinnerungen er die Pionierorganisation liest. In seinen Narrationen erscheint die Pionierorganisation nicht als fröhlicher Ort der Beschäftigung, wie es bei Christa Müller der Fall ist. Bei ihm wird die Pionierorganisation mit Kinderarbeit und Indoktrination von unschuldigen Kindern in Verbindung gebracht und gesagt, dass das auf ihn als Kind durchaus Wirkung hatte, hat er sich damals davon einnehmen lassen, erzählt er doch, als Kind überzeugt gewesen zu sein und im Großen und Ganzen an den Sozialismus geglaubt zu haben.

Erst als Jugendlicher begann er, wie er in seinen weiteren Erinnerungen an seine Kindheit und Jugend in der DDR fortfährt, dagegen zu rebellieren. Seine sich gegen den Staat auflehrende negative Positionierung erfolgt also nicht schon während der Kindheit, sondern in der Jugend:

Mein erster Widerstand, wenn Sie so wollen, war eben äh Jungpionier, ab 5. Klasse Thälmann-Pionier, dass ich mit 14 Jahren nicht mehr der Freien Deutschen Jugend beitreten wollte (I: Mhm, mhm), so, naja. Nee, da fingen meine Eltern richtig an zu toben, die wollten ja: „Du musst mit den Wölfen heulen“ „Du musst mit dem Strom schwimmen“ und und und, nich? So ganz freiwillig nich? (lacht) Und ich war natürlich och so, äh det wusste ich ja, ne, dass man so direkt dann, sowas nich ausdrücken darf (I: Mhm), det lernt man dann och ja automatisch, ne? (Z. 144–151)

Als es darum ging, der Freien Deutschen Jugend beizutreten, leistete er seinen „ersten Widerstand“, er „wollte“ nicht beitreten, sondern opponieren. Seine Eltern aber waren dagegen. Er geriet mit ihnen in Streit. Mit starken Worten macht er deutlich, wie sie sich gegen seine Entscheidung stellten. Sie tobten, sagten, er müsse mitmachen. Unter Nutzung wörtlicher Rede positioniert er sie als Mitläufer im System. Und doch unterwarf er sich nicht mehr dem Willen der Eltern und trat nicht der FDJ bei. Er setzte sich also durch und verdeutlicht damit erneut seine Selbstpositionierung als Rebellen. Das, was er damit präsentiert, ist eine Form jugendlicher Agency, die beinhaltet, selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen und sich gegen den Druck der Eltern zu behaupten. Warum er der FDJ nicht beitrug, sagt er an dieser Stelle nicht. Jedoch erzählt er schon in seiner Stegreiferzählung, dass der Bau der Berliner Mauer am 13. August 1961 ein Schlüsselereignis für ihn war. Hier war er gerade 13 Jahre alt. Er selbst war an diesem Tag zu Besuch bei seinen Verwandten in West-Berlin. Über Nacht wurde die Mauer gebaut und er konnte nicht mehr ungehindert zurück zu seinen Eltern, sondern musste vom Roten Kreuz zurückgebracht werden. Das löste bei ihm vermutlich ein Trauma aus, war er bis dahin doch davon überzeugt, dass die Mauer nicht gebaut wird und die Bewohner:innen der DDR weiter freizügig zwischen Ost- und Westdeutschland hin- und herwechseln können. Seine Passage zum Mauerbau schließt er mit den Worten:

Also bis zu diesem Zeitpunkt, wenn se so wollen, war die DDR meine Mutter (I: Aha) und Walter Ulbricht mit seiner hohen Fistelstimme mein Vater (I: Ja) und danach sollte ich Vollwaise sein (I: Ja), wenn ich dat ma so resümierend zusammenfassen darf (I: Ja). Das war meine Kindheit, wenn se so wollen und die is da durch dieses Ereignis eigentlich erschüttert worden (I: Ja) und hat mein ganzes späteres Leben beeinflusst (I: Ja), ja? Also (.) da war ick für diese äh Ersatzreligion Marxismus, Sozialismus, Kommunismus, basierend auf Marxismus, überhaupt nich mehr, ähm, überhaupt äh ja ähm (.) ja nich. (Z. 120–128).

Bis zum Mauerbau war er überzeugt, dass alles so bleibt, wie es ist: offene Grenzen, die Möglichkeit, die Westverwandtschaft zu besuchen und am westdeutsch geprägten Konsum zu partizipieren.

Unerwarteterweise änderte sich das aber von einem Tag auf den anderen und just an jenen Tag war er (wie so oft zuvor) in West-Berlin. Wegen des unerwarteten Mauerbaus änderte sich, seiner Erzählung nach, seine Einstellung. Der Glaube an den Sozialismus versiegte, ein Grund, warum er sich dazu entschloss, mit 14 Jahren nicht mehr in die FDJ einzutreten und mit 18 Jahren aus der DDR zu flüchten. Vor dem Mauerbau war er, wie er sagt, vollständig überzeugt vom Sozialismus. Sprachlich macht er mit der Gleichsetzung der DDR als seine Mutter und Walter Ulbricht als sein Vater eine familiäre Bindung zur DDR und der politischen Führung auf. Gleichzeitig entzaubert er im Rückblick Ulbricht, entwertet er ihn, indem er ihn als jemanden mit einer „hohen Fistelstimme“ charakterisiert.

Für sein kindliches Ich schien die Politik und der 1949 gegründete Staat wichtige Instanzen gewesen zu sein. Er verdeutlicht, dass die politische Führung und der staatliche Kontext nicht nur äußere Einflüsse für seine Kindheitserfahrungen darstellten, sondern auch einen signifikanten Einfluss auf die Art und Weise hatten, wie er seine Kindheit innerlich konstruiert: Als politisierte Kindheit mit einer eigenen, vom Sozialismus überzeugten Weltsicht. Mittels literarischer Überhöhung malt er ein äußerst starkes Bild davon, welchen massiven Einfluss der Staat auf seine Erziehung hatte.

Mit dem Bau der Mauer nun wurde jene Sichtweise erschüttert. Er wurde zum selbsternannten „Vollwaisen“. Damit zeichnet er rhetorisch einen massiven Bruch, der kaum stärker gezeichnet werden könnte. Der Staat und der politische Führer waren zunächst seine Mutter und sein Vater, die ihm auch den für ihn bis dahin für richtig gehaltenen Weg vorgaben. Hiernach wurde er zum „Vollwaisen“ und damit ein elternloses Kind, glaubte nicht mehr an das, was ihm erzählt wurde. Er erkannte, wie er sagt, dass die Lehren von Marx eine „Ersatzreligion“ gewesen seien. Nun ist Religion ein Glaube, der tiefen Einfluss auf das Leben, den Alltag und die Weltdeutung derer hat, die daran glauben. Er vermittelt mit dem Terminus der „Ersatzreligion“ einen vom Staat vorgegebenen Absolutheitsanspruch. Damit gibt er preis, welche Rolle die Ideologie vor dem Mauerbau für ihn hatte, aber auch wie er nach dem Mauerbau und v.a. aus der Gegenwart gesprochen darauf blickt: Der Sozialismus ist heute keine legitime politische Ideologie mehr für ihn, keine logisch nachvollziehbare Philosophie. Der Sozialismus, basierend auf dem Marxismus, mit seinem Zukunftsversprechen des Kommunismus, ist für ihn Glaube und Allmacht. Was er durch seinen metaphorischen Sprachgebrauch schafft, ist das Bild einer maximalen, sein weiteres Leben beeinflussenden Erschütterung, was dazu führte, dass er flüchtete, anderen bei der Flucht half und heute als Zeitzeuge aktiv ist, um auf die Verbrechen der SED-Diktatur aufmerksam zu machen. Erste Wege in diese Richtung finden sich dann auch mit dem nicht erfolgten Beitritt in die FDJ, später, wie oben zu sehen sein war, in politisch motivierter Rebellion während seiner Schulzeit im Internat.

4.2.7 Erinnerungen ans Ferienlager

Reflektieren wir zum Schluss noch kurz die Erinnerungen von Gerd Schulz an das Ferienlager. Auch hier positioniert er sich im Modus des gleichen Orientierungsrahmens, wie schon bei seinen Erzählungen zu den Pionieren. In seiner Stegreiferzählung sagt er:

Ferienlager, ne. Und (.) da war auch alles politisch. Zwei, drei Wochen Ferienlager, Thüringen, Mecklenburg (I: Mhm), ähm, da- sach ich, machte Spaß, wenn wir Kids da mehrmals Fahnenappelle-, da waren auch fortschrittliche Jugendliche, Kinder, Jugendliche aus-, wahrscheinlich Kinder von links eingestellten oder KPD-Mitgliedern, gabs ja damals noch (I: Joa) und die machten da och Ferien mit uns. Und da hatte ick mich dann och manchmal gefragt, die kommen aus dem Westen und wir verteidigen die DDR gegen die Bonner Ultras (I: Mhm, mhm). Und ick war ja auch mal Bonner Ultra in so nem Spiel, die wurden dann jefangen genommen, ne? (I: Mhm) Und die- die Angriffe der Bonner Ultras wurden erfolgreich zurückgeschlagen, ja? (I: Mhm) (lacht). Und ähm naja und ick hab auch noch die NATO-Käfer gesammelt, also- wens nich voran ging mit dem Sozialismus, war immer der Westen Schuld, garantiert (I: Mhm), naja. (Z. 60–73)

Nicht der preiswerte Ferienspaß, die großen Abenteuer, der Badespaß, Nachtwanderungen o.a.m. stehen im Fokus seiner Ausführungen, sondern – wie auch bei den Erzählungen zu den Pionieren – die politische Indoktrination, die er in seinen zwei- bis dreiwöchigen Aufenthalten in Ferienlagern in den Bergen und an der See erlebte. Er erzählt Kindern aus links eingerichteten Elternhäusern aus dem Westen begegnet zu sein, berichtet vom Fahnenappell, Kriegsspielen gegen die sogenannten „Bonner Ultras“ und das Sammeln sogenannter „NATO-Käfer“.

In seinen Erzählungen rund um das Ferienlager rekurriert Gerd Schulz auf Begrifflichkeiten, die während seiner Kindheit im politisch aufgemachten Freund-Feind-Schema gang und gäbe waren. Der Begriff der Bonner Ultras wurde in den 1950er und 1960er Jahren als SED-Propaganda genutzt. Der Begriff galt der Bezeichnung führender Politiker und Parteien wie auch für Repräsentanten national-konservativer Vereinigungen der Bundesregierung und war eine Variante plumper Agitation (Wolf 2020, S. 31). Die Kinder im Ferienlager sollten, so seine Erinnerungen, kriegsspielähnlich als Bonner Ultras und Sozialisten gegeneinander kämpfen. Ziel war es, die Bonner Ultras erfolgreich zu schlagen. Spaßbetont wurden ihnen die zur damaligen Zeit politische Haltung beigebracht. Ihn selbst scheinen die Kriegsspiele auch Freude bereitet zu haben, erzählt er doch freudbetont von den Aktionen. Was er als Kind aber nicht versteht, ist, warum er spielerisch die DDR gegen die Bonner Ultras verteidigen solle und gleichzeitig Kinder aus dem Westen Ferien im Ferienlager der DDR machten.

Sprachlich setzt er die aus KPD-Familien kommenden Kinder des Westens mit den Bonner Ultras gleich, um deutlich zu machen, dass das Handeln der DDR aus seiner Sicht auch Widersprüche in sich trug. Als erwachsenes Ich ist ihm bewusst, dass die Spiele damals schon politische Erziehung in sich trugen, in jener Erziehung ein Feind-Schema zum Westen aufgemacht wurde.

Ähnlich verhält es sich mit dem Sammeln sogenannter „Nato-Käfer“. Der von Gerd Schulz verwendete Begriff geht auf eine in der DDR produzierte Legende aus dem Sommer 1950 zurück. Hier fraßen sich tausende Kartoffelkäfer durch die Felder des noch jungen Arbeiter- und Bauernstaates. Laut staatlicher Propaganda wurden die Amerikaner bzw. der CIA dafür verantwortlich gemacht, die Käfer über der DDR abgeworfen zu haben. Die Bürger:innen der DDR sollten die Kartoffelkäfer einsammeln, um eine Missernte zu vermeiden (Höge 2017).

Da Gerd Schulz zu jener Zeit jedoch erst zwei Jahre alt war, ist davon auszugehen, dass er den Kampfbegriff des „NATO-Käfers“ auf weitere Unterstützungsaktionen der Erntehilfe anwendet, um darüber deutlich zu machen, wie sehr ihn das Freund-Feind-Schema zwischen Ost und West, Amerika und Sowjetunion in seinen Kindertagen prägte. Der Diskurs, an den er hier anschließt, ist also der der die Kinder indoktrinierenden Freizeitveranstaltungen im Ferienlager. Er ist dem Diktaturgedächtnis entlehnt, wird aber v.a. aus der Gegenwart heraus artikuliert. Gerd Schulz als Kind scheint die politische Aufladung der Ferienspaßinhalte weniger bewusst, er hatte Spaß, muss sich durch die politische Einordnung aber in der Erzählzeit davon distanzieren.

4.2.8 Zusammenfassung der Positionierung von Gerd Schulz

Wie lässt sich nun die Analyse der Positionierung von Gerd Schulz zusammenfassen? Gerd Schulz positioniert sich als eine Person, die die DDR als ein repressives Regime sieht, das die Freiheit des Einzelnen unterdrückte und dessen politischen Strukturen er entschieden ablehnt. In seinen Erinnerungen zeichnet er die DDR als Unrechtsstaat und Diktatur, der die Bevölkerung kontrollierte, in ihrer Meinungs- und Handlungsfreiheit beschnitt und vor allem Andersdenkende mit harten Konsequenzen unterdrückte. Dabei vergleicht er die repressiven Strukturen der DDR mit der NS-Diktatur und lehnt ihren Absolutheitsanspruch entschieden ab.

Das Aufwachsen in der DDR wird von ihm als ein Kinder und Jugendliche politisierendes Aufwachsen beschrieben, dem er sich ab seiner Jugend widersetzte. An selbst erlebten, formativistische Strukturen bewahrenden Beispielen (hierzu auch White 1986, S. 85 ff.), die er um Erinnerungen im Sinne des kulturellen Gedächtnisses anreichert, erläutert er Momente politischer Ideologisierung innerhalb der Schule, bei den Pionieren und im Ferienlager. Dabei thematisiert er (White zit. nach Müller-Funke 2008, S. 135)

„die Einzigartigkeit und Besonderheit bestimmter Ereignisse, Personen und Gegenstände. Es [seine Argumentationsweise, Anm. IL] unterdrückt die ‚Wahrnehmung jener Ähnlichkeiten, die alle Gegenstände miteinander verbindet‘. Es ist lebendig, zerstreud, detailreich.“

In seiner Positionierung argumentiert Schulz – entgegen der Charakteristik formativistischer Struktur – zuweilen äußerst scharf. Er reproduziert mitunter zynisch Parolen der DDR-Regierung oder „Glaubenssätze“ aus dem Kapital von Karl Marx. Mit seiner Geschichte hebt er die Besonderheit seiner Person hervor. Dabei thematisiert er nicht den integrativen Charakter des Systems, wie es bei Christa Müller der Fall war (vgl. Kap. 4.1).

Seine Kindheit, die er in seiner Erzählung darlegt, ist seinen Erinnerungen nach geprägt von politisierenden Inhalten. Fast ausschließlich ritualisiert und anekdotenhaft erzählt er, ein intelligenter, aber nicht immer braver Rabauke gewesen zu sein, als Kind noch daran geglaubt zu haben, im Sozialismus im besseren Gesellschaftssystem aufzuwachsen. Das von ihm entworfene Bild von sich als Kind ist das eines naiven und unschuldigen und doch intelligenten Menschen, der mit den Mitteln der Emotionalisierung, der Darstellung des Sozialismus als dem Kapitalismus überlegenem System wie auch mit Mitteln der Auszeichnungen für gute Leistungen manipuliert und ideologisiert wurde. Davon entfremdet habe er sich durch das Schlüsselerlebnis des Mauerbaus. Die ab da an einsetzende Entfremdung geht einher mit der Verlusterfahrung, nicht mehr zu seinen Verwandten nach Westberlin reisen zu können und der Bewusstwerdung des Ausmaßes politischer Beschneidung, die sein persönliches Leben und seine Freiheit massiv einschränkten. Der Mauerbau führte – wie er darlegt – dazu, dass er ab dem Alter von 14 Jahren aktiv gegen die Politisierung des Staates rebellierte: nicht in die FDJ eintrat; anders als gewünscht, lange Haare und West-Jeans trug; Sympathie für die westlich geprägte Beat-Kultur entwickelte; kritische, das politische Handeln ablehnende Deutschaufsätze schrieb; mit Mitschüler:innen einen Jugendstreik beging, bei dem sie auf das Bild von Ulbricht urinierten und schließlich 1966 nach einem zunächst gescheiterten Fluchtversuch kurz vor dem Abitur mit 18 Jahren erfolgreich aus der DDR flüchtete. Seine Jugend entwirft er also als Phase der Abgrenzung und Distanzierung vom Staat. Hier positioniert er sich mit einer den Staat ablehnenden Haltung.

Der Erzählstil von Gerd Schulz nimmt in seinen Darstellungen die von der Partei und den Medien propagandisierte Sprache auf, um sich bewusst davon abzugrenzen. Es sind ritualisierte Erzählungen im Sinne des kulturellen Gedächtnisses (vgl. hierzu Kap. 2.2.2). Er flechtet historisch gewordene Sprüche, Daten und Ereignisse in seine eigene Biografie und damit sein persönliches Gedächtnis ein, verfährt mit ihnen mnemotechnisch, als wären sie ‚eigene‘ Erinnerungsdaten (hierzu auch Müller-Funk 2008, S. 261). In der Kenntlichmachung der ideologischen Positionen greift er auf immer wieder in seiner Kindheit und Jugend

gehörte Parolen und Begrifflichkeiten der SED-Propaganda zurück, nutzt die von der SED-Regierung der Bevölkerung unterbreiteten formelhaften Redewendungen, um deutlich zu machen, dass er beständig von politischer Infiltrierung umgeben war. Auch thematisiert er durch Begrifflichkeiten wie „Klassenfeind“, „Bonner Ultras“ oder „Nato-Käfer“ das damalige Feindbild des Kalten Krieges und die Schwarz-Weiß-Malerei der ideologischen Beeinflussung. Er betont, wie absurd er den Zwang der Propaganda empfand und schafft damit eine Distanzierung zu der von ihm wahrgenommenen Indoktrination in seinen Kinder- und Jugendtagen.

Er thematisiert die staatlichen Kollektivierungsversuche der Bauern, von denen seine Eltern betroffen waren und gegen die sich v.a. der Vater zur Wehr setzte. Er beklagt den Ausschluss Andersdenkender von den Pionieren, führt an, als Gruppenratsvorsitzender Mitschüler:innen habe anschwärzen zu müssen und betont, dass ihm das schon als Kind „merkwürdig“ und „suspekt“ erschien. Im sarkastisch klingenden Ton klagt er den in der DDR vorherrschenden „Personenkult“, die fehlende Meinungsfreiheit und Überwachung an, meint dass Jugendliche z.B. „immer ihre Schnauze halten“ mussten, er in Aufsätzen aufpassen musste, was er schrieb. Auch betont er, beständigen Gefahren ausgesetzt gewesen zu sein, sagt „wer sich provozieren ließ, der konnte [...] in den Knast“ gehen, wer erwischt wurde, wurde „in irgend n Werkhof gesteckt“, um die Brutalität des Systems zu verdeutlichen.

In Bezug auf seine Kindheit und Jugend hebt Gerd Schulz hervor, dass seine Umstände und die politische Indoktrination ihn geprägt haben. Er verfährt im Sinne mythologischen Erinnerns, greift spezifische dominante Narrative bzw. monumentalistische Erinnerungen des kulturellen Gedächtnisses über die DDR und ihre jeweilige Kultur auf, um sie mit seiner eigenen Lebenserfahrung in Einklang zu bringen und damit an die „großen Erzählungen“ über die DDR anzuschließen (hierzu auch Müller-Funke 2008, S. 262).

Sich selbst charakterisiert er als jemanden mit einem häufig unangepassten Verhalten. Sich als Kindergarten- und Grundschulkind charakterisiert er als nicht immer braves, aber doch immer gemochtes Kind. Jene Erinnerungen haben noch wenig politische Inhalte, zeichnen ihn aber als ein intelligentes Kind, das schon in frühen Jahren gegen empfundene Ungerechtigkeiten rebellierte und auf pffiffige Weise Wege fand, gegen Vorgaben aufzubegehren.

Über den Unterricht spricht er im Modus der Befremdung gegenüber den Lerninhalten. Der Unterricht der Grundschule wird v.a. als am praktischen Tun orientiert präsentiert, noch frei von politisch aufgeladenen Inhalten. Inhalte des Unterrichts in der Oberstufe werden als die Schüler:innen politisierende präsentiert. Der Deutschunterricht in der Oberstufe wird als Zwang des Bekenntnisses zum Sozialismus erinnert, gegen das er sich zur Wehr setzte. Der Staatsbürgerkundeunterricht ist aus seiner Perspektive ein politisches Fach, das sich in seiner Ausrichtung in die Funktion der Schule einpasste. Der

Unterrichtstag in der Produktion (UTP) ist ein für ihn uninteressantes Fach, das die Schüler:innen zur Arbeit in der sozialistischen Produktion zwang. Darüber hinaus klagt er die Maßnahme der zusätzlich zum Abitur zu erlernenden Lehre an, die innerhalb der DDR für drei Jahre aufrechterhalten und später wieder abgeschafft wurde. Er erinnert sie als zwangsweise auferlegte Maßnahme und ordnet sie als durch die Flucht vieler Fachkräfte verursachte politische Anordnung ein.

Auch die außerschulischen Bildungsinstitutionen erinnert er im Modus der ablehnenden Ideologisierung: Die Pionierorganisation und die Ferienlagerbetreuung präsentiert er als politisierende, ideologisierende Instanzen, die mit emotionalisierenden Methoden politische Indoktrination und Propaganda betrieben; die Kinder mit diktatorischen Prinzipien manipulierten und das Ziel hatten, dass sich der Nachwuchs mit dem Staat identifiziert. Er berichtet von Kinderarbeit und Ausschlusserfahrungen Andersdenkender. Er erzählt über die Instrumentalisierung von Kindern zur Überwachung und Kontrolle der anderen, der Ausrichtung der Organisation am Bruderstaat der Sowjetunion durch die Implementierung von Russisch-Olympiaden, Brieffreundschaften und die Begegnungen innerhalb der deutsch-sowjetischen Freundschaft, erzählt von Demonstrationen zu Staatsfeiertagen, markiert die Altstoffsammlungen ablehnend als solche, bei denen schon die Kinder „zum Sieg des Sozialismus“ und dem „Volkswohl“ beitragen mussten.

Damit lässt sich Gerd Schulz in Teilen als typischer Vertreter der „funktionierenden Generation“ lesen, wie sie von Ahbe und Gries (2007) skizziert wird: Er erzählt, schon früh die Repressionen des Staates wahrgenommen zu haben, artikuliert im Sinne des Sozialismus erzogen und gebildet worden zu sein, die vorgegebenen Formeln, Regeln und Rituale gelernt zu haben. Als Kind identifiziert er sich auch noch damit. Als Jugendlicher aber lehnt er die Vorgaben des Staates ab. Seine Jugend erinnert er, anders als von Ahbe und Gries beschrieben, nicht als apolitisch. Eher ist es in seiner Erinnerung eine, die ihn wachrüttelte und immer stärker zum aufbegehrenden Gegner des Systems entwickeln lässt. In die von Lindner (1996, 2003) für seine Kohorte charakterisierte „integrierte Generation“ lässt er sich – wenn überhaupt nur in seinen Kindertagen – einordnen, wurde er hier doch noch vom Sozialismus überzeugt. Ab den Jugendentagen lebt er – so seine Erinnerungen – aufgrund des Mauerbaus das genaue Gegenteil.

Im Fazit zeigt sich, dass Gerd Schulz ein in der DDR Sozialisierter ist, der auch heute noch in den politischen Begrifflichkeiten aus der Zeit seiner Kindheit und Jugend spricht, um sich im einerseits anklagenden, andererseits aber auch ironisch klingenden Ton im Sinne eines Diktaturgedächtnisses davon abzuwenden. Er erzählt nicht im Modus unpolitischer Kinder- und Jugentage, wie man sie von vielen anderen Zeitgenossen hört. Vor dem Hintergrund seiner Fluchtgeschichte und Inhaftierungen sowie seiner Funktion als Zeitzeuge, der in

verschiedenen Gedenkorten Interessierte über das Unrecht des DDR-Staates aufklären möchte, erinnert er die DDR als Diktatur, die Kinder wie ihn schon in frühen Jahren indoktrinierte und auf emotionalisierende Art politisch formte. Im Mittelpunkt seiner Erzählungen stehen die negativen Deutungen der frühen Indoktrination, denen er als Kind unterworfen wurde. Aus der Jetztzeit zeichnet er das Bild eines Kindes, das manipuliert wurde, das in der Jugend lernte, hinter die manipulativen Maßnahmen, die die DDR als Gesellschaft durchzog, zu blicken und sich davon abzugrenzen. Seine Jugend erinnert er als Phase der Abgrenzung vom Staat. Er präsentiert sich als einer, der in der Jugend verstanden hat, wie die DDR als Diktatur funktioniert, wie sie manipulierte und damit Wirkung auf die Kinder des Staates hatte. Seine Erzählungen über die institutionelle Prägung innerhalb der DDR nutzt er im Modus der Mahnung und Abgrenzung gegenüber dem, was Kindern und Jugendlichen innerhalb der DDR widerfuhr. Seine narrative Identität, die er damit herstellt, ist eine, die auf Befreiung und Emanzipation abzielt, eine die durch die Ablehnung von Zwang und ideologischer Homogenität gekennzeichnet ist und die Gefahren der totalitären Kontrolle und Repression hervorhebt. Sie lässt sich als eine Form des Dissidententums und der sich in Jugendtagen entwickelnden Widerstandsidentität lesen, zu der es gehört, sich bewusst und reflektiert gegen die staatliche Ideologie und Praxis zu stellen und alternative Perspektiven sowie individuelle Freiheiten zu verteidigen. Zuweilen wird dies fast komödiantisch erzählt. Die teilweise auch bestürzenden und höchst dramatischen Erfahrungen, an die er sich erinnert, kann er anekdotenhaft erzählt in eine andere Perspektive rücken, so das trotz des erinnerten Leids der tiefstzitzende Schmerz als nicht mehr ganz so schmerzhaft in der Gegenwart erscheint und auch darüber geschmunzelt oder gelacht werden kann (Engler/Hensel 2019, S. 185). Damit bietet er, ähnlich der ab 1999 erzählten Komödien über das Leben in der DDR (vgl. Kap. 2.1), eine Geschichte über die DDR an, die bei einem größeren Publikum Aufmerksamkeit erwirkt, weil sie bei allem Ernst gerade auch „komödiantisch, anekdotisch, vielleicht sogar ambivalent überreicht“ wird und damit das Publikum auffordert, von ihm gelenkt „selbst zu urteilen“ (Hensel in Engler/Hensel 2019, S. 188), eine Darstellungsform, die er – so die hier zur Vermutung zu stellende These – immer wieder in verschiedenen Dokumentationen und Gedenkstätten als Zeitzeuge eingeübt hat.

4.3 Markus Werner (*1970) – Erinnerungen eines im politischen Kern der DDR Aufgewachsenen

Zum *Interviewsetting*: Markus Werner, zum Zeitpunkt der Befragung als fest angestellter Bild- und Tontechniker tätig, meldete sich auf den Aufruf, Interviewpartner:innen zu gewinnen, per Mail und schrieb recht unverfänglich „ich habe Ihre Suchanfrage gelesen und wollte Ihnen ein Interview anbieten“. Daraufhin wurde

mit ihm ein Termin für ein Interview ausgemacht. Wir vereinbarten das Interview während seiner Dienstreise in den Niederlanden in seinem Hotelzimmer per Telefoninterview durchzuführen. Das Interview hatte eine Länge von ca. 180 Minuten. Kurz nach Durchführung hinterließ Markus Werner den Eindruck, dass er ein die DDR nostalgisch verklärender Gesprächsführer ist, der über seine Art der Positionierung die DDR mitsamt ihrer Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen unbescholtener darstellt, als sie es tatsächlich war. Wie er sich konkret zu den Institutionen seiner Kindheit positioniert, was für ihn erzählenswert ist, ist Thema der nun folgenden Ausführungen. Zur rahmenden Einordnung seiner Person wird zunächst, ähnlich wie bei Christa Müller und Gerd Schulz darauf eingegangen, was für einen Werdegang Markus Werner bis heute zu verzeichnen hat, in welchem Modus er welche Inhalte aus seinen Kinder- und Jugendtagen in der Stegreiferzählung einbringt und wie er seine Familie innerhalb der DDR verortet. Beginnen wir hierfür mit der biografischen Skizze seiner Person.

4.3.1 Biografische Skizze

Markus Werner ist zum Zeitpunkt des Interviews 51 Jahre alt. Als er 1970 in Berlin geboren wurde, war seine Mutter 27 Jahre und sein Vater 30 Jahre alt. Damit waren die Eltern von Markus Werner zu seiner Geburt im Verhältnis zur Durchschnittsbevölkerung recht alt, bekamen 1970 innerhalb der DDR Mütter doch im Durchschnitt mit 22 Jahren ihr erstes Kind (Destatis 2020), die Väter nur unwesentlich später. Kennengelernt hatten sich seine Eltern während des Studiums in einer Universitätsstadt. Die Mutter studierte Mathematik, der Vater vermutlich Pädagogik. Markus Werner ist und bleibt ihr einziger Sohn. Nach dem Studium gehörten beide in ihrer beruflichen Position zum politischen Kern des Landes. Die Mutter arbeitete als Diplom-Mathematikerin im Zentralkomitee der SED.³³ Der Vater hatte eine höhere, von Markus Werner nicht näher bestimmte Position im Ministerium für Volksbildung inne. Aller Wahrscheinlichkeit nach waren beide auch Mitglieder der SED, gehörte es zu DDR-Zeiten doch fast automatisch dazu, in die SED einzutreten, wenn man staatsnahen bzw. gehobenen Diensten nachging.

Kurz nach seiner Geburt zogen seine Eltern in eine damals begehrte und als attraktiv anzusehende WBS 70 Wohnung in einem größeren Wohnungsbaugebiet. Als Markus Werner sieben Jahre alt war, trennten sich die Eltern. Zunächst hatte er zu seinem Vater nur noch sporadisch Kontakt, später keinen mehr.

33 Das Zentralkomitee (ZK) war das höchste Organ der Partei. Es leitete die gesamte politische Tätigkeit. Die Generalsekretäre bzw. Ersten Sekretäre des ZKs der SED waren vom 24. Juli 1950 bis 03. Mai 1971 Walter Ulbricht, vom 03. Mai 1971 bis 18. Oktober 1989 Erich Honecker und vom 18. Oktober 1989 bis 06. Dezember 1989 Egon Krenz.

Markus Werner wuchs bei seiner Mutter auf. Sie erhielt durch ihre Mutter, die im selben Wohnblock wohnte, in der Erziehung von Markus Werner häufiger Unterstützung. Die Oma von Markus Werner war Verkäuferin in der Betriebsverkaufsstelle des ZKs, gehörte demnach auch zu den das System Unterstützenden.

Wie für Kinder seines Jahrgangs relativ typisch (vgl. hierzu Kap. 2.4.1) ging Markus Werner mit ca. 0,5 Jahren bis zum dritten Lebensjahr in die Kinderkrippe, wechselte von 1973 bis 1976 in den Kindergarten, um dann ab 1976 in die Schule zu gehen. Er trat den Jungpionieren bei, wurde Thälmannpionier, Mitglied in der FDJ, war Mitglied bei der Deutsch-Sowjetischen-Freundschaft (DSF), war im Freien Deutschen Gewerkschaftsbund (FDGB) und in der Gesellschaft für Sport und Technik (GST). Während seiner Lehre als Nachrichtentechniker beim DDR-Fernsehen übernahm er die Funktion des FDJ-Sekretärs im Betrieb. Deutlich wird daraus, dass er ähnlich wie seine Eltern keine Berührungsängste gegenüber staatlichen Institutionen hatte, sondern ganz im Gegenteil, in allen Angeboten bereitwillig und aktiv mitwirkte.

In der 2. Klasse wurde er für eine Schule mit erweitertem Russischunterricht ausgewählt. Auf jene Spezialschule kamen zu DDR-Zeiten Kinder, die in den ersten beiden Jahren besonders gute Leistungen und gute Kopfnoten (in Ordnung, Mitarbeit, Fleiß und Betragen) erzielten. Die Schulen mit erweitertem Russischunterricht zählten in der DDR zu den Einrichtungen der Begabtenförderung. Hier wurde zwar der gleiche Lehrplan wie an der Polytechnischen Oberschule (POS) genutzt, jedoch hatten die Schüler:innen in der R-Schule schon ab der 3. Klasse Russischunterricht. Staatliches Ziel war es, dass Schüler:innen der Russischschulen v.a. für ein Studium mit den Studienrichtungen Slawistik, Außenhandel, Pädagogik, Philosophie, Politische Ökonomie, Geschichte oder Naturwissenschaften vorbereitet werden. Für viele Eltern war nicht vordergründig das Ziel, dass die Kinder frühzeitig Russisch lernen. Sie erhofften sich eher bessere Lernbedingungen und einen bevorzugten Zugang zur EOS, lag die Übergangsquote aus den R-Schulen an die EOS doch über dem Durchschnitt (Röhrich 2021, S. 37). Anders als erhofft, wurde Markus Werner aufgrund mangelnder Leistungen nicht für die EOS zugelassen und legte 1986 den 10te-Klassenabschluss ab. Das könnte von ihm als möglicher Bildungsnick betrachtet werden, absolvierte er – anders als seine Eltern doch kein Abitur und gehörte damit nicht zur Gruppe der Statusbewahrenden oder -aufsteigenden.

Bis zur 4. Klasse ging er in den Hort, der von 6 bis 17 Uhr geöffnet hatte. In seiner Freizeit war er in verschiedenen AGs. Er ging schwimmen, fechten, spielte Handball und Tennis, war also vielseitig sportlich aktiv. Ab dem 10. Lebensjahr besuchte er die Elektronik-AG in dem im Oktober 1979 eröffneten Pionierpalast in Berlin. Damit gehörte er zu einem der ersten Kinder, die die dort angebotenen und begehrten AGs besuchen konnten. Als eine Besonderheit in seiner Kindheit und Jugend kann festgehalten werden, dass er ab dem 11. Lebensjahr seine

Mutter, die von da an neben ihrem Beruf als ehrenamtliche Reisegruppenleiterin tätig war, in den Sommerferien zu Auslandsaufenthalten im sozialistischen Ausland begleitete. 1981 besuchte er die UdSSR. In den darauffolgenden Jahren begleitete er sie nach Bulgarien, Rumänien und Ungarn. Das deutet auf einige Privilegien hin, die er innerhalb der DDR hatte, war es doch nicht für jeden Bürger bzw. jede Bürgerin möglich, ins sozialistische Ausland zu reisen.

Nach seiner Schule erhielt er als Nachrichten-, Bild- und Tontechniker eine Lehrstelle beim DDR-Fernsehen, wieder eine Form von Privilegierung, die ggf. vor dem Hintergrund der Staatstreue seines Elternhauses möglich war. Wegen guter Leistungen konnte er die Lehre um ein halbes Jahr verkürzen. Im September 1988 hielt er seinen Abschluss mit Auszeichnung in der Hand. Nach der Ausbildung wurde er zunächst Obersekretär bei der Post, die zum DDR-Fernsehen gehörte. Ab dem Frühjahr 1989 ging er zum Wachregiment Feliks Dzierżyński in Berlin, dem paramilitärischen Verband und Teil der bewaffneten Organe der DDR, das dem Ministerium für Staatssicherheit der DDR unterstand und zu dessen Aufgaben v.a. der militärisch-operative Wach- und Sicherheitsdienst an Staats- und Parteieinrichtungen in Ost-Berlin und der Umgebung gehörte. Die SED-Führung und Mielke (Minister für Staatssicherheit) sahen in den Angehörigen des Wachregiments politische Soldaten, die in einem besonderen Treueverhältnis zur Partei- und Staatsführung stehen sollten. Im Dezember 1989 wurde das Wachregiment durch die Modrow-Regierung aufgelöst (Koch/Lapp 2014). Als die Mauer fiel, wechselte Markus Werner bis 1991 wieder zum DDR-Fernsehen. Nach kurzer Arbeitslosigkeit war er in seinem Beruf als Bild- und Tontechniker freier Mitarbeiter. Zwischen 1994 und 2000 studierte er Ingenieurwissenschaften, hiernach war er erneut selbstständig und seit 2021 ist er fest angestellter technischer Mitarbeiter im öffentlichen Dienst. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Markus Werner kinderlos, erwähnt aber in der Nachwendezeit auch fünf Jahre in einer Beziehung gewesen zu sein, bei der die Partnerin zwei Kinder in die Partnerschaft brachte, die zu Beginn der Partnerschaft zwei und vier Jahre alt waren, deren Aufwachsen er ca. fünf Jahre begleitete.

Die biografischen Daten machen deutlich, dass die Familie von Markus Werner der DDR und ihrer Führung gegenüber loyal eingestellt war. Bis zum Mauerfall verfolgt er einen klassischen Weg der institutionenorientierten Sozialisation und erfuhr einige Privilegien, wie den Besuch der R-Klasse, die Teilnahme am AG-Angebot des Pionierpalasts oder die mit der Mutter durchgeführten Reismöglichkeiten ins sozialistische Ausland. Es ist zu vermuten, dass sich seine Familie und auch er dem Programm des Staates verschrieben haben, die Eltern mindestens Mitglieder in der SED waren. Er selbst scheint, weil er sich während der NVA-Zeit für den Dienst im Wachregiment Feliks Dzierżyński verpflichten ließ, keine Berührungängste mit der Stasi gehabt zu

haben. Nach dem Mauerfall geriet Markus Werner ein wenig ins Schlingern, konnte sich aber auch in der Bundesrepublik wieder fangen: studierte, arbeitete als Selbstständiger bis er schließlich eine entfristete Stelle in seinem Ausbildungsberuf erhielt.

Damit widersprechen die biografischen Daten den von Ahbe und Gries (2007) und von Lindner (1996, 2003) für seine Generation zugewiesenen Einstellungen, schreiben sie doch, dass die Angehörigen der „entgrenzten“ (Ahbe/Gries 2007) bzw. „distanzierten Generation“ (Lindner 1996, 2003) für die im Bildungssystem und durch Propaganda an sie herangetragenen Werte nicht mehr zugänglich gewesen seien, Distanz zur Partei hielten und in Distanz zur Abgrenzungspolitik gegenüber der Bundesrepublik gestanden hätten (Ahbe/Gries 2007, S. 58). Vermutlich gehört Werner zur von Lindner beschriebenen parallel zur „distanzierten Generation“ bestehenden „Generationseinheit, die sich konform zum Staat verhielt“. Ob sich bei ihm die, wie von Lindner diagnostizierte „Loyalität zur DDR und deren Institutionen [...] in Grenzen“ hielt (Lindner 2003, S. 211) ist eine noch zu beantwortende Frage, ist es doch durchaus möglich, dass er aufgrund seiner biografischen Daten eher das Narrativ der Identifikation mit dem Staat thematisiert. Was für eine Sicht Markus Werner nun mehr als 30 Jahre nach dem Mauerfall auf seine Kindheit und Jugend in der DDR und hier insbesondere auf die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen hat, ist Gegenstand der nun folgenden Ausführungen.

4.3.2 Segmentierung der Stegreiferzählung

Wie auch schon bei Christa Müller und Gerd Schulz wird zunächst die Stegreiferzählung von Markus Werner in seiner Segmentierung präsentiert. Die Stegreiferzählung selbst hat bei einer Gesamtlänge des Interviews von insgesamt ca. 180 Minuten eine Länge von ca. 25 Minuten. Sie trägt vorwiegend beschreibende, einige argumentative Passagen und nur wenige Erzählungen in sich. Die folgende Tabelle³⁴ macht deutlich, wie sie aufgebaut ist.

34 Die Darstellung beginnt mit dem von Markus Werner gesetzten Einstieg in seine Stegreiferzählung. Ihm vorangestellt war die Erzählaufforderung, über alle Ereignisse zu erzählen, die ihm zu seinen Kinder- und Jugendtagen einfallen. Das schien ihn zunächst kurz zu überfordern. Er meinte, dass er gar nicht wüsste, „wie [...] man denn aus dem Stegreif von seiner Kindheit“ erzähle, was denn überhaupt von Interesse sei. Nachdem die Interviewerin antwortete, dass alle Erinnerungen, auch Familie, institutionelle Betreuung und Freizeit interessieren, er da anfangen könne, wo seine Erinnerungen anfangen, begann er mit seiner Erzählung.

Zeile	Erzählform	Inhalt
16–39	Beschreibung	Einstieg, über die Frage, was eigentlich erste Erinnerungen sind, Verweis auf Super-8-Filme aus Kindergartenalter, Einführung in die familiäre Konstellation: Hauptbezug zur Oma und Mutter, nur diffuse Erinnerung an Vater, der die Familie verlassen hatte
39–68	Argumentation	Kaum Erinnerung an den Kindergarten, Erstaunen über Negativ-Erinnerungen anderer Zeitzeugen
68–74	Beschreibung	Von Beginn an selbstständiger Fußweg von und zur Schule
74–90	Erzählung	Negative Erfahrungen auf der Russisch-Schule: Platz durch gute Noten bekommen, dort Leistungsabfall erlebt und damit als einer von wenigen nicht den Übergang zur EOS geschafft
90–92	Beschreibung	Schulische Arbeitseinsätze (Subbotnik)
92–105	Beschreibung	in Freizeit viel selbstständig (nach Abmeldung bei Oma oder Mutter) draußen unterwegs, positive Bewertung dessen
105–111	Argumentation	Begründung zur Motivation, am Interview teilzunehmen
111–129	Beschreibung	Wenig Geld für alleinerziehende Mutter, unter ausgebesselter Kleidung gelitten
129–133	Argumentation	Keine Gängelungsgefühle: nicht unter Zwang zu den Pionieren gegangen
133–153	Argumentation	Eigene systemunterstützende Positionierung zur DDR, geprägt durch berufliche Positionen der Eltern (Arbeit der Mutter im Zentralkomitee, Arbeit des Vaters im Ministerium für Volksbildung)
153–180	Erzählung	Positive Erinnerung an Politikstunden in der Schule zur Besprechung politisch geprägter Monats- und Wochenthemen, Übernahme der Moderationsrolle, Betonung des uneingeschränkten offenen Austausches
180–200	Beschreibung	Westfernsehen, selbst kaum geschaut, freut sich aber über diese eingebrachte Perspektive von Mitschülern bei Politikstunden
200–209	Argumentation	Innovation zur gerechten Prämienverteilung in der Lehre
209–239	Argumentation	Fehlende objektive Berichterstattung früher und heute mit einem Vergleich der Sendung von Eduard von Schnitzler mit aktuellen Nachrichten, um einen kritischen Blick auf die mediale Berichterstattung damals und heute zu werfen
239–270	Argumentation	Wertende Gegenüberstellung sinnvoller Pionierarbeit (Altpapier- und Flaschensammeln, Säubern des Schulgartens) zu fehlenden Strukturen der heutigen Jugend (heute gäbe nur der Religionsunterricht entsprechende Struktur, weshalb der LER-Unterricht ³⁵ auch größtenteils abgewählt würde)
270–288	Argumentation	Fehlender Zwang zur Teilnahme bei den Pionieren; Nichtnachvollziehen, warum nur Mitglieder der Pioniere belobigt wurden, nicht alle Anerkennung verdienten, wenn sie gute Leistung erbrachten
289–297	Beschreibung	Staatlich vorgegebene Karriereplanung innerhalb DDR
297–304	Beschreibung	Wendegeschehnisse als von der Mehrheit der Bevölkerung hervor-gebrachtes „Durcheinander“ gesellschaftlich bewährter Prozesse

35 Der LER-Unterricht (Lebensgestaltung-Ethik-Religion) ist ein 1996 im Land Brandenburg eingeführtes Unterrichtsfach an allgemeinbildenden Schulen.

Zeile	Erzählform	Inhalt
304–338	Beschreibung	Abwägung von Vor- und Nachteilen fehlender Westverwandtschaft: materielle Nachteile, dafür Möglichkeit ins Wachregiment Feliks Dzierżyński zu kommen und damit den Wehrdienst in der Heimat Berlin verbringen und zu Hause schlafen zu können
338–351	Beschreibung	Wende und Ende DDR als Ende der Kindheit und Ausbildung und Beginn des Arbeitslebens, Fazit: gute biografische Passung

In der Segmentierung der Stegreiferzählung von Markus Werner fällt auf, dass er vorwiegend mit den Mitteln der Beschreibung, gefolgt von Argumentationen an seine Kindheit und Jugend erinnert. Auch wenn die Stegreiferzählung im Gesamten als chronologische Darstellung der selbsterlebten Erfahrungen, beginnend bei seinen ersten Erinnerungen an seine Kindheit und endend mit den Wendeereignissen gestaltet ist und damit der Form der Erzählung entspricht, präsentiert er seine Erinnerungen an die Kindheit und Jugend vorwiegend in abstrahierenden und wenig ins Detail gehenden Beschreibungen. Ganze 51 Prozent seiner Erinnerungen sind im beschreibenden Modus gehalten. Darüber hinaus bringt er zu 37 Prozent argumentative Passagen hervor, in denen es darum geht, den von ihm im öffentlichen Diskurs wahrgenommenen negativen Erzählen über die DDR etwas Positives und Neutrales entgegenzuhalten. Elf Prozent seines Narratives sind im engeren Sinne im Modus der Erzählungen gestaltet. Sie thematisieren seinen Leistungsabfall in der Russischschule, der dazu führte, dass er den Übergang zur EOS nicht schaffte sowie seine Rolle als Moderator in schulischen Politikstunden.

Der Schwerpunkt seiner Stegreiferzählung ist auf die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen innerhalb der DDR gelegt, angefangen bei dem von ihm besuchten Kindergarten, über die Schule, die Pioniere und FDJ, bis hin zur Lehre und seine Armeezeit. Erinnerungen an die vom System überzeugte Familie werden dem flankierend zur Seite gestellt. Die gesellschaftliche Verortung der Eltern in systemtragenden Berufen, ihre „geradlinige“ (Z. 174) Positionierung wird dann auch als Grund angeführt, weswegen auch er dem System zugewandt war und warum er sich nicht negativ an die DDR erinnern möchte und kann. Für ihn war die DDR ein unbescholtener Staat, an dem es aus seiner Position „nix in Frage zu stellen“ gab (Z. 111). Besonders positiv werden von ihm die von der DDR vorgegebenen „Strukturen“ (Z. 255) betrachtet, die den Kindern und Jugendlichen aus seiner Sicht Halt, Sicherheit und Orientierung gaben. Gerne erinnert er sich an die Möglichkeit des unbeaufsichtigten freien Spielens, die Pionierorganisation und die schulische Freiheit im Sprechen über politische Themen sowie die Möglichkeit, ab der Lehre in seinem Umfeld politisch mitzuwirken. Weitere Bildungsinhalte im Kindergarten, der Schule oder der Lehre werden nicht thematisiert. Er betont, dass er sich „nicht gegängelt gefühlt hätte“ (Z. 131) und keinen „Zwang in den Organisationen“ (Z. 280–281) erlebt habe. Negativ wird von ihm hingegen

der Mangel an finanziellen Ressourcen innerhalb seiner Familie gesehen, hatte seine Mutter als Alleinerziehende doch wenig Geld, was bei ihm „zu so nem kleinen Frust geführt hat, wenns dann um Klamotten ging“ (Z. 114–115). Auch der Besuch der Russischschule wird vor dem Hintergrund seiner ab da an schlechteren Leistungen als nicht optimal empfunden. Insgesamt schaut er aber positiv auf das Aufwachsen und die Lebensbedingungen innerhalb der DDR. Er versucht ein Gegennarrativ zur aus seiner Sicht ausschließlich negativ gesehenen DDR herzustellen und sich vom öffentlichen, westdeutsch dominierten, hegemonialen Diskurs abzugrenzen (hierzu auch Miethe 2024, S. 110). In seiner Argumentation ist er bestrebt, die DDR als der Bundesrepublik gleichwertigen Staat zu legitimieren. Seine Positionierung zur DDR begründet er mit der systemunterstützenden Haltung seiner Eltern, die sich auf ihn übertrug.

Um seine Positionierungen innerhalb des gesamten Interviews besser nachzuvollziehen, soll im Folgenden detailliert untersucht werden, wie er an seine Familie erinnert und wie er seine Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen charakterisiert.

4.3.3 Erinnerungen an die Familie

Eine erste für seine Kindheit und Jugend entscheidende Positionierung zu seinen familiären Aufwuchsbedingungen gibt Markus Werner gleich zu Beginn des Interviews. Er sagt:

Zum Faktischen ist ja erstmal, sozusagen bin ich mit, also für mich würde ich immer behaupten, ich bin mit Mutter und Großmutter aufgewachsen (I: Ja), bei Oma. Ähm, Erinnerungen an meinen Vater kann ich wirklich [atmet zischend aus] (.), da gibts sozusagen nur irgendwie das- das Zimmer meiner Eltern, das noch irgendwie als Erinnerung da ist und irgendein Tag, an dem ich mal auf dem Fußboden gesessen hab und wir irgendwie Eisenbahn gespielt haben (I: Ja). Aber das war auch schon nachdem er – ich glaube in der 1. Klasse oder so – uns dann auch verlassen hatte (I: Aha). Also des war eigentlich diese, diese Geschichten, dass mein Vater wirklich da war und irgendwas gemacht hat, äh, sind eigentlich erst alle nachdem sozusagen, so nach der Trennung deutlicher geworden (I: Ja). Davor wüsst ick jetzt irgendwie, des sind dann alles so Super-8-Geschichten so (I: Aha), naja da draußen rumspazieren gegangen und – ach stimmt – das Dreirad hat ich auch mal und so weiter. Aber so direkt nich, also wie gesagt, von mein, mein Leben stand eigentlich, oder meine ganze äh (.), also gefühlt sozusagen mit Mutter und- und Oma aufgewachsen (I: Mhm). (Z. 23–37)

Es ist ihm wichtig zunächst deutlich zu machen, wer innerhalb seiner Familie die hauptsächlichen Bezugspersonen seiner Kindheit waren. Es waren seine Mutter und seine Großmutter. Damit macht er deutlich, dass er in einer unvollständigen

Kernfamilie aufgewachsen ist. Er sagt, dass ihn nicht Vater und Mutter im Aufwachsen begleiteten, sondern meint, sich eigentlich nur daran erinnern zu können, mit seiner Mutter und seiner Oma groß geworden zu sein. An seinen Vater kann er sich kaum erinnern. Er hat die Familie verlassen, als Markus Werner – ganz genau weiß er es nicht – ungefähr in der 1. Klasse war, ggf. aber auch davor. Das genaue Datum geht aus seiner Aussage nicht hervor. Hiervor scheint der Vater in der Erziehung kaum eine Rolle gespielt zu haben. Werner kann sich kaum an Situationen mit ihm erinnern. Es sind nur wenige in Erinnerung gebliebene Situationen, die er im Sinne eines Bildergedächtnisses von seinem Vater in sich trägt. Das erste Bild, das er in Erinnerung anführt, ist eines, das sich ihm nach der Trennung seiner Eltern in sein Gedächtnis eingebrannt hat. Es ist eines, wo er zusammen mit seinem Vater im Zimmer der Eltern saß und mit ihm Eisenbahn spielte. Aus der Zeit vor der Trennung gibt es nur wenige kleinere Erinnerungen an ihn, Erinnerungen, die er vermittelt über Super-8-Filme für sich bewahrt hat. Es sind auf Video aufgezeichnete Momentaufnahmen, die er wohl in der Zeit danach gesichtet hat. Es sind Erinnerungen an gemeinsame Spaziergänge und eine nicht weiter ausgeführte Situation mit einem Dreirad, das er – so könnte man vermuten – ggf. vom Vater geschenkt bekam. Die hier an den Vater aufgerufenen Erinnerungen sind recht wenige. Es sind solche, die vermutlich die schönen Momente vor und nach der Trennung der Eltern bewahren sollen. Es sind – so scheint es – besondere Momente, Momente, in denen er wohl glücklich war. An den Vater als erziehende Person oder ihn im Aufwachsen begleitende Person erinnert er sich kaum. Und so schließt er für sich, obwohl die Eltern, bevor er in die 1. Klasse kam, noch zusammen waren, dass er „gefühl“ eigentlich ohne den Vater aufgewachsen sei. Die wichtigsten Bezugspersonen für ihn waren seine Mutter und seine Oma.

Und trotz dessen nimmt er in den wenigen erzählten Erinnerungen an seine Familie immer wieder Bezug auf den Vater. Vielleicht spielt er gerade vor dem Hintergrund des Fehlens als Erziehungsperson in den Erinnerungen immer wieder eine gewichtige Rolle. Er wird immer mitbedacht, so auch bei der Thematisierung der beruflichen Positionen der Eltern, die von ihm aber ähnlich vage artikuliert werden, wie die ersten Erinnerungen an seine Familie. Sie werden von ihm eingeführt, um zu verdeutlichen, wie er zur DDR als Staat stand und auch heute noch steht:

Ich kann nicht behaupten, dass ich mich irgendwie, äh, wie soll ich jetzt sagen, [in der DDR] äh gegängelt gefühlt hätte [...], also es kommt-, äh, vielleicht muss man auch dazu sagen, meine Mutter selber hat im-, also als- (.), ja wie hieß denn det immer, ick weiß immer nich genau, wie sie dat bezeichnet hat, auf jeden Fall hat sie irgendwie im, im ZK gearbeitet, also (I: Ja) diesem Zentralkomitee, da wo jetzt det Außenministerium drin is (I: Ja). Und mein Vater, tja, ich sach mal so, es hörte sich am Ende immer so an, wie wenn er doch was relativ Bedeutendes irgendwie im Bildungsministerium gewesen wäre. (Z. 129–139)

Werner meint, sich innerhalb der DDR nicht „gegängelt gefühlt“ zu haben, fühlte sich also in seiner Freiheit oder seinem Verhalten nicht eingeschränkt, er hatte nicht das Gefühl bevormundet oder überwacht zu sein, meint damit nicht nicht selbstbestimmt gehandelt haben zu dürfen. Seine Position zur DDR als Staat artikuliert er im Modus der Abwehr gegenüber einem von ihm wahrgenommenen offiziellen Diskurs über die DDR, den er als einen beobachtet, der der DDR unterstellt, seine Bewohner:innen bevormundet und eingeschränkt zu haben. Er hingegen – so könnte man die von ihm ausgesprochene Negation in positive Beschreibungen überführen – fühlte sich unabhängig, autonom, frei, eigenverantwortlich und selbstbestimmt. Das Gefühl der Freiheit begründet er interessanterweise mit der Berufstätigkeit seiner Eltern. Seine Mutter arbeitete im „ZK“ und der Vater – wie ihm wohl über seine Mutter vermittelt wurde – als „was relativ Bedeutendes irgendwie im Bildungsministerium“. Mit der Benennung der Berufsorte verortet er seine Eltern im innersten Kern der DDR-Gesellschaft, ohne aber exakt sagen zu können (oder zu wollen), was sie hier genau arbeiteten. Das ZK war das höchste Organ der SED, das deren gesamte politische Tätigkeit leitete. Die Mutter arbeitete, wie er im Nachfrageteil des Interviews ergänzt, als Diplom-Mathematikerin im Rechenzentrum. Gegebenenfalls war sie dafür zuständig, personenbezogene Daten über das Führungspersonal der Ministerien und den ihnen unterstellten Kombinat zu sammeln und auszuwerten (Remy 2003, S. 74). Genaueres über ihre Tätigkeit führt er jedoch nicht aus, unklar bleibt also was ihr konkreter Aufgabenbereich war. Wichtiger ist ihm zu sagen, dass das Zentralkomitee dort seinen Standort hatte, wo heute das Außenministerium ist. Damit zieht er sprachlich eine Linie zum Heute, ohne politische Veränderungen zu markieren. Das Damals erscheint in seinem Narrativ wie das Heute: Damals wie heute wird in politischen Ministerien gearbeitet. Abstand von der damaligen Tätigkeit seiner Mutter wird von ihm nicht genommen. Sie wird als eine in Ministerien der Bundesrepublik gleichwertige Tätigkeit präsentiert.

Auch beim Vater bleibt in der Stegreiferzählung unklar, was er konkret tat. Er verortet ihn in seiner Funktion als „doch was relativ Bedeutendes irgendwie im Bildungsministerium“. Zu DDR-Zeiten hieß das von ihm als „Bildungsministerium“ eingeführte Ministerium „Ministerium für Volksbildung“. Werner nun sagt nicht, dass der Vater im Ministerium für Volksbildung tätig war, sondern im „Bildungsministerium“. Damit unterschlägt er sprachlich auch beim Vater die nach dem Mauerfall sich wandelnde Ausrichtung des für Bildung zuständigen Organs. Für ihn scheint die Arbeit seines Vaters im Ministerium für Volksbildung gleichgesetzt mit der im heutigen Bildungsministerium. Dass im Ministerium für Volksbildung aber der Fokus auf die Erziehung der Bürger:innen im Sinne der herrschenden politischen Ideologie der DDR gerichtet wurde, das Ministerium wesentlich weitreichendere Befugnisse hatte und für die Kontrolle und Verwaltung des gesamten Bildungssystems innerhalb der DDR verantwortlich war, gerade nicht Bildungsinhalte unabhängig von politischen Überzeugungen

bereitgestellt wurden (hierzu Geißler 2023, S. 980 ff.), wird von ihm nicht erwähnt. Welche konkrete Funktion der Vater im „Ministerium für Volksbildung“ hatte, wird genauso wie bei seiner Mutter an dieser Stelle nicht erwähnt. Im Nachfrageteil wird er etwas konkreter. Hier erzählt er, dass sein Vater „auch irgendwas relativ Hohes mit der FDJ zu tun“ hatte und „irgendwie in der Organisation der Weltfestspiele ’73“ (Z. 2126–2127) mitwirkte. Was er konkret tat, bleibt aber auch im Nachfrageteil unklar. Werner bleibt in seinen Beschreibungen der Tätigkeiten seiner Eltern im Ungefähren. Entweder kann er sich tatsächlich nicht genau erinnern oder versucht ggf. im Sinne eines Selbstschutzes zu verschleiern, was die ausgeübten Tätigkeiten waren. Wichtiger als die konkrete Benennung der Tätigkeiten ist ihm zu erwähnen, dass er sich wegen ihrer beruflichen Positionierungen innerhalb der DDR nicht „gegängelt“ gefühlt habe, teilten die Eltern doch dieselbe politische Haltung wie die offizielle Politik der DDR und übertrugen sie das auf ihn als Sohn. Jene Haltung oder auch berufliche Position ermöglichte der Familie, wie Werner weiter ausführt, einige Privilegien. Über den Vater sagt er:

Der durfte sogar in en Westen fahren (I: Okay). (.) Das waren die einzigen drei Matchbox, die ich als kleines Kind hatte (I: Okay. Ja). Also der muss auch mit irgendwelchen Delegationen mal in [den] Westen gefahren sein (I: Ja). Also ich behaupte mal doch en relativ hohes Tier (I: Ja. Ja), in irgend ner Form. (Z. 2129–2133)

Mit welchem Auftrag der Vater von Markus Werner in seiner Position im Ministerium für Volksbildung in den Westen reiste, wird vom Erzähler genauso wenig erwähnt, wie die konkrete Tätigkeit, mit der er im Ministerium aktiv war. Wichtiger ist ihm, das Privileg der Westreisen zu benennen, durfte zu DDR-Zeiten doch nicht jeder in den Westen fahren. Sein Vater aber schon, wie Werner voller Stolz erzählt. Er gehörte also in seiner Tätigkeit für das Ministerium für Volksbildung zum Reisekader der DDR. Dazu bedurfte es des Vertrauens in die politische Treue der Reisenden. Die schien beim Vater gegeben.

Von der Westreise nun brachte ihm sein Vater Matchboxautos mit. Sie sind für Werner als Kind greifbare Symbole für die besondere Bedeutung, die sein Vater aufgrund seiner Tätigkeit im Ministerium für Volksbildung innehatte. Mit der Erwähnung dessen markiert Werner indirekt die wohl große Freude, die ihm das Mitbringsel als Kind gemacht hat, waren Matchboxautos doch eine begehrte Westware, für Markus Werner wohl Geschenke, die er wie einen Schatz aufbewahrte und behandelte.

Auch wenn er – wie deutlich wurde – nur ungefähr ausführt, was seine Eltern beruflich gemacht haben, legen die knapp gehaltenen Beschreibungen doch nahe, dass die Eltern – ohne dass Werner es erzählt – in der SED waren und den Zielen der DDR-Politik positiv gegenüberstanden, war es in der DDR doch nahezu ausgeschlossen, an solchen Stellen zu arbeiten, wenn man politisch nicht als

absolut zuverlässig galt. In Überzeugung vom Staat wurde er dann auch erzogen, wie er schon in der Stegreiferzählung ausführte. Er sagt:

Ich war in diesem System einfach so-, wie kann man sagen? So, (.) det war alles so selbstverständlich (I: Mhm). Also ich hab nie irgendwas in Frage gestellt (I: Mhm). Lag aber natürlich wahrscheinlich daran, dass sozusagen auch meine Eltern nix in Frage zu stellen hatten. (Z. 108–110)

Über sich selbst erzählt er, dass er das System für „selbstverständlich“ hielt. Dies impliziert, dass er die Strukturen und Regeln, die in der DDR vorherrschten, akzeptierte. Er sah gar keine Notwendigkeit, sich kritisch mit dem System auseinanderzusetzen. Die DDR war für ihn ein nicht in Frage zu stellender legitimer Staat. Den Grund, den er dafür anführt, ist, dass auch seine Eltern „nix in Frage zu stellen hatten“. Er markiert also eine unhinterfragbare Akzeptanz der DDR innerhalb seiner Familie, eine Akzeptanz, die auch durch die Haltung und das Verhalten seiner Eltern gefördert wurde, und damit erklärbar machen, warum er sich in der DDR nicht gegängelt gefühlt habe, stand er und seine Familie doch im Einklang mit dem System und erhielten sie einige Privilegien durch die politische Überzeugung.

Als heute Erwachsener nimmt er von dieser Selbstverständlichkeit keinen Abstand. Für ihn ist und bleibt es ein Selbstverständnis, das System der DDR nicht zu hinterfragen. Seine Eltern gaben ihm den Weg vor: sie waren überzeugt vom System. Dieses Denken ist tief in seiner Identität verankert. Er verteidigt das System und bewahrt damit auch die Deutungsmuster seiner Herkunft und die Überzeugung seiner Eltern. Entsprechend unterscheidet er sich von den Angehörigen seiner Generation, wie sie von Ahbe und Gries (2007) wie auch von Lindner (1996, 2003) charakterisiert werden. Bei ihm scheint – anders als für seine Generation durch Ahbe und Gries wie auch Lindner dargestellt – keine Unterscheidung zwischen familiärem und politisch propagandiertem Leben auf. Für ihn ordnet sich das von der Politik Vorgegebene ins familiäre Leben ein.

Wie er sich nun an seine institutionalisierte Kindheit und Jugend erinnert und wie er sich hierin positioniert, ist Thema der nun folgenden Ausführungen. Beginnen wir hierfür mit den Erinnerungen an seine Kinderkrippen- und Kindergartenage.

4.3.4 Erinnerungen an die vorschulische institutionelle Betreuung

Relativ zum Ende des Interviews wird Markus Werner gefragt, ob er in die Kinderkrippe gegangen ist. Seine Antworten auf die Frage verraten einiges über seine Positionierung gegenüber der frühkindlichen institutionellen Betreuung innerhalb der DDR:

- I: Sind Sie in die Kinderkrippe gegangen? (3)
- B: Also nicht bewusst und nicht selbstständig (I: Ja. Gegangen worden?), ähm, aber man hat es mir nachgesagt.
- I: Okay. Und ab wann? Wissen Sie des? Aus Erzählungen?
- B: Ne. Also wenn wir so drüber reden, über dieses Gejammere heutzutage, mit diesen drei Jahre zuhause bleiben und so (I: Aha), ich glaub ab dem frühesten Zeitpunkt. Also ich glaub ich war Krippenkind dann, weiß ich nicht, wann hat man in der DDR angefangen? Mit acht Monaten? Mit sechs Monaten? [...] Ist übrigens hier in Holland immer noch üblich, ja? (I: Ja) Nur mal so nebenbei.
- I: Na in Frankreich auch, in den USA auch.
- B: Des is ja nur die deutsche Frauen-gehören-hintern-Herd-Taktik (I: lacht), weswegen man so en Schwachsinn veranstaltet. (Z. 1945–1963)

Auf die Frage, ob er in die Kinderkrippe gegangen sei, antwortet er mit „nicht bewusst und nicht selbstständig“. Er sagt, man habe es ihm nachgesagt, in eine Kinderkrippe gegangen zu sein. Er kann den Besuch einer Kinderkrippe vor dem Hintergrund „infantiler Amnesie“ (Markowitsch 2006, S. 28) also nicht mit eigenen Erinnerungen füllen, weiß nicht, wie es war, ein Kinderkrippenkind gewesen zu sein. Auch kann er nicht sagen, ab wann er in eine Kinderkrippe gegangen ist, meint aber vermutlich ab dem frühestmöglichen Zeitpunkt in die Krippe gegangen zu sein. Er nimmt an, mit sechs oder acht Monaten in die Krippe gegangen zu sein, wie es zu DDR-Zeiten typisch gewesen sei. Aller Wahrscheinlichkeit nach wurde innerhalb der Familie nicht viel darüber gesprochen, es wurde als Selbstverständnis angesehen, dass er frühzeitig außerfamiliär betreut wurde. In der Antwort auf die Frage schwingt gegenüber der frühkindlichen institutionellen Betreuung also keinerlei Kritik mit. Ganz im Gegenteil, er scheint sogar fast stolz darauf zu sein, so früh wie möglich außerfamiliär betreut worden zu sein.

Da der Mutterschutz in der DDR bis 1972 in der achten Woche nach der Geburt des Kindes endete (Stary 2018), Kinder noch Anfang der 1970er Jahren schon ab der 14. Lebenswoche in der Kinderkrippe aufgenommen wurden (Israel 2015, S. 11), ist es durchaus möglich, dass er früher, als er angibt, in die Kinderkrippe gekommen zu sein. In der Kinderkrippe wird er dann – wie es zu DDR-Zeiten üblich war – von Anfang an ganztägig betreut gewesen sein (vgl. hierzu Kap. 2.4.1). Das führt er vor dem Hintergrund seiner Wissenslücken aber nicht aus. Wichtiger als die Frage nach dem Start seiner institutionenorientierten frühkindlichen Betreuung oder Narrativen zur institutionellen Ausgestaltung ist ihm zu vermitteln, dass er in der frühen institutionellen Betreuung nichts Verwerfliches sieht. Für ihn ist es ein Selbstverständnis, sehr früh institutionell betreut worden zu sein. Er kann, wie er argumentiert, auch nicht verstehen, warum es heute nicht mehr als Selbstverständnis angesehen wird, klagt gar mit den Worten „dieses Gejammere heutzutage mit diesen drei Jahren zuhause bleiben und so“ an, dass Erziehungsberechtigte heute sich gegen eine frühe institutionelle Betreuung verwehren. Mit

der stark abwertenden Formulierung des „Gejammers“ stellt er sich gegen Personen, die ihre Kinder länger zu Hause betreuen wollen. Er markiert die Haltung als übertrieben, hält es für wenig konstruktiv und unproduktiv.

Darüber hinaus verteidigt er mit dem Verweis, dass es in den Niederlanden, wo er sich zum Zeitpunkt des Interviews aufhält, „noch immer üblich“ sei, Kinder früh in die Krippe zu geben die frühe institutionelle Betreuung zu DDR-Zeiten. Die von ihm „nur mal so nebenbei“ gegebene Information entspricht einer trotzig, ihm wichtigen Formulierung. Damit will er deutlich machen, dass es in anderen modernen Staaten Gang und Gäbe sei, Kinder auch heute noch früh institutionell betreuen zu lassen. Er sieht es als Fortschritt an, Kinder nicht lange familiär betreuen zu lassen.

Da die Interviewerin nun mit Frankreich und den USA auch andere Länder benennt, in denen Kinder früh außerfamiliär betreut werden, scheint er sich bestärkt zu fühlen, noch ein wenig weiter auszuholen. Er steigert sich in seiner Abwehr der frühkindlichen familiären Betreuung in die Aussage hinein, „die deutsche Frauen-gehören-hinter-den-Herd-Taktik“ als „Schwachsinn“ abzustempeln. Mit der Metapher kritisiert er die aus seiner Sicht rückwärtsgewandten Ansichten innerhalb der Bundesrepublik, wie sie von einigen politischen Vertretern v.a. aus Kreisen der CDU und CSU, aber auch der AfD artikuliert werden. Es ist ein für ihn rückständiges Denken. Mit Verwendung seiner Metapher positioniert er die Bildungspolitik innerhalb der DDR als progressiver, moderner, geschlechtergerechter und damit besser als die aus seiner Sicht aktuelle innerhalb Deutschlands.

Dass sich in den letzten Jahren auch in Deutschland die Bewertung nicht-mütterlicher Kinderbetreuung gewandelt hat, thematisiert er nicht.³⁶ Markus Werner behauptet implizit, dass in (West-)Deutschland noch immer davon ausgegangen werde, dass Kinder im frühen Alter ausschließlich von ihren Müttern betreut werden müssten und diese dafür zu Hause bleiben müssten. Zwar entspricht dies nicht mehr dem von den meisten geteilten öffentlichen Diskurs. Was er über jene Behauptung aber macht, ist eine Verteidigung und damit auch Legitimierung seiner frühen Krippenbetreuung. Implizit sagt er, dass seine Mutter, indem er in der Krippe betreut wurde, nicht zu Hause bleiben musste und sich beruflich entfalten konnte. Er wehrt sich aufgrund der eigenen Erfahrungen dagegen, dass Kinder heute weniger lang fremdbetreut werden und sich Mütter

36 Wie Felix Berth anhand einer Zeitreihenbewertung des International Social Survey Programm (ISSP) für die Jahre 1988 bis 2012 feststellt, hat sich innerhalb von zwei Jahrzehnten ein fundamentaler Einstellungswandel in der Bewertung nicht-mütterlicher Kinderbetreuung ergeben. Sagten 1988 noch 72 Prozent der Bundesbürger:innen, dass ein Kind wahrscheinlich darunter leide, wenn seine Mutter berufstätig ist, stimmten dem 2012 nur noch 38 Prozent in Deutschland-West zu (Berth 2019, S. 451). Wie die Zustimmungsraten auf dem Gebiet der ehemaligen DDR ist, geht aus der Studie nicht hervor. Es kann aber vor dem Hintergrund der höheren Quote an frühzeitiger Fremdbetreuung davon ausgegangen werden, dass sie höher ist.

dafür entscheiden nicht in Vollzeit zu arbeiten. Jene Einstellung ordnet er indirekt als reaktionäre, an traditionellen Geschlechterrollen orientierte ein. Für ihn ist es – entsprechend des Leitbilds sozialistischer Erziehung – ein Selbstverständnis, dass Mütter auch von jungen Kindern in Vollzeit arbeiten, Kinder dann entsprechend von Kinderkrippenerzieher:innen und Kindergärtner:innen betreut werden. Wie es für ihn war, in die Kinderkrippe zu gehen, was er hier gemacht hat, erzählt er nicht. Er selbst kann sich hieran nicht erinnern. Wichtiger ist ihm die Verteidigung der frühen institutionellen Betreuung und damit auch eine Legitimierung des von der DDR gegangenen Wegs.

Ähnlich wie in Bezug auf die Krippenbetreuung kann er sich auch an seine Kindergartenzeit kaum erinnern. Schon in der Stegreiferzählung sagt er, dass seine Erinnerungen vor dem sechsten Lebensjahr „ganz dünn“ seien (Z. 52). Trotz der kaum vorhandenen Erinnerungen verteidigt er aber genauso wie die institutionelle Betreuung zur Kinderkrippenzeit seine frühe Betreuung im Kindergarten, indem er sagt:

Ich [bin] immer auch so von den Socken, wenn da so Leute kommen und- und- und erzählen so: „Oh ja, ich weiß noch ganz genau, dieser Kindergarten hat mich geprägt (I: lacht). Es war so schlimm, dass ich da immer abgegeben wurde.“ (I: Aha) Hä? Keine Ahnung (I: Aha). Ich kann noch nich mal sagen, ob ich mich da-, also ja, ich hatten en bisschen Probleme wohl mit der-, mit der, äh, der Kindergärtnerin oder so. Fanden meine Eltern nich so toll, dass die da irgendwie, äh, äh, die aus meinem Nachnamen sozusagen den Spitznamen Werni bastelte (I: lacht). Aber der hat sich geprägt, ja? Also der, den gibts bis heute, also pff, deswegen, warum meine Eltern des nun so schlimm fanden (I: lacht), weiß ich auch nich mehr. Aber, also Kindergarten null negative, aber eben auch null (.) extrem positive [Erinnerungen], wo man sagt: „Das war aber schön“ (I: Mhm). Äh, schön war halt, ich war natürlich nie der Letzte, ne? (I: Ja) Also, dieses, dieses Gefühl, was vielleicht andere Mal hatten, äh, dass sie dann auch irgendwie die Letzten warn, hat ich halt nie. So ne, ich bin immer da fröhlich hin und bin immer fröhlich da weg und äh (.) so. So (.) zu dem, zu dem Teil, äh, Kinderbetreuung kann ich so gut wie gar nix sagen. (Z. 53–68)

Markus Werner positioniert sich mit starken emotionalen Worten als jemand, der nicht verstehen kann, dass andere negative Erinnerungen an ihre Kindergartenzeit und die Fremdbetreuung haben. Er kann sich nicht vorstellen, dass die Kindergartenzeit solche Prägungen hinterlässt. Er zweifelt also explizit negative Rückblicke anderer Zeitzeug:innen an, zieht sie mit seinen Formulierungen fast ins Lächerliche. Für ihn gehört es zur nicht in Frage zu stellenden Normalität, in den Kindergarten gegangen zu sein und in der Kindergruppe betreut worden zu sein. Normative Diskurse über eine negative Prägung durch die frühe institutionelle Kinderbetreuung werden von ihm abgewertet. Die lässt er für sich nicht zu. Sich selbst setzt er damit in kritische Distanz zu die Kindergartenbetreuung

abwertenden Aussagen, ohne aber inhaltlich zu füllen, warum er die Negativdiskurse abwehrt.

Über sich selbst sagt er im Kindergarten wohl ein „bisschen Probleme“ mit seiner Kindergärtnerin gehabt zu haben. Sie habe ihm seinen auch heute noch genutzten Spitznamen verliehen, was die Eltern nicht gut fanden. Die negativen Reaktionen seiner Eltern darauf kann er aus der Gegenwart gesprochen aber nicht nachvollziehen, habe er doch den Spitznamen noch heute und identifiziere sich damit. Damit macht er zwar einen Horizont an negativen Erfahrungen auf, wehrt sie aber gleichzeitig auch umgehend wieder mit dem fehlenden Erinnerungsvermögen ab. Er habe keine negativen, aber auch keine positiven Erinnerungen an den Kindergarten, kann sich an keine Inhalte erinnern. Positiv sei gewesen, nie der zuletzt Abgeholt im Kindergarten gewesen zu sein. Wäre er einer der letzten gewesen, hätte er doch etwas daran zu kritisieren. Was er damit dann aber kritisieren würde, wäre nicht die Kindergartenbetreuung an sich, die hält er für legitim, sondern das Verhalten der Eltern, die seiner Meinung nach die Kinder zu lange in der Kita betreuen ließen. Deutlich wird also, dass er keine Erinnerungen an den Alltag im Kindergarten, an den Tagesablauf, die Sauberkeitserziehung, Aspekte pädagogischer Bildung, das Spiel hervorbringt. Ihm ist es wichtig zu betonen, fröhlich in den Kindergarten und aus dem Kindergarten gegangen zu sein. Das macht deutlich, dass er ein positives Bild zur Kindergartenbetreuung hinterlassen möchte, ohne es aber inhaltlich zu füllen.

Wichtiger ist ihm aus der Zeit zu berichten, dass er als Kindergartenkind schon relativ früh zur Selbstständigkeit erzogen wurde. Er sagt:

Wenn die [Oma] aus em (.) Wohnzimmerfenster gekuckt hat, dann durfte ich aus em [...] Kindergarten sozusagen nach Hause gehen (I: Mhm). Und nach Hause gehen hieß dann wirklich vorne raus, zehn Meter äh um die Ecke, dann nochmal zwanzig Meter das Haus lang und dann war ich schon wieder da (I: Mhm). Also ich war (.) des konnte ma-, da erinner ich mich irgendwie noch dran, dass man [das] sozusagen schon mit äh fünf oder so oder mit sechs dann schon auch alleene geschafft hat (I: Ja), ich dann gar nich mehr so groß abgeholt wurde. (Z. 39–47)

Er erinnert sich mit fünf oder sechs Jahren nicht mehr von der Kita abgeholt worden zu sein, sondern eigenständig vom Kindergarten nach Hause gegangen zu sein, immer dann, wenn seine Oma zu Hause eingetroffen war. Nicht das, was ihm im Kindergarten begegnete, steht im Zentrum seiner Erzählungen, sondern die Rahmungen des selbstständigen Nach-Hause-Gehens. Implizit formuliert er damit einen gewissen Stolz auf seine eigene frühe Selbstständigkeit. Gleichzeitig steckt hier eine mögliche Abwertung des Eltern-Kind-Verhältnisses heute drin, seien die Eltern heute doch vorsichtiger und ließen ihre Kinder nicht eigenständig aus der Kita nach Hause gehen. Bei ihm war das nicht der Fall. Er durfte eigenständig den Weg nach Hause antreten, immer wenn die Oma von der Arbeit

kam. Die Oma scheint sich dann um den Enkel gekümmert zu haben, bis die Mutter von der Arbeit nach Hause kehrte, was in der Regel recht spät war, wie er im Nachfrageteil argumentativ ausführt:

Meine Mutter hatte so um 18 Uhr oder so Schluss (I: Ja) und äh, naja, vorher war dann eben auch nix. Also sie hat echt Vollzeit gearbeitet (I: Aha). Und deswegen bin ich wahrscheinlich auch so ein bisschen geschädigt, wenns dann um die Frage geht, heutiger Frauen, Mütter, was auch immer, äh, die dann immer nur behaupten, sie könnten ja nur 30 Stunden (I: Mhm) und, äh, oh Gott und die Kinder solange in der Betreuung (I: Mhm) und ganz schlimm und (I: Mhm). Hab letztens erst ein Bericht gesehen über diese Wochenbetreuung von der DDR (I: Ja), wo ich auch so gedacht habe, ey jetzt hört mal, da haben Leute behauptet, sie wären mit zwei Jahren wären sie jetzt traumatisiert, dass sie damals dahin mussten. (Z. 1261–1270)

Die Mutter von Markus Werner war entsprechend der in der DDR gültigen sozialen Norm vollzeiterwerbstätig. Er erzählt, dass es für ihn als Kind ein Selbstverständnis war, dass seine Mutter lange arbeitet und erst gegen 18 Uhr Feierabend hatte. Er kritisiert nicht, dann nur wenig Zeit bis zum Schlafengehen mit seiner Mutter gehabt zu haben, verteidigt eher ihre Berufstätigkeit, indem er Unverständnis gegenüber den Wünschen heutiger Mütter artikuliert, die „immer nur behaupten, sie könnten ja nur 30 Stunden“ arbeiten und nicht wünschen, ihre Kinder länger fremdbetreuen zu lassen. Dass Mütter heute gesellschaftlich anders eingebunden sind, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf spätestens ab den 1970ern in der DDR einfacher zu bewerkstelligen war als heute, thematisiert er nicht. Er befürwortet seine Sozialisation und stellt sie nicht in Frage. Eher grenzt er sich gegenüber heutigen Müttern ab. Im nostalgisch verklärenden Ton kann er nicht verstehen, dass Mütter heute nicht den Wunsch haben, in Vollzeit zu arbeiten, wie es zu DDR-Zeiten typisch war. Auch grenzt er sich mit großer Polemik gegenüber Zeitzeug:innen ab, die in der medialen Verarbeitung über ihre Erfahrungen in der Wochenbetreuung berichten. Vermutlich spricht er hier die Wochenkrippen oder Wochenheime für Kinder an und setzt sie mit seiner Kindergartenbetreuung gleich. Er ignoriert, dass hier Personen von ihrer Kindergartenzeit sprechen, die während der Woche Tag und Nacht fremdbetreut gewesen sind, verweist auch nicht darauf, dass es schon zu DDR-Zeiten Kritik daran gab (Boeckmann 1993) und Betroffene oftmals – wie neue Studien belegen – bis ins hohe Alter an psychischen und gesundheitlichen Spätfolgen leiden (Liebsch 2023). Er macht sich gar darüber lustig, wenn heute Erwachsene über ihre aus heutiger Sicht traumatischen Erfahrungen sprechen. Er selbst kann sich, auch wenn er sich an keine Inhalte aus der Krippe oder Kita erinnert, an keine traumatischen Erfahrungen erinnern, spricht damit auch anderen mögliche traumatische Erfahrungen ab. Nun lässt sich fragen, warum er entsprechend argumentiert. Warum geht er den Weg der Rechtfertigung?

Es scheint fast so, als fühle er sich durch den öffentlichen Diskurs angegriffen und verurteilt. Er möchte sich davon freisprechen, dass ihm die frühkindliche institutionelle Betreuung oder die lange Abwesenheit seiner Mutter geschädigt habe, wobei er dabei auch unter den Tisch fallen lässt, dass er, während seine Mutter arbeiten war, nachmittags von seiner Oma fürsorgende Betreuung erhalten hat. Er fühlt sich nicht traumatisiert, sondern möchte seine Sozialisation als gut und gelungen verteidigen, selbst da, wo ihm eigene Erinnerungen, die die Betreuungssituationen in der Vorschulzeit ausschmücken, fehlen.

Deutlich wird also, dass Markus Werner, obwohl er sich kaum an die Zeit in der Kinderkrippe und im Kindergarten erinnern kann, die frühkindliche institutionelle Betreuung und den Weg, den seine Mutter gegangen ist, verteidigt. In die Krippe und den Kindergarten gegangen zu sein, gehört für ihn vor dem Hintergrund der vollerwerbstätigen Mutter zu einer nicht in Frage zu stellenden Selbstverständlichkeit, die aus seiner Sicht außerhalb Deutschlands zur weiterhin gelebten Realität gehöre. Nach wie vor empfindet er die frühkindliche Betreuung, wie sie in der DDR umgesetzt wurde, als legitim, progressiv und modern. Er glaubt nicht, dass seine eigene frühe institutionelle Betreuung negative Auswirkungen auf ihn hatte. In seiner Argumentation markiert er ein emotionalisiertes Unverständnis gegenüber negativen Berichten über Auswirkungen frühkindlicher Betreuung, zeigt Befremden gegenüber der aktuellen Bildungs- und Erziehungsdebatte, wie er sie wahrnimmt. Er distanziert sich deutlich davon und wertet sie ab. Deutlich wird, wie stark sein Narrativ über einen Vergleich mit der heutigen Zeit und dessen gleichzeitigen Abgrenzung geprägt ist. Insgesamt zeigt sich in seinen Aussagen eine nostalgisch verklärende und positiv konnotierte Einstellung zur frühen institutionellen Betreuung und zur Vollzeitberufstätigkeit der Mutter, ohne dabei auf konkrete Erinnerungen zurückzugreifen.

4.3.5 Erinnerungen an die Schule

1976 wird Markus Werner eingeschult. Vom Narrativ her charakterisiert er von der Einschulung bis zum Schulabschluss in der 10. Klassenstufe seine Bildungskarriere in seiner Stegreiferzählung wie folgt:

Dann gings ja irgendwie mit Schule weiter (I: Mhm). Und die war fast, also die war auf der anderen Seite vom Haus (lacht) (I: lacht), des war so der absolute Idealfall, den hats jetzt glaube auch in der DDR, naja jetzt in dem Extremfall wirklich nich so häufig gegeben (I: Ja). Ähm, und das hieß dann aber auch sozusagen von Anfang an, alleine in die Schule, alleine wieder raus aus der Schule und, also dann zu Zeiten, wos abgesprochen war und man dann losdurfte und so (I: Mhm). Und ähm, also ich hab allerdings zwei Schulen gehabt. Ich hab anfangs sozusagen bei uns um die Ecke da erstmal die

ersten zwei Jahre verbracht (I: Ja), bis dann irgendjemand auf die dumme Idee gekommen ist und gedacht hat, so: Ah der hat ja nur Einsen und Zweien, den schicken wir jetzt mal uf so ne russische Schu-, also so ne ru- (I: Aha), Schule mit erweitertem Russischunterricht (I: Ja), ähm was (lacht) meinen Leistungen nicht wirklich gutgetan hat (I: lacht). Ähm (2), aber, also hat zumindest dann zum-, bestanden hab ich ja alles, bin ja nich irgendwie durchgefallen, aber sozusagen, wenn de vorher dann immer so sagst so: „Ja, war einer der Besten“. Und dann biste in so ner Schule dann irgendwie (2) unter den dreien, die von 30 Leuten nicht in die erweiterte Oberschule gekommen sind (I: Aha). Also auf diesen Schulen sind immer extrem viele Leute dann sozusagen in die Erweiterten Oberschulen übernommen worden, weil man ja wusste, dass die sozusagen en anderes Leistungsniveau gewohnt waren (I: Aha). Aber ich war dann einer von dreien, dies nicht geschafft haben, was natürlich dann (lacht) so innerlich, hm, (I: Mhm) weiß nich, ob das so gut is (I: Mhm). Aber in der Summe, glaub ich, hats mir jetzt nich wirklich geschadet (I: lacht). (Z. 68–90)

Im Modus einer an einem chronologisch orientierten Erzählstil formulierten Beschreibung berichtet er von den für ihn wichtigsten Rahmenbedingungen seiner Schulzeit. Zunächst ging er, wie für alle zu seiner Zeit in der DDR Sozialisierten typisch, in die POS in unmittelbarer Nähe zu seinem Wohnort. Wichtig ist ihm hierbei zu betonen, dass er einen besonders kurzen Schulweg hatte, ein Privileg, das nicht für alle Schüler:innen galt und ihm – ähnlich wie auch schon im späteren Kindergartenalter – die Möglichkeit bot, den Weg selbstständig zu absolvieren. In seiner Markierung dessen, macht er erneut darauf aufmerksam, frühzeitig zur kontrollierten Selbstständigkeit erzogen worden zu sein. Er konnte eigenständig, ohne Begleitung in die Schule gehen. Die von ihm angesprochene Selbstständigkeitserziehung entspricht dem zu DDR-Zeiten angedachten Bild vom Kind. Er identifiziert sich damit und thematisiert es als für ihn wichtige Erfahrung. Über erlernte Inhalte in der Schule berichtet er an dieser Stelle nicht. Wichtiger ist ihm darüber zu erzählen, dass er nicht nur in die POS gegangen ist, sondern nach der 2. Klasse aufgrund guter und sehr guter schulischer Leistungen in eine Schule mit erweitertem Russischunterricht gewechselt ist.

