

Bildung und Erinnerung

*Bildungstheoretische Betrachtungen im Spannungsfeld zwischen
biographischer und kultureller Erinnerung am Beispiel von Angehörigen
der Opfer der SED-Diktatur*

Habilitationsschrift

zur Erlangung des akademischen Grades

Doctor philosophiae habitatus (Dr. phil. habil.)

genehmigt durch die Fakultät

für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften

der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

von Dr. Kerstin Dietzel
geboren am 26. März 1971 in Magdeburg

Gutachter:

Prof. Dr. Winfried Marotzki
Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger
Prof. Dr. Johannes Fromme

Magdeburg, 03. November 2010

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1. Aktuelle Wissenschaftsdiskussionen in der Allgemeinen Pädagogik	9
1.1 <i>Das Allgemeine in der Allgemeinen Pädagogik</i>	9
1.2 <i>Zum Verhältnis von Bildung und Biographie als Grundkategorien Allgemeiner Pädagogik</i>	13
1.2.1 Bildungsforschung und Allgemeine Pädagogik	13
1.2.2 Biographieforschung und Allgemeine Pädagogik	21
1.2.3 Das bildungstheoretische Biographiekonzept nach Winfried Marotzki	30
2. Bildung und Erinnerung? Eine pädagogisch-erinnerungstheoretische Verortung	38
2.1 <i>Bildung und Erinnerung im erziehungswissenschaftlichen Kontext</i>	38
2.2 <i>Erinnerung im kulturtheoretischen und historischen Kontext</i>	42
2.2.1 Erinnerungen im Widerstreit zwischen Gedächtnis und Geschichte	45
2.2.2 Modi der Erinnerung nach Aleida Assmann	48
2.2.3 Geschichtsbewusstsein und ethische Pflicht der Erinnerung	53
2.2.4 Autobiographisches und historisches Gedächtnis	59
2.3 <i>Zeit und Raum als Medium sozialer Beziehung und individueller Erfahrung</i>	61
2.3.1 Zeit im pädagogischen Diskurs	61
2.3.2 Raumerfahrung im pädagogischen Diskurs	68
2.3.3 Zeiten-Räume und ihre Bedeutung für die Subjektconstitution	74
2.4 <i>Das handelnde Subjekt als fähiger Mensch</i>	76
2.4.1 Das sprechende/sagende Subjekt	78
2.4.2 Das erinnernde und versprechende Subjekt	81
2.4.3 Bildsamkeit des Subjekts	83
3. Untersuchungsgegenstand: Angehörige von Opfern der SED-Diktatur	87
3.1 <i>Betrachtung der „Familien in der DDR“ in West und Ost</i>	89
3.1.1 Vor der politischen Wende 1989	89
3.1.2 Nach der politischen Wende 1989	91
3.2 <i>Historische Aufarbeitung in autobiographischen Betrachtungen</i>	92
3.3 <i>Erziehungswissenschaftlich-biographische Betrachtung</i>	98
3.4 <i>Historischer Vorgriff: Veränderungen in den Familien infolge des Haft-/ Mordereignisses anhand des empirischen Materials</i>	100

4. Zum Verhältnis von Bildung und Erinnerung aus empirischer Sicht	105
4.1 <i>Datenerhebung</i>	105
4.1.1 Beschreibung des Samples und der Vorgehensweise	105
4.1.2 Narrative Interviews mit Angehörigen von Opfern der SED-Diktatur	108
4.2 <i>Datenauswertung</i>	111
4.2.1 Festlegung der Dimensionen des Samples	112
4.2.2 Beschreibung der Fallprofile	114
4.2.3 Clustern der Fallprofile	116
4.3 <i>Muster und ihre innere Logik</i>	119
4.3.1 Erinnerung im öffentlichen Raum	119
a) Historischer Betrachter	119
b) Moralischer Zeuge	124
c) Zusammenfassung	133
4.3.2 Erinnerung im individuellen Raum	135
a) Individuelle Vergangenheitsorientierung	135
b) Individuelle Zukunftsorientierung	144
c) Zusammenfassung	153
5. Verhältnis von Bildung und Erinnerung	155
6. Stärkung des erinnerungstheoretischen Ansatzes in der Allgemeinen Pädagogik	166
7. Anhang: Einzelfalldarstellung Frau Sturm	169
7.1 <i>Darstellung der methodischen Vorgehensweise</i>	169
7.1.1 Kontextinformationen	169
7.1.2 Festlegung der Dimensionen	170
7.1.3 Darstellung der spezifischen Merkmale	173
7.1.4 Fallprofil der Zukunftsgerichteten Selbstverwirklichung	175
7.2 <i>Transkription</i>	<i>Fehler! Textmarke nicht definiert.</i>
8. Literaturverzeichnis	Fehler! Textmarke nicht definiert.

Einleitung

Bildung und Erinnerung sind uns gegenwärtig – in allen Lebens- und Wissenschaftsbereichen. Bildung und Erinnerung sind eingebettet in individuelle und gesellschaftliche Erfahrungsverarbeitungsprozesse, die sich traditionell in Beziehung zur Vergangenheit, zur Gegenwart und zur Zukunft widerspiegeln. Erinnerung ist für Bildung existenziell und gewinnt als Paradigma in der Bildung derzeit in der Pädagogik unter dem Aspekt der biographischen Arbeit einen beträchtlichen Einfluss. Das beweisen nicht zuletzt neuere wissenschaftlich transdisziplinäre Annäherungen, wie die in Augsburg im September 2005 stattgefundene Herbsttagung der Kommissionen Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Psychoanalytische Pädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Thema „Erinnerungsarbeit - Zum Verhältnis von Psychoanalyse und Biographieforschung“. In der dazu erschienenen Publikation „Erinnerung – Reflexion – Geschichte“ definieren die Herausgeber Erinnerung gehaltvoll als

„ein Thema, das in vielfältiger Weise Theorie und Praxis des derzeitigen pädagogischen Nachdenkens durchzieht. Sie ist konstitutiv für Lebensgeschichten, für Identitätsentwicklung und für Bildungsprozesse Einzelner. Sie formt vergangene, gegenwärtige und zukünftige Entwürfe von Gesellschaften, Kulturen und Nationen. Erinnerung repräsentiert jedoch weder ein objektives allgemeingültiges vollständiges und/oder statisches Wissen über die vergangenen Ereignisse der Weltzeit noch über *die* vergangene individuelle Lebensgeschichte. Sie ist leibgebunden subjektiv, gruppengebunden, bruchstückhaft und befindet sich in einem beweglichen Kontinuum zwischen Wahrnehmung und Interpretation, zwischen sinnlichem Eindruck und symbolischem Ausdruck, zwischen Tradition und Transformation. In unterschiedlichen Kulturen werden unterschiedliche psychische Strukturen ausgebildet, offensichtlich auch, weil Angehörige dieser Kulturen in ihrer Biographie je spezifische und somit unterschiedliche Erfahrungen sammeln.“ (Dörr/ von Felden/ Klein/ Macha/ Marotzki 2008, 8)

Erinnerung ist also ein aktuelles ‚Thema‘ in der Pädagogik und ist im Nachdenken um subjektivitätskonstituierende Bildungsprozesse sowie in gesellschaftlichen Entwürfen in Raum und Zeit eingebunden. In diesem Sinn wird Erinnerung auch als biographische Arbeit verstanden, die elementar mit Lebensgeschichten verwoben ist und sich auch in gesellschaftlichen Entwürfen widerspiegelt, z.B. durch die Repräsentation vergangenen Wissens an zukünftige Lebensformen. Damit verbunden sind Bildungsprozesse, die Ausdruck verschiedener Selbst- und Weltverhältnisse sind und die individuelle und kulturelle Orientierungen thematisieren, welche sich in bestimmten räumlichen und

zeitlichen Rahmungen befinden. Bildung nimmt dabei einen elementaren Stellenwert ein, da Bildung die Wahrnehmung und Interpretation gegenwärtig Erlebtem steuert und nachhaltig erlebbar gestaltet. Gerade vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen gewinnt die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Erinnerung eine vor allem gesellschaftliche, an Bildungsanforderungen orientierende, Dimension. Schließlich ist „biographisches Wissen (...) ein Kernbestand erziehungswissenschaftlichen Wissens“ (Kraul/Marotzki 2002, 11). Mollenhauer beschreibt das biographische Wissen - auch in Form der Begrenztheit des Erinnerungsvermögens - in seiner Bedeutung als die Ermöglichung eines ‚zuverlässigen Wissens‘, welches als Erinnerung an ein

„vertrackte(s) Gemenge aus Geschichte und Geschichten, aus Gemachtem und Ungewolltem, aus Ökonomie, Politik und gutem Willen, aus Zuwendung zum Kind und zugleich dessen Abwehr, aus guten Erfahrungen und schlimmen Entbehrenungen, aus Zustimmung und Entwertung, Liebe und Gleichgültigkeit, Verständnis und Unverstandensein“ (Mollenhauer 2003, 11),

Aufgaben der Pädagogik theoretisch fundieren und auch inhaltlich bestimmen kann. Anschließend daran erhebt Marotzki, ähnlich wie auch Schulze, das „Biographiekonzept als zentrales Konzept erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und pädagogischen Handelns“ (Kraul/Marotzki 2002, 11). Damit illustrieren Lebensgeschichten nicht nur erziehungswissenschaftliche Theorien, sondern sie begründen sie in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft über Erinnerung. Es gilt

„den biographischen Zusammenhang der Lebenserfahrung in seiner Genese zu verfolgen, typische Elemente, Anregungen, Konstellationen, Herausforderungen, Bruchstellen und Wendepunkte herauszuarbeiten, die vermittelnden Strukturen von Erlebnis und Erinnerung, Entwurf und Entscheidung, Anstoß und Bewältigung transparent zu machen und die Verbindungen zwischen dem individuellen und kollektiven Leben freizulegen.“ (Baacke/Schulze 1993, 9)

Denn letztlich erwächst erst aus der Sicht des Subjekts mit seinen individuellen Erfahrungen und Entwürfen in Rekonstruktion seines Lebens über Erinnerungsprozesse ein gesellschaftlicher Auftrag an Bildung und Erziehung mit klaren und konkreten Aufgabenstellungen sowie kulturell-inhaltlich zu vermittelnden Dispositionen (vgl. ebd.). Bildung in diesem Sinne meint nicht nur die Anhäufung von kulturell überlieferten Wissensbeständen einer Lebensform an die nächste, sondern konkret auch die subjektivitätskonstituierende Wirkung dieser Wissensbestände für die Ausprägung orientierender Handlungen von selbsttätigen Individuen in der gegenwärtigen Gesellschaft. So gesehen, erfährt die Fragestellung nach dem Verhältnis von Bildung

und Erinnerung in der Betrachtung vielschichtiger kultureller, biographischer, pädagogischer und historisch-gesellschaftlicher Aspekte eine unterschiedliche Akzentuierung und aktuelle Brisanz.

Diese wird in dieser Arbeit exemplarisch anhand des Untersuchungsgegenstands der Angehörigen der Opfer der SED-Diktatur untersucht, um das Verhältnis von Bildung und Erinnerung subjektivitätskonstituierend und gesellschaftlich sowie Theorien generierend - auch entsprechend der oben zitierten Definition über Erinnerung - zu hinterfragen, exemplarisch zu beschreiben und zu dokumentieren. Im Mittelpunkt meiner Betrachtung steht die Bedeutung der Erinnerung in der Konstitution von Bildung aus Sicht der erinnernden Subjekte, die in Verbindung zu ihrer sozialen und gesellschaftlichen Umwelt zeitgemäße und unterschiedliche zukunftsgerichtete Entwürfe ihres Selbst in der Welt projizieren und handlungsorientiert umsetzen. Interessant ist in diesem Zusammenhang das eigene historische Gewordensein vor und nach der politischen Wende von 1989. Somit werden historische Einbettungen konkreter Ereignisse lebensgeschichtlich hinterfragt und entsprechend eines zu rekonstruierenden Verhältnisses von Bildung und Erinnerung belegt. Eine besondere Rolle besteht innerhalb meines Untersuchungsgegenstands in der Akzentuierung auf Angehörige von Opfern der SED-Diktatur, was leidvolle Erfahrungen in der Vergangenheit impliziert und wo vermutet wird, dass die Subjekte gegenwärtig unterschiedliche Verarbeitungsmechanismen erinnerungstheoretisch generiert haben, die Bildungsprozesse befördern bzw. behindern können. Entsprechend dieses Anspruches ist eine wesentliche Fragestellung meiner Arbeit abzuleiten, die darauf zielt, diese Verarbeitungsmechanismen im Kontext einer zeitlich-räumlichen Verortung von Erinnerung in der vorliegenden Studie mit Hilfe einer empirischen Erhebung von autobiographisch-narrativen Interviews mit Angehörigen von Opfern aufzudecken und zu beschreiben, sowie deren Bedeutung für Bildungsprozesse offenzulegen.

Der Rückgriff auf die Fokussierung eines historischen Ereignisses scheint gerechtfertigt um dem Verhältnis von Bildung und Erinnerung nachzugehen, denn Mollenhauer weist in seinen „Vergessenen Zusammenhängen“ darauf hin, dass

„Reden über Erziehung geschichtlich (ist). Es wird in ihm immer etwas *über* Geschichte gesagt, und es wird auf geschichtliche *Weise* gesagt. Noch die gegen Vergangenheit gleichgültigste Behauptung hat Geschichte zum Thema, mindestens die Geschichte einer Generation, zukünftige Geschichte.“ (Mollenhauer 2003, 12, Hervorhebung im Text)

Geschichte wird durch Mollenhauer damit ebenfalls zu einem Thema in der Pädagogik ernannt und ist eng mit der Erinnerung an kulturelle Wissensbestände einer Lebensform und deren Vermittlung an zukünftige Lebensformen verbunden. In diesem Sinn soll die vorliegende Arbeit auch Erinnerungen konservieren und vermitteln, die das Leben und die Repressalien der politischen Opfer in der DDR beschreibt. Dies scheint daher eine interessante und aktuelle Brisanz zu besitzen, da nach dem Ende der DDR mit der politischen Wende von 1989, zwei Vergangenheiten in Deutschland existieren, die einander vereint, auf der einen Seite erlebte Geschichte und auf der anderen Seite erzählte Geschichte repräsentieren. Bezogen auf die Geschichte der DDR wird es letztlich nur ein kanonisiertes Bild der Geschichte geben, das als kultureller Wissensbestand an nachfolgende Generationen weitergegeben wird - als *eine* erzählte Geschichte über die DDR.

„Jede Gesellschaft wird durch bestimmte Erfahrungen geprägt und zusammengehalten. Dazu gehört ein Bild der Geschichte, das im Kern von einer breiten Mehrheit getragen wird. Gerade in Deutschland, das nach Jahrzehnten der Teilung seit nunmehr fast neunzehn Jahren wiedervereint ist, kommt der Erinnerung an Gemeinsamkeiten und Unterschiede in diesen Jahrzehnten und dem Willen, sich als zusammengehörig zu betrachten, eine besondere Bedeutung zu. Wer trotz der unterschiedlichen, in vielen Bereichen sogar gegensätzlichen Vergangenheit eine gemeinsame Zukunft gestalten will, muss sich dieser Herausforderung stellen.“ (Schroeder/Schroeder 2008, 587)

Letztlich sollen aufgrund der individuellen Verarbeitungsmechanismen der Zeitzeugen, in Verbindung zu ihren subjektiv gefestigten Bildungs- und Erinnerungspotentialen, Rückschlüsse auf eine mögliche Art der Vermittlung des Bildes der Geschichte der DDR eingegangen werden, die als Überlieferung an der kulturellen und individuellen Erinnerung arbeiten muss (vgl. Mollenhauer 2003, 10). Dazu einen Beitrag zu leisten, stellt sich diese Arbeit zur Aufgabe.

1. Aktuelle Wissenschaftsdiskussionen in der Allgemeinen Pädagogik

1.1 *Das Allgemeine in der Allgemeinen Pädagogik*

„Eine Allgemeine (Systematische) Pädagogik ist eine gedankliche Ordnung von Aussagen über Sachverhalte, Lebensvollzüge usw. sub specie educationis (unter dem Gesichtspunkt des Erzieherischen), d.h. aufgrund einer hermeneutisch-empirischen Erschließung und Interpretation von Sachverhalten und Handlungsweisen, Strukturen und Prozessen der Lebenswelt, denen intentional und funktional eine pädagogische Bedeutung beigelegt worden ist oder werden kann. Eine solche Allgemeine Pädagogik handelt von ihren Sachverhalten daher als Historische und Vergleichende, Theoretische und Systematische Pädagogik, weil sie auf diese Weise undogmatisch, begrifflich präzisiert und vor allem interdisziplinär und empirisch anschlussfähig verfährt, d.h. so erst konstituiert sich die Pädagogik als Wissenschaft.“ (Herrmann 2004, 436)

Die Debatte um den Stellenwert der Allgemeinen Pädagogik in der Wissenschaftsdiskussion ist vielfältig. Allgemeine Pädagogik wähnt sich in der Tradition um die Begrifflichkeit ihrer Wissenschaftsdisziplin, ihres Verhältnisses zu anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und in der Formulierung des Gegenstandsbereiches in einer ständig (aktualisierenden) Vergegenwärtigung. Wigger formuliert es als wissenschaftliche Aufgabe jeder Wissenschaft, sich über Aufgaben, Funktionen und Perspektiven des Faches zu verständigen (vgl. Wigger 2002, 6). Das betrifft nicht nur die Allgemeine Erziehungswissenschaft im Allgemeinen, sondern auch im Speziellen. So gibt es im Rahmen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in der Sektion Allgemeine Pädagogik vier Kommissionen mit getrennten Arbeitszusammenhängen¹. In der DGfE sind die Kommissionen ‚Bildungs- und Erziehungsphilosophie‘, ‚Pädagogische Anthropologie‘, ‚Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung‘ und ‚Wissenschaftsforschung‘ zusammengefasst (vgl. Wigger 2002, 5), die unterschiedliche Konzepte und Akzentuierungen von Allgemeiner Pädagogik aufweisen. Alle Kommissionen sehen derzeit einer Neuorientierung entgegen, die durch Fremdzuschreibungen innerhalb der

¹ Im Jahr 2001 fand an der Universität Dortmund die erste Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE statt. Dort referierten die vier Arbeitsgruppen über die Geschichte ihrer Forschungsdisziplin, über Themen, Methoden und ihrem Beitrag zu bzw. Selbstverständnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft (vgl. Wigger 2002, 5).

Erziehungswissenschaft und durch gesellschaftlich-bildungspolitische Entwicklungen an sie herangetragen wurden. Folgendes Mismatch in der Allgemeinen Pädagogik ist derzeit zu beobachten:

- a) *Bedeutung der Allgemeinen Pädagogik an den Universitäten.* Wigger sieht das öffentliche Ansehen der Allgemeinen Pädagogik gefährdet. Infolge des Bologna-Prozesses, sehen sich die Universitäten in die Lage versetzt, ihre Stellung in der Lehre vor allem in der Lehrerbildung durch eine weitere Beschneidung ihrer Ausbildungsanteile einzubüßen (Bachelor/ Master und Modularisierung).
- b) *Selbstverständnis der Allgemeinen Pädagogik in der Erziehungswissenschaft.* Zunehmend ist erkennbar, dass die Erziehungswissenschaft durch eine Vielzahl von Einzeldisziplinen ausgewiesen ist, deren Grenzen oft fließend, es der Allgemeinen Pädagogik erschweren, sich in Gegenstand und Aufgaben zu verorten und abzugrenzen. Wigger wirft der Allgemeinen Pädagogik vor, sich nicht konsequent darum zu bemühen, sondern diesen Aufhebungsprozess selbst zu fördern (Wigger 2002, 6) durch eine Pluralität erziehungswissenschaftlicher Konzepte, die die Zerstörung der Homogenität (Masschelein/Ricken 2002, 96) der Fachdisziplin zur Folge hat.

Die Differenzen um eine wissenschaftsverortende und angemessene Selbstdarstellung der Allgemeinen Pädagogik haben eine lange Tradition, wie zahlreiche Selbstverständigungsdebatten beweisen. Miller-Kipp urteilt, dass eine „Verunsicherung von Erziehungswissenschaft in ihrem Kernbestand“ (Miller-Kipp 2004, 376) von außen auf den Wissenschaftsbereich herangetragen wird. Ob als Allgemeine Pädagogik, Allgemeine Erziehungslehre, Allgemeine Erziehungswissenschaft oder Systematische Pädagogik (beide bei Flitner 1933 bzw. nach 1945) betitelt, fragt sie nach dem Allgemeinen in der Erziehungswissenschaft (Horn 2004, Mertens 2003, Uhl 2003). Seit dem 18. Jahrhundert wird im deutschen Sprachraum der Begriff der „Pädagogik“ bzw. „Erziehungswissenschaft“ als „eigenständiger Reflexionsbereich innerhalb der Wissenschaften vom Menschen und Gesellschaft“ betrachtet (Horn 2004, 388, Tenorth 2004, Böhm 2004). Horn legte 2004 eine umfassende Dokumentation über die Entwicklung und Publizierung einschlägiger Literatur vor. Demnach „wurden zwischen 1805 und 2001 60 einschlägige Bücher publiziert, die zum Teil auch noch mehrere

Auflagen erlebten.“ (Horn 2004, 388) Die Analyse ergab, dass die Bezeichnungen der Titel „Allgemeine Pädagogik“ und „Systematische Pädagogik“ dominierten (vgl. ebd.). An die Frage nach der Begrifflichkeit Allgemeiner Pädagogik schließt die Frage nach dem Verhältnis und Stellwert der pädagogischen Disziplin in Abgrenzung zu anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen an. Marotzki verweist darauf, dass es sich nicht um ein hierarchisches, sondern heterarchisches Verhältnis handelt (Marotzki 2002, 49), welches den Vorrang einer Teildisziplin gegenüber den anderen ausschließt. Er definiert

„Allgemeine Pädagogik als eine theoretisch elaborierte und philosophisch reflektierte, empirisch gehaltvolle erziehungswissenschaftliche Teildisziplin (...), die gegenüber anderen Teildisziplinen keinerlei Vorrechte beansprucht.“ (Marotzki 2002, 50).

Damit distanziert er sich von einer Verortung der Allgemeinen Pädagogik als eine Leitdisziplin (Lenzen 1998), die für andere pädagogische Teildisziplinen theoretische Vorgaben erarbeitet und ihnen auferlegt. Einheit scheint in der Allgemeinen Pädagogik darüber zu bestehen, dass Allgemeine Pädagogik eine grundlagentheoretisch orientierte Disziplin ist (Marotzki 2002, 51) und

„dass es eine Vielzahl von sachlichen Erfordernissen und politischen Herausforderungen, von Themen jenseits der Selbstreflexion und disziplinären Standortbestimmung, von zu bearbeitenden gegenstandstheoretischen Problemen sowie von produktiven Perspektiven für die Allgemeine Erziehungswissenschaft gibt.“ (Wigger 2002, 7)

Allgemeine Pädagogik ist eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, die Grundlagentheorie und Empirie miteinander verbindet. Tenorth forderte bereits 1984 eine Verbindung von Theorie und empirischer Forschung in der Allgemeinen Pädagogik. „Analytische Kapazität, theoretische Kategorien sowie differenzierte Forschungsstandards würden fehlen.“ (in Anlehnung an Tenorth, Marotzki 2002, 51) Benner meint, dass die Teildisziplinen in der Erziehungswissenschaft zu stark ausdifferenziert sind und fragt danach, ob es noch ein sie verbindendes Ganzes gibt. Marotzki und Schulze sehen diesen Anspruch in der empirischen Ausgestaltung über das Biographiekonzept begründet, die für die Allgemeine Pädagogik eine Erweiterung in der Methodologie und eine Erweiterung des theoretischen Bezugsrahmens in der Erschließung alter und neuer Grundbegriffe und Themen ermöglicht (Marotzki 2002, 53 sowie Schulze 2002a, 133). Marotzki stützt seine Aussage auch auf Studien zu

Themenfeldern und zur Themenrezeption nach Stroß/Thiel (1998). Schulze begründet seine Aussage in der Beschreibung des biographischen Prozesses

„als eine verbindende Leitlinie quer durch alle pädagogischen Institutionen und Arbeitsfelder, und er vermittelt das einzelne Individuum zugleich mit den Ansprüchen der Gesellschaft und den Ereignissen der Geschichte“ (Schulze 2002a, 133).

Im Folgenden möchte ich entsprechend des methodologischen Referenzrahmens der Arbeit auf das Verhältnis von Bildung und Biographie eingehen. Neben der Bildung kann auch die Biographie als Grundkategorie in der Allgemeinen Pädagogik² betrachtet werden (Marotzki 2002, 53). Das wird ferner darin deutlich, dass sich zwei Kommissionen der Sektion Allgemeine Pädagogik der DGfE nach diesen Grundkategorien benannt haben, nämlich in ‚Bildungs- und Erziehungsphilosophie‘ sowie in ‚Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung‘ (vgl. Wigger et. al. 2002).

² Weitere zentrale Themenfelder der Allgemeinen Pädagogik sind Fragen der Erziehung, Ökologie, Interkulturalität, Anthropologie, Ethik und Ästhetik (vgl. Marotzki 2002, 53). Stroß/Thiel (1998) legen in einer umfangreichen Untersuchung darüber hinaus dar, dass seit 1980/1990 eine Rephilosophisierung als „Renaissance einheimischer und philosophischer Begriffe bei gleichzeitiger Zunahme der Referenzdisziplinen sowie durch eine anhaltend hohe Resonanzfähigkeit für öffentliche und politische Themen“ (Stroß/Thiel 1998, 16) in der Allgemeinen Pädagogik zu verzeichnen sind.

1.2 Zum Verhältnis von Bildung und Biographie als Grundkategorien Allgemeiner Pädagogik

1.2.1 Bildungsforschung und Allgemeine Pädagogik

Die Einführung der Bildungsphilosophie in die Allgemeine Pädagogik hat eine relativ junge Tradition. Ruhloff konstatiert das Jahr 1980 als Beginn der Arbeitsgemeinschaft *Pädagogik und Philosophie* in der DGfE. Intention der Fachgruppe (Jörg Ruhloff, Dietrich Benner, Jürgen-Eckardt Pleines, Wolfgang Fischer, Jürgen Oelkers) war es, „die originäre Fachphilosophie mit ihren großen Traditionen, aber auch in ihren aktuellen Entwicklungen“ (Ruhloff 2002b, 84) im Rahmen der Allgemeinen Pädagogik zu etablieren. Ruhloff formuliert zwei wesentliche Forschungsdesiderata in der Allgemeinen Pädagogik, die bildungs- und erziehungsphilosophisch bearbeitet werden sollten:

- a) Das Thema des Lernens als pädagogisches Forschungsdesiderat, welches von anderen Wissenschaften (Psychologie, Biologie, Kognitionswissenschaft etc.) konzeptionell bearbeitet ist.
- b) Das Kontingenzproblem als pädagogisches Forschungsdesiderat, in dem „anonyme Vorgänge“ weder als Schicksal noch als vernunftgeleitet oder vernünftige Bewältigung menschlicher Veränderungsprozesse beschrieben und dargestellt werden, indem die Dichotomie zwischen Vernunft und Schicksal überwunden wird (vgl. Ruhloff 2002b, 88f.).

Meine Arbeit sehe ich darin verortet, einen Beitrag zu leisten, beide Forschungsdesiderate zu bedienen und durch Einzelfallanalysen vor dem Hintergrund biographischer und gesellschaftlicher Strukturveränderungen zu bearbeiten. Im Mittelpunkt meines Beitrages stehen biographische Lern- und Bildungsprozesse, denen Menschen aufgrund auferlegter staatlicher Gewalt in der DDR ad hoc ausgesetzt waren. In Einzelfallanalysen soll später auf die Frage nach Bildungsprozessen aber auch nach der Kontingenz dezidierter eingegangen werden.

Bildungsbegriff und Bildungsdiskurse in Geschichte und Gegenwart

Bildung umfasst einen Begriff, der „traditionell auf den Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft“ zielt (Marotzki 1989b, 147). Er weist auf zwei Fragehorizonte hin, in der Bildung reflektiert wird und die eine dialektische Einheit bilden. Zum einen beschäftigt sich der Bildungsbegriff mit konkreten gesellschaftlichen Bedingungen und Entwicklungen und zum anderen mit Prozessen der Subjektivitätskonstitution (ebd.). Dies liegt in der geisteswissenschaftlichen Tradition begründet, Bildung als Verhältnis zwischen Selbst und Welt zu beschreiben. Zunächst ist anzuführen, dass der Bildungsbegriff in der Wissenschaftsdiskussion unterschiedlich konnotiert ist. Einigkeit herrscht in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Begriff in der Übereinstimmung, dass Bildung „als zentrale Ordnungskategorie für die pädagogische Reflexion unverzichtbar ist“ (Koller 1999, 11). Daher ist er auch unverzichtbar in seiner Betrachtung als Grundkategorie Allgemeiner Pädagogik.

Die Anfänge eines überlieferten Bildungsdenkens gehen weit in die Geschichte zurück. Dabei sind drei wesentliche Bedeutungszusammenhänge zu nennen, die für die Herausbildung des pädagogischen Bildungsbegriffes und einer Theorie der Bildung wesentlich sind. Erste philosophische Einflüsse erhielt die Bildungstheorie von Anbeginn ihres Bestehens an. Es ist der Magister Meister Eckhardt (ca. 1260-1330), der als mittelalterlicher Philosoph und Theologe lehrend, sich, in Anlehnung an Platon Topos des künstlerischen Abbildens, dem Begriff der Bildung als bilidon, bilidari oder bilidunga und althochdeutsch Abbilden oder Gestalten näherte. Er verwendete Bildung im Rückgriff auf die Imago-Dei-Lehre, in dem er Bildung als innergöttliche Bewegung, als „die Hinwendung der Seele zu ihrem Schöpfer und das Wiedereinbilden Gottes in sich selbst in der Rückwendung von dem Vielfältigen mit Hilfe der Seele“ verstand (Menze 1970, 135). Seine Theorie der Bildung war eine zunächst spekulative und theologisch bestimmte, die noch bis Fichte im 19. Jahrhundert zur Anwendung kam. Meister Eckhart gilt als ‚der schöpferischste, begabteste und spekulativste Kopf der deutschen Mystik‘ (Josef Quint). Der Arzt und Philosoph Paracelsus (1433-1541) dagegen, bettete Bildung in eine naturphilosophische Betrachtung der Lebenslehre ein. Er verstand unter Bildung „die Ausprägung innerer Anlagen, die, von Gott dem Menschen zugeteilt, gepflegt und entwickelt werden müssen, damit der Mensch die ihm zukommende Stellung im Ordo Gottes einnehmen kann.“ (ebd.) Paracelsus war in seiner

Begründbarkeit des Bildungsbegriffes entsprechend des Selbst- und Weltbildes seiner Zeit, ebenso wie Meister Eckhart, nicht frei von theologischen Herleitungen. Seine Leistung besteht aber darin, Bildung als „ein Vorgang, in dem ein Inneres sich im Streit der Gegensätze nach außen ringt und sinnesfällige Gestalt erhält“ zu betrachten (ebd.). Die dritte ‚Ausarbeitung des Bildungsbegriffes‘ stammt vom Philosophen Jakob Böhme (1575-1624), der Bildung als eine „Weckung und Ausprägung jener inneren Bilder und Vorstellungen in einem anderen Menschen (definiert), die durch Geistiges erfasst worden ist.“ (ebd.) Böhmes Grundidee ist entsprechend seines theologischen Einflusses die der absoluten göttlichen Einheit aller Gegensätze. Böhme entwickelt auf dieser gedanklichen Grundlage seine spekulative Lehre über den inneren [Zusammenhang](#) von Gegensätzen. Seiner Auffassung nach besteht die Wirklichkeit aus Gegensätzen und ist doch das Eine, weil die Gegensätze sich bedingen und damit zusammengehören. Böhme entwickelte mehrere tragfähige Annahmen zur Begrifflichkeit, die spätere Darstellungen verschiedener Bildungstheoretiker beeinflussten. Diese sind heute aus der Entwicklung und Diskussion des Bildungsbegriffs nicht mehr wegzudenken. Erinnerung sei an Böhmes Annahme, dass Bildung vom Willen her bestimmt wird und dass Bildung im Zusammenhang mit Sprache gedacht werden muss. Diese beiden Annahmen werden auch in der Bearbeitung meiner Thematik, die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Erinnerung, keine untergeordnete Rolle spielen können.

Der vorklassische Bildungsbegriff wurde im Wesentlichen durch die Philosophen Descartes und Leibniz geprägt. Erstmals erhält der Bildungsbegriff eine pädagogische Konnotation in der Pädagogik der Aufklärung. Bildung wird hier nicht mehr als göttliche Bestimmung angesehen, sondern als Lehre der Erziehung des Menschen zur Glückseligkeit betrachtet. Der Mensch wurde als unvollkommenes Wesen angesehen, dass zielgerichtet in ein vorherrschendes gesellschaftliches Ganzes eingefügt werden müsse. Bildung hatte den pädagogischen Anspruch, den Menschen zu befähigen aus seiner Schwäche und Verführbarkeit heraus, ihn auf das ihm Eigene zu lenken, auf seine Vernunft. „Bildung bezeichnet die Spannung zwischen dem natürlichen Ansatzpunkt der Erziehung, ihrem Endpunkt und den zu ergreifenden Maßnahmen im Hinblick auf individuelle Vervollkommenheit und gesellschaftliche Brauchbarkeit.“ (Menze 1970, 137) Daran knüpft die Kritik der Vertreter des klassischen deutschen Bildungsbegriffes an, der stark unter dem Einfluss Rousseaus steht und zu den Anfängen einer Theorie der

Bildung führt. In seinem Werk „Emile“ (welches als erste nennenswerte erziehungswissenschaftliche Autobiographie anzusehen ist) stellt er pädagogische Regeln und Anweisungen zusammen, die einen autobiographischen Charakter aufweisen und aus heutiger Sicht zu den Anfängen der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Biographie gehören. Im Bildungsbegriff der Klassik ist weiterhin eine ausgedehnte Gesellschaftskritik erkennbar, die ihn vom begrifflichen Denken der Aufklärung unterscheidet. Beklagt werden unmenschliche gesellschaftliche Verhältnisse, die teilweise in utopischen Vorstellungen über Politik und Staat abgehandelt werden und in der Neubestimmung des freien Menschen münden. Wesentlich ist, dass die Bildung der Individualität nicht losgelöst von der real existierenden Zeit betrachtet werden darf, sondern mehr als eine kritische Distanz zur Zeit gedacht werden muss. „Deshalb ist die Distanz zur eigenen Zeit, das Nicht-Eingepasstsein in die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse, ein konstitutives Element der Bildung.“ (Menze 1970, 138) Im deutschsprachigen Raum sind es vor allem Herder und Hegel, die wesentlich zur Begründung einer Theorie der Bildung beitragen. Bildung wird nicht mehr vorwiegend als Erziehungsmittel betrachtet, sondern erhält eine subjektive Komponente. Besonders Herder ist der erste Bildungsphilosoph, der Bildung als Selbstbildung begreift. Trotz seiner Hinwendung auf die Bedeutung der Geschichte und Sprache für die Bildung, bleiben seine umfassenden pädagogischen Reflexionen vor dem Anspruch der Begründbarkeit einer Theorie der Bildung zurück. Mit Wilhelm von Humboldt erfuhr die Bildungstheorie mit der Ausarbeitung des Programms „Theorie der Bildung“ erstmals die Erhebung zu einer grob umrissenen Wissenschaftsdisziplin. Bildung wird bei ihm als Wissenschaft verstanden, „die das Gesamt der Einsichten in die Menschwerdung des Menschen und die Möglichkeiten der Lenkung und Hilfeleistung bei diesem Prozess zusammenfasst“ (Menze 1970, 139). Humboldts Anspruch ist es, eine umfassende Theorie der Bildung zu vollenden. In seinem Programm zu einer Theorie der Bildung werden folgende Aussagen berücksichtigt:

- Bildung ist eine Prinzipienwissenschaft, die die Möglichkeiten und Gültigkeit einer Theorie der Bildung darlegt, sowie die Möglichkeit ihrer Grundsätze und diese Grundsätze selbst,

- Theorien über wesentliche Bereiche des In-der-Welt-Seins unter Berücksichtigung für die Menschwerdung und des Menschseins und
- die empirische Bestandsaufnahme, die erziehungswissenschaftliche Methoden und Daten ermittelt und Bildungsprozesse evaluiert (vgl. Menze 1970, 140).

Mit der „Phänomenologie des Geistes“, erreicht die Darstellung einer Theorie der Bildung durch Hegel ihren Höhepunkt. Hegel, der sich auch an den vorzeitlichen Ausarbeitungen und pädagogischen Wurzeln orientierte, entwarf eine Bildungstheorie, die er als Geistesphilosophie des subjektiven Geistes, des objektiven Geistes und des absoluten Geistes begründete. Den Prozess der Selbstverwirklichung des Geistes beschreibt er als Bildung in der Begründung des absoluten Geistes.

„Was in Beziehung auf das einzelne Individuum als seine Bildung erscheint, ist das wesentliche Moment der Substanz selbst, nämlich das unmittelbare Übergehen ihrer gedachten Allgemeinheit in die Wirklichkeit ... Was hier als die Gewalt des Individuums erscheint unter welche die Substanz komme und hiermit aufgehoben werde, ist dasselbe, was die Verwirklichung der letztern ist. Denn die Macht des Individuums besteht darin, dass es sich ihr gemäß macht, d.h., dass es sich seines Selbst entäußert, also sich als die gegenständlich seiende Substanz setzt. Seine Bildung und seine eigene Wirklichkeit ist daher die Verwirklichung der Substanz selbst.“ (Hegel 1807/1952, 352f.)

Bildung ist demnach eine Selbstbewegung des Geistes und in seiner Entäußerung gleichzeitig ein konstitutives Element seiner selbst. Hegel definiert Bildung als Entäußerung des allgemeinen Geistes in Bedingtheit von historischen Begebenheiten, in denen Bildungsstufen des Geistes bereits geebnet sind. Damit verbunden ist auch das Hineinwachsen des Geistes in vorhandene Traditionen, die zu einer Historisierung der Bildung führt, die in ihrer geschichtlichen Konstitution bereits Vergangenes darstellt. Hegels Ausführungen beeinflusste die Entwicklung des bildungstheoretischen Denkens des 19. und 20. Jahrhunderts bis in die heutige Zeit. Es wird in der bildungstheoretischen Debatte oft die viel diskutierte Frage gestellt, inwieweit man Phänomene der Postmoderne mit Hegels Überlegungen in Verbindung bringen darf. Wie Marotzki in seinem Aufsatz über „Strukturen moderner Bildungsprozesse“ konstatierte „von Hegel sprechen zu wollen, setzt sich dem Verdacht aus, hier solle Altes, längst Überholtes in den Diskurs eingeführt werden“ (Marotzki 1989b, 150). Dennoch ist darauf zu verweisen, dass Hegel Generationen von Bildungstheoretikern beeinflusste. Im 19. Jahrhundert erfährt der Bildungsbegriff in seiner Verwissenschaftlichung durch Herbart und Schleiermacher eine Abspaltung der

Pädagogik von der Metaphysik. Das Thema Schule tritt in bildungstheoretischen Betrachtungen zunehmend in den Vordergrund. Damit erfährt der Bildungsbegriff in seiner Reduzierung auf eine pädagogisch-institutionelle Einwirkung eine zunehmende Entwertung. Bildung ist Wissensvermittlung, die an bestehende gesellschaftliche Verhältnisse angepasst ist. Literatur und Kunst werden als ästhetische Bildung vordergründig betrachtet, wirtschaftliche und gesellschaftliche Prozesse verdrängt. Diese „Flucht vor den Anforderungen der Zeit“ bezeichnet Menze als ‚ideologisches Bildungsverständnis‘,

„weil das Bürgertum sich so weit von der drängenden Wirklichkeit der Zeit entfernt hat, dass es sie nicht mehr zu erfassen vermag und durch die willkürliche Konstruktion abgelebter illusionärer Leitbilder sein Versagen in der Praxis zu verdecken sucht.“ (Menze 1970, 150)

Neuere Ansätze sind Ende des 19. Jahrhunderts vor allem bei Dilthey zu verzeichnen, der Bildung im Zusammenhang mit Lebensphilosophie betrachtet. Die Betonung liegt hierbei in der Kombination des Bildungsbegriffes mit Seelischem und Geschichtlichem. „Alle letzten Fragen nach dem Wert der Geschichte haben schließlich ihre Lösung darin, dass der Mensch in ihr sich selbst erkennt.“ (Dilthey Gesammelte Werke VIII, 250) Für Dilthey verwirklicht sich Bildung als „subjektive Anverwandlung der geschichtlichen Welt in einem Akt produktiven Verstehens“ (Menze 1970, 151). Damit ist Dilthey der Vordenker mehrerer bildungstheoretischer Strömungen, von denen u.a. Nohl und Litt zu Beginn des 20. Jahrhundert im Rahmen seines lebensphilosophischen Ansatzes im großen Maße beeinflusst worden sind.

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde Bildung in Anlehnung an Nietzsche und Dilthey, wie kurz erwähnt, wieder neu aufgelebt. Im Bildungsdenken des Neidealismus begründen Spranger und Lienhard in der Hinwendung zu den klassischen Studien, auch der Antike, als Orientierung für eine neu zu konstituierende Gegenwart. Sprangers Bildungsbegriff ist durch eine Hinwendung zur ästhetischen Formung des inneren Menschen bestimmt. Nohl greift Diltheys lebensphilosophischen Ansatz auf und konkretisiert diesen im Hinblick auf spezifische sozialpädagogische Situationen. In seiner 1933 verfassten „Theorie der Bildung“ definiert er Bildung als

„die subjektive Seinsweise der Kultur, die innere Form und geistige Haltung der Seele, die alles, was von draußen an sie herankommt, mit eigenen Kräften zu einheitlichem Leben in sich aufzunehmen und jede Äußerung und Handlung aus diesem einheitlichen Leben zu gestalten vermag.“ (Nohl 1957, 140f.)

Nohl übte einen großen Einfluss auf Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aus, wie auf Flitner und Weniger sowie deren Schüler. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde über einen angemessenen Bildungsbegriff in Abkehr von der humanistischen Tradition verstärkt debattiert. Vor allem Litt, in Anlehnung an Hegel, erkennt in der Bildung, gestützt auf anthropologische Reflexionen, eine Fähigkeit des Menschen, als „das in Gegensätzen verfangene und durch Gegensätze bestimmte Wesen“ (Menze 1970, 155). Die Begegnung mit dem fremden Ich, also die Auseinandersetzung mit dem Anderen als charakteristisches Element in der bildungstheoretischen Diskussion, nimmt bei Litt ihren Anfang. Auch in meinem Zusammenhang wirft Litt interessante Anknüpfungspunkte auf, die Bildung als Prozess bestimmen, „in dem der Mensch zur Tradition Stellung nimmt, sie kritisch sichtet und sich aneignet, zugleich aber auch in der Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst sich als Mensch der Gegenwart bewährt“ (Menze 1970, 155). Menschenbildung wird als Ordnung des Selbst und der Welt betrachtet, die räumlich wie auch zeitlich in einem konstitutiven Welt-Mensch-Verhältnis widerspiegelt wird.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts kam es zu einem Wandel des Bildungsbegriffes, der seit den 60er Jahren den Diskurs prägt und die „realistische Wende“ (Roth 1962) im Bildungsdenken begründete. Wesentlich für diese realistische Wende ist die Abkehr vom humanistischen Bildungsideal zugunsten einer empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft. Es wurden Methoden entwickelt, die bisher eher spekulative Anteile in der Pädagogik darstellten und auf das Verstehen bezogen waren, welches praktisch und erfahrungswissenschaftlich orientiert war. Schweitzer (1988) konstatiert eine Aufweichung des Bildungsbegriffes dahingehend, dass sozialwissenschaftliche Begriffe, wie Identität, Lernen, Erziehung, Unterricht, Sozialisation und Kompetenz, mit diesem Synonym betrachtet wurden, in der Hoffnung, den wachsenden Anforderungen der modernen Industriegesellschaft zu entsprechen, was nicht gelang. Vor allem die Begriffe Identität und Erziehung (als Identitätsbildung verstanden) erwachsen zu neuen Leitbegriffen der empirisch orientierten Erziehungswissenschaft. Zwischen Erziehung und Bildung entstanden neue grundlagentheoretische Synergien, die sich darin auswiesen, Erziehung und Bildung als

Synonyme bzw. Erziehung als Weg zum Ziel zu betrachten. Erziehung wurde zum neuen Oberbegriff im pädagogischen Denken, in dem die Bildung integriert war. Im Kontext der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft (Blankertz, Mollenhauer, Klafki) wurde den Empirikern vorgeworfen, selbstreferenzielle Methoden zu entwerfen, die zu einer positivistischen Verdinglichung des Menschen beitragen würde. Emanzipation im Sinne der kritischen Erziehungswissenschaft hieß, diese als Pendant zum pädagogischen Bildungsbegriff zu denken. Ziel pädagogischen Handelns wurde als Emanzipation des Menschen betrachtet. Kritikwürdig war, was Emanzipation verhinderte. Mitte der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts entstand eine weitere Strömung in der Pädagogik, die auf der Grundlage von Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft, die zu verschiedenen Lebensformen und Lebensführungen führte, die Reformulierung des Bildungsbegriffes (vgl. Hansmann/Marotzki 1989) begünstigte. Es zeichnete sich ein Individualisierungsschub in der Bildungsdebatte ab, der in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und der damit verbundenen Entstrukturierung von Lebensläufen und individuellen Erfahrungs- bzw. Handlungsräumen etc. verbunden war. Bildung in der postmodernen Diskussion beschäftigt sich mit Erfahrungen von Menschen in der modernen Gesellschaft (als Informationsgesellschaft, Wissensgesellschaft und Konsumgesellschaft), die aufgrund wachsender Pluralisierung einhergehenden aufweichenden tradierten Strukturen Erfahrungen verinnerlichen, die gegenwärtig in sich ständig verändernden Zeit- und Raumerfahrungen beschleunigt an Wert verlieren. Bildung wird demnach in der Postmoderne als konstitutiver Begriff für Offenheit, Ungewissheit und Unbestimmtheit betrachtet. Das dichotome Verhältnis von Wert und Unwert sowie von Erfahrungen in der Bildungsdebatte wird nach Lyotard als Positives beschrieben, welches als innovative Umwertung der Erfahrungsarmut in die Möglichkeit der neuen Erfahrungsoffenheit umfunktioniert wurde. In neueren Darstellungen zum Bildungsbegriff ist diese Anschauung Lyotards aufgegriffen worden. „Die einzige universelle Grundlage, auf die Bildung gestellt werden könne, bestehe in der Einsicht, dass, da sie selbst geschichtlich sei, ihr immer auch Willkürliches anhafte.“ (Hörster 1995, 49) Anhand dieser Darstellung wird auch auf die Notwendigkeit hingewiesen, ein Instrumentarium an Methoden zu entwickeln, die darauf zielen, Kategorien der Erfahrungsverarbeitung zu entwickeln, die nicht die Bestimmtheit,

sondern die Unbestimmtheit von Bildung betonen. Zur zentralen Fragestellung in der empirischen Erziehungswissenschaft, wie sie in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung praktiziert wird, ist

„wie die alltägliche Gewohnheit und die Neukonstitution der Erfahrung gleichzeitig als Gegensätze in Bildung höchst profan zusammenfallen und wie die Leute mit einer solchen Nötigung der Bildung gemeinsam, beratend und nachdenkend umgehen.“ (Hörster 1995, 50)

Anhand meiner Thematik wird dieser Aspekt auch unter Berücksichtigung von individuellen- bzw. Familienerfahrungen als kollektive Erfahrungen dargestellt. Ich gehe nun dazu über, mich dem zweiten methodologischen Schwerpunkt meiner Arbeit zuzuwenden, der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung.

1.2.2 Biographieforschung und Allgemeine Pädagogik

Ausgehend von Jürgen Henningsens „Autobiographie und Erziehungswissenschaft“ (1981), gerieten zunehmend Themen des subjektiven Erlebens in die Blickrichtung Allgemeiner Pädagogik. Henningsen unterscheidet drei Aufgabenbereiche, die Autobiographien in ihrer Bedeutung „als erziehungswissenschaftliche Quellen, als gestaltetes Bildungsschicksal und als Organ oder Medium pädagogischer Intentionen“ (vgl. Schulze 1993, 14) in das Zentrum erziehungswissenschaftlicher Forschung rückten. Damit etablierten sich verschiedene Forschergenerationen, die sich, in unterschiedlichen lokalen Wissenschaftskulturen verortend, sowie in Gegenstandsfelder bzw. Methodenbezügen differenzieren lassen, mit dem Thema der Biographieforschung auseinandersetzten (vgl. Cloer 2002, 123f.). Als die beiden Protagonisten der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung gelten Schulze und Baacke (1993). Sie formulierten in ihren Ausführungen „Aus Geschichten lernen“ den Anspruch an die junge Wissenschaftsdisziplin, individuelle Lerngeschichten zu untersuchen, die erzählend oder erdichtet verpackt, Rückschlüsse auf vergangene „Erziehung (...) als originäres Lernen (...) durch die Lerngeschichte der heranwachsenden Menschen“ (Baacke/Schulze 1993, 9) zulassen. Eine besondere Bedeutung misst Schulze den Lebenserinnerungen bei.

„Lebenserinnerungen enthalten Informationen, die unser Wissen über vergangene Zeiten und ihre Einrichtungen ergänzen, differenzieren oder gelegentlich auch erst herstellen, besonders in Bereichen, die auf andere Weise nicht dokumentiert sind. Daneben aber spielen noch andere Motive eine Rolle, sich auf eine biographische Orientierung einzulassen: die Überwindung der zeitlichen Distanz, die Vergegenwärtigung des Vergangenen, die Aufarbeitung kollektiver Erfahrungen, die Wahrnehmung der geschichtlichen Bewegungen und des sozialen Wandels ‚von unten‘, die Rekonstruktion von Sonderbewegungen im historischen Raum, die Untersuchung realer Emanzipationsprozesse, der Nachvollzug einer Genese.“ (Schulze 1993, 16)

Ich lehne mich hier Schulzes Ausführungen ausdrücklich an und werde seinen Anspruch an Lebenserinnerungen später anhand erzählter Lebensgeschichten erinnerungstheoretisch aufarbeiten. Während Schulze/Baacke vorwiegend einer pädagogisch-lerntheoretischen Strömung in der Biographieforschung angehören, sind weitere Vertreter und Strömungen zu verorten, wie Werner Loch (der sich phänomenologisch-erziehungstheoretisch dem Thema näherte), Klaus Mollenhauer (als Vertreter einer auf pädagogischen Denken und Handeln begründeter Biographieforschung), Ulrich Herrmann (der sich der Biographieforschung aus einem sozialgeschichtlichen Erkenntnisinteresse über Erziehung näherte) (vgl. Cloer 2002, 123f.). Zur ‚neuen Generation‘ in der Biographieforschung gelten u.a. Marotzki, Krüger, Friebertshäuser und Prengel, die umfangreiche Schriften zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung vorweisen können. Besonders ist auf das „Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ von Krüger/ Marotzki zu verweisen, welches 2006 zum 2. Mal nach 1999 überarbeitet und aktualisiert aufgelegt wurde (Krüger/Marotzki 2006). Das ungebrochene Interesse an dieser umfassenden Dokumentation erlaubt den Schluss, dass es sich hierbei um eine grundlegende Schrift in Forschungsbreite und Forschungsintensität, in der umfangreichen Darstellung von Forschungsfeldern und Forschungsmethoden um das Thema der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung herum handelt.

Ich möchte nun kurz auf die Neuorientierung der Allgemeinen Pädagogik hin zur Biographieforschung verweisen, die in meinem Kontext die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung betont.

Die „Renaissance“³ der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung in der Allgemeinen Pädagogik

Seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts befand sich die Fokussierung des Konzepts „Biographie“ nicht nur in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption und Begriffsbestimmung in Abgrenzung von der Lebenslaufforschung im Aufwind. Auch benachbarte Disziplinen wie u.a. die Geschichtswissenschaft (Niethammer 1980), die Soziologie (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973) und Psychologie (Laucken 1974, Groeben/Scheele 1977) erkannten die Hinwendung zu einer interpretierenden Lebensgeschichtsforschung und arbeiteten sie entsprechend ihres Wissenschaftsbereiches auf. Ausgehend von einer zunehmenden Alltagsorientierung in den verschiedenen Wissenschaftsbereichen etablierte sich die Lebensgeschichtsforschung zu einer methodologischen Neuorientierung in den Sozialwissenschaften und zu einer *Renaissance in der Erziehungswissenschaft* (Marotzki 1991, Baacke/Schulze 1993). Vor allem der Soziologie verdankt die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung wichtige Impulse, die in der Hinwendung zu einer Aktionsforschung oder Handlungsforschung⁴ (vgl. Wieser 1996, 579) begründet liegen. Appelsmeyer verweist auf einen Bruch in der Ausrichtung der handlungsorientierten erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung seit dem Beginn der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts. Sie konstatiert einen Übergang von einer „empirischen Sozialforschung als gesellschaftsverändernde Praxis“ zu einer „Verknüpfung von wissenschaftlicher Erkenntnis und kritischem Praxishandeln“ (Appelsmeyer 1998, 99). Demnach wird die Wirklichkeitskonzeption nicht als gesellschaftlich objektive, sondern als individuelle Bedeutungszuschreibung der handelnden Subjekte begriffen, die sich in ihrem Handeln und Erleben im Austausch mit ihrer Alltagswelt befinden.

³ Bereits in der ausgehenden Neuzeit hielt die Autobiographie Einzug in die Allgemeine Pädagogik. Dieses war geknüpft an gesellschaftliche Transformationsprozesse, die zu einem Nachdenken über Erziehung in einem öffentlichen Schulwesen führte. Somit entstanden Biographien, die auch speziell die Erziehungsvorstellungen der Zeit repräsentierten (z.B. Rousseaus Emile). Lange Zeit war dieses Verhältnis unterbrochen (vgl. Schulze 2002a, 130). Erst mit der Schrift Jürgen Henningsen (1981) beginnt die ‚Renaissance‘ eines gemeinsamen Weges, die aus einer geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik, durch die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung exploriert, eine empirische Sozialwissenschaft entstehen ließ (vgl. Schulze 2002a, 132).

⁴ Weitere Bezeichnungen wären „eingreifende Praxisforschung“, „Action Research“, „aktivierende Sozialforschung“, „handlungsorientierte Forschung“ und „betroffenen-orientierte Forschung“ (vgl. ebd.)

Generell kann festgestellt werden, dass Biographieforschung eine Grenzen überschreitende Forschungsdisziplin darstellt (Krüger/Marotzki 1995, Appelsmeyer 1998), wie einerseits die theoretischen und methodologischen Herangehensweisen der erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Biographieforschung beiderseitig beweisen. Andererseits sind jüngere Annäherungsversuche der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und psychoanalytischen Biographik (Herbsttagung der Kommissionen in Augsburg 2005) einschlägig ausgewiesen.

Die Biographieforschung hat sich seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts zu einer Grundkategorie der Allgemeinen Pädagogik entwickelt, die als Methode und Gegenstandsbereich fungiert. Meilensteine der Hinwendung zum Thema der Biographie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung sind die Gründung der Arbeitsgruppe ‚Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung‘ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Jahr 1994 und die Veröffentlichung des Handbuches „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ (Krüger/ Marotzki 1995) sowie der „Magdeburger Bibliographie zur Biographieforschung“ (1994), mit denen die wissenschaftliche Begründung einer neuen Kategorie in der Allgemeinen Pädagogik gelegt worden sind.

Forschungsfelder der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung nach Krüger

Krüger (1999, 2006) bilanziert drei wesentliche Forschungsfelder der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung im Rahmen der Allgemeinen Pädagogik: die historische Erziehungs- und Sozialisationsforschung, Arbeiten der Kindheits-, Jugend-, Schul- und Hochschulsozialisationsforschung und biographische Studien in unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen. Seit dem Paradigmenwechsel innerhalb der Erziehungswissenschaft zur empirischen Forschung hin sind vor allem historische Arbeiten erschienen, die vergangene Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen rekonstruieren. Schulze definiert zwei Anwendungsfelder der pädagogischen Biographieforschung, die innerhalb dieses Schwerpunktes zutreffen. Zum einen verortet er die spezifische pädagogische Biographieforschung als wissenschaftliche Disziplin, die darauf abzielt, Quellen zur Erforschung der Geschichte der Erziehung und Sozialisation zu erschließen. Zum anderen definiert er den Anspruch,

durch die Beschäftigung mit Biographien zu einer pädagogischen Kinder- und Menschenkunde zu gelangen (vgl. Schulze 1991). Herrmann knüpft an Schulzes Vorstellungen an, in dem er Biographien eine „spezifische Funktion im Bereich einer pädagogisch-bildungssoziologischen Jugendforschung sowie einer Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsforschung im Kontext einer Lebenslauf- und Generationsforschung (mit der Intention einer Rekonstruktion von Gruppen- und Generations-Identitäten)“ (Cloer zit. Herrmann 1999, 168) zuschreibt.

Die verstärkte Beschäftigung mit der biographischen Forschungsmethode seit den letzten Jahrzehnten, zog eine Ausdifferenzierung unterschiedlicher Ansätze auf fachbezogene Gegenstands- und Anwendungsfelder nach sich. So wurden Konzepte entwickelt, die die biographische Methode auch in der historischen Pädagogik etablierten. Wurden die Gegenstandsbereiche der historisch-biographischen Sozialisations- und Bildungsforschung erweitert, entwickelte sich auch eine vielseitigere Verwendung des Quellenmaterials – d.h. weg von der inhaltlich-faktischen Auswertung von Autobiographien - hin zur Etablierung gezielter Methoden wie dem narrativen Interview oder der grounded theory.

Natürlich sind die Entwicklung der Biographieforschung sowie deren Forschungsfelder und Gegenstandsbereiche nicht statisch. So gesehen, erweist sich eine ständige Weiterentwicklung von methodologischen und anwendungsorientierten Perspektiven innerhalb der Biographieforschung als geboten.

Im Hinblick auf das hier bearbeitete Projekt werden verschiedene empirische und institutionelle Forschungsaufgaben innerhalb der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung erfüllt, so

„die Initiierung und Intensivierung von biographischen Projekten, deren Themen sich aus den vielfältigen Folgewirkungen des deutsch-deutschen Vereinigungsprozesses ergeben. Zu denken ist hierbei zum einen an Arbeiten (...) zur Alltagsgeschichte von Kindheit, Jugend, Familie oder Schule in spezifischen ostdeutschen Regionen seit der Nachkriegszeit, zum anderen an Projekte zu aktuellen Fragestellungen, z.B. der unterschiedlichen biographischen Verarbeitung der Wende in mehreren Generationen“ (vgl. Krüger 1999, 27).

In diesem Kontext lässt sich auch die vorliegende Arbeit einbinden. Geht sie doch u.a. auch den Fragestellungen nach, welche politisch-moralischen Dimensionen der Identitätsbildung die Angehörigen der potentiellen Opfer der SED-Staatmacht innerhalb ihrer individuellen Lebensgeschichte durchlebt haben, um eine entsprechende

Handlungskompetenz zu erwerben, die das Verhältnis von Bildungsprozessen und Erinnerungen beschreiben bzw. ausschließen. Dabei ist zu beachten, dass die Rekonstruktion entlang der individuellen Erfahrungen der Zeitzeugen während der SED-Diktatur und Wendezeit bzw. an die damit resultierenden aktuellen Lebensbedingungen und –erfahrungen verläuft.

Gegenstandsbereiche der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung nach Schulze

Im Rahmen des Gegenstandsbereiches der Biographie lassen sich mehrere theoretische Konzepte und Problemstellungen verorten. Schulze (2002) geht in seinen erziehungswissenschaftlichen Ausarbeitungen von fünf Horizonten⁵ aus, auf die Erziehung in ihrer Wirksamkeit angewiesen ist und zu deren Erschließung die Biographieforschung beitragen kann. Er sieht diese Horizonte als eine Herausforderung zur Theoriebildung.

Der *erste Horizont* ist im individuellen Subjekt verankert, auf das Erziehung in der Objektbestimmung und in der Zielbeschreibung ausgerichtet ist. Bereits die neuzeitliche Pädagogik erkannte das Subjekt in seiner Bildsamkeit, Individualität und Vernunftbegabung. Es wird dem Subjekt zuerkannt, sich bilden zu wollen nach den erzieherischen Vorgaben, die durch professionell initiierte und bewusst geplante Lernprozesse im Austausch interagierender, handelnder Subjekte sich vollzieht. Mit der Entwicklung der Pädagogik hin zu einer sozialwissenschaftlichen Disziplin (Schulze), entstand eine Diskussion um das individuelle Subjekt und deren Konstitution sowie deren gesellschaftliche Bedingtheit (Meyer-Drawe 1990). Schulze fordert eine Weiterentwicklung des Subjekt-Begriffes in der Pädagogik und sieht dies sogar als „vorrangige Aufgabe“ der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung an (Schulze 2002 b, 30).

In der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung ist das individuelle Subjekt Träger und Produzent seiner Biographie. Das gelebte Leben, in Lebenserfahrungen und

⁵ Schulze führt in seinem Aufsatz „Biographieforschung und Allgemeine Pädagogik“ (in Kraul/Marotzki 2002) nur vier Horizonte auf. In seinem Beitrag „Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ (in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2002) dagegen formuliert er fünf Horizonte, indem er dem lernenden Subjekt einen eigenen Horizont zuschreibt im Rahmen des lebensgeschichtlichen Lernens.

Lebensgeschichten plastisch artikuliert, wird bilanziert und erhält einen Platz in der gesamten Biographie, denen Bedeutungen zugeschrieben werden. Demnach ist das individuelle Subjekt nicht nur der Produzent der Biographie, sondern auch der Erzähler, der, der das „gelebte Leben erinnernd betrachtet ... als reflektierendes Ich“ (Schulze 2002 b, 31). Das schließt ein, dass über Handlungen, Orte, Personen biographisch Bezug genommen wird und Forscher oft Äußerungen der Subjekte in Frage stellen. Wichtig ist die Betrachtung des Erzählers als Experte seiner Biographie. In seinen Erinnerungen sucht die biographische Forschung nach dem im Einzelfall spezifischen, besonderen Mustern und generativen Potentialen. Somit fungiert das biographische Subjekt allen als das Allgemeine, welches es forschersich autonom in seiner Eigenartigkeit zu betrachten gilt. Die dritte Funktion des individuellen Subjektes, die Schulze beschreibt, ist die als lernendes Subjekt zu fungieren. Schulze meint hier vor allem das lebensgeschichtliche Lernen, welches sich in Lebenserfahrungen als Selbsterfahrungen (in Selbst- und Fremdbestimmung) exploriert.

Demnach beschreibt Schulze den *zweiten Horizont* als das lebensgeschichtliche Lernen (Schulze 2002 a, 139). Er unterscheidet schulisches Lernen von lebensgeschichtlichem Lernen. Beide bedingen sich. Für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung sind jedoch Merkmale und Bedingungen lebensgeschichtlichen Lernens, die in biographischen Äußerungen hervortreten, interessanter. Zum einen, weil sie uns Auskunft über das Lernen aus Erfahrungen bieten und zum anderen, weil Lernsituationen auch von Einstellungen, Einsichten und Gefühlen und Wissenszuwachsen geprägt sind. Marotzki formuliert die These, dass das in Biographien dargestellte Wissen für die Allgemeine Pädagogik als eigener Wissenstyp fungiert, „der in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung erzeugt wird“ (Marotzki 2002, 51). Schulze verweist auf das Forschungsdesiderat, dass die Frage noch nicht geklärt wäre, was denn emotionale Bildung sei (Schulze 2002 a, 140). Meine Arbeit könnte dazu einen kleinen Beitrag leisten, doch steht diese Frage nicht im Mittelpunkt meiner Betrachtungen.

Den *dritten Horizont* beschreibt Schulze als den biographischen Prozess, in dem er auf das lebenslange Lernen eingeht. Alles Lernen wird im Zusammenhang mit der gesamten Lebensgeschichte betrachtet, in dem das biographische Subjekt über bestimmte Lebens- und Lernsituationen berichtet. Wichtig hierbei ist Betrachtung der Lebenssituationen als

in einem Prozess und Prozessverlauf eingebettet, der auf die Erforschung des biographischen Gesamtprozesses zielt. Lebensereignisse (Filipp 1981, Hoerning 1987), Entwicklungsaufgaben und Wachstumskrisen (Erikson 1971, Loch 1979) sowie Prozessstrukturen des Lebenslaufes (Schütze 1999, Marotzki 1990) werden dezidiert betrachtet. Im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung möchte ich näher auf die Prozessstrukturen des Lebenslaufes eingehen, da hier unterschiedliche Forschungsinteressen in der Pädagogik und in der Soziologie vorliegen. Schütze (1984) geht davon aus, dass der Erzähler seiner Biographie unterschiedliche Haltungen zu gelebten Begebenheiten oder Situationen einnimmt. Er formuliert vier verschiedene, jeweils vorherrschende Haltungen des biographischen Subjektes zu seiner Lebensgeschichte, die er als biographisches Handlungsschema, als institutionelles Ablaufmuster, als Verlaufskurve oder als Wandlungsprozess bezeichnet (Schütze 1981, 1984). Während Schütze sich im Rahmen soziologischer Studien vorwiegend mit der Prozessstruktur der Verlaufskurven als das von außen Übermächtige, das Subjekt beeinflussende und erleidende, beschäftigt, gilt Marotzki's Aufmerksamkeit aus erziehungswissenschaftlicher Sicht der Prozessstruktur des Wandlungsprozesses. Sein Forschungsinteresse gilt biographischen Wandlungsprozessen, die als Bildungsprozesse höherstufigen Lernens bezeichnet werden und auf die ich später ausführlicher eingehen werde, da sie für diese Arbeit essentiell sind.

Den *vierten Horizont* bezeichnet Schulze als die konkrete Lebenswelt und den sozialen Raum, in dem sich biographische Prozesse entfalten (Schulze 2002 a, 141). Hier betont Schulze, dass das lernende Subjekt nicht nur auf sich selbst, sondern auch auf sein soziales Umfeld angewiesen ist. Klika z.B. schließt sich dem sozialökologischen Modell Bronfenbrenners an, um das soziale und gesellschaftliche Umfeld in seiner Bedeutung für die Kindheitsforschung zu lokalisieren (Klika 1997). Schulze sieht den Begriff der Sozialisation in diesem Horizont etabliert (Schulze 2002 a, 141). In den Erzählungen der biographischen Subjekte wird viel über die Familien, Ausbildungswege, Freunde und Bekannte gesagt. Damit erheben sie sich selbst in den Stand des partizipierenden Subjektes, welches gesellschaftlich entwicklungsfähig ist durch die soziale Interaktion mit seiner ihn umgebenden Umwelt. Dabei erkennt es, wer oder was es ist bzw. wer oder was es nicht ist. Letztlich wird in der Forschung oft derart verfahren, dass wir bestimmte Zielgruppen nach Alter, Geschlecht, Nationalität oder

Berufsgruppe entsprechend unseres Erkenntnisinteresses vorformulieren und danach erst bestimmte Gesprächspartner ausfindig gemacht werden. Im Mittelpunkt meiner eigenen Arbeiten standen immer Fragestellungen danach, wie biographische Subjekte unterschiedliche historische Gegebenheiten wahrnahmen, welche Einflüsse z.B. der Zweite Weltkrieg auf die Lebenswelt der Informanten hatte, welche Lebensereignisse prägnant waren und wie diese das zukünftige Leben der Menschen im Rahmen institutionellen und biographischen Lernens beeinflussten (Dietzel 1997, 2003, Dietzel/Cervik 2007). Demnach kann die Biographie als „eine Bewegung im sozialen Raum“ (Schulze zit. Bourdieu 2002 b, 41) angesehen werden. Im biographischen Material wird das gesellschaftlich Allgemeine erkennbar, das subjektive Erkenntnis und gesellschaftliche Begebenheiten miteinander vereint.

Im *fünften Horizont* geht Schulze dezidierter auf den historischen Wandel der Gesellschaft ein. Jede Biographie spiegelt einen bestimmten Geist einer Epoche in Raum und Zeit wider. Institutionelle Erziehung ist in Programmen und Leitlinien an bewahrenden Konzepten in der Gesellschaft zu deren Fortbestand ausgerichtet. Dabei kommen für eine befragte Zeit immanente Lebensbedingungen, Geisteshaltungen und Erziehungsvorstellungen zur Sprache. Im historischen Kontext werden Familienverhältnisse sowie Bildungsziele dargestellt und zu konkreten historischen Ereignissen in Beziehung gesetzt. Schüler, die z.B. die Magdeburger Domschule im Jahr der nationalsozialistischen ‚Machtergreifung‘ 1933 besuchten, erinnerten sich alle an die Feierlichkeiten in der Stadt, die politische ‚Umorientierung‘ einiger Lehrer und Schüler, das plötzliche Verschwinden weniger Lehrer und Schüler in der Folgezeit und der sich in Lehrplänen und -inhalten vollziehende Wandel von einer humanistischen zu einer staatsgetreuen nationalsozialistischen Erziehungspraxis (Dietzel 1997). In allen Erzählungen wird die historische Dimension der Gegenwart deutlich (Schulze 2002 b, 42), die über das Erinnern an die Vergangenheit aktiviert wird. Schulze formuliert drei Aspekte, die im Rahmen des historischen Wandels biographiewissenschaftlich interessant sind (ebd.). Zum einen benennt er das „Eindringen oder Hereinbrechen der Geschichte in die individuelle Biographie“ (ebd.). Mehrere Studien widmen sich vor allem der biographischen Aufarbeitung des Zweiten Weltkrieges (Rosenthal, 1990; Welzer/Moller/Tschuggnall 1997) oder des Erziehungsalltags in der DDR (Krüger/Marotzki 1994). Dabei wird der Fokus darauf gelegt,

„wie sie (biographische Subjekte, K.D.) sie (historische Ereignisse und Prozesse, K.D.) erlebten und wie sie sie später deuteten, wie durch sie ihr weiteres Leben bestimmt wurde und was sie der jüngeren Generation davon mitteilen“ (Schulze 2002 b, 42).