Nun entschied nicht er, in die Schule mit erweitertem Russischunterricht zu gehen, sondern über ihn hinweg wurde entschieden, auf die Schule zu gehen. Er sagt, dass „irgendjemand auf die dumme Idee gekommen“ sei, ihn auf die Schule zu schicken. Mit jener Äußerung macht er aus der Gegenwart gesprochen deutlich, mit dieser Entscheidung nicht wirklich glücklich zu sein, war es doch, wie er sagt, keine gute Idee, sondern sei eine „dumme Idee“ gewesen. Darüber hinaus markiert er, in gewisser Weise fremdbestimmt worden zu sein. Wer nun konkret die Entscheidung fiel: ob es seine Mutter oder seine Klassenlehrerin war, sagt er nicht, er erwähnt nur, dass andere entschieden haben und charakterisiert dies als gängige Praxis innerhalb der DDR.

Die von ihm eingeführte Schule mit erweitertem Russischunterricht zählte innerhalb der DDR zu Spezialschulen der Begabtenförderung. Auf sie wurden Kinder mit besonderen schulischen Leistungen geschickt. Meist waren es auch Kinder aus staatsnahen Familienhäusern, v.a. aber Kinder mit besonderen Leistungen. Der Leistungsanspruch innerhalb der Klassen war in der Regel höher als in einer regulären POS (Huschner 1997, S. 206). In der ersten und zweiten Klasse erzielte Markus Werner jenen Leistungsanspruch, sodass er auf die Schule mit erweitertem Russischunterricht wechselte. Auch kam er aus einem staatsreuen Familienhaushalt, ohne, dass er das aber als ein für ihn angelegtes Entscheidungskriterium markiert. Der Wechsel hatte dann für Markus Werner, wie er weitererzählt, zur Konsequenz, dass seine schulischen Leistungen auf der Schule absanken. Er habe zwar die Mindestleistungen erzielt, sei nie durchgefallen, gehörte ab da an aber nicht mehr zu den Besten seiner Klasse. Aufgrund seiner schlechteren Leistungen ist er zum Ende seiner Schulzeit nicht in einer EOS aufgenommen worden, obwohl dies seiner Information nach der fast automatisch vorgesehene Weg für Kinder jener Spezialschulen war.³⁷

Nicht den aus seiner Sicht für Schüler:innen der Schule mit erweitertem Russischunterricht fast regulären Weg in die EOS gegangen zu sein, wird von ihm kritisiert. Es scheint, als habe dies an seinem Selbstwert gekratzt. Indirekt sagt er, dass es vielleicht doch besser gewesen wäre, wenn er weiterhin die POS besucht hätte. Es beschäftigt ihn bis heute, scheint ihn gar zu belasten. Damit markiert er, in gewisser Weise am Anspruch der Eliteförderung gescheitert zu sein, sagt, dass es für seine eigene Entwicklung nicht ideal war, in der Schule mit erweitertem Russischunterricht nun nicht mehr einer der Besten gewesen zu sein. Sein schulischer Karriereweg ist nicht ideal verlaufen, habe ihm nicht gutgetan. Es habe ihn aber, wie er für sich festhält, „in der Summe“ auch „nicht wirklich geschadet“. Obwohl er also Kritik an seinem Bildungsweg übt, nimmt er davon Abstand,

37 Verlässliche Zahlen zum Übergang von Schulen mit Erweitertem Russischunterricht an die EOS gibt es meines Wissens nicht, jedoch sind sich verschiedene Wissenschaftler:innen einig darüber, dass die Übergangsquote von Schüler:innen der Russischschulen auf die EOS deutlich über der durchschnittlichen Übergangsquote von Schüler:innen der POS auf die EOS lag (u.a. Huschner 1997, S. 207; Geißler 2023, S. 1166). Ob nun tatsächlich, wie Markus Werner angibt, 90 Prozent aller Schüler:innen seiner Klasse in der EOS angenommen wurden, oder doch weniger, lässt sich nicht sagen. Regional wie auch historisch unterschied sich der Prozentsatz der Russisch-Schüler:innen, die einen EOS-Platz erhielten. Erhielten im Jahr 1971/72 z.B. knapp die Hälfte aller Russisch-Schüler:innen einen Zugang zur EOS, waren es in einigen Bezirken, wie Berlin, Karl-Marx-Stadt und Suhl mit über 80 Prozent wesentlich mehr, in anderen Bezirken hingegen weniger: In Magdeburg und Leipzig waren es etwa ein Drittel, in Neubrandenburg und Erfurt ein Viertel. Da in den 1980er Jahren, zu der Zeit, zu der Markus Werner seine Schule abschloss, sich die Zahl der R-Klassen an der EOS erheblich erhöhte (Huschner 1997, S. 207 f.), ist es durchaus möglich, dass fast alle seiner Klassenkamerad:innen auf die EOS wechselten.

von einer Beschädigung seiner Selbst zu reden. Mit der Betonung, nicht wirklich Schaden genommen zu haben, verteidigt er in gewisser Weise sein positives Narrativ über die DDR. Er hätte auch direkt sagen können, dass die Schulform für ihn die schlechtere Wahl gewesen ist, er in der POS besser aufgehoben gewesen wäre, weil das Anspruchsniveau niedriger war. Das macht er aber nicht. Durch seine gewählte Form der Negation des Schadens und der Abmilderung, es habe ihn nicht „wirklich“ geschadet, relativiert er den Schaden, den er ggf. doch bei ihm hervorgerufen hat, auf die Schule gegangen zu sein.

Seine Bildungskarriere wird von ihm dadurch aber ein wenig in Frage gestellt. Er argumentiert im Sinne einer Verteidigungsrede, obwohl er den Schulwechsel als negativ erlebt hat. Es scheint fast so, als müsse er im Modus der Verteidigung sprechen, um damit auch zu artikulieren, dass das Bildungssystem der DDR aus seiner Sicht eigentlich das richtige gewesen ist.

Wie die Schule in den ersten zwei Jahren seiner Schulzeit für ihn war, erzählt er auch im Weiteren nicht. Inhaltlich wird von ihm im Nachfrageteil nur die Schule mit erweitertem Russischunterricht charakterisiert. Zu ihr sagt er:

Wir hatten, glaube ich iner fff-, in-, ab der 3. Klasse schon immer auch ähm (.) fachspezifische Räume (I: Ja). Wir sind von Anfang an auch immer umgezogen (I: Ja). Also Mathe war in dem Raum und Physik in dem und Russisch in nem anderen und äh (.), also wir sind da immer sozusagen von Raum zu Raum gewandert (I: Aha). Joa und ansonsten war das eigentlich ne ganz normale Schule (I: Aha), man wusste halt so en bisschen, dass man was Besonderes ist. (Z. 905–914)

In seinem Narrativ betont er den fachspezifischen Unterricht in der Russisch-Schule. Gelehrt wurde seinen Erinnerungen nach ab der 3. Klasse nicht in Klassenräumen, sondern in Fachräumen, sodass er gemeinsam mit seiner Klasse zwischen den Fächern von einem Raum in den nächsten wechseln musste. Die Fachräume, die er dabei benennt, sind Mathe- und Physik- sowie Russischräume. Indirekt verweist er mit der Benennung gerade jener Räumlichkeiten auf die stärkere mathematisch-naturwissenschaftliche Ausrichtung der Schule in der DDR und den Fokus auf Russisch, der Sprache des großen Bruderlandes. Es sind nicht die anderen Fachräume, wie Kunst, Musik, Deutsch oder Geschichte, die er betont, sondern eben jene, die in Positivverzählungen über die Schulzeit in der DDR gerne hervorgehoben werden. In den Räumlichkeiten wurde er dann, ohne dass er es explizit erwähnt, von Fachlehrer:innen unterrichtet, sodass seine Aussage als ein Hinweis auf einen fachorientierten Unterricht mit hohem Spezialisierungsgrad seitens der Lehrkräfte gelesen werden kann. Die Fachlehrer:innen kamen nicht zu den Kindern in die Klassenräume, sondern die Kinder wechselten in ihre Räume in den Fachunterricht. Dahinter steht die recht frühe und anspruchsvolle Betonung des Fachunterrichts ab Klasse 3, bei dem die Räume vermutlich auch mit den passenden Materialien für eine adäquate Unterrichtung ausgestattet waren.

Wieder fällt auf, dass er bis auf die Benennung des Wechsels der Räume nicht ins Detail geht, sondern im Modus der Normalisierung betont, dass die Schule mit erweitertem Russischunterricht aus seiner Sicht „ne ganz normale Schule“ gewesen sei. Damit setzt er seine Schule mit anderen Schulen (zu DDR-Zeiten) gleich. Seiner Empfindung nach wurde hier so unterrichtet, wie es aus seiner Perspektive für Schulen typisch ist, ohne die Typik aber konkret auszuführen. Gleichzeitig sagt er vorsichtig artikulierend aber auch, dass man wusste, „dass man was Besonderes ist“. Im Vergleich zu den Schüler:innen, die in der POS geblieben sind, markiert er sich und seine Mitschüler:innen also als Leistungselite. Damit macht er deutlich, dass er mit seinen schulischen Erfahrungen nicht zur Durchschnittsbevölkerung zählte. Die Schule bewertend sagt er:

Also ich fand unsere Schule (.) super (I: Ja). Also, natürlich gabs auch den ein oder anderen Feuerzangenbowlen-Moment (I: Okay), ja? Äh, wenn dann so ne Sport- und Chemielehrerin vor der Klasse steht und fast heult und sagt: „Wenn ihr nicht mitarbeitet, dann kann ich hier ja gar nicht mein Job machen“ (I: Ja) und du denkst so: „Hm, guter Tipp“ (lacht) (I: lacht). Schön, dass wir hier die Macht haben und nicht Sie (I: lacht). Ähm oder eben auch ander-, was weiß ich, äh, Respektslehrer, wo man dann auch schon irgendwie immer gedacht hat: „Verdammt, vor dem willst jetzt aber nicht dumm dastehen“ (I: Ja). (Z. 955–965)

Zunächst markiert er mit der Gesamteinschätzung der Schule als „super“, dass diese eine von ihm besonders positiv in Erinnerung gebliebene Bildungseinrichtung ist. Im Eigentlichen kann er an ihr nichts kritisieren. Im nächsten Satz sagt er mit dem Verweis auf „den einen oder anderen Feuerzangenbowlen-Moment“ in der Vergemeinschaftung mit seinen Mitschüler:innen Spaß gegenüber manchen nicht durchsetzungstarken Lehrkräften gehabt zu haben. Konkret erinnert er sich an eine Sport- und Chemielehrerin, der sich die Klasse in der Mitarbeit entzogen hat, sodass sie der Klasse verzweifelt und hilflos gegenüberstand. Anekdotisch macht er in ironischer Distanz also deutlich, dass es innerhalb der Schule möglich war, Lehrkräften gegenüber Streiche zu spielen und in der Klassengemeinschaft seinen Spaß zu haben. Dies war aus seiner Sicht aber nur bei jenen möglich, die sich nicht durchsetzen konnten.

Auf der anderen Seite gab es Lehrkräfte, die er anerkennend als „Respektslehrer“ beschreibt. Es waren jene, vor denen er sich nicht blamieren wollte und die er als Autoritätskraft ansah. Sie waren jene, die ihn als Schüler motivierten, durch Anstrengungsbereitschaft und Konzentration bessere Leistung zu erzielen, damit er vor denen eben „nicht dumm“ dasteht. Sie motivierten ihn extrinsisch zu schulischer Leistung.

Die von Markus Werner in anekdotisch gehaltenen Beschreibungen charakterisierten Lehrertypen sind Darstellungen, die so oder so ähnlich in jedem Schulsystem thematisch werden könnten und der Schulbildung innerhalb der DDR

keine Besonderheit attestieren. Die in der Schule wirkenden Lehrkräfte werden von ihm als ganz normale Lehrkräfte thematisiert, Lehrkräfte, wie man sie sich ggf. auch heute noch in der Schule vorstellen könnte: es gab durchsetzungsstarke und weniger durchsetzungsstarke Lehrkräfte, zu denen man sich als Klassengemeinschaft oder auch als einzelne Person ins Verhältnis zu setzen hatte. Damit thematisiert er den normativen Diskurs der Machtverhältnisse zwischen Lehrkräften und Schüler:innen, die sich z.T. aber auch – wie am Beispiel der weinenden Lehrerin – umkehren konnten, waren sich die Schüler:innen doch bewusst, dass sie durch ihre fehlende Kooperation ihre eigene Macht ausüben konnten. Im Vergleich zu dieser Lehrkraft bezeichnet er einen anderen Lehrer als einen, der ihm Respekt einflößte.

Ihn explizit nach dem Besonderen in der schulischen Bildung und Erziehung innerhalb der DDR gefragt, ändert sich seine Positionierung zu den Lehrkräften. Er sagt, typisch für die Erziehung und Bildung innerhalb der DDR sei gewesen,

dass der (.) Lehrer immer noch eine Res- Respektsperson war (I: Okay). [...] Heutzutage ist ja sozusagen nicht mehr der Schüler das Problem, sondern der äh die Eltern (I: Mhm). Und ähm also ich bin heilfroh, dass für mich ein Lehrer immer noch eine Respektsperson war (I: Ja), dass (.) man nich jeden Scheiß sich erklagen konnte (I: Mhm). Dass irgendwelche Direktoren oder irgendwelche Lehrer vor den Eltern strammstehen müssen, weil angeblich irgendwie dem Kind irgendwas nich (.) gerecht getan wurde (I: Mhm), ja? [...] Und deswegen war auch das DDR-Schulsystem für mich des bessere (I: Ja), weils Anforderungen gestellt hat (I: Mhm) und man nich als Eltern ständig rumdiskutieren konnte (I: Ja), was der Lehrer so und so gar nicht machen darf (I: Ja). (3) Also det war für mich eigentlich des Entscheidendste in dieser, ich, jetzt weiß ich natürlich nicht wirklich, was auf diesen Elternversammlungen passiert ist (I: Ja), aber ich kann mich eher dran erinnern, dass die Eltern nach Hause gekommen sind und zu dir gesagt haben „So, mein Freund, da musste dich mal en bisschen (.) zusammenreißen“ (I: Mhm). Ähm und äh, es, ich hab die nich mehr so ganz drauf, meine Mutter hatte mir mal so ne schöne Karikatur geschickt: so, so früher sind ja die Eltern angetreten beim Lehrer und der Lehrer hat ihnen erstmal gesagt, was ihr Kind falsch gemacht hat (I: Mhm), äh. Heute treten ja die Lehrer, äh, treten ja Eltern beim Lehrer an und sagen ihm erstmal, was die, was er mit sein-, mit ihrem Kind (I: Mhm) falsch gemacht hat (I: Mhm). Ähm, und da müssen wir uns och nicht wundern, dass dann unser Bildungssystem ist, wie es ist. (Z. 1183–1234)

In der Aufforderung zur expliziten Reflexion wandelt sich das Narrativ von Markus Werner. In seiner, nun nicht mehr aus Anekdoten gespeisten Perspektive gab es in der DDR keine Lehrkräfte, die nicht durchsetzungsstark waren, sondern die typische Lehrkraft war eine „Respektsperson“, eine Person also, die den Rahmen und die Regeln vorgab und durchsetze und damit für gute, den Schüler:innen noch Anforderungen stellende Bildung sorgte. Markus Werner stellt in seiner Reflexion zur schulischen Bildung und Erziehung nicht mehrere Typen von Lehrkräften

gegenüber, sondern singularisiert die Beschreibung auf einen Typus: Die Lehrkraft wird zur Autoritätsfigur stilisiert und klischeehaft mit Lehrkräften von heute verglichen, Lehrkräfte der Gegenwart vor denen man keinen Respekt mehr habe.

In seiner stereotypisierenden Gegenüberstellung der Lehrkräfte heute und früher geht es auch nicht mehr nur um die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler:innen, sondern zwischen Eltern auf der einen Seite und Lehrkräften sowie Direktoren auf der anderen Seite. Heutzutage müssten „irgendwelche Direktoren oder irgendwelche Lehrer vor den Eltern strammstehen [...], weil angeblich irgendwie dem Kind irgendwas nicht gerecht getan wurde“. Damit markiert er eine Umkehrung der Machtverhältnisse in der Schule heute. Für ihn ist es unverständlich, dass Eltern (und Schüler:innen) ein ausgeprägtes Mitspracherecht haben sollten. Die Entscheidungsgewalt sollte aus seiner Sicht klar in der institutionalisierten Hand bleiben. Mit der militärischen Beschreibung des „Strammstehens“ markiert er eine autoritätshörige Haltung. Im von ihm aufgemachten Vergleich zwischen früher und heute war das DDR-Schulsystem für ihn das bessere, legitimere System.

Er wählt den Modus nostalgischer Verklärung und setzt das Bildungssystem der DDR in einen positiven Kontrast zum heutigen System. Aus seiner Perspektive hatte man zu DDR-Zeiten vor den Lehrkräften noch Respekt. Eltern mussten und haben sich untergeordnet und entsprechend der Einschätzung der Lehrkraft ihre Kinder zurechtgewiesen, sich in der Schule „zusammenzureißen“. Lehrkräfte seien von den Eltern geachtet und respektiert worden. Ihr Urteil über die Schüler:innen sei seitens der Eltern ernst genommen und, anders als heute, nicht in Frage gestellt worden. Heute sei dies anders. Eltern hätten keinen Respekt mehr vor den Lehrkräften und würden allzu oft klagen. Lehrkräfte müssten sich für das, was sie tun, wie sie handeln, urteilen und bewerten vor den Eltern rechtfertigen. In der DDR seien die Rollen klar vorgegeben gewesen. Die Lehrkräfte hätten die alleinige Entscheidungsgewalt über schulischen Bewertungen gehabt. Es seien nicht die Eltern gewesen, die den Lehrkräften vorwürfen, das eigene Kind falsch bewertet zu haben. Schüler:innen und Eltern hätten sich den Einschätzungen der Lehrkräfte gebeugt. Eltern hätten dem Urteil der Lehrkräfte vertraut und ihr Kind, wenn es nicht die entsprechenden Leistungen erzielt habe oder nicht entsprechend der Vorgaben gehandelt habe, zurechtgewiesen. Die Rollen seien qua Professionalisierung klarer verteilt gewesen. Eltern und Lehrkräfte hätten qua klar definierter Rollenverteilung zusammengearbeitet. Das Bildungssystem hätte in diesem Sinne besser funktioniert.

Deutlich wird also, dass er im direkten Vergleich zwischen seiner Schulzeit und der heutigen Schulzeit den Lehrkräften und dem Schulsystem einen Bedeutungsverlust attestiert. Implizit fordert er eine Einschränkung der individuellen Rechte der Eltern ein. Er fordert, den Lehrkräften mit mehr Respekt und Gehorsam zu begegnen. Die Disziplinierung und Unterordnung solle dann auch für stärkere Leistungsorientierung. Ganz ungebrochen erzählt er vom guten

Schulsystem in der DDR und verflucht das heutige. Implizit stellt er die Forderung nach einer Einschränkung individueller Rechte. Er plädiert für die Rückkehr zu mehr Respekt und Autorität den Lehrkräften gegenüber. Durch die nostalgische Verklärung des Beziehungsgefüges im DDR-Schulsystem, präsentiert er sich als Verteidiger traditioneller Werte und strenger, disziplinierender Erziehung.

Über den Unterricht selbst erzählt Markus Werner nur wenig. Interessanterweise positioniert er sich aber explizit zur politisch orientierten Bildung innerhalb der DDR. So erzählt er im Nachfrageteil:

Die zwei wichtigen Sachen, die mir so, im, im ähm in Erinnerung geblieben sind, wenn mans jetzt rein um die Schule sieht, war eben immer Staatsbürgerkundeunterricht (I: Ja). Ich hab Staatsbürgerunterricht gemocht (I: Aha), weil er mir ja auch mal was von der anderen Seite erzählt hat (I: Ja), ohne Westfernsehen, ne? (I: Ja) War en bisschen komisch sonst. Äh und eben diese Politik (.) stunden (I: Ja), in denen man eben auch mal bisschen über die Welt reden konnte (I: Aha), was ich ja bis heute noch äh stundenlang mit meiner Mutter machen kann. (Z. 929–936)

Von sich aus hebt Markus Werner keine anderen Fächer hervor. Das für ihn erwähnenswerte Fach ist der Staatsbürgerkundeunterricht, den er um die sogenannten Politikstunden ergänzt.

Der Staatsbürgerkundeunterricht, den Schüler:innen, während der Zeit als Markus Werner die Schule besuchte, ab der siebten Klasse erhielten, galt offiziell als zentrales Instrument zur politischen Erziehung der DDR-Jugend. In ihm ging es um eine marxistisch-leninistisch begründete Überzeugungsbildung. Aufgabe war es, die politisch-ideologische Strategie der SED und deren vergangenen Entscheidungen zu legitimieren und die Schüler:innen zu Parteilichkeit und gesellschaftlichem Engagement im Sinne der SED-Politik zu erziehen (Jehle 2018).

Jene Ziele greift Markus Werner überhaupt nicht auf. Er positioniert sich als jemand, der den Staatsbürgerkundeunterricht gemocht habe, wurde ihm in ihm, „auch mal was von der anderen Seite erzählt.“ Staatstreu erzogen hatte er, wie er weiter ausführt, zu Hause kein Westfernsehen und konnte sich – anders als es vermutlich seine Mitschüler:innen taten³⁸ – nicht über die Westmedien über den Westen informieren. Der Staatsbürgerkundeunterricht klärte ihn nun aber auf, wie er sagt. Er erhielt in einem sozialistisch geprägten Bild Einblicke in die westdeutsche Gesellschaft.³⁹

38 Emmanuel Droit zitiert in seiner Studie „Vorwärts zum neuen Menschen?“ eine Intervallstudie, aus der hervorgeht, dass 1973 nur 12,2 Prozent aller Schüler:innen der DDR, Ende 1988 nur 1,1 Prozent nie westdeutsches Fernsehen rezipierten (Droit 2014, S. 281). Markus Werner gehört seinen Erinnerungen nach zu jenem Personenkreis, der kein Westfernsehen sah.

39 Wie Horst Siebert (1970) in einer Schulbuchanalyse herausfand, entsprach das in den Staatsbürgerkundebüchern gezeichnete Bild der Bundesrepublik in vielen Punkten dem

Den politischen Impetus thematisiert er aber nicht. Ganz unpolitisch erzählt er, dass er im Staatsbürgerkundeunterricht Informationen über den Westen erhielt. Er macht damit deutlich, dass er im Unterricht etwas für ihn Unbekanntes erfuhr, das ihn interessierte: Das Leben im Westen. Dass es in kapitalismus-kritischer Perspektive vermittelt wurde, bleibt von ihm unerwähnt. Jenes kapitalismuskritische Weltbild scheint sich bis heute bei Markus Werner nicht verändert zu haben, setzt er sich doch in keiner Weise kritisch mit den ihm zu seiner Schulzeit vermittelten politischen Inhalten auseinander. Ganz im Gegenteil: das Fach wird mit den Bildungsinhalten der politischen Bildung positiv bewertet. Bis heute hält er das, was und wie es ihm vermittelt wurde, für lobenswert. Er bezieht keinerlei Stellung zu den Vorwürfen, die in der Nachwendezeit speziell gegenüber dem Staatsbürgerkundeunterricht gemacht wurden. In seinem Narrativ scheint es keine Kontroversen um das Fach zu geben.

Da davon ausgegangen werden kann, dass ihn die indoktrinierenden Vorwürfe gegenüber dem Fach bekannt sind, muss man annehmen, dass er versucht, das Fach zu verharmlosen und es als adäquates, politisch unverdächtiges, der Bildung dienliches Fach zu legitimieren. Staatsbürgerkunde hat er, wie er sagt, gemocht. Eine kritische Reflexion gegenüber der didaktischen Vermittlung und den Inhalten des Staatsbürgerkundeunterrichts, wie sie von anderen Befragten geäußert wird, vernimmt man von ihm nicht.

Auch die sogenannten „Politikstunden“ evaluiert er positiv. In den Politikstunden habe er gelernt, so „ein bisschen über die Welt [zu] reden“, eine Tätigkeit, der er bis heute gerne noch mit seiner vermutlich ebenfalls linientreu gebliebenen Mutter nachgeht. Die inhaltlich besprochenen Themen der „Politikstunde“ sowie seine Rolle darin, führt er ausführlich schon in seiner Stegreiferzählung aus. Hier sagt er:

Zu DDR-Zeiten gabs ja immer diese Sachen, ich weiß gar nicht mehr wie das hieß (.), ähm, also da wurden irgend so Wochenthemen oder so Monatsthemen einfach mal in einer Unterrichtsstunde besprochen (I: Ja). Also jetzt nicht Staatsbürgerkundeunterricht (I: Mhm), sondern wirklich irgendwie denn gabs so ne Stunde ähm und da wurde gesacht so: „Ja, heute reden wa mal über politische Themen, die da so grade passieren.“ (I: Ja) Ne? (Gerade) so (2) war ja dann natürlich auch so in der Zeit, Tschernobyl (I: Ja). Ähm dann war sozusagen in der Schu- in der Schule diese, diese große Ablösung da in Russland mit diesem (.) diesen Staatsoberhäuptern. Weeß ich nich Breschnew war glaub ich der, der Erste (I: Aha). Dann sind die ja so regelmäßig nacheinander gestorben irgendwie, so ne gewisse Zeit (I: (lacht) Mhm). Das war auch grad so in

der offiziellen SED-Propaganda. Mitgeteilt wurden „überraschend viele und detaillierte Daten und Fakten über das ‚kapitalistische Westdeutschland‘“. In den Büchern berichtet wurde über „zahlreiche Mängel und Unzulänglichkeiten [...] [v]ereinzelte Streiks und Entlassungen von Arbeitern, soziale Mißstände, Justizirrtümer und Preissteigerungen“. Die Bundesrepublik wurde in einer permanenten Klassenkampfsituation präsentiert, mit einer unterdrückten Mehrheit und einer herrschenden Minderheit.

der, glaube so 6., 7., 8. Klasse (I: Ja). Da wurde ja auch viel dann immer so „Ja und da müssen wa jetzt nochmal son-“, weeiß ich nich, ich nenn des jetzt in der Politikstunde. Und ich hatte immer nie en Problem zu sagen: „Okay, ich mach den Moderator“ (I: Ja), ähm, weil ich das immer gut fand, da vorne zu stehen und Fragen zu stellen. Also ich war nie derjenige der jetzt den anderen erklärt hat, so und so müsst ihr denken, sondern ich war immer der: „Na was denkt ihr denn dazu? Was sacht ihr denn dazu?“ Das und das und so und hab dann auch eigentlich immer versucht, gerade die Leute anzusprechen, bei denen ich wusste, dass die eben nich so geradlinig drauf sind (I: Aha) und hab mich dann immer gefreut, wenn dann so ne Diskussion in der Runde entstand (I: Ja). Wie man so gesagt hat: „Mensch kuck mal hier ähm, da gibts doch auch andere Meinungen.“ Und äh warum sollen die jetzt irgendwie richtig oder falsch oder-, also Tschernobyl zum Beispiel war ja auch so. Man hat offiziell immer: „Ja das ist ja gar nich passiert oder das tu- das macht ja gar nichts Schlimmes“ und so weiter und so fort. Und andere hatten natürlich auch über Westverwandte, Westfernsehen, ich war eigentlich einer, der relativ lange kein Westfernsehen gekuckt hat (I: Aha) oder gar nicht mal wusste, dass es das gab (I: lacht). [...] Da wollt ich auch immer wissen, was die Anderen denken. Also das war mir dann auch nich, äh, fand ich immer blöd, wenn man dann gesacht hat: „So, das ham wa in der Zeitung gelesen, das erzählen wir euch jetzt nochmal alles“ und so (I: Ja). Ja gut, so sollt de dann so ne Stunde machen und mit Leuten, ja (2), wie soll ne- ne- ne Diskussion zustande kommen, wenn de immer nur äh, immer nur die eine Meinung zulässt, ne? (Z. 154- 200).

Markus Werner sagt, dass regelmäßig in der Schule über aktuelle politische Themen diskutiert wurde. Zwar kann er sich nicht mehr erinnern, in welchen Unterrichtsstunden das der Fall war, er weiß aber, dass es nicht der Staatsbürgerkundeunterricht war. In regelmäßigen Abständen wurde initiiert, über politische Ereignisse zu sprechen. Exemplarisch benennt er Diskussionen rund um die Nuklearkatastrophe von Tschernobyl 1986 sowie die recht schnelle Ablösung der Generalsekretäre der Sowjetunion. 1982 wurde Leonid Breschnew als Generalsekretär der Sowjetunion von Juri Andropow abgelöst. 1984 folgte auf ihn Konstantin Tschernenko, 1985 dann Michail Gorbatschow.

Die Erinnerungen lassen sich in der Zeit zwischen 1982 und 1986 verorten, einer Zeit, in der er zwischen 12 und 16 Jahre alt war und die sechste bis zehnte Klasse besuchte. Es betrifft also einen längeren Erinnerungszeitraum, als er angibt. Es war eine politisch spannende und abwechslungsreiche Zeit, in der der Wandel Russlands in sogenannten „Politikstunden“ schulisch aufgearbeitet wurde. Er macht indirekt deutlich, dass in der Schule das Bedürfnis aufkam, die wechselhafte politische Weltlage zu besprechen und zu thematisieren. Der Hintergrund jener Gespräche wird gewesen sein, den aufkommenden Irritationen in der DDR-Bevölkerung etwas entgegenzusetzen und eine staatlich opportune Deutung der Ereignisse als Hauptnarrativ durchzusetzen.

Das wird von Markus Werner aber nicht thematisiert. Wichtiger ist ihm, seine eigene Rolle, die er in dieser Zeit in den sogenannten Politikstunden hatte, zu markieren. Über sich selbst sagt er, dass er sich in diesen Politikstunden gerne als sogenannter „Moderator“ zur Verfügung stellte. Er markiert sich als jemand, der Verantwortung übernahm, anleitete und damit eine systemrelevante Position übernahm. Er hatte also die exponierte Rolle der Gesprächsleitung inne, in der er aber die eigenen Positionen nicht artikulieren musste, sondern durch Fragen die Positionen der Mitschüler:innen einholen konnte. Möglich ist, dass Markus Werner in jener Zeit das Amt des „Agitators“ im Gruppenrat der Pionier- und FDJ-Organisation ausübte.⁴⁰ Der „Agitator“ hatte die Aufgabe, politische Diskussionen in der Klasse vorzubereiten und zu leiten. Wichtig war es hier, die staatlich vorgegebene politische Linie zu wahren.

Markus Werner bezeichnet sich nun nicht als „Agitator“, sondern als „Moderator“. Die Wahl jenes Begriffes ist eine wesentlich neutralere und weniger politisch aufgeladene Bezeichnung. Während ein „Agitator“ dem Wortstamm zufolge als Aufklärer gilt, der auf das politische Denken und die Stimmung des Publikums aktiv einwirkt und dafür zuständig ist, mittels staatlicher Medien die offizielle Meinung zu vertreten und damit das kollektive Denken zu beeinflussen, ist ein Moderator eher dafür verantwortlich, Diskussionen zu leiten und sicherzustellen, dass sich alle am Diskurs beteiligen können. Von der politischen Meinung ist ein Moderator weniger gerichtet als ein „Agitator“. Für sich markiert Markus Werner als Moderator Fragen gestellt zu haben und nicht anderen, z.B. vermittelt über von ihm gelesene Zeitungen, erklärt zu haben, wie sie denken sollen. Agitation im Sinne des Überstülpens politischer Meinung empfand er, wie er sagt, als unsinnig. Er markiert damit auch in seiner Rolle offenbar Spielräume gehabt zu haben. Andere in seiner Rolle hatten, wie er sagt, die Unterrichtsleitung anders umgesetzt und ihren Mitschüler:innen die offizielle Staatsmeinung aufgedrückt. Er tat das seinem Narrativ nach nicht. Ihm ging es darum, zu diskutieren und mehrere Meinungen zuzulassen, v.a. auch jene zu hören, die – anders als er – weniger linientreu waren und die Informationen aus anderen Kanälen hatten als er: der Westverwandtschaft und der Westmedien.

Er selbst habe relativ lange kein Westfernsehen geguckt, „gar nicht mal gewusst, dass es das gab“. Im Schulischen präsentierte er sich als jemand, der die Rolle des Moderators einnimmt, um andere Meinungen zu hören. Dadurch hebt er sich von anderen Mitschüler:innen ab und stellt sich als reflektierten, kritisch und weltoffenen Moderator dar, der im demokratischen Sinne für Diskussionen über politische Themen sorgte.

40 In jeder Pionier- bzw. FDJ-Gruppe gab es neben der Mitgliedschaft das Amt des „Gruppenratsvorsitzes“, des „Stellvertreters“, des „Wandzeitungsredakteurs“, des „Kassierers“, „Schriftführers“ und des „Agitators“ (Kaiser 2013, S. 72).

An anderer Stelle in der Stegreiferzählung sagt er als vermutlich einziger der Klasse gerne die Fernsehsendung „Der schwarze Kanal“ mit Eduard von Schnitzler gesehen zu haben (Z. 219–223) und sich über jene politisch-agitatorische Fernsehsendung informiert zu haben. In den Politikstunden nun sagt er, dass er in der Funktion als „Moderator“ zur kritischen Auseinandersetzung über aktuelle politische Themen sorgte. Er betont damit, dass es sowohl individuell als auch institutionell und gesellschaftlich kein Redeverbot bestanden habe, frei gedacht und Meinungen frei geäußert werden durften. Ihm ging es eigenen Aussagen zufolge um einen adäquaten Meinungs austausch. Er sagt, dass er ein wirkliches Interesse an anderen Meinungen hatte. In seinem eigenen Erleben gab es offenbar weder Angst noch Befürchtungen, Dinge nicht offen ansprechen zu dürfen. Ihm selbst fehlte zwar der Zugang zu den alternativen Informationen, es gab in seiner Welt aber offenbar auch keine innerlichen oder äußerlichen Sanktionen, wenn man sich damit befassen wollte, zumindest wenn man es aus einer Perspektive tat, die den Staat nicht in Frage stellte.

Er positioniert sich also als ein Jugendlicher mit einer offenen und neugierigen Haltung und zeigt aus der Gegenwart gesprochen eine gewisse Zufriedenheit darüber, Diskussionen und alternative Sichtweisen gefördert zu haben. Inwieweit er als Moderator nun aber die Aufgabe übernahm, durch seine Art des Fragens bestimmte Aufmerksamkeiten zu schaffen und Themen im Sinne der Staatsideologie wieder einzuordnen, erzählt er nicht. Auch die Konsequenzen der Diskussion werden von ihm nicht thematisiert. Vorstellbar ist, dass diese in unterschiedliche Richtungen haben gehen können, entweder indem er die Meinungen nebeneinander hat stehen lassen oder doch am Ende im Sinne der offiziell gültigen Perspektive versuchte zu überzeugen.

Wichtiger als die Frage, wie er seine Rolle als Moderator in den Politikstunden ausfüllte, ist es aber eher zu fragen, welche Funktion seine Erzählung hat. Im Grunde genommen übt er – wie auch bei den Erzählungen zur Kinderkrippe und zum Kindergarten – damit Kritik am nach dem Mauerfall geübten öffentlichen Diskurs über die DDR. Hier nimmt er Bezug auf die Kritik an einer fehlenden Möglichkeit zur freien Meinungsäußerung innerhalb der Schule zu DDR-Zeiten. Im Sinne einer Gegenerzählung zum öffentlichen Diskurs suggeriert er, dass innerhalb der Schule verschiedene Meinungsäußerungen zu politisch brisanten Themen möglich waren, er sie in der Rolle als Moderator zulassen konnte. Damit konstruiert er ein demokratisches Bild der Schule, das auch weniger linientreuen Schüler:innen und jenen, die Informationen aus dem Westfernsehen oder von der Westverwandtschaft hatten, die Möglichkeit gab, sich in politischen Rahmen mit ihrer Meinung zu äußern. Er negiert das im öffentlichen Diskurs häufig erwähnte Diktum, dass man sein Wissen aus den Westmedien in der Schule nicht Preis geben durfte.

Da er die Konsequenzen der Diskussionen aber außen vorlässt, bleiben Zweifel an der Darstellung der freiheitlichen Meinungsäußerungen in den Unterrichtsstunden, in denen über aktuelle politische Themen diskutiert wurde. Es scheint,

als müsse er einerseits sich persönlich schützen, indem er das von ihm vermutlich ausgeübte Amt des „Agitators“ nicht benennt und andererseits die Schule als demokratieorientierte Schule mit Möglichkeiten zur freien Meinungsäußerung darstellt, um ein positives, an demokratischen Werten orientiertes Bild zu vermitteln.

Kommen wir zum Schluss zur Analyse zu den Aussagen, die er auf die Frage, welche Werte ihm in der Schule vermittelt wurden, betätigt. Interessant daran ist, dass seine Antwort wieder in Form einer Verteidigungsrede artikuliert wird:

I: Und schulisch, was für Werte wurden Ihnen da vermittelt? [...]

W: Schule hat irgendwie vermittelt, dass äh alles was man loslässt, runterfällt (I: lacht) und äh (.) dass irgendwie, also wenn man Zahlen zusammen addiert, dass dann auch ein Ergebnis rauskommen kann (I: Mhm) und äh also, ich hatte nicht das Gefühl, [...] dass mir irgendeiner irgendwas erzählen wollte, was ich nicht wissen wollte oder was mir sozusagen gegen den Strich gegangen ist (I: Mhm). Also und ich hatte auch nicht das Gefühl, dass man jetzt versucht hat äh, durch Aufhängen von äh Erich Honecker-äh-Bildern, weiß gar nicht, ob die da hingen, oder was auch immer; also es hat keiner versucht, im Matheunterricht jetzt zu sagen äh, dass man dadurch den Sozialismus rettet (I: Mhm) oder dass man äh (4), keine Ahnung. Und auch die Biologie war nicht die Biologie der äh (.), weiß ick nich, der besseren Sozialismusmenschen, die äh, wenn se sich zusammen paaren immer nur gute Sozialismusmenschen sind (I: Mhm), also wenn, also es war jetzt nicht so vordergründig, dass ich gesagt hätte, das war jetzt ne Schulausbildung äh, die mich unbedingt zu nem (4), sag ich mal, nicht selbstständig denkenden äh (.) äh Sozialismusmenschen erziehen musste (I: Ja, ja). Sondern ich hatte eher das Gefühl und das hab ich ja immer noch, dass ich eher in alle Richtungen Fragen stellen durfte (I: Mhm). Und auch wenns hier nicht ins Thema passt, hab ich manchmal sogar heutzutage das Gefühl, dass man hier weniger Fragen stellen darf (I: Mhm). (Z. 1463–1490)

Markus Werner geht in seiner Antwort nur indirekt auf die Frage der Werteerziehung ein. Er antwortet nicht mit Werten wie Respekt, Verantwortung, Ehrlichkeit, Integrität, Leistung, Engagement o.ä., sondern sagt zunächst, dass er fachspezifisches Wissen, wie das der Erdanziehungskraft oder das der mathematischen Grundrechenarten erlernt habe. Damit macht er den Horizont auf, dass seine Schulbildung ähnlich war, wie die, die Schüler:innen heute erfahren, es auch innerhalb der DDR darum ging, den Schüler:innen Fachwissen zu vermitteln.

Im Anschluss daran grenzt er sich explizit von in der Nachwendezeit hervorgebrachten Aussagen ab, dass es innerhalb der Schule auch immer um politische Indoktrination im Auftrag und Interesse der SED ginge (u.a. Eckert 1997). Er argumentiert im Sinne einer Verteidigungsrede, negiert mögliche ideologisierende Diskurse. Entsprechend sagt er, dass er sich nicht erinnern könne, dass ihm eine bestimmte Ideologie aufgezwungen wurde, sei es durch das Aufhängen des Portraits von Erich Honecker im Klassenzimmer oder bestimmter Lerninhalte in

Fächern, jenseits des Staatsbürgerkundeunterrichts, mit denen versucht wurde, ihn in eine bestimmte politische Richtung zu lenken.

Exemplarisch benennt er dafür die Fächer Mathematik und Biologie. Ohne es im Detail auszuführen, grenzt er sich davon ab, im Mathematikunterricht anhand von Beispielen „aus der sozialistischen Produktion, dem gesellschaftlichen Leben, aus der Technik oder auch aus dem Militärwesen“ von „der Überlegenheit des Sozialismus“ (Birnbäum 2003, S. 18) überzeugt worden zu sein. Auch im Biologieunterricht sei ihm nicht das Bild der Überlegenheit des sozialistischen Menschen vermittelt worden. Zumindest sei dies „nicht vordergründig“ gewesen, sodass er seine anfänglich klare Negierung etwas einschränkt, weiterhin aber abstreitet, nicht zu einem „nicht selbstständig denkenden Sozialismusmenschen“ erzogen worden zu sein. Ihm wurde seinen Erinnerungen nach eigenständiges Denken ermöglicht, konnte er doch Fragen in alle Richtungen stellen. Seiner Positionierung nach gab es keine Meinungsdictatur.

Anhand unterschiedlicher Beispiele macht er also deutlich, wie er sich gegenüber dem in der Nachwendzeit hervorgebrachten Bild abgrenzt, das im Kern die Ideologisierung der Schüler:innen im Sinne des Sozialismus in sich trägt. Durch seine überspitzten Darstellungen macht er sich über den Diskurs der Nachwendzeit lustig. Zum Abschluss seiner Argumentation geht er sogar so weit, dass er zwar nicht alle Fragen innerhalb der Schule habe stellen dürfen, aber vielfältigere, als es heute der Fall sei. Damit positioniert er die in der DDR gegebenen Möglichkeiten als die weltoffeneren und stellt die demokratische Freiheit der Gegenwart in Frage. Er behauptet, die DDR sei weniger repressiv gewesen als die Bundesrepublik heute. Im Grunde genommen ist das eine sehr brisante Aussage und eine Form von Geschichtsverdrehung.

Erneut wird sein Argumentationsgang deutlich: Markus Werner grenzt sich explizit davon ab, ideologisiert worden zu sein. Er sagt, hohe Bildungsinhalte erlangt zu haben und zu einem eigenständigeren Denken angeregt worden zu sein, als es heute möglich wäre.

Insgesamt beinhalten die Positionierungen zur Schule innerhalb der DDR zwei Narrative. Zum einen übt Markus Werner eine leise Kritik daran, dass er nach der 2. Klasse auf die Schule mit erweitertem Russischunterricht gewechselt ist und damit nicht mehr zu den Besten der Klasse gehörte, rutschte er in seinen Leistungen doch ab, sodass er letztlich nicht das Abitur ablegen konnte. Das kratzt bis heute an seinem Selbstwertgefühl, habe ihn, wie er meint, in der Summe aber auch nicht wirklich geschadet. Zum anderen positioniert sich Markus Werner in seinen Ausführungen zum Schulsystem der DDR im Modus eines Gegenarrativs zur im öffentlichen Diskurs häufiger erwähnten ideologisierenden Schule. Hierbei arbeitet er vorwiegend mit den Mitteln der Argumentation und Rechtfertigung, bei dem er, ähnlich wie in seinen Erinnerungen an die vorschulische Bildung, im heute-früher-Vergleich der DDR-Bildung den Vorrang gibt und das heutige Schulsystem abwertet.

Der tägliche Schulalltag innerhalb der DDR wird von ihm als einer wahrgenommen, in dem er grundlegendes Fachwissen erlangte, es in fachspezifischen Räumen Spezialisierungen gab und Lehrkräfte i.d.R. als Respektspersonen wahrgenommen wurden. Gleichzeitig thematisiert er im Sinne eines Normalitätsdiskurses, dass auch innerhalb der DDR Schulstreiche gespielt wurden. Die Schule wird von ihm als eine präsentiert, in der auch kritisch über politische Entwicklungen diskutiert werden konnte. Entsprechend wird die Schule von ihm als ein demokratischer Raum artikuliert. Argumente schulischer, fächerübergreifender Ideologisierung negiert er konsequent und lehnt sie ungefragt ab. Eher habe er ein politisches Bewusstsein und freies Denken erlernt. V.a. der Staatsbürgerkundeunterricht und die Politikstunden hebt er positiv hervor.

Insgesamt verteidigt er in seinen Ausführungen das DDR-Schulsystem und wertet das heutige ab, wobei er seine Sicht auf das heutige Bildungssystem kaum begründet und einordnet. Sein Bild der Schule heute entspricht zu einem gewissen Grad einer Karikatur. Sie hat das Ziel, zu zeigen, wie viel besser das Schulsystem der DDR aus seiner Sicht war. Das Heute fungiert bei ihm immer nur in Abgrenzung zum von ihm für besser gehaltenem Früher. Das Heute scheint er nicht verstehen zu wollen. Auch scheint er sich nicht tiefgründiger damit beschäftigen zu wollen. Die Schule innerhalb der DDR markiert er als demokratischen Entfaltungsraum mit klaren Rollenverteilungen zwischen Lehrkräften, Schüler:innen und Eltern, in dem (politische) Bildung geschätzt wurde. Damit wird im Sinne eine Legitimation die DDR-Bildung als eine der Bildung heute überlegene beschrieben. Die umfassende politische Bildung, der noch vorhandene Respekt gegenüber den Lehrkräften und die passenden Leistungsansprüche werden von ihm als Beweis für eine bessere Förderung der Schüler:innen gesehen.

4.3.6 Erinnerungen an die staatlichen Kinder- und Jugendorganisationen

Neben vorschulischen und schulischen Institutionen waren auch die staatlichen Kinder- und Jugendorganisationen eine zentrale Sozialisationsinstanz für Markus Werner. Wie erinnert er sich daran? Was ist für ihn erzählenswert?

Relativ zum Ende des Interviews wird er im suggestiven Gestus gefragt, ob er bei den Pionieren und in der FDJ war und was er daran erinnert. Seine Antwort darauf ist:

B: Ich war auch im, in der Deutsch-Sowjetischen-Freundschaft, ich war im FDGB, ich war im (.), wo war man denn noch drin? So standardmäßig (I: Ja). Was hat denn so dazu gehört? Ich glaube des wars dann so langsam, ne?

I: Ich glaube schon.

B: Ach so, ich war sogar in der GST irgendwann (I: Ja) und ich war (.), ja, das muss es dann langsam gewesen sein (I: Ja). Zur, zur Volkssolidarität hats nicht gereicht, da war nur (I: Mhm) meine Oma drin (I: Mhm). Ähm joa, DSF, heutzutage is, de-war das mal ein Fernsehsender, hieß aber Deutsch-Sowjetische Freundschaft (I: Mhm). Ähm, ja, was hab ich da für Erinnerungen? Also ich fands nie blöd. Ich hab, ich hab immer FDJ-Hemd getragen und das auch nicht mit- mit irgendwelchen schlechten Gefühlen (I: Ja). Ich war, glaube ich, relativ stolz, als ich dann endlich äh das äh blaue in das rote Halstuch [umtauschen konnte]. Also (.) ja, des kann man natürlich sich- sich darüber unterhalten, ob diese Fahnenappelle irgendwie toll warn oder nich, aber ich fand se jetzt auch nicht schlimm (I: Mhm). Ähm, also, wie gesagt, ich erinnere mich, in der Pionierorganisation hauptsächlich an die Dinge, dass sie Nachmittagsgestaltung organisiert hat (I: Mhm), auch weil die eben teilweise sozusagen ähm förderlich war, für die Gesellschaft (I: Mhm). Vielleicht ist das auch der Fehler, den wir heutzutage machen, dass unsere Kinder äh da sozusagen gar nich äh länger drüber nachdenken müssen, was vielleicht auch förderlich für die Gesellschaft wäre, was sie am Nachmittag tun könnten (I: Mhm). (Z. 1298–1323)

Ganz offen bekennt er sich dazu, nicht nur bei den Pionieren und in der FDJ gewesen zu sein, sondern auch in der Deutsch-Sowjetischen Freundschaft (DSF), im Freien Deutschen Gewerkschaftsbund (FDGB) und bei der Gesellschaft für Sport und Technik (GST).⁴¹ Mit Stolz und ohne nachträgliche Abgrenzung sagt er in allen Massenorganisationen gewesen zu sein, die seiner Altersgruppe entsprachen. Ihm ist es wichtig, seine Mitgliedschaft in jeglichen für seine Altersgruppe bereitgestellten staatlichen Massenorganisationen hervorzuheben. Damit

41 Die Gesellschaft der Deutsch-Sowjetischen Freundschaft war eine 1949 gegründete Massenorganisation, die nach dem 2. Weltkrieg zum Ziel hatte, der antisowjetischen Haltung der Bevölkerung entgegenzuwirken. „Neben politischer Agitation bemühte sich die DSF um zahlreiche Sport- und Kulturveranstaltungen in Städten, Gemeinden und Schulen“ (Michel/Grimm 2020, S. 189). Sie war die zweitgrößte Massenorganisation innerhalb der DDR. Der Freie Deutsche Gewerkschaftsbund (FDGB) war die größte Massenorganisation der DDR. Er war die einzige Gewerkschaftsorganisation der DDR und hatte zur Aufgabe, im Sinne der SED-Politik die Interessen der Arbeitnehmer:innen zu vertreten. Er war zuständig „für Sozialversicherung, Arbeits- und Gesundheitsschutz, die Vergabe von Prämien, die Organisation des ‚sozialistischen Wettbewerbs‘ in den Betrieben, für Fragen der Entlohnung und für soziale Belange der Mitglieder“ (Jugendopposition in der DDR o.J.). Die Gesellschaft für Sport und Technik (GST) war eine 1952 gegründete militärische Massenorganisation der DDR. Als Dachverband für technische Sportarten an Schulen, Universitäten und in den Betrieben diente sie ab 1968 der „sozialistischen Wehrorganisation“. Sie sollte Schüler:innen darauf vorzubereiten, die „DDR notfalls auch ‚mit der Waffe in der Hand‘ zu verteidigen“ (Michel/Grimm 2020, S. 190). Da es innerhalb der GST möglich war, umsonst den Führerschein zu machen, unterschrieben viele Jugendliche den Aufnahmeantrag (Michel/Grimm 2020, S. 190). Die Volkssolidarität, die es in veränderter Form auch heute noch gibt, wurde 1945 gegründet. Sie übernahm zu DDR-Zeiten vorwiegend die Aufgaben in der Seniorenbetreuung (bpb o.J.).

bekannt er sich erneut, überzeugt vom Sozialismus gewesen zu sein, bestätigt er doch nicht nur, dass er Pionier und FDJ-Mitglied war. Indirekt sagt er über die Formulierung „zur Volkssolidarität hats nicht gereicht, da war nur meine Oma drin“, dass er hier auch gerne mitgewirkt hätte, hätte die DDR länger Bestand gehabt. Gleichzeitig artikuliert er am Beispiel seiner Oma, dass es für seine Familie selbstverständlich war, Mitglied in den staatlichen Organisationen gewesen zu sein, so auch für ihn. In der Teilnahme kann er nichts Verwerfliches sehen. Indem er gar als kleinen Witz einfügt, dass die Deutsch Sowjetische Freundschaft in ihrer Abkürzung DSF mal für einen Fernsehsender⁴² gestanden habe, entpolitisiert er den DSF und grenzt sich erneut gegenüber möglichen politischen Indoktrinationen ab.

Er fand es, wie er sagt „nie blöd“ in all den Organisationen gewesen zu sein. Er bekennt sich auch dazu, gerne und ohne Scham die jeweilige Kleidung der Pionierorganisation und FDJ getragen zu haben. Den dazugehörigen Fahnenappell erkennt er zwar als einen an, über dessen Wert und Wirkung man diskutieren könne, betont aber, den Fahnenappell persönlich als nicht besonders problematisch angesehen zu haben. Er markiert damit, das Ritual als nicht besonders negativ oder traumatisch erlebt zu haben. Diskurse über die indoktrinäre Wirkung des Fahnenappells lehnt er also ab.

Wichtiger ist ihm die Erwähnung der Nachmittagsgestaltung, die den Pionieren geboten wurden, ohne aber auch hier genauer auf die Inhalte einzugehen. Das Einzige, was er benennt, ist, dass während der Nachmittagsaktivitäten die Kinder auch aufgefordert waren, für die Gesellschaft förderliche Arbeiten zu verrichten. Ohne es explizit zu machen, bezieht er sich hier auf Arbeitseinsätze, Subbotniks oder die Timurhilfen (Tenorth/Kudella/Paetz 1996, S. 140), in denen Kinder Altstoff, Schrott und Lumpen, Kräuter und Wildfrüchte sammelten, Grünanlagen bepflanzten, in der Landwirtschaft halfen, Bedürftige, Alte und Kranke unterstützten, bei der Reinigung und dem Ausbau von Schulen halfen, Schulgärten einrichteten u.a.m. In ihrer Tätigkeit sollten Kinder und Jugendliche einen Beitrag zum Sozialismus an der Seite der Arbeiterklasse leisten (Kaiser 2013, S. 82 ff.). Jene Einsätze werden von Werner gelobt, ihr Fehlen in der Jetztzeit kritisiert. Damit markiert er seine Überzeugung, dass die Aktivitäten die für die Gesellschaft richtigen waren. Er ist der Überzeugung, dass es für Kinder und Jugendliche wichtig sei, dass ihnen beigebracht wird, für die Gesellschaft tätig und damit eingebunden zu sein. Wieder wertet er also – ohne es inhaltlich großartig zu füllen – die Erfahrungen, die er als Kind und Jugendlicher zu DDR-Zeiten machte, auf und beschreibt die DDR als die bessere Gesellschaft. Erneut fällt auf, welches Loblied er anhand exemplarisch

42 Das DSF war das Deutsche Sportfernsehen, ein Sender, der 1993 gegründet wurde und 2010 durch den Zusammenschluss mit sport1.de in Sport1 umbenannt wurde.

herausgegriffener Argumente anstimmt. Er scheint fest davon überzeugt, zu DDR-Zeiten in einem besseren Gesellschaftssystem gelebt zu haben.

Auch die von ihm besuchten AGs werden im Vergleich zu heute als besondere Angebote evaluiert. Auf die Frage, was er in seiner Freizeit gemacht habe, antwortet er:

Es ging mal mit Schwimmen los, ähm, dann wars irgendwann Fechten (I: Okay). (.) und ähm endete dann irgendwann beim Handball (I: Ja). Und das ist dann aber sozusagen in der Lehre so verloren gegangen (I: Ja). [...] Das war eben auch ne Struktur, wo meine Mutter zum einen wusste, wo ich war (I: Mhm) und zum anderen auch nicht Unsummen dafür bezahlt hat (I: Mhm), ja? Wenn ich dann gesehn hab, was wir zu der Potsdamer Zeit, also, ich hatte in Potsdam mal ne Freundin wo ich dann auch die Kinder von (.), die waren zu Anfang zwei und vier und bei Ende waren sie dann sieben und neun glaube ich (I: Ja). Ähm, also die hab ich schon auch sozusagen durch Kindergarten und Einschulung und erste Schulzeiten und Sportvereine und so weiter begleitet (I: Ja). Ähm, das war schon ähm irgendwie erschreckender, was man dann da plötzlich auch an äh Geldmengen aufbringen musste (I: Ja). Wenn die Kinder das und jenes und dieses machen wollten (I: Ja), sodass wir uns auch in Potsdam, also meine damalige Freundin hatte im Gesundheitssystem gearbeitet, also war jetzt auch nich mit Geld überhäuft (I: Mhm), äh und zwei Kindern (I: Ja), äh (.) da blieb dir dann eigentlich auch nur Feuerwehr (I: Ja) und äh Fußball (I: Mhm), weil das die einzigen beiden Sachen waren, die erstmal nicht zu bezahlen waren (I: Ja). Und (.) Musikunterricht haben wir dann noch bezahlt (I: Ja), wo dann aber auch schon jedes Kind 25€ kostet (I: Ja), ähm, wo man sich eben bei 50€, und dann klar, restliche Geschichten, Fußball, zum Glück, selbst der Kleine mit seinen sechs Jahren kriegte dann schon Trikots und Schuhe (I: Mhm). Die Schuhe mussten wa kaufen, aber Trikots und Anzug und so en Zeug kriegten die ja schon gestellt (I: Mhm), ja? Also Fußball ist da ja super ausgestattet (I: Mhm). Feuerwehr zum Glück auch (I: Mhm). Ähm, aber (.) das war immer so en bisschen, da hab ich mich dann immer an meine Kindheit erinnert und hab immer gedacht: „Wie gut war des, dass meine Eltern sich nie Gedanken darüber machen mussten, was diese ganzen Geschichten kosten“ (I: Ja, ja). Ja? (Z. 718–752)

Wieder zeigt sich die Glorifizierung der DDR-Vergangenheit. Kinder konnten, so seine Argumentation, zahlreiche AGs besuchen, um hier ihren Interessen nachzugehen. Die Eltern mussten sich keine Sorgen machen, wo die Kinder seien, und die Kosten waren im Vergleich zu heute äußerst gering, sodass sich alle die Teilnahme an den Angeboten leisten konnten. Entsprechend konnte er verschiedene Sport-AGs besuchen: war beim Schwimmen, Fechten und im Handball, hörte erst mit den sportlichen Tätigkeiten auf, als er in der Lehre war. Im Vergleich zu heute sei das Damals wesentlich besser gewesen. Dabei erzählt er erneut nichts Inhaltliches, sagt nicht wie sich seine Sport-AGs inhaltlich ausgestalteten. Dafür nimmt in seiner Erzählung die Nachwenderfahrung einen großen Raum ein. Hier wird

anekdotisch am Beispiel der Kinder, die er für fünf Jahre miterzog, erzählt, was am aktuellen System aus seiner Perspektive falsch ist: Die Freizeitgestaltung von Kindern kostet Geld, Geld, das nicht alle haben, was dann zu Nachteilen für Menschen mit weniger Geld führt, können sie doch nicht nach freier Wahl entscheiden, sondern müssten das nehmen, was wenig kostete: die Fußball-AGs und die Mitgliedschaft in der Feuerwehr. Eltern müssten viel Geld investieren, um Kindern z.B. den Besuch einer Musikschule zu ermöglichen. Das habe es früher nicht gegeben. Er konnte an verschiedenen Angeboten teilnehmen. Sie waren kostengünstig, sodass für seine Mutter die Frage der Finanzierung nie einer Rolle spielte, sich niemand in der DDR Gedanken machen mussten, wie sie die Freizeitangebote ihrer Kinder finanzieren sollen. Kinder waren aus seiner Sicht damit sinnvoll beschäftigt.

Die einzige Einschränkung, die er den AG-Angeboten attestiert, artikuliert er im folgenden Ausschnitt:

Da bin ich dann meistens in dem Schritt gescheitert, wo die dann gesagt haben: „So, und jetzt gehts in [den] Leistungssport!“ (I: Aha) Des war halt so bisschen der einzige Nachteil, fand ich, aus meiner Sicht. Ob das Andere anders empfunden haben, weiß ich nicht, dass ganz viel dieser Sportförderung auch natürlich immer hieß Leistungssport (I: Ja). (.) Und Fechten war dann wirklich auch regelrecht zu Ende (I: Ja), also da wurde dann ausgesucht, die und die gehen zur KJS (I: Ja), Kinder- und Jugendsport-schule, ähm, und (.) Schluss (I: Aha). Es wird ab der, weiß nicht, 8. Klasse war das, glaube ich, bei mir, wird das nicht weiter gemacht (I: Okay. Ja). Aber dann hab ich mir halt Handball gesucht (I: Ja), bin ich eben zum Handball gegangen (I: Ja, ja. Okay). Das war alles so unkompliziert, ja? (Z. 786–796)

Indem er sagt, dass der staatlich organisierte Sport auch dazu diente, Kinder für den Leistungssport auszuwählen, erkennt er die Grenzen seiner nach Interessen ausgewählten sportlichen Tätigkeiten an. Er konnte wegen eigener fehlender Spitzenleistungen seinem sportlichen Interesse nur so lange nachgehen, wie die Angebote für den Breitensport geöffnet waren. Ab einem gewissen Alter endete das in bestimmten Sportarten. Ab da an waren die Angebote nur noch für Kinder und Jugendliche geöffnet, die Potenzial zum Leistungssport hatten. Er gehörte nicht dazu und bewertet das als „so ein bisschen“ nachteilig, schiebt aber gleich die Aussage hinterher, dass dieser für ihn persönlich erlebte Nachteil von anderen ggf. „anders empfunden“ wurde und daher nicht als Nachteil gewertet werden dürfte. Er relativiert also mit dem kurzen Einschub, auch wenn für ihn dann geliebte Sportarten, wie er es am Beispiel des Fechtens ausführt, ein Ende fanden. Ab der 8. Klasse wurde er im Kurs nicht mehr zugelassen: Kinder, die nicht die Leistung für die Kinder- und Jugendsport-schule erzielten, erhielten dann eben auch kein Fechttraining mehr.

In jener Beschreibung fällt zwar auf, dass er darauf hinweist, am Leistungsanspruch des Systems gescheitert zu sein, jedoch nimmt er das Scheitern hin und sieht es, statt sich zu beklagen, als Anstoß, einen neuen Weg zu suchen, über

den er sportlich aktiv sein kann. Er wählt ab da an eine ganz andere Sportart: Handball, und bleibt damit weiter sportlich aktiv. Wieder evaluiert er – trotz enthaltener Kritik – nun das Freizeitangebot für Kinder und Jugendliche innerhalb der DDR als positiv und grenzt es von der so kompliziert gewordenen Welt, wie sie ihm heute erscheint, ab. Er artikuliert, zahlreiche Angebote gehabt zu haben und diese bis zu einem gewissen Alter dann auch unverfänglich genutzt haben zu können. Heute sei dies aus seiner Sicht nicht mehr möglich.

Aber nicht nur Sportangebote interessierten ihn. Auch nahm er ab dem Alter von zehn Jahren im 1979 eröffneten Pionierpalast Berlin an der AG Elektronik teil:

Eine der letzten guten Taten meines Vaters, war, mich in den damals frisch gebauten Pionierpalast in einer dieser ähm (.) AGs, also Arbeitsgemeinschaften (I: Ja) (.), so Beschäftigungsgeschichten da irgendwie unterzubringen (I: Ja). Und das war halt Elektronik (I: Aha). Ich hab schon zuhause immer alles Mögliche auseinander gebaut, hab och gerne mal irgendwo äh in 220 Volt Stecker gefasst (I: Ja), ähm, weil so Röhrenradios haben halt doch irgendwo höhere Spannungen, als das, was man so heute zu kaufen kriegt (I: Aha) und (.) hab dann auch irgendwie, ich weiß gar nicht, ob das alles so richtig vor der Zeit war, weil ich glaub spätestens mit zehn war ich in dieser (.), in dieser äh AG da mit drin (I: Ja). Und da haben wir uns ja mit allem möglichen elektrischen, elektronischen Zeugs beschäftigt (I: Aha), kleine Radios gebaut und (.) ging dann am Ende bis, so weit, dass ich mir meinen eigenen Kassettenrekorder zusammengebaut hab. (Z. 580–591)

Dank der Kontakte seines Vaters konnte er im Pionierpalast in der Elektronik-AG mitwirken. Dass der Vater ihn in der AG unterbrachte, impliziert, dass das Angebot nicht für alle Pioniere offen war und es hier gewisse Kontakte brauchte, um einen der begehrten Plätze zu erhalten. Diesen hatte er in der Gestalt seines Vaters, der dank seiner Arbeit im Ministerium für Volksbildung ihm nun einen Platz organisierte. Der Vater ermöglichte ihm also, seinen schon zu Hause gepflegten Interessen nun pädagogisch angeleitet in einer dafür passenden AG nachzugehen und sein Interesse zu professionalisieren. In der Elektronik-AG wurde ihm praxisorientiert Grundlagenwissen auf dem Gebiet der Elektrotechnik und Elektronik beigebracht. Aufeinander aufbauend konnte er sich in der Welt der Elektronik vertiefen, sodass er zum Ende seiner AG-Tätigkeit gar einen Kassettenrekorder zusammenbauen konnte. Damit erhöhte er, wie er an anderer Stelle ausführt, gar die Möglichkeit, eine Lehrstelle als Nachrichten-, Bild- und Tontechniker beim DDR-Fernsehen zu erhalten. Er markiert also dank der Pionierangebote auch außerschulisch hervorragende Bildungsangebote erfahren zu haben und glorifiziert damit das Tätigkeitsfeld der Pionierorganisation.

In der 8. Klasse wechselte Markus Werner dann in die FDJ. Über seine Erfahrungen in der FDJ während der Schulzeit erzählt er nichts, außer, wie oben angeführt, „immer [das] FDJ-Hemd getragen“ zu haben „und das auch nicht

mit – mit irgendwelchen schlechten Gefühlen“ (Z. 1308–1309). Mit der Bemerkung präsentiert er sich als von der FDJ-Arbeit überzeugt. Er bekennt sich zur Organisation, trug das Hemd mit Stolz, ganz im Gegenteil zu einem Gros der DDR-Jugendlichen, denen das Tragen des Hemdes eher eine lästige Pflicht und Peinlichkeit war (mdr 2021a). Anders als für seine Generation angenommen, grenzte er sich also nicht von den Inhalten der FDJ-Arbeit ab, sondern war ihr durchaus positiv verbunden (Skyba 2022, S. 224), ohne aber darauf hinzuweisen, was ihm an der FDJ-Arbeit gefiel.

Fassen wir die Positionierungen von Markus Werner zu den staatlichen Kinder- und Jugendorganisationen zusammen: deutlich wird auch hier, dass sich Markus Werner – ohne es inhaltlich groß auszugestalten – positiv erinnert. Er sagt gerne Mitglied gewesen zu sein und hebt hervor, dank der Pionierorganisation verschiedene an Sport und an Technik orientierten AG-Angeboten nachgegangen zu sein. Besonders wichtig ist ihm zu betonen, dass die Angebote – anders als heute – kostengünstig und vielfältig waren und damit unabhängig des Einkommens vielen die Möglichkeit gaben daran teilzunehmen. Auch das Ziel, das für die DDR typische Moment, Kinder in frühen Jahren an „gesellschaftlich nützliche Tätigkeiten“ heranzuführen, wird von ihm im Vergleich zu heute positiv reflektiert, sind sie damit doch ernst zu nehmende Mitglieder der Gesellschaft und werden als Teil dieser und nicht als Außenstehende positioniert.

Erneut zeigt sich ein nostalgischer Blick auf seine Kindheit und Jugend, hier im an eigenen Interessen geleiteten Blick, der die politische Indoktrination der Organisation herunterspielt, bis auf die Benennung von Tätigkeiten oder Mitgliedschaften aber auch nicht umfassend darüber informiert, was er in den Organisationen erfahren hat. Er macht deutlich, dass er die heutige Zeit als weniger solidarisch und wesentlich egoistischer betrachtet. In seiner Beschönigung der Vergangenheit zeigt sich das Bedürfnis nach mehr Gemeinsinn. In der DDR habe er diesen wahrgenommen. In der heutigen Gesellschaft kann er das, so seine Position, nicht mehr sehen.

Damit legitimiert er die Kinder- und Jugendorganisationen der DDR als Möglichkeit zur gesellschaftlichen Mitgestaltung und Werteerziehung. Die ideologische Ausrichtung wird als nebensächlich und an manchen Stellen als moralisch wertvoll betrachtet, vermittelten sie doch gesellschaftliche Verantwortung. Positiv hervorgehoben wird von ihm, dass er dank der Angebote in einer strukturierten und sicheren Umgebung aufwuchs, die ihm Orientierung, Beschäftigungs- und Bildungsangebote ermöglichte.

4.3.7 Erinnerungen ans Ferienlager und besondere Familienurlaube

Wie für fast alle Kinder der DDR typisch, hat auch Markus Werner einen Teil seiner Ferien im Ferienlager verbracht. Darüber hinaus ist er regelmäßig ab dem

11. Lebensjahr mit seiner Mutter ins sozialistische Ausland gefahren. Seine Erinnerungen daran sollen im Folgenden analysiert werden.

An was erinnert sich Markus Werner, wenn er über das Ferienlager erzählt? Hierzu wird er im Nachfrageteil gefragt, was er in den Ferienlagern erlebt habe. Er antwortet mit:

Boa, eigentlich immer irgendwie tolle Sachen (I: Mhm). Man kann sich vielleicht an die schlimmen nicht erinnern. Ich weiß noch, dass [ich] beim ersten Ferienlager wohl auch mal schwer Heimweh hatte (I: Ja), ähm, aber wir hatten eben eben auch Ferienlager. Da hatten wir mal en Betreuer, der war so total auf Wald und Natur und so unterwegs und da haben wir dann, weiß ich nicht, äh im Wald aus, aus ähm Haselnuss- äh (.) Zweige, Zweigen, irgendwie so Zelte gebaut und haben uns dann irgendwie Pfeil und Bogen gebaut. Und der ist die ganze Zeit mit uns nur im Wald gewesen (I: Aha) und hat da irgendwelche Sachen gebastelt (I: Ja). Und ähm (.) ja einmal, im- in irgendnem Polen-Ferienlager hab ich mich glaube das erste Mal schwer verliebt (I: Ja). Des ist immer noch drin, selbst wenn ich des Lied, heute noch drin, irgendwie nochmal irgendwo im Radio oder so höre (lacht), weiß ich immer noch, wie ich da irgendwie äh ganz traurig vor meiner, vor meiner äh sozusagen Angebeteten stand und meinte, äh, ob se denn nicht mit mir tanzen wollte und sie wollte nicht. (Z. 1633–1647)

Wiederum beginnt Markus Werner damit, die Inhalte positiv zu evaluieren. Er habe „eigentlich immer irgendwie tolle Sachen“ erlebt. Im nächsten Satz nimmt er diese Globalbewertung aber zugleich zurück und meint, dass man sich „vielleicht an die schlimmen [Sachen] nicht erinnern“ könne. Das deutet darauf hin, dass er davon ausgeht, dass die Ferienlageraufenthalte nicht nur positive Aspekte, sondern auch negative in sich trugen. Jedoch hat er das Verständnis davon, dass das Hirn negative Aspekte löscht. Gleichzeitig erwähnt er im nächsten Satz, dass die Aufenthalte in den Ferienlagern auch weniger gute Erinnerungen in ihm wecken, sagt er doch im „ersten Ferienlager wohl auch mal schwer Heimweh“ gehabt zu haben. Er fühlte sich also nicht wohl und wollte nach Hause.⁴³ Um

43 Der Grund dafür kann die straffe Zeitstruktur gewesen sein, die in Ferienlagern herrschte. Die Ausgestaltung der Ferienlager entsprach einem vorgegebenen Tagesablauf. Ein typischer Tag im Ferienlager begann 6:45 Uhr mit dem Wecken der Kinder, 6:50 Uhr Frühsport, 7:00 Uhr Waschen, Zähneputzen, Bettenmachen, 7:30 Uhr Frühstück, 8:00 Uhr Gruppentätigkeit und Freizeit, 11:45 Uhr Vorbereitung auf das Mittagessen, 12:00 Uhr Mittagessen und Mittagsruhe, 14:30 Uhr Kaffeezeit, 15:00 Uhr Gruppentätigkeit und Freizeit, 17:45 Uhr Vorbereitung zum Abendessen, 18:00 Uhr Abendessen, 18:30 Uhr Abendgestaltung, Gruppentätigkeit, Freizeit, 20:00 Uhr Vorbereitung zur Nachtruhe, 20:45 Uhr Lagerruhe, 21:30 Uhr absolute Ruhe (Piethé 2020, S. 76). Individuellen Vorlieben wurde hier wohl nur wenig Raum gegeben, Möglichkeiten des Rückzugs waren kaum gegeben, sodass die Eingewöhnung in die Alltagsstruktur unter vielen Kindern und mit strikten Vorgaben der Aktivitäten bei einigen Kindern, wie auch bei Markus Werner, für Heimweh sorgte.

seine Kindheit in der DDR mit den Ausführungen zum Ferienlager aber nicht mit einem allzu schlechten Bild zu hinterlegen, erzählt er hiernach von einem ihn besonders in Erinnerung gebliebenen Betreuer. Wie im Weiteren deutlich wird, begegnete er ihm im zweiten Jahr seines Aufenthalts, wahrscheinlich irgendwo im Harz oder Thüringer Wald. Sein Narrativ enthält Aktivitäten, die eher an die Pfadfinder erinnern: abenteuerliche Aktivitäten im Wald, bei dem es darum ging, den Wald kennenzulernen und für kindliche Aktivitäten zu nutzen. Es sind romantisierte Vorstellungen einer idealisierten Kindheit: naturnah, mit echten Gefühlen. Indem er jene Erinnerungen anführt, zeigt er innerhalb des Ferienlagers individuelle Gestaltungsmöglichkeiten für Betreuer:innen auf.

Ein weiteres Narrativ beinhaltet eine typische Geschichte jugendlichen Verliebtseins und Enttäuschtwerdens durch die nicht entgegengebrachte Liebe einer von ihm Angebeteten. Es ist eine typische Ferienlagergeschichte, wie sie auch heute erzählt werden könnte, eine Geschichte, die wiederum den Modus der Normalität thematisiert und damit eine die DDR normalisierende Präsentation beinhaltet, ohne auf politische Einflüsse einzugehen. In einer beiläufigen Erwähnung sagt er, in Polen im Ferienlager gewesen zu sein. Er macht also deutlich, nicht nur – wie viele seiner Altersgenoss:innen – ausschließlich innerhalb der DDR Ferienlageraufenthalte gehabt zu haben, sondern mit Kindern auch das Ausland bereist haben zu dürfen.

Was insgesamt deutlich wird, ist, dass Markus Werner zwar keine besonders positiven Erinnerungen artikuliert, im Rückblick aber Wert darauflegt, seine Ferienlageraufenthalte entpolitisiert darzustellen. Fahnenappelle, Besuche von Betrieben, Gedenkstätten oder der NVA werden von ihm nicht thematisiert. In seinen Erinnerungen sind es anders, als in der Forschungsliteratur festgehalten, keine zentralistisch vorgegebenen Inhalte, die ihm begegneten. Aspekte politisch-ideologischer Erziehung werden von ihm nicht eingebracht. Im Zentrum steht die abwechslungsreiche Freizeitbetätigung, die Kindern im Ferienlager ermöglicht wurden (Ansorg 1997; Piehte 2020). Das Narrativ weckt Assoziationen an ganz alltägliche Ferienfreizeiten, wie sie auch nach dem Mauerfall in Ferienlagern stattfanden und noch heute stattfinden. Es suggeriert, dass die Ferienlagergestaltung nicht wesentlich von der in westlichen Demokratien abweiche. Durch die implizite Gleichsetzung verharmlost er den politischen Charakter der DDR, legitimiert sie durch Verwischung der Unterschiede zum demokratischen System.

Auch ist ihm wichtig, den Erinnerungen einen positiven Rahmen zu geben, denn eigentlich habe er „immer irgendwie tolle Sachen“ erlebt, die von ihm anekdotisch dann auch ausgeführt werden. Es sind Naturerfahrungen, das Bauen von Zelten aus Zweigen, das Basteln von Pfeil und Bogen und die Aufforderung einer Geliebten zum Tanz.

Auch die Frage, ob er nun ausschließlich mit Kindern von Eltern aus dem Zentralkomitee, dem Betrieb seiner Mutter, in den Ferienlagern war, wird von ihm entpolitisiert beantwortet. Er sagt:

Also es war ja jetzt nicht, man muss sich jetzt och nicht vorstellen sozusagen, äh, das waren jetzt quasi, ich war dann mit den Kindern von, von äh Honecker, Schabowski äh Mielke und äh ne. Also das warn (.) teilweise, also was heißt technische Mitarbeiter. Meine Mutter hat dort im Rechenzentrum gearbeitet (I: Mhm). Also die hat jetzt nicht irgendwelche, was weiß ick (2) parteipolitischen Dinge bearbeitet (I: Ja), ja. Und ähm zu diesem ganzen System gehörten ja noch, viele andere, äh also diese, weiß nicht, ob man jetzt sagen soll Partei- oder wie auch immer. Äh in dem ganzen System gabs Baufirmen (I: Ja), da gabs äh, wie gesagt, diese Handelsgeschichte, wo meine Oma gearbeitet hat, also auch so ganz viel relativ einfache Dinge (I: Ja), äh, die sozusagen, wo dann, ich sach, ich sags jetzt mal, ganz normale Kinder da einfach rumgerannt sind (I: Aha), ja? Wo man jetzt nich immer gemerkt [hat], ach so und is en Parteikind (I: Ja) und wir sind in nem Parteikindergarten (I: Ja) oder sind im Parteiferienlager oder so. (Z. 1664–1677)

In seiner Antwort auf die Frage der Interviewerin wechselt er in eine Rechtfertigung im Sinne eines Normalitätsnarrativs. Ins Ferienlager seien zwar die Kinder der Mitarbeiter:innen des ZKs gegangen, Kinder deren Eltern alle Parteimitglieder waren. Jedoch bestand das ZK nicht nur aus Politikern der obersten Führungsetage, sondern war eine alle Berufsklassen umfassende Organisation mit Personen, die für die Parteipolitik, den Bau oder Handel zuständig waren. Entsprechend waren seinem Narrativ nach die Kinder auch „ganz normale Kinder“. Man habe nicht gemerkt, dass es Parteikinder waren oder dass die Ferienlager für Kinder des ZKs besondere Angebote bereithielten.

Was in diesem Narrativ deutlich wird, ist der erneute Versuch einer Entpolitisierung und damit auch der Entstigmatisierung von Kindern aus Familien, deren Eltern in zentralen Organisationen der DDR-Gesellschaft arbeiteten.

Im Weiteren erzählt er dann im Ferienlager sogar mit Kindern aus Westdeutschland Kontakt gehabt zu haben. Er meint:

Ähm und auch bei den, ähm bei den äh Ferienobjekten, in die wir dann gefahren sind, war halt mal auffällig, dass wir auch mal gerne Leute von der DKP dabei hatten, die dann aus dem Westen kamen (I: Ja). Also in manchen Ferienheimen oder so waren auch mal Leute, die (.) aus dem Westen kamen und im Osten Urlaub machen (I: Ja) wollten, konnten, durften. Den hat man dann natürlich mal irgendwie ein bisschen was aus em Kreuz geleiert, ne, dann sind dann schonmal irgendwie so fünf BASF-Kassetten in meinen Besitz mit gekommen- gekommen (I: lacht), so (I: Mhm). Das war dann nicht nur ORWO, sondern auch mal (I: Mhm) die Guten (I: Mhm) von BASF. Die hat man dann für heiliggehalten. (Z. 1678–1686)

Die Ferienlager, in denen die Kinder der Mitarbeitenden des ZKs Urlaub machten, waren der Erzählung Werners nach also keine nach außen sich abriegelnden Ferienobjekte. In den Ferienlagern war es Werner möglich, mit Kindern aus Westdeutschland in Kontakt zu treten. Die Kinder waren Kinder von Eltern, die in der

Deutschen Kommunistischen Partei (DKP) aktiv waren. Es waren also Kinder von Eltern, die dem Sozialismus positiv gegenüber eingestellt waren. Der Kontakt zu jenen Kindern war für ihn besonders, hatte er doch in seinem Alltag keinen Kontakt in den Westen, schaute, wie weiter oben ausgeführt, kein Westfernsehen, hatte keine Westverwandtschaft etc. In den Ferienlagern nun aber begegnete er Kindern aus Westdeutschland, die im Osten Urlaub machen „wollten, konnten, durften“.

Bekannt ist, dass bis in die 1980er Jahre viele der DKP nahestehenden Familien ihre Kinder in der DDR in Ferienlager schickten (Lottmann 2006), so dass sich Kinder aus der DDR und der BRD begegneten. Markus Werner zufolge „wollten, konnten, durften“ die Kinder aus Westdeutschland in der DDR Urlaub machen, sahen es seiner Erzählung nach also als positiv an, hier ihre Schulferien zu verbringen.

Mit der Geschichte suggeriert Markus Werner, wie offen die DDR dem Westen gegenüber war und wie dankbar Familien aus Westdeutschland das Angebot annahmen, ihren Kindern einen Urlaub in den Ferienlagern der DDR zu ermöglichen. Inhaltlich führt er einen ähnlichen Fakt ein wie Gerd Schulz. Auch Gerd Schulz erzählte, dass Kinder links eingestellter Familien, damals noch KPD-Mitglieder, Urlaub in Ferienlagern der DDR machten. Gerd Schulz thematisiert das aber in einem politisierenden Moment. Ihm zufolge wurden in den Ferienlagern Fahnenappelle abgehalten, Kriegsspiele gegen die sogenannten „Bonner Ultras“ gespielt, „NATO-Käfer“ gesammelt und damit ein klares Ost-West-Feindbild aufgemacht (vgl. dazu Kap. 4.2.7). Wohl auch die Kinder des Westens wurden dadurch sozialistisch geschult. Markus Werner erzählt davon nichts. Bei ihm dient die Benennung der Kinder der DKP-Mitglieder, die im Ferienlager der DDR Urlaub machten, der entpolitisierten Glorifizierung des Freizeitangebots. Er nutzt die Thematisierung der Begegnung, um anekdotisch darüber zu berichten, dass der gemeinsame Urlaub seinen ganz eigenen Reiz hatte, wurden ihm doch von westdeutschen Kindern fünf wertvolle BASF-Kassetten geschenkt, die er in Ehren hielt. Interessanterweise kann er sich noch ganz genau an die Anzahl der Kassetten erinnern. Ähnlich wie die drei Matchboxautos, die ihm sein Vater von seiner Dienstreise aus dem Westen mitbrachte (vgl. dazu Kap. 4.3.3), sind es doch für ihn Schätze, mit denen er vermutlich sorgsam umging.

Nun hätte er jene kleine Geschichte auch im Sinne einer Systemkritik erzählen können. Er hätte explizit sagen können, dass die Produktion von Kassetten im Osten weniger qualitativ war als jene im Westen, die DDR rein wirtschaftlich gesehen eben nicht zu den Siegern gehörte. Das tut er aber nicht, für ihn haben die Kassetten den Stellenwert der an ihn gemachten Geschenke, die er in Ehren hielt. Es sind Geschenke, die ihm von westdeutschen Kindern gemacht wurden, die aus Familien stammten, die dem Sozialismus positiv gegenüberstanden und ihre Kinder der DDR anvertrauten. Er nun nutzte die Gelegenheit der Begegnung, um begehrte Westware zu erhalten. Damit suggeriert er, dass er sich dem Westen gegenüber nicht verschloss, auch wenn er zu Hause kein Westfernsehen

sah. Er stand zumindest einigen Produkten positiv gegenüber, erinnert sie als die besseren als die, die in der DDR produziert wurden.

Zum Ende seiner Erzählung rund um seine Erlebnisse im Ferienlager ist ihm wichtig, erneut einen Vergleich zum Heute zu ziehen:

Also wenn du jetzt, so wie ich mir das heute dann vorstelle, wenn ich jetzt Kinder in ein Kinderferienlager schicke (I: Ja), deswegen machens auch so wenige Leute (I: Ja), irgendwo hin (I: Ja), kannst du anmelden, haben sich noch nie gesehen (I: Ja), du weißt nicht wer die anderen Kinder sind (I: Ja), du hast keinen Plan ähm und des hatte da so ne gewisse Ordnung (I: Ja). Also die kleine Unterordnung unter der großen DDR-Ordnung (I: Aha, aha), wo sich, glaube ich, auch ganz wenige Leute Sorgen gemacht haben (I: Aha, ja) und gesagt haben, in der DDR hättest du jedes Kind zu jeder Zeit in jedes Ferienlager geschickt (I: Ja. Ja) und hättest nicht gedacht: „Oh, na vielleicht, und nicht und nicht, dass da die falschen da dabei sind“ [...]. Gabs damals ja allet nich. (Z. 1720–1734)

In der DDR war aus seiner Sicht alles geregelt. Es herrschte eine Sicherheit gebende Ordnung. Die Eltern wussten, mit wem die eigenen Kinder ins Ferienlager fuhren, waren es doch meist Kinder der Kolleg:innen des Betriebs. Heute, so sein Gegennarrativ, sei es weniger sicher. Man wüsste nicht, wer mit ins Ferienlager führe und würde nur mit großer Sorge die Kinder ins Ferienlager schicken.

Markus Werner attestiert den Eltern von heute – aufgrund der fehlenden klaren Struktur – eine Ängstlichkeit um ihre Kinder, die es zu DDR-Zeiten nicht gab. Obwohl er nur wenige positive Erinnerungen an das Ferienlager thematisiert, erzählt er auch hier ein Narrativ der Sorglosigkeit und Sicherheit. Er erzählt die Geschichte eines besseren Lebens, das ihm zu DDR-Zeiten begegnet sei. Die DDR erscheint am Beispiel der Ferienlager als ein Staat, der sich aktiv um das Wohl des Nachwuchses kümmerte, Sicherheit und Schutz bot.

Neben der Erinnerung ans Ferienlager erzählt Markus Werner auch von besonderen Urlaubsreisen mit seiner Mutter ins Ausland. Die Mutter wurde als ehrenamtliche Reiseleiterin fürs Reisebüro der DDR angeworben und konnte darüber jährlich mit ihrem Sohn ins sozialistische Ausland fahren. Wie es dazu kam, schildert Werner als wunderbaren „Glücksfall“. Er sagt:

Da muss auch meine Mutter mal irgendjemanden getroffen haben, vom, der im Reisebüro gearbeitet hat und vorher mal bei ihr im (.) Bereich. (Z. 621–624).

Über einen persönlichen Kontakt zu einem ehemaligen Kollegen im ZK, der nun im Reisebüro arbeitete, wurde also der Kontakt hergestellt. Deutlich wird, welche ausschlaggebende Wirkung das sogenannte Vitamin B für die Ausübung der Tätigkeit hatte. Es ist also nicht nur „Glück“, sondern es sind v.a. auch die Kontakte der Familie, die ihm Erfahrungen ermöglichten, die anderen seiner Kohorte nicht möglich wurden: mit seiner Mutter zusammen ins sozialistische Ausland

zu reisen. Neben den Beziehungen war es aber auch, wie er weitererzählt, wichtig „keine Westverwandten, keine komischen Geschichten und so“ (Z. 636) zu haben. Und das traf auf die Familie von Markus Werner zu. Sie entsprach der operativ-fachlichen Voraussetzung der politisch-ideologischen Linientreue. Der von Markus Werner erzählte Vorteil der Reiseleitertätigkeit war, dass die Mutter

die Reise, glaube ich, nicht bezahlen musste (I: Mhm). (2) Und ich musste erst ab dem 14. Lebensjahr, glaube ich, dann irgendwie die Hälfte bezahlen (I: Okay), sodass wir (.) ähm (.) '81, nach den olympischen Spielen ähm dann sozusagen das erste Mal nach Moskau und Leningrad gefahren sind (I: Nicht schlecht). Das hätten wir uns, glaube ich, mit dem normalen Gehalt meiner Mutter im Leben nicht leisten können (I: Ja). Weil, das waren ja Reisen, die nach DDR-Maßstäben sozu-, also zweieinhalbtausend DDR-Mark (I: Ja), pffff, hallo? Als- ja. Also man hat sich immer gewundert, wer det sich des alles leisten konnte (I: Aha). Da waren auch Familien mit zwei Kindern unterwegs, bei solchen Reisen (I: Ja). Aber ähm, also, wie gesagt, wir konnten es uns nur leisten dadurch, dass meine Mutter da diesen (.) eben auch wieder irgendwen getroffen hatte, den sie mal kannte auf irgend ner Schulung (I: Ja) oder-, ich habs mir nich so gemerkt. (Z. 640–652)

In seiner Erläuterung hebt er – ähnlich wie bei seinen von ihm genutzten AG-Angeboten – die geringen Kosten hervor, die ihm und seiner Mutter durch die Reiseleitertätigkeit ermöglicht wurden. Voller Stolz erzählt er, in die Sowjetunion, nach Moskau und Leningrad gefahren zu sein. Er wundert sich, dass sich Personen in der DDR die für DDR-Maßstäbe doch teuren Reisen haben leisten können. Implizit vermittelt er damit eine Vorstellung davon, dass zu DDR-Zeiten alle ähnlich wenig Geld gehabt haben, es aber eben doch Personenkreise gab, die mehr als er und seine Mutter hatten, das dann aber eine finanzstarke Minderheit gewesen sein muss.