Zum anderen weist Schulze die Bewegung der individuellen Biographie nicht nur im sozialen, sondern auch im historischen Raum aus. In diesem Sinn bedeutet die gesellschaftliche Einbindung in Raum und Zeit auch immer eine Behinderung dessen, was möglich wäre. Zum Dritten zielt die Erforschung historischen Wandels auch auf die biographische Ausdifferenzierung im Prozess der Medialisierung, Modernisierung sowie Multikulturalismus und Globalisierung der Lebenswelten.

1.2.3 Das bildungstheoretische Biographiekonzept nach Winfried Marotzki

Den bildungstheoretischen Ansatz zeichnet aus, dass er an autobiographischer Reflexion und Konstruktion von Lebenserfahrungen an individuellen und kollektiven Bezügen ansetzt. Die Biographie wird definiert als „Bildungsschicksal, als Lerngeschichte, als Prozess, Produkt und Potential in einem“ (Schulze 1993, 33). Für Schulze sind Lebensgeschichten gleich Lerngeschichten, die als ‚Ich-Erfahrung‘ (Maurer), ‚lebensgeschichtliche Erfahrung‘ (Schulze), ‚biographische Selbstreflexion‘ (Gudjons) oder ‚Ich-Konstruktion‘ (Baacke) bezeichnet werden können. Dabei konzentriert man sich auf das Subjektive in der Biographie „auf das sein Leben lebende, reflektierende und darstellende Subjekt und damit auf die Konstituierung von Subjektivität generell“ (Schulze 1993, 33). Merckens resümiert, dass die Bildungsforschung derzeit eine hohe Konjunktur besitzt (Merckens 2006, 23). Schulze bemängelte bereits 2002 einen Verfall des Bildungsbegriffes, der im biographiewissenschaftlichen Kontext als ‚Container-Wort‘ einem ‚inflationären Gebrauchswert‘ entgegensteuert (Schulze 2002 a, 141). Vor allem Tenorth (1997) und Lenzen (1997) fragen danach, was im Kontext der Analyse biographischer Prozesse als Bildung angesehen wird. Meiner Meinung nach wird oft nicht klar abgegrenzt, was man unter Bildung im Kontext der Biographie versteht. Die Begriffe verschwimmen und oft wird erst beim weiteren Lesen verständlich, ob es sich um Bildung infolge institutioneller oder biographischer Lernprozesse handelt. Wie Schulze bin auch ich der Meinung, präzisere Begriffe zu verwenden und in aller

Annäherung zueinander auch voneinander abzugrenzen. Eine Möglichkeit, Bildung im biographischen Kontext explizit zu beschreiben und begriffskohärent zu verwenden, sehe ich in der Hinwendung zum bildungstheoretischen Ansatz.

Kennzeichnend für den bildungstheoretischen Ansatz ist die Verbindung von Biographie und Bildung, die auf Jürgen Henningsen (1981) zurückgeht. „Unter dem Zwang der Kategorie Bildung leben wir alle autobiographisch.“ (Henningsen 1981, 13) Seitdem hat sich vor allem Winfried Marotzki um die Etablierung und Weiterentwicklung dieses Ansatzes in der scientific community verdient gemacht. In seiner Schrift „Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie“ (1990) beschreibt Marotzki die Verankerung von Individualität und Biographie und legitimierte damit die bildungstheoretisch fundierte Biographieforschung. Im Mittelpunkt seiner Betrachtung steht die Begründung der Kategorie Biographie in der Allgemeinen Pädagogik in ihrer Verknüpfung zur Bildungstheorie als Wandlungsprozess höherstufigen Lernens.

Marotzki's biographietheoretischer Entwurf nimmt seinen Ausgangspunkt an gesellschaftlich determinierten Umstrukturierungen, die mit der Auflösung tradierter Sozialmilieus einhergehen (z.B. Marotzki/Kraul 2002). In seinen Schriften werden neue Lern- und Bildungsprozesse beschrieben, die sich u.a. entlang technologischer Neuerungen und der gesellschaftlichen Auseinandersetzung der Individuen mit diesen orientieren.

„Es entspricht einer langen Tradition, Bildungsprozesse als Selbst- und Weltverhältnisse zu konzeptionalisieren. Es geht darum, dass der einzelne sein Verhältnis zu sich und zu seiner natürlichen und sozial-geschichtlichen Umwelt über die Ausbildung von Einstellungen und Relevanzsetzungen austariert. In dem Maße, in dem Umwelten relativ stabil sind, ist dieser Prozess auf wenige Aktivitäten der Anpassung reduzierbar. Das bedeutet: wenn die physischen und sozialen Umwelten über Jahrzehnte stabil sind, gibt es in der Regel kaum eine Notwendigkeit, die erworbenen Haltungen zu verändern. In dem Maße aber, in den beispielsweise soziale und gesellschaftliche Umwelten sich verändern, ist auch eine Rekalibrierung der Selbst- und Weltreferenzen gefordert. Ist es so, dass gesellschaftliche Veränderungen gleichsam auf Dauer gestellt werden, wie es im Kontext der Moderne diskutiert wird, wird auch Bildung zu einer permanenten Anforderung.“ (Kraul/Marotzki 2002, 7)

Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung des bildungstheoretischen Biographiekonzeptes und dem Individuum ist die Beantwortung der Frage nach der Möglichkeit der Flexibilisierung von Lern- und Bildungsprozessen in einer an pluralen Orientierungen wachsenden komplexen Gesellschaft. Marotzki greift hier philosophische Kernfragen

des Bildungsbegriffes auf. Zunächst trennt er begrifflich Lernprozesse (in Anlehnung an Bateson) von Bildungsprozessen (Marotzki 1990a). Zudem definiert er Bildungsprozesse als grundlegende Veränderungen der Selbst- und Weltverhältnisse, die ein differenziertes, gesteigertes und reflektiertes Selbstverhältnis (Marotzki 1990a) voraussetzen. „Bildungsprozesse als spezifische Verarbeitungsformen gesellschaftlich auferlegter Problembestände sind Prozesse, deren Matrix durch den Zukunftshorizont sowohl des Subjektes als auch der Gesellschaft gebildet werden.“ (ebd., 138) Demnach werden Aspekte der interpretativen Forschungspraxis mit bildungstheoretischen Konzeptionen in der Biographieforschung verbunden.

Wie bereits angedeutet, steht im Mittelpunkt der theoretischen Auseinandersetzung von Bildung und Biographie das biographische Subjekt als ein lernendes Subjekt. Lernprozesse werden im Zusammenhang formellen und informellen Lernens betrachtet (Mittelstrass), welches lebensgeschichtliches Lernen als Lebenserfahrung betont, in der Auseinandersetzung des lernenden Subjektes mit der es umgebenden Welt. In diesem Zusammenhang wird das biographische Subjekt als Produzent seiner Biographie angesehen, da alle Rekonstruktion auf Erinnerung und Selbsterfahrung beruht, die kommuniziert wird. Die Lebensgeschichte wird erzählt, aufgearbeitet, gegliedert, beurteilt, gedeutet, gerechtfertigt und bewältigt.

Im Mittelpunkt des bildungstheoretischen Ansatzes nach Marotzki steht die Biographie in ihrer Betrachtung der Wandlungsprozesse. Marotzki versteht Wandlungsprozesse als Bildungsprozesse höherstufigen Lernens (Marotzki 1990a). Ich werde mich in meinen weiteren Ausführungen an dem Konzept von Winfried Marotzki orientieren, indem ich in meiner Studie Bildungsprozesse ggf. auch höherstufigen Lernens später erinnerungstheoretisch hinterfragen möchte.

Wandlungsprozesse als Bildungsprozesse höherstufigen Lernens

Der Begriff der Wandlung fußt auf eine wissenssoziologische Tradition in der Pädagogik, die durch Berger/Luckmann bzw. auf Schütze zurückgeht. Alle Autoren gehen davon aus, dass es z.B. zur Bewältigung von Krisen verschiedene Möglichkeiten und Grade von Veränderung, also Wandlungen, gibt. Diese Veränderungen sind begründet in Teilumwandlungen subjektiver Wirklichkeitsoptionen bis zur Verwandlung in der Veränderung der eigenen Plausibilitätsstruktur, die eine

Biographisierung in Form der Negation der Vergangenheit in neue Selbst- und Weltauslegungen ermöglicht. Als Extremfall der Veränderungen subjektiver Wirklichkeiten formuliert Marotzki in Anlehnung an Berger/Luckmann (1969) die *Verwandlung*, welche als ein Tausch einer Welt gegen eine andere bezeichnet wird. Neu zu setzende Wirklichkeitsakzente werden radikal umformatiert, wobei eine Resozialisierung erfolgt, die einer Primärsozialisation ähnelt. Die Verwandlung geht nach Berger/Luckmann mit einer Veränderung der Plausibilitätsstruktur einher. Die Verwandlung unterliegt definierten Voraussetzungen, wie die Entstehung einer neuen Plausibilitätsstruktur als neuen interaktiven Raum, neue signifikante Andere, die in die neue Wirklichkeit einführen sowie eine hohe Identifizierung mit den neuen Anderen. Diese Umorientierung ist als Bruch des Selbst mit der vergangenen Plausibilitätsstruktur gekennzeichnet und wird nach Berger/ Luckmann als *Negation der Konversion* bezeichnet, indem die Vergangenheit aufgearbeitet und auch sprachlich reinterpretiert wird, was dem biographischen Subjekt eine hohe Anstrengung in der Biographisierung abverlangt.

Schütze definiert den Begriff der Wandlung als vierte Prozessstruktur des Lebenslaufs. Damit schafft er einen Argumentations- und Analyserahmen, der später von Marotzki bildungstheoretisch ausformuliert wird. Schütze sieht in den Steggreiferzählungen Potenziale, dass biographische Wandlungsprozesse durch die Informanten in Form lebensgeschichtlicher Darstellungen von inneren und äußeren Veränderungen sprachlich transportiert werden. Schütze selbst unterscheidet zwischen nicht- dramatischen und dramatischen Wandel. Während für ihn *nicht-dramatischer Wandel* Teilumwandlungen partieller Orientierungs- und Deutungsmuster darstellen, formuliert er *dramatischen Wandel* als „rapide Demontage der bisher dominanten lebensgeschichtlichen Ordnungsstruktur“ (Schütze 1981, 106f.). Damit einher geht eine Restrukturierung des biographischen Entwurfs, der plötzlich erfolgt, und dem Subjekt neue Möglichkeiten eröffnet, sein Leben neu zu formieren in seiner Sicht auf die eigene Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Demnach kann der dramatische Wandel Schützes ähnlich der Verwandlung nach Berger/Luckmann interpretiert werden.

Marotzki entwickelt in seiner Schrift „Entwurf einer strukturalen Bildungsphilosophie“ die Konzepte Bergers/Luckmanns auf und verortet seine Ausarbeitungen zur Wandlung im Rahmen der vierten Prozessstruktur des Lebenslaufs

nach Schütze. Marotzki stellt die Frage, „welche Unterschiede zwischen Veränderungsprozessen und Wandlungsprozessen angenommen werden können“ (Marotzki 1990a, 128). Dabei geht er von drei entscheidenden handlungsschematischen Ordnungs- und Orientierungsrahmen aus, die Wandlungsprozesse höherstufigen Lernens bedingen.

„Bei einem Wandlungsprozess selbst handelt es sich um eine gerichtete Änderungen (a) der Deutungsstrukturen der Selbstausslegung, (b) der Deutungsstrukturen zur Auslegung gesellschaftlicher Wirklichkeit und (c) der biographischen Entwürfe. Alle drei Perspektiven bilden eine dialektische Einheit.“ (ebd., 129)

Für Marotzki ist der „Wandlungsprozess – im Sinne eines Bildungsprozesses – (...) eine Veränderung von Welt- und Selbstreferenz im Sinne eines qualitativen Sprunges“ (ebd., 131). Er meint damit, dass subjektive Rahmen der eigenen Interpunktionsweise der Selbst- und Weltwahrnehmung nur durch qualitative Sprünge überwunden werden können, in dessen Ergebnis sich eine „Umstrukturierung der temporalen Matrix des biographischen Entwurfes“ (ebd., 130) vollzieht. Diese kann zu einem Zuwachs an kreativen Potentialen führen, die sich im Sinne Schützes entweder zu einen langfristigen handlungsschematischen Orientierungsrahmen entwickeln und/ oder zum Verfall bisher bestehender Orientierungsrahmen führen können, die in Verlaufskurvenpotentiale umgewandelt werden. Wichtig ist hierbei, dass bei beiden Möglichkeiten dem Subjekt emergente Zuwächse zukommen. Marotzki betont, dass Wandlungsprozesse immer an neu konstituierte Zeithorizonte gebunden sind, in denen sich Gegensätze und Widersprüche erkennen lassen inform biographischer Umorientierung. Diese zeitliche Diskontinuität wird sprachlich artikuliert in einer abrupt distanzierten Sicht auf die gelebte Vergangenheit.

Marotzki beschreibt Bildungsprozesse, in der Ausarbeitung seines bildungstheoretischen Kerns, als Modalisierungen der Selbst- und Weltreferenz. Dabei nimmt er in Anlehnung an Lyotard Bezug auf die tentative Wirklichkeitsauslegung, also die Generierung subjektiven Wissens als experimentelle Arbeit. Gerade in der subjektiven Erkundung als Suche nach neuen Erfahrungen in der das Subjekt umgebenden sozialen Welt stecken nach Marotzki für Wandlungsprozesse wichtige Negationspotentiale verborgen. Tentativität und Unbestimmtheit vollziehen sich gerade in Prozessen der Modalisierung (Kokemohr). Die subjektiven Ressourcen sind demnach

ausschlaggebend dafür, „ob ein Subjekt sich seine Welterfahrung eher im Rahmen einer Handlungs- oder einer Leidensgeschichte auslegt.“ (Marotzki 1990a, 147f.). Davon ausgehend beschreibt Marotzki Modalisierungsprozesse als Individualisierungsprozesse, da sich das Subjekt durch die Lockerung sozial auferlegter und bewährter Konventionen von diesen distanziert bzw. diese negieren kann. Es kommt zu neuen Möglichkeiten der Erfahrungsverarbeitung, auf der Grundlage eines suchenden Selbst.

„Bildung im hier entwickelten Sinne kommt es genau darauf an, die Möglichkeit genauso wichtig zu nehmen wie die Faktizität, d.h. die Faktizität im Prozess der Reflexion hinsichtlich von Bestimmtheit und Unbestimmtheit, von Eindeutigkeit und Vieldeutigkeit zu bearbeiten. M.a.W.: Der Aufbau von Kategorien der Erfahrungsverarbeitung erfordert einen versuchend-erprobenden Umgang mit möglichen Kategorien. Zentral für den hier entwickelten Bildungsbegriff ist somit die Kategorie der Differenzenerfahrung.“ (ebd., 156)

Wandlungsprozesse höherstufigen Lernens werden nach Marotzki als Änderung des Modalitätsschemas gedacht, indem das biographische Subjekt durch tentative Wirklichkeitsauslegung zu einer neuen Orientierungs- und Ordnungsstruktur im Rahmen seiner Selbst und Weltsicht gelangt. Dabei spielt der Aspekt der Bildung eine wesentliche Rolle. Bildung ist an Emergenz und Kontingenzsteigerung gebunden. Damit sind Bildungsprozesse Lernprozesse besonderer Qualität und unterliegen nach Marotzki bestimmten Bedingungen:

- Lernprozesse werden zu Bildungsprozessen in der reflexiven Auseinandersetzung des lernenden Subjektes mit den eigenen Lernvoraussetzungen.
- Bildungsprozesse führen zu Modalisierungen der Selbst- und Weltreferenz, d.h. es folgt eine Transformation von komplexen Kontexturen und Strukturprinzipien durch qualitative Sprünge und dem Entstehen eines Neuen (vgl. Marotzki 1990a, 224ff.).

Reflexion von Lern- und Bildungsprozessen

Bildung ist nach Marotzki gekoppelt an das Reflexivwerden von Lernprozessen.

„Es handelt sich um Phasen menschlicher Entwicklung, in denen sich das Selbst- und Weltverhältnis des einzelnen grundlegend ändert, in denen eine Selbstthematisierung zum Zwecke der Sinnherstellung über eine Art (neuer) Zusammenhangsbildung stattfindet.“ (Marotzki 1990b, 134 f.)

Dabei macht er darauf aufmerksam, dass Unterschiede zwischen Lernprozessen und Bildungsprozessen bestehen. Lernprozesse versteht er als „Erwerb von Wissensbeständen, von praktischen Kompetenzen und der Aufbau innerer Haltungen und Einstellungen in Prozessen sozialisatorischer Interaktion“ (ebd.) und führt in Anlehnung an Bateson verschiedene Stufen von Lernprozessen aus. Bildung dagegen ist das Reflexivwerden dieser Prozesse (vgl. ebd.). Marotzki zeichnet zwei Reflexivitätsfiguren nach, die in Anlehnung an Schütze,

- a) zum einen ein progressives Steuerungspotential enthalten, also als aktiv und zukunftsorientiert bezeichnet werden können;
- b) zum anderen können regressive Steuerungspotentiale die Reflexivität auf Lernprozesse beeinflussen, d.h. Situationen werden ohnmächtig und eher passiv wahrgenommen im Sinne einer pessimistischen Selbst- und Weltsicht.

„Reflexivitätsfiguren entfalten also jeweils spezifische Selbst- und Weltreferenzen, die in ihrer Qualität und Nuancierung studiert werden können.“ (Marotzki 1990b, 135) Reflexivitätsfiguren werden in der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung anhand von Einzelfallstudien betrachtet, die sich anhand von Lern- und Bildungsprozessen mikrostrukturell nachweisen lassen. Dabei wird in der Betrachtung der Thematisierung von Reflexionsfiguren in zwei verschiedene Perspektiven unterschieden: in die diachrone und synchrone Perspektive. Die diachrone Perspektive von Reflexivität ist durch eine Erfahrung der Selbstentfremdung bestimmt, indem „das Individuum, bedingt durch gesellschaftliche Entwicklungen, verstärkt auf sich zurückgeworfen werde.“ (in Anlehnung an Hahn, ebd. 136) Dagegen bietet die synchrone Perspektive die Möglichkeit, dass im Zuge des Biographisierungsprozesses „eine klärende Distanz zu der eigenen vergangenen, gegenwärtigen und der möglichen zukünftigen Entwicklung“ (ebd.) gegeben wird. Marotzki begreift den Biographisierungsprozess als eine strukturelle Gestalt, die dem erinnerten Leben zum Zweck der Selbstvergegenwärtigung geben wird (vgl. ebd.). Reflexivität und

Individualisierung sind hierbei als dialektische Einheit zu betrachten, die als Antwort auf Modernisierungsprozesse betrachtet werden. Mit der Zunahme an Individualisierung steigt gleichzeitig die Zunahme an Reflexivität. Lern- und Bildungsprozesse werden somit begünstigt und erhalten „immer größere Ansprüche“ (ebd.). „Reflexive Prozesse sind Such-, Kritik-, Selbstvergewisserungs-, Begründungs-, Entscheidungs- und oft auch schmerzhaft Korrekturenprozesse des Verhältnisses des einzelnen zu sich und zur Welt.“ (ebd., 141) Für meine Studie ergaben sich aus dieser Formulierung heraus verschiedene Betrachtungshorizonte, das biographisch handelnde Subjekt und die Reflexion von Bildungsprozessen: Das biographisch handelnde Subjekt strukturiert das gelebte Leben durch Sprache. Diese Selbstvergewisserung als biographische Arbeit ermöglicht es, folgende Fragen zu beantworten: Welche Erfahrungsbereiche werden wie zueinander in Beziehung gesetzt und welche Bedeutung wird ihnen vom Subjekt zugeschrieben? Also, welche Sinnmuster ergeben sich für das Subjekt, in denen es sich und die Welt betrachtet? Welche Ordnungsstrukturen werden wie umgesetzt, um die eigene Vergangenheit zu erklären, stabile gegenwärtige Selbst- und Weltkonzepte zu verfassen und Zukunftshorizonte zu beschreiben (vgl. Marotzki 1990b, 139)?

Weiterhin werden an der wissenssoziologischen Tradition anknüpfend und Lern- und Bildungsprozesse verbalisiert, die nach Giegel in fremd- und eigeninduziert unterschieden werden können.

„Wenn es nämlich Aufgabe von Pädagogik ist, menschliche Entwicklung zu ermöglichen, dann gewinnen Fragen der Veränderung des sozio-kulturellen wie auch des psychodynamischen Bedingungsgefüges einen systematisch bedeutsamen Stellenwert für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und für pädagogisches Handeln.“ (ebd., 136).

Die Frage, die sich hier anschließt, wäre die, welche erinnerungstheoretischen Ansätze für die Allgemeine Pädagogik fruchtbringend sind und wie diese in meinem Sinn bildungstheoretisch hinterlegt werden können.

2. Bildung und Erinnerung? Eine pädagogisch-erinnerungstheoretische Verortung

2.1 Bildung und Erinnerung im erziehungswissenschaftlichen Kontext

Bildung umfasst einen Begriff, der traditionell auf den Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft zielt (Marotzki 1989b, 147). Er weist auf zwei Fragehorizonte hin, in der Bildung reflektiert wird und die eine dialektische Einheit bilden. Zum einen beschäftigt sich der Bildungsbegriff mit konkreten gesellschaftlichen Bedingungen und Entwicklungen und zum anderen mit Prozessen der Subjektivitätskonstitution (ebd.). Dies liegt in der geisteswissenschaftlichen Tradition begründet, Bildung als Verhältnis zwischen Selbst und Welt zu beschreiben.

Zunächst ist anzuführen, dass der Bildungsbegriff in der Wissenschaftsdiskussion unterschiedlich konnotiert ist. Einigkeit herrscht in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Begriff in der Übereinstimmung, dass Bildung „als zentrale Ordnungskategorie für die pädagogische Reflexion unverzichtbar ist“ (Koller 1999, 11). Daher ist er auch unverzichtbar in seiner Betrachtung als Grundkategorie Allgemeiner Pädagogik. Das belegt auch die Annahme, dass eine „allgemeine Struktur von Bildung“ (Hansmann/Marotzki 1989b, 8) in Ansätzen erkennbar ist. Die Autoren führen dafür folgende drei Gründe an.

- a) Der Bildungsbegriff stellt eine systematisch begründbare Leistung für die Erziehungswissenschaft dar, da er für die Theoriebildung sowie für die Beschreibung pädagogischen Handelns einbezogen werden kann. Er betont dabei die *Subjektivitätskonstitutionsproblematik*.
- b) Der Bildungsbegriff hat eine *geschichtlich orientierende Funktion*, die im Modus der Selbst- und Weltreferenz als subjektives Selbst- und Weltverständnis ausgelegt werden kann. Somit erhält der Bildungsbegriff im Bereich der biographischen Orientierung einen gegenwärtigen Horizont, von dem aus die Vergangenheit sowie die Zukunft betrachtet werden kann.

- c) Bildung ist in der *Selbstvergewisserung des in Zeitbezügen* stehenden und handelnden Menschen verankert, der in der gegenwärtigen Gesellschaft sich selbst erproben muss. (vgl. ebd.)

Gadamer näherte sich entlang seiner Ausführungen zu Wahrheit und Methode den humanistischen Grundbegriffen an und exponierte die Begriffe Tradition, Bildung, Urteilskraft und Geschmack als ästhetische Kategorien. Seine Intention ist, dass Bildung der gewichtigste Begriff wäre.

„Die Tradition des Bildungsbegriffes ist es, die Gadamer ausdrücklich für das Selbstverständnis der Geisteswissenschaften gegenüber „der Methodenidee der modernen Wissenschaft“ in Anspruch nimmt.“ (Stoermer 2002, 60)

Gadamer knüpft damit an Ausführungen Hegels an, der Bildung nicht als gegenständliches Wissen betrachtet, sondern als Realisierung der Vernunft des Menschen durch erinnernde Bewahrung, als die „Grundbewegung des Geistes“, die im Fremden das Eigene erkennt in der Rückbesinnung zu sich selbst aus dem Anderssein (Gadamer 1990, 19f.).

„Bildung ist die Überwindung der verzehrenden Begierde, der unmittelbaren Durchsetzung des subjektiven Bedürfnisses, zugunsten der formierenden (bildenden) Arbeit, die den Gegenstand als selbständigen erhält.“ (Stoermer 2002, 60)

Bildung ist demnach als das Ergebnis absoluten Wissens zu identifizieren, das Hegel in seiner Phänomenologie des Geistes beschreibt als „Geist, der sein Dasein verließ und seine Gestalt der Erinnerung übergab, die als Er-Innerung alle Gestalten des Geistes aufhob, bewahrte, in die ‚höhere Form der Substanz‘ erhob.“ (Stoermer zit. Hegel 2002, 61).

Dabei wird die Ambivalenz erkennbar, dass über die Erinnerung nie absolut richtig oder falsch geurteilt werden kann, sondern Erinnerung eine oft zielgerichtete Bewegung ist, die als einbildende oder bildende Gedächtnisleistung wirken kann. Auch Mollenhauer betont die reflexive Bewegung von Erinnerung, die Ausschnitte individueller Erfahrungen und pädagogischen Handelns über gelebte Geschichten offen legen können (vgl. Mollenhauer 2003, 11). In der Allgemeinen Pädagogik wissen wir spätestens seit Mollenhauer (wieder) um die Bedeutung der Erinnerung. Er beschreibt es als Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik, bei der Erinnerung an eigene Bildungssituationen und Entwicklungen behilflich zu sein (ebd., 10). Er stellt ein

dichotomes Verhältnis zwischen Bildung und Erinnerung heraus, in dem er betont: „Jeder Bildungsprozess ist Erweiterung und Bereicherung, aber auch Verengung und Verarmung dessen, was möglich gewesen wäre.“ (ebd.) Mollenhauer fordert, dass die Pädagogik einen Leitfaden herausarbeiten muss, der an Prinzipien, Gesichtspunkte und Standards, an denen sich Erinnerung orientieren kann, ausgerichtet ist (vgl. ebd.). Dieser Anspruch geht nach Mollenhauer weit über Fragestellungen der Bildungsforschung hinaus,

„weil die Erziehungs- und Bildungsaufgabe es immer auch mit der Gesamtkultur, mit der gesellschaftlichen Formation dieser Kultur, mit ihren noch legitimierbaren überlieferten Beständen und deren Zukunftsfähigkeit zu tun hat.“ (ebd., 19)

Mollenhauer prognostiziert eine derzeitige Pädagogik des Vergessens (ebd.), in der Beiträge mit wissenschaftstheoretischen oder -systematischen Problemstellungen zu selten an gesellschaftlich-historische Kulturzusammenhänge rückgekoppelt werden. Mollenhauer fordert die Hinführung der Allgemeinen Pädagogik zu ‚Vergessenen Zusammenhängen‘ in der Präsentation als pädagogischer Akt der Überlieferung, der Repräsentation der Lebensformen, der Bildsamkeit als kognitive und moralische Voraussetzung, der Selbsttätigkeit und in der Identität des Selbst (vgl. Mollenhauer 2003, 20f.). Das Allgemeine ist „begriffene Erfahrung ihrer Form nach: eine Beweisführung, ein Erklärungs- oder Begründungsmuster, ein Wenn-Dann-Satz usw., d.h. ein methodisch geregeltes und geprüftes Verfahren für intersubjektiv kontrollierbare Aussagen über Wirklichkeit“ (Herrmann 2004, 434). Im Zentrum der „disziplinären Emanzipation“ der Allgemeinen Pädagogik steht das Pädagogische, das der „disziplinären Verfallsgeschichte“ (ebd., 439) Einhalt gebieten soll.

„Die Pädagogik muss an kultureller und biographischer Erinnerung arbeiten; sie muss in dieser Erinnerung die begründbaren (zukunftsfähigen) Prinzipien aufsuchen; sie muss für diese Arbeit eine der Sache angemessene, genaue Sprache finden.“ (Mollenhauer 2003, 10)

Damit betont Mollenhauer eine Bedeutsamkeit autobiographischer Materialien für die pädagogische Bildungsforschung, die er an einer Aufarbeitung biographischer und kultureller Erinnerung knüpft. Gerade im kulturwissenschaftlichen Kontext werden zunehmend Stimmen laut, die geradezu fordern, dass in der Kulturwissenschaft eine hegemoniefreie Einheit für die Erziehungswissenschaften gesehen werden könnte (vgl. Wimmer 2002, 117). Brumlik/Brunkhorst (1993) fordern eine „kulturwissenschaftliche

Wende“ in der Erziehungswissenschaft, die sich an der „erziehungswissenschaftliche(n) Reflexion m.E. an der ethischen und politischen Frage der Gerechtigkeit“ orientiert, „d.h. an der Beziehung zum Anderen in all seinen Bedeutungen“ (Wimmer 2002, 119). Wichtig erscheint hier, dass die Herkunft und der Grund des Handelns eines Subjektes in seiner Selbstfremdheit in Betracht gezogen wird, welches in der Bildung spezifiziert, intersubjektiven Konstitutionen unterliegt, die es wissenschaftlich zu prüfen und ggf. zu generieren gilt. Auf der Grundlage der Forderung nach einer kulturwissenschaftlichen Wende in der Pädagogik werde ich mich im Folgenden der kulturtheoretischen Betrachtung von Erinnerung nach Aleida Assmann zuwenden.

2.2 Erinnerung im kulturtheoretischen und historischen

Kontext

Mit ihren Arbeiten zum kulturellen Gedächtnis begründeten Aleida und Jan Assmann eine Tradition in der modernen Gedächtnisforschung, die darauf zielt, das Erinnerungsvermögen im Rahmen seiner sozialen Praxis und kulturellen Formung zu betrachten. Diese kulturwissenschaftlich orientierte Gedächtnisforschung kann als Pendant zu den Neurowissenschaften betrachtet werden, die Gedächtnisleistungen als Mechanismen des Gehirns fokussieren, ohne das Individuum als Träger des Gedächtnisses als biographisches und gesellschaftliches Wesen zu verorten. Dabei beziehen sich Assmanns darauf, sowohl Mündlichkeit als auch Schriftlichkeit als Formen des Gedächtnisses anzuerkennen. Sie kommen zu dem Schluss: „Kultur ohne Gedächtnis funktioniert nicht.“ (Assmann/Assmann 2003, 70)

Sie verweisen auf Kulturen, die zum Zwecke des Memorierens und Weitergebens die Schrift erfanden, um an ihre zentralen Wissensbestände zu erinnern. Zentrale gesellschaftliche Werte und Errungenschaften einer Kultur werden dann im zweiten Schritt kodifiziert und kanonisiert, um das kulturelle Gedächtnis zum einen zu verschriftlichen und zum anderen kulturell festzuschreiben. Texte, Bilder, Riten etc. werden als verstärkte Form des kulturellen Gedächtnisses unveränderbar festgeschrieben, welche wiederum auf stets veränderte Deutungshorizonte treffen. In diesem Sinn werden spätere Generationen auch immer Erben ehemals ausgewählter Kanons, deren Produkte durch ihre zeitliche Dimension eine hochgradige Stabilität aufweisen.

Assmann und Assmann unterscheiden zwischen der Gedächtnisfunktion der Kultur und den kulturellen Aspekten der individuellen Erinnerung. Daher differenzieren sie in den elementaren Gedächtnisformen zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis. In Anlehnung an Halbwachs definieren sie das kommunikative Gedächtnis als strukturelle Sinneinheit, als kollektives Gedächtnis. Sie machen darauf aufmerksam, dass das kulturelle Gedächtnis einen längeren zeitlichen Horizont aufweist als das kommunikative, da letzteres an die Kommunikation individuellen Erinnerns gebunden ist. Aleida Assmann weist darauf hin, dass anstelle des kommunikativen Gedächtnisses auch in individuelles und soziales Gedächtnis unterschieden werden kann. Das

individuelle Gedächtnis ist nur auf sich selbst bezogene Erinnerung, d.h. bereits bei der Versprachlichung der Erinnerungen verliert das individuelle Gedächtnis seine selbstbezügliche Qualität. Der Übergang vom individuellen zum sozialen Gedächtnis erfolgt über mehrere Vermittlungsschritte von der Familie bis hin zur Gesellschaft. Das kulturelle Gedächtnis ist eine Gedächtnisform, die kein „Verfallsdatum“ aufweist. Assmanns stellen dem kulturellen Gedächtnis ferner das politische Gedächtnis an die Seite. Sie gehen davon aus, dass es eine kollektive Biographie einer Nation gibt, die politisch gestellten Erinnerungen in Form von Gedenktagen etc. institutionell schützen. Das kulturelle Gedächtnis ist eher individuell als kollektiv bestimmt. D.h. Subjekte sammeln individuelle identitätsstabilisierende Erfahrungen und Erinnerungen aus einem gesamten Schatz kanonisierten Wissens einer Gesellschaft.

Erinnerung und Gedächtnis sind, darauf weisen Assmanns hin, Terminologien, die im Individuum ihren Ursprung haben. „Alles andere ist bildliche Ausdrucksweise.“ (Assmann/Assmann 2003, 72) Halbwachs dagegen nannte alles außerhalb der individuellen Erinnerung Tradition. Er unterschied zwischen der gelebten Erinnerung und der gespeicherten Tradition. Assmanns denken Halbwachs Ansätze weiter und definieren Erinnerung nicht ausschließlich im Rahmen kommunikativen Handels, sondern als Teilhabe an kultureller Überlieferung. „Die intellektuelle Teilhabe an einem gesellschaftlichen Überlieferungskomplex bestimmt und formt unsere individuelle Erinnerung.“ (ebd.) Sie betonen, dass Kultur mit Gedächtnis nicht gleichzusetzen sei und dass es vor allem die Bereiche Religion, Geschichte, Philosophie und Kunst sind, in denen das Gedächtnis eine wesentliche Rolle spielt. Sie stützen ihre Aussage vor allem auf Bräuche und Riten, die gesellschaftlich wiederholt und weitergegeben werden. Wenn man so will, könnte auch die Erziehungswissenschaft als Ritus betrachtet werden, in dem Wissen weitergegeben und wiederholt wird. Somit wäre auch die Pädagogik ein Kulturgut der Gesellschaft, die in ihrer Auseinandersetzung mit der Erinnerung an kulturellen Werten an Bedeutung gewinnt, die in der kulturwissenschaftlichen Wende in der Pädagogik zum Ausdruck kommen.

Brumlik/Brunkhorst (1993) fordern diese Wende, die auch im Zusammenhang mit aktuellen kulturellen Auflösungserscheinungen gedacht werden kann. Aleida Assmann formuliert einen Übergang von einer Kultur des Erinnerns zu einer Kultur der Aufmerksamkeit. Sie macht kulturelle Auflösungserscheinungen, wie z.B. das Internet,

dafür verantwortlich, die eine Hierarchisierung kultureller Werte unmöglich machen. Alles wird gespeichert, eine Datenüberflutung sorgt dafür, dass kulturelle Überlieferung in Konnotation und Kanonisierung nicht stattfindet. „Worauf es jetzt ankommt, ist immer weniger die zu erinnernde Herkunft, als vielmehr die Deutung der Zeichen der Zeit.“ (Assmann/Assmann 2003, 73) Es entsteht ein permanenter Wandel punktueller Aufmerksamkeiten, die aufgrund ihrer kurzlebigen und großen Anzahl schneller vergessen werden. Die Rückbesinnung auf die Herkunft, auf Traditionen, gerät in den Hintergrund und steigert sich zur Kultur des Vergänglichen. Assmanns verzeichnen diesen kulturellen Verfall auch in der Nachhaltigkeit grundlegender kultureller Werte der Gesellschaft und verweisen auf die ‚mühsameren Prozesse‘ der Aneignung kultureller Inhalte und Bestände, die Orientierung im Alltag über Erinnerungen bieten. „Der Mensch kommt aus einer Vergangenheit und geht in eine Zukunft. Er braucht eine gewisse Langfristigkeit der Erfahrung für Orientierung und Perspektive.“ (Assmann/Assmann 2003, 74)

Luhmann unterscheidet zwei verschiedene Sicherungsformen der Erinnerung – die Sicherungsform der Dauer und die Sicherungsform der Wiederholung. Bereits bei Platon ist von einer Metapher der Erinnerung in Form eines Siegels die Rede, der Erinnerungen an Vergangenes auf Dauer durch materielle Verfestigung am Leben erhält. Die Sicherungsform der Dauer ist abhängig von der Beschaffenheit des Materials, auf dem wir Vergangenes archivieren. Andererseits ist die Sicherungsform der Dauer an Wiederholungen gebunden. Diese Rückkopplung der Dauer an die Wiederholung ist wesentlich für die Erinnerung, da hier das Subjekt als ein Handelndes charakterisiert wird. Es muss sich in Raum und Zeit zum Ort der Erinnerung begeben, um erinnern zu können. D.h. die kodierten und kanonisierten Inhalte des kulturellen Gedächtnisses müssen materiell gepflegt und konserviert werden, damit sie nachfolgenden Gesellschaften zur Verfügung stehen können.

Diese Inhalte des kulturellen Gedächtnisses stehen ihnen in einer Rückschau der jeweiligen Gegenwart auf die Vergangenheit als Modi der Erinnerung im Funktions- und Speichergedächtnis zur Verfügung. Das Speichergedächtnis ist ein Hintergrund, etwas Elementares, das im kollektiven Bewusstsein von Kulturen manifestiert ist. Assmann beschreibt das Speichergedächtnis als Instrument der Innovation und verweist auf Epochen in der Geschichte (Renaissance), die in ihrer Hinwendung auf die

Vergangenheit kulturell längst Vergessenes in eine „Revitalisierung von funktional Erloschenem“ (ebd., 75) wieder in Erinnerung gerufen haben. Vergangenes wurde somit gegenwärtig und beeinflusste eine zukünftige kulturelle Entwicklung. In Anlehnung an Foucault verorten Assmanns Kultur als Raum der „Ermöglichung und der Selbstentfaltung, wie sie ein Instrument der Disziplinierung, der Zählung ist.“ (Assmann/Assmann 2003, 76) Die Geschichte in ihrer Wirkung in Raum und Zeit ist in ihrer Darstellung auf Vergangenes, wie kaum eine andere Wissenschaft, einer „Disziplinierung“ unterworfen. Es liegt in der Tradition gegenwärtiger politischer Systeme begründet, ihre Vorstellungen von Staat und Gesellschaft historisch zu legitimieren. Daher möchte ich im Folgenden auf das Verhältnis zwischen Gedächtnis und Geschichte eingehen, da dieses von Gedächtnistheoretikern unterschiedlich akzentuiert wird.

2.2.1 Erinnerungen im Widerstreit zwischen Gedächtnis und Geschichte

Arbeiten zum kollektiven Gedächtnis haben eine lange Tradition. Vor allem der Zusammenhang von Erinnerungen und Identität prägten Ausarbeitungen von Literaten, Philosophen, Soziologen und Historikern. Im Folgenden möchte ich auf Gedächtnistheorien stärker eingehen, die den konstruktivistischen, identitätssichernden Charakter von Erinnerungen betonen. Dabei besteht die Leitdifferenz, die diese Gedächtnistheorien bedingen, in der Unterscheidung von Geschichte und Gedächtnis, der eine gegenseitige Abgrenzung zugrunde liegt (vgl. Assmann 2003, 130). Ein führender Vertreter dieser kulturkritischen Gedächtnistheorien ist Friedrich Nietzsche. Er deklariert in seiner Schrift „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“ zwei Kulturmodelle, die er als Geschichte und Gedächtnis bezeichnet. Die Geschichte begreift er als Erinnern und das Gedächtnis als Vergessen. Nietzsche verglich das Aufblühen der Wissenschaften im 19. Jahrhundert mit einem Verfall des kulturellen Gedächtnisses. Er sah ein Übergewicht der Geschichte, das die beiden Funktionen des kulturellen Gedächtnisses, Intensität und Identität, verdrängte. Halbwachs dagegen interessierte die Frage, was Menschen als Gruppen zusammenhält. Er entwickelte darauf aufbauend die Existenz eines Gruppengedächtnisses, welches in zwei Richtungen wirkt.

Zum einen wirken Erinnerungen auf Gruppen stabilisierend. Zum anderen verfestigen Gruppen auch Erinnerungen. Er beschrieb das kollektive Gedächtnis als eine durch Gruppen repräsentierte Erinnerungsform, die vergeht, wenn die Rekonstruktion gemeinsamer Erinnerungen nicht mehr gegeben ist, weil

„wir uns vielleicht zubilligen, dass eine hohe Anzahl von Erinnerungen wieder auftaucht, weil andere Menschen sie uns ins Gedächtnis zurückrufen; man wird selbst einräumen, dass man - sind diese Menschen materiell nicht gegenwärtig – von einem kollektiven Gedächtnis sprechen kann, wenn wir ein Ereignis wiederaufleben lassen das einen bestimmten Raum im Leben unserer Gruppe einnahm und das wir vom Standpunkt dieser Gruppe zurückrufen, noch so sehen. Wir haben sehr wohl das recht, zu verlangen, dass man uns diesen zweiten Punkt zubilligt, da eine derartige geistige Haltung nur bei einem Menschen möglich ist, der einer Gesellschaft angehört hat und, aus der Ferne zumindest, noch ihren Einfluss erfährt. Es genügt, dass wir an einen bestimmten Gegenstand nur denken können, weil wir uns als Mitglied einer Gruppe betragen, um das Bestehen der Gruppe offenbar zur Voraussetzung dieses Gedankens werden zu lassen.“ (Halbwachs 1991, 14f.)

Ebenfalls, wie Nietzsche, trennt Halbwachs zwischen dem kollektiven Gedächtnis und dem Gedächtnis der Geschichte. Dabei wurden durch Halbwachs folgende drei Unterscheidungsmerkmale herausgearbeitet:

- a) Das kollektive Gedächtnis sichert die Identität einer Gruppe über einen bestimmten (z.B. biologisch determinierten) zeitlichen Verlauf hinweg. Diese Funktion kommt dem historischen Gedächtnis nicht zu.
- b) Das kollektive Gedächtnis besteht aus pluralistischen Erinnerungen der Gruppenmitglieder. Das historische Gedächtnis dagegen ist bestrebt, verschiedene Erinnerungen in Rahmen zusammenzufassen, zu generalisieren und zu vereinen.
- c) Das kollektive Gedächtnis bezieht sich auf Erinnerungen, die aufgrund der Gruppenbeziehungen relativ stabil zu betrachten sind. Das historische Gedächtnis favorisiert gerade gesellschaftliche Wandlungen, weil sie Gruppen von außen her erforscht, die als Summe in einem ‚Endergebnis‘ Geschichte betrachtet wird (vgl. Halbwachs 1985, 72ff.).

Halbwachs, wie auch der Historiker Nora, betonen das kollektive Gedächtnis in seiner Abhängigkeit von Raum und Zeit. Die Gesellschaft, mit ihren Zeichen und Symbolen, definiert Gruppen, die über ein kollektives Gedächtnis verfügen. Nora betont, dass es auch Gemeinschaften gibt, die sich raum- und zeitübergreifend an gemeinsamen

Symbolen orientieren. Im Hinblick auf politische Symbole können Nationen Träger kollektiver Gedächtnisse sein.

Nora unterscheidet zwischen einem lebendigen Gruppengedächtnis und der analytischen Geschichtsschreibung, indem er zukünftig einen Kampf zwischen beiden zugunsten des Gedächtnisses prognostiziert.

„Gedächtnis, Geschichte: keineswegs sind dies Synonyme, sondern, wie uns heute bewusst wird, in jeder Hinsicht Gegensätze. (...) Das Gedächtnis ist ein stets aktuelles Phänomen, eine in ewiger Gegenwart erlebte Bindung, die Geschichte hingegen eine Repräsentation der Vergangenheit. (...) das Gedächtnis rückt die Erinnerung ins Sakrale, die Geschichte vertreibt sie daraus, ihre Sache ist die Entzauberung. Das Gedächtnis entwächst einer Gruppe, deren Zusammenhang es stiftet (...) Die Geschichte dagegen gehört allen und niemanden, so ist sie zum Universalen berufen.“ (Nora 1990, 12f.)

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass bei Nietzsche, Halbwachs und Nora eine Leitopposition sichtbar wird. Dem kollektiven Gedächtnis gehören lebendige Träger von Erinnerungen an. Die subjektiven Erinnerungen sind an eine bestimmte Gruppe gebunden, die zeitlich und örtlich begrenzt existiert. Die Geschichte ist nicht zeitlich oder räumlich begrenzt. Sie gehört allen und wird ‚objektiv‘ betrachtet. Die Kritik an einer derartigen Unterscheidung zwischen Gedächtnis und Geschichte wird jedoch immer lauter. Vor allem Dan Diner wendet sich gegen eine derartige Betrachtung in dem er betont, dass auch die Geschichtsschreibung durchaus eine identitätsstiftende und vor allem sinngebende Wirkung hat. Sie betrachtet die Vergangenheit mit den Augen der Gegenwart. Das gelingt, indem sie sich zur Vergangenheit positioniert und ihren gesellschaftlichen Interessen entsprechend, historisch kanonisierten Begebenheiten einen Sinn verleiht. Die Hinwendung der Geschichtsschreibung vom primären Quellenstudium zur Oral history kennzeichnet den Prozess der Aufweichung einer verhärteten Abgrenzung zwischen beiden Termini. Nora formuliert einen Paradigmenwechsel in der aktuellen Geschichtsschreibung zur Ego-Historie als eine Hinwendung zur Selbstbeschreibung im Entstehen „eine(r) neue(n) Gattung für ein neues Zeitalter des historischen Bewusstseins“ (Nora 1989, 7). Damit können Gedächtnis und Geschichte angeglichen oder sogar, wie Diner es tut, gleichgesetzt werden.

Assmann zeigt sich bei beiden Konzepten der Definition des Verhältnisses von Gedächtnis und Geschichte eher skeptisch. Aleida Assmann fragt danach, wie sich die Begriffe zueinander verhalten, aufeinander bezogen und analytisch nutzbar gemacht

werden können. Sie tendiert dazu, Gedächtnis und Geschichte als zwei verschiedene Modi der Erinnerung zu betrachten, „die sich nicht gegenseitig ausschließen und verdrängen müssen“ (Assmann 2003, 134). Assmann entwirft ein Bild von einem bewohnten und einem unbewohnten Gedächtnis „im Sinne zweier komplementärer Modi der Erinnerung“ (ebd.). Zum einen beschreibt sie das Funktionsgedächtnis als bewohntes Gedächtnis und zum anderen das Speichergedächtnis als unbewohntes Gedächtnis. Das Funktionsgedächtnis weist demnach Merkmale auf, die sich in Gruppenbezügen, Selektivität, Wertbindung und Zukunftsorientierung verorten lassen. Das Speichergedächtnis dagegen wird als Gedächtnis zweiter Ordnung angesehen, als Gedächtnis der Gedächtnisse betrachtet, welches seinen lebendigen Bezug zur Gegenwart verloren hat. Die Rückführung von Erinnerungen des Speichergedächtnisses an das Funktionsgedächtnis ist nicht ausgeschlossen. Die Frage wäre, ob und wie die Erinnerungen aus dem Speichergedächtnis wieder lebendige Erinnerungen werden könnten. Den Aspekt der Unterscheidung zwischen Funktions- und Speichergedächtnis möchte ich nun stärker herausarbeiten.

2.2.2 Modi der Erinnerung nach Aleida Assmann

Das Funktionsgedächtnis und das Speichergedächtnis werden nach Assmann als Modi der Erinnerung bezeichnet. Sie betont, dass beide Modi der Erinnerung sich gegenseitig bedingen und nicht voneinander losgelöst zu betrachten sind. Sie betrachtet deren Verschränkung aus einer psychotherapeutischen Tradition heraus, in der Hinwendung zum individuellen Gedächtnis. Dieses individuelle Gedächtnis ist in verschiedene Ebenen untergliedert. Auf einer Ebene wird es als das *bewusste Gedächtnis* bezeichnet. In diesem bewussten Gedächtnis werden Erinnerungen und Erfahrungen auf der Grundlage einer Sinnkonfiguration bewahrt. Die Ermöglichung dieser Sinnkonfiguration ist an die Selbstdeutung des Individuums geknüpft.

„Sie zeigt an, wie viel der einzelne Mensch von sich weiß, wie er sich einschätzt und wie er mit seinen Erfahrungen umgeht. Von dieser Gedächtnis-Konfiguration hängt für den einzelnen mit ab, welche Chancen ihm in der Zukunft offen stehen und welche ihm verschlossen sind. Die Therapie kann bei der Rekonfigurierung und Umstrukturierung von Erinnerungen Hilfestellung leisten; sie kann bewirken, dass sie bewusster, inklusiver ausfällt, sie kann Grenzziehungen reflektieren und damit lähmende, autoaggressive Sperren mildern oder abbauen. Charakteristisch für diesen therapeutischen Zugang ist der

Begriff der story. Die Lebensgeschichte, die man ‚bewohnt‘, bindet Erinnerungen und Erfahrungen in einer Struktur, die als formatives Selbstbild das Leben bestimmt und dem Handeln eine Orientierung gibt.“ (Assmann 2003, 134)

Im pädagogischen Kontext können die Sinnkonfigurationen des bewussten Gedächtnisses, in Anlehnung an Alheit, mit dem Konzept der Biografizität verglichen werden, der Biografizität als

„selbstreferenzielles Vermögen moderner Individuen (betrachtet), neue, auch riskante Erfahrungen an einen ‚inneren Erfahrungscode‘ anzuschließen, der seinerseits die selektive Synthese vorgängig verarbeiteter Erfahrungen darstellt. Diese ‚Innenwelt der Außenwelt‘ verbürgt die Handlungsfähigkeit in einer dramatisch sich wandelnden Gesellschaft. Sie ‚ist allerdings nicht nur eine spontane Konstruktion, die unser Gedächtnis als Reaktion auf neue Außenimpulse erzeugt, um seine Kontinuität und Konsistenz zu wahren. Sie muss als Konstruktion ‚in der Zeit‘, als biografische Temporalisierung sozialer Strukturen begriffen werden. Diese Pointierung des Biografizitäts-Konstrukts hat auch den erziehungswissenschaftlichen Diskurs beeinflusst und zu dem Vorschlag geführt, Biografizität als eine Art „Schlüsselqualifikation“ moderner Existenz zu betrachten ...“ (Alheit 2003, 25)

Der innere Erfahrungscode nach Alheit und die Sinnkonfiguration des bewussten Gedächtnisses betrachte ich entsprechend ihrer Definitionen als kongruent. Beide Konzepte betonen die individuelle Gedächtnisleistung, die in zeitlicher Dimensionierung, an Ordnungen von Erinnerungen und Erfahrungen geknüpft sind als Fähigkeiten des Individuums und „moderne Wissensbestände an biografische Sinnressourcen an(zu)schließen und sich mit diesem Wissen neu (zu) assoziieren.“ (ebd.)

Neben dem bewussten Gedächtnis existiert ferner das ökonomische Gedächtnis. Diese Ebene des individuellen Gedächtnisses betont, dass das Gedächtnis eine orientierende Funktion innehat. Es selektiert Erinnerungen und Erfahrungen, die oft tief im Inneren begraben werden oder mit Assmanns Worten, die „außerhalb der Belichtung durch Aufmerksamkeit, teilweise überdeterminiert und daher zu sperrig für ein ordentliches Zurückholen, teilweise schmerzhaft oder skandalös und deshalb tief vergraben“ sind, wobei die Elemente des Speichergedächtnisses aus bestimmten Gründen sich ihrer Funktion des Speicherns widersetzen (Assmann 2003, 135). In Anlehnung an Freud (1926) kann das Ausblenden des Speichergedächtnisses in Abwehrmaßnahmen begründet liegen, die vom Funktionsgedächtnis her als Gefahren für das ICH interpretiert werden. Als Folge steht die Verdrängung als das bewusste Vergessen von

Erinnerung des selbsttäuschenden multiplen Selbst, welches aus Abwehrhandlung, aus Wunscherfüllung, aus Anpassungsversuch oder aus Kompromiss handelt (Schafer 1995, 79). Daraus folgt, dass das Funktionsgedächtnis nach Assmann als selektives Gedächtnis zu charakterisieren ist, welches dichotom in der Auseinandersetzung von Erinnern und Vergessen agiert. Erinnern ist nicht ohne Vergessen möglich und Vergessen nicht ohne das Erinnern. Während das Funktionsgedächtnis sinnstiftende Erinnerungen produziert, konstruiert und stabilisiert, enthält das Speichergedächtnis jene Erinnerungen, die „amorphe Masse, jener Hof ungebrauchter, nicht-amalgamierter Erinnerungen, der das Funktionsgedächtnis umgibt“ (Assmann 2003, 136). Assmann beschreibt diesen Modi der Erinnerung als Hintergrundgedächtnis, welches teils bewusste und teils unbewusste Erinnerungen aufbewahrt. Gedächtnis und Geschichte werden somit nicht in Konfrontation zueinander gedacht, sondern als dualistische Perspektive.

„In dieser Bezogenheit von Vordergrund und Hintergrund liegt die Möglichkeit beschlossen, dass sich das bewusste Gedächtnis verändern kann, dass Konfigurationen aufgelöst und neu zusammengesetzt werden, dass aktuelle Elemente unwichtig werden, latente Elemente emportauchen und neue Verbindungen eingehen. Die Tiefenstruktur des Gedächtnisses mit ihrem Binnenverkehr zwischen aktualisierten und nichtaktualisierten Elementen ist die Bedingung der Möglichkeit von Veränderung und Erneuerung in der Struktur des Bewusstseins, das ohne den Hintergrund jener amorphen Reserve erstarren würde.“ (Assmann 2003, 136)

An dieser Stelle ist für meine Arbeit interessant, dass Assmann in der Verbindung von Funktions- und Speichergedächtnis die Lernfähigkeit des Individuums etabliert, wobei das Funktionsgedächtnis, so verstehe ich sie, Wissen in funktionalen Sinn-Konfigurationen speichert, während das Speichergedächtnis Zusatzwissen bereithält, welches das Wissen im Funktionsgedächtnis kritisch relativiert. Somit würde das Speichergedächtnis als sinnstiftender „Zensor“ für Erinnerungen aber auch von Wissen fungieren. Wichtig scheint mir die Feststellung Assmanns hervorzuheben, dass nur im Zusammenspiel von Funktions- und Speichergedächtnis Lernprozesse überhaupt möglich werden.

Funktionsgedächtnis und Geschichte

Das Funktionsgedächtnis ist nach Assmann als bewohntes Gedächtnis zu interpretieren. Sie meint damit, dass das Funktionsgedächtnis immer an einen Träger (Individuum, Institution, Gruppe, Nation) gebunden ist, der zum Zwecke der Erinnerung selektiv Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander vereint. Es ist ein angeeignetes Gedächtnis, welches sich im Prozess der Wahrnehmung, Speicherung, Auswahl und Verknüpfung von Begebenheiten im Träger manifestiert. Assmann unterscheidet drei wesentliche Funktionen, die dem Funktionsgedächtnis in seiner Bindung an Geschichte zukommen (vgl. Assmann 2003, 138):

a) *Legitimation*: Bereits Foucault betont die Macht des Staates und seiner Institutionen in der Herausbildung und Legitimierung eines politischen Gedächtnisses. Im Mittelpunkt steht in seiner Theorie die Aufgabe der Erinnerung in Form der Legitimation eines Staates, als Allianz zwischen Herrschaft und Gedächtnis. Foucault akzentuiert hierbei die Memorialpolitik als legitimierendes Herrschaftsgedächtnis, welche zum einen retrospektiv (historische Legitimation) und zum anderen prospektiv (zukünftige Nachhaltigkeit und Erinnerung im Entstehen von Denkmälern oder Erinnerungsorten) wirkt. Das legitimierte Herrschaftsgedächtnis ist seinem Wesen nach ein künstliches Gedächtnis, da es einer offiziellen Zensur unterliegt. Mit dem Untergang der staatlichen Macht, büßt auch das politische Gedächtnis an Macht ein. Dieser Prozess wird begleitet von der Herausbildung von Gegengedächtnissen, welche

b) die *Delegitimation* alter, vergangener politischer Verhältnisse begünstigen. Die delegitimierende Erinnerung, die an Besiegte und Unterdrückte gebunden ist, erinnert sich dabei an das, was die Machthaber vergessen. Nur so ist auch die Entstehung der Volksaufstände von 1989 zu denken, welche die friedliche Wende einläuteten, die zur Aufhebung der deutschen Teilung und zur Aufhebung der Teilung Europas führte. Die Erinnerung an Entbehrungen dient nicht zur Veränderung der Gegenwart, sondern der Zukunft. Die dritte Funktion des Funktionsgedächtnisses ist die

c) *Distinktion*. Assmann beschreibt die Funktion des kulturellen Gedächtnisses als „symbolische Äußerungsformen (...), die der Profilierung einer kollektiven Identität dienen“ (Assmann 2003, 139). Kollektive Identität wird als Gemeinschaftsbildung betrachtet, welche sich im nationalen Gedächtnis manifestiert. Das nationale Gedächtnis ist in seinen symbolischen Äußerungsformen durch religiöse oder historisch-politische

Feste und Feiertage geprägt (vgl. ebd.). Es ist durch Kultur nicht allein geprägt, da es auch auf politische Profilierung zielt.

Speichergedächtnis und Geschichte

Das Speichergedächtnis ist entgegen dem politischen Anspruch des Funktionsgedächtnisses als „Reservoir zukünftiger Funktionsgedächtnisse“ zu charakterisieren (Assmann 2003, 140). Somit fungiert es als Ressource der Erneuerung kulturellen Wissens, die kulturellen Wandel begünstigen kann. Das schließt mit ein, dass es ein „Korrektiv für aktuelle Funktionsgedächtnisse“ (ebd.) darstellt.

„Die Möglichkeit zur permanenten Erneuerung setzt eine hohe Durchlässigkeit der Grenze zwischen Funktionsgedächtnis und Speichergedächtnis voraus. Wird die Grenze offen gehalten, kann es leichter zu einem Austausch der Elemente und einer Umstrukturierung der Sinnmuster kommen. In entgegen gesetzten Falle droht eine Gedächtniserstarrung. Wird der Grenzverkehr zwischen beiden Gedächtnissen durch eine Mauer versperrt und das Speichergedächtnis als latentes Reservoir von ungebrauchten Möglichkeiten, Alternativen, Widersprüchen, Relativierungen und kritischen Einsprüchen ausgesperrt, dann wird Wandel ausgeschlossen, und es kommt zur Verabsolutierung und Fundamentalierung des Gedächtnisses.“ (ebd.)

Dieses Zitat ist nicht nur auf das kulturelle Gedächtnis anwendbar, sondern meiner Meinung nach auch für das individuelle Gedächtnis nachzuvollziehen. Wichtig erscheint es mir, nochmals darauf aufmerksam zu machen, dass (in meinem Sinne biographischer) Wandel nur im Zusammenspiel zwischen Funktions- und Speichergedächtnis möglich ist. Grundsätzlich nimmt Assmann Bezug auf Niethammer, der seinerseits als Historiker und Begründer der Oral history in der Geschichtswissenschaft Ausarbeitungen zum Verhältnis und Geschichte vorzuweisen hat. Niethammer unterscheidet in seiner Betrachtung von Gedächtnis, als neues Paradigma in der Geschichtswissenschaft, zwischen Tradition und Überrest. Während die Tradition nach Niethammer die bewusste Sinnkonstitution von Vergangenheit darstellt, formuliert er Überrest, ähnlich wie Proust und Freud, als verblasste Spuren des Gedächtnisses. Zu unterscheiden wäre in Anlehnung an Assmann und Niethammer zwischen dem Funktionsgedächtnis als bewusstes Traditionsgedächtnis und dem Speichergedächtnis als unbewusstes Gedächtnis des Überrests.

2.2.3 Geschichtsbewusstsein und ethische Pflicht der Erinnerung

Aleida Assmann äußert sich zum Gegenstand der Erinnerung wie folgt,

„es ist nicht das, was einmal war, sondern das, was es aus der Perspektive der Gegenwart wird und möglicherweise auf eine immer wieder neue Weise wird. Die neuen Gegenwarten entscheiden, richten über die Vergangenheit, die niemals identisch sein kann mit der einstigen Gegenwart. Solange die Vergangenheit noch Gegenwart war, war sie durchwirkt von Zukunftserwartungen. Diese Zukunft der vergangenen Gegenwart aber ist das erste, was vergeht. Die Zukunft jener Vergangenheit ist ja zur Gegenwart geworden: wir selbst sind nun die Richter über deren Errungenschaften und Leistungen wir über Illusionen, Täuschungen und mörderische Utopien. Die ehemalige Gegenwart ohne ihre einstmalige Zukunft wirkt fremd, sie ist kaum noch zu erkennen; das macht die riesige Diskrepanz zwischen einer Gegenwart mit Zukunftsperspektive und einer Gegenwart in der Vergangenheitsperspektive aus.“ (Assmann 2007b, 9)

Assmann formuliert in ihrem Werk „Geschichte im Gedächtnis“ verschiedene Dimensionen der Erinnerungskultur. Ausgehend von der Fragestellung: „Haben wir zuviel oder zuwenig Geschichte?“ (ebd., 25), beschreibt sie in Anlehnung an Bohrer und Lübke drei Bezüge zur Vergangenheit, die als Impulse dazu dienen, sich aufgrund unterschiedlicher Motivation mit Geschichte zu befassen. Assmann unterscheidet:

- die Neugier,
- die Identitätsvergewisserung und
- die ethische Pflicht.

Die *Neugier*, als Suche nach „Angeboten zu Zeitreisen in die Vergangenheit“ (ebd.), setzt geschichtliches - als Teil des kulturellen - Interesse voraus. Assmann betont: „Geschichte – verkauft sich gut.“ (ebd.) Damit wird Geschichte zu einem Marktfaktor stilisiert, der betont, Neugier auf Geschichte ist altersgruppenabhängig. Vorwiegend Ältere stürmen historische Bücher und Ausstellungen einer kanonisch festgehaltenen Kultur der Vergangenheit. Man könnte verallgemeinern, Geschichte würde für Ältere konzipiert und Neugier sei definiert im Spannungsfeld zwischen Unterhaltung und Information. Diese Aussage hat sicher eine Berechtigung, doch geht es mir darüber hinaus um die Betonung eines weiteren Aspekts. Denn dazu wäre zu erwähnen, dass gerade bezüglich der Schulen Bildungsaufträge übernommen werden, die auch jüngere Generationen an Museen etc. bindet. In diesem Sinn ist die Neugier sicher zielgruppenorientiert unterschiedlich ausgeprägt. Aber Neugier auf Geschichte muss gelernt und daher im Sinne Mollenhauers nachfolgenden Generationen repräsentiert

werden. Deutlich wird dies vor allem an den Orientierungen der Museen im Bereich der museumspädagogischen Konzeptionen z.B. durch die Förderung eines (früh)kindlichen und spielerischen Umgangs mit Geschichte, die Neugier wecken soll und diese als Voraussetzung zur Ausprägung eines zukünftigen Geschichtsbewusstseins späterer Generationen gelernt werden soll.

Ein weiterer Impuls für die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ist das Bedürfnis nach *Identitätsvergewisserung*. Hier steht die eigene Geschichte im Vordergrund des Interesses, in dem Bedürfnis, sich als Individuum oder als Gruppe in seinem historischen Gewordensein zu begreifen. Erinnerungen sind hier der Grundstoff einer Geschichte, die Zeugnis über ein Bild ablegt, das man als gewordenes Sein ein Bewusstsein zu sich selbst darstellt und widerspiegelt.

Der dritte Impuls ist die *ethische Pflicht* als Erinnerungsgebot „Du sollst dich erinnern!“ (ebd., 26). Für Assmann gilt dieser Imperativ als Gebot dort,

„wo es keinen spontanen Impuls zum Erinnern gibt und sich im Gegenteil die Dynamik des Vergessens einschaltet zur Entsorgung von Scham und Schuld. Es geht hierbei um Anerkennung bestimmter Episoden der Vergangenheit als eine ethische Pflicht.“ (ebd.)

Mahnmale gelten als Vergegenständlichungen von Erinnerungsgeboten, die an eine Last in der Vergangenheit erinnern. Dabei ist es eine besondere Fähigkeit, sich an etwas, das man vergessen möchte, zu erinnern. Es ist die Aufnahme einer Außenperspektive in das Selbstbild eines Individuums, welches nach Assmann den ethischen Charakter eines Geschichtsbezugs kennzeichnet, welches in der Lage ist, Täter und Opfer einander näher zu bringen. Interessant scheint mir an dieser Stelle ein Rückgriff auf Horkheimers „Ethik der Erinnerung“ zu sein, um die Aspekte der ethischen Pflicht der Erinnerung genauer zu durchleuchten. Horkheimer fragt darin, ob es so etwas wie eine Pflicht der Erinnerung überhaupt gibt und wenn ja, WER dazu WIE verpflichtet sei. Dabei unterscheidet er zwischen Mikro- und Makroethik, um individuelle und kollektive Herangehensweisen und Verpflichtungen der Erinnerung zu unterscheiden. Erinnerung an Namen sind nach Horkheimer Gegenstand einer ethischen Verpflichtung. Er weist auf die ‚zweifache Ermordung‘ hin, die körperlich wie auch namentlich, erfolgen kann und als ‚Ausradieren der Erinnerung‘ bezeichnet wird. Vor allem in den Religionen kommt dieser Part des Begehrens nach der Unsterblichkeit des Namens zum Ausdruck – als Angst vor dem Vergessen. Besonders im Alten Ägypten wurde der Glaube an das

ewige Leben gepflegt. Riesige Pyramiden und prachtvolle Gräber mit gut erhaltenen Mumien und Schätzen zeigen uns, wie wichtig die Jenseitsvorstellung für die alten Ägypter war. U.a. galt es als größte Strafe, Tote im Mund- und Sprechbereich zu verstümmeln. Diese konnten, so der Ritus, an der Totenpforte keinen Einlass erbitten, da sie ihre Namen nicht sagen und damit dem ‚ewigen Leben‘ verbannt blieben. Auch in anderen Religionen sind diese Verbindungen zeitlos nachvollziehbar – bis in die Gegenwart. Es liegt wohl in der persönlichen Erfüllung des Menschen verborgen, etwas von sich auf der Welt zu vollenden, um nicht vergessen zu werden. Damit geben wir etwas von uns weiter in der Hoffnung, Anteilnahme zu erhalten. Die Wertschätzung und besondere Zuwendung auf die Bedürfnisse uns Nahestehender – über das eigene Interesse hinaus - sind notwendige Voraussetzungen für die Anteilnahme und Erinnerung.

„Wenn ich mich an jemanden erinnere und Anteil an ihm nehme, dann ist meine Erinnerung an ihn integraler Bestandteil meiner Anteilnahme.“ (Margalit zit. Horkheimer 2002, 21)

Damit wird die Anteilnahme zu einer Motivation, die daraus auch entsteht, antizipierte Gefahren vorwegzunehmen. Dabei spielen enge Bindungen zu Personen eine große Rolle, denen man mikroethisch verpflichtet ist. Horkheimer formuliert

„der »Nächste« im Kontext der Moral ist nur ein Mitmensch; im Kontext von Ethik hingegen ist er jemand, mit dem wir eine gemeinsame, persönliche Geschichte haben.“ (ebd., 29)

Anteilnahme ist für Erinnerungen jedoch nicht konstitutiv. Schließlich erinnern wir uns auch an Menschen oder Ereignisse sehr genau, die negativ belastet sind und an denen wir keinen Anteil zu nehmen scheinen. Ich denke, hier ist weniger die Anteilnahme als der Wunsch des Vergessens gemeint, als Motor dessen, was wir erinnern. Schließlich können wir nur das vergessen, was wir vorher erinnern.

Im makroethischen Kontext stellt Horkheimer den moralischen Zeugen zur Disposition. Der moralische Zeuge ist der Erinnerung auf besondere Weise verpflichtet. Die Rolle des moralischen Zeugen beschreibt Horkheimer als einen Augenzeugen, der die Aufgabe hat, das Böse zu entlarven und lebendig zu erhalten.

„Ein moralischer Zeuge ist eine besondere Art von Augenzeuge. Ein Augenzeuge sollte uns nicht erzählen, was er vom Hörensagen kennt, sondern was er mit eigenen Augen gesehen hat. Die Kriterien, die wir anwenden, wenn wir über die Wahrheitsliebe des moralischen Zeugen urteilen, sollten also dieselben sein, die wir auch hinsichtlich der Verlässlichkeit des Augenzeugen benutzen. Das Adjektiv

»moralisch« hat zu tun mit dem Inhalt der Aussage, nicht aber mit dem epistemologischen Status dessen, *was* der moralische Zeuge bezeugt.“ (Hervorhebung im Text, Margalit zit. Horkheimer 2002, 72)

Im mikro- wie im makroethischen Kontext ist es die Pflicht einer Gesellschaft, ein historisches Bewusstsein zu fördern und weiterzugeben. Interessant sind die Ausführungen Rüsens, der in seinen „Studies in Metahistory“ ein Vier-Stufen-Modell der Entwicklung eines historischen Bewusstseins etabliert. Im Mittelpunkt seiner Betrachtungen stehen in Bezug zu den oberen Ausführungen zum moralischen Zeugen nach Horkheimer ebenfalls moralische Werte und Formen der Urteilsbildung, die ausschlaggebend dafür sind, wie sich ein individuelles oder kollektives Geschichtsbewusstsein entwickelt. Rösen unterscheidet vier Typen des Geschichtsbewusstseins,

- den traditionellen
- den exemplarischen
- den kritischen und
- den genetischen (vgl. Rösen in Seixas 1998, 235f.)

Der *traditionale Typ* betrachtet die Vergangenheit als eine Vielzahl von Ereignissen, die eine unmittelbare Bedeutung für die Gegenwart besitzen. Tradition in diesem Kontext heißt Beibehalten desselben über die Zeit, in der der Gegenwart durch den Blick in die Vergangenheit eine Bedeutung beigemessen wird, die auch in der Zukunft bestand hat. Historische Behauptungen werden nicht in Frage gestellt oder einer kritischen Betrachtung unterzogen. Andererseits werden historische Darstellungen dazu genutzt, persönliche Ansichten zu bestimmten Ereignissen argumentativ zu stützen, um somit ein Fortbestand des etablierten Geschichtsbewusstseins zu sichern. Traditionale Orientierungen generieren Kontinuitäten in der Erinnerung durch die Geschichte. Besonders in Gedenktagen wird uns diese Kontinuität signalisiert.

„Traditionale Orientierungen präsentieren das temporale Ganze, das die Vergangenheit für die gegenwärtige Zukunft bedeutsam und relevant macht, als kontinuierliches Andauern verbindlicher kultureller Muster und Lebensmuster in der Zeit.“ (Seixas zit. Rösen 1998, 241f.)

Der zweite Typ des Geschichtsbewusstseins ist der *exemplarische oder progressive Typ*. Dieser entwickelt in Auseinandersetzung mit der Vergangenheit Regeln und Gesetze für die Gegenwart, die zeitlos erscheinen. Es ist ein flexibler Umgang mit Geschichte, der darauf bedacht ist, neuere Erkenntnisse, Quellen und Methoden in der

Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu berücksichtigen, um ggf. ältere historische Darstellungen durch neue Wissensbestände zu bestätigen, zu relativieren zu widerrufen bzw. zu verallgemeinern. Diese stehen uns in der Orientierung auf die Gegenwart und Zukunft zur Verfügung. Wichtig ist die Auseinandersetzung mit historischen Gegebenheiten, die sich im Wandel der Zeit z.B. durch historische Konfigurationen verändern aber regelhaft erklärt werden können, was den Blick auf die eigene Geschichte in der Gegenwart schärfen kann.

„Der Glaube an eine universale menschliche Natur, der für den exemplarischen Modus charakteristisch ist, befördert und beschränkt zugleich die Fähigkeit zum empathischen Verstehen von Menschen aus radikal verschiedenen Zeiten.“ (ebd., 246)

Der dritte Typ, der *kritische Typ*, problematisiert das Wissen über die Vergangenheit, indem er Traditionales bezweifelt und eine gewisse Universalität und Regelhaftigkeit von Ereignissen entsagt. Der kritische Typ stellt historische Betrachtungen und Ereignisse in ihrer historischen Bezogenheit und Argumentation in Frage. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass historische Ereignisse an sich auch gleichzeitig Beweisträger sein können oder ob wir uns historische Betrachtungen damit nicht eher zurechtlegen. Neuere sozial- und kulturgeschichtliche Disziplinen, wie z.B. in meinem Kontext vor allem die historische Erziehungswissenschaft und die Biographieforschung, setzen genau dort an, danach zu fragen, wie historische Ereignisse subjektiv erlebt wurden. Historische Quellen werden eher illustrierend genutzt, um das Subjekt mit seinen Erinnerungen an die Vergangenheit in den Vordergrund der wissenschaftlichen Betrachtung von Geschichte zu rücken.

Man kann sagen, dass sich der kritische Typ einem Bewusstsein des Wandels verpflichtet fühlt. Wandel wird hier begriffen als das Beseitigen einer Kluft zwischen Vergangenheit und Gegenwart, die Fortschritt untergräbt und demzufolge eine Befreiung des Subjekts von der Vergangenheit zur Folge hat. Die Protagonisten des kritischen Geschichtsbewusstseins kehren nach Rügen Machtverhältnisse um.

„Der kritische Historiker stellt die Bedeutung gerade jener Ereignisse und Menschen in Frage, welche zuvor für am wichtigsten gehalten wurden, und er tut das teilweise dadurch, dass er die vormals unwichtigen Ereignisse zu bedeutsamen macht.“ (Seixas 1998, 248)

Ehemals ‚blinde‘ oder historisch nicht berücksichtigte Ereignisse werden thematisiert. Ehemals Beherrschten wird durch die Bildung eines kritischen Geschichtsbewusstseins eine neue Handlungsfähigkeit zugeschrieben.

Der *genetische Typ* hat nach Rösen die Fähigkeit, einen pluralistischen Standpunkt zur Vergangenheit aufzubauen und ist von einer „Moralität der Werte“ (Rösen) gekennzeichnet. Diese wird gewonnen, in dem eine Vielzahl von Standpunkten zusammengetragen und moralisch bewertet wird. Der genetische Typ erkennt diese Vielzahl unterschiedlicher Standpunkte an und entwickelt Bezüge einer wechselseitigen Akzeptanz zur konkreten Andersheit. Der genetische Typ weist Ereignissen aus der Vergangenheit eine Bedeutung bei, wenn aus ihnen eine Erzählung generiert werden kann,

„die dann dazu beiträgt, die Gegenwart in den Zusammenhang einstiger Vorgänge einzubetten. Die Erzählungen, in denen wir Ereignisse ordnen, sagen uns etwas Wichtiges über unser Leben in der Gegenwart und über unsere Entscheidungen für die Zukunft.“ (Seixas 1998, 250f.)

Die Bedeutungszuweisung der Geschichten ist in einem zeitlichen und historischen Wandel eingebettet, der Möglichkeitsräume offen legt in der Projektion der Gegenwart auf Veränderungen in der Zukunft.

„Zeitlicher Wandel verliert seinen bedrohlichen Aspekt; statt dessen wird er zum Weg, auf dem neue Möglichkeiten, für das menschliche Handeln eröffnet werden, Möglichkeiten, eine neue Welt zu schaffen. Die Zukunft stellt höhere Forderungen an die Gegenwart als die Vergangenheit, sie »überbietet« letztere geradezu – und die Gegenwart wird nun als ein Schnittpunkt konzeptualisiert, als eine aufs äußerste temporalisierte Form, als dynamischer Übergang.“ (ebd.)

Für die Geschichte hat das die Folge, dass ambivalente Geschichten zugelassen werden, die jeweils Geschichtsbewusstsein in sich tragen. Geschichte kann fortschrittlich oder rückschrittlich definiert sein, entsprechend der jeweils unterschiedlich anerkannten gesellschaftlichen wie individuellen Standpunkte über die Vergangenheit in der Gegenwart bezogen auf die Zukunftsgestaltung.

2.2.4 Autobiographisches und historisches Gedächtnis

Halbwachs unterscheidet zwei Gedächtnisarten, die er als persönliches und soziales Gedächtnis beschreibt. Er leitet diese Gedächtnisse ab von der Teilhabe des Individuums am individuellen und kollektiven Gedächtnis und in seiner Fähigkeit des Sich-Erinnerns. Er macht darauf aufmerksam, dass jedes Individuum über eigene Erinnerungen verfügt, welche mit kollektiven Erinnerungen, einer Gruppe z.B., verschmelzen. Das kollektive Gedächtnis ist an individuelle Erinnerung, an Kommunikation, gebunden. Das individuelle Gedächtnis nach Halbwachs ist an Erinnerungen anderer geknüpft. Die wesentliche Unterscheidung zwischen beiden Gedächtnissen liegt in der Rahmung. Das individuelle Gedächtnis speichert Informationen darüber, wann wir was mit wem wie gemacht haben. Es ist zeitlich und räumlich eng begrenzt. Es gehört einem Individuum. Wer seinen Schlüssel verliert, rekapituliert zunächst im individuellen Gedächtnis, wann er was getan hat, um den Schlüssel wieder zu finden. Das kollektive Gedächtnis, welches Assmanns als kulturelles überschreiben, ist nach Halbwachs grenzenloser. Auch er terminiert ein Gedächtnis der Nation, welcher man angehört und die auf Traditionen fußt, die individuell verinnerlicht werden. Halbwachs leitete daraus eine Zweiteilung der Gedächtnisarten ab. Er unterscheidet zunächst zwischen einem innerlichen und äußerlichen, einem persönlichen und sozialen und letztlich zwischen dem autobiographischen und historischen Gedächtnis (vgl. Halbwachs 1991, 36).

Halbwachs weist darauf hin, dass das autobiographische Gedächtnis als Geschichte unseres Lebens in unserer Erinnerung ein enges dichtes Bild von Vergangenen darstellt. Andererseits gehört unsere Lebensgeschichte zur Geschichte im Allgemeinen. Die Geschichte ist an Fakten und Zahlen gebunden, die als Erinnerung an historische Ereignisse im kollektiven Gedächtnis gespeichert werden. Interessant finde ich den Aspekt, dass Halbwachs diese historisch determinierte „Reihe von Einzelheiten“ mit einem Friedhof toter Erinnerungen vergleicht, der räumlich (und zeitlich) eingegrenzt ist (vgl. Halbwachs 1991, 37). Ähnlich verhält es sich aus meiner Sicht mit der Biographie. Die Fakten und Zahlen eines Lebens allein sind wie eine leere Hülle, die einer gelebten Vergangenheit auferlegt werden. Indem sich aber selbst mit den Fakten in Beziehung gesetzt wird, sich selbst in ihnen erkannt und identifiziert wird, können Lern- und Bildungsprozesse initiiert werden.

Interessant für meine Arbeit sind bezüglich der Auseinandersetzung von autobiographischem und historischem Gedächtnis ferner die Ausführungen Ricœurs. In seiner „Geschichtsschreibung und Repräsentation der Vergangenheit“ (2002), nimmt er aus Sicht des Verhältnisses beider Gedächtnisformen zueinander Stellung. Dabei kommt dem Gedächtnis, welches ich dem autobiographischen Gedächtnis Halbwachs' gleichsetzen möchte, die Fähigkeit zu, das ehemals Geschehene als Gewesenes wieder zu erkennen. Der Geschichte dagegen wird die Fähigkeit zugeschrieben,

„den Blick (für das Gewesene, K.D.) in Raum und Zeit zu erweitern, die Schlagkraft der Kritik im Felde des Zeugnisses, des Erklärens und Verstehens, die rhetorische Beherrschung des Textes und, vor allem anderen, die Ausübung der Gerechtigkeit hinsichtlich der konkurrierenden Ansprüche der verletzten Gedächtnisse, die zuweilen blind sind für das Unglück der anderen.“ (Ricœur 2002, 48)

Ricœurs Fazit lautet, dass „der Wettstreit von Gedächtnis und Geschichte um die Repräsentation der Vergangenheit offen“ sei (ebd.). Fest steht, und das ist für meine Arbeit essentiell, dass die Repräsentation der Vergangenheit im Gedächtnis als gedächtnisspezifisches In-Erinnerung-Rufen auf einer nach Ricœur langen horizontalen Linie erfolgt, die in meinem Kontext als Lebensgeschichte charakterisiert werden kann und die sich in ihrer ständigen Unabgeschlossenheit in Prozessen der Biographisierung gestaltet. Ricœur beginnt seine Überlegungen zur Repräsentation der Vergangenheit im Übergang von Gedächtnis zur Geschichte, der als „Akt des Vertrauens auf eine Erfahrung“, die man als Urerfahrung der „Erfahrung des Wiedererkennens“ bezeichnen kann, einer Übereinstimmung eines Erinnerungsbildes (vgl. ebd., 13). Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Fragestellung, wer sich erinnert. Dabei erklärt Ricœur, dass das Gedächtnis, welches durch die Abwesenheit einer Sache definiert wird, einer Person bzw. mehrerer grammatikalischer Personen (ich, du, er, sie, es wir, ihr, sie) zugeschrieben werden kann. Dementsprechend gelangt das Gedächtnis, welches mit dem Selbst auch in inneren Raum- und Zeitbezügen verwoben ist, zu einer personalen Identität. Ich sehe die Verknüpfung von Bildung und Erinnerung, entsprechend der Struktur von Bildung im Zusammenhang von Raum, Zeit und Subjekt verortet. Raum und Zeit sind nach Kant notwendige Bedingungen aller äußerer und innerer Erfahrungen und damit für Bildungsprozesse konstitutiv. Aus diesem Grund werde ich mich im Folgenden dem pädagogischen Diskurs von Zeit und Raum in seiner Bedeutung für die Subjektkonstitution zuwenden.

2.3 Zeit und Raum als Medium sozialer Beziehung und individueller Erfahrung

2.3.1 Zeit im pädagogischen Diskurs

Bildungs- und erziehungswissenschaftliche Reflexionen zu Zeit sind vielfältig vorhanden. Sie gehen bis in die Antike zurück. Bereits Seneca geht in seinen Briefen an Lucillus darauf ein, indem er die zentrale Bildungsaufgabe darin beschreibt, die eigene Lebenszeit einer Bedeutung zu unterziehen. Seneca bekräftigt zugleich, dass die Zeit zwar verfliegt, aber dem Menschen dennoch als Naturgut zur Verfügung steht, in der er sich verwirklichen kann. Rousseau greift Senecas Gedanken auf und stellt ihn in den Mittelpunkt seines *Emile's*, als Sorge um die Zukunft. Diese Sorge um die Zukunft, so Rousseau, begünstigt das Erleiden einer nicht vorhandenen Zukunft, die unsere Erziehung und Bildung einschränkt. Dieses Verhältnis zu Zeit, welche als Flucht aus der Gegenwart in die Zukunft gekennzeichnet ist, erzieht Menschen zu Kunstprodukten, zu Kreaturen einer nicht vorhandenen Zukunft, anstatt Wege zur Menschlichkeit zu eröffnen. Ähnliche Formulierungen werden bei Schleiermacher offenbart, der jede pädagogische Einwirkung als Aufopferung eines bestimmten Lebensmomentes für einen zukünftigen betrachtet (Schleiermacher 1826/1983 in Tenorth 2006). Im Spiel, so meinen Rousseau und Schleiermacher, ist Erziehung in der Gegenwart in ihrer Bedeutung für die Zukunft am ehesten als angemessene pädagogische Einwirkung zu sehen.

Das Thema der Zeitlichkeit in meinem Kontext ist demnach bisher nicht nur in erinnerungstheoretische Diskurse eingebunden, sondern auch in erziehungswissenschaftliche. Dolch nennt Zeit „ein Lehrstück der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“, „weil sich über die Dimensionen der Zeit wesentliche Themen der grundbegrifflichen Konstruktion der Erziehungstheorie organisieren und analysieren ließe“ (Dolch 1964 in Tenorth 2006, 57). Dennoch gehört die Zeit ebenso wie die Erinnerung nicht zu den zentralen Themen, zumindest in der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion. Wenn sie Betrachtung findet, dann meist unter dem Fokus anthropologischer Untersuchungen in der Pädagogik.

„Ausgangspunkt für diese Studien ist die Einsicht in die Zeitlichkeit und Räumlichkeit des menschlichen Körpers und den dadurch bedingten raum-zeitlichen Charakter von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen.“ (Wulf 2002, 23)

Winkler begründet das Defizit damit, dass andere disziplin- und professionsgeschichtliche Themen wahrscheinlich vordergründiger betrachtet werden mussten als eine pädagogische Verortung des Zeitbegriffs (Winkler 1990, 226). Pädagogen beriefen sich in der Konstitution des Zeitbegriffes traditionell auf Ausarbeitungen Schleiermachers. Schleiermachers pädagogische Reflexionen zu Zeit sind an verschiedene Dilemmata gebunden, für die die moderne Pädagogik derzeit keine wesentlichen Lösungen herausgearbeitet hat, im

- a) Legitimationsproblem des pädagogischen Verhältnisses zwischen Gegenwart und Zukunft von Bildung und Erziehung, indem „die pädagogische Situation als Struktur zum Ort der Vermittlung der individuellen, gegenwärtigen Erwartungen und der gesellschaftlichen und individuellen, zukünftigen Möglichkeiten“ (Tenorth 2006, 62) erwächst.
- b) Generationenproblem, welches Bildung und Erziehung als gesellschaftliche Aufgabe versteht, die aus der Ordnung des Generationszusammenhangs (Mannheim) in Anlehnung an Schleiermacher die Frage eines notwendigen Fortschritts aufwirft. Tenorth bekräftigt, dass Zeitprobleme nur sozialkonservativ die Funktion von Erziehung betonen, indem zeitkritisch über Versuch und Irrtum politisch-normative Erwartungen über pädagogische Aufgaben diskutiert werden.
- c) Erziehung hat eine begrenzte Dauer. Schleiermacher definiert deren Ende in dem Erreichen pädagogischer Ziele in der „Mündigkeit des Subjekts“ und damit das Problem der Endlichkeit. „Die Pädagogik hat Fragen der Kausalität und der Wirkung ihrer Aktion nicht geleibt, jedenfalls nicht intensiv behandelt.“ (Tenorth 2006, 64)

Doch die schnelllebigen Veränderungen von Zeiterfahrungen für die Individuen in der postmodernen Gesellschaft bewirkten eine stärkere begriffliche Auseinandersetzung in der Pädagogik. Weitere Zeitkonzeptionen wurden im Rahmen der „Pädagogischen Anthropologie“ von Bilstein/ Miller-Kipp/ Wulf (1999) aufgegriffen und unter dem Aspekt der „Transformationen der Zeit“ dargestellt. Die Autoren gelangen zu der Einsicht, dass Zeit ein wesentliches Thema in den Humanwissenschaften ist, welches zu

der Prägung eines komplexen Zeitbegriffes führte, der die Pluralität der Zeitkonzeptionen bezüglich der Verschränkung von Zeit und Raum in Erziehungs- und Sozialisationsprozessen als neues erziehungswissenschaftliches Thema in der Chronotopologie begriffen wurde (vgl. Bilstein/ Miller-Kipp/ Wulf 1999, 8).

Außerhalb dieses Bereiches bewegen sich die Autoren nicht dem *eigenständigen* Begriff der Zeit zu, der somit weiterhin eine eher stiefmütterliche Betrachtung in der Pädagogik widerfuhr. Zeit wird in Dieter Lenzen's „Pädagogische Grundbegriffe“ erwähnt. Die Zeit findet auch Berücksichtigung in historisch fundierten Werken, wie z.B. dem „Historischen Wörterbuch der Pädagogik“ (vgl. Benner/Oelkers 2004). Tenorth bekräftigt, dass es nur das Werk Alfred Treml's (2000) gibt, welches sich „explizit der Erörterung von ‚Raum und Zeit‘ als ‚Dimensionierungen der Erziehung‘“ widmet. Tenorth spricht ansonsten von ‚Fehlanzeige‘ und merkt an, dass auch Dietrich Benners „Allgemeine Pädagogik“ von 2001 den Begriff der Zeit nicht ausdifferenziert (vgl. Tenorth 2006, 58). Dennoch gibt er zu bedenken, dass Zeit als alltagssprachliches Phänomen in andere Begriffe transformiert wird, die, z.B. in der Geschichte oder Historie, als eher epochale Manifestationen menschlicher Lebenspraxis und Reflexion verstanden werden. Allein die Forschungsgebiete „Historische Bildungsforschung“ oder „Historische Anthropologie“ beweisen, dass Pädagogik keine eigene Zeitforschung besitzt, obwohl sie wesentlich zur Bestimmung der Kategorie Biographie und daher für meine Thematik der Erinnerung im pädagogischen Kontext fruchtbar wäre. Außer der Publikationen in Friebertshäuser/ Prengel (1997), bewegen wir uns in einer zu generierenden pädagogischen Zeitforschung auf neuem Terrain.

„Das Thema ist präsent, in anderer Begrifflichkeit, nicht als eigenes Forschungsprogramm, aber gelegentlich doch als „Grundbegriff“ – in der offenen, pluralen, nicht selten von außen und von anderen Disziplinen theoretisch geborgten, für den gering konsolidierten Status der Erziehungswissenschaft als Wissenschaft also nicht ganz unbekanntem Form.“ (Tenorth 2006, 59)

Die einschlägigen Wissenschaftstheoretiker spalten sich in der Frage, ob es sich denn lohne, eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit Zeit in pädagogischer Hinsicht einzuführen, in zwei verschiedene Lager. Tenorth führt zunächst die Skeptiker an, die Zeit als reine Metapher mit pragmatischer Bedeutung betrachten, die kein „pädagogischer Grundbegriff und kein theoretisches Grundproblem“ ist (Lüders 1995 in Tenorth 2006, 60). Dagegen weist vor allem die bildungstheoretische Literatur

Zeitbezüge auf, die vorwiegend in Zusammenhang von Bildung und Erziehung diskutiert werden (u.a. bei Olkers). Tenorth formuliert in seinem Aufsatz über die „Zeit als Thema der Erziehungswissenschaft“ drei zentrale Dimensionen als diskursive Umgangsweisen der Allgemeinen Pädagogik mit der Zeit.

- *Status-Dimension*: Zeit als Platzhalter für andere Themen
- Zeit als Darstellung primär *gesellschaftlich-historischer Dimensionen* von Erziehung
- *Technologisch-operative Dimension*: Zeit als pragmatische Marginalisierung im Diskurs (vgl. Tenorth 2006, 61).

Diesen unterschiedlichen Dimensionen ist gemein, dass sie Zeit nicht in ihrer Zeitlichkeit für die Pädagogik als „Medium der Handlungskoordination“ (Lübbe in Assmann et al 2004, 1249) betrachten.

„Zeit verweist dann darauf, dass soziales Handeln „organisationsbedürftig“ wird, und zwar in der Moderne zunehmend schwierig, angesichts der „räumlichen Expansion und mit der wachsenden Dichte von Interaktionsmöglichkeit“, bei „abnehmender Prognostizierbarkeit der Zukunft.“ (Lübbe in Tenorth 2006, 67)

In der Pädagogik ist dieses Phänomen oft beschrieben. Viele Ausarbeitungen sind zu dieser Thematik in den letzten Jahren erschienen (z.B. Kraul/Marotzki 2002), die vor allem in der bildungstheoretischen Auseinandersetzung mit Fragen der sozialen und gesellschaftlichen Veränderungen im Kontext der Moderne an Bedeutung gewinnen. In diesem Zusammenhang ist an die Prägung des Begriffes der reflexiven Bildung nach Giddens (1996) zu erinnern, wo zeitliche (und räumliche) Expansionen bezogen auf die Informationsgesellschaft als die Prozesse der Freisetzung des Menschen aus Traditionen beschrieben werden. Vor allem bedingt durch die gesellschaftlichen Veränderungen, durch die Entwicklung in den Informationstechnologien werden diese Prozesse als entscheidende Motoren für Modernisierungsprozesse angesehen, die „eine neue Qualität in den Bildungsprozessen (freilegt), mit den sich Menschen, und vor allem die heranwachsende Generation, auseinandersetzen haben“ (Kraul/ Marotzki 2002, 7), die zu einer Steigerung von Reflexivität und Biographizität führt. In diesem Zusammenhang möchte ich darauf hinweisen, dass aus pädagogischer theoriegeschichtlicher Sicht derzeit eine neue Zeit-Frage diskutiert wird (Nieke/Masschelein/Ruhloff 2001, 10), die gerade diese Aspekte der neuen wissenschaftlichen und technischen

Modernisierungsprozesse betont, in der „inhaltliche Orientierungen von Bildung und Erziehung an Vergangenheit und Gegenwart in mancher Hinsicht als obsolet erscheinen“ (ebd.). Verwiesen sei u.a. an intergenerationelle Bildungs- und Erziehungsverhältnisse, an das Wegbrechen etablierter Lebens- und Lernverhältnisse oder die Schwierigkeit, Prognosen über die Zukunft und über zukünftige Bildungsanforderungen überhaupt vornehmen zu können. Daher möchte ich kurz auf die pädagogische Kategorie Zukunft⁶ eingehen. Zirfas entwickelte acht Thesen zur Bestimmung eines pädagogisch orientierten Begriffes der Zukunft.

- Es gibt zwei Formen von Zukunft - Zukunft als Gegenstand eines gegenwärtigen Bewusstseins und Gegenwart als Gegenstand eines auf Zukunft gerichteten Bewusstseins.
- Zukunft wird als dreidimensionales Zeitmodell (Augustinus) gedacht, welches auf Bewusstsein und Subjektivität fußt. Im Zentrum steht die Gegenwart, von der aus ein Blick in die Vergangenheit bzw. auf Zukünftiges erfolgt. Zukunft ist außerhalb dieser Triade nicht denkbar.
- Zeit ist als lineare (mathematische) Zeit fassbar. Die pädagogische Zukunft muss außerhalb eines chronologischen Rahmens der Zeit gedacht werden, indem eine bestimmte Zeit als Bewegung identifizierbarer Differenzen von vorher/nachher gedacht werden muss.
- Zukunft ist eine qualifizierte Zeit, die offen gedacht werden muss und durch die Erinnerung gekennzeichnet ist und verweist auf Möglichkeiten gegenwärtigen Lebens. Der Sinn der Gegenwart ist nur im Hinblick auf die Zukunft erklärbar.
- Zukunft sollte im pädagogischen Kontext als dialektisch unbestimmbare Bestimmbarkeit gelten, welche in der Erwartung von Komplexität und Kontingenz als ein „pädagogisches Risikowissen“ (Lenzen) fungiert.
- Pädagogische Zukunft ist einer moralischen Verpflichtung verhaftet. Sie bestimmt im Blick auf gegenwärtige und vergangene Zukunftsentwürfe. Im Mittelpunkt steht das Erwerben einer Zukunftskompetenz.

⁶ Zukunft als pädagogische Kategorie wird bei Zirfas eingehend beschrieben (vgl. Zirfas 2001, 147-170).

- Zukunft ist nicht vorhersagbar, sondern ein Konstrukt aus Gegenwärtigem und Vergangenem.
- Zeit wird in ihrer Zeitlosigkeit als Ewigkeit in der Zeit betrachtet, die in der Erinnerung der Vergangenheit als Zukunft erscheint. (vgl. Zirfas 2001, 162-167)

Die theoretische Auseinandersetzung mit der Zeit gelangt in der Allgemeinen Pädagogik demnach zu einer stärkeren Konjunktur. Im Mittelpunkt steht hierbei nicht, wie oben erwähnt, eine lineare Zeitordnung zu (v)erfassen, wie es z.B. die Geschichtswissenschaft tut, sondern Zeit im Rahmen der Subjektconstitution als „Körperzeit“ zu betrachten, die einer Vielfalt von Zeiterfahrungen entspricht, die im Begriff der Chronokratie zusammengefasst werden kann. Bilstein, Miller-Kipp und Wulf (1999) bezeichnen die Körperzeit als

„Zeit mit der leiblichen und seelischen Struktur des Lebens verflochten; als Zeitbewusstsein wird sie in Lebensgeschichten und in den Formen pädagogischen Handelns artikuliert.“

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Zeit in der Pädagogik vorwiegend in ihrer Struktur als lineare Konstruktion betrachtet wird und generationsspezifisch gedacht wird vor dem Hintergrund einer Transformation von Zeit in die Dimension von historischer Sozialität und der Normativierung pädagogischer Probleme. Deutlich wird dies am Schema der Zeithorizonte, die Augustinus als Triade von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft beschrieb. Tenorth erklärt die zeitliche Ordnung, erziehungswissenschaftlich konnotiert, wie folgt:

„Gegenwart wird im Kontext der triadischen Schematisierung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft rasch werthematisch besetzt und als Aufgabe der Herbeiführung einer anderen Wirklichkeit als der gegebenen recodiert; Vergangenheit wird entweder als „Erbe“ oder als diffuse „Überlieferung“ verstanden, die man sortieren muss, um die bewahrenswerten „Traditionen“ von dem zu unterscheiden, was zu Recht der Vergangenheit und dem Vergessen überantwortet wird; „Zukunft“ als der möglich bessere Zustand der Gesellschaft – des Staates – der Nation – der je eigenen Gruppe als möglich und wünschenswert ausgewiesen, in den je neuen Projektionen seit der Moderne den Utopien nachgebildet, deren Geltung nicht hier und jetzt erörtert wird, sondern selbst noch die Realitätsprüfung erst im Prozess duldet; die pädagogische Praxis, „Gegenwart“, ist dann einerseits der „defiziente Modus“ der Möglichkeiten, ein Ort der Versprechen, die noch eingelöst werden sollen, bestenfalls Vorgriff auf eine Wirklichkeit, die noch herzustellen ist – und anderenfalls die zeitlose Erziehungswirklichkeit, in der Erziehung zum Medium wird, diesen Transformationsprozess zu eröffnen. (Tenorth 2006, 66)

Seine Ausführungen, die, ebenso wie seine Kritik an der technologischen Auseinandersetzung der Pädagogik mit der Zeit, strukturell eindimensional auf Gesellschaft ausgelegt sind, betonen nicht den Aspekt des Individuellen. Meiner Ansicht nach muss Zeitempfinden und Zeitlichkeit bzw. Raumempfinden und Räumlichkeit auch bildungstheoretisch eine starke individuelle Komponente erhalten. Ansätze in der pädagogischen Debatte um die Zeit sind vorhanden. Die häufigste Unterscheidung ist die zwischen subjektiver und objektiver Zeit. Tenorth bemerkt, dass die Differenz beider Zeitformen im pädagogischen Kontext vorwiegend historisch-sozial und/oder normativ an konkrete gesellschaftliche und institutionelle Zeitmuster gebunden ist, wie z.B. Schulordnungen ausweisen (vgl. Tenorth 2006, 66). In diesem Kontext ist objektive Zeit in Anlehnung an Foucault immer als Disziplinierungsfunktion zu betrachten.

Während die objektive Zeit als lineare Zeit oder Uhrenzeit pädagogisch ausgewiesen ist, wird die individuelle Zeit als Gegensatz zur objektiven Zeit betrachtet. Dabei ergeben sich sinnvolle Anknüpfungspunkte in der pädagogischen Auseinandersetzung von Zeit im subjektiven Kontext. Gerade in der Analyse von Möglichkeiten des individuellen Handelns der Subjekte im Rahmen von Kontinuität und Diskontinuität sehe ich Potentiale, Zeiterfahrungen nicht nur pädagogisch, sondern auch erinnerungstheoretisch zu verorten. Interessant ist diese Annahme bezüglich der Hinwendung zu Allgemeinen Strukturen der Erziehungswirklichkeit, wie Schulze sie definiert. Er sieht die Erziehungswirklichkeit in einem ‚orbis paedagogicus‘ und betrachtet die Erziehungswirklichkeit als ein Konglomerat aus Gesellschaft, historischer Wandel, Bildung und Erziehung, sowie dem Verhältnis der älteren zur jüngeren

Generation, und weist darauf hin, dass die biographisch (re)konstruierten Lebenserfahrungen uns, „ ‚im Nachhinein‘ und über den Umweg der Erinnerung“ (Schulze 2002a, 136), erreichen. Daher denke ich objektive und subjektive Zeit nicht als Differenz, sondern als Produkt menschlicher Bestimmung, wie es der Bildungsbegriff vorzeichnet, in der Auseinandersetzung des Selbst mit der Welt. Um diese These zu belegen, erlaube ich mir einen kurzen Exkurs im Zeitverständnis, welcher nicht einer pädagogischen Betrachtung entstammt (da es in Anlehnung an Tenorth keine gibt), die ich aber für meine weiteren Ausführungen als wichtig erachte. Meinen Schwerpunkt lege ich später auf die Betrachtungen nach Ricœur, der in erinnerungstheoretischen Diskursen dem historischen Lager angehört und Zeit auch in ihrer Bedeutung für Veränderungen der Subjektkonstitution beschreibt.

2.3.2 Raumerfahrung im pädagogischen Diskurs

Die Veränderung des Zeiterlebens in der Postmoderne führt automatisch zu einer Veränderung der Raumerfahrung. Raum wird relativ. Die Räumlichkeit wird zum einen als Eigenschaft des Menschen selbst betrachtet und zum anderen im Rahmen einer wechselseitigen Beziehung des Subjektes zum ihm umgebenen Raum. Andererseits kann Raum auch für sich stehen, unabhängig vom Menschen. Raum wird in Anlehnung an Kant und Herbart als Erfahrungsraum gedacht, der als Wesensmerkmal des In-der-Welt-Seins den Ort menschlicher Erfahrung bildet. Menschen erschließen sich im übertragenen Sinn Räume, durch die sie gehen in zeitlicher wie auch räumlicher Perspektive. Alle Wahrnehmungen, Erlebnisse und Erfahrungen werden nach Herbart zum Ursprung des geistigen Lebens, durch die man leibhaftig gehen muss. Hierin äußert sich Subjektkonstitution, da das Aufsichten von Erfahrungen in Räumen des In-der-Welt-Seins Lern – und Bildungsprozesse begünstigt.

Erste pädagogische Betrachtungen zum Raumbegriff hat Bollnow (1989) in seiner Schrift über „Mensch und Raum“ veröffentlicht. Bollnow betrachtet Raum in Anlehnung an Aristoteles als einen hohlen Raum, der als unbeweglicher und begrenzter Hohlraum seinen Gegenstand umschließt (vgl. Bollnow 1989, 29). Bereits Kant betont, dass Raum immer vorhanden war und ist. Raum ist eine Notwendigkeit des Menschen,

um Erfahrungen zu machen. Raum wird demnach gedacht als viele bestehende Hohlräume, die im absoluten und unendlichen Raum münden.

Gelebter Raum wird nicht als psychische Kategorie verstanden, sondern als Raum, in dem und mit dem der Mensch lebt. In diesem Sinn begreift Bollnow Raum als Medium des menschlichen Lebens (vgl. Bollnow 1989, 18). Aufbauend auf die Betrachtungen Bollnows entstand eine zu erwähnende Dissertation von Rehle (1998), die sich mit „Gelebten Räumen“ im pädagogischen Kontext tiefgründiger beschäftigte. Im Mittelpunkt der Arbeit Rehles werden „Aspekte und Wirkungen des Raumes (...) als kategoriale Bedingungen für die menschlichen Grundphänomene des Lernens und der Erfahrung“ (Rehle 1998, 9) thematisiert. Für die Herleitung einer Theorie über das Verhältnis von Bildung und Erinnerung ist interessant, dass erlebbare Räume einerseits nur nacheinander oder hintereinander (also zeitabhängig) existieren und andererseits gleichzeitig und nebeneinander her existieren im unendlichen Raum. Somit wird Nähe und Distanz zu eigenen biographischen Erfahrungen in Raum und Zeit möglich. Aus bildungs-, biographie- und erinnerungstheoretischer Sicht kann der gelebte Raum auch als das Sein selbst fungieren, das sich in mehreren endlichen (Erinnerungs-)Räumen seiner Selbst vergewissert. Wichtig ist, dass jede Veränderung im Menschen im Sinne des Subjekt-Objekt-Dualismus zur Entwicklung des Menschen führt und gleichzeitig eine Veränderung des Raumes mit sich führt, die als Lern- und Bildungsprozesse zu kennzeichnen sind. Dürckheim betont,

„der konkrete Raum ist ein anderer je nach dem Wesen, dessen Raum er ist, und je nach dem Leben, das sich in ihm vollzieht. Er verändert sich mit dem Menschen, der sich in ihm verhält, verändert sich mit der Aktualität bestimmter Einstellungen und Gerichtetheiten, die – mehr oder weniger augenblicklich – das ganze Selbst beherrschen.“ (Dürckheim 1932, 390)

Durch das in Beziehung setzen verschiedener abgegrenzter unbeweglicher Räume homogener Unendlichkeit zueinander können Lern- und Bildungsprozesse erst entstehen und somit zu neuen Selbst- und Weltverhältnissen führen bzw. diese in der Eingeschränktheit und Begrenztheit seiner Selbst auch lähmen (z.B. durch das Denken innerhalb eines Punktes zu sich selbst in Unbegrenztheit, Unfreiheit oder Hemmnis). Kant unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen der empirischen Realität des Raumes als Ort der täglichen räumlichen Erfahrungen und zwischen der transzendentalen Idealität des Raumes, die als dialektische Einheit zu betrachten sind.

Wichtig scheint für die Etablierung von Bildungsprozessen die Herstellung von Sinnkonfigurationen zwischen verschiedenen endlichen Räumen im Selbst mit der Begründung einer inneren Vorstellung darüber, wie neue Räume konstruiert werden können, in denen ein neues Selbst etabliert werden kann. Im Mittelpunkt der Raumbetrachtung steht das Subjekt, das Raum bewusst oder unbewusst als allgegenwärtig erfährt. Rehle betont in Anlehnung an Bollnow, dass das Subjekt sich nicht allein nur im Raum befindet, sondern dass es ein Verhältnis zum Raum aufbaut, das, als existenzielle Eigenschaft des Menschen, durch bestimmte Beziehungen geprägt ist

„sei es gestaltend oder auch passiv erlebend, sei es intentional oder absichtslos, als Schlafender oder im Wachen, als Arbeitender, in der Bewegung oder im Stillstehen ... In jeglicher Situation ist der Mensch nicht nur ein Raum-Erfahrender sondern auch immer ein Raum-Schaffender.“ (Rehle 1998, 15)

Der Raum wird für das Subjekt, das immer in räumliche Strukturen und Ordnungen eingebettet ist, aufgrund der Beziehungen des Subjektes zum Raum, zum Ort von Erfahrungen. Raum wird demnach in seiner subjektiven Bedeutung zum gelebten Raum, in dem

„sich alle Lebensvollzüge Grundstimmungen und Wertungen, alle Erlebnismöglichkeiten und Bedeutsamkeiten des individuellen Lebens, das sich in ihm verwirklicht oder bewahrt, sich erfüllt oder verweigert, sich bewährt oder scheitert.“ (Rehle 1998, 17)

Rehle kommt zu dem Schluss, dass der Mensch im Zentrum räumlicher und zeitlicher Vor-Ordnungen steht, die ihrerseits menschliche Bildungsgrundformen bedingen, die im Spannungsverhältnis von „Aktivität und Meditation, von Handeln und Nachdenken, von Lebhaftigkeit und Stille, aber auch von ernsthafter Anstrengung und Entspannung, von Grenze und Spielraum, von Strenge und Freiheit“ zu verorten sind“ (Rehle 1998, 175).

„das Aneignen von neuem geschieht demnach aufgrund von schon Bekanntem, auf der Basis von bereits Gekanntem; das heißt auch, dass zukünftige Erfahrungen von vorhergegangenen abhängig sind und neue Erfahrungen steuern. Um eine neue Situation einschätzen und adäquat bewältigen zu können, greift man auf die gemachten Erfahrungen zurück.“ (Rehle 1998, 66)

Hierin wird deutlich, dass Zeit und Raum einander bedingen und gleichsam für kollektive wie auch individuelle Lern- und Bildungsprozesse bedeutsam sind. Erinnern wir uns an die Möglichkeit des Einsatzes von Videokonferenzen oder die E-Mail. Die mediale Vernetzung verkürzt Raum und Zeit. Wulf spricht von einer „Vernetzung der

Gesellschaften“ und von „gravierenden Wandlungen im Raumerleben künftiger Generationen“ (Wulf 2002, 23). Diese Wandlungen werden wie folgt definiert:

- Die Übergänge zwischen den Räumen und die Schnittstellen zwischen innen und außen wandeln sich.
- Räume können auch durch feste Grenzen existieren oder durch Horizonte definiert sein, die durch die Einnahme an bestimmte Standpunkte geknüpft sind.
- Räume unterscheiden sich in Qualität und Struktur und entstehen aus den Überlagerungen verschiedener konstruierter Zeichen- und Bedeutungssysteme. (vgl. ebd.)

Wichtig erscheint mir die Herausstellung der konstruierten Zeichen- und Bedeutungssysteme durch Wulf in ihrer Bedeutung für die Erinnerung von Menschen im pädagogischen Kontext.

„Da Ereignisse und Handlungen in ihrer räumlichen (und zeitlichen, K.D.) Bedingtheit erinnert werden, sind räumliche (und zeitliche, K.D.) Dimensionen für viele Erinnerungen konstitutiv.“ (Wulf 2002, 23)

Besonders in Raumerfahrungen gestalten sich soziale Beziehungen und individuelle Erfahrungen zu Sinnkonfigurationen, die als soziale Räume bezeichnet werden. Im Kontext der erinnerungstheoretischen Diskussion sei an dieser Stelle auch an die Bildung sozialer Rahmen nach Halbwachs verwiesen, die für die Erinnerung von Menschen - besonders für die Bildung eines kollektiven Gedächtnisses - elementar sind.

Im Mittelpunkt meines Interesses stehen das subjektive Erleben und Erfahrungen in räumlichen Strukturen und Situationen, die für Bildung und Erinnerung konstitutiv sind. Marotzki spricht in diesem Zusammenhang von individuellen und kollektiven Erfahrungszusammenhängen, die als Räume von individuellen und kollektiven Erfahrungen zu betrachten sind und die es in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung vordergründig zu betrachten gilt. Interessant finde ich in diesem Kontext die Etablierung von subjektiven Raumwirkungen, die Bildung und Erinnerung thematisieren. Rehle spricht von einem Einfluss des Raumes auf den Prozess des Erfahrens, der, wie ich meine, auch Rückschlüsse auf das Verhalten, Erleben und Erinnern zulässt.

„Der gelebte Raum hat also durchaus eigenständige Qualitäten, die sich als mögliche widersprüchliche Bestimmung äußern. Er ist sowohl Grenze als auch Entfaltungsmöglichkeit, sowohl Durchgang als auch

Bleibe, sowohl Fremde als auch Heimat. Und in dieser doppelten Qualität wird er vom Individuum im Laufe seines und in sich wandelnden Lebenswirklichkeiten erfahren. ... Der Mensch prägt und gestaltet „seinen“ Raum, seine Umgebung, entsprechend seinen Vorstellungen, indem er ihn einrichtet und ordnet, in ihm besondere Orte ausweist und diese mit Bedeutungen versieht und sich zugleich dadurch auch ausdrückt und verwirklicht. Der Raum wird so zu einem Spiegel des Bewohners, zu einer Objektivierung seines Wesens und seiner Lebensvollzüge. Durch sein So-Sein beweist er seine Zugehörigkeit zu dem Menschen, dessen Leben sich in ihm verwirklicht.“ (Rehle 1998, 18)

Somit können Erfahrungsräume im erziehungswissenschaftlichen Kontext (Bollnow, Rehle) als Erinnerungsräume konzipiert werden, die an Formen und Wandlungen des individuellen und kulturellen Gedächtnisses (Assmann) geknüpft sind und nachstehende Charakteristika besitzen.

- Erinnerungsräume wirken durch ihre eigene Struktur und Aussagekraft auf Menschen. Sie begünstigen Stimmungen oder rufen sie hervor. Erinnert sei an Lebensereignisse, die mit brennenden Städten im Zweiten Weltkrieg erinnert werden. Der Raum des Luftschuttkellers z.B. wird in bestimmten Stimmungen und Bezügen rekonstruiert. Erzählungen schichten sich um diesen Raum herum, der die Menschen im Zuge der Erinnerung auch in die Zeit dorthin zurückversetzt (Dietzel 2003).
- Räume der Erinnerung beeinflussen ein erwünschtes oder verbotenes Verhalten.
- Erinnerungsräume enthalten eine symbolische Bedeutung. Hinzuweisen wäre auf traumatische Orte, wie z.B. Auschwitz. Die sprachliche Bedeutung für den Massenmord an Juden ist als Ort und Metapher im historischen und nationalen Gedächtnis gespeichert. Der Erinnerungsraum erhält somit auch eine symbolische Bedeutung. Die Erinnerung an diesen Raum bewirkt ferner ein vordergründig nationales Verhalten⁷, nämlich eine raumabhängige und eine raumunabhängige Verankerung einer historischen Bewahrung und Bewältigung – auch im Bildungskontext.
- Erinnerungsräume sind relativ gut konturiert. Halbwachs bekräftigt, dass die Kommunikation von Erinnerungen zwischen den Mitgliedern eines kollektiven

⁷ Klüger schrieb am 2. Dezember 1995 in der FAZ: „Alle, die nach Auschwitz in westliche Ländern leben, haben Auschwitz in ihrer Geschichte.“ (Klüger 1995) Sie betont damit einen Betroffenheit akzentuierten Erinnerungsraum einer öffentlichen unsichtbaren Realität, der als Mittler zwischen Vergangenheit und Gegenwart fungiert.

Gedächtnisses zum Behalten der Erinnerung konstitutiv ist. In ihrem Innern ist der Erinnerungsraum ständigen Veränderungen unterworfen. Dies ergibt sich aus der Zeitlichkeit des Bestehens kollektiver Räume, die ich in Anlehnung an Halbwachs in Rahmungen kollektiver Gedächtnisse denke. Erinnerungen sind an mündliche Überlieferungen bzw. Austausch geknüpft. Das kollektive Gedächtnis gibt seinen einzelnen Mitgliedern also den Raum, ehemalige individuelle Erfahrungen auszutauschen und lebendig zu erhalten.

- Erinnerungsräume sind Begegnungsräume. Nicht nur auf der sozialen Ebene begegnen wir anderen und tauschen Erinnerungen aus. Auch auf subjektiver Ebene begegnen wir uns selbst immer wieder in neuer Form. Wir reflektieren unser Leben oder unser gestriges Erlebnis, in dem wir uns zu unseren Erlebnissen und/oder zu uns selbst in Beziehung setzen. Somit haben Erinnerungsräume auch eine erkenntnisleitende Funktion. In diesem Kontext werden Lern- und Bildungsprozesse ermöglicht, in dem wir einen distanzierten Blick auf uns selbst gewinnen.
- Erinnerungsräume spiegeln im pädagogischen Kontext auch vergangene oder tradierte Erziehungsvorstellungen im gelebten Raum wider. Bereits Mollenhauer macht dies in seinen „Vergessenen Zusammenhängen“ mit dem Begriff der Präsentation deutlich. Dieser wird durch Mollenhauer als pädagogische Tatsache gekennzeichnet, als „Überlieferung, Mitteilung dessen, was uns wichtig ist. Kein pädagogischer Akt ist denkbar, in dem der Erwachsene nicht etwas über sich und seine Lebensform mitteilt, willentlich oder unwillkürlich“ (Mollenhauer 2003, 20). In diesem Sinn sind auch Rückschlüsse zum Urheber des gestalteten Raumes als ‚Raum als Tätigkeit der Seele‘ (Langeveld) und dessen Ansichten, Routinen, Erfahrungen und Einstellungen⁸ möglich.

Interessant ist, dass sowohl Mollenhauer (2003) als Pädagoge als auch Assmann (2003a) als Erinnerungstheoretikerin, Zeiten und Räume über bildliche und schriftliche Zusammenhänge kulturtheoretisch thematisieren. Daraus ableitend möchte ich zusammenfassend betonen, dass Raum und Zeit grundsätzlich durch objektive bzw. subjektive Erfahrungen und Empfindungen repräsentiert werden. Das ist auch die bisher

⁸ Diese Ansicht entspricht einer anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik, die im schulischen Kontext vor allem durch Bollnow geprägt ist.

klassische Differenzierung der Pädagogik, der ich mich im nächsten Abschnitt zuwenden möchte.

2.3.3 Zeiten-Räume und ihre Bedeutung für die Subjektkonstitution

Wie bereits deutlich wurde, sind Zeit und Raum als Bedingungen der menschlichen Existenz untrennbar miteinander verbunden⁹. Die Frage, der ich mich nun zuwenden möchte, ist die, welche Verknüpfung für die Subjektkonstitution bildungstheoretisch wie erinnerungstheoretisch zu verorten sind. Es geht also nicht nur um die Beziehung zwischen Raum und Zeit per se, sondern deren Bedeutung für die Entfaltung von Lern- und Bildungsprozesse. Grundsätzlich muss festgestellt werden, dass Räume sich mit der Zeit verändern. Allein dieser Fakt kann aus subjektivistischer Sicht in Anlehnung an Kants empirische Realität des Raumes als Lernprozess gedeutet werden. Die drastische Umformung des Raumes mit der Zeit, in dem sich erinnerungstheoretisch auch Spuren vergangener Zeiten-Räume widerspiegeln, verstärken die Verwobenheit von Zeit und Raum innerhalb und außerhalb des Subjektes. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, von subjektiven Zeiten-Räumen bzw. objektiven Zeiten-Räumen auszugehen. Zeiten-Räume fasse ich in diesem Kontext als die Gesamtheit von Strukturen und Ordnungen des Lebens. Sie verweisen auf die Verbundenheit zwischen verschiedenen Zeiten mit verschiedenen Räumen und umgekehrt. Zeiten-Räume sind Konstruktionen des menschlichen Seins, des Subjektes wie auch der Gesellschaften. Sie weisen eine Dreidimensionalität auf, die sich aus Raum, Zeit und Subjekt/Gesellschaft ergibt. Zeiten-Räume werden subjektiv durch individuelle Gedächtnisse wie objektiv durch kulturelle Gedächtnisse rekonstruiert.

„Der Raum speichert die Erinnerungen nicht nur an frühere Tätigkeiten und Ereignisse, sondern auch an Stimmungen und Gedanken, die auf das verweisen, wie und wer Ich früher war. In diesem Sinne wird biographisch bedeutsamer Raum zu einem Begleiter des Menschen durch die Zeit. ... Gelebter Raum und erfüllte Zeit gehen vom lebendigen Menschen aus und focussieren wieder in ihm, sie leben von der Gestaltungskraft des Menschen, sie sind beide »für das Selbst Medium leibhaftiger Verwirklichung«¹⁰

⁹ Auch im semantischen Gebrauch werden Zeit und Raum miteinander verknüpft. Man spricht allgemein von Zeiträumen. Auch in anderen Kulturen ist dieser Zusammenhang existent, wie z.B. in China durch Yin und Yang.

¹⁰ Rehle zitiert hier Graf Dürckheim 1998, 24.

und können dadurch Chance oder Hemmnis, Möglichkeit oder Grenze, Erfüllung oder Leere sein. Deswegen sind beide Grundkategorien – gelebter Raum und erfüllte Zeit – vom Menschen her zu erfragen und zu strukturieren, wenn es um Räume und Zeiten für Menschen geht. Besonders in der Erziehung (und Bildung, K.D.) die den Menschen zum Ausgangspunkt und Ziel hat, müssen Raum und Zeit ihre Struktur von den anthropologischen Bedingungen des Menschen her gewinnen, also den Menschen in seiner Beziehung zur sozialen, dinglichen, natürlichen, symbolischen und transzendent verfassten Welt verstehen.“ (Rehle 1998, 158f).

Aus meiner Sicht wird in diesem Zitat nochmals deutlich, wie eng in der menschlichen Existenz Bildung und Erinnerung in Zeiten-Räumen zu denken und für die Biographieforschung empirisch zu erfassen sind. Beide Begriffe sind in Adornos Dialektik der Negativität als dichotome Verhältnisse strukturiert und konturiert, die sich in der Bildung als Verengung bzw. Bereicherung (Mollenhauer) und in der Erinnerung im Erinnern und Vergessen darstellen lassen.

2.4 Das handelnde Subjekt als fähiger Mensch

Neben den Zeiten-Räumen sehe ich eine weitere Verbindung von Bildung und Erinnerung im handelnden Subjekt begründet. Wie ich bereits ausführte, sind diese drei Dimensionen grundlegend für die menschliche Existenz im erziehungswissenschaftlichen Kontext. Im Weiteren möchte ich mich näher der Phänomenologie des handelnden Subjektes zuwenden, welches, als biographisches Subjekt, sein Leben in Raum und Zeit darstellt. Dilthey unterscheidet in seinem Band über den „Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften“ (1970) zwischen der Biographie und der Selbstbiographie. Während die Biographie als sozialgeschichtliches Dokument betrachtet wird (ähnlich dem kollektiven Gedächtnis), ist die Selbstbiographie auf das Verstehen des Selbst und seiner subjektiven Handlungsmöglichkeiten in Wort, Zweck und Bedeutung angelehnt. In diesem Kontext sehe ich Verknüpfungen zu theoretischen Annahmen Paul Ricœurs. Meine folgenden Ausführungen möchte ich an Ricœurs Phänomenologie des fähigen Menschen ausrichten. Seine Ausarbeitungen „Wege der Anerkennung“ (2006) und „Das Selbst als ein Anderer“ (1996) bieten die Grundlage dafür, meine theoretischen Annahmen über das Verhältnis zwischen Bildung und Erinnerung weiterhin zu verdichten.

Das Denken der Neuzeit ist von der Annahme geprägt, dass Sich-Erkennen an die Erkenntnis eines reflexiven Selbstbewusstseins gebunden ist. Bereits John Locke wies in seiner Theorie der Reflexion darauf hin, dass der Mensch seit seiner Geburt mit gottgegebenen angeborenen Prinzipien ausgestattet ist, die er in spekulative und praktisch-moralische Prinzipien unterschied. Er begründete damit, wie auch Descartes, eine Hermeneutik des Selbst in Ablehnung äußerer Beschreibungen von Erkenntnis. Interessant in meinem Zusammenhang ist seine Unterscheidung von Ideen in Modi (Anzahl, Raum, Dauer), Substanzen (Geister, Körper) und Relationen (Identität und Verschiedenheit, Ursache und Wirkung, Zeit und Raum). In den Relationen Lockes verbergen sich meiner Ansicht nach Anhaltspunkte dafür, Zusammenhänge zwischen Bildung und Erinnerung in ihrer Zeit, Raum und Subjekt transparent zu machen. Diese Relationen fußen auf das subjektive Erleben innerer und äußerer Erfahrungen. Die Frage, die sich nun anschließt, ist, wie diese Reflexion des Selbst mit dem Handeln zu kombinieren ist. Ricœur widmet sich dieser Fragestellung in seinem Band „Wege der

Anerkennung“ über die Reflexion der Fähigkeiten des Menschen. Die Fähigkeit des Subjekts „ich kann“ wird durch Ricœur in den Stand des Sich-Erkennens erhoben, welcher nicht nur semantisch, sondern auch lexikographisch in Form von „für wahr halten“ und „bezeugen“ (Ricœur 2006, 122f.) thematisiert wird. Ricœur betont die enge semantische und handlungsrelevante Verwandtschaft zwischen „Sich-Bezeugen“ und „Sich-Erkennen“ in der Fähigkeit des Menschen, tätig zu sein.

Ricœurs Hermeneutik des Selbst ist insgesamt an drei wesentliche Merkmale gebunden, die Handeln als Sich-Erkennen beschreiben:

- Berücksichtigung der Fähigkeiten des Seins im Modus von „ich kann“ als Potenz und/oder Akt (Was-Frage)
- Aufmerksamkeit über das Gegenständliche, um dem Selbst Reflexivität zu verleihen (Wer spricht-Frage)
- Dialektik von Identität und Alterität (ebd., 125).

„Kraft dieser Dialektik bringt uns das Sich-Erkennen auf dem Weg, der mit dem souveränen Akt der *reconnaissance* als Identifizieren in der ersten Abhandlung begonnen hat, weiter zum Problem des Anerkanntwerdens, auf das das Verlangen nach wechselseitiger Anerkennung in der dritten Abhandlung zielt. Auf diesem langen Weg nimmt das Erkennen seiner selbst eine Mittelstellung ein, eben wegen jener Züge von Alterität, die sich im Kern der Selbstbezeichnung des mit Fähigkeiten ausgestatteten Subjekts, grammatikalisch durch das „ich kann“ signalisiert, mit den beiden anderen genannten Zügen verbindet, mit der Charakterisierung des Handelns durch die Fähigkeiten, deren Verwirklichung es darstellt, und mit dem Umweg der Reflexion über die gegenständliche Seite der betrachteten Erfahrung.“ (ebd., Hervorhebung im Text)

2.4.1 Das sprechende/sagende Subjekt

Sagen können

Eine grundlegende Fähigkeit des handelnden Subjektes, sich selbst zu erkennen, wird nach Ricœur über die Sprache organisiert. Die semantische Erweiterung von „ich kann“ in „ich kann sagen“ unterstützt die Herleitung der Theorie des Handelns sprechender Subjekte, wie sie seit Aristoteles bekannt ist. Locke versteht unter Sprache das Hervorbringen von Ideen, die aus Erfahrungen stammen - oder wie Austin es bezeichnet, etwas mit Worten zu tun. Die Verwendung von Sprache erlaubt es dem handelnden Subjekt, sich seiner Umwelt mitzuteilen bzw. sich im Rahmen des Sich-Erkennens mit dieser in Beziehung zu setzen. Daraus zieht die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung über die Analyse der subjektiven sprachlichen Substanz ihre wissenschaftliche Berechtigung.

Im Gegensatz zur Erinnerung ist die Bedeutung der Sprache für Bildungsprozesse aus erziehungswissenschaftlicher Sicht gut aufgearbeitet. Als Vorreiter gilt Wilhelm von Humboldt als Begründer der sprachphilosophischen Bildungstheorie. Wichtig erscheint mir im Kontext von Erinnerung, dass es ausgeschlossen ist, sich an etwas zu erinnern, das man nicht durch Sprache benennen kann. Laut Humboldt kann ein Gedanke, eine Wahrnehmung nur verfestigt und behalten werden, wenn er/sie vergegenständlicht wird durch die Zuweisung einer Bedeutung durch Sprache. „Ich kann sagen“ heißt in diesem Kontext auch „ich kann es benennen“. Wenn ich weiß, also gelernt habe, dass dieser Gegenstand ein Stuhl ist, dann erinnere ich mich in der Wahrnehmung des Gegenstandes (Stuhles) daran und weise ihm diese symbolische Bedeutung zu. Sprache gehört demnach, ebenso wie Raum und Zeit, zu den transzendentalen Bedingungen jeglicher Erkenntnis, die in der Handlung des Denkens und Verstehens begründet liegt. Es findet eine Vermittlung von Selbst und Welt über Sprache statt. Jedes Wort steht mit anderen Wörtern in Beziehung. An dieser Stelle sei nur kurz darauf hingewiesen, dass natürlich auch die Sprache und Verständigung, in (geographischen oder Körper-) Raum und (geschichtlicher oder Körper-)Zeit, Veränderungen unterliegt.

Die Hauptthese Ricœurs ist, dass „die Arbeit des Denkens, die in jede narrative Konfiguration eingeht, ihren Abschluss in einer Refiguration der Zeiterfahrung findet.“ (Ricœur 1991, 7) Ricœur definiert ein Schema der dreifachen mimetischen Relation zwischen den Bereichen der Erzählung, der Handlung und des Lebens. Er verortet die

Erfahrungen, in denen Zeit thematisiert wird, in der Geschichtsschreibung, der Narratologie und in der Phänomenologie des Zeitbewusstseins. Besonders wendet er sich in seinen Ausführungen der Erzählung zu, die er als „Hüter der Zeit“ betrachtet und in erzählter und damit auch gedachter Form bestimmt (vgl. ebd., 389). Ricœur stellt in seiner Schrift über ‚Die erzählte Zeit‘ drei verschiedene Aporien der Zeitlichkeit auf, in dem er versucht, die Aporetik der Zeit mit einer Poetik der Erzählung zu verknüpfen. Die erste Aporie der Zeitlichkeit nennt Ricœur die narrative Identität. Im Sich-Erzählen, als reflexive Form des handelnden Menschen, entwirft sich die „personale Identität als narrative Identität“ (Ricœur 2006, 132).

Ich kann tun

Als erweiterte Form des „ich kann sagen“ benennt Ricœur „ich kann tun“ und bezeichnet damit die Fähigkeit der handelnden Subjekte, an der Initiierung von Ereignissen selbst beteiligt zu sein. In Anlehnung an Kant unterscheidet Ricœur Ereignisse, die geschehen und Ereignisse, die man geschehen macht in Unterscheidung zwischen der Ursache der Handlung im Sinne einer geregelten Abfolge und dem Grund des Handelns. Nach Ricœur ist „die Ursache einer Handlung ihr primärer Grund“ (Ricœur 1996, 101f.). Der Grund des Handelns beschreibt ein Handlungsmotiv, welches ein Wissen um die Bedingungen und Wirkungen der Handlung im Subjekt voraussetzt, die mit jeweiligen kulturellen und gesellschaftlichen Normen und Vorstellungen korrelieren. Im Weiteren werden verschiedene Handlungsoptionen im Modus „ich kann tun“ vorgestellt, die für meine Thematik relevant sind: „ich kann erzählen“, „ich kann mich erinnern“ und „ich kann lernen“.

Erzählen und sich erzählen können

An die dritte Stelle der Phänomenologie des fähigen Menschen setzt Ricœur die personale Identität als narrative Identität im Sinne des Sich-Erzählens. Interessant für meine Fallanalysen werden diesbezüglich Ricœurs Anlehnungen an Fabelkompositionen (Epos, Tragödie), als Muster der Narratologie, in denen sich narrative Identität verbirgt.

„Die Fabelkomposition verleiht einer heterogenen Ansammlung von Absichten, Ursachen und Zufällen eine verstehbare Gestalt. Die Sinneinheit, die sich daraus ergibt, beruht auf dem dynamischen Gleichgewicht zwischen der erforderlichen Konkordanz und dem Zulassen von Diskonkordanzen, die bis zum Schluss der Erzählung diese einzigartige Identität gefährden. Die vereinheitlichende Kraft, die auf die verstreuten Episoden der Erzählung angewandt wird, ist nichts anderes als die „Dichtkunst“ selbst. Eine wichtige Implikation dieser gestalteten Tätigkeit betrifft uns hier unmittelbar, die Tatsache nämlich, dass die Fabelkomposition nicht nur die Handlungen, sondern auch die Figuren – die „Charaktere“ - verknüpft. Figur ist, wer in der Erzählung das Handeln ausführt. Die Figur ist selber eine narrative Kategorie, und ihre Rolle in der Erzählung ist ebenso narrativ zu verstehen wie der Handlungsverlauf: Die Figur wird, könnte man sagen, in Erzählhandlung umgesetzt.“ (Ricœur 2006, 133)

Narrative Identität, so Ricœur, ermöglicht einen neuen Zugang zur Selbstheit. Er definiert zwei grundlegende Arten von Identität, die ein dialektisches Verhältnis aufweisen: einerseits die unwandelbare Identität (idem als Selbigkeit) als, so würde ich es betrachten, als äußerlich festgelegte biologische Identität, und andererseits die veränderliche Identität (ipse als Selbstheit), die innere Wandlungsfähigkeit, in der historisch-gesellschaftlichen Dimension betrachtet, auf der Suche nach dem ‚guten Leben‘. In Anlehnung an Marotzki ist in der ipse die Möglichkeit gegeben, Bildungsprozesse höherstufigen Lernens zu durchleben. Die innere Wandlungsfähigkeit, die in der Frage unterliegt „Wer bin ich?“ ist von personaler Unbestimmtheit gekennzeichnet, die die Fähigkeit des Subjektes beschreibt, an seiner Identität zu arbeiten.

Ricœur beschreibt ferner ein dialektisches Verhältnis zwischen einer weiteren Form der Identität, nämlich der privaten und öffentlichen. Er weist darauf hin, dass Geschichten, also in meinem Kontext Lebensgeschichten der Subjekte, mit denen anderer Subjekte verwoben sind. Die Verstrickung individueller Lebensgeschichten ist also immer in einem kollektiven Kontext einzubinden, die Ricœur als die Identität des Selbst und die Identität des Anderen unterteilt.

Die Zurechnungsfähigkeit

An der Schnittstelle zwischen individueller und kollektiver Identität kristallisiert sich die narrative Identität, die eine neue Frage aufwirft, nämlich die der Zurechnungsfähigkeit des Menschen, verantwortlich zu handeln.

„Sie schließt den Gedanken ein, dass der Handelnde imstande ist, die Konsequenzen seiner Handlungen zu tragen, insbesondere derjenigen, die als Schädigung und Unrecht angesehen werden und als deren Opfer ein anderer betrachtet wird.“ (Ricœur 2006, 139)

In der Zurechnungsfähigkeit sind zum einen ethisch-moralische wie auch juristische Aspekte berücksichtigt. Das handelnde Subjekt wird somit auch zum Rechtssubjekt, welches die Fähigkeit besitzt, sich selbst in Form des Selbstbezuges zu bezeichnen. Die Frage nach der Selbstbezeichnung wirft die Frage der Fähigkeit zur Zurechenbarkeit auf, die verantwortliches Handeln voraussetzt. Im ethisch-moralischen Kontext werden Akzente hervorgehoben, die darauf zielen, für den anderen im Sinne einer Sorgspflicht verantwortlich zu sein. Im juristischen Kontext dagegen, wird der Urheber einer Handlung als Verursacher von Wirkungen betrachtet. Im Ergebnis dieser Fähigkeit des Menschen steht die Bilanzierung des Lebens „über Verdienste und Versagen“, die „eine positive oder negative Bilanz ergeben“ (ebd.).

2.4.2 Das erinnernde und versprechende Subjekt

Eine weitere Betrachtung des handelnden/fähigen Menschen ist im Rahmen des Sich-Erkennens in der Erinnerung und dem Versprechen zu verorten. Ricœur macht darauf aufmerksam, dass Erinnern und Versprechen eine Verbindung eingehen, die durch drei Merkmale gekennzeichnet sind:

a) Im ethisch-moralischen Kontext werden Akzente hervorgehoben, die darauf zielen, für den anderen im Sinne einer Sorgspflicht verantwortlich zu sein (vgl. Ricœur 2006, 162), das an den Vorgang des Wiedererkennens in Anlehnung an Bergson geknüpft ist. Das Wiedererkennen ist dadurch gekennzeichnet, dass Vergangenheit und Gegenwart voneinander gelöst werden, d.h. dass das Anwesende von dem Abwesenden getrennt wird. Es ist eine Fähigkeit des Subjektes, die Trennung vorzunehmen, indem es eine Erinnerung wieder findet. Das Paradoxon besteht darin, dass das Vergangene in jedem Moment des Wiedererkennens gegenwärtig wird, sowie das Gegenwärtige in jedem Augenblick zugleich vergangen ist. In diesem Zusammenhang sind Vergangenheit und Gegenwart in ihrer subjektiv zeitlichen Betrachtung obsolet. Ein zweites Merkmal, welches die Beziehung von Erinnerung und Versprechen kennzeichnet, ist

b) in der Dialektik von Selbstheit (ipse) und Selbigkeit (idem) begründet. Ricœur beschreibt, dass im Rahmen der personalen Identität die Erinnerung auf der Selbigkeit

füßt, während das Versprechen der Selbstheit zugeordnet werden kann. Ein drittes Merkmal ist, dass

c) Erinnerung und Versprechen in der Dialektik der Negation ihre Bedrohung erfahren. Erinnerung ist nicht ohne Vergessen zu denken, Versprechen kann durch Wortbruch negiert werden. Ich möchte an dieser Stelle hervorheben, dass die Fähigkeit als Tunkönnen auch einer Negation unterliegt, nämlich dem Nichtkönnen. Darauf geht Ricœur in seinen Abhandlungen zum fähigen Menschen nicht ein. Ich möchte dieser Frage im empirischen Teil punktuell nachgehen. Gerade in den Fallanalysen wird deutlich, woran sich erinnert wird oder auch woran sich im Sinne des Nichtkönnens aus Sicht der Subjekte nicht erinnert werden will.

Bergson beschreibt die Erinnerung als das Wiedererkennen von Bildern aus der Vergangenheit. Bilder sind in seinem Kontext Sinnesbilder, die in bestimmten Momenten über das „Was wird erinnert?“ hinausgehen. Das Wiedererkennen einer äußeren, gegenständlichen Erinnerung fördert auch immer das Sich-Erkennen. Es wird gerne Platons Metapher des Siegelringes verwendet, um die Spuren zu verdeutlichen, die Erinnerungen im Menschen hinterlassen. Ricœur unterscheidet drei Arten von Spuren: die kortikalen Spuren (Neurologie), die psychischen (oder meiner Ansicht besser emotional-affektiven) Spuren, die durch z.B. traumatische Ereignisse auf das Gefühlsleben von Menschen rückwirken und dokumentarische Spuren in Form öffentlicher und privater Archive (vgl. Ricœur 2006, 147). Ricœur weist auf zwei Paradoxien hin, denen die Spuren ausgesetzt sind. Zum einen müssen diese Spuren immer gedacht, also gelesen werden, d.h. sie sind einer räumlichen und zeitlichen Interpretation ausgesetzt. Zum anderen besteht die Gefahr, dass die Spuren auch im Laufe der Zeit ihre Konturen verlieren, sich auflösen, verschwinden, also vergessen werden. Diese Paradoxien beschreiben aus meiner Sicht die zwei Arten der aktiven Erinnerungsarbeit, die ihren Schwerpunkt nicht vordergründig auf Erinnerung legen, sondern auf das Vergessen. In aktuellen Publikationen wird u.a. der Nutzen des Vergessens problematisiert bzw. gerade das Vergessen thematisiert, der sich die Forschung forciert zuwenden sollte (vgl. Heidegger 1977; Smith/Emrich 1996). Aus diesem Grund kann ich Ricœurs These nicht folgen, wenn er schreibt,

„In der Tat, das Vergessen ist der Feind der Erinnerung, und die Erinnerung ein zuweilen verzweifelter Versuch, einige Überreste vor dem Zerstörungswerk des Vergessens zu retten. Diese ständige Angst vor

dem endgültigen Vergessen findet sich auch in den Bekenntnissen des Augustinus ...“ (Ricœur 2006, 148)

Ricœur unterschätzt meiner Meinung nach die Bedeutung des Vergessens für die Subjektconstitution, auch aus pädagogischer Sicht. Nicht nur die Erinnerung per se, sondern Erinnerung in ihrer Wechselwirkung zum Vergessen und Verzeihen gestaltet sich aus meiner Sicht als Katalysator für subjektive Veränderungsprozesse, die in Bildungsprozesse höherstufigen Lernens einzubinden sind. Wichtig an dieser Stelle ist mir, darauf hinzuweisen, dass Erinnerung und Vergessen nicht voneinander zu trennen sind. Sie bilden eine dialektische Einheit, die vor dem Hintergrund der Selbsterfahrung und des Sich-Selbst-Erkennens nicht nur in subjektive, sondern auch kollektive ethisch-moralische Grundsätze eingebunden sind, die auch Horkheimer in seinen Vorlesungen thematisiert. Er sieht eine Verkettung der Erinnerung mit Ethik und Anteilnahme als Sorge um sich oder um andere (Horkheimer in Margalit 2002, 18ff.). Es geht demnach um Selbst- und Welterfahrungen von Subjekten, die selektiv an individueller Vorstellungskraft und Affekten gebunden sind und immer auch auf Bildung in Form von Selbstwahrnehmung und Selbsterfahrung aufbauen.

Auf der Suche nach einer Antwort auf die Frage, was Erinnerung sei, möchte ich an Aristoteles anknüpfen, der zwischen *memoria* (passiver) und *reminiscentia* (aktiver) unterscheidet. Für meinen Kontext ist die *memoria* als ikonische Konstitution eines vorhandenen Erinnerungsbildes aus der abgeschlossenen Vergangenheit für die Klärung des Verhältnisses von Bildung und Erinnerung eher uninteressant. Entscheidender für mich ist die *reminiscentia*, die aktive Erinnerung, da sie Bewegung und Veränderung thematisiert, wie Bildungsprozesse sie vorgeben.