Er und seine Mutter mussten andere Wege finden, um in den Genuss der Auslandsreisen zu kommen. Die Mutter arbeitete als ehrenamtliche Reiseleiterin für das Reisebüro der DDR und konnte dadurch zusammen mit ihrem Sohn zu günstigen Konditionen ins Ausland reisen. Damit genoss die Familie Privilegien, die andere nicht hatten. Sie fuhren in die UdSSR, „irgendwann waren wir auch mal in Bulgarien (I: Ja), Rumänien (.), Ungarn“ (Z. 655–656).

Markus Werner wurde auf den Reisen von seiner Mutter, wie er sagt, als „stellvertretender Reiseleiter“ eingesetzt. So erzählt er:

Diese Reisen haben mich natürlich irgendwie ordentlich geprägt, weil wenn man da mit elf äh quasi solche Reisen machen darf (I: Mhm), und dann auch noch (2), mag jetzt übertrieben klingen, aber dann auch noch stellvertretender Reiseleiter ist (I: Ja), was sich sehr spontan an der ersten Reise nach ungefähr vier Stunden manifestiert hat, an der Bemerkung meiner Mutter: „Du bleibst jetzt hier stehen (I: Aha), sorgst dafür, dass hier keiner wegläuft und ich geh jetzt mal mich kümmern, warum der Bus nicht

kommt“ (I: Mhm). Also wir standen auf dem Moskauer Flughafen Scheremetjewo (I: Mhm), ich bin das erste Mal geflogen (I: lacht) und danach hieß es, „so, du musst dich jetzt mal um die restlichen 29 Leute hier kümmern (I: Mhm), dass die hier nicht rumlaufen und kein Stress machen und äh ich geh mal kucken, warum uns der Bus nicht abholt“ (I: Ja). (2) Und so ging es die restlichen Jahre dann weiter, mit ähm, was weiß ich, „Geh mal alle Leute nochmal zusammensuchen (I: Ja), hier hast du die Hotelliste.“ Das war dann mit zwölf (I: Ja). „Wir müssen für morgen nen Ausflug planen, das müssen wir heute noch besprechen. Die müssen alle nochmal runterkommen.“ (I: Okay) Das war so immer mein, mein Job, nebenbei mal (lacht), stellvertretender Reiseleiter zu machen. (Z. 662–678)

Deutlich wird, dass Markus Werner für seine Mutter Hilfsdienste in der Betreuung der Reisegruppe tätigte, immer wenn sie anderweitig beschäftigt war. Er musste die Reisegruppe entweder zusammenhalten oder zusammensuchen. Damit erzählt er vom Stolz, eine so verantwortungsvolle Aufgabe in frühen Jahren übertragen bekommen zu haben. Ihm wurde – so sein präsentiertes Selbstbild – vertraut, er war wichtig und hatte in schon jungen Jahren Wirkung. Indirekt erzählt er damit aber auch, dass hier wohl immer die zu unterbindende Gefahr bestand, der eine oder andere würde individuelle, nicht vorgesehene Wege gehen. Die Aktivität als stellvertretender Reisegruppenleiter zusammenfassend reflektiert Markus Werner,

schon einiges erlebt [zu haben], was andere nich erlebt haben (I: Mhm). [...] Ich hab viel gesehen. Ich hab, ja was, was soll ich denn vermissen? Wenn ich ja sozusagen äh jeden Sommer ne Auslandsreise machen kann, die sonst äh nur null Komma irgendwas Prozent (I: Ja) der DDR-Bevölkerung machen konnte (I: Ja). [...] Also ich kann nur sagen, ich war ein Glückskind (I: Ja). Und wenn man ein Glückskind ist, ist man in der DDR Glückskind und äh dann wahrscheinlich im Westen auch. (Z. 1873–1883)

Mit jener Erzählung markiert er nochmal die besondere Rolle und Privilegien, die seine Familie innerhalb der DDR durch ihre staatsreue Haltung hatte. Im Gegensatz zu vielen anderen konnte er regelmäßig ins sozialistische Ausland reisen. Entsprechend habe er nichts vermisst. Was er damit erzählt ist, dass man mit der passenden Haltung zum System in der DDR ein gutes Leben führen konnte und Erfahrungen machte, die anderen in der DDR vorenthalten waren. Damit bekennt er sich auch dazu, dass die privilegierte Stellung seiner Familie ihm einige Vorzüge ermöglichte, Vorzüge, die andere, weniger privilegierte Mitmenschen nicht hatten.

Er selbst positioniert sich aufgrund der Erfahrungen als „Glückskind“, wobei er gleichzeitig sagt, dass er wohl nicht nur in der DDR ein „Glückskind“ gewesen sei, sondern „wahrscheinlich im Westen auch“. Mit entsprechender Anpassung ist es aus seiner Sicht also möglich, in beiden Gesellschaftssystemen gut leben zu können. Wieder suggeriert er eine implizite Gleichsetzung, die das herrschaftspolitische

Leben in der DDR verharmlost und damit als ein dem Westen gleichwertiges legitimiert. Deutlich wird, dass er auch hier nostalgisch verklärend auf seine eigene Kindheit und Jugend in der DDR zurückblickt, ohne auch nur einen Moment missen zu wollen. Er habe vielfältige Erfahrungen sammeln können, sei es im Ferienlager oder den jährlichen Sommerurlauben im sozialistischen Ausland.

4.3.8 Zusammenfassung der Positionierung von Markus Werner

Fassen wir die Ergebnisse der Analyse zusammen: Markus Werner präsentiert sich als jemand, der die DDR von einem aus seiner Sicht ausschließlich negativen Diskurs, wie er ihn in der Gegenwart wahrnimmt, freisprechen möchte. Er beschreibt die DDR als einen fortschrittlichen Staat mit demokratischen Grundzügen, ohne Redeverbot, in dem Veränderungen von unten möglich gewesen seien. Seine Darstellungsweise entspricht einer die ideologische Ausrichtung der DDR ignorierenden Präsentation.

Um seine Position zu markieren, verfährt er immer wieder in ähnlichen Artikulationsmustern, die, wie auch bei Gerd Schulz (vgl. hierzu Kap. 4.2.8), dem des formativistischen Modells der Schlussfolgerung entsprechen (White 1986, S. 85 f.), aber ganz anders als Schulz die Besonderung seiner Person nicht in der ab den Jugendtagen sich durchsetzenden Kritik am sozialistischen Staat sieht, sondern darin, als Kind einer im Rechenzentrum des ZKs arbeitenden Mutter gedanklich im politischen Kern der DDR wirksam gewesen zu sein und damit zu einer Minderheit in den 1970er und 1980er Jahren gehört zu haben. Das in der Kindheit und Jugend Erlebte wird von ihm als Normalität gedeutet, das heute im öffentlichen Diskurs als Abweichung markiert wird, gegen das man sich argumentativ behaupten muss. Darüber hinaus wird die DDR beständig aufgewertet und die Gegenwart abgewertet. Er sagt, er und seine Familie hätten zu DDR-Zeiten „nie das Gesamtsystem in Frage gestellt“, er habe „in alle Richtungen Fragen stellen“ dürfen. Heutzutage habe er manchmal das Gefühl, „dass man hier weniger Fragen stellen darf“. Ungefragt streitet er ab, zu einem „nicht selbstständig denkenden äh (.) äh Sozialismusmenschen“ erzogen und indoktriniert worden zu sein. Für ihn war zu DDR-Zeiten alles „so selbstverständlich“ und „unkompliziert“, es haben sich „auch ganz wenige Leute Sorgen gemacht“. Es gab eine aus seiner Sicht Sicherheit gebende Ordnung innerhalb der DDR. Er widerspricht im medialen Diskurs artikulierten Negativbewertungen der DDR. Mit erschreckend wenig Einfühlungsvermögen streitet er von Zeitzeug:innen benannte Traumatisierungsmomente aus der Wochenbetreuung im Krippen- und Kindergartenalter ab. In einer stereotypen Gegenüberstellung der Lehrkräfte früher und heute, in denen die Lehrkräfte früher als Respektspersonen wahrgenommen wurden, man heute aber „jeden Scheiß sich erklagen“ könne, verstärkt er sein Positivbild von der DDR.

In seinen Erinnerungen geht er kaum ins Detail, artikuliert sich vorwiegend im beschreibenden, argumentativen und rechtfertigenden Modus. Dabei verschleiert er die ideologischen und politischen Dimensionen der DDR, in die er fest verwoben war, um die DDR als eine ganz normale, im Grunde positiv zu evaluierende und bessere Gesellschaft darzustellen als es die aktuelle ist.

Schon in seiner Stegreiferzählung nehmen die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen seiner Kindheit und Jugend einen beachtlichen Stellenwert ein, ohne dass sie inhaltlich im Detail erinnert werden. Wichtiger ist ihm die Darstellung der rahmenden Bedingungen seines Aufwachsens, wobei er seine frühe Selbstständigkeit und die für selbstverständlich gehaltene Einordnung ins System hervorhebt. Politische Schwerpunkte, wie die Möglichkeiten, sich im Staatsbürgerkundeunterricht über den Westen zu informieren oder in Politikstunden kritisch konstruktiv über politische Entwicklungen zu diskutieren, nimmt er als positive Aspekte der DDR-Bildung wahr. Im Nachfrageteil wird sein Ton argumentativer und er bemüht sich verstärkt, die DDR im Abgleich mit der Bundesrepublik der Nachwendejahre als positiven und damit zu legitimierenden Staat darzustellen.

Werner entwirft für sich ein Bild von einem angepassten, systemtreuen Kind und Jugendlichen, das aufgrund der Vollerwerbstätigkeit seiner Mutter früh zur Selbstständigkeit erzogen wurde, früh Verantwortung übernahm und das sozialistische System auch im Sinne einer gesellschaftlichen Verbesserung von unten unterstützte. Die Erwachsenen werden von ihm als Autoritätspersonen dargestellt, die die Verantwortung für die Erziehung und Bildung der Kinder trugen, ihnen aber viele Freiheiten ermöglichten. Werte wie Geschlechtergerechtigkeit, die frühe Selbstständigkeit der Kinder wie auch die Möglichkeit politischer Meinungsbildung werden von ihm betont.

Sich selbst und seine Familie ordnet er als nicht der Durchschnittsbevölkerung angehörige Gesellschaftsmitglieder ein. Ihm ist durchaus bewusst, dass die Eltern vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Positionen im Zentralkomitee und dem Ministerium für Volksbildung im Kern der DDR-Gesellschaft aktiv waren und von der Ausrichtung der DDR überzeugt waren. Sie werden als systemloyal und politisch-ideologisch linientreu charakterisiert. Er geht nicht davon aus, mit den Erinnerungen an seine Kindheit und Jugend ein für die DDR repräsentatives Bild des Aufwachsens in der DDR zu zeichnen, sondern ein von der Allgemeinheit eher abweichendes.

Er betont zwar, dass seine Familie seit seinem siebten Lebensjahr, aufgrund der alleinerziehenden Mutter, finanziell eingeschränkt war. Dennoch erhielt er durch die systemunterstützende Position seiner Eltern verschiedene Privilegien. Aufgrund der beruflichen Stellung der Eltern und den daraus hervorgehenden Beziehungen profitierte er von Privilegien wie der Teilnahme an AG-Angeboten im neu gegründeten Pionierpalast und kostengünstigen Reisen ins sozialistische Ausland. Werner hebt hervor, gerade wegen der familiären Positionen und Einstellungen nichts vermisst zu haben.

Das Bildungssystem der DDR wird von Werner als der Gegenwart überlegen dargestellt, auch wenn er einige Einschränkungen macht. Die frühkindliche Betreuung wird als nicht in Frage zu stellende Normalität charakterisiert, als fortschrittlich und modern verteidigt. Die Schule wird entideologisierend als noch Anforderungen stellende, um umfassende Grundbildung bemühte Institution präsentiert, in der (politische) Bildung geschätzt wurde.

Zwar meint er, dass die Entscheidung, ihn nach der 2. Klasse auf die Russischschule zu schicken, seinen „Leistungen nicht wirklich gutgetan“ habe, auch an seinem Selbstbild gekratzt habe, insgesamt bewertet er die Schule, die er besuchte, aber als „super Schule“. Sie habe den Schüler:innen neben Fachwissen auch Werte wie Disziplin und Respekt vermittelt und für demokratische Entfaltungsmöglichkeiten gesorgt. Die Lehrkräfte werden – neben einer nicht durchsetzungsstarken Lehrkraft, die aber als abweichende Ausnahme präsentiert wird – als respektierte Autoritätspersonen dargestellt. In der Beschreibung des Unterrichts wird aktiv eine Ideologisierung im Sinne des Sozialismus abgestritten, gesagt, dass man in einem hochwertigen, fachlich orientierten Unterricht in dafür passenden Fachräumen um eine umfassende Grundbildung bemüht war. Insbesondere der Staatsbürgerkundeunterricht und die Politikstunden seiner Jugendtage werden von Werner positiv hervorgehoben, konnten im Staatsbürgerkundeunterricht doch Fakten über den ihn interessierenden Westen gelernt und in den Politikstunden offen verschiedene Meinungen zu politisch brisanten Themen artikuliert werden. Dass dies im Sinne der in den Sozialismus und seine Ziele einordnenden Perspektive geschah, wird von ihm – vermutlich bewusst – verschwiegen.

Darüber hinaus akzentuiert Markus Werner, dass die Pioniere und die FDJ wertvolle, kostengünstige Sport- und Bildungsangebote bereithielten, die Struktur und sinnvolle Beschäftigung ermöglichten, die „förderlich [...] für die Gesellschaft“ waren. Auch das Ferienlager wird positiv evaluiert. Er habe „immer irgendwie tolle Sachen“ erlebt, die er zwar mit dem Verweis auf Heimweh im ersten Ferienlagerbesuch und einem erlebten Liebeskummer auch relativiert, mit weiterführenden Positivbeschreibungen über Natur- und Bastelerlebnisse, dem Austausch mit Kindern aus Westdeutschland, Sicherheit gebender Strukturen und Sorglosigkeit für die Eltern aber v.a. positiv konnotiert. Auch sagt er mit „Stolz“ Pionier gewesen zu sein, dass er es „nie blöd“ und „auch nicht schlimm“ fand z.B. das FDJ-Hemd zu tragen oder am Fahnenappell teilzunehmen. Damit bekennt er sich vollumfänglich und ohne davon Abstand zu nehmen zur vom Staat vorgegebenen Unterordnung.

Er sieht sich als „Glückskind“ der DDR, das eine sorglose und sichere Kindheit und Jugend hatte. Diese Überzeugung leitet ihn dazu, die DDR zu verklären und Gegenarrative zum öffentlichen Diskurs zu konstruieren, die die DDR in einem positiven Licht erscheinen lassen. Werner streitet ab, indoktriniert worden zu sein und präsentiert die DDR als demokratische Gesellschaftsordnung, die er als besser und sicherer empfindet als die heutige Bundesrepublik. Bis heute

nimmt er keinen Abstand von den ihm zu DDR-Zeiten vermittelten sozialistischen Werten. Er verharmlost die politische Indoktrination, stellt die politische Bildung zu DDR-Zeiten mit der heutigen gleich und überhöht in seinen Artikulationen Möglichkeiten der Meinungsfreiheit und politischen Mitsprache.

Damit entspricht seine Haltung zur DDR nicht dem der von Ahbe und Gries (2007) charakterisierten „engrenzten“ oder von Lindner (1996, 2003) als „distanziert“ gezeichneten Generation. Er artikuliert sich und sein Bild von sich als Kind und Jugendlichen als vom System Überzeugten. Was er erfuhr, war die aus seiner Sicht bessere, weil sorglosere und sicherere Kindheit und Jugend, die ihm seinen (Bildungs-)Weg ermöglichten. Er ist davon überzeugt, dass er, seine Familie und der Staat zur Verbesserung der Gesellschaft beitrugen: alles, was getan wurde dann auch vom Wunsch umtrieben war, die Gesellschaft zu verbessern. Das ist nicht nur mit „Konformität zum Staat“ gleichzusetzen, wie es von Lindner für eine parallel zur „distanzierten Generation“ existierende Milieuschicht diagnostiziert wird, sondern beschreibt eine grundlegende Überzeugung.

In seinen Erinnerungen arbeitet er mit Gegennarrativen zum öffentlichen Diskurs der Abwertung und Politisierung der staatlichen Institutionen. Er will die DDR in einem guten Licht dastehen lassen, legitimieren und vom Diktaturgedächtnis freisprechen. Das macht er, indem er Momente der gerichteten Politisierung ausblendet, gegen das öffentliche Erinnern anredet und die besonderen Privilegien, die seine Familie hatte und nutzte, in den Mittelpunkt rückt. Müsste man es auf einen Punkt bringen, ist die Form seines Erinnerns eine, die man ähnlich wie bei Christa Müller als „Legitimationsgedächtnis“ beschreiben könnte, das aber wesentlich stärker als bei Christa Müller politisiert erzählt wird. Er legitimiert das System, indem er das, was er erzählt, so von ideologischen Aspekten befreit, als wäre er in einem demokratischen Staat aufgewachsen, einem Staat, der ihm (politische) Bildung ermöglichte, die ihn zu einem selbstständig denkenden Menschen erzog, der frei von jeglichen Beschränkungen denken und leben konnte, gut strukturierte Freizeitangebote bei den Pionieren, in der FDJ und im Ferienlager bereithielt, die kostengünstig und damit sozial waren u.a.m.

4.4 Torsten Bergner (*1965) – Erinnerungen eines Christen

Zum *Interviewsetting*: Torsten Bergner, zum Zeitpunkt des Interviews Pfarrer einer kleinen Gemeinde, bot per Mail seine Bereitschaft zum Interview an. Ohne näher auf Details seiner Biografie einzugehen, schrieb er: „wenn Sie auf meine Erfahrungen zurückgreifen möchten, stehe ich gerne für ein Interview zur Verfügung. Soll man Näheres über die forschungsleitende Fragestellung wissen oder nicht?“ Anders als viele anderen Interviewten schrieb er also – ähnlich wie Markus Werner – nicht, wann und wo er geboren wurde, sondern erklärte nur seine Bereitschaft zum

Interview und stellte die Frage, ob er frei erzählen soll oder sich an einer konkreten forschungsleitenden Fragestellung abarbeiten soll. Damit bot er an, sich in den Dienst der Wissenschaft zu stellen, ohne per Mail viel von sich Preis zu geben.

Da er auch seine Telefonnummer angab, wurde er angerufen und ein Termin für ein persönliches Gespräch bei ihm in seinem Gemeindehaus ausgemacht. Dort angekommen, setzten wir uns nach gemeinsamer Begrüßung in einen kleineren Seminarraum, in dem Kaffee bereitgestellt war. Torsten Bergner schilderte in dem 160 Minuten langen Interview in ausführlichen, sich selbst in eine lange Familientradition einordnenden Erzählungen seine Erinnerungen an seine Kindheit und Jugend. Hierbei machte er den Eindruck eines sehr versierten Erzählers, der der Interviewpartnerin mit seinen Narrativen ein pointiertes Bild über das Leben innerhalb einer christlich geprägten Familie in der DDR vermitteln will und sich darüber hinaus mit der DDR-Geschichte auseinandersetzen möchte. Wie er sich zu den Institutionen seiner Kindheit und Jugend positionierte, ist Thema der nun folgenden Ausführungen. Zunächst wird, wie auch bei den anderen, der Lebensweg von Torsten Bergner vorgestellt, die Stegreiferzählung analysiert und anschließend seine Positionierungspraktiken zur eigenen Familie interpretiert, ehe auf seine Erzählungen rund um die Institutionen seiner Kindheit und Jugend eingegangen wird.

4.4.1 Biografische Skizze

Torsten Bergner ist zum Zeitpunkt des Interviews 55 Jahre alt. 1965 wurde er als ältestes von drei Kindern in einer Stadt im Harz geboren. Er stammt aus einer evangelisch geprägten Familie. Seine Mutter war zum Zeitpunkt seiner Geburt 30 Jahre alt, sein Vater 25 Jahre. Die Mutter ist fünf Jahre älter als der Vater. Damit liegt bei den Eltern ein ungewöhnlich gekreuzter Altersunterschied vor, was auf ein ggf. weniger konservatives Familienmodell hinweist und der Mutter eine stärkere Agency gibt.

Beide Eltern haben Abitur. Die Mutter arbeitete mit einer Fachschulausbildung als Bibliothekarin und der Vater als Veterinärmediziner. Die Mutter war damit eine geisteswissenschaftlich ausgebildete Fachangestellte, deren Ausbildung zu DDR-Zeiten fast dem Studium gleichgestellt war und der Vater arbeitete in einer klassischen Profession als Veterinärmediziner, sodass ihm eine zentrale Rolle in der Agrarwirtschaft zukam.

Als Torsten Bergner ein halbes Jahr alt war, zogen seine Eltern in eine kleine Ortschaft an der Ostsee. Ein Jahr später erhielt die Familie eine Wohnung in einem Neubaugebiet in der Lausitz. 1968 kam der Bruder von Torsten Bergner zur Welt, 1975 seine Schwester. Als Torsten Bergner zwölf Jahre alt war, zog die Familie wieder an die Ostsee, diesmal in ein Fachwerkhaus mit Schilfrohrdach auf dem Land. Damit war die Kindheit von Torsten Bergner von verhältnismäßig vielen Umzügen

geprägt. Die Familie scheint regional weniger gebunden, das Leben der Familienmitglieder dann ggf. stärker auf die Familie, statt die Außenwelt orientiert.

Torsten Bergner wurde bis zu seinem vierten Lebensjahr, anders als viele Kinder seines Jahrgangs, die in der DDR aufwuchsen, von seiner Mutter zu Hause betreut und ging nicht in die Kinderkrippe. 1969 bis 1972 ging er dann in einen evangelisch geprägten Kindergarten, was ebenfalls als Besonderheit zu charakterisieren ist, waren doch die meisten Kindergärten während Bergner im Kindergartenalter war in der DDR non-konfessionelle, staatlich geführte Einrichtungen (Berger 2015). 1972 wurde er in der Lausitz in eine POS eingeschult. Als er in der fünften Klasse war, wechselte er umzugsbedingt in eine andere POS und besuchte dann bis zu seinem 10te-Klassenabschluss jene Schule an der Ostsee. Anders als viele Kinder seiner Generation trat er nicht bei den Pionieren ein. Nach der Konfirmation und Jugendweihe wurde er aber FDJ-Mitglied.

Nach seinem Schulabschluss machte er eine Ausbildung zum Bautischler, legte dann eine Sonderreifeprüfung ab, um Theologie studieren zu können. Zwischen 1985 und 1986 war er Bausoldat, ein für viele christlich Geprägte innerhalb der DDR zu absolvierender Ersatzdienst zur NVA. Als Bausoldat konnte er den Dienst an der Waffe verwehren. 1986 erhielt er einen Studienplatz für Theologie, studiert bis 1994, begann eine Promotion, die er aber nicht zu Ende brachte. 1997 ging er ins Vikariat, den praktischen Vorbereitungsdienst für evangelische Pfarrer, den er 1999 abschloss. Im Anschluss daran erhielt er seine erste Pfarrstelle. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Torsten Berger evangelischer Pfarrer und Gemeindeleiter in einer kleineren Gemeinde.

Die biografischen Daten machen deutlich, dass für Torsten Bergner und seine Familie der christliche Glauben wichtig ist. Das steht dem atheistisch geprägten Weltbild der DDR entgegen. Anders als bei Markus Werner ist davon auszugehen, dass Torsten Bergner, wie für die „entgrenzte“ bzw. „distanzierte Generation“ typisch, in einer Art „Doppelwelt“ lebte. Es ist zu vermuten, dass er der Weltsicht des Staates ablehnend gegenüberstand und sich stark an der Familie, den Freunden und der medial vermittelten westlichen Kultur orientierte (Ahbe/Gries 2007, S. 58 f.; Lindner 2003, S. 210). Was für eine Sicht Torsten Bergner auf die Position seiner Familie in der DDR sowie die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen seiner Kindheit und Jugend hat, wie er sie beschreibt, was ihm wichtig ist zu thematisieren, ist Thema der nun folgenden Ausführungen. Beginnen wir zur Analyse dessen, wie auch bei den anderen näher Untersuchten, zunächst mit seiner Stegreiferzählung, die eine besondere ist.

4.4.2 Segmentierung der Stegreiferzählung

Die Stegreiferzählung von Torsten Bergner ist bei einer Gesamtlänge des Interviews von insgesamt ca. 160 Minuten mit einer Länge von ca. 70 Minuten recht

ausführlich. Sie trägt vorwiegend beschreibende und erzählerische Aspekte in sich. In der nachfolgenden Tabelle⁴⁴ wird deutlich, wie sie aufgebaut ist.

Zeile	Erzählform	Inhalt
48–71	Beschreibung	Darstellung einer bei den Urgroßeltern anfangenden Milieu- charakterisierung und Beschreibung des väterlichen Familienzweigs als kleinbürgerliche Familie mit dem Verweis auf eigene Besuche bei den Verwandten
71–86	Beschreibung	Autofahrten zu den Großeltern, die bei der Plattenbausiedlung, in der er aufwuchs startet, durch „apokalyptische Landschaften“, geprägt durch den Tagebau führt und mit katholisch geprägten sorbischen Einflüssen einhergeht
86–105	Beschreibung	Großmutter, wohnhaft in einer kleineren, traditionsreichen Stadt in Sachsen, starke, eigenständige, unabhängige Frau mit Westkontakten
105–113	Beschreibung	Garten der Urgroßmutter als Versorgungsgrundlage in der Nachkriegszeit und Wohlfühlort innerhalb seiner Kindheit
113–117	Beschreibung	Geschwisterkonstellation
117–166	Beschreibung	Darstellung einer bei den Urgroßeltern anfangenden Milieu- charakterisierung und Beschreibung des mütterlichen Familienzweigs als großbürgerliche, preußisch-pommerische Beamten- und Pfarrfamilie, Präsentation der „Omi“ als starke Frau
166–179	Beschreibung	Verdichtete Gegenüberstellung der beiden Familienmilieus, Betonung der Bedeutung von Bildung im elterlichen Haushalt; Selbstpräsentation als einer, der eher nach der mütterlichen Seite hin orientiert war und der Bruder eher nach der väterlichen
179–190	Beschreibung	Erinnerung an die Baustelle der Plattenbausiedlung in der Lausitz, in die die Familie zog, Lärm und beengte Wohnung
190–204	Beschreibung	Erinnerungen an unbeschwerte Abenteuerspiele mit anderen Kindern der Plattenbausiedlung im Freien
205–229	Erzählung	Abenteuerliche erste eigenständige Fahrt zum evangelischen Kinder- garten, noch bevor Bergner offizieller Teil des Kindergartens wurde, nach Streit in der Kinderclique
229–240	Erzählung	Selbstbeschreibung als Rabauken anhand einer Erzählung zu einer ein- geschlagenen Scheibe einer Baustellenbaracke mit ernster Verletzung
241–256	Beschreibung	Begründung des Besuchs des evangelischen Kindergartens mit der verhältnismäßig antikommunistischen Haltung der Eltern, Beschreibung des oppositionell geprägten Freundeskreises der Eltern

44 Die Darstellung beginnt mit dem von Torsten Bergner gesetzten Einstieg in seine Stegreif-
erzählung. Ihm vorangestellt war die Erzählaufforderung, wenn möglich, in chronologi-
scher Reihenfolge „sehr sehr frei zu erzählen“, wie die „Kindheit und Jugend“ von Torsten
Bergner „war“ (Z. 10–11), wie er sich an seine „Kindheit, Jugend, Familie, institutionelle
Betreuung [...] die Freizeiterfahrung und ähnliches mehr erinnert“ (Z. 15–18). Die Er-
zählaufforderung wird von ihm zunächst zurückgestellt. Erst einmal wünscht er eine Klä-
rung der Forschungsfragen, der Rahmenbedingungen zum Interview, ehe er mit seiner
Stegreiferzählung beginnt. Zu Beginn des Interviews macht er also eher den Eindruck,
mehr im wissenschaftlichen Austausch über die DDR sprechen zu wollen als über seine
Erfahrungen innerhalb der DDR als Kind und Jugendlicher.

257–261	Beschreibung	Thematisierung oppositionellen Verhaltens in der Schulzeit
261–277	Erzählung	Provokation durch Nazisymbole und pädagogische Intervention durch einen von der Lehrerin in die Schule geladenen Zeitzeugen
277–285	Erzählung	Verbrennen von Büchern mit Nazisymbolik durch Vater aus Angst vor Hausdurchsuchung wegen schulischer Provokation des Sohnes
285–315	Erzählung	Schulische Demütigung durch Lehrkraft wegen Besuchs des Faches Christenlehre und daraus resultierendes verstärktes oppositionelles Verhalten über die Schulzeit hinweg
315–328	Beschreibung	Bruder eher angepasst und gemeinschaftsorientiert, Mitglied bei den Pionieren, Besuch des staatlichen Kindergartens und der Kinderkrippe durch den Bruder
328–349	Argumentation	Gegenüberstellung des staatlichen und evangelischen Kindergartens
350–386	Erzählung	Umzug aus der Lausitz an die Ostsee, raus aus beengter Platte, rein ins Bauernhaus mit Garten, Idyll und Freiheit
387–437	Beschreibung	Kirchliches Umfeld/Jugendarbeit als Raum des freiheitlichen Austausches und der Solidarität in Opposition zum System und zur FDJ
437–451	Beschreibung	Bildungsschub durch Kinderchor und akademisch geprägtes Kirchenumfeld in einer Stadt an der Ostsee
451–481	Erzählung	Von Bergner angeführter Widerstand gegen vermeintlich fakultativen Wehrunterricht, Drohung des Entzugs des Sorgerechts, Verteidigung des offenen Tragens des Kugelkreuzes in der Schule
481–508	Erzählung	Zunächst negative Reaktionen der Mitschüler nach Schulwechsel, weil Erzähler nicht bei den Pionieren war, später Solidarität der Mitschüler bei oppositionellem Verhalten
508–510	Beschreibung	Bruder zeigt eher systemkonformes Verhalten
510–524	Erzählung	Teilnahme an der Jugendweihe in Hoffnung auf Aufnahme in die EOS, ohne dass es geklappt hat
524–536	Beschreibung	Beeinflussung der Eltern durch Kantor, der die Jugendweihe nicht als atheistisch begreift, sondern als Loyalitätserklärung zum Staat
536–550	Beschreibung	innerkirchliche Diskussion um Positionierung der Kirche im statt gegen den Staat mit historischen Bezügen, Gewissensfrage
550–557	Argumentation	Eigene Standortbestimmung zwischen Totalopposition und situativer Anpassung unter Beeinflussung durch Kirchendiskussion und Eltern
557–571	Beschreibung	Ausbildung zum Bautischler nach der 10. Klasse, erstmaliger Kontakt mit Arbeitern, der als positiv charakterisiert wird
572–589	Beschreibung	Ehrenamtliche Arbeit in der kirchlichen Jugendarbeit, die als Demokratiebildung charakterisiert wird
589–622	Erzählung	Nach Ausbildung Ablegen der Sonderreifeprüfung und des Wehrdienstes als Bausoldat, um Voraussetzung für Theologiestudium zu bekommen
622–641	Argumentation	Für Auszubildende zwingende vormilitärische Ausbildung bei der GST ⁴⁵ ; dabei Übung an der Eskaladierwand, die mit der im Jugendwerkhof Torgau gleichgesetzt wird, um sie als Symbol der Ohnmacht gegenüber der Staatsgewalt zu charakterisieren

45 GST ist die Abkürzung für „Gesellschaft für Sport und Technik“. Es war dem Wörterbuch „Sprache in der DDR“ folgend eine „Massenorganisation für die vormilitärische und wehrsportliche Ausbildung der Jugendlichen, die auch Bestandteil des allgemeinen Lehrplans

641–664	Beschreibung	Oppositionelles Verhalten durch Singen von John-Lennon-Liedern, das nachlässige Tragen der Uniform und Arbeitsverweigerung im GST-Lager, Solidarität durch andere, erfolglose Androhung der Konsequenz, ihn aus der Lehre zu schmeißen, Unterstützung durch Kirche
664–700	Beschreibung	Bedrohungsgefühl während der Armeezeit durch militärischen Strafvollzug in Schwedt
700–724	Beschreibung	Eigene Wehrdienstzeit als kasernierter Bausoldat
724–740	Erzählung	Theologiestudium mit Reservisten-Ausbildung für NVAler, für ihn als ehemaligen Bausoldaten Zivilverteidigungslager gemeinsam mit Frauen, Mitbegründung eines Studentenrats in Ablehnung der politischen Bildung während des Auflöseprozesses der DDR
740–805	Erzählung	Herbst '89: Gründung einer unabhängigen Studentenvertretung, Teilnahme an Demonstrationen, Streik zur Abschaffung des Pflichtstudiums Marxismus-Leninismus – dafür Studium Generalis, weitere politische Arbeit, Hausbesetzung, '88 Geburt der Tochter, weiteres Studium mit Gastaufenthalt in zwei Städten in Westdeutschland
805–849	Erzählung	Studium der Soziologie in zwei ostdeutschen (Universitäts-)Städten, Versuch einer Promotion über die Rolle der Kirche in DDR (Kirche in der Diktatur), finanzielle Krise der Kirche in Ost und West, zu viele Theologen als Ursache für das Scheitern der Promotion und den Eintritt in den Kirchendienst angeführt

In der Segmentierung der Stegreiferzählung von Torsten Bergner wird deutlich, dass er im Sinne einer chronologischen Erzählung die Geschichte seiner Kindheit und Jugend als eine durch das kirchliche Milieu orientierte Geschichte erzählt. Die Erzählung ist mit 48 Prozent überwiegend im beschreibenden, mit 40 Prozent im erzählenden und zwölf Prozent im argumentativen Stil gehalten. Die Geschichte zeichnet sich durch die tiefe Verwurzelung der Kernfamilie in einem kirchlich geprägten Umfeld aus. Sie beginnt mit einer ungewöhnlich ausführlichen, zwölf Minuten anhaltenden Charakterisierung seines Familienmilieus, das bei seinen Urgroßeltern väterlicherseits einsteigt und darauffolgend das Familienmilieu der mütterlichen Linie nachzeichnet. Torsten Bergner erzählt also nicht nur seine eigene Geschichte, sondern eine weit über das Leben in der DDR hinausreichende Familiengeschichte, um sich darin zu positionieren und damit die Besonderheit seiner familiären Konstellation deutlich zu machen. Jene Erzählung geht dann über in erste eigene Kindheitserinnerungen an das Aufwachsen in einer sich noch im Bau befindlichen Plattenbausiedlung und an den Besuch eines evangelischen Kindergartens. Sie thematisiert den familiären Umzug von der Lausitz an die Ostsee,

war, denn männliche Lehrlinge, Abiturienten und Studenten waren gezwungen einen mehrwöchigen vormilitärischen Lehrgang (Mädchen eine Zivilverteidigung) zu absolvieren. Eine Mitgliedschaft in dieser Gesellschaft war damit nicht verbunden. Mitglieder waren vor allem solche Jugendlichen, die sich zu einer längeren Laufbahn bei der NVA verpflichten wollten und hier eine vorbereitende Ausbildung erhielten. Sie war insofern einzigartig, als kostenlos der Führerschein für Motorrad und LKW erworben und überhaupt nur hier Fallschirmspringen und Segelfliegen betrieben werden konnte.“ (Wolf 2020, S. 83)

beschreibt schulische Diskriminierungs- und Demütigungserfahrungen, die er aufgrund seiner Religiosität erleben musste. Sie thematisiert seine Sozialisation im kirchlichen Umfeld, die sich entwickelnde oppositionelle Verteidigung christlicher Werte innerhalb der Schule, aber auch eigene Anpassungszwänge, die ihn zur Teilnahme bei der Jugendweihe, zur Ausbildung als Bautischler und zum Wehrdienst als Bausoldat zwingen und mündet schließlich in Erinnerungen an sein Theologiestudium und dem Versuch der Promotion in der Nachwendezeit.

Torsten Bergner schildert das Aufwachsen im kirchlichen Milieu als ihn Halt und Orientierung gebend. Schon im Kindergarten wird er durch die Kirche sozialisiert, während seiner Schulzeit singt er im Kinderchor und ab der Lehre engagiert er sich in der kirchlichen Jugendarbeit. Er erzählt davon, wie er in der Schule Diskriminierungserfahrungen machte, Abwertungserfahrungen erlebte und sich aus dieser Unterdrückungserfahrung über die Zeit zu einer eigenständig, oppositionell denkenden und handelnden Persönlichkeit entwickelt, die aktiv gegen die staatliche Unterdrückung vorgeht. Während sein Bruder, der von ihm im Vergleich als angepasst und gruppenorientiert präsentiert wird, eher den staatlichen Erwartungen entspricht und als darunter leidend dargestellt wird, positioniert sich der Erzähler bewusst gegen diese Anpassung. Er berichtet davon, wie sein Bedürfnis nach Unabhängigkeit und eigenem, kirchlich orientiertem Denken im Laufe seines Heranwachsens immer stärker wird und ihn die Solidarität und Gemeinschaft, die er in der Kirche erfährt, in seinem Widerstand stärkt und seine Überzeugungen bestätigt.

Die Schule erinnert er nicht als Ort der Bildung, sondern als einen Ort der Einschüchterung und Erniedrigung, an dem er jedoch auch Unterstützung durch seine Mitschüler erfährt. Diese Solidarität bestärkt ihn, wie er ausführt, in seiner Rolle als Anführer und diskriminierend betitelten „Rädelsführer“ gegen die staatlichen Lenkungsversuche. Die Kirche und das akademische Umfeld innerhalb der Kirche hingegen bieten ihm seiner Erzählung nach echte Bildungserfahrungen. Er erzählt davon, wie es ihm trotz der staatlichen Repressionen gelingt, sich eine gewisse Freiheit zu bewahren, die es ihm ermöglicht, seine Opposition weiter zu verfolgen. Zwar berichtet er davon, dass er sich gelegentlich anpassen musste – etwa durch die Teilnahme an der Jugendweihe oder den Wehrdienst als Bausoldat – doch tat er dies seiner Erinnerung nach nur aus strategischen Gründen, um seine Zukunftsplanung nicht zu gefährden. Er meint, nach und nach gemerkt zu haben „dass es auch unmöglich ist, in diesem System komplett dagegen zu sein“ (Z. 553). Damit positioniert er sich als einer, der zwar nicht für den sozialistischen Staat votierte, aber auch mit nur gewissen Anpassungsleistungen im sozialistischen Staat seinen Weg gehen konnte, den er bis heute innerhalb der Kirche verortet.

Der von ihm hervorgebrachte Bezugsrahmen ist der eines religiös geprägten Menschen, der die von ihm erlebte, kirchliche gebundene Freiheit mit den Zwängen des Staates in einen Vergleich setzt, die in und durch die Kirche erlebten Bildungserfahrungen aufwertet und die staatlichen im Sinne eines

Militarisierungsnarrativs abwertet. Kann er in seinen Beschreibungen nicht auf eigene Erfahrungen zurückgreifen, nutzt er die seines Bruders, um darüber die aus seiner Sicht indoktrinierenden Zwänge, denen Kinder und Jugendliche in staatlichen Institutionen ausgesetzt waren, zu belegen. Die Erzählungen von Torsten Bergner über seine Kindheits- und Jugenderfahrungen sind damit Beispiele für eine kirchliche Oppositionsgeschichte innerhalb der DDR, mit der sich Bergner als Gegner des Systems positioniert. Der Schwerpunkt seiner Erzählung liegt auf der Gegenüberstellung negativer schulischer Erfahrungen mit den von ihm als positiv erlebten Erfahrungen im kirchlichen Umfeld.

Um seine Positionierungen über das gesamte Interview hinweg besser nachvollziehen zu können, wird im Folgenden eingehend untersucht, wie er seine Familie charakterisiert und wie er die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen thematisiert.

4.4.3 Erinnerungen an die Familie

Wie über die Segmentierungsanalyse deutlich wurde, positioniert Torsten Bergner seine Kernfamilie als eine in kirchlicher Opposition zum Staat. Bevor er dies jedoch genauer ausführt, beginnt er seine Erzählung mit einer weit ausschweifenden Familienbiografie, die bis in die Erzählungen von Geschichten über seine Urgroßeltern hineinreicht. In die Erzählung zu seinen Erinnerungen an die Kindheit und Jugend innerhalb der DDR steigt er mit folgenden Worten ein:

Ja, womit beginnt es eigentlich? Also es beginnt eigentlich mit meinen beiden Elternhäusern, meine Geschichte, mhm, die beide seh- sehr unterschiedlich sind. (Z. 48–50)

Sein Einstieg in seine Erzählung beginnt also mit einer biografischen Präambel, einer selbstreflexiven Rückvergewisserung und der Suche nach dem Ursprung seiner eigenen Biografie. Es geht ihm darum, einen Zusammenhang zwischen sich und der Geschichte seiner Vorfahren herzustellen. Durch die Wortwahl betont er, dass seine eigene Geschichte mit einer weiten Vorläufergeschichte beginnt, die ihn zu dem gemacht hat, was er ist. Für ihn sind als erstes nicht – wie für andere – das eigene Geburtsjahr und der Geburtsort wie die darauffolgenden Erzählungen rund um das eigene Leben erzählenswert, sondern viel mehr das in die weite Familiengeschichte hineinreichende Umfeld, in deren Tradition er aufwächst und von dem er sozialisiert wird.

Bei ihm stehen sich die „Elternhäuser“, wie er in dem Eingangsstatement betont, diametral gegenüber. Mit jener Setzung grenzt er sich von Familienkonstellationen ab, in denen die Elternhäuser sozialstrukturell und habituell ähnlich sind. Er markiert verschiedene Sozialisationsinstanzen und Anregungsmöglichkeiten, gleichzeitig aber auch sich wohlmöglich widersprechende Werte erfahren zu haben. Er selbst ist das

Produkt jener unterschiedlichen Elternhäuser mitsamt ihren Vorfahren und diese haben aus seiner Sicht – sonst würde er nicht so ausführlich über seine familiäre Herkunft sprechen – prägende Wirkung für ihn. Sie sind – so die dahinterstehende Annahme – für ihn eventuell viel entscheidender als andere Sozialisationsinstanzen, wie Lehrkräfte, Freunde oder die gesellschaftlichen Umstände in der DDR.

Nachdem er jene grundlegende Positionierung gesetzt hat, beginnt er mit einer ausschweifenden Erzählung rund um seine bis zu seinen Urgroßeltern reichenden Ahnengeschichte, die hier nicht im Detail nachgezeichnet werden kann und soll, würde das doch den Rahmen der Arbeit sprengen. Zu ihnen gehören väterlicherseits die Urgroßeltern, die aus der Oberlausitz kamen. Der Urgroßvater war vom Beruf Färber, die Urgroßmutter Köchin bei einem Grafen. Beide heirateten, weil, wie Bergner sagt, ein Kind unterwegs war. Bergner lernte seine Urgroßeltern in seiner Kindheit noch kennen. Sie lebten auf einem Bauernhof, bauten Gemüse an und züchteten Hühner. Die Kernfamilie besuchte sie häufiger. Von der Milieubeschreibung charakterisiert Torsten Bergner jenen Familienzweig wie folgt:

In diesem kleinbürgerlichen Verhältnis mh, ich sag mal, mh, also was, da zählte eigentlich Essen, da zählte körperliche Fitness, ja. Da zählte verwandtschaftliche Solidarität, ja. Das waren handwerkliche Fähigkeiten, musste man haben, man musste auch zu packen können, arbeiten können. (Z. 60–63)

Holzschnittartig malt er also ein Bild einer arbeiterlichen Milieuorientierung, die von ihm als kleinbürgerlich, mit ihnen eingeschriebenen eigenen Lebensweisen, Werten und Traditionen präsentiert wird. Es ist eine vergemeinschaftende Milieubeschreibung, deren wichtigsten Werte die kulinarische Versorgung, körperliche Arbeit und der familiäre Zusammenhalt sind.

Darüber hinaus erzählt er, dass er mit seinen Eltern und Geschwistern auch seine Oma, die Mutter des Vaters, die in der Nähe einer sächsischen Großstadt wohnte, besuchte. Sie war, weil ihr Mann im Krieg gefallen ist, zeitlebens alleinstehend, arbeitete als Chemielaborantin und zog zwei Söhne auf, ernährte sich häufig vom seitens der Urgroßmutter im heimischen Garten angebautem Gemüse.

Den Familienzweig seines Vaters stellt er der mütterlichen Linie gegenüber. Er sagt:

Die sind aus komplett anderem Holz geschnitzt (I: Mhm). Also das sind alles Beamte, Lehrer, Soldaten, Pfarrer, ja, Offiziere, äh, also des is so ne preußische Beamtendynastie, sag ich mal. Aber die, überwiegend Pfarrerei eigentlich (I: Mhm), also bis in die Steinzeit is das so ne Pfarrer-Sippe [...] und des [...] is dann so diese bisschen kühlere preußische Beamtenluft, aber mit ganz viel interessanten, äh, und auch- mit ganz viel Bildung natürlich auch, was weiß ich, sie kannte natürlich selbstverständlich Goethe rauf und runter (I: Mhm), und äh also n richtiges Bildungsbürgertum eigentlich, also im positiven Sinne. (Z. 119–123, Z. 169–173)

Die Lebensweisen, Traditionen und Werte in der Familie der Mutter werden als ganz andere charakterisiert als die in der Familie des Vaters. Die Familie der Mutter sei „aus komplett anderem Holz geschnitzt“. Sie hatten andere Berufszweige inne, Berufe des klassischen Bildungsbürgertums bzw. der traditionellen Beamtenelite. Es sind Berufe, die sich durch hohe soziale Stabilität auszeichnen, starke Orientierung an institutionellen Strukturen und hierarchischer Ordnung haben und zur Voraussetzung eher gehobene Bildungsabschlüsse haben. Es sind Berufe, die mit traditionellen Werten wie Pflichtbewusstsein, Dienst am Staat oder der Gemeinschaft einhergehen und mit einem relativ hohem ökonomischen und kulturellen Kapital verbunden werden. Es sind Berufe mit einem ausgeprägten Standesbewusstsein. Neben der Benennung von Beamten, Lehrern, Soldaten und Offizieren, ist es ihm wichtig, die berufliche Verwurzelung des mütterlichen Zweigs mit der Tätigkeit als Pfarrer in Verbindung zu bringen. Mit mehrfacher Wiederholung betont Bergner, dass einige seiner Verwandten sich in den kirchlichen Dienst stellten. Damit zeigt er auf, dass er an familiäre Traditionen aus dem mütterlichen Zweig anschloss, ist er doch selbst Pfarrer geworden. Insgesamt zeichnet Bergner mit der Charakterisierung des mütterlichen Zweigs eine bildungsbürgerliche Orientierung nach, bei dem Werte wie Bildung, kulturelles Bewusstsein, der intellektuelle und auch christlich geprägte Austausch seit Generationen wichtig sind. Er wird dem warmen Umfeld des anderen Familienzweigs gegenübergestellt.

In der Entgegensetzung beider Familienzweige scheint es, als würde Bergner aufweisen wollen, wie reichhaltig und lebendig der Erfahrungsschatz der eigenen Herkunftsfamilie ist. Er möchte darstellen, dass es nicht nur das auf die Kernfamilie beschränkte Umfeld ist, das ihn in seiner Kindheit und Jugend prägte, sondern die bis zu den Urgroßeltern reichende Generationsgeschichte, die stellvertretend für die deutsche Geschichte in all ihrer Vielseitigkeit steht: für arbeiterliche und bildungsbürgerliche Einstellungen; für Wärme, Nähe und Solidarität auf der einen Seite, aber auch für eine an Bildung gebundene, eher kühlere Orientierung auf der anderen Seite. Damit charakterisiert er sein familiäres Umfeld als vielfältige Anregungen bietendes.

Indem er sehr detailliert seine Ahnengeschichte erzählt, macht er deutlich, dass (seine) Geschichte mehr ist als nur der Fokus auf seine eigene Person und seine Aufwuchsbedingungen innerhalb der DDR, erzählt er doch eine umfassende, über die DDR-Geschichte hinausgehende Familiengeschichte. Die Familie wird als traditionsorientierte Gemeinschaft mit einem reichhaltigen, sich zwischen den Familienzweigen widersprechenden Erfahrungsschatz präsentiert. Sich selbst inszeniert er damit als einen, der auf Basis der unterschiedlichen Elternhäuser verschiedene Gesellschaftsschichten kennengelernt hat, weiß, worauf hier Wert gelegt wird. Er präsentiert sich als einer, der sich in verschiedenen Wertesystemen zurechtfinden kann und artikuliert gleichzeitig auch nicht das Produkt des Sozialismus, sondern das Produkt zweier sehr unterschiedlicher Elternhäuser zu sein.

Malt Torsten Bergner in seiner Einstiegs Erzählung das große und breite Bild der ihn prägenden Familientradition, wird darin seine Kernfamilie noch recht kurz thematisiert. Zwar erzählt er, dass sein Bruder sich eher in die Richtung des sächsischen und als kleinbürgerlich präsentierten Familienzweigs entwickelte, er als Erstgeborener sich hingegen eher in die Richtung des bildungsbürgerlichen Zweigs orientierte und dass v.a. seine Mutter bei ihm viel Wert auf Bildung legte. Jedoch wird seine Kernfamilie in den ersten Minuten des Interviews kaum thematisiert. Es ist eher das große und umfassende Bild deutscher Traditionsgeschichte, in das er sich verortet. Erst nachdem er jene Setzung machte, beginnt er in der Stegreiferzählung ausführlicher über seine Kernfamilie zu sprechen. Er beginnt mit der Beschreibung seiner Eltern und positioniert sie als:

von Anfang an, ich sach mal, verhältnismäßig antikommunistisch eingestellt (I: Mhm), äh und äh, also für sie war das alles klar. Meine Mutter hatte viele Freunde aus ihrem Studium, die eben politisch verfolgt wurden. Einige ham auch richtig gesessen im Knast, also ich hab sehr früh gehört von Geschichten aus dem politischen Knast da in [Name einer Stadt] und äh wir wussten ziemlich genau was in Hohenschönhausen vor sich geht, also äh einfach aus eigenen Erzählungen, die jetzt so im Umfeld so waren. (Z. 245–251)

Von ihrer Orientierung werden seine Eltern von ihm als „verhältnismäßig antikommunistisch eingestellt“ charakterisiert. Sie werden als Personen beschrieben, die sich selbst in einem Umfeld verorten, das zur Opposition des Landes gehörte. Bergner positioniert seine Eltern als gegen die Zielsetzung des Kommunismus eingestellte Personen, nutzt in seiner Beschreibung aber mit der Verwendung des Begriffs „verhältnismäßig“ einen Abtönungspartikel, der zwar die Richtung vorgibt, aber auch eine Relativierung beinhaltet. Eindeutig „antikommunistisch eingestellt“ schienen sie nicht. Warum er sie nicht als eindeutig antikommunistisch positioniert, bleibt unklar. Gegebenenfalls hielten sie einige sozialistische Ideen doch für die richtigen und stellten sich nicht vollständig gegen die Zielsetzung der DDR, wenden sich aber – in Abschwächung – gegen die gesellschaftstheoretische Ausrichtung der DDR.

Die oppositionelle Haltung ist v.a. geprägt durch die Freunde der Mutter und nicht die des Vaters. Torsten Bergner sagt, dass seine Mutter viele Freunde aus dem Studium gehabt habe, die politisch verfolgt wurden, einige davon auch im Knast gesessen haben. Sie habe also Freunde in ihrem Umkreis gehabt, die als potenzielle Gefährdung für das kommunistische Regime oder Oppositionelle betrachtet wurden, Freunde, die ggf. von der Stasi überwacht wurden, eingeschüchtert wurden, ggf. ein Berufsverbot erhielten.⁴⁶ Bei den Freunden der Familie ist

46 In der DDR gab es rund 300.000 politische Gefangene (Ottersbach 2022). Die Gründe für politische Verfolgung konnten recht divers sein. Verfolgt wurde man vor dem Hintergrund

zu vermuten, dass religiös begründete Motive Grund für die Verfolgung und Inhaftierung waren.

Torsten Bergner sagt, schon in frühen Kindertagen „von Geschichten aus dem politischen Knast“ gehört zu haben. Auch habe die gesamte Familie „ziemlich genau“ gewusst, „was in Hohenschönhausen vor sich geht“. Sie sind seinen Erinnerungen nach also schon zu DDR-Zeiten über das Unrecht des Staates informiert, erfuhren nicht erst in der Nachwendezeit davon.

Um dies auszumalen, werden von Torsten Bergner ein politisches Gefängnis in der Nähe des Ortes, wo er in den ersten Jahren aufgewachsen ist sowie Hohenschönhausen als Symbole der Unterdrückung eingeführt, ohne dass Torsten Bergner aber genau ausführt, was für Geschichten innerhalb der Familie erzählt wurden. Er wählt eher verallgemeinernde Worte, die als Sinnbild der Unterdrückung stehen. Dies ist einmal ein konkret als politisches Gefängnis benannter Ort und andererseits aber auch die Benennung eines gesamten Bezirks innerhalb Berlins. Mit der Benennung von Hohenschönhausen rekurriert er selbstverständlich nicht auf den gesamten Ortsteil, sondern das dort zu lokalisierende politische Gefängnis. Hohenschönhausen wird von ihm als Metonymie bzw. umgekehrte Synekdoche eingeführt. Ein gesamter Stadtteil steht für ihn für die ehemalige Untersuchungshaftanstalt der Staatssicherheit, die sich in jenem Ortsteil befand. Symbolisch führt er also Hohenschönhausen für das politische System der DDR ein, das eben auch solche für zu Unrecht Verfolgte Gefängnisse betrieb. Implizit sagt er damit auch, dass er keineswegs zu denen gehörte, die zu DDR-Zeiten nicht über politische Verfolgung und Inhaftierung Bescheid wussten oder das von sich behaupten. Er sagt innerhalb seiner Familie schon sehr früh von politisch motivierter Verfolgung und Unterdrückung vonseiten des Regimes gehört zu haben. Innerhalb der Familie wurde offen über das Repressionssystem gesprochen. Er als Kind wurde von den Gesprächen nicht ausgeschlossen. Die Haltung der Familie wird seinen weiteren Lebensweg mitgeprägt haben.

Was aus der Positionierung deutlich wird, ist, dass Torsten Bergner sich und seine Kernfamilie als vom Unrechtssystem der DDR Wissende einführt. Die DDR wird von ihm nicht als unschuldiger Staat präsentiert, sondern eindeutig als Diktatur. Das beinhaltet für Torsten Bergner, dass er schon als Kind und Jugendlicher damit zurechtkommen musste.

Neben der Beschreibung der Familie als vom Unrecht und Unterdrückung Wissende, ist es Torsten Bergner wichtig, sie als eine zu präsentieren, die in der christlichen Gemeinde innerhalb der DDR aufblühte:

sogenannter landesverräterischer Nachrichtenübermittlung, des ungesetzlichen Grenzübertritts, der Hilfe beim Grenzübertritt, der staatsfeindlichen Hetze, der Wehrdienstentziehung oder -verweigerung, des Hochverrats, der Spionage, der Agententätigkeit. Verfolgt und inhaftiert wurden Menschen, die zum bestehenden Herrschafts- und Gesellschaftssystem in politischer oder religiös begründeter Gegnerschaft standen (Schröder/Wilke 1998).

Meine Eltern ham [...] sehr intensiv mit der Kirche äh Kontakt gehabt. Die waren im Gemeindekirchenrat in dieser Kirchengemeinde und ähm ham eigentlich dort eigentlich so ne Art Freundeskreis gefunden von Gleichgesinnten, mit denen man im Prinzip über alles reden konnte. Also das war-, die Kirche war im Grunde ja eigentlich der einzige freie Raum, halbwegs freie Raum, in dem man im Grunde, ich sach mal, machen, sagen konnte, unternehmen konnte, ungesteuert, was man wollte. Wenn man das privat gemacht hatte, ging das ja, aber mit anderen gemeinsam, ja, da wurde es immer relativ schnell schwierig, ja. Und die Kirche hatte aber eben äh im Grunde dadurch quasi, dass sie so stark äh vom Staat eben getrennt war und soweit eigentlich aus der Gesellschaft herausgedrängt war, auf der anderen Seite aber den großen Vorteil, dass sie enorme Freiheit eben innerlich, im Innern eben den Leuten geben konnte. Und das hat uns, glaube ich, sehr sehr geholfen, auch geprägt und ähm diese Atmosphäre, also einfach dieses freie und offene Miteinander. (Z. 388–415)

Torsten Bergner beschreibt seine Eltern als aktive Mitglieder der evangelischen Gemeinde. Sie waren nicht nur gläubig, sondern engagierte Christen, die sich im Gemeindekirchenrat gemeinsam für das Wohl ihrer Gemeinde einsetzten. Hier trafen sie auf ähnlich Denkende und Handelnde. Sie erlebten Bergner zufolge die Kirche als einen Ort der Gemeinschaft, des Austauschs und der Freiheit unter Freunden und Gleichgesinnten. In seinen Schilderungen wirkt die Kirche als eine Art Paradies inmitten eines unwirtlichen Staates. In ihr konnte man „über alles reden“. Damit sagt er, ohne es tatsächlich auszusprechen, dass man innerhalb der DDR nicht über alles reden konnte, unterdrückt wurde und keine freie Meinung äußern durfte. Indirekt werden alle anderen gesellschaftlichen Felder und Räume der DDR jenseits der Kirche von ihm als unfrei charakterisiert. In der Kirche hingegen konnte man aus seiner Perspektive machen, was man wollte. Jedoch war auch die Kirche ein nur „halbwegs freier Raum“. Auch die Kirche wurde durch den Staat kontrolliert, standen Kirchen und kirchennahe Initiativen doch stets unter Beobachtung durch die Staatssicherheit. Das wird von Torsten Bergner mit der Formulierung des *halbwegs* freien Raums aber nur indirekt angesprochen. In den Vordergrund gerückt wird die positive Aufladung des kirchlich geprägten Umfeldes und die Handlungsmacht innerhalb des kirchlichen Raums, der darin bestand, dass die Kirche vom Staat getrennt und aus der Gesellschaft herausgedrängt war. Anders als an anderen Orten, wie der Schule oder den Betrieben, war es seiner Positionierung nach nicht möglich, dass der Staat innerhalb der Kirche Vorgaben machte und die Freiheit der Kirchenmitglieder dadurch beschnitt. Torsten Bergner greift damit einen v.a. in der Theologie geteilten Diskurs über die Rolle der Kirche innerhalb der DDR auf, der sagt, dass die Kirche

einen Raum der Freiheit [bot], in dem aufgrund eines anderen Menschenbilds gehandelt wurde, in dem man die Konformitätserwartungen der DDR-Gesellschaft unterlaufen konnte und in dem man eine andere Sprache kennenlernen und seine eigene Stimme entwickeln und laut werden lassen durfte (Stegmann 2021, S. 114).

Laut Torsten Bergner erlebten seine Eltern innerhalb der Kirche einen freien Raum, den sie außerhalb der Kirchen nicht hatten. Entsprechend wurde die Kirche von seinen Eltern und auch von Torsten Bergner selbst als ein Ort wahrgenommen, an dem sie sich im Gegensatz zu anderen gesellschaftlichen Bereichen, die seiner Positionierung nach stark vom Staat kontrolliert wurden, frei fühlen konnten. Die Kirche wird von ihm damit als ein wichtiger Ort der Freiheit und des sozialen Zusammenhalts inmitten eines repressiven Regimes thematisiert. Sie ist für ihn eine Art Parallelwelt, ein freier Raum ohne Verbote und einem freien Miteinander. Sie ist ein Ort, der die Familie prägte, gerade indem sie den Repressionen der Diktatur etwas entgegensetzte und Möglichkeiten des gemeinsamen Austauschs schuf. Die Kirche habe der Familie geholfen, sie geprägt. Sie gab ihnen vermutlich seelischen Beistand im Umgang mit den Herausforderungen des als unfrei erlebten und von der Familie eher abgelehnten Gesellschaftssystems. Deutlich wird damit eine von Bergner eingeführte kollektive Identifikation der Familie wie auch die Solidarisierung mit dem kirchlichen Umfeld. Das bedeutet aus Sicht von Bergner neben der innerkirchlichen Freiheit gleichzeitig aber auch Repression und Diskriminierung bis hin zu politischen Inhaftierungen im unmittelbaren Umfeld seiner Familie. Damit zeichnet er ein Bild der eher nicht vom Sozialismus überzeugten Familie, die ihm dann v.a. christlich orientierte Werte vermittelte, die den Idealen der DDR-Gesellschaft entgegengesetzt standen. Welche von Torsten Bergner geschilderten Auswirkungen das auf seine Kindheitserfahrungen innerhalb institutioneller Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen hatte, ist Thema der nun folgenden Ausführungen.

4.4.4 Erinnerungen an die vorschulische institutionelle Betreuung

Da Torsten Bergner im gesamten Gespräch einen Besuch der Kinderkrippe nicht erwähnt, wird er zum Abschluss des Interviews gefragt, ob er in die Kinderkrippe gegangen ist:

I: Die Kinderkrippe ham Sie nich besucht, ne?

B: Nee.

I: Des war aber- zu der Zeit auch war des ne Ausnahme?

B: Naja, also es hing n bisschen von der Berufstätigkeit ab, nä (I: Ja). Also die meisten Frauen waren ja im Grunde sehr schnell wieder berufstätig. Ich glaub meine Mutter war mit mir zwei Jahre Zuhause und das fand sie doof (I: lacht). Und da ha-, als mein Bruder dann kam, is sie relativ schnell wieder arbeiten gegangen (I: Ja), ja und äh, also äh, also so, dass ich im Prinzip nich in der Krippe war, sondern erst in diesem evangelischen Kindergarten. Der nahm erst, glaube ich, auf, mit drei oder vier Jahren (I: Ja). (Z. 1472–1481)

Der Besuch einer Kinderkrippe wird von ihm im kurz gehaltenen „Ne“ verneint. Auf die Frage, ob das zu der Zeit, in der er aufwuchs, dann eine Ausnahme gewesen sei, geht er dann in eine verallgemeinernde Positionierung über: „es hing n bisschen von der Berufstätigkeit ab, nä. Also die meisten Frauen waren ja im Grunde sehr schnell wieder berufstätig.“ Er macht also deutlich, dass es innerhalb der DDR für Frauen zur staatlich gelenkten Norm gehörte, nicht lange nach der Geburt des Kindes wieder in den Beruf einzusteigen, die meisten Mütter demnach recht früh das Kind in der Krippe oder im Kindergarten betreuen ließen, eine Positionierung, die mit dem allgemeinen Stand über die Betreuungsverhältnisse seiner Generation konform geht (Israel 2017).

Dass seine Mutter nun mit ihm zuhause blieb, wird von ihm als seine Familie besondernde Ausnahme markiert. Gleichzeitig positioniert er seine Mutter im Sinne des Normativitätsmodells der DDR negativ zu ihrer Handlungspraktik. Sie wird von ihm als eine beschrieben, die nicht bewusst den Weg wählt, mit ihrem Sohn zu Hause zu bleiben. Sie fand es seiner Beschreibung nach „doof“, zu Hause zu bleiben. Aus seiner kurz gehaltenen Bewertung ist also zu schließen, dass seine Mutter eigentlich gerne frühzeitig wieder gearbeitet hätte. Nach der Geburt des drei Jahre jüngeren Bruders hat sie sich dann auch dazu entschlossen, relativ bald wieder zu arbeiten. Bei ihm aber war es anders. Torsten Bergner vermittelt damit ein Bild der Mutter, das keinem konservativen und zu Hause bleibenden entspricht. Seiner Positionierung nach hat sie nicht das Bild davon, dass es für die gesunde Entwicklung des Kindes nötig sei, dass das Kind in den ersten Jahren durch die Mutter und eben gerade nicht durch pädagogische Fachkräfte betreut wird. Sie wird als eine fortschrittlich orientierte Frau charakterisiert, eine, die gerne arbeitet. Jedoch entscheidet sich die Familie, vor dem Hintergrund ihres christlichen Glaubens, ihren erstgeborenen Sohn in einen evangelischen Kindergarten zu geben. Jener Kindergarten nahm Kinder seiner Erinnerung nach erst mit drei oder vier Jahren auf, sodass die Mutter, anders als sie es wünschte, bis zum Zeitpunkt der Aufnahme zu Hause bleiben musste. Dass es ein christlich geprägter Kindergarten ist, war den Eltern – so die Aussagen von Torsten Bergner – wichtig. Schon in der Stegreiferzählung erzählt er im argumentativen Modus:

Ich ging eben in diesen [...] evangelischen Kindergarten und das hat natürlich äh, also das war für meine Eltern sehr wichtig, dass im Prinzip das Kind so dieser politischen Beeinflussung, die in diesen staatlichen Kindergärten war-, das wollten wir, das wollten die nich. (Z. 241–244)

Die Eltern entschieden sich – so Bergner – bewusst gegen den staatlichen Kindergarten, um im Sinne der familiären Überzeugung das Kind vor der „politischen Beeinflussung“ durch den Staat zu schützen. Damit greift er ein klassisches Narrativ auf, das in mehreren Charakterisierungen zum Kindergarten der DDR ausformuliert wird und den Kindergarten als eine der ersten politischen

Sozialisationsinstanzen im Bildungssystem der DDR thematisiert (u.a. Berger 2014; Zintler 2021). Er sagt zunächst „das wollten wir“ nicht, korrigiert die Aussage aber sofort und sagt „das wollten die nicht“. Damit inkludiert er sich zunächst in die Entscheidung hinein, sagt, dass die gesamte Familie entschieden habe, dass er den evangelischen Kindergarten besuche. Sicherlich war er als junges Kind nicht an der Entscheidung beteiligt, war kein aktiver und bewusster Mitgestalter seines früh christlich eingeschlagenen Bildungswegs. Aus der Reflexion gesprochen war es aber eine Entscheidung, von der er bis heute selbst überzeugt ist, weswegen er sprachlich zunächst die Entscheidung im ihn inkludierenden „wir“ formuliert, sich selbst korrigiert und sagt, dass die Eltern es entschieden haben, dass er in den evangelischen Kindergarten ging.

Anders als er wurde sein jüngerer Bruder früher institutionell betreut und ist auch nicht wie er in einen evangelischen, sondern einen staatlichen Kindergarten gegangen. In der Stegreiferzählung berichtet Torsten Bergner von seinem ihn in Erinnerung gebliebenen Erfahrungen des Bruders in der staatlichen Krippen- und Kindergartenbetreuung. Er sagt:

Also mein Bruder [...], der ging auch in den staatlichen Kindergarten [...], der war auch am Anfang in der Krippe, kann ich mich erinnern. Da gings ihm extrem schlecht (I: Mhm), äh, und dann in diesem staatlichen Kindergarten, dat weiß ich noch wie heute, des muss wieder-, immer mit diesem, äh, mussten die dann exerzieren und dann mussten se, äh – da ham meine Eltern sich immer wahnsinnig aufgeregt (lacht) – und dann mussten se diese Solidaritätsmarken für Luis Corvalán, die, so nem chilenischen Kommunisten, äh, der unter Pinochet dort eingeknastet worden is, mussten Solidaritätsmarken, mussten geklebt werden, äh, da mussten Protestbriefe für die Befreiung von Angela Davis, hieß die Frau, das war so ne amerikanische Bürgerrechtlerin, so ne kommunistische, geschrieben werden. Lauter so Zeug. So was musste ich an meinem Kindergarten gar nicht machen (I: Mhm), ja. Also des-, mich hat das extrem befremdet, ja? (I: Mhm) So dieses-, weil ich kannte das natürlich nicht. Ich hatte wirklich ne klassische Kindergartenkarriere in nem evangelischen Kindergarten, ja? Wir ham n Krippenspiel aufgeführt und sowas alles, aber wir haben diesen politischen Kram ja gar nicht gehabt (I: Mhm). Das, das kenn ich gar nicht. Aber er hat das eben kennengelernt und ähm die mussten auch, richtig klassisch, in Reihe auf n Topf, also wie es manchmal die Mythen so sagen (I: Ja), ja? Also das war bei dem so, ne. Und der hat auch da drunter gelitten, definitiv. (Z. 318–345)

Warum es bei ihm als Erstgeborenen für die Eltern wichtig war, dass er in einen evangelischen Kindergarten ging, für den Zweitgeborenen dann aber nicht mehr wichtig zu sein schien, erzählt Torsten Bergner nicht. Gegebenenfalls versuchten die Eltern sich in dieser Zeit stärker den erwünschten Leitlinien des Staates anzupassen. Vielleicht ging es der Mutter aber auch darum, jetzt auf eine andere Art das auch schon beim ersten Kind anstehende Dilemma zwischen beruflicher

Selbstverwirklichung und evangelisch geprägter Betreuung des Kindes aufzulösen, indem sie sich nun also dazu entschied, nicht lange Zeit zu Hause zu bleiben, um einen christlich geprägten Kindergarten zu erhalten, sondern früher zu arbeiten. Gegebenenfalls war die Familie aber auch mit der Betreuung im evangelischen Kindergarten unzufrieden.

Beim Zweitgeborenen scheint sich die Mutter nun fürs Arbeiten und eben gerade nicht für die christliche Sozialisation im Kindergarten entschieden zu haben. Dies hatte dann, wie es Bergner darstellt, für den Bruder negative Folgen: „Da gings ihm extrem schlecht“.

Worunter der Bruder in der Kinderkrippe litt, wird von Torsten Bergner aber nicht ausgeführt. Er bleibt im Modus impliziter Standpunkteinnahme, der gerade wegen seiner Implizitheit eine besondere ideologische Kraft innewohnt, wird die Bewertung doch gerade nicht explizit abgesichert und kann dadurch nicht hinterfragt werden (Spitzmüller 2023, S. 39).

Statt nun also auszuführen, warum es dem Bruder in der Kinderkrippe extrem schlecht ging, wechselt er in eine inhaltliche Beschreibung dessen, was dem Bruder im staatlichen Kindergarten widerfuhr. Er schließt auch hier mit einer emotionalisierenden Haltung, die da heißt, dass der Bruder „auch da drunter gelitten“ habe, „definitiv“.

Die Gründe, die er für die Negativbewertung anführt, sind, dass Kinder im Kindergarten zu einigen Handlungen gezwungen wurden: sie „mussten [...] exerzieren“, sie „mussten [...] Solidaritätsmarken“ kleben, sie „mussten Protestbriefe [...] schreiben“ und sie „mussten auch, richtig klassisch, in Reihe aufn Topf“. Über die sprachliche Formulierung des „Müssens“ macht er deutlich, dass es den Kindern nicht freigestellt war, etwas zu tun. Sie wurden den Aussagen von Bergner dazu verpflichtet, bestimmte Handlungen auszuführen, die von ihnen verlangt wurden. Und jene Handlungen waren nun welche, die die politischen Leitlinien des Sozialismus beinhalteten. Die Kinder sollten für berühmte Kommunisten und Bürgerrechtler:innen Solidaritätsmarken kleben und Protestbriefe schreiben. Bergner rekurriert in seiner Beschreibung auf eine frühe politische Prägung, wie auch strenge Disziplinierung und Kollektivierung der Kinder in staatlichen Kindergärten. Er weckt die Assoziation der absoluten Einordnung ins sozialistische Denken, gerade auch da, wo Solidarität in Abgrenzung zum Klassenfeind (der faschistischen Diktatur Pinochets und den USA) eingefordert wird. Eine Nichtsolidarisierung scheint keine Option. Sprachlich malt er damit das Bild eines totalitären, Kinder schon in frühen Jahren indoktrinierenden Staates. Als drei Jahre älteren Bruder habe ihn das schon früh „extrem befremdet“. Mit jener Formulierung positioniert er sich als einer, der schon als Kind sehr kritisch auf die staatlich geprägte Sozialisation seines Bruders schaut und nicht erst im Erwachsenenalter. Zu vermuten ist aber, dass das Befremden eine nachträgliche Positionierung ist, ist es doch unwahrscheinlich, sich als gerade einmal drei Jahre älterer Bruder so detailliert mit den Konsequenzen politischer

Indoktrination im Kindergarten auseinander zu setzen. Vermutlich macht er sich hier nachträglich die elterliche Perspektive zu eigen und läßt sie mit Diskursen der Nachwendezeit auf.

Er selbst nun habe die staatliche Prägung in seinem Kindergarten nicht erlebt. Er habe eine „wirklich klassische Kindergartenkarriere“ in einem „evangelischen Kindergarten“ gehabt. In seinem Kindergarten wurde „Krippenspiel aufgeführt und sowas alles“. Von der sprachlichen Artikulation musste er sich anders als sein Bruder nicht unterordnen. Er habe christlich geprägte Bildungsinhalte erfahren. Bergner selbst habe also eine Kindergartenzeit ganz ohne politische Indoktrination, dafür mit christlicher Werteerziehung, erlebt. Der Ton, den Torsten Bergner mit den Schilderungen über die Kinderkrippen- und Kindergartenbetreuung seines Bruders anschlägt ist der eines Unbehagens und Befremdens. Im direkten Vergleich mit seinem Bruder sagt er in der Stegreiferzählung:

Ich hatte ne sehr schöne Zeit in diesem Kindergarten gehabt. Des war alles wunderbar.
(Z. 255–256)

Dem Bruder ging es also den Erzählungen Bergners zufolge „extrem schlecht“ in der staatlichen Betreuung, er habe definitiv „da drunter gelitten“. Bergner hingegen hatte eine „sehr schöne Zeit“ im evangelischen Kindergarten. Durch die Verwendung der jeweils starken Adjektive und die kontrastierende Sprachwahl verstärkt Torsten Bergner die Bewertung der jeweiligen Kindergärten: der staatliche als für Kinder unpassende, weil politisch indoktrinierende und der kirchliche als passender, weil er hier freier erzogen wurde, weniger kollektivistisch und nicht indoktrinierend.

Im späteren Nachfrageteil aber relativiert er seinen ausschließlich positiven Blick auf seine Kindergartenzeit. Er sagt:

Also ein kirchlicher Kindergarten zu DDR-Zeiten war natürlich mh trotzdem ein Kindergarten, in dem es Erzieherinnen gab, die so waren, wie sie waren. Also des war manches Mal auch ganz schön finster (I: Mhm). Einerseits (I: Aha). Also (.) es gab ganz viele, sehr schöne Sachen. Die ham ganz viel tolle Sachen mit uns gemacht, wir ham schöne Spiele aufgeführt und wir hatten auch immer das gemeinsame Singen und äh dann auch das Kreative, also ich hab, wir ham ganz viele sehr schöne, kreative Sachen gemacht. Wir hatten Erzieherinnen, die sich da wirklich richtig gut ähm auskannten und bemüht haben. Also überwiegend war ich glücklich. Aber es gibt so Szenen, wo man manchmal merkt, dass es eben auch finstere Pädagogik noch gab (I: Mhm). Zum Beispiel musste immer aufgegessen werden, ne (I: Mhm), auch im kirchlichen Kindergarten (I: Mhm). „Kinder hungern auf der Welt und du musst aufessen“ (I: Mhm). Und es gab natürlich dieses eklige Lungenhaschee und äh lauter so Zeug, was man essen musste und was furchtbar war, es sah schon furchtbar aus und schmeckte furchtbar, ähm, also das war manchmal ganz schön hart, so (I: Mhm). Hart

warn natürlich auch diese Toilettenanlagen, boah. Naja gut, da konnten die nix, das war natürlich baulich noch auf unterirdischem Niveau, so. Äh, das war ne furchtbare stinkende Gruft, dieses Klo, also das war ne Angst-, das war n Angstraum (I: Mhm). Aber des is-, als Kind is des so (I: Mhm) und äh ich kann mich auch, diese Tanten, die heißen ja Tanten die Kindergär-, die Erzieherinnen, ne (I: Mhm, Mhm). Tante-, Tante Luise hieß die eine, weiß ich noch, des war schon ne ältere, die war manchmal überfordert, wenn die Kinder nich aufessen wollten, da hat sie den genommen und mit m Kopp in die Suppe gesteckt (lacht) (I: Okay). Ja, so „und du musst jetzt aufessen“, mh. Wehe, der sich widersetzte (lacht). Mhm. Also äh zum Beispiel. Was war verboten? Im Garten gabs Äpfelbäume, und es war verboten die grünen Äpfel zu essen (I: Ja). Aber was is-, was is schöner, als en grüner Appel, weil der richtig schön sauer is, so quietschsauer, des war n schönes-, ne? Wir aßen diese Äpfel natürlich (I: Mhm), aber es war streng verboten und dann wurd, ich – weiß ich noch aus eigener Aussage, am Schlippch-, am Schlafittchen genommen, musst ich in die Küche, so n riesiger Gas-herd, mit so nem riesigen Kessel, auf dem schmorte die Suppe, und dann hielt sie den Gartenschlauch hoch und sagte „So, und wenn du nochmal so nen Apfel isst, dann müssen wir dir den Magen auspumpen“ (lacht). „Und hier, mit diesem Schlauch, den musst du dann schlucken (lacht), musst du den Schlauch schlucken“ (lacht) So. Ich seh noch dieses Riesending, diesen Schlauch, ja? „Den musst du schlucken“? Um Gottes Willen (lacht). Sie meinte des jetzt gar nich so schlimm wahrscheinlich, sie meinte natürlich, „wenn du jetzt zu viele grüne Äpfel isst (I: Mhm, Mhm, okay), dann kriegst du Sodbrennen“ und (I: Mhm) dann, was weiß ich, was sie sich vorgestellt hat. Die-, das is ja auch nich gut, diese unreifen Äpfel, das is richtig. So. Schlauch schlimm, ja (lacht). Um Gottes Willen. Seitdem war des für mich immer ne Riesenangst, wenn ich diesen Schlauch nur gesehen hab (I: Mhm, Mhm). Bin dann immer schnell vorbei an der Tür gerannt von der Küche, dass ich den Schlauch nich sehen muss. Naja, so ne Sachen, ne? Mhm. (Z. 1046–1089)

Seine Erzählungen über die negativen Aspekte des evangelischen Kindergartens seiner Kindertage innerhalb der DDR starten mit einer klassischen Präambel, in der er sagt, dass es im kirchlichen Kindergarten einzelne Kindergärtnerinnen gab, „die so waren, wie sie waren“ und für ihn als Kind „ganz schön finstere“ Momente schufen. Jene Präambel nimmt die weiteren Erzählungen vorneweg, in denen er die von ihm gemachten negativen Erfahrungen in seinem Kindergarten erzählt, ohne dabei aber das System des kirchlichen Kindergartens abzuwerten. Denn das System und die Ausrichtung dieses Kindergartens präsentiert er als richtig. Zwar gab es einzelne Erzieherinnen, die individuelle Fehler gemacht haben und auch die Ausstattung des Kindergartens war nicht ideal, aber der kirchliche Kindergarten an sich war im Vergleich zum staatlichen die richtige Institution. Denn zu- meist habe er im Kindergarten wertvolle Bildungserfahrungen gemacht: gemeinsam mit anderen Kindern habe er schöne Spiele aufgeführt, sie haben zusammen gesungen und kreative Sachen gestaltet. Im christlich geprägten Kindergarten

gab es also vorwiegend Erzieherinnen, die wussten, wie sie Kindern pädagogisch wertvolle Erfahrungen bieten können, sodass Bergner seine Kindergartenzeit als überwiegend glücklich erinnert.

Darüber hinaus gab es aber auch Erzieherinnen und Situationen, die dem vollständigen Glück entgegenstanden. Jene aber werden als Ausnahmen im System präsentiert. Zwar erzählt er recht ausführlich vom rigiden Diktum des Aufesens, von stinkenden Toiletten und der Drohung, mit einem Gartenschlauch den Magen ausgepumpt zu bekommen, wenn man unreife Äpfel vom Apfelbaum aß. Die letzte Erzählung beinhaltet dann sogar traumatische Elemente. Jene Negativerzählungen werden aber anders als beim Bruder im Modus einer nach unten relativierenden Erzählung präsentiert: „das war manchmal ganz schön hart“ und „Tante Luise“ war „manchmal überfordert“, die Dinge, die sie sagte und tat meinte sie „jetzt gar nicht so schlimm, wahrscheinlich“. Sprachlich artikuliert er damit Ausnahmesituationen, obwohl die Inhalte, die er erzählt, Erziehungsmethoden sind, die mit Strafe, Kontrolle, Gewalt, Demütigung und Einschüchterung verbunden waren und bei ihm traumatische Erinnerungen wecken. Sie verdeutlichen die Angst, die er vor der Erzieherin und auch bestimmten Orten in dem von ihm besuchten Kindergarten hatte. Aus der Erzählzeit heraus aber artikuliert er die Erfahrung in einer gewissen Relativierung, nimmt die Erzieherin und ihr rigides Handeln gar in Schutz, indem er sagt, dass sie das, was sie tat, wahrscheinlich gar nicht so schlimm meinte, wie es auf ihn als Kind wirkte, hatte es doch gar fürsorgliche Momente inne, wollte sie ihm z.B. vor Sodbrennen schützen. In seiner Art des Erzählens macht er also deutlich, dass er bei Personen und Institutionen, denen er wohlgesonnen ist, Nachsicht walten lässt, eine Nachsicht, die bei staatlichen Akteuren und Institutionen innerhalb der DDR nicht zu erkennen ist. Denn anders als bei seinem Bruder markiert er in seinem evangelisch geprägten Kindergarten nicht im Sinne sozialistischer Pädagogik erzogen worden zu sein, die schon in frühen Jahren Momente politischer Indoktrination enthielt. Die unpolitische Sozialisation hält er für die bessere, die Erziehung seines Bruders im staatlichen Kindergarten schneidet trotz der zum Ende des Interviews erzählten negativen Erfahrungen mit der einen Erzieherin in seinem Kindergarten als die wesentlich negativere ab.

Damit bedient er einen Diskurs, der die staatlich geprägte Kindergartenerziehung innerhalb der DDR vor dem Hintergrund des Arguments der ideologischen Indoktrination negativ bewertet und seine eigene aufwertet. Man kann sogar so weit gehen, dass die Negativerzählungen der Erlebnisse aus seinem Kindergarten seinen Argumentationsgang gar noch stärken. Denn auch wenn er Dinge erfuhr, die aus heutiger und auch schon aus damaliger Sicht als gewaltvolle, Zwang umsetzende Erziehung eingestuft werden, soll diese als weniger schlimm kategorisiert werden als die politische Indoktrination der Kinder im staatlich gelenkten Kindergarten. Bei seinen eigenen Erzieherinnen und der Ausstattung des christlichen Kindergartens lässt er Nachsicht walten, versucht Erklärungen bzw.

Entschuldigungen zu finden. Bei der Charakterisierung der Erziehung im Kindergarten des Bruders unterlässt er solche Anstrengungen und artikuliert uneingeschränkt negative Bewertungen des staatlich geprägten Kindergartens, ohne darin selbst je Erfahrungen gesammelt zu haben.

4.4.5 Erinnerungen an die Schule

Mit der Einschulung 1972 wechselte Torsten Bergner von einer kirchlich geprägten Bildungsinstitution in eine staatliche. In der DDR gab es bis auf die Theresianschule in Berlin, einer Mädchenschule, keine konfessionellen Schulen mit staatlich anerkannten Abschlüssen (Lück 2022). Entsprechend musste Torsten Bergner auf eine staatlich geprägte Schule gehen. Unter Zuhilfenahme mehrerer Erinnerungen erzählt er, was das für ihn als Kind aus einem christlich geprägten Elternhaus bedeutete. So erzählt er zum Beispiel in der Stegreiferzählung folgende Geschichte aus seiner Grundschulzeit:

Ich hatte auch immer mal Ärger in der Schule, wenn es jetzt so, wenn der Glaube verächtlich gemacht wurde. Also ich kann mich noch erinnern, die Kirche machte dann ja Christenlehre, hieß das. Also weil der Religionsunterricht ja dann nicht stattfinden durfte, musste quasi die Kirche ja irgendwie für die religiöse Unterweisung sorgen, und das hieß Christenlehre. Und da ging ich natürlich hin als Grundschüler und äh da kann ich mich erinnern, mussten wir mal in der Schule aufstehen: „Wer geht alles zur Christenlehre?“ (I: Mhm) und dann standen wa-, ein oder zwei standen auf, also ich auch, und dann durften alle andern Mal lachen. „Wer so viel Rückständigkeit...“ Ja und so viel äh, also äh, mh ja, „also da seht ihr mal“, mhh, „also es gibt immer noch einige, die sozusagen irgendwie an Geister und Wunder glauben“ und äh, naja, „ein Glück, wie ham ja die Wissenschaft“ und-, also diese Propaganda sozusagen, das-, es gab Lehrer, die das sehr rücksichtslos gegenüber den Schülern, ich sach mal, durchgesetzt haben. (Z. 286–299)

Torsten Bergner erinnert sich, wie er aufgrund seines Glaubens immer wieder in der Schule diskriminiert wurde. Nach jener positionellen Setzung erklärt er in einem kurz gehaltenen historischen Exkurs, dass es zu seiner Zeit keine Christenlehre mehr in der Schule gab. Schon 1946 wurde in der DDR der konfessionelle Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in der Schule verboten. Mit Beginn der 1960er Jahre zog die Kirche ihren Unterricht aus den Schulen zurück und erteilte den Religionsunterricht fortan in Form gemeindlicher Christenlehre (Kothmann 2015, S. 2f.). Und da ging er, wie Torsten Bergner erzählt, als Grundschüler „natürlich“ hin. Für ihn gehörte es zum unhinterfragten Common Sense, die Christenlehre zu besuchen. Die Schule hingegen war ein religionsfreier Raum. Nicht Religion sollte Sinngebung vermitteln, sondern das

wissenschaftliche Weltbild, die sozialistische Weltanschauung, in der die Weltlichkeit der Religiosität überlegen dargestellt wurde (Reiher 2011, S. 231). Und genau das wird – wie Bergner ausführt – seitens der Lehrkräfte aktiv zum Thema gemacht. Sie führten Schüler:innen vor, die christlichen Glaubens sind und zur Christenlehre gehen. Sie bewerteten den Glauben als etwas Rückständiges, Irreales, Minderwertiges und Unwürdiges, stellen Schüler:innen, die zur Christenlehre gingen an den Pranger, führten sie also vor, stachelten nicht christlich geprägte Mitschüler:innen an, die christlich Sozialisierten auszulachen. Damit verdeutlicht Bergner, dass innerhalb der Schule alternative, christlich geprägte Perspektiven gebrandmarkt wurden. Es galt, so seine Positionierung, ein einziges, an Wissenschaft orientiertes und an Fortschritt glaubendes Weltbild. Für Torsten Bergner entspricht das rücksichtslosen, propagandistischen Haltungen, die er verurteilt, auch weil er die Bloßstellung selbst erfahren hat.