2.4.3 Bildsamkeit des Subjekts

Aus meiner Sicht ist eine dritte Betrachtung des fähigen und handelnden Menschen als lernendes Subjekt für meine Thematik relevant. Lernen thematisiere ich hier ausschließlich im Sinn von lernen/bilden können sowie lernen/bilden wollen. Ricœur geht in seinen Ausarbeitungen nicht darauf ein, obwohl auch sprechen und erinnern dieser Antinomie unterliegen, die zwischen dem „ich kann“ und „ich will“ besteht. Ich denke die Fähigkeit zum Lernen nach Ricœur ebenso wie das Sagenkönnen oder Erinnernkönnen als „ich kann tun“ in „ich kann lernen“ ist ein Grundbedürfnis

menschlicher Existenz und Entwicklung im Rahmen der Individualitätsoption von Bildung. Ferner sind Lernen und Bildung gesellschaftliche Anforderungen, die in der Vermittlungsoption von Bildung deutlich werden. Lernen, wie auch Bildung, erfordern Handlungen von Menschen, bauen auf elementare (Lebens-) Erfahrungen und Wissen auf und sind daher ohne Erinnerung nicht denkbar. Die Erziehungswissenschaft ist auch vor dem Hintergrund nicht losgelöst von Erinnerung zu betrachten, dass sie in der inhaltlichen und methodischen Auseinandersetzung mit Lebenserfahrungen im Rahmen der Biographieforschung eine tragende Säule zur Erforschung des Sich-Erinnerns und Sich-Erkennens aufweist. Sich-Erinnern in Sprache, Handlung, Erzählung und Zurechnungsfähigkeit (Ricoeur) ist Medium und Forschungsgegenstand der Biographieforschung. Im erziehungswissenschaftlichen Kontext, welchem ich mich anlehne, spielen Bildungsprozesse eine wesentliche Rolle. Daher möchte ich die von Ricoeur vorgelegten Anforderungen und Merkmale eines fähigen/ handelnden Menschen um den Aspekt der Bildung und Bildsamkeit, den ich in Anlehnung an Mollenhauer verwende, erweitern. Schließlich sehe ich strukturelle Parallelen zwischen den Ausführungen Ricoeurs zum fähigen Menschen und Mollenhauers „Plan“, welchen Schwerpunkten sich die Allgemeine Pädagogik zukünftig zuwenden sollte. Ricoeurs „sagen können“ sehe ich mit Mollenhauers Begrifflichkeiten der Präsentation und Repräsentation vereinbar - im Rahmen von kultureller Überlieferung und Mitteilung eines kulturellen Gedächtnisses (Assmann/Assmann) über Sprache. Dementsprechend sehe ich weitere Parallelen zwischen Ricoeurs „ich kann tun“ und Mollenhauers Selbsttätigkeit sowie Zurechenbarkeit, indem vermittelte kulturelle Werte und Normen im Subjekt durch sein vernunftgeleitetes Handeln in der Gesellschaft nach außen transparent werden. Ricoeurs „erzählen und sich-erzählen“ sehe ich mit Mollenhauers Konzept der Identität vereinbar. Im Kontext meiner Arbeit nehme ich, auf Ricoeurs Arbeit aufbauend, die Bildsamkeit Mollenhauers auf, welche ich in Anlehnung an Marotzki in der Betrachtung von Bildungsprozessen verorte.

„Denn gerade in Biographisierungsprozessen besteht die Möglichkeit, sich in eine klärende Distanz zu der eigenen vergangenen, gegenwärtigen und der möglichen zukünftigen Entwicklung zu begeben. Der Einzelne kann das zurückliegende Leben im Bewusstseinsstrom Revue passieren lassen und kann ihm sprachlich eine Gestalt geben. Dem erinnerten Leben eine Gestalt geben, heißt auch, es zum Zwecke der Selbstvergegenwärtigung zu strukturieren. Diese Strukturierung erfolgt grundlegend durch die Sprache.“ (Marotzki 1990b, 136f.)

In diesem Zitat von Marotzki finden alle Aspekte des fähigen Menschen, die bei Ricœur diskutiert werden, aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ihre miteinander verbindende Verwendung in erinnerungstheoretischer, biographietheoretischer und bildungstheoretischer Fokussierung über die Sprache. Das biographische Subjekt, so meint Schulze, ist das Selbst eines Subjektes, welches durch Erinnerungen und Anschauungen über sich selbst nach Selbsterkenntnis und Selbstverwirklichung sucht.

Diese Prozesse sind im Hinblick auf Bildungsprozesse in Individualisierung und Vergesellschaftung wechselseitig verbunden und werden durch soziale Interaktionen sowie Kommunikation begünstigt. Bildung sehe ich in diesem Kontext als das Hervorbereiten innerer Erfahrungen, die Selbst- und Weltverhältnisse herausbilden. Diese werden aus vergangenen, gegenwärtigen und zukunftsorientierten Wissensaufschichtungen beeinflusst, die biographisches Lernen und, in höchster Form, Bildungsprozesse höherstufigen Lernens freisetzen, die zu neuen Handlungsmustern, Sichtweisen, Erfahrungen und Deutungsmustern führen können. Erinnerungen ermöglichen Bildungsprozesse, da sie durch ihre Struktur der Zeitlichkeit zulassen, dass man in der Gegenwart auf vorherige Erfahrungen zurückgreift, die zukünftige Erfahrungen nach sich ziehen. Eine besondere Bedeutung kommt hierbei dem Vergessen zu. Das Vergessen ermöglicht es schließlich, dass wir uns überhaupt vorzustellen können, Selbst anders zu sein bzw. uns die Welt um uns herum anders zu denken. Allein diese Vorstellung, über sich hinaus zu wachsen und/oder tentativ wirksam zu sein, initiiert Bildung. Das Paradoxon besteht darin, dass wir uns im nächsten Schritt daran erinnern müssen, zum Wahren zurückzukehren, um die Vorstellung des Nichtseins in die Tat umzusetzen. Interessant ist, dass Zeit und Raum ausgeblendet werden bzw. an Bedeutung verlieren und diese Grenzerfahrungen zwischen dem wahren Jetzt und der Vorstellung des zukünftig Möglichen zum Katalysator für Bildungsprozesse erwächst. Erinnern und Vergessen sind grundsätzlich konstitutiv für Veränderungen von Selbst- und Weltbezügen.

Wesentlich sind dabei weniger die einzelnen Bestandteile der Erinnerung, sondern die Bedeutungszuschreibung, die der komplexen Erinnerung im Ganzen beigemessen wird. In diesem Sinn definiere ich die Gestalt von Erinnerung wie folgt: Man kann Erinnerung selbst in kleine Einheiten (soziale Interaktionen und Beziehungen, Personen, Orte, Handlungen) zerlegen, aber umgekehrt kann man nicht die Bedeutung von komplexen Erinnerungen aus den Bedeutungen ihrer Bestandteile zusammensetzen. Bildung funktioniert demnach so, dass Selbst –und Weltbezüge auf der Grundlage einer komplexen Veränderung von Bedeutungszuschreibungen von Erinnerung durch ein Durchbrechen von Raum und Zeit erfolgt. Im Zentrum der Auseinandersetzung steht das Subjekt im Rückbezug auf sich selbst und seine handlungsorientierenden Grenzen bzw. Möglichkeiten. Diese These wird nun im empirischen Teil detailliert untermauert.

3. Untersuchungsgegenstand: Angehörige von Opfern der SED-Diktatur

Vorbemerkung

Um das Verhältnis von Bildung und Erinnerung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht näher zu durchleuchten, habe ich mich empirisch der Thematik der Angehörigen von Opfern der SED-Diktatur zugewandt. Angeregt durch eine frühere Forschungsarbeit an der Gedenkstätte Moritzplatz in Magdeburg interessierte mich diese Thematik. Die Forschungslage hierzu fällt auch derzeit noch bescheiden aus, da sich im Rahmen der Aufarbeitung des SED-Unrechts bisher vorwiegend den potentiellen Opfern selbst zugewandt wurde und weniger den Familien und Angehörigen der Opfer. Es bestand aus meiner Sicht ein Bedarf an Aufklärung, zu dem ich mit meiner Studie, aus erziehungswissenschaftlicher wie auch historischer Sicht, einen Beitrag leisten möchte. Aus erinnerungstheoretischer Sicht kann von einem Beitrag zum kollektiven Gedächtnis nach Assmann gesprochen werden, in dem Erinnerungen von Angehörigen von Opfern der SED-Diktatur archiviert werden und somit nachfolgenden Generationen zur Verfügung stehen sollen.

Im erziehungswissenschaftlichen Kontext beschäftigte ich mich mit der Frage, welche Beziehungen zwischen Erinnerung und Bildung anhand des empirisch erhobenen Materials zu verorten sind. Im Mittelpunkt meines Projektes standen demnach Erinnerungen von Eltern, Geschwistern, Ehepartnern oder Kindern an eine Zeit, in der ein oder mehrere Angehörige einer Familie individuelle Erfahrungen mit dem totalitären System der DDR und dessen staatlicher Willkür machten. Ausgehend von der Annahme, dass die politisch motivierte Inhaftierung oder der Mord eines nahe stehenden Verwandten durch die Stasi auch auf weite Teile der Familie repressiv zurückwirkte, verfolgte ich die Fragestellung, welche Veränderungen sich in den Familien nach dem Haft-/Mordereignis vollzogen. Ein untergeordnetes Ziel der Studie ist es, auch aus historischer Sicht, neue Erkenntnisse über den Familienalltag politisch Verfolgter und deren familiäre Verbundenheit in der DDR zu generieren.

Im Rahmen der erziehungswissenschaftlich-biographisch orientierten Forschung wurden in den Jahren nach der politischen Wende von 1989 mehrere Publikationen veröffentlicht, die sich interdisziplinär mit der zeitgeschichtlichen Aufarbeitung der

SED-Diktatur befassten. Im Mittelpunkt dieser Forschungen standen verschiedene Thematiken, die sich auch intensiv dem gesellschaftlichen Transformationsprozess infolge des Überganges von einer Diktatur in einen demokratischen Staat widmeten. Dabei wandten sich die Wissenschaftler unterschiedlicher Wissenschaftsgebiete den Ostdeutschen zu, die diese Wende als einen Umbruch erlebten, indem sie auf

„vorhandene Strukturen, Um- und Zusammenbrüche normative Zielstellungen und Erfahrungen in unterschiedlichen Lebensbereichen ganz unterschiedlich ineinander (greifen), so dass sich der „Umbruch“ in einen uneinheitlichen Vorgang mit einer starken Eigenlogik ausdifferenziert. Neue institutionelle Strukturen setzen sich zusammen aus vorhandenen und reorganisierten Mustern und fließen in dieser Widersprüchlichkeit ebenso in das Handeln der Menschen ein, wie umgekehrt die Ambivalenz der Akteure zwischen alten und neuen Orientierungen die neuen Strukturen prägt und schafft.“
(Löw/Meister/Sander 1995, 7)

In meinem Kontext möchte ich nun als Hinführung auf die nachfolgend erziehungswissenschaftlichen Ergebnisse meiner Forschung kurz dezidiert auf die Forschungslage zur DDR-Familienforschung, zur historischen Aufarbeitung der DDR-Geschichte und auf den Stand der erziehungswissenschaftlich-biographischen Forschung vor und nach der Wende in Ost und West eingehen.

3.1 Betrachtung der „Familien in der DDR“ in West und Ost

3.1.1 Vor der politischen Wende 1989

Interessant ist, dass bereits Mitte der 70er und 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts Publikationen in der BRD zum Thema ‚Familie und Sozialisation in der DDR‘ entstanden. Hervorzuheben sind Arbeiten von Helwig (1979, 1982, 1984) sowie von Busch (1980) und Hille (1978, 1983, 1984). Verweisen möchte ich auf die Schrift ‚Familie und Sozialisation in der DDR‘ von Barbara Hille, die 1985 erschien. Hier wurde die Familie in der DDR untersucht, die ‚dem Einfluss eines ideologisch und offiziell relativ eindeutigen Leitbildes der ‚sozialistischen Familie‘ und der ‚sozialistischen Persönlichkeit‘ untersteht (Hille 1985, 11). In dieser Forschungsarbeit wird betont, dass dieser selbst ‚erhebliche Grenzen gesetzt (ist) durch die Materiallage, die Zugänglichkeit der Fakten und Quellen, sowie den bisherigen Stand der Familienforschung in der DDR‘ (Hille 1985, 18). Vorwiegend stützen sich die Daten der Studie auf sozialwissenschaftliche Vergleichsuntersuchungen beider deutscher Staaten, statistische Daten und Quellen aus Jahrbüchern, auf Gesetze, Programme und Lehrpläne der ‚offiziellen Propaganda‘ (ebd., 19) sowie auf Zeitungs- und Medienanalysen, Reise- und Besuchereindrücke (vgl. ebd.). Diese Materialarten werden auch für die anderen Forschungsarbeiten der anderen Autoren angenommen, die aufgrund von Materialeinschränkungen durch reine Außenbetrachtungen, mit Vorsicht bedacht, auf das ‚tatsächliche‘ Leben der Familien in der DDR einzuschätzen sind. Die Auseinandersetzung mit Familien in der DDR blieb, wie Hille betont, wohl auch aufgrund der eingeschränkten Materiallage ein Desiderat in der westlichen Familienforschung – bis zur politischen Wende im Jahr 1989.

Ein absolutes Desiderat ist ferner, bezogen auf die von mir bearbeitete Thematik, auch die Betrachtung der Familien, die in der DDR - politisch motiviert - Repressalien ausgesetzt waren. Zu vermuten ist, dass dieses Forschungsfeld bewusst, in Hinwendung auf die bilateralen Beziehungen beider deutschen Staaten, aus strategischen Gründen von Seiten der BRD vermieden wurde.

Dagegen ist anzumerken, dass in der DDR die Familienforschung auf eine breite Forschungstradition fußt, die bereits in den 60er und 70er Jahren des vorigen

Jahrhunderts u.a. bei Walther (1971/ 1979) und Grandke (1977) ihren Anfang nahm. Es ist hier aus westlicher Sicht von „ideologisch ausgerichtet(e)n, theoretische(n), programmatische(n) Darstellungen über die ‚sozialistische Familie‘ in der DDR“ (Hille 1985, 19) die Rede, die der Linie folgt, eine globale Programmatik darzustellen in der Hinwendung des Einflusses der Familie auf die heranwachsende Generation zu allseitigen sozialistischen Persönlichkeiten. Diese Annahme kann aus meiner Sicht unterstrichen werden. Geradezu prädestiniert für diese Einschätzung scheint mir die Schrift „Moralische Erziehung in der Familie“ aus der Schriftenreihe „Elternhaus und Schule“ zu sein, die 1977 in der DDR verlegt wurde, und ein Paradebeispiel der verordneten Programmierung einer politisch-systemkonformen Familienerziehung, entsprechend des Programms der Sozialistischen Einheitspartei, welches vom IX. Parteitag 1976 verabschiedet wurde, darstellt.

„Die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands wirkt dafür, dass die Beziehungen der Menschen in allen Lebenssphären, zwischen Jugend und den älteren Bürgern, noch stärker von gegenseitiger Achtung und Unterstützung, von kameradschaftlicher Hilfe und Rücksichtnahme geprägt werden. Sie betrachtet die gewissenhafte, ehrliche, gesellschaftlich nützliche Arbeit als Herzstück der sozialistischen Lebensweise und tritt dafür ein, in allen gesellschaftlichen Bereichen eine solche Atmosphäre zu entwickeln, die die Arbeitsfreude und Leistungsbereitschaft wirksam fördert. Ein besonders wichtiger Bereich ist die Familie. Die Erziehung der Kinder zu gesunden und lebensfrohen Menschen, zu sozialistischen Persönlichkeiten ist eine hohe gesellschaftliche Verpflichtung der Eltern.“ (Stolz 1977, 8)

Dieser staatskonformen Forschungstradition folgend ist darzulegen, dass die Rolle der Familien in der DDR, die aufgrund nicht-systemkonformen politischen Verhaltens auffällig geworden sind, keinerlei unabhängige und verlässliche Betrachtung gefunden hat. Es ist in Anlehnung an Hille eher von ‚Propagandamaterial‘ auszugehen, welches als Mittel zur Abschreckung staatstreuer Mitläufer und der Legitimation einer sozialen Ausgrenzung politisch verfolgter Familien in der DDR diente.

3.1.2 Nach der politischen Wende 1989

Nach der politischen Wende von 1989 wandten sich die Wissenschaftler unterschiedlicher Fachgebiete den Familien in der DDR dezidierter (u.a. Pfau 2006, Schültzke 2005) zu. Es entstanden Publikationen, die sich mit ausgewählten Themen rund um die Familiengeschichte(n) in der DDR auseinandersetzten. Vorwiegend sind das Themen, die soziale und kulturelle Aspekte des Alltags in der DDR (u.a. Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung hgg. von Mertens 2002/2003), die Kindheit (u.a. Geiling/Heinzel 2000, Kirchhöfer 2003, Andresen 2002), die Jugend (u.a. Merkens 2000, Ohse 2003, Mothes 2007) oder die Rolle der Frau in der DDR (u.a. Kröplin 1998, Trappe 1995) akzentuieren. Es sind also Themen, die marginal Familiengeschichte(n) politisch Verfolgter enthalten, diese aber nicht vordergründig vor dem Hintergrund der politisch motivierten Verfolgung in der DDR fokussieren.

Dabei ist zu bemerken, dass die Angehörigenproblematik von Opfern der SED-Diktatur bis heute keine wissenschaftliche Beachtung fand. Somit stellt meine Forschungsstudie einen ersten Einblick in eine bisher ‚vergessene‘ Thematik dar. Allerdings entsteht zeitgleich mit meiner Arbeit eine Dissertation, die von der Stiftung Aufarbeitung seit Ende 2004 gefördert wurde und unter dem Titel „Gespaltener Lebenskontext“ die politisch motivierte Gefangenschaft ehemaliger DDR-Bürger in Familie und Gesellschaft untersucht. Anders als in dieser Studie wird in meiner Arbeit der Fokus auf die Generierung von bildungstheoretischen und erinnerungstheoretischen Annahmen im Rahmen Allgemeiner Pädagogik gelegt.

3.2 Historische Aufarbeitung in autobiographischen Betrachtungen

Nach der politischen Wende 1989 trat eine Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte in das Bewusstsein der Ostdeutschen, die als kollektive Vergangenheitsbewältigung charakterisiert werden kann. Im Zentrum stand die Auseinandersetzung mit begangenen Unrecht an einer Vielzahl von Menschen, die Betroffene und Opfer des DDR-Unrechts geworden sind.

„Nach den Idealvorstellungen der Staatssicherheit soll das Informationsnetz das staatliche und gesellschaftlich, womöglich auch das private Dasein in der DDR in seinen Sphären umspannen, weshalb Inoffizielle Mitarbeiter in möglichst allen politischen, wirtschaftlichen, wissenschaftlich-technischen, kulturellen und nicht zuletzt militärischen Strukturen anzutreffen sind ...“ (Fricke 1988, 94).

Die wohl perfideste Form des Informations- und Spitzelwesens in der DDR, welches durch einzelne „informelle Mitarbeiter“ (IM's) des berüchtigten Ministerium für Staatssicherheit (MfS) ausgeübt wurde, drang bis in einzelne Familien vor.

Im Mittelpunkt der historischen Betrachtungen stand vor allem die Aufarbeitung der Geschichte eines „Unrechtsstaats“ (u.a. Schweizer 1999, 142/ Werkenthin 2000, 5ff.), der

„Etwa 200.000 bis 250.000 Urteile der politischen Strafjustiz sowie die unzähligen zivil-, familien- und arbeitsrechtlichen Entscheidungen (fällte), bei denen aus politischen Gründen Bewohnern der DDR systematisch jene Rechte verweigert wurden, die in den Gesetzbüchern versprochen waren ...“ (Werkenthin 2000, 99).

In einer Darstellung von Schweizer (1999) können folgende Grundrechte, die durch das politische Strafrecht der DDR verletzt wurden, benannt werden:

Verletzte Grundrechte

Grundrecht	Straftatbestand	Gesetzliche Grundlage
Meinungsfreiheit	„staatsfeindliche Hetze“	§§ 106, 220
Recht auf Ausreise	„unerlaubter Grenzübertritt“, „staatsfeindlicher Menschenhandel“	§§ 105, 213
Aktivität in nichtstaatlichen Organisationen	„verfassungsfeindlicher Zusammenschluss“, „Zusammenschluss zur Verfolgung gesetzwidriger Ziele“	§§ 107, 218
Kontaktaufnahme bzw. – pflege über die Grenze hinweg	„Landesverrat“, „landesverräterische Nachrichtenübermittlung“, „landesverräterische Agententätigkeit“, „ungesetzliche Verbindungsaufnahme“	§§ 98ff., 219
Protest oder Widerstand	„Widerstand gegen staatliche Maßnahmen“, „Beeinträchtigung staatlicher oder gesellschaftlicher Tätigkeit“, „Rowdytum“, „Zusammenrottung“	§§ 212, 214, 215, 217

(Quelle: Schweizer 1999, 141)

Interessant ist, dass sich die Forschung im Hinblick auf die politische Bildung stärker den biographischen Rekonstruktionen von Opfern der SED-Diktatur zuwendet. In diesem Kontext sei auf Publikationen hingewiesen, die vorwiegend von der Stiftung Aufarbeitung, den Landesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik, den Dokumentationszentren und den Gedenkstätten vorangetrieben wurden und werden. Somit kann auf eine kaum überschaubare Vielfalt autobiographischer Abhandlungen zu Lebenserfahrungen in der DDR zu unterschiedlichen Themenbereichen zurückgeblückt werden. Dies sind autobiographische Berichte, die vorwiegend von ehemaligen Opfern des SED-Staates verfasst wurden, die ihre Erinnerungen an erlebte Repressalien (Flucht, Haft, Ausweisung etc.) in der zweiten deutschen Diktatur zu Papier brachten (z.B. Graul

1996). Nur exemplarisch seien folgende autobiographische Darstellungen benannt, die von den Landesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR u.a. gefördert und veröffentlicht wurden:

- Achim Beyer (2003) Urteil: 130 Jahre Zuchthaus. Jugendwiderstand in der DDR und der Prozess gegen die „Werdauer Oberschüler“ 1951,
- Gerhard Düsterdick (2003) Erinnerung an Haft und Unrecht,
- Gerd Utech (2003) Prägende Jahre in Potsdam und Sibirien 1945 bis 1955. Ein Zeitzeugenbericht,
- Hans-Eberhard Zahn (2001) Haftbedingungen und Geständnisproduktion in den Untersuchungshaftanstalten des MfS, Psychologische Aspekte und biographische Veranschaulichung,
- Wolfgang Kockrow (2000) „Nicht schuldig!“ Der Versuch einer Aufarbeitung von 5 ½ Jahren Zuchthaus in der DDR,
- Edda Ahrberg (Hg.) (1997) „Vom Roten Ochsen geprägt“ (2) Berichte politisch Inhaftierter in den achtziger Jahren.

Diese Darstellungen enthalten auch teilweise Akzentuierungen bezüglich der Familienbeziehungen zwischen den Opfern und ihren Familien. Deziert auf das Leben der stigmatisierten Familien in der DDR wird aber in keinem Fall eingegangen. Somit blieb hier das sehr interessante ‚Lesen zwischen den Zeilen‘, welches für meine Studie auch sehr fruchtbar war. Diesbezüglich sei auch auf die Arbeit von Eberhardt (1998) hingewiesen, der sich anhand lebensgeschichtlicher Interviews der Thematik „Gefangenschaft und dem Leben danach“ widmet. Einen wesentlichen Aspekt bei der Aufarbeitung des SED-Unrechtes spielt auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der DDR-Justiz bzw. mit der DDR-Staatssicherheit. Ich möchte nur beispielhaft für eine Reihe entstandener Publikationen zu dieser Thematik die Ausarbeitungen von Werkenthin (2000) und von Gieseke (2000) nennen. Weiterhin wurden in den letzten Jahren verschiedene Dokumentationsbände veröffentlicht, die das Leben in der DDR anhand von ausgewählten historisch einschlägigen Quellen illustrieren und anmahnen bzw. an den Mut der Oppositionellen in der ehemaligen DDR erinnern, die sich dem System couragiert entgegenstellten (Neubert 1997, Judt (Hg.) 1998, Wolle 1999).

Andere Wissenschaftler stellten den Deutsch-Deutschen Vereinigungsprozess in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung. Sie untersuchten in Form einer vergleichenden

Forschung z.B., inwieweit die Annäherung in verschiedenen Lebensbereichen (Zufriedenheit, soziales Umfeld, Familien, Zukunftserwartungen, politische Einstellungen) zwischen Ost- und Westdeutschen mehrere Jahre nach der politischen Einheit Deutschlands entwickelt war (z.B. Brähler/Richter 1999).

Für meine Studie waren weiterhin Veröffentlichungen von großer Bedeutung, die sich zum einen mit den Opfern und Tätern politischer Gewalt in der ehemaligen DDR auseinandersetzen. Für mein Projekt ist demnach u.a. die Arbeit von Schweizer (1999) von Interesse. Andererseits sind auch Publikationen entstanden, die z.B. Haftbedingungen politisch Gefangener in der SBZ/DDR thematisieren und deren gesundheitliche Folgen benennen (u.a. Müller/Stephan [Hg.] 1998, Priebe/Denis/Bauer [Hg.] 1996, Trobisch-Lütge 2004).

Interessant sind diesbezüglich Studien, die psychische Störungen nach politischer Inhaftierung in der DDR thematisieren. In diesem Sinn ist die quantitative Studie von Müller et. al. (2000) zu nennen, die das „Kommunikationsverhalten nach politischer Haft in der DDR mittels eines Fragebogens zum Offenlegen der Traumaerfahrungen“ entwickelten. Die Autoren stellen u.a. in Anlehnung an Finn (1996) fest, dass

„In der ehemaligen DDR wurde von der politischen Führung gezielt Gewalt eingesetzt, um Widerstand in der Bevölkerung gegen das totalitäre Regime zu entgegnen oder diesen im Vorfeld zu unterbinden. Die Mittel politischer Verfolgung waren vielseitig und reichten von der Einschränkung allgemeiner persönlicher Freiheitsrechte bis hin zu körperlicher Gewalt. Verfolgt wurden sowohl Personen, die die totalitäre Führung bewusst in Frage stellten oder gegen sie politisch aktiv waren, als auch Personen, die nicht bewusst oder aus politischer Überzeugung mit den Behörden in Konflikt gerieten Zwischen 1949 und 1989 wurden mindestens zwischen 150.000 und 200.000 Menschen aus politisch motivierten Gründen inhaftiert.“ (Müller/ Beauducel/ Raschka/ Maercker 2000, 415)

Demnach werden drei Phasen unterschieden, die unterschiedliche Haftbedingungen in der DDR widerspiegeln:

- 1949 bis 1953 extreme Haftbedingungen mit Unterernährung und hoher Sterblichkeit aufgrund häufig unbehandelter Erkrankungen während der Haft,
- 1954 bis 1970 starke Überbelegung der Gefängnisse und Einführung der Gefangenenarbeit als Pflicht, Vorzug der physischen Misshandlungen durch Schlaf- und Essensentzug oder Isolationshaft,
- 1971 bis 1989 die körperliche Gewalt tritt in den Hintergrund und vorwiegend werden psychologische Misshandlungen angewandt (vgl. ebd.).

Für meine Arbeit von besonderem Interesse ist die Feststellung,

„vor der Entlassung aus der Strafhaft nahm die Stasi den politischen Gefangenen in der Regel eine ‚Schweigeerklärung‘ ab, nichts über die gesamte Haftzeit einschließlich der Vernehmungen zu erzählen. Im Fall einer Schweigepflichtsverletzung wurden neue Repressalien und Inhaftierungen angedroht.“
(ebd.)

Es kann also davon ausgegangen werden, dass in vielen Familien nicht über das Haftereignis und die Erfahrungen der Opfer während der Haft gesprochen wurde - aus Angst vor erneuten staatlichen Repressalien gegenüber der Opfer und deren Angehörigen. Es kann eine Erinnerungskultur des Schweigens in der DDR über politisches Unrecht durch Haft skizziert werden. Für aus der DDR freigekaufte ehemalige politisch Verfolgte und ihren Familien kann ein ähnliches Bild dargestellt werden. Müller et. al. weisen diesbezüglich darauf hin, dass „ihnen (den Opfern, K.D.) nicht (vollständig) geglaubt wurde bzw. stießen sie auf mangelndes Interesse durch ihre Mitmenschen“ (ebd., 416). Dies, so die Autoren, hätte sich auch nach der politischen Wende von 1989 nicht wesentlich verändert. Das Interesse an den Opfern der SED-Diktatur hält sich demnach in Grenzen. „Das anfängliche Medieninteresse am Schicksal der Betroffenen war meist nur von kurzer Dauer.“ (ebd.) Es entstanden Memoiren Einzelner, doch fanden diese keine kollektive Beachtung und langfristige öffentliche Anerkennung. Es blieben die Opfer und deren Angehörigen mit ihren Erinnerungen an ihre politische Verfolgung gesellschaftlich weitestgehend isoliert. Das Verdrängen der so entstandenen posttraumatischen Belastungsstörungen bei den Opfern hat unterschiedliche Ausprägungen, die nach Fryberger/ Frommer/ Maercker und Stein allgemein zu einer andauernden Persönlichkeitsänderung nach Extrembelastung führen kann. Mögliche charakteristische Erkrankungen als Folgeschäden für die Opfer politischer Haft werden nach Denis, Nowak und Priebe (1998) in Angsterkrankungen, depressive Störungen, körperliche Beschwerden ohne organische Ursachen, posttraumatische Belastungsstörungen mit typischen Symptomen des Wiedererlebens, der Vermeidung und der erhöhten Erregung sowie der Persönlichkeitsveränderung nach Extrembelastung mit Beeinträchtigung sozialer Beziehungen und Rückzugsverhalten (ebd., 10) klassifiziert. Aufgabe meiner Arbeit ist es nicht, Folgeschäden nachzuweisen, auch wenn dies in einigen meiner Fälle klar möglich wäre. Interessanter erscheint mir jedoch darauf hinzuweisen, dass in Anlehnung an die oben zitierten Studien vermutet

werden kann, dass Persönlichkeitsveränderungen der Opfer infolge der politischen Haft Auswirkungen auf Angehörige und Familienbeziehungen einschließen.

Abschließend soll bemerkt werden, dass es eine Vielzahl von Veröffentlichungen und Memoiren zur Aufarbeitung des SED-Unrechtes gibt. Noch überwiegen schriftliche Quellen gegenüber den mündlichen. Und diese gerieten, wie oben zitiert, mehrfach in Vergessenheit. Schriftliche und mündliche Quellen zur DDR Geschichte zukünftig in ein Gleichgewicht zu halten, ist ein Anspruch, den sich auch die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung als Methode und Forschungsgegenstand zunehmend stellen sollte.

3.3 Erziehungswissenschaftlich-biographische Betrachtung

Nach der Vereinigung beider deutscher Staaten erfolgten mehrere Veröffentlichungen, die sich mit dem Fokus von Bildung, Erziehung und Sozialisation in der DDR beschäftigten. In diesem Sinne möchte ich an dieser Stelle nur eine unvollständige Auswahl aus einer Vielzahl von Veröffentlichungen zur biographischen Rekonstruktion von Erinnerungen an die „(Vor-)Wendezeit“ in verschiedenen Generationen benennen: von Wensierski 1994, Krüger/Marotzki 1994, Rausch 1999, Ecarius 2002, Krüger/Ecarius/Grunert 1993, Huinink 1995, Andresen 2002.

Andererseits gewann die kollektive und individuelle Aufarbeitung der SED-Diktatur im Hinblick auf die historisch orientierte erziehungswissenschaftliche Biographieforschung an Bedeutung. Wie oben erwähnt entstanden seit der politischen Wende im Jahr 1989 mehrere Publikationen, die sich mit dem politischen Unrecht in der DDR aus biographischer Perspektive wissenschaftlich auseinandersetzten. Ob aus Opfer- oder/und Täterperspektive wurde versucht, die SED-Diktatur aus einer zeitlichen und räumlichen Distanz heraus zu beschreiben sowie wissenschaftlich und persönlich aufzuarbeiten. Dabei standen meist das an Menschen begangene Unrecht im Mittelpunkt der Betrachtungen sowie die Verarbeitung gesellschaftlicher wie persönlicher Veränderungen infolge der politischen Wende im Bewusstsein der Ostdeutschen.

Von Wensierski beschreibt vier typische Verlaufsmuster in der biographischen Verarbeitung des gesellschaftlichen Umbruchs in der DDR bezogen auf die Diktaturerfahrungen. Er unterscheidet:

- die Wende als biographischen Einbruch,
- die Wende als Freisetzungprozess biographischer Handlungsmöglichkeiten,
- Selbstbehauptungsmuster vor und nach der Wende,
- die Wende als biographisches Randereignis (vgl. von Wensierski 1995, 227).

Ich möchte für meinen Untersuchungsgegenstand, die Angehörigen der Opfer der SED-Diktatur, die Wende in jedem Fall als Freisetzungprozess biographischer Handlungsmöglichkeiten beschreiben, die dadurch vorangetrieben sind, das Stigma der gesellschaftlichen Ausgrenzung in der DDR und der Erinnerung daran, die nachhaltig wirkt, aufzuarbeiten.

Die erzählte Lebensgeschichte der Angehörigen muss innerhalb einer selbst entworfenen zeitlichen Dimensionierung betrachtet werden, die sich entsprechend individuell verschiedener Erfahrungen, Selbstthematisierungen und Handlungsperspektiven vollzieht. Diese zeitliche Dimensionierung erfolgte bei den Zeitzeugen meist als eine Einteilung der Lebensgeschichte in:

- Das Leben vor dem Haft-/Mordereignis.
- Das Leben nach dem Haft-/Mordereignis.
- Das Leben nach der politischen Wende von 1989.

Die Betrachtung dieser zeitlichen Dimensionierungen wurde auch in meinen Interviews deutlich, da sich im Rahmen der einzelnen Lebensabschnitte und auf der Grundlage individueller und gesellschaftlicher Erfahrungen zwei wesentliche biographische Brüche bei den Zeitzeugen ereigneten, die es zu betrachten gilt. Zum einen das kritische Lebensereignis der Haft bzw. des Mordes und zum anderen die Wendeerfahrung, welche

„nicht nur in vielfältiger Weise Lebensläufe und Lebenspläne unterbrochen (hat), auch biographische Ressourcen und bewährte Erfahrungs- und Handlungsmuster sind durch den Umbruch mit einem Mal in Frage gestellt“ (von Wensierski 1995, 219).

Die neuen gesellschaftlichen Bedingungen nach der Wende bewirken eine Negation der Selbstentfremdung, die in der DDR durch die gesellschaftliche Ausgrenzung der Angehörigen erfahren wurde. Die Akteure, und das verbindet sie, werden durch die Wende auf das kritische Ereignis in der Familie zurückgeworfen. Es beginnt eine aktive Phase, die durch die Suche nach gesellschaftlicher *Anerkennung als Opfer und der Forderung nach Gerechtigkeit* getrieben ist – in mündlichen wie schriftlichen Quellen.

An dieser Stelle möchte ich einen kurzen historischen Exkurs zum Untersuchungsgegenstand einfügen, der als Hintergrundinformation zu der danach folgenden erziehungswissenschaftlichen Fokussierung in der Analyse der Daten von Bedeutung ist.

3.4 Historischer Vorgriff: Veränderungen in den Familien infolge des Haft-/ Mordereignisses anhand des empirischen Materials

Veränderungen in den Familien infolge des Haft-/Mordereignisses können in meinem Material direkt infolge des Ereignisses und deren Aufnahme durch die Angehörigen sowie den Repressalien in den Familien in der Folgezeit nachgezeichnet werden. Der historische Vorgriff auf das Material ist ausschließlich der historisch anschaulichen Illustration des Untersuchungsgegenstandes gewidmet und in diesem Sinn ausgewertet worden.

Das Haft-/Mordereignis

Alle Angehörigen äußerten mit dem Haft-/Mordereignis einen familiären Bruch, der im Sinne des biographischen Gesamtprozesses als „wichtige Einschnitte, Veränderungen, Übergänge und Artikulationsstellen in der Lebensgeschichte“ (Schulze 2002 b, 34) angesehen wird.

In meinen Interviews wird das Haft-/ Mordereignis von Seiten der Angehörigen bezüglich bereits existierender familiärer Orientierungen zum Staat unterschiedlich thematisiert. Grundsätzlich können zwei Positionen darüber unterschieden werden, wie das Ereignis über die Familien hineinbrach bzw. wie vom Staat repressiv nicht nur mit den Opfern selbst, sondern auch mit den Angehörigen widerfahren wurde.

Zum einen wird das Ereignis an sich durch die Angehörigen als *plötzlich und nicht erwartet* erinnert, als „völlig überraschend“ (2; 107). Einigen Familien war aufgrund ihrer gemäßigten oppositionellen Orientierungen zum Staat bzw. Fluchtabsichten aus der DDR bereits bewusst, warum die Angehörigen verhaftet worden sind. „Das war mir sofort klar (3) denn wir wussten, dass eh dass die weg (in die BRD flüchten, K.D.) wollten“ (2; 618). Perfide ist das Vorgehen in drei Fällen, wo die Familien über die Verhaftung der Angehörigen nicht informiert worden sind. „Drei Wochen kein Lebenszeichen, denn ich wusste ja gar nicht, was war“ (4; 27).

Zum anderen war die Verhaftung von den InformantInnen als vorhersehbar, *erwartet und distanziert* geschildert worden. So bezeichnet eine Mutter ihren Sohn als

„Revoluzzer“ (3; 395), der sich „durch staatsfeindliche Äußerungen hervorgetan“ (3-401) hat. Alle Angehörigen äußern ferner, dass sich infolge dieses Ereignisses nicht nur ihr Leben, sondern auch das der gesamten Familie änderte. Damit beginnt das „Eindringen oder Hereinbrechen der Geschichte in die individuelle Biographie“ (Schulze 2002 b, 42). Repressalien des Staates auf die Familien begannen und zeichneten die Mitglieder der Familien, also auch die befragten Angehörigen, nachhaltig. Das Haft-/Mordereignis wird in der Folgezeit für die Angehörigen der Opfer zu einer

„spezifische(n) Erfahrungskonstellation, das in die biographischen Ressourcen – Erfahrungen und Lebenspläne des Individuums eingreift, indem wesentliche Strukturen der vertrauten Lebenswelt unvermittelt und radikal zur Disposition gestellt werden“ (von Wensierski 1995, 226).

Repressalien in den Familien von Seiten des Staates

Die geäußerten Repressalien infolge des Haft-/Mordereignisses in der Langzeitwirkung auf die Angehörigen der Opfer können in *familiale Befremdung*, *gesellschaftliche Ausgrenzung* und *Schikanen* unterschieden werden.

Repressalien auf die Familien erfolgten durch eine bewusst initiierte zunehmende *Befremdung* des Opfers zu den Angehörigen. So wird als bewusste Einwirkung des Staates auf die Familie eine Befremdung erinnert, in der einem Vater verwehrt wurde, seine Tochter zu sehen. „Er durfte sie (seine neugeborene Tochter, K.D.) nicht sehen“ (4; 68). Auch wurden Familien getrennt, in dem das Opfer aus der DDR ausgewiesen wurde. Dies wird als „plötzliche Trennung. Auch diese komische Trennung“ (5; 378) erinnert, wobei sich in diesem Fall Tochter und Vater erst nach der Wende 1989 erstmals begegneten. Die Tochter konstatiert im Interview: „Ich meine, er wurde ja im Prinzip seiner ganzen Familie ent- beraubt“ (5; 320). Weiterhin wurden Familien entfremdet, indem häufig staatlicher Druck ausgeübt wurde, in dem Ehepartner von Opfern gezwungen worden sind, sich scheiden zu lassen, um staatlich tragbar zu sein.

„Ja, trennen sie sich von ihrer Frau, die kann doch zu ihrer verbrecherischen Familie in den Westen fahren“ (6; 555f.). „Die haben ja Ehen tatsächlich auch auseinander gebracht“ (6; 559). „Unter anderem hat man mir geraten, dass ich mich von so einem Subjekt scheiden lassen sollte“ (4; 68f.).

Während der Haft des Angehörigen war wesentlich, dass während der Besuche (zum Wäschetausch), nichts über die Familienmitglieder gesagt werden durfte, keine Fotos der Familien gezeigt werden durften und „man durfte sich nicht berühren“ (2; 396). Briefe durften selten (ein Mal im Monat) geschrieben/empfangen werden, wobei die Stasi sich vorenthielt, die Briefe an das Opfer weiterzureichen bzw. Äußerungen zu den Familienmitgliedern zu schwärzen. Alle Angehörigen beklagen den fehlenden Kontakt zu ihren Angehörigen in der Haftzeit und damit das Defizit an Informationen, die sie benötigten, um dem Opfer zu helfen bzw. beizustehen. „Wir haben ja nichts, nichts erfahren“ (2; 219). Es wird Hilflosigkeit thematisiert, „weil wir gar nichts tun konnten“ (2; 179)

Neben der familiären Befremdung wurde anhand der Daten weiterhin deutlich, dass gleichzeitig auch eine *gesellschaftliche Ausgrenzung* der gesamten Familie des Haftopfers von staatlicher Seite erfolgte. Die Analyse der Fälle weist aus, dass diese gesellschaftliche Ausgrenzung durch Berufsverbote („gezwungen einen Aufhebungsvertrag zu machen, weil man mich für politisch nicht eh (4) geeignet hielt“) (2-105), Schul- und Ausbildungsbeschränkungen (Manipulation der Zensuren in der Schule „dass ich die Schule verlassen muss und kein Abitur machen darf“ (1; 38), Manipulation auf das soziale Umfeld der Familie „lancierte Gerüchte“ (2; 294) „Gerüchteküche“ (6; 292) und der materiellen Enteignung der Familien erfolgte („Nachlass verscherbeln für Devisen“ (1; 406). Interessant ist aber, dass die gesellschaftliche Ausgrenzung nicht nur auf einzelne Angehörige des Opfers bzw. die Kernfamilie beschränkt blieb, sondern noch zwei Generationen später beständig blieb. „Sie brauchen sich gar nicht bewerben bei der Verwandtschaft ... In der DDR kann man nicht Jura studieren, wenn man son Onkel hat“ (3; 701ff.).

Alle Befragten äußerten, dass sofort nach der Verhaftung des Angehörigen durch die Stasi sie selbst durch Verhöre, Haussuchungen und konspirative Untersuchungen „beobachtet, verfolgt, bespitzelt“ (2; 539), auch von ehemals Vertrauten, betroffen waren. Die gesamte Lebenspraxis änderte sich durch „so ne verrückten *Schikanen*, einfach so“ (1; 340). „Es war ein Leben, das man nicht aushalten konnte, weil alle 5 Minuten kamen sie wieder hoch (zur Haussuchung, K.D.)“ (4; 59f.) Andere betonen, dass die Schikanierung, z.B. Haussuchung, für sie eine „recht interessante Erfahrung (war) (...) Da hätte man noch was lernen können“ (2; 131f.)

Aus den Interviews ging hervor, dass die Angehörigen der Opfer der SED-Diktatur ihr Leben nach der Verhaftung des Angehörigen oder deren Ermordung als eines entlang psychosozialer Krisen (Erikson) schildern. Vor allem moralische Aspekte treten wie folgt in den Vordergrund:

- *Suche nach Gerechtigkeit* („wir sind anständige Leute“ 2; 254),
- der *Vertrauensverlust* („es gab Leute, die (3) haben sich uns verweigert, die sich Freunde nannten“ 2; 234),
- die zu klärende familiäre *Schuldfrage* an dem Ereignis („das lässt er ihn ... heute noch spüren“ 4; 551),
- ein Leben zwischen *Pflichtbewusstsein* („arbeite so, damit ich die Kraft habe, das durchzustehen“ 6; 161f.) und *Minderwertigkeit* („sehe mich noch ... fast auf Knien liegend, ihn zu bitten“ 6; 199)
- sowie *Intimität* („es war wichtig, dass ein paar Leute zu einem hielten“ 2; 253) und *Isolierung* („was für eine verbrecherische Familie wir sind“ 2; 243).

Die Angehörigen der Opfer lernten das Bewältigen ihrer neuen Lebenssituation. Es konnte festgestellt werden, dass sich alle Angehörigen nach dem Haftereignis in ihren Familien als Art Schicksalsgemeinschaft zusammenschlossen. Die Kernfamilien hielten zusammen und suchten gemeinsam nach neuen Orientierungen und Handlungsstrategien. Angeheiratete Familienmitglieder dagegen distanzieren sich u.a. durch Scheidung „so dass sich der geschiedene Mann distanziert hatte von der bösen Verwandtschaft“ (3; 694f.) bzw. Schuldzuweisung an die betroffenen Kernfamilien „von den Eltern von meinem Schwager, da wurden wir nur beschimpft. Wir waren sowieso an allem Schuld“ (2; 501). Die Kernfamilie aber wurde zum Ort intimer Vergesellschaftung als neue Qualität familialer Sozialisation, die als andauernder Anpassungsprozess der gesamten Familie an sich ändernde Bedingungen in der Familie zu deklarieren ist. Ausgangspunkt für diesen Anpassungsprozess in den Familien war ihre plötzliche Schikanierung von Seiten des Staates. Dieser Anpassungsprozess war begleitet von einer Individualisierung der Familie gegenüber den äußeren, staatlichen Bedingungen, auf der Suche nach einem zweckbestimmten Leben der Angehörigen der Opfer in der Sehnsucht nach Nähe und Geborgenheit, nach Bindung und Intimität sowie nach einem gemeinschaftlichen Erleben und Erfahrungsaustausch in der kritischen Zeit.

In der Familiengeschichte erfolgte die Konstitution eines neuen Familienbewusstseins, welches sich durch Zusammenhalt, Unterstützung und Annäherung auszeichnete.

4. Zum Verhältnis von Bildung und Erinnerung aus empirischer Sicht

4.1 Datenerhebung

4.1.1 Beschreibung des Samples und der Vorgehensweise

Die Studie ist eine qualitative Studie, die sich etablierten Methoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung bedient. Im Zentrum meines Interesses stehen verschiedene Einzelfälle, die mit Hilfe des autobiographisch-narrativen Interviews erhoben wurden und in der Datenauswertung der grounded theory nach Glaser/Strauss angelehnt sind. Die Anlage des Samples war von vornherein an allgemeine Bedingungen geknüpft. Zum einen ging ich von der Annahme aus, dass das politisch motivierte Haft-/Mordereignis des Verwandten in der DDR in der Folge zu biographischen Wandlungsprozessen bei den Angehörigen führen könnte. Diese Annahme wurde durch eine zweite gestützt, die dadurch gekennzeichnet war, dass die Hinterbliebenen/Angehörigen staatlichen Repressalien ausgesetzt waren und somit – als Hypothese - ebenfalls als potentielle Opfer des DDR-Unrechts bezeichnet werden können. Damit ist auch der Raum und die Zeit, die es zu ergründen gilt, festgelegt. Es geht um die Erforschung individueller Erfahrungen einer Personengruppe, die sich auf dem Gebiet und innerhalb des politischen Systems der DDR sozialisierten. Dabei wird der gesamte Zeitrahmen der SBZ/DDR von 1945 bis zur politischen Wende im Jahr 1989 in Betracht gezogen.

Das Auswahlverfahren der Fälle des Samples erfolgte entsprechend des theoretischen Samplings nach Glaser/Strauss. Diesem Verfahren ist immanent, dass die Zusammenstellung des Samplings keinen vorerst feststehenden Auswahlplan folgt, sondern sich im Forschungsprozess selbst bezüglich einer zu generierenden Theorie entwickelt. Die Auswahlentscheidungen erfolgten zunächst auf der Grundlage von offenen Fragen, die zum einen auf den individuellen Erfahrungen in den Familien nach dem Haftereignis zielten und zum anderen die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Erinnerung thematisierte. Die Kontaktaufnahme mit den Zeitzeugen wurde durch die Gedenkstätte Moritzplatz Magdeburg tatkräftig unterstützt. Auch wurden die

Räumlichkeiten für die Interviews von der Gedenkstätte zur Verfügung gestellt (so es der jeweilige Zeitzeuge ausdrücklich wünschte). Die regional ansässigen Opferverbände (Bund Stalinistisch Verfolgter und der Verband der Opfer des Stalinismus) unterstützten das Projekt durch die Vermittlung von Zeitzeugen. Andere Interviewpartner konnten durch bereits interviewte Bekannte oder Angehörige für das Projekt gewonnen werden (Schneeballprinzip). Anzumerken wäre, dass ich keinen der von mir befragten Personen vor dem Interview persönlich kannte.

Im Verlauf der Datenerhebung, die als eine Verbindung von Datenerhebung und Datenauswertung benannt werden kann, verdichteten sich die gegenstandsbezogenen Konzepte, so dass die Auswahlkriterien für die Fälle zunehmend spezifischer wurden und neue Eigenschaften und Dimensionen untersucht werden konnten. Die Auswahlkriterien unterlagen drei hauptsächlichen Unterscheidungsgraden:

- *Grad der Verwandtschaft*: Ich unterschied hier zwischen Verwandtschaft ersten Grades (Eltern der Opfer, Geschwister der Opfer, Kinder der Opfer und Enkel der Opfer) und zweiten Grades (angeheiratete Verwandte der Opfer), um eventuell Unterschiede im Erleben der staatlichen Repressalien herauszufiltern, die ich auf der Grundlage von Vorkenntnissen voraussetzte.
- *Alter des Befragten*: Das Ziel war es, möglichst Angehörige von Opfern zu befragen, die verschiedenen Generationen angehören.
- *Zeitpunkt des Haft-/Mordereignisses*: Meine Annahme war hier, ob und inwieweit unterschiedliches Erleben der Repressalien auch von Wandel der historisch-gesellschaftlichen Gegebenheiten abhängig ist. War die staatliche Einwirkung auf die Familie intensiver vor oder nach dem Mauerbau bzw. vor oder nach der Wende?

Von Dezember 2003 bis Dezember 2004 führte ich Interviews mit 21 Angehörigen von Opfern der SED-Diktatur. Von diesen 21 Interviews wurden insgesamt 15 aussagekräftige Interviews¹¹ transkribiert und einer detaillierten Analyse zugänglich

¹¹ Diese Auslese wurde nötig, da drei Interviews aufnahmetechnisch verloren gingen. Ein Interview fand auf Wunsch des Informanten in einem Cafe statt, so dass das Material durch Störgeräusche schwierig zu verstehen war. In einem weiteren Fall konnte das Material aus technischen Gründen nicht genutzt werden. Ein weiteres Interview fand auf Wunsch des Informanten als Paarinterview statt, wobei die Sprechanteile des eigentlich zu Interviewenden zu gering ausfielen.

gemacht. In Anlehnung an die oben aufgeführten Auswahlkriterien kann folgende Übersicht über das Sample erstellt werden:

Überblick über das Sample der Angehörigeninterviews

Name	Geburtsjahr	Haft-/Mordereignis	Familiengrad(e) zum Opfer ¹²
G. D.	1933	1986	Vater
H. B.	1952	1975	Ehefrau
P. B.	1948	1975	Sohn
R. G.	1944	1963	Ehefrau
A. G.	1942	1963	Schwiegersohn
Y. G.	1970	1963	Tochter, Enkelin
H. S.	1972	1983	Enkelin
G. E.	1938	1971	Sohn, Bruder
S. D.	1940	1971	Schwager, Schwiegersohn
M. D.	1937	1971	Tochter, Schwester
I. B.	1927	1976	Mutter
K. G.	1973	1977	Nichte
R. J.	1945	1971	Ehemann
L. R.	1962	1980	Sohn
D. L.	1974	1974	Tochter

Da die Thematik der Angehörigen von Opfern der SED-Diktatur bisher in der Forschung kaum relevant war und erforscht ist (vgl. Kapitel 4), bediente ich mich einer weiteren Befragungsmethode. Es wurden neben den Angehörigeninterviews auch sieben *Experteninterviews* erhoben. Deren Informationen dienten mir jedoch vordergründig als Hintergrundinformationen und wurden keiner tiefgründigeren Analyse mit biographietheoretischem Fokus unterzogen. Die von mir als Experten ausgewiesenen Personen, definieren sich nicht nur darin als Experten, da sie ein fundiertes und institutionalisiertes Sonderwissen zur Thematik besitzen (Nagel/Meuser 1991, 1994), sondern in den meisten Fällen auch selbst als Opfer der SED-Diktatur anzusehen sind. Damit wurde eine Brücke zwischen lebensgeschichtlichen und institutionellen Bezügen

¹² Eine politisch motivierte Verhaftung eines Angehörigen einer Familie zog in vielen Fällen eine „Sippenhaft“, also die Verhaftung weiterer Familienangehöriger mit sich. Daher sind auch Mehrfachnennungen möglich.

zur Thematik nutzbringend aufgebaut. Die Befragungen verliefen anhand von Leitfadeninterviews, die offen formulierte Fragen enthielten und auf alle Tätigkeitsbereiche anwendbar waren. Aus den Experteninterviews konnten viele Hintergrundinformationen zu verschiedenen Alltagsbereichen und Familiensituationen in der DDR gewonnen werden, die nicht aus veröffentlichten Dokumentationen hervorgehen.

Überblick über die Experteninterviews

Name	Kompetenzbereich
S. R.	Verteidiger der Opfer bei Prozessen in der DDR
J. T.	Opferverband (Ost) Opferbetreuung und -beratung
H. K.	Opferverband (West) Opferbetreuung und -beratung
R. W.	Heutige Aufarbeitung der Geschichte der DDR
R. H.	Kirchliche Betreuung der Opfer und Familien in der DDR
H. K.	Kirchenverwaltung in der DDR
L. S.	Lebensgeschichtliche Aufarbeitung und kollektive Erinnerungsarbeit in Kunst und Literatur

Im Folgenden möchte ich mich ausschließlich in methodischer Betrachtung der Auswertung der narrativen Interviews zuwenden.

4.1.2 Narrative Interviews mit Angehörigen von Opfern der SED-Diktatur

Die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung ist ein Forschungsfeld, welches sich zu Beginn der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts verstärkt in der wissenschaftlichen Praxis etablierte. Im Rahmen dieser Forschungspraxis wurden neue empirische Verfahren entwickelt, die ihren Ausgang in der Tradition der Chicagoer Schule nahmen. Eine etablierte Methode empirischer Forschung ist das narrative Interview, welches von Fritz Schütze im Rahmen soziologischer Untersuchungen weiterentwickelt wurde und die in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zum Standard geworden ist (vgl. Marotzki 1999b).

„Das narrative Interview ist ein sozialwissenschaftliches Erhebungsverfahren, welches den Informanten zu einer umfassenden und detaillierten Stegreiferzählung persönlicher Ereignisverwicklungen und entsprechender Erlebnisse im vorgegebenen Themenbereich veranlasst.“ (Schütze 1987, 49)

Das narrative Interview ist ein reaktives Verfahren der Biographieforschung, da der Interviewer zum Zwecke der Datengewinnung in Form sozialer Interaktion Material erhebt, welches auf seinen Forschungsgegenstand ausgerichtet ist. Dies fußt auf der Annahme, dass „in erster Linie die Eigenart und Funktion von Erfahrungen und die Fähigkeit des menschlichen Individuums, Erfahrungen zu haben, zu machen, zu verarbeiten und erzählend mitzuteilen“ (Schulze 1997, 324).

„Reaktive Verfahren sind solche, bei denen der Forscher zum Zwecke der Materialerhebung Teilhaber an oder Akteur in sozialen Situationen ist.“ (Marotzki 1999b, 113)

Die grundlegende Vorgehensweise ist, dass durch einen Erzählstimulus des Interviewers, also dem Stellen einer offenen Eingangsfrage, der Befragte dazu aufgefordert wird, über seine Lebensgeschichte zu berichten. Darauf hin reagiert der Befragte mit einer Stegreiferzählung in Form einer Großerzählung über seine Biographie. Der Befragte, als biographisches Subjekt und Experte seiner Biographie, erhält die Möglichkeit, sein Leben selbst strukturierend zu erzählen, in dem er die Themenbereiche als Interviewinhalte selbst konstruiert und rekonstruiert. Dabei werden die Lebensgeschichten oft chronologisch oder themenstrukturiert angeordnet erzählt. Wichtig hierbei ist die Darstellung und Positionierung des Individuums zu seinen Erfahrungen, die lebensgeschichtlich individuell und/oder gesellschaftlich erworben sind.

Meine Vorgehensweise war diesem Grundmuster entsprechend. Da die zum Gespräch bereiten InformantInnen durch die Gedenkstätte Moritzplatz Magdeburg über mein Vorhaben thematisch in Kenntnis gesetzt wurden, war der Fokus auf ihre Erlebnisse in der DDR bzw. auf das Haft-/ Mordereignis gelenkt. Daher wurde von mir in meiner Fragestellung der Fokus des Haft-/Morderlebnisses bewusst defokussiert. Die offene Frage, die von mir zum gesamten Leben gestellt wurde, verursachte dadurch Verwunderung bei den Informanten, die aber ausnahmslos darauf eingingen. Mein Stimulus lautete:

„Ich möchte Sie bitten, mir aus Ihrem Leben zu erzählen von Ihrer Geburt an bis zum heutigen Tag. Ihre Erlebnisse in der DDR sind nur ein Ausschnitt. Mich interessiert Ihr gesamtes Leben.“

Diese sehr offene Fragestellung war notwendig, da mein Forschungsinteresse auf die Analyse von Bildungsprozessen in Verbindung zur Erinnerung zielte, die mit Hilfe einer anderen Interviewtechnik nicht tiefgründig genug, im Fokus der gesamten Biographie, hätten herausgearbeitet werden können. Nur in der Betrachtung des gesamten Lebens war es möglich, bildungs- und erinnerungsrelevante Forschungsfragen zu klären.

Entsprechend Schützes (1983) methodischen Hinweisen zum narrativen Interview folgte nach der Erzählkoda des Informanten ein Nachfrageteil, der aus narrativen Nachfragen zur Steggreiferzählung bestand. Das Ziel dieses Frageteils war es, zum einen das Erzählpotential der Befragten auszuschöpfen und zum andern, „Stellen mangelnder Plausibilität zu klären“ (Riemann 2003, 122). Der dritte Frageteil des narrativen Interviews erfolgte anhand eines nicht standardisierten Fragekatalogs (Leitfaden), der als Gedächtnisstütze für zwei Themenbereiche diente. Dies wurde notwendig, da sich meine Thematik grundlegend mit Familienbeziehungen und Erinnerungen beschäftigte.

„Ein Leitfaden besteht aus Fragen, die einerseits sicherstellen, dass bestimmte Themenbereiche angesprochen werden, die andererseits aber so offen formuliert sind, dass narrative Potenziale des Informanten dadurch genutzt werden können.“ (Marotzki 2003, 114)

Der Leitfaden wurde auf die jeweils geschilderte Familiensituation abgestimmt. Im Vordergrund standen die Themenbereiche:

- die Auswirkungen des Haft-/Morderlebnisses auf familiärer und individueller Ebene oder, wie Marotzki es formuliert, die individuellen und kollektiven Erfahrungszusammenhänge aus vergangener und heutiger Sicht. Wichtig erschien es mir durch Nachfragen ferner,
- auf die familiäre Erinnerungskultur Verweise zuzulassen. Also die Fragen: Wie gehen die betroffenen Familien mit dem Ereignis um? Wie kommunizieren sie darüber? Wie werden die Erinnerungen an nachfolgende Generationen weitergegeben? – wurden entsprechend der jeweiligen Interviewsituation und den Schilderungen der InformantInnen berücksichtigt.

4.2 Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgte in Anlehnung an die grounded theory nach Glaser/Strauss, die ebenfalls, wie das narrative Interview, in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zum Standard geworden ist. Der Vorteil dieser Analysemethode besteht darin, dass Datenerhebungsverfahren und Datenauswertungsverfahren im Rahmen des theoretical Samplings miteinander verzahnt sind. Damit gestaltet sich die grounded theory als „eine offene und explorative Methodologie“ (Corbin 2003, 71).

„Die Grounded Theory (empirisch fundierte Theorie) ist eine qualitative Forschungsmethodologie, deren Endzweck die Theoriebildung auf der Basis von empirischen Daten ist. Ihre Verfahren sind dazu entworfen, die Bedeutung menschlicher Erfahrung zu entdecken und die größeren sozialen Strukturen aufzudecken, in denen Bedeutung konstruiert und rekonstruiert wird. Die Grounded Theory gründet auf der Prämisse, dass das Leben komplex ist und es zur Verantwortung der Forschenden gehört, so viel als möglich von dieser Komplexität zu erfassen. Dies zumal die empirischen Daten nicht unmittelbar Auskunft über ihre Bedeutung geben. Die Analyse ist ein interpretativer Prozess, in dem die Theorie aus der Interaktion der Analysierenden mit dem Datenmaterial entsteht.“ (Corbin 2003, 70f.)

Die Basistechniken der grounded theory sind verschiedene Kodierungstypen, die Corbin (2003) in Anlehnung an Glaser/Strauss als offenes Kodieren, als axiales Kodieren und selektives Kodieren beschreibt (Corbin 2003, 71ff.).

„Durch den Kodiervorgang werden (1) generative Fragen weiterverfolgt wie auch generiert, (2) die Daten aufgebrochen, so dass der Forscher von der reinen Beschreibung zur Interpretation auf höheren Abstraktionsebenen gelangt. Der Kodiervorgang ist das zentrale Verfahren, mit dem (3) eine Schlüsselkategorie (-kategorien) entdeckt werden kann und (4) folglich die Integration der ganzen Analyse eingeleitet wird. Der Kodiervorgang bringt (5) die gewünscht konzeptuelle Dichte.“ (Strauss 1998, 91)

Wie bereits dargelegt, beschäftigt sich meine Studie mit individuellen und kollektiv-familiären Fragestellungen, die Bildung und Erinnerung thematisieren.

Aus diesem Grund verfolge ich zwei grundlegende wissenschaftliche Fragestellungen, die zum einen subjektive Erlebnisse um die Veränderungen in den Familien infolge des Haft-/Mordereignisses aufgreifen und zum anderen die Frage danach, wie und welche Erinnerungen biographische Wandlungsprozesse auslösen, beeinflussen und prozesshaft ausgestalten können. Diesen Fragen möchte ich mich im Folgenden analytisch in

Anlehnung an die grounded theory zuwenden. Zunächst möchte ich kurz auf den Prozess der Datenauswertung eingehen.

4.2.1 Festlegung der Dimensionen des Samples

Beim offenen Kodieren wurde, wie Corbin es nennt, der Text geöffnet. Dazu wurde das Transkript thematisch segmentiert, um einen Überblick über den Aufbau des Interviews sowie deren Inhalte zu erhalten. Die einzelnen Textsegmente wurden verallgemeinernde Beschreibungen in Form von Schlagworten und Stichwörtern zugewiesen. Daraus folgte ein inhaltlicher Überblick über den Aufbau sowie den Inhalt der einzelnen Interviews, die später miteinander inhaltlich wie strukturell vergleichbar waren. Die Beschreibungen der Textsegmente, sind somit als offene Codes zu betrachten. Diese waren, entsprechend der Aussagen der InformantInnen, fallspezifisch gestaltet und konnten später fallimmanent wie falllexmanent als Dimensionen des Samples miteinander verglichen werden.

„Konzepte sind die grundlegenden Bausteine einer Theorie. Offenes Kodieren stellt in der Grounded Theory den analytischen Prozess dar, durch den Konzepte identifiziert und in Bezug auf die Eigenschaften und Dimensionen entwickelt werden. Die grundlegenden analytischen Verfahren, mit denen das erreicht wird, sind: das Stellen von Fragen an die Daten und das Vergleichen hinsichtlich Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen jedem Ereignis, Vorfall und anderen Beispielen von Phänomenen.“ (Strauss/Corbin 1996, 54f.)

Auszug Tabelle - Offenes Kodieren des Interviews mit Frau Fischer¹³

Inhaltliche Einteilung	Erzählsequenz	Schlüsselerlebnis	Bildungsabläufe, Orientierungen etc.	Charakterisierung Bildungsprozesse/ Erinnerung
1-94: Einleitung als distanzierte Haltung zur DDR und „Osten“	Kriegskind, Herkunft westlich, Umzug, Schulische Bildung, bgl. Haushalt u. dominanter Vater, Oberschule, Studium, Studentengemeinde, Tod Vater, Ausbildung, Heirat, Kind, erste Anstellung	-Familiäre <i>Heimat</i> nicht DDR vs. Westen, - Schule (Lehrer/ Schüler), -Erziehung /Bildung durch Vater (Kirche) vs. sozialistische Schule -Grenzen d. Staat u. Vater -Tod Vater (jetzt Freiheit/ unabhängig)	-Biographie als gradliniger institutioneller Bildungsverlauf erinnert (Geburt, Familie, Kiga, Schule, OS, Studium, Ausbildung) -erste Lebenserinnerungen an Kiga, Schule viele Erinnerungen nicht mehr -schöne Schulzeit, politisch nicht gefährlich -Einteilung Menschen: Neulehrer/Altlehrer, Freundschaft „ interessante Leute “ (Schüler) -Zusammenhalt in Studentengemeinde -Umorientierung nach Physikum wieder im elterlichen Haushalt (Freiheitsverlust) -1965 geheiratet, erstes Kind, Arbeit -nach Tod Vater in Ausbildung ausprobiert -Oberärzte in Facharztausbildung sehr geschätzt, Leitbild des berufl. Klientel	-nüchtern erzählt, da selbst keinen Einfluss auf Bildungsbiographie, war vorbestimmt -Bewegen in Grenzen polit. (Kirche, Teilung Familie DDR-BRD), gesell. (Herkunft), privat (Dominanz Vater), Bestrebung nach Freiheit, da es „ viel Schwierigkeiten “ gab „ Es war für mich ne sehr schwere Zeit “ 57f. (später neu bewertet bzgl. letztes Jahr mit Vater) -sortiert sucht nach Gleichgesinnten (Lehrer, Schüler, Studentengemeinde, Ausbildung), Distanzen zu Reglementierungen in Familie und Staat sucht eigene Orientierungen in ihrer Umwelt, auf Personen gerichtet
95-231: Bruch der Familie durch Haft	Bruch der Familie durch Verhaftung, Haussuchung, Anwälte Kontakte hergestellt, Schock wegen Mutter, Haftzeit geschildert	-Haussuchung war eine „ interessante Erfahrung “ -Angst um Familie -Hilfe der Anwälte -„ wir konnten nichts tun “ -Verhaftung der Mutter -Kontakt zu Angehörigen aufgebaut	-Bruch vertrauter und familiärer Traditionen, abrupte Veränderungen durch Verhaftung „ Einschnitt “ „ völlig überraschend “ 107 -sammelt Erfahrungen (plötzlich Opfer, „ wir haben nichts getan “ 134 Gerechtigkeitssinn erschüttert, Ideale die familiär gelebt wurden werden erschüttert „ Da hätte man noch was lernen können “ 132 nicht ihr Niveau bewusste Abgrenzung, erster sozialer Abstieg: angesehene Familie nun „ für den waren wir das Letzte “ 128, familiäre Privilegien/ Kontakte reduziert auf Wäschetausch, Post, Mitbringsel) sie ist Familie näher -„ um die Familie zu kümmern “ 166 Ergreifen von Maßnahmen (Anwalt), Kontakte knüpfen über Beziehungen, als Einzige nicht im Knast, Mann war „ Fels in der Brandung “ 168 -Schlüssel: Verhaftung der Mutter „ bis heute nicht verzeihen “ 212 Bereitschaft fehlt	-Ehemann ist einziger Vertrauter, hilft ihr, sucht sich bewusst Vertraute aus (Anwälte) -gelernt, auch wenn man unschuldig ist, ohnmächtig wie ein Verbrecher behandelt zu werden, <i>Ohnmacht</i> auch, der Familie nicht helfen zu können -Entbehnung der Familie, kein Austausch von Erfahrungen möglich in Krisenzeiten -konstruiert Erfahrungen um der Familie näher zu sein (stellt Erfahrungszusammenhang dar, der nicht existiert) Bsp.: Knast: „ Weil man genau weiß, wie das läuft. “ 228 -lernt langsam, sich neu zu orientieren und neuen Status zu verinnerlichen „ Das ist eine Zeit, die ich gar nicht so gern erinnere “ 161 „ Aber ich merke, dass mich das doch sehr belastet “ 212f.

¹³ Der Name der Informantin wurde kodiert.

--	--	--	--	--

Die Dimensionen des Samples sind größtenteils fallübergreifend identisch und können daher als aggregierte Dimensionen bezeichnet werden. Die aggregierten Dimensionen des Samples entsprechen zum einen der Darstellung des roten Fadens des biographisch **gelebten Lebens. Zum anderen entsprechen sie den Ereignisketten des gesellschaftlich-historisch gelebten Lebens in Raum und Zeit** und sind daher bildungs-, erinnerungs- und biographietheoretisch höchst anschlussfähig für die Darstellung des Verhältnisses von Bildung und Erinnerung. In ihrer Chronologie können demnach sechs Dimensionen der Fälle beschrieben werden.

- Herkunftsfamilie,
- Schul- und Ausbildung,
- Beruf(sausübung),
- eigene Familie und Kinder,
- Haft-/Mordereignis, staatliche Einwirkung auf die Familie infolge dieses Ereignisses sowie erfahrende Repressalien,
- Wende-Erfahrung sowie das Leben in der Familie nach der Wende.

4.2.2 Beschreibung der Fallprofile

Die Dimensionen des Samples bildeten die Grundlage für die Entwicklung interpretatorischer Lesarten zu Einstellungen und Handlungsmustern der InformantInnen infolge des Haft-/Mordereignisses, welches plötzlich über die Familien hereinbrach und deren Leben nachhaltig änderte. Es wurden in diesem Schritt der Analyse die formalen Besonderheiten der Fälle untersucht. In Anlehnung an Schütze (1984) wurden textstrukturelle Besonderheiten – so sprachliche oder chronologische Besonderheiten - sowie Brüche in den Erzählungen der InformantInnen, die erzählend, beschreibend oder argumentierend erfolgen, berücksichtigt. Neben dem Was der Erzählung, geriet das WIE-wird-etwas-gesagt in den Vordergrund.

Weiterhin wurden nun offene Fragen an das Material gestellt, die zum einen auf bildungstheoretische Besonderheiten und zum anderen auf das Generieren von

individuellen und familiären Erinnerungen im historischen Raum zielten¹⁴. Die Fragen wurden fallimmanent an die einzelnen Dimensionen angebunden. Somit konnten inhaltliche und formale Auffälligkeiten des Falles (Explikatoren) herausgearbeitet werden. Es entstanden Fallprofile, die, entsprechend der Fragestellungen zu den einzelnen Dimensionen, typische Merkmale des jeweiligen Falles beschrieben. In dem Interview mit Herrn Kraft fanden sich z.B. Explikatoren wie ‚Orientierung am Vater‘, ‚Beruf als Mission‘, ‚berufliche Selbstverwirklichung‘, ‚strategische Position‘ sowie ‚Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Familie‘. Die Konturen des Falles konnten beschrieben werden als verstärkte Orientierung an übernommenen Normen und Werten seiner Herkunftsfamilie, besonders vom Vater. Herr Krafts strategisches Handeln nach dem Haftereignis ist gekennzeichnet durch ein antizipierendes Moment vorausschauenden, zukunftgestaltenden Denkens. Er handelt völlig uneigennützig zugunsten seiner Frau und seiner Kinder, indem er die Ausreise aus der DDR beantragt. Damit handelt er aufopfernd, denn er gibt sein Lebenswerk, seinen Beruf, auf. Das Fallprofil von Herrn Kraft wurde als „Verantwortungsvoller Strategie“ benannt.

Bei Frau Weiß dagegen konnten Explikatoren wie z.B. ‚sehr gute Kindheit‘, ‚Trennung der Eltern‘, ‚kontrolliertes Schweigen‘, oder ‚Bild der guten Großeltern‘ festgehalten werden. Entsprechend aller Explikatoren konnte bei Frau Weiß ein Fallprofil erstellt werden, welches sich grundlegend von dem Herrn Krafts unterscheidet. Die Konturen des Falles können wie folgt beschrieben werden. Frau Weiß hat sich bewusst dazu entschieden, ihre Vergangenheit ruhen zu lassen. Sie möchte sich nicht mehr mit ihr beschäftigen, weil sie das Andenken der Großeltern, bei denen sie aufwuchs, festhalten und bewahren möchte. Sie weiß nichts Konkretes über ihre Vergangenheit, denn diese ist durch eine für sie nicht erklärbare Trennung der Eltern gekennzeichnet. Sie vermutet, dass die Großeltern für die Trennung ihrer Eltern verantwortlich gewesen sein könnten. Da sie keine Vergangenheit hat, denn sie kennt die Gründe der Trennung der Eltern nicht, möchte sie sich das einzige, wenn auch

¹⁴ Weitere Fragen waren: Welche biographischen Schlüsselerlebnisse werden erinnert, die auf biographischen Wandel schließen? Wie wird das Leben vor dem Haft-/Mordereignis geschildert? Was ändert sich nach dem Haft-/Mordereignis für die InformantInnen? Welche individuellen Handlungsstrategien und -muster werden infolge des Haft-/Mordereignisses entwickelt? Welche familiären Beziehungen bilden sich durch staatliche Repressalien auf die Familie heraus? Welche gesellschaftlichen Veränderungen wirken wie auf die Konstitution der Familien und deren Verbindungen? Was und Wie wird erinnert? Welche individuellen und kollektiven Erinnerungsmuster sind erkennbar?

fraglich vorhandene Bild über die Vergangenheit bewahren. Sie lehnt daher ein mögliches, Vergangenheit gefährdendes, Handeln ihrerseits ab, welches zukünftig gesehen wird. Das Fallprofil von Frau Weiß wurde mit „Vergangenheitsstabilisierende Resignation“ betitelt.

Insgesamt konnten anhand dieser Vorgehensweise dreizehn Fallprofile erstellt werden, wobei sich in zwei Fällen die jeweiligen Konturen sehr ähnelten und in gleiche Fallprofile überschrieben wurden.

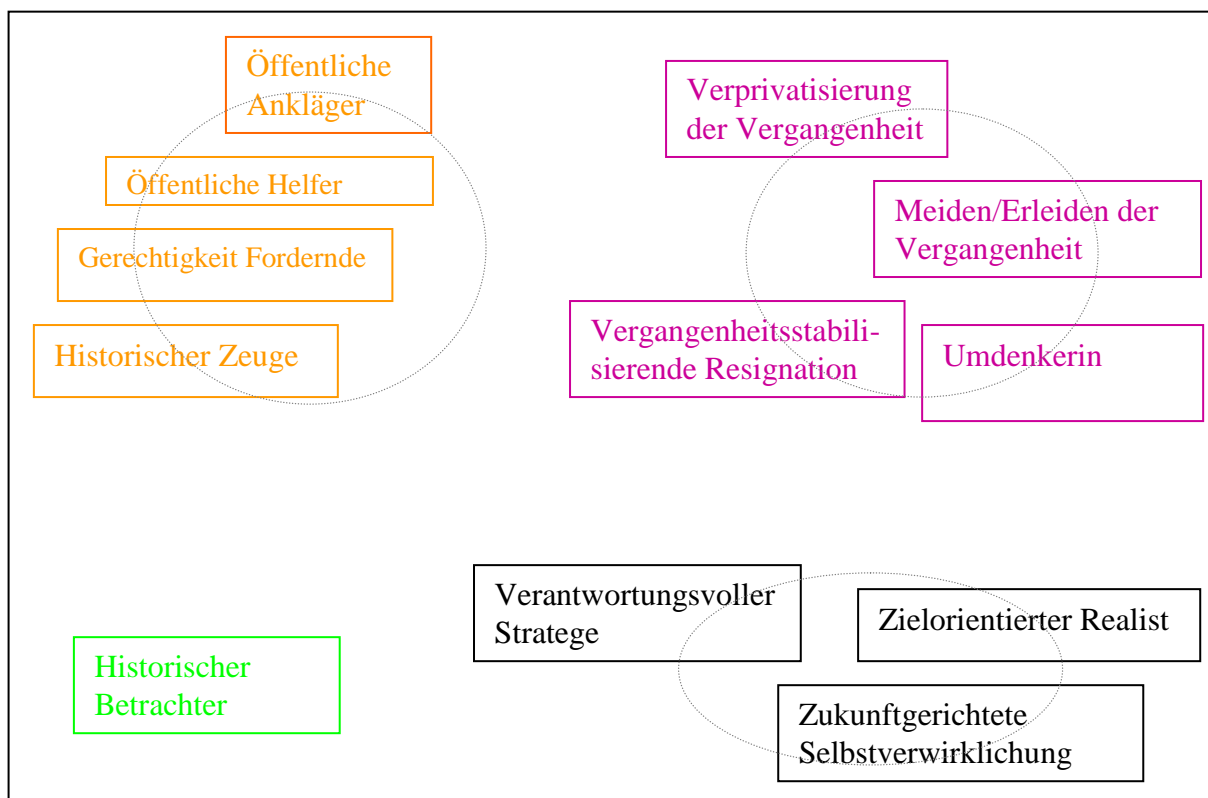
- Meiden/Erleiden der Vergangenheit
- Umdenkerin
- Vergangenheitsstabilisierende Resignation
- Verprivatisierung der Vergangenheit
- Öffentlicher Helfer
- Historischer Betrachter
- Gerechtigkeit Fordernde
- Moralischer Zeuge
- Öffentliche Ankläger
- Verantwortungsbewusster Strategie
- Zukunftsgerichtete Selbstverwirklichung
- Zielorientierter Realist

4.2.3 Clustern der Fallprofile

Über den Prozess der minimalen und maximalen Kontrastierung wurden die Fallprofile nun im letzten Schritt der Analyse in ihren jeweiligen Merkmalen und Eigenschaften einander gegenübergestellt. Im Ergebnis entstanden Cluster, die einer inneren Logik folgen. In diesem Analyseschritt wurden die verschiedenen Fallprofile auf der Grundlage ihrer spezifischen Merkmale miteinander in Beziehung gesetzt. Entsprechend meines Forschungsinteresses galt es demnach, fallübergreifende Muster zu etablieren, die Beziehungen zu Bildungsprozessen aufwiesen, die Rückschlüsse auf eine individuelle Erinnerungsarbeit zuließen und die auf Verhältnisse zwischen Bildungsprozessen und Erinnerung hindeuteten. Ziel war es nun, fallübergreifende Merkmale und Abstraktionsgrade zu definieren, die Rückschlüsse auf die Beziehung

von Bildungsprozessen und Erinnerungsprozessen zuließen. Durch das Clustern der Fallprofile kam es schließlich zur Etablierung von Mustern.

Etablierung der Muster über das Clustern der Fallprofile



(eigene Darstellung)

Insgesamt konnten vier verschiedene Muster anhand der Fallprofile generiert werden, die subjektive Verarbeitungsmuster von Bildung und Erinnerung in ihrer Innen- und/oder Außengerichtetheit widerspiegeln.

1. Ein Muster ließ sich als *historischer Betrachter* beschreiben.
2. Ein weiteres Muster ist das des *moralischen Zeugen*. Dazugehörige Fallprofile sind der öffentliche Helfer, der Gerechtigkeitsfordernde, der Öffentliche Ankläger und der historische Zeuge.
3. Dem gegenüber steht ein weiteres Muster, das der *individuellen Vergangenheitsorientierung*. Die dazugehörenden Fallprofile sind die Verprivatisierung der Vergangenheit, die vergangenheitsstabilisierende Resignation, das Meiden/ Erleiden der Vergangenheit und die Umdenkerin.

4. Ein viertes Muster umfasst die *individuelle Zukunftsorientierung* mit den Fallprofilen des zielorientierten Realisten, der zukunftsgerichteten Selbstverwirklichung und des verantwortungsvollen Strategen.

Im Folgenden möchte ich auf die einzelnen Muster und ihre innere Logik inhaltlich dezidiert eingehen.

4.3 *Muster und ihre innere Logik*

4.3.1 Erinnerung im öffentlichen Raum

a) Historischer Betrachter

Der historische Betrachter pflegt einen vordergründig faktischen Zugang zu seiner Lebensgeschichte. Er erinnert sich genau an Daten, Namen sowie Hintergründe und demnach sehr präzise an Ereignisse in seiner Vergangenheit, die offensichtlich tatsächlich stattgefunden haben und die ihn nachhaltig prägten. Dominant sind im hier untersuchten Fall, vor dem Hintergrund des Selbstbetroffenseins, die Erlebnisse und Erinnerungen an die Kriegszeit. Die Erinnerungen als Angehöriger eines Opfers der SED-Diktatur treten demgegenüber zurück und haben in der individuellen biographischen Gesamtkonstruktion eine eher untergeordnete Bedeutung. Für den historischen Betrachter sind seine Kindheitserfahrungen, die durch das Erlebte im Zweiten Weltkrieg geprägt sind, sehr nachhaltig, elementar - auch für das Erleben und die Erinnerung an die SED-Diktatur.

Der historische Betrachter ist in seiner Erzählung bemüht, die vergangenen Ereignisse sachlich, objektiv und in richtiger Reihenfolge darzustellen.

„So nun aber vielleicht zurück zu der schulischen Ausbildung. (4) eh die ging dann ohne eh bemerkenswerte Dinge eh glatt bis zum Ende des Jahres 1944. Also schon vor Weihnachten 1944 hörte der Schulbetrieb in G-Stadt auf. Die Ostfront war noch weit weg, aber Flüchtlingsströme zogen durch G-Stadt und die wurden dann noch als Sammelquartiere genutzt eh jedenfalls war ein Schulbetrieb dann nicht mehr möglich. Eh (6) nun kommt normalerweise der große große Bruch des Kriegsendes. Den Krieg selber als Solches haben wir von den (3) unmittelbaren Kriegseinwirkungen her nur sehr eh am Rande gespürt. G-Stadt war nie Ziel eines Luftangriffs, obwohl die Stadt also so 45.000 Einwohner hatte und die Brosigk-Werke als Rüstungswerke und umfangreiche andere Firmen, Textilindustrie, die auch in die Rüstung eingebunden waren.“ (Historischer Betrachter 84-94)

Anhand des Zitats wird ersichtlich, dass der historische Betrachter intentional wie ein Geschichtsbuch funktioniert, in der die Verknüpfung von erlebtem Geschehen sowie historischen Zahlen und Fakten zu einem unabänderlich feststehenden Konstrukt, das, in der eigenen Lebensgeschichte verinnerlicht, kommuniziert wird. Chaunu spricht in diesem Sinn von einem historischen Raum, der wie ein Geschichtsbuch mit Zeugen und

Merkzeichen angereichert wird, in dem die eigene Lebensgeschichte organisiert wird (Chaunu 1989, 18).

„In diesem Raum (historischen Raum, K.D.), wie in meinem Gedächtnis, gab es den Krieg. Alles in Metz und Verdun, alles, was mich umgab, war für den Krieg. Und so wie Tage und Nächte aufeinanderfolgen, so organisiert sich die Dauer um jene beiden Gesichter: Der Krieg ist starke Zeit, die wahre Zeit, die mit wahren Ereignissen angefüllte Zeit“ (Chaunu 1989, 15),

wie es Pierre Chaunu bezogen auf den Ersten Weltkrieg darstellt. Das Geschichtsbuch wird somit zum Synonym dieses historisch-faktisch orientierten Musters, welches auch als Schutzraum für das individuell Erlebte fungiert. Indem man sich an Fakten erinnert, kann man die stark emotional geprägten Erfahrungen abwehren, kontrollieren und bewahren. Der Sinn dieses Strebens besteht darin, in der Gegenwart die Vergangenheit anderer Gedächtnisse zu annectieren, als Kontinuität des Werdens (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang sehe ich Parallelen zu Rüsens traditionellen Typ des Geschichtsbewusstseins. Die Bedeutung der Erinnerung besteht bei diesem Typ darin, dass sie in ihrer Bindungsfunktion für die Gegenwart in der Vergangenheit ein temporales Ganzes mit einer Vielzahl von Ereignissen und Erfahrungen in Beziehung setzt.

„Auf diese Weise ist die Vergangenheit für das traditionale Geschichtsbewusstsein ahistorische Geschichte. Tradition ist die Bewahrung ein und desselben über die Zeit hinweg. Dieser Typ des Geschichtsbewusstseins ist historisch nur insofern, als er in die Vergangenheit blickt, um der Gegenwart Tiefe und Bedeutung zu verleihen, in der Hoffnung auf eine Zukunft, in der sich die Bewahrung des Bestehenden fortsetzt. In der Alltagskultur dient das Gedenken oft dieser traditionellen Funktion.“ (Seixas 1998, 242)

Der historische Betrachter orientiert sich im Rahmen seiner Biographisierung vordergründig an erlebten und erworbenen Fakten, um seinen Platz und Raum in der Welt zeitlich zu dimensionieren. Seine Lebenserinnerung ist im starken Maße auf die Vergangenheit fokussiert. Gegenwärtige oder zukünftige Orientierungen werden kaum artikuliert. Zur Strukturierung des Selbst in der Vergangenheit wird erworbenes Wissen benötigt, welches als Portfolio zur Bearbeitung des eigenen Lebens dient. Dabei ist ein stark ausgedehntes Geschichtsinteresse erkennbar, welches durch die Dokumentation historischer Fakten als kulturelles Wissen um die Vergangenheit erinnerungskonstitutiv als biographische Rückbindung repräsentiert wird. Dies lässt den Schluss zu, dass bei dem Muster des historischen Betrachters ein Verhältnis zwischen Bildung und Erinnerung im öffentlichen Raum beschrieben werden kann. Dementsprechend erweist

es sich als naheliegend, sich an Ricœurs Ausführungen zur Repräsentation der Vergangenheit aus der Sicht der Geschichtsschreibung anzulehnen, um die Hintergründe des Verhältnisses zwischen Bildung und Erinnerung im öffentlichen Raum theoretisch zu verdichten. Ricœur bestimmt drei Phasen, die zu einer historischen Erkenntnis führen, die durch das In-Erinnerung-Rufen - im biographischen Kontext – des gesamten Lebens auf der Grundlage einer Dokumentation von Lebenserfahrungen erstreckt, die nicht abgeschlossen ist. Die Phasen sind bei Ricœur als die dokumentarische Phase, als Erklären und Verstehen sowie als narrative und rhetorische Konfiguration beschrieben. Darauf möchte ich nun bezogen auf den Historischen Betrachter in der Verbindung von historischen, biographischen und bildungstheoretischen Kontexten eingehen.

Der historische Betrachter erinnert sein Leben zunächst über eine erste Distanznahme, die die Verschriftlichung gegenüber der privaten oder öffentlichen Gedächtnissphäre einnimmt. Er wird sich selbst seiner Geschichte bewusst, in dem er etwas nicht mehr Anwesendes als anwesend erinnert und kommuniziert. Dieses allererste Äußerlich-Werden der Erinnerung im narrativen Stadium dokumentiert Erinnerung. „Jemand erinnert sich an etwas, spricht es aus, erzählt es und legt Zeugnis ab darüber.“ (Ricœur 2002, 23) Das ist für die Biographieforschung allgemein existenziell. Das Besondere ist jedoch, dass der historische Betrachter einen Anspruch der Beglaubigung des Erlebten durch Bezeugung erhebt, zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort gewesen zu sein. Dokumente werden gesucht und konstruiert, um eine Information über die eigene Vergangenheit zu entlarven. Oftmals sind das Ereignisse, die nicht (mehr) erinnert werden können, aber Bestandteil des historischen und kollektiven Gedächtnisses (Halbwachs) sind die beim historischen Betrachter verfestigt werden, „nachdem sie verschiedene Tests der Konfrontation und der Infragestellung bestanden haben.“ (ebd., 26f.) Dabei werden die neu erworbenen Wissensbestände der Vergangenheit, die durch die Übernahme kulturell-gesellschaftlich vermittelter *dokumentarischer Spuren* einer Lebensform in die eigene Lebensgeschichte integriert und im Fall des historischen Betrachters dazu genutzt, um Vertrauen in die eigene Lebensgeschichte, die stets hinterfragt und beglaubigt wird, zu gewinnen. Damit einher gehen immer individuelle Entscheidungsprozesse, was an historischer Überlieferung als lernwürdig und kompatibel für die eigene Biographie übernommen werden kann, was

wiederum durch die Erinnerung an vergangene Erfahrungen und an das Selbstbild geknüpft sind. Der Hintergrund hierfür liegt meiner Meinung nach im *Erklären und Verstehen* des Selbst in der eigenen Biographie begründet. Dabei geht es nach Ricoeur in der Geschichtswissenschaft nicht nur um die Suche nach Antworten auf ‚Weil‘ bzw. ‚Warum‘-Fragen. Der historische Betrachter orientiert sich in der Phase des Erklärens und Verstehens zunächst auf bestimmte historische Bereiche, die geklärt werden sollen und wollen. Im biographischen Kontext ist das ebenso. Im Fall des historischen Betrachters ist die Vertreibung aus der Heimat nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs das zentrale Lebensereignis, welches die gesamte Biographie durchzieht und das biographische Subjekt nachhaltig prägt. Offene Fragen, wie z.B. die nach dem im Zweiten Krieg verschollenen Vater, forcieren ein dokumentarisches Suchen bis in die Gegenwart als biographisches Handlungsschema. Das Warum und Weshalb gestaltet sich als Katalysator auf der Suche, sich selbst die Vergangenheit durch Hinzuziehung der in Archiven dokumentierten Materialien aus der oder über die Vergangenheit erklärbar und verstehbar zu gestalten. Dazu ist notwendig, neben der Eingrenzung des Bereichs (Lebensabschnitt), auch bevorzugte Untersuchungsgegenstände (kulturelle oder biographische) und deren Einordnung in wirtschaftliche, soziale, politische und gesellschaftliche Wirklichkeiten einzubetten. Bedeutung erhält hier nach Ricoeur die soziale Interaktion in der Verständigung über Überzeugungen, Normen und Haltungen, die letztlich zur Bildung von Identitäten, individueller wie kollektiver, führen. Diese werden als narrative und rhetorische Konfigurationen (Ricoeur) durch den historischen Betrachter in Form historischer Texte und Dokumentationen genutzt, um eine narrative Festschreibung oder Rückbindung des historischen Wissens in das individuelle Gedächtnis zu ermöglichen. Dabei wendet sich der historische Betrachter fokussiert der Schriftlichkeit kanonisierten und gesicherten Wissens des kollektiven Gedächtnisses zu. Er entwickelt ein historisches Gedächtnis (Halbwachs), in dem er identitätsstabilisierende Erfahrungen und Erinnerungen aus dem kanonisierten Wissens als Teilhabe am kulturellen Gedächtnis der Gesellschaft sukzessive sammelt und als Erlebtes in seine Biographie integriert (Assmann). In mündlichen Familiengesprächen oder schriftlichen Autobiographien wiederum werden diese dann durch den historischen Betrachter (re-) präsentiert und werden so zum Vermittler einer gelebten historischen Wirklichkeit.

„So aber stellt sich die lebendige Erfahrung der im Prozess des »Geschichte Machens« zugefügten Verletzung als die äußere Grenze der Repräsentation dar und bewirkt die innere Implosion der Repräsentationsweisen – der narrativen, rhetorischen und anderen (unter anderem der filmischen). Das »Grenzereignis«, nach dem Ausdruck von Friedländer, ist der von der wirklichen Geschichte gegen das kollektive und private Gedächtnis geführte Schlag (ictus), der den gewaltsamen Peripetien der griechischen und elisabethanischen Tragödie. Etwas Schreckliches, was das Furchtbare zum negativen Gegenstück des Bewundernswerten macht, um nicht in Vergessenheit zu geraten. Und Teil des Stattfindens des Ereignisses ist, wie die Protagonisten zu ihm stehen, die Täter, Opfer oder auch Zeugen (bystanders) sind. Drei Arten von lebendiger Geschichte, die niemand miteinander verrechnen kann.“ (Ricoeur 2002, 41)

Die strategische Hinzuziehung öffentlicher historischer Überlieferungen in die eigene Lebensgeschichte durch den historischen Betrachter, der im öffentlichen Raum agiert, dokumentiert nicht nur die Absicht, sich faktische und vergangene Wissensbestände anzueignen, sondern fungiert auch als Schutzraum. In dem ich mich in meiner Lebensgeschichte dem Faktenwissen zuwende, bezeuge ich nicht nur meine erlebten Erfahrungen, sondern lenke den Blick auch außerhalb meines Selbst. Nach Ricoeur besteht hierin die Gefahr, dass die Spuren der eigenen Erinnerungen im Laufe der Zeit ihre Konturen verlieren, sich auflösen, verschwinden, also vor dem Hintergrund des angeeigneten Wissens über die Vergangenheit vergessen werden. Die Paradoxie der Erinnerungsarbeit des historischen Betrachters lässt sich darin beschreiben, dass er in seinem Handeln den Schwerpunkt zwar auf die Erinnerung legt, aber Bestandteile des individuellen Gedächtnisses, zugunsten der Fokussierung auf ein kulturell-identitätsstabilisierendes Gedächtnis als gespeicherte Tradition, zurückgedrängt und vergessen werden. Modalisierungsprozesse im bildungstheoretischen Kontext (Marotzki) können daher in diesem Muster nicht nachgewiesen werden. Eine distanzierte Perspektive zum eigenen Lebensentwurf wird nicht aufgebaut, da dieser nur in fragmentarischen Bestandteilen existiert und durch die kontinuierliche Wissensaneignung vorhandene Biographisierungsprozesse zurückgedrängt werden. Man kann in Anlehnung an Assmann in diesem Sinn von einer Zurückdrängung des Funktionsgedächtnisses zugunsten des Speichergedächtnisses sprechen. Die Offenheit, sich anhand schriftlicher Quellen historisches Wissen anzueignen, ist gegeben. Damit sind Lernprozesse nachzuweisen, die in ihrer Funktion nach als Erwerb von Wissensbeständen zu betrachten sind. Aber Bildungsbewegungen entsprechend eines

Entwurfs (Sartre) und das Aufzeigen von Möglichkeitsstrukturen (Entwicklungsmöglichkeiten) sind im Muster des historischen Betrachters nicht erkennbar.

b) Moralischer Zeuge

Das zweite Muster charakterisiert ebenfalls, wie auch beim historischen Betrachter, eine Vergangenheitsbewältigung im öffentlichen Raum und ist als moralischer Zeuge beschrieben. Die Besonderheit des moralischen Zeugen, im Gegensatz zum historischen Betrachter, besteht darin, dass er in seiner Erinnerung und im historischen Gewordensein über ein historisch-faktisches Bewusstsein weit hinaus geht. In Anlehnung an Rösen baut der moralische Zeuge auf ein traditionales Geschichtsbewusstsein auf. Er verbindet die historisch erlebten und erworbenen Kenntnisse, die im Bewusstsein verankert sind mit Vorstellungen darüber, wie ein „höheres“ Geschichtsbewusstsein aussehen soll, das an zukünftige Generationen in Form von Erinnerungen weiterzugeben ist. Der moralische Zeuge, der durch sein Handeln Regeln und Gesetze für eine Erinnerungskultur der Gegenwart für die Zukunft entwickelt, kann in Anlehnung an Rösen als Geschichtsbewusstsein exemplarischen/progressiven Typs betrachtet werden. Der moralische Zeuge pflegt einen flexiblen Umgang mit der Geschichte. Im Vordergrund seiner Bemühungen steht die Kommunikation individueller Erinnerung für die Entstehung eines kommunikativen Gedächtnisses, welches in der Kanonisierung von Wissen als kulturelles Gedächtnis späteren Lebensformen zur Verfügung gestellt werden soll. Dabei stützt sich der moralische Zeuge vorwiegend auf das Prinzip der Mündlichkeit als Vorform der Kanonisierung von Wissen.

Der moralische Zeuge erzählt nach Horkheimer demnach nicht nur, *was* war, sondern auch *wie* es für ihn war.

„(...) wussten wir durch die Vernehmung meiner Mutter von der Verhaftung meines Vaters. Was danach aus ihm wurde, wussten wir nicht. Wenn man sich die damalige Zeit des stalinistischen Terrors vor Augen führt, konnte man sich allerdings ausrechnen, was passierte. Allerdings ist- überwog bei uns die ganzen Jahre die Vermutung, dass er in ein sibirisches Arbeitslager deportiert wurde und dort wahrscheinlich gestorben ist. Meine Mutter war natürlich verbittert, was ich schon damals als Sechsjähriger spürte. Schon in diesen jungen Jahren war mit klar, dass es nicht richtig sein kann, dass mein Vater verhaftet wurde und wir erfahren nichts darüber, was aus ihm geworden ist. Da beobachtet

man schon als Kind seine Umgebung sehr aufmerksam. Und es gab dann in den folgenden Jahren genug Anlässe in der DDR, auch andere Dinge kritisch zu hinterfragen. Natürlich gab es unmittelbare Auswirkungen auf unser Leben. Zunächst war der Ernährer der Familie weg. Meine Mutter musste eine Arbeit aufnehmen, um uns finanziell mehr schlecht als recht über die Runden zu bringen. Zum allgemeinen Mangel in der frühen DDR kam noch ein ganz persönlicher Mangel hinzu. Oft hatte meine Mutter Tränen in den Augen, weil sie selbst kleinste Wünsche ihrer Kinder nicht erfüllen konnte. (3) Das prägt! (2) Wir waren damals kaum über die Runden gekommen, hätten uns meine Großeltern nicht immer unterstützt. Eine weitere prägende Auswirkung für mich war, dass das Verschwinden meines Vaters als Tabu galt. Im Grunde konnte ich nur mit meiner Mutter und meinen Großeltern darüber reden. Selbst meine Schwester hat es erst Jahre später erfahren. Die Angst war zu groß, dass es weitere Probleme gibt, wenn der ‚Junge sich verplappert‘ (meint sich selbst als Kind, K.D.)“. (Gerechtigkeit Fordernder 356-378)

In Anlehnung an Assmann sieht der moralische Zeuge die Erinnerung an die DDR-Geschichte als eine ethische Pflicht an. In meinen Fällen wird diese als Anklage gegen begangenes Unrecht in Form eines biographisch geprägten Expertenwissens öffentlich. Sie begeben sich zu den symbolischen Erinnerungsräumen der traumatisch politischen Verfolgung und agieren dort z.B. in Schulklassenführungen in den Gedenkstätten als Zeitzeugen. Mit ihren Erfahrungen und mit ihrem Wissen gehen die moralischen Zeugen an die Öffentlichkeit, um an das in der DDR begangene Unrecht zu erinnern, anderen durch ihr Wissen in verschiedenen Antragstellungen (Rehabilitation, Opferrente etc.) zu helfen bzw. um die eigene Gerechtigkeit zu kämpfen. Sie sind teilweise schon einschlägig als Experten in Rundfunk und Fernsehen (Öffentliche Ankläger, Öffentliche Helfer, historische Zeugen, Gerechtigkeit Fordernde) ausgewiesen. Weiterhin sind sie geladene Experten bei Anhörungen sowie Zeugen bei der Überführung von Tätern (Öffentlicher Ankläger).

„Wo wir ja den Staatsanwalt H. haben auffliegen lassen, ja. Der das unterschrieben hat, das, eh das Verbrechen, das mein Mann getan hat, schlimmer wie jedes kriminelle Verbrechen. Vor drei vier Jahren stand auf einmal in der Zeitung nen großer Artikel der (2) Rechtsanwalt oder Staatsanwalt H. eh arbeitet jetzt mit dieser Aufarbeitung mit um das aufzuklären. Ich sage zu meinem Mann, du sag mal wie hieß damals der Rechts- eh in dem Moment ich hab das gelesen. Ich sage hieß der nicht och H.? Ich und wir unsere Schreiben vorgeholt. Richtig, ja. Sind wir denn früher zum Bürgerkomitee, ja hier das Bürgerkomitee. Sind wir zum Bürgerkomitee gegangen und haben gesagt, so und so und naja. Die haben sich gefreut, dass wir das vorgebracht haben und haben gesagt, ob wir bereit sind den Mann bloßzustellen. Und das haben wir auch getan. Sie haben denn am Domplatz eh ist da ne Kirche, ne

katholische Kirche das Bischofsamt, auf neutralem Boden eingeladen ... Aber ein Herr H. kam nicht. Und es waren schon Stunden vergangen. ... ja, jedenfalls haben wir noch mal angerufen und dann kam er denn an. Und denn haben se eben so gesagt, haben se uns vorgestellt, wer wir sind zu ihm denn, weil er ja dazu kam. Und mein Mann und Herr J. (Freund der Familie, K.D.) sollten dann erklären was los ist. Und wir hatten ja das Schreiben mit, wo er (der Staatsanwalt, K.D.) unterschrieben hat. Und dann hat er erstmal geleugnet, dass das er nicht war und das stimmt nicht. Naja, und hin und her. Und denn hat er's zugegeben und ist dann von seinem Amt zurückgetreten.“ (Öffentlicher Ankläger 352 – 377)

Interessant ist an dieser Stelle, dass die moralischen Zeugen bereits vor den Ereignissen der Inhaftierung ihrer Verwandten in der DDR in ihren historisch - biographischen Vorerfahrungen im besonderen Maße unterschiedlich (vor)geprägt waren. Einerseits haben der historische Zeuge und der öffentliche Helfer den Nationalsozialismus und Zweiten Weltkrieg als Jugendliche bewusst erlebt und wurden durch ihn im besonderen Maße geprägt. Ihr Leben ist durch das Erleben zweier Diktaturen bestimmt. Andererseits werden ausschließlich Diktaturerfahrungen in der DDR erinnert (Gerechtigkeit Fordernder, öffentlicher Ankläger). Interessant ist aber, dass darüber hinaus der öffentliche Ankläger und der Gerechtigkeit Fordernde über familiäre Verfolgungserfahrungen verfügen. Ihre Väter wurden zum einen während des Nationalsozialismus und zum anderen im Zuge der Stalinisierung in der DDR aus politischen Gründen ermordet. Der öffentliche Ankläger erzählt über das Schicksal seines Vaters:

„Dann kam der Kriech. Dann ist er zur Bahnpolizei gekommen. Bei der Bahnpolizei hat er ein Soldbuch gefunden. Bei der Deutschen Wehrmacht haben doch die (...) Stulpen und da haben die immer ihre Ausgangskarte rein gesteckt. Und der (Soldat, K.D.) hatte natürlich so im Zug gestanden. Da ist das raus gerutscht. Und da hat der (Vater, K.D.) die Karte gefunden. Das weiß ich wieder von einem, mit dem er zusammen gewesen ist. Und (3) den hat er nicht – den hat er verbrannt. (2) Und das hat der andere verlauten lassen. Und so ist er in diese Maschinerie von der Gestapo gekommen. Die haben zu Hause zu Hause Hausdurchsuchungen gemacht, wie Stasi. Haben sie Flugblätter (Vater war Kommunist, K.D.) gefunden (2) (pfeift) ab zum Strafbataillon. Das ist och ne militärische Einheit. Aber werden da eingesetzt wo 90 Prozent krachen gehen. (2) Und da war er mit bei.“ (Öffentlicher Ankläger 991-1000)

Der Gerechtigkeit Fordernde: „Ich bin gebürtiger Machteburger und lebte dort bis zu meiner Verurteilung wegen ‚staatsfeindlicher Hetze‘. Mein Vater arbeitete Ende der vierziger und Anfang der fünfziger Jahre bei der AG Wismut in Aue. Anfang 1951 wurde er wegen angeblicher Spionage für den britischen Geheimdienst verhaftet, den sowjetischen Behörden übergeben und von diesen zum Tode

verurteilt. Am 24. Juli 1954 wurde er in Moskau hingerichtet. Meine Mutter, meine Schwester und ich wussten alle diese Dinge nicht. Wir haben sie erst nach längeren Nachforschungen des Auswärtigen Amtes Mitte der neunziger Jahre erfahren. Mein Vater wurde inzwischen durch den russischen Generalstaatsanwalt rehabilitiert.“ (Gerechtigkeit Fordernder 1-9)

Und: „Unter diesen Umständen hatte ich von Kindheit an stets eine kritische Distanz zur DDR.“ (Gerechtigkeit Fordernder 11-12)

Die ‚Vorerfahrungen‘, historisch wie familiär, sind für die Vergangenheitsbewältigung im öffentlichen Raum ausschlaggebend, da dadurch Einstellungen zum Staat bzw. zur Familie nachhaltig beeinflusst worden. Durch Akteneinsicht bei der Gauck-Behörde (Anreicherung von Faktenwissen) und damit verbundene Antragstellungen (z.B. zur Rehabilitation ihrer Verwandten) wurden diese Vorerfahrungen im Laufe der Zeit zu Katalysatoren einer sich sukzessive erweiternden persönlichen Handlungskompetenz, die sich mit der Forderung nach Gerechtigkeit an die Öffentlichkeit richtete. Die moralischen Zeugen haben sich selbst einen Expertenstatus durch Wissenszuwachs und neuer Handlungskompetenz erarbeitet, die biographisch rückgekoppelt sind und in ihrer Erinnerung eine Relevanz in einer Außengerichtetheit erhalten.

„Ja, ich habe bei dieser Akteneinsicht Erfahrungen sammeln müssen, die ich zwar schon geahnt habe, aber nach wie vor nicht geglaubt habe. Dass Leute, von denen ich geglaubt habe die seien so wie ich eingestellt. D.h. also dem Westen verbunden, dass diese Leute, die auch aktenmäßig dort erwähnt worden sind, Dinge über mich erzählt haben, die als so was Widersprüchliches und Unkorrektes, was sie dort wiedergegeben haben. Und dies nur, um sich bei der Stasi einen guten Namen zu machen. Um sich selbst rein zu waschen. Das hat es gegeben. Da hab ich gestaunt, um was für einen Personenkreis es dort ging, denen ich voll vertraut hatte, die aber dann, als sie von der Stasi verhört wurden, sonst was über mich erzählt haben.“ (Öffentlicher Helfer 441-449)

Der öffentliche Raum bietet den moralischen Zeugen die Möglichkeit, ‚Gleichgesinnte‘ (z.B. Opferverbände, Vertreter aus Politik, Wissenschaft) zu finden. Als ‚Gleichgesinnte‘ bilden die moralischen Zeugen eine Gruppenidentität, die sie u.a. als Opfer und Zeugen des DDR-Unrechts charakterisieren. Entsprechend der Gruppenidentität bilden die moralischen Zeugen ein Gruppengedächtnis heraus, welches durch lebendige Träger von pluralistischen Erinnerungen zeitlich wie auch örtlichen Begrenzungen unterliegt. D.h. durch die Erinnerungen der Gruppenmitglieder etablieren die moralischen Zeugen ein kollektives Gedächtnis.

Das Ziel ist, ihre Erfahrungen in der DDR als Angehöriger eines Opfers der SED-Diktatur zunächst öffentlich zu machen und damit die Erinnerung an begangenes Unrecht an zukünftige Generationen weiterzugeben.

Die Motive ihres Handelns sind durchaus unterschiedlich. Sie reichen von Nachforschungen zur eigenen Vergangenheit, über die Unterstützung fremder Opfer in der Antragstellung um Rehabilitation und staatlicher Unterstützung bis hin zur Überführung von Tätern. In der Umgebung des öffentlichen Raumes finden sie - außerhalb des privaten Raumes - eine Freisetzung von biographischen Potenzialen, die ihnen eine Form der Anerkennung ermöglichen. So z.B. sanktioniert der öffentliche Ankläger in seiner Familie die Erinnerung an die eigens erlebte Haft in der DDR, andererseits sucht er regelmäßig die Gedenkstätte Moritzplatz in Magdeburg auf, um dort über seine Erlebnisse und Erfahrungen zu berichten.

„Es kommt hoch, aber wie gesagt, es ist so im Gespräch kein Thema mehr (8). Ich will da auch gar nicht drüber reden. Ich will da gar nicht so groß dran erinnert werden. (...) zu Frau St. (Mitarbeiterin der Gedenkstätte, K.D.) ... geh ich oft wenn ich nen Rat haben will oder wenn irgendwas ist (...) ich komm manchmal mit Sachen heute nicht mehr zurecht. (3) Was heute ist, da komm ich och nicht mit zu recht. Weil, wie soll ich sagen, es ist ja och vieles Unrecht jetzt wieder, genauso wieder wie damals. Und der Kleine ist immer der Dumme dabei. Und wenn ich denn so- dann geh ich immer zu Frau St. Dann rede ich mit Frau St.“ (Öffentlicher Ankläger 167-182)

Die Öffentlichkeit bietet ihm demnach einen Freiraum, über seine Erinnerungen als Angehöriger eines Opfers der SED-Diktatur zu reden, sich auszutauschen und verstanden zu werden. Im Unterschied zum historischen Betrachter wird historisches kanonisiertes Faktenwissen über die Vergangenheit zurückgestellt bzw. öffentlich durch Belege persönlicher Erfahrungen kritisch hinterfragt. Im Fall des öffentlichen Anklägers wird über die „Beschattung“ seiner Familie durch die Stasi erwähnt:

„Erst ma (2) beschattet (2) beschattet das ist ist ist doch nen falscher Ausdruck. Das ist- (2) Wissen Se (...) wenn man Krimifilme sieht, sagt man observieren. So ist es ja gar nicht. Das haben die doch gar nicht nötig gehabt. (3) Jeder Betriebsleiter war verpflichtet über solche Elemente, so sagt man das ja im Jargon, jedes Vierteljahr nen Bericht zu schreiben. Warum sollte man den noch beschatten? Und ist verpflichtet jedes Vorkommnis hat er da zu melden (2) Also IM hatten se genug.“ (Öffentlicher Ankläger 451-456)

Im Rahmen der ethischen Verpflichtung, Menschen über die Vergangenheit in der DDR aufzuklären, werden oft auch emotionale Aspekte betont, die eine Fassungslosigkeit

über das erfahrene Leid in der Vergangenheit beschreiben. Dabei werden immer wieder Trauer, Verletztheit und die Suche nach Gerechtigkeit thematisiert, mit der sich die moralischen Zeugen an die Öffentlichkeit wenden. Dort fungieren sie aufgrund ihrer inneren ethischen Verpflichtung vorwiegend als Mahnmale, die entsprechend des Imperativs ‚Du sollst dich erinnern‘ mit ihren Lebensgeschichten dazu ermahnen wollen,

„etwas nicht zu vergessen, nicht nur, weil das (kollektive, K.D.) Gedächtnis brüchig ist, sondern auch, weil sich die Erinnerung der Last der Vergangenheit verweigern möchte.“ (Assmann 2007b, 26)

In diesem Zusammenhang möchte ich auf Horkheimer verweisen, der in seinen Vorlesungen zur „Ethik der Erinnerung“ (2002) auf den moralischen Zeugen detailliert eingeht. Interessant ist seine Darstellung der Hoffnung, die der moralische Zeuge, der sich im öffentlichen Raum bewegt, mit seinem Handeln verbindet, durch seine Erinnerungen etwas nachhaltig und über sich selbst hinaus zu bewirken.

Die Metapher des ‚Schiffbrüchigen auf einer verlassenen Insel‘ ist meinem Empfinden nach genau die Situation, in der sich die moralischen Zeugen, die öffentlich werden, befinden.

„Moralische Zeugen verhalten sich häufig wie Überlebende eines Schiffbruchs, die sich auf einer verlassenen Insel wiederfinden: Sie begreifen, dass es nichts zu verlieren, vielleicht aber etwas zu gewinnen gibt, wenn sie eine Flasche mit einer Botschaft darin in den Ozean werfen. Es ist ganz und gar nicht irrational, diese Botschaft mit geringen Erwartungen, aber mit der großen Hoffnung abzusenden, dass sie schließlich doch in hilfreiche Hände gelangt. Dies, so meine ich, ist die Art von Hoffnung, die ein moralischer Zeuge vertreten kann.“ (Margalit zit. Horkheimer 2002, 66f.)

Es spiegelt das übergeordnete Motiv dessen wider, warum sie Interviews geben, warum sie Artikel in Zeitschriften veröffentlichen und warum sie sich oft selbst quälen, indem sie es tun. Sie haben die Hoffnung, mit ihrem Handeln, etwas für sich und für andere zu bewegen. Sie haben ein gesteigertes Gerechtigkeitsempfinden. Sie sind von einer ethisch-moralischen Pflicht erfüllt, „aufzudecken, was das Böse zu verbergen sucht.“ (Margalit zit. Horkheimer 2002, 75)

„Eine besondere Aufgabe des moralischen Zeugen ist es, das Böse zu entlarven, dem er begegnet. Böse Regime versuchen nach Kräften, das Ausmaß ihrer Verbrechen zu vertuschen, und der moralische Zeuge versucht, es vor Augen zu halten.“ (Margalit zit. Horkheimer 2002, 73)

Dies wird in allen Interviews der moralischen Zeugen sehr deutlich. Es ist eine Gegenüberstellung dessen was gegenwärtig öffentlich gewusst zu werden scheint und dem, was in der Vergangenheit tatsächlich erlebt wurde. So äußert sich der Öffentliche Helfer, der ‚das Böse entlarvt‘, in dem er über die Verhörmethoden und das wahrlose, perfide Vorgehen der Stasi anklagend berichtet.

„Sie müssen sich mal vorstellen, wenn man unter dieser Prämisse nun schon zu Verhören kommt. Dann versucht man alles was da ist auszusagen, um um die Todesstrafe herumzukommen. Mit diesem Zwang und dieser besonderen Art habe ich über Dinge berichtet, die für mich völlig nebensächlich waren. Man hat Freunde von- zur Vernehmung geladen, die mit diesen Dingen überhaupt nichts zu tun hatten. Ich hab gehört- ich bin mit A.S. zehn Jahre nach A-Stadt gefahren. Ja, was hat er denn gemacht? (...) Da hat er (der Vernehmer, K.D.) diesen Menschen eingeladen, er hätte Geheimnisse verraten, dabei hatte er gar keine Geheimnisse verraten. Also auf diese Art und Weise hat man neben den Unfreien auch noch zehn andere aus dem Personenkreis (2) nicht nur Verwandtschaft auch Bekanntschaften (2) zur Staatssicherheit geladen eingehend verhört. (...) Was hatte der denn hier zu berichten, gar nichts, aus dem dienstlichen Bereich nichts. Aber der wurde aufgrund dieser Tatsache auch dorthin beordert und ist entlassen worden.“ (Öffentlicher Helfer 118-134)

Im Muster des moralischen Zeugen fungieren die Protagonisten in Anlehnung an Assmanns als Mahnmale der Vergangenheit. Das setzt nach Ricœur voraus, dass im biographischen Subjekt eine narrative Identität im Sinne des Sich-Erzählens vorhanden sein muss, die einen Zugang zur Selbstheit aufweist. Selbstheit wird im Kontext des moralischen Zeugen als veränderliche Selbstsicht betrachtet, die durch die Entdeckung des Ich als innere Wandlungsfähigkeit vom Opfer zum öffentlichen Zeugen, die Suche nach dem ‚guten Leben‘ in Form von Gerechtigkeit thematisiert. Dies setzt eigene tentative Bewegungen voraus und schließt grundsätzlich Selbsttätigkeit ein. Mollenhauer definiert Selbsttätigkeit diesbezüglich als „eine Tätigkeit der möglichen Vernunftkräfte“ (Mollenhauer 2003, 141), die nicht aus sich heraus entstehen, sondern in Abhängigkeit von sozialer Interaktion zwischen Individuum und Gesellschaft. D.h. nach der politischen Wende von 1989 setzten die moralischen Zeugen vorwiegend nach außen gerichtete Tätigkeiten frei, die an Ricœurs Konzept der Zurechnungsfähigkeit anknüpfen, welches zum einen ethisch-moralische und zum anderen juristische Aspekte berücksichtigt. Damit verfügen die moralischen Zeugen über ein Höchstmaß an ethisch-

moralischer Zurechnungsfähigkeit, die darauf zielt, gesellschaftliche Verantwortung in Form der Initiierung eines kommunikativen Gedächtnisses als Vorform des kulturellen Gedächtnisses zur DDR-Vergangenheit zu übernehmen. Das selbsttätige Subjekt wird entsprechend meines Untersuchungsgegenstandes somit zum Rechtssubjekt, welches durch einen Selbstbezug die Fähigkeit besitzt, sich selbst zu bezeichnen in der Bilanzierung seines Lebens, in dem es im öffentlich Raum über seine Erfahrungen in der DDR spricht. In Anlehnung an Assmann wird durch den moralischen Zeugen eine Pflege und Konservierung kanonisierter Inhalte über individuelle Vergangenheiten in der DDR aktiv betrieben, um sie nachfolgenden Gesellschaften als Wissen zur Verfügung zu stellen. Diese ist darauf gerichtet, über begangenes Unrecht in der DDR in einer Zukunftsgerichtetheit nachhaltig zu erinnern und überhaupt erst einmal ein kommunikatives Gedächtnis zu erschaffen. In diesem Sinn macht es sich der moralische Zeuge zur Aufgabe, die Etablierung eines politischen Gedächtnisses als kollektive Biographie einer Nation voranzutreiben, um die politisch kanonisierten Erinnerungen in Form von Gedenktagen etc. als ihre ethische Pflicht zu schützen. Sie verinnerlichen den ethischen Anspruch der Erinnerung über ihre Selbstbezeichnung als Angehöriger und/oder Opfer der SED-Diktatur. Es handelt sich hierbei um die Übernahme einer Außenperspektive, die als Sorgepflicht für nachkommende Lebensformen gekennzeichnet, das Selbstbild des Subjekts als verantwortlich handelndes fördert.

Das wiederum lässt Parallelen zu Ricœurs Konzept des erinnernden und versprechenden Subjekts erkennen, welches an die Vergangenheit erinnert im Hinblick auf ein Versprechen an die Zukunft. Das entspricht letztlich auch der Intention und ist gleichzeitig der Anlass für die moralischen Zeugen, nach außen – also öffentlich – tätig zu werden, indem sie über ihre Erinnerungen sprechen und somit gegen das zukünftig antizipierte Vergessen ankämpfen. Das setzt die Möglichkeit und die Fähigkeit der Subjekte voraus, durch Selbsttätigkeit in Distanz zu sich selbst zu begeben. Die Besonderheit der Selbsttätigkeit der moralischen Zeugen ist, dass sie weniger Für-sich öffentlich werden, sondern im Hinblick auf die Antizipation vergangener auf zukünftige gesellschaftliche/ moralische Entwicklungen.

„Durch Antizipation von Möglichkeitsräumen, die notwendig in der Zukunft liegen, soll der Freiheitsraum für gegenwärtige Entscheidungen und für das Handeln in der Gegenwart geschaffen werden“ (Nieke 2001, 143).

Dieser Zukunftsbezug zieht eine Ermöglichung von Freiheit im öffentlichen Raum nach sich, der traditionell darauf zielt, Bildungsarbeit in Form der Sicherung des Wissens um vergangene Lebensformen sowie durch die Weitergabe kultureller Werte und gesellschaftlicher Anforderungen an zukünftige Generationen zu betreiben.

Im Gegensatz zum historischen Betrachter, bei dem eher Lernprozesse thematisiert worden sind, wird beim moralischen Zeugen die Freisetzung von Bildungsprozessen erkennbar. Diese kann beim moralischen Zeugen nach der politischen Wende von 1989 als ein partieller Wandel beschrieben werden. Es sind progressive Steuerungspotentiale erkennbar, die eine aktive Bewegung im öffentlichen Raum kennzeichnen und auf Zukunft hin orientiert sind. Diese ist durch die Freiheit gekennzeichnet, als Angehörige von Opfern in der DDR um deren Rehabilitierung bzw. Anerkennung als Opfer zu kämpfen und das begangene Unrecht in der DDR öffentlich anzumahnen. Der moralische Zeuge erhält durch seine Selbsttätigkeit eine Komplexitätssteigerung und einen Kontingenzzuwachs, der im Rahmen einer historisch diachronen Perspektive von Reflexivität nach Hahn (1988) einzuordnen ist, in dem

„die Subjekte immer stärker auf sich selbst verwiesen sind, wenn es darum geht, stabile Persönlichkeiten auszubilden, die durch relativ gefestigte Orientierungssysteme angeleitet, ihr Leben im Rahmen institutioneller Gegebenheiten gestalten können.“ (Marotzki 1990 b, 136)

D.h. die Deutungsstrukturen zur Auslegung gesellschaftlicher Wirklichkeit änderten sich (Marotzki), die in der Rückbindung an das Subjekt auch den biographischen Entwurf erfassten. Mit ihren Erlebnissen und Erfahrungen in/ an der/ die DDR verschaffen sie sich in der Öffentlichkeit Gehör und werden zu Multiplikatoren der Vergangenheit durch öffentlich kommunizierte Erinnerung. Für die moralischen Zeugen stellt dies sogar einen neuen Lebensentwurf dar, nämlich der, sich in politische und gesellschaftliche Entscheidungen einzumischen und diese aktiv zu begleiten. Aber letztlich, und das ist das Entscheidende, ändern sich nicht die Deutungsstrukturen ihrer Selbstausslegung in Bezug zu ihrer Vergangenheit. Ihre temporäre Matrix ändert sich nicht, d.h. sie bleiben in ihrem tradierten Rahmen der fremd gesteuert auferlegten Vergangenheit haften, ohne sich selbst und ihr vergangenes Handeln kritisch

hinterfragend neu zu verorten. Daher möchte ich hier ‚nur‘ von einem partiellen Wandel sprechen. Das Beibehalten der Deutungsstrukturen ihrer Selbstausslegung kann als Anpassungskompetenz zu sich selbst betrachtet werden, „ein Vermögen, die eigenen Strebungen und Fähigkeiten den gesellschaftlich organisierten Anforderungen unterzuordnen“ (Nieke 2001, 144). Die gezielte Öffnung nach außen hin, also die Offenbarung ihrer Erinnerung als mahnende Kraft für die Entstehung eines kommunikativen Gedächtnisses über die DDR, könnte sogar den Verdacht erwecken, dies sei eine Strategie, vergangenen Sichtweisen auf sich selbst aus dem Weg zu gehen und/oder diese nachhaltig zu legitimieren. Es wird kein Bruch des Selbst mit der vergangenen Plausibilitätsstruktur sichtbar, welche Berger/Luckmann, wie bereits erwähnt, als Negation der Konversion bezeichnen. Die eigene Vergangenheit wird nicht ausreichend aufgearbeitet und auch sprachlich nicht reinterpretiert. So gesehen wird in meinem empirischen Material von Seiten der moralischen Zeugen in jedem Fall auf eine persönliche Unkenntnis über politische und gesellschaftliche Erfahrungen im Nationalsozialismus wie auch in der DDR hingewiesen, welches als tradiertes Muster zur Abwehr der Selbstausslegung in der Vergangenheit sowie auch in der Gegenwart offen sichtbar und zukünftig beibehalten wird. Beeinflusst ist dies u.a. auch vom aktuellen Wissensstand der Aufarbeitung der DDR-Geschichte, dem momentan vorherrschenden historisch-gesellschaftlichen Bewusstsein und der öffentlichen Präsenz und Akzeptanz der Thematik.

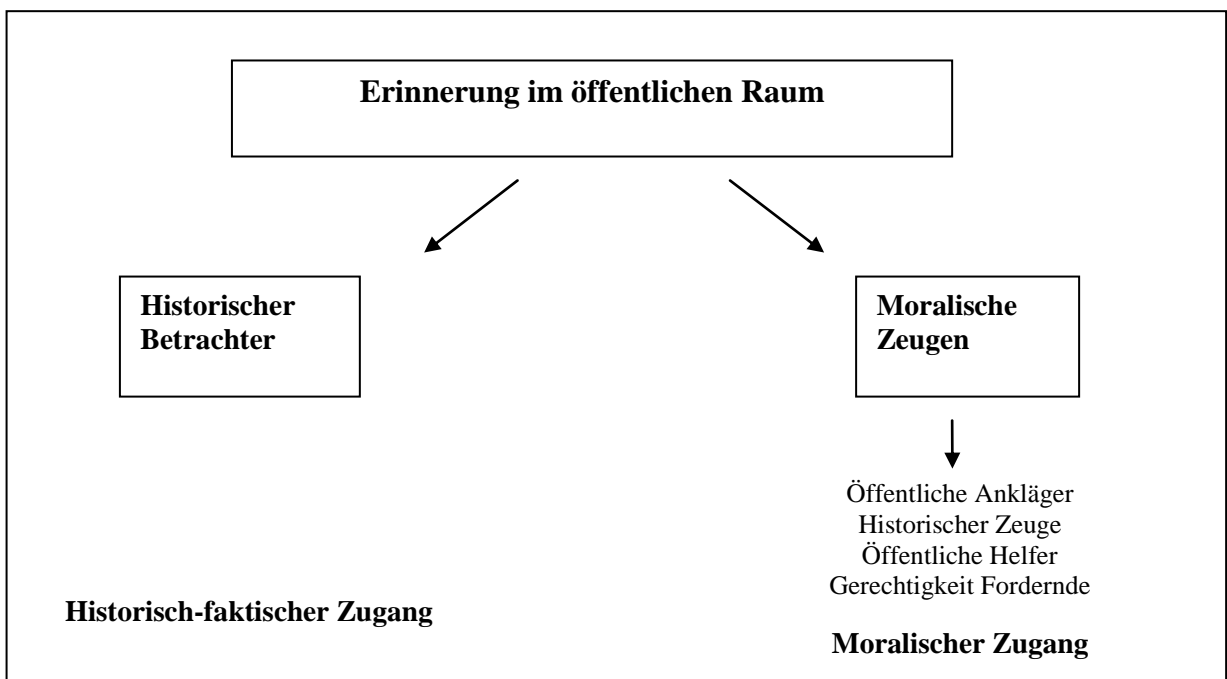
c) Zusammenfassung

Die Protagonisten der Muster im öffentlichen Raum zeichnen sich dadurch aus, dass sie, in ihrem Streben um die Anerkennung ihrer Angehörigen als Opfer der SED-Diktatur, auf unterschiedliche Weise öffentlich geworden sind. Sie arbeiten systematisch nicht nur ihre eigene, die familiale sondern auch die historisch-gesellschaftliche Vergangenheit auf. Während der historische Betrachter dabei öffentlich kanonisiertes Wissen zur Aufarbeitung seiner eigenen Lebensgeschichte nutzt, produzieren im Gegensatz dazu die moralischen Zeugen kanonisiertes Wissen aus ihren Lebensgeschichten selbst. Damit werden beide zu Experten der Erinnerung im öffentlichen Raum. Sie haben ein gesteigertes historisches Interesse. Daten und Fakten

werden öffentlich erworben und wiedergegeben, was den gemeinsamen Expertenstatus unterstreicht. Unterschiede zwischen beiden Mustern im öffentlichen Raum werden im Geschichtsbewusstsein erkennbar. Während der historische Betrachter ein traditionales Geschichtsbewusstsein pflegt, in dem er die Vergangenheit konserviert und in die eigene Biographie assimiliert, verfolgt der moralische Zeuge das Ziel, ein ‚höheres‘ Geschichtsbewusstsein aus persönlichen Erinnerungen an Erlebtes aus der Vergangenheit an zukünftige Generationen weiterzugeben. Er erzeugt damit ein kanonisiertes Wissen durch mündliche Überlieferungen inform von Erinnerungen an erlebte Erfahrungen in der Vergangenheit in der DDR.

Ausschlaggebend für die unterschiedlichen Ausprägungen des Geschichtsbewusstseins sind vermutlich biographische Vorerfahrungen in verschiedenen Diktaturen, die teilweise als wiederholte Verfolgungsgeschichten in den Familien vorliegen und somit das Leben und Handeln der Protagonisten nachhaltig beeinflussten. Dies lässt Rückschlüsse auf Bildungsbewegungen zu, die beim historischen Betrachter eher in Form einer Wissensaneignung historische schriftlicher Quellen vorliegt und als Lernbewegung gekennzeichnet ist. Der moralische Zeuge dagegen durchläuft einen partiellen Wandel, in dem neue Handlungsspielräume, die durch die politische Wende von 1989 forciert wurden, neue Lebensentwürfe begünstigen. Diese sind auf die mündliche Erinnerung im öffentlichen Raum fokussiert, d.h. die Selbstausslegung in der Vergangenheit wird nicht reinterpretiert, weshalb nur ein partieller Wandel stattfindet. Somit fokussieren die moralischen Zeugen auf normative, moralische Ansprüche, die in der Artikulation von Menschenrechtsverletzungen im öffentlichen Raum erinnert und kommuniziert werden.

Muster der Erinnerung im öffentlichen Raum



(eigene Darstellung)

4.3.2 Erinnerung im individuellen Raum

a) Individuelle Vergangenheitsorientierung

Das Muster der individuellen Vergangenheitsorientierung beschreibt die verstärkte Hinwendung der Zeitzeugen zu ihrer Vergangenheit aus ihrer heutigen Perspektive. Die Gegenwart der Protagonisten ist stark durch die Vergangenheit geprägt. Sie wenden

sich dieser bewusst zu. Das intentionale Ziel ist dabei, die Vergangenheit zu bewahren bzw. zu verändern. Diese Hinwendung zur Vergangenheit kann aus unterschiedlichen Motiven heraus erwachsen, welches dieses Muster generell als ein diachrones gestaltet.

Folgt man der Phänomenologie des Gedächtnisses müssen zwei Grundvoraussetzungen dafür geschaffen sein, um sich zu erinnern oder, wie Ricœur es nennt, zu einer ‚glücklichen Erinnerung‘ zu gelangen. Diese Grundvoraussetzungen sind beide an Gedächtnisleistungen gekoppelt, die zum einen etwas Anwesendes durch Erinnerung aus der Abwesenheit erheben und zum anderen, etwas In-Erinnerung-Rufen, was einer gezielten Suche nach etwas, was aus dem Gedächtnis hervorgehoben wird, gleichgesetzt werden kann. Die Erinnerung an die Vergangenheit im individuellen Raum ist durch diese Grundvoraussetzungen im Besonderen gekennzeichnet. Denn erschwerend ist, dass sich die Protagonisten der Erinnerung im individuellen Raum gar nicht oder kaum in sozialer Interaktion über ihre Erinnerungen befinden. Folgt man den Forderungen einer glücklichen Erinnerung Ricœurs, scheint bereits das Äußerlich-Werden von Erinnerung im individuellen Raum nicht ausreichend gegeben. Denn die Frage ist, welche Schwierigkeiten ergeben sich auf dem Weg des In-Erinnerung-Rufens für die Subjekte im individuellen Raum? Wie konstruieren sie Erinnerung? Welche Widerstände ermöglichen oder verweigern die Erinnerung im individuellen Raum?

Bewahren der Vergangenheit

Die innere Logik des Bewahrens der Vergangenheit im Muster der individuellen Vergangenheitsorientierung besteht darin,

„dass es sich um eine geschlossene Erinnerung handelt, das heißt, der einzige Erinnerungsfaden, der zu dem Ereignis führt, ist derjenige, den die Gemeinschaft (in diesem Fall auch das Individuum, K.D.) als ‚kanonisch‘ autorisiert hat. Andere historischen Wege, die zu dem Ereignis führen, werden vielleicht toleriert und sogar begrüßt, sofern sie die Version der traditionellen Erinnerung bestätigen; doch sie werden unterbunden, sobald sie mit der tradierten Folge geteilter Erinnerungen in Konflikt geraten oder ihr gar widersprechen.“ (Margalit zit. Horkheimer , 42)

Dabei kann das Bewahren der Vergangenheit in Anlehnung an Horkheimer auch als eine *geschlossene* Erinnerung bezeichnet werden. Im Mittelpunkt stehen routinierte Sichtweisen auf die vergangene Gesellschaftspraxis oder Handlungen einzelner Personen. Beim Meiden/Leiden der Vergangenheit z.B. hält die Protagonistin daran fest, den ‚Tätern‘ nicht verzeihen zu wollen. Sie lehnt es kategorisch ab, ihr routiniertes

tradiertes Handeln zu durchbrechen. „Das ist eine Zeit, die ich gar nicht so gern erinnere“ (Meiden/Erleiden 161), lässt ein individuelles Verlaufskurvenpotential im Sinne Schützes erkennen, welches ohnmächtig und handlungsunfähig macht sowie aktive Auseinandersetzungen mit der eigenen Vergangenheit lähmt. In Anlehnung an Assmann wird hier das ökonomische Gedächtnis betont, welches, als Form des individuellen Gedächtnisses, die orientierende Funktion zukommt, schmerzhaft und skandalöse Erinnerungen auszublenden. Das ökonomische Gedächtnis selektiert demnach Erinnerungen an die erlebten Repressionen in der DDR, die verdrängt werden, um daran festhalten zu können, nicht verzeihen zu wollen. In Fall Meiden/Erleiden begründet die Zeitzeugin diese Routine mit dem Festhalten am Nicht-Verzeihen des begangenen Unrechts an ihrer Mutter, welches wahrscheinlich daher, dass das Unrecht an der *Mutter* als primäre Bezugsperson begangen wurde, eine besondere Schwere erhält. Damit wird die Anteilnahme am Schicksal der Mutter zu einer handlungsleitenden Motivation, die Vergangenheit nicht umdeuten zu wollen. Nach Assmann ist der Grad der mikroethischen (familiären) Verpflichtung zu nahe stehenden Personen ausschlaggebend für dieses Handeln.

„ja, was mich am meisten geschockt nicht, mit meiner Mutter. Wo ich ja wusste, dass die es nur gewusst hat (wusste von der Fluchtabsicht des Bruders aus der DDR, K.D.) und dazu beigetragen hat, dass es- das ist auch das, was ich denen (der Stasi, K.D.) bis heute nicht verzeihen kann, dass man meine Mutter eingesperrt hat. **Aber ich merke, dass mich das doch sehr belastet. Immer noch.** Ja (2).“ (Meiden/Erleiden 210-213, Hervorhebung K.D.)

Letztlich ist erkennbar, dass sich biographisch bereits ein quasi-automatischer Verlauf (Schütze 2006, 213) manifestierte, der durch weitere Zitate wie „Ich fang richtig an zu frieren“ (Meiden/Erleiden 379), „Ich weiß, ich möchte ... nicht mehr so richtig erinnert werden ... willst du nicht, kannst du nicht ... warum lässt dich das nicht los oder warum kommt das wieder so auf dich zu“ (ebd. 575-580) den Prozess einer selbstentfremdeten passiven Selbstsicht auf die eigene Gegenwart und Zukunft deutlich werden lässt. Auslöser für dieses Handeln ist die Erinnerung an das Leid ihrer politisch inhaftierten Angehörigen während der Haftzeit - vor allem der Mutter.

„Ich hab ja nur meine Mutter gesehen (2) in ner alten Uniform oder so was olles. (3) Wir durften- ich durfte ihr- durfte sie dann doch anfassen. Weil sie gesagt hatte, sie wäre krank und sie müsse zur Operation. Man- da hab ich ihr erklärt, dass dies nur durch dieses Dünnsein wäre, was man da fühlt am Hals. Und da hat die (Gefängniswärterin, K.D.) erlaubt, da mal am Hals zu- Strafgefangene E., die musste

strammstehen, wenn die (Aufsicht, K.D.) da rein kamen. (2) Grauenhaft. (2) Und dann hab ich in M-Stadt erstmal die aufgesucht, die die Unterlagen von meiner Mutter hatten, gesundheitlich. Und da hatte ich überhaupt erreicht, dass die (Mutter, K.D.) nach Hoheneck kam, da Mutter nicht im Schichtdienst arbeiten musste. Da hat mein damaliger Chef Dr. K. aus der HNO, die haben dann da was geschrieben. Die haben tatsächlich sich getraut was zu schreiben. Gesundheitszustand wäre nicht in der Lage (in Schichtdienst zu arbeiten, K.D.). Und das haben die (Stasi, K. D.) tatsächlich akzeptiert. Die (Mutter, K.D.) musste nur die Tagesschicht, Tagschicht arbeiten. Und da hat auch der damalige HNO-Professor, dem ich erklärt hatte, was da ablief, der hat dann auch noch einen Brief geschrieben, meiner Mutter einen Brief, und (2) dass sie sich keine Sorgen machen soll, sie könnte da eigentlich nichts haben. Nach der OP usw. und da ist extra der Anwalt hin (...) um ihr den Brief zu geben. Aber der Aufhänger war damals, dass sie (Stasi, K.D.) gesagt haben, sie wollten ihr Testament ändern, denn sonst hätte er sie gar nicht spre- sprechen dürfen. (...) Er hat ihn ihr vorgelesen, trotzdem hat man meine Mutter dann ins Krankenhaus gebracht. (...) Als Mutter dass gesagt hat, ich bin die und die ich werde bald entlassen (aus der Haft, K.D.) und ich lasse mich hinterher operieren, hat der (der zu operierende Arzt, K.D.) dafür gesorgt dass es nicht passiert. Und sie ist zurück dann nach Hoheneck, und zur Strafe hat der Dr. J. alle Medikamente abgesetzt. (...) Zum Glück kam ja bald denn die Entlassung aus der Haft. Ich weiß nicht, ob sie das noch lange durchgehalten hätte (4) Sie war ja unheimlich stark (3) meine Mutter (4) **Ich bin immer erstaunt, wie sehr die Zeit mich doch (3) so erschüttert.**“ (Meiden/Erleiden 399-430, Hervorhebung K.D.)

Die Quintessenz in diesem Muster besteht darin, dass die mangelnde biographische Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit zum ständigen Erleiden dieser führt.

„Ein Ereignis bedingt das andere mit Notwendigkeit wie in einem von den Göttern so beschworenen Verhängnis, und die steuernden Bedingungspotentiale sind von äußeren Mächten gesetzt, welche der betroffene Akteur nicht beeinflussen kann.“ (Schütze 1987, 226)

Es soll an der Vergangenheit unabänderlich festgehalten werden, da man sich ihr nicht kritisch stellen möchte - und umgekehrt. In Anlehnung an Ricœur kann im Bewahren der Erinnerung auch von einer *verhinderten Erinnerung* gesprochen werden. Verdrängungsprozesse führen zu Erinnerungswiderständen. Bei der verhinderten Erinnerung werden störende Erinnerungen verdrängt, nicht aufgearbeitet oder beseitigt. Freuds Gefängnismetapher ist hier zu nennen, die besagt, dass im Subjekt ein Zensor das Unbewusste bewacht, welches

„ausgestattet (ist) mit der umfassenden hermeneutischen Fähigkeit, den Inhalt der Erinnerungen zu verstehen und insbesondere zu beurteilen, was in diesen Erinnerungen bedrohlich sein könnte für das Individuum, das er zu schützen versucht.“ (Margalit zit. Horkheimer 2002, 9)

Nach Ricœur bewirkt der Zensor der Erinnerung, dass das Subjekt seine Traumata ständig wiederholt, also wiedererinnert, ohne diese als gewesene Vergangenheit, also als Erinnerung in der Gegenwart zu erkennen und zu bezeichnen, mit dem Ziel, das *Bewusstwerden* eines traumatischen Ereignisses zu verhindern. Eine aktive Trauerarbeit, die Erinnerung leisten kann, wird abgewehrt.

Anhand meiner Fälle können für die verhinderte Erinnerung die Vergangenheitsstabilisierende Resignation (Trauerarbeit) sowie das Meiden/ Erleiden (Verdrängen) als Formen des selektiven Vergessens aufgeführt werden. Während das Meiden/Erleiden als klassische Form des Verdrängens von Erinnerungen bewertet werden kann, zielt die Vergangenheitsstabilisierende Resignation zusätzlich darauf, den Verlust einer geliebten Person - in diesem Fall den Tod des Großvaters - in Trauer - zu verarbeiten. Bei der Vergangenheitsstabilisierenden Resignation entscheidet sich der „Zensor“ bewusst für das gute Andenken an den Großvater¹⁵. Über den Tod hinaus ist der Kampf um die „glückliche“ Erinnerung an die Vergangenheit dahingehend gekennzeichnet, dass diese bewusst bewahrt werden *will*, in der vorbewussten Ablehnung eines vergangenheitsgefährdenden Handelns, welches zukünftig gesehen wird. Somit bewahrt die verhinderte Erinnerung die Vergangenheit in der Wiederholung vergangenheitsstabilisierender Erinnerungen.