Nun lässt sich als Schüler auf jenes Machtverhältnis auf unterschiedliche Weisen reagieren, entweder im Sinne des Ignorierens, des Rückzugs, des Lachens, um die Bloßstellung abzuschwächen, der Verteidigung oder Konfrontation. Torsten Bergner reagierte, wie er in der Stegreiferzählung weiter berichtet, wie folgt:

Und das hat mich schon irgendwie-, hat bei mir so n Trotz ausgelöst (I: Mhm). Ja, also ich kenne auch andere, die das klein gemacht hat und die dann hinterher nüscht mehr gesagt ham, aber bei mir war direkt eher det Gegenteil der Fall. Ich hab dann jesagt: „So, hier sch-, also hier, hier, ihr spinnt wohl“ (I: Mhm). „Jetzt erst recht“, mh, ja. Joa (.) Und so hab ich immer, wenn irgendwas kam, in der Schule, wenn irgendwas äh gegen Glaube und gegen Kirche und Religion und so, kamen ständig Bemerkungen, die hab ich jedes Mal gemeldet. Hab jesagt: „Tut mir leid, hab ich ne andre Auffassung (I: Mhm), will ich nur mal kurz sagen“ (lacht) (I: Mhm). Und dann wurde natürlich diskutiert. [...] Fakt is, ich hab mir da nich die Butter vom Brot nehmen lassen (I: Mhm). War auch gefürchtet, äh, bei den Lehrern natürlich, wenn da die, die, die wollten auch nich ständig diese Diskussion haben, so, ja. Naja. (Z. 299–315)

Anders als er von anderen in darüber reflektierenden Gesprächen über deren Umgang mit dem Weltlichkeitsprinzip innerhalb der staatlichen Schule erfahren hat, reagierte er, wie er sagt, mit einer Mischung aus Konfrontation, Standhaftigkeit und Selbstbewusstsein. Vor dem Hintergrund wiederholter Bloßstellung seiner Person gab er Kontra und wollte bewusst nicht mehr klein begeben. Er positionierte sich aktiv gegen die einseitige Darstellung der Religion, gab Widerworte, die ihm seiner Erinnerung nach dann die Position des von Lehrern gefürchteten Schülers einbrachte.

Mit welchen Inhalten er Kontra gab, sagt er nicht. Im Mittelpunkt seiner Ausführungen steht eher die trotzig Entgegnung des christlichen Glaubens, der Kirche und Religion. Er präsentiert sich also als jemand, der in die Offensive ging

und keine Angst hatte, gedemütigt zu werden. Er positioniert sich als jemand, der nicht klein beigab, sondern widersprach. Damit inszeniert er sich als einer, der widerstandsfähig war, sich zur Wehr setzen konnte und auch heute noch stolz darauf ist, nicht in einer passiven Rolle verharrt zu haben. Er charakterisiert sich damit in gewisser Weise als ungebrochenen Helden. Andere, die er in seine Erinnerung einbaut, die ähnlich angegriffen wurden, hätte es „klein gemacht“, sie hätten, wenn in der Schule gegen den Glauben gesprochen wurde, nichts mehr gesagt. Er aber machte den Mund auf. Deutlich wird also, dass er sich in der Schule als Kind präsentiert, das vor dem Hintergrund wiederholter Bloßstellung in Opposition ging. Er stellt sich als mutig, widerständig und selbstbewusst dar, der keine Angst vor der aus seiner Sicht praktizierten Propaganda in der Schule hatte, sondern in Umkehr in die Offensive ging. Und doch war das für ihn alles kein Spiel, sondern bitterer Ernst. Die Erinnerungen an die Schule zusammenfassend sagt er im Nachfrageteil:

Ich sach mal so, äh, für mich war die Schule feindliches Gebiet. Die gesamte Schule, weil im Prinzip, man ging-, meine Mutter die hat einen dann immer so gesegnet beim Gehen, ja. Weil sie wusste, äh, der geht an die Front (lacht), so n bisschen so, ne. Und letztlich war jeder Schultag irgendwie, ja, es war irgend-, jeder Schultag war eigentlich, du musst jetzt hier-, ich kann es nicht verhindern, ich muss mein Kind in diese staatliche Schule schicken, aber es is eigentlich Ausland (I: Mhm). So. Also des is-, war auch immer jeden Tag. Es gab auch immer irgendwas, es gab immer Vorkommnisse. Also das, das hat einen schon beeinträchtigt und je länger des dauerte, umso mehr. In der Grundschule spielte das vielleicht nich ganz so doll gegen einen, ne, aber dann so in den höheren Klassen war das manchmal richtig belastend. So. Dass man immer das Gefühl hatte, man geht eigentlich, man muss eigentlich zur Armee (I: Mhm), ja? So. Naja und es gab immer diese, diese Auseinandersetzung natürlich, wenn jetzt irgendwie Wehrtüchtigung, Wehrerziehung, Wehrlager, Wehrunterricht (I: Mhm), Zivilverteidigung, ständig. Des war ja jedes Jahr. Ja, jedes Jahr, in jedem Schuljahr gabs irgend so nen Moment, wo man wieder gesagt hat: „Ne, ich mach das nich mit, ich will das nich“ (I: Mhm). Joa. (Z. 915–930)

Mit der Beschreibung der Schule als „feindliches Gebiet“, als Gang an die „Front“, Schule als „Ausland“, dem Gefühl, „zur Armee“ gehen zu müssen, liefert Torsen Bergner starke Metaphern, die darauf hinweisen, dass er und seine Familie die Schule als Institution wahrnahm, die für sie und ihren Glauben bedrohlich erschien. In den Umschreibungen macht er eine militärisch anmutende, kriegerische Situation auf, die ihm täglich in der Schule begegnet sei, je älter er wurde, umso mehr. Er scheint die Zeit, während er in die Unterstufe ging, noch als einen gewissen Schonraum zu betrachten, erzählt aber auch, dass die Schüler:innen im Älterwerden immer mehr als aktiver Teil des Staates angesehen wurden und diesen, wenn nötig, auch mit der Waffe verteidigen sollten. Er wie auch seine Familie

lehnen sich seinen Erzählungen nach dagegen auf. So segnete ihn seine Mutter bei jedem Gang in die Schule, gab ihm Beistand, der Verbundenheit und Fürsorge, die Mitgabe von Schutz, Gnade und göttliche Unterstützung ausdrückt. Es vermittelt, den Gesegneten vor möglichem Unheil zu bewahren, ihn spirituell zu stärken oder auch zu trösten. Und doch konnte sie ihren Sohn nicht davor schützen, die Schule besuchen zu müssen. Da diese den Glauben der Familie aber nicht tolerierte, gar das Gegenteil vermittelte, entwickelte sich, hervorgebracht durch Belastungserfahrungen, bei Bergner mit der Zeit ein Gefühl stärker werdender Ablehnung gegenüber der Institution der Schule. Beispielhaft wird von ihm dafür auf den Wehrunterricht eingegangen, der ab dem 1. September 1978 für alle Schüler:innen der 9. und später auch der 10. Klasse an der POS zum Pflichtfach wurde. Auf andere Fächer geht er nicht ein. Er beschränkt sich in seinem Narrativ auf den Wehrunterricht. Es war ein Unterrichtsfach, das der vormilitärischen Ausbildung diente (Koch 2000, S. 1). Als Christ widersprach das Fach seinem Glauben, stand er doch trotz Verwendung militärischer Begrifflichkeiten für Pazifismus und Frieden ein. Torsten Bergner erzählt, dass er sich aktiv zur Wehr setzen musste, um nicht am Wehrunterricht teilzunehmen. Das tat er dann auch, wie er schon in seiner Stegreiferzählung erzählt. Er sagt:

Ich wusste natürlich, meine Klassenkameraden wussten es nich und unser Direktor hats auch nich gesagt, dass dieser Unterricht eigentlich fakultativ is. (I: Mhm) Ja. Also die Verordnung war ganz klar so geschrieben, aber äh natürlich unser Direktor wollte Vollzähligkeit melden, aber ich wusste es und dann hab ich mit meinen Klassenkameraden-, ham wa uns hingestellt und ham gesagt: „Ne, wir müssen da nich hingehen“. So. Da war ja was los, boah. „Ja, Rädelsführer“. Ja, ich sei Rädelsführer, ja. „staatsfeindliche Agitation, Rädelsführerschaft“. Ja, das warn ziemlich harte Begriffe, ähm, und es gab auch ne richtige- großes Tribunal. Also meine Eltern mussten da also antanzen, in der Schule und es wurde ihnen indirekt eigentlich erklärt, also wenn sie nicht in der Lage sind, ihren Sohn zu erziehen, dann findet der sozialistische Staat andere Mittel und Wege. Also denen wurde mit Entzug des Sorgerechtes gedroht und meine Eltern wussten auch, dass es das gibt, dass man-, dass das auch geht und die kriegten richtig Angst, nä. So. Äh, ich hab mir dann nix-, äh, komischerweise ich hab mir da nix draus gemacht. Ich hab des auch nicht begriffen, glaub ich, was hätte das bedeutet, wenn ich hätte ins Heim gemusst oder so, ne? Aber meine Eltern ham das natürlich schon gehant, dass das jetzt irgendwie ernst wird und, äh, naja. (Z. 453–470)

Deutlich wird in der Positionierung von Torsten Bergner, dass er sich als jemand zeigt, der bei der Frage des Wehrunterrichts die Autorität des Direktors in Frage stellte. Vermutlich über die christliche Gemeinde wie auch die zu Hause erfahrene Erziehung war er darüber informiert, dass er als Christ vom Wehrunterricht befreit werden kann (Koch 2000, S. 35). Er präsentiert sich als Wissenden, der sich von seinem Wissen ausgehend herausnahm, zu rebellieren. Er positioniert

sich als einer, der nicht mitmachte. Er begreift sich als einer, der den staatlichen Vorgaben etwas entgegengesetzten konnte. Seine Mitschüler:innen hingegen stellt er vor dem Hintergrund ihres Nichtwissens als passive Akteure dar, die zunächst nicht über die optionale Natur des Wehrunterrichts informiert waren. Indem er sie aber darüber in Kenntnis setzte, überzeugte er sie und erwirkte eine kritische Masse, die gemeinsam beschloss, dem Wehrunterricht fernzubleiben.

Auch wenn seine Mitschüler:innen nicht als aktive Kämpfer:innen präsentiert werden, werden sie von ihm doch als jene eingeführt, die ihn in seiner Handlung unterstützten. Gemeinschaftlich beschlossen sie, nicht am Wehrunterricht teilzunehmen.

Der Direktor wiederum wird als jemand positioniert, der erzwingen wollte, dass alle am Wehrunterricht teilnehmen. Damit wird er als Person charakterisiert, der vor dem Hintergrund staatlicher Leitlinien von den Schüler:innen Konformität und Gehorsam einforderte. Torsten Bergner aber präsentiert sich als einer, der unabhängig und ungehorsam gegenüber der Autorität des Direktors agieren konnte. Er positioniert sich als einer, der nicht mitmachte und Widerstand leistete. Damit stilisiert er sich zu jemandem, der unerschrocken und idealistisch für seine Überzeugungen einstand und sich gegenüber Desinformationen zur Wehr setzte, unabhängig der Konsequenzen, die damit einhergehen konnten. Dies führte dann aber dazu, dass er vom Direktor als „Rädelsführer“ und staatsfeindlicher Agitator angefeindet wurde, gar die Eltern in die Schule kommen mussten und ihnen damit gedroht wurde, das Sorgerecht für ihren Sohn entzogen zu bekommen.

Deutlich wird, wie er in seinem Narrativ den Anspruch des Staates markiert, dass die Familie und auch der Staat für die Erziehung der Kinder zuständig waren. Versagte die Familie im Sinne der vorherrschenden Staatsideologie, griff der Staat ein. Er als einer, der sich als widerständig gegen die autoritären Strukturen markiert, zeigt mit der Erzählung auf, wie er damit auch seine Familie in Gefahr brachte, der – seiner Positionierung nach – das Sorgerecht hätte entzogen werden können. Den Eltern schien der Ernst der Situation bewusst. Sie werden als solche beschrieben, die die Grenzen, die durch den Staat gesetzt werden, erkannten. Damit macht er erzählerisch ein starkes Bedrohungsszenario auf, das sich durch sein nicht konformistisches Verhalten ergab, ohne dass ihm das als Jugendlicher in voller Gänze überhaupt bewusst war. Erst in der nachträglichen Reflexion markiert er, das volle Ausmaß der Bedrohung zu erkennen.

Auch an anderer Stelle präsentiert er sich als Rebell, hier aber nicht als von christlichen Werten überzeugter Rebell, sondern als einer, der in der Gemeinschaft mit anderen provozierte. In der Stegreiferzählung sagt er:

Ich hab natürlich auch Blödsinn gemacht. Ich weiß noch, wir ham mal gegründet, Bande Totenkopf hieß die. Da ham wa so ne Ausweise uns gebaut, alles mit Hakenkreuzen zugeschmiert (lacht), ne? So, weil, das war eben besonders gefährlich und

besonders, äh, ja, irgendwie besonders verrucht (lacht), irgendwie, ja so. Das-, das muss ich aber sagen, da hat, unsere Lehrerin hat es aber gut gemacht. Die-, die Frau Stern, die stammte aus [Name des Ortes genannt] und ihr Vater war kommunistischer Bürgermeister gewesen nach dem Krieg, der war auch selber verfolgt gewesen und die hat einfach, äh, so n Freund von ihrem Vater, der auch bei den Nazis noch im Knast gesessen hatte, den hatte sie einfach geholt und als das eben aufflog mit unseren Ausweisen und mit unsern Hakenkreuzen, so, und dann hat sie den eben erzählen lassen, wie es unter Hitler war. So. Und äh das hatte ich alles zum ersten Mal gehört so und das war auch sehr authentisch, wie der das erzählt hatte und der hat mir auch keinen direkten Vorwurf gemacht, kann ich mich erinnern. Also der hat mich da nich zur Schnecke gemacht, sondern der hat einfach nur gesagt: „Ich bin erschüttert was ich hier sehe.“ So. Ja. Das ham die ganz gut gemacht. (Z. 261–277)

Torsten Bergner präsentiert sich in seinen Erzählungen also nicht ausschließlich als jemand, der vor dem Hintergrund seines christlichen Glaubens in der Schule anstößt, sondern als einer, der auch zu anderen Gelegenheiten die Konfrontation suchte. Anders als bei der Verteidigung seiner christlichen Werte sind jene Momente der Rebellion gemeinschaftlich brisanter, ist er doch vermutlich während seiner Jugend in einer Gruppe aktiv, die sich „Bande Totenkopf“ nennt, sich mit entsprechenden Ausweisen ausstattet und die Umgebung mit Hakenkreuzen beschmiert. Damit macht er deutlich, dass er vermutlich in seiner Jugend für eine gewisse Zeit in Kreisen mit am rechten Spektrum orientierten Ansinnen unterwegs war, ohne aber – das räumt er ein – ganz genau zu wissen, was er hier eigentlich vertrat.

Dem aktuellen Stand folgend haben sich Ende der 1970er Jahre und Anfang der 1980er Jahre erste neonazistische Skin- bzw. Hooligan-Szenen in größeren Städten der DDR herausgebildet. In den 1980er Jahren soll es innerhalb der DDR 5.000 militante Rechtsextremisten und bis zu 10.000 Sympatisant:innen gegeben haben. Die sich in der DDR etablierten Gruppen waren v.a. lose, aus Freundeskreisen hervorgegangene Verbindungen. Zum Ende der DDR soll es den Schätzungen der Kripo ca. 15.000 Personen im organisierten Nationalismus gegeben haben. Ca. 5.000 hiervon waren Neonazis (Richarz 2022, S. 21 f.). Wolfgang Engler folgend

„provozierten [jene Gruppen] den Staat an seinem wundesten Punkt, seinem antifaschistischen Selbstverständnis. [...] Als sich plötzlich Jugendliche in der dritten, vierten DDR-Generation als Neonazis in Szene setzten, stand null Überzeugung dahinter, aber das Maximum an Provokation. Systemkritik der unversöhnlichsten Art: Ihr da oben, euch führen wir vor, euch kriegen wir, da, wo euch das Herz blutete, und zeigen euch, dass ihr uns nicht gewonnen habt. [...] Gerade das Verbotene daran reizte, verband, war ‚cool‘. So entwickelten sie Stolz auf ihr Deutschsein“ (Engler in Engler/Hensel 2019, S. 119, 123).

Vermutlich wird es in seinem Freundeskreis Personen gegeben haben, die jene Szene verfolgten, die sich auch daran orientierten, entsprach das doch dem Gegenbild des „antifaschistischen Staates“, konnte man damit anecken, galt als – wie Bergner es sagt – „gefährlich“ und war „irgendwie besonders verrückt“. Es sind Momente der Rebellion, die aber, wie er weiter erzählt auf Unwissen gegenüber den Folgen nationalsozialistischer Gedanken und Handlungen beruhten. Das Handeln der Jugendlichen wurde nun seitens der Lehrerin registriert und sie schien umgehend darauf reagiert zu haben. Sie lud einen Zeitzeugen ein, der im Nationalsozialismus vermutlich aufgrund der Zugehörigkeit zur KPD inhaftiert wurde. Er erzählte, was es hieß, politisch verfolgt zu werden und das waren Informationen, die Bergner bis dahin unbekannt waren, die ihn dann – weil es authentisch und für die Jugendlichen verständlich unterrichtet wurde – ihn dazu brachte, von Handlungen in jene Richtung abzusehen. Die Lehrkraft ermöglichte also unter Zuhilfenahme des Zeitzeugen politische Bildung, ohne den Schüler:innen explizite Vorwürfe über ihr Verhalten zu machen und doch mahnend ein politisches Bewusstsein gegen den Ausschluss Andersdenkender zu ermöglichen.

Damit thematisiert er, wie er sich durch die Konfrontation läuterte und von ähnlich unüberlegtem Verhalten absah. Indirekt artikuliert er damit, dass die Konfrontation mit Zeitzeug:innen helfen, um einem unbedachten Verhalten etwas entgegenzusetzen. Ggf. ist dies auch der Grund, warum er sich als Zeitzeuge zur Verfügung stellte und seine Perspektive auf sein Leben in der DDR erzählt: Er möchte als mahnendes Beispiel gegen die Verfolgung Andersdenkender innerhalb der DDR auftreten. Ihn hat es als Schüler davon überzeugt, nicht leichtfertig und nur aus rebellischer Haltung heraus mit falschen Symbolen und Annahmen umzugehen und er hofft, in diesem Sinne der nachfolgenden Generation auch etwas über die DDR mitgeben zu können.

Jene Erzählung ist nun aber die einzige zur Schule, die die Schule und das Handeln einer einzelnen Lehrkraft in einem positiven Licht dastehen lässt und davon berichtet, dass er durch passende Interventionen seitens der Lehrkraft bildende Erfahrungen in der Schule machte. Alle anderen Narrative, die er hervorbringt, sind sich von der Schule und der Diskriminierung seiner Person abgrenzende Erzählungen.

In einer letzten, im Nachfrage teil geäußerten Erinnerung an die Schule markiert er, welche Konsequenzen sein rebellisches Verhalten für seine Beurteilung in seinem Abschlusszeugnis hatte:

In meiner Beurteilung der 10. Klasse steht folgender Satz: also, „der Torsten bildet sich zu vielen politischen Problemen einen eigenen, privaten Standpunkt, der nicht immer zur positiven Entwicklung des Klassenkollektivs beitrug“ (I: Ja) (.). Das ist ne ziemlich präzise Beschreibung, aber es war natürlich n politisches Todesurteil, so ne-, so ne Beurteilung, ja? „Zu loben ist sein Verhältnis zur produktiven Arbeit.“ Ja, also äh naja, also so nach dem Motto, äh Bewährung in der Produktion (I: Mhm). Ah, also

ich glaube, ich weiß nicht was passiert wäre, wenn die DDR noch weiter gedauert hätte (I: Mhm), ob ich-, vielleicht wär ich im Knast gelandet, des kann schon sein (I: Mhm), vielleicht wider Willen irgendwie doch, also es- es-, irgendwie, es wäre bitter geendet (I: Mhm), glaub ich. (Z. 1198–1209)

Im Zeugnis wurde sein religiöses Bekenntnis, vielleicht aber auch sein auführerisches und zuweilen unbedachtes Verhalten sowie seine Er widerungen gegen seinen Glauben als eigener, privater Standpunkt verbrieft. Es wurde als eigenwillig und widerspenstiges Verhalten gebrandmarkt, stand es doch der offiziellen Leitlinie der Schule entgegen. Im Zeugnis wurde artikuliert, dass seine in der Schule geäußerten Standpunkte nicht im Einklang mit den Zielen und Werten des Sozialismus standen und er durch seine Äußerungen des Öfteren in der Klasse Konflikte verursachte, die die positive „Entwicklung des Klassenkollektivs“ störten. Jene Beurteilung kommt seiner Einschätzung nach einem politischen Todesurteil gleich.

Ziel der Erziehung innerhalb der DDR war es, sich ins Kollektiv einzuordnen und damit für eine positive Entwicklung aller zu sorgen. Er aber wurde im Zeugnis indirekt als jemand beurteilt, der sich nicht unterordnet, sondern aufstachelte. Das kam seiner Positionierung nach einer Negativbewertung für seinen weiteren Lebensweg gleich. Auch der 2. Satz im Zeugnis trägt ähnlich negative Bewertungen. Der Satz „Zu loben ist sein Verhältnis zur produktiven Arbeit“ zeigt an, welcher zukünftige Weg für ihn vorgesehen war. Zu vermuten ist, dass er in der Industrie arbeiten, er also nicht studieren sollte. Auch jener Satz lässt sich als Diskriminierung lesen. Ihm wurden – so das Bild, das er von der Schule innerhalb der DDR zeichnet – Steine in den Weg gelegt und er vermutet, aufgrund seiner rebellischen Haltung früher oder später im Gefängnis hätte landen müssen, hätte die DDR länger Bestand gehabt. Unklar ist natürlich, was aus ihm geworden wäre, hätte die DDR länger existiert. Es sind von ihm geäußerte Vermutungen, die aber nochmal deutlich machen, dass er sich im Laufe seines Älterwerdens immer mehr gegen den Staat richtete und er der ZuhörerIn deutlich machen möchte, dass es mit ihm hätte schlimm enden können, er seiner Freiheit beraubt worden wäre. Damit zeigt er die Bedrohung an, die ihn zumindest aus der Reflexion gesprochen, während seiner Schulzeit und danach begleitete.

Fassen wir die Erinnerungen an die Schule zusammen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Torsten Bergner in seinen Narrativen zur Schule v.a. Momente der Diskriminierung und Anfeindungen gegenüber dem christlichen Glauben seiner Familie artikuliert. Er argumentiert, mit einer Schulumgebung konfrontiert worden zu sein, die aufgrund ihrer atheistischen und antireligiösen Haltung beständig für Konflikte sorgte, denen er vor dem Hintergrund anderer Werteeerziehung innerhalb seiner Familie begegnen musste. Seine Reaktion darauf war nicht, sich zurückzuziehen und die Anfeindungen über sich ergehen zu lassen oder sich gar zu beugen, sondern dem zu trotzen und aktiven Widerstand gegen die Abwertung seines Glaubens zu leisten. Er setzte sich argumentativ für

seinen Glauben ein, diskutierte mit Lehrer:innen und Mitschüler:innen und ließ sich nicht einschüchtern. Sein Widerstand und die konsequente Vertretung der religiösen Überzeugung brachten ihm seiner Erinnerung nach Anerkennung und Solidarität bei seinen Mitschüler:innen ein. Gleichzeitig versuchte er aber auch durch andere, auch heute nicht akzeptierte Verhaltensweisen, wie die unbedachte Verherrlichung des Nationalsozialismus, aufzufallen. Hier erkennt er aus der Jetztzeit gesprochen an, dass dies kein richtiges Verhalten war und er sich dank schulischer Interventionen läutern ließ. Bei religiösen Konfrontationen aber mahnt er an, auf ein entgegengesetztes Weltbild gestoßen zu sein.

Trotz der negativen Beurteilung in seinem Zeugnis für politische Unangepasstheit und der Herausforderungen, denen er sich stellen musste, behielt er seinen Glauben bei und empfand seine Haltung als eine Form des heldenhaften Widerstands gegen eine feindliche Umgebung.

Insgesamt zeigt sich in seinen Erzählungen über seine Schulzeit das beständige Gefühl der Fremdheit und Bedrohung, da er sich und seine Überzeugungen gegen eine dominante atheistische Ideologie verteidigen musste. Er macht deutlich, dass er durch die Unterstützung seiner Mutter die schulischen Schwierigkeiten bewältigen konnte. Sie war diejenige, die ihm in seiner christlichen Überzeugung Halt gab, ihn ermutigte, entschlossen und mit Standhaftigkeit gegenüber Unterdrückung und Diskriminierung, die ihm in der Schule begegnete, vorzugehen.

Damit artikuliert Torsten Bergner weniger alltägliche Themen, wie sie Schüler:innen in der Schule begegnen. Sein früheres Ich wird als Kind christlich geprägter Eltern, als diskriminierter Widerständler positioniert. Der Diskurs um die Schule innerhalb der DDR, den er damit thematisiert, ist nicht der der positiv besetzten Chiffre hochwertiger Bildungserfahrung, wie es z.B. bei Christa Müller der Fall ist, sondern v.a. der der Diskriminierung und Unterdrückung christlich denkender Personen, ein Thema, das ihm als Pfarrer besonders am Herzen liegt.

4.4.6 Erinnerungen an die Pionierorganisation und FDJ

Vor dem Hintergrund seines christlichen Glaubens trat Torsten Bergner nicht bei den Pionieren ein. In der Stegreiferzählung sagt er:

Also ich war natürlich nich in [den] Pionieren, weil ich det nich wollte (I: Mhm) und meine Eltern ham des auch unterstützt und ham gesagt „Nö, des machen wa nich. Pioniere kommt nich in Frage“ so, ja. (Z. 252–255)

Torsten Bergner sagt, aus eigenem Willen nicht Mitglied bei den Pionieren geworden und in seiner Entscheidung von seinen Eltern unterstützt worden zu sein. Warum er kein Mitglied werden wollte, erwähnt er hier noch nicht. In der Erinnerung an die Entscheidung, kein Mitglied in der Pionierorganisation zu

werden, konstruiert er sich als Kind mit einer starken Agency. Nicht die Familie oder das Umfeld haben entschieden, ob oder ob er nicht den Pionieren beitrifft, sondern er. Die Eltern sind jene, die ihn dabei bestärkten, den Weg zu gehen, kein Mitglied zu werden. Aus der Gegenwart gesprochen stand es für ihn außer Frage, nicht beizutreten. Er überlegte und zweifelte nicht, sondern positioniert sich als einer, der sich bewusst gegen die Teilnahme entschied und damit zu einem der wenigen gehörte, die kein Mitglied waren.

Im Rückblick bewertet er die Nichtteilnahme bei den Pionieren, wie er es im Nachfrageinterview ausführte, als positiv. Er sagt:

Nun war das bei mir immer so, dass ich Pioniere extrem uncool fand, was die da machten (I: Ja). Das war auch uncool (I: Ja), da musste man hin. Ich weiß, es ist auch manchmal anders gelaufen. Also [...] unsere EKR-Vorsitzende, die erzählt mir zum Beispiel, für sie war das hart, weil die ham coole Sachen gemacht, also weil die als Klasse dann irgendwo hingefahren sind und sie durfte da nicht mit (I: Mhm), weil sie nicht in [den] Pionieren war, das war für sie hart. Für mich war das nicht so, ich hab das wirklich gelebt. Für mich war das immer-, man hatte damit auch was Uncooles abgewählt. Ich war froh, dass ich da nicht mitmachen musste (lacht). (Z. 1351–1359)

Torsten Bergner beschreibt, ohne es inhaltlich weiter auszuführen, dass er die Aktivitäten der Pioniere als „extrem uncool“ empfand und froh war, nicht daran teilnehmen zu müssen. Die Aktivitäten bei den Pionieren haben für ihn einen Zwangscharakter. Es sind Aktivitäten, an denen man teilnehmen musste, wenn man Mitglied bei den Pionieren war. Er nun war kein Mitglied. Sich selbst konstruiert er als einen, der aktiv beobachtete, was seine Mitschüler:innen bei den Pionieren machen, bewertet die Tätigkeiten als nicht freudvolle Pflichtveranstaltungen, ohne genauer auszuführen, was ihm an der Teilnahme bei den Pionieren nicht gefiel. Dabei betont er, dass es für ihn persönlich eine bewusste Entscheidung war, sich von den Pionieren fernzuhalten. Gleichzeitig stellt er auch fest, dass diese Haltung nicht zwangsläufig auf andere, ähnlicher religiöser Überzeugung, übertragen werden kann, andere – wie am Beispiel einer namentlich nicht benannten Evangelischen Kirchenratsvorsitzenden festgemacht –, die ebenfalls aus christlichen Elternhäusern kamen und nicht bei den Pionieren teilnahmen, es eher als Ausschlusserfahrung erlebten, konnten sie doch nicht an den Aktivitäten teilnehmen und waren damit von der Gemeinschaft ausgeschlossen. Torsten Bergner hingegen positioniert sich als jemand, der sich bewusst von den gesellschaftlichen Erwartungen und Normen distanzierte. Er betont seine Unabhängigkeit vom Gruppenzwang und seine Fähigkeit, eigene Entscheidungen zu treffen. Er positioniert sich als jemand, der aufgrund persönlicher Überzeugungen und Vorlieben gehandelt habe. Damit grenzt er sich nicht nur von den Pionieren selbst ab, sondern auch von denen, die die Aktivitäten als interessant empfanden und daran nicht teilnehmen konnten, weil sie keine Mitglieder bei den Pionieren waren. Seine Positionierung

kann als eine Art Rebellion gegenüber etablierten Strukturen oder als Ausdruck individueller Authentizität interpretiert werden. Jene Positionierung verstärkt sich dann auch in seinen weiteren Ausführungen im Nachfrageteil:

Klar hat mich das zu nem Besonderen gemacht in der Klasse, weil ich der einzige war (I: Ja). Ja. Also man konnte mich dann immer quasi erkennen, ich war dann sichtbar, als der Einzige, der da nich mitmachte, der da jetzt nich mit Pionierbluse stand, so. Ich hatte immer, ich hatte eigentlich immer die Solidarität der Mitschüler (I: Ja, Ja), weil die des, glaub ich, immer irgendwie-, in ihren Hinterstübchen fanden sie es irgendwie, glaub ich, ganz cool. Mhm. Was der sich da traut. Ich würd mir das nich trauen, aber irgendwie is es nich schlecht. (Z. 1362–1372)

In seinem Narrativ betont Torsten Bergner, dass die Entscheidung, sich nicht den Pionieren anzuschließen, ihn zu etwas Besonderen gemacht hat. Er betont, dass er durch die Nichtmitgliedschaft und das Nichttragen der Pionierkleidung in der Schule erkennbar war. Auch erwähnt er, dass ihn seine Mitschüler:innen dafür respektierten, gar bewunderten, weil er sich etwas getraut habe, das sie sich selbst nicht getraut hätten. Wieder deutlich wird die bewusste Abgrenzung von der Gruppe der Pioniere. Indem er nicht Teil der Pioniere wurde, hebt er sich von der Masse ab und positioniert sich als eigenständiger Denker, der sich nicht den Normen und Erwartungen unterwirft. Er hat nicht das Bild von sich, überall mitgemacht haben zu müssen, sondern malt das Bild eines Kindes, das selbstbestimmt ist, sich widersetzen kann und dafür auch Anerkennung und Solidarität seitens seiner Mitschüler:innen erhält. Vielleicht konnten die Mitschüler:innen seine Entscheidung, nicht Mitglied der Pioniere zu sein, zwar nicht unbedingt nachvollziehen, gehörte es für sie doch zum Selbstverständnis, Mitglied zu sein. Sie zollten ihm seiner Beschreibung nach aber dennoch Respekt gegenüber seiner Individualität und seinem Mut, seinen eigenen Weg zu gehen. Er positioniert sich also als jemand, der nicht nur gegen den Strom schwamm, sondern auch Anerkennung seitens der Peers für seine Unabhängigkeit und seinen Mut erhielt, damit in der Peergroup auch Rückhalt statt Ausschlusserfahrungen erlebte.

Und obwohl Torsten Bergner nicht in die Pioniere eintrat, nahm er an der Jugendweihe teil und trat auch später der FDJ bei. In der Stegreiferzählung sagt er:

Was ich mitgemacht habe, äh, auf Anraten meiner Eltern, war diese Jugendweihe damals, äh, weil meine Eltern waren irgendwie-, warn irgendwie der Meinung, ja, ich könnte vielleicht doch noch auf die EOS. Es ging ja immer dann um die Oberschule, ne? (I: Ja) Also kommt man nun zur Oberschule oder kommt man nich, und in meiner Zeit wurde das gerade umgestellt. Es gab ne Zeit lang, da wurde man-, ab der 8. gabs die Oberschule (I: Mhm), und dann wurde es nochmal umgestellt und dann gabs nach der 10. die EOS, so. Und ich ha-, ich hatte zwei Mal eigentlich die Möglichkeit, aber beide Male bin ich aber abgelehnt worden. So. Äh, offiziell hieß es dann immer: „Ja,

des Kontingent sei erschöpft“ und so. Aber meine Eltern hatten irgendwie immer die Hoffnung, „wenn du zur Jugendweihe gehst, vielleicht wird es am Ende doch was“. Is natürlich nüsch geworden, hat sich nich gelohnt. Diese Anpassungsleistung war umsonst (I: Mhm). So. Ich hab zwar damals dann das Gelöbnis da nicht mitgesprochen und hab mich toll gefühlt, aber eigentlich äh war das Quatsch. (Z. 510–524)

An der Jugendweihe nahm Torsten Bergner seinen Erinnerungen nach nicht freiwillig teil, entsprach die Teilnahme doch nicht seiner christlichen Überzeugung. Dem Wörterbuch der sozialistischen Jugendpolitik aus dem Jahr 1975 diente sie zur Unterstützung der politisch-ideologischen Bildung und Erziehung der Jugendlichen im 8. Schuljahr. Die Jugendweihe war seit ihrer Einführung 1954 „wichtiger Bestandteil des antikirchlich ausgerichteten Bildungssystems im Sinne der SED und stand in direkter Konkurrenz zur Konfirmation. Das Gelöbnis wurde zum Treueeid auf den Staat“ (Brunotte 1999, S. 144).

Torsten Bergner nahm an der Jugendweihe nicht aus Überzeugung teil, sondern auf Anraten seiner Eltern. Sie hatten die Hoffnung, dass ihr Sohn, nimmt er an der Jugendweihe teil, auf die EOS könne, um hier Abitur zu machen. Sie waren also zu Anpassung bereit, wenn es dem Sohn etwas nütze.⁴⁷ Die Eltern versuchten unter Minimaleinsatz die Chancen zum Ablegen des Abiturs zu erhöhen. Sie rieten ihrem Sohn an der Jugendweihe teilzunehmen und anschließend – wie er später ausführt – auch der FDJ beizutreten. Jedoch wurde er nicht in der EOS zugelassen, nicht in der 8. Klasse und auch nicht in der 10. Klasse. Die Begründung der Lehrkräfte war, dass das Kontingent erschöpft sei. Er gehörte also nicht zum erlesenen Kreis der ca. 10 Prozent an Schüler:innen, die auf die EOS durften. Indirekt vermittelt er über seine Erzählung, dass er wegen seines christlichen Glaubens nicht zur EOS zugelassen worden sei.

Personen christlichen Glaubens entsprachen vom Lebensentwurf nicht der von der Regierung gewünschten vorzeigbaren positiven ideologischen Gesinnung. Nun war Torsten Bergner auch nie Mitglied bei den Pionieren, sein Verhalten in der Schule war – seinen Schilderungen folgend – eher renitent und

47 Als bei Torsten Bergner die Entscheidung für oder gegen die EOS anstand, wurde die Zulassung neu geregelt. 1982/1983 wurde die Zulassung zur EOS auf die 11. und 12. Klasse beschränkt. Zuvor gab es sogenannte Vorbereitungsklassen in der 9. und 10. Klasse, die Anfang der 1980er Jahre aber abgeschafft wurden. Auf die EOS zugelassen wurde nach einem geplanten Kontingent. Zirka 10 Prozent aller Schüler:innen durften auf die EOS, um ihr Abitur abzulegen (vgl. Geißler 2022, S. 108 ff.). Neben sehr guter Schulleistung bedurfte es für die Zulassung die Erfüllung bestimmter politischer Mindeststandards: „Das betraf einschließlich der Teilnahme an der Jugendweihe, die Mitgliedschaft, vor allem aber Funktion und Aktivität in der Kinder- und Jugendorganisation. Eine Mitgliedschaft zumindest eines Elternteils in der SED, aber auch die in einer Blockpartei konnten die Bewerbungschancen verbessern. Wesentlich für die Entscheidung der Aufnahmekommission war aber auch der angegebene Berufs- bzw. Studienwunsch. Angaben wie Offizier oder Lehrerin boten Vorteile.“ (Geißler 2022, S. 110). Es gehörte also einiges dazu, einen Platz in der EOS zu erhalten.

stand im Widerspruch zum Staat (mdr 2023a). Beides könnten neben ggf. auch fehlender Leistungen der Grund gewesen sein, nicht in die EOS aufgenommen worden zu sein. Das wird von Torsten Bergner aber nicht erzählt. Er artikuliert eher indirekt, dass er aufgrund seiner religiösen Prägung diskriminiert wurde und nimmt damit wieder Bezug auf den öffentlichen Diskurs des Ausschlusses Andersdenkender. Er resümiert, dass sich die Teilnahme an der Jugendweihe nicht gelohnt habe und präsentiert sich im Erzählen auch als einer, der sich den staatlichen Vorgaben trotz der Minimalanforderungen der Teilnahme nicht vollständig unterwarf. So habe er beim Gelöbnis nicht mitgesprochen. In der Jugend meint er, sich wegen des nicht geschworenen Eides „toll gefühlt zu haben“, rebellierte er damit doch. Aus der Gegenwart gesprochen sieht er die Teilnahme insgesamt als „Quatsch“ an, habe sie ihm doch nicht dazu verholfen, in der EOS aufgenommen zu werden. Rückblickend wünscht er sich also, nie teilgenommen zu haben und nie Mitglied geworden zu sein. So weit kann er im Moment des abgelegten Gelöbnisses aber noch nicht vorausschauen.

Nach der Jugendweihe wird er, wie er im Nachfrage teil ausführt, Mitglied bei der FDJ. Er sagt:

B: In der FDJ war ich nachher.

I: Wie kommts?

B: Ja, das is interessant. Das kann ich mir eigentlich selber nich so richtig erklären. Also ich glaube, das hing auch mit dieser Jugendweihe-Geschichte zusammen (I: Ja), dass ich irgendwie gehofft habe, ich könnte mit irgendwelchen Anpassungsleistungen doch noch auf diese EOS kommen, das muss in der Zeit gewesen sein (I: Ja), 8. Klasse, 9. Mhm. Äh, ich hab dann-, ich weiß noch genau, irgendwann hab ich dieses FDJ-, man musste ja Mitgliedsbeitrag bezahlen (I: Mhm). Ja, des hab ich dann eingestellt. Dann hieß es ja, ich solle also diesen Mitgliedsbeitrag [bezahlen] und so-, und dann gings immer um dieses Geld und irgendwann hab ich dieses Mitgliedsbuch weggeworfen, aber offiziell bin ich nich ausgetreten aus der FDJ (I: Ja). Ich, ich bin eigentlich bis zum Schluss FDJ-Mitglied, glaub ich, gewesen.

I: Ja. Welche Erinnerungen haben Sie an das, was sie da gemacht haben?

B: Keine. Keine, ich bin da nie hingegangen.

I: Also eigentlich nur offizielles Mitglied und (B: Ja, Ja) ne kurze Zeit dann äh von de-

B: Also was wir mal gemacht haben, ich kann mich noch erinnern, wir mussten-, also es war, glaub ich, ne FDJ-Veranstaltung, äh, als wir in dieses Konzentrationslager gefahren sind, in Sachsenhausen (I: Ja), das weiß ich noch wie heute. Also auch ganz völlig falsche[r] gedenkstättenpädagogischer Wahnsinn (I: Mhm), den die da veranstaltet haben (I: Mhm). Die ham uns da in so nen Raum gesetzt, ham uns da diesen Gruselfilm vorgeführt und dann gings wieder nach Hause (I: Mhm), ohne Gespräch, ohne alles (I: Mhm), oh, auf jeden Fall, wir ham alle gekotzt (lacht). Ja. Also das war furchtbar (I: Ja), schwer traumatisiert sind wir da wieder raus, so. Ja, aber das war, glaub ich, ne FDJ-Veranstaltung, das war keine Klassenfahrt, glaub ich, mhm. Und dann sind wa

mal zum Tag der NVA, glaub ich, irgendwie sowas, das war auch ne FDJ-Veranstaltung. (Z. 1496–1524)

Auch die Mitgliedschaft bei der FDJ wird damit begründet, Abitur ablegen zu wollen. In der FDJ war Torsten Bergner dann bis zum Ende der DDR-Zeit. Offiziell ausgetreten ist er, wie er sagt, nie. Jedoch zahlte er ab einem bestimmten, nicht genauen benannten Zeitpunkt keinen Mitgliedsbeitrag mehr und warf sein Mitgliedsheft weg, was einem inoffiziellen Austritt gleichkommt. Darüber hinaus schildert er, kaum an Veranstaltungen teilgenommen zu haben, negiert im ersten Moment gar, sich an irgendetwas zu erinnern. Die Teilnahme an der FDJ ist ihm, wie er sich positioniert also nicht der Rede wert. Einzig an zwei Veranstaltungen kann er sich erinnern: zum einen den Besuch des Konzentrationslagers Sachsenhausen und zum anderen eine Veranstaltung zum Tag der NVA, der ab 1957 alljährlich am 1. März begangen wurde. Beides sind Veranstaltungen, die der politisch-ideologischen Prägung dienen. Nicht kulturelle Gemeinschaftsaktivitäten werden von Bergner präsentiert, sondern politisch und militärisch aufgeladene.

Damit markiert er die FDJ als „Kampfreserve der Partei“ (Ohse 2009, S. 76) und nicht als Organisation mit einem breiten Freizeitangebot. Der Besuch im Konzentrationslager und bei der NVA waren zu DDR-Zeiten Pflicht, die von Torsten Bergner aber eher i.S. der moralischen Aufnötigung wahrgenommen wurden (Knigge/Reinhardt 2018). Ganz genau kann er sich nicht erinnern, ob dies schulische Veranstaltungen waren oder Veranstaltungen der FDJ, ordnet sie dann aber als Veranstaltungen der FDJ ein, vermutlich mit dem Motiv, um die politische Aufladung der Massenorganisation zu bestärken. Die während des KZ-Besuchs gemachten Erfahrungen werden dann von ihm in den Mittelpunkt gestellt. Offiziell und von Bergner nicht erwähnt, dienen sie der Stärkung der antifaschistischen Überzeugung. Bergner attestiert der Veranstaltung aber, dass sie das genaue Gegenteil erwirkt hätte, da die Schüler:innen keine Vor- und Nachbereitung für den Besuch erhielten. Sie gingen als Gruppe in die Gedenkstätte, bekamen einen Film vorgeführt, den er als „Gruselfilm“ kategorisiert. Die gewünschte Wirkung erzielte der Film nicht. Aus seiner Sicht habe der Film die Gruppe „schwer traumatisiert“. Mit jener Schilderung schließt er sich dem öffentlichen Diskurs an, der mit Bezug auf die Besuche der Konzentrationslager zu DDR-Zeiten davon ausgeht, dass diese Formen von ‚Zwangspädagogik‘ kontraproduktiv wirkte und das historische Lernen eher verhinderte als beförderte (Voss 2018).

Indem er beispielhaft darauf verweist, markiert er, dass er den Inhalten der FDJ-Angebote nichts Positives abgewinnen konnte, werden die von ihm in den Mittelpunkt gerückten politisierenden Inhalte der antifaschistischen Erziehung wie auch der freundschaftlichen Bindung an die NVA doch von ihm abgelehnt. Ins Zentrum stellt er die eher negativ konnotierten Erzählungen, die sich in seine Haltung einpassen. Damit charakterisiert er sich, anders als viele andere, nicht einmal als Mitläufer, sondern als jemand, der aufgrund der Empfehlung seiner

Eltern in die FDJ nur aus dem Motiv eintrat, seine Bildungschancen zu erhöhen. Die FDJ erinnert er nicht als Organisation mit sinnvollen Beschäftigungsmöglichkeiten. Die Veranstaltungen, an die er sich erinnert, evaluiert er anders als andere als negativ, weil sie aus seiner Sicht pädagogisch falsch angeleitet und/oder politisch überformt waren.

Zusammengefasst zeigt sich in den Narrativen von Torsten Bergner eine klare Ablehnung gegenüber den Pionieren, der Jugendweihe und der FDJ. Die Aktivitäten der Pionierorganisation, an denen er als Nicht-Mitglied nicht teilnahm, markiert er als „extrem“ uncool. Er positioniert sich als einer, der froh sei, sich diesen nicht angeschlossen zu haben. Insgesamt betont er dabei, sich bewusst dafür entschieden zu haben, nicht Mitglied bei den Pionieren zu werden und die Jugendweihe nur mitgemacht und der FDJ nur beigetreten zu sein, um einen begehrten Platz in der EOS zu erhalten, ohne dass er ihn letztendlich erhielt. Torsten Bergner betont in seinem gesamten Narrativ rund um die Pionierorganisation und die FDJ seine Unabhängigkeit, Eigenständigkeit und Authentizität. Auch trotz seiner Abweichung von der Norm erfährt er Solidarität durch seine Mitschüler:innen, was seine erlebte und ggf. auch tatsächliche Position wiederum stärkte.

4.4.7 Erinnerungen an alternative Freizeiterfahrungen

Nun lässt sich natürlich fragen, was Torsten Bergner als Nichtmitglied bei den Pionieren und nur zum Schein offizielles Mitglied in der FDJ über seine gemachten Freizeiterfahrungen erzählt. Er sagt, dass er als Gegenwelt zu den staatlich geprägten Freizeitaktivitäten – ähnlich wie seine Eltern – aktiv in der christlichen Gemeinde mitwirkte. Schon in der Stegreiferzählung berichtet er davon:

Meine Eltern, erste Amtshandlung, äh, ich geh zum Kinderchor nach [Stadt an der Ostsee], so. Und, äh, in diesem Kinderchor hab ich, äh, sehr sehr intensive Erlebnisse gehabt. Wir sind immer gemeinsam zu Kinderchor-Freizeiten gefahren, wir ham Musicals aufgeführt, wir ham äh, äh gemeinsam Bücher gelesen. Ich weiß noch, ich hab Momo kennengelernt (I: Mhm). Ja, die ganzen Kinderbücher, ne, von Michael Ende, die hat unsere Kantorin dort uns vorgelesen, immer im Anschluss dann an den-, an den Kinderchor. Sehr-, auch dann enorme-, des war so n Bildungsschub auch für uns (I: Mhm) nä, so. Äh und man hatte eben Anschluss an diese Akademikerkreise, des warn dann eben auch meine Freunde mit. (Z. 442–451)

Initiiert durch die Eltern ging er in den Kinderchor, fährt er auf Kinderchor-Freizeiten, erlebt mit dem Chor Aufführungen, lernt angeregt durch die Kantorin verschiedene Kinderbücher kennen und bewegt sich in einem Kreis an Kindern aus Akademikerhaushalten. Seine Eltern schienen für ihn leitende Vorbildpersonen zu sein. Das Bild von Kindern und Kindheit, das er hier konstruiert ist eines, in dem

Kinder die Führung und Anleitung ihrer Eltern suchen und sich von ihnen beeinflussen lassen. Kinder sind für die Ratschläge und Erwartungen empfänglich, werden durch sie motiviert, diesen zu folgen, um ihren Weg in der Welt zu finden. Dies zeigt dann auch die Dynamik in der Eltern-Kind-Beziehung, in der die Eltern eine aktive Rolle bei der Gestaltung des Lebenswegs der Kinder spielen. Aus der Reflexion gesprochen, bedeutet für ihn das Mitwirken in der christlichen Gemeinde einerseits interessante Bildungserfahrungen gemacht zu haben, andererseits aber auch die Möglichkeit gehabt zu haben, mit Gleichgesinnten zu interagieren.

Die Freizeiterfahrungen in der christlichen Gemeinde werden von ihm im Gegensatz zu denen staatlicher Prägung als außerordentlich positive und wertvolle (Bildungs-)Erfahrung markiert, ganz ohne Ausschlusserfahrungen und Momente der Stigmatisierung. Er fühlte sich wohl, lernte Neues kennen und fand Freunde. Im Kreis der Kirche erfährt er Geborgenheit. Die Erfahrungen im Raum der Kirche können als Gegenwelt zur von ihm als kalt charakterisierten DDR gelesen werden, in der er Bestärkung erfuhr.

Dass Torsten Bergner neben den gemeinsamen Kirchenchorerfahrungen in der Darstellung seiner Erfahrungen in der kirchlichen Gemeinde gerade auch auf das Buch „Momo“ hinweist, ist interessant. Momo ist ein Roman, der 1973 erschien und damit in der Kindheit von Torsten Bergner zu den gerade frisch erschienenen Büchern gehörte. In der von Michael Ende geschriebenen Geschichte geht es um ein Mädchen ohne Herkunft, das in kein gängiges gesellschaftliches Raster fällt. Sie lebt mit ihren Freunden in der fröhlichen Welt des Amphitheaters. Jedoch ist diese Welt bedroht, bekommen sie doch Besuch von den „Grauen Herren“, die anderen Menschen ihre Zeit abkaufen und davon leben. Der Auftrag der „Grauen Herren“ ist, die Gesellschaft auf Effektivität zu trimmen. Für die wichtigen menschlichen Bedürfnisse der Muße, Erholung, der Langsamkeit und der Sorge füreinander bleibt durch sie kein Raum mehr. Sie sind Vertreter einer kalten Leistungsgesellschaft.

Momo kann als Kritik am gesellschaftlichen Konformitätsdruck gelesen werden und damit auch, wie es Georg Bergner, katholischer Priester formuliert, als Parabel für die Kirche und die Vorstellungen der Gemeindeftheologie, die als Gegenwelt für eine bedrohliche Umgebung steht, die die Sehnsucht nach einem „anderen“ Leben und alternativen Gesellschaftsentwurf in Gemeinschaft thematisiert, in der man sich von den „Grauen Herren“ nicht vereinnahmen lassen möchte (Bergner 2024).

Deutlich wird also, dass Torsten Bergner in der Gemeinde Bestärkung für den von ihm eingeschlagenen Weg als Christ erhält, die Gemeinde aus seiner Sicht Schutz, Geborgenheit, aber auch Aufklärung für Kinder bereithält.

Auch in weiteren Stegreiferzählungen markiert Torsten Bergner die ganz anderen Sozialisierungserfahrungen, die er in der Gemeinde macht. Während seiner Lehrjahre als Bautischler engagierte er sich in seiner Freizeit für die kirchliche Jugendarbeit und erzählt, wie er zunächst im Kreisjugendkonvent und später im Landesjugendkonvent einige Angebote organisierte:

Wir ham also Landesjugendsonntage organisiert, wir ham Jugendtreffen veranstaltet, äh, wir warn relativ selbstständig, wir konnten ganz viel selber machen. Wir ham auch interessante Sachen gemacht, finde ich, ehrlich gesagt rückblickend. Also wir ham zum Beispiel so n Kinder- und Jugendparlament ham wa ins Leben gerufen, wo quasi die Anliegen der jungen Generation, ja, diskutiert wurden, da wurde abgestimmt wie in der UNO, ja (lacht) äh. Also wir ham richtig Demokratie gelernt irgendwie so, aber weil wir uns das-, weil wir das wollten. Wir warn richtig begeistert äh und ham mh, ja, ham da irgendwie so ne-, wir ham so getan, als würden wir in einem freien Land leben (lacht), so. Und des ging auch irgendwie so. Äh, ich bin dann im Sommer, meinen ganzen Urlaub hab ich auf Bibel Rüstzeiten verbracht. Ja, ähm, also ich hab eigentlich meine gesamte Freizeit mit der kirchlichen Jugendarbeit verbracht, so. (Z. 572–587)

Organisiert wurden unter seiner Beteiligung verschiedene, „relativ selbstständig“ umgesetzte Aktivitäten innerhalb der kirchlichen Jugendarbeit. Deutlich wird das Bild starker Eigenwirksamkeit und ein Gefühl der Freiheit. U.a. benennt Torsten Bergner Landesjugendsonntage, d.h. Veranstaltungen in denen Jugendliche aus verschiedenen Kirchengemeinden zusammenkommen, um gemeinsam den Gottesdienst zu feiern, sich auszutauschen, Workshops zu besuchen oder soziale Aktivitäten durchzuführen. Der Schwerpunkt liegt bis heute darauf, den Glauben auf eine zeitgemäße und ansprechende Weise zu leben und zu erleben, aber auch den Austausch unter den Jugendlichen zu fördern. Ähnlich benennt er das kirchliche „Kinder- und Jugendparlament“, ein Landesjugendkonvent, in dem zwei Mal im Jahr jugend- und kirchenpolitische Fragen verhandelt, gewählt und abgestimmt werden (Kschenka 2020).

Die Bibel Rüstzeit wiederum lässt sich als kirchlich geprägte Jugendfreizeit charakterisieren, in der über theologische und kirchlich-praktische Fragen diskutiert wird. An allen hat Torsten Bergner aktiv mitgewirkt. Er sagt, eigentlich seine „gesamte Freizeit in der kirchlichen Jugendarbeit verbracht“ zu haben und somit seinen christlichen Glauben gelebt zu haben.

In seinen Erinnerungen stellt er die Freizeitangebote der Kirche innerhalb der DDR diametral denen der Massenorganisationen gegenüber. Sie boten den Kindern und Jugendlichen seiner Erinnerung nach Möglichkeiten demokratischer Partizipation, geistliche Impulse und Freizeitaktionen. Hier konnte er mit anderen Jugendlichen über Gott, die Bibel und die Welt nachdenken und seinen Glauben festigen. Im Vergleich mit den Erzählungen zu den Pionieren und der FDJ artikuliert Torsten Bergner eine von der christlichen Gemeinde initiierte Gegenwelt, die ihm Halt und an christlichen und demokratischen Grundwerten orientierte Bildungsangebote bereithielten. Damit artikuliert er die DDR indirekt als Diktatur, in der in den staatlichen Organisationen eine freie Entfaltung der Individuen bzw. der Kinder und Jugendlichen nicht möglich war. Lediglich in einer Parallelgesellschaft, der Kirche, die eigene, auch westlich orientierte Bildungsangebote durchführte, konnten sich aus seiner Perspektive Kinder und Jugendliche

frei entwickeln und ihre Agency in Abgrenzung zur Diktatur stärken. In diesem Rahmen attestiert er sich als Kind und Jugendlichen eine starke, durch die Gemeinde getragene Agency, in der er seinen Glauben und demokratische Werte auch schon innerhalb der DDR leben konnte.

4.4.8 Zusammenfassung der Positionierung von Torsten Bergner

Fassen wir die Erzählungen von Torsten Bergner und die damit einhergehende Positionierung zusammen: Torsten Bergner positioniert sich im gesamten Interview als eine christlich geprägte Person, die sich bewusst in Opposition zur DDR stellt. Er charakterisiert die DDR als einen repressiven, militarisierten Staat, der schon früh versuchte, Kinder zu indoktrinieren und sie zu gefügigen Mitgliedern seiner Ideologie zu formen. Sein Erzählstil entspricht Hayden White (1986) folgend dem der „kontextualistischen Argumentationsstrategie“.

„Die kontextualistische Argumentationsstrategie [...] bringt den funktionalen Begriff von Sinn und Bedeutung ins Spiel. Er betrachtet wie der Formativist [vgl. hierzu die Zusammenfassung zu Gerd Schulz in Kap. 4.2.8, Anm. IL] die Geschichte als Schauspiel, aber als ein Schauspiel, das in ganz spezifische historische Gegebenheiten eingebettet ist. Der Kontextualist ist ein entschiedener Relativist“ (Müller-Funk 2008, S. 135).

Neben dem kontextualistischen Modell der Schlussfolgerung gibt es White folgend – und wie bei Schulz (Kap. 4.2) und Werner (Kap. 4.3) herausgestellt – auch das formativistische Modell sowie – wie bei Müller (Kap. 4.1) gesehen – das organistische Modell. Das „mechanistische Modell der Schlussfolgerung“, das „Handlungen und Akteure als bloßen Ausdruck und Effekt außergeschichtlicher ‚Triebkräfte‘“ sieht, gibt es bei den vier hier näher Analysierten nicht.

„Der mechanistische Historiograph sucht nach Gesetzen des geschichtlichen Ablaufs, die er durch die konkreten Geschichten belegt. Sowohl Organismus als Mechanismus verfahren reduktionistisch und haben die Tendenz zur Abstraktion: aber während der Mechanizist Geschichte und Gesellschaft als determinierte soziale Maschinerie ansieht, betrachtet der Organizist die Geschichte als ein holistisch-natürliches Ganzes“ (zit. nach Müller-Funk 2008, S. 135).

Jemand mit einem „mechanistischen“ Erzählstil würde v.a. mit Gesetzmäßigkeiten und Kausalmechanismen argumentieren, sein Leben als determiniertes System mit kausal-linearem Ablauf charakterisieren und eher im Modus der Abstraktion sprechen. Es ist nicht unrealistisch, dass eine in der DDR aufgewachsene Person solch einen Erzählstil für die eigene Biografie wählt. Er bzw. sie würde in der eigenen Biografie nach „Gesetzen“ suchen, das gesellschaftliche und

politische System der DDR forcieren und nicht die individuellen und subjektiven Bedeutungen seines Gewordenseins in den Vordergrund rücken. Ob dies ein für andere interessante biografische Erzählung ist, muss natürlich jede:r für sich selbst entscheiden. Bergner jedenfalls folgt der kontextualistischen Argumentationsstrategie. Er betont, dass er als Kind und Jugendlicher christlichen Glaubens sich in der Parallelgesellschaft der Kirche – die eigene Bildungsangebote bereit hielt – frei entwickeln und seine eigene Agency stärken konnten. Er sieht sich selbst als jemand, der durch die Solidarität und Gemeinschaft in der Kirche Halt fand und sich gegen die ideologische Unterdrückung des DDR-Staates zur Wehr setzte. Seine Erzählung ist die einer Leidens- und Widerstandsgeschichte in staatlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen, Institutionen, denen er wertvolle Bildungs- und Gemeinschaftserfahrungen in der christlichen Gemeinde gegenüberstellt.

Sprachlich grenzt sich Bergner durch eine klare Distanzierung von der sozialistischen Ideologie und dem Staatssystem der DDR ab. Er nutzt oft abfällige Bemerkungen, um die staatliche Ideologie und die Praktiken der DDR zu kritisieren, beschreibt die Schule z.B. als „feindliches Gebiet“, als „Ausland“, um seine Ablehnung gegenüber dem System deutlich zu machen. Auch nutzt er negative und abwertende Adjektive, wie „uncool“ für die Pioniere oder „fruchtbar“ und „traumatisierend“ für eine FDJ-Veranstaltung im KZ Sachsenhausen. Er stellt die eigene Sozialisation innerhalb der Kirche den staatlichen Vorgaben gegenüber, hebt die Bedeutung der Kirche als „einziger freier Raum“ hervor und kontrastiert dies mit der von ihm als repressiv wahrgenommenen Atmosphäre in staatlichen Einrichtungen. So beschreibt er den staatlichen Kindergarten, den sein Bruder besuchte, als einen, in denen die Kinder „exerzieren“ mussten, „Solidaritätsmarken“ kleben mussten, „Protestbriefe“ schreiben mussten und in „Reihe auf n Topf“ saßen. Hinsichtlich der Schule spricht er von durch die Lehrkräfte vermittelter „Propaganda“, die „sehr rücksichtslos gegenüber den Schülern [...] durchgesetzt“ wurde.

Darüber hinaus beschreibt er konkrete Situationen, in denen er und seine Familie sich gegen die DDR-Ideologie gewehrt haben, sei es durch die Nichtteilnahme bei den Pionieren oder das Aufbegehren in der Schule gegen antireligiöse Propaganda. Dabei nutzt er Formulierungen, wie „Ich hab mir da die Butter nicht vom Brot nehmen lassen“, um seinen Widerstand und seine innere Unabhängigkeit zu betonen. Auch nutzt er Formulierungen, die seine Andersartigkeit und den daraus resultierenden Konflikt mit dem Staat unterstreichen, sagt z.B. in der Schule als „Rädelsführer“ mit „staatsfeindlicher Agitation“ gebrandmarkt worden sein.

Des Weiteren macht er auch auf mögliche staatliche Bedrohungen aufmerksam, sagt, dass seine Mutter „viele Freunde aus ihrem Studium“ kannte, die „politisch verfolgt wurden“, von denen einige im „politischen Knast“ gesessen haben, erzählt von einem drohenden „Entzug des Sorgerechtes“ für seine Eltern, der aus

rebellischen Handlungen innerhalb der Schule hervorging und überlegt, dass er, hätte die DDR länger existiert, gegebenenfalls „im Knast gelandet“ wäre.

Demgegenüber nutzt er zur Beschreibung seines christlichen Umfelds eher positiv konnotierte Worte, erzählt in der Stegreiferzählung (auch wenn er es später relativiert) im eigenen, christlich geprägten Kindergarten eine „sehr schöne Zeit“ gehabt zu haben, in der „alles wunderbar“ war, beschreibt die Erfahrungen im Kinderchor als umfassenden „Bildungsschub“. Er nutzt spezifische Erinnerungen, wie das Lesen von „Momo“, das Organisieren von „Landesjugendsonntagen“ oder das ins Leben gerufene „Kinder- und Jugendparlament“ auf „Jugendtreffen“, um die christliche Sozialisation lebendig und anschaulich darzustellen und anhand der konkreten Beispiele die Vielfalt und Tiefe seiner Erfahrungen zu präsentieren, die ihm innerhalb des kirchlichen Umfelds begegneten.

Indem er die Erzählungen über die kirchlichen Freizeiterfahrungen im vergemeinschaftenden „wir“ präsentiert, betont er darüber hinaus das Gemeinschaftserleben und die kollektive Identität innerhalb der kirchlichen Gemeinde.

Deutlich wird ein beständiger Vergleich zwischen den staatlichen Institutionen und der christlichen Gemeinde, bei der die Erfahrungen in den staatlichen Institutionen als militärisch anmutend, ideologisierend, Andersdenkende ausgrenzend und die in der christlichen Gemeinde als freiheitlich, demokratisch, offen und bildsam charakterisiert werden.

Das Bild, das Bergner in seinen Erzählungen von sich selbst als Kind und Jugendlicher zeichnet, ist das eines widerständigen, mutigen und selbstbewussten jungen Menschen, der sich aufgrund schulischer Erfahrungen der Diskriminierung gegenüber seinem christlichen Glauben bewusst gegen die staatlichen Erwartungen und Normen stellte. Er zeichnet das Bild von einem, der von seinem christlichen Umfeld innerhalb der Familie und der Kirchengemeinde geprägt wurde, hier eine an Demokratie und Bildung orientierte Gegenwelt zur DDR erlebte und sich mit jener Prägung bewusst gegen staatliche Vorgaben, die seinem Glauben widersprechen sprachlich und handelnd zur Wehr setzte.

Er beschreibt sich als jemand, der zum unerschrockenen Idealisten geworden ist, der innerhalb der Schule im Sinne seines Glaubens diskutierte, Mitschüler:innen zum gemeinsamen Widerstand animierte, Solidarität und Unterstützung erhielt und sich damit nicht den staatlichen Normen unterwarf. In seiner Selbstpositionierung hebt er seine Rolle als Anführer hervor, ein Anführer, der gegen die staatliche Propaganda in Opposition ging und dafür von seinen Mitschüler:innen anerkannt, respektiert und bewundert wurde und in Jugendtagen im Sinne solidarischen Zusammenhalts in seinem Widerstand durch gemeinsame Handlungen unterstützt wurde. Er zeichnet sich als einen, der sich auf die Seite seiner Eltern, insbesondere seiner Mutter stellt, die ihn vom christlichen Glauben überzeugt erzog und sozialisierte.

Die Lehrkräfte seiner Schule, v.a. aber der Direktor, werden als von staatlichen Vorgaben motivierte, antichristlich eingestellte Antagonisten dargestellt,

die Konformität und Gehorsam einforderten und die repressiven Strukturen des Staates durchzusetzen versuchten, ihn teilweise aber auch aufgrund seiner oppositionellen Diskussionsfreude fürchteten.

Bergner vermittelt in seiner Erzählung starke christliche Werte, die er als Grundlage seines Widerstands gegen die DDR sieht. Seine Familie charakterisiert er als tief verwurzelt in einer kirchlich geprägten, oppositionellen Tradition, die über die Geschichte der DDR hinausreicht. Das Bildungssystem der DDR beschreibt er fast durchweg negativ, insbesondere den staatlichen Kindergarten und die Schule, die er als Orte der ideologischen Prägung und Unterdrückung darstellt. Seine eigene Kindergartenzeit im evangelisch geprägten Kindergarten hingegen erinnert er als frühpädagogische Bildungsmöglichkeit mit Krippenspielen, der Möglichkeiten des Singens, kreativen Gestaltens und des Schonraums vor „politischer Beeinflussung“ durch den Staat, berichtet aber auch von Momenten „finsere[r] Pädagogik“ und fehlender adäquater Ausstattung in den Toilettengängen.

Über die Pädagog:innen in den staatlichen Einrichtungen erzählt er, dass sie Schüler:innen christlichen Glaubens vorführten und an den Pranger stellten, wobei der Direktor als ein besonders strenger Vertreter staatlicher Leitlinien hervorsteicht. Er beschreibt die Pädagog:innen als Konformität und Gehorsam einfordernde Personen.

Vom Unterricht selbst berichtet Bergner kaum. Die Schule thematisiert er nicht als Ort der Bildung. Das einzige Unterrichtsfach, das er hervorhebt, ist der Wehrkundeunterricht und die Zivilverteidigung, die er als Belege für die militaristische Ausrichtung der DDR-Schule anführt. Entsprechend positioniert er die Schule als einen Ort der Unterdrückung, Erniedrigung und leitet daraus seine Rebellion in Verteidigung seiner christlichen Werte ab.

Die Pioniere und die FDJ fasst er als Instrumente der ideologischen Indoktrination. Er betont, froh gewesen zu sein, die Pioniere als „was Uncooles abgewählt“ zu haben. Die Teilnahme an der Jugendweihe und die Mitgliedschaft in der FDJ wird von ihm als notwendige „Anpassungsleistung“ beschrieben, um die Chance für einen Platz in der EOS zu erhöhen. Über Inhalte der Organisationen berichtet er kaum. Das, was er thematisiert, sind mit der Erinnerung an den Besuch des Konzentrationslagers Sachsenhausen, eine von ihm als fehlgeleitete gedenkstättenpädagogische Arbeit charakterisierte Veranstaltung, die die FDJ-Mitglieder „schwer traumatisiert“ habe sowie die Erwähnung einer nicht näher ausgeführten Veranstaltung zum Tag der NVA, Inhalte, die sein Narrativ über die ideologisch-militarisierende Prägung staatlicher Institutionen stärken sollen. Die Freizeitangebote der Kirche stellt er den aus seiner Sicht politisch aufgeladenen Veranstaltungen der staatlichen Massenorganisationen als positive, freiheitliche Erfahrungen mit Möglichkeiten demokratischer Partizipation, Eigenwirksamkeit und sinnerfüllender Beschäftigung auf Jugendfreizeiten gegenüber.

Zusammengefasst positioniert sich Torsten Bergner im gesamten Interview als jemand, der aufgrund seiner christlichen Prägung und der damit verbundenen

Oppositionserfahrungen eine klare Gegenposition zur DDR einnimmt. Seine Erzählungen rund um die staatlich getragene Betreuung, Erziehung und Bildung sind v.a. geprägt vom christlichen Glauben seiner Familie. Aus seinen Erzählungen kann die DDR als repressiver Staat gelesen werden, in der er, seine Familie oder Freunde der Familie vor dem Hintergrund des eigenen Glaubens diskriminiert und bloßgestellt wurden. Damit geht er über die von Ahbe und Gries (2007) für die „entgrenzte Generation“ festgehaltenen, von Lindner (1996, 2003) als „distanzierte Generation“ gezeichneten Einstellungen hinaus. Er erzählt, nicht die Geschichte eines Nicht-Mehr-Eingestiegenen, erzählt nicht in einer Art „Doppelwelt“ gelebt zu haben und reserviert gegenüber den Staatsdoktrin gewesen zu sein, sondern erzählt, sich als Kind und Jugendlicher von den Staatsdoktrin bewusst abgegrenzt zu haben und aktiv gegen staatliche Lehrmeinungen, die sich gegen Christen wendeten, eingestanden zu haben.

Für sich zeichnet er ein Leben in der Parallelwelt der christlichen Gemeinde, die ihn außerordentlich prägte. Er sagt, dass er schon zu DDR-Zeiten lernen musste, sich argumentativ gegen die Staatsdoktrin zu behaupten und meint über die Jahre daran gewachsen zu sein, ein Bildungsmoment, das ihm gegebenenfalls auch ermöglichte, heute in der Bundesrepublik angekommen zu sein und seine Rolle als Pfarrer gelungen auszuleben. Damit erinnert er sich eindeutig im Sinne eines Diktaturgedächtnisses an die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen innerhalb der DDR.

5 Generationale Selbstverortungen aller Interviewpartner:innen

In der bisherigen Analyse stand die Positionierung ausgewählter Befragter zu den Bildungsinstitutionen in der DDR im Mittelpunkt. Noch unzureichend untersucht war, wie sich die Befragten selbst generational verorten. Bis hier hin wurden sie den Generationsbezeichnungen und -beschreibungen von Ahbe und Gries (2007) sowie Lindner (1996, 2003) zugeordnet, wobei festgestellt wurde, dass es im Sinne der jeweiligen Beschreibungen kein generationsspezifisches Erinnern an die DDR gibt, sondern die Befragten sich unabhängig ihres Geburtsjahres entweder im Sinne eines Legitimationsgedächtnisses oder im Sinne eines Diktaturgedächtnisses erinnern.

In diesem nun vorletzten analytischen Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, ob sich die Befragten selbst einer Generation zuordnen. Hierfür wurde allen Interviewten im Anschluss an die Erinnerungen an ihre eigene Kindheit und Jugend in der DDR die Frage gestellt, ob sie sich einer bestimmten Generation zugehörig fühlen. Im Folgenden werden zunächst die Antworten der vier näher Analysierten gegenübergestellt (Kap. 5.1) ehe auf die Aussagen aller in dieser Studie Befragten eingegangen wird (Kap. 5.2).

5.1 Die generationale Selbstverortung der vier in den Mittelpunkt der Analyse Gerückten

Alle vier Befragten gaben auf die Frage der generationalen Selbstverortung eine Antwort. Mit Christa Müller und Gerd Schulz verliehen sich zwei der hier näher Analysierten eine eigene generationale Selbstbezeichnung. Christa Müller (*1947) definiert ihre Generation als „Generation Frieden“, Gerd Schulz (*1948) seine als „Generation der Aufbegehrenden“. Markus Werner (*1970) und Torsten Bergner (*1965) hingegen sagten, sich keiner Generation zugehörig zu fühlen. Die jeweiligen Begründungen sollen, ehe der Blick auf alle im Rahmen der Studie Befragten geworfen wird, genauer analysiert werden.

Eine eigene generationale Selbstverortung unternimmt Christa Müller schon zum Abschluss ihrer Stegreiferzählung. Sie sagt:

Ich bin dankbar dafür, dass ich eine Generation bin, die in Frieden gelebt hat, die ihre Kinder in Frieden erziehen konnte, die jetzt schon ihre Enkelkinder, mein ältester Enkelsohn is schon 19 Jahre alt jetzt, äh gesehen hat, dass sie auch ins Leben jetzt schon aufwachsen konnten und ich NUR hoffe, dass das bitteschön so weitergeht. Aber wer hat da schon n Einfluss drauf? Außer irgend n paar einzelne, vereinzelt junge Menschen. (Z. 308–313)

Christa Müller sagt in ihrer Selbstverortung nicht, dass sie, wie von Engler (1999, 2002) definiert, der Generation der „Ost-68er“, wie von Ahbe und Gries (2007) ausgeführt, der „funktionierenden Generation“ oder wie von Lindner (1996, 2003) hervorgebracht, der „integrierten Generation“ angehöre. Sie gibt ihrer Generation einen eigenen Namen, den derer, die dankbar sind, in Frieden gelebt zu haben. Sie gehört mit ihrem Geburtsjahr 1947 zu jenen, die zwei Jahre nach Kriegsende geboren wurden und bis heute ohne eigene Kriegserfahrungen gelebt haben. Sie musste das Kriegstreiben, die Bombardierung der Orte, in der sie aufgewachsen ist, in der sie ihre Kindheit, Jugend, ihr Leben als Erwachsene und Rentnerin verbrachte, nicht am eigenen Leib erfahren. Sie konnte in friedlichen Zeiten – auch wenn es (von ihr nicht thematisiert) den Kalten Krieg zwischen Ost und West gab – leben und hofft, dass auch ihren Kindern und Enkelkindern dieses Glück beschieden ist. Sie ist von ihrer Grundhaltung her eine Verteidigerin des Friedens.

Sie noch einmal am Ende des Interviews explizit mit der Frage: „Würden Sie sich eigentlich ner bestimmten Generation zugehörig fühlen? Also es gibt so ähm äh soziologische Generationen wie zum Beispiel die '68er-Generation oder ähnliches.“ (Z. 1069–1072) aufgefordert, Stellung zu nehmen, antwortet sie mit:

Naja, die '68er, das war ja so mehr ne Generation in Westdeutschland (I: Ja) und es gab bestimmt auch in Ostdeutschland da welche. Ich selber könnt jetzt nich sagen, dass ich mich da zugehörig (I: Ja) gefühlt habe. Ich hab halt gelebt (I: Klar), wie n junger Mensch lebt. Voller Freude, voller Glück, hab alles mitgemacht, hab gerne getanzt, hab gerne gesungen und hab das Leben gelebt, so wie ich es leben konnte (I: Mhm, okay) und hab mir da och nie n Kopp drüber gemacht (I: Ja, Ja). Aber ich bin och heute noch so n Mensch, dass ich sage, ich- ich- (.) ich bin och s- ich mach mir halt nich so sehr n Kopf über Dinge, die ich erstmal nich beeinflussen kann und zum anderen, die mich zwar stören würden und ich aber weiß, ich kann sie nich beeinflussen (I: Mhm, Mhm), weil des bringt ja nüscht, des bringt mich ja nich weiter. (Z. 1073–1083)

Sich selbst in die Generation der 1968er zu verorten, lehnt sie ab. Das sei keine passende Selbstverortung für sie, auch wenn sie vermutet, dass es auch innerhalb der DDR die Generation der 68er gegeben hat (Engler 1999, 2002), sie aber weniger bedeutend war als in West-Deutschland. Sie habe – vom politischen Revolutertum befreit – ihr Leben freudvoll gelebt. Im Grunde sagt sie, dass sie mit dem Gesellschaftssystem der DDR einverstanden war, es zumindest nicht ablehnte und damit in die Gesellschaft mit allen Lebensfreuden integriert war und als Gesellschaftsmitglied funktionierte. Weltpolitik ist nicht ihr Thema. Sie möchte zufrieden und glücklich leben können und sagt, dass ihr dieses Glück in ihrem – zum Zeitpunkt der Befragung – 73-jährigen Leben immer beschert gewesen sei.

Gerd Schulz – aufgrund seines Geburtsjahres 1948 in dieselben Generationen einordenbar, wie Christa Müller – positioniert sich ganz anders. Er nutzt die Frage der generationalen Selbstverortung, um sich selbst als Person und seine

Möglichkeit des Wirkens zu positionieren und sagt, beginnend mit einer kurzen Suchbewegung der passenden Antwort und einer langen politisch ausgeführten Begründung, Folgendes:

B: Och [atmet laut aus] (.). Naja doch, äh, was heißt Genera- ja. Ick meine wir ham ja aufgebeht (I: Mhm). Wir wollten von unsern- von unseren Eltern, wissen [Sie], als wir das äh ja erfahren haben, welches Unrecht da geschehen ist, ja, [abgrenzen] (I: Ja). Und ick bin heute och überzeugt, dass meine Eltern von dem ganzen Ausmaß der- der Verbrechen, äh gegen-, die gegen Juden und so weiter, dass die da nichts, äh, es war kein Thema damals, also auch nichts davon wussten, aber ähm (.), was ick-, Sachsenhausen, nich, also ähm bin damals wirklich uff meine Eltern los „Ihr hättet dat wissen müssen“ und so weiter. Aber ick sage immer heute, die jungen Menschen, äh, auch ihr äh, also (.) ihr müsst euch dazu bekennen, ne. Was da an Unrecht geschehen ist, das soll auch nie vergessen werden (I: Ja). Aber ihr erfahrt heute, die [ihr] heute nach Sachsenhausen, Buchenwald fahrt oder Bautzen, dass et da nach '45 weiter ging. Bis 1950 sind diese schrecklichen Konzentrationslager vom sowjetischen Geheimdienst weiter genutzt worden (I: Richtig, ja). Da sind viele ums Leben jekommen, die det zuvor überlebt hatten (I: Ja, ja). Und heute zu behaupten, was die Stasi-Opas äh gerne tun, dass da nur Kriegsverbrecher äh äh jewesen seien, wissen [, dass es anders war,], sowas sollte man jenauso bestrafen, wie eine Relativierung der- der Naziverbrechen [I: Auf jeden Fall]. Ist aber nicht der Fall! (I: Ja) Da saßen tausende 15- bis 17-jährige Jugendliche, ja und- und das war kein Thema zu DDR-Zeiten (I: Ja). Ick hab da en klitzekleinen Anteil daran, dass das äh äh, dass das Besucher heute erfahren, dass das nach '45 weiterging, ne? (I: Ja) Und äh ja det würd ick also doch äh (.) äh mir wünschen, dass das mehr ähm (.) ähm (.) ja berücksichtigt wird! Wenn denn- wenn äh äh, ick kenne so viele- es gibt zwei Sätze, die Sie kriegen. Sie können dann Anträge stellen. Naja, machen se det mal, ne. Wenn se gegen-, wenn da-, wenn da Mitarbeiter äh sitzen, die zu DDR-Zeiten schon dasaßen, wie zum Beispiel in Potsdam in der Hegelallee, wo die Stasi früher residierte (I: Mhm), ja? Und- und da ist heute det Landesamt für offene Vermögensfragen. Wer hat denn die Kraft? Ich hab 13 Jahre da-, für mich war mein PKW ein Vermögen, den haben se natürlich beschlag[nahm]t damals als Handwerkszeuch (I: Mhm), so. Die wollten mir den nich entschädigen. Bis das Bundesverfassungsgericht dann gesagt hat: „Liebe Landesämter für offene Vermögensfragen, ihr wart dafür zuständig. Ihr habt auch Menschen zu entschädigen, die mobile Sachen verloren haben!“ (I: Mhm, mhm), so, ne? Na wer schafft denn das? Und och schonmal, ist es äh äh äh äh ne psychische oder physische Beschädigung anerkannt zu bekommen (I: Ohja, ja). Müssen se mal nachweisen, dass die Beschädigung durch und so weiter (I: Ja). Die können immer sagen: „Ach genetisch bedingt. Als Kind zu heiß jebadet worden“ (I: Ja, ja). Weiß ich was.

I: Aber des is es ja auf keinen Fall.

B: Ne is es och nich.

I: Ne, ja. Ähm-

B: Wenn Ihre Studie dazu beiträgt, dann äh, dass das-, sach ick mal, auch solchen Leuten bewusst wird (I: Ja), endlich nach 30 Jahren, dann- dann- dann is ja auch viel erreicht. (Z. 1919–1957)

Er positioniert sich als jemand, der aufbegehrt: a) gegen seine Elterngeneration, die in die Verbrechen des Nationalsozialismus indirekt involviert waren und b) als jemand, der sich gegen das am eigenen Leib erfahrene Unrecht der DDR-Diktatur zur Wehr setzt, mit seiner Perspektive als Zeitzeuge für das Erinnern an dieses Unrecht einsteht und mit großem Kampf für Entschädigung seines selbst erfahrenen Leids aufbegehrt. Er möchte das Geschichtsbewusstsein der nachwachsenden Generation formen, aus seiner Sicht falsche Überzeugungen korrigieren, darauf aufmerksam machen, dass nicht nur im Nationalsozialismus Unrecht geschehen ist, sondern auch innerhalb der DDR, unschuldige Personen nicht nur während der NS-Diktatur einsaßen, sondern auch innerhalb der SBZ-Zeit sowie der DDR-Zeit. Dabei erwähnt er Sachsenhausen, Buchenwald und Bautzen.

Zwischen 1945 und 1950 wurde, bevor es 1961 zu einer Nationalen Mahn- und Gedenkstätte umgewandelt wurde, das Konzentrationslager Sachsenhausen in Oranienburg zum sowjetischen Speziallager umfunktioniert. Von den 60.000 zu dieser Zeit inhaftierten starben, wie auf der Homepage der Gedenkstätte nachzulesen ist, 12.000 Häftlinge an Hunger und Krankheiten. Zu jener Zeit wurden entsprechend der Bestimmung des Potsdamer Abkommens präventiv ehemalige Angehörige des NS-Machtapparates verhaftet und über Jahre ohne formelles Gerichtsurteil eingesperrt. Zur Gruppe der Inhaftierten gehörten:

„untere und mittlere NS-Funktionäre, aber auch Angehörige von SS, Gestapo oder KZ-Wachmannschaften und Mitarbeiter von Ministerien und Behörden. Zur Gruppe der Internierten zählen auch einfache Mitglieder von NS-Jugendorganisationen, politische Gegner und willkürlich Verhaftete“ (Sachsenhausen o.J.).

Darüber hinaus wurden aber auch Personen, die vor dem sowjetischen Militärtribunal verurteilt wurden, wie auch Wehrmachtsoffiziere aus amerikanischer Kriegsgefangenschaft sowie russische Emigranten inhaftiert (Sachsenhausen o.J.).

Auch in Buchenwald wurde zwischen 1945 und 1950 seitens der SBZ das KZ Buchenwald in ein Speziallager umfunktioniert.

„Inhaftiert wurden Personen, die man des Widerstands verdächtige sowie Mitglieder des nationalsozialistischen Staats- und Parteiapparates. Die Internierten sollten in neu einzurichtenden Speziallagern festgehalten werden. Für die Internierung waren häufig Hinweise auf die Ausübung einer Funktion, etwa in der NSDAP, ausschlaggebend.“ Insgesamt waren zwischen 1945 und 1950 „28.494 Menschen in jener Zeit interniert. 7.113 Menschen verstarben im Lager“ (Gedenkstätte Buchenwald o.J.).

In Bautzen gab es zwei Gefängnisse. Bautzen I, zu DDR-Zeiten als sogenanntes „Gelbes Elend“ benannt. Es ging hervor aus dem Gefängnis, das zwischen 1904 bis 1933 die Sächsische Landesstrafanstalt war, zwischen 1933 und 1945 ein Nationalsozialistisches Strafgefängnis, 1945 bis 1950 ein sowjetisches Speziallager und zwischen 1950 und 1990 eine Strafvollzugsanstalt. 1950 übernahm die Deutsche Volkspolizei das Speziallager mit 6.000 politisch Inhaftierten. 1989 waren in ihm 2.100 Menschen untergebracht. Sie verbrachten ihren Gefängnisaufenthalt, so die Information auf der Homepage der Gedenkstätte Bautzen, unter harten Haftbedingungen. Mit den Inhaftierten wurde menschenverachtend umgegangen.

Bautzen II, der sogenannte „Stasi-Knast“ war zwischen 1906 und 1933 das Bautzener Gerichtsgefängnis, zwischen 1933 und 1945 das Gefängnis für Justiz- und Schutzhäftlinge, zwischen 1945 und 1949 ein sowjetisches Untersuchungsgefängnis, von 1949 bis 1951 eine Justizvollzugsanstalt, von 1951 bis 1956 die Außenstelle von Bautzen I, von 1956 bis 1989 die Sonderhaftanstalt der Staatssicherheit und von 1990 bis 1992 die Außenstelle der Justizvollzugsanstalt Bautzen.

Von 1945 bis 1949 wurde das Gebäude für Verhöre politisch Gefangener mit häufig erpressten Geständnissen, z.T. unter Einsatz von Foltermethoden, genutzt. Zwischen 1949 und 1951 diente es neben der Funktion als Landeshaftanstalt auch als sowjetisches Speziallager. 1951 wurde das Gefängnis vom Innenministerium der DDR übernommen. 1956 wurde es zur Sonderhaftanstalt des Ministeriums für Staatssicherheit umfunktioniert:

„Bautzen II wurde zu einem Hochsicherheitstrakt mit 200 Haftplätzen für Sondergefangene wie Regimekritiker, Gefangene aus Westdeutschland, Spione oder Kriminelle mit prominentem Sonderstatus ausgebaut. 1963 wurde das Haus von Bautzen I abgetrennt und als eigenständige Strafvollzugsanstalt geführt. Um der Tarnung willen blieb es nominell eine Einrichtung des Innenministeriums. Im Dezember 1989 wurden alle politischen Gefangenen freigelassen“ (Stiftung Sächsische Gedenkstätten zur Erinnerung an die Opfer politischer Gewaltherrschaft, o.J.).

Gerd Schulz steht für das Erinnern an das Unrecht der Inhaftierten. Er geht sogar noch einen Schritt weiter und möchte all jene zur Rechenschaft ziehen, die abstreiten, dass in Sachsenhausen, Buchenwald und Bautzen (auch) zu DDR-Zeiten politisch Inhaftierte unter unmenschlichen Bedingungen einsaßen und bis heute für ihre Entschädigung kämpfen müssen. Hierfür nennt er sich als Beispiel. Er hat im Brandenburgischen Oberlandesgericht, in dessen Nähe zu DDR-Zeiten die MfS-Bezirksverwaltung saß, dafür gekämpft, dass seine Inhaftierung im Zuge der eigenen Flucht und Tätigkeit als Fluchthelfer entschädigt wird: materiell wie auch ideell, musste dafür aber nicht nur vor dem Landesgericht in Brandenburg vorstellig werden, sondern auch ein Urteil des Bundesverfassungsgerichtes abwarten, das eine auch materielle Entschädigung für Opfer des DDR-Unrechts erwirkte. Vor dem Landesgericht in Brandenburg scheint er sein Recht nicht habe

erkämpfen können, wurde ihm dort noch vorgeworfen – so seine zu interpretierende Aussage –, dass seine aufbegehrende Art gegenüber der Politik innerhalb der DDR genetisch veranlagt gewesen sei und er schon als Kind Schaden genommen hätte und mit seinem Antrag nicht recht bei Verstand sei. Bis heute hat er mit seinen Erfahrungen zu kämpfen. Seine in seiner Jugend und seinem frühen Erwachsenenalter gemachten Erfahrungen als Flüchtling und Fluchthelfer wie auch das im Zuge dessen erlittene Leid der Inhaftierung, des in die Bundesrepublik Freigekauft-Werdens begleiten ihn bis heute.