Die Verprivatisierung der Vergangenheit dagegen hält aufgrund eines äußeren Einflusses an einer traditionellen Erinnerung fest. Ausgangspunkt der Verprivatisierung ist eine Sanktion der Erinnerung von Seiten des Opfers über die Familie. Die gemeinsame Erinnerung an die Vergangenheit kann in diesem Fall als gemeinschaftliches Schweigegeübde nach innen und außen definiert werden.

¹⁵ In diesem Fall wurden die Eltern nach der Geburt der Interviewpartnerin durch staatliche Willkür getrennt. Der Vater wurde 1974 aus der DDR ausgewiesen. Das ist das Trauma in der Lebensgeschichte der Informantin – der Verlust des Vaters. Erst im Alter von 12 Jahren erfährt sie davon. Sie wächst bei ihren Großeltern auf, liebevoll und behütet. Nach der Wende, als sie ihren leiblichen Vater kennenlernt und ihre Stasiakten einsehrt, erkennt sie, dass ihr Großvater an der Ausweisung des Vaters aus der DDR involviert gewesen sein könnte. Da der Großvater nach der Wende bereits verstorben ist, kann sie ihn dazu nicht mehr befragen. Wichtiger erscheint ihr daher, das bisherige Bild des liebevollen Großvaters zu erhalten.

„Das war schwer das Schweigen. Dass muss man schon sagen. Und ich nehme an, mein Mann schweigt über manche Dinge heute noch, die auch wir nicht wissen.“ (Verprivatisierung der Vergangenheit 140f.)

Das Opfer oktroyiert demnach der Ehefrau auf, niemals über das Haftereignis zu sprechen.

„... ich weiß gar nicht, also Gründe des Schweigens, ich würde da ja sowieso nicht von-, dass hätte ja mein Mann machen müssen. Und ich weiß nicht, ob er sich nachher den Kindern gegenüber geschämt hat oder was, ja, dass er ja hier im Knast saß, dass er's nicht gemacht hat. Ich kann's nicht sagen. (...) Er hat gesagt, ich soll da nicht drüber reden, wenn dann macht er es (4) (...) Und das Schweigen wenn man das nimmt, ist heute noch, weil man redet darüber heute noch nicht groß. (3) Ich meine, wir kennen seine Einstellung und die ist ganz schön hart, aber direkt reden tut er da nicht drüber, wenn es nicht sein muss. Ich sehe das so, dass die Zeit sehr hart gewesen sein muss. Er will auch gar nicht so oft dran erinnert werden (16). (Verprivatisierung der Vergangenheit 152-173)

Zuwiderhandlungen können zu Sanktionen, wie z.B. zu Kontaktrückzug führen. In Anlehnung an Ricœur kann in diesem Fall von einer *verordneten Erinnerung* gesprochen werden. Allerdings sind seine Ausführungen für meinen Fall geringfügig zu erweitern. Entgegen Ricœurs Betrachtung, eine verordnete Erinnerung wäre eine, die als Ermahnung ‚du sollst dich erinnern‘ eine Erinnerungspflicht enthält, kann in meinem Fall vom einem anderen Extrem ausgegangen werden. Die verordnete Erinnerung kann auch enthalten ‚du darfst dich nicht erinnern‘ und kann somit umfunktioniert werden. Das zeigt der Fall der Verprivatisierung der Vergangenheit sehr deutlich und kann als Nicht-Erinnerung oder verordnetes Vergessen erweitert werden. Unter Androhung von Restriktionen, die das auferlegte Schweigen begleiten, wird dem erinnernden Subjekt dahingehend Gewalt angetan, sich auf das gewesene (entsprechend meines Untersuchungsgegenstands) ‚Unglück‘ festzulegen.

„War ein Mal, ich weiß gar nicht, das war mein Geburtstag. Das eine Jahr, wo Herr H. noch was gesagt hat (zur politischen Haft des Ehemannes der Informantin, K.D.) Da hat mein Mann nur ein Wort gesagt und denn war die Stimmung erstmal ruhig. Und dann ist er auch lange nicht wieder zu ihm gefahren. (3) Und das sind gute Bekannte von uns. (...) Der Mann hat sich denn entschuldigt bei ihm (Ehemann von der Informantin, K.D.) noch mal, dass er das nicht so gemeint hat. Aber mein Mann reagiert da immer ganz glashart drauf.“ (Verprivatisierung der Vergangenheit 375-381)

Eine Erinnerungsarbeit wird somit ausgeschlossen, da das Vergessen oder besser das Verdrängen der Erinnerung aufgezwungen wird. Diese Form der verordneten Nicht-Erinnerung könnte aus der Übernahme gesellschaftlich determinierter Diktaturerfahrungen her resultieren und ist daher als Handlung einer Lebensform

erklärbar. Zu erinnern wäre hier u.a. an Einschränkungen der freien Meinungsäußerung oder gewaltsamen Verfolgungen politischer Gegner im Nationalsozialismus sowie später in der DDR.

In der Verprivatisierung der Vergangenheit, welches durch ein Schweigegelübde sanktioniert ist, findet keine individuelle noch kollektive Aufarbeitung der Vergangenheit in der Familie statt. Die Auswirkungen dieses traditionellen und routinierten Handelns sind daher mit dem Profil des Meidens/Erleidens und dem der Vergangenheitsstabilisierenden Resignation vergleichbar. Diese zielen letztlich darauf, ein antizipiertes zukunftsgefährdendes Handeln zu erkennen und auszuschalten mit dem Ziel, die Vergangenheit unabänderlich zu bewahren.

Veränderung der Vergangenheit

Im Gegenzug zum Bewahren der Vergangenheit in der individuellen Vergangenheitsorientierung, kann die Vergangenheit auch bewusst verändert und umgeschrieben werden, wie am Beispiel der Umdenkerin dargestellt werden kann. Das Gemeinsame zwischen beiden Formen des Musters besteht darin, dass sie in ihrer lebensgeschichtlichen Perspektive die Vergangenheit fokussieren. Die Veränderung der Vergangenheit ist im Gegensatz zum Bewahren der Vergangenheit jedoch darauf bestrebt, mehrere Erinnerungsfäden zu spannen und andere Sichtweisen als bisherige auf die gelebte Vergangenheit durchaus zuzulassen.

„Ich weiß einfach absolut keine Details, keine Daten, keine konkreten Sachen. Darüber wurde jahrelang nur in Andeutungen gesprochen. Achso, vielleicht sollte ich dazu sagen, dass ich drei war, als mein Onkel in den Knast ging und fünf, als er rüber ist (von der DDR in die BRD, K.D.). Jetzt habe ich gemerkt, dass das so der Sprachgebrauch war, der zu Hause benutzt wurde. (...) Meine Eltern, vor allem meine Mutter, hatte immer so einen Gestus beim Reden, dass Onkel D. das selber sich so ausgesucht hat. Er hat wohl provoziert in den Knast zu kommen weil er weg wollte, bzw. es war ein Plan mit seiner Frau, nein Freundin M. zusammen, also dass sie rüber wollten und es eben drauf angelegt haben. Ich kann mich an so Sätze wie, die wolltens doch so und die ham sich einsperren lassen erinnern.“ (Umdenkerin 12 - 25)

Die Darstellung der Vergangenheit im veränderten Sinngebungsmodus, der auf eine neue Besinnung zu einer eigenen Sichtweise, auch über die Verwendung des Konjunktivs hindeutet, zeigt, dass sich die Umdenkerin aktiv mit ihrer Vergangenheit auseinandersetzt. „*Jetzt* habe ich gemerkt“ oder „er hat *wohl* provoziert“ - lassen u.a. eine Entwicklung in der Selbst- und Weltsicht erkennen, die sich noch am Anfang

befindet und in Anlehnung an Horkheimer auf eine praktizierte *offene Erinnerung* hinweist, entsprechend der Durchbrechung vorheriger manifestierter Denk- und Handlungsrouninen.

„Ich kann mich wirklich nicht an die Verhaftung (des Angehörigen, K.D.) erinnern oder an die Zeit der Haft. Ich weiß nix. Ich weiß, dass meine Oma hingefahren ist irgendwann, vielleicht auch öfter, aber das kann auch aus den paar Erzählungen hinterher kommen. Es war immer mal Thema. Aber irgendwie ist es so, dass ich mich auch da an fast nichts erinnern kann. **Als ob ich systematisch alles in die Sofort-Wieder-Vergessen Schublade sortieren würde.** Das ist wirklich phänomenal, es interessiert mich sogar brennend. Und ich meine sogar als mein Onkel letztes Jahr gestorben ist haben meine Eltern nochmals drüber geredet. (...) Aber selbst das, was sie mir erzählt haben, ist schon wieder weg. Das Einzige was noch festhängt, ist, dass es irgendwelche angemeldeten Demonstrationen gab und dass daraufhin die Festnahmen erfolgten. Oder so. Das widersprach nämlich dem, was noch so im Ohr klingelt, dass sie (2) also D. und M. gegen die DDR gehetzt hätten, absichtlich eben, um dann festgenommen zu werden. Das habe ich mir nämlich immer anders vorgestellt. Ich hatte mir das so zurechtgelegt, dass sie in die Kneipe oder so gegangen sind und dort öffentlich über die DDR und Honecker hergezogen sind. Gott klingt das naiv. Egal. Und Demonstrationen klingen nach politischer Arbeit, nicht nach Stammtischhetze.“ (Umdenkerin 85-108, Hervorhebungen K.D.)

Deutlich ist vor allem das entstehende Bewusstsein, den Angehörigen von einem ‚Selbstverschulder‘ seiner Verhaftung in der DDR nun als Opfer der SED-Diktatur anzusehen. Damit definiert sie auch ihren eigenen Status neu, nämlich von einer Angehörigen eines ‚Schuldigen‘ zu einer Angehörigen eines Opfers der SED-Diktatur.

In Anlehnung an Ricœur ist im Muster der Veränderung der Vergangenheit eine gewesene *manipulierte Erinnerung* erkennbar. Die manipulierte Erinnerung wird durch den Fall der Umdenkerin in meinem Sample eindrucksvoll repräsentiert. Es muss vorausgeschickt werden, dass die manipulierte Erinnerung vorwiegend bei Individuen zu finden ist, deren Identität anfällig für Manipulationen von außen ist. Am ehesten, so auch im Fall der Umdenkerin, sind Kinder aufgrund ihrer ungefestigten Entwicklung offen für Manipulationen des Gedächtnisses, die als bewusste Steuerung von außen deren Entwicklung stark beeinflussen. Vergangene Diktaturen machten sich dies generell, aber in unterschiedlicher Qualität, zu Nutzen (z.B. die Hitlerjugend im Nationalsozialismus, die Freie deutsche Jugend in der DDR)¹⁶. Eindringlich wird in der

¹⁶ Im Nationalsozialismus waren Kinder ab vier Jahren in den Organisationen der NSDAP integriert. Von den Jüngsten in der so genannten ‚Kükengruppe‘ bis zur ‚Hitlerjugend‘. Mit dem Gesetz über die

Veränderung der Vergangenheit sichtbar, was Mollenhauer als ein Repräsentationsproblem definiert – nämlich die Frage danach, was denn die richtige Lebensform sei. Kinder und Jugendliche ‚wachsen‘ sozusagen in Machtsysteme hinein, deren Strukturen sie oft unkritisch übernehmen. Der Aspekt der Bildung wird im besonderen Maße betont. In ihm sind die Strukturvorgaben der Ideologie der jeweiligen Lebensform enthalten. Hierin liegt die Verantwortung, die der Bildung zukommt, begründet.

„Ein Bildungsprozess kann sich ja gar nicht anders entfalten – denke ich – als in der Konfrontation von sinnlich-konkret bestimmten Einzelerlebnissen und der kulturell-allgemeinen Vorwegnahme von Deutungsmustern.“ (Mollenhauer 2003, 39).

Ricœur beschreibt, dass der manipulierende Faktor der Erinnerung zwischen dem Identitätsstreben des Subjekts und der öffentlichen Manifestation bzw. Repräsentation von ideologisch manipulierten Wissensbeständen einer Lebensform besteht. Die verzerrte Realität, die der Legitimation eines Machtsystems dient, wird durch die Ideologie getragen, die in perverser Art im Verborgenen einen Einfluss auf das Subjekt ausübt, wobei Misstrauen gegenüber anderen im individuellen und kollektiven Gedächtnis geweckt und gestärkt wird.

„Hier müsste man die Überschneidungen zwischen dem Problem der Erinnerung und dem der Identität anführen und die vielfältigen Weisen beschreiben, wie das Gedächtnis auf dem Umweg über die Erzählung mit ihren dichten Passagen und ihren Auslassungen, ihren Akzenten und ihren Momenten des Schweigens verfälscht wird.“ (Ricœur 2002, 19)

Damit schwächt die Ideologie die Ausprägung der Identität durch den stillen Zwang der Übernahme verschiedener Orientierungen des Machtsystems, welches sich in

Hitlerjugend von 1936 war es gesetzlich geregelt, dass alle Jugendlichen dieser Organisation beitreten mussten. Darin steht: „Von der Jugend hängt die Zukunft des Deutschen Volkes ab. Die gesamte deutsche Jugend muß deshalb auf ihre künftigen Pflichten vorbereitet werden. Die Reichsregierung hat daher das folgende Gesetz beschlossen, das hiermit verkündet wird: §1. Die gesamte deutsche Jugend innerhalb des Reichsgebietes ist in der Hitlerjugend zusammengefaßt.“ (www.dhm.de/lemo/html/dokumente/hjgesetz/index.html, 20.8.2008) Ähnlich, aber in anderer Qualität, geschah dies auch in der DDR. Ab der ersten Klasse wurden die Kinder ‚junge Pioniere‘, ab der vierten Klasse ‚Thälmann-Pioniere‘ und ab der 8. Klasse Mitglieder der ‚Freien Deutschen Jugend‘. Ähnlich wie im Nationalsozialismus konnten sich nur wenige Kinder und Jugendliche einer Aufnahme in den Organisationen entziehen. Die ideologische Einflussnahme von Seiten des Staates auf die Kinder - von frühem Alter an - war somit im ‚Deutschen Reich‘ wie auch der DDR gesichert.

symbolisch vermittelten Handlungen zeigt. So gesehen, hat die Ideologie einen erheblichen Einfluss – erstens *gesellschaftlich* auf die Weitergabe zu vermittelnder Wissensbestände einer Generation auf die andere und - zweitens *individuell* in der Sozialisation junger Menschen als soziokulturelle Entwicklungsaufgabe in der Gesellschaft.

„Im heute allgemein vorherrschenden Verständnis wird mit Sozialisation der Prozeß der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen verstanden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren. Sozialisation bezeichnet den Prozeß, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt.“ (Hurrelmann 1986, 14)

Im Fall der Umdenkerin übernimmt sie die ihr vermittelten ideologischen Normen, die seit ihrer Kindheit institutionell ausgeübt und durch sie unkritisch reflektiert werden. Damit festigt sie in ihrer Erinnerung das Bild des Onkels, der selbst daran ‚Schuld‘ ist, in der DDR verhaftet worden zu sein. Sie würdigt ihn also nicht als Regimekritiker, der in der DDR aufgrund seines Handelns gegen den Staat inhaftiert wurde, sondern als Jemand, der sich selbst durch sein Handeln strafbar gemacht hat. Erst nach dem Tod des Onkels setzt ein Umdenken ein, das bis heute noch nicht abgeschlossen ist und eng verbunden ist mit der Frage nach der eigenen Identität.

b) Individuelle Zukunftsorientierung

Im Gegensatz zum Muster der individuellen Vergangenheitsorientierung, lässt sich anhand meiner Fälle auch das Muster der individuellen Zukunftsorientierung beschreiben. Der entscheidende Unterschied zwischen beiden liegt darin begründet, dass die Zeitzeugen in ihren individuellen erinnerungskonstitutiven Denk- und Handlungsweisen zum einen der Vergangenheit oder zum anderen der Zukunft zugewandt sind. Die Fallprofile, die sich dem Muster der individuellen Zukunftsorientierung zuordnen lassen sind der zielorientierte Realist, die zukunftsgerichtete Selbstverwirklichung und der verantwortungsvolle Strategie.

Allen drei Fällen ist gemein, dass sie auf unterschiedliche Art und Weise nicht nur der Zukunft zugewandt sind, sondern *mit der Vergangenheit klar abgeschlossen* haben.

Diesem Abschluss mit der Vergangenheit geht eine *Bilanzierung der Vergangenheit* voraus. Deutlich wird, dass die Bilanzierung der Vergangenheit, die schließlich zu einer neuen Orientierung in der Selbstsicht führt, in einem Bruch mit bisherigen Handlungsrouninen zur Geltung kommt. Interessant ist daher, welchen Stellenwert die Zukunft gegenüber der Vergangenheit einnimmt und wie bilanziert wird.

Im Fall der zukunftsgerichteten Selbstverwirklichung z.B. arbeitet sie aktiv an ihrer Zukunft, die sie nach der Wende von 1989 nun selbst gestalten möchte, indem sie ehemals staatlich versagte Bildungschancen nachholt und sich beruflich selbständig macht. Der Bruch mit der Vergangenheit, wird nicht nur auf gedanklich-intentionaler Ebene umgesetzt. Sie inszeniert den Bruch mit der eigenen Vergangenheit, in dem sie alle Dokumente und ‚Reliquien‘ ihrer Vergangenheit zusammenträgt, in einen Schuhkarton packt und in den Schrank stellt. Er ist und bleibt ein Teil ihres Lebens, der da ist, geöffnet werden kann, aber als Vergangenheit eine besondere Bedeutung in der Betonung des Vergangenen als Abwesenden erhält. Es wird der Vergangenheit ein Rahmen gegeben - sie wird verpackt und mit Hilfe eines Pappdeckels geschlossen - und damit als abwesend sichtbar charakterisiert. Nach Ricœur ist es eine besondere Fähigkeit des Subjekts, diese Trennung zwischen Vergangenheit und Gegenwart, also auf zeitlicher Ebene, vorzunehmen. Doch mehr noch ist es die Voraussetzung dafür, „Sich-Erkennen“ zu können, um sich selbst in Bezug auf eigene zukünftige Entwürfe zu verorten. Das ist das entscheidende Moment der individuellen Zukunftsorientierung. In einer Metapher gesprochen lässt der Bruch mit dem Abwesenden den Anschein zu, dass die Zukunft einschränkende Vergangenheit zu Grabe getragen wird, um zukunfts-fähig zu sein.

„Aber ich habe damit schon abgeschlossen und ja wir reden jetzt übrigens auch nicht mehr so oft über die Vergangenheit. Die ersten Jahre habe ich mit meinem Mann viel darüber gesprochen. Was alles war und so. War ja alles noch irgendwie frisch. Und jetzt ist das aber irgendwie alles weg. Habe ich och alles in ne Kiste gepackt was ich so hab, Unterlagen, (...) Aber ich hab dann auch gesagt, gut, das ist ja die Vergangenheit dann hab ich das in den Schrank gestellt und dann war's o.k., ja. Muss man dann halt. Das bringt ja auch nicht viel, wenn man da ewig grübelt.“ (Zukunftsgerichtete Selbstverwirklichung 463-507)

Der Bruch mit der Vergangenheit findet neben der zeitlichen Trennung zwischen Vergangenheit und Gegenwart auch in Form einer räumlichen Trennung statt. Alle Fälle der individuellen Zukunftsorientierung kennzeichnet ein vorausschauendes zukunfts-gestaltendes Denken, welches sich an familiär übernommenen Normen - in

deren Übernahme oder auch Abwehr - orientiert. Der zielorientierte Realist und der verantwortungsvolle Strategie, die auf die Zukunft ihrer Kinder fokussierten, verließen die DDR und reisten in die BRD aus. Damit wurde eine räumliche Trennung in Vergangenheit und Zukunft vollzogen. Ihr Motiv war ein antizipiertes, verantwortungsvolles Handeln gegenüber der Kinder, welches als normative Erziehung durch ihre Herkunftsfamilien, besonders von den Vätern, vorgelebt und durch die Informanten übernommen wurde.

„Die wussten ja, die großen wussten ja schon nen bisschen, was passiert war. Der J. auf jeden Fall. C. nun ja, die war ja noch nicht groß. Die krichte das aber dann in der Schule grausam mitgeteilt. Und (3) dann (2) die ganze Zeit der Beobachtung. Naja, das gipfelte dann darin, dass wir auch einen Ausreiseantrag gestellt haben. Für unsere Kinder haben wir das eigentlich getan.“ (Verantwortungsvolle Strategie 531-535)

Im Fall der Zukunftsgerichteten Selbstverwirklichung wird ebenfalls eine räumliche Trennung vollzogen. Hier wird deutlich, dass sich die Informantin die eigene Vergangenheit durch Akteneinsicht und Rehabilitationsgesuch aufgearbeitet hat. Nach der Ablehnung dieses Rehabilitationsgesuchs entschließt sie sich bewusst, Für-sich mit der Vergangenheit abzuschließen.

„Ja mit meiner Familie, mit meinen Eltern, habe ich aber (3) vor sechs Jahren schon im Prinzip gebrochen. Da war kein (2) ja da gab's kein Ge- Gesprächsbasis mehr, das gab's nicht mehr. Meine Eltern, gut durch die ganzen Sachen die in der DDR gelaufen sind, viele politischen ja Repressalien auch, (...) ja, aber das hat meine Eltern sehr mitgenommen, diese ganzen Sachen die so waren. Dadurch haben sie eben zur Wende da waren die alle beide noch engagiert und haben viel gemacht, waren im Neuen Forum und alles so was und waren eigentlich och froh, dass sie endlich reisen konnten, dass sie das sagen konnten, was sie dachten. Und denn nach der Wende hat sich das denn die ersten fünf Jahre ging's dann ziemlich bergab auch geistig dann waren sie nicht mehr so. Auch nicht mehr motiviert. Wie sie vorher waren. So ne wie sagt man so ja Freidenker (2) solche Menschen die wirklich geistig auch sehr rege waren, und beide viel gelesen früher. Aber das war dann auch nicht mehr so. Deswegen wir haben uns dann weiterentwickelt ja, mein Mann und ich, wir haben wie gesagt Abitur gemacht und studiert und dadurch haben wir auch viel viel aufgesaugt, was wir gelernt haben, vor allem Geschichte und so, das war für uns interessant. Meine Eltern sind dann irgendwie so stehen geblieben. Dadurch war nicht mehr so die Gesprächsbasis da. Und ja, die haben sich da jetzt son bisschen eingeeigelt.“ (Zukunftsgerichtete Selbstverwirklichung 127-148)

Durch eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem Erleiden der Vergangenheit bei den Eltern, entdeckt sie eine eigene vorgelebte und eingeschränkte Zukunftsfähigkeit,

die sie durchbricht (der Fall wird im Anhang ausführlicher diskutiert). Sie befreit sich aus der räumlichen aber auch geistigen „Verinselung“ der Eltern sowie deren vergangenheitsorientierten Einstellungen.

„Ja das war ja durch die Aufarbeitung, die wir (die Familie, K.D.) gemacht haben. Ende 2004. Also das war ne Zeit, wo wir uns viel drüber unterhalten haben und die Unterlagen durchgegangen sind. Aber wie gesagt, das war manchmal och schlimm, weil sie (die Eltern, K.D.) in der Vergangenheit immer so gelebt haben. Klar, das hat meine Eltern dann auch aufgewühlt. Das verstehe ich ja irgendwo, ne. Aber wenn man damit (der Vergangenheit, K.D.) nicht irgendwann mal abschließen kann und mal nach vorne guckt und dann das neue Leben genießt, ne- Ich meine erst haben sie’s gemacht, sind gereist und dann haben sie sich so eingeeigelt.“ (Zukunftgerichtete Selbstverwirklichung 365-371)

Allen Fällen der individuellen Zukunftsorientierung sind gemein, dass sie auf unterschiedliche Art und Weise zukunftsgefährdende Verhaltensweisen durchbrechen, indem sie, durch vorausschauendes zukunftsgestaltendes Denken, Bezüge zu zukünftigen Ereignissen und Entwicklungen antizipierend herstellen. Dabei stehen jedoch nicht die eigene Handlungs- und Zukunftsfähigkeit im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern die *Zukunft* in Personifizierung *der Kinder*.

Bei der individuellen Zukunftsorientierung wird der Zukunftsaspekt nicht nur in der Hinwendung auf sich selbst thematisiert. In Anlehnung an Ricœurs Konzept des erinnernden und versprechenden Subjekts verpflichtet sich die individuelle Zukunftsorientierung im engsten Familienkreis (Kernfamilie) einen zu erinnernden Bestand moralischer und ethischer Werte zu kommunizieren und weiterzugeben. Dieser Gedanke kann anhand des Materials dadurch belegt werden, dass eine familiäre Verantwortung in Form des Aufbaus eines kollektiven (Familien-) Gedächtnisses erfolgt und aktiviert wird. So z.B. äußert die Zukunftgerichtete Selbstverwirklichung, dass sie mit ihren Kindern, so sie das Alter haben die Geschichte zu verstehen, offen über die Vergangenheit in der DDR reden möchte.

„Wir werden mit unseren Kindern, das haben wir uns vorgenommen, ganz offen drüber reden über die DDR und so. Wir haben uns och mal son Buch gekauft, das fand ich lustig das Buch, das heißt ‚Mit sozialistischen und anderen Grüßen‘ das ist son Sammelsurium. Ich weiß nicht ob Sie das kennen? Da ist alles zusammengefasst, von der Geburt bis zum Tod lauter Dokumente aus der DDR. Das fand ich eigentlich sehr interessant, dann hat man das auch noch mal so kompakt. So kann man das seinen Kindern auch später besser erklären, die Geschichte. Und sicherlich werde ich dann auch drüber reden, wenn die dann soweit sind, dass sie das in der Schule haben. Ich meine besser geht’s ja gar nicht, wenn man das selber erzählen kann aus der eigenen Erfahrung. Die sollen das schon erfahren, ich meine, dass da nen

schlechtes Regime war oder wie. Aber ne, erzähl ich dann ruhig.“ (Zukunftgerichtete Selbstverwirklichung 515-524)

Im Mittelpunkt steht das verantwortungsvolle Handeln gegenüber den eigenen Kindern und deren Zukunftsfähigkeit. Entsprechend subjektiver Bestrebungen wird der Gedanke der Befreiung des Selbst oder dessen zukünftigen Entwurfs nicht nur für sich selbst entsprochen, sondern auch im Hinblick auf die eigenen Kinder thematisiert. Der Aspekt der weltoffenen Erziehung und freiheitlichen Entfaltung wird von Seiten der Informanten besonders betont, was an Diltheys Weltenwanderer-Metapher erinnert und angesichts des Untersuchungsgegenstandes eine doppelte Brisanz erhält. Weltoffene und freiheitliche Erziehung könnte in diesem Kontext vielleicht als ein zukunftgestaltendes Element oder auch als Widerstand gegen eine ‚eingleisige‘ sozialistische Erziehung interpretiert werden.

„Diese zweigleisige Erziehung der Kinder. Das war eigentlich auch schlimm in dieser Zeit. Das war unser total westlich geprägte Haushalt. Wir waren ja für diesen Staat (die DDR, K.D.) völlig falsch erzogen. Wir mussten zwar hier leben, aber das, das was bei uns die Lebensart zu Hause war und die ganze Einstellung, die war natürlich völlig falsch. Und unsere Kinder lebten ja auch schon in dem Zwiespalt.“ (Verantwortungsvolle Strategie 527-531)

Die Bedeutung der Kinder, die als nachfolgende Generation die Protagonisten für Zukunft sind, wird in allen Fällen der individuellen Zukunftsorientierung deutlich widergespiegelt. Dabei ist eine Fokussierung auf die Zukunftsfähigkeit oder besser – Möglichkeit der Kinder als Angehörige eines in der DDR verurteilten ‚Täters‘ elementar.

„Aber wie gesagt, ich habe das immer etwas dis- eh distanzierter gesehen. (2) Sauer oder wirklich echt nachher (2) böse wurde ich, als ich eh merkte, dass trotz meines Arbeitseinsatzes, der ja nicht ganz so typisch war, wie mir auch an einem späteren Zeitpunkt durch den Kreisarzt bestätigt wurde, für meine Kinder keine Chance war. Der J.sohn sollte zunächst eh, weil er eben auch Klassen- sehr gut in der Klasse war, Klassenbester oder –zweiter, zur K.-Oberschule (Erweiterte Oberschule, K.D.) delegiert werden. Und da kam dann die Klassenlehrerin und meinte also es täte ihr leid, aber es sei höheren Ortes abgelehnt worden.“ (Verantwortungsvolle Strategie 117-123)

Und

„Sehen sie, ich habe drei Kinder. Und eh wir eh erleben es, die Drang- also och in der Schule, eh dass eh da nichts läuft. Und ich bin, wenn ich Kinder habe auch für die Kinder verantwortlich und muss dafür Sorge tragen, dass auch ne entsprechende Ausbildung erf- da ich die offensichtlich hier nicht bekommen

kann, muss ich zu meinen Antrag (zur Ausreise, K.D.) weiter stehen.“ (Verantwortungsvoller Strategie 188-192)

Dabei wurden seitens der Eltern eigene biographische Brüche und Rückschläge in Kauf genommen, wie z.B. beim Verantwortungsbewussten Strategen, der 1981 die DDR per Ausreise verließ. Er schließt heute im Guten mit der Vergangenheit ab, die das Ende seines beruflichen Aufstiegs und seines „Lebenswerks“ in der DDR bedeutete. Er beruft sich auf die freie Entwicklung seiner Kinder nach der Ausreise aus der DDR, die sein Handeln in der Vergangenheit (Ausreise), bezogen auf den Zukunftshorizont der Kinder, nachhaltig legitimiert.

„Noch mal jetzt zu den Kindern, falls Sie das interessiert, was aus denen geworden ist. Der J.Sohn hat Abitur gemacht. War drei Jahre bei der Bundeswehr, hat nen Studium gemacht als Elektroingenieur und Elektronik. Arbeitet jetzt bei einem an- in einem Betrieb in B.Stadt und hält sich zurzeit in Mexiko auf. Die Tochter hat eh ihr zweisprachiges Abitur mit 1,0 als Jahrgangsbeste der Stadt gemacht. Sie wissen ja, wo wir wohnen. Hat Medizin studiert in absolut kurzer Zeit. Ist promoviert worden mit einer Arbeit über Genveränderungen bei Tumoren. Mit dieser Doktorarbeit hat sie sich bei Ihren Eltern bedankt. (2) Ist Fachärztin für Allgemeinmedizin und arbeitet zurzeit in F.Stadt und der Jüngste, na der musste erst mal, hat auch Abitur gemacht, wollte Chemie studieren. Das war aber doch nicht das Richtige. Dann hat er Informatik studiert, und hat jetzt auf das Informatikstudium noch ein betriebswissenschaftliches Studium aufgebaut. Und wird jetzt fertig.“ (Verantwortungsbewusster Strategie 431-442)

Die öffentliche Zurückgezogenheit der individuellen Zukunftsorientierung begünstigt somit die individuelle Aufarbeitung der Vergangenheit und setzt Projektionen und Planungen auf zukünftige Entwürfe des Selbst im individuellen Raum frei. Sie wenden sich *ihrer* Zukunft zu, in dem sie aus einer vorhergehenden intensiven Aufarbeitung und dem bewussten Abschluss mit ihrer Vergangenheit biographische Potentiale erkennen und zukunftsorientiert umsetzen.

Wie bereits thematisiert, agiert die Erinnerung im individuellen Raum nicht öffentlich, sondern eher im persönlichen oder familiären Umfeld. Demnach ist ein individuelles Aufarbeiten der Vergangenheit entsprechend einer aktiven Biographisierung vergangener Lebensereignisse möglich.

Erinnerung ist die Voraussetzung dieser aktiven Biographisierung. Die Grundannahme Mollenhauers dazu ist, dass Anreize für die Selbsttätigkeit aus Sinnkontexten, die Repräsentanten für Sinn und Bedeutung sind, geschaffen werden. Nur durch das Verstehen einer Sinnhaftigkeit der Selbsttätigkeit produziert das Subjekt „Lebenssinn

für sich in Akten der Selbsttätigkeit“ (Mollenhauer 2003, 115). Im Mittelpunkt dieser Sinnkontexte steht bei der individuellen Zukunftsorientierung die Befreiung von der Vergangenheit - die individuelle Erkenntnis also, dass die Vergangenheit eine Einschränkung dessen darstellt, was individuell möglich wäre (in Anlehnung an Mollenhauer). Anhand der Zukunftsorientierung im individuellen Raum wird sichtbar, dass der Selbstbezug, d.h. die Auseinandersetzung mit der individuellen Vergangenheit, ehemals von außen auferlegte und gegenwärtig noch vorhandene behindernde Einschränkungen überwinden kann, wie in dieser Untersuchung aufgrund politischer Verfolgung und Stigmatisierung in der DDR hingewiesen werden konnte. Die Selbsttätigkeit als Aufarbeitung der Vergangenheit ist durch die Erkenntnis definiert, dass ein zukünftig gedachter Entwurf im Sinne Sartres aus der Sicht der Subjekte gegenwärtig nicht erreicht werden kann, d.h. eine individuelle Flexibilität als Merkmal einer zeitgemäßen Bildung (vgl. Kraul/Marotzki 2002, 8) ist nicht vollziehbar. Wie in dieser Untersuchung dargestellt, können Erinnerungen an von außen auferlegte familiäre oder berufliche Hemmnisse in ihrer Projektion auf zukünftige Entwürfe zu Auslösern bzw. Anreizen für Entwicklungen im individuellen Raum werden. „Der Antrieb oder Anstoß muss also so beschaffen sein, dass er nicht nur das äußere Tätigsein betrifft, sondern die innere Tätigkeit, und dass eine Beziehung zwischen beiden hergestellt werden kann“ (Mollenhauer 2003, 121) auf der Grundlage „einer gewissen gespannten Aufmerksamkeit für die Differenz zwischen dem Möglichen und dem Wirklichen“ (ebd.) als Aufforderung zur Erinnerung.

Zukunftsfähigkeit entsteht aus der Differenzerfahrung als Befreiung des Nichts, welches im Sein geseint wird (Sartre), d.h. die Befreiung von einer, wie in meiner Untersuchung, belastenden Vergangenheit. Befreiung wird hier eben nicht als das Vergessen oder Verdrängung thematisiert, sondern als bewusste Entscheidung dazu, eine mimetische Spaltung zwischen Vergangenheit und Zukunft aus Blickrichtung der Gegenart zuzulassen. Entsprechend Ricœurs Ansatz der drei mimetischen Relationen, sehe ich einen strukturalen Charakter skizzierbar, der sich ausgehend vom „Sich-Erzählen“ über „Ich kann tun“ bis hin zum „Sich-Erkennen“ vollzieht. Im „Sich-Erkennen“ eröffnen sich meiner Meinung nach Möglichkeiten für Bildungsprozesse höherstufigen Lernens (Marotzki), auf die ich nun eingehen möchte.

Nach Marotzki ist Bildung immer durch die Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit gekennzeichnet (Marotzki 1988). Dabei stellt er fest, dass gerade der „Aufbau symbolischen Wissens einen Lernprozess besonderer Art darstellt“ (Marotzki 1990a, 152f.). In der individuellen Zukunftsorientierung sehe ich genau dies verankert. Denn der eigenen Vergangenheit wird von Seiten der Protagonisten ein symbolischer Wert zuerkannt, z.B. entsprechend der Schuhkarton-Metapher. Bezogen auf Marotzki's bildungstheoretischen Ansatz, besteht bei der individuellen Zukunftsorientierung die Herstellung von Bestimmtheit darin, die Vergangenheit als subjektiv Erlebtes zu objektivieren um dadurch frei zu werden, als Voraussetzung dafür, eigene Zukunftsentwürfe entwickeln und umsetzen zu können. Die Ziele, welche damit individuell erreicht werden sollen, sind klar definiert und damit bestimmt. Anhand meines Materials sind die individuellen Ziele als zukünftige Entwürfe unterschiedlich gelagert. Ein Ziel ist im Rahmen der familiären Selbstverwirklichung zu verorten. Im Mittelpunkt des Handelns steht hier das Ziel, die Familie zu schützen, um als ‚verantwortungsbewusst handelnder‘ Vater (im Modus des reinen Gewissens) zukünftig gesehen zu werden. Ein anderes Ziel ist die Selbstverwirklichung im beruflichen Kontext, also das Erreichen eines Berufs- und Bildungsziels, welches in der DDR aus politischen Gründen verwehrt blieb. Das sind die beiden tragenden Ziele/Entwürfe, die in meinem Material von Seiten der Zeitzeugen in der individuellen Zukunftsorientierung fokussiert wurden. An dieser Stelle ist es interessant darauf hinzuweisen, dass Mollenhauer bestätigt, dass das selbsttätige Individuum sich im Problemlösen als Leistung in Rahmen von Selbstverwirklichung und/oder in Rahmen von Existenzsicherung orientiert (Mollenhauer 2003, 153). Die Frage danach, ob und wie diese Ziele erreicht werden können, ist unbestimmt und hängt von einer kreativen und experimentellen Haltung der Subjekte gegenüber sich selbst wie auch gegenüber der Welt ab (vgl. Marotzki 1990a, 159). Meine These dazu ist, dass die soziale Interaktion zwischen Selbst und Welt, anhand meiner Untersuchung als ständiger Reibungs- und Reifungsprozess zwischen Selbst und Gesellschaft, immer an vorherige Prozesse des „Sich-Erkennens“ gebunden sein müssen. Das ist die Voraussetzung für Bildungsprozesse im Sinne höherstufigen Lernens. Im „Sich-Erkennen“ werden demnach Bildungsprozesse in Gang gesetzt, die „in ihrer Dynamik zur Vereinfachung verschiedener Organisationen und in der Antizipation als

Selbsttätigkeit, zeitliche Vorwegnahmen über sich selbst hinaus erfordert/n“ (Mollenhauer 2003, 158). Das Elementare an der individuellen Zukunftsorientierung ist, und das ist ein Ergebnis meiner Untersuchung, die *Fähigkeit des Subjekts, sich in seinem historischen Gewordensein zu sich selbst zukunftsfähig zu verhalten*. Mollenhauer sagt diesbezüglich:

„Wenn wir wissen wollen, was der im theoretischen Diskurs bestimmte Begriff der Selbsttätigkeit für die konkret handelnden Menschen bedeuten könnte, müssen wir seine Geschichtlichkeit bestimmen.“ (ebd., 142)

Dies trifft aus meiner Sicht für die Gesellschaft (Lebensform) *und* für das Individuum (Subjekt), wie oben skizziert, gleichermaßen zu. Denn diese „Vernunftkräfte“, so sagt Mollenhauer, entfalten durch eine gezielte Aufforderung (oder Anreiz) in sozialer Interaktion zwischen Selbst und Welt im Sinne affektiver und kognitiver Entfaltungspotentiale. Diese Anreize zum Selbsttätigsein im individuellen Raum haben demnach aus meiner Sicht einen besonderen Charakter. Dieser ist dadurch definiert, dass die Subjekte keine Aufforderungen oder Anreize zur Selbsttätigkeit von außen benötigen. Die Anreize werden aus meiner Sicht, in Anlehnung an Marotzki's bildungstheoretisches Konzept, durch Differenzerfahrungen ausgelöst, die anhand meines Materials als individuelle Zukunftsorientierung zur Befreiung von der Vergangenheit führen, in Hinwendung auf die eigene Zukunftsfähigkeit. Es sind klare synchrone Perspektiven in progressiven Steuerungspotentialen erkennbar, in denen als reflexive Biographisierungsprozesse, „eine klärende Distanz zu der eigenen vergangenen, gegenwärtigen und der möglichen zukünftigen Entwicklung“ (Marotzki 1990b, 136) vorgenommen wird. Die Protagonisten handeln überlegt, spontan und selbstbewusst aus sich selbst heraus und verfügen über ein „differenziertes, gesteigertes und reflektiertes Selbstverhältnis“ (Marotzki 1990a, 123). Damit sind klare Individualisierungsphänomene erkennbar, die individuell erlernte und/oder u.U. routinierte Erfahrungsverarbeitungsmuster im Sinne von Modalisierungen negieren können und dadurch selbst neue biographische Verarbeitungs- und Gestaltungskapazitäten ermöglichen. In Bezug zur Erziehung skizziert Mollenhauer hierin ein Erfolgskonzept: „der Erziehungsprozess ist beendet, wenn es keiner Aufforderung mehr bedarf und der junge Mensch in der Lage ist, sich selbst zu bilden“

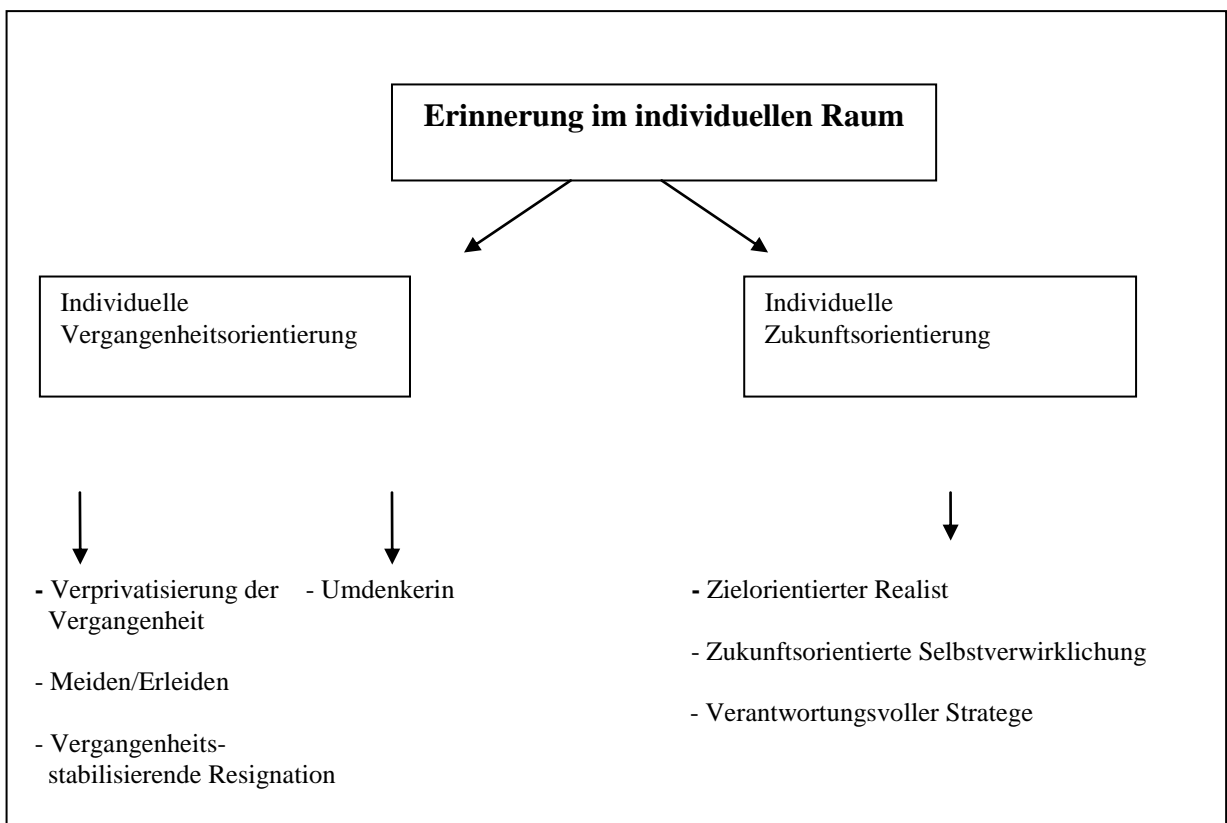
(Mollenhauer 2003, 142). Das scheint in der individuellen Zukunftsorientierung am nächsten.

c) Zusammenfassung

Kennzeichnend für die Muster der Erinnerung im individuellen Raum ist, dass die historische bzw. individuelle Aufarbeitung der Vergangenheit gar nicht, ausschließlich innerpersonell beziehungsweise nur im kernfamiliären Umfeld stattfindet. Entsprechend der individuellen Möglichkeiten, im Rahmen seines historischen Gewordenseins sich zu sich selbst zu verhalten, können differente Umgangsweisen mit der Erinnerung, bezogen auf die Vergangenheit oder Zukunft, festgestellt werden. Letztlich kann aufgrund der Fälle in eine vergangenheitsorientierte und in eine zukunftsorientierte Erinnerung unterschieden werden. Bei der Vergangenheitsorientierung ist eine Handlungsroutine erkennbar, die einerseits durch Rückzug oder Schweigen als Form des Bewahrens der Vergangenheit deutlich wird. Lern- oder Bildungsprozesse können hier nicht festgestellt werden, da Verdrängungsmechanismen diese abwehren. Eine Vergangenheitsorientierung kann andererseits auch als offene Erinnerung vorliegen, in dem das Bild der Vergangenheit kritisch hinterfragt bzw. aktiv verändert wird. Lernprozesse sind möglich, die gleichzeitig den Aufbau einer neuen Identität bewirken können. Möglich ist ferner die Akzeptanz der eigenen Vergangenheit als Fähigkeit des Subjekts, sich in seinem historischen Gewordensein zu sich selbst zukunftsfähig zu verhalten. Dies ist ein Prozess, der infolge einer Bilanzierung der Vergangenheit als klarer Bruch zugunsten einer Zukunftsorientierung hin nachzuweisen ist. Dieser Bruch wird im Rahmen einer räumlichen Trennung (Ausreise aus der DDR in die BRD) und/oder zeitlichen Trennung (die Vergangenheit ‚zu Grabe tragen‘) vollzogen bzw. inszeniert. Aus dieser räumlichen und zeitlichen Trennung bzw. Befreiung heraus erwachsen individuelle Differenzenerfahrungen, die Bildungsprozesse – auch höherstufigen Lernens – auslösen können. Durch den Abschluss mit der Vergangenheit werden individuelle Potentiale erkannt, die routinierte Erfahrungsverarbeitungsmuster im Sinne von

Modalisierungen durchbrechen und dadurch zukünftige biographische Verarbeitungs- und Gestaltungskapazitäten freisetzen. In der Akzentuierung auf die Zukunft wird nicht nur die eigene Zukunft, sondern auch die der Kinder betont, mit denen die Zeitzeugen einen weltoffenen Umgang mit der (Familien-) Geschichte in der DDR pflegen.

Diachrone Muster der Erinnerung im individuellen Raum



(eigene Darstellung)

5. Verhältnis von Bildung und Erinnerung

Marotzki definiert Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Unbestimmtheit (1988, 1989b). Bildung erweist sich demnach darin „wie das Subjekt Kontingenz- und Differenzerfahrung, mit dem Nichtidentischen umgeht“ (Marotzki 1989b, 148). Wie in den oberen Ausführungen deutlich wurde, sind Bildung und Erinnerung gleichermaßen in Raum- und Zeitkonfigurationen eingebunden. Wesentlich sind die individuellen und kollektiven Erfahrungszusammenhänge, die sich das Subjekt aneignet bzw. denen es ausgesetzt ist. Erfahrung wird zu einem historischen Moment, in den sich Bildungs- und Erinnerungsprozesse einander auf unterschiedliche Art und Weise bedingen. Bezüglich meines Untersuchungsgegenstandes, der auf Angehörige von Opfern der SED-Diktatur zielte, kann die vergangene Erfahrung als Leiden definiert werden, welches ein systematischer Ermöglichungsgrund für Subjektivität darstellt. Marotzki definiert in Anlehnung an Proust in diesem Zusammenhang „Leiden als zentrale Dimension von Subjektivität“ (Marotzki 1989b, 160). Man kann demnach herausstellen, dass mit leidvollen Erfahrungen der Vergangenheit von Seiten der Subjekte gegenwärtig unterschiedlich umgegangen wird, und dieses Leiden, in der Vergegenwärtigung eines zeitlich-räumlichen abwesenden Ereignisses, Auslöser verschiedenartiger Verarbeitungsmechanismen und Bildungsprozesse - auch höherstufigen Lernens – sein kann.

Wie oben ausführlich beschrieben, konnten anhand meines empirischen Materials in Bezug zu meiner Forschungsfrage vier unterschiedliche Verarbeitungsmechanismen beschrieben werden, an denen Verhältnisse und Beziehungen zwischen Bildung und Erinnerung erklärbar abzuleiten sind. Diese Verarbeitungsmechanismen wurden entsprechend der Befragung von Angehörigen der Opfer der SED-Diktatur systematisiert in eine Erinnerung im öffentlichen Raum

- Historischer Betrachter,
- Moralischer Zeuge,

und in eine Erinnerung im individuellen Raum

- Individuelle Vergangenheitsorientierung und
- Individuelle Zukunftsorientierung.

Nicht auszuschließen ist, dass der Untersuchungsgegenstand selbst einen erheblichen Einfluss auf diese Systematisierung hat. Das ist zwar generell der Fall in der forschenden Praxis, aber hier besonders zu erwähnen, da die Befragten alle aufgrund der staatlich organisierten Einwirkung und Drangsalierung auf die Familie auch Opfer der DDR-Diktatur gewesen sind und im Laufe der vergangenen Jahre vor und nach der Wende in unterschiedlicher Weise gelernt haben, mit dem Stigma einer ‚belasteten‘ Vergangenheit umzugehen. Dieser ‚Umgang‘, der in pädagogische Situationen eingebettet ist, betont in unterschiedlicher Weise auch die Subjektivitätskonstitution der handelnden Individuen in Zeit und Raum durch Erinnerung. Im Mittelpunkt dabei steht die Konstruktion und Konstitution des Selbst und der Welt aus einem gegenwärtigen Horizont, von dem aus die Vergangenheit sowie die Zukunft im Rahmen biographischer Orientierungen unterschiedlich determiniert sind (vgl. Hansmann/Marotzki 1989, 8). Anhand derer kann eine allgemeine Struktur von Bildung und Erinnerung skizziert werden, die deren Verhältnis zueinander beschreibt. Ich möchte nun zusammenfassende Thesen aufstellen, die ich nacheinander theoretisch unterfüttern werde.

1. Bildung und Erinnerung unterliegen unterschiedlichen Formen der Selbstvergewisserung des handelnden Menschen (Sich-Erkennen), die auf unterschiedliche Verarbeitungsmechanismen fußen, und die durch Raum- und Zeitbezüge begünstigt bzw. verhindert werden. Diese weisen einen strukturalen Charakter auf.

Es muss zunächst angemerkt werden, dass der strukturale Charakter nicht darauf beruht, dass es sich um eine Systematisierung handelt, die vom Höheren zum Niederen angewendet wird. Eher soll deutlich werden, dass der strukturale Charakter als Prozess des Aufbaus von subjektiven Verarbeitungspotentialen gedacht wird, der keine Niveaus thematisiert, sondern unterschiedliche subjektive Handlungsoptionen beschreibt, die entsprechend des Verhältnisses von Bildung und Erinnerung aufeinander aufbauen und sich gegenseitig bedingen können:

1. im Durchbrechen von Routinen (individuelle Vergangenheitsorientierung: Veränderung der Vergangenheit) hin zur
2. Wissensaneignung über vergangene Begebenheiten in der Gegenwart (Historischer Betrachter),

3. in der auf Zukunft antizipierte Außendarstellung von vergangenen Erfahrungen in der Gegenwart (Moralischer Zeuge) bis hin
4. zu einer aktiven Aufarbeitung und Befreiung der Subjekte aus der ‚belasteten‘ Vergangenheit in ihrer Hinwendung auf die Gestaltung einer eigenen Zukunftsfähigkeit (individuelle Zukunftsorientierung).

Die verschiedenen Handlungsoptionen, die über Erinnerungen generiert wurden, befähigen das Subjekt in unterschiedlicher Weise dazu, sich als ein historisch Gewordenes handelndes Subjekt in Zeit und Raum als ein zukünftig Werdendes, erkennen zu können.

Im Mittelpunkt steht aus bildungstheoretischer Sicht und in Verbindung zur Erinnerung die *Fähigkeit des Subjekts, sich in seinem historischen Gewordensein zu sich selbst zukunftsfähig zu verhalten*. Anhand der Untersuchung wurde deutlich, dass unterschiedliche Prozesse der Subjektivitätskonstitution in Zeit (vergangenheitsorientiert oder zukunftsorientiert) und Raum (im individuellen oder öffentlichen Raum) zu verorten sind, die Lern- und Bildungsprozesse begünstigen oder hemmen. Anhand der Untersuchung wurde deutlich, dass Lernen und Bildung eher da stattfinden, wo die subjektive Projektion des handelnden Subjekts auf ein zukünftig Werdendes biographisch gelingt.

In Anlehnung an Zirfas (2001) Ausführungen zur Bestimmung einer pädagogischen Zukunft kann man sagen, dass Bildungsprozesse vor allem dort festzustellen sind, wo es dem handelnden Subjekt gelingt, dass etwas Gegenwärtiges zukünftig gedacht werden kann. Diese Annahme ist existenziell für Bildungsprozesse insgesamt, da sich darin progressive Steuerungspotentiale einer optimistischen Selbst- und Weltsicht als reflexive Bildungsprozesse der Selbstbesinnung, Selbstvergewisserung und Ortsbestimmung erkennen lassen (vgl. Marotzki 1990 b, 134). Interessant ist dabei, dass sich diese in unterschiedlichen Zeiten-Räumen bewegt. Während zum einen die individuelle Zukunftsorientierung dahin tendiert, dass die Gegenwart sich eine Zukunft verschafft, sind die moralischen Zeugen darauf bedacht, sich eine Zukunft in der Gegenwart zu verschaffen. Dabei kommt es aber zu unterschiedlichen Formen des Sich-Erkennens, die sich beide zwar im bildungstheoretischen Kontext zukunftsfähig verhalten, aber das eigene historische Gewordensein zu sich selbst unterschiedlich thematisieren. Meines Erachtens können dafür subjektive Verarbeitungsweisen

erinnerungstheoretisch spezifiziert werden, die Marotzki in Anlehnung an Bateson und Dilthey in Bildungsprozesse als Transformation des Weltverhältnisses und Bildungsprozesse als Transformation des Selbstverhältnisses unterscheidet. Aus Sicht der Erinnerung kann man auch sagen, dass Selbst- und Weltverhältnisse der Subjekte dadurch beeinflusst werden, je nachdem, was sie ausblenden oder vergessen. Heidegger und Hegel bemerken, dass Erinnerung - und in meinem Kontext auch die Bildung - nur möglich sind, wenn das Vergessen nicht subjektiv sondern als Struktur eines vorherigen Seins gedacht werden kann (vgl. Motzkin 1996, 177). Anhand der moralischen Zeugen wird deutlich, dass sich das Sich-Erkennen zum einen als ein historisches Gewordensein im Wandel in der Änderung von Weltanschauungen repräsentiert, aus denen die biographischen Subjekte neue Potentiale schöpfen, die sie entsprechend meiner Untersuchung dazu befähigen, als Mahnmale einer zukünftigen Gegenwart öffentlich zu fungieren. Zum anderen, und das wird anhand der individuellen Zukunftsorientierung deutlich, kann das Sich-Erkennen auch durch eine gezielte Hinwendung der biographischen Subjekte zu ihrem historischen Gewordensein als ein gesteigerter Selbstbezug im Wandel thematisiert werden. Hierin, also in der individuellen Zukunftsorientierung, kann höherstufiges Lernen vermutet werden, da die handelnden Subjekte daran ansetzen, eine Veränderung des Selbstbezuges anzustreben, um eine individuelle Zukunft gegenwärtig werden zu lassen.

Im Widerspruch dazu befinden sich Verarbeitungsmechanismen, die auf Repräsentation als Auswahl von Erfahrungen und Wissensbeständen zielen, die vergangenes und zukünftiges Handeln in zwei bestimmten Formen unterschiedlich betonen. Die Quintessenz beider ist, dass sie routinierte Vergangenheit, legitimierende Verhaltenweisen und Orientierungen nicht durchbrechen wollen. Mit anderen Worten, die handelnden Subjekte bleiben in ihrer Vergangenheit gefangen und lehnen es kategorisch ab, z.B. determinierte Erfahrungen und Einstellungen zukünftig zu durchbrechen. Demnach liegen im Vergangenheitsbezug erworbene Einstellungen und Verhaltensweisen als Routinen vor, die absolut nicht durchbrochen werden wollen und aufgrund dieser pessimistischen Welt- und Selbstsicht regressive Steuerungspotentiale als Form der Reflexivität thematisieren. In Anlehnung an Zirfas Bestimmungen pädagogischer Zukunft kann hier modifiziert von Bestimmungen pädagogischer Vergangenheit ausgegangen werden, die im öffentlichen Raum bzw. im individuellen

Raum repräsentiert werden. Die individuelle Vergangenheitsorientierung folgt dem Prinzip der gegenwärtigen Vergangenheit. Damit meine ich Prozesse, die dem Verdrängen vergangener Erfahrungen zu schulden sind, die im Moment des Verdrängens gegenwärtig sind (vgl. Nietzsche) und das Leben der handelnden Subjekte auch zukünftig beeinflussen. Ein Sich-Erkennen als die Fähigkeit des Subjekts, sich in seinem historischen Gewordensein zu sich selbst zukunfts-fähig - in diesem Fall vergangenheitsorientiert - zu verhalten, ist im besonderen Maße erkennbar, aber ausgeschlossen ist, dass sich Lern- oder Bildungsprozesse nachweisen lassen. Die Subjekte sind Gefangene ihrer Vergangenheit mit stark gefestigten Orientierungen. Ähnlich kann das auch für den historischen Betrachter konstatiert werden. Allerdings gibt es eine andere Lagerung dahingehend, dass sich öffentlich der Vergangenheit zugewendet wird, um sich die eigene Vergangenheit erklärbar zu machen. Damit ist Lernen thematisiert, welches ausschließlich als die subjektive Anhäufung von kulturellen Wissensbeständen definiert werden kann. Diese Wissensbestände werden in die eigene Biographie übernommen. Dementsprechend kann von einer vergangenen Gegenwart ausgegangen werden, bei der die handelnden Subjekte wie ein Geschichtsbuch ‚ihr‘ gegenwärtiges Leben als etwas außerhalb ihrer selbst, in einer Außensicht konstruieren, welches, historisch fixiert und legitimiert, nachvollziehbar ist. Die Hinwendung auf die Außensicht erlaubt den empirisch nachweisbaren Verdacht, dass das Sich-Erkennen biographisch umgangen wird.

2. Bildung und Erinnerung bedingen sich durch historisch tradierte Raum- und Zeitkonzeptionen einer Lebensform, die biographisch rückgebunden werden können und durch konkrete gesellschaftliche Bedingungen und Entwicklungen beeinflusst sind.

Bildung und Erinnerung sind in historisch tradierte Raum- und Zeitkonzeptionen einer Lebensform eingebunden. Ausschlaggebend dafür ist nach Assmann zum einen, was aus vergangenen Lebensformen als kulturelles Gedächtnis an zukünftige weitergegeben werden soll und zum anderen, inwieweit dieses kulturelle Gedächtnis durch die zukünftige Lebensform übernommen wird. Gemeint sind hier bildungstheoretische Aspekte des gesellschaftlichen Umgangs mit der Vergangenheit und Zukunft sowie die Weitergabe des aktuellen Wissensbestandes an nachfolgende Generationen. Dabei ist zu

beachten, dass zur Weitergabe der Wissensbestände eines kulturellen Gedächtnisses zunächst traditionell an historischen Fakten festgehalten wird. Archive und Geschichtsbücher berichten über die Vergangenheit und wecken ein gegenwärtiges gesellschaftliches Bewusstsein über vergangene Ereignisse einer Lebensform. Dabei ist das biographische Subjekt repräsentierten Wissensbeständen der Lebensform ‚ausgesetzt‘, welche sich im biographischen Gewordensein widerspiegeln und verorten. Die Verortung dieser Erinnerungen findet in unterschiedlichen biographischen Zusammenhängen statt, die in Anlehnung an meine Untersuchung als historische Betrachter, moralische Zeugen, individuelle Zukunftsorientierung und individuelle Vergangenheitsorientierung bezeichnet werden können. Interessant ist, dass die *individuellen* Verarbeitungsmechanismen sich ihrer Intention nach auf *gesellschaftliche* Verarbeitungsmechanismen übertragen lassen können. In diesem Sinn erlangt das kulturelle Gedächtnis mit samt seinen historisch tradierten Raum- und Zeitkonzeptionen eine bildungs- und erinnerungstheoretisch definierbare Dimension. Deutlich wird dies an der Verortung von Erinnerungen z.B. an Gedenk- oder Feiertage im individuellen und öffentlichen Raum, die verschiedenen zeitlichen und gesellschaftlichen Bezügen unterliegen. Das möchte ich nun anhand eigener Beispiele exemplarisch verdeutlichen, die inhaltlich dem empirischen Gehalt meiner Arbeit angelehnt sind und eine pädagogische Dimensionierung des Zeitbegriffs in Erinnerungsräumen darstellen. Hiermit soll eine Antwort auf das von Tenorth beschriebene Legitimationsproblem des pädagogischen Verhältnisses zwischen Gegenwart und Zukunft von Bildung herausgearbeitet werden, die auch die Endlichkeit von Bildung in Erinnerungsräumen thematisiert.

Erinnerungsräume der individuellen Vergangenheitsorientierung sind Gedenktage an vorwiegend biographische oder familiäre Ereignisse wie z.B. das Gedenken des eigenen Geburtstags oder des Todestages einer nahestehenden Person. In ihnen erschaffen sich vergangene Ereignisse eine Gegenwart. An diesem Tag gedenken wir¹⁷ also z.B. der eigenen Geburt als einem feststehenden Ereignis, welches als jährlich wiederkehrende Routine des gegenwärtigen Erinnerns an eine Vergangenheit gekennzeichnet ist, der wir

¹⁷ Alle „Wir“ Bezeichnung in diesem Kapitel sind unpersönlich verwendet worden.

ohnmächtig ausgesetzt sind/waren. D.h. wir hatten keinen Einfluss z.B. auf unsere Geburt, sie wurde uns von außen, durch unsere Eltern, biographisch auferlegt. In der Vergangenheit unserer Geburt sind wir unser gesamtes Leben immer gegenwärtig gefangen, also in den Grenzen unseres Seins, welches den Ausgangspunkt in unserer Geburt hat.

Erinnerungsräume der historischen Betrachtung dagegen wären solche, in denen sich die Gegenwart eine Vergangenheit erschafft. Im öffentlichen Kontext sind demnach Traditionen oder kanonisierte Wissensbestände zu nennen, die wiederkehrende Bestandteile einer kulturell-gesellschaftlichen Praxis sind. Zu denken wäre hier u.a. an das Weihnachtsfest, welches jährlich als kulturell-religiöser Ritus begangen wird, in dem wir der Geburt Jesu gedenken. Aus der Gegenwart begeben wir uns dazu in die Vergangenheit. Im Krippenspiel z.B. tauchen wir ein in eine vergangene Welt, um uns die Geburt Jesus Christus zu vergegenwärtigen¹⁸. Dabei sind die unveränderbaren Begebenheiten und historisch-religiös legitimierte Wissensbestände der Bibel, deren Bestandteil die ‚Weihnachtsgeschichte‘ ist, elementar und werden der Öffentlichkeit jährlich wiederkehrend in Kirchen erfahrbar vermittelt. Weihnachten wird in den Familien gefeiert. D.h., ähnlich der historischen Betrachtung, übernehmen wir die kulturellen Wissensbestände einer gesellschaftlichen Handlungspraxis in unsere individuell-familiäre.

In *Erinnerungsräumen der individuellen Zukunftsorientierung* steht die Selbsttätigkeit des Sich-Erkennens in ihrer Projektion auf eine gegenwärtige Zukunft im Vordergrund. Anders als bei der uns „auferlegten Geburt“ im individuell-vergangenheitsorientierten Kontext, werden wir in diesem Erinnerungsraum zu aktiven Gestaltern unseres Lebens. Beispiele dafür, dass wir uns gegenwärtig eine Zukunft erschaffen, sind Hochzeitstage oder Geburtstage unserer Kinder, die für uns individuelle Gedenktage sind. Diese erinnern uns jährlich wiederkehrend an unser Versprechen, zukünftig Für-einander da zu sein. So gesehen, und das ist der Unterschied zur Vergangenheitsorientierung,

¹⁸ Einen ähnlichen Ritus stellt das Abendmahl innerhalb des christlichen Gottesdienstes dar. Es erinnert und vergegenwärtigt das letzte Mahl Jesus' vor seiner Kreuzigung und dessen Sterben. In Abendmahlsgottesdiensten trinken wir das „Blut“ Jesu und essen seinen „Leib“.

entscheiden wir uns selbst dazu z.B. zu heiraten¹⁹, in dem wir uns eine gemeinsame Zukunft mit einem Partner vorstellen können. In diesem Sinn haben wir also unsere Gegenwart in eine Zukunft transferiert und diese aktiv umgesetzt. Ebenso verhält es sich mit der Geburt unserer Kinder. Wir haben uns (meistens) bewusst zu diesem Schritt entschieden, da wir uns vorstellen konnten, Eltern zu sein und unseren Kindern eine Zukunft bieten zu wollen. Kinder bedeuten vor allem die eigene und familiäre Zukunft, und das wird in meiner Untersuchung nirgendwo so stark akzentuiert wie in der individuellen Zukunftsorientierung.

„Unsere Kultur bewegt sich gegenwärtig auf einen Typus generativen Verhaltens zu, bei dem möglich scheint, dass Kinder nur geboren werden, wenn die Erwachsenen das wollen. Die erste pädagogische Frage wäre dann, (und für viele ist sie es heute bereits): Warum wollen wir Kinder? (...) weil ich will, dass das (vielleicht sehr wenige) Gute in meinem Leben Dauer hat. In dieser Antwort ist mindestens dreierlei enthalten: dass die Menschheitsgeschichte fortgesetzt werden solle, weil der in diesem Wunsch gesetzte Zukunftsbezug ein wesentliches Tätigkeitsmotiv meiner selbst ist; dass ich mich selbst im Anderen fortsetzen kann, und sei es nur partiell oder in eigentümlichen Verfremdungen; dass ich unterstelle, die von mir dem Kinde vorgeschlagene Lebensform sei, wenigstens in Teilen, zustimmungsfähig.“ (Mollenhauer 2003, 17f.)

Erinnerungsräume des moralischen Zeugen dagegen fokussieren auf eine Erinnerung im öffentlichen Raum. Der Hintergrund des Handelns besteht darin, dass eine Zukunft in der Gegenwart, entsprechend des Idealbildes ‚du darfst Vergangenes zukünftig nicht vergessen, also erinnere dich in der Gegenwart daran‘, erschaffen werden soll. Hiermit wird die gesellschaftlich ermahnde Funktion entsprechend Kants kategorischen Imperativs des -in meinem Kontext- „Du sollst dich erinnern“ (Assmann) deutlich. Vorwiegend sind Gedenktage an die neueste, entsprechend meines Untersuchungsgegenstands, der deutschen Geschichte gemeint, wie z.B. den Tag der deutschen Einheit. Sie fußt damit auf die Vermittlung einer kollektiv zu erinnernden Geschichte als öffentlich politische und historische Erinnerungspraxis, entgegen des Vergessens an vergangene Diktaturen durch Bezeugung. Der Erinnerungsraum als moralischer Zeuge zielt demnach auf die Bildungsarbeit im politischen und historischen Kontext hin zur Sicherung öffentlicher Wissensbestände des kulturellen Gedächtnisses einer Lebensform. Wo die Erinnerung an vergangene Wissensbestände scheitert oder

¹⁹ Kulturell spezifische und subjektiv vereinzelt vorkommende Ausnahmen einer „verordneten Heirat“ sind hier vernachlässigt, da sie eher Ausnahmen darstellen.

gesellschaftlich verdrängt wird, besteht nach Emrich die Gefahr des Vergessens, wie am Beispiel des Holocaust in der deutschen Geschichte deutlich wird. Dabei scheint es sich erwiesen zu haben, dass gesellschaftliche Verdrängungsprozesse im Rahmen einer bloßen Historisierung von Vergangenheit, von zukünftigen Lebensformen als „Verschwörung des Schweigens“ (Emrich 1996, 64) wahrgenommen werden. Es folgten Debatten um ein fehlendes Identität stiftendes Geschichtsbild der Bundesrepublik in der Thematisierung des Holocaust.

„Lebendigmachen subliminaler Anteile der Vergangenheit ... unterbleibt diese Form des vergegenwärtigen Vergessens, unterbleibt das erinnernde Durcharbeiten vergangener Traumata ... so besteht die Gefahr der ‚Verschwörung des Schweigens‘, ..., weil es eine unbewusste Scheu gibt, den Demütigungsvorgang imaginativ zu wiederholen und in der Übertragungsbeziehung peinlich werden zu lassen“ (ebd.)

Von einer Gefahr der ‚Verschwörung des Schweigens‘ zur Geschichte der DDR und deren Opfer kann meiner Meinung nach derzeit nicht die Rede sein. Auch zwanzig Jahre nach der politischen Wende von 1989 ist das öffentliche Interesse am Leben und/oder Leiden in der DDR ungebrochen. Zurzeit sind zahlreiche Dokumentationen mit Zeitzeugenberichten im TV zu verfolgen, die Themenspektren bieten, die sich zwischen Aufklärung, Aufarbeitung und Ostalgie bewegen. Die DDR, so könnte man vermuten, ist also präsent in der öffentlichen Wahrnehmung. Andererseits zeigen neueste Untersuchungen, dass die Geschichte der DDR in Schulen derzeit kaum eine Rolle zu spielen scheint. Aktuelle Studien von Deutz-Schroeder/Schroeder 2008 legen den Verdacht nahe, dass es um das Wissen der Schüler über die Geschichte der DDR in Ost und West schlecht bestellt ist. Sie fordern lautstark, die Lehrpläne in den Bundesländern dahingehend zu verändern, dass die Geschichte der DDR in Schulen als fester Bestandteil der Lehrpläne im Unterricht behandelt werden muss. Schroeder meint dazu:

„Den Schülern würde ich das auch nicht vorwerfen. Wir müssen ran an die Lehrpläne der Schulen – mehr Zeitgeschichte! Heute ist im Unterricht zumeist Schluss nach der NS-Zeit. Als sei danach nichts mehr passiert.“ (Schroeder in Spiegel-Online 22. November 2007).