Kommen wir zu Markus Werner: Er legt sich, anders als Christa Müller und Gerd Schulz, mit einem eigen gegebenen Generationstitel nicht fest und erklärt es ironisch einleitend mit folgenden Worten:

Naja. (.) Also mit meinen 35 [Jahren] komme ich, glaube ich, ganz [gut] klar (I: lacht). Aber äh (.) die Bundesrepublik will mich ja immer 51 Jahre alt machen (I: Mhm), oder ne, es ist glaube ich-, die Urkunde stammt ja noch aus DDR-Zeiten (I: lacht), also ist die DDR dran schuld. Aber, also, ich glaube, ich bin nicht erwachsen genug für das, was ich eigentlich alt bin (I: Ja) (.) und ähm (2) ich würde auch immer – oder behaupte jetzt in letzter Zeit auch immer wieder, ich bin nicht – ich kann eigentlich nicht mehr sagen, dass ich Ossi bin (I: Okay), weil ich ja äh jetzt den Zenit überschritten habe (I: Ja) und jetzt schon 30 Jahre im Westen lebe (I: Ja) und äh nur 20 Jahre im Osten gelebt habe (I: Ja). Aber ich würd immer sagen, dass diese Kombi die (.) beste und geilste war, die mir passieren konnte (I: Mhm). Also die tolle Ausbildung des Ostens mitnehmen in diesen chaotischen Westen (I: Mhm), ja? Und dort, mit der guten Ausbildung sich dann entsprechend auch äh ja, nen guten Job zu besorgen (I: Mhm), der dann auch ordentlich bezahlt wird. (Z. 1842–1854)

Der Generationseinteilung von Ahbe und Gries (2007) folgend würde er zur „entgrenzten Generation“, der von Lindner (1996, 2003) zur „distanzierten Generation“ gehören. Er selbst gibt sich keine eigene Generationsbezeichnung, erwähnt aber mittlerweile länger in der Bundesrepublik als in der DDR gelebt zu haben. Mit seinen einleitenden Worten, mit denen er sagt, mit seinen 35 Jahren zu glauben, ganz gut klarzukommen, macht er sich 16 Jahre jünger, als er eigentlich ist. Das Interview mit ihm wurde 2021 geführt. Würde man seine Altersangabe zurückrechnen, wäre er nicht – wie in seiner Geburtsurkunde verbrieft – 1970, sondern 1986 geboren und hätte zu DDR-Zeiten (wenn überhaupt) ausschließlich die Krippe und den Kindergarten besucht. Er wäre 1992 eingeschult worden und hätte die Schule mit einem Abschluss der 10. Klasse 2002, mit einem Abschluss der 13. Klasse 2005 abgeschlossen, anschließend vermutlich eine Ausbildung gemacht oder studiert. Er selbst hat aber schon 1986 die Schule abgeschlossen, im Anschluss daran eine Ausbildung zum Bild- und Tontechniker gemacht und absolvierte von März 1989 bis November 1989 seinen NVA-Dienst im Wachregiment Feliks Dzierżyński (vgl. hierzu die Ausführungen im Kap. 4.3.1). Er hat

also wesentlich mehr Sozialisationserfahrungen innerhalb der DDR, als er hier in seiner sein Alter negierenden Positionierung zugibt. Das kann daran liegen, dass er seine ostdeutsche Sozialisation abstreiten möchte, liegt aber v.a. wohl daran, dass er im Zuge der Nachwendeerfahrungen zunächst in den für ihn neuen Strukturen der Bundesrepublik hat ankommen müssen, 1991 arbeitslos wurde, hiernach als freier Mitarbeiter aktiv wurde, daraufhin studierte und erst seit 2016 eine entfristete Stelle in seinem Ausbildungsberuf gefunden hat. Darüber hinaus ist er bis heute kinderlos. Seine Geschichte zeugt von Nachwendeerfahrungen, die ein Großteil ehemaliger DDR-Mitbürger:innen erlebt haben. Sie erfuhren nicht wie die Generation(en) vor ihnen einen relativ frühzeitigen „Eintritt in den Beruf, Heirat und Verselbstständigung“ (Friebertshäuser 2009, S. 192), haben z.T. keine Kinder bekommen oder die Fortpflanzung auf einen späteren Lebenszeitpunkt verlagert. Für den eigenen Lebenslauf wichtige Statusmarkierungen wurden – wie auch in der nachfolgenden Generation der „Wendekinder“ (geboren ca. 1973–1984) (Ahbe/Gries 2007) bzw. der „Generation der Unberatenen“ (nach 1975 geboren) (Lindner 1996, 2003) – also entweder gar nicht oder später erreicht, mussten die Angehörigen der „entgrenzten“ bzw. „distanzierten Generation“ doch in aller Regel mit einer

„verlängerte[n] Berufsausbildung, ungesicherte[n] oder befristete[n] Beschäftigungsverhältnisse[n] oder Arbeitslosigkeit [leben], verlängert[e] sich die Abhängigkeit von der Unterstützung durch Andere (meist sind das die Eltern) [...] dauert[e es] länger, bis junge Menschen ihren eigenen Haushalt aufbau[t]en, eigene Familien gründe[te]n“, bot ihnen „eine Ehe angesichts hoher Scheidungsraten keine dauerhafte Sicherheit“ und wurde es „immer schwieriger sich als Angekommen im Erwachsenenleben zu empfinden“ (Friebertshäuser 2009, S. 192).

Trotz jenes beruflich (und hier nicht mehr erwähnt, aber auch privat) nach der Wende gegangenen Umwegs resümiert Markus Werner heute glücklich über seine von ihm gegangenen biografischen Wege zu sein, genoss er – so sein Fazit doch zu DDR-Zeiten eine „tolle Ausbildung“ und konnte sich in der Nachwendezeit „nen guten Job“ „besorgen“, „der dann auch ordentlich bezahlt wird“. Er positioniert sich als Angekommener, dem seine innerhalb der DDR gesammelten Erfahrungen aber ebenso wichtig sind, wie die in der Bundesrepublik gemachten.

Auch Torsten Bergner ordnet sich keiner Generation zu. Seine Begründung ist aber eine vollkommen andere als die von Markus Werner. Mit einer etwas länger gehaltenen Ausführung sagt er:

B: Tja. Wir sind wenige, sag ich immer. Also diejenigen die das so erlebt haben, wie ich, sind nich viele (I: Mhm). Wir sind nich viele. Die Mehrzahl hat das anders erlebt, hat entweder eben noch stärker diese Ohnmachts-Erfahrung und die Hilflosigkeit (I: Mhm) mh und dieses: Jetzt is man hier Teil einer Herde (I: Mhm), ich geh jetzt hier

nur noch in der Gruppe mit, ich kann eigentlich nix machen, ich bin hilflos (I: Ja). Also dieses Empowerment haben die nicht erlebt (I: Ja), was die Kirche uns ermöglicht hat, ne (I: Ja), ähm, und das puh, da beneide ich sie nich dafür (I: Mhm). Ich mein, ich kann des jetzt auch n bisschen verstehen, dass so Leute da AfD plötzlich dann so [wählen] ja, so n bisschen nachholen wollen, dieses Empowerment (I: Mhm). Ja, also ich äh „endlich kann ich mal gegen so n System, ja?, (I: Mhm) aufbegehren“ (I: Mhm), auch wenn das jetzt vielleicht nich so in die richtige Richtung geht, aber irgendwie so dieses Grundgefühl, dafür hab ich nen Sinn (I: Mhm, Mhm), ja, dass das-

- I: Weils bei Ihnen auch n Aufbegehren gegenüber dem System der-, des Sozialismus war?
- B: Genau (I: Mhm). Genau. Diese Systemfrage eben, dass man dieses-, dass man dieses System eigentlich abwählt. Und das hört man ja auch oft in dem AfD-Diskurs, ne. Das is ähm diese Systemfrage (I: Ja). Das was wir heute ham, is ja kein System in dem Sinne, also es gibt niemanden, ne, der das sozusagen quasi steuern kann mehr, das is so ne- ne ähm Pluralität von Steuerungsinstanzen, die gar keine- gar keine Stelle mehr haben, ja, das is ja n Unterschied, das versteht aber natürlich nich jeder, mhm.
- I: Wobei s ja auch ganz spannend is, dass Sie beim Runden Tisch waren. Soweit wie ich den Runden Tisch (B: Mhm) selber verstehe (B: Mhm), gings da ja eher um vielleicht n besseren Sozialismus auf (unverständlich).
- B: Ja, deswegen bin ich ja beim Demokratischen Aufbruch gelandet (I: Ja), weil die von vornherein gesagt haben: „Nein, wir wollen keine neue DDR“ (I: Mhm). Das is der falsche Weg, also diese Erneuerung der DDR is falsch, findet nich statt. So, das war im Grunde für mich von vornherein klar, das wollte ich nich (I: Ja). Ja, und äh ich weiß, es gab auch andere, die sagten „Ne, komm, lass uns doch diese DDR hier äh, das- mh, wir wollen [n] ganz neues Gesellschaftsmodell, das is doch ne große Chance (I: Mhm) und so“ (I: Mhm). Aber ne, ich bin da skeptischer, also (.) mhm, gewesen, weil ich gedacht hab, ne also, mhm, das war mir irgendwie klar. Ein solch komplexes System von Regeln, von ja, mhm, so ne gesam- ganze Gesellschaft, das kann man nich neu erfinden, das geht nich (I: Ja), das funktioniert nich. Das gibt nur noch mehr Chaos.
- I: Ja, ich glaub auch, dass die Verkrustungserscheinungen dann (B: Mhm) relativ schnell wahrscheinlich wieder da sind.
- B: Ja, und äh äh es hätte- ja, ach. Hätte-Kette (I: lacht). Es gab keine. Es gab, aus meiner Sicht, gab es keine Alternative (I: Ja). Mhm. Es wäre auch dämlich gewesen, das hat ja die Mehrheit auch gemerkt. Es wäre dämlich gewesen, es hätte ewig gedauert und äh also ob es diesen Wohlstandszuwachs in der Geschwindigkeit gegeben hätte, das is sehr selten wahrscheinlich, mhm (I: Ja). Mh naja. (Z. 1402-1445)

Torsten Bergner zählt sich zu DDR-Zeiten nicht zur Mehrheit der Bevölkerung, sagt, dass nicht viele in der DDR Aufgewachsene die von ihm zu DDR-Zeiten gemachten Erfahrungen gesammelt haben, erlebte er seine Kindheit und Jugend doch im Rahmen einer evangelisch geprägten Familie, besuchte er einen evangelischen Kindergarten, ging zu Schulzeiten zur Christenlehre, verbrachte er seine

Freizeit in der evangelischen Gemeinde und studierte nach seiner Ausbildung als Tischler und seinem Dienst als Bausoldat ab 1986 Theologie (vgl. Kap. 4.4.1). Seinen zu DDR-Zeiten gemachten Erfahrungen stellt er die Erfahrungen derer gegenüber, die a) das von ihm erfahrene „Empowerment“ der Kirche nicht erlebt haben und b) jenen, die nicht christlich sozialisiert wurden. Er meint, dass diese ggf. schon zu DDR-Zeiten, ggf. auch erst danach die Erfahrung der „Ohnmacht“ und „Hilflosigkeit“ erlebt hätten. Sie hätten nicht die Erfahrung der demokratischen Mitbestimmung gemacht, wie er sie sich im Zuge seiner im christlichen Kreis gemachten Erlebnisse attestiert (vgl. hierzu die Ausführungen im Kap. 4.4.7). Und so, seine weiteren Ausführungen, sei es auch kaum verwunderlich, dass mehrere in der DDR Sozialisierten heute die AfD wählen, eine Partei, die – so seine Interpretation – ihnen das Gefühl gibt endlich „mal gegen so ein System aufbegehren“ zu können.

2019, ein Jahr vor dem biografisch-narrativen Interview mit Torsten Bergner, hatten in Thüringen, Sachsen und Brandenburg die Landtagswahlen stattgefunden. Auch wurde für das Europaparlament gewählt. In Thüringen entschieden sich 23,4 Prozent aller Wähler, ihr Kreuz bei der AfD zu machen, in Brandenburg waren es 23,5 Prozent, in Sachsen 27,5 Prozent (Felber 2019). Bei der Europawahl gaben 11 Prozent der Deutschen ihre Stimme der AfD, in Mecklenburg-Vorpommern 17,7 Prozent, in Brandenburg waren es 19,9 Prozent, in Sachsen-Anhalt 20,4 Prozent, in Thüringen 22,5 Prozent und in Sachsen 25,3 Prozent (Der Bundeswahlleiter 2019).

Für Torsten Bergner ist dies ein nachholendes Empowerment der in der DDR Aufgewachsenen, auch wenn es aus seiner Sicht (politisch) nicht in die richtige Richtung geht. Mit jenem Befund stimmt er im Ungefähren mit soziologischen Einschätzungen von Wolfgang Engler (2025), Wolfgang Engler und Jana Hensel (2019), Steffen Mau (2024) u.a. überein. Die AfD nutzt eine gewisse Orientierungslosigkeit und (in der Nachwendezeit erfahrene) Enttäuschungen als Vehikel zur Durchsetzung ihrer Politik, hin zu einer rechten, die Vielfalt negierenden Politik. Es geht um einen Aufstand von Unten, gegen das Establishment, eine Erfahrung, die DDR-Bürger:innen – wie Torsten Bergner – schon in der christlichen Gemeinde und Weitere während der Friedlichen Revolution sammelten, von deren Durchsetzungskraft sie bis heute überzeugt sind.

Torsten Bergner war in seiner späten Jugend beim „Demokratischen Aufbruch“, einer zum Teil aus der Bürgerbewegung und auf kirchliche Initiative 1989 gegründeten Partei, die 1990 mit der CDU fusionierte und darüber nachdachte, wie zunächst sozial-ökologisch ein demokratischer Sozialismus mit liberalen Ideen etabliert werden könnte und ab Dezember 1989 eine an der Marktwirtschaft orientierte Gesellschaftsordnung durchgesetzt werden kann. Bis heute ist er überzeugt, dass der Demokratische Aufbruch den richtigen Weg eingeschlagen hat, sorgte die Marktwirtschaft doch für einen schnellen „Wohlstandszuwachs“, den es im reformierten Sozialismus nicht gegeben hätte.

Deutlich wird also, dass sich nur zwei der hier näher Analysierten, die beiden vor 1961 Geborenen, als Angehörige einer Generationseinheit lesen, sich selbst aber nicht in die im Rahmen der Generationsanalysen betitelten Generationsbezeichnungen einordnen lassen. Christa Müller betrachtet ihre generationale Prägung dankbar als „Generation Frieden“, Gerd Schulz als Generation des Aufbegehrens. Markus Werner und Torsten Bergner ordnen sich je unterschiedlich begründet keiner Generationseinheit zu.

5.2 Die generationale Selbstverortung der Befragten im Vergleich

Wie sieht es nun bei den anderen im Rahmen der Studie Befragten aus? Zum Ende des Interviews wurden sie – wie auch die hier näher Analysierten – gefragt, ob sie sich einer bestimmten Generation zugehörig fühlen.⁴⁸ Im Ergebnis zeigt sich, dass knapp 70 Prozent der Befragten (N=26) sich einer Generation zugehörig fühlen, etwas mehr als 30 Prozent (N=12) nicht (vgl. Tab. 15).

Tabelle 15: Generationale Selbstverortung nach Geschlecht

Geschlecht	Generationale Selbstverortung				nicht gefragt	Anzahl der Befragten
	ja	%	nein	%		
männlich	14	87,5	2	12,5	5	21
weiblich	12	54,6	10	45,4	7	29
Gesamt	26	68,4	12	31,6	12	

Schaut man sich die Verteilung entsprechend des Geschlechts an, zeigt sich, dass fast 90 Prozent der danach gefragten Männer sagen, einer Generation anzugehören. Bei den Frauen hingegen sind es nur knapp 55 Prozent. Schon Mannheim (1928) fokussierte in seinem Aufsatz „Das Problem der Generation“ v.a. die männlichen Mitglieder der Gesellschaft, ging es doch um „[d]ie kämpfende Jugend“ (Mannheim 1928, S. 539), die er beschrieb und nicht die im Krieg daheim gebliebenen Frauen. Mit der Lesefolie Mannheims ist es kaum verwunderlich, dass sich eher Männer generationally verorten als Frauen, scheinen sie im Schnitt bis heute außengelagerter und mehr an der politischen Lage interessiert.

⁴⁸ Genauer gesagt wurde 38 der 50 Befragten jene Frage gestellt. Bei zwölf Befragten ist die Frage nicht gestellt worden. Sie werden diesbezüglich nicht näher betrachtet.

Tabelle 16: Generationale Selbstverortung nach höchstem Bildungsabschluss

höchster Bildungsabschluss	Generationale Selbstverortung		Anzahl der Befragten
	ja	nein	
Studium	8	4	12
%	66,7	33,3	100,0
Abitur	4	1	5
%	80,0	20,0	100,0
10. Klasse	13	7	20
%	65,0	35,0	100,0
8. Klasse	1	0	1
%	100,0	0,0	100,0
Generationale Selbstverortung (N)	26	12	38

Mit Fokus auf den höchsten Bildungsabschluss zeigt sich, dass mit 80 Prozent v.a. jene, die Abitur haben, sich selbst als einer Generation angehörig fühlen, bei jenen mit Studium wie auch mit einem 10te-Klassenabschluss sind es ca. zwei Drittel. Der einzige Befragte mit einem Abschluss der 8. Klasse ordnet sich ebenfalls einer Generation zu (vgl. Tab. 16). Dabei wird deutlich, dass v.a. die besser Gebildeten sich einer Generation zugehörig fühlen. Sie scheinen sich im Schnitt mehr mit dem Thema generationaler Lagerung beschäftigt zu haben und sich selbst entsprechend einzuordnen. Sie sind auch jene, die vermehrt im Sinne generationaler Lagerung befragt werden (u.a. Engler 2004, 2019).

Tabelle 17: Generationale Selbstverortung nach Generationszugehörigkeit

Generationszugehörigkeit nach Ahbe/Gries	Generationale Selbstverortung				Anzahl der Befragten	
	ja	%	nein	%		
Funktionierende Generation	5	100,0	0	0,0	1	6
Integrierten Generation	9	69,2	4	30,8	3	16
Entgrenzte Generation	10	55,6	8	44,4	6	24
Generation der Wendekinder	2	100,0	0	0,0	0	2
Gesamt	26		12		12	50

Unterteilt nach den Einordnungen im Sinne von Ahbe und Gries (2007) verorten sich je 100 Prozent derer, die der sogenannten „funktionierenden Generation“ (ca. 1936–1948 geboren) zugehören wie auch die sogenannten „Wendekinder“ (ca. 1973–1984 geboren) in eine Generation. Bei jenen, die nach Ahbe und Gries zur

„integrierten Generation“ (ca. 1949–1959 geboren) gehören, sind es hingegen nur knapp 70 Prozent und bei jenen, die zur sogenannten „entgrenzten Generation“ (ca. 1960–1972 geboren) gehören, nur ca. 55 Prozent. Deutlich wird also, dass v.a. jene, die ihre (späte) Kindheit und Jugend in der noch frühen DDR erlebten und jene, die ihre Kindheit und Jugend in der späten DDR erlebten von sich sagen, dass sie sich aus soziologischer Perspektive eine Generation zugehörig fühlen. Bei den anderen beiden Generationen sind es jeweils weniger Personen (vgl. hierzu Tab. 17). Auch jene Differenz lässt sich leicht erklären, müssen, wie Mannheim schon schrieb, nicht alle Geburtskohorten automatisch eine Generationseinheit bilden, kristallisiert sie sich doch v.a. heraus, wenn die Geschichte in ihrer Jugend durch große, die gesamte Gesellschaft erfassende Zäsuren geprägt wird (vgl. hierzu Kap. 2.3) und trifft dies v.a. auf die erste und die letzte Generation der DDR, nicht aber die dazwischen Geborenen zu.

Nun lässt sich aber auch fragen, wie sie sich selbst bezeichnen, zeigt sich doch schon bei den im Rahmen dieser Arbeit näher Analysierten, dass es keine einheitlichen Generationsbezeichnungen gibt. Hierfür wurden die Selbstbezeichnungen in der folgenden Tabelle (Tab. 18) aufgeführt und die Anzahl der Bezeichnungen ausgezählt:

Tabelle 18: Selbstbeschreibung der sich generational Selbstverortenden

Generationszugehörigkeit nach Ahbe/Gries	Generationale Selbstbeschreibung	N
Funktionierende Generation	Nachkriegskindheit	1
	Die Aufbegehrenden	1
	Die über den eigenen Tellerrand Hinausschauenden	1
	Generation Frieden	1
	Mehrere Gesellschaftsordnungen erlebend	1
Integrierten Generation	Nachkriegsgeneration	2
	DDR-Verteidiger/Wohlfühlort DDR	2
	Wendebuch	1
	Die im Westen Angekommenen	1
	Generation Aufbau	1
	Generation Strebsam	1
	Politisch aufgeweckte Generation	1
Entgrenzte Generation	Wendekinder	3
	Vor der Wende Geborene	1
	1968er	1
	DDR-Kindheit	1
	Der eigenen Generation zugehörig	1
	Popper	1
	Computergeneration	1
	Zeitzeugengeneration	1
Wendekindergeneration	Dritte Generation Ost	1
	Wendekinder	1
Gesamt		26

Insgesamt kommen wir bei 26 Personen, die sich selbst als einer Generation zugehörig fühlen, auf 20 verschiedene Bezeichnungen, in der „funktionierenden“ und „integrierenden Generation“ geben sich

- insgesamt drei der Befragten die Selbstbezeichnung der Nachkriegsgeneration bzw. -kindheit,
- eine:r die Bezeichnung „mehrere Gesellschaftsordnungen erlebend“,
- eine:r die der „über den eigenen Tellerrand hinausschauend[en Generation]“,
- vier, die sich im Modus des an die eigene (Kindheit und) Jugend eher positiven Erinnerns als „DDR-Verteidiger:in/Wohlfühlort DDR“, „Generation Aufbau“, „Generation Strebsam“ definieren,
- zwei, die den Fokus mehr auf (politisches) Aufbegehren legen und ihrer Generation die Bezeichnung der „Aufbegehrenden“ oder „politisch aufgeweckten Generation“ geben,
- eine, die sich, ihr gesamtes Leben betrachtend, als „Generation Frieden“ bezeichnet und
- zwei, die die (Nach-)Wendeerfahrungen in der Selbstbezeichnung in den Mittelpunkt rücken und sich als Generation „Wendebruch“ oder „Im Westen Angekommene“ bezeichnen.

In den Generationen der nach dem Mauerbau Geborenen sind mit

- insgesamt fünf Nennungen die Selbstbezeichnungen vorwiegend die der „Wendekinder“ bzw. der „Dritte[n] Generation Ost“.
- Zwei definieren sich, ggf. auch geprägt durch die Art des Fragens, als „vor der Wende geborene Generation“ bzw. „DDR-Kindheit“,
- einer vor dem Hintergrund seines Geburtsjahres 1968 als „1968er-Generation“,
- eine:r der Jugendkultur zugehörig als „Popper“,
- eine:r als „Computergeneration“,
- eine:r recht lapidar als „der eigenen Generation zugehörig“ und
- ein:e letzte:r als „Zeitzeugen-Generation“.

Sie alle sind im weitesten Sinne mit ihrer Bereitschaft, sich interviewen zu lassen, sogenannte Zeitzeug:innen, sind sie doch Zeug:innen einer Zeit, die es nicht mehr gibt, die auch nicht mehr wiederkommen wird. Mit ihren Erlebnissen innerhalb der DDR und in der Nachwendezeit haben sie bestimmte Erfahrungen gemacht, manche sind ihnen mehr in Erinnerung geblieben, andere in den Hintergrund gerückt. Sie alle haben über ihr Leben, im Rahmen dieser Studie v.a. über ihre als Kinder und Jugendliche gemachten Erfahrungen gesprochen und sich mit ihren Erinnerungen in die Geschichte eingeschrieben. Vier, im maximalen Kontrast Ausgewählte (vgl. hierzu die method(olog)ischen Ausführungen

in Kap. 3) wurden näher analysiert. Die anderen sprachen aber immer indirekt als Hintergrundfolie mit und belebten damit das Vorhaben der Analyse des Erinnerns an die Bildung in der DDR.

Insgesamt zeigt sich, dass es kein einheitliches Erinnern im Sinne eines generationalen Erinnerns gibt. Die in der DDR Aufgewachsenen haben trotz einheitlichen Bildungssystems (vgl. hierzu die Ausführungen in Kap. 2.4) unterschiedliche Erfahrungen gesammelt und diese je nach Herkunft, Alter, Geschlecht und der Reflexion darüber unterschiedlich verarbeitet. Die DDR ist, schaut man zurück auf die Analyse, nicht (ausschließlich) rosig in Erinnerung geblieben, wie es von Wolle (2022) behauptet wurde. Es gibt in der DDR Sozialisierte, die eher positiv zurückblicken und andere, die v.a. im Sinne des Diktaturgedächtnisses sprechen (Näheres hierzu in Kap. 4 und 6). Beides hat aus der jeweiligen Reflexion und Standortgebundenheit seine Berechtigung, sollte aber als „personalisierte Geschichte[n]“ (Grasberger 2024, S. 6) gelesen und analysiert werden.

6 Polarisierte Erinnerungsnarrative

Wurde im vorangegangenen Kapitel darüber geschrieben, inwieweit bei den im Rahmen der Studie Befragten eine generationale Selbstverortung vorliegt, soll als nächstes danach geschaut werden, in welcher Form des Erinnerns die Befragten auf ihre Bildung in den Institutionen der DDR zurückschauen. Wie aus der Analyse der vier näher Betrachteten deutlich wurde (vgl. Kap. 4), lassen sich trotz der Unterschiedlichkeiten des Erinnerns an die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen zwei Grundtendenzen ausmachen, die sich diametral gegenüberstehen und die DDR in einem unterschiedlichen Licht erscheinen lassen: Entweder erinnern sie im Sinne eines *Diktaturgedächtnisses* (Kap. 6.1) oder im Sinne eines *Legitimationsgedächtnisses* (Kap. 6.2). Entweder wird im Modus kritischer Reflexion gegenüber dem System *oder* im Modus einer positiven, die eigenen Erfahrungen aufwertenden und die DDR verteidigenden Rückschau erinnert. Die jeweiligen Erinnerungstypen haben in ihrer jeweiligen Rückbesinnung dann auch recht ähnliche Erinnerungsbilder, die sie im Interview vermitteln.

Ob die Befragten sich im Diktatur- *oder* Legitimationsgedächtnis erinnern, ist unabhängig ihrer generationalen Verortung. Ein generationsspezifisches Erinnern konnte am Beispiel der vier hier näher in den Mittelpunkt Gerückten und zu unterschiedlichen Zeiten in der DDR Aufgewachsenen nicht nachgewiesen werden (vgl. Kap. 4).

Es ist nicht so, dass, wie die Ausführungen zur Generationengeschichte der DDR vermuten lassen (vgl. hierzu Kap. 2.3), die vor 1961 Geborenen im Sinne einer Einpassungsgeschichte in die DDR-Verhältnisse über ihre Vergangenheit sprechen und die nach 1961 Geborenen im Sinne der kritischen Distanzierung. Viel entscheidender beim Erinnern sind die jeweiligen Verarbeitungen der Aufwuchsbedingungen. Diese sind wiederum abhängig von der sozialen Positionierung, die die Befragten innerhalb der DDR und danach hatten und wie sie ihre eigene Geschichte verarbeitet haben.

6.1 Erinnern im Sinne des Diktaturgedächtnisses

Bei den vier näher Analysierten gibt es mit Gerd Schulz (geboren 1948) und Torsten Bergner (geboren 1965) zwei Befragte, die sich im Sinne eines Diktaturgedächtnisses an die DDR und die von ihnen gemachten Erfahrungen in den staatlichen Institutionen erinnern. Sie lassen sich als Kritiker des SED-Regimes einordnen. Wie schon Martin Sabrow (2009) für das Erinnern im Diktaturgedächtnis ausgearbeitet hat, widmen sie „ihre Aufmerksamkeit vorwiegend dem Macht- und Repressionsapparat“ der DDR. Sie fokussieren den

„Unterdrückungs-“ und „Unrechtscharakter der SED-Herrschaft“, thematisieren das „Überwachungs- und Bespitzelungssystem“ innerhalb der DDR und erinnern an Erfahrungen des Leids und Widerstands, der Opposition und Renitenz (Sabrow 2009). Damit greifen sie jene Form des Erinnerns auf, die – trotz einiger seit den 2000ern erfolgten Weichzeichnungen – den Kern des öffentlichen Gedenkens ausmacht (Sabrow 2009, S. 18, vgl. auch die Ausführungen in Kap. 2.1).

Ihr kritisches Erinnern an die DDR wird von ihnen biografisch begründet. Torsten Bergner (vgl. Kap. 4.4) hebt hervor, als Kind einer christlich geprägten, im oppositionellen Milieu aktiven Familie in einer an Bildung und demokratischen Werten orientierten Parallelgesellschaft aufgewachsen und sozialisiert worden zu sein. Er erinnert sich daran, seitens der Lehrkräfte und des Schuldirektors in der Schule für seinen Glauben diskriminiert und angefeindet worden zu sein, sich gegen antireligiöse Positionierungen und herabwürdigende Äußerungen zur Wehr gesetzt zu haben.

Gerd Schulz (vgl. Kap. 4.2) erzählt als Kind noch vollständig vom Sozialismus überzeugt gewesen zu sein, aufgrund des Mauerbaus 1961 davon Abstand genommen zu haben und in aktiven Widerstand gegangen zu sein. Er erinnert an die staatlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen als die Kinder und Jugendlichen im Sinne des Marxismus und Sozialismus instrumentalisierende Einrichtungen.

In ihren Erzählungen machen Bergner und Schulz deutlich, dass sie sich nicht in das eng gesetzte staatliche Korsett eingepasst haben, dafür aber auch Repressionen in Kauf nehmen mussten (vgl. hierzu auch die Ausführungen der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2010, S. 8). In ihren Erinnerungen betonen sie vorwiegend Momente staatlicher Bevormundung und Diskriminierung und ihr eigenes Aufbegehren dagegen. Ihre Darstellungen akzentuieren die repressiven Strukturen des Staates, auch innerhalb der staatlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen.

Mit Bezug auf die vorschulischen Bildungsinstitutionen sagen sie, froh zu sein, vor ihrem Schulbesuch das staatliche Betreuungssystem nicht durchlaufen zu haben. Gerd Schulz erzählt von unbeschwerten Momenten in dem von ihm besuchten evangelisch geprägten Kindergarten. Er vergleicht ihn mit dem staatlichen Kindertagesystem und argumentiert mit Verweis auf die Ausbildung seiner Schwester als Kindergärtnerin, dass dieses „ja n ganz anderes System“ gewesen sei, das er „Gott sei Dank“ „nicht erfahren“ musste. Torsten Bergner begründet seine Ablehnung am Beispiel der Erfahrungen seines Bruders, der, anders als er, in die staatliche Kinderkrippe und den Kindergarten ging. An ausgewählten Beispielen macht er deutlich, dass er den staatlichen Kindergarten als Institution politischer Indoktrination liest, der Kinder zwang, sich ins sozialistische Denken einzuordnen. Er sagt, dass die Kinder hier „exerzieren“ mussten, „Solidaritätsmarken“ sammeln und „Protestbriefe“ für inhaftierte Kommunist:innen im Ausland schreiben mussten und immer in „Reih und Glied“ auf

dem Töpfchen saßen. Das, was Torsten Bergner verbrieft am Beispiel des Bruders über den staatlichen Kindergarten erzählt, entspricht den politisierenden Narrativen des öffentlichen Diskurses (vgl. Kap. 2.1). Dem werden von ihm positive Erinnerungen an den eigenen evangelischen Kindergarten gegenübergestellt, der von christlich ausgerichteten Bildungsinhalten, ganz ohne politische Indoktrination, dafür mit christlicher Werteeziehung geprägt gewesen sei. Zwar macht er im Erinnern an den Besuch seines evangelisch geprägten Kindergartens deutlich, dass auch hier nicht alle Erfahrungen positiv waren, so erzählt er, dass er immer habe aufessen müssen, erinnert sich an stinkende Toiletten und traumatisierende Drohungen von Erzieherinnen bei nonkonformen Verhalten. Trotz dessen wird der von ihm besuchte evangelische Kindergarten vor dem Hintergrund der nicht vorhandenen politischen Indoktrination als der bessere bewertet.

Die Schule wird von beiden als stark von der sozialistischen Ideologie des Staates geprägt charakterisiert, deren Auftrag es war, jene Ideologie zu vermitteln. Sie wird als Ort der Kontrolle und Indoktrination positioniert. Sich selbst präsentieren sie als rebellische und unangepasste Schüler, die die Autorität von Lehrpersonen hinterfragten und herausforderten. Gerd Schulz entwirft sich als einer, der schon während seiner Grundschulzeit, hier aber noch vollständig von politischer Rebellion befreit, begann aufzubegehren und von Lehrkräften dabei in die Schranken verwiesen wurde. In der Zeit, in der er die Erweiterte Oberschule (EOS) besuchte, präsentiert er sich als politisch motivierten Rebellen und illustriert dies an Beispielen wie dem Schreiben kritischer Aufsätze im Deutschunterricht, dem Tragen von West-Jeans und langen Haaren oder einem mit Mitschülern durchgeführten politisch motivierten Schulstreik.

Torsten Bergner erinnert sich an schulische Momente, in denen er wie auch andere Mitschüler:innen wegen seines christlichen Glaubens vorgeführt wurde. Er erzählt, wie ihn das belastete, aber auch wie er durch das öffentliche Tragen eines Kugelkreuzes, beständige Diskussionen, in denen er gegen die Abwertung des Glaubens ansprach, der Verweigerung, am Wehrunterricht teilzunehmen und der Anstachelung seiner Mitschüler, ebenfalls nicht daran teilzunehmen, dagegen aufbeehrte.

Beide erinnern in ähnlicher Form an ihr früheres Ich, erzählen von verbalen wie auch durch das äußere Erscheinungsbild verdeutlichten Widerständigkeiten gegenüber repressiven Strukturen des Staates, erzählen davon, dass sie allein oder mit Mitschüler:innen zusammen dem entgegentraten.

Die Lehrkräfte werden von Schulz und Bergner als solche beschrieben, die das staatlich vorgegebende Ziel hatten, die Schüler:innen im Sinne des Sozialismus zu erziehen. Sie werden vom Grundtypus als strenge, system- und linientreue Personen charakterisiert. Gerd Schulz erwähnt, dass er es noch erlebte, dass Lehrkräfte Schüler:innen wie ihn während seiner Grundschulzeit mittels körperlicher Strafen wie auch Strafarbeiten disziplinierten, ihn aber auch als leistungsstarken Schüler beim Fahnenappell auszeichneten. In Erinnerungen an die

Erweiterte Oberschule macht er deutlich, dass die Lehrkräfte ihn als politisch Rebellierenden zur Rede stellten, er im Vergleich zu anderen jedoch durchaus Glück hatte, trotz seines politisch zu DDR-Zeiten als brisant eingeschätzten Verhaltens, nicht strenger diszipliniert worden zu sein und z.B. nicht in einen Jugendwerkhof eingewiesen worden zu sein.

Torsten Bergner erwähnt wegen seiner Verweigerung der Teilnahme am Wehrunterricht und der Überredung seiner Mitschüler ebenfalls nicht daran teilzunehmen, dass seinen Eltern gedroht wurde, ihnen das Sorgerecht zu entziehen. Er erzählt, dass er vor dem Hintergrund seines christlichen Glaubens von Lehrkräften und dem Direktor seiner Schule vor dem Klassenkollektiv bloßgestellt wurde und vom EOS-Besuch ausgeschlossen wurde. Er erinnert sich zwar auch an eine Lehrerin, die ihn durch eine wertvolle pädagogische Maßnahme davon abhielt, einen am rechten Gedankengut gehenden Weg einzuschlagen. Vor allem aber hebt er hervor, dass Lehrkräfte und der Direktor in der Schule ein weltlich geprägtes Weltbild propagandierten, Konformität und Gehorsam einforderten und einen sozialistisch geprägten Wertekanon durchsetzen sollten.

Zum Unterricht wird von beiden das in den Mittelpunkt gerückt, was das aus heutiger Sicht befremdlich wirkende Bildungssystem der DDR hervorhebt. Sie erinnern nicht an alle Unterrichtsfächer oder -inhalte, sondern thematisieren v.a. das, was das Narrativ der DDR als Repressionsapparat stärkt. Gerd Schulz erinnert an den Deutschunterricht als ein Fach, bei dem es galt, sich zum Sozialismus zu bekennen. Der Unterrichtstag in der Produktion (UTP) wird von ihm als zynisch anmutendes Fach präsentiert, der Kinder zwang, in der sozialistischen Produktion zu helfen. Er spricht den zu seiner Zeit parallel zum Abitur abzulegenden Facharbeiterbrief, der den Abiturient:innen auferlegt wurde – weil es aufgrund der Fluchtbewegung mehrerer DDR-Bürger:innen zu wenig Fachkräfte innerhalb des Landes gab – als zusätzliche Belastung an. Der Staatsbürgerkundeunterricht wird als ein Fach präsentiert, das die an und für sich schon vorhandene sozialistische Erziehung der Schüler:innen auf theoretischer Perspektive vertiefte. In der Beschreibung der Fächer hebt er einerseits hervor, wie er sich gegen die Inhalte zur Wehr zu setzen wusste. So erzählt er, dass er bei der in der Grundschule verhassten Nadelarbeitslehre die zu erledigenden Hausaufgaben auf die weiblichen Familienmitglieder auslagerte und in der Schule für die Arbeiten Anerkennung erhielt. Aus dem Deutschunterricht erzählt er, dass er in der Oberstufe Aufsätze schrieb, in denen er seine Ablehnung gegenüber dem Regime markierte und u.a. durch Anklage der Mauertoten auf die Verbrechen des Staates aufmerksam macht. Er erzählt aber auch, wie er beim Staatsbürgerkundeunterricht, dem UTP-Unterricht wie auch der zusätzlichen zum Abitur zu absolvierenden Ausbildung widerwillig gezwungen war, die Inhalte zu lernen und sich den Maßnahmen unterordnete.

Von Torsten Bergner werden der Wehrkundeunterricht und die Zivilverteidigung thematisiert, Fächer, die er benennt, um die Schule in der DDR als eine mit militaristischen Inhalten zu beschreiben und zu erzählen, wie er dagegen aufbegehrte.

Auch die staatlichen Kinder- und Jugendorganisationen der Pioniere und der FDJ werden von beiden als Orte der Indoktrination positioniert. Gerd Schulz, der innerhalb der Pionierorganisation zum Gruppenratsmitglied wurde und rückblickend bekennt, dass er als Kind stolz war, Mitglied zu sein, ordnet das Erlebte nachträglich als die Kinder instrumentalisierende, politisch erziehende Indoktrination ein. In seinen Erinnerungen betont er kritisierend die Ausschlusserfahrungen von Christen, indoktrinierende Schulungen für Gruppenratsvorsitzende wie ihn und bewertet die – ihm als Kind durchaus gefallenden – Angebote aus heutiger Perspektive als die Kinder kontrollierende, politisierende, zum Anschwärzen von Mitschüler:innen und zur Arbeit verpflichtende Maßnahmen. Die von ihm in den Mittelpunkt gerückten Aktivitäten der Pioniere (Wandertage, verschiedene Olympiaden, Demonstrationen zu wichtigen Gedenktagen der DDR, die Altstoffsammlung, eine Brieffreundschaft zu einer sowjetischen Schülerin sowie Veranstaltungen zur Stärkung der Deutsch-Sowjetischen Freundschaft) werden von ihm benannt, um auf die politische Instrumentalisierung der Pioniere aufmerksam zu machen. Von AG-Angeboten oder anderweitigen Freizeitaktivitäten spricht er nicht. Der Schwerpunkt seines Narratives liegt in der sozialistischen Indoktrination, Propaganda und Manipulation unschuldiger Kinder. Er hebt hervor, dass es das Ziel war, die Kinder zu kontrollieren, sodass sie weiter in der vom Staat vorgegebenen Linie wirken. Über die FDJ-Arbeit spricht er nicht, entschied er sich doch mit 14 Jahren nicht daran teilzunehmen und markiert damit den von ihm gewählten aktiven Widerstand gegenüber der Institution.

Torsten Bergner erzählt voller Selbstbewusstsein kein Pioniermitglied gewesen zu sein. Aus seiner Sicht waren die Pionieraktivitäten unattraktive Pflichtveranstaltungen und er war froh, diese habe abwählen zu können. Er erzählt, sich in alternativen Freizeitangeboten der christlichen Gemeinde wohl gefühlt zu haben, ermöglichten sie ihm doch Chornachmittage, Kinder- und Jugendfreizeiten sowie unterschiedliche Bildungsangebote, konnte er sich in ihnen im partizipativen, demokratisch orientierten Verfahren aktiv beteiligen. Er erzählt, auf Anraten seiner Eltern an der Jugendweihe teilgenommen zu haben und der FDJ beigetreten zu sein, um seine Bildungschancen zu erhöhen und einen der begehrten Plätze auf der EOS zu erhalten, ohne dass es letztlich nützte, war es für ihn als Christ doch schwer, hier einen Platz zu ergattern. Mit Bezug auf die FDJ-Arbeit berichtet er ausschließlich von indoktrinierenden, politisch überformten und pädagogisch fehlgeleiteten Veranstaltungen, wie dem pädagogisch nicht vor- und nachbereiteten Besuch eines Konzentrationslagers sowie die Begegnung mit NVA-Angehörigen beim Tag der NVA. Seine Erinnerungen dienen dazu, seine Ablehnung gegenüber den staatlichen Angeboten zu markieren.

Auch das Ferienlager wird, wenn überhaupt erwähnt, als Ort politischer und indoktrinierender Aufladung beschrieben. Gerd Schulz, der das Ferienlager regelmäßig in den Schulferien besuchte, betont den Zwang zum Fahnenappell, spricht von Kriegsspielen gegen die sogenannten „Bonner Ultras“ und das Sammeln sogenannter „NATO-Käfer“. Er fokussiert in seinen Narrativen politisierende und

ideologisierende Angebote, erzählt, dass die Kinder mit emotionalisierenden Methoden manipuliert wurden und in der Ferienlagerbetreuung das Ziel verfolgt wurde, dass sich der Nachwuchs mit dem Staat identifiziert.

Sich selbst präsentieren die sich im Diktaturgedächtnis Erinnernden als freiheitsliebende, nicht (immer) angepasste Personen, die spätestens ab den Jugendentagen politisch oder christlich motiviert gegen die staatliche Ideologisierung rebellierten. Gerd Schulz bekennt sich dazu, als Kind noch an den Staat und dessen Versprechungen geglaubt zu haben. Er zeichnet damit das Bild des ahnungslosen und unschuldigen Kindes, das vor dem Hintergrund seiner Naivität beeinflussbar war und voller Überzeugung mitgewirkt habe. Zurück an ihre Jugend denkend, zeichnen beide für sich das Bild der Oppositionellen, die im Alleingang, in Gemeinschaft mit Mitschüler:innen oder die Mitschüler:innen zum Aufstand anstachelnd Widerstand gegen die Bevormundung durch den Staat leisteten.

Inhaltlich betonen sie Momente politischer Indoktrination und Repressionserfahrungen. Dabei arbeiten sie mit Vergleichen: Gerd Schulz z.B. vergleicht einige Strukturen mit jenen des Nationalsozialismus und setzt sie gleich. Torsten Bergner vergleicht die staatlichen Institutionen mit jenen der Kirche. Die staatlichen wertet er durchgehend als militarisierende, Andersdenkende unterdrückende Institutionen ab, wohingegen er die der Kirche positiv konnotiert als an Demokratie und an Bildung orientierte Institutionen erinnert.

Sprachlich argumentieren beide mit einer beständig existierenden Gefahrenkulisse für nicht Angepasste, sie erzählen, dass sie aufgrund ihres nicht staatskonformen Verhaltens gegebenenfalls hätten ins Heim gehen müssen, möglicherweise in den Jugendwerkhof eingewiesen worden wären. Sie thematisieren Momente der Diskriminierung, des Leidens, der eingeforderten Unterordnung und ihrer eigenen Widerständigkeit. Zur Stärkung ihrer Positionierung gehen sie nicht nur auf selbst erlebte Negativerfahrungen ein, sondern verweisen auf Personen in ihrem Umfeld sowie auf im medialen Diskurs verhandelte diktatorische Aspekte, mit denen sich der von ihnen thematisierte Repressionsapparat der DDR nachdrücklicher bestätigen lässt. Sie arbeiten beim Erinnern mit denkbaren Bedrohungen seitens des Staates, auch dann, wenn die Bedrohung des Ausschlusses aus gewohnten Strukturen, die Androhung von Umerziehungsmaßnahmen zumindest zum Zeitpunkt der gemachten Erfahrung für sie nicht eingetreten sind. Damit verweisen sie darauf, dass der Staat, v.a. aber die Staatssicherheit es „darauf absah, eine Atmosphäre der allgemeinen Einschüchterung zu schaffen“ (Engler 2025, S. 200).

In ihren Erinnerungen grenzen sie sich bewusst von den Bildungs- und Ideologisierungsideen der DDR ab, präsentieren sich als Individualisten, die sich gegen das marxistisch-leninistische Weltbild zur Wehr setz(t)en und sich gegen Autoritäten verteidig(t)en. Thematisiert werden v.a. ihre (belastenden) Auseinandersetzungen mit den Vorgaben des Staates. Im Vergleich zwischen Kindheit und Jugend thematisieren sie dann, dass die Belastungserfahrungen im Älterwerden zunahmen, sie aber auch lernten, aktiver gegen staatliche Vorgaben zu

rebellieren. Ihre Erinnerungen an die Institutionen ihrer Kindheit und Jugend rekapitulieren sie also aktiv in Form politisierender Deutungen. Zwar gibt es auch bei ihnen Momente positiver Rückerinnerungen, seien es die Gemeinschaftserfahrungen mit Gleichaltrigen oder Momente des In-Schutz-Nehmens durch Pädagog:innen, jedoch ist der rahmende Modus des Erinnerns der der Mahnung vor der politischen Vereinnahmung der Kinder und Jugendlichen.

Sprachlich arbeiten sie vorwiegend mit den Mitteln der Erzählung, in denen sie – neben zeitraffenden Beschreibungen – anhand exemplarisch erzählter Geschichten gerade die Momente der Diskriminierung bzw. Ideologisierung und die eigene Widerständigkeit in den Mittelpunkt rücken. Sie erzählen von aus dem alltäglichen Ereignisstrom herausragenden Ereignissen und Begebenheiten. Häufig haben ihre Erzählungen mit einem nicht angepassten Verhalten zu tun. Es sind entweder anekdotenhaft erzählte lustige Streiche oder besondere Momente der Diskriminierung, die im Modus szenischer Erzählung illustriert werden. In der Regel sind es Erzählungen über Momente, in denen sie aus der Masse herausgestochen sind. Es sind kaum Erinnerungen an alltägliche Begebenheiten. Es sind Erinnerungen an besonders einprägsame Momente des eigenen Tuns und Handelns in den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen, die sich in das zugrunde gelegte Gesamtbild des zu erzählenden Narratives einfügen und ihre Abwehr gegenüber dem sozialistischen System der DDR präsentieren. Nur selten greifen sie auf Argumentationen zurück. Sie werden nur dann genutzt, wenn es darum geht, sich explizit gegen ein Positivbild gegenüber der DDR auszusprechen.

Deutlich wird also, dass Befragte, die ihre Biografie als politisch oder christlich geprägte Oppositionsgeschichte erinnern, im Erzählen über die staatlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen der DDR diese v.a. als Institutionen sozialistischer Ideologisierung entwerfen, von deren Inhalten spätestens ab den Jugendtagen Abstand genommen wurde. Sie heben Erfahrungen der Diskriminierung und Bloßstellung sowie ihre eigene Abwehr gegen die sozialistischen Erziehungsmaßnahmen hervor und erinnern an die staatlichen Institutionen in einer mahnenden und sich davon abgrenzenden Positionierung.

Wie Gerd Schulz und Torsten Bergner erinnern acht weitere der insgesamt 50 Befragten im Sinne des Diktaturgedächtnisses. Die anderen denken im Sinne des Legitimationsgedächtnisses an ihre Kindheit und Jugend in der DDR zurück (Näheres zur Erinnerung aller Interviewpartner:innen in Kap. 6.3).

6.2 Erinnern im Sinne des Legitimationsgedächtnisses

Christa Müller (geboren 1947) und Markus Werner (geboren 1970) entwerfen ein ganz anderes Bild von der DDR und deren Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen. Ihr Erinnern lässt sich als eines begreifen, das im Sinne eines Legitimationsgedächtnisses spricht. Es steht dem des Diktaturgedächtnisses

diametral gegenüber. Müller und Werner positionieren sich nicht als Kritiker des SED-Regimes, sondern legitimieren mit ihren Erinnerungen das (bildungs-)politische Handeln der DDR. Sie bewerten die DDR als lebenswerten Staat, erzählen von keinen negativen Erfahrungen mit dem politischen System, sondern sind darin bemüht, ein neutrales und positives Bild von der DDR zu vermitteln und sie von negativen Konnotationen freizusprechen. Anders als die im Diktaturgedächtnis Erinnernden heben sie die ideologische Ausrichtung der DDR nicht hervor, sondern klammern sie schnell als eine für unwichtig gehaltene Rahmung aus oder ignorieren sie. Ihnen ist es wichtig, daran zu erinnern, dass sie die DDR bzw. die staatlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen als Institutionen erfahren haben, die ihrer persönlichen Bildung und Entfaltung dienten.

Im Gegensatz zu den im Diktaturgedächtnis Erinnernden lassen sie sich in keine der von Sabrow (2009) vorgeschlagenen Erinnerungsformen einordnen. Sie erinnern nicht im Sinne des Arrangement- und auch nicht im Sinne des Fortschrittsgedächtnisses. Sie erzählen nicht, wie für das Arrangementgedächtnis typisch,

„vom richtigen Leben im Falschen“ oder von „alltäglicher Selbstbehauptung unter widrigen Umständen“. Ihr Erinnern oszilliert nicht zwischen „ironischer Anrufung und ostalgischer Verehrung der ostdeutschen Lebensvergangenheit“. Sie erinnern die DDR auch nicht, wie es für das Fortschrittsgedächtnis typisch wäre, „von ihrem Anfang her“ oder als sozialistische Alternative zur kapitalistischen Gesellschaftsordnung, „die zu friedlicher Koexistenz und gegenseitiger Anerkennung geführt hätte, wenn die Fehler der DDR-Führung, die Ungunst der Umstände oder die Machinationen des Westens nicht zur endgültigen oder nur vorläufigen Niederlage des sozialistischen Zukunftsentwurfs geführt hätten“. Sie erinnern aber wohl im Sinne des von Sabrow benannten Fortschrittsgedächtnisses an die „glückliche Zeit der eigenen [Kindheit und, Ergänzung IL] Jugend“, an die „Vorzüge des DDR-Bildungssystems“, „die Gleichstellung der Frau“ und eine „geordnete[.] DDR-Welt“ (Sabrow 2009, S. 19).

Sie erinnern das Leben in der DDR als, im Falle von Christa Müller, moralisch und, im Falle von Markus Werner, politisch mindestens gleichrangig (Sabrow 2009, S. 19), wenn nicht gar besser als das kapitalistische Gesellschaftssystem der Bundesrepublik.

Auch ihr Zurückerinnern ist, wie bei jenen, die im Diktaturgedächtnis erinnern, biografisch geprägt. Christa Müller ist in einer Familie aufgewachsen, die sich ihren Darstellungen folgend an das Leben in der DDR angepasst hat und dankbar gegenüber dem in der DDR erreichten Wohlstand war. Markus Werner hebt hervor, in einer Familie aufgewachsen zu sein, dessen Eltern auch berufsbedingt zum Kern der Unterstützer:innen des politischen Systems gehörten, er daher die Strukturen des Systems für „selbstverständlich“ hielt und „nie irgendwas in Frage gestellt“ habe. Beide entsprechen mit ihren Erinnerungen den „biographisch begründete[n] Nebenstrecken“ des von Peer Pasternack 2001 als

„Legitimationsdiskurs“ benannten Erinnerns. Christa Müller entspricht dem Typus der „unauffällig durch die DDR gekommenen sog. DurchschnittsbürgerInnen“, die „ihren Alltag“ verteidigen, ihn „subjektiv nicht primär als durchherrscht, sondern sehr viel stärker als Raum individueller Selbstermächtigung erfahren haben – oder zumindest ihn heute so erinnern“. Markus Werner entspricht dem der ehemaligen „Systemträger“, die das eigene „Handeln und eigene Erfahrungen in einer schlüssigen und intersubjektiv anschlussfähigen Erzählung mit den historischen Ansprüchen des DDR-Systems“ verbinden, „unabhängig davon, wie weit diese Ansprüche durch das System tatsächlich verfolgt und eingelöst worden waren“ (Pasternack 2001, S. 9).

Die narrative Identität beider steht bis in die Gegenwart in Harmonie zu den ihnen im Sozialismus vermittelten Werten, die sie als Werte mit menschlichem Antlitz erinnern. Sie begreifen sie als universalistische, bis heute gültige Werte, bei denen sie – wie v.a. bei Christa Müller deutlich wurde – wünschen, dass alle Gesellschaftsmitglieder sie teilten. Mit ihren Darstellungen möchten sie zu einem Gegenarrativ zum aus ihrer Sicht ausschließlich negativ erinnerten Gesellschaftsdiskurs über die DDR beitragen.

Ihre Erinnerungen an die Institutionen sind geprägt von alltagsweltlichen wie auch die ideologische Prägung aussparenden oder abstreitenden und verharmlosenden Narrativen. Die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen erinnern sie, wie bei Christa Müller gesehen, als positiv zu evaluierende, auf die (berufliche) Zukunft vorbereitende Einrichtungen oder, wie es bei Markus Werner der Fall ist, als jene, in denen sie sich – trotz einer nicht ausschließlich positiven Rückbesinnung – verwirklicht sahen. In ihrer Positionierung arbeiten sie mit dem Diktaturgedächtnis widersprechenden Narrativen wie auch der Aufwertung ihrer eigenen Erfahrungen, der sie der Gegenwart abwertende Narrative gegenüberstellen (hierzu auch die Ausführungen von Rütters 2021, S. 9). Ihre Erinnerungen an die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen entsprechen nicht der Lesefolie der darin erfolgten ideologischen Formung, sondern einem Normalisierungsdiskurs. Sie markieren, in den Bildungs- und Erziehungsinstitutionen adäquat bis ausgesprochen gut betreut, erzogen und gebildet worden zu sein und sich in der DDR haben verwirklichen können. In jene Grundorientierung werden die von ihnen gemachten Erfahrungen eingeordnet.

Erzählungen über die von ihnen gemachten Erfahrungen in den vorschulischen Bildungsinstitutionen gibt es von ihnen nicht. Das liegt daran, dass sie, wie Christa Müller, vor der Schule familiär betreut wurden oder weil sie, wie Markus Werner heraushebt, sich kaum an jene Zeit erinnern können. Und obwohl Markus Werner sich kaum an Inhalte erinnert, wird der Besuch der Krippe und des Kindergartens von ihm argumentativ verteidigt. Sie werden als gern besuchte Institutionen erinnert, die die eigene Selbstständigkeit förderten und der Mutter die Möglichkeit gaben, in Vollzeit arbeiten zu gehen. Sie werden als Institutionen eingeführt, die in anderen westlich geprägten Ländern ganz selbstverständlich

genutzte Bildungsinstitutionen sind. Indirekt wird damit ein häufig von Ostdeutschen verwendetes Erinnerungsmotiv aufgegriffen: die durch staatliche Maßnahmen unterstützte in der DDR schon frühzeitig vorhandene Geschlechtergerechtigkeit, zu deren Verwirklichung für Mütter außerfamiliäre Betreuungsangebote geschaffen wurden (u.a. Boeckmann 1993, S. 168 ff.). In den Medien verbreitete Narrative von Zeitzeug:innen, die von traumatisierenden Erfahrungen in der Betreuung in Wochenkrippen und Kinderwochenheimen, Saisoneinrichtungen oder Dauerheimen erinnern, werden von ihm genutzt, um sich explizit von jenem Erinnerungsgehalt abzugrenzen. Für ihn gehört es zu einem nicht in Frage zu stellenden Selbstverständnis, Kinder frühzeitig außerfamiliär betreuen zu lassen. Es habe ihm, wie er betont, nicht geschadet. Erinnerungen an den Kindern beigebrachte politische Inhalte werden anders als bei jenen im Diktaturgedächtnis Erinnernden nicht thematisiert, sondern von ihm ausgespart. Damit werden die vorschulischen Institutionen als politisch unbescholtene, moderne Einrichtungen präsentiert.

Auch bei den Erinnerungen über die Schule liefern sie einen politisch unbescholtenen Blick. Die Schule ist für sie ein Ort der Bildung und humanistischen Wertevermittlung, die die Entwicklung zu einem selbstständig denkenden Menschen beförderte. Sie betonen, dass ihnen in der Schule eine passende (Grund-)Bildung und profundes Fachwissen vermittelt wurde. Die Schule wird selbst dann als „super“ Schule bewertet, wenn – wie bei Markus Werner gesehen – der Übertritt in die Russischschule zu einem Leistungsabfall im Vergleich der Mitschüler:innen führte und er dann nicht in die EOS gehen konnte, obwohl das aus seiner Sicht für Schüler:innen der Russischschulen der fast automatische Schulübertritt war. Es wird zwar durchaus erwähnt, dass das am Selbstwert gekratzt habe, betont wird aber, dass ihm der Besuch der Russischschule im Endeffekt „nicht wirklich geschadet“ habe. Die Schule wird als eine Institution beschrieben, die gut bis hervorragend auf das spätere (Berufs-)Leben vorbereitet habe. Auch betonen sie in der Schule Raum für unbescholtene kindliche und jugendliche Späße und Streiche gehabt zu haben, um sie damit vom Charakter unterdrückender Strukturen freizusprechen.

Die Lehrkräfte werden vom Grundtypus als an Leistung orientierte, fachlich und didaktisch gut geschulte Personen beschrieben, die noch mit Eltern zusammen an einem Strang zogen und denen Kinder mit Disziplin und Respekt begegneten (auch wenn es unter den Lehrkräften, wie von Markus Werner erinnert, auch Ausnahmen von der Regel geben konnte). Von Christa Müller werden sie als Vertreter:innen eines allgemeingültigen, ideologieunabhängigen, vernünftigen Bildungsideals dargestellt, die Schüler:innen adäquate Werte und Inhalte vermittelten.

Auch die Unterrichtsfächer werden von denen, die im Legitimationsgedächtnis erinnern, ganz anders beschrieben, als von jenen, die sich im Diktaturgedächtnis rückbesinnen. Der Schwerpunkt des Erinnerns wird auf die durch die vermittelten Inhalte erworbenen persönlichen Bildungsgewinne gelegt. So wird z.B. der Deutschunterricht von Christa Müller als einer erinnert, in dem sie viel besser habe lernen können, als es im Deutschunterricht der Gegenwart der Fall

sei. Er wird als einer erinnert, in dem sie ansprechend die deutsche Sprache in Wort und Schrift vermittelt bekommen habe, die richtige Grammatik erlernte und in den Grundkanon deutscher Literatur eingeführt wurde. Die Naturwissenschaften erinnert sie als wertvolle, versuchsorientierte Fächer, den UTP-Unterricht als Möglichkeit, Einblicke in betriebliche Produktionsprozesse zu erhalten und sich damit lebensweltverbundes Praxiswissen zu erarbeiten. Auch sagt sie positiv wertend, dass der UTP-Unterricht durch den Einblick in die betrieblichen Produktionsprozesse mehreren Mitschüler:innen eine Berufsorientierung ermöglichte. Nur der Staatsbürgerkundeunterricht wird auf Nachfrage als ein Fach thematisiert, das die eigene Bildung nicht bereicherte, gleichzeitig aber auch kein Fach war, dem sie großen Stellenwert zumaß.

Mit einer ähnlichen Haltung, im die Fächer aber explizit vom Ideologieverdacht freisprechenden Argumentationsgang, spricht Markus Werner über die ihm erwähnenswert erscheinenden Unterrichtsfächer: den Staatsbürgerkundeunterricht, Politikstunden und mathematisch-naturwissenschaftlich orientierte Fächer. Im Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht habe er grundlegendes Wissen erhalten, ohne – wie er von sich aus betont – mit sozialistischen Inhalten indoktriniert worden zu sein. Der Staatsbürgerkundeunterricht habe ihn über den Westen aufgeklärt. In den Politikstunden konnte ohne Scheu frei über aktuelle politische Themen gesprochen werden. Seinem Narrativ nach wurden hierbei alle Meinungen, auch die der Andersdenkenden, zugelassen.

Damit zeigt sich, dass diejenigen, die im Sinne des Legitimationsgedächtnisses erinnern, die Schule von Argumenten politischer Instrumentalisierung und vom Ideologieverdacht implizit oder explizit freisprechen möchten. Christa Müller wählt den Weg des impliziten Freispruchs. Sie schaut insgesamt äußerst positiv auf ihre Schulzeit, sagt hier gelingende Bildungserfahrungen gemacht zu haben, gut auf ihre (berufliche) Zukunft vorbereitet worden zu sein und unterschlägt dabei Momente politischer Schulung. Markus Werner wiederum wählt den Modus des politischen Gegennarrativs zum öffentlichen Diskurs. Er möchte ganz explizit die Schule innerhalb der DDR vom Ideologieverdacht freisprechen und widerspricht von sich aus aktiv öffentlichen Diskursen, indem er sich ungefragt daran abarbeitet und eine eigene Interpretation anbietet, die die Schule der DDR als ganz normale Bildungsinstitution in einem demokratischen Licht dastehen lässt. Das sind ganz andere Positionierungen als bei jenen, die die Schule im Diktaturgedächtnis erinnern. Gerd Schulz und Torsten Bergner führten Belege der Ideologisierung durch die Schule an, Christa Müller nun lässt in ihren Erinnerungen an die Schule Momente schulischer Ideologisierung außen vor und Markus Werner will die Schule explizit vom Ideologieverdacht freisprechen, betont, dass in der Schule kein Redeverbot bestanden hätte, frei gedacht und Meinungen frei hätten geäußert werden dürfen. Das ist ein ganz anderes Bild von Schule, das durch Christa Müller und Markus Werner vermittelt wird, als es bei Gerd Schulz und Torsten Bergner der Fall ist.

Ähnlich, wie in den Erinnerungen über die Schule, berichten Christa Müller und Markus Werner über ihre Mitgliedschaften bei den Pionieren und in der FDJ in einer von politischer Prägung befreiten Form. Für sie war es ein Selbstverständnis, in die staatlichen Organisationen eingetreten zu sein und an ihnen teilzunehmen. Entweder haben sie die zu tragende Kleidung und den Pioniergruß, wie bei Christa Müller deutlich wurde, als selbstverständliche, zur Organisation gehörende Insignien hingenommen, oder sie haben, wie bei Markus Werner betrachtet, die Kleidung gar mit Stolz getragen. Mit Nachdruck weist Markus Werner darauf hin, dass die Pionier-Angebote kostengünstige Angebote waren. Gut sei gewesen, dass die Eltern wussten, wo sich die Kinder am Nachmittag aufhalten und womit sie beschäftigt sind. Der Fahnenappell wird eher beiläufig als Einbindungsform artikuliert, auf die man hätte verzichten können, negative Prägungen dadurch werden aber explizit abgestritten. Aus der Sicht von Christa Müller und Markus Werner haben Kinder und Jugendliche bei den Pionieren und in der FDJ altersangemessene Beschäftigungsmöglichkeiten und hervorragende außerschulische Bildungsangebote erhalten. Sie erinnern sich positiv artikuliert an gut gestaltete Pioniernachmittage, in denen sie, wie Christa Müller betont, Lieder sangen, lasen, Sport und Schulgartenarbeit betrieben, Gemeinschaftsspiele spielten und, wie es Markus Werner hervorhebt, für die Gesellschaft förderlichen Tätigkeiten nachgingen. Mit Begeisterung berichten sie von einer breiten Palette an AG-Angeboten mit an Naturwissenschaften, Technik, Musik, Kunst oder sportlichen Tätigkeiten orientierten Beschäftigungsmöglichkeiten, erinnern sich, an sie interessierenden AG-Tätigkeiten teilgenommen zu haben und werten sie als wertvolle und bildsame Beschäftigungsmöglichkeiten mit Bildungsgehalt. Sofern sie, wie es Christa Müller tut, ebenfalls über die FDJ-Arbeit sprechen, wird auch diese als gut strukturiertes Angebot präsentiert, bei der in Nachmittagsveranstaltungen u.a. Sexualaufklärung betrieben wurde, über Mode, Literatur und ohne Einschränkung auch über westlich orientierte Musik gesprochen wurde.

Die Ferienlager erinnern sie als im Grunde gut gestaltete, die Kinder mit Allem umsorgende Freizeitmöglichkeit für Ferientage. Der Fokus der Beschreibung wird von beiden auf alltagsweltliche Anknüpfungspunkte gelegt. Beide werten die Ferienlager aber auch nicht uneingeschränkt positiv: Christa Müller macht darauf aufmerksam, dass sie kein „Camping-Typ“ sei und daher nicht gerne im Ferienlager war. Markus Werner erinnert sich zwar an wunderbare Naturerfahrungen, sagt aber auch, im Ferienlager Heimweh und Liebeskummer gehabt zu haben. Damit vermitteln beide, anders als Gerd Schulz, gerade kein Bild politischer oder ideologischer Beeinflussung, sondern hinterlassen eines, das so auch von Personen erinnert werden könnte, die in demokratisch geprägten Gesellschaftsformen Urlaub im Ferienlager gemacht haben.

Sich selbst präsentieren sie als zu DDR-Zeiten an die Vorgaben des Staates angepasste oder von ihnen überzeugte Personen. Das Bild, das sie von sich als Kind oder Jugendliche:n erinnern, ist eines, das – ohne es als solches zu benennen – in

harmonischer Übereinstimmung und Einklang mit dem Bild der allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit steht. Christa Müller präsentiert sich als eine, die gerne und fleißig lernte, Lust hatte, sich allseitig zu bilden. Sie erinnert sich ordentlich und diszipliniert gewesen zu sein, ihrer Mutter in der Gärtnerei geholfen zu haben. Sie positioniert sich als dankbare und mitmachende und am technischen Fortschritt interessierte Person. Markus Werner erinnert sich an sein früheres Ich als einer, der gerne Sport betrieb, interessiert war und neugierig in alle Richtungen habe Fragen stellen wollen und können. Beide entwerfen von sich ein Bild vom Kind, das gerne tätig war und sich ohne das Gefühl der Einschränkung, sondern eher mit dem Gefühl der (Meinungs-)Freiheit, habe entwickeln können und altersangemessen gefördert wurde.

Sprachlich nutzen sie ganz andere Artikulationsweisen als die im Diktaturgedächtnis Erinnernden. Christa Müller wählt den Weg, alles Frühere in einem die Vergangenheit positiven und politisch unbescholtenen Licht zu präsentieren und das Bildungssystem der Gegenwart demgegenüber abzuwerten. Markus Werner argumentiert der Gegenwart gegenüber relativierend und stellt die Behauptung auf, dass die heutigen Verhältnisse mit Blick auf die politische Meinungsfreiheit oder mediale Einflussnahme ebenfalls nicht besser seien als die, die er in der DDR erfahren habe. Ausgewählte, in der Öffentlichkeit artikulierte politisierende Bilder über die DDR greifen sie unaufgefordert in abwehrender Haltung auf. Sie sagen, dass ihnen z.B. die frühe institutionelle Betreuung oder das Tragen von Uniformen und militärisch anmutenden Ritualen bei den Pionieren und in der FDJ nicht geschadet haben, sie darin auch nichts Verwerfliches sähen. Sie negieren, negativ durch den Staat beeinflusst worden zu sein. Sie grenzen sich vom politisierenden öffentlichen Mainstream-Narrativ ab (Bamberg 2022), nehmen einen die DDR verteidigenden Modus ein, der darin besteht, mögliche Einwände eines virtuell kritischen Publikums vorsorglich zu entkräften oder abzulehnen, ein Modus, der dazu da ist, die DDR in einem neutralen bis positiven Licht dastehen zu lassen. Sie erzählen nicht über ihre Vergangenheit, sondern stellen sie in einem analytischen Rahmen dar. Sie arbeiten vorwiegend mit den Mitteln der Beschreibung und Argumentation. Ihre Erinnerungen sind i.d.R. wesentlich abstrahierter als bei jenen, die im Sinne des Diktaturgedächtnisses erinnern. Verallgemeinernd wird von ihnen die eigene Kindheit – wie bei Christa Müller gesehen – als „wunderschöne“, „entspannte“, „andere“ Kindheit als die heutige bewertet, die Lehrkräfte als „tolle“, „fantastische“, „super“ Lehrer beschrieben, die Schule als eine gesehen, in der man „unheimlich interessante“ Sachen gelernt habe. Es wird – wie bei Markus Werner herausgearbeitet – davon berichtet „fröhlich“ in den Kindergarten gegangen zu sein, eine „ganz normale Schule“ besucht zu haben u.a.m.

Die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen der DDR werden von jenen, die im Legitimationsgedächtnis erinnern, qualitativ wertend und normativ urteilend beständig mit den heutigen in Vergleich gesetzt. Die Institutionen der Gegenwart werten sie ab, während sie die ihrer eigenen Kindheit

und Jugend als überlegen beschreiben. Im Vergleich erscheinen die damaligen Verhältnisse übersichtlicher, strukturierter und besser organisiert. Sie betonen in befürwortenden Äußerungen die ihnen beigebrachten Werte wie Disziplin, Respekt und Gemeinschaftsorientierung. Mit positiv aufgeladenen Worten erinnern sie sich an interessante Angebote und Beschäftigungsmöglichkeiten, die der Staat für Kinder und Jugendliche bereithielt. Sie erinnern an elterliche Sorglosigkeiten, Eltern, die ihre Kinder ohne schlechtes Gewissen in die Institutionen schicken konnten, um ihrer Arbeit nachzugehen u.a.m. Sie erinnern sich im Modus einer die DDR verteidigenden und sich selbst rechtfertigenden Artikulation. Sie bemühen sich sprachlich, die DDR vom Negativdiskurs freizusprechen. Mitunter positionieren sie die DDR – wie bei Markus Werner gesehen – ganz unkritisch und überzeichnet als demokratischen Staat, in dem es aus seiner Sicht für jedermann durchaus möglich war, sich frei, offen und auch kritisch zu äußern, ohne dass das für diejenigen, die das taten, negative Konsequenzen gehabt hätte. Damit widersprechen sie aktiv den (öffentlichkeitswirksamen) Artikulationen jener, die die DDR im Diktaturgedächtnis erinnern. Sie sind bemüht, ein neutrales bis positives Bild der DDR zu zeichnen. In ihren Äußerungen scheint eine Sehnsucht nach den vergangenen Zeiten durch.

Deutlich wird also, dass die staatlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen von jenen, die die DDR im Sinne eines Legitimationsgedächtnisses erinnern, als Institutionen gelingender Betreuung und Bildung gelesen und von Indoktrinationsansprüchen frei oder freisprechend erinnert werden. Die staatlichen Einrichtungen erscheinen ihrer Positionierung nach nicht als Repressionsorte, sondern als Orte der Förderung und Entfaltung ihrer individuellen Potenziale.

Ähnliche Positionierungen liefern 38 weitere in dieser Studie Befragte (Näheres hierzu in Kap. 6.3).

6.3 Erinnerungskultur aller Interviewpartner:innen

Wurde in den beiden vorangegangenen Kapiteln am Beispiel der vier hier näher Analysierten darauf eingegangen, in welchem Modus sie sich an ihre Bildung, Betreuung und Erziehung innerhalb der Institutionen ihrer Kindheit und Jugend erinnern, soll als nächstes im Sinne einer statistischen Auszählung mit Anreicherung um prägnante Zitate danach gefragt werden, wie sich das Erinnern auf die 50 Interviewpartner:innen der Studie verteilt.

Hierbei muss zunächst festgehalten werden, dass zehn der Befragten im Diktaturgedächtnis und 40 im Legitimationsgedächtnis erinnern. Zumindest bei den im Rahmen der Studie Untersuchten gibt es also wesentlich mehr Personen, die von ihrer Kindheit und Jugend wie auch den besuchten Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen der DDR im Modus des Selbstverständnisses statt im Modus der Mahnung an die Diktatur erinnern.

Nun lässt sich natürlich fragen, mit was das zusammenhängt und inwieweit es mit Fokus auf die Generationszugehörigkeit oder die sozialstrukturellen Einbindungen der Interviewpartner:innen Unterschiede in der Bewertung der Bildungsinstitutionen und der DDR gibt. Um der Frage auf die Spur zu kommen, wird im Folgenden untersucht, inwieweit es einen Zusammenhang zwischen Erinnern im Sinne des Diktaturgedächtnisses und Erinnern im Sinne des Legitimationsgedächtnisses hinsichtlich der Generationszugehörigkeit nach Ahbe und Gries (2007), der generationalen Selbstverortung, dem Geschlecht, dem Besuch unterschiedlicher Institutionen (wie der Krippe, dem Kindergarten, der Pionierorganisation und der FDJ), dem höchsten Bildungsabschluss oder der Religionszugehörigkeit gibt.

6.3.1 Zum sozial-statistisch geprägten Einfluss auf die Erinnerungen

Beginnen wir hierfür zunächst mit der Generationszugehörigkeit der 50 Befragten (vgl. Tab. 19).

Tabelle 19: Erinnerungskultur nach generationaler Einteilung (Ahbe/Gries 2007)

Generationszugehörigkeit nach Ahbe/Gries	Diktaturgedächtnis	%	Legitimationsgedächtnis	%	Gesamtergebnis
Funktionierende Generation	1	16,7	5	83,3	6
Integrierte Generation	2	11,1	16	88,9	18
Entgrenzte Generation	7	29,2	17	70,8	24
Wendekinder	0	0,0	2	100,0	2
Gesamtergebnis	10	20,0	40	80,0	50

Hier zeigt sich, dass v.a. die Angehörigen der sogenannten „integrierten Generation“ (geboren zwischen 1949 und 1959) im Sinne des Legitimationsgedächtnisses erinnern. Fast 90 Prozent erinnern an glückliche Kinder- und Jugendtage und berichten von einer grundlegenden Bildung, die sie in der DDR genossen haben. Wie im Kapitel 2.3 deutlich wurde, wuchsen sie in von der DDR geprägten Verhältnissen ohne Existenzbedrohungen und materielle Not auf. Das Schulwesen war konsolidiert und leistungsfähig. Ihre Lehrkräfte gehörten zur ersten Generation der sozialistischen Intelligenz. Fast alle waren Mitglieder bei den Pionieren und in der FDJ. Ihnen wurden Werte der internationalen Solidarität (zu den sozialistischen Ländern), des Antiimperialismus, der Selbstbestimmung der Völker vermittelt und sie stimm(t)en im überwiegenden Maße mit den politischen und moralischen Ansprüchen des Sozialismus überein. In ihrer Jugend erlebten sie überwiegend, dass sie gebraucht werden. Sie konnten sich innerhalb der DDR verwirklichen (Ahbe/Gries 2007; Lindner 2003).

Bei den Angehörigen der sogenannten „funktionierenden Generation“ (geboren zwischen 1936 und 1948) sind es knapp 85 Prozent der Befragten, die sich ähnlich erinnern. Angehörige jener Generation erlebten Ahbe und Gries (2007) folgend in ihrer Kindheit und Jugend (Nach-)Kriegswirkungen. Sie mussten schon früh in ihrer Familie Verantwortung übernehmen und erlebten die Schule zwar auch im Sinne reformpädagogischer, v.a. aber stalinistischer Prägung. Ihre Jugend verbrachten sie bis zum Kahlschlagplenum 1965 unter liberalisierten Verhältnissen.

Bei denen der „entgrenzten Generation“ (geboren zwischen 1960 und 1972) hingegen erinnern sich knapp 30 Prozent im Sinne des Diktaturgedächtnisses. Sie wuchsen laut Ahbe und Gries (2007) in entideologisierten Verhältnissen der Wohlstandsgesellschaft auf, lernten sich einzuordnen und anzustrengen. Sie wurden zu Pragmatismus erzogen. Sie erfuhren aber auch eine gewisse Form von Doppelmoral: die familiäre Welt war häufig eine andere als die schulisch und medial propagandierte. Ihre Orientierung richtete sich mehr Richtung West. Den Wehrkundeunterricht, der 1978 eingeführt wurde, lehnten sie mehrheitlich ab. Für Lindner gehören sie zur Generation der „Nicht-Mehr-Eingestiegenen“ (Lindner 2003, S. 209). Sie lebten ein individualisierteres Leben als die Generationen zuvor. 30 Prozent der hier im Rahmen der Studie Befragten der „entgrenzten Generation“ erinnern in ihren Erzählungen an die Überwachung durch die Polizei und die Staatssicherheit, an die schwerfällige Beantragung von Passagierscheinen für Besucher:innen, (gescheiterten) Ausreisearträgen von Bekannten, die Republikflucht von Verwandten, an politische Gefangenschaften von Verwandten oder Bekannten, ihrer Zeit als Bausoldaten, unzumutbare Grenzkontrollen z.B. bei Urlauben in der Tschechei u.a.m. Sie sagen z.B.:

Es wurde [an der Grenze zur Tschechei, Anm. IL] nachgezählt, wie viele Socken, wie viele Unterhosen ich dabei habe. Und wenn es ihnen zu viel oder zu komisch vorkam, dann wurde nachgefragt, warum das [so] ist und warum ich jetzt da hin fahren will. Und warum ich jetzt sieben Paar Socken brauche, wenn ich nur über das Wochenende fahre. Oder eben solche Sachen, die also völlig irrelevant sind für... Es ging immer um die Frage der Republikflucht, die immer irgendwie im Raum stand, die einem immer unterstellt worden ist. Das war da schon relativ anstrengend. (Christian Schmidt, *1963, *Erinnern im Diktaturgedächtnis*, Z. 93–100)

Sie sprechen es z.T. direkt an, dass sie in einer Diktatur gelebt haben:

Wir lebten inner Diktatur (2). Und ähm, es war doch nicht allet so schön wie se uns vormachen wollten. (Kerstin Hemp, *1967, *Erinnern im Diktaturgedächtnis*, Z. 1039–1041)

Zum Teil wird von ihnen, wie bei Paul Nowak deutlich wird, ihre Perspektive weiter ausgeführt:

Also in der DDR war immer das Schwert der Willkür über einem (I: Ja). Man wusste nie, was passiert (I: Ja). Und es war nicht klar, auch wenn ich irgendwie sage: Naja, ich würde gerne mal nach Paris reisen, was dann passiert; ob mein Vater dann seine Arbeit verliert (I: Aha), zum Beispiel (I: Ja). Das war nie, das war klar (I: Ja. Okay). Ja. Also das war (.) das war diese Willkür. Man wusste nich, obs en Hammer-, en super großer Hammer kommt, nur weil jetzt alles toleriert [wird], dass das in nem halben Jahr immer noch so is. (Paul Nowak, *1968, *Erinnern im Diktaturgedächtnis* Z. 4192–4204)

Paul Nowak macht also deutlich, dass es vom Willen des führenden Personals abhing, wie das eigene Leben gestaltet werden konnte und dass es zu DDR-Zeiten nie die Sicherheit gegeben habe, dass einmal in Gang gesetzte Regelungen auch in der Folgezeit bestehen bleiben. Damit spricht er indirekt politische Entscheidungen wie die des Kahlschlagplenums 1965 an, in dem die Liberalisierungsmaßnahmen wieder zurückgenommen wurden, aber auch Momente wie die für die DDR-Bürger:innen wohl nicht erwartbare Ausbürgerung von Wolf Biermann am 16. November 1976. Direkt bezieht er sich auf Reisegenehmigungen ins westliche Ausland, die mal gegeben und mal aus für die Bevölkerung undefinierbaren Gründen nicht gegeben wurden.

Über die Bildung in der DDR sagen die im Diktaturgedächtnis Erinnernden der „entgrenzten Generation“ ähnlich wie Gerd Schulz (Kap. 4.2) oder Torsten Bergner (Kap. 4.4), dass diese äußerst politisch war, die Befragten ein anderes als das weltliche Weltbild nicht in die Schule haben tragen dürfen oder die Mauer nicht offen kritisieren durften. Sie erzählen von der vormilitärischen Ausbildung im Wehrkundeunterricht und bei der GST (Gesellschaft für Sport und Technik), der politischen Bildung im Staatsbürgerkundeunterricht, dass sie gegen den „Klassenfeind“ indoktriniert wurden oder sie Besuch von Soldaten der NVA bekamen. Sie erzählen davon, dass sie in einer Art Doppelgesichtigkeit zur Schule gehen mussten (vgl. hierzu auch Mau 2019, S. 79):

Also man musste das halt immer anders darstellen: Das war zu Hause. Und das war in der Schule. Und man musste da halt anders reden, um irgendwie klarzukommen. (Katja Lorenz, *1968, *Erinnern im Diktaturgedächtnis* Z. 77–79)

Manche im Diktaturgedächtnis Erinnernde, wie Katja Lorenz, sagen es noch relativ vorsichtig, andere, wie Paul Nowak, formulieren es schärfer:

Die Schule war ja unheimlich durchdrungen von politischem Gelump. Also der Geschichtsunterricht, der Deutschunterricht, der Staatsbürgerkundeunterricht, der Geografeunterricht, der Russischunterricht, der Englischunterricht war sehr durchdrungen von, von Politik auch immer. Und auch von (.) von so (1), ich weeiß nich in Geschichte ham wa gelernt historische-, des könnt ich Ihnen in 10 Minuten erklären, wofür ich da Einsen gekriegt hätte, wenn ich det irgendwie-, oder ne fünf! Ja? Die- die

historische Mission der Arbeiterklasse. Des (von der Lippe) konnte, dann konnte man überhaupt denn in er- in er DDR gut durchkommen, durch alle Prüfungen (I: Aha). Des war völlig bescheuert (I: Aha). Ja (I: Ja). So die historische Mission der Arbeiterklasse [mit förmlicher Stimme:] ist die Abschaffung der Ausbeutung des Menschen durch den Menschen (I: lacht). Praktisch, wenn man das gut verstanden hatte und ein bisschen in Worte packen konnte, dann kam man überall durch, wenn man das wollte (I: Ja). Ich wollte es manchmal nicht und dann hab ich stolze Fünfen nach Hause gefahren (I: lacht). So in Geschichte und Staatsbürgerkunde. (Paul Nowak, *1968, *Erinnern im Diktaturgedächtnis*, Z. 918–942)

Sie erzählen, dass ein Großteil der in der Schule unterrichteten Fächer politisch durchdrungen war und man immer bemüht war, bei den Schüler:innen Klassenstandpunkte der Arbeiterklasse zu verinnerlichen.

Auch berichten sie weniger fürsprechend, als es z.B. Christa Müller macht, vom Unterrichtsfach der Produktiven Arbeit (PA):

Das Einzige, was an praktischen Sachen war, das war ja ab der siebten Klasse, dieses PA, praktische Arbeit hieß das. Das gab ja dieses Fach und das hatte man einmal die Woche, wo man dann immer irgendwo hinmusste. Aber das war, für mich war es Kinderarbeit. (Katja Lorenz, *1968, *Erinnern im Diktaturgedächtnis*, Z. 254–257)

Hier wird nicht der praktische Bezug des Lernens in den Mittelpunkt gerückt, sondern, ähnlich wie von Gerd Schulz (Kap. 4.2.5) hervorgebracht, die Verdinglichung von Kindern in der Produktion oder Landwirtschaft angeklagt.

Es wird darüber erzählt, welche antifaschistisch orientierte Bildung ihnen geboten wurde und wie das trotz allem bei manchen dazu führte, dass sie eine rechte Gesinnung entwickelten:

Also irgendwie ähm ist zwar ein bisschen bescheuert, dass irgendwelche ehemaligen Stasi-Futzis heute Kinder haben, die bei den Rechten rumrennen (I: Mhm), aber Antifaschismus? (I: Mhm, mhm) Also irgendwie, dieser- dieser alte Mann, der da im KZ gesessen hat, der Kommunist war (I: Ja), der uns det erzählt hat, also det-: Hochachtung. Also ick hab manche Bücher nicht gelesen. Ich hab mich geweigert, manche sozialistischen Bücher lesen, zu lesen. Aber hier, dieses hier „Nackt unter Wölfen“ (I: Ja) hab ick gelesen und hat mich och beeindruckt (I: Ja). Mhm. (Paul Nowak, *1968, *Erinnern im Diktaturgedächtnis*, Z. 2558–2570)

Sie machen also darauf aufmerksam, dass sie im Deutschunterricht DDR-Literatur wie auch sowjetische Literatur lasen, Literatur, die ihre sozialistisch-antifaschistische Haltung stärken sollte, Literatur von Schriftsteller:innen, „die sich aus dem Exil heraus kritisch mit dem Hitler-Regime auseinandergesetzt haben“ (Reh et al. o.J.) oder antifaschistische Literatur verfassten, und im Unterricht eingesetzt

wurden, um die Schüler:innen durch die literarischen Werke „zur parteilichen Beurteilung gesellschaftlicher Erscheinung“ zu führen (Vorein 2013, S. 295).

Sie sprechen von Benachteiligungen mancher Schüler:innen, wie aus folgendem, etwas längerem Zitat deutlich wird, in dem Katja Lorenz darüber spricht, wie sie als eine, die den evangelischen Glauben lebte, wegen ihres Glaubens diskriminiert wurde:

Es gab halt Lehrer, die da, ja, ganz extrem dann waren und immer versucht haben irgendwie jemand zu benachteiligen. Ja. Also ich hatte zum Beispiel, weiß ich noch, zehnte Klasse, meine Prüfung, Abschlussprüfung, da hatte ich, in Geografie war das? Ja. Und da musste ich in die mündliche Prüfung. Und das war nämlich auch so eine Lehrerin gewesen. Und die sagte, ich hatte, glaube ich, einen Notendurchschnitt von 2,7 und die gab mir als Vorzensur eine Vier, wo ich noch hinging und sagte „Mit 2,7 eine Vier als Vorzensur?“. „Ja, du kommst ja in die mündliche Prüfung und hm und gut“. Und dann habe ich das noch hingegenommen. Und dann war die Prüfung und [da] war sie dann [mit dem] Direktor und hm und als Ergebnis, wo die dann durch war, sagte die mir, also ich hatte dazu auch ein ganz schreckliches Thema, was wieder total politisiert war, irgendwie zusammen, also ich hatte schon den Eindruck, dass das speziell, dass sie mir das speziell gegeben hat und so zusammenfassend wieder rein politisch, dass man auch sagen konnte, es war ja oft gewesen in solchen Sachen, zum Beispiel in Staatsbürgerkunde, irgendeine Aufgabe hieß dann „Schreibe deine Meinung zu irgendeinem aktuell politischen Thema“. Und ich konnte schreiben, was ich wollte, habe ich meine Meinung geschrieben, habe ich eine Fünf gekriegt, habe ich geschrieben, was die hören wollten, stand darunter „Das ist nicht deine Meinung“, habe auch eine Fünf gekriegt. Also von daher, (lacht) das war immer ein bisschen [unfair]. Und das war in Geografie dann, wie gesagt, dann kam das Schreiben für das Ergebnis, und da sagte dann, das war ja der Direktor, das weiß ich noch, zu mir „Ja, es ist insgesamt eine Drei. Das reicht aber nicht, um auf dem Zeugnis noch eine Drei zu kriegen, da kriege ich eine Vier“. Also das waren immer so Sachen. Habe ich mich im Nachhinein gegen gewehrt, mit dieser Vorzensur. Ich habe dann noch eine Drei gekriegt. Aber das war dann immer so. Ja, da wurde schon versucht, irgendwie einen zu benachteiligen. Wie es auch in meinem Abschlusszeugnis, also das Zehnte-Klasse-Zeugnis dann stand. Da stand mehr oder weniger so sinngemäß drin „Ja, Katja sollte sich mit ihrer Einstellung zu unserer sozialistischen Lebensweise auseinandersetzen“ oder „zu unserer sozialistischen Gesellschaft auseinandersetzen, um nicht mit dieser aneinander zu geraten“. Und was zur Folge hatte, dass da, wo ich die Ausbildung, meinen Ausbildungsplatz, die wollten mir den Lehrvertrag kündigen deswegen. (Katja Lorenz, *1968, *Erinnern im Diktaturgedächtnis*, Z. 96–128)

Katja Lorenz erzählt also nicht von einer chancengerechten Bildung für alle, sondern davon, dass bestimmte Schüler:innen wie sie anders behandelt wurden und auch anders bewertet wurden, weil sie nicht den offiziell gewünschten Klassenstandpunkt vertraten.