Vor allem wird kritisch hervorgehoben, dass Schüler die DDR als sozialen Staat positiv betrachten (Flohr 2008). Unter der Überschrift „Ahnungslose Schüler: DDR – ein Sozialparadies, keine Diktatur“ resümierte Spiegel-Online am 25. Juli 2008 bezogen auf die Schroeder-Studie:

„Die Schüler nämlich erhalten ein übles Zeugnis, die Schulen und auch die Eltern gleich mit. Das Wissen von 16 und 17 Jahre alten Jugendlichen ist erschreckend gering, wirkt wirr und verdreht: Viele Schüler glauben, dass Willy Brandt und Konrad Adenauer DDR-Politiker waren. Dass es unter Erich Honecker demokratische Wahlen gab. Dass die Stasi ein harmloser Geheimdienst war. Die Mehrheit aller Schüler wusste auch nicht, wer die Mauer gebaut hat – viele tippten auf die Bundesrepublik oder die Alliierten.“ (Flohr 2008)

Angesichts dieser Ergebnisse muss danach gefragt werden: erleben wir eine zweite „Verschwörung des Schweigens“ durch eine fehlende Vermittlung historischen Wissens über die DDR in Schulen? Was notwendig ist, ist vor allem eine öffentliche Diskussion über die Vergangenheit in der DDR als Sicherung des kollektiven Gedächtnisses unserer Lebensform, welches wir an zukünftige Lebensformen weitergeben bzw. die von zukünftigen Lebensformen übernommen werden sollen.

„Erinnerung hat ein zweiseitiges Gesicht: Einerseits ist die Spur unserer Erinnerungen das, was uns ausmacht, der Kern unserer Persönlichkeit, unsere persönliche Identität. Wenn einer seine Geschichte erzählt, dann kennen wir ihn, wissen, wo er herkommt, was ihn bewegt. Nicht nur persönliche, sondern auch die kulturelle Identität trägt ein narratives Gesicht.“ (Frommer 2005, 2)

Abschließend möchte ich wenige Gedanken dazu äußern, *wie* Wissen über die Vergangenheit an zukünftige Lebensformen weitergegeben werden kann. Deutlich wurde, dass ein gesellschaftliches Verdrängen der Vergangenheit einer Lebensform als übertragenes Trauma auf die nächsten Generationen nicht funktioniert (z.B. Holocaust). Denn das Vergessen ist ein leidvolles Erinnern immanent, welches von vergangenen den zukünftigen Lebensformen aufoktrojiert wird.

„Wir vergessen gerade, weil wir uns erinnern. Das erinnernde Vergessen ist es, das uns in die Gewissheit hineinbringt. Durch das Vergessen erinnern wir uns, dass wir nichts getan haben. Die Erinnerung wird dann abgelehnt, weil sie eine Mitläuferin des Vergessens ist. Indem wir Bilder ausmalen, vergessen wir uns selbst. Die Rückkehr zum Wahren muss dann aus der Erinnerung, aus der Vorstellung zum Nichtvorstellbaren führen, das nur als Grenze erlebbar sein kann.“ (Motzkin 1996, 180)

Klar ist, wir müssen an der Erinnerung an die Vergangenheit arbeiten. Wichtig ist dabei, dass dies nicht nur im öffentlichen Raum z.B. in Schulen erfolgt, sondern auch andere Vermittlungsmöglichkeiten einbezogen werden müssen. Dabei ist aus meiner Sicht auch der individuellen Kontext der Lernenden in der Rückbindung repräsentierten Wissens in die eigene Biographie zu berücksichtigen.

Eine individuelle Anbindung des historischen Gewordenseins im kulturellen Rahmen (Identifikation mit der Lebensform), also das Sich-Erkennen als historischer Teil der Gesellschaft in der wir aufwachsen, in der wir uns sozialisieren und leben, muss erfolgen und methodisch-didaktisch in Schulen stärker vermittelt werden. In diesem Sinn stellt Assmann in Anlehnung an Cicero die These auf, „dass Eindrücke, die an einem historischen Schauplatz empfangen werden ‚um einiges lebhafter und aufmerksamer‘ sind als die, die vom Hörensagen und Lesen herrühren.“ (Assmann zit. Cicero 2003, 299). Dies ist eine inhaltliche und didaktische Option, die daran anknüpft, anschauliches und biographisches Wissen im Prozess der Vermittlung von Vergangenheit und dem Wissen darüber einzubeziehen.

1. In diesem Kontext sollte in Verbindung zu meinem empirischen Befund darauf geachtet werden, dass folgende didaktische Hinweise vermehrt auch in Schulen Anwendung finden sollten:
2. Identifikation als historisches Gewordensein der Schüler mit der Vergangenheit schaffen.
3. Förderung der Selbsttätigkeit durch Anleitung im Rahmen einer projektorientierten (außerschulischen) Lernortarbeit.
4. Die Einbeziehung des biographischen Ansatzes ist ebenfalls von Nutzen z.B. durch Gesprächskreise mit Zeitzeugen.
5. Vergangenheit nicht abstrakt anhand von Faktenwissen vermitteln, sondern in die aktuellen Lebens- und Interessenbereiche der Kinder und Jugendlichen einbinden.
6. Biographische Begegnungen an historischen Orten fördern, z.B. Gedenkstättenbesuche, um Geschichte lebendig und direkt erfahrbar zu gestalten.

6. Stärkung des erinnerungstheoretischen Ansatzes in der Allgemeinen Pädagogik

Anhand meiner Studie wurde deutlich, dass Bildung und Erinnerung in unterschiedlichen wechselseitigen Verhältnissen zueinander stehen. Man kann deutlich konstatieren, dass Bildungsprozesse ohne Erinnerung nicht möglich sind bzw. im Hinblick auf Forschung nicht beschreibbar wären.

Erinnerung ist momentan noch ein eher alltagssprachliches Phänomen in der Pädagogik, welches eng an menschliche Lebenswelten und -praxen in verschiedenen Zeiten und Räumen geknüpft ist, als ein in „Beziehungen und Vorgängen des historisch Lebens zu einem in sich widerspruchlosen Kosmos gedachter Zusammenhänge“ (Herrmann zit. Weber 2004, 446). Reden wir über Erinnerung, tun wir das meistens als kommunikative Rückblende von der Gegenwart in die Vergangenheit. Ausgehend von dieser Rückblende können vergangene, gegenwärtige und zukünftige Entwürfe – subjektive wie auch gesellschaftliche – entstehen. In diesem Sinne ist Erinnerung endlich (z.B. durch Vergessen oder Gebundenheit an bestimmte Subjekte/Gruppen) und folgt grundsätzlich einer historischen Verortung in Raum und Zeit durch das In-Erinnerung-Rufen von etwas Abwesenden als anwesend.

Erinnerung ist derzeit zumindest ein Thema in der Allgemeinen Pädagogik. Meiner Meinung nach können drei zentrale Dimensionen dafür genannt werden, wie und warum die Erinnerung als pädagogischer Grundbegriff zukünftig in ihrer nach ‚außen‘ und ‚innen‘ begründbaren Leistung für die Allgemeine Pädagogik verstärkt nutzbar gemacht werden muss.

a) Interdisziplinäre Dimension der Erinnerung in der Pädagogik

Benner fragt danach, ob es aufgrund der Vielfalt der pädagogischen Teildisziplinen etwas einander verbindendes pädagogisches Ganzes gibt (vgl. Benner 1992). Meine Antwort ist, dass dies nach Mollenhauer in der Aufgabe der Pädagogik selbst begründet liegt, dass sie „an kultureller und biographischer Erinnerung arbeiten muss und in dieser Erinnerung die begründbaren (zukunftsfähigen) Prinzipien aufsuchen“ muss (Mollenhauer 2003, 10). Damit zeigt die Allgemeine Pädagogik über den zu begründenden pädagogischen Grundbegriff der Erinnerung in ihrer Außenperspektive

direkte interdisziplinäre Zusammenhänge mit anderen pädagogischen Disziplinen, wie z.B. der Historischen Pädagogik auf.

b) Wissenschaftstheoretische Dimension der Erinnerung in der Allgemeinen Pädagogik

Die Erinnerung selbst durchzieht alle Forschungsfelder der Allgemeinen Pädagogik und ist nach Mollenhauer elementar für pädagogische Prozesse generell. Herrmann (2004) hebt in seinem Aufsatz über das Allgemeine in der Allgemeinen Pädagogik die lebensweltlichen pädagogischen Sinn- und Bedeutungsstrukturen hervor, die eine bestimmte pädagogische Absicht aufweisen und in Anlehnung an eine bestimmte pädagogische Absicht erfolgen, in dem er schlussfolgert:

„Bedeutung und Berechtigung der Allgemeinen Pädagogik ist daran gebunden, ob und inwieweit es ihr gelingt, durch die Konstruktion und Prüfung von Idealtypen bedeutungsvolle Erziehungswirklichkeiten zu (re-)konstruieren, begrifflich-theoretisch zu präzisieren, historisch-vergleichend zu konkretisieren, systematisch interdisziplinär zu verorten und der empirischen Forschung zugänglich zu machen.“
(Herrmann 2004, 446)

Die Themenfelder der Allgemeinen Pädagogik, wie z.B. Erziehung, Interkulturalität und Ökologie (Stroß/Thiel 1998), beziehen sich demnach auch explizit auf die Erschließung und Interpretation von Strukturen und Prozessen vergangener Lebenswelten und sind damit im Rahmen der Leitkategorie Biographie als Erinnerungen in anderen pädagogischen Themenfeldern der Allgemeinen Pädagogik empirisch auszuweisen.

c) Grundlagentheoretische und empirische Dimension der Erinnerung in der Allgemeinen Pädagogik

Allgemeine Pädagogik ist nach Marotzki (2004) eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, die Grundlagentheorie und Empirie über die Grundkategorie der Biographie miteinander verbindet. Ordnetendes Denken der subjektiven Wirklichkeiten in Erinnerungen ist eine Voraussetzung für die Empirie und damit auch für die Theoriebildung im Rahmen Allgemeiner Pädagogik gleichermaßen. Erinnerungen haben einen unentbehrlichen Wert für die empirische Forschung. Damit sind Erinnerungen für die Begründung sowie die Weiterentwicklung der beiden Kategorien Bildung und Biographie in der Allgemeinen Pädagogik elementar. Bildung meint hier ein Verhältnis des Subjekts zu sich und zur Umwelt über die Ausbildung von Einstellungen und Relevanzsetzungen wie in meiner Studie nachgewiesen, die über

Erinnerungen organisiert und austariert, Bildungsprozesse begünstigen bzw. hemmen. Schulze (2002) fordert eine Weiterentwicklung des Subjekt-Begriffes als vorrangige Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung und das erfolgt nach Mollenhauer (2003) in der Ergründung kultureller und biographischer Erinnerung. Das Subjekt ist Träger und Produzent seiner Biographie durch Erinnerungen. Damit stellt Erinnerung eine *grundlagentheoretische Dimension* in Theorie und Empirie der Allgemeinen Pädagogik dar.

7. Anhang: Einzelfalldarstellung Frau Sturm²⁰

7.1 Darstellung der methodischen Vorgehensweise

Die Basistechniken der grounded theory sind verschiedene Kodierungstypen, die Corbin (2003) in Anlehnung an Glaser/Strauss als offenes Kodieren, als axiales Kodieren und selektives Kodieren beschreibt (Corbin 2003, 71ff.).

Die methodische Vorgehensweise im Ganzen ist im Kapitel 4 dieser Arbeit einschlägig beschrieben worden. In diesem Abschnitt geht es darum, die einzelnen Analyseschritte am Beispiel *eines* Falles zu rekonstruieren. Für diese Rekonstruktion meiner methodischen Vorgehensweise wählte ich den Fall Frau Sturm.

7.1.1 Kontextinformationen

Frau Sturm wurde 1972 geboren. Sie wuchs in einer privilegierten Künstlerfamilie in A-Stadt auf. Ihr Großvater war ein bedeutender Künstler in der DDR, die Großmutter Schauspielerin und nach dem Tod des Großvaters Verwalterin dessen Nachlasses. Frau Sturm beschreibt die Nähe der Großmutter zu führenden „Funktionären“ (204) der DDR, die sie „hofierten“ (361). Ihre Position schafft der Familie die Möglichkeit, Privilegien vom Staat zu erhalten. Der Vater von Frau Sturm ist der „Direktor“ (2) des Museums, in dem Werke des Großvaters ausgestellt worden sind, die Mutter „seine Assistentin“ (3). Frau Sturm berichtet weiter, wie die Großmutter immer dienstags nach Westberlin fahren durfte sowie von ihren Urlauben an der Ostsee, „da waren ja auch die Funktionäre so für sich“ (357f.). Frau Sturm hat zwei Brüder, die älter sind. So gesehen, wächst sie in einer Familie auf, die vordergründig aus ihr, ihren Brüdern, den Eltern und der Großmutter besteht.

Frau Sturm erinnert, dass ihre Großmutter 1983 auf „komische“²¹ Weise verstorben ist. Sie führt aus, dass ihre Großmutter gegenüber den „Bonzen“ (169) immer offen sagte,

²⁰ Der Name der Interviewpartnerin wurde anonymisiert.

²¹ Die Erzählung Frau Sturms ist von zwei wesentlichen semantischen Horizonten geprägt, die interpretierbar sind. Zum einen verwendet sie häufig das Wort „komisch“ (26 mal im Interview genannt). Zum anderen bedient sie sich psychischer Ausnahmeerscheinungen wie „verrückt“ (7 mal im Interview

„was ihr nicht passt“ (176) und sie vermutet, dass die so genannten Funktionäre die Kunstwerke des Großvaters, die von der Großmutter verwaltet wurden, der Familie enteignen wollten, um „sie halt nach en Westen verhökern“ (231) zu können. Frau Sturm räumt ein, dass eine „Manipulation“ (damit meint sie die Ermordung der Großmutter) (14), auf der Grundlage eigener Recherchen der Familie, nie nachgewiesen werden konnte. Trotzdem gäbe es „einige Ungereimtheiten“ (216), die einen Verdacht durchaus zuließen, dass die Großmutter ermordet wurde.

Der Tod der Großmutter hatte weit reichende Folgen für die gesamte Familie. Das Museum wurde geschlossen. Die Eltern wurden arbeitslos, da sie sich der staatlichen Enteignung nicht unterordneten und um den Erhalt des Museums kämpften. Der älteste Bruder stellte einen Ausreiseantrag und verließ 1988 die DDR. Die Familie zog 1986 von A-Stadt nach B-Dorf, um die räumliche Distanz zu den geschehenen Ereignissen zu erhalten und „unsere Ruhe zu haben“ (26). Frau Sturm wuchs daher ab ihrem 14. Lebensjahr von der Außenwelt größtmöglichst abgeschottet auf. Sie beschreibt es als ein Leben wie auf einer „kleinen Insel, ringsum war gar nichts mehr“ (29). Die Ereignisse in ihrer Kindheit prägen Frau Sturm bis heute. Diese sind vorwiegend durch Konflikte der Familie mit der DDR geprägt.

7.1.2 Festlegung der Dimensionen

Im Mittelpunkt des ersten Auswertungsschrittes stand die Öffnung des Textes (Transkription) durch dessen Segmentierung und der Vergabe von offenen Codes. Daraus wurde ein Überblick über den strukturellen und inhaltlichen Aufbau des Textes erworben.

Im Ergebnis wird sichtbar, dass der Aufbau des Interviews grob in zwei Teile zu gliedern ist. Zunächst erzählt Frau Sturm über ihre Erfahrungen mit verschiedenen Institutionen in der DDR. Vorherrschend ist hierbei die Schule. Sie gesteht, widersprüchlichen Verhaltenweisen in der Schule und in der Familie ausgesetzt gewesen zu sein. Während in der Familie offen über Konflikte mit dem Staat gesprochen wurde, verhielt sie sich in der Schule strategisch systemkonform: „hab

genannt), „schizophren“ (1 mal genannt) oder „irre“ (3 mal genannt). Diese Synonyme sind Ausdruck der Selbst- und Weltverarbeitung aller erlebten Schikanen in der DDR.

schon zugesehen, dass ich das sage, was sie wollen. ... nicht unbedingt sagen, was man zu Hause spricht“ (283f.).

Trotz dieser Bemühungen um eine Normalität wird es ihr verwehrt, das Abitur abzulegen. Noten werden von Lehrern nach Anweisung manipuliert, sie letztlich der Schule, einer Erweiterten Oberschule (EOS), verwiesen. Diese persönliche Demütigung, der dramatische Höhepunkt in ihrer Biographie, ist ihr staatlich auferlegt. Ihr Zukunftshorizont gerät in Gefahr. Sie ist arbeitslos und ihr wird bewusst, dass sie in der DDR keine Zukunft hat. Hilfe und Kraft erfährt sie durch den Zusammenhalt der Familie als funktionierende Schicksalsgemeinschaft (Elias). Sie ist im Kanon der Repressalien des Staates auf die Familie zum ersten Mal persönlich betroffen. Ihr wird die Möglichkeit genommen, sich freiheitlich zu entfalten, zu lernen und zu verwirklichen.

Im zweiten Teil des Interviews werden im Wesentlichen die Familienbeziehungen vor und nach der „politischen Wende“ thematisiert. Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass Frau Sturm sich von ihren Eltern zunehmend distanziert. Den ersten Bruch vollzieht sie mit dem bewussten Verlassen ihrer Eltern, als sie eine Lehrstelle in M-Stadt annimmt. Der zweite Bruch ist durch eine Entfremdung gegenüber ihrer Eltern gekennzeichnet, der sich aufgrund der persönlichen Entwicklung und Reifung Frau Sturms ergab. Ihre familiäre Erfüllung erfährt sie in der Gründung einer eigenen Familie, wobei ihre Eltern wie auch ihre Brüder aus dieser ausgeschlossen sind.

Aus der Sicht ihres biographischen Entwurfes sind die Kindheit und Jugend von Frau Sturm nachhaltig prägend gewesen. Sie erfährt eine Fremdbestimmung durch den Staat der DDR, die nicht nur auf die gesamte Familie wirkt, sondern ganz speziell auch auf sie als Kind und Jugendliche. Vor diesem Hintergrund erinnert sie ihre Lebensgeschichte als Familiengeschichte. Wie ein roter Faden thematisiert sie ihre Lebensgeschichte als eine von Konflikten der Familie mit der DDR. Sie reflektiert diese Konflikte als eine dichotome Dynamik in der Anpassung der Familie an den Staat sowie dem Freidenkertum und Engagement der Eltern zur Veränderung der DDR. Die zentralen Themen ihrer Biographisierung sind die Herkunftsfamilie und die eigene Ausbildung. Auffällig ist, dass Frau Sturm wenig über sich selbst erzählt, mehr über die Familienmitglieder. Eigene Daten erscheinen oft unklar. Sie erklärt viel, gerade in

Bezug zu ihrer Großmutter, die sie als begleitende Gestalt während des gesamten Interviews thematisiert.

Die inhaltlichen Beschreibungen der einzelnen Textsegmente werden als Dimensionen bezeichnet, die verschiedene Themengebiete umfassen können. Die fallspezifischen Dimensionen sind bei Frau Sturm folgendermaßen darzustellen:

Tabelle der Dimensionen und der zugehörigen Themengebiete im Fall Frau Sturm

Dimensionen	Themengebiete
Familie bis 1990: 1-92	Familie vorgestellt, Tod Großmutter, Umzug aufs Land, Abitur versagt, Lehre, Leserbrief
Familie ab 1990: 93-151	Mann kennen gelernt, Umzug nach MD, Abitur, Beziehung zu Eltern
Repressalien der Familie: 152-262	Person und Tod der Großmutter, Nachlass enteignet
Eigene Repressalien/ Aufarbeitung: 263-488	schulische Manipulation (10. Klasse, Abitur), Rehabilitation, Epilepsie, Schikanen, Bruder, Landflucht, Beziehung zu den Eltern, Gutes sehen
Das „neue Leben“: 489-538	Eigene Kinder, Firma, Lebenslauf, Erlebtes Kindern erzählen

(eigene Darstellung)

Wie in obiger Tabelle sichtbar wird, wurden den einzelnen Textsegmenten verallgemeinernde Beschreibungen in Form von Schlagworten und Stichwörtern zugewiesen. Daraus folgte ein inhaltlicher Überblick über den Aufbau sowie den Inhalten des Interviews. Die Beschreibungen der Textsegmente, die Dimensionen des Falles, sind somit als offene Codes zu betrachten.

Anhand der offenen Codierung des Falles Frau Sturm wird deutlich, dass sie ihre Lebensgeschichte entsprechend eines historischen geprägten Biographieverlaufs erinnert²². Im Zusammenhang mit den anderen Fällen entsprechen die Dimensionen des Falles Frau Sturm thematisch den später aus allen Fällen zusammengeführten aggregierten Dimensionen (vgl. Kapitel 4.2.1).

²² Aufgrund ihres jungen Alters, sie war 1989 gerade 17 Jahre alt, lässt sich die Codierung ihrer Lebensgeschichte zwar den verschiedenen aggregierten Deskriptoren zuordnen, jedoch nicht in chronologischer Abfolge.

Vergleich der Dimensionen im Fall Frau Sturm mit denen aller Fälle

Dimensionen im Fall Frau Sturm	Aggregierte Dimensionen aller Fälle
Familie bis 1990: Zeilen 1 bis 92	Herkunftsfamilie
Familie ab 1990: Zeilen 93 bis 151	eigene Familie und Kinder
Repressalien der Familie: Zeilen 152 bis 262	Haft- und Mordereignis/ staatliche Repressalien
Eigene Repressalien/ Aufarbeitung: Zeilen 263 bis 488	Schul- und Ausbildung, Beruf(sausübung), Haft- und Mordereignis/ staatliche Repressalien
Das „neue Leben“: Zeilen 489 bis 538	eigene Familie und Kinder

(eigene Darstellung)

7.1.3 Darstellung der spezifischen Merkmale

Die herausgearbeiteten Dimensionen im Fall von Frau Sturm bildeten in einem weiteren Analyseschritt die Grundlage für die Entwicklung interpretatorischer Lesarten zu vergangenen und gegenwärtigen Einstellungen und Handlungsmustern der Informantin infolge des Mordes an ihrer Großmutter. In diesem zweiten Schritt, der Analyse des Materials, wurden nun inhaltliche und formale Auffälligkeiten²³ im Fall von Frau Sturm näher beschrieben, um daraus später eine fallspezifische Logik zu entschlüsseln, die sich an meinen forschungsleitenden Fragestellungen sowie an den typischen Merkmalen des Falles Frau Sturms orientierten.

Auf diese Weise ließen sich im Fall von Frau Sturm folgende fallspezifische Merkmale generieren (vgl. Darstellung unten).

²³ Im Fall Frau Sturm konnten keine formalen und textstrukturellen Besonderheiten nachgewiesen werden. Ihre Biographie wurde chronologisch erzählt. Brüche, soweit man das interpretieren kann, sind vorwiegend historisch durch die „politische Wende“, also nicht vordergründig selbstbestimmt, tentativ oder biographieanalytisch, erklärbar. Eher sind die Wende und die Aufarbeitung der Erfahrungen in der DDR der Katalysatoren für die darauf folgende Entwicklung Frau Sturms.

Fallspezifische Merkmale Frau Sturm

Dimensionen	dazugehörige Merkmale des Falles Frau Sturm
Herkunftsfamilie	<ul style="list-style-type: none"> • Künstlerfamilie mit Tradition • Einfluss und Ansehen in der DDR • Eltern als Freidenker und politische Querdenker • Großmutter als Vorbild • „Gestrandete“
Schul- und Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Abitur versagt, Noten manipuliert (Trauma) • Vertrauensbruch mit Institutionen in der DDR • Zukunft in Gefahr • Dankbarer Absturz • Beziehungen des Vaters (Hilfe der Familie) • Ausbildung in Nervenklinik
Beruf(sausübung) (hier alters- und fallbedingt vorgelagert)	<ul style="list-style-type: none"> • Flucht vor Verinselung • Loslösen von den Eltern (örtlich) • Eigenen Weg gehen
Eigene Familie und Kinder (hier alters- und fallbedingt vorgelagert)	<ul style="list-style-type: none"> • Mann als „Retter“ • Loslösen von Eltern (familiär) • Weltoffene Erziehung der Kinder • Weitergeben der Erfahrungen in der DDR • Erinnerung an Großeltern lebendig halten
Mordereignis Staatliche Repressalien	<ul style="list-style-type: none"> • mysteriöser „Mord“ an der Großmutter • Familie enteignet • Flucht aufs Dorf • Bruch Familie durch Ausreise des Bruders • „keine Perspektive“ in der DDR • Verleumdung und psychischer Terror • Manipulation der Schulnoten/Zukunft • Stasi schizophran „total verrückt“ (nicht erklärbar)
Wende und Leben danach	<ul style="list-style-type: none"> • Aufarbeitung mit Eltern • Scheitern: Rehabilitationsgesuch • Scheitern: Öffentliche Anklage an Schulen in DDR • Eigene Familie gegründet • Epilepsie • Lesen als Vergangenheitsbewältigung • Studium und berufliche Selbständigkeit • Bruch mit Eltern als Generationskonflikt

Ableitend von den Merkmalen des Falles Frau Sturm konnten fallspezifische Konturen beschrieben werden. Deutlich wird, dass Frau Sturm mit ihren Erfahrungen in der DDR abgeschlossen hat. Der Aufbau des eigenen Lebens und die Trennung von den Eltern als Repräsentanten der Vergangenheit sind Indizien dafür, dass ihr strategisches Handeln als vorausschauendes, zukunftsgestaltendes Handeln dargestellt werden kann. Dabei spielt die persönliche Entwicklung und Selbstverwirklichung in der eigenen Familie und im Beruf eine dominante Rolle.

7.1.4 Fallprofil der Zukunftsgerichteten Selbstverwirklichung

Frau Sturm kann aus meiner Sicht als zukunftsorientierter Mensch bezeichnet werden. Biographische Ressourcen, die vergangenheitsorientiert sind, geraten im Laufe ihrer Biographisierung verstärkt in den Hintergrund. Ihre Handlungen sind ganz auf eine zukünftige Lebensplanung gerichtet. Sie sucht nach der Ausschöpfung biographischer Potentiale, indem sie sich bewusst von ihrer Vergangenheit löst. Sie befreit sich von den tradierten Lebensvorstellungen ihrer Herkunftsfamilie in Raum und Zeit und betritt somit einen neuen Erinnerungsraum, den ich als neue Lebensform zukunftsgerichtet bezeichne. Ein Indiz dafür ist, dass Frau Sturm ihre vergangenen Erinnerungen in einen Karton verpackt. Als Metapher könnte man auch vom „Begraben“ der gewesenen Erinnerung an Sich-Selbst sprechen. Nach Fuchs kann dieser zukunftsorientierte Erinnerungsraum als eine Erfahrung des „Noch-nicht“ bezeichnet werden, einem Sein, das durch den Zustand des Nicht-sein-wollens ausgelöst wird und die Selbstthematization eines elaborierten Zukunftshorizonts zur Folge hat. Die Ermordung der Großmutter und die nachfolgenden Sanktionen des DDR-Staates, besonders der Stasi, erfährt Frau Sturm als Einschnitt in ihr Leben, den sie als ein Nicht-sein-sollen erlebt und erinnert. Sie projiziert ihr eigentliches Sein, welches als zukünftig gesehen wird, als ein Sein jenseits des Leidens. Durch dieses zukünftige Sein, welches im Sinne Sartres Freiheitsbegriffes als Befreiung gesehen werden kann, negiert sie dieses Nicht-sein-wollen in ein „so nicht!“ (vgl. Fuchs 2002, 4). Damit wird sie handlungs- und zukunfts-fähig.

„Dieses eigentliche Selbst-Sein ist und steht doch noch aus, es ist – ‚noch nicht‘. Wie sich vom jetzt des Leidens das Vergangene abhebt, so tritt in der Negativität des Leidens zugleich das *Mögliche* und das *Zukünftige* als solches hervor. Erst das Ungenügen und Leiden an der Gegenwart weckt den Blick für noch Unentdecktes. Die Negativität des Leidens treibt somit in einer dialektischen Bewegung über sich hinaus und eröffnet eine neue zeitliche Dimension.“ (Fuchs 2002, 5, kursiv im Text)

In der Negation des Leidens als Ermöglichungsgrund für Subjektivität (Marotzki) stecken meiner Ansicht nach biographische Potentiale, die auch im Hinblick auf das Betreten eines neuen, zukunftsgerichteten Erinnerungsraumes gekennzeichnet sind. Das gegenwärtige Sein, welches als Innen-Außen-Differenz erfahren wird, strebt in subjektiven tentativen Drangerleben (nach Anerkennung, nach Selbsterkenntnis, nach Selbstverwirklichung u.a.), welches als positive Dynamik für das Entstehen und Durchwandern von Bildungsprozessen deklariert werden kann, nach einem Noch-nicht-Sein im Sinne einer Befreiung. Man kann auch sagen, dass die Differenzerfahrung der beiden voneinander abgegrenzten Erinnerungsräume als ein gelebter Raum durch das Sein, durch die Herausbildung von Nähe und Distanz zu einer Positionierung in Form von Selbst- und Welterkenntnis, führt.

Hierin wird deutlich, dass Zukunft als pädagogisch orientierter Begriff dreidimensional gedacht werden muss. Die Biographie von Frau Sturm beweist, dass Zeit im Sinne des Zeitmodells des Augustinus immer auf Bewusstsein und Subjektivität fußt. Dafür ausschlaggebend ist die Gegenwart, von der aus in die Vergangenheit geschaut wird. Letztere wird durch Frau Sturm durch die Erfahrung an biographische Ressourcen des Leidens „begraben“. Dies ermöglicht ihr eine freie Entfaltung in der Zukunft. Für Frau Sturm wird damit der Sinn ihrer Gegenwart nur im Hinblick auf ihre Zukunft relevant. Da ihre Zukunftsorientierung von Unbestimmtheiten geprägt ist, liegen hier biographische Potentiale verborgen, die eine Grundvoraussetzung für die Entfaltung von Bildungsprozessen sind (Marotzki) und die ihren Ursprung in der Befreiung von der Erinnerung an die Vergangenheit haben.

„Bildung lebt von dem Spiel mit den Unbestimmtheiten. Sie eröffnet den Zugang zu Vieldeutigkeiten und Polymorphien. (...) Bildung im Sinne von Unbestimmtheit ist sich erfüllende Bildung als Ausdruck differenztheoretischen Denkens.“ (Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, 171)

Die Distanz zu ihrer Familie, zu B-Dorf und die Hinwendung auf eine Selbstverwirklichung hin setzten progressive Steuerungspotentiale frei, die als

allmählich auftauchende Perspektivenwechsel erinnert werden. Der Katalysator des sich etablierenden Bildungsprozesses ist die Erkenntnis, selbst die Zukunft in die Hand zu nehmen, die durch die Suche nach innerer sowie äußerer Anerkennung der Vergangenheit (Rehabilitierung als Opfer der SED-Gewalt), die durch die politische Wende 1989 begünstigt wird, in Erscheinung tritt. Die Wende löst einen Wandel aus, der durch neue Möglichkeitsstrukturen gekennzeichnet ist. Frau Sturm werden neue Erlebnis- und Aktivitätspotentiale eröffnet, die eine neue Qualität im biographischen Entwurf charakterisieren. Es findet eine Transformation des Selbstbezuges von passiv zu aktiv statt. Ausdruck ihres Handelns ist das Lesen vornehmlich politischer Schriften, wie z.B. die von Walter Janker „Schwierigkeiten mit der Wahrheit“. Sie arbeitet ihr über Jahre angehäuften Verlaufskurvenpotential sukzessive auf. Der Roman wird zum Lebensthema, der Suche nach der Wahrheit als extrem reflexive Verbindung zwischen ihrem Leben und dem Roman. Es ist eine metaphorische Einbindung der Wahrheit als Suchraum für tentative Erfahrungsdarstellung und –bewältigung als (Rückzugs)Raum von Unbestimmtheit.

Die familiären und staatlichen Reglementierungen scheint sie überwunden zu haben. Im Zentrum ihres Handelns steht nun neben der persönlichen Anerkennung ihrer Vergangenheit, die sie sucht und fordert, die öffentliche Anerkennung als Opfer staatlicher Gewalt. Sie fühlt sich befreit im doppelten Sinn. Zum einen befreit von der Familie, frei in ihrer Handlungskompetenz und frei von staatlichen Reglementierungen. So versucht sie 1990 mit einem Artikel in der Tageszeitung von S-Stadt, getrieben vom Wunsch nach Wahrheit und Akzeptanz, ihre Leidensgeschichte öffentlich zu kommunizieren. Frau Sturm scheitert mit ihrem Vorhaben, gerät in eine tiefe Krise als sie die Erfahrung machen muss, dass ihre Bestrebungen nicht zur Anerkennung sondern zur Ablehnung und sogar öffentlicher Ächtung führen.

„Ja (3) und die ganzen Demonstrationen waren und das die Mauer auch bald aufging usw. und im Zuge dessen habe ich dann einfach mal nen Leserbrief geschrieben an die R-Stadt Volkszeitung, weil da auch ne Diskussion war, da ging's um Walter Janker, Schwierigkeiten mit der Wahrheit. Und das Buch habe ich auch gelesen als (2) junger Mensch. Und habe dann einfach mal meine Meinung dazu kundgetan in der Zeitung in einem Leserbrief. Und hab unter anderem geschrieben, dass ich halt auch von der Schule musste und das eben auch so ja nen paar Lehrer waren oder auch Mitschüler, die dann halt immer mit geschwommen sind im Staat und sich angepasst haben und das halt mit gefördert haben, dass ich da von der Schule musste und das mir das einfach nicht so gepasst hat, habe ich damals geschrieben. (3) Ja und

denn (2) habe ich- dafür durfte ich dann zur Kriminalpolizei, wurde vorgeladen wegen Verleumdung. Weil das war ja überhaupt nicht aus politischen Gründen, dass ich von der Schule musste. ... Und da gabs dann ne recht üble Sache in der Zeitung, eine ganze Seite wie gesagt ... Es war ja nie so gewesen in der DDR, dass man aus politischen Gründen die Schule verlassen musste. Das hat mir eigentlich auch zugesetzt damals mit meinen siebzehn Jahren.“ (67-91)

Frau Sturms Suche nach Anerkennung ihrer Opferrolle, wird mit einer Verleumdungsklage bestraft und sie öffentlich in der Zeitung als Lügnerin dargestellt. Dies führt zunächst zu einer Schwächung ihres negatorischen Potentials auf der Seite der Suche nach äußerer Anerkennung sowie zu einem Rückzug aus dem öffentlichen Raum der Vergangenheitsbewältigung in den individuellen Raum. Sie besinnt sich auf die Hinwendung zum biographischen Zielhorizont, indem sie ihre Aktivität nicht vornehmlich auf die Aufarbeitung der Vergangenheit stützt, sondern ihre Zukunft gestaltet. Ihre Zukunftsziele sind klar definiert und verleihen der Gegenwart einen Sinn. Frau Sturm lernt ihren späteren Mann kennen, verlässt S-Stadt und zieht mit ihrem Mann nach L-Stadt, der Heimatstadt ihres Partners. Der Weggang nach L-Stadt bewirkt den Eingang in eine neue räumlich-personelle Wirklichkeit und ist der Beginn eines sich allmählich vollziehenden Bildungsprozesses, der in Form eines dramatischen Wandels, eine „distanzierte, gebrochene, emotional-evaluative Einstellung zur eigenen lebensgeschichtlichen Vergangenheit“ (Schütze) nach sich zieht. Noch stärker als zuvor ist ihr biographisch entwurfsstrukturierendes Handeln auf die Zukunft gerichtet. Sie beendet ihre Ausbildung zur Krankenschwester in L-Stadt. Sie sucht nach Wegen, die innere Aufarbeitung fortzusetzen. Sie entscheidet sich bewusst gegen eine Festanstellung in einem Krankenhaus. Sie möchte das Abitur nachholen und studieren.

Ihren neuen Weg geht sie gemeinsam mit ihrem Mann. Er ist ihre neue Plausibilitätsstruktur. Er bietet ihr einen neuen interaktiven Raum, indem sie sich geborgen fühlt. „Die ersten Jahre habe ich mit meinem Mann viel darüber (über ihre Erfahrungen in der DDR, K.D.) gesprochen.“ (465) Ihre Eltern treten in dieser Phase der Biographisierung nicht mehr in Erscheinung. Wichtig ist ihr, sich selbst zu beweisen, dass ihr aus politischen Gründen, nicht aus fachlichen, das Abitur und Studium in der DDR versagt blieben. So betont sie, ihre Ausbildung zur Krankenschwester „mit zwei abgeschlossen (zu haben, K.D.). In der Praxis mit eins. Und das hat dann auch gezeigt, dass es nicht unbedingt an an meinen Leistungen lag in der Schule“ (103f.). Später sagt sie zum Abitur: „Und ich meine, das Abi hats ja

gezeigt. Ich habe mit 2,1 mein Abitur dann auf dem zweiten Bildungsweg gemacht. Und (3) es lief ja alles.“ (308f.) Die Suche nach der inneren Anerkennung als Opfer des Staates ist damit abgeschlossen. Sie hat sich selbst bewiesen, dass ihr ausschließlich aus politischen Gründen das Abitur in der DDR verwehrt blieb. Im Zuge dieses inneren Beweises versucht sie ein weiteres Mal, eine äußere Anerkennung als Opfer der DDR zu bewirken. Sie stellt einen Antrag auf Rehabilitierung. Ihre Eltern halfen ihr dabei, vor allem der Vater, zu dem Frau Sturm eine engere Bindung zu haben scheint. Sie schildert, wie binnen einer Woche die gesamte Vergangenheit in der Familie im Stasiaktenstudium aufgearbeitet wurde.

„Da hab ich nämlich denn, das war verrückt, da haben wir nämlich Ende 94 haben wir die ganze Zeit gegessen, zwischen Weihnachten und Silvester, und sind die ganzen Unterlagen durchgegangen. Und meine Eltern haben auch nen Antrag gestellt auf Rehabilitierung und so. Ist alles nicht durchgekommen. Und (2) ich hab dann im Januar, am 1. Januar meinen ersten epileptischen Anfall gekriecht. Psychosomatisch. Das hat der Arzt och gesagt, weil a in der Familie überhaupt nicht drinne und ich habs jetzt auch nicht mehr. Ich hab Tabletten genommen und dann gings auch wieder weg. Und das war richtig, ja richtig klapprig dann. Psychisch. Ich meine, wenn man das alles noch mal liest denn, ja. Man hatte das ja alles als Kind dann erlebt. Es wühlt ja denn auch auf, vor allem das mit der Schule.“ (324-332)

Die Aufarbeitung der Vergangenheit wird durch den geschilderten psychischen Zusammenbruch charakterisiert. Das wiederholte Erleiden der Vergangenheit führt allmählich als innerer Trieb zum Selbstschutz zum Bruch mit dieser. Die Suche nach der öffentlichen Akzeptanz und Anerkennung als Opfer der DDR führt wiederum zum Scheitern. Sie durchlebt eine Krise, die dadurch gekennzeichnet ist, dass Frau Sturm dabei aus sich selbst schöpft. Das Erleiden der Vergangenheit als Erfahrungsmodus menschlicher Existenz, durch die man seiner Endlichkeit bewusst wird (Gadamer), wird zur Quelle menschlicher Produktivität (Proust). Sie folgt ihrem bereits modifizierten Zielhorizont, studiert zwar Germanistik, aber nicht, wie es ihr alter Zielhorizont vorgibt, im Lehramt. Auffällig ist, dass sie, ebenso wie ihr Mann, das Fachgebiet studiert, woran sie in der DDR gehindert wurde. Dazu entscheiden sich beide ganz bewusst.

„Ja hab ich eben das Abitur gemacht (3) und wollte dann studieren und hab das auch gemacht. Wollte aber nicht mehr Lehrer werden für Deutsch (lacht), das war dann doch nicht mehr so- und wollte Germanistik gerne studieren. Und im Nachhinein jetzt sage ich mir, ja gut es war von 95 da haben mein Mann und ich dann studiert, wir hätten nen bisschen mehr darüber nachdenken sollen, was man da so macht. Es stand uns ja so viel offen. Wir hätten vielleicht auch in die alten Bundesländer gehen können.

Aber es war bei uns beiden so, wir wollten beide das studieren, was wir in der DDR nicht konnten.“ (112-118)

Ferner erkennt sie, dass sie keine Rehabilitierung und damit Anerkennung ihrer Opferrolle vermutlich erhalten möchte und wird. Sie bricht mit ihrer alten Plausibilitätsstruktur. Die Zielstruktur des biographischen Entwurfes wird reorganisiert, der Zukunftshorizont unbestimmt. Dabei fällt auf, dass sie ihrer Lebensplanung keine Zeitstruktur auferlegt. Sie entscheidet völlig freiheitlich, was sie studieren möchte und wie sie sich familiär im Zeichen der Selbstverwirklichung zukunftsorientiert entwickeln möchte. Während des Studiums bekommen sie und ihr Mann zwei Kinder und brechen beide das Studium daraufhin ab. Das alte Lebensziel scheint erreicht, nämlich - studiert zu haben. Das Trauma des fachlichen, intellektuellen Scheiterns ist besiegt. Das Trauma der Nicht-Anerkennung ihrer Opferrolle erhält eine neue Kontextur. Es folgt eine Strukturnegation, die eine Änderung der Grundprinzipien der Bedeutungsproduktion, des Modus der Erfahrungsverarbeitung und eine Änderung der Selbst- und Weltsicht mit sich führt (Marotzki). Die neue Kontextur kann als Befreiung von der Vergangenheit charakterisiert werden. Die Faktizität der Freiheit (Sartre), wie Raum, Körper, Vergangenheit, Position, die Beziehung zu Anderen wurde von Frau Sturm geändert und führte zu einer Veränderung ihres Modalitätsschemas. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass Frau Sturm ihrer eigenen (neuen) Familie einen zentralen Stellenwert im neuen Lebensentwurf zuschreibt. Sie distanziert sich vorwiegend von ihren Eltern aber auch Brüdern, die ihr das Scheitern in der Welt projiziert vorleben.

„Ja das war ja durch die Aufarbeitung, die wir gemacht haben. Ende 1994. Also das war so die zeit, wo wir uns viel drüber unterhalten haben und die Unterlagen durchgegangen sind. Aber wie gesagt, das war manchmal och schlimm, weil sie (die Eltern, K.D.) viel in der Vergangenheit immer so gelebt haben. Klar, das hat meine Eltern dann auch aufgewühlt. Das verstehe ich ja irgendwo, ne. Aber wenn man damit nicht irgendwann mal abschließen kann, und mal nach vorne guckt und dann das neue Leben genießt, ne- Ich meine erst haben sie's gemacht, sind gereist und dann haben sie sich so eingeeigelt.“ (365-371)

Es findet eine Umstrukturierung des sozialen Gefüges als qualitativer Sprung statt, wobei jetzt die neue Familie, vorwiegend der Mann aber auch die Kinder, mit Frau Sturm über ihre Kindheit und Jugend in der DDR sprechen und diese gemeinsam aufarbeiten. Wesentlich ist jedoch, dass die eigene Selbst- und Weltauslegung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Rahmen der Strukturnegation zu einer Zwei-Welten-Kontextur führt. Sie trennt beide Familien in Vergangenheit (Eltern) und

Gegenwart/Zukunft (eigene Familie). Die Negation der alten Kontextur besteht darin, die Vergangenheit als Bestandteil des gelebten Lebens anzuerkennen, aber sie als gelebt und unabänderlich zu betrachten. Unterstützt wird dies dadurch, da Frau Sturm alle Erinnerungen (Artefakte, Unterlagen) „alles in ne Kiste gepackt“ (467) hat. Sie hat mit ihrer Vergangenheit nicht nur geistig, sondern auch bewusst handelnd abgeschlossen.

Der Fokus des neuen Lebens ist durch die Hinwendung auf die Zukunft der Familie gerichtet. Es ist demnach eine Transformation des Orientierungssystems erkennbar, welches den Übergang von der Dominanz der Vergangenheit hin auf die Zukunft charakterisiert. Es erfolgte die Umstrukturierung der temporalen Matrix auf den biographischen Entwurf, d.h. es wird eine distanzierte Perspektive auf die Vergangenheit ausgeübt, die neue Sinnpotentiale eröffnet. Die individuelle Entwicklung als fortschreitender Entwurf ermöglicht es Frau Sturm, eine Loslösung von ihrer Vergangenheit zu ermöglichen. Sie schaut in erhöhter Position auf ihre Vergangenheit akzeptierend herab. Der radikalste Umgang mit ihr ist nicht ihre Zerstörung, sondern die Negation als Akzeptanz der Unabänderlichkeit ihrer Vergangenheit vor dem Hintergrund der totalen Freiheit ihres zukünftigen Entwurfes.

„Zwar hört die Vergangenheit nicht zu existieren auf, aber sie existiert nur noch als das Ich, das ich nicht mehr bin, das heißt das sein, das ich als Ich, das ich nicht mehr bin, zu sein habe. Ihre Funktion ist, das zu sein, was ich an mir gewählt habe, um mich ihm entgegenzustellen, was mir erlaubt, mich zu messen.“ (Sartre 1994, 869)

Als Benennung des Fallprofils wählte ich bei Frau Sturm die „**Zukunftgerichtete Selbstverwirklichung**“.

Das methodische Vorgehen wurde in allen Fällen auf diese Art und Weise vorgenommen.

7.2 *Transkription*

1 Frau S.: ja gut, also geboren bin ich in B-Stadt im März 1972 und meine Eltern waren zu der
2 Zeit ja im Museum, im Karl-Senf-Haus haben se also mein Vater ist Direktor gewesen und
3 meine Mutter war im Prinzip seine Assistentin. Und das kam daher, weil meine Großmutter
4 Natalia Senf ist und mein Großvater ist Karl Senf, der B-Stadt Künstler. Und daher haben sie
5 das Museum geleitet, wo die Bilder von meinem Großvater ausgestellt sind. Ich habe noch
6 zwei Brüder, T. und M., die beide älter sind als ich. Ja aufgewachsen bin ich denn in B-Stadt
7 B.. Das ist so nen kleiner Vorort von B-Stadt. Und ja wir hatten nen Haus gehabt und bin
8 dann auch da zur Schule gegangen (2) bis ja 1986. Da sind wir dann weggezogen nach
9 Mecklenburg. Das kam daher, weil meine Großmutter, die Natalia Senf, die ist 1983
10 gestorben. Eigentlich ja unter (2) mysteriösen Umständen. Sie hatte zwar einen
11 Herzschrittmacher gehabt, aber meine Eltern waren zu der Zeit zur Kur gewesen und meine
12 Großmutter musste ins Krankenhaus wegen ihrem Herzschrittmacher. Und ja dann ist sie
13 gestorben und die Todesursache war nicht so eindeutig. (2) Wie wir dann später
14 herausbekommen haben, nach der Wende, wurde wahrscheinlich doch manipuliert. Wie sich
15 dann herausgestellt hat/ das kam daher, weil meine Großmutter, ja war ein sehr
16 temperamentvoller Typ und sie hatte (2) des Öfteren einfach mal gesagt was sie denkt von der
17 DDR vom Staat. Und sie war eh mit verschiedenen Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens
18 befreundet und ja hat eben kein Blatt vor den Mund genommen. Vielleicht war sie einfach im
19 Weg gewesen. So hab ich das als Kind hinterher mir überlegt, dass das so gewesen sein
20 könnte. Ja wir sind wie gesagt 1986 aufs Land gegangen, nach Mecklenburg. Meine Eltern
21 haben dann einfach gesagt, wir kamen politisch mit der DDR nicht mehr klar, sind da sehr
22 angeeckt vor allem nach dem Tod meiner Großmutter. Und mein Vater ist ja Künstler, Maler
23 Graphiker, und ja er hat sich denn überlegt, entweder gehen wir in den Westen, wo wir ja
24 eigentlich- wo meine Eltern viele Freunde hatten, aber sie wollten das nicht wegen unseren-
25 wegen ihren Kindern, weil sie Angst hatten, dass sie keine Ausbildung machen können oder
26 andere Dinge. Und deshalb haben sie gesagt, wir gehen aufs Land, wo wir unsere Ruhe haben,
27 wo wir unsere kleine Nische haben, unsere Insel und das war eben K-Dorf gewesen. Das ist
28 einfach nur son kleiner Bauernhof, son Gehöft und ja wie ne kleine Insel, ringsum war gar
29 nichts mehr. Und ich war damals 14 Jahre alt. War nicht einfach gewesen, weil ich musste ja
30 meine Klasse verlassen, meine achte Klasse. Und ja musste mich dann neu finden. Mein
31 großer Bruder, der T., ist damals in B-Stadt geblieben. Und ja er war also Musiker gewesen
32 und war ja schon erwachsen, ist fünf Jahre älter als ich. Und der mittlere Bruder der war drei
33 Jahre älter als ich, der M., der hat noch seine 10. Klasse gemacht damals und ist dann auch
34 später nachgekommen und hat dann da in der Landwirtschaft nen Beruf gelernt. (2) Ja und ich
35 bin da noch zwei Jahre zur Schule gegangen, bis zur zehnten Klasse. Wollte dann eigentlich

36 Abitur machen. (stöhnt) war dann auch schon auf der EOS gewesen in L-Dorf und, ja wie es
37 denn so kommen sollte, wurden meine Eltern dann nach den Herbstferien war das (2) wurde
38 ihnen mitgeteilt, dass ich die Schule verlassen muss und kein Abitur machen kann. Da gabs
39 nen Elterngespräch, da war damals der Klassenlehrer bei uns gewesen zu Hause und ja hat
40 eben meinen Eltern nahe gelegt, dass (3) eh dass ich die Schule verlasse. Gründe haben sie
41 sich dann irgendwelche- Noten wurden manipuliert, ich habe dann Noten gehabt- bloß mein
42 Vater, der hatte selber (2) mh der war selber Lehrer gewesen für Geschichte und
43 Kunsterziehung und hat in diesem Beruf auch kurz gearbeitet. Und denn war ich- ja er kannte
44 das einfach, dass so eben mit- vor allem mit Ausreisewilligen mit Kindern so umgegangen
45 wird, dass Noten manipuliert wurden. Ja und da habe ich eben die Schule verlassen. (stöhnt)
46 auf Druck der Schule und (2) ja stand ich da ja mit 1986 da war ich- wie alt war ich da?- 10.
47 Klasse 16, 16 war ich da. (5) nee 1988 war das. 1988 war ich sechzehn Jahr. Und ja keine
48 Perspektive. Und das in der DDR. Ich war eigentlich arbeitslos. Und das Gute war aber mein
49 Vater als Künstler hatte in der Volkshochschule ja hat er so Kurse gegeben für
50 Kunstinteressierte und ja da saß eben jemand von der Berufsberatung hieß das ja, und die
51 konnte mein Vater gut leiden. Und die sagte, ja gut, sie hätte noch zwei Lehrstellen. Die
52 Stellen machen. Was ich da machen könnte. Das war einmal Krankenschwester und einmal
53 Facharbeiter für Schreibtechnik in der Zuckerfabrik in L-Dorf Ja und Krankenschwester war
54 in S-Stadt und für mich war es dann einfach klar, ich werde mich dafür bewerben, weil dann
55 komme ich weg auch von L-Dorf, weil ich wollte das auch nicht mehr das Umfeld, wo ich von
56 der Schule musste und da hatte mich vieles dran erinnert dann. Ja und da bin ich dann weg aus
57 dieser ein Jahr später, ja 89. 88 ist mein Bruder noch ausgereist, das war alles parallel zu der
58 Zeit. Der hatte nen Ausreiseantrag laufen, schon seit 86 glaub ich. Ja, und der ist dann von
59 Ostberlin nach Westberlin (lacht) verrückterweise einmal um die ganze Bundesrepublik um da
60 anzukommen. Das kam auch, weil sein- einmal kam das durch die Geschichte mit unserer
61 Familie, weil ja vieles lief mit meiner Großmutter. Er hat ja viel mitgekriecht, er war ja fünf
62 Jahre älter wie gesagt als ich. Und hat dann einfach diesen Druck nicht mehr ausgehalten zu
63 Hause und hatte (...) für den Staat politisch vor allen Dingen. Und dann hat er noch nen
64 Freund gehabt, der war auch vorher rüber gegangen, und (3) ja denn haben die beiden sich da
65 wieder getroffen in Westberlin. Ja, also wie gesagt, 88 habe ich die Schule verlassen. 89 habe
66 ich dann die Lehre gemacht. Angefangen in S-Stadt, dann bin ich da hin gezogen ja und da
67 war ja schon alles am Grummeln hier im Osten. Ja (3) und die ganzen Demonstrationen waren
68 und das die Mauer auch bald auf ging usw. und im Zuge dessen habe ich dann einfach mal nen
69 Leserbrief geschrieben an die S-Städter Volkszeitung, weil da auch ne Diskussion war, da
70 gings um Walter Janker, Schwierigkeiten mit der Wahrheit. Und das Buch habe ich auch

71 gelesen als (2) ja junger Mensch. Und habe dann einfach mal meine Meinung dazu kundgetan
72 in der Zeitung in einem Leserbrief. Und hab unter anderem geschrieben, dass ich halt auch
73 von der Schule musste und das da eben auch so ja nen paar Lehrer waren oder auch
74 Mitschüler, die dann halt immer mit geschwommen sind im Staat und sich angepasst haben
75 und das halt mit gefördert haben, dass ich da von der Schule musste und das mir das einfach
76 nicht so gepasst hat habe ich damals geschrieben. (3) ja und denn (2) habe ich dafür durfte ich
77 dann zur Kriminalpolizei, wurde ich vorgeladen wegen Verleumdung. Weil das war ja
78 überhaupt nicht aus politischen Gründen, dass ich von der Schule musste. Und da gabs dann
79 ne ganze Seite in der Zeitung, da war ich gerade siebzehn Jahre alt, musste ich zur
80 Kriminalpolizei wurde ich da vorgeladen und musste dann halt dazu erzählen. Das war im
81 Frühjahr 1990, ja. und hab das einfach noch mal wiederholt, wie ich das sehe, dass das eben
82 aus politischen Gründen war, ich meine das war ja nicht zufällig, dass mein Bruder zur selben
83 Zeit ausreiste und ich wollte ja Leh- Lehrerin werden für ja Deutsch Geschichte oder Deutsch
84 Staatsbürgerkunde. Das passt ja irgendwo. (lacht) Weil es gab ja nichts in der Kombination.
85 Es gab ja nur entweder Deutsch Geschichte oder Deutsch Staatsbürgerkunde. Und ich wollte
86 eigentlich Deutschlehrer werden. Und da gabs dann ne recht üble Sache in der Zeitung, eine
87 ganze Seite wie gesagt, da hat man auch vor allem ja mein ehemaliger Klassenlehrer hat sich
88 denn da geäußert und ja ne ehemalige Freundin von mir, die dann auch den Lehrer in Schutz
89 nahm und alles. Es war ja nie so gewesen in der DDR, dass man aus politischen Gründen die
90 Schule verlassen musste. Das hat mir eigentlich auch zugesetzt damals mit meinen siebzehn
91 Jahren. Das fand ich dann auch ziemlich hart. Ja und ich war dann in S-Stadt und heilfroh,
92 dass ich da weg war. Hab eben den Beruf gelernt der Krankenschwester und habe auch
93 meinen jetzigen Mann kennen gelernt 1990 im Frühjahr, was dann auch son kleiner Halt war.
94 und dann bin ich auch nach M-Stadt deswegen gegangen. Da hat er mich im Prinzip
95 mitgenommen von der Armee. Er war dort bei der Armee gewesen und ja habe ich hier meine
96 Lehre weiter gemacht die Krankenschwesterausbildung. War ich auch ganz froh, weil ich
97 hatte ja nen tollen Ausbildungsplatz bekommen in der, was war das, Nervenlinik S- Stadt.
98 Da gab es keine andere Möglichkeit, also nicht normale Ausbildung, sondern
99 Krankenschwester für die Nervenlinik. Das passte denn eigentlich auch noch ganz gut
100 damals, wo es mir selber seelisch schon nicht so gut ging, war ich dann auch noch in der
101 Nervenlinik damals als Krankenschwester. Ja und hier war es eben ne allgemeine
102 Ausbildung, wo ich dann auch auf verschiedenen Stationen war und ja ich habe dann auch die
103 Ausbildung mit (2) ja zwei abgeschlossen. In der Praxis mit eins. Und das hat dann auch
104 gezeigt, dass es nicht unbedingt an an meinen Leistungen lag in der Schule und ja ich wollte
105 auch gerne mein Abitur noch machen und auf den zweiten Bildungsweg denn eben und das

106 habe ich dann auch gemacht zusammen mit meinem Mann 1992 nach Abschluss der Lehre.
107 Und ja haben wir dann drei Jahre noch mal die Schulbank gedrückt. Haben unseren ersten
108 Beruf eigentlich hingeworfen, weil ich war ja eigentlich Krankenschwester im Öffentlichen
109 Dienst. Ich hätte auch da ne Stelle bekommen, die wollte ich aber nicht. Ich wollte nicht,
110 zumal es wäre Intensivstation gewesen, wo ich meinen Abschluss gemacht hab, und das wär
111 auch nicht so meine Sache gewesen. Da war ich einfach noch zu jung gewesen mit Anfang 20.
112 Ja hab ich eben das Abitur gemacht (3) und wollte dann studieren und hab das auch gemacht.
113 Wollte dann aber nicht mehr Lehrer werden für Deutsch (lacht), das war dann doch nicht mehr
114 so- und wollte aber Germanistik gerne studieren. Und im Nachhinein jetzt sage ich mir, ja gut
115 es war von 95 da haben mein Mann und ich dann studiert, wir hätten nen bisschen mehr
116 darüber nachdenken sollen, was man da so macht. Es stand uns ja so viel offen. Wir hätten
117 vielleicht auch in die alten Bundesländer gehen können. Aber es war bei uns beiden dann so,
118 wir wollten beide das studieren, was wir in der DDR nicht konnten. Ich dann eben
119 Germanistik und mein Mann Musik. Gut, haben wir uns dafür entschieden. Ist auch nicht
120 verkehrt gewesen im Nachhinein. Hat ja ne Menge gebracht. Ja das Studium haben wir beide
121 nicht abgeschlossen dadurch das wir noch zwei Kinder gekriegt haben während des Studiums.
122 Und haben dann ja fünf Jahre studiert und gut ja ohne Abschluss aber dafür haben wir eben ne
123 Firma gegründet 2001 uns sind seit dem ja selbständig. Und ja haben nen Unternehmen und ne
124 Familie. Ja mit meiner Familie, mit meinen Eltern, habe ich aber (3) vor sechs Jahren schon
125 im Prinzip gebrochen. Da war kein (2) ja da gabs kein Ge- Gesprächsbasis mehr, das gabs
126 nicht mehr. Meine Eltern, gut durch die ganzen Sachen die in der DDR gelaufen sind, viele
127 politischen ja Repressalien auch, also mein Vater hatte oft Berufsverbot z.B. als
128 Gebrauchsgraphiker war er gewesen, hatte keine Aufträge zufällig bekommen. Ja, hat denn
129 gemacht mit nem Kollegen, der hat dann offiziell die Aufträge bekommen, und von staatlicher
130 Seite waren das oft Sachen, für irgendwelche Betriebe so Schautafeln darstellen und so was.
131 Und das hatte mein Vater dann gemacht. Und meine Mutter hatte nach dem se im Museum
132 aufgehört hatte, hatte sie gar keine Arbeit gefunden in ihrem Bereich. Sie war eigentlich
133 Kunstwissenschaftlerin hat aber da denn nichts gefunden. Ich weiß es nicht, ob das nur, ob das
134 jetzt auch an ihr lag, oder obs denn wirklich daran lag, dass sie nichts bekommen haben weiß
135 ich nicht, weil ich war ja noch nen Kind damals gewesen. Weil ich kenn das jetzt nur aus der
136 Sicht jetzt von mir. (4) ja, aber das hat meine Eltern sehr mitgenommen, diese ganzen Sachen
137 die so waren. Dadurch haben sie eben zur Wende da waren die alle beide noch engagiert, und
138 haben viel gemacht, waren im Neuen Forum und alles so was, und waren eigentlich och froh,
139 dass sie endlich reisen konnten, dass sie das sagen konnten, was sie dachten. Und denn aber
140 nach der Wende hat sich das denn die ersten fünf Jahre gings dann ziemlich bergab auch

141 geistig dann waren sie nicht mehr so. Auch nicht mehr motiviert, wie sie vorher waren. So ne
142 wie sagt man so ja Freidenker (2) solche Menschen, die wirklich geistig auch sehr rege waren,
143 und beide viel gelesen früher. Aber das war dann auch nicht mehr so. Deswegen wir haben uns
144 dann weiter entwickelt, ja mein Mann und ich, wir haben wie gesagt Abitur gemacht und
145 studiert und dadurch haben wir auch viel viel aufgesaugt, was wir gelernt haben, vor allem
146 Geschichte und so, das war für uns interessant. Meine Eltern sind dann irgendwie so stehen
147 geblieben. Dadurch war nicht mehr so die Gesprächsbasis da. Und ja, die haben sich da jetzt
148 son bisschen eingeeigelt in ihrem K-Dorf. Und als wir eben Kinder gekricht haben, das haben
149 sie dann auch alles nicht so verstanden, weil wir ja noch studiert haben. (2) Aber mmh ich
150 weiß es nicht, jedenfalls kamen wir miteinander nicht mehr so klar. (3) Ja, was ist sonst noch
151 zu sagen? (5) was wollen Sie noch wissen?

152 I: Mich würde das noch mal mit Ihrer Oma interessieren. Sie sagten, es gab da so Indizien.
153 Vielleicht können Sie dazu noch mal spezieller darauf eingehen, was waren das für Indizien?

154 Frau Sturm: Ich weiß, dass meine- ich weiß nicht genau, was meine Großmutter machte. Ich
155 hatte hinterher hat man ja ne Ahnung gehabt, dass sie vielleicht, sie war ja noch- Russin
156 gewesen. Und kam ja aus Lenin- also aus Petersburg, in den 20er Jahren in Deutschland mit
157 meinem Großvater, mit Karl Senf und wir hatten son bisschen das Gefühl, dass sie vielleicht
158 eh ja wie sagt man, so ne Art Spitzel war. Ich weiß es nicht genau, dass sie für die Russen
159 Spionage vielleicht gemacht hat. Sie- was zufällig war, was interessant war, also nach der
160 Wende hat man so festgestellt, sie ist immer zur selben Zeit, das weiß ich nämlich noch, nach
161 Westberlin gefahren. Immer dienstags. Jeden Dienstag. Angeblich- sie hatte nämlich nen
162 Passport, sie konnte fahren ne nach Westberlin von Ostberlin. Und ich fand's immer komisch,
163 warum immer dienstags. Ja, jede Woche. Und was ich ja auch weiß noch ist, dass sie sehr gute
164 Beziehungen hatte zur Botschaft und so. Russische Botschaft, ne. Und wir haben auch
165 hinterher rausgekricht, also das wusste selbst meine Mutter nicht, dass sie nen andern Namen
166 hatte. Sie hieß gar nicht Natalia, und sie hatte auch nen anderes Geburtsjahr haben wir raus
167 bekommen. Wir haben nämlich die Geburtsurkunde waren im Nachlass später war das dann,
168 da hieß sie nämlich Anna. (3) (lacht) und ja wie gesagt, meine Großmutter hatte eben viel mit
169 ja wie wie wie hießen die denn diese politischen (2) wir nannten die immer Bonzen, (lacht) ich
170 weiß jetzt nicht, wie die hießen in der DDR, die in der obersten Position waren. Mit denen
171 hatte sie viel Kontakt. Ja, viel telefoniert mit denen. Als Kind weiß ich das noch so dunkel. Ich
172 weiß auch oft sie hat was ich vorhin sagte, sie hatte ihre Meinung, sie hatte ja sehr offen
173 kundgetan, also das habe ich ab und zu mal mitgekricht wenn ich bei ihr war, denn hat sie die
174 richtig zusammengeschissen und dann hat sie auch immer gesagt, so und derjenige der jetzt
175 mithört, also die Wanze da im Telefon, der kricht jetzt auch noch was von mir zu hören ja,

176 und denn hat sie immer gesagt, was ihr nicht passt. Ja und das weiß ich z.B. noch als Kind. Ja
177 und die Indizien dann mit meiner Großmutter, also mmh wie gesagt, sie hat ganz offen gesagt,
178 was ihr nicht gefällt und (3) das war eben halt damals ganz komisch gewesen mit ihrem Tod.
179 Ja und das war auch hinterher alles ganz komisch da sind immer so komische Leute rum
180 gelaufen. Das fand ich als Kind dann manchmal ganz unheimlich. (4) Die dann auch so bei der
181 Trauerfeier waren. Diese typischen Leute mit dem Hut und son komischen Mantel. Wir hatten
182 auch Fotos gehabt von der Trauerfeier, und ja, da waren die halt auch mit dabei. Ja und meine
183 Großmutter war so ne, die war ja eigentlich Schauspielerin gewesen und das hat man auch
184 gemerkt. So eine resolute Frau, ja. Ich hab jetzt z.B. von meinem Vater, wann war denn das,
185 vor drei Jahren, hat er mir das einfach zugeschickt, nen Video, nen Film mit nem Interview
186 mit meiner Großmutter. Das fand ich interessant, weil ich kannte sie ja das ist ja schon ewig
187 her gewesen, sie ist ja 83 schon gestorben und ich war ja damals erst 11 Jahre alt. Und
188 deswegen, da war das wirklich mal spannend das mal zu sehen, ja wie sie so war vom Typ her.
189 (3) ja (2) was soll ich da noch sagen zu meiner Großmutter?
190 I.: Wie haben Ihre Eltern das aufgenommen mit der Großmutter?
191 Frau Sturm: Mit dem Tod? Ja das war ganz komisch gewesen. Wie gesagt, meine Eltern waren
192 zur Kur gewesen, in P-Stadt, die waren weit weg und meine andere Oma war da gewesen aus
193 Gera. Und (2) meine Mutter hatte nen komisches Gefühl. Und die hatte dann bei uns
194 angerufen, was issen los, ist irgendwas mit der Babie haben wir sie genannt, meine
195 Großmutter die Frau Senf ähm. Und da hat dann meine andere Oma gesagt, ja, also die ist jetzt
196 irgendwie ins Krankenhaus gekommen, weil es ihr wohl nicht so gut geht, ne. Und da ist
197 meine Mutter, die hat dann sofort die Sachen gepackt, hat zu meinem Vater gesagt, wir
198 müssen sofort nach Hause fahren, die haben irgend ne Schweinerei vor, dass sie sie so
199 ungefähr aus dem Weg schaffen wollen, ne. Und die sind dann losgefahren und die ganze
200 Nacht hindurch und dann kamen sie an und dann war sie schon tot gewesen. Die ist dann
201 gleich ja am 23. Oktober 83 ist sie gestorben. Mittags glaub ich, ja. Das Komische überhaupt
202 als sie ins Krankenhaus kamen, sie wurde ja betreut im Regierungskrankenhaus übrigens ja,
203 das war in BStadt das in BStadt Mitte, das war son besonderes Krankenhaus für Fun- jetzt hab
204 ich's wieder für Funktionäre hießen die auch, ja (lacht) (3) ja und da kamen se da an und da
205 hat meine Mutter gefragt eben nach ihrer Mutter und (2) dann haben sie gesagt, ja, was soll
206 sein, die ist einfach gestorben. Die ist tot. (lacht verächtlich) So ganz locker und ne ganz
207 eklige Art eben, ja. Und sie durfte sie dann auch nicht mehr sehen. Das war auch komisch,
208 denn man will ja wenigstens noch Abschied nehmen und es war ja auch erst zwei Stunden her,
209 ja die sind genau zum späten Nachmittag gekommen und mittags ist sie gestorben. Ja und
210 dann wie gesagt haben wir nach dem nach der Wende haben meine Eltern die Unterlagen mal

211 angefordert. Ich habe ja schon Krankenschwester gelernt und habe mir das dann auch mal
212 angeguckt. Und da war also ganz eigenartig gewesen, dass sie ne Zuckerlösung bekommen
213 hat ne ziemlich starke, obwohl sie war überhaupt nicht Diabetiker oder irgendwas, also das
214 fand ich schon nen bisschen komisch. Und angeblich ist sie ja an Herzversagen gestorben.
215 Nen Arzt hatte sich denn auch mal die Unterlagen angeguckt, nen befreundeter von meinen
216 Eltern, und der hatte dann auch einige Ungereimtheiten ... man konnte dann auch nichts mehr
217 machen dass das da ja was bringt das halt wenn man das aufrollt noch mal, da kriegt man se ja
218 auch nicht wieder. Ich meine gut, sie war ja schon über 80 ja. Aber war eigentlich eben noch
219 fit, ne. Haben se eben nen bisschen nachgeholfen wahrscheinlich. Nehme ich mal an, ja. und
220 mit dem Nachlass war das alles auch ganz komisch. Der Karl Senf ist ja 67 ich glaube 67 ist
221 der schon gestorben, ne, an den Folgen des Zweiten Weltkrieges. Er war ja im KZ
222 Sachsenhausen und meine Großmutter die hatte dann den ganzen Nachlass verwaltet in ihrem
223 großen Haus in BStadt B-Kreis und hatte da son Atelier eingerichtet mit Bildern und so was
224 alles. Und komisch war so in der DDR, wurde er ja hochgehalten. In der Schule hat man ja
225 auch Karl Senf behandelt, ne, ja es gab eben die Karl-Senf-Schule und dann kamen auch
226 Schulklassen. Meine Oma war so vorzeigen, ne. Aber andererseits war es nachher
227 offensichtlich, dass der Staat die wollten einfach, hier Schalck-Golodkowski und so was, die
228 wollten an die ganzen Sachen ran an den Nachlass. Also nicht unbedingt die Bilder
229 komischerweise, sondern solche Sachen, die sie zusammengesammelt haben. So alte, ja
230 Ikonen hatte meine Großmutter noch aus Russland irgendwie von ihrer Verwandtschaft ja,
231 oder Möbel, die sie halt nach en Westen verhökern konnten. Ja verrückte Sachen. Und wie
232 gesagt, das hatte meine Großmutter ja alles in ihrem Haus. Ja und Teilmöbel waren och von
233 meinem Großvater Karl Senf, ja der war ja mal Vorsitzender vom, wie hieß denn das gleich, in
234 BStadt war so ne Kultur- Kommission, ich komm jetzt nicht drauf, wie das heißt. Da war er
235 der Vorsitzende. Und dadurch hat er ja auch son bisschen durch seine Position. Hat die
236 gekricht, wo andere enteignet wurden, klar auch doof, aber auf Druck, aber die hatten sie nun
237 gehabt. Ja und das war dann auch mit dem Nachlass wie gesagt, (3) nen Teil der Bilder waren
238 dann im Karl-Senf-Haus. Das wurde dann auch (2) ja meine Eltern waren noch in den 70er
239 Jahren da und als meine Oma dann gestorben ist kurz vorher war das wurde denen das
240 weggenommen irgendwie, da haben se denn wen anders eingesetzt. Das war schon ganz
241 komisch gewesen. Und meine Eltern hatten das dann auch nicht mehr gemacht deswegen als
242 meine Oma gestorben ist und eigentlich sollte es so sein, dass es dann ein Karl - Senf-Museum
243 im alten Wohnhaus gibt, ne. Das wäre eigentlich auch normal, son großer Held und alles
244 schön machen und so und das wollten meine Eltern ja auch. Und das war auch so
245 testamentarisch eigentlich festgeschrieben von meiner Großmutter. Ja und als sie dann

246 gestorben war, denn gings los. Da haben sie die ganzen Sachen sich abgeholt ja und da wurde
247 denn ein Gästehaus draus gemacht für die Funktionäre. Und das hat dann meine Mutter och
248 zum Kochen gebracht, also das ist irgendwo klar, dass meine Eltern irgendwann denn
249 psychisch das och nicht mehr verkraftet haben. Das war dann schon ziemlich übel. Und wir
250 haben dann auch, das war irre, genau, wir haben- da gabs ne Reihe nach der Wende vom
251 Volksdruck -Verlag, die bringen ganz gute Bücher heraus, und da kam unter anderem was raus
252 zu Schalck-Golodkowski, ich weiß noch wie heute (lacht) ich mach so die erste Seite auf wo
253 das Arbeitszimmer beschrieben ist von Schalck-Golodkowski und da war nen Foto. Und im
254 Hintergrund habe ich ein Bild gesehen von meinem Großvater. Und nachher und da habe ich
255 das meinen Eltern gezeigt und da hat sich herausgestellt, das war ein Bild, was sie meinen
256 Eltern weggenommen haben. Das hing bei dem im Arbeitszimmer. Irre. (lacht) Wenn man das
257 so hinterher sieht, ja aber die Sachen waren nun weg und ja, die haben se halt verschleudert.
258 Meine Eltern haben auch noch nen Teil behalten. In K-Dorf haben sie auch noch son kleines
259 Karl-Senf-Archiv eingerichtet. Auf dem Dachboden haben sie nen bisschen was aufgebaut.
260 Haben dass auch ne paar eigene Möbel, aber das ist eben halt nur so kleinerer Art. Nen paar
261 Dokumente und so was. Da sie die halt haben. Ja, was gibt's da noch zu erzählen. Haben Sie
262 noch ne Frage?