Kürzer gefasst bringt es Paul Nowak, katholisch, auf den Punkt:

Aber s ganze System war natürlich so. Det ganze System war so, dass man ständig irgendwie filtrieren musste, was man sagt. (Paul Nowak, *1968, *Erinnern im Diktaturgedächtnis*, Z. 1976–1978)

Gleichzeitig werden die globalen Aussagen über das Schulsystem mit Bezug auf einzelne Lehrkräfte, ähnlich wie bei Gerd Schulz (s. Kap. 4.2), auch wieder etwas zurückgenommen:

Lehrkräfte und politische Feiertage: [da hab ich gedacht,] dass det da Sachen gibt, da muss man vielleicht nicht hin, aber (2), aber wenn det sozusagen, ähm, darum geht (3), dass es da (.) einfach nur ums Gedenken geht, für Antifaschisten, dann ham se [die Eltern von Paul Nowak, Anm. II] gesagt, det ist fast so, macht mal (I: Ja). Und en bisschen war det auch, gloob ick wichtig, um unsere Klassenlehrer zu schützen, ja? Also, det hat dann meine Mutter auch manchmal jesagt: „Pass uff, zum 1. Mai musste ja nich unbedingt, aber da gehste mal hin, weil wie soll denn (.) deine Lehrerin nachher vor ihrer Direktorin dann begründen, dass die mit euch en bisschen, dass die Rücksicht nimmt uff euch? Und irgendwie, also die muss och irgendwie klarkommen und wenn ihr immer nicht mitmacht (I: Ja), bei garnüsch, dann kriegt die Ärger.“ (I: Ja) So. Also da wurd ich doch schon auch relativ zeitig miteinbezogen in diese Denke (I: Okay). Ja, dass man da och letzten Endes bei manchem mitmachen muss, einfach um die Klassenlehrerin zu schützen (I: Aha), die ja irgendwie det Herz uffem richtigen Fleck hatte. Da hat ick also Glück. Also ick hatte viele Lehrer, die irgendwie politisch uns eher geschützt haben (I: Aha), als drangsaliert (I: Aha, okay). (Paul Nowak, *1968, *Erinnern im Diktaturgedächtnis*, Z. 699–724)

Andere erinnern sich, dass das mediale Leben, die ideologisch geprägten Nachrichten in der Schule thematisiert wurden, wie am Beispiel von Manuela Wolf deutlich wird:

Parteikampf im Fernsehen wurde geguckt, musste sein. Aktuelle Kamera, auch nachher durch den, äh, Wehrunterricht bzw. durch die Schule, musstest du jeden Abend Aktuelle Kamera gucken, obwohl du das gar nicht wolltest. So, das war ja auch nich so dein Ding, ja? Ja, Karl-Eduard von Schnitzler, den hab ich gar nicht mehr angeguckt, wollte ich nicht mehr. Ich hab den einmal geguckt und fand den ja unmöglich. Ja, warum? Weiß ich nich, aber wie der gesprochen hat, die Art und Weise, wenn man das heute mal sieht im Fernsehen alles. Da denk ich immer: Oh Gott. So ham se uns damals, ja auch manipuliert sag ich mal, ja? (Manuela Wolf, *1969, *Erinnern im Diktaturgedächtnis*, Z. 196–204)

Anders als Markus Werner (vgl. Kap. 4.3) sagt sie nicht, dass sie den Schwarzen Kanal von Eduard von Schnitzler gerne gesehen habe, sondern nur einmal

gesehen habe und dann keine Lust mehr auf die Sendung hatte. Genau greifen kann sie nicht, warum das so war, sie erinnert sich aber noch, dass die von ihm verwendeten Sprachbilder nicht ihren Ansichten entsprach, das Programm manipulative Funktionen hatte, denen sie sich nicht unterwerfen wollte. Gleichzeitig gesteht sie für sich ein, dass sie die Aktuelle Kamera, das Pendant für die Tagesschau der Bundesrepublik, sehen musste und sich jener Maxime unterworfen hat.

Trotz jener Kritik ziehen die im Diktaturgedächtnis Sprechenden der „entgrenzten Generation“ für ihre eigene Kindheit und Jugend häufig ein positives Fazit, wie aus folgendem Zitat deutlich wird:

Also die Kindheit und Jugend war schön, aber im falschen System. Ja. Im falschen politischen System. Also ich möchte nicht nochmal im Sozialismus leben. (Iris Behrens, *1960, Erinnern im Diktaturgedächtnis, Z. 1294–1295).

Im Vergleich mit der Bundesrepublik sagen sie:

Im Westen find ich besser, dass et- (3), dass man frei ist, dass man sich entwickeln kann (4), dass [man] äh mir nich sacht, was ich wie zu tun habe (.), sondern, dass ich das selbst bestimmen kann und äh auch wo ich hinfahre, wo ich nicht hinfahre (3) und dis halt-, dass ick inner Demokratie leben kann. Das ist (.) sehr sehr wichtig für mich. (Kerstin Hemp, *1967, Erinnern im Diktaturgedächtnis, Z. 1182–1187)

Sie schauen also mit der Erfahrung, die sie in der Demokratie der Bundesrepublik gezogen haben, auf ihre Vergangenheit und die (schulische) Sozialisation in der DDR zurück und sagen froh zu sein, heute in einer Demokratie zu leben.

Bei den beiden Befragten, die laut Ahbe und Gries zur Generation der „Wendekinder“ gehören (geboren zwischen 1973 und 1985), zeigt sich, dass sich beide wieder im Sinne eines Legitimationsgedächtnisses erinnern. Sie üben, ggf. auch aufgrund ihres Alters zur Wende und der nicht in der DDR vollzogenen Jugend ein ausschließlich positives Fazit hinsichtlich der von ihnen erfahrenen Bildung in der DDR.

Warum erinnern sich nun Personen unterschiedlicher Generationen mal mit größerem oder kleinerem Anteil im Sinne des Diktaturgedächtnisses oder vorwiegend im Sinne des Legitimationsgedächtnis? Die unterschiedlichen generationspezifischen Verteilungen im Erinnern an die (Bildung in) der DDR können einerseits damit erklärt werden, dass die Befragten zu unterschiedlichen Zeiten in der DDR aufgewachsen sind und damit differente staatspolitische Maßnahmen (vgl. hierzu Kap. 2.3 und 2.4) erfuhren, andererseits aber auch damit, dass sie, als die Wende kam, unterschiedlich alt waren, der Umstrukturierungsprozess in der Nachwendezeit also unterschiedliche Auswirkungen auf ihr jeweiliges Leben und

ihre Karriere hatte. Der älteste der Befragten war zu jener Zeit schon 46 Jahre alt, hatte sich damit beruflich und privat etabliert. Für ihn war es vermutlich wesentlich schwieriger, sich im neuen System zurecht zu finden. Die mittleren Kohorten hatten ihre Ausbildung beendet, gingen arbeiten. Auch sie mussten sich an das neue System gewöhnen, hatten aber altersbedingt mehr Möglichkeiten zum Neuanfang. Die jüngsten der Studie waren erst 16 Jahre alt, sodass für sie noch ihr gesamtes Ausbildungs- und Berufsleben vor ihnen stand und sich damit leichtgängiger an die neuen Verhältnisse haben anpassen können.

Schaut man sich als nächstes die generationale Selbstverortung im Verhältnis dazu an, ob die Befragten im Diktatur- oder Legitimationsgedächtnis sprechen, so zeigen sich weniger Effekte. 23 Prozent derer, die sich im Diktaturgedächtnis erinnern, verorten sich selbst in eine Generation. Bei jenen, die im Legitimationsgedächtnis sprechen, sind es 16,7 Prozent (vgl. Tab. 20 wie auch Kap. 5)

Tabelle 20: Erinnerungskultur nach generationaler Selbstverortung

generationale Selbstverortung	Diktaturgedächtnis	%	Legitimationsgedächtnis	%	Gesamtergebnis
ja	6	23,1	20	76,9	26
nein	2	16,7	10	83,3	12
k.A.	2	20,0	8	80,0	10
Gesamtergebnis	10	20,0	40	80,0	50

Auch mit Bezug auf das Geschlecht zeigen sich keine Unterschiede. Egal ob die Befragten weiblich oder männlich sind: Ca. 20 Prozent erinnern sich im Diktaturgedächtnis und ca. 80 Prozent im Legitimationsgedächtnis (vgl. Tab. 21).

Tabelle 21: Erinnerungskultur laut Geschlecht

Geschlecht	Diktaturgedächtnis	%	Legitimationsgedächtnis	%	Gesamtergebnis
männlich	4	19,1	17	81,0	21
weiblich	6	20,7	23	79,3	29
Gesamtergebnis	10	20,0	40	80,0	50

Der höchste Bildungsabschluss der Befragten hingegen hat einen Einfluss auf die Form des Erinnerns. Jene, die studiert haben, erinnern sich nur zu 13 Prozent im Diktaturgedächtnis, jene mit Abitur zu 14 Prozent. Bei jenen, die als höchsten Bildungsabschluss den POS-Abschluss absolvierten, sind es hingegen 25 Prozent, die sich im Diktaturgedächtnis erinnern (vgl. Tab. 22).

Tabelle 22: Erinnerungskultur dem höchsten Bildungsabschluss entsprechend

höchster Bildungsabschluss	Diktaturgedächtnis	%	Legitimationsgedächtnis	%	Gesamtergebnis
Studium	2	13,3	13	86,7	15
Abitur	1	14,3	6	85,7	7
10. Klasse	7	25,0	21	75,0	28
Gesamtergebnis	10	20,0	19	38,0	50

Das hat auch seinen Grund, wie Katja Lorenz, eine Befragte mit einem POS-Abschluss erklärt:

An der Schule war das, zwei pro Klasse durften immer an die EOS, also Erweiterte Oberschule, um Abitur zu machen. Das war streng eingeteilt, dass es genau zwei pro Klasse waren. Und da war natürlich auch wichtig, dass die Eltern in der Partei waren und hm und also solche Sachen, das wurde da drüber dann ausgewählt, wer die Ehre hatte, dorthin zu dürfen. (Katja Lorenz, *1968, *Erinnern im Diktaturgedächtnis*, Z. 301–306)

Es zählte, wie Katja Lorenz erläutert, also nicht nur die Leistung der Schüler:innen, sondern auch die politische Gesinnung des Elternhauses. Kinder mit Eltern, die in der Partei waren, hatten eher als Kinder, deren Eltern nicht für den Staatssozialismus einstanden, die Möglichkeit, nach der 2. Klasse in Russischklassen überzuwechseln (vgl. hierzu die Ausführungen von Markus Werner in Kap. 4.3) und/oder nach der 8. bzw. 10. Klasse auf die Erweiterte Oberschule zu gehen, um hier ihr Abitur abzulegen und anschließend ein Studium aufzunehmen (vgl. hierzu auch Kap. 2.4.2).

Darüber hinaus wurden zumindest in den ersten Jahren der DDR v.a. Kinder aus Arbeiter- und Bauernfamilien gefördert. Im Klassenbuch stand neben dem Namen des Kindes bzw. Jugendlichen, seinem Geburtsjahr und -ort, der Klassenstufe, in die es*er ging, dem Wohnort, dem Namen des*der Erziehungsberechtigten, dessen*deren Parteizugehörigkeit und ausgeübten Beruf auch die Zuordnung zur gesellschaftlichen Schicht der Arbeiter (A), Bauern (B) und der Intelligenz (I) (vgl. hierzu die Dauerausstellung im Zeitgeschichtlichen Forum Leipzig und das zugehörige Buch der Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 2021). Es galt die

„Förderung von Menschen aus einfachen Verhältnissen. [...] [S]chon 1949 [wurden] [...] die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten (ABF) [geschaffen], die explizit zur ‚Brechung des Bildungsprivilegs‘ und zur Vorbereitung von Arbeiter- und Bauernkindern auf ein Hochschulstudium gedacht waren, wobei die politische Funktion einer systemtreuen Sozialisation hinzutrat. [...] Diese Einrichtungen existierten in vielen Universitätsstädten bis Anfang der sechziger Jahre und führten mehr als 30.000 junge Menschen zu einem Hochschulstudium“ (Mau 2019, S. 54).

Ingrid Miethe und Martina Schiebel haben sich (2008) in dem Buch „Biografie, Bildung und Institution. Die Arbeiter- und Bauern-Fakultäten in der DDR“ intensiv mit dem Thema beschäftigt.

„Zunächst schien die Politik der positiven Diskriminierung und institutionellen Förderung der Arbeiterklasse zu greifen, aber dann fiel der Anteil der Studierenden aus Arbeiterhaushalten kontinuierlich ab: In den fünfziger Jahren lag er bei über 50 Prozent (nur bei 14 Prozent der Studierenden waren der Vater oder die Mutter Akademiker), Ende der Sechziger fiel er dann auf 30 Prozent (während der Anteil der Akademikerinnenkinder auf 30 Prozent stieg). Kurz vor dem Ende der DDR waren es dann weniger als 10 Prozent. Bei mehr als 70 Prozent hatte zumindest ein Elternteil einen akademischen Abschluss“ (Mau 2019, S. 57 f.).

In den späteren Jahren der DDR setzte man auf ein Delegierungs- und Auswahl-system im Sinne der „Berufslenkung“, für deren Auswahl neben dem späteren Berufswunsch des*der Schüler:in auch die politische Einstellung, d.h. die Zugehörigkeit (der Eltern) zur SED, der Wunsch, Berufssoldat zu werden o.ä., zumindest für einen begehrten Studienplatz wichtig war. Nur ca. 10 Prozent eines Jahrgangs durfte studieren. Nicht alle wollten studieren, war der mit dem Studium absolvierte Einkommensgewinn gegenüber einem Ausbildungsberuf doch in der Regel verhältnismäßig gering und „[d]ennoch“, so Mau, „sorgten sich vor allem die Aufsteigergenerationen und die wissenschaftlich-technische Intelligenz darum, dass ihre Kinder gut unterkamen“ (Mau 2019, S. 56). Nicht alle Kinder durften mehr bei entsprechender Leistung studieren. Und trotzdem kam es zu einer Art „Selbstrekrutierung der sozialistischen Intelligenz“ in Kombination zunächst mit einer Berufsausbildung sowie dem „Eintritt in Massenorganisationen oder in die SED“ (Mau 2019, S. 58). Insgesamt kann in der DDR aber von „Mobilitätsblockaden“ gesprochen werden:

„Allen Versuchen der politischen Förderung der Arbeiterklasse zum Trotz hat es die DDR nicht geschafft, ein offenes Mobilitätsmodell durchzusetzen. Der Austausch der alten Eliten und Dienstklassen, die Schaffung neuer Hierarchiepositionen im Macht- und Parteiapparat sowie die massenhafte, oft erzwungene Abwanderung der Angehörigen wirtschafts- und bildungsbürgerlicher Kreise führten zunächst zu einer Verbesserung der Aufstiegschancen unterer Schichten. Danach verstopften die Kanäle jedoch wieder, und die Versuche einer positiven Privilegierung von Arbeiter- und Bauernkindern zeigten nur begrenzte Wirkung. [...] Für die Jahrgänge 1929–31 war die Chance, dass Kinder der Dienstklasse es ebenfalls in diese Position schafften, doppelt so hoch, wie es entsprechend ihrem Bevölkerungsanteil statistisch zu erwartet gewesen wäre. In der Kohorte 1959–61 war sie dann jedoch knapp fünfmal so hoch, was anzeigt, dass der Zugang zu dieser wichtigen Funktionsklasse für andere Gruppen schwieriger wurde. Die Wahrscheinlichkeit der Positionsvererbung nahm also zu. Die Arbeiterkinder

verblieben zum Ende der DDR mit einer etwa dreimal höheren Wahrscheinlichkeit in der Arbeiterschicht als bei völliger Offenheit des Positionsystems. Während man sich in der Bundesrepublik wunderte, dass sich mit der Bildungsexpansion keine Chancengleichheit einstellte, rieb man sich in der DDR die Augen, weil die Arbeiterkinder sich im Kampf um die knapper werdenden höheren Positionen nicht durchsetzen konnten“ (Mau 2019, S. 60),

vielleicht aber auch nicht – so muss ergänzt werden – durchsetzen wollten, hatten sie doch mit ihrer Berufsausbildung und ihrem arbeiterlichen Status zum Teil sogar ein besseres Ansehen im sogenannten Arbeiter- und Bauernstaat als mit einem absolvierten Studium, verdienten sie annähernd gleich und konnten sie frühzeitiger in den Beruf überwechseln als Personen, die den langwierigeren Weg des Studiums auf sich nahmen.

6.3.2 Zum Einfluss vorschulischer Betreuung auf die Erinnerungen

Nicht nur die Generationszugehörigkeit der Befragten und der höchste Bildungsabschluss haben Einfluss auf die Art des Erinnerns an (die Bildung in) der DDR, sondern auch der Besuch der Kinderkrippe und der des Kindergartens.

Bei jenen, die die Kinderkrippe nicht besuchten, sind es 30 Prozent der Befragten der Studie, die sich im Sinne eines Diktaturgedächtnisses erinnern. Bei jenen, die die Kinderkrippe hingegen besuchten, ist es nur einer von 17 Befragten (vgl. hierzu Tab. 23).

Tabelle 23: Erinnerungskultur in Kombination mit dem Besuch einer Krippe

Krippenbesuch	Diktaturgedächtnis	%	Legitimationsgedächtnis	%	Gesamtergebnis
ja	1	5,6	17	94,4	18
nein	9	30,0	21	70,0	30
k.A.	0	0,0	2	100,0	2
Gesamtergebnis	10	20,0	38	76,0	50

Erinnerungen an die Krippe selbst haben die Befragten hingegen kaum (vgl. zur Begründung auch die Ausführungen im Kap. 2.2.3.1). Es sind eher die Rahmenbedingungen, an die sich die Befragten erinnern. Ursula Bahlow z.B. erzählt, dass sie vor Schulbeginn eine Wochenkrippe besuchte:

Meine Mutter sachte mir damals, sie musste ja Geld verdienen und (I: Mhm) Schicht arbeiten und dadurch war ich in einem Wochenheim und da die Menschen bis samstags gearbeitet haben, hab ich dann immer nur eine Nacht, von Sonnabend auf

Sonntag in (.) also zu Hause (.) geschlafen (I: Ja) und am Sonntagnachmittag bin ich dann wieder in diese Wochenkrippe (I: Aha). (Ursula BahrLOW, *1952, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 65–71)

Die Mutter, die aufgrund einer Scheidung seit 1952 nicht mehr mit dem Vater von Ursula BahrLOW verheiratet und damit alleinerziehend war, für ein halbes Jahr zunächst in der LPG (Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft) am Ort als Heimerzieherin aushalf und hiernach als Schreibkraft in einem Büro tätig war, arbeitete den Aussagen von Ursula BahrLOW nach im Schichtdienst. Vor diesem Hintergrund schickte sie ihre Tochter in die Wochenkrippe, im Anschluss ins Kinderwochenheim. Hier wurde Ursula BahrLOW von Sonntagnachmittag bis samstags 24 Stunden am Tag betreut. Sie sah ihre Mutter also nur einen Tag in der Woche und wurde die anderen Tage fremdbetreut. Erklärend fügt BahrLOW hinzu:

Die Situation, einen Wochenplatz zu haben, ist ja (.) lange in der DDR auch vorgehalten worden, für Schichtarbeiter, ne? (I: Ja, ja) (.) Es gab eine Zeit, in den 50er Jahren und zwar bin ich bei dem Film, von Marion Brasch, die Brasch, die Familie (I: Ja, ja), die wurde da vorgestellt, bin ich da drauf gestoßen, weil sie hatte dazu ein Interview gegeben und ich hab das jetzt mehrmals [gesehen], weil mich auch die Frage so bewegt hat, wie kann man denn sieben Jahre im Wochenvollheim sein (I: Aha) und einen Tag in der Woche mal bei den Eltern schlafen (I: Ja)? Vor allen Dingen, wir hatten ja auch Urlaub nie zusammen. Ich hab bei den Fotos dann Fotos gefunden: meine Mutter war im Urlaub sonstwo, ich war nie mit! (I: Okay, Ja) Und (.) die-, da gabs ähm die Auffassung: Die Kinder brauchen Regelmäßigkeit, die Eltern müssen sich auch mal erholen, die müssen arbeiten, gebt euer Kind ins Wochenvollheim (I: Mhm, mhm). Also das ist auch vielen (.) passiert, die dann später als Funktionäre ihre Kinder mhm (.), die haben die auch ins Wochenvollheim gegeben und die Marion Brasch hat erzählt, dass sie im Wochenvollheim war, weil ihre Mutter auch bei der Partei gearbeitet hat und der Vater, und da war sie untergebracht (I: Mhm). Und da wurde nachgefragt und da hat sie diese Antwort so auch gegeben (I: Mhm, mhm). Ne? Und äh letztendlich wars so, meine Mutter hat, ich hab mir dann den Rentenausweis mal angeguckt, also dieses Arbeitsbuch und das SV-Buch, wos drinsteht, meine Mutter hat (2) eigentlich nur ein halbes Jahr Schicht gearbeitet (I: Aha), (.) ja. Und dann war sie im Büro, dann war sie ja wieder schwanger und danach war das eine Kind in dem Wochenvollheim und das andere Kind im anderen Wochenvollheim (I: Ja, ja). (Ursula BahrLOW, *1952, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 1120–1148)

Ursula BahrLOW erzählt nicht, wie es für sie im Wochenvollheim bzw. der Wochenkrippe war, kann sich vermutlich auch nicht daran erinnern. Sie wundert sich, warum ihre Mutter sie und später ihre jüngere Schwester ins Wochenvollheim gegeben hat, war ihre Mutter doch keine Funktionärin und arbeitete sie auch nicht lange im Schichtdienst. Und trotzdem wurde Ursula BahrLOW als Kleinkind und später als Kindergartenkind in ein Wochenvollheim geschickt. Die Mutter lebte – bis auf

einen Tag in der Woche – unabhängig der Betreuungs- und Sorgerechtigungen gegenüber ihren Kindern, fuhr, so die über Fotografien vermittelte Erinnerung, allein, ohne ihre Kinder in den Urlaub. Ursula Bahr low war eine derer, die in den 1950er Jahren in die Wochenkrippe ging. Gegebenenfalls gab es am Ort, in dem Bahr low aufwuchs keine Tageskrippen, gab es zu ihrer Zeit doch insgesamt nur wenige Krippen und bestand das Angebot in den 1950er Jahren zu 50 Prozent aus Tageskrippen und zu 50 Prozent aus Wochen- und Saisonkrippen sowie Dauerheimen (vgl. hierzu Kap. 2.4.1). Gegebenenfalls schickte die Mutter, die ihre Tochter mit 29 Jahren von einem 18 Jahre älteren Mann bekam, von dem sie noch im Jahr der Geburt der Tochter aufgrund von Untreue schuldig geschieden wurde, sie auch in eine Wochenkrippe, um dadurch den Erinnerungen an die zehnjährige Ehe aus dem Weg zu gehen und sich beruflich und privat (neu) zu etablieren.

Ursula Bahr low ist nun die Einzige im Sample, die in eine Wochenkrippe ging. Die 17 anderen Befragten, die eine Krippe besuchten, gingen in Tageskrippen. Die Erinnerungen an die Betreuung oder Erziehung vor Ort sind so gut wie nicht oder gar nicht vorhanden, wie Jürgen Schulze exemplarisch auf die Frage, ob er sich noch an die Zeit in der Krippe erinnern kann, ausführt. Er sagt:

‘türlich nicht (lacht), (2) ja? Hab ich null Erinnerung dran. Ich habe auch an die Kindergartenzeit eigentlich null Erinnerung, (.) was ich aber eigentlich als positives Zeichen werte, weil ähm negative Erinnerungen bleiben einem ja mehr in Erinnerung (2) als positive. (2) Ähm, also ich denke, es war alles sehr (.) harmonisch. (Jürgen Schulze, *1958, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 291–297)

Er hat keine Erinnerungen: nicht an die Kinderkrippenzeit und auch nicht an seine Zeit im Kindergarten. Das wertet er aber nicht als Manko, sondern bewertet es positiv. Aus seiner Sicht erinnert man sich eher an die negativen Dinge, weniger an die positiven. Er argumentiert also nicht mit kindlicher Amnesie (vgl. hierzu Kap. 2.2.3.1), sondern damit, wohl nichts Negatives in der Krippe oder im Kindergarten erfahren zu haben.

Auch André Schleser sagt, sich nicht an seine Kinderkrippenzeit erinnern zu können:

Also ich äh, meine Mutter sagt, ich war so zwölf Monate zu Hause und dann ähm, genau, dann bin ich direkt in die Kinderkrippe und meine Mutter ging wieder arbeiten (I: Ja). Klar. Das war der ganz normale, der ganz normale Weg, ähm, und ich überlege, ich überlege, mit wie viel Jahren ich in die Kinderkrippe gekommen bin. Das weiß ich gar nicht. Da müsste ich meine Mutter fragen (I: Ja), ob das wirklich schon mit zwölf Monaten war oder schon früher. (I: Ja) Das kann ich gar nicht wirklich sagen. (André Schleser, *1970, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 319–325)

Es sind also nicht seine persönlichen Erinnerungen daran, wann er in die Kinderkrippe kam, sondern einerseits die seiner Mutter und andererseits sein nicht ganz exaktes Wissen über das gewöhnliche Eintrittsalter für Kinder der DDR, das bis 1986 beim Erstgeborenen noch vor dem ersten Lebensjahr war und sich erst 1986 durch die Einführung des Babyjahres (vgl. hierzu die Ausführungen in Kap. 2.2.3.1) nach hinten verlagerte. Es ist also durchaus möglich, dass André Schleser früher in die Krippe ging, als er angibt. Über die Inhalte der Kinderkrippenbetreuung spricht er vor dem Hintergrund des Vergessens nicht.

Ähnlich ist es bei Andreas Lerch. Es sind nicht die eigenen Erinnerungen an jene Zeit, sondern die durch den Vater auf Super-8-Filmen und Fotografien festgehaltenen Momente, die er aber nicht in den Mittelpunkt seiner Erzählung rückt, sondern nur rahmend einführt:

Also gar-, ich war Kinderkrippenkind, aber da ähm bin dann geschädigt von meinem Vater, der hat die ganze Kindheit aufgenommen. Wenn man alle Fotos aneinanderreihen würde, wärn fünfzig Stunden Film daraus zu machen. Ähm, also ich kenn irgendwie meine ganze Kindheit von diesen Fotos, deswegen muss man n bisschen aufpassen (I: Okay). Also Kinderkrippe hab ich natürlich gar keinen Plan. Aber ich bin irgendwie, glaub ich, mit sechs Monaten da schon reingetütet worden. Ähm, puh, macht ja auch was mit einem. Also meine Kinder, die waren so gelangweilt zu Hause, ähm, die sind dann auch mit neun Monaten und mit 13 Monaten in [den] Kindergarten gegangen und warn da glücklich, ja. Also des is mal lustig und das war auch s Beste was man tun kann, ah, ähm, ähm, bei mir war das halt immer selbstverständlich, ja. (Andreas Lerch, *1973, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 79–89)

Er überträgt die Erfahrungen, die er mit seinen eigenen Kindern gemacht hat, die mit neun Monaten bzw. 13 Monaten in der Nachwendezeit in den Kindergarten gingen, auf seine eigene Sozialisation, ohne sich aber tatsächlich an die eigene Zeit in den vorschulischen Einrichtungen erinnern zu können. Und trotz fehlender Erinnerungen glaubt er, in der Krippe eine gute Zeit gehabt zu haben.

Anders Britta Schenk, die sich nicht wie die bisher Besprochenen versöhnlich mit der frühen Fremdbetreuung zeigt, sondern glaubt, zumindest in der Anfangszeit ihrer Krippenbetreuung ungern in die Krippe gegangen zu sein:

Ich glaube, so richtig toll fand ich das nicht. Das war irgendwie, glaube ich, schon nochmal so ein Einschnitt, von zu Hause weg, in diese Krippe zu gehen. Das habe ich aber nicht mehr so richtig in Erinnerung. Ich weiß das nur aus Erzählungen, dass meine Mutter später mal die Krippenerzieherin getroffen hat und die erzählt hat, dass ich eigentlich die ganze, ich glaube, einen Monat lang, nur geplärrt habe, wenn meine

Eltern raus waren, und ich dann aber... Die haben dann aber eine Lösung gefunden und haben mir dann also sämtliche Wünsche von den Augen abgelesen. Also ich habe dann extra Essen gekriegt, extra Spielzeug, extra, extra, extra. Ich habe alles extra gekriegt und das fand ich dann wohl irgendwann ganz toll. (Britta Schenk, *1969, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 66–74)

Auch hier sind es nicht die eigenen Erinnerungen an jene Zeit, sondern nachträglich in Erfahrung Gebrachtes bei einer zufälligen Begegnung zwischen ihrer Mutter und ihrer damaligen Krippenerzieherin, die ihr dann über ihre Mutter berichtet wurde.

Deutlich wird also, dass eigene Erinnerungen an die Krippenzeit bei den in dieser Studie Befragten nicht vorhanden sind, wenn sie es über Medien oder Eltern bzw. Krippenerzieherinnen vermittelte Erinnerungen, die sich die Befragten zu eigen machen. Und trotzdem fällt auf, dass jene, die in die Krippe gegangen sind, sich insgesamt stärker im Legitimationsgedächtnis erinnern als jene, die nicht in die Krippe gegangen sind. Die Krippenerziehung (vgl. hierzu Kap. 2.4.1) bzw. die historische Verortung der Befragten wie auch das familiäre Arrangement, in denen die Befragten aufgewachsen sind, müssen also – so die hier zur Vermutung stehende These – eine bestimmte Wirkung auf das Erinnern an die (Bildung in der) DDR haben.

Gehen wir über zum Erinnern an die Kindergartenzeit. Von jenen, die in der DDR in den Kindergarten gegangen sind, erinnern sich knapp 20 Prozent im Diktaturgedächtnis. Von jenen, die keinen Kindergarten besuchten, sind es hingegen 25 Prozent. Das bedeutet also, dass auch jene, die einen Kindergarten besuchten, sich tendenziell eher im Legitimationsgedächtnis erinnern als jene, die den Kindergarten nicht besuchten (vgl. hierzu Tab. 24).

Tabelle 24: Erinnerungskultur in Kombination mit dem Besuch des Kindergartens

Kindergarten	Diktaturgedächtnis	%	Legitimationsgedächtnis	%	Gesamtergebnis
ja	7	19,4	29	80,6	36
nein	3	25,0	9	75,0	12
k.A.	0	0,0	2	100,0	2
Gesamtergebnis	10	20,0	40	80,0	50

Und auch die Erinnerungen an den Kindergarten sind bei den Befragten verhältnismäßig dünn. Jedoch gibt es schon mehr Erinnerungen an die Zeit im Kindergarten als an jene in der Kinderkrippe. Cornelia Lehmann z.B. weiß noch Folgendes aus jener Zeit zu berichten:

Ich kann mich eben nur vom Kindergarten an dieses Waschen und diese Toiletten und dieses Schlafen da erinnern, ansonsten erinnere ich mich gar nicht an den Kindergarten. Aber wenn das nur ein Jahr war, und ich habe auch nur ein Foto, da hatten wir Fasching gefeiert und da waren wir alle auf dem Hof, ja? So. (Cornelia Lehmann, *1959, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 1270–1274)

Es sind klassische Erzählungen der Reinlichkeitserziehung, Erinnerungen an den Mittagsschlaf und über ein Foto vermittelte Erinnerungen an ein Faschingsfest in der Kindergartengruppe.

Etwas intensiver erinnert sich Annette Rickmann:

Ich kann mich an den Kindergarten dran erinnern (I: Aha), äh, ich weiß des, w- wir warn einfach Kinder zusammen. Wir haben gespielt. Es war schön (I: Mhm). Wir ham en Mittagsschlaf machen müssen (I: Mhm). Wir sind halt früh von der Mutti dahin gebracht worden (I: Mhm), früh um sieben oder manchmal halb sieben schon (I: Mhm). Ich glaub, die Erzieherinnen, die warn schon um sechs da (I: Mhm). Ich kann mich noch an die Kindergarten- (.), äh, Kindergärtnerin hat man ja gesagt, äh, kann ich mich erinnern. Es war ne ganz ganz dicke Frau (I: lacht). Da hat man eine Woche gebraucht, bis man rum war (I: lacht). Aber des war-, die war mega nett (I: Ja). Und die war auch wendig, ich glaub auch gar nicht, dass die so alt war, die war höchstens 30 oder so (I: Ja), aber ich kann mich erinnern, dass die sehr dick war. Und, äh, also im Kindergarten hats mir immer gefallen. Ich wollt da immer hin. Ich fand das da schön. (Annette Rickmann, *1967, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 1410–1430)

Es sind positiv konnotierte Bilder, die bei Annette Rickmann in ihren Erinnerungen aufscheinen, Erinnerungen an ein frühes zum Kindergarten Bringen, das kindliche Spiel in der Kindergartengruppe und die als nett empfundene Erzieherin.

Ähnlich erinnert sich Kerstin Hemp:

Ich fand das als Kind sehr sehr schön, meine Kindergartenerlebnisse, an die erinnere ich mich heute noch sehr gerne, waren sehr lustig und [es] hat viel Spaß gemacht. Wir ham, äh, gespielt, gebastelt, wir waren wirklich, äh, beschäftigt und [ich] kann mich an keine negative, äh, kann an kein negatives Erlebnis mich erinnern. Das war wirklich ne schöne Zeit. Ich weiß auch noch den Namen meiner Kindergärtnerin und, äh, ja es war also durchweg sehr angenehm. (Kerstin Hemp, *1967, Erinnern im Diktaturgedächtnis, Z. 37–44)

Auch wenn sie sich sonst eher kritisch an die DDR-Zeit und das System erinnert: Den Kindergarten hat sie in guter Erinnerung. Im Zurückbesinnen spricht sie von Momenten des Spiels, der Bildung und Beschäftigung wie auch der positiven

Erinnerungen an ihre Kindergärtnerin als erste Bezugsperson außerhalb des familiären Systems.

Doris Werth wiederum erinnert sich eher an das Außengelände des Kindergartens, in den sie ging und sagt:

Ich bin da gerne hingegangen, hab mich wohl gefühlt. (1) Kann mich nicht erinnern, irgendwie (.) geweint zu haben, nicht hin zu wollen oder sowas. Hm, gab en ganz schönen Garten, in dem gabs irgendwie en Sandkasten, ne Wiese, äh, Klettergerüst. Ein (.), eine Plastik, die auch erklettert werden konnte, von einem Elefanten (I: Mhm), die mir immer riesig erschien, bis ich die dann später irgendwann mal (.) wieder gesehen habe (I: lacht) und sie (en bisschen) so, so hoch, glaub ich, war (lacht). Mh, und ich kann mich an so (.) Kinderspiele im Garten erinnern: Ziehe durch, durch die goldene Brücke. (Doris Werth, *1960, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 689–697)

Insgesamt zeigen sich also unterschiedliche Erinnerungsschnipsel an die Zeit des Kindergartens. Keiner der Befragten hat negative Erinnerungen an jene Zeit, alle erinnern sich aber an unterschiedliche, ihnen erwähnenswerte Momente, jenseits einer frühzeitigen Erziehung zu einer sozialistischen Persönlichkeit. Keiner erzählt davon, dass er oder sie den Vorgaben entsprechend zur „Liebe zur sozialistischen Heimat und zum Frieden“ erzogen worden sei (§ 11 (2), Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem, 1965, hierzu auch Kap. 2.4.1). Es geht um Momente des Wohlfühlens, der Gemeinschaft, des Spiels, der Gesundheits- und Reinlichkeitserziehung wie auch der frühzeitigen und wohl ganztägigen Unterbringung, sodass die eigenen Eltern der Arbeit nachgehen konnten. Momente der Bildung im Spracherwerb, eines mathematischen Grundverständnisses oder der Freude an ästhetischen und künstlerischen Dingen werden wiederum nicht erwähnt, sind ggf. nicht oder weniger stark in Erinnerung geblieben.

6.3.3 Zum Einfluss der Mitgliedschaft bei den Pionieren auf die Erinnerungen

Schaut man sich als nächstes den Zusammenhang zwischen der Mitgliedschaft bei den Jung- und Thälmannpionieren wie auch in der FDJ an, so zeigt sich auch hier, dass das einen nicht unwesentlichen Einfluss auf das Erinnern an die (Bildung in der) DDR hat. Diejenigen, die Mitglieder bei den Jungpionieren waren, erinnern sich zu fast 85 Prozent in den biografisch-narrativen Interviews im Sinne des Legitimationsgedächtnisses. Von denjenigen, die keine Mitglieder waren, sind es gerade einmal 50 Prozent, die sich in diesem Sinne erinnern (vgl. Tab. 25).

Die Mitgliedschaft bei den Pionieren hat also großen Einfluss auf die Art des Erinnerns der Befragten.

Tabelle 25: Erinnerungskultur in Kombination mit der Mitgliedschaft bei den Jungpionieren⁴⁹

	Diktatur- gedächtnis	%	Legitimations- gedächtnis	%	Gesamt- ergebnis
ja	7	16,3	36	83,7	43
nein	3	50,0	3	50,0	6
k.A.	0	0,0	1	100,0	1
Gesamtergebnis	10	20,0	39	78,0	50

Wie sind nun die jeweiligen Erinnerungen an die Mitgliedschaften? Beginnen wir hierfür mit den Erzählungen über den Eintritt. Rainer Clausthal sagt z.B. Folgendes:

Also wir sind auch in die Pioniere eingetreten und äh also auch mein staatsferner Vater: „Ach mein Junge, tritt in und dann ist jut.“ (I: Mhm) So. Ne. Und so war es auch. Pionierarbeit, Pioniernachmittage fanden praktisch nicht statt. (I: Okay). Man war formell Mitglied und ich kann mich erinnern, dass die Schule mal versuchte, das Pionierleben wieder in Gange zu bringen und ich gehe da hin, zum Pioniernachmittag, (lachend) keiner war da, ich war der Einzige. Die Lehrerstudenten-, da war ich für die auch: „Wir sollen hier mit euch Pionierarbeit machen.“ Dann haben die mich mitgenommen und zwar haben die Kunsterziehung studiert und haben mich mitgenommen, äh, ins Atelier und [ich] saß unter Studenten und hab deren Gespräche gelauscht. Das war wahnsinnig (I: Mhm). Und eines Tages habe ich da selber gegessen (I: Ja.). So verknüpft sich das. (Rainer Clausthal, *1947, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 646–657)

Rainer Clausthal trat 1953 den Pionieren bei, obwohl, wie er sagt, sein Vater nicht vom sozialistischen Staat überzeugt war. Sein Vater, wie er im weiteren Interview berichtet, Stahlbauschlossler, kam nach drei Jahren in amerikanischer Kriegsgefangenschaft auf einer Farm in den USA nach Deutschland zurück. Seine Eltern hatten 1946 geheiratet. Clausthal hat eine zwei Jahre ältere Halbschwester, die von der Mutter in die Ehe mit eingebracht wurde und einen sechs Jahre jüngeren Bruder. Seinen Opa väterlicherseits charakterisiert er als Kommunisten in der Weimarer Republik, den Vater aber als Gegner des neu gegründeten Staates. Und trotz dessen befürwortet der Vater den Beitritt in die 1948 neu gegründete Pionierorganisation, in der 1959 schon ca. 85 Prozent aller Kinder zwischen sechs und 14 Jahren aufgenommen waren (vgl. hierzu Kap. 2.4.3). Seinen Erinnerungen

49 Da ähnlich viele Personen angaben, (Nicht-)Mitglied bei den Jung- und Thälmannpionieren gewesen zu sein, wird in dieser Arbeit nur die Statistik zu den Jungpionieren aufgeführt. Sie unterscheidet sich kaum von der der Thälmannpioniere.

nach wurde zu jener Zeit aber wenig für die Mitglieder gemacht bzw. wurden die Angebote von den Mitgliedern nur spärlich angenommen. Er ging zu einem mittwochs stattfindenden Pioniernachmittag und war der einzige Schüler, der vor Ort war. Umgesetzt wurde die Pionierarbeit von Lehramtsstudierenden, die ihn dann mit in ihre Wirkungsstätte nahmen und ihm als noch jungen Schüler die Gelegenheit gaben, sich im Kunststudium zu bilden. Das führte dann dazu, dass er sich später für ein Studium der Geschichte und Kunsterziehung auf Lehramt entschied. Er schildert die Erfahrung also als grundlegendes Bildungsmoment, der ihn so beeindruckte, dass er später für sich entschied, eine Lehramtsausbildung zu machen.

Weniger leichtgängig war der Eintritt in die Pionierorganisation für Gisela Maurer, die 1952 den Pionieren beitreten wollte:

Und dann hat meine Mutter verboten und ich war so ein bisschen, wenn man-, wenn man schon Probleme hat miteinander, mit den Menschen, dann- dann kehrt man ja auch schlechte Seiten raus und da hab ich dann das ertrotzt, dass ich doch in die, hab alle aufgehetzt, meine Freundinnen und Freunde und auch die Lehrer und na, die kamen dann auch in die Familien, das gab es ja bei uns so, die Hausbesuche, die waren immer, wenn es en Problem gab, kamen die Lehrer nach Hause. Ja und dann habe ich es geschafft, bin ich auch in die Jungpioniere gekommen und das war schön. Wir hatten sehr viele Arbeitsgemeinschaften (I: Mhm) und ich durfte, durfte Musikinstrument lernen, Mandoline hab ich gelernt, bin ich jahrelang gegangen, in die Musikschule [...]. Ich hab im Kreisorchester gespielt, ich war im Chor, ich war in der Laienspielgruppe. Also ich hab alles mitgemacht. Tanzen, Gymnastik. Joah. Und dann bin ich in den Fotozirkel gefahren, da mussten wir in die Kreisstadt fahren. Aber das durfte man alles alleine und (.) war eigentlich schön. Ich hatte immer Beschäftigung, es war nie langweilig. (Gisela Maurer, *1946, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 101–119)

Ihre Stiefmutter, die Gisela Maurer im Gespräch als strenge und „feine Dame“ (Z. 577–578) bezeichnet, war gegen den Eintritt ihrer Ziehtochter bei den Pionieren. Gisela Maurer aber wollte eintreten, waren doch ihre Freund:innen in der Organisation und bot diese aus ihrer Sicht gute Angebote. Sie bewirkte, dass ihr Klassenlehrer sie zu Hause besuchte und die Mutter davon überzeugte, dass das Kind den Jungpionieren beitrifft. Anders als Rainer Clausthal berichtet sie von vielfältigen Angeboten, sodass sie bei zahlreichen künstlerisch und sportlich orientierten Arbeitsgemeinschaften mitwirken konnte. Sie meint, dass ihr dadurch in ihrer Freizeit nie langweilig war und sie positive Bildungserfahrungen erlebt habe.

Ähnlich erinnert sich Doris Werth, die seit 1967 bei den Pionieren mitwirkte:

Der Kunstlehrer hat mich auch irgendwie gefördert, der (.) fand, dass ich da irgendwie (.), er hat gesehen, dass ich en Interesse dafür habe und fand wohl auch irgendwie en

Talent da. Ähm und bin dann, ich glaube seit ich zehn war, ja seitdem-, seit ich zehn war, bin ich, ähm, zum Pionierhaus, äh, ne Haus- Zentralhaus der- Zent- Zentralhaus der Pioniere (I: Mhm) [Name des Pionierhauses] (.) gegangen. Das is [in Standort] (.) war. Da wo heute das Theater [Name] ist (I: Hm, aha). [...]. Und da gabs halt ganz viele (.) Arbeitsgemeinschaften und unter anderem auch ein, äh, Pionierensemble (I: Mhm). Und in dem war ich in der Tanzgruppe erstmal. Und, äh, hab da, ja, (.) Volkstanz und so was gemacht, also getanzt, irgendwie (1) Spaß dran gehabt. (1) Ähm teilweise durchaus hartes Training. Frau Bär, strenge Ballettmeisterin (lacht), hat da geherrscht. Und, äh, natürlich zuerst in der kleinen Gruppe, das steigerte sich dann. Und da hat aber irgendwie ganz schnell auch, äh, (.) jemand (.) gesehen oder gemerkt, dass ich ganz gut (.), äh, reden kann, mit Worten umgehen kann, und auch Gedichte aufsagen und sowas kann, (lacht). Und dann, kam ich relativ schnell (4) in die sogenannte Sprechergruppe (I: Aha). Die dann bei so, äh, Veranstaltungen dieses Ensembles, äh, (.) äh, Ansagen gemacht hat (I: Mhm) und sowas. Und (1) ich kann mich noch sehr genau an meine erste Ansage und meinen ersten (lacht) Auftritt erinnern. Ich war also noch relativ klein, vielleicht mal zehn, glaub ich (I: Mhm). Und, ähm, sollte die (.) große Mädchentanzgruppe ansagen, äh, die ich natürlich (.) ganz toll fand, die großen Mädchen, die da schon jahrelang trainiert haben und, äh, tolle Sachen, Tänze hatten und so (I: Mhm). Und, äh, ich kriegte (.) n, äh, ne Kapitäns-Mütze auf (I: Mhm) und, äh, hatte dann die Ansage, ähm: „Ich bin der Ersatz-Kapitän von unserer Matrosenmannschaft. Die sind ja heute wieder außer Rand und Band, jetzt wollen sie auch noch tanzen.“ (I: lacht) (lacht) Das war meine erste, allererste Ansage. Mein erster Auftritt. Und dann kam der Matrosentanz, der (I: Mhm) Mädchentanzgruppe da (lacht). (Doris Werth, *1960, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 134–162)

Doris Werth arbeitet heute als Dozentin für Spiel- und Theaterpädagogik. Ihr Interesse am Tanz und Theater wurde ihr schon in ihren Kindertagen durch die Aktivitäten bei den Pionieren gelegt und gefördert.

Sabine Bär, seit 1965 Pioniermitglied erinnert sich ähnlich wie Doris Werth daran, wie in den AGs der Pioniere mit den Kindern gearbeitet wurde. Sie sagt:

B: In in, also bis zur fünften Klasse muss et jwesen sein, ein Pioniernachmittag, ne Mutter hat uns dat Gabeln bejgebracht.

I: Dat Gabeln?

B: Genau. Gabeln, dat is ne Handarbeitstechnik.

I: Aha.

B: Also, so mit mit so ner (.) zwei, na ja, dit is halt son Jerät, dit hat zwei so ne langen Stangen. Ne, Gabel sagt man dazu (I: Mh). Hätt ick auch noch zur Verfügung, also würd ick auch zur Verfügung stellen bei Bedarf.

I: Ah, okay und Sie können das auch heute noch?

B: Jawoll und genau dit is die Geschichte: ick fand dit so faszinierend, also ick hab auch als Kleinstkind schon Handarbeit jestrickt und son Zeugs. Dit wollt-, dit wollt ick lernen

(I: Mh). So und demzufolge hab ick mir dit da beijebracht, hab dann bei ner Messe der Meister für Morgen so ne Deckchen abgeben (I: Mh). Also dit lief anscheinend über diesen Pioniernachmittag, dass man dit da denn abgeben hat und dann- (I: Wow) und dann hab ick sogar ne Urkunde jekriegt dafür. Jenau. Und dit kann ick heute noch.

I: (lacht) Ja, das is schön. Und die Messe Meister für Morgen (B: Jenau), können Sie sich daran noch erinnern? Also was war das?

B: (2) Also in Leipzig gabs immer diese Messe, dat war in der DDR berühmt (I: Mh). Wat immer da wirklich passiert is, keine Ahnung, weiß ick nich, man hat aber dann schon die sojenannten Pioniere da einjebunden. (Sabine Bär, *1959, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 298–319)

Sabine Bär war eher an handwerklichen Arbeiten interessiert. An Pioniernachmittagen hat ihr eine Mutter der Klasse mit anderen Kindern das sogenannte Gabeln, auch Gabelhäkelei genannt, beigebracht und sie hat ein Deckchen gehäkelt, das sie bei der MMM (Messe der Meister für Morgen) in Leipzig einreichte und für die gute Arbeit dann gar eine Auszeichnung erhielt. Sie war und ist bis heute stolz auf das Gelernte und die damit vollbrachte Einführung in eine praxisorientierte Handarbeitstechnik.

Harald Ziepel, der den Pionieren 1964 beitrug, erinnert sich ebenfalls positiv an die Bildungsmöglichkeiten, die ihm im Rahmen des Pionierwesens geboten wurden:

Und habe dann dabei meine Freizeit zu einem nicht unerheblichen Teil im Pionierpark [Name und Ort genannt], verbracht. Dort in der Station Junger Naturwissenschaftler und Techniker. Das war für einen technisch interessierten Jungen eigentlich sehr interessant. Ich habe dort verschiedenste Arbeitsgemeinschaften besucht und wir hatten also zum Beispiel dort einen raumfahrtaffinen Piloten, der von der NVA gekommen ist und mit dem habe ich schon Anfang der sechziger Jahre, na ja, Radarbilder, Wetterradarbilder, muss ich sagen, empfangen, entwickelt und wusste also dann schon, wie das Wetter demnächst wird. Was man also so heute auf dem Handy hat, hatte ich also auch schon mit einer Taschenglühlampe Anfang der siebziger Jahre erlebt. Und hatte also dann dort mich in diesem Haus, im heutigen Haus für Natur und Umwelt, ja viel Zeit verbracht. Da gab es eine Modelleisenbahn, alte Computeranlagen und, und, und. Und habe dann dort auch einen Teil meiner Sommerferien verbracht. Also aber, muss ich sagen, weniger jetzt mit politischen Aktivitäten, sondern eben mit technischer Basterei und das ging ja dann weiter mit der Messe der Meister von Morgen. Da gab es ja so eine Bewegung, heute würde man das nennen: Jugend forscht. Das nannte sich damals MMM. War dann dort also auf den, wie heißt das, Landesmessen, also der Bezirksmesse, der zentralen Messe mit gewissen Exponaten, Siebensegment-Anzeigen und ähnlichem. Und dabei eben mit Unterstützung der Ingenieure, die dort ja als Arbeitsgemeinschaftsleiter tätig waren, der [Betriebszugehörigkeit genannt].

Also die AG-Leiter kamen zum Beispiel aus dem [Betriebsname genannt] und waren dann eben ehrenamtlich oder gering bezahlt dort tätig. Das war eben schon eine wunderbare Förderung der begabten Form, der Begabtenförderung, die dort möglich war für denjenigen, den es interessiert hat, ohne dass das eben groß politisch war. Und weil der Strom fließt durch einen Schaltkreis, egal ob das ein kommunistischer oder ein kapitalistischer Schaltkreis ist. Und das war schon also eine tolle Förderung, die dann sich auch ein bisschen fortgesetzt hat eben mit der Berufsausbildung. Ich habe gelernt, heute sagt man MSR-Techniker, früher hieß das BMSR-Techniker: Betriebs-, Mess-, Steuer- und Regelungstechnik. Das heißt also, die Unternehmensautomatisierung. Und habe dann also auch in den siebziger Jahren dort entsprechende Industrieroboter zum Beispiel aus Schweden oder Pressenstraßen, so wie sie heute noch bei Volkswagen im Einsatz sind [...], gewartet. Das war also schon ein, muss ich sagen, ja enormer Sprung. (Harald Ziepel, *1958, kein Pionier, aber FDJ-Mitglied, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 77–111)

Für ihn sind es nicht die an Kunst, Tanz oder Musik orientierten Kurse, sondern die, die ihm die Möglichkeit boten, sein Basisinteresse an Technik zu vertiefen. Ähnlich wie Markus Werner (vgl. hierzu Kap. 4.3.6) haben die Kurse dazu beigetragen, einen technisch orientierten Beruf zu wählen. Noch zu DDR-Zeiten studierte er Elektrotechnik, wechselte nach der Wende aber beruflich in den Jugendbereich.

Ähnlich positiv erinnert sich Barbara Fischer, die als Auszeichnung die Möglichkeit bekam, sich in der 1952 am Werbellinsee (heute im Landkreis Barnim) eingerichteten Pionier-Republik aufzuhalten:

Da gab es ja bei uns im Osten, Pionier-Republik hieß das, das war in der Wuhlheide. Es war wie eine kleine Stadt für sich, bloß für Kinder praktisch. Und da durften aber bloß super, super, super Schüler wurden da zur Auszeichnung hingeschickt (I: Ja). Und dann hieß es, wir haben so und so viel Plätze bekommen, also für meinen Jahrgang damals. Das war irgendwie '63, '64, ich weiß gar nicht mehr. Und da durften so und so viel Schüler hin. Und dann, ich muss dazu sagen, ich war keine Superschülerin, ich war so ein Mitläufer. Ich war, so viel, wie ich jetzt labere und schwatze, ich war immer bloß ein Ja-Sager. Ganz ruhig. Ich habe nie was gesagt, bloß immer genickt und ja gesagt und ich war eben ganz anders früher. Und dann haben die wahrscheinlich aus dem Grund gesagt, „Ja, Barbara willst du denn nicht mit hinfahren?“ Und ich: „Oh ja“, weil, ins Ferienlager durfte ich auch nicht. Opa: „Nein Ferienlager geht nicht. Die isst nicht.“ Das war immer seine größte Sorge. Oh ja. Und da durfte ich dann auch mit hinfahren und das war natürlich ein Traum. Da habe ich gedacht, dass es sowas gibt, darüber in dem Russisch-Kabinett haben wir richtig schon mit..., jeder hat seine Kabine gehabt. Der Lehrer saß vorne und das war für uns eine neue Welt. Wir haben gedacht und auch noch dörflich gesehen. Das war sicherlich auch noch anders. Wir haben gedacht, wie geht denn das? Mit Kopfhörern und wir sprechen übers Mikrofon mit dem Lehrer da vorne. Das war

eine total andere Welt. Das war aber, toll war das. Und dann waren wir auch noch, da war der Pionier-Geburtstag auch noch. Da war ganz großes Feuerwerk, was wir auch nicht kannten. Dann wurde, da oben am Himmel erschien dann das Sandmännchen. Das war für uns ja alles, boah, gibt es gar nicht, wie geht das? Es war wirklich wie eine kleine neue Welt, wie eine kleine Stadt für Kinder. Unbeschreiblich im Nachhinein. Aber das bleibt einem ewig in Erinnerung. Und dann war ich wieder mal krank. Ich habe so oft Angina gehabt. Musste dort ins interne Krankenhaus und weil Pionier-Geburtstag war, hatten die dann, ja, haben die denn auch Prominenz? Gut. Da kam mich im Krankenhaus Elly Winter-Pieck besuchen. Das war die Tochter von Wilhelm Pieck. Das ist natürlich was Tolles. Die hat mir dann auch ein Buch gegeben und gewidmet. Das habe ich gehütet. Aber das ist weg. Leider, leider, leider, ich finde es nicht mehr. Es ist im Laufe der Jahrzehnte doch irgendwie untergegangen. Das war natürlich alles schön. Aber wie gesagt, ich war nicht so eine super Schülerin, ich war so Durchschnitt, ein Mitläufer. Aber da hatte ich, da haben sie mich mit hingelassen. Das war sehr schön. Ja, also politisch hat mich da eigentlich niemand bedrängt. (Barbara Fischer, *1956, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 146–183)

Voller Begeisterung erzählt sie, was sie in der Pionier-Republic „Wilhelm Pieck“ alles erlebte. Zwar verwechselt sie es von der Örtlichkeit mit dem 1950 frisch eingeweihten „Pionierpark Ernst Thälmann“ in der Wuhlheide, der bis heute als Freizeit- und Erholungszentrum für Kinder und Jugendliche dient (vgl. hierzu Leser 2023), jedoch lässt sie in ihrer Erzählung ihr kindliches Erstaunen wiederaufleben, das sie damals erlebte. Die Pionier-Republic war, wie der mdr schreibt, „sowohl ein sozialistisches Kinderparadies als auch Kaderschmiede für die Kleinsten“ (mdr 2021b). Eingerichtet wurde sie schon 1950. 1952 wurde sie durch den damaligen Präsidenten Wilhelm Pieck eingeweiht:

„Vor allem in den frühen Jahren diente das Lager der Beherbergung von Kriegswaisen oder auch von internationalen Gästen. Durch den besonderen Zugang zu Versorgungsgütern wie Südfrüchten, Eis am Stiel oder Fernseher wurde die Pionierrepublik zum sozialistischen Kinderparadies. Neben modernen Unterkünften, Sport- und Freizeitanlagen wurde auch großer Wert auf ausreichend Fachpersonal wie Pionierleiter und Lehrer gelegt.

Im Sommer 1960 fand das erste ‚Internationale Sommerlager‘ mit Kindern aus 31 Ländern statt. Was für die Kinder aus den westlichen Ländern eher Leistungsschau war, wurde für die Kinder aus den sozialistischen Bruderstaaten ein Blick in die vermeintliche Zukunft. Das Sommerlager 1989 mit Kindern aus 50 Ländern sollte der letzte große Höhepunkt der Pionierrepublik sein“ (mdr 2021b).

Die Pionierrepublik war ein Ort, der auf die Kinder Eindruck schindete, ein Ort, an den sich die Besucher:innen von damals, wie bei Barbara Fischer deutlich wird, bis heute gerne zurückerinnern, bot er für die Kinder doch etwas Besonderes in

ihrem sechswöchigen Aufenthalt, der aber nicht nur der Bespaßung diene, sondern auch dazu, den sozialistischen Klassenstandpunkt der Kinder zu festigen und in ihre Heimatorte zurückzutragen (mdr 2021b). Nicht alle Pioniere hatten die Gelegenheit, in die Pionier-Republik zu reisen, war dies doch eine Auszeichnung für besondere Leistung.

Viele andere hatten Ferienspaßerlebnisse im Pionier- oder Betriebsferienlager, wie Erika Betel zu berichten weiß (vgl. hierzu auch Kap. 2.4.3):

Ich habe, war natürlich viel im Ferienlager, von der Schule (I: Ja) und das war ja alles organisiert, das war wunderbar: Zeltlager, Ferienlager, im Bungalow, an der Ostsee, in der Mecklenburgischen Seenplatte, das war natürlich auch immer alles verbunden mit der Pionierarbeit (I: Ja), Fahnenappell wurde früh gemacht (I: Ja), also und viele sachten dann ebend, naja, (... nach der Wende): „Naja, dis is ja wie wie bei der Armee oder so.“ Ja mag sein, ich habs so nicht empfunden, ich fands gut (I: Aha). Und wir hatten da immer viel Freude und Spaß (I: Ja). (Erika Betel, *1952, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 374–379)

Sie bringt zwar ein, dass nach der Wende mehrere über die Ferienlagerbetreuung erzählten, dass diese eher mit Drill und Disziplin im Sinne eines militärischen Camps zu tun gehabt habe (vgl. hierzu auch die Ausführungen von Gerd Schulz, Kap. 4.2.7), möchte sich selbst aber davon abgrenzen. Sie genoss, ähnlich wie Markus Werner (vgl. Kap. 4.3.7) die Aufenthalte im Ferienlager.

Nun war die Pionierorganisation nicht die einzige Institution, die sich (wie schon bei Torsten Bergner im Kap. 4.4.7 analysiert) um die Freizeitgestaltung der Kinder innerhalb der DDR kümmerte. Manche der Befragten besuchten die Pioniere nicht. Andere besuchten nicht nur die Veranstaltungen der Pionierorganisation, sondern auch kirchliche Veranstaltungen, wie Birgit Holl zu berichten weiß:

Ich bin dann auch, äh, [bei den] Pioniere[n] eingetreten und dann kam jemand von der Kirche, ob jemand Religionsunterricht, äh, mitmachen würde von den Kindern und dann hab ich jesacht „Ja guck ich mir mal an.“ Irgendwie brauchte ich noch was, wo ich mich (2), damit ich mich ausjelasstet fühlte irgendwie so, ja (I: Mmh). Joa, und das fand ich eigentlich ganz (.), ganz nett, also mit Malen und Geschichten erzählen, von Jesus und (.) ja, ja aus der Bibel. (.) Ja, Pioniere, Pioniernachmittage, da hab ich irgendwie so, ich bin jetzt 65 [zieht Luft ein], hab ich irgendwie nich so-, ich fands langweilig. (Birgit Holl, *1955, Jungpionier und FDJ-Mitglied, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 92–100)

Aus ihrer Sicht waren es nicht die Angebote der Pionierorganisation, die sie interessant fand, sondern die der Kirche. Vermutlich ging sie – ähnlich wie Torsten Bergner – in die Gemeindelehre, in der ihr über die kirchlich geprägte pädagogische Arbeit ein religiöses Grundwissen beigebracht wurde.

Ähnliches erzählt Daniela Blum, die 1976 der Pionierorganisation beitrug:

Bei uns in der Schule [ist] nicht viel passiert. Also da war, ja, wir waren Pioniere, ja, wir hatten Pionierausweise, wir hatten Pioniersammlung, aber das war es. Es gab keinerlei Pionierveranstaltungen, sowas gab es alles irgendwie nicht. Und, was es aber im Gegenzug dazu gab, ich hatte eine beste Freundin, mit der habe ich heute noch Kontakt, die war kein Pionier. Und die gehörte der evangelischen Kirche an und ging immer zur Hilfe, wie hieß das? Christenlehre. (Daniela Blum, *1970, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 910–916)

Zwar ist sie nicht selbst zur Christenlehre gegangen, erzählt aber, dass die beste Freundin dorthin gegangen sei und sicherlich bei gemeinsamen Gesprächen über die Inhalte der Christenlehre sprach, die Daniela Blum ggf. vor dem Hintergrund der aus ihrer Sicht langweiligen Pionierveranstaltungen als die attraktiveren Angebote empfand.

Paul Nowak hingegen, der kein Mitglied bei den Pionieren wurde, ging nur in die Christenlehre. Er positioniert sich wie folgt:

Wir warn (2) ich glaube sogar vier katholische in unserer Kr- in unserer (Kniffe) (I: Mhm), also in unserer Schule (I: Mhm). Und noch relativ viele evangelische. Und aber- aber von uns vier katholischen warn jetzt nur (.) zwei keine Pioniere. Also wir-, ich war kein Pionier [...]. Die anderen haben mich auch beneidet. „Du hast [es] jut! Du musst da nicht zum Pionierachmittag.“ (I: Ja) Ja? So. War eher so. (Paul Nowak, *1968, kein Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Diktaturgedächtnis, Z. 585–604)

Auch er sagt, dass die Kirche den Kindern die interessanteren Angebote unterbreitete als die Pionierorganisation. Gleichzeitig betont er aber auch, dass Kinder, die nicht den Pionieren beitrug, Schwierigkeiten haben konnten. So erzählt er über seine fünf Jahre alte Schwester folgendes:

Sie is nich so jut durchgekommen m- in ihrer Pos-, sie war, glaube ich, die Einzige, die nich Pionier war in der Klasse und (I: Mhm) (2) [hat] stärker drunter gelitten (I: Ja), glaub ick, unter dieser (.) Sonderrolle (I: Ja). (1) Ne. (.) Ick glaub ick habs mehr als Privileg empfunden teilweise (I: Aha) (1) und sie vielleicht nicht ganz so. (Paul Nowak, *1968, kein Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Diktaturgedächtnis, Z. 752–759)

In seiner Aussage spielt er auf die Außenseiterposition seiner Schwester an. Sie war die einzige der Klasse, die nicht bei den Pionieren war und damit aus einigen Aktivitäten ausgeschlossen wurde. Ggf. hat sie auch Diskriminierungserfahrungen durch Lehrkräfte oder Mitschüler:innen erfahren (vgl. hierzu auch die Ausführungen von Torsten Bergner in Kap. 4.4.5). Jedenfalls scheint sie schwieriger

mit der Situation zurechtgekommen zu sein als Paul Nowak selbst, der in seiner Klasse auch andere Mitschüler:innen hatte, die nicht den Pionieren beitraten und damit ggf. eine Art Community für sich schaffen konnten.

Erika Betel, die 1958 den Pionieren beiträt, erinnert sich wiederum eher positiv an die Pionierorganisation, markiert aber auch den politisch orientierten Einfluss:

Da gabs Arbeitsgemeinschaften, Pioniernachmittage (I: Ja). Da haben se denn so im Pionierverband auch was zusammen gemacht (I: Ja), dann gabs Kinderferienlager (I: Ja), also (.) das, das war wunderbar. [...] Da haben wir auch eben Pioniernachmittage gemacht, gebastelt, natürlich war das alles, heutzutage würde man sagen, das war politisch indoktriniert, untermauert (I: Ja). Ja sicher, aber so war nun mal der Staat (I: Aha). Und ich hatte damit keine Probleme. Sicher (I: Ja), äh, wissen Sie ja, die Partei und dis und dis und dis, ich hatte damit keine Probleme. Ick bin so aufgewachsen. Für mich war das in Ordnung. Ich hab mich wohlgefühlt in dem Land (I: Ja). (Erika Betel, *1952, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 170–180)

Erika Betel weiß um die Nachwendediskussionen rund um die Pionierorganisation. Sie aber genoss das Pionierleben wie auch ihr Leben in der DDR. Sie schaut gerne auf die hier verbrachten Kinder- und Jugendtage zurück und akzeptiert (für sich) die politische Einflussnahme, die es auch in der Pionierorganisation gab.

Doris Werth, die 1966 Jungpionierin wurde, erinnert sich auch daran, dass die Pioniere in sogenannte „Brigaden“, also Untereinheiten in der Organisation eingeteilt wurden:

Also als (.) Pioniere, wir waren Pioniere, es gab Brigaden, in die wir eingeteilt waren (I: Mhm), wo immer-, ich weiß nicht, fünf, sechs Kinder so drin waren. Und an unserer Schule wurde es äh (.), wo wir ja weit auseinander wohnten, waren die Brigaden auch nicht [nach] Wohnorten eingeteilt (I: Mhm). Also ich war dann mit den Kindern aus [Benennung zweier Stadtteile] in einer (.) Brigade (I: Mhm). Und [in] diese[n] Brigaden wurden dann-, wurde dann zusammen Fasching gefeiert oder (.) Bastelnachmittage gemacht oder sowas. Und, ähm, es gab immer eine Patenbrigade (I: Mhm), also die Klasse ist dann, entweder die ganze Klasse oder die- diese kleine Brigadegruppe, das weiß ich gar nicht genau, ähm in ein Werk gegangen. Wir hatten das im Werk für [Art des Betriebs benannt] (I: Mhm) und ham dort äh Menschen kennengelernt, die da (.) gearbeitet haben und uns was gezeigt haben, was sie machen und was da entsteht und so (I: Mhm). Und diese Einblicke, ich fand das immer spannend. [...] Und zu irgendwelchen Festen, Feiertagen wurden dann auch die-, wurde dann auch die Patenbrigade besucht (I: Mhm). Dann haben wa auch mit denen irgendwie am großen langen Tisch gegessen und (lacht) Kuchen gegessen, Brause getrunken oder so (I: lacht), keine Ahnung. (Doris Werth, *1960, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 810–822; 832–835)

Doris Werth macht also auf die Einteilung der Pioniergruppen aufmerksam, bei der nicht die gesamte Klasse als Einheit gelesen wurde, sondern in ihrer Klasse systematisch nach Wohnortdurchmischung Untereinheiten gebildet wurden, die sich gegenseitig unterstützen sollten und mittels gemeinsamer Aktivitäten Freundschaften bilden sollten. Darüber hinaus erinnert sie sich aber auch im Sinne der frühzeitigen Einbindung von Kindern in die Arbeitswelt von Erwachsenen an die sogenannte „Patenbrigade“ der Pionierorganisation. Die „Patenbrigaden“ waren zu DDR-Zeiten

„systematisch etablierte [...] Form[en] der Vernetzung von Werktätigen- und Schüler*innenschaft. Die auf formalen Verträgen basierenden Patenschaften übernahmen Brigaden oder Kollektive unterschiedlichster DDR-Einrichtungen für Schulklassen oder auch Kindergartengruppen“ (Koebe u.a. 2024, S. 45).

Es ging darum, bei den Kindern „Achtung vor dem Beruf des Arbeiters, die kommunistische Einstellung zur Arbeit und zum sozialistischen Eigentum“ zu entwickeln (Kotschetow 1959, S. 11, zit. nach Koebe u.a. 2024, S. 46). Es ging um praxisorientierte Schulungen im Sinne polytechnischer Erziehung und Bildung, darum, die Schüler:innen mit der Arbeitswelt vertraut zu machen u.a.m. Dafür wurden Patenschaften mit Betrieben der Region gegründet, seien es Patenschaften mit der NVA (Nationale Volksarmee), VEBs (Volkseigene Betriebe) oder LPGs (Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaften). Es ging um „Disziplinierung durch klassenbewusste Arbeiterbrigaden“ (Kreislehrerkonferenz 1961, B24, zit. nach Koebe u.a. 2024, S. 53) durch

„Betriebsbesichtigungen mit Bewirtung, gemeinsames Feiern von Klassenfesten und Kulturprogrammen, z.B. zum Internationalen Frauentag [...], handwerkliche und praktische Unterstützung der Patenbrigaden“ u.a.m. (Koebe u.a. 2024, S. 54).

Ziel war, dass die Schüler:innen durch die Kooperation mit der Patenbrigade:

- „eine Motivation zu guten Leistungen durch Prämierung und Feedback durch die Patenbrigaden (pädagogisch),
- die praktische Hilfe der Patenbrigaden in der Schule (materiell),
- die Arbeitswelt- und Berufsorientierung (ideologisch und pädagogisch), und
- die Nutzung der Kooperation mit der Patenbrigade als Kommunikationsanlass (pädagogisch)“ erhalten (Koebe u.a. 2024, S. 71).

Wie das Ansinnen der Erziehung zu einem an Arbeit orientierten Habitus in den Kooperationen je ausgelegt wurde, wird je nach Betrieb, Betriebsangehörigen, beteiligten Schüler:innen und Lehrkräften unterschiedlich gewesen sein. Für Doris Werth bedeutete es, schon als junge Schülerin einen Betrieb von

innen kennengelernt zu haben und mit der Belegschaft zusammen Brause getrunken und Kuchen gegessen zu haben. Andere werden ggf. weniger positive Erinnerungen daran haben, war die Patenbrigade doch u.a. auch involviert in die PA (Produktive Arbeit) und empfanden manche der Befragten den USP-Unterricht (in der sozialistischen Produktion) (vgl. hierzu die Ausführungen von Gerd Schulz, Kap. 4.2.5) als weniger bildsame Erfahrung. Andere wiederum erlebten die schon frühzeitigen Einblicke in die Arbeitswelt der Erwachsenen als Gewinn für sich (vgl. Christa Müller, Kap. 4.1.4). Die Kinder wurden damit schon früh im Sinne der „arbeiterlichen Gesellschaft“ (vgl. Engler 1999) erzogen.

Ute Ziegler, die seit 1967 Pionier war, erinnert sich ähnlich wie Gerd Schulz (vgl. Kap. 4.2.5) auch an den Fahnenappell:

Ich kann mich noch erinnern, wir haben äh in der Schule immer einen Fahnenappell gehabt. Da wurde die DDR-Flagge gehisst und dann mussten die ganzen Klassen auch auf dem Schulhof antreten, hieß das, und dann standen wir in Blocks mit dem Klassenlehrer zusammen und ja, dann hieß das immer „Jungpioniere seid bereit“ und dann wurde die Hand zum Gruß an den Kopf gelegt oder auf den Kopf und äh und dann mussten wir immer sagen „Immer bereit“. Das mussten wir natürlich alles mitmachen, und das haben wir auch mitgemacht, weil das war halt so, das haben wir nicht in Frage gestellt, als Kind. (Ute Ziegler, *1961, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 188–195)

Axel Suppmann, der den Pionieren 1960 beitrug, erinnert sich an die Kleiderordnung und die auszuübenden Funktionen, die man als Pionier innehaben konnte:

Also Pioniere: erst Jungpionier und dann hieß es Thälmann-Pionier. Mit den Halstüchern (lacht) und Pionierhemden ist man da rumgerannt (seufzt). Das war, ja. Ich bin relativ, ich weiß, ob ich da, ob man das so sagen, ich bin auch, hatte auch mal ab und zu eine Funktion in dieser Pioniergruppe da, also in der Klasse. Ich weiß aber nicht mehr so genau, wie sich das nannte. Ich war mal, doch, ich glaube Gruppenratsvorsitzender hieß das. Also bei dieser Pionereinheit in der Schulklasse hatte ich auch mal ein oder zwei Jahre dieses Amt inne. (Axel Suppmann, *1954, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 112–119)

Er bekennt sich dazu, bei den Pionieren mindestens eine Funktionsstelle inne gehabt zu haben. Als Gruppenratsvorsitzender leitete er die Gruppe. Daneben gab es den „Stellvertreter“, „Wimpelträger“, „Wandzeitungsredakteur“, „Kassierer“, „Agitator“ und „Schriftführer“ (vgl. hierzu Kap. 2.4.3). Darüber hinaus gab es aber auch im Sinne des Pioniergebots „Wir Jungpioniere sind gute Freunde und helfen einander“ die Aufgabe der Pionierhelfer, wie Manuela Wolf, die 1975 Jungpionier wurde, erinnert:

Und ich war in der Schule auch Pionierhelfer, ich hab in der Grund-, äh Unterstufe mit ausgeholfen. Also ich hatte ne Klasse, glaube, von der ersten bis dritten hab ich die noch begleitet, ja? Wo wir dann auch im Nachmittagshort ausgeholfen haben, hospitiert im Unterricht, ich und ne Mitschülerin. (Manuela Wolf, *1969, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Diktaturgedächtnis, Z. 273–277)

Manuela Wolf gehörte zu den leistungsstärkeren Schüler:innen, die dann die Aufgabe innehatte, leistungsschwächeren, jüngeren Schüler:innen mit Lern- oder Leistungsschwierigkeiten zu helfen, sodass sie im Unterricht besser mitkamen.

Ähnliches, nur von der anderen Seite, erzählt Ursula Bahrlow, die 1958 den Pionieren beitrug:

B: Wir kriegten einen Pionierauftrag und jeder äh Pionier war in einer kleinen Sputnikgruppe organisiert und ja, das waren so kleine Kinderbrigaden (I: Aha), ne?

I: Die hatten dann auch nichts mit der Schulklasse zu tun, die, äh, Sputnikbrigaden, sondern waren anders?

B: Doch, doch (I: Ah ja), die war mit der Schulklasse auch verwoben (I: Ja). Also wir hatten den Auftrag, der Paul und ich, als Jungpioniere pünktlich zum Unterricht zu kommen. Das war unser Auftrag (I: Ah, okay). (.) Ja. (2). (Ursula Bahrlow *1952, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 916–924)

Ursula Bahrlow hatte als noch junge Schülerin vermutlich die Schwierigkeit frühmorgens aufzustehen. Um sie zu motivieren, erhielt sie gemeinsam mit einem Klassenkameraden, der dasselbe Problem hatte, die Aufgabe, daran zu arbeiten. Ggf. hat sie bei Erfüllung am Ende dann ein „Sputnik-Leistungsabzeichen“ erhalten.

Andere erinnern sich an die Aufgabe des helfenden Tuns, ganz im Sinne des Gebots: „Wir Jungpioniere achten alle arbeitenden Menschen und helfen tüchtig mit“ bzw. des Gesetzes „Wir Thälmannpioniere lieben die Arbeit, achten jede Arbeit und alle arbeitsamen Menschen“. So erzählt Susanne Moll, die 1975 Pionier wurde:

Na was wir da gemacht haben? Na ja, hähä, bei den Pionieren ziemlich wenig. Ich glaub irgendwie gabs mal sowas wie Timor und sein Trupp und sind wir auch mal für jemanden einkaufen gegangen, also so ne, sozusagen irgendwie so ne guten Taten. Das auf jeden Fall. Ja. Irgendwie so Altstoffe sammeln oder irgendwie sowas. Und das erinnere ich schon. (Susanne Moll, *1969, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 2672–2676)

„Timor und sein Trupp“ war ein 1940 erstveröffentlichtes, mehrfach aufgelegtes Buch von Arkadi Petrowitsch Gaidar, das auch zur Schullektüre im Deutschunterricht der DDR gehörte. Es handelte vom 14-jährigen Timur Garajew, der als Anführer seiner Gruppe heimliche Nachbarschaftshilfe betreibt. Es ist ein

Buch über Hilfsbereitschaft, Zusammenhalt und Freundschaft. Auch gab es für die „freiwillige Hilfe“ von jungen Pionieren das Abzeichen „Timur Trupp“, das Kindern verliehen wurden, die sich durch besondere Hilfe bei Älteren oder Familienangehörigen auszeichneten.

Darüber hinaus gibt es auch Erinnerungen an die Altstoffsammlungen u.a., die mitunter im Pionierlied „Hab'n se nicht noch Altpapier“ (Singsklub 1998) besungen werden. So erinnert sich Ute Ziegler, die 1968 den Pionieren beitrug:

Die ersten Jahre, da haben wir halt auch sowas gemacht, ähmm, heute ja auch noch ... Man bringt die Trinkgläser weg, und wir haben damals Geld dafür gekriegt. Wir haben pro Glas ein paar Pfennige gekriegt und auch pro Kilo Zeitung. Wir sind in den Wald gegangen und haben, ähm, ach, wie heißen se denn, die, rote Teile, wie heißen sie denn? Wir haben im Wald Mehlbeeren gesammelt, Kastanien gesammelt. (Ute Ziegler, *1961, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 230–235)

Manuela Wolf erinnert:

Und was ich als [Kind gemacht habe] (lacht) [, was ich] auch nich immer so mochte, waren diese Altstoffsammlungen. Mit dem Handwagen, zwei, drei Mal los, überall klingeln. „Ham se Papier, ham se Flaschen, ham se Gläser?“ Für de Klassenkasse einsammeln, Stunde, zwei Stunden. Neubaugebiet. Boah. Das fand ich auch nich grade schön, ja. Aber- na gut, aber wir ham Geld zusammengekriegt. Und das war vielleicht besser als heute mit dem System. (Manuela Wolf, *1969, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Diktaturgedächtnis, Z. 374–379)

Die Altstoffsammlung, weiß der mdr zu berichten, „gehörte in der DDR vor allem für Kinder zum Alltag. Für sie bringt es zusätzliches Taschengeld [, Solidaritätsspenden und besserte die Klassenkasse auf, Anm. IL], der Staat spart Devisen für Rohstoffe“ (mdr 2021c). Wieder in Untergruppen wurden die Pioniere aufgerufen, Altstoff und anderen Wertstoff zu sammeln, in der Wertstoffanlage abzugeben oder für die Tiere im Tierpark Kastanien, Bucheckern und Früchte zu sammeln und damit ihr erstes Geld zu verdienen. Die Besten wurden nicht selten auf der Wandzeitung abgedruckt und damit belobigt. Nicht alle heute Erwachsenen fanden die Aktionen in ihrer Kindheit gut, wie bei Manuela Wolf deutlich wird, andere hingegen liebten den Wettbewerb.

Weitere Befragte erinnern sich stärker an die politisierenden Inhalte der Pionierorganisation. Katja Lorenz z.B., die den Pionieren 1975 beitrug, erinnert sich an die verpflichtende Teilnahme zu nationalen Feiertagen:

Das waren teilweise auch irgendwelche Pflichtveranstaltungen zu irgendwelchen Feiertagen, was weiß ich. Dann war ja dann, was weiß ich, 7. Oktober, hier Tag der

Republik. Ich denk mal, da drum gab es immer irgendeine Veranstaltung. Und dann wurde nochmal darauf hingewiesen, wie, ja, wichtig das alles ist. Und wie toll der Sozialismus und... da wurde das alles, ja, hundert Mal durchgekaut, gefühlt. Also von daher wurde immer irgendwas erzählt dann da und hm. Und man hat es so über sich ergehen lassen. Aber jetzt? Ja, das gehört irgendwo dazu, ein Ohr rein, andere Ohr raus. Oder überhaupt, man wusste ja, was sie sagten, man konnte es ja fast mitsprechen. Also... ich weiß noch, bei der Jugendweihe, das war ja in der 8. Klasse, glaube ich, so mit vierzehn. Das war ja diese Riesenveranstaltung. Wir waren im Kino [Name genannt] damals. Und dann war ja so diese: Aufnahme in die sozialistische Gesellschaft als Erwachsener und hm und (was denn immer?). Und [dann] hatten wir ja auch dieses Buch bekommen „Der Sozialismus, deine Welt“. Und da wurde dann irgendwas, wie gesagt, große Veranstaltung. Alle waren dann da vorne in den Reihen. Und dann wurde so ein Gelöbnis da irgendwie gesprochen. Und da wurde irgendwas gesagt und dann mussten wir sagen, das wurde ja vorher auch alles geübt, „Ja, das geloben wir“. Und das war so der, ja, Gaudi in dem Alter, fanden wir alle lustig, dann zu sagen, wir haben nicht (gesagt) geloben, sondern das „globen wir“, also glauben wir in Berlinerisch sozusagen, ja, um das gar nicht gesagt zu haben. Also das war so die, ja, (lacht kurz) ein bisschen Rebellion sozusagen, was man sich da getraut hatte, also von dem her. Also, ja, das war in den späteren Jahren immer irgendwie politisch. (Katja Lorenz, *1968, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Diktaturredächtnis, Z. 346–368)

Sie thematisiert die politische Ausrichtung der Pionierorganisation, fokussiert aber auch mit der Beschreibung der Jugendweihe die festliche Initiation des Übergangs vom Jugend- ins Erwachsenenalter. Sie sagt, dass sie die politischen Rituale weniger geprägt haben, sie immer wieder Wege fand, der Beeinflussung zu entgehen, sei es durch aktives Abschalten in Momenten der Indoktrination oder subtiler Umformulierung von Bekenntnissen zum SED-Staat und seiner Politik während der Jugendweihe (vgl. auch Leser 2025, S. 67).

Ähnlich, als Mitläufer, aber emotional positiver aufgeladen, erinnert sich Britta Schenk, die ebenfalls 1975 der Pionierorganisation beiträt. Sie sagt:

Das habe ich als politisch überhaupt nicht empfunden. Das war mehr so eine Freizeitveranstaltung für mich. Es gab zum Beispiel immer, weiß nicht, ob Sie das kennen, das Haus, also es hieß damals Haus der Pioniere in [Ort genannt]. Das ist jetzt ein Theater, und, also es war damals auch schon Theater. Und dann gab es ein ganz, ganz großes Haus, so ein Altbau, wie heißt denn das jetzt? Ah ja, früher hieß es Haus der Pioniere und gibt es immer noch. Und da konnten Sie Mittwoch zum Beispiel immer hingehen zum Pioniernachmittag, und da war das ganze Haus offen und in jedem Raum konnten Sie etwas machen. Also in einem Raum konnten Sie Elektronik löten, in dem anderen Raum konnten Sie, weiß ich nicht, Holzlöffelfiguren bemalen. Im dritten Raum konnte man Sport machen. In dem vierten Raum konnte man irgendwas anderes

basteln. Da war das ganze Haus offen und Sie konnten überall sich ausprobieren und machen. Und dann gab es eben dieses Theater noch, wo wir auch relativ oft waren, ne? War halt ein kindgerechtes oder jugendgerechtes Theater, und wie gesagt, gibt es bis heute. Und das habe ich GELIEBT. Fand es total toll. Und dann hatten Sie als Pioniere auch immer noch eine Patenbrigade. Die haben Ihnen in der Regel dann immer die Klassenfahrten spendiert. Also das war irgendein VEB schlag mich tot, keine Ahnung, wer das..., weiß ich nicht mehr, wer das war. Und das kriege ich aber heraus, ich habe nämlich noch irgendwo ein Buch. Und die haben, da sind sie dann, weiß ich nicht, einmal im Jahr zu Weihnachten sind wir in den Betrieb, haben dann so Liedchen gesungen und dann war wieder gut, ne, so. Und dann haben die gesagt, Klassenfahrten und so, haben die alles finanziert. Und dann sind Sie ja ab Klasse fünf, es war fünf, glaube ich, Thälmann-Pionier geworden, also rotes Halstuch. Ah, dann weiß ich nicht mehr, was da so groß der Unterschied war. Ich war dann mehr so mit dem Sport beschäftigt, also da habe ich, da wird es immer noch solche Nachmittage gegeben haben, habe ich aber auch, da war bestimmt auch was politisch, mit Sicherheit, irgendwie. Aber habe ich überhaupt nicht mehr im Kopf. Und als FDJler, da waren Sie ja dann schon achte Klasse. Also da war ja schon selbstständiges Denken mal ganz groß angesagt. Da sind Sie bloß mitgelaufen. Also ich bin da nur mitgelaufen. Ich weiß auch, da gab es dann pro Klasse, gab es dann dann immer so den Gruppen-, also den Klassenrat. Dann gab es dann immer einen Klassenvorsitzenden, einen Stellvertreter, jemand der die Kasse betreut hat und einen Schriftführer gab es da immer pro Klasse, ne, sowas. Da war ich wohl auch mal Schriftführer oder Kassenwart oder irgendwie sowas. Aber da war, ja, dann war. Meine Mutter hat immer gesagt: „Das ist schade, dass du die FDJ nicht so erlebst, wie ich sie erlebt habe“, weil die hat das echt total bedauert, dass das bei uns nur noch so ein Mitlaufverein war. (Britta Schenk, *1969, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 77–812)

Auch sie berichtet von zahlreichen Angeboten bei den Pionieren und in der FDJ, erzählt vom Pionierhaus in der Stadt, in der sie aufgewachsen ist und in das sie immer ging, von eigenen Funktionen in der Organisation und dem, wie sie mit den Versuchen der politischen Beeinflussung umgegangen ist.

Manche der Befragten, wie Cornelia Lehmann, die 1964 den Pionieren beirat, erzählen auch davon, wie sie in der Pionierorganisation zu Geburtstagen wichtiger sozialistischer Persönlichkeiten Festakte im Namen der Persönlichkeiten umsetzten:

Wenn jetzt hier Lenin-Geburtstag war, dann war eben, da musste man irgendwas zu Ehren Lenins machen. Also da gab es dann eben irgendwelche Vorträge, man musste was raussuchen, was so an sich jetzt schon spannend war, weil man ja sich irgendwie, für mich dann (unv.), man hat ja was Neues erfahren und es war denn nur doof, dass das ja jedes Jahr kam, ne? (Cornelia Lehmann, *1959, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 843–847)

Auch Manuela Wolf erinnert sich an politisierende Inhalte:

Ich fand das auch bisschen schade, dass man Erst-, Zweitklässler damit quälen musste, wann wurde er geboren, dann und dann, dies. Und dann musste man, damit wir die Namen kriegen und alles und dann wurden Wandzeitungen gemacht und all sowas. Also das war ganz dolle, äh, (.) ja, Übermaß genommen. Also viel zu schlimm, sag ich mal. Also das war ja schon, ich sag, das is ja eigentlich schon mehr abschreckend, ja. (Manuela Wolf, *1969, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Diktaturgedächtnis, Z. 280–285)

Für sie hatte die politische Schulung ab dem Grundschulalter nichts mit bildsamer Erfahrung zu tun, sondern wirkte eher „abschreckend“. Für sie ist dies zu viel. Sie lehnt eine frühe politische Beeinflussung von Kindern ab.

André Schleser hingegen erinnert sich etwas anders. Er trat zu ähnlicher Zeit wie Manuela Wolf den Pionieren bei. Ab 1976 war er Mitglied. Er sagt:

Ich glaube die Jungpioniere hat man so weit in Frieden gelassen. Es gab ja die Statuten, das heißt dieses kleine Heftchen (I: Ja), wo eben drinstand, was zeichnet ein Jungpionier aus oder wie verhält sich ein Jungpionier (I: Ja), also mal hilfsbereit zu sein und pünktlich und mal den Frieden zu dienen (I: Ja). Ich weiß es gar nicht, was da drinstand, aber ähm, nach den Statuten hat man gelebt, aber man hat tatsächlich relativ wenig Agitation betrieben mit diesen jungen Menschen (I: Ja). Zumindest war das an meiner Schule so, ja, da wurde man eigentlich in Ruhe gelassen und dann wurde es intensiver, zur 4. Klasse, mit Vorbereitung auf die Thälmannpioniere. Da hat man sich wirklich dann zu Pioniernachmittagen getroffen (I: Ja) und hat man zusammen mit dem Klassenlehrer oder nur im Klassenverband über politische Themen diskutiert (I: Ja) und man muss ja sagen '76, '77 oder dann war schon '79, war schon Ende der 70er Jahre, ich kann mich z.B. daran erinnern, dass wir ganz viel über Chile, über Vietnam (I: Mhm) gesprochen haben, über den Klassenkampf des Sozialismus (I: Ja) und wie sich andere Völker fühlen und da wurde halt viel drüber gesprochen und diskutiert und diskutiert eben nicht so viel, sondern eher mehr darüber gesprochen und wenn man dann eben gesagt hat, „na ja, man muss auch mal die andere Seite sehen“ oder so (I: Mh), dann wurde man eben ziemlich schnell mundtot gemacht (I: Aha) und klar, das wollte man nicht. Ja. (I: Mhm). Entweder seitens der Lehrer, aber die Lehrer haben es natürlich eher noch begrüßt, wenn es auch vonseiten der Schüler kam (I: Ja). Und dann gab es eben sehr, ja, die, die Schüler, die am stärksten waren und politisch überzeugt waren, die waren dann auch in den entsprechenden Positionen (I: Mhm). Die waren dann der Pionierleiter oder der Klassensprecher in dem Verbund und gegen den dann anzustinken war relativ schwierig (I: Mhm). Ich kann mich auch erinnern, z.B. bei uns im Kunstunterricht, ich glaube, da hing seit meiner Schule, also von '76 bis zum Ende, hing dort ein Plakat mit nem kleinen vietnamesischen Mädchen, vielleicht 12; 11 oder 12 Jahre alt, die auf nem Rücken in so nem Tuch ähm n Kleinkind

oder ein Baby trug (I: Mhm) und man sollte dann für Vietnam spenden. Also es war ein Spendenaufruf, eher ein Plakat und es hing da – ich weiß nicht, ob die noch ne Kalaschnikow umgegangen hatte, da bin ich, ehrlich gesagt, nicht sicher (I: Ja), würde mich auch nicht wundern – und da war eben ne Bankverbindung drauf und man sollte halt spenden, ja. Und das waren halt die Sachen, worüber viel diskutiert wurde. (André Schleser, *1970, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 480–513)

Er erzählt, dass die Jungpioniere zwar nach den „10 Geboten der Jungpioniere“ leben sollten, die politische Schulung im Sinne des Sozialismus zumindest an seiner Schule aber erst wirklich ab der 4. Klasse, der Vorbereitung auf die Thälmannpioniere startete. Die Thälmannpioniere sollten nach den „10 Gesetzen der Thälmannpioniere“ (vgl. mdr 2023b) leben. Darüber hinaus wurden die Schüler:innen im Sinne internationaler Solidarität erzogen, stand doch in den Geboten der Jungpioniere u.a. „Wir Jungpioniere halten Freundschaft mit den Kindern der Sowjetunion und aller Länder“ und in den Gesetzen der Thälmannpioniere: „Wir Thälmannpioniere sind Freunde der Sowjetunion und aller sozialistischer Brudervölker und halten Freundschaft mit allen Kindern der Welt“. Entsprechend galt auch, sich solidarisch mit den Menschen der Bruderländer, z.B. in Vietnam, Mosambik oder Kuba zu zeigen, ggf. Spenden zu sammeln (vgl. hierzu auch die Ausführungen von Torsten Bergner in Kap. 4.4.4).

Auch besuchten die Pioniere im höheren Alter im Sinne antifaschistischer Schulung Konzentrationslager ihrer Umgebung, wie Manuela Wolf zu berichten weiß:

Ja und Thälmannpionier ist man, glaube ich, ab 5. Klasse so geworden, das hatten wa hier in [Benennung der Stadt, in der sie aufgewachsen ist], da ham wa so ne Zweigstelle von einem, ähm, Konzentrationslager [besucht]. Weil is ja hier in [Städtename] auch gewesen. Und ich kann, ich kanns jetzt aber nich zuordnen, müsst ich nachgucken. Und da war auch ne Ausstellung und da sind wir Thälmannpioniere geworden. Also ich fand das sehr erschreckend, dass wir in der 5. Klasse mit dem Thema schon, äh, konfrontiert wurden. Man hat ja auch die schrecklichen Bilder gesehen und so. Und das hängt mir manchmal nach, da muss ich noch öfter dran denken (I: Mhm). Das Ding, man sagt immer – ich schweife jetzt ab, weiß ich – die Jugend soll man frühzeitig an das Thema ranführen, okay. Aber 5. Klasse, find ich ehrlich gesagt, das geht nich, weil man muss ja das auch (.), die Bilder, die man da sieht, die Gräueltaten und so, das zu verarbeiten können, ja? Und da finde ich 5. Klasse bisschen früh. Und da sind wa dann auch Thälmannpioniere geworden. (Manuela Wolf, *1969, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Diktaturgedächtnis, Z. 251–263)

Manuela Wolf erinnert sich ähnlich wie Torsten Bergner (vgl. Kap. 4.4.6) daran, ein Konzentrationslager besucht haben zu müssen. Vermutlich wurde auch bei

ihr der Besuch kaum oder nicht vor- und/oder nachbereitet, sodass sie allein mit den Schrecken des Gesehenen zurechtkommen musste und bis heute eher traumatische Erinnerungen an den Besuch hat.

Insgesamt zeigen sich bei den Befragten also unterschiedliche Erinnerungen an die Pionierorganisation. Sie reichen bei den sich eher im Legitimationsgedächtnis Erinnernden von vielfältigen Angeboten, die bildungswirksame Erfahrungen ermöglichten bis hin zu – sich eher bei den im Diktaturgedächtnis Erinnernden – politischen und antifaschistisch orientierten Schulungen und Pflichtveranstaltungen. Sie gehen von Erinnerungen an freudige Erfahrungen bis hin zu langweiligen oder auch die Kinder traumatisierenden Veranstaltungen, reichen von einer reichhaltigen Kinderkultur bis hin zu Ausschlusserfahrungen aufgrund von Nichtteilnahmen.

6.3.4 Zum Einfluss der Mitgliedschaft in der FDJ auf die Erinnerungen

Wie sieht es nun mit den Erinnerungen an die FDJ aus? Fast alle Befragten dieser Studie waren Mitglieder innerhalb der FDJ. Mehr als 80 Prozent derer, die Mitglied waren, erinnern sich im Sinne eines Legitimationsgedächtnisses an die (Bildung in) der DDR. Bei den beiden, die nicht Mitglied waren, erinnert sich eine:r im Diktatur- und eine:r im Legitimationsgedächtnis (vgl. hierzu Tab. 26).

Tabelle 26: Erinnerungskultur in Kombination mit der Mitgliedschaft bei der FDJ

FDJ	Diktaturgedächtnis	%	Legitimationsgedächtnis	%	Gesamtergebnis
ja	9	19,2	38	80,8	47
nein	1	50,0	1	50,0	2
k.A.	0	0,0	1	100,0	1
Gesamtergebnis	10	20,0	39	78,0	50

Inhaltlich werden recht unterschiedliche Themen angesprochen. Ursula Bahrflow erinnert sich z.B. daran, wie der typische Weg in die FDJ aussah:

Und bei der FDJ, ähm, (.) in der achten Klasse, mhm, (.) ja, da waren wir auch eigentlich alle FDJler geworden und da hatten wir ja dann Jugendweihstunden (I: Ja), (.) und (.), ähm, neben den Jugendweihstunden hatten wir da eigentlich, ähm, in der FDJ-Zeit (.) also, äh äh, die Jugendweihstunden waren eigentlich verbunden mit FDJ-Arbeit auch (I: Aha). Also das, das, äh, konnte ich als, als Jugendliche gar nicht so trennen (I: Ja). Manchmal haben wir auch-, im Blauhemd, sind wir zur Jugendstunde gegangen (I: Ja), ähm, also das war, das kam immer drauf an, das war ja auch, ähm, (.) also viele, viele Dinge, die, die waren so verbogen-, es war-, es ging darum, die Kinder

vorzubereiten auf die Berufswahl (I: Okay). Für mich, also Jugendweihe (I: Ja). Ich hatte mich dann, ich hatte gehofft, das ist nur so ein witziges Erlebnis, ich hatte mich gefreut auf das Buch von der Jugendweihe (I: Mhm), weil da alles Wichtige drinstand (I: Ja, ja), was man als Erwachsener wissen musste. Ich hab das Buch gekriegt, übrigens auch in dem Kulturhaus [Name einer Firma genannt] (I: Ja) und hatte dort auch ein Geschenk von der [Firma] noch zur Jugendweihe und dann wollte ich möglichst schnell zuhause in dieses Buch gucken (I: Aha). Weil ich wollte wissen, ob da was drinsteht, wie Kinder entstehen und wie Männer und Frauen aussehen, wenn sie groß sind (I: Ja). (.) Und nichts stand drin! (I: Ärgerlich) Nichts! (I: lacht) Und da war ich sauer. (Ursula Bahrlow, *1952, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 347–371)

Ursula Bahrlow erinnert, dass alle Pioniere zur Aufnahme in die FDJ zunächst in die Jugendweihestunden gingen und hiernach ihre Jugendweihe hatten, um ab da an Erwachsene zu sein (vgl. hierzu auch die Ausführungen in 2.4.3). Mit zur Jugendweihe gehörte das Geschenk der Jugendweiheschrift, in ihrem Fall mit dem Titel „Weltall Erde Mensch“, das zwischen 1954 und 1974 ausgeteilt wurde. Zwischen 1975 und 1982 hieß es „Der Sozialismus, Deine Welt“ und ab 1983 dann „Vom Sinn unseres Lebens“. Die Inhalte änderten sich über die Zeit und wurden den aktuellsten Entwicklungen angepasst. Inhalt war aber immer die Darstellung eines umfassenden „System[s] der Natur und der Gesellschaft nach marxistisch-leninistischem Muster“ (Wolle 2005). Die Hoffnung, die ihr vermutlich in den Jugendweihestunden gemacht wurde, dass sie nun dank des Buches alles über die Welt und das menschliche Zusammenleben erfahren würde, erfüllte sich leider nicht. Das ihr zu ihrem damaligen Alter Interessant erscheinende: die Fortpflanzung des Menschen, das äußere Erscheinungsbild von Mann und Frau war nicht enthalten, was sie enttäuschte. Und doch erinnert sie sich insgesamt recht positiv, aber ohne großen ausgeschmückten Inhalt, an die FDJ-Zeit.

Auch Gisela Maurer, die 1960 in die FDJ eintrat, erinnert positiv. Auf die Frage, was sie in der FDJ alles gemacht haben, sagt sie zu den Gruppennachmittagen:

B: Da wurden irgendwelche Themen ausgesucht, über die man gesprochen hat, und das war ganz normale informative Sendung, äh Nachmittage. Die waren natürlich auch gesteuert. Da waren auch Themen vorgegeben. Aber (.) Wandzeitung machen oder Aktion NAW-Leistung, (I: Mhm) das heißt Nationales Aufbauwerk (I: Aha). Wir haben z.B. unsere Schule, unseren Anbau haben wir mit (.) erarbeitet, Auszeichnung gekriegt, große Urkunde. Haben wa Ziegel aufs Dach hoch, ne Treppe gemacht, auf der Leiter und alles. Und wir haben, wir haben so viel selber gemacht, sauber machen, Gebiete räumen, also Parkanlagen und Streichen und Fenster und so wat putzen und streichen. Also wir haben, wir haben nicht gewartet, dass ne Firma kommt, sondern wir haben det allet selber gemacht. Und das, das war normal. Das war selbstverständlich, weil man zu Hause das eben auch gemacht hat.

I: Ja. Und das eben angeleitet?

B: Und ohne. Das war Anleitung, war immer ne Fachkraft da und war in Ordnung (I: Mhm, Mhm). Man war ja von der Straße (I: Ja), wie man so schön sagt (lacht), Heinezes Schlagwort z.B.

I: Hatten Sie auch eine bestimmte Rolle dann, äh, in der Organisation?

B: Ja. Gruppenleiter war ich auch schon.

I: Okay. Und wie sind Sie da reingekommen?

B: Na einfach, man muss eben organisieren (I: Mhm), man muss sich was einfallen lassen. Wir haben auch, äh, Besuche von- von, ja, irgendwelche Themen, wir haben uns auch interessiert, wie die Lieferstrecken oder wir ham, ähm, verkehrsmäßig, äh,- es sind ja auch so Sachen gewesen, die einem nicht gefallen haben, die man angesprochen hat, ja. Und dann ging das weiter. Entweder haben sie es akzeptiert oder sie haben gesagt, es geht nicht (I: Ja), können wir nicht und so weiter. Aber unkritisch waren wir nicht. Also das kann man nicht sagen. Aber bei uns war es eben halt, wir waren rhetorisch nicht so auf dem-, wir haben nicht gerne von- über uns oder so gesprochen (I: Mhm). Man ist einfach, es gab immer welche, die das Sagen hatten, die ein bisschen im Vordergrund [waren]. Das war ich nicht. Das wollte ich nicht. Nö. (.)

I: Bei Ihnen war es mehr mitmachen und mitgestalten?

B: Ja. Ich war froh, dass ich mitmachen konnte. (Gisela Maurer, *1946, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 934–969)

Voller Begeisterung erzählt sie von gemeinsamen, der Gemeinschaft nützlichen Aufbauarbeiten, denen sie als FDJler:innen nachgingen. In ihrem Fall war es – ganz ähnlich wie bei Gerd Schulz (vgl. Kap. 4.2.6) – die Erweiterung und Pflege der eigenen Schule im Rahmen des Nationalen Aufbauwerks. Das Nationale Aufbauwerk (kurz NAW) war eine

„[v]on der SED 1951 ins Leben gerufene Bewegung, deren Ziel es war, alle Bürger zu veranlassen, in ihrer Freizeit freiwillig und unbezahlt für die Allgemeinheit nützliche Bauwerke, Sportstätten, Kultureinrichtungen, Tiergärten und Parks zu errichten und zu pflegen. Das Nationale Aufbauwerk fand in der Zeit des Wiederaufbaus nach dem Krieg große Resonanz in der Bevölkerung, nicht zuletzt dadurch, daß für eine bestimmte Anzahl von Arbeitsstunden Neubauwohnungen verlost wurden. Als trotz zunehmenden Drucks durch Partei- und Gewerkschaftsfunktionäre die Bereitschaft der Bevölkerung stark nachließ, wurde das Nationale Aufbauwerk durch andere Bewegungen wie z.B. die Mach-mit-Bewegung abgelöst. Die Abkürzung NAW wurde im Hinblick auf die wenigen aus Ergebenheit gegenüber der Partei noch Tätigen umgedeutet in „Narren am Werk“ (Wolf 2020, S. 151).

Gisela Maurer wirkte als Nachwuchs der FDJ, der Organisation, die zur sogenannten „Kampfeserve der Partei“ herangezogen werden sollte (vgl. hierzu

Kap. 2.4.4), gerne mit. U.a. war sie als FDJ-Leiterin tätig, was sie auf Rückfrage nur kurz bestätigt, um dann – wieder auf Rückfrage der Interviewerin, die wissen wollte, wie sie zum Amt kam – darauf einzugehen, wie sie ihre Rolle in der Gruppe auslebte. Sie organisierte Aktionen unterschiedlicher Art, sagt aber auch, dass sie in der Gruppe nicht immer das machten, was die SED (ohne dass sie sie namentlich benennt) an Dingen oder Vorschriften (die sie ebenfalls nicht spezifiziert) vorgab. Sie attestiert sich und ihrer Gruppe also einen bestimmten Handlungsfreiraum innerhalb der FDJ und die Möglichkeit durchaus kritisch Stellung zu den Vorgaben bezogen haben zu können, auch wenn sie gleichzeitig einschränkend dazu sagt, dass sie im rhetorischen Geschick weniger geübt war als es andere Altersgenoss:innen waren. Und trotz jener Einschränkung sagt sie, dass sie durchaus Agency hatte und Dinge mitbestimmen konnte. Sie habe immer gerne in der FDJ mitgewirkt. Sie ermöglichte ihr Beschäftigung, die sie bis heute als sinntragend erachtet.

Ursula Bahrlow, die 1966 der FDJ beitrug, erzählt etwas ausführlicher, wie sie im Institut für Lehrerbildung (IfL) zur FDJ-Leitung ausgebildet wurde:

IfL war ich, mh, äh, war ich in der FDJ-Leitung (I: Aha) und über das IfL und über die FDJ-Leitung dann, mhmm, (.) also, mhm, da, da gabs dann Wahlen, ja, wurde ich da vorgeschlagen, ja, hab ich gesagt: „Okay, ich mach das.“ (I: Aha) und da hatte ich die Beziehung zur Bezirksleitung (I: Aha) und ging regelmäßig hin (.), also und (.), ähm, da haben wir dann (.), da hat mich der (.), mh Reinhold Sommer damals angesprochen, der war Student, Sekretär und meinte, also: „Wir brauchen jemanden, der die Didaktik für die Jungpionieratswahlen organisiert.“ (I: Ja) Das sollte ich '72 werden (I: Ja) und: „Du bist doch ausgebildet, haste nicht Lust, willst du das nicht machen?“ (I: Aha). Und da hab ich gesagt: „Naja, ich kann das ja machen.“ Und da sagt er: „Aber dann müsstest du dann kannst du erstmal nicht als Lehrerin arbeiten, weil das ist schon nen hauptamtlicher Job.“ (I: Ja) Also ne hauptamtliche Tätigkeit, so hat das (I: Ja, ja, ja, ja) (...) Und dann hab ich gesagt: „Naja, ich hab ja meinen Arbeitsvertrag schon unterschrieben.“ Und da hat er gesagt: „Das (.), wenn du bereit bist, das zu machen, kläre ich den Rest.“ Ja, und dann hab ich das gemacht (.), ja. Und dann war ich halt Mitarbeiter bei der (.) Bezirksleitung (I: Ja) in [Ort benannt] (.) und (.) na dann hieß es: „Die Weltfestspiele sind, da brauchen wir viele.“ Und dann hab ich die Weltfestspiele noch vorbereitet (I: Mhm) und dann hieß es ein, ähm, Jahr Studium in Moskau (I: Ja). Dann bin ich nach Moskau, und als ich von da wiederkam, sollte ich bei der FDJ weiterarbeiten, aber ich wollt halt auch Familie gründen (I: Ja), ich hab weitergearbeitet, aber es gab da halt dann (.), ja, Schwierigkeiten, also ich wollte, ich wollte nicht meine Kinder nur im Wochenvollheim lassen (I: Mhm, ja). Verständlicherweise. (I: Ja) Und das, und das führte halt dann dazu, dass ich (.), naja, ne Notbremse gezogen habe und gesagt hab: „Dann muss, mhm, dann muss ich halt gleich noch nen zweites Kind bekommen.“ (Ursula Bahrlow, *1952, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, *Erinnern im Legitimationsgedächtnis*, Z. 960–993)

Für Ursula Bahrlow war also nach ihrem Studium am Institut für Lehrerbildung eine steile Karriere als FDJ-Funktionärin vorgesehen. Sie willigte bis zu einem bestimmten Punkt immer wieder in die ihr vorgeschlagenen neuen Positionen ein und ließ sich fortbilden und gedieh zu einem für das System relevanten Kader. Sie wich von ihrem eigentlichen Studienziel als Lehrerin ab, übernahm die Tätigkeit als FDJ-Leiterin, ging für ein Jahr zum Studium nach Moskau u.a.m. Jedoch ließ sich ihre arbeitsintensive Tätigkeit, zu der auch die Mitorganisation der Weltfestspiele 1973 gehörte⁵⁰, nicht mit dem Wunsch der Erziehung der eigenen Kinder übereinbringen. Sie hätte ihre Kinder dem Wochenvollheim (vgl. hierzu die Ausführungen in Kap. 2.4.1) übergeben müssen und lehnte sich dagegen auf, indem sie – statt auf die dem Staat dienende Karriere zu setzen – ein zweites Kind bekam und damit begründet aus ihrer Funktion austrat.

Auch Axel Suppmann, der 1968 der FDJ beitrug, attestiert sich im Rahmen seiner Funktion in der FDJ eine große Agency:

Ich bin dann auch mal, bin dann auch in die FDJ eingetreten und da hatte ich dann auch, war ich auch, hatte ich auch irgendwelche Ämter inne als, ich glaube, Kulturfunktionär. Ich weiß gar nicht mehr so genau, wie sich das damals so genau nannte (seufzt). Muss dazu sagen aber, dass meine Mutter auch Wert darauf gelegt hat, uns eine christliche Erziehung angeeignet zu lassen. Also wir waren, ich bin evangelisch getauft und habe auch die Konfirmation mitgemacht. (Axel Suppmann, *1954, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, *Erinnern im Legitimationsgedächtnis*, Z. 119–124)

Axel Suppmann war also während seiner Zeit in der FDJ für die Organisation von kulturellen Programmen und Veranstaltungen zuständig. Hierbei war er sicherlich auch für die politische Beeinflussung der anderen Mitglieder im Sinne der sozialistischen Ausrichtung der SED zuständig. Um jenen aus heutiger Sicht für einige negativ behafteten Inhalte nicht zu groß erscheinen zu lassen, fügt er hinzu, dass er im familiären Haushalt zum Christen erzogen wurde, demnach also keine ausschließliche atheistische Prägung hatte und vermutlich bis heute christliche Werte der Menschlichkeit und Religiosität lebt. Er konnte das Christentum und seine Rolle als Kulturfunktionär miteinander vereinen. Es schloss sich für ihn nicht gegenseitig aus.

Annette Rickmann, 1974 bei den Pionieren eingetreten, als 14- bis 18-Jährige in einem Heim für Schwererziehbare untergebracht, erzählt, dass sie als FDJlerin die Funktion der „Agitation und Propaganda“ übernahm:

Als Pionier hatte ich kein Amt inne (I: Mhm), erst dann später in dem Heim (I: Mhm), wo ich gewesen bin (I: Mhm). Da war ich (.) Funktionär für Agitation und Propaganda

50 Die X. Weltfestspiele der Jugend und Studenten in Ost-Berlin fanden anders als von Ursula Bahrlow erinnert, nicht 1972, sondern 1973 statt. Hier wollte sich die DDR als „weltoffenes“ Land präsentieren und lud zahlreiche internationale Gäste ein.

(I: Oh, okay). Das passt ja, göll? (I: lacht) Hab ich auch gerne gemacht. Also ich hab, äh, immer gerne, äh, diskutiert, och über Politik. Obwohl bei uns zuhause des nie en Thema war (I: Ja). Aber (.) Politik interessiert mich, wie gesagt: jeden Tag Nachrichten (I: Ja). Und ich diskutiere och (.) mit Leuten über Politik, ich (1) bin och mal in einer Partei gewesen (I: Aha). Bin ich jetzt nicht mehr (I: Aha), aber, äh, interessiert mich, äh, Geschichte, Politik ist voll meins. Also und das hat mir och schon als Kind gefallen oder als Jugendliche hat mir des och gefallen (I: Aha). (3) Ich hab auch nich wirklich beim Studium was gegen Marxismus-Leninismus gehabt (I: Mhm). Ich hab gerne mit dem Lehrer diskutiert (I: Mhm). Aber ich fand, es hat da nicht hingehört (I: Ja), weil- also nich- nicht so sehr hingehört und nur diese eine Richtung, vor allem, nicht hingehört. Aber in-, ne, als Pionier hat ich-, hat ich keen Amt, inne. (Annette Rickmann, *1967, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, *Erinnern im Legitimationsgedächtnis*, Z. 1858–1880)

Annette Rickmann sah sich verwirklicht in ihrem Amt der „Agitation und Propaganda“, verschweigt ihre Funktion nicht, beschreibt sie im Nachgang auch nicht mit Scham. Sie übte das Amt gerne aus, da sie – wie sie meint – schon als Kind an Politik und Geschichte interessiert gewesen sei. Einzig die nur auf den Marxismus-Leninismus orientierte Ausrichtung während ihres Studiums zur Heimerzieherin beklagt sie ein wenig. Hier hätte sie sich (aus der heutigen Perspektive) gewünscht, eine breitere Orientierung erfahren zu haben und nicht nur im Sinne des für die DDR und den Sozialismus gültigen Orientierungsrahmens geschult worden zu sein. Ähnliches berichtet Oliver Lemke, der 1987 in die FDJ eintrat:

Ich war, wie Angela Merkel, Agitator, und zwar aus einem ganz banalen Grund, weil es die einzige Position war, die frei war in der KOL, Klassenorganisationsleitung der FDJ und ich da reinwollte, weil es eine coole Truppe war, wie ich fand und ich aus diesem Mobbing-Scheiß raus war. [...] De facto viel getan haben wir da nicht. Also ich war da auch kein, ich weiß nur, eine der Pflichten war dann, Wandzeitung zu gestalten. Das fand ich eher nervig, weil es eine Fleißarbeit war und ich bin überhaupt nicht so ein Fleißarbeiter. Was ich wieder cool fand, ich habe in Staatsbürgerkunde immer die ersten fünf Minuten zur aktuell politischen Lage berichten dürfen und heute würde ich wie viel Kästen Bier auch immer dafür zahlen, davon mal eine Aufnahme zu hören, wie klein Oliver vor der Klasse steht und irgendwie erzählt, wo der Klassenfeind steht, so ungefähr. Ich weiß nicht mehr, was ich... Ich weiß es wirklich nicht mehr. (Oliver Lemke, *1973, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, *Erinnern im Legitimationsgedächtnis*, Z. 881–892)

Auch Oliver Lemke hat kein Problem damit, im Interview zu gestehen, dass er Agitator in der FDJ war, legitimiert sich eher damit, dass auch Angela Merkel, die von November 2005 bis Dezember 2021 Bundeskanzlerin der Bundesrepublik Deutschland war, während des Studiums ebenfalls das Amt innehatte (Merkur 2021). Ihm gefiel es im Staatsbürgerkundeunterricht im Sinne des Sozialismus

die Klasse über die Tagespolitik zu informieren. Weniger gut fand er, dass zum Amt auch gehörte, Wandzeitungen zu gestalten, entsprach das doch nicht seinen Präferenzen: Ihn interessiert(e) nicht die Fleißarbeit, sondern der Inhalt, die „Führung“ des Klassenkollektivs. Darüber hinaus bot ihm aus seiner Sicht die Position die Möglichkeit die in der Klasse inne gehabte Position des Gemoppten zu verlassen und mehr Akzeptanz in der Gruppe zu bekommen.

Axel Suppmann wiederum erinnert sich eher wie Annette Rickmann an Schulungen im Sinne des Kommunismus, jedoch erzählt er – anders als sie – die Geschichte vielmehr im Modus eines Berichts ohne große emotionale Ausschmückung:

Es gab auch Abzeichen für gutes Wissen zum Beispiel. Das habe ich auch mal gekriegt. Also wer jetzt, ich weiß, dass, also das muss ich allerdings sagen, ich weiß jetzt gar nicht mehr, wie das (lachend) in den ersten Klassen war. Da hatte ich das ja auch mal gekriegt. Am Gymnasium oder an der EOS gab es das dann auch. Und da wurde das Abzeichen für gutes Wissen, allerdings mehr für die Ergebnisse im sogenannten FDJ-Studienjahr vergeben. Das war im Prinzip eine Sache, die dann lief. Also das war dann so eine ideologische Geschichte mehr. FDJ-Studienjahr. Da sollte man sich mit den Werken der Klassiker, Marx, Engels und Lenin beschäftigen. Und dann wurde drüber diskutiert und, ja, ich weiß jetzt auch nicht so. Da wurde, könnte ich, da gab es auch eine Prüfung dazu, ja, genau. Ich weiß aber nicht mehr, wer die abgenommen hat. Ich glaube, das war dann der Freundschaftsratsvorsitzende oder irgendjemand. Genau. Also irgendwie aus dieser oberen FDJ-Struktur. Und dann musste man dann die Fragen beantworten und je nachdem, wie man die dann beantwortet [hat], gab es dann Punkte und wer dann so und so viele Punkte hatte, der hat dann das Abzeichen für gutes Wissen [bekommen]. Und das gab es dann, ich glaube, in drei Stufen: Bronze, Silber und Gold. Ja. So. Und ich weiß noch, da gab es dann auch mal eine (lachend) Diskussion. Ich selber, ich weiß gar nicht, war ich selber in so einer Prüfungskommission mal drinnen? Also ich war, ja, ich glaube, ich war auch mal, ich war auch ein Jahr, hatte ich glaube ich schon erzählt, also ich war Kulturfunktionär. Aber ich glaube, ein Jahr war ich auch mal, wie hei-, Gruppensekretär der FDJ, also dieser Klassenorganisation. (Axel Suppmann, *1954, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 1345–1365)

Er stellt mehr die zu berichtenden Fakten in den Mittelpunkt und sieht sich nicht genötigt, aus der Gegenwartsperspektive eine befürwortende oder ablehnende Stellung zu den Organisationsstrukturen der FDJ zu beziehen.

Andere nehmen in Bezug auf ihre Mitgliedschaft in der FDJ eine kritischere Perspektive ein. Martin Döring, der 1984 in die FDJ eintrat, erzählt:

FDJ, na ja, das war dann schon so ein bisschen so Zwang irgendwie, wobei, fing eigentlich schon bei diesen Halstüchern an, dass man immer das Halstuch irgendwie

mithaben musste oder so. Wenn man es nicht mehr brauchte, hat man es eigentlich in die Tasche gepackt. Und das war mit der FDJ dann genauso. Man hat das, ehrlich gesagt, nur angezogen, wenn man es brauchte. Ansonsten hat man es irgendwie dann ausgezogen und irgendwas anderes angezogen, weil das irgendwie zu blöde war, mit dem Ding da rumzurennen. Wollte ich nicht oder wollte auch keiner so richtig, ja? Also ja, man hat zwar mitgemacht, aber ja, mehr oder weniger, weil man es musste, wobei man nicht so aus der Reihe tanzen wollte. Da gehört ja auch ein bisschen irgendwie Überwindung und Kraft und irgendwie was dazu. Und manchmal hat man sich einfach gesagt, keine Lust, machst du jetzt mit und gut. Dann hast du deine Ruhe. (Martin Döring, *1970, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, *Erinnern im Legitimationsgedächtnis*, Z. 1632–1633)

Martin Döring übte keine Funktion innerhalb der FDJ aus. Er war eher eine Art Mitläufer und attestiert auch seinen Altersgenossen das Mitläufertum. Keiner sei wirklich von der Organisation überzeugt gewesen, alle aber hätten, um in Ruhe gelassen zu werden, mitgemacht und sich den Statuten unterworfen.

Ähnlich, aber etwas ausführlicher, erzählt es Andreas Lerch, der 1987 der FDJ beitrug:

FDJ nichts, schicke blaue Hemden, ähm, Fortsetzung der Thälmann-Pioniere mit anderen Mitteln. ähm, wie gesagt, wir ham diese wunderbare Pionier-Leiterin gehabt, die auch FDJ-Leiterin war. Des war durchaus eher so ne Freizeit-Truppe, wir haben-, nervig war immer diese FDJ-Beiträge einsammeln, det musste ich immer für die machen, ja. Also irgendwann, weil ich ja Geld hatte wie Heu, hab ichs einfach bezahlt, und dachte: eh, des is mir jetzt sowas von egal, ja, also ich sammel kein Geld mehr ein, ja. Es ist mir egal, ja, und ich hab dann irgendwie, ich hab mal drei Jahre, glaub ich, im Voraus bezahlt dafür, ja, also (lacht) weil ich einfach auch kein Bock mehr drauf hatte, ja. Des kam übrigens nich gut an. Ne, die FDJ, also woran erinner ich mich? Man war größer, des muss man mal sagen. Des war schon cool, wenn man auf einmal dabei war, ja. Da spielt auch die Jugendweihe echt ne Rolle. Die Jugendweihe war für mich natürlich auch ne wichtige Sache, war ne super Party. Ich kann nich sagen, dass ich mich dann älter gefühlt habe. Es gab irgendwie schicke Sachen, ähm, ich kann mich an ne wirklich schöne Jugendweihe-Party erinnern. Ne furchtbare Rede, wie sie irgendwie jeder hatte, aber ne tolle Party! Ja und, ähm, äh, meine Eltern warn halt ne echt kulant. Wir hatten viele Partys bei uns Zuhause, in so nem Reihenhaus. Da ham wa dann immer 20, 20 Leute eingeladen, ham da ne Anlage aufgestellt, ähm, war bestimmt immer eher Mittelmaß aber wir fandens super. Und, ähm, diese FDJ, also ich weiß, wir ham irgendwann mal, jetzte organisatorisch, ham wa uns mal dieses Statut, hieß de glaub ich, durchgelesen, ja. Und, ähm, ham darüber auch diskutiert, ähm, was ist das? FDJ is n großes Thema geworden im Sinne von, ähm, militärisch (I: Mhm) in dieser Zivilverteidigung, wo ich mich dann immer so n bisschen schwergetan hab. Also ich fand das jetzt nich schlecht, aber dieses Gleichschaltungsprinzip und dieses,

ähm, Verpflichtungsprinzip, also ich mein des hat ja jeder, wenn man dann so denkt, ich hab da kein Bock drauf, muss aber trotzdem mitmachen, ja. Also, ähm, wie jesagt, da is Gundermann und die Seilschaft, gabs ja dieses schöne Lied, ähm, aber alle oder keiner, ja. Also des, äh, is- is eigentlich damals immer, oder is im Nachhinein für mich so n schönes Zitat geworden „aber alle oder keiner“, ähm, könnte man jetzt irgendwie logisch begründen, aber trotzdem isses sperrig, ja. Und, ähm, ja, also wie jesagt, FDJ, des war alles okay. Ähm, wir hatten auch überlegt, auch zur FDJ auszutreten, im Sinne von der deutsch-sowjetischen Freundschaft austreten, ähm, aber als die dann gesagt ham „ne des ist okay“, war dann die FDJ auch okay für uns. Wir hatten Katja gehabt. Katja aus meiner Klasse ist Katholikin gewesen. Katja war nich in der FDJ. Und ich glaub noch n anderes Mädchen. Ähm, wir hatten irgendwann mal die ganz große Diskussion. Katja war echt n ganz cleveres Mädchen gewesen und die durfte halt nicht Abi machen. Weil sie Katholikin is, ja (I: Mhm). Und des war, wir hatten ja damals ne stalinistische Direktorin, ja und, ähm, und des war einer der Punkte wo wir dann auch gut zusammengearbeitet ham mit dieser, äh, Leiterin, ja, die dann auch mit uns geredet hat und gesagt [hat], also die konnt uns auch nur verträsten, am Ende durfte sie das wirklich nich, ja. Und dann dachten wir auch, das is im Prinzip wie bei den Nazis mit den Juden, ja. Also nur weil sie jetzt halt Katholikin is, ja. Ähm, die ham des dann irgendwie über andere Dinge begründet, aber, ähm, des fanden wir schräg. Aber ansonsten, mit der FDJ, des war ne reine Schulanbindung. Also es gab dann auch kein Außerhalb, also, ähm. (Andreas Lerch, *1973, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 1340–1388).

Auch Andreas Lerch war sogenannter Mitläufer in der FDJ und trat ihr nach der Jugendweihe (s.o.) und dem zugehörigen Fest bei, das er aufgrund der Rede im Sinne politischer Indoktrination zwar kritisiert, aber an und für sich für ein für sein Alter gutes Fest empfand. Innerhalb der FDJ hatte er die Funktion des Kassenwarts inne, der die Mitgliedsbeiträge, die das Parlament der SED einkommensabhängig zwischen 0,50 Pfennig und 3 Mark festlegte, einsammeln musste. Da er zu der Zeit aufgrund von an Tourist:innen verkaufte Fotokopien über relativ viel Geld verfügte und keine Lust hatte, jeden Monat erneut Geld einzusammeln und zu zahlen, zahlte er – wie er sich erinnert – auf einmal die Mitgliedsbeiträge für drei Jahre im Voraus. Wie er an so viel Geld kam, erzählt er im Interview an früherer Stelle:

4., 5., Spitzen 6. Klasse gings so n bisschen ans Geld verdienen. Also mein Bruder und ich ham kapiert, wie man einfach Geld machen kann, und zwar ne ganze Menge. Und mein Vater hat ne Fotoausrüstung im Keller gehabt. Mein Vadda war echt so richtig n kleiner Chaot, ja, ähm, und w- hat auch schon sehr früh irgendwie dieses, ähm, Entwickeln von Schwarz-Weiß-Fotos beigebracht und ähnliches. Und wir saßen dann echt so lange unten im Keller und irgendwann sind wir Trichter- auf n Trichter gekommen, wir ham uns n paar Bravo-Zeitungen genommen, haben diese kleinen Stars da raus

fotografiert (I: ja), ham des- und hams dann genau auf DDR-Ausweisgröße zurechtgeschnitten. Und dann saßen wir hier am [Name eines Parks genannt] und ham A-ha und Depeche Mode und alles einfach in Unmengen verkauft an die ganzen Touristen, ähh, die sich die in ihre Ausweise (I: lacht) reingemacht haben, ja. Ham unfassbar viel Geld damit verdient. (Andreas Lerch, *1973, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, *Erinnern im Legitimationsgedächtnis*, Z. 363–374)

Es wurde jedoch von der FDJ-Leitung nicht gerne gesehen, dass er die Mitgliedsbeiträge im Voraus zahlt. Trotz dessen hatte es aber anscheinend keine weiteren Konsequenzen für ihn.

Darüber hinaus informierte er sich über die Inhalte der FDJ, indem er gemeinsam mit seinen Mitschüler:innen die Statuten der FDJ las, die die Ausrichtung der Organisation nach dem politischen Programm der SED und dem Aufbau des sozialistischen Staates bestimmte, zu der u.a. auch die aktive Verteidigung des Staates und die ausdrückliche Bereitschaft der FDJ-Mitglieder zur vormilitärischen Erziehung und dem späteren Dienst in der NVA (Nationale Volksarmee) gehörte (Hoffmann/Schwartz 2004). Jene Ausrichtung kritisiert er, beschreibt sie als Gleichschaltungs- und militärisches Prinzip und bringt sie mit einem Lied von „Gundermann und die Seilschaft“ in Verbindung.

„Die Seilschaft“ ist eine in den 1990er Jahren gegründete Band, die zusammen mit dem Liedermacher Gerhard Gundermann zum Sprachrohr der Menschen in der vom Braunkohleabbau geprägten Lausitz wurde. In dem von ihm benannten, 1998 erstveröffentlichten Song „Alle oder keiner“ wird in der ersten Strophe mit Metaphern aufgeladen eine Frau mit Kind an der Hand besungen, die besitzlos ist und nicht so leben wollte, „wie wir“. In der zweiten Strophe wird ein Mann – der Bruder des Sängers – besungen, der keine Arbeit hat, verrückt ist, nicht so „hart gekocht“ wie der Sänger, sondern „noch weich“ ist und anders als er „immer noch will“. Es ist ein Lied, das – wie es in der dritten Strophe heißt – für Vergnügen und das Ende des Krieges steht: „Rein ins Vergnügen und raus aus'm Krieg | Zurück in die Höhle, da hinten ist Licht“. Es fordert dazu auf, dass sich „alle oder keiner“ beteiligen (Die Seilschaft und Gundermann 1998): Es geht also ums Ganze oder gar nichts. Für Andreas Lerch ist es ein Song, der als Sinnbild für die Mitgliedschaft in der FDJ, vielleicht auch die gesamte DDR, steht.

Seine Mitgliedschaft gefiel ihm und doch überlegte er mit seinen Mitschüler:innen, ob sie nicht austreten, sei es aus der FDJ oder der von ihm mit der FDJ in Verbindung gebrachten Gesellschaft der „Deutsch-sowjetischen Freundschaft“ (DSF). Er scheint nicht hinter dem Ansinnen der Gesellschaft, in der DDR-Bürger:innen Kenntnisse über die Kultur und Gesellschaft der Sowjetunion vermittelt wurden, um die antisowjetische Einstellung gegenüber dem großen Bruderland zu verhindern, gestanden zu haben. Zur Mitgliedschaft in der DSF wurden schon Kinder in den Schulen durch die Pionier- und FDJ-Organisation geworben. Es wurden

Brieffreundschaften mit sowjetischen Kindern und Jugendlichen angeregt (vgl. hierzu die Ausführungen von Gerd Schulz in Kap. 4.2.5), mitunter gab es internationale Ferienlager und Reisen in das jeweils andere Land.

Andreas Lerch war von der DSF nicht überzeugt, blieb aber in ihr und trat genauso wie aus der FDJ nicht aus, boten die Organisationen ihm doch Gemeinschaftserfahrungen. In diesem Zuge erzählt er auch davon, dass er mit den Klassenkameraden, die auch fast alle in der FDJ waren, bei ihm zu Hause regelmäßig Partys feierte und die Gemeinschaft genoss, die ihm die Zugehörigkeit ermöglichte.

Er erzählt aber auch von Ausschlusserfahrungen einer Mitschülerin, die nicht der FDJ beitrug, weil sie aufgrund ihres Glaubens als Katholikin sich nicht zugehörig fühlte. Das führte dazu, dass sie, trotz guter Leistung in der Schule, kein Abitur ablegen konnte, was ihn und seine Mitschüler:innen irritierte. Sie wollten sich für sie einsetzen, jedoch war die politische Haltung der Direktorin an seiner Schule, die er als „stalinistisch“ beschreibt, eine, die dies nicht ermöglichte. Im Gespräch mit der FDJ-Leiterin seiner Gruppe wurde klar, dass die Mitschülerin kein Abitur ablegen können wird und sie auch nichts dagegen machen können. Jenes Prinzip vergleicht er dann mit faschistischen Prinzipien des Ausschlusses von Juden aus der Gemeinschaft und setzt trotz eines Sprechens im Legitimationsgedächtnis damit einen Gegenpunkt zum allzu harmoniebedachten Erinnern an die DDR. Er weiß um die diktatorischen Prinzipien des Staates und doch erinnert er sich gerne an seine Kindheits- und Jugenderfahrungen innerhalb der DDR und daran, sich mit den Prinzipien arrangiert zu haben.

V.a. an das Kulturprogramm innerhalb der FDJ erinnert sich auch Axel Suppmann, der 1968 FDJ-Mitglied wurde:

Naja, die FDJ, die hat durchaus auch kulturelle Dinge natürlich organisiert. Wobei ich jetzt als Kulturfunktionär das nicht unbedingt immer gemacht habe. Aber die FDJ so als Organisation, die haben zum Beispiel auch Diskos organisiert, in Jugendclubs. Die standen (oft da) auch mit der FDJ da in Verbindung. Also diese Jugendclubs hatten, glaube ich, stärker so eine FDJ-Bindung auch. Man wollte natürlich die jungen Leute auch mit diesen Dingen so ein bisschen an sich binden und nicht in den Westen abdriften lassen. Sie wissen ja auch, die MEDIEN, gerade Fernsehen und Radio, das war in [Benennung einer größeren Stadt innerhalb der DDR] recht guter Empfang auch. (Axel Suppmann, *1954, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 474–481)

Axel Suppmann erinnert sich an die Kulturprogramme der FDJ, die aus seiner Sicht v.a. dazu dienten, dass die Jugend „nicht in den Westen abdrifte[te]“, nicht zu sehr von der westlichen Kultur beeinflusst wurde. In den Jugendclubs wurden künstlerisch-kulturelle Zirkel, Film-, Tanz- und Konzertveranstaltungen

angeboten (Thole 2022/1993). In den Diskotheken galt es mindestens 60 Prozent DDR-Musik und nur 40 Prozent Westmusik zu spielen (Wickert 2013). Die Jugend der DDR hatte sich während der gesamten DDR-Zeit immer wieder den Westen orientiert, sei es in z.B. der Beat- und Rock'n'Roll-Bewegung in den 1950er und 1960er Jahren (vgl. hierzu auch die Ausführungen von Christa Müller, Kap. 4.1.5 und Gerd Schulz, Kap. 4.2.6) oder die Punk- (Hahn 2018), Heavy Metal- (Zaddach 2018), Popper-, Rocker-, Gruftie-, Skinhead- und HipHop-Bewegung in den 1980er Jahren (Bundesstiftung für Aufarbeitung 2024). Die Führungselite hingegen wollte, dass die Jugend DDR-Musik hörte, Musik, die in Erinnerung an die DDR auch heute noch verkauft wird (vgl. u.a. „Die 100 Besten Ostsongs“, RadioEins 2019). Nicht immer hatte das Wirkung, es schuf aber einen großen Markt an Berufsmusiker:innen und Schallplattenunterhaltern (die heute DJs genannt werden), die ihrem Beruf, von der SED legitimiert, nachgingen.

Ähnlich mitwirkend erinnert sich Barbara Fischer, die 1970 der FDJ beitrug:

Dann nachher ging es allerdings zur FDJ dann, zur Freien Deutschen Jugend. Ja gut, was ist das? Ja, nein, ich war eigentlich überall Mitläufer. Das hat mich nicht interessiert, wenn dann eine Veranstaltung war, das hieß, muss das FDJ-Hemd angezogen werden. Ja, dann habe ich es immer vergessen. „Dann muss du nach Hause, musst das holen.“ Ich sage, „Nein, ich kann nicht mehr nach Hause. Das ist so weit.“ „Das ist doch nicht weit. Du kannst nach Hause.“ Na ja Gott, dann durfte ich halt mal nicht mit dran teilnehmen an [der] Veranstaltung, weil ich das FDJ-Hemd nicht anhatte. Das nächste Mal habe ich halt eins angezogen, weil ich an der Veranstaltung mit teilnehmen wollte. Ja, das war eigentlich echt immer so der Grund. Es gab natürlich auch Mitschüler, die haben sich sehr engagiert für diese Sache. Das hat mich wirklich null interessiert, weil von Haus aus war politisch eigentlich nie eine Rede oder wurde man nie geredet. Was mich allerdings interessiert hat als Kind damals, Opa hatte ja noch den Krieg mitgebracht, Opa hat auch gerne erzählt vom Krieg, das werde ich nie vergessen. Da saßen wir im Wohnzimmer, da habe ich gesagt, „Ja, was denkst du denn, Opa, eigentlich könnte der Hitler ja noch leben.“ „Ja, ja, ja, das könnte schon sein, Kind“, hat er bloß gesagt. Also sowas, solche Gedanken haben mich dann schon beschäftigt, weil der voller Begeisterung von dem (unverständlich), aber voller Begeisterung von den Ereignissen erzählt hat. (Barbara Fischer, *1956, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 183–201)

Auch Barbara Fischer war eine sogenannte selbstbenannte „Mitläuferin“ innerhalb der FDJ, genoss die Veranstaltungen, die ihr die Jugendorganisation ermöglichte, wollte eigentlich nicht die Kleidung der FDJ tragen, wurde aber dazu gezwungen. Sie interessierte sich nicht für Politik. Die Schulungen im Sinne des Sozialismus scheinen an ihr abgeprallt zu sein. Da, wo sie aber aufmerksam wurde, waren die Erinnerungen an den 2. Weltkrieg. Die antifaschistische Haltung

der DDR widersprach wohl der ihres Großvaters, der im Krieg kämpfte und zu Hause mit „Begeisterung von den Ereignissen erzählt hat“. Sie hörte sich jene Geschichten gerne an und überlegte als noch politisch unreflektierte Heranwachsende, ob nicht gar Hitler noch leben könne und keinen Selbstmord zum Ende des Krieges begangen hat. Ob sie damit das profaschistische Denken des Großvaters teilte, bleibt unklar. Deutlich wird aber, dass sie sich für Geschichte interessiert(e) und wohl Unterschiede in der Geschichtsvermittlung zwischen dem Öffentlichkeitsdiskurs in der DDR und dem familiären Gedächtnis erfuhr, ein Moment, den sie bis heute für erzählenswert erachtet.

Weiter erzählt sie, ähnlich wie Andreas Lerch, von militärisch anmutenden Ritualen in der FDJ:

Dann haben wir Marschieren lernen müssen, so richtig. Das werde ich auch nicht vergessen. In Reih und Glied. Und dann stand da einer, der FDJ-Sekretär der Schule, glaube ich, ich weiß es nicht genau, und immer ankam und links und och. Nein dachte ich immer, das fand ich furchtbar. Aber dann haben wir uns das auflockern, dann hat er gesagt, „Ja, wir machen mal sowas wie eine gehobene Schnitzeljagd.“ Dann haben wir einen Auftrag gekriegt. Da mussten wir, haben irgendwie eine Karte gekriegt, dann mussten wir selber entscheiden, wie wir von A nach B kommen, mit einer Karte, und wir durften auch zwischendurch stoppen und uns dann selber Essen besorgen. Das war ein bisschen sehr krass. (Barbara Fischer, *1956, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, *Erinnern im Legitimationsgedächtnis*, Z. 1111–1120)

Auch die Schul-Appelle sind für sie erwähnenswert:

Zu den FDJ-Geburtstagen, da wurden Schul-Appelle dann gehalten. Und ja, dann haben, ja weiß ich nicht, wer hat denn da... Da habe ich gar keine Erinnerung mehr dran. Ich weiß bloß, dass es dann im Schulhof, da standen wir alle so im Karree. In der Mitte stand dann eben dieser Oberste der FDJ, weiß ich was und hat irgendwas erzählt, wie toll das doch [in der] FDJ [ist] und was die alles machen für den Sozialismus. Und ja, das war dann schon sehr sozialistisch programmiert alles. Und aber zugehört hat dann auch kaum jemand. Das ist es ja leider. Wir mussten da stehen und mussten ruhig sein, aber dann hat auch jeder vor sich hin getuschelt und hat mit den Augen gerollt. Und dann wurden Fahnen gehisst und dann war [es] wieder, ist [es] beendet. Und dann haben wir uns wieder alle verkrümmelt. (Barbara Fischer, *1956, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, *Erinnern im Legitimationsgedächtnis*, Z. 1137–1147)

Sie benennt zwar die militärisch anmutenden Rituale, die Momente der Indoktrination, die ihr in der FDJ begegneten, sagt aber auch, dass sie bei ihr und ihren Mitschüler:innen keine Wirkung erzielten. Sie beteiligte sich an den Veranstaltungen, das Sendebemühen des Staates erzeugte aber keine

sozialistische Überzeugung bei ihr. Sie erduldet die Rituale, ließ sich jedoch nicht überzeugen.

Iris Behrens, die 1974 Mitglied wurde, erinnert sich anders an die Organisationsstruktur innerhalb der FDJ:

FDJ war dann nachher später so, dass in jeder Klasse auch so ein FDJ-Rat oder so, Klassenrat oder FDJ-Rat von Schülern gewählt wurde. Und aber die haben wir gewählt. Ja? Also nicht die Lehrer. Die Lehrer hätten eine andere Wahl gehabt. Also da hatten zum, wir hatten ja natürlich auch so ein paar Streber in der Klasse. Also, die hatten da keine Chance, ne? Also bei uns waren, kann ich mich dran erinnern, zwei Jungs im FDJ-Beirat oder wie sich das auch immer schimpfte, die auch so in der Klasse so ziemlich das Sagen hatten. Ja? (lacht) Also und die dann gesagt haben, naja, wenn wir hier was mitbestimmen und mitlenken wollen, dann ziehen wir uns eben halt das Hemd dafür an. Der eine, der hat später Republikflucht gemacht. So, ja? Also das war dann so, naja, ich weiß nicht, wie ich das erklären kann. Naja, dann machen wir das eben halt. Ne? Wenn das dem Zwecke dienlich ist, dass wir hier ein schönes Leben haben, ne? Dann ziehen wir das Ding da an und wie gesagt, die beiden schlimmsten Jungs, die sich am meisten geprügelt haben, die haben wir in den FDJ-Beirat gewählt. (Iris Behrens, *1960, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, *Erinnern im Diktaturgedächtnis*, Z. 839–852)

Ihrer Erzählung nach konnten die Mitglieder der FDJ selbstbestimmt ihre Vertreter:innen des Klassenrats wählen. In ihrer Klasse waren es nicht diejenigen, die die leistungsstarken „Streber“ waren, sondern zwei eher unangepasste Jungen, die sie zu den Sprechern ihrer Klasse wählten. Der eine beging gar „später Republikflucht“, war also vermutlich nicht vom Staat überzeugt. Er, wie auch der andere Gewählte, waren eher Raufbolde und weniger angepasste Schüler:innen. Ihr und der Klasse ging es darum, innerhalb der DDR „ein schönes Leben [zu] haben“, dafür unterwarfen sie sich dann auch der Pflicht, das FDJ-Hemd zu tragen, ohne aber vom politischen Ansinnen der Organisation überzeugt zu sein.

Ähnlich kritisch erinnert sich Manuela Wolf, die ab 1973 FDJ-Mitglied war:

Was ich immer nicht so mochte, geb ich ehrlich zu, das waren mehr die politischen Nachmittage. Also das hatte mir ehrlich gesagt, war nich so mein Ding, ja. Das Kapital lesen oder so, das is, sind dann ja nachher ne Thälmann-Schule geworden. Also wir wurden, ein Jahr lang dauernd die, mussten wir die Daten von Ernst Thälmann, sein Leben, sein Wirken, mussten wir alles lernen, richtig auswendig lernen und so. Ich muss ehrlich sagen, das war überhaupt nich mein Ding, das hat mich total, mh. Das war nich schön. (Manuela Wolf, *1969, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, *Erinnern im Legitimationsgedächtnis*, Z. 267–273)

Ihr ging die politische Beeinflussung zu weit: sie war nicht daran interessiert im Sinne des Kommunismus geschult zu werden, die Lebensdaten – beispielhaft an

Ernst Thälmann ausgeführt – von bedeutenden Kommunist:innen auswendig lernen zu müssen und das „Kapital“ von Karl Marx lesen zu müssen.

Ähnlich wie auch schon bei den Erinnerungen an die Pionierorganisation zeigt sich also insgesamt auch bei den Erinnerungen an die FDJ ein diverser und differenzierter Blick auf die Organisation(sstrukturen), wobei deutlich wird, dass mehr Befragte stärker die politisierende Struktur der FDJ thematisieren. Aber auch hier fällt auf, dass jene, die sich im Legitimationsgedächtnis erinnern, eher die AG-Angebote und Freizeitgestaltungsmöglichkeiten in den Mittelpunkt rücken oder die politisierenden Strukturen als Selbstverständnis erinnern. Manche erinnern auch an religiös bedingte Ausschlusserfahrungen von Mitschüler:innen. Das Erinnern im Diktaturgedächtnis hingegen beinhaltet auch Momente von Rebellion und Republikflucht.

6.3.5 Zum Einfluss der Religionszugehörigkeit auf die Erinnerungen

Kommen wir als letztes zur Analyse des Einflusses der Religionszugehörigkeit auf die Erinnerungen an die (Bildungserfahrungen in der) DDR. Hier zeigt sich, dass jene, die nicht religiös sozialisiert wurden zu fast 90 Prozent im Legitimationsgedächtnis erinnern. Bei den evangelisch Geprägten sind es hingegen nur 70 Prozent, die im Legitimationsgedächtnis erinnern und bei den beiden katholisch Sozialisierten erinnert sich eine:r im Sinne des Legitimations- und eine:r im Sinne des Diktaturgedächtnisses (vgl. Tab. 26). Allein aus der Gegenüberstellung wird deutlich, dass die (nicht-)religiöse Zugehörigkeit entscheidend mit dazu beiträgt, in welcher Gedächtnisform sich in der DDR Aufgewachsene erinnern.

Tabelle 26: Erinnerungskultur in Kombination mit der Religionszugehörigkeit

Religions-zugehörigkeit	Diktatur-gedächtnis	%	Legitimations-gedächtnis	%	Gesamt-ergebnis
keine	3	11,5	23	88,5	26
evangelisch	6	30,0	14	70,0	20
katholisch	1	50,0	1	50,0	2
k.A.	0	50,0	2	100,0	2
Gesamtergebnis	10	20,0	37	74,0	50

Paul Nowak erklärt recht einfach, warum er sich nicht im Legitimationsgedächtnis an die DDR erinnert:

Wir als Familie sind katholisch. Das hieß in der DDR bisschen Außenseiter zu sein. (Paul Nowak, *1968, kein Mitglied bei den Pionieren, aber in der FDJ, katholisch, Z. 88–89)

Astrid Fuchs erläutert ihre Positionierung etwas ausführlicher:

Als ich dann in die Schule kam, durfte ich also nicht in die Jungen Pioniere eintreten. Das war insofern schon das erste Mal unangenehm für mich als Kind, denn das war so, es... Vielleicht, ich weiß nicht, wie alt Sie sind, aber es gab ja damals in der Schule, war ja der typische Konfrontationsunterricht, kennen Sie ja, und an der Seite war so eine lange Wandtafel (I: Ja). Und an der Wandtafel stand immer dran, welche Kinder schon in die Pioniere eingetreten sind. Also da wurde dann immer eine Strichliste gemacht, wieder einer eingetreten, wieder eine eingetreten und ich natürlich immer nicht, ne? Es waren noch andere Kinder dabei, auch von selbstständigen Handwerksmeistern, muss ich sagen. Da waren die Bäcker und die Fleischer. Also es war so eine kleine Community, würde man heute sagen, der Eltern, die sich da so ein bisschen zusammengetan haben. Wir geben unsere Kinder nicht in die Pioniere. Das kam auch daher, meine Eltern haben die Nazizeit erlebt und haben gesagt: „Das haben wir hinter uns mit der“, na ja, Sie wissen ja, „HJ“ und was [es] da so gab, ne. „Damit wollen wir jetzt nichts mehr zu tun haben, das haben wir ja alles erlebt.“ So. Für mich als kleines Mädchen mit sechs Jahren war es natürlich unangenehm, ne? Wenn da immer alle eintreten und ich immer da bin und darf nicht. (Astrid Fuchs, *1949, kein Mitglied bei den Pionieren, nicht in der FDJ, evangelisch, *Erinnern im Diktaturgedächtnis*, Z. 57–74)

Astrid Fuchs thematisiert ähnlich wie Torsten Bergner (vgl. hierzu Kap. 4.4.6) die Ausschlusserfahrungen, die sie durch die Entscheidung ihrer Eltern innerhalb der Klasse erfahren hat. Sie geht aber anders als Torsten Bergner nicht den Weg der Rebellion, sondern erinnert sich eher an die unangenehme Position des Außenseitertums. Gleichzeitig nimmt sie im nächsten Schritt die Setzung ein wenig zurück:

Es waren auch noch andere Kinder dabei, die auch nicht in den Pionieren waren. Und so eine große Rolle hat es letztendlich auch erstmal nicht gespielt. Wir hatten zwar keinen Pionier-Nachmittag und so, da musste ich, oder durfte ich nicht hin. Wir sind zum Religionsunterricht, beziehungsweise damals hieß es Christenlehre, dort sind wir (hingegangen). Am Anfang meiner Schulzeit war die Christenlehre auch noch im Schulgebäude. Das war nachher verboten. Das musste im Rahmen der Kirche sein. Also da gab es dann so ein Gemeindehaus und die Vorschrift war auch, es durfte nicht im Anschluss an den Unterricht sein, also, sodass man auf dem Rückweg dann da mit rangehen durfte, sondern da mussten immer ein paar Stunden dazwischen liegen. War also ein System, ne, man sollte ja nicht in die Kirche und man sollte auch nicht zur Christenlehre gehen. Man wollte es den Kindern erschweren, ne? Die anderen gehen spielen und du musst jetzt da zum Christenlehreunterricht. Das war so der Hintergrund. Aber wir Kinder der Handwerksmeister oder Bäcker und was da so war, Schmiedemeister, wir sind also alle zur Christenlehre gegangen, so. Von daher fühlte ich mich also nicht unwohl in der Schule. (Astrid Fuchs *1949, kein Mitglied bei den Pionieren, nicht in der FDJ, evangelisch, *Erinnern im Diktaturgedächtnis*, Z. 83–99)

Sie hatte das „Glück“ nicht die Einzige der Klasse zu sein, die nicht bei den Pionieren eintrat und in die Christenlehre ging. Zwar erschwerte die Organisationsstruktur ihr Verlangen nach nachmittäglichem Ausgleich im Spiel, jedoch unterwarf sie sich wie andere, die nicht der Pionierorganisation beitraten, den Maßnahmen.

Auch hat sie einen verhältnismäßig kritischen Blick auf die Veranstaltungen der Pionierorganisation innerhalb der Schule:

Also das fand ich schon wieder ein bisschen militärisch, das gefiel mir nicht. Auch Fahnenappell, ne? Also dieser Fahnenappell und das. Ich bin dann immer, wenn ich kam: „Du hast kein Pioniertuch um.“ Ich sage: „Ich bin nicht in den Pionieren“, sowas, ne? Oder es wurden ja Leute auch, ja, Tadel, die mussten da nach vorne, vor der ganzen Schule und dann haben die da einen Tadel bekommen. Also sowas finde ich nicht gut. Das hat mir nicht gut gefallen, ne? (Astrid Fuchs, *1949, kein Mitglied bei den Pionieren, nicht in der FDJ, evangelisch, Erinnern im Diktaturgedächtnis, Z. 1246-1252)

Nicht die seitens der Pionierorganisation gebotenen Freizeitveranstaltungen rückt sie in den Mittelpunkt, sondern die von ihr miterlebten Momente des Fahnenappells, die ihr v.a. als immer wieder als Nichtmitglied diskriminiertes Kind nicht gefielen.

Paul Nowak wiederum fokussiert stärker die Inhalte der katholischen Christenlehre:

Die katholische Kirche spielte in meiner Kinder- und Jugendzeit eine große Rolle (I: Aha). Da warn wir also, das war wie so en zweites Zuhause. Für meine Eltern ganz wichtig und auch in der Familie ganz wichtig, so und damals gar nicht als Zwang oder als Einschränkung der Freiheit erlebt, ganz im Gegenteil, als Freiraum. Religionsunterricht, da durft ich eben sagen, was ich will (I: Aha). Und meine Mutter hatte en-, meine Mutter hatte den Religionsunterricht in der 1. Klasse unterrichtet, da hat ich dann auch und dann wollten se mal en Lied singen und dann hat das eine Mädchen gesagt: „Ja, kleine weiße Friedenstaube“, des is en sozialistisches Lied jewesen (I: Ja), des hat man eher in der Schule gesungen (I: Ja). Ja, und dann ham wa des gesungen bei uns im Religionsunterricht. Also da durfte man auch in die Richtung was Falsches sagen, das war dann auch in Ordnung (I: Ja). Also, ähm, (.) so weil Frieden is och jut, also is ejal, obs jetzt en sozialistischer Frieden is oder en katholischer (I: Ja), des is denn schnurzpiepe so. (Paul Nowak, *1968, kein Mitglied bei den Pionieren, aber in der FDJ, katholisch, Erinnern im Diktaturgedächtnis, Z. 457-479)

Er genoss – aus der Reflexion gesprochen – ähnlich wie Torsten Bergner (vgl. hierzu insbesondere Kap. 4.4.7) die Möglichkeiten, die ihm die Christenlehre bot. Wie auch Torsten Bergner erinnert er sich im Sinne demokratischer Grundprinzipien an gut gestaltete Inhalte im Religionsunterricht.

Axel Suppmann wiederum spricht trotz christlicher Prägung davon, auch in die Pionierorganisation und die FDJ eingetreten zu sein:

- I: Sie haben gesagt, dass Ihre Eltern Sie, oder vor allem Ihre Mutter Sie einerseits christlich erzogen hat, Sie aber auch in die FDJ und die Pioniere mit eingetreten sind. Gab es da teilweise Schwierigkeiten das übereinzubringen? Oder wie haben Sie das gemacht, dass es auf der einen Seite christlich orientiert war und auf der anderen Seite eben in den staatlichen Organisationen?
- B: Ja. Naja, ich hatte ja gesagt, dass meine Eltern jetzt nicht so streng christlich waren. Also ich meine als Kind, wenn ich dann im Bett war, also da erinnere ich mich noch dran, da wurde auch mal abends gebetet so vorm Schlafengehen. Aber wir haben zum Beispiel nie am Tisch gebetet. Ja? Also es war, kam eigentlich nicht vor. Und das war, also meine Mutter, die hat da jetzt auch nichts dagegen gehabt oder mich, ich selber habe mich ja, also als ich in die Schule gekommen bin, auch nicht aktiv jetzt bemüht, da in die (lachend) Pionierorganisation einzutreten. Das kam eben so. Das war, irgendwann wurde, das wurde uns natürlich als tollen Entwicklungsschritt verkauft, dass ihr ja jetzt die, schon ältere[n] Schüler seid und dann kommt ihr in diese Pionierorganisation und das ist doch eine tolle Sache hier. Hat[te] da auch in der Freizeit was zu machen. Da gab es ja durchaus auch mal interessante Freizeitgestaltungen. Diese sogenannten Pioniernachmittage. Da war ja nicht immer nur Ideologie und langweilig. Sondern da gab es auch Bastelnachmittage und was weiß ich. Sportverein. Ja? Muss ja ein bisschen interessant auch gestaltet sein. Ja. Also meine Eltern hatten da nichts dagegen. Also, weil alle eingetreten sind, bin ich da eben auch eingetreten. (Axel Suppmann, *1954, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, evangelisch, Erinnern im Legitimationsgedächtnis, Z. 274–296)

V.a. in der Freizeitgestaltung der Organisation sah er den Mehrwert und entschied sich, weil seine Eltern nichts dagegen hatten, bei den Pionieren und der FDJ mitzuwirken.

Im Vergleich mit einer Mitschülerin, die ebenfalls christlichen Glaubens war, erinnert er sich aber auch an Grenzen, die christlich geprägte Menschen in der DDR erfuhren:

Also bei mir war der [Glaube] eher, den habe ich eher versteckt und sie hat den aber auch nach außen gebracht. Und von der, also bei ihr wusste jeder, dass die christlich war. Und dann hat die diese Prüfung, die war aber trotzdem auch in der FDJ und hat dann auch diese Prüfung gemacht. Und hatte die Punkte zusammen, dass sie das Abzeichen für gutes Wissen in Gold bekommen hat. Bekommen sollte. So. Und dann kam der FDJ-Sekretär der Schule, der hat mich dann zu sich gerufen und hat dann zu mir gesagt, also der können wir das nicht geben. Und da habe ich gefragt, warum? Und dann sagt er, „Ja, die ist doch christlich“. Ich habe gesagt, „Naja, das ist ja egal. Das Ding heißt doch Abzeichen für gutes Wissen und die hat doch nun das Wissen nachgewiesen“. Da

hatte ich also so einen kleinen Disput mit dem, weil der eben gesagt hat, das war so ein Ideologischer, da muss auch die Haltung zum Ausdruck kommen. Ich meine, die Haltung, die ist jetzt nicht, die hatte jetzt nicht eine Anti-DDR-Haltung. Die war jetzt auch nicht besonders, die war natürlich nicht führend in der Klasse als positive ideologische Einpeitscherin oder so was. Aber die war so eher, die hat ihren christlichen Glauben gezeigt. Hatte auch ein Kreuz öfter mal getragen. Und das war eben für viele schon ideologisch fragwürdig. (Axel Suppmann, *1954, Mitglied bei den Pionieren und in der FDJ, evangelisch, *Erinnern im Legitimationsgedächtnis*, Z. 1371–1387)

V.a. von christlich geprägten Menschen wurde ein klares Bekenntnis zum Sozialismus verlangt. Axel Suppmann wählte den Weg, seinen Glauben in der Öffentlichkeit zu verschweigen. Seine Mitschülerin hingegen trug ihn nach Außen und eckte damit an. Ihr wurde trotz erbrachter Leistung nicht das Abzeichen für gutes Wissen, eine Auszeichnung der FDJ verliehen, das alle Schüler:innen am Ende des FDJ-Studienjahres nach einer erfolgreich abgelegten Prüfung erhielten. Das Abzeichen wurde in Gold, Silber und Bronze verliehen (Bartel/Karpinski 1979, S. 189 f.). Da seine Mitschülerin ihren christlichen Glauben nach außen trug, bekam sie das Abzeichen vor dem Hintergrund der Entscheidung des FDJ-Sekretärs nicht.

Andere Maßnahmen, die christliche Menschen diskriminierten, waren der Ausschluss von der EOS, die Pflicht als Bausoldat aktiv zu werden und der Ausschluss vom Studium (vgl. hierzu die Ausführungen von Torsten Bergner in 4.4). Vor dem Hintergrund der größeren Wahrscheinlichkeit diskriminierende Erfahrungen innerhalb der DDR gemacht zu haben, ist es wahrscheinlicher als Mensch, der in einer christlich geprägten Familie innerhalb der DDR aufgewachsen ist, eher im Diktaturgedächtnis zu erinnern. Die Ausprägungen des kritischen Erinnerns an die DDR sind je nach gelebtem Glauben und erfahrener Diskriminierung aber unterschiedlich.

6.4 Entzweite Erinnerungsnarrative

Fassen wir die Ergebnisse der Analyse zusammen. Im Vergleich der Befragten dieser Studie zeigt sich, dass es beim Erinnern an die (Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen der) DDR zwei gegensätzliche Erinnerungsnarrative gibt. Die einen erinnern sich im Sinne eines *Diktaturgedächtnisses*, die anderen im Sinne eines *Legitimationsgedächtnisses*. Die einen erinnern die staatlichen Institutionen v.a. als repressiv, kontrollierend, indoktrinierend und positionieren sich aus der Gegenwart gesprochen in einer eher kritischen bzw. ablehnenden Haltung gegenüber der DDR. Die anderen erinnern die Institutionen als auf Bildung setzend, unterstützend und fördernd, und positionieren sich in einer vorwiegend positiv zurückerinnernden Haltung zur vergangenen Zeit. In beiden Grundhaltungen wird auf ausgewählte Erlebnisse oder Erfahrungen aus

der Kindheit und Jugend zurückgegriffen, immer aber auch auf im öffentlichen Diskurs verhandelte Themen. Auffällig ist dabei, dass die jeweiligen Erinnerungstypen sich ganz unterschiedlich, zuweilen gar diametral gegenüberstehend zur DDR als nicht mehr existierenden Staat und die im öffentlichen Diskurs verhandelten Deutungsmuster positionieren.

Jene, die im Sinne des *Diktaturgedächtnisses* erinnern, artikulieren sich in Übereinstimmung mit dem im medialen Diskurs verhandelten Themen der Einengung und Bevormundung, Konformität und Zensur (vgl. hierzu Heß 2016). Sie besinnen sich auf die DDR als unfreien Staat, der seine Bewohner:innen auch in den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen in seinen Freiheiten beschnitt und Andersdenkende diskriminierte. Sie erinnern eher, dass sie schon zu DDR-Zeiten dagegen aufbegehrten, dabei aber immer Gefahr drohte, mit zum Teil sehr harschen Maßnahmen, wie der Überweisung ins Heim oder einen Jugendwerkhof dafür sanktioniert zu werden.

Jene, die im Sinne des *Legitimationsgedächtnisses* erinnern, negieren hingegen Momente fehlender Meinungsfreiheit und Unterdrückung. Sie betonen Erinnerungen an wertvolle Bildungserfahrungen und in der DDR vorhandene Sicherheiten. Mitunter machen sie deutlich, dass sie ihr systemkonformes Verhalten, das sie zu DDR-Zeiten hatten, auch heute noch gutheißen. Sie bekunden eher Sympathie mit dem Staat und seinen Institutionen bis zu seinem Scheitern und darüber hinaus. Damit unterscheiden sie sich grundlegend von jenen, die im Diktaturgedächtnis erinnern. Auch unterscheiden sie sich von denen, deren Erinnerungen an die Kindheit und Jugend auf dem Buchmarkt erschienen sind. Hier gibt es Warchold (2016) zufolge niemanden, der offen seine Sympathie zum untergegangenen Staat bekennt. Auf dem Buchmarkt Publizierende positionieren sich als vom Staat distanzierte, die die Selbstverständlichkeiten des Staates spätestens seit der Nachwendezeit hinterfrag(t)en (vgl. Warchold 2016, S. 311 f.). Die im Rahmen dieser Arbeit sich im Sinne des Legitimationsgedächtnisses Erinnernden fokussieren v.a. auf das aus ihrer Sicht Bewahrenswerte. Indoktrinierende Momente thematisieren sie entweder selten, gar nicht oder negieren sie aktiv. Sie haben eher die Tendenz der Verteidigung der DDR. Sie arbeiten v.a. mit Argumentationen und Rechtfertigungen, mit denen sie sich mitunter explizit vom Erinnern im Sinne des Diktaturgedächtnisses abgrenzen. Sie betonen die vermeintlich neutralen oder positiven Aspekte des Bildungssystems, während die sich im Diktaturgedächtnis Erinnernden die prägende Rolle der Ideologie und die damit verbundenen Einschränkungen und Konflikte in den Vordergrund rücken.

Diese Divergenzen spiegeln nicht nur persönliche Erfahrungen wider, sondern auch gegenwärtige gesellschaftliche Debatten, in denen die Deutungshoheit über die DDR-Geschichte umkämpft ist. Sie zeigen, wie autobiografisches Erinnern an die staatlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen in der DDR nicht nur ein Akt des individuell-biografischen Rückblicks ist, sondern auch eine Auseinandersetzung mit (aktuellen) Diskursen über die DDR.

Die im Diktaturgedächtnis Erinnernden sprechen im Modus der Warnung und heben Erinnerungen an einen repressiven Staat hervor. Jene, die im Legitimationsgedächtnis zurückdenken, betonen Momente der fundierten Bildung und gelungenen, Kinder und Jugendliche fördernden Betreuung. Sie streiten repressive Strukturen, wie die fehlende Meinungsfreiheit u.a. eher ab, klammern sie ein oder ignorieren sie.

Jenes widerstreitende Erinnern zeigt sich auch im öffentlichen Diskurs, wobei dieser insgesamt stärker vom Diktaturgedächtnis geprägt ist (Heß 2016). Wir haben es in den Worten von Karsten Krampitz (2018) im Erinnern mit einer „kollektive[n] Gedächtnisspaltung“ (Krampitz 2018) zu tun. In den beiden Erinnerungsnarrativen, dem Diktatur- wie dem Legitimationsgedächtnis, gibt es entsprechend der eigenen Werthaltung zur DDR jeweils unterschiedliche Erinnerungen an die (Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen der) DDR. Was von den einen erzählt wird, wird von den anderen nicht thematisiert und umgekehrt. Was von den einen abgestritten wird, wird von den anderen in den Mittelpunkt gerückt. Die Geschichte wird in die eine oder andere Richtung gefärbt. Das, was nicht zum eigenen Grundnarrativ passt, wird so gut wie nicht erzählt, ist ggf. vergessen, verdrängt, zuweilen aber auch umgedeutet. Das Erinnern an das Aufwachsen in der DDR, die Betreuung, Erziehung und Bildung ist polarisiert.

Beide Pole haben biografisch bedingt durchaus ihre Berechtigung. Jedoch sind die jeweiligen Erinnerungsnarrative in ihrer jeweiligen Färbung „normativ aufgeladen“, verkrustet und lassen die DDR in einem ganz unterschiedlichen Licht erscheinen. Die sich in den beiden Grundnarrativen Erinnernden arbeiten mit entgegengesetzten Werturteilen gegenüber der DDR und entwickeln in ihrem so unterschiedlichen Gedenken ein kaum zu vereinendes Eigenleben (Pasternack 2001, S. 12 ff.).

Ihr jeweiliges Erinnern lässt sich nicht uneindeutig mit ihrer generationalen Zugehörigkeit erklären, ist v.a. von ihrer politischen Haltung geprägt, die eng mit den biografisch geprägten Erfahrungen zusammenhängt. Jene, die im Diktaturgedächtnis *oder* im Legitimationsgedächtnis erinnern, haben in ihrer Rückbesinnung thematisch viel mehr Ähnlichkeiten mit anderen im selben Gedächtnistypus Erinnernden als mit jenen, mit denen sie generational verbunden sein müssten. Dabei fällt auch auf, dass sich das jeweilige Erinnern nicht nur inhaltlich, sondern häufig auch von den Artikulationsformen unterscheidet. Jene, die im Diktaturgedächtnis erinnern, arbeiten viel häufiger mit den Mitteln der szenischen Erzählung und Beschreibung, mit denen sie auf den Diktaturcharakter der DDR verweisen. Jene, die im Legitimationsgedächtnis erinnern, artikulieren sich v.a. im beschreibenden und argumentierenden Modus. Sie argumentieren mehr im Sinne einer Verteidigung und Rechtfertigung eines guten, nicht in Frage zu stellenden Aufwachsens innerhalb der DDR, erinnern an ein seitens des Staates ermöglichtes behütetes, selbstverständliches, sozial umsorgtes Leben. Dabei betreiben manche mitunter Geschichtsverfälschung, indem sie von in der DDR vorhandenen demokratischen Grundstrukturen erzählen oder ideologisierende

Momente ausblenden. Sie erleben im öffentlichkeitswirksamen Diskurs weniger Anknüpfungspunkte, da dieser vorwiegend vom Diktaturgedächtnis geprägt ist (Haag 2018; Heß 2014). Entsprechend geraten sie – weil ihre eigenen Erinnerungen nicht im Einklang mit den öffentlichen Diskursen stehen – in „Rechtfertigungs- und Erklärungszwänge“ (Haag 2018, S. 197). Ihr Erinnern ist geprägt durch einen legitimatorischen Charakter, der sich aus einem Erklärungsdruck heraus speist. Für sie scheint es weniger möglich, erzählend an ihre Kindheit und Jugend zu erinnern, gibt es im öffentlichen Diskurs doch bis heute kaum Vorbilder, die im Sinne der Legitimation über die Kindheit und Jugend in der DDR erzählen und wird denen, die sich so erinnern, immer wieder ein (n-)ostalgischer Blick vorgeworfen. Sie sind, wie es Jana Hensel beschreibt, „in eine Art Politisierung [ihrer selbst] hineingezwungen worden“, befinden sich, Wolfgang Engler folgend, aufgrund beständiger Fremdzuschreibungen und erfahrenen Marginalisierungen, seit dem Mauerfall in einer Art für sie selbst unerfreulich wirkenden „Dauerlegitimation“, das sie im Rahmen eines „Sich-ewig-rechtfertigen-Müssens“ artikulieren, eine Artikulation, die häufig in einer resignativen Reaktanz oder aber auch in einer Art Selbstaufklärung mündet (Engler/Hensel 2019, S. 59 f.). Das bewirkt, dass sie sich eher legitimieren und rechtfertigen und weniger ihr Gewordensein bzw. ihre in der DDR gemachten Bildungserfahrungen erzählen. Sie müssen für sich noch einen Weg finden, wie ihr eigenes Leben „in Würde und vielleicht sogar mit Stolz *erzählbar* ist“ (Engler in Engler/Hensel 2019, S. 67, eigene Hervorhebung). Ggf. kann ihnen dabei ein öffentlicher Diskurs, der den Fokus nicht nur auf die diktatorischen Prinzipien i.S. eines Täter-Opfer-Gegensatzes legt, sondern auch Erzählungen über die lebenswerten Momente innerhalb der DDR legt, helfen, um ein anderes Bild von sich und der eigenen Vergangenheit zu präsentieren, ohne dabei aber die immer auch mitschwingenden Momente der Zurichtung einer einzig zugelassenen Haltung zu vergessen. Denn zu einem gewissen Grad haben beide Erinnerungsformen ihre Berechtigung, beruhen sie doch auf biografischen Begebenheiten. Jedoch sind sie entsprechend unterschiedlicher einschneidender Erfahrungen und deren Verarbeitung mit einem nicht in Einklang zu bringendem Werturteil gegenüber der DDR und ihrer Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen aufgeladen. Entsprechend wäre es wichtig, mehr als 35 Jahre nach der Wiedervereinigung, auch im öffentlichen Diskurs (vgl. hierzu die Ausführungen in Kap. 2.1) ein vielfältiges Bild des Aufwachsens in der DDR zu zeichnen, Momente der Bildung, Betreuung und Erziehung nicht nur unter der Perspektive politischer Maßnahmen und dessen Widerstand *oder* ausschließlich aus der Perspektive der Alltagserfahrungen und Errungenschaften zu erzählen, sie nicht nur zu dämonisieren oder zu verklären, sondern neu und vielseitig zu erinnern (Krampitz 2018). Dafür muss ggf. aber zunächst erst einmal begriffen werden, warum die einen an die DDR im Sinne des Diktaturgedächtnisses erinnern, die anderen im Sinne des Legitimationsgedächtnisses und was sie hier jeweils wie in den Mittelpunkt rücken. Es gilt aufzudecken, dass sie jeweils Dinge, die in ihr eigenes

Grundnarrativ *nicht* hineinpassen, ausblenden oder umdeuten und anderes dafür besonders hervorheben und dadurch konkurrierende Narrative eines nicht mehr existierenden Staates präsentieren.

Nun sollte es in der zukünftigen (autobiografisch orientierten) Geschichtsschreibung der DDR nicht darum gehen, eine Erinnerungsform als die richtige anzuerkennen, sondern wie Saskia Handro (2024) verlangt, die Kontroversen und den Streit um das Erinnern an die DDR zu ermöglichen und zu kultivieren. Es geht darum, einen Austausch zu schaffen, um eine „*Perspektivenvielfalt* historischer Erfahrungen und Erinnerungen“ zu ermöglichen (Handro 2024, S. 29, Hervorh. im Original). Es geht also darum, wie Pasternack für den akademischen Lehrbetrieb zur DDR-Geschichte schon vor über 20 Jahren forderte, „die Grenzen des Legitimations- wie des Delegitimierungsdiskurses zu überschreiten“, um einen „souveränen Umgang mit der DDR-Geschichte und ihren Nachwirkungen“ zu entwickeln. Es geht um mehr Konvergenz, Differenz und ein abwägenderes Urteilen über die Vergangenheit, darum, „wahrheitsgetreu Licht und Schatten“ in der Geschichte der DDR zu zeigen, sodass eine „individuelle Identifikation“ mit der Geschichtsschreibung ermöglicht wird, die „auch die positiven Charakteristika der DDR-Existenz zeigt: Wohlfahrt und Gemeinschaftsgefühl, Geborgenheit und gesicherten Lebensstandard“, aber auch immer wieder darauf hinweist, „dass die DDR kein Rechtsstaat“ in Sinne freiheitlicher demokratischer Grundwerte des Westens war (Pasternack 2002, S. 71 f.).

Ein ausgewogenes öffentliches Erinnern ist für den „gesellschaftlichen Frieden aller Bürger der Bundesrepublik wichtig“. Es muss aber „erst noch geschrieben werden. [...] Eine seriöse Aufarbeitung der DDR-Geschichte jenseits schwarzer Pädagogik in Stasi-Gefängnissen und kommerziell vermarkteter Nostalgie steht immer noch in den Anfängen“ (Benz 2025, S. 28 f.).

7 Fazit und Ausblick

Im Zentrum dieser Arbeit stand die Frage, wie sich heute Erwachsene, die in der DDR aufgewachsen sind, an die Kinderkrippe, den Kindergarten, die Schule, die Pioniere, die FDJ sowie das Ferienlager erinnern. Untersucht wurde, an was sie sich erinnern, wie sie sich erinnern und welche Bedeutungen sie ihren in den Institutionen gemachten Erfahrungen zuschreiben. Es wurde analysiert, wie sie über die Bildungsinhalte und die Pädagog:innen sprechen, wie sie sich zu ihrem Ich als Kind oder Jugendlicher positionieren, welche öffentlichkeitswirksamen Diskurse rund um die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen sie aufgreifen und ob es ein generationstypisches Erinnern an die DDR gibt.

Heraus kam, dass es, ähnlich wie beim allgemeinen Erinnern an die DDR (vgl. hierzu Kap. 2.1), auch beim Erinnern an autobiografische Erlebnisse im Bildungs- und Erziehungssystem der DDR kein einheitliches Erinnern gibt (vgl. hierzu auch Kap. 2.2). Heute Erwachsene setzen entsprechend der von ihnen gemachten biografischen Erfahrungen und dessen Verarbeitung unterschiedliche Schwerpunkte in ihren autobiografischen Erinnerungen, wählen einzelne für sie bedeutsame Aspekte heraus, erinnern selektiv und bewerten die staatlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen der DDR unterschiedlich. Die Art des Erinnerns wird nicht nur davon beeinflusst, ob von ihnen bestimmte Institutionen besucht wurden oder nicht. Das Erinnern an die Institutionen der Kindheit und Jugend ist von verschiedenen Einflussfaktoren geprägt: der familiären Herkunft, den Einstellungen der Eltern gegenüber der DDR, den persönlich gemachten Erlebnissen in den Institutionen, dem eigenen Lebensweg zu DDR-Zeiten und in der Zeit danach, den auch in der Nachwendezeit erfolgten Auseinandersetzungen mit der DDR als politisches System sowie dem öffentlichen und medialen Diskursen über die DDR als nicht mehr existierenden Staat und den Diskursen rund um Ostdeutsche, die einen Teil ihres Lebens in der DDR, einen anderen in den sogenannten „neuen Bundesländern“, in Ostdeutschland oder auch in den „alten Bundesländern“, also in Westdeutschland verbracht haben (vgl. hierzu Kap. 2.1–2.3). Das autobiografische Erinnern unterliegt also einem Konglomerat verschiedener Einflussfaktoren, was dazu führt, dass die in der DDR Aufgewachsenen Unterschiedliches erinnern und erzählen.

Die einen erinnern, wie die Analysen deutlich machten, im Sinne eines Diktaturgedächtnisses. Die anderen im Sinne eines Legitimationsgedächtnisses. Die einen fokussieren die (Bildung, Betreuung und Erziehung in der) DDR als auf Indoktrination setzende Gesellschaftsform, die Andersdenkende unterdrückte und aus der Gemeinschaft ausschloss. Die anderen legen ihren Schwerpunkt auf die positiven (Alltags-)Erfahrungen, die sie innerhalb der DDR gemacht haben und betrachten in der Erinnerung die DDR mitsamt ihren Bildungs-, Betreuungs- und

Erziehungsinstitutionen nicht vordergründig als Institutionen eines Unrechtsstaates, sondern als mindestens tolerierte zuweilen aber auch legitime oder gar bessere Gesellschaftsform, in der es sich gut wachsen und gedeihen ließ. Dabei zeigt sich in beiden Erinnerungsformen, dass es, wie es Müller-Funk (2008, S. 259) postuliert: „kein Erinnern ohne Vergessen und kein Vergessen ohne Erinnern“ gibt.

Entscheidenden Einfluss auf die Art des Rückerinnerns haben die Bedingungen des Aufwachsens. Jene, die in christlich geprägten Familien, in Familien aus selbstständig arbeitenden Handwerksbetrieben aufgewachsen sind, jene, die mit dem Gedanken spielten, aus der DDR zu flüchten oder gar geflüchtet sind, haben in der Regel einen kritischeren Blick auf den Staat als jene, die in atheistisch geprägten Familien aufgewachsen sind, die sich mit dem Staat arrangiert hatten oder von ihm überzeugt waren.

Die generationale Zugehörigkeit hat bis auf die von Ahbe und Gries benannte „entgrenzte Generation“, die zwischen 1960 und 1972 geboren wurden (Ahbe/Gries 2007) kaum Einfluss auf die Art des Erinnerns. In der entgrenzten Generation aber schauen mit knapp 30 Prozent Anteil – im Verhältnis zu null Prozent bei der Generation der „Wendekinder“ (geboren zwischen 1973 und 1985) und 11 Prozent in der „integrierten Generation“ (geboren zwischen 1949 und 1949) oder der „funktionierenden Generation“ (geboren zwischen 1936 und 1948) – bedeutend mehr Personen im Sinne des Diktaturgedächtnisses auf die (Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen in der) DDR. Das hat etwas damit zu tun, dass sie anders als die Generationen vor ihnen in eine DDR hineingewachsen sind, die zwar weniger ideologisch war als zuvor, sie von den alten Zwängen befreit waren (vgl. hierzu Kap. 2.3), sie zur Wendezeit aber zwischen 17 und 39 Jahre alt waren, ihre Ausbildung gerade abgeschlossen hatten oder schon einige Jahre im Berufsleben standen und in der Umbruchphase aufgefordert waren, sich neu, nach demokratischen und der Marktwirtschaft unterworfenen Gesellschaftsstrukturen, auszurichten. In jener Generation gab es mehr Personen, die in der Nachwendezeit mit Arbeitslosigkeit und Orientierungslosigkeit konfrontiert waren. Sie konnten sich aufgrund ihres Alters (noch) nicht – wie die Generationen vor ihnen – zur Ruhe setzen, in den (frühzeitigen) Ruhestand übergehen, sondern mussten sich schnell an die für sie neue Gesellschaftsform anpassen. Das kann Frustrationserlebnisse der Ausbildungs- und Erziehungsstruktur der DDR gegenüber geweckt haben, die sich dann verstärkt im Sinne eines Diktaturgedächtnisses artikuliert. Sie waren zu alt, um sich leichtgänglich an die neue Gesellschaftsform anzupassen und zu jung, um „nichts“ tun zu müssen und ihr Berufsleben hinter sich zu bringen. Sie waren gefordert, ihr Arbeitsleben weiter zu gestalten, gingen darin auf oder machten – weil sie anders sozialisiert waren – Erfahrungen des Bruchs, der Nichtanerkennung ihrer Bildungszertifikate u.a.m. Und doch gibt es auch bei ihnen 70 Prozent, die sich im Sinne eines die (Bildung, Betreuung und Erziehung in der) DDR anerkennenden Verhältnisses an ihr Aufwachsen erinnern (vgl. hierzu insbes. Kap. 6.3.1).

Sich selbst verorten v.a. die männlichen Befragten – unabhängig ihres Alters – i.S. eines Generationsverhältnisses. Frauen sortieren sich seltener ein. Nur die wenigsten Befragten bezeichnen ihre generationale Selbstverortung dann aber im Sinne der existierenden Generationstitel. Sie wählen entweder allgemeingültigere Bezeichnungen wie „Nachkriegskindheit“, „68er“, „Computergeneration“ oder fokussieren stärker ihre eigene Haltung zur DDR („die Aufbegehrenden“ vs. „die DDR-Verteidiger:innen“). Einzig die „Wendekinder“ bzw. „Dritte Generation Ost“ ist aufgrund medialer Aufmerksamkeit eine Generationsbezeichnung, die von den im Rahmen dieser Studie Befragten genutzt wird, um sich selbst zu beschreiben. Sie reicht aber z.T. über die seitens der Wissenschaft gesetzten Altersbestimmungen hinaus. Deutlich wird also, dass sich die in der DDR Aufgewachsenen nur selten selbst als einer von der Wissenschaft bestimmten Generationseinteilung zugehörig fühlen. Sie fühlen sich zwar – danach gefragt und gezwungen, sich zu positionieren – zu zwei Dritteln einer Generation zugehörig, geben sich aber eigens gewählte Namen, die zu ihrer biografische Prägung besser passt, als die durch DDR-Forscher:innen vorgegebenen Generationseinteilungen (vgl. hierzu Kap. 5). Auch das macht noch einmal deutlich, wie unterschiedlich das jeweilige Erinnern an die DDR bei in der DDR Aufgewachsenen ist. Das sollte in der weiteren Geschichtsschreibung über die DDR und die Aufwuchsbedingungen stärker als bisher beachtet werden, um ein vielseitigeres Bild von der DDR und ihren Folgen zu zeichnen und reflektiert, d.h. ohne Geschichtsverfälschung, mehr Menschen mit ihren Perspektiven gerecht zu werden, als es mitunter im aktuellen Diskurs erscheint.

Literatur

- Ahbe, Thomas (2004): Die DDR im Alltagsbewusstsein ihrer ehemaligen Bürger. In: Hüttmann, Jutta/Mählert, Ulrich/Pasternack, Peer (Hrsg.): DDR-Geschichte vermitteln. Berlin: Metropol, S. 113–138.
- Ahbe, Thomas (2011a): Die ostdeutsche Erinnerung als Eisberg. Soziologische und diskursanalytische Befunde nach 20 Jahren staatlicher Einheit. Vortrag auf der Konferenz Narrative kulturelle Identität – Ostdeutsche Erinnerungsdiskurse nach 1989, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, Oktober 2011. https://www.researchgate.net/publication/321105936_Die_ostdeutsche_Erinnerung_als_Eisberg_Soziologische_und_diskursanalytische_Befunde_nach_20_Jahren_staatlicher_Einheit [Abfrage: 20.05.2024].
- Ahbe, Thomas/Gries, Rainer (2007): Geschichte der Generationen in der DDR und in Ostdeutschland. Ein Panorama. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.
- Alexi, Sarah (2014): Kindheitsvorstellungen und generationale Ordnung. Opladen u.a.: Budrich UniPress.
- Alheit, Peter (1989): Erzählformen und „soziales Gedächtnis“: Beispiel beginnender Traditionsbildung im autobiographischen Erinnerungsprozeß. In: Alheit, Peter/Hoerning, Erika (Hrsg.): Biographisches Wissen. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 123–147.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Leverkusen-Opladen: Leske + Budrich, S. 565–585.
- Altrichter, Helmut (2018): Stalin. Der Herr des Terrors. München: C. H. Beck.
- Andresen, Sabine (2006): Sozialistische Kindheitskonzepte. Politische Einflüsse auf die Erziehung. München: Reinhardt.
- Ansorg, Leonore (1993): „Für Frieden und Sozialismus – seid bereit!“ Zur politischen Instrumentalisierung der Jungen Pioniere von Beginn ihrer Gründung bis Ende der 1950er Jahre. In: Kocka, Jürgen (Hrsg.): Historische DDR-Forschung. Aufsätze und Studien, Band 1, Berlin: Akademie Verlag, S. 169–189.
- Ansorg, Leonore (1997): Kinder im Klassenkampf. Die Geschichte der Pionierorganisation von 1948 bis Ende der fünfziger Jahre. Berlin: Akademie Verlag.
- Anweiler, Oskar (1988): Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen: Leske + Budrich.
- Ariès, Philippe (1975): Geschichte der Kindheit. München: dtv.
- Assmann, Aleida (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: Beck.
- Assmann, Aleida (2001): Kollektives Gedächtnis. In: Pethes, Nicolas/Ruchartz, Jens (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 308–310.
- Assmann, Aleida (2006): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München: C. H. Beck.
- Assmann, Aleida (2016): Formen des Vergessens. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Assmann, Aleida (2023): Was ist ein Narrativ? Zur anhaltenden Konjunktur eines unscharfen Begriffs. Merkur, Jg. 77, S. 88–96.
- Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan/Hölscher, Tonio (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9–19.
- Assmann, Jan (2013): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. 7. Aufl., München: C. H. Beck.
- Austin, John Langshaw (1962): How to do things with Words. Oxford: Clarendon Press.
- Baacke, Dieter/Sander, Uwe (2006): Biographieforschung und pädagogische Jugendforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, S. 257–271.
- Baader, Meike Sophia/Caruso, Marcelo/Reh, Sabine (2023): Einleitung. (Post-)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 69. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9–20.

- Bamberg, Michael (1997a): Positioning between structure and performance. In: *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1–4), S. 335–342.
- Bamberg, Michael (1997b): Emotion talk(s): The role of perspective in the construction of emotions. In: Niemeier, Susanne/Dirven, Rene (Hrsg.): *The language of emotion*. Amsterdam: John Benjamins, S. 209–225.
- Bamberg, Michael (2004): Form and functions of „slut-bashing“ in male identity constructions in 15-year-olds. *Human Development*, 47, S. 331–353.
- Bamberg, Michael (2007): Stories: Big or small: Why do we care? Special issue, *Narrative Inquiry*, 16 (1), S. 139–147.
- Bamberg, Michael (2011): Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory and Psychology*, 21 (1), S. 3–24.
- Bamberg, Michael (2022): Positioning the Subject: Agency Between Master and Counter. In: Bosančić, Saša/Brodersen, Folke/Pfahl, Lisa/Schürmann, Lena/Spies, Tina/Traue, Boris (Hrsg.): *Positioning the Subject. Methodologien der Subjektivierungsforschung / Methodologies of Subjectivation Research*. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–42.
- Bamberg, Michael/Georgakopoulou, Alexandra (2008): Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text and Talk*, 28 (3), S. 377–396.
- Bartel, Frank/Karpinski, Jürgen (1979): *Auszeichnung der Deutschen Demokratischen Republik*. Berlin: Militärverlag der DDR.
- Barthes, Roland (2010): *Mythen des Alltags*. Aus dem Französischen von Horst Brühmann. Berlin: Suhrkamp.
- Baske, Siegfried (1998): Schulen und Hochschulen. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband. Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: C. H. Beck, S. 159–228.
- Behnken, Imbke/du Bois, Reymond (2017): *Schulzeiten. Schulgeschichte aus Schülersicht 1870 bis heute*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Benz, Wolfgang (2025): *Zukunft der Erinnerung. Das deutsche Erbe und die kommende Generation*. München: dtv.
- Berger, Manfred (2014): *Zur Geschichte des Kindergartens in der SBZ und der DDR (1945–1990)*. <https://www.erzieherin.de/zur-geschichte-des-kindergartens-in-der-sbz-und-in-der-ddr.html> [Abfrage: 27.02.2024].
- Berger, Manfred (2015): *Christliche Kindergärten in der SBZ und DDR*. <https://www.erzieherin.de/christliche-kindergaerten-in-der-sbz-und-ddr.html> [Abfrage: 03.04.2024].
- Bergner, Georg (2024): Momo, oder Die Rückkehr der Institution Kirche. <https://sensusfidei.blog/2024/08/21/momo-oder-die-ruckkehr-der-institution-kirche/comment-page-1/> [Abfrage: 01.10.2024].
- Bergson, Henri (2016): *Materie und Gedächtnis*, München: omnium.
- Bertaux, Daniel/Bertaux-Wiame, Isabelle (1985): *Autobiographische Erinnerungen und kollektives Gedächtnis*. In: Niethammer, Lutz (Hrsg.): *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 146–165.
- Berth, Felix (2019): *Vom Argwohn zur Akzeptanz: der Wandel der Einstellung zu nicht-mütterlicher Kinderbetreuung in Deutschland*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 14 (4), S. 446–459.
- Bickelhaupt, Thomas (2015): *Jugendweihe. Wie die SED gegen Kirche und Konfirmation kämpfte*. In: *Welt* [veröffentlicht am 23.03.2025]. <https://www.welt.de/geschichte/article138697601/Wie-die-SED-gegen-Kirche-und-Konfirmation-kaempfte.html> [Abfrage: 24.05.2025].
- Billhardt, Felix/Storck, Timo (2021): *Wahrnehmung und Gedächtnis. Psychoanalyse und Allgemeine Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Birnbaum, Peter (2003): *Schulsystem und Mathematikunterricht in der DDR*. In: Henning, Herbert/Bender, Peter (Hrsg.): *Didaktik der Mathematik in den alten Bundesländern – Methodik des Mathematikunterrichts in der DDR. Bericht über eine Doppeltagung zur gemeinsamen Aufarbeitung einer getrennten Geschichte*. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, S. 13–25.
- Birthler, Marianne (2009): *Liebe Ossiversteher! Die DDR keinen Unrechtsstaat nennen zu dürfen beleidigt den wachen Verstand. Eine Entgegnung auf Gesine Schwan*. In: *DIE ZEIT*, Nr. 28, 02.07.2009, S. 11.

- Boeckmann, Barbara (1993): Das Früherziehungssystem in der ehemaligen DDR. In: Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.): Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit – Bestandsaufnahme, Perspektiven. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 168–212.
- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schaeffer, Burkhard/Staedtler, Klaus/Wild, Bodo (1996): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen: Leske und Budrich.
- Borgscheiper, Hannah/Sánchez, Yanelys/Schier, Laura/Schütze, Katharina/Özdemir, Özlem (2017): Zur Institutionalisierung von Kindheit. Ein Vergleich der Kindheitserfahrungen der Generation X in der DDR und der BRD. In: Leser, Irene (Hrsg.): Erzählte Kindheitserfahrungen. Von der Skeptischen Generation bis zur Generation Fragezeichen. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, S. 117–140.
- Bosančić, Saša (2017): Selbst-Positionierung zwischen Reflexivität, Eigen-Sinn und Transformation. Die Forschungsperspektive der Interpretativen Subjektivierungsanalyse. In: Lessenich, Stephan (Hrsg.): Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016. http://www.publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2016 [Abfrage: 17.05.2024].
- Bösch, Frank (2015): Geteilte Geschichte. Plädoyer für eine deutsch-deutsche Perspektive auf die jüngere Zeitgeschichte. In: Zeithistorische Forschungen / Studies in Contemporary History, 12, S. 98–144.
- Bosse, Ulrike (2022): Erst gefördert, dann bekämpft: Die Beatbewegung in der DDR. <https://www.ndr.de/geschichte/chronologie/Beatbewegung-in-der-DDR-Erst-gefoerdert-dann-bekaempft,beatmusik100.html> [Abfrage: 08.05.2024].
- Bourdieu, Pierre (1993): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brand, Tilman v./Koebe, Kristina (2022): Die ‚Timurbewegung‘ der DDR im Spiegel der Pädagogischen Lesungen. In: Schrifreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock, 14/2022. https://rosdok.uni-rostock.de/resolve/id/rosdok_document_0000018983 [Abfrage: 17.01.2024].
- Brunotte, Ulrike (1999): Jugendweihe. In: Auffarth, Christoph/Bernard, Jutta/Mohr, Hubert (Hrsg.): Metzler Lexikon Religion. Band 2: Gegenwart – Osho – Bewegung. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, S. 143–145.
- Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (1991): Aufwachsen hüben und drüben: deutsch-deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bude, Heinz (2024): Abschied von den Boomern. München: Hanser.
- Bühler-Niederberger, Doris (2019): Lebensphase Kindheit: Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. 2. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2006): Statistische Übersichten zur Sozialpolitik in Deutschland seit 1945 (Band SBZ/DDR), Verfasser André Steiner unter Mitarbeit von Matthias Judt und Thomas Reichel. Bonn. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/fb-f352-statistische-uebersichten-zur-sozialpolitik-in-deutschland-seit-1945.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [Abfrage: 15.05.2024].
- Bundesstiftung für Aufarbeitung (2024): DDR Box. Rebellion & Widerstand. <https://www.ddrbox.de/kategorie/rebellion-und-widerstand> [Abfrage: 24.05.2025].
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (o.J.): Volkssolidarität. <https://www.bpb.de/themen/deutscheinheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/501268/volkssolidaritaet/> [Abfrage: 22.02.2024].
- Busch, Friedrich W. (1998): Familie, Kindheit, Jugend. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band VI 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: Verlag C. H. Beck, S. 101–136.
- Censebrunn-Benz, Angelika (2017): Geraubte Kindheit – Jugendhilfe in der DDR. <https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/251286/geraubte-kindheit-jugendhilfe-in-der-ddr/#footnote-target-1> [Abfrage: 14.05.2024].
- Corsten, Michael (2001): „Generationszusammenhänge“ der Bundesrepublik Deutschland. In: Allmendinger, Jutta (Hrsg.): Gute Gesellschaft. Zur Konstruktion sozialer Ordnungen. Kongressband I des 30. Kongress der DGS. Opladen: Leske + Budrich, S. 477–518.
- Corsten, Michael (2020): Lebenslauf und Sozialisation. Wiesbaden: Springer VS.

- Corsten, Michael (2025): Babyboomer. In: Leser, Irene/Isensee, Fanny (Hrsg.): B wie Bildung. 66 bedeutsame Begriffe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 15–18.
- Davies, Bronwyn/Harré, Rom (1990): Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20 (1), S. 43–63.
- Deppermann, Arnulf (2007): Playing with the voice of the other. Stylized „Kanaksprach“ in the conversations among German adolescents. In: Auer, Peter (Hrsg.): *Style and Social Identities*. Berlin: Mouton de Gruyter, S. 325–360.
- Deppermann, Arnulf (2013): How to get a grip on identities-in-interaction: (What) Does „Positioning“ offer more than „Membership Categorization“? Evidence from a mock story. *Narrative Inquiry*, 23 (1), S. 62–88.
- Deppermann, Arnulf (2015): Positioning. In: De Fina, Anna/Georgakopoulou, Alexandra (Hrsg.): *Handbook of Narrative Analysis*. New York: Wiley-Blackwell, S. 369–387.
- Der Bundeswahlleiter (2019): Europawahl 2019. <https://www.bundeswahlleiterin.de/europawahlen/2019/ergebnisse/bund-99.html> [Abfrage: 21.05.2025].
- Der Spiegel (1989): Trostreiche Tüttelchen. <https://www.spiegel.de/politik/trostreiche-tuettelchen-a-5b6a2813-0002-0001-0000-000013495372> [Abfrage: 24.07.2025].
- Destatis (2020): Geburtsverhalten im Wandel. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/Aspekte/demografie-geburten.html#:~:text=Im%20Jahr%202020%20waren%20die,sogar%20erst%2022%20Jahre%20alt.> [Abfrage: 01.06.2024].
- Deutsche Demokratische Republik. Ministerium für Volksbildung. HA Unterricht und Erziehung (1956): *Grundschule. Direktive (vorläufiger Lehrplan) für den Deutschunterricht 6., 7. und 8. Klasse*. Berlin: Volk und Wissen.
- Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands (1946): *Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands*. Deutsch. 1. Juli 1946. Ohne Verlagsort: Ohne Verlag.
- Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands (1947): *Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands*. Deutsch. 2. Aufl. 1. September 1947. Ohne Verlagsort: Ohne Verlag.
- Deutscher Bundestag (1994): Bericht der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“ gemäß Beschluß des Deutschen Bundestages vom 12. März 1992 und vom 20. Mai 1992 – Drucksachen 12/2330, 12/2597. <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/12/078/1207820.pdf> [Abfrage: 27.05.2024].
- Deutz-Schroeder, Monika/Schroeder, Klaus (2008): *Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – ein Ost-West-Vergleich*. Stamsried: Vögel.
- Die Seilschaft und Gundermann (1998/2009): *Alle oder keiner*. In: dies.: *Tränenpalast*. Berlin: BuschFunk.
- Dings, Roy/Newen, Albert (2021): Constructing the Past: the Relevance of the Narrative Self in Modulating Episodic Memory, *Review of Philosophy and Psychology*, S. 87–112. <https://doi.org/10.1007/s13164-021-00581-2> [Abfrage: 01.08.2024].
- Dreke, Claudia (2022): Imagination von Volk, Staat und Nation: DDR-Schülerzeichnungen aus der Umbruchzeit von 1989/90. In: Dreke, Claudia/Hungerland, Beatrice (Hrsg.): *Kindheiten in gesellschaftlichen Umbrüchen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 75–102.
- Drohse, Karsten Michael (2016): *Das Erbe des Flanierens. Der Souveneur – ein handlungsbezogenes Konzept für urbane Erinnerungsdiskurse*. Bielefeld: transcript.
- Droit, Emmanuel (2014): *Vorwärts zum neuen Menschen? Die sozialistische Erziehung in der DDR (1949–1989)*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag.
- Dürken, Bernhard (1897): *Katholische Lehrerzeitung. Organ zur Förderung des katholischen Lehrerverbandes. Achter Jahrgang*. Paderborn: Druck und Verlag von Ferdinand Schönigh.
- DWDS (2024): Knute. <https://www.dwds.de/wb/Knute> [Abfrage: 09.04.2024].
- Echterhoff, Gerald (2010): *Das kommunikative Gedächtnis*. In: Gudehus, Christian/Eichenberg, Ariane/Welzer, Harald (Hrsg.): *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 102–108.
- Eckert, Judit/Houben, Malin/Ullrich, Carsten G. (2024): Textsorten und Textsortenbestimmung in der qualitativen Interviewforschung: ein methodologisches Update [65 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 25 (2), Art. 3. <https://doi.org/10.17169/fqs-25.2.4123> [Abfrage: 23.08.2024].

- Eckert, Rainer (1997): Zwischen Wissensvermittlung und Politindoktrination. In: Häder, Sonja/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 129–133.
- Enders, Judith C./Schulz, Mandy/Ely, Bianca (Hrsg.) (2016): *Wie war das für Euch? Die Dritte Generation Ost im Gespräch mit ihren Eltern*. Berlin: Ch. Links Verlag.
- Engler, Wolfgang (1992): *Die zivilisatorische Lücke. Versuche über den Staatssozialismus*. Frankfurt am Main: edition suhrkamp.
- Engler, Wolfgang (1999): *Die Ostdeutschen. Kunde von einem verlorenen Land*. Berlin: Aufbau Verlag.
- Engler, Wolfgang (2002): *Die Ostdeutschen als Avantgarde*. Berlin: Aufbau Verlag.
- Engler, Wolfgang (2019): *Die Ost-Deutschen. Kunde von einem verlorenen Land*. 1. erweiterte Aufl. München: Aufbau Verlag.
- Engler, Wolfgang (2025): *Brüche. Ein ostdeutsches Leben*. Berlin: Aufbau Verlag.
- Engler, Wolfgang/Hensel, Jana (2019): *Wer wir sind. Die Erfahrung, ostdeutsch zu sein*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Erdfelder, Edgar (2000): *Arbeitsgedächtnis*. In: Pethes, Nicolas/Ruchartz, Jens (Hrsg.): *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 46–48.
- Erl, Astrid (2017): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*, 3., aktualisierte und erweiterte Aufl., Stuttgart: J. B. Metzler.
- Erl, Astrid/Nünning, Ansgar (2005): *Literaturwissenschaftliche Konzepte von Gedächtnis: Ein einführer Überblick*. In: Erl, Astrid/Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Meda and Cultural Memory/Media und kulturelle Erinnerung*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 1–9.
- Eurostat (2023): *Durchschnittliche Wochenarbeitszeit in Deutschland von 2008 bis 2022 nach Geschlecht*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/827965/umfrage/durchschnittliche-wochenarbeitszeit-in-deutschland-nach-geschlecht/> [Abfrage: 21.06.2024].
- Falkenberg, Kathleen/Bernhard, Nadine (2025, i.E.): *Kollektive Erinnerungsarbeit als forschungsmethodischer Zugang zu ostdeutschen Kindheiten – Am Beispiel kindlichen Alleinseins in der späten DDR*. In: Matthäus, Sandra (Hrsg.): *Der andere Blick auf „den Osten“*. Zum Paradigmawechsel in der Ostdeutschlandforschung. Bielefeld: transcript.
- Farin, Klaus (2006): *Jugendkulturen in Deutschland. Band 2. 1990–2005*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- FDGB-Lexikon (2009): *Funktion, Struktur, Kader und Entwicklung einer Massenorganisation der SED (1945–1990)*, hrsg. von Dieter Dowe, Karlheinz Kuba, Manfred Wilke, bearb. von Michael Kubina. Berlin. <http://library.fes.de/FDGB-Lexikon/> [Abfrage: 21.06.2024].
- Felber, Piet (2019): *Jahresrückblick. Ostdeutsche 2019: Glücklich aber unversöhnt*. In: mdr.de. <https://www.mdr.de/nachrichten/jahresrueckblick/wahlen-ostdeutschland-stimmung-gluecklich-102.html> [Abfrage: 21.05.2025].
- Fischer, Andreas (1992): *Das Bildungssystem der DDR. Entwicklung, Umbruch und Neugestaltung seit 1989*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fischer, Wolfram/Kohli, Martin (1987): *Biographieforschung*. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 25–39.
- Flohr, Markus (2008): *Ahnungslose Schüler: DDR – ein Sozialparadies, keine Diktatur*. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/ahnungslose-schueler-ddr-ein-sozialparadies-keine-diktatur-a-567907.html> [Abfrage: 27.05.2024].
- Fookon, Insa (2009): *Lebenslauf und Entwicklungsprozesse aus der Perspektive der Lebensspanne*. In: Behnken, Imbke/Mikota, Jana (Hrsg.): *Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa, S. 154–167.
- Foucault, Michel (1969): *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Franzmann, Gabriele (2006): *Berufsausbildung und Studium in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik von 1960 bis 1989. Ein Überblick anhand der amtlichen Statistik*. Köln: ZA/ZHSF-Datenkompilation. HISTAT.
- Freiburg, Arnold (1977): *Zur Sozialstruktur der DDR*. In: Jaide, Walter/Hille, Barbara (Hrsg.): *Jugend im doppelten Deutschland*. Opladen/Leverkusen: Westdeutscher Verlag, S. 105–128.
- Freiburg, Arnold/Mahrad, Christa (1982): *FDJ. Der sozialistische Jugendverband der DDR*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaft/Westdeutscher Verlag.

- Frick-Salzmann, Annemarie (2017): *Gedächtnis: Erinnern und Vergessen. Ein Blick ins Gehirn für Bildungs-, Gesundheits- und Sozialexperten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Friebertshäuser, Barbara (2009): Statuspassagen und Initiationsrituale im Lebenslauf. Krisen und Chancen. In: Behnken, Imbke/Mikota, Jana (Hrsg.): *Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa, S. 182–204.
- Friedrich, Anett/Peters, Christoph (Buch und Regie) (2025): *Abgeschrieben? – Der Osten in den Medien [Dokumentarfilm]*. Hoferichter & Jacobs. <https://www.ardmediathek.de/video/abgeschrieben-der-osten-in-den-medien/abgeschrieben-der-osten-in-den-medien/mdr/Y3JpZDovL2lkc5kZS9z-ZW5kdW5nLzI4MTA2MC8yMDI1MDQxNzE1MDAvZWluemVsc3RlZWNRlWI1kci1kYXMtZ-XJzdGUtMTA0> [Abfrage: 29.04.2025].
- Friedrich, Walter/Gries, Hartmut (Hrsg.) (1991): *Jugend und Jugendforschung in der DDR. Gesellschaftspolitische Situationen, Sozialisation und Mentalitätsentwicklung in den achtziger Jahren*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fuhs, Burkhard (1999): *Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung von Kindheit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gaidar, Arikadi (2003): *Timur und sein Trupp*. Berlin: Edition Ost.
- Gallinat, Anselma/Kittel, Sabine (2009): Zum Umgang mit der DDR-Vergangenheit heute. Ostdeutsche Erfahrungen, Erinnerungen und Identität. In: Großböting, Thomas (Hrsg.): *Friedensstaat, Leseland, Sportnation? DDR-Legenden auf dem Prüfstand*. Berlin: Links, S. 304–328.
- Garstka, Dietrich (2006): *Das schweigende Klassenzimmer. Eine Geschichte über Mut, Zusammenhalt und den Kalten Krieg*. Berlin: Ullstein.
- Gatzemann, Andreas (2009): *Der Jugendwerkhof Torgau. Das Ende der Erziehung, Band XI. Studien zur DDR-Geschichte*. Münster: LIT-Verlag.
- Gautschi, Peter (2021): Erinnerung – zur Einführung in das Schwerpunktthema. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Jg. 12/Heft 2, S. 9–22.
- Gedenkstätte Buchenwald (o.J.): <https://www.buchenwald.de/> [Abfrage: 21.05.2025].
- Geiling, Ute/Heinzel, Friedericke (2000): *Erinnerungsreise – Kindheit in der DDR. Studierende erforschen ihre DDR-Kindheiten*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Geipel, Ines (2014): *Generation Mauer. Ein Portrait*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Geipel, Ines (2019): *Umkämpfte Zone. Mein Bruder, der Osten und der Hass*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Geipel, Ines (2024): *Fabelland. Der Osten, der Westen, der Zorn und das Glück*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Geißler, Gert (2000): *Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962*. Frankfurt u.a.: Peter Lang.
- Geißler, Gert (2015): *Schule und Erziehung in der DDR*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Geißler, Gert (2022): *Schulsystemische Verhältnisse – Pflichtschule, Abiturstufe und Bildungsverteilung in der DDR*. In: Benecke, Jakob (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 103–124.
- Geißler, Gert (2023): *Schulgeschichte in Deutschland. Teilband II: Von 1939 bis 2021*. 3., erneut aktualisierte und erweiterte Aufl. Lausanne u.a.: Peter Lang.
- Geißler, Gert/Blask, Falk/Scholze, Thomas (1996): *Schule: Streng vertraulich! Die Volksbildung der DDR in Dokumenten. Eine Publikation des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg*. Köthen: Basisdruck.
- Geißler, Gert/Wiegmann, Ulrich (1996): *Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Georgakopoulou, Alexandra (2006): *Small and large identities in narrative (inter-)action*. In: Bamberg, Michael/De Fina, Anna/Schiffrin, Deborah (Hrsg.): *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 88–102.
- Georgakopoulou, Alexandra (2007): *Small Stories. Interaction and Identities*. Amsterdam: John Benjamins.
- Georgakopoulou, Alexandra (2008): „On MSN with buff boys“: Self- and other-identity claims in the context of small stories. *Journal of Sociolinguistic*, 12, S. 597–626.
- Georgakopoulou, Alexandra (2013): *Building iterativity into positioning analysis: A practice-based approach to small stories and self*. *Narrative Inquiry*, 23 (1), S. 89–110.

- Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule (1946). https://zs.thulb.uni-jena.de/rsc/viewer/jportal_derivate_00200033/000356_0296b.tif?logicalDiv=jportal_jparticle_00335136 [Abfrage: 17.04.2024].
- Geulen, Dieter (2009): Subjektorientierte Sozialisationstheorie. In: Behnken, Imbke/Mikota, Jana (Hrsg.): Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa, S. 11–32.
- Glaser, Barney G. (1965): The constant comparative method of qualitative analysis. *Social Problems*, 12 (4), 436–445.
- Gloger, Martin (2012): Generation 1989? Zur Kritik einer populären Zeitdiagnose. Bielefeld: transcript.
- Goffmann, Erving (1981): Footing. In: Goffmann, Erving: *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell, S. 124–159.
- Grammes, Tilman (2006): Einleitung: Staatsbürgerkunde in der DDR. In: Grammes, Tilman/Schluß, Henning/Vogler, Hans-Joachim (Hrsg.): *Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–49.
- Grammes, Tilman/Behrmann, Günter C./Flach, Helmut/Kahsche, Regina/Rothmann, Robert/Schiel, Georg/Vogler, Hans-Joachim (1996): Staatsbürgerkundeunterricht. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): *Freundschaft! Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln*, Band 3. Berlin: Basis Druck, S. 19–169.
- Grasberger, Lukas (2024): Zeitzeugen – Wertvolle Erinnerungen mit Tücken. In: *RadioWissen*, Aufnahme vom 17.07.2024. <https://www.br.de/radio/bayern2/service/manuskripte/radiowissen/manuskript-radiowissen-geschichte-zeitzeugen-erinnerung-100.html> [Abfrage: 28.02.2025].
- Grau, Andreas/Würz, Markus (2016a): Flucht und Notaufnahme. In: *Lebendiges Museum Online*, Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. <https://www.hdg.de/lemo/kapitel/geteiltes-deutschland-gruenderjahre/mauerbau/flucht-und-notaufnahme.html> [Abfrage: 01.10.2024].
- Grau, Andreas/Würz, Markus (2016b): Kollektivierung der Landwirtschaft. In: *Lebendiges Museum Online*, Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. <http://www.hdg.de/lemo/kapitel/geteiltes-deutschland-gruenderjahre/wirtschaft-und-gesellschaft-im-osten/kollektivierung-der-landwirtschaft.html> [Abfrage: 19.03.2024].
- Großbölting, Thomas (2010): Die DDR im vereinten Deutschland. In: bpb. <https://www.bpb.de/themen/erinnerung/geschichte-und-erinnerung/39840/die-ddr-im-vereinten-deutschland/> [Abfrage: 23.07.2024].
- Grosstadtgeflüster (2024): Matrjoschka [Song]. In: *DAS ÜBER-ICKE*. Leipzig: Impericon.
- Grothe, Heinz (1971): *Anekdoten*. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Grunert, Cathleen (2020): Jugend – noch eine relevante Kategorie erziehungswissenschaftlicher Forschung? Zum Stellenwert von Jugendforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Grunert, Cathleen/Bock, Karin/Pfaff, Nicolle/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung. Ein Aufbruch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–34.
- Grunert, Petra/Kuchert, Gerhard (2001): Erziehungsabsichten und Sozialisationseffekte. Die Schule der SBZ und frühen DDR zwischen politischer Instrumentalisierung und institutioneller Eigenlogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, (6), S. 859–868.
- Günther, Carsten (2023): Kommunismus oder Kapitalismus? Zwei Weltanschauungen in der Kritik. In: *planet wissen*. <https://www.planet-wissen.de/gesellschaft/wirtschaft/kommunismus/kommunismus-kapitalismus-kritik-100.html> [Abfrage: 24.07.2024].
- Haag, Hanna (2018): Im Dialog über die Vergangenheit. Tradierung DDR-spezifischer Orientierungen in ostdeutschen Familien. Wiesbaden: Springer VS.
- Hahn, Anne (2018): Pogo auf dem Altar – Punk in der DDR. In: Mey, Günter (Hrsg.): *Jugendkultur in Stendal: 1950–1990. Szenen aus der DDR – Porträts und Reflexionen*. Berlin: Hirnkost, S. 109–114.
- Halbwachs, Maurice (1985): *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Halbwachs, Maurice (1991): *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Fischer Wissenschaft.
- Handro, Saskia (2024): Geschichte(n) verhandeln! Pluralität in Erinnerungskultur und historisch-politischer Bildung. In: Schwarz, Christina/Leistner, Alexander (Hrsg.): *Past – Present – Progressiv. Praxisbuch zur DDR und Nachwendzeit in der außerschulischen Bildung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 21–34.

- Handro, Saskia/Schaarschmidt, Thomas (2011): Einleitung. In: Handro, Saskia/Schaarschmidt, Thomas (Hrsg.): *Aufarbeitung der Aufarbeitung. Die DDR im geschichtskulturellen Diskurs*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 5–18.
- Harré, Rom/Moghaddam, Fathali M. (Hrsg.): (2003): *The Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts*. Westport: CT: Praeger.
- Harré, Rom/Moghaddam, Fathali M./Cairnie, Tracey/Rothbart, Daniel/Sabat, Steven R. (2009): Recent advances in positioning theory. *Theory & Psychology*, 19 (1), S. 5–31.
- Harré, Rom/Slocum, Nikki (2003): Disputes as complex social events. On the use of positioning theory. In: Harré, Rom/Moghaddam, Fathali M. (Hrsg.): *The Self and Others*. Westport: CT: Praeger, S. 123–136.
- Harré, Rom/Van Langenhove, Dies (1991): Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 21 (4), S. 393–407.
- Harring/Schenk (2018): Das Konstrukt „Jugend“. In: Kleeberg-Niepage, Andrea/Rademacher, Sandra (Hrsg.): *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte*. Wiesbaden: Springer VS, S. 111–126.
- Hein, Christoph (2025): *Das Narrenschiff*. Berlin: Suhrkamp.
- Heinritz, Charlotte (1994): Das Kind in der autobiographischen Kindheitserinnerung [BIOS 7 (1994), Heft 2, S. 165–184]. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 32 (1–2), S. 155–174.
- Hericks, Katja (2020): Rationalitätsmythos. Konzeptualisierung eines schillernden Begriffs. In: Hasse, Raimund/Krüger, Anne K. (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus. Kritik und Weiterentwicklung eines sozialwissenschaftlichen Forschungsprogramms*. Bielefeld: transcript, S. 137–163.
- Hermesen, Thomas/Schmid, Martin (2023): *Studienbuch Angewandte Soziologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heß, Pamela (2014): *Geschichte als Politikum*. Baden-Baden: Nomos.
- Heß, Pamela (2015): Mehr Gemeinschaftsgefühl und ein stärkerer sozialer Zusammenhalt? Erinnerungen an die DDR als Potenzial für Generationskonflikte. <https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/203625/mehr-gemeinschaftsgefuehl-und-ein-staerkerer-sozialer-zusammenhalt-erinnerungen-an-die-ddr-als-potenzial-fuer-generationenkonflikte/> [Abfrage: 12.03.2024].
- Heß, Pamela (2016): Gleichförmig statt vielfältig: Die DDR im öffentlichen Erinnern. In: Matthäus, Sandra/Kubiak, Daniel (Hrsg.): *Der Osten. Neue sozialwissenschaftliche Perspektiven auf einen komplexen Gegenstand jenseits von Verurteilung und Verklärung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 99–123.
- Hille, Barbara/Jaide, Walter (1990): *DDR-Jugend. Politisches Bewußtsein und Lebensalltag*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hoerning, Erika M. (2007): *Akademiker und Professionen. Die DDR-Intelligenz nach der Wende*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hoffmann, Dierk/Schwartz, Michael (2004): *Dokumente zur Geschichte der Freien Deutschen Jugend*, Band 4, Berlin (Ost) 1963. In: Hoffmann, Dierk/Schwartz, Michael (Hrsg.): *Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945*, Bd. 8: 1949–1961: *Deutsche Demokratische Republik*. Im Zeichen des Aufbaus des Sozialismus. Baden-Baden: Nomos, Nr. 8/196.
- Höge, Helmut (2017): Die Wahrheit. Käfer Leichtfuß. TAZ, 02.01.2017. <https://taz.de/Die-Wahrheit/!5367086/> [Abfrage: 22.01.2024].
- Hollway, Wendy (1984): Gender difference and the production of subjectivity. In: Henriques, Julian/Hollway, Wendy/Urwin, Cathy/Venn, Couze/Walkerline, Valerie (Hrsg.): *Changing the Subject*. London: Methuen, S. 227–263.
- Höltershinken, Dieter/Hoffmann, Hilmar/Prüfer, Gudrun (1997): *Kindergarten und Kindergärtnerin in der DDR*. Band I und II. Neuwied: Luchterhand.
- Holtmann, Everhard (2020): Die DDR – ein Unrechtsstaat? <https://www.bpb.de/ge-schichte/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47560/unrechtsstaat> [Abfrage: 27.06.2024].
- Hoppe, Ingeburg (1961): *Sozialistisch erziehen – allseitig bilden – auf die Schule vorbereiten*. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Huebenthal, Sandra (2022): *Gedächtnistheorie und Neues Testament. Eine methodisch-hermeneutische Einführung*.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2022): *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*, 13. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Huschner, Anke (1997): Schulen und Klassen mit erweitertem Russischunterricht im Schulsystem der DDR (1952/53 bis 1989/90). In: Benner, Dietrich/Merkens, Hans/Gatzemann, Thomas (Hrsg.):

- Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß SBZ, DDR und neuen Ländern. Neue Ergebnisse aus der an der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin eingerichteten DFG-Forscherguppe. Berlin: Zentrale Universitäts-Druckerei, S. 203–210.
- Israel, Agathe (2015): Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Israel_DDR_2015.pdf [Abfrage: 18.03.2024].
- Israel, Agathe (2017): Frühe Fremdbetreuung in der DDR. Erfahrungen mit der Krippenerziehung. <https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/259587/fruehe-fremdbetreuung-in-der-ddr/> [Abfrage: 27.02.2024].
- Jakob, Gisela (2013): Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4. Aufl., Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 219–233.
- Janssen, Wiebke (2018): Elvis Presley in der Provinz – „Halbstarke“ in Stendal in den 1950er Jahren. In: Mey, Günter (Hrsg.): Jugendkultur in Stendal: 1950–1990. Szenen aus der DDR – Porträts und Reflexionen. Berlin: Hirnkost, S. 101–108.
- Jarausch, Konrad H. (1998): Realer Sozialismus als Fürsorgediktatur. Zur begrifflichen Einordnung der DDR. In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte (20), S. 33–46.
- Jarausch, Konrad H. (2002): Zeitgeschichte und Erinnerung. Deutungskonkurrenz oder Interdependenz? In: Jarausch, Konrad H./Sabrow, Martin (Hrsg.): Verletztes Gedächtnis. Erinnerungskultur und Zeitgeschichte im Konflikt. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, S. 9–37.
- Jarausch, Konrad H. (2023): Fürsorgediktatur. Version: 2.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 30.01.2023. https://docupedia.de/zg/Jarausch_fuersorgediktatur_v2_de_2023, [Abfrage: 28.05.2024].
- Jehle, May (2018): Staatsbürgerkunde – „Schlüsselfach“ der politischen Erziehung in der DDR? In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/266582/staatsbuergerkunde-schluesselfach-der-politischen-erziehung-in-der-ddr/> [Abfrage: 18.04.2024].
- Jesse, Eckhard (1994): War die DDR totalitär? In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte (40), S. 12–23.
- John, Anke/Kempke, Katharina (2014): Gefährlich anders. Unangepasste Jugendliche in der DDR. <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/11990> [Abfrage: 02.05.2024].
- Jugendgesetz der DDR (1974): Gesetz über die Teilnahme der Jugend der Deutschen Demokratische Republik an der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft und über ihre allseitige Förderung in der Deutschen Demokratischen Republik. Jugendgesetz der DDR vom 28. Januar 1974, aufgehoben durch Einigungsvertrag vom 31. August 1990 (BGBl. II, S. 889). <https://www.verfassungen.de/ddr/jugendgesetz74.htm> [Abfrage: 08.04.2025]
- Jugendopposition in der DDR (o.J.): Freier Deutscher Gewerkschaftsbund (FDGB). <https://www.jugendopposition.de/lexikon/sachbegriffe/148384/freier-deutscher-gewerkschaftsbund-fdgb> [Abfrage: 22.02.2024].
- Jureit, Ulrike/Wildt, Michael (2005): Generationen. In: dies. (Hrsg.): Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs. Hamburg: Hamburg Edition, S. 7–26.
- Kaiser, Beate (2013): Die Pionierorganisation *Ernst Thälmann*. Pädagogik, Ideologie und Politik. Eine Regionalstudie zu Dresden 1945–1957 und 1980–1990. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Kaiser, Beate (2022): Die Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ in der SBZ und DDR. In: Benecke, Jakob (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 190–204.
- Kallert, Heide (2006): Frühe Kindheit und pädagogische Konzepte in BRD – DDR. In: Sabine Andresen/Isabell Diehm (Hrsg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 213–218.
- Kaminsky, Anna (2019): Erinnerung als Auftrag. Die DDR ist Teil der europäischen Geschichte. In: Deutscher Kulturrat, 29. November 2019. <https://www.kulturrat.de/themen/heimat/ost-west-perspektiven/erinnerung-als-auftrag/> [Abfrage: 24.07.2024].
- Kauke-Keçeci, Wilma (2002): Kulturkonstitution durch Rituale. Am Beispiel der semiotischen Analyse der ostdeutschen Jugendweihe. In: Steger, Florian (Hrsg.): Kultur: ein Netz von Bedeutungen. Analyse zur symbolischen Kulturanthropologie. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH, S. 207–226.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kerbel, Barbara (2016): Von der Krippe bis zur Hochschule – das Bildungssystem der DDR. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/230383/von-der-krippe-bis-zur-hochschule-das-bildungssystem-der-ddr/> [Abfrage: 18.04.2024].
- Kirchhöfer, Dieter (2000): Arbeit der Kinder im Kindheitskonzept der DDR-Gesellschaft. In: Hengst, Heinz (Hrsg.): Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim u.a.: Juventa, S. 189–208.
- Kirchhöfer, Dieter (2006): Enttäuschte Hoffnungen. Reflektierte Selbstkommentierungen von Schülern in der Wende. Weinheim, München: Juventa.
- Kirchhöfer, Dieter/Neuner, Gerhart/Steiner, Irmgard/Uhlig, Christa (2003): Kindheit in der DDR. Die gegenwärtige Vergangenheit. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Kleßmann, Christoph (2013): DDR – SED-Diktatur – Unrechtsstaat – Totalitarismus? Zur Auseinandersetzung mit schwierigen Begrifflichkeiten. In: Lernen aus der Geschichte (9), S. 8–10.
- Klika, Dorle (2009): Das Generationsverhältnis – ein pädagogisches Grundproblem. In: Behnken, Imbke/Mikota, Jana (Hrsg.): Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa, S. 140–153.
- Klika, Dorle (2013): Methodische Zugänge der historischen Kindheitsforschung. In: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (4., durchgesehene Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 687–705.
- Klika, Dorle (2018): Biographie und Jugend. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung, 2., korrigierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 303–313.
- Knigge, Volkhard/Reinhardt, Anja (2018): Debatte um KZ-Gedenkstätten: „pflichtbesuche helfen nicht“. <https://www.deutschlandfunk.de/debatte-um-kz-gedenkstaetten-pflichtbesuche-helfen-nicht-100.html> [Abfrage: 01.03.2024].
- Koch, Hagen/Lapp, Peter Joachim (2014): Die Garde des Erich Mielke: der militärisch-operative Arm des MfS. Das Berliner Wachregiment „Feliks Dzierzynski“. Aachen: Helios.
- Koch, Michael (2000): Die Einführung des Wehrunterrichts in der DDR. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Kocka, Jürgen (1994): Eine durchherrschte Gesellschaft. In: Kaelble, Hartmut/Kocka, Jürgen/Zwahr, Hartmut (Hrsg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 547–553.
- Kocka, Jürgen/Doering-Manteuffel, Anselm/Eckert, Rainer/Mommsen, Hans/Reich, Jens/Rudolph, Hermann/Schwan, Gesine/Thierse, Wolfgang (1994): Sackgasse aus dem Sonderweg – zum Ort der DDR in der europäischen und deutschen Geschichte. Podiumsdiskussion mit Jürgen Kocka (Leitung), Anselm Doering-Manteuffel, Rainer Eckert, Hans Mommsen, Jens Reich, Hermann Rudolph, Gesine Schwan, Wolfgang Thierse. In: Kocka, Jürgen/Sabrow, Martin (Hrsg.): Die DDR als Geschichte. Fragen – Hypothesen – Perspektiven. Berlin: Akademie-Verlag, S. 197–238.
- Koebe, Kristina/Lanz, Juliane/Decker, Clemens/Henneberger, Anita (2024): Zwischen „allumfassender Sorge für unsere Kinder“ und der Erziehung zur „Liebe zur Arbeit“ – DDR-Patenbrigaden und ihre Rolle in der Volksbildung von 1955 bis 1989. In: Koch, Katja/von Brand, Tilmann/Koebe, Kristina (Hrsg.): Pädagogische Lesungen: Erziehung, Weiterbildung, Unterricht. Beiträge zur Geschichte der Pädagogik in der DDR. Bd. 5. Bielefeld: wbv, S. 45–79.
- Köhler, Helmut (2001): Zensus, Leistung und Schulerfolg in den Schulen der DDR. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47 (6), S. 847–857.
- Köhler, Helmut/Rochow, Thomas (2008): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band IX: Schulen und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik 1949–1989. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kolb, Anette (2022): Prügelstrafe in Deutschland – Ein historischer Rückblick, BR 24. <https://www.br.de/nachrichten/deutschland-welt/pruegelstrafe-in-deutschland-ein-historischer-rueckblick,TGOW2Et> [Abfrage: 19.03.2024].
- Kölbl, Carlos (2001): Prozedurales Gedächtnis. In: Pethes, Nicolas/Ruchatz, Jens (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 463–464.
- Konrad, Franz-Michael (2012): Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart. 2. Aufl., München: C. H. Beck.

- Korobov, Neill (2001): Reconciling theory with method: From conversation analysis and critical discourse analysis to positioning analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 2 (3). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/906> [Abfrage: 06.07.2025].
- Korobov, Neill (2013): Positioning identities. A discursive approach to the negotiation of gendered categories. *Narrative Inquiry*, 23 (1), S. 111–131.
- Korobov, Neill/Bamberg, Michael (2004): Positioning a „mature“ self in interactive practices: How adolescent males negotiate „physical attraction“ in group talk. *British Journal of Developmental Psychology*, 22 (4), S. 471–492.
- Korobov, Neill/Bamberg, Michael (2007): „Strip Poker! They don't show nothing“: Positioning identities in adolescent male talk about television game show. In: De Fina, Anna/Bamberg, Michael/Schiffring, Deborah (Hrsg.): *Selves and Identities in Narrative and Discourse*. Amsterdam: John Benjamins, S. 253–272.
- Korte, Martin (2017): *Wir sind Gedächtnis. Wie unsere Erinnerungen bestimmen, wer wir sind*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Kothmann, Thomas (2015): Religionsunterricht, evangelisch. In: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. https://cms.ibep-prod.com/app/uploads/sites/18/2023/08/Religionsunterricht_evangelisch__2020-04-26_09_12.pdf [Abfrage: 28.02.2024].
- Kötzing, Andreas (2023): Gedächtnis im Wandel? Partizipative Formen der DDR-Erinnerung in den Sozialen Medien. In: *Deutschland Archiv* 23.01.2023. <https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/508375/gedaechtnis-im-wandel/> [Abfrage: 20.05.2024].
- Kowalczuk, Ilko-Sascha (2019): Die Aufarbeitung der Aufarbeitung – Welche Zukunft hat die DDR-Geschichte? Ein Debattenbeitrag. In: *bpb* 24.07.2019. <https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/294350/die-aufarbeitung-der-aufarbeitung-welche-zukunft-hat-die-ddr-geschichte/> [Abfrage: 24.07.2025].
- Kowalczuk, Ilko-Sascha (2024): *Freiheitsschock*. München: C. H. Beck.
- Krampitz, Karsten (2018): Erinnerungspolitik. DDR neu erzählen. <https://www.deutschlandfunk.de/erinnerungspolitik-ddr-neu-erzaehlen-100.html> [Abfrage: 24.03.2025].
- Kränzl-Nagl, Renate (1998): Bilder von Kindheit und Kindern. In: Kränzl-Nagl, Renate/Riepl, Barbara/Wintersberger, Helmut (Hrsg.): *Kindheit in Gesellschaft und Politik. Eine multidisziplinäre Analyse am Beispiel Österreichs*. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 21–42.
- Kraume, Lars (Regie) (2018): *Das schweigende Klassenzimmer*. ZDF/Studiocanal Film/Zero One Film.
- Krausz, Daniel (2010): *Jugendwerkhöfe in der DDR. Der Geschlossene Jugendwerkhof Torgau*. Hamburg: Diplomica-Verlag.
- Krecker, Margot (1971): Die Entwicklung des Kindergartens und der Vorschulpädagogik in der DDR. In: Barow-Bernstorff, Edith/Günther, Karl-Heinz/Krecker, Margot/Schuffenhauer, Heinz (Hrsg.): *Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung*. Berlin: Volk und Wissen, S. 366–410.
- Krecker, Margot (1988): Die Aufgabe der Kindergärten in der antifaschistischen Umgestaltung 1945–1949. In: Grossmann, Wilma (Hrsg.): *Kindergarten und Pädagogik. Grundlagentexte zur deutsch-deutschen Bestandsaufnahme*. München: Juventa, S. 26–33.
- Kschenka, Susanne (2020): Blick zurück nach vorn. <https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/316368/blick-zurueck-nach-vorn/> [Abfrage: 04.03.2024].
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2019): Vage Erinnerungen: Unzuverlässiges Erzählen in Kindheitsautobiographien über die DDR. In: Gansel, Carsten/Ähtler, Norman/Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): *Erzählen über Kindheit und Jugend in der Gegenwartsliteratur*. Berlin: Okapia Verlag, S. 121–143.
- Labov, William/Waletzky, Joshua (1967): Narrative analysis: Oral version of personal experience. In: Helm, June (Hrsg.): *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, S. 12–44.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2010) (Hrsg.): *Leben in der DDR. Ein Themenheft der Zeitschrift „Politik und Unterricht“ für den Schulunterricht*. Stuttgart: Neckar-Verlag.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2023): *Fall der Berliner Mauer: 9.11.1989*. <https://www.lpb-bw.de/fall-der-berliner-mauer> [Abfrage: 06.05.2025].
- Leonhard, Nina (2018): Biographie und kollektives/soziales Gedächtnis. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 511–522.

- Leonhard, Nina/Sebald, Gerd/Haag, Hanna (2023): Biografie. In: Berek, Mathias/Chmelar, Kristina/Dimbath, Oliver/Haag, Hanna/Heinlein, Michael/Leonhard, Nina/Rauer, Valentin/Sebald, Gerd (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–16.
- Leser, Irene (2025): Bekenntnis. In: Leser, Irene/Isensee, Fanny (Hrsg.): B wie Bildung. 66 bedeutsame Begriffe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 67–70.
- Leser, Irene (unter Mitarbeit von Annette Edik, Angelina Eller) (2023): Kinderkulturen in der Wuhlheide. Eine explorative Studie zur Rauman eignung von Kindern im Park. In: widerstreit sachunterricht. <https://opendata.uni-halle.de/handle/1981185920/103546> [Abfrage: 16.06.2025].
- Leser, Irene/Isensee, Fanny (Hrsg.) (2025): B wie Bildung. 66 bedeutsame Begriffe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Levy, Daniel (2010): Das kulturelle Gedächtnis. In: Gudehus, Christian/Eichenberg, Ariane/Welzer, Harald (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 93–101.
- Liebau, Eckart (1997): Generation. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 295–306.
- Liebsch, Heike (2023): Wochenkinder in der DDR. Gesellschaftliche Hintergründe und individuelle Lebensverläufe. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Liegle, Ludwig (1986): Vorschulpädagogische Forschung in der DDR. In: Baske, Siegfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Disziplinen und Forschungsschwerpunkte in der DDR. Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung. Berlin: Dunker und Humblot, S. 87–115.
- Lindner, Bernd (1996): Die Generationsfolge im Osten Deutschlands und ihre Bedeutung für die Gegenwart. In: Sozialer Fortschritt, Vol. 45/11, S. 269–274.
- Lindner, Bernd (2003): „Bau auf, Freie Deutsche Jugend“ – und was dann? Kriterien für ein Modell der Jugendgeneration in der DDR. In: Reulecke, Jürgen (Hrsg.): Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert. München: De Gruyter, S. 187–215.
- Lottmann, Eckart (2006): Medien: Flirten, Küssen und mehr. In der RBB-Reihe „Legendäre Urlaubsorte“ wird an DDR-Ferienlager erinnert. <https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/medien/flirten-kussen-und-mehr-1306231.html> [Abfrage: 26.02.2024].
- Lucius-Hoene, Gabriele (2020): Narrative Analysen. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren, 2. Aufl., Wiesbaden: Springer, S. 629–647.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2000): Narrative identity empiricized: A dialogical and positioning approach to autobiographical research interviews. *Narrative Inquiry*, 10 (1), S. 199–222.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen: Leske + Budrich.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004a): Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 5 (1), S. 166–183.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004b): Rekonstruktion narrativer Identität: Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden: VS.
- Lück, Helmut (2022): Eine katholische Schule, nur für Mädchen. Und das in der Hauptstadt der DDR? In: Berliner Zeitung, 07.01.2022. <https://www.berliner-zeitung.de/open-source/eine-katholische-schule-nur-fuer-maedchen-und-das-in-der-hauptstadt-der-ddr-li.204158> [Abfrage: 26.04.2024].
- Mählert, Ulrich (2001): FDJ 1945–1989. <https://www.lztthueringen.de/media/dj.pdf> [Abfrage: 18.04.2024].
- Mählert, Ulrich (Hrsg.) (2016): Die DDR als Chance. Neue Perspektiven auf ein altes Thema. Berlin: Metropol.
- Mannheim, Karl (1964, orig. 1928): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, Karl: Wissenssoziologie. Soziologische Texte 28. Berlin Neuwied: Luchterhand, S. 509–565.
- Markowitsch, Hans J. (2006): Das autobiographische Gedächtnis. Neurowissenschaftliche Grundlagen. In: Bittner, Günter (Hrsg.): Ich bin mein Erinnern: über autobiographisches und kollektives Gedächtnis. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 23–40.
- Markowitsch, Hans J./Welzer, Harald (2005): Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganisatorische Grundlagen und biosoziale Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Martens, Bernd (2020): Erinnertertes Leben im Osten – die DDR im Generationengespräch. <https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/315004/erinnertes-leben-im-osten-die-ddr-im-generationengespraech/#node-content-title-3> [Abfrage: 27.07.2024].

- Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig (2009): Bildung in Biografie und Lebenslauf. In: Behnken, Imbke/Mikota, Jana (Hrsg.): Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa, S. 216–239.
- Mau, Steffen (2019): Lütten Klein. Leben in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Mau, Steffen (2024): Ungleich vereint. Warum der Osten anders bleibt. Berlin: edition suhrkamp.
- mdr (2021a): Das blaue Hemd der FDJ. <https://www.mdr.de/geschichte/ddr/alltag/erziehung-bildung/fdj-blaues-hemd-blauhemd-100.html> [Abfrage: 20.06.2024].
- mdr (2021b): Kinderparadies und Kadenschmiede. Die Pionierrepublik „Wilhelm Pieck“. <https://www.mdr.de/geschichte/ddr/alltag/erziehung-bildung/pionierrepublik-wilhelm-pieck-werbellinsee-100.html> [Abfrage: 16.06.2025].
- mdr (2021c): Weltrecyclingtag. SERO: Mülltrennung in der DDR. <https://www.mdr.de/geschichte/ddr/politik-gesellschaft/umwelt/sero-recycling-altstoffe-sammeln-kinder-made-in-ddr-100.html> [Abfrage: 20.06.2025].
- mdr (2022): Kurz und Knapp. Die Freie Deutsche Jugend (FDJ). <https://www.mdr.de/geschichte/ddr/alltag/erziehung-bildung/fdj-freie-deutsche-jugend-massenorganisation-100.html> [Abfrage: 28.05.2025].
- mdr (2023a): Erweiterte Oberschule (EOS) in der DDR. <https://www.mdr.de/geschichte/ddr/alltag/erziehung-bildung/eos-erweiterte-oberschule-100.html> [Abfrage: 01.03.2024].
- mdr (2023b): Erziehung im Sozialismus. Gebote, Gesetze und Symbole der Pioniere. <https://www.mdr.de/geschichte/ddr/alltag/erziehung-bildung/jungpionier-thaelmann-pionier-halstuch-gesetze-gebote-symbole-schule-100.html> [Abfrage: 19.06.2025].
- mdr (2025): Start ins Erwachsenenleben. Die Geschichte der Jugendweihe: „Ja, das geloben wir“. <https://www.mdr.de/geschichte/ddr/alltag/erziehung-bildung/jugendweihe-ddr-nach-der-wende-atheismus-konfirmation-geloebnis-sozialismus-100.html> [Abfrage: 28.05.2025].
- Medjedovic, Irena (2007): Sekundäranalyse qualitativer Interviewdaten – Problemkreise und offene Fragen einer neuen Forschungsstrategie. In: Journal für Psychologie, Jg. 15, Ausgabe 3, S. 1–28.
- Merkur (2021): Angela Merkel in der DDR: Die frühe Biografie der Kanzlerin. <https://www.merkur.de/politik/angela-merkel-ddr-biografie-bundeskanzlerin-13844447.html> [Abfrage: 23.06.2025].
- Mey, Günter (2018): Jugendkultur in Stendal. 1950–1990. Szenen aus der DDR. Portraits und Reflexionen. Berlin: hirnkost.
- Meyer, Clemens (2006): Als wir träumten. Frankfurt am Main: Fischer.
- Michel, Sabine/Grimm Dörte (2020): Die anderen Leben. Generationengespräche Ost. Berlin: be.bra Verlag.
- Miethe, Ingrid (2024): Biographieforschung über Ostdeutschland – eine Forschung wie jede andere?. In: Behrmann, Laura/Gamper, Markus/Haag, Hanna (Hrsg.): Vergessene Ungleichheiten. Biographische Erzählungen ostdeutscher Professor*innen. Bielefeld: transcript, S. 101–126.
- Miethe, Ingrid/Schiebel, Martina (2008): Biografie, Bildung und Institution. Die Arbeiter- und Bauern-Fakultäten in der DDR. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Moller, Sabine (2010): Erinnerung und Gedächtnis, Version 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 12.04.2010. https://zeitgeschichte-digital.de/doks/frontdoor/deliver/index/docId/323/file/docupedia_moller_erinnerung_gedaechtnis_v1_de_2010.pdf [Abfrage: 27.05.2024].
- Moser, Christian (2013): Gedächtnis und Erinnerung in der Autobiographie. Hagen: FernUniversität in Hagen.
- Mouffe, Chantal (1992): Feminism, citizenship and radical democratic politics. In: Butler, Judith/Scott, Joan (Hrsg.): Feminists Theorize the Political. New York: Routledge, S. 369–385.
- Müller-Funk, Wolfgang (2008): Die Kultur und ihre Narrative. Eine Einführung. Zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage. Wien/New York: Springer.
- Münkler, Herfried (2009): Antifaschismus als Gründungsmythos der DDR. Abgrenzungsinstrument nach Westen und Herrschaftsmittel nach innen. In: Konrad Adenauer Stiftung (Hrsg.): Der Antifaschismus als Staatsdoktrin der DDR. Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e. V., S. 31–49.
- Niebsch, Gerda (1987): Betreuung in Krippen und Heimen. In: Das Gesundheitswesen der DDR 1987, 22/1987.
- Norkowska, Katarzyna (2020): Polyphonie Ostdeutscher Erinnerung an die DDR. Zum generations-spezifischen Narrativ in autobiographischen Schriften. Oxford German Studies 49/3, S. 263–280.

- Nürnberg, Claudia/Schmidt, Maria (2015): Die Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses im Erzieherinnenberuf. Eine qualitativ empirische Untersuchung zur Rekonstruktion des professionellen Selbstverständnisses von Erzieherinnen im Wandel zweier Gesellschaftsformationen unter besonderer Berücksichtigung der angrenzenden Institution Grundschule. Dissertation an der Universität Magdeburg. <https://opendata.uni-halle.de/handle/1981185920/11994> [Abfrage: 15.04.2024].
- Oehme, Viola (2010): Geschichte des Deutschunterrichts in der SBZ/DDR. Schüleraufsätze als historische Quellen. Aufsatzthemen der vierziger, fünfziger und sechziger Jahre. In: Müller-Michaels, Harro/Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian (Hrsg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 269–347.
- Ohse, Marc-Dietrich (2003): Geschichte der Generationen in der DDR. In: Historical Social Research/ Historische Sozialforschung, Vol. 28, No. 3 (105), S. 236–241.
- Ohse, Marc-Dietrich (2009): „Wir haben uns prächtig amüsiert“. Die DDR – ein „Staat der Jugend“? In: Großbölting, Thomas (Hrsg.): Friedensstaat, Leseland, Sportnation. DDR-Legenden auf dem Prüfstand. Berlin: Zentrale für politische Bildung, S. 74–91.
- Onken, Julia (2021): Klassentreffen. Einladung in die unaufgeräumte Vergangenheit. Ein psychologischer Bericht. München: C. H. Beck.
- Oschmann, Dirk (2023): Der Osten: eine westdeutsche Erfindung. Wie die Konstruktion des Ostens unsere Gesellschaft spaltet. Berlin: Ullstein.
- Ottersbach, Niklas (2022): Entschädigung von DDR-Unrecht. Kaum Aussicht auf Gerechtigkeit. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/ddr-zwangsarbeit-entschaedigung-100.html> [Abfrage: 03.03.2024].
- Pasternack, Peer (2001): Gelehrte DDR. Die DDR als Gegenstand der Lehre an deutschen Universitäten 1990–2000 (HoF-Arbeitsbericht 5'01). Unter Mitarbeit von Anne Glück, Jens Hüttmann, Dirk Lewin, Simon Schmid und Katja Schulze. Wittenberg: HoF Wittenberg.
- Pehnert, Lutz (Regie) (2023): Wir Ostdeutsche – 30 Jahre im vereinten Land. [Dokumentarfilm] Hoferichter & Jacobs Film- und Fernsehproduktionsgesellschaft. <https://www.mdr.de/tv/programm/sendung-874530.html> [Abfrage: 06.05.2025].
- Pérez, José Fernández (2024): Adoleszenz in der DDR erinnern – André Kubiczeks Romane „Skizze eines Sommers“ (2016) und „Straße der Jugend“ (2020). In: Gansel, Carsten/Möbius, Thomas (Hrsg.): Literarische Formen des Erinnerns: Die deutschsprachige Gegenwartsliteratur zwischen Aufstörung und Stabilisierung. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 253–270.
- Perrig-Chiello, Pasqualina (2014): Autobiografische Erinnerung: Fakt oder Fiktion? In: UniPress – Forschung und Wissenschaft an der Universität Bern (160) 160/2014, S. 16–17.
- Peuke, Julia/Pech, Detlef/Urban, Jara (2022): Wie war das damals? Gespräche mit Zeitzeug*innen im Kontext des frühen historischen Lernens. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 11, S. 172–186.
- Pickel, Gert (1998): Individualisierte Religiosität außerhalb der Kirche oder areligiöse Konfessionslosigkeit. Vortragsmanuskript zur Tagung „Pluralisierung der Religion“ der Sektion Religionssoziologie der DGS in Naumburg, 28.11.1998.
- Pickel, Gert (2020): Lange Wege der Deutschen Einheit. Kirchenbindung und Religiosität in Ost und West. In: bpb. <https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47190/kirchenbindung-und-religiositaet-in-ost-und-west/> [Abfrage: 21.06.2024]
- Piefke, Martina/Markowitsch, Hans J. (2010): Grundlagen des Erinnerns. In: Gudehus, Christian/Eichenberg, Ariane/Welzer, Harald (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 11–21.
- Piethé, Marcel (2020): Blaue Wimpel im Sommerwind. DDR-Ferienlager in Brandenburg 1949–1989. Berlin: Verlag für Regional- und Zeitgeschichte.
- Pilarczyk, Ulrike (1997): Veränderungen des schulischen Raum-, Zeit- und Rollengefüges im Prozeß der Politisierung der DDR-Schule. Eine Oberschule in Thüringen 1950/51. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim u.a.: Beltz, S. 115–143.
- Pohl, Rüdiger (2007): Das autobiographische Gedächtnis. Die Psychologie unserer Lebensgeschichte. Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Pohl, Rüdiger (2010): Was ist Gedächtnis/Erinnerung? Das autobiographische Gedächtnis. In: Gudehus, Christian/Eichenberg, Ariane/Welzer, Harald (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 75–84.
- Pohl, Rüdiger (2021): Autobiographisches Gedächtnis. In: Fuchs, Michael (Hrsg.): Handbuch Alter und Altern. Anthropologie – Kultur – Ethik. Berlin: J. B. Metzler, S. 209–215.
- Postman, Neil (1987): Das Verschwinden der Kindheit. Berlin: S. Fischer Verlag.
- Potter, Jonathan/Wetherell, Margaret (1987): Discourse and Social Psychology. London: Sage.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2025): 10. November 1989 – Auf dem Weg zur Deutschen Einheit. Tag eins nach dem Mauerfall. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/schwerpunkte/deutsche-einheit/tag-eins-nach-dem-mauerfall-403854> [Abfrage: 06.05.2025].
- Rabe, Anne (2023): Die Möglichkeit vom Glück. Stuttgart: Klett-Cotta.
- RadioEins (2019): AMIGA. Die 100 besten Ostsongs. Berlin: Amiga.
- Regierung der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung (1953): Lehrplan für Grundschulen. Deutsch. 5. bis 8. Schuljahr. Berlin: Volk und Wissen.
- Reh, Sabine (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekanntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, Sabine et al. (o.J.): Bildungsmythen in der langen Geschichte der DDR. bildungsmythen-ddr.de [Abfrage: 06.06.2025].
- Reiher, Dieter (2011): Versuche, in der Wendezeit der DDR die religiöse Bildung in die Allgemeinbildung zurückzuholen. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2), S. 231–242.
- Reil, Juliane (2018): Erinnern und Gedenken im Umgang mit dem Holocaust. Entwurf einer historischen Gedächtnistheorie. Bielefeld: transcript.
- Remy, Dietmar (2003): Datenfriedhof oder Füllhorn für die DDR-Forschung? Geschichte, Funktionsweise und wissenschaftlicher Wert des Zentralen Kaderdatenspeichers des Ministerrates der DDR. In: Historical Social Research, 28 (1–2), S. 73–107.
- Reyer, Jürgen/Franke-Meyer, Diana (2014): Funktionsdifferenzierungen zwischen Familie und frühpädagogischen Einrichtungen. Zur Entwicklung des geteilten Betreuungsfeldes. In: Drieschner, Elmar/Gaus, Detlef (Hrsg.): Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS, S. 169–190.
- Richarz, Kai (2022): Neonazis hinterm Rennsteig: Verzögert, ausgebremst und doch etabliert. Entwicklungen und gesellschaftlicher Umgang im (ehemaligen) Bezirk Suhl. Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades eines Masters of Arts. <https://edoc.hu-berlin.de/server/api/core/bitstreams/6475d3f7-31bc-426c-a189-d95c450025fd/content> [Abfrage: 12.11.2024].
- Roeder, Caroline (2019): Was bleibt? Erinnerte DDR-Kindheit(en). In: Gansel, Carsten/Ächtler, Norman/Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.) (2019): Erzählen über Kindheit und Jugend in der Gegenwartsliteratur. Berlin: Okapia Verlag, S. 145–159.
- Röhrich, Felix (2021): Das Spezialschulwesen in der DDR. Begabtenförderung im Einheitsschulwesen. Staatsexamensarbeit: Universität Leipzig.
- Rosenthal, Gabriele (2024): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Rudnick, Carola S. (2024): Entwicklung der Aufarbeitungslandschaft seit den 90er Jahren. In: Schwarz, Christina/Leistner, Alexander (Hrsg.): Past – Present – Progressive. Praxisbuch zur DDR und Nachwendzeit in der außerschulischen Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 36–47.
- Rugen, Eugen (2011): In Zeiten des abnehmenden Lichts. Berlin:rororo.
- Rüthers, Monica (2021): Gute Erinnerungen an schlechte Zeiten? Wie nach 1945 und nach 1989 über glückliche Momente in Diktaturen gesprochen wurde. München: Historisches Kolleg.
- Sabrow, Martin (2009): Die DDR erinnern. In: Sabrow, Martin (Hrsg.): Erinnerungsorte der DDR. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 9–25.
- Sabrow, Martin (2013): Zäsuren in der Zeitgeschichte. In: Docupedia-Zeitgeschichte. http://docupedia.de/zg/sabrow_zaesuren_v1_de_2013 [Abfrage: 07.11.2024].
- Sachsenhausen (o.J.): <https://www.sachsenhausen-sbg.de/> [Abfrage: 21.05.2025].
- Sander, Wolfgang (2016): Info 02.01 Entwicklungsaufgaben. <https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/krise-und-sozialisation/224837/info-02-01-entwicklungsaufgaben/> [Abfrage: 27.05.2024].

- Schermer, Franz J. (2001): Semantisches Gedächtnis. In: Pethes, Nicolas/Ruchartz, Jens (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 533–534.
- Schlicht, Corinna (2024): Die Rückeroberung verdrängter Geschichte(n) – Kindheitserinnerungen an die DDR in den Romanen von Anett Gröschner, André Kubiczek und Manja Präkels. In: Gansel, Carsten/Möbius, Thomas (Hrsg.): Literarische Formen des Erinnerns: Die deutschsprachige Gegenwartsliteratur zwischen Aufstörung und Stabilisierung. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 235–251.
- Schmidt, Kathrin (2009): Du stirbst nicht. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.) (1991): Gedächtnis, Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.) (1968): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweisen in Krippen. Berlin: Verlag für Volk und Gesundheit.
- Schmidt-Kolmer, Eva/Reumann, Johanna (1957): Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen. Berlin: Verlag für Volk und Gesundheit.
- Schneider, Ilona Katharina (1995): Weltanschauliche Erziehung in der DDR. Normen – Praxis – Opposition. Eine kommentierte Dokumentation. Opladen: Leske + Budrich.
- Scholz, Gerold (2013): Die Konstruktion des Kindes: Über Kinder und Kindheit. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schörmann, Christin (2024): Biografieforschung. In: socialnet Lexikon. Bonn: socialnet. <https://www.socialnet.de/lexikon/30207> [Abfrage: 10.09.2024].
- Schröder, Wilhelm Heinz/Wilke, Jürgen (1998): Politische Strafgefangene in der DDR. Versuch einer statistischen Beschreibung. *Historical Social Research*, 23 (4), S. 3–78.
- Schroeder, Klaus (2013): Der SED-Staat. Geschichte und Strukturen der DDR 1949–1990. Köln/Wien: Böhlau Verlag.
- Schröter, Ursula (2015): Bilder von DDR-Kindern im Lichte offizieller Dokumente der Bildungs- und Erziehungspolitik. In: Ullrich, Renate/Kaufmann, Eva/Schröter, Ursula (Hrsg.): Kinder-Bilder in der DDR. Nachträgliche Entdeckungen in ausgewählten bildungspolitischen Dokumenten, literarischen Werken und DEFA-Filmen für Erwachsene. Drei Studien. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung, S. 11–89.
- Schulze, Theodor (2001): Rekonstruktion der Kindheit in autobiographischen Texten. In: Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Bonn: Kallmeyer, S. 167–181.
- Schumann, Michael/Knizia, Ursula (2009): Biografie und Raum – Das Thema (Sozial-)Raum in der Fachdebatte. Behnken, Imbke/Mikota, Jana (Hrsg.): Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa, S. 263–292.
- Schütterle, Juliane (2010): Kumpel, Kader und Genossen: Arbeiten und Leben im Uranbergbau der DDR. Die Wismut AG. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.
- Schütze, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Universität Bielefeld. Fakultät für Soziologie. Arbeitsbericht und Forschungsmaterialien Nr. 1. Bielefeld: Univ., Fakultät für Soziologie.
- Schütze, Fritz (1981): Prozessstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e. V., S. 67–156.
- Schütze, Fritz (1982): Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In: Lämmert, E. (Hrsg.): Erzählforschung. Stuttgart: Metzler, S. 568–590.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 3, S. 283–293.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S. 78–117.
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen. Teil I. Studienbrief der Fernuniversität Hagen: Hagen.
- Schütze, Fritz (1989): Kollektive Verlaufskurven oder kollektiver Wandlungsprozess. Dimensionen des Vergleichs von Kriegserfahrungen amerikanischer und deutscher Soldaten im Zweiten Weltkrieg. In: Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft: gemeinsamer

- Kongreß der Deutschen, der Österreichischen und der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie, Zürich 1988; Beiträge der Forschungskomitees, Sektionen und Ad-hoc-Gruppen. Zürich: Seismo Verl., S. 26–28.
- Searle, John (1969): *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sebald, Gerd/Weyand, Jan (2011): Zur Formierung sozialer Gedächtnisse. In: *Zeitschrift für Soziologie*, (3), S. 174–189.
- Seghers, Anna (1942): *Das siebte Kreuz*. Mexico: El Libro Libre.
- Seidler, Lutz (2014): *Kruso*. Berlin: Suhrkamp.
- Siebert, Horst (1970): „Gesamtdeutsche Erziehung“ in Schulbüchern der DDR und BRD. In: *APuZ* 11/1970. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/archiv/528448/gesamtdeutsche-erziehung-in-schulbuechern-der-ddr-und-brd/> [Abfrage: 20.02.2024].
- Siegel, Stefan T. (2023): *Bildungsmythen*. <https://www.socialnet.de/lexikon/Bildungsmythen> [Abfrage: 17.05.2024].
- Singeklub „manifest“ der PH „Karl Liebknecht“, Leitung: Thomas Wehling (1998): *Hab'n se nicht noch Altpapier*. In: *Fröhlich sein und singen. Die schönsten Pionierlieder*. Sony.
- Skyba, Peter (2022): *Freie Deutsche Jugend (FDJ) – SED-Jugendpolitik in der DDR*. In: Benecke, Jakob (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 205–226.
- Slocum-Bradley, Nikki (2008): *The positioning diamond: Conceptualizing identity constructions at the US-Mexico boarder*. In: Slocum-Bradley, Nikki: *Promoting Conflict of Peace through Identity*. Aldershot, UK: Ashgate, S. 103–138.
- Slocum-Bradley, Nikki (2009): *The positioning diamond. A trans-disciplinary framework of discourse analysis*. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 40 (1), S. 1–29.
- Slocum-Bradley, Nikki (2010): *Identity construction in Europe. A discursive approach*. *Identity*, 10 (1), S. 50–68.
- Spitzmüller, Jürgen (2023): *Metapragmatische Positionierungen. Reflexive Verortung zwischen Interaktion und Ideologie*. In: Dang-Anh, Mark (Hrsg.): *Politische Positionierungen. Sprachliche und soziale Praktiken*. Heidelberg: Winter, S. 39–66.
- Stary, Ute (2018): *Wochenkrippen und Kinderwochenheime in der DDR*. In: *Deutschlands Archiv*. <https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/262920/wochenkrippen-und-kinderwochenheime-in-der-ddr/> [Abfrage: 15.04.2024].
- Statistisches Amt der DDR (1990): *Statistisches Jahrbuch der Deutschen Demokratischen Republik 1990*. Berlin: Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik.
- Stegmann, Andreas (2021): *Die Kirche in der DDR. Von der sowjetischen Besatzung bis zur Friedlichen Revolution*. Berlin: Verlag C. H. Beck.
- Steiner, Kristina/Pillmer, David B./Thomsen, Dorthe Kirkegaard/Minigan, Andrew P. (2013): *The reminiscence bump in older adults' life story transitions*. In: *Memory* 2 (8), S. 1002–1009.
- Stephan, Anke (2004): *Erinnertes Leben: Autobiographien, Memoiren und Oral-History-Interviews als historische Quellen*. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/627/1/Stephan-Selbstzeugnisse.pdf> [Abfrage: 21.05.2024].
- Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (2021): *Unsere Geschichte. Diktatur und Demokratie nach 1945*. Köln: Wienand.
- Stiftung Sächsische Gedenkstätten zur Erinnerung an die Opfer politischer Gewaltherrschaft (o.J.): <https://www.stsg.de/cms/bautzen/startseite> [Abfrage: 21.05.2025].
- Stobbe, Mandy (2022): *Lebenszufriedenheit in der DDR*. <https://www.bpb.de/themen/deutscheinheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/504982/lebenszufriedenheit-in-der-ddr/> [Abfrage: 26.06.2024].
- Strübing, Jörg (2008): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tellkamp, Uwe (2008): *Der Turm. Geschichte aus einem versunkenen Land*. Berlin: Suhrkamp.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung* (5. Aufl.). Weinheim/München: Juventa.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2022): *Pädagogik und Erziehungswissenschaft in der DDR – Funktion, Struktur und Praxis ihrer Wissensformen*. In: Benecke, Jakob (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 42–68.

- Tenorth, Heinz-Elmar/Kudella, Sonja/Paetz, Andreas (1996): Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition. Weinheim: Juventa, S. 99–174.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Wiegmann, Ulrich (2022): Pädagogische Wissenschaft in der DDR. Ideologienproduktion. Systemreflexion und Erziehungsforschung. Studien zu einem vernachlässigten Thema der Disziplingeschichte deutscher Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Thole, Werner (2022/1993): Straße oder Jugendclub: Reaktivierung der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit in den neuen Bundesländern. <https://www.kubi-online.de/artikel/strasse-oder-jugendclub-reaktivierung-ausserschulischen-kinder-jugendarbeit-den-neuen> [Abfrage: 22.06.2025].
- Tietze, Wolfgang (2002): Institutionelle Betreuung von Kindern. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 497–518.
- Trampe, Andreas (1998): Kultur und Medien. In: Judt, Matthias (Hrsg.): DDR-Geschichte in Dokumenten. Beschlüsse, Berichte, interne Materialien und Alltagszeugnisse. Berlin: Links, S. 293–362.
- Tulving, Endel (1972): Episodic and semantic memory. In: Tulving, Endel/Donaldson, Wayne (Hrsg.): Organization of memory. Cambridge: Academic Press, S. 381–403.
- Tulving, Endel (2005): „Episodic memory and autoeogenesis: uniquely human?“ The missing link in the cognition: evolution of self-knowing consciousness. In: Metcalfe, Janet/Terrace Herbert S. (Hrsg.): The missing link in cognition: Origins of self-reflective consciousness. New York: Oxford University Press, S. 3–56.
- Ulbricht, Walter (1966): Probleme des Perspektivplanes bis 1970. Referat des Genossen Walter Ulbricht auf der 11. Tagung des Zentralkomitees, 4. Aufl. In: Dietz: Berlin, S. 3–12.
- Ullrich, Renate/Kaufmann, Eva/Schröter, Ursula (2015): Kinder-Bilder in der DDR. Nachträgliche Entdeckungen in ausgewählten bildungspolitischen Dokumenten, literarischen Werken und DEFA-Filmen für Erwachsene. Drei Studien. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- van Melis, Damian/Bispinck, Henrick (2006) (Hrsg.): „Republikflucht“. Flucht und Abwanderung aus der SBZ/DDR 1945 bis 1961. München: R. Oldenbourg.
- Vaterrodt-Plünnecke, Bianca (2001): Episodisches Gedächtnis. In: Pethes, Nicolas/Ruchartz, Jens (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 142–143.
- Vorein, Christian (2013): Von der Erziehung durch Literatur zur Erziehung zur Literatur. Literaturtheorie und -methodik der DDR in Beiträgen der Zeitschrift „Deutschunterricht“. In: Cölln, Jan (Hrsg.): Positionen der Germanistik in der DDR. Personen, Forschungsfelder, Organisationsformen. Berlin: de Gruyter, S. 294–311.
- Voss, Hanna (2018): Pro & Contra: Sollen alle Schüler KZs besuchen? <https://taz.de/Pro-Contra/!5476251/> [Abfrage: 10.06.2024].
- Wagner, Patrick (2016): Englischunterricht in der DDR im Spiegel der Lehrwerke. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Warchold, Katja (2016): Erschriebene Heimat. Erinnerungen an Kindheit und Jugend in der DDR in Autobiographien der Nachwendezeit. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Weber, Angelika (2001): Autobiographisches Gedächtnis. In: Pethes, Nicolas/Ruchartz, Jens (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon. Reinbek: rowohlt's enzyklopädie, S. 67–70).
- Welzer, Harald (2010): Erinnerung und Gedächtnis. Desiderate und Perspektiven. In: Gudehus, Christian/Eichenberg, Ariane/Welzer, Harald (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 1–10.
- Welzer, Harald (2011): Gedächtnis und Erinnerung. In: Jaeger, Friedrich/Liebsch, Burkhard (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band I: Grundlagen und Schlüsselbegriffe, Sonderausgabe. Wiesbaden: Springer, S. 155–174.
- Welzer, Harald (2017): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung, 4. Aufl., München: C. H. Beck.
- Welzer, Harald/Möller, Sabine/Tschuggnall, Karoline (2002): „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt am Main: Fischer.
- Wentker, Hermann (2013): Zwischen Aufarbeitung und Identitätsstiftung. Der öffentliche Umgang mit DDR-Vergangenheit und Wiedervereinigung in der Berliner Republik. In: Bienert,

- Michael C./Creuzberger, Stefan/Hübener, Kristina/Oppermann, Matthias (Hrsg.): Die Berliner Republik. Beiträge zur deutschen Zeitgeschichte seit 1990. Berlin: be.bra wissenschaft, S. 225–260.
- Wetherell, Margaret (1998): Positioning and interpretative repertoires. *Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. Discourse and Society*, 9, S. 387–412.
- Wetherell, Margaret (2003): Paranoia, ambivalence, and discursive practices: Concepts of position and positioning in psychoanalysis and discursive psychology. In: Harré, Rom/Moghdhaddam, Fathali (Hrsg.): *The Self and Others: Positioning Individuals in Personal, Political, and Cultural Contexts*. Westport: CT: Praeger, S. 99–120.
- Wetherell, Margaret (2011): A step too far: Discursive psychology, linguistic ethnography and questions of identity. *Journal of Sociolinguistics*, 11 (5), S: 661–681.
- White, Hayden (1986): Auch Klio dichtet oder die Fiktion des Faktischen. *Studien zur Tropologie des historischen Diskurses*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wickert, Christian (2013): Musik unter staatlicher Kontrolle – Musikzensur in der DDR. <https://criminologia.de/2013/07/musik-unter-staatlicher-kontrolle-musikzensur-in-der-ddr/> [Abfrage: 22.06.2025].
- Wichmann, Daniel (2004): Immer bereit! Von einem jungen Pionier, der auszog, das Glück zu suchen. München: Droemer.
- Wiegmann, Ulrich (2003): Machtprobe. Die Staatssicherheit und der Kampf um die Schule in M...z. Berlin: Metropol.
- Wiegmann, Ulrich (2007): Pädagogik und Staatssicherheit. Schule und Jugend in der Erziehungsideologie und -praxis des DDR-Geheimdienstes. Berlin: Metropol.
- Wilhelms-Breunig, Charlotte (2013): Erziehungskonzepte der Kindereinrichtungen der DDR. Eine vergleichende Analyse unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses von Selbstständigkeit und pädagogischer Anleitung. *Dissertationsschrift*. <http://oops.uni-oldenburg.de/1954/1/wilerz13.pdf> [Abfrage: 16.04.2024].
- Witzel, Andreas/Medjedovic, Irena/Kretzer, Susanne (2008): Sekundäranalyse qualitativer Daten: zum gegenwärtigen Stand einer neuen Forschungsstrategie. *Historical Social Research*, 33(3), S. 10-31.
- Wolf, Birgit (2020): Sprache in der DDR: Ein Wörterbuch. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Wolle, Stefan (2005): Aufbruch in der Stagnation. Die DDR in den Sechzigerjahren. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wolle, Stefan (2022): Interview: Wird die DDR eigentlich schlechtgeredet? Glückliche Kindheit oder Diktatur? Streit um die „richtige“ DDR-Erinnerung, mdr, 19. Mai 2022. <https://www.mdr.de/geschichte/ddr/alltag/streit-um-erinnerungen-kindheit-in-der-ddr-100.html> [Abfrage: 26.10.2023].
- Wortham, Stanton (2000): Interactional positioning and narrative self-construction. *Narrative Inquiry*, 10 (1), S. 157–198.
- Wortham, Stanton (2001): *Narrative in Action*. New York: Teachers College Press.
- Wuschke, Holger (2021): Entwicklung der Stundentafeln und Lehrpläne von 1945–1962 in der SBZ und früheren DDR. In: Fischer, Hans/Sauer, Tilman/Weiss, Ysette (Hrsg.): *Exkursionen in die Geschichte der Mathematik und ihres Unterrichts. Beiträge zur Jahrestagung Mains, 29. Mai – 2. Juni 2019*. Münster. WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien, S. 352–363.
- Zaddach, Wolfgang-Georg (2018): „Breaking the Law?“ – Heavy Metal in der DDR. In: Mey, Günter (Hrsg.): *Jugendkultur in Stendal: 1950–1990. Szenen aus der DDR – Porträts und Reflexionen*. Berlin: Hirnkost, S. 115–123.
- Zahlmann, Stefan (2024): Jugendliebe DDR? Geteilte Erinnerungen an einen untergegangenen Staat. In: Großmann, Marion/Hellmuth, Thomas/Tschigge, Martin/Walach, Thomas (Hrsg.): *Go Public! Zugänge zur Public History*. Wiesbaden: Springer VS, S. 273–284.
- Zahradnik, Franz (2020): Biografische Dynamiken moralischer Positionierungen im Prozess sozialer Reintegration. Eine Längsschnittanalyse im Kontext von Drogenkonsum, Kriminalität und Arbeit. In: *Journal für Psychologie*, 28 (2), S. 78–100.
- Zinnecker, Jürgen/Silbereisen, Rainer K. (1996): *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. Weinheim/München: Juventa.
- Zintler, Uta (2021): Politische Sozialisation im Kindergarten der DDR. Wie Kinder zur Heimatliebe erzogen werden sollten. Berlin/Bern/Bruxelles: Peter Lang.

- Zwahr, Hartmut (1994): Umbruch durch Ausbruch und Aufbruch: Die DDR auf dem Höhepunkt der Staatskrise 1989. Mit Exkursen zu Ausreise und Flucht sowie einer ostdeutschen Generationenübersicht. In: Kaeble, Hartmut/Kocka, Jürgen/Zwahr, Hartmut (Hrsg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 426–465.
- Zwiener, Karl (1991): Geschichte und Zukunft der Krippenerziehung in Ostdeutschland. In: Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Aufwachsen hüben und drüben. Opladen: Leske + Budrich, S. 107–126.