263 I: ja, da gibst tausende. Ähm mich würde noch mal interessieren, welche Erinnerungen Sie an
264 die Schulzeit hatten?

265 Frau Sturm: In BStadt noch? Ach so in LDorf da? Ja, das war komisch gewesen. Das war ja vor
266 allen Dingen der Klassenlehrer der war für Biologie und Chemie. Ja, Chemie glaub ich hat der
267 noch unterrichtet der Klassenlehrer. Ja und Geschichte, ganz zufällig. Ja, da haben wir ne
268 Klassenarbeit geschrieben, das war ja gar nicht viel, das war bloß (4) bis zu den Herbstferien,
269 ja. Da habe ich in Geschichte dann ne fünf gehabt. Konnte mir keiner so richtig erklären
270 warum. Stand da einfach dann drunter. Mein Vater hat auch damals- wie gesagt der war ja
271 selber Lehrer gewesen für Geschichte, ich meine er wusste ja was unterrichtet wird, kannte ja
272 den Lehrplan. Und der hat das dann auch angezweifelt. Er hat das dann auch versucht, das
273 anzusprechen an der Schule, nen Termin gemacht, da war auch kein Gespräch, also die
274 wollten mich ja sowieso von der Schule haben. Aber eigentlich fing das schon (3) es fing
275 schon in der 10. Klasse an. Ich hatte – eigentlich bis zur 7. Klasse war ich ne schlechte
276 Schülerin. Und wir sind dann nach Mecklenburg gezogen sind, da war bei mir so, das hat
277 später och nen Lehrer mal so gesagt, wie so nen Knoten bei mir geplatzt. Und denn habe ich
278 mich wirklich auch mal hingestellt und habe dann gelernt und in der 8. Klasse war ich dann
279 richtig gut gewesen und deswegen wollte ich ja dann auch Abitur machen, ja. Ja und 10.
280 Klasse eh da fing das an mit den Prüfungen. Ja, Abschlussprüfungen. Erstmal wurde ich in

281 mehr Fächern, ich weiß jetzt nicht mehr wie viel es waren, mehr geprüft als unbedingt sein
282 muss. Und ganz zufällig auch Staatsbürgerkunde, obwohl ich da ja eigentlich ich hatte da
283 schon meine eins. Ich meine ich hab schon zugesehen, dass ich das sage, was sie wollen. War
284 ja auch eigentlich nicht so schwer, wenn man das auswendig gelernt hat, passt das ja auch.
285 Man muss ja nicht unbedingt sagen, was man zu Hause spricht oder so. Ja jedenfalls hatten sie
286 mich in Staatsbürgerkunde prüfen wollen und ja Mathe lief es schief. Ich meine, sie haben
287 mich aber nicht irgendwie hier aber in Mathe habe ich trotzdem meine 2 gekricht aber
288 jedenfalls nicht meine 1. Die wollten halt den Durchschnitt etwas drücken, damit es auch nen
289 Grund gibt, weshalb ich von der EOS muss. Ja und als das in Mathe denn schon so anfang, da
290 kam ich wohl ziemlich fertig aus der Prüfung. Die haben mich da Sachen gefragt, wirklich
291 durch den Kakao gezogen, hin und her und dann hat mein Vater gesagt, weißte, ich komm mit
292 zur nächsten Prüfung und stell mich vor die Schule. Und der Direktor hatte schon son
293 bisschen Horror immer wenn mein Vater kam. Der war damals ziemlich, ja der ist da rein
294 marschiert und hat ordentlich Terror gemacht. Ja da hat er sich da provokant vor die Schule
295 gestellt (lacht) mit dem Auto und da hab ich in Staatsbürgerkunde meine 1 gekricht. Ja, aber
296 da fing das schon an, dass da haben meine Eltern schon gemerkt, dass da schon irgendwas
297 kommt, ne. Und dann war ich ja auf der Schule, der EOS, und dann halt dass sie ihnen nahe
298 gelegt haben, meinen Eltern, dass- also mich hatten sie in der Schule angesprochen, dass ein
299 Elterngespräch- ich wusste gar nicht warum, ne. Hab das meinen Eltern gesagt, dass der
300 kommen will der Klassenlehrer. Und dann kam der und ich sollte unbedingt mit dabei sein.
301 Und dann ja, hat er es meinen Eltern einfach so eiskalt eröffnet, ihre Tochter kann gern die
302 elfte Klasse machen, aber Abitur wird sie nie machen an dieser Schule. Ohne irgendwelche
303 Begründungen. Sie können sie gerne noch hinschicken, aber das wird nichts nützen.
304 Eigentlich total verrückt, ja, wenn man sich das- ich meine einfach so Noten manipulieren, da
305 kann man sich anstrengen wie man will. Der Lehrer hat eben den längeren Arm, ja. Und dann
306 kricht man eben die schlechten Noten. Ich hab ja denn auch versucht nach der Wende gabs ja
307 diese Rehabilitierung für Schüler. Und das habe ich ja och gerade deswegen gemacht, wegen
308 Bafög weil ich ja studiert habe. Und ich meine das Abi hats ja gezeigt. Ich habe mit 2,1 mein
309 Abitur dann auf dem zweiten Bildungsweg gemacht. Und (3) es lief ja alles. Und dann habe
310 ich wie gesagt den Antrag gestellt auf Rehabilitierung, die ganzen Unterlagen zusammen
311 gesucht. (2) Und wir hatten ja auch- meine Eltern hatten ja auch schon einen Teil ihrer
312 Stasiakte bekommen, die war feinsäuberlich ausgetürkt. Da fehlten nen paar Sachen (lacht).
313 I.: ach, da fehlten nen paar Sachen?
314 Frau Sturm: Da fehlten nen paar Sachen. Die ist ziemlich dünn gewesen. Es war also das da
315 welche fehlten, war klar, weil es war von der Reihenfolge hat das nicht ganz hingehauen,

316 chronologisch ne. Das fing in dem einen Jahr an und dann fehlten nen paar Jahre dazwischen.
317 Und gerade weil die das ja akribisch gemacht haben, das fanden wir och komisch. Na
318 jedenfalls habe ich das dann für mich selber das habe ich och och die Unterlagen, (3) hat mein
319 Vater das zusammengestellt. Und dann haben wir das da hingeschickt und da habe ich ne
320 Ablehnung bekommen. Aber als ich denn den Namen gelesen habe, von dem Richter oder
321 irgendwas, der das alles geleitet hat diese komische Geschichte, das war alles klar, der war
322 vorher schon am Gericht gewesen. (lacht) Ja, die waren vorher schon da. Das war ja, wann
323 war denn das, 92, Abitur habe ich 95 gemacht, ja. 95 rum. Ich glaube 94 war das. (5) Nee,
324 Januar 95 genau. Da hab ich nämlich denn, das war verrückt, da haben wir nämlich Ende 94
325 haben wir die ganze Zeit gesessen, zwischen Weihnachten und Silvester und sind die ganzen
326 Unterlagen durchgegangen, und meine Eltern haben auch nen Antrag gestellt auf
327 Rehabilitierung und so, ist alles nicht durchgekommen. Und (2) ich hab dann im Januar am 1.
328 Januar meinen ersten epileptischen Anfall gekricht. Psychosomatisch. Das hat der Arzt och
329 gesagt, weil a in der Familie überhaupt nicht drinne und ich habs jetzt auch nicht mehr. Ich
330 hab Tabletten genommen und dann gings auch wieder weg. Und das war richtig, ja richtig
331 klapprig dann. Psychisch. Ich meine, wenn man das alles noch mal liest denn, ja. Man hatte
332 das ja alles als Kind dann erlebt. Es wühlt ja denn auch auf, vor allem das mit der Schule. Es
333 trifft immer so den jüngsten in der Familie. War das immer so. Dass es dann immer was gibt,
334 das da immer irgendwas nicht klappt. Z.B. als ich noch im Kindergarten war, da ist mein
335 mittlerer Bruder zur Schule gekommen. Den wollten sie nicht einschulen, ja. Da gabs tausend
336 Gründe, warum der nicht zur Schule kommt, ja. Die haben sich ständig irgendwas ausgedacht,
337 was weiß ich, er konnte keine richtigen Vierecke zeichnen und was weiß ich nicht alles.
338 Banale Sachen. Und dann haben meine Eltern das am Ende haben die ne Eingabe an an den
339 Staatsrat und haben das durchgesetzt, dass der zur Schule kommt, ja. So ne verrückten
340 Schikanen einfach so. Mal nen bisschen ärgern die Familie irgendwie weiß ich, habe ich als
341 Kind halt so erlebt, ne. Ich meine sonst klar war die Kindheit ja ganz normal, so wie man das
342 halt erlebt, ne. Wir haben uns nen bisschen angepasst, nen bisschen gefügt, so dass man sich
343 wohl fühlt. Meine Eltern haben oft mit dem Gedanken gespielt wegzugehen. Sie sagen, wegen
344 uns drei Kindern haben sie es nicht gemacht. Die Angst vor der Zukunft, was das für Kinder
345 für ne Perspektive ist, ja. Das weiß man ja nicht. Wusste man ja nicht, was im Westen halt auf
346 uns zukommt, nicht. Mit drei Kindern ist das schon schwierig, mit drei Schulkindern. Ich
347 meine, sie hatten ja dort ihre Freunde und die haben auch oft zu meinen Eltern gesagt, die
348 sollen dann einfach kommen, aber (3) das wollten sie einfach auch nicht. Dann lieber so, sich
349 da irgendwie reinwurschteln. (4)

350 I.: Sie sagen Schikanen hat man die Familie schikaniert, als die Großmutter noch lebte?
351 Inwieweit konnte die Großmutter da Einfluss nehmen? Oder gab es da son eskalierendes
352 Moment woran Sie sich erinnern? (6)

353 Frau Sturm: also dass sie da irgendwie drauf Einfluss genommen hat, glaub ich schon. Wie
354 gesagt, sie hats dann offen gesagt, den Funktionären, ja, dass sie uns in Ruhe lassen sollen
355 oder so und nicht ständig irgendwas eh gegen ihre Kinder machen sollen. Das war schon
356 gewesen. Aber sie haben se dann immer wieder ja eh positiv gestimmt, weil sie hat dann eben
357 ihren Urlaub gekricht in Diernhagen, war ja oben an der Ostsee. Da waren ja auch die
358 Funktionäre so für sich, ne schön Urlaub an der Ostsee. Wo sie eben och in den Westen fahren
359 durfte, ne. Und das haben se ihr dann auch immer so gesagt, ne. Dir geht's doch gut, du hast
360 doch alles. Und sie war ja auch immer bei den Empfängen und das fand sie dann immer
361 schön, wenn sie dann hofiert wurde. Da haben sie sie dann wieder positiv gestimmt.

362 I: und jetzt der Bezug zu ihren Eltern und Ihnen eh war das Thema der Repressalien von
363 Seiten des Staates auch nach der Wende noch zu Gesprächen oder haben Sie sich darüber
364 noch unterhalten?

365 Frau Sturm: Ja das war ja durch die Aufarbeitung, die wir gemacht haben. Ende 2004. Also
366 das war so die Zeit, wo wir uns viel drüber unterhalten haben und die Unterlagen
367 durchgegangen sind. Aber wie gesagt, das war manchmal och schlimm, weil sie viel in der
368 Vergangenheit immer so gelebt haben. Klar, das hat meine Eltern dann auch aufgewühlt. Das
369 verstehe ich ja irgendwo, ne. Aber wenn man damit nicht irgendwann mal abschließen kann,
370 und mal nach vorne guckt und dann das neue Leben genießt, ne- Ich meine erst haben sies
371 gemacht, sind gereist und dann haben sie sich so eingeeigelt. Und komisch ist auch, mein
372 mittlerer Bruder der der hat das alles so richtig schlimm mitgenommen. Der hat also och
373 psychisch Probleme. Der ist wie gesagt drei Jahre älter als ich. (4) Und der ist arg gebeutelt
374 dadurch, ich weiß auch nicht warum, aber der hat das alles vielleicht auch in sich rein
375 gefressen oder so. Bei dem war das z.B. weil ich vorhin gesagt habe, so Schikane gegen den
376 Jüngsten, wie gesagt, der kam erst nicht zur Schule, und jetzt fällt mir nämlich noch ne andere
377 Sache ein, (4) der war immer schon nen bisschen jähzornig. O.k. so ist er halt, ne. Meine eine
378 Tochter ist auch so, ist o.k. ist vererbt. Auch hyperaktiv, ne. Bei ihm ist es wahrscheinlich
379 wirklich hyperaktiv, denn der ist och sehr intelligent. Das ist ja oft bei diesen Kindern. Und
380 bei dem war- bei ihm war das dann so, den haben se zwangsweise in ne Psychiatrie
381 eingewiesen mit der war erst 6 oder so, als Kind, ja. Und da haben meine Eltern den dann auch
382 raus geholt. Da haben se den mit Medikamenten voll gepumpt, ne, ja genau der war im
383 Kindergarten, da haben sie den eingewiesen. Ja mit Medikamenten voll gepumpt und denn-
384 Ich denke auch na klar, da hat er auch son psychischen Knacks und dann jetzt z.B. (4) er lebt

385 jetzt- na ja eigentlich ist er ja nen Mann und jetzt ist er ne Frau kein richtiger Transvestit, das
386 haben mir dann auch andere dann erzählt, mit denen er so befreundet war. So als wenn er sich
387 da irgendwie was anderes sucht. In ne andere Rille sich schiebt. Sag ich mal so, so hab ich das
388 Gefühl. Weil ich hatte jetzt ab und zu noch mal mit ihm so losen Kontakt. Letztens hat er sich
389 wieder gemeldet. (4) ja gut, dann soll er als Frau leben, das akzeptier ich ja, aber er ist halt
390 nicht so richtig wie andere, ne. (lacht) Das ist ganz komisch. Ich hab mich da mit- er hatte mal
391 ne befreundete Transe gehabt, Transvestit, und die hat das auch gesagt, also irgendwie ja, er
392 lebt in ner andern Welt irgendwie ganz komisch. Aber ich denke schon, dass er was von
393 mitgekriecht hat, weil er war viel mit meiner Oma unterwegs. Also ich war nicht so oft mit. Ich
394 war ein Mal- ich wollte immer nicht mit. Ich war ja nun auch jünger und hatte immer keine
395 Lust. Wie das so ist. Aber in Dierhagen war ich mal mit gewesen. Da weiß ich aber och nicht
396 mehr viel. Ich weiß bloß, dass alles abgeschirmt war, aber das war eher langweilig, ja. Da
397 konnteste ja nicht groß raus. Und dann waren wir mal in Oberhof gewesen in diesem Hotel da.
398 Und das fand ich dann eher nervig, ja, weil man ja immer alles extra kriechte und so und
399 besonders und (lacht). Als Kind findet man das ja nicht so.

400 I.: Was ich jetzt eigentlich nicht so verstehe, wenn die Großmutter hofiert wird, (4) und warum
401 wendet man sich aber jetzt der Kinder so sehr zu und der Enkel so sehr zu? Können Sie sich
402 das erklären, weil ich kann mir das nicht erklären?

403 Frau Sturm: Ja wie gesagt, ich weiß ja nicht, was meine Großmutter wirklich gemacht hat, ja.
404 Weil wie gesagt, vielleicht hat sie ja irgendwas, weil es ist komisch, dass sie immer diesen
405 Dienstag ist sie ja rüber gefahren. Ich weiß nicht warum, ne. (3) Und andererseits wollten sie
406 ja auch an den Nachlass ran. Das wollten sie dann alles verscherbeln, ja. Ist ja auch verrückt,
407 ja. Nur für Devisen, ja. Ist eigentlich irre, ja. Ich weiß es nicht genau. Gut meine Eltern haben
408 sich ja auch (4) nicht total na nicht immer das gemacht, was se halt wollten mit dem Museum
409 und so. Und die waren auch nicht mehr in der Partei gewesen, die sind dann im Prinzip
410 ausgetreten, schon zu DDR-Zeiten und ich weiß auch nicht, was die dann wirklich alles so ja
411 gesagt haben. Meine Mutter ist auch so resolut. Die ist von Sternzeichen Löwe und ist
412 ziemlich auf- aufbrausend und eckt schnell mit jemand an, ja. Aber so richtig. (Lacht) Liegt
413 vielleicht auch daran, meine Oma war mehr son Diplomat und hat das alles immer gut
414 hingekriecht. Ja was dann auch immer- der Ausgang war ja, dass mein Eltern also meine
415 Mutter und ihre Mutter, die haben sich öfter gezofft, also das weiß ich auch noch. Und das
416 haben se halt immer geschafft, das es dann immer nen bisschen Streit zwischen den beiden
417 gab. Vielleicht wollten sie das auch. Wollten sie ja auch meine Großmutter weg von der
418 Familie. Na wegen dem Nachlass z.B. auch. Damit se das eben für sich haben, ne. Und die
419 haben dann immer sonst was für Geschichten erzählt, dass meine Eltern (2) dann halt

420 irgendwie wollten- was mit dem Nachlass machen wollten, obwohl das alles gar nicht so
421 gestimmt hat. Schlecht über meine Eltern geredet, ne. Also so was eben, ne. (4) Ja, weiß ich
422 auch nicht. (3) Komisch. (5) Einfach war so. Was ich nachher interessant fand, die Stasi Akte
423 war ja ziemlich dünn gewesen, die haben aussortiert, aber diese Berichte die sind ja- Wir
424 hatten da- meine Eltern hatten da nen Bericht drinne gehabt, von nem Handwerker war das.
425 Weiß nicht genau, ob sie da schon in K -Dorf gewohnt haben. Ich meine, bei dem haben wir es
426 schon geahnt, dass der- Meine Eltern haben das immer schon gespürt, ne. Die hatten so ne
427 bestimmte Art die Leute, ja. und der hatte dann seinen Bericht verfasst und hat aber
428 geschrieben, dass er kann zu dem Wahrheitsgehalt wirklich nicht verbürgen, weil er hatte zu
429 viel getrunken an dem Abend. Und was der für'n Blödsinn geschrieben hat. Das hat alles gar
430 nicht gestimmt. Der hat alles durcheinander gebracht. (lacht) War sonst ziemlich amüsant. Na
431 die waren manchmal auch nen bisschen tollpatschig. Also meine Eltern haben schon gemerkt,
432 wenn da Schlösser nicht mehr richtig gingen oder mal war auch mal ne Tür einfach offen
433 gelassen, ja. Ich meine, das fällt ja gar nicht auf, dass jemand da war in unserer Wohnung und
434 alles so was ja. (3) Aber es ist auch da wird dann halt das Leben schwer gemacht mit so
435 kleinen Schikanen, so Kleinigkeiten. Eigentlich hinterher sagt man sich, total verrückt. Wir
436 hatten z.B. nen Hund gehabt. Den hatte mein zweiter Bruder zur Einschulung bekommen. Und
437 der hieß Mischka. Und den hatten wir alle unheimlich gerne und der war richtig lieb und wir
438 hatten wie gesagt in B-Kreis nen Haus und haben da auch nen normalen Zaun gehabt, dass der
439 da nicht raus konnte. Wir haben an der Hauptstraße gewohnt, an der ..straße. Und dann eines
440 Tages hat einer geklingelt, in einem ASK-Sportanzug, das weiß ich noch mit son nem
441 hässlichen Ding da. Und der hat zu meinen Eltern gesagt, holen sie ihren Köter von der Straße.
442 Und hinterher haben wir erfahren, da hat jemand den Hund auf die Straße die Tür aufgemacht
443 und rausgescheucht. Irgendwie ist das total schizophren. Selbst vor son Hund, wo so ne
444 Familie dann halt daran hängt, so kann man einem och wehtun, ja. Mit so banalen Sachen, ja.
445 Das das einem dann irgendwann auch keine Freude mehr macht, wirklich dann die Leute dass
446 die dann weggehen ne in den Westen oder sich aufs Land verkriechen, wie meine Eltern das
447 gemacht haben. Das war eigentlich auch in Mecklenburg, da haben meine Eltern einige
448 getroffen, die in den Ausbauten hieß das vom Dorf dann noch son Gehöft, ja son Haus. Und da
449 haben so einige Gestrandete gewohnt, die aus Ostberlin kamen. Da hatten wir noch nen
450 befreundetes Ehepaar, die haben da och irgendwo mitten auf nem Hügel gewohnt in nem
451 abseits gelegenem Haus. Und das waren auch so Querdenker gewesen in der DDR. Die haben
452 sich da- kamen auch überhaupt nicht mehr klar mit dem Regime und sind dann auch raus aufs
453 Land gegangen. Da hat man sich halt getroffen. Aber denen ging das übrigens auch so wie
454 meinen Eltern. Also viele die dann in dem Alter waren wie meine Eltern, meine Eltern sind 43

455 geboren und 45, die haben da irgendwie durch die Wende son Knacks weg gekricht. Sag ich
456 mal so. Erst haben sie sich unheimlich engagiert und dann gibt's son totalen Abfall so geistig,
457 psychisch, ne, und kommen nicht mehr so mit dem Leben klar. So ist es jetzt auch, also wir
458 haben mit meinen Eltern nur noch so aneinander vorbei geredet. Wir haben dann erzählt, was
459 wir alles in der Schule so gelernt haben, immer so begeistert, auch so, was es jetzt alles für
460 Möglichkeiten gibt, meine Eltern haben überhaupt nicht verstanden, was da war, ja. Es war-
461 eigentlich traurig, ja, wenn das dann nicht mehr hinhaut. Und auch so für die Enkelkinder die
462 sie jetzt haben, war kein Interesse. So wäre da noch so nen Lebenssinn, aber (3) war nicht.
463 Und das finde ich dann eigentlich doch nen bisschen schade. Aber ich habe damit schon
464 abgeschlossen und ja wir reden jetzt übrigens auch nicht mehr so oft über die Vergangenheit.
465 Die ersten Jahre habe ich mit meinem Mann viel darüber gesprochen. Was alles war und so,
466 war ja alles noch irgendwie frisch. Und jetzt ist das aber irgendwie alles weg. Habe ich och
467 alles in ne Kiste gepackt was ich so hab, Unterlagen, ähm

468 I.: Und was haben Sie so für Unterlagen?

469 Frau Sturm: Na ich hab die, was ich da eh wegen meiner Schule damals zusammengestellt
470 habe. Da hat mein Vater aus der Stasiakte, alles was son bisschen passt, so raussortiert damit
471 man zeigt, dass es eben auch politische Hintergründe hat, das ich von der Schule musste. Aber
472 wie gesagt, hat ja nichts genützt. Aber habe ich das wenigstens schön zusammengeheftet. Ja
473 gut, ich habe ja trotzdem mein Abitur gemacht. Das ist auch o.k. es ist natürlich immer doof,
474 eh wenn man son Lebenslauf hat und da ist immer nen Loch, ne. Weil da steht dann immer 10.
475 Klasse gut und denn? Denn war ich erstmal vier ja bis Dezember war ich arbeitslos. Ab
476 Oktober, ja was soll man da hin schreiben? Und dann habe ich in nem Dorfkonsum gearbeitet.
477 Ach das habe ich gar nicht erzählt vorhin. Das habe ich dann danach gemacht bevor ich denn
478 Krankenschwester gelernt hab. War ich Hilfskraft im Dorfkonsum das ist och toll mit knapp
479 17 Jahren, ja. Aber ich meine gut, war eigentlich ganz nett, weil das war bei uns im
480 Nachbardorf, und da war eine gerade im Babyjahr, da war die Stelle frei, sonst ich denke wenn
481 ich die Arbeit nicht gehabt hätte, dann wäre ich als junger Mensch auch daran zerbrochen, ja.
482 Weil man macht sich ja denn auch Gedanken. Warum trifft einen das jetzt einfach? Warum
483 kann man die Schule nicht weiter machen? Was macht man denn? So gesehen hab ich richtig
484 Glück gehabt, dass ich erst diese Arbeitsstelle hatte und denn halt die
485 Krankenschwesterausbildung. Das war dann auch son ja Anker gewesen. Weil ich wollte
486 einfach unter Menschen sein. Einfach raus. Weil das war in K -Dorf wo wir da gewohnt haben
487 einfach zu abgeschieden dann auch schlecht eher, ne. Dann grübelt man bloß und ja. Das
488 bringts ja auch nicht. (4)

489 I.: Und gibt es heute so Situationen, wo das alles noch mal so kommt, wo Sie alles so vor sich
490 sehen noch mal?

491 Frau Sturm: (3) Nee, komischerweise nicht. Vielleicht weil ich recht jung war damals. Wie
492 gesagt, mein Bruder, der hat daran noch richtig zu knabbern. Das ist eigentlich komisch. Ich
493 meine gut ich denke auch noch an meine Großmutter, ich hab auch nen Bild von ihr klar, aber
494 sie ist na gut ich bin jetzt 33 das ist doch schon ne Weile her, ne. Ich hab mit 18 den letzten
495 Schwap da noch mitgekricht damals. Als das in der Zeitung da lief gegen mich, ja. (4) ja und
496 durch das neue Leben hat man eigentlich andere Sachen, wo man halt jeden Tag so dran denkt,
497 auch durch die Kinder so, klar durch die Firma ist man ja auch dann (3) voll drin. (3) Ich
498 meine ja, so gewe- ich denke ja auch im Guten teilweise noch dran, ja. Meine Großmutter, das
499 war ja eigentlich och ne schöne Zeit mit ihr, klar. (2) Und das andere alles das hat man erst
500 hinterher so negativ- ich hab mich bloß immer gewundert und so wenn sie da wieder
501 irgendwelche Leute am Telefon da angeschissen hat, ja (lacht) auf ihre Art. Und deswegen
502 war dieser der Film schon interessant, dass mein Vater mir das noch geschickt hat. Das war
503 irgendwie komisch, weil er hat mir gar nichts- das war zu Weihnachten. Ohne Grußkarte oder
504 so, hat er mir den Film geschickt, ne. Fand ich dann doch schon komisch, weil wir gar keinen
505 Kontakt haben. Aber ich hab dann auch gesagt, gut das ist ja die Vergangenheit dann hab ich
506 das in den Schrank gestellt und dann war's o.k., ja. Muss man dann halt- das bringt ja auch
507 nicht viel, wenn man da ewig drüber grübelt. Von dem diese Rehabilitation habe ich nicht
508 durch gekricht. So ist es halt so. Wie gesagt, das Einzigste wär jetzt dieser Lebenslauf, aber
509 dadurch dass wir jetzt selber ne Firma haben, brauche ich mich jetzt nicht mehr bewerben und
510 so. Das war dann manchmal schon doof. Was schreibt man da, ne. (4) ich hab das dann och so
511 hingeschrieben, ja. ‚Aus politischen Gründen die Schule verlassen. Abitur abgebrochen‘
512 Dadurch dass ich eben das andere Abitur durchgezogen habe, sieht man ja auch, dass es nicht
513 an mir lag. Brauch ich ja nicht schreiben so was. Eh (3) ja aus schulischen Gründen.

514 I.: Ja jetzt rein spekulativ, Fragen ihre Kinder?

515 Frau Sturm: Wir werden mit unseren Kindern, das haben wir uns vorgenommen, ganz offen
516 drüber reden über die DDR und so. Wir haben uns och mal son Buch gekauft, das fand ich
517 lustig das Buch, das heißt ‚Mit sozialistischen und andern Grüßen‘ das ist son Sammelsurium.
518 Ich weiß nicht. Ob Sie das kennen? Nee? Da ist alles zusammengefasst, von der Geburt bis
519 zum Tod lauter Dokumente aus der DDR. Das fand ich eigentlich sehr interessant, dann hat
520 man das auch noch mal so kompakt. So kann man das seinen Kindern auch später besser
521 erklären, die Geschichte. Und sicherlich werde ich dann auch drüber reden, wenn die dann
522 soweit sind, dass sie das in der Schule haben. Ich meine besser geht's ja gar nicht, wenn man
523 das selber erzählen kann aus der eigenen Erfahrung. Die sollen das schon erfahren, ich meine,

524 dass das nen schlechtes Regime war oder wie. Aber nee erzähl ich dann ruhig. Also die wissen
525 z.B. schon,dass ihr Großvater Künstler war,dass haben wir ihnen schon erzählt. Das ist och
526 o.k. Und der andere Opa ist ja auch nen Künstler. Da sagen sie manchmal schon, ja ich werd
527 auch nen Künstler. Ich kann ja malen, ne. Ich meine es ist auch wirklich. K(tochter) hat
528 wirklich viel geerbt von meinem Großvater. Oder Großvätern, ja. Urgroßvater und Großvater.
529 Und K(tochter) sieht übrigens ihrer Großmutter ähnlich der Babie. Ich hab mal nen Foto von
530 der, da war sie so sechs Jahre alt und da sieht se der doll ähnlich. Ulkig, das kommt da halt
531 auch so durch. Ja und K(tochter) hat ja auch den Namen gekricht, eh die italienische
532 Schreibweise angelehnt an Katharina die Große und die Kleine, M(tochter), als Zweitnamen
533 haben wir ihr Anna gegeben von meiner Großmutter halt, weil die eigentlich Anna hieß. Also
534 lebt dann doch irgendwo noch weiter. Also das ist ja klar. Die Kinder wissen ja och, dass ihre
535 Urgroßmutter ne Russin war. Das haben wir ihnen auch erzählt. Das ist o.k. Und das andere
536 verstehen sie halt noch nicht. Die sind ja erst sieben und neun. (3) Aber dann später sollen sie
537 uff jeden Fall, klar. Deswegen gehen sie ja auch auf die Waldorfschule, weil sie da
538 weltoffener sind. (2) Deswegen, ja.
539 I.: ja dann bedanke ich mich für das Interview.
540

8. Literaturverzeichnis

- Ahrberg, Edda (Hg.) (1997): „Vom Roten Ochsen geprägt“ (2) Berichte politisch Inhaftierter in den achtziger Jahren. Halle.
- Ahrberg, Edda/ Frommer, Jörg/ Schmitz, Maike (2005): „Die Würde des Menschen ist unantastbar“. Die Erkenntnisse des Ministeriums für Staatssicherheit über 117 ehemalige Torgauer Häftlinge. Magdeburg.
- Alheit, Peter (2003): Biographizität. In: Bohnsack, R./ Marotzki, W./ Meuser, M. (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen, 25.
- Andresen, Sabine (2002): Kindheiten in der DDR. In: Kraul, M./ Marotzki, W. (Hg.): a.a.O., 285-307.
- Appelsmeyer, Heide (1998): Zwischen pädagogischer Programmatik und erziehungswissenschaftlicher Erkenntnispraxis. Die Rezeption des Themas „Biographie“ in der Erziehungswissenschaft. In: Stroß, A. M. /Thiel, F. (Hg.): a.a.O., 95-122.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.) (1973): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 2 Bde. Hamburg.
- Assmann, Aleida (1993): Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Edition Pandora: Band 14, Campus Verlag, Frankfurt/M., New York, Paris.
- Assmann, Aleida (2003): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. C.H. Beck, München.
- Assmann, Aleida (2007 a): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. Bundeszentrale für politische Bildung, Band 633, Bonn.

- Assmann, Aleida (2007 b): Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung. Krupp-Vorlesungen zu Politik und Geschichte am Kulturwissenschaftlichen Institut im Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen. C.H. Beck, München.
- Assmann, Aleida/ Assmann, Jan (2003): Ohne Gedächtnis gibt es keine Kultur. In: Reusch, S./ Obermeier, O.-P./ Giel, K. (Hg.): a.a.O., 70-78.
- Assmann, Aleida/ Frevert, Ute (1999): Geschichtsvergessenheit. Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart.
- Assmann, Jan (1999): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.
- Baacke, Dieter/ Schulze, Theodor (1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim, Juventa, München.
- Benner, Dietrich (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 4. Auflage, Weinheim.
- Benner, Dietrich/ Oelkers, Jürgen (Hg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.
- Berger, Peter L./ Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt/Main.
- Beyer, Achim (2003): Urteil 130 Jahre Zuchthaus. Jugendwiderstand in der DDR und der Prozess gegen die „Werdauer Oberschüler“ 1951. Leipzig.
- Bilstein, Johannes/ Miller-Kipp, Gisela/ Wulf, Christoph (Hg.) (1999): Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Böhm, Winfried (2004): Pädagogik. In: Benner, D./ Oelkers, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel, 750-782.
- Bohnsack, Ralf/ Marotzki, Winfried/ Meuser, Michael (Hg.) (2003): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Bollnow, Otto Friedrich (1963): Der Mensch und der Raum. In: Zeitschrift Universitas 18. Jg., S. 499-514.
- Bollnow, Otto Friedrich (1970): Der Mensch in der Spannung zwischen öffentlicher und privater Sphäre. In: Prohaska, L./ Haider, F. (Hg.): Jugendgemäße Lebenskunde in der Entscheidung. Wien, 17-27.
- Bollnow, Otto Friedrich (1989): Mensch und Raum. 6. Auflage, Kohlhammer Verlag, Stuttgart u.a..
- Bollnow, Otto Friedrich (1995): Das Wesen der Stimmungen. 8. Auflage, Vittorio Klostermann, Frankfurt/M.
- Brähler, Elmar/ Richter, Horst-Eberhard (1999): Deutsche - 10 Jahre nach der Wende. Ergebnisse einer vergleichenden Ost-West-Untersuchung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 45/99, 24-31.
- Breitling, Andris/ Orth, Stefan/ Schaaf, Birgit (Hg.) (1999) : Das herausgeforderte Selbst. Perspektiven auf Paul Ricoeurs Ethik. Königshausen & Neumann, Würzburg.
- Brumlik, Micha/ Brunkhorst, Hauke (Hg.) (1993): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt/M.
- Bruner, Jerome S. (1998): Vergangenheit und Gegenwart als narrative Konstruktion. In: Straub, Jürgen (Hg.): a.a.O., 46-80.
- Busch, Friedrich W. (1980): Familienerziehung in der sozialistischen Pädagogik der DDR. Frankfurt/M.

- Chaunu, Pierre (1989): Der Sohn einer Toten. In: Chaunu, Pierre/ Duby, Georges/ Le Goff, Jacques/ Perrot, Michelle: a.a.O., 11-64.
- Chaunu, Pierre/ Duby, Georges/ Le Goff, Jacques/ Perrot, Michelle (1989): Leben mit der Geschichte. Vier Selbstbeschreibungen. S. Fischer, Frankfurt/ M.
- Cloer, Ernst (1999): Pädagogisches Wissen in biographischen Ansätzen der Historischen Sozialisations- und Bildungsforschung. Methodologische Zugänge, theoretische und empirische Erträge. In: Krüger, H.-H./ Marotzki, W. (Hg.) (1999): a.a.O., 165-190.
- Cloer, Ernst (2002): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Allgemeine Pädagogik. In: Wigger et. al. (Hg.): a.a.O., 123-128.
- Corbin, Juliet (2003): Grounded Theory. In: Bohnsack, R./ Marotzki, W./ Meuser, M. (Hg.) (2003): a.a.O., 70-75.
- Corbin, Juliet/ Strauss, Anselm (1996): Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Deutz-Schroeder, Monika/ Schroeder, Klaus (2008): Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – ein Ost-West-Vergleich. Sonderausgabe für die Landeszentrale für politische Bildung Sachsen-Anhalt. Ernst Vögel Verlag, Stamsried.
- Dietzel Kerstin (2003): „Ein schönes Märchen geht zu Ende“. Die gauinterne Kinderlandverschickung in den Gauen Magdeburg-Anhalt und Halle-Merseburg während des Zweiten Weltkrieges. Halle/Saale.
- Dietzel, Kerstin (1999): Parteilichkeit und Volksverbundenheit. Zur Musikerziehung in der SBZ/DDR. In: Puhle, M./ Potratz, G. (Hg.): „... dass der Mensch was lernen muss.“ Bildung und Erziehung in DDR-Schulen. Vorgaben, Wirklichkeiten, Ansichten. Magdeburg, 89-95.

- Dietzel, Kerstin (2003): Schülergruppenanalyse in Gedenkstätten zur Aufarbeitung des SED-Unrechts. Eine Zielgruppenanalyse am Beispiel der Gedenkstätte Moritzplatz Magdeburg. Magdeburg.
- Dietzel, Kerstin (2004): Ein schülerorientierter außerschulischer Lernort. Ausgewählte Ergebnisse einer Befragung an regional ansässigen Schulen. In: Rundbrief der landeseigenen Gedenkstätten in Sachsen-Anhalt. Ausgabe 2/2004, 16-19.
- Dietzel, Kerstin (2008): Erinnerung und biographischer Wandel. Diskutiert am Beispiel einer Befragung von Angehörigen der Opfer der SED-Diktatur. In: Dörr, M./ von Felden, H./ Klein, R./ Macha, H./ Marotzki, W. (Hg.): a.a.O., 229-242.
- Dietzel, Kerstin/ Cervik, Karl (2007): Der Abnahmebeschluss. Eine Kindheit in den nationalsozialistischen Fürsorge- und Erziehungsanstalten in den Gauen Wien, Niederdonau und Mainfranken. Eine Spurensuche. BoD Verlag, Norderstedt.
- Dilthey, Wilhelm (1968): Gesammelte Werke VIII. Weltanschauungslehre. 4. Auflage, Stuttgart.
- Dilthey, Wilhelm (1970): Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt/M.
- Dolch, Josef (1964): Die Erziehung und die Zeit. Ein Lehrstück der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 10, 361-381.
- Dörr, Margarete/ von Felden, Heide/ Klein, Regina/ Macha, Hildegard/ Marotzki, Winfried (Hg.) (2008): Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Dürckheim, Karlfried Graf von (1932): Untersuchungen zum gelebten Raum. Neue Psychologische Studien. Bd. 6, München.
- Düsterdick, Gerhard (2003): Erinnerung an Haft und Unrecht. Gedenkschrift von Mitgliedern des Verbandes der Opfer des Stalinismus Thüringen im 50. Jahr des 17. Juni 1953. Erfurt.

- Eberhard, Andreas (1998): *Verschwiegene Jahre. Biographische Erzählungen von Gefangenschaft und dem Leben danach*. Berlin.
- Ecarius, Jutta (2002): *Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen*. Opladen.
- Ecarius, Jutta (2002): *Ostdeutsche Kindheiten im sozialgeschichtlichen Wandel. Familiäre Generationslinien der Jahrgänge 1908–1929, 1939–1953 und 1968–1975*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 22–23, 2002, S. 31–39.
- Ein Caputher Gespräch (1996): *Über den Nutzen des Vergessens*. In: Smith, G./ Emrich, H. M. (Hg.): a.a.O., 265-288.
- Emrich, Hinderk M. (1996): *Über die Notwendigkeit des Vergessens. Das Nirwana-Prinzip und der Todestrieb*. In: Smith, G./ Emrich, H. M. (Hg.): a.a.O., 27-78.
- Eppelmann, Rainer/ Möller, Horst/ Nooke, Günter/ Wilms, Dorothee (Hg.) (1997): *Lexikon des DDR-Sozialismus. Das Staats- und Gesellschaftssystem der Deutschen Demokratischen Republik. Band 1 und 2, 2. Auflage*, Ferdinand Schöningh, Paderborn, München, Wien, Zürich.
- Erikson, Erik H. (1971): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt/M.
- Filipp, Sigrun-Heide (Hg.) (1981): *Kritische Lebensereignisse*. München u.a.
- Finn, Gerhard (1996): *Unrecht überwinden: SED- Diktatur und Widerstand*. Sankt Augustin.
- Flohr, Markus (2007): „Ach, wie schön war’s in der DDR“. In: *Spiegel Online* vom 27. Dezember 2007. Referenz vom 20.8.2009:
<http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,525541,00.html>
- Flohr, Markus (2008): *DDR – ein Sozialparadies, keine Diktatur*. In: *Spiegel Online* vom 25. Juli 2008. Referenz vom 20.8.2009:
<http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,567907,00.html>

- Francois, Etienne/ Schulze, Hagen (Hg.) (2005): Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl. Bildungszentrale für politische Bildung. Bonn.
- Freyberger, Harald J./ Frommer, Jörg/ Maercker, Andreas/ Steil, Regina (2003): Gesundheitliche Folgen politischer Haft in der DDR. Expertengutachten. Herausgegeben von der Konferenz des Landesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR. Dresden.
- Fricke, Karl Wilhelm (1988): Zur Menschen- und Grundrechtssituation politischer Gefangener in der DDR. 2. erg. Aufl., Köln.
- Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag, Weinheim, München.
- Frommer, Jörg (2005): Vorwort zum Band „Die Würde des Menschen ist unantastbar. In: Ahrberg, Edda/ ders./ Schmitz, Maike: a.a.o., 2f.
- Fuchs, Thomas (2002): Die Zeitlichkeit des Leidens. In: Heinze, M./ Kupke, C./ Kurth, C. (Hg.): Das Maß des Leidens. Klinische und theoretische Aspekte seelischen Krankseins. Königshausen und Neumann, Würzburg, S. 45-62.
- Gadamer, Hans-Georg (1990): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 6. Auflage, Mohr, Tübingen.
- Geiling, Ute/ Heinzl, Friederike (Hg.) (2000): Erinnerungsreise – Kindheit in der DDR. Studierende erforschen ihre DDR-Kindheiten. Grundlagen der Schulpädagogik Band 32, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, Hohengehren.
- Gergen, Kenneth J. (1998): Erzählung, moralische Identität und historisches Bewusstsein. Eine sozialkonstruktionistische Darstellung. In: Straub, J. (Hg.): a.a.O., 170-202.
- Gesetz über die Hitlerjugend vom 1. Dezember 1936. Referenz www.dhm.de/lemo/html/dokumente/hjgesetz/index.html vom 20.8.2008.

- Geulen, Dieter (1998): Politische Sozialisation in der DDR. Autobiographische Gruppengespräche mit Angehörigen der Intelligenz. Opladen.
- Giddens, Anthony (1996): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M.
- Giesecke, Jens (2000): Die DDR - Staatssicherheit - Schild und Schwert der Partei. Bonn.
- Grandke, Anita (1977): Zur Entwicklung der Familienbeziehungen in der DDR. In: Einheit 2, 203-210.
- Graul, Elisabeth (1996): Die Farce: autobiographischer Roman. 2. Auflage, Magdeburg.
- Groeben, Norbert/ Scheele, Brigitte (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt.
- Halbwachs, Maurice (1985): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Halbwachs, Maurice (1991): Das kollektive Gedächtnis. Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt/M.
- Hansmann, Otto/ Marotzki, Winfried (Hg.) (1989): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1807/1952): Phänomenologie des Geistes. Felix Meier, Hamburg.
- Heidegger, Martin (1977): Sein und Zeit. Tübingen.
- Hellekamps, Stefanie/ Musolff, Hans-Ulrich (2006): Erinnerung und Bildung. In: Ruhloff, J. /Bellmann, J. u.a. (Hg.): Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. a.a.O., 133-144.
- Helwig, Gisela (1979): Zum Stellenwert der Familienerziehung in der DDR. Deutschland Archiv 12, 1311-1315.

- Helwig, Gisela (1982). Frau und Familie in beiden deutschen Staaten. Köln.
- Helwig, Gisela (1984): Jugend und Familie in der DDR. Köln.
- Henningsen, Jürgen (1981): Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Essen.
- Herrmann, Ulrich (2004): Das Allgemeine der Allgemeinen Pädagogik. In: Miller-Kipp, Gisela (Hg): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Bildung und Erziehung Heft 4/ Dezember 2004, S. 433-450.
- Hille, Barbara (1978): Probleme und Ergebnisse der außerschulischen Sozialisation in der DDR im Spiegel empirischer Untersuchungen. In: Anweiler, O. (Hg.): Erziehungs- und Sozialisationsprobleme in der Sowjetunion, der DDR und Polen. Hannover, 165-178.
- Hille, Barbara (1982): Problemfamilien in der DDR unter Berücksichtigung deutsch-deutscher Vergleiche. Deutschland Archiv 4, 405-416.
- Hille, Barbara (1984): Familie in der DDR als Vermittlerin sozialistischer Werte und Normen? In: Edition Deutschland Archiv: Lebensbedingungen in der DDR. Köln, 95-103.
- Hille, Barbara (1985): Familie und Sozialisation in der DDR. Leske & Budrich, Opladen.
- Hoerning, Erika (1987): Lebensereignisse: Übergänge im Lebenslauf. In: Voges, W. (Hg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen, 231-260.
- Horn, Klaus-Peter (2004): Zur Bedeutung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft – Anmerkungen aus disziplingeschichtlicher Perspektive. In: Miller-Kipp, G. (Hg.): a.a.O., 387-402.
- Hörster, Reinhard (1995): Bildung. In: Krüger, H.-H. / Helsper, W. (Hg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, 43-52.

- Huinink, Johannes (1995): Kollektiv und Eigensinn: Lebensverläufe in der DDR und danach. Berlin.
- Hurrelmann, Klaus (1986): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.
- Judt, Matthias (Hg.) (1998): DDR-Geschichte in Dokumenten: Beschlüsse, Berichte, interne Materialien und Alltagszeugnisse. 2. Aufl., Berlin.
- Keppler, Angela (1994): Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt/M.
- Kirchhöfer, Dieter (Hg.) (2003): Kindheit in der DDR: die gegenwärtige Vergangenheit. Frankfurt/M.
- Klika, Dorle (1997): Methodische Zugänge zur historischen Kindheitsforschung. In: Frieberthäuser, B./Prengel, A. (Hg.): a.a.O., 298-308.
- Klüger, Ruth (1995): Kitsch, Kunst und Grauen. Die Hintertüren des Erinnerns: Darf man den Holocaust deuten? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 281 vom 2. Dezember 1995.
- Kockrow, Wolfgang (2000): „Nicht schuldig!“ Der Versuch einer Aufarbeitung von 5 ½ Jahren Zuchthaus in der DDR. Berlin.
- Kokemohr, Rainer/ Marotzki, Winfried (1989): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I. Verlag Peter Lang, Frankfurt/M., Bern, New York, Paris.
- Kokemohr, Rainer/ Marotzki, Winfried (1990): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien II. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit: Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne. Fink Verlag, München.

- Kraul, Margret/ Marotzki, Winfried (2002): Bildung und Biographische Arbeit – Eine Einleitung. In: diess. (Hg.): a.a.O., 7-21.
- Kraul, Margret/ Marotzki, Winfried (Hg.) (2002): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Leske & Budrich, Opladen.
- Kröplin, Regina (1998): Ostdeutsche Frauen im gesellschaftlichen Transformationsprozess : eine Untersuchung zur Situation der Frauen im Beruf und in der Familie in der DDR und die Fortsetzung geschlechtsspezifischer Segregation im Transformationsprozess. Düsseldorf .
- Krüger Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (1999) (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen.
- Krüger, Heinz-Hermann (1999): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (Hg.): a.a.O., 13–32.
- Krüger, Heinz-Hermann/ Ecarius, Jutta/ Grunert, Cathleen (Hg.) (1993): Kindheit in Ostdeutschland: familiale Generationsbeziehungen und kindliche Biographieverläufe. Halle.
- Krüger, Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (Hg.) (1994): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität. Leske & Budrich, Opladen.
- Krüger, Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (Hg.) (1995): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen.
- Krüger, Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (Hg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Auflage, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Läpple, Dieter (1991): Essay über den Raum. Für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept. In: Häußermann, H. et. al.: Stadt und Raum. Centaurus-Verlag, Pfaffenweiler, 157-207.

- Laucken, Uwe (1974): Naive Verhaltenstheorie – Ein Ansatz zur Analyse des Konzeptrepertoires. Klett, Stuttgart.
- Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., 949-967.
- Lenzen, Dieter (1998): Allgemeine Pädagogik – Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft? In: Brinkmann, W./Petersen, J. (Hg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth, 32-54.
- Loch, Werner (1979): Lebenslauf und Erziehung. Essen.
- Lorenzer, Alfred (1993): Die Analyse der subjektiven Struktur von Lebensläufen und das gesellschaftliche Objektive. In: Baacke, D./ Schulze, Th.: a.a.O., S. 239-255.
- Löw, Martina/ Sander, Dorothee/ Meister, Uwe (Hg.) (1995): Pädagogik im Umbruch. Kontinuität und Wandel in den neuen Bundesländern. Opladen.
- Lübbe, H. (2004): Zeit. In: Ritter, J./ Gründer, K./ Gabriel, G. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 12, Basel, Spalte 1249.
- Lüders, Manfred (1995): Zeit, Subjektivität und Bildung. Die Bedeutung des Zeitbegriffs für die Pädagogik. Weinheim.
- Margalit, Avishai (2002): Ethik der Erinnerung. Max Horkheimer Vorlesungen. 2. Auflage, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt/M.
- Marotzki, Winfried (1988): Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. In: Hansmann, O./ ders. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I. Weinheim, 311-333.
- Marotzki, Winfried (1989a): Lernstrukturen in Prozessen der Biographisierung. In: Kokemohr, R./ ders. (Hg.): a.a.O., 324-360.

- Marotzki, Winfried (1989b): Strukturen moderner Bildungsprozesse. Über einige systematische Voraussetzungen der Bildungstheorie G.W.F. Hegels. In: Hansmann, O. /ders. (Hg.) a.a.O., S. 147-180.
- Marotzki, Winfried (1990a): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Marotzki, Winfried (1990b): Reflexivität und Selbstorganisation in universitären Lernprozessen. Eine bildungstheoretische Mikrologie. In: Kokemohr, R./ ders. (Hg.): a.a.O., 134-176.
- Marotzki, Winfried (1991): Ideengeschichte und programmatische Dimensionen pädagogischer Biographieforschung. In: Hoffmann, D. (Hg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Marotzki, Winfried (1999a): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger H.-H./ ders. (Hg.): a.a.O., 57-68.
- Marotzki, Winfried (1999b): Forschungsmethoden und –methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger H.-H./ ders. (Hg.): a.a.O., 109-134.
- Marotzki, Winfried (2002): Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: Kraul, M./ ders. (Hg.): a.a.O., 49-64.
- Marotzki, Winfried (2003): Leitfadeninterview. In: Bohnsack, R./ ders./ Meuser, M. (Hg.): a.a.O., 114.
- Marotzki, Winfried (2004): Allgemeine Erziehungswissenschaft - Wissenslagerung und professionstheoretische Bezüge. In: Miller-Kipp, G. (Hg): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Bildung und Erziehung Heft 4/ Dezember 2004, 403-414.

- Marotzki, Winfried (Hg.) (1994): Magdeburger Bibliographie zur Biographieforschung. Arbeitsgruppe Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
- Marotzki, Winfried/ Nohl, Arnd-Michael/ Ortlepp, Wolfgang (2005): Einführung in die Erziehungswissenschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften utb, Wiesbaden.
- Masschelein, Jan/Ricken, Norbert (2002): Regulierung von Pluralität – Skizzen vom ‚Außen‘. In: Wigger, L./ Cloer, E./ Ruhloff, J. et. al. (Hg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1, S. 94-108.
- Menze, Clemens (1970): Bildung. In: Speck, J./ Wehle, G. (Hg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Band 1, München: Kösel, 134-184.
- Merkens, Hans (2006): Desiderata der Bildungsforschung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Ruhloff, J./ Bellmann, J. (Hg.): a.a.O., 23-32.
- Merkens, Hans (Hg.) (2000): Übereinstimmung und Differenz – Jugend in der DDR. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Mertens, Gerhard (2003): Die Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik/ Allgemeinen Erziehungswissenschaft heute. In: Vierteljahresschrift wissenschaftliche Pädagogik 72, 19-33.
- Mertens, Lothar (1998): Wider der sozialistischen Familiennorm: Eheschließungen in der DDR 1950 bis 1989. Opladen.
- Mertens, Lothar (Hg.) (2003): Unter dem Deckel der Diktatur : soziale und kulturelle Aspekte des DDR-Alltags. Gesellschaft für Deutschlandforschung/ Fachgruppe Sozialwissenschaft. Berlin.
- Messerschmidt, Astrid (2003): Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis. Brandes & Apsel, Frankfurt/ M.

- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (1991): Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./ Kraimer, K. (Hg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen, 441-471.
- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (1994): Expertenwissen und Experteninterview. In: **Hitzler, R. / Honer, A. / Maeder, Ch (Hg.):** *Expertenwissen. Die institutionelle Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 180-192.
- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (2003): Experteninterview. In: Bohnsack, R./ Marotzki, W./ ders. (Hg.) (2003): a.a.O., 57f.
- Meyer-Drawe, Käthe (1990): *Illusion und Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München.
- Miller-Kipp, Gisela (2004): *Allgemeine Erziehungswissenschaft – Eine Einleitung in das Thema*. In: dies. (Hg.): *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Bildung und Erziehung* Heft 4/Dezember 2004, S. 375-386.
- Mittelstrass J. (2002): *Bildung und ethische Maße*. In: Killius N./ Kluge J./ Reisch L. (Hg.): *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt/M., S. 151–170.
- Mollenhauer, Klaus (2003): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. 6. Auflage, Juventa Verlag, Weinheim, München.
- Moller, Sabine (2003): *Vielfache Vergangenheit. Öffentliche Erinnerungskulturen und Familienerinnerungen an die NS-Zeit in Ostdeutschland*. Edition diskord, Tübingen.
- Mothes, Jörn (Hg.) (2007): *Beschädigte Seelen: DDR-Jugend und Staatssicherheit*. 3. Auflage, Bremen.
- Motzkin, Gabriel (1996): *Die Bedeutsamkeit des Vergessens bei Heidegger*. In: Smith, G./ Emrich, H. M. (Hg.): a.a.O., 175-190.

- Müller, J., Beauducel, A., Raschka, J. & Maercker, A. (2000). Kommunikationsverhalten nach politischer Haft in der DDR - Entwicklung eines Fragebogens zum Offenlegen der Traumaerfahrungen. *Zeitschrift für Politische Psychologie*, 8, 413-427.
- Müller, Klaus-Dieter/ Stephan, Annegret (Hg.) 1998): Die Vergangenheit lässt uns nicht los. Haftbedingungen politischer Gefangener in der SBZ/DDR und deren gesundheitliche Folgen. Berlin.
- Nentwig-Gesemann, Iris (1999): Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Leske & Budrich, Opladen.
- Neubert, Ehrhart (1997): Geschichte der Opposition in der DDR 1949 - 1989. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
- Nieke, Wolfgang (2001): Gesellschaftliche und individuelle Zukunft als basale Kategorie für pädagogisches Handeln und seine erziehungswissenschaftliche Orientierung. In: Nieke, W./ Masschelein, J./ Ruhloff, J. (Hg.): a.a.O., 131-146.
- Nieke, Wolfgang/ Masschelein, Jan/ Ruhloff, Jörg (Hg.) (2001): Bildung in der Zeit. Zeitlichkeit und Zukunft – pädagogisch kontrovers. Beltz-Wissenschaft, Weinheim.
- Niethammer, Lutz (Hg.) (1980): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“. Frankfurt/M.
- Nohl, Herman (1957): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M.
- Nora, Pierre (1989): Vorwort. In: In: Chaunu, P./ Duby, G./ Le Goff, J./ Perrot, M.: a.a.O., 5-10.
- Nora, Pierre (1990): Zwischen Geschichte und Gedächtnis. Wagenbach, Berlin.
- Ohse, Marc-Dietrich (2003): Jugend nach dem Mauerbau: Anpassung, Protest und Eigensinn. Berlin.

- Ortlepp, Wolfgang (2002): Gedächtnis und Generation. Überlegungen zu Halbwachs' Gedächtnisbegriff und Mannheims Generationenbegriff. In: Kraul, M./ Marotzki, W. (Hg.): a.a.O., 308-325.
- Pfau, Sebastian (2006): Zur Rolle der Familie in der DDR. In: SBZ/DDR (2006), 64-73.
- Pleines, Jürgen-Eckhardt (2000): Bildung im Umbruch. Philosophische Texte und Studien Band 52, Georg Olms Verlag, Hildesheim, Zürich, New York.
- Priebe, Stefan/ Denis, Doris/ Bauer, Michael (Hg.) (1996): Eingesperrt und nie mehr frei. Psychische Störungen nach politischer Haft in der DDR. Steinkopff Verlag, Darmstadt.
- Rausch, Anita (1999): Das Gesundheitswesen der DDR - eine historische Bilanz für zukünftige Gesundheitspolitik. Berlin.
- Rehle, Cornelia (1998): Gelebte Räume: Erfahrungsräume und Zeiträume. Frankfurt/M.
- Reusch, Siegfried/ Obermeier, Otto-Peter/ Giel, Klaus (2003) (Hg.): Erinnern. Der Blaue Reiter. Journal für Philosophie Nr. 18, omega Verlag, Stuttgart.
- Reusch, Siegfried/ Obermeier, Otto-Peter/ Giel, Klaus (2007) (Hg.): Philosophie im Gespräch. Der Blaue Reiter. Journal für Philosophie, omega Verlag, Stuttgart.
- Ricœur, Paul (1988): Zeit und Erzählung. Band 1: Zeit und historische Erzählung, München.
- Ricœur, Paul (1989): Die Fehlbarkeit des Menschen. Phänomenologie der Schuld. Band 1, 2. Auflage, München.
- Ricœur, Paul (1989): Zeit und Erzählung. Band 2: Zeit und literarische Erzählung (1984), München.
- Ricœur, Paul (1991): Zeit und Erzählung. Band 3: Die erzählte Zeit. Übergänge Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt. Wilhelm Fink, München.

- Ricœur, Paul (1996): Das Selbst als ein Anderer. Fink-Verlag, München.
- Ricœur, Paul (2002): Geschichtsschreibung und Repräsentation der Vergangenheit. Vortrag in Tübingen 1985, Münster, Hamburg.
- Ricœur, Paul (2003): Erinnerung und Vergessen. Das eigenwillige Überleben der Bilder. In: Reusch, Siegfried/ Obermeier, Otto-Peter/ Giel, Klaus (Hg.): a.a.O., 40-45.
- Ricœur, Paul (2004): Das Rätsel der Vergangenheit. Erinnern – Vergessen – Verzeihen. Essener Kulturwissenschaftliche Vorträge 2, 4. Auflage, Wallstein, Göttingen.
- Ricœur, Paul (2006): Wege der Anerkennung: Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein. Suhrkamp, Frankfurt.
- Riemann, Gerhard (2003): Narratives Interview. In: Bohnsack, R./ Meuser, M./ Marotzki, W. (Hg.) : Handbuch Qualitative Sozialforschung. Opladen : Leske & Budrich, 120-122.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt/M.
- Rosenthal, Gabriele (Hg.) (1990): „Als der Krieg kam, hatte ich mit Hitler nichts mehr zu tun! Zur Gegenwärtigkeit des „Dritten Reiches“ in Biographien. Leske & Budrich, Opladen.
- Roth, Heinrich (1962): Die realistische Wende in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, 2. Jg. Göttingen, 481-490.**
- Rüsen, Jörn (2003): Kann gestern besser werden? In: Reusch, S./ Obermeier, O.-P./ Giel, K. (Hg.): a.a.O., 6-10.
- Rüsen, Jörn/ Straub, Jürgen (Hg.) (1998): Die dunkle Spur der Vergangenheit. Frankfurt/M.
- Ruhloff, Jörg (2002a): Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: Wigger, L. et. al. (Hg.): a.a.O., 81- 82.

- Ruhloff, Jörg (2002b): Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen. In: In: Wigger, L. et. al. (Hg.): a.a.O., 83-91.
- Ruhloff, Jörg/ Bellmann, Johannes (Hg.) (2006): Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.
- Sabrow, Martin/ Eckert, Rainer/ Flacke, Monika/ Henke, Klaus-Dietmar/ Jahn, Roland/ Klier, Freya/ Krone, Tina/ Maser/ Peter/ Poppe, Ulrike/ Rudolph, Hermann (Hg.) (2007): Wohin treibt die DDR-Erinnerung? Dokumentation einer Debatte. Bundeszentrale für politische Bildung Band 619, Bonn.
- Sartre, Jean Paul (1989): Das Sein und das Nichts - Versuch einer phänomenologischen Ontologie. 34. bis 35. Tsd., Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- Schafer, Roy (1995): Erzähltes Leben. Narration und Dialog in der Psychoanalyse. Reihe Leben lernen, Band 97, Pfeiffer, München.
- Schleiermacher, Friedrich (1959): Theorie der Erziehung. In: Ausgewählte pädagogische Schriften. 2. Aufl., Paderborn.
- Schnädelbach, Herbert (2003): Über den Sinn der Geschichte. In: Reusch, S./ Obermeier, O.-P./ Giel, K. (Hg.): Der Blaue Reiter. Journal für Philosophie Nr. 18, omega Verlag, Stuttgart, 27-33.
- Schneider M. (1987): Liturgien der Erinnerung, Technik des Vergessens. In: Merkur 41, Heft 8, 676–686.
- Schroeder, Klaus (2007): „Nirgendwo wird die DDR im Unterricht ausreichend behandelt“ interviewt von Markus Flohr. In: Spiegel Online vom 22. November 2007.
- Schültzke, Steffi (2005): Die DDR-Familie und das sozialistische Kollektiv: eine Analyse zur Vermittlung von Normen und Werten im ostdeutschen Fernsehprogramm. Halle (Saale).

- Schütze, Fritz (1981): Prozessstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J./ Pfeifenberger, A./ Stosberg, M. (Hg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, 67-156.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3 (1983), 283-293.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens [1]. In: Kohli, M./Günther, R. (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: Metzler, 78-117.
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Teil 1: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Studienbrief Hagen.
- Schütze, Fritz (1999): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H./ Marotzki, W. (Hg.): a.a.O., 191-223.
- Schütze, Fritz (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H./ Marotzki, W. (Hg.): a.a.O., 205-238.
- Schulze, Theodor (1991): Pädagogische Dimensionen der Biographieforschung. In: Hoerning, E. u.a. (Hg.): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Heilbrunn, 135-181.
- Schulze, Theodor (1993): Autobiographie und Lebensgeschichte. In: Baacke/ders.: a.a.O., 126-173.
- Schulze, Theodor (1993): Biographisch orientierte Pädagogik. In: Baacke, D./ ders. : a.a.O., 13-40.
- Schulze, Theodor (1997): Interpretation von autobiographischen Texten. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): a.a.O., 323-340.

- Schulze, Theodor (2002a): Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Wigger, L. et. al. (Hg.): a.a.O., 129- 146.
- Schulze, Theodor (2002b): Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: Kraul, M./ Marotzki, W. (Hg.): a.a.O., 22-48.
- Schulze, Theodor (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, H.-H./ Marotzki, W. (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Auflage , 35-57.
- Schweitzer, Friedrich (1988): Identität statt Bildung? Zum Wandel pädagogischer Leitbegriffe. In: Hansmann, O./ Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim, 55-73.
- Schweizer, Katja (1999): Täter und Opfer in der DDR: Vergangenheitsbewältigung nach der zweiten deutschen Diktatur. Münster.
- Seixas, Peter (1998): Historisches Bewusstsein. Wissensfortschritt in einem post-progressiven Zeitalter. In: Straub, J. (Hg.) (1998 b): a.a.O., 234-265.
- Smith, Gary (1996): Arbeit am Vergessen. In: Smith, G./ Emrich, H. M. (Hg.): a.a.O., 15-26.
- Smith, Gary/ Emrich, Hinderk M. (Hg.) (1996): Vom Nutzen des Vergessens. Akademie Verlag, Berlin.
- Stoermer, Fabian (2002): Hermeneutik und Dekonstruktion der Erinnerung. Über Gadamer, Derrida, Hölderlin. Fink-Verlag, München.
- Stolz, Helmut (1977): **Moralische Erziehung** in der Familie. Schriftenreihe Elternhaus und Schule, Berlin.

- Straub, Jürgen (1998a): Geschichten erzählen, Geschichte bilden. Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung. In: ders. (Hg.): a.a.O., 81-169.
- Straub, Jürgen (Hg.) (1998b): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität 1. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Strauss, Anselm (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München.
- Stroß, Annette M./ Thiel, Felicitas (1998): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit: Themenfelder und Themenrezeption der Allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Süsske, Rudolf (2001): Das Leiden an der vergangenen Zukunft. Phänomenologische Streifzüge durchs Feld verleblichter Zeitlichkeit im therapeutischen Gespräch. In: Kupke, C.: Zeit und Zeitlichkeit - Beiträge der Gesellschaft für Philosophie und Wissenschaften der Psyche. Band 2, 139-156.
- Tengelyi, Laszlo (1999): Ricœurs realistische Wende der Selbstausslegung. In: Breitling A. u.a. (Hg.): Das herausgeforderte Selbst. Perspektiven auf Paul Ricœurs Ethik. Würzburg.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Bildung – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. 43. Jg., 969-984.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Erziehungswissenschaft. In: Benner, D./ Oelkers, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel, 341-382.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Zeit als Thema der Erziehungswissenschaft. Dissens der Codierungen, Desiderata der Thematisierung. In: Ruhloff, J./ Bellmann, J. (Hg.): a.a.O., 57- 74.

- Trappe, Heike (1995): Emanzipation oder Zwang? Frauen in der DDR zwischen Beruf, Familie und Sozialpolitik. Berlin.
- Treml, Alfred K. (1999): Rhythmus, Chronos, Kairos. Formen pädagogischer Zeiterfahrung. In: Bilstein, J./ Miller-Kipp, G./ Wulf, C. (Hg.) (1999): a.a.O., 15-27.
- Treml, Alfred K. (2000): Allgemeine Pädagogik – Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart.
- Trobisch-Lütge, Stefan (2004): Das späte Gift. Folgen politischer Traumatisierung in der DDR und ihre Behandlung. Psychosozial-Verlag, Gießen.
- Uhl, Siegfried (2003): Die aktuelle Kritik an der Allgemeinen Pädagogik und was man darauf antworten kann. In: Unser Weg 58, 25-32.
- Utech, Gerd (2003): Prägende Jahre in Potsdam und Sibirien 1945 bis 1955. Ein Zeitzeugenbericht. Berlin.
- Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik. Vom 6. April 1968 in der Fassung des Gesetzes zur Ergänzung und Änderung der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 7. Oktober 1974. Berlin.
- Vollnhals, Clemens/ Weber, Jürgen (2002) (Hg.): Der Schein der Normalität. Alltag und Herrschaft in der SED-Diktatur. Olzog-Verlag, München.
- Walther, Rosemarie (1971): Die Erziehung in der Familie als Bestandteil sozialistischer Lebensweise. In: Einheit 9, 986-997.
- Walther, Rosemarie (1979): Familienbeziehungen und Erziehung der Kinder. In: Einheit 11, 1157-1165.
- Welzer, Harald/ Moller, Sabine/ Tschuggnall, Karoline (1997): „Opa war kein Nazi“. Tübingen.

- Wensierski, Hans-Jürgen von (1994): Mit uns zieht die alte Zeit: Biographie und Lebenswelt junger DDR-Bürger im gesellschaftlichen Umbruch. Opladen.
- Wensierski, Hans-Jürgen von (1995): Abschied von der DDR – Zur Biographisierung eines gesellschaftlichen Transformationsprozesses. In: Krüger, H.-H./ Marotzki, W. (Hg.): a.a.O., 218-238.
- Werkenthin, Falco (2000): Recht und Justiz im SED-Staat. 2. Auflage, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Wieser, Ilse (1996): Handlungs- und Aktionsforschung in der Pädagogik. In: Hordeis, H./ Hug, T.: Taschenbuch der Erziehungswissenschaft. Band 2, Baltmannsweiler, 575-589.
- Wigger, Lothar (2002): Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE. In: Wigger, L./ Cloer, E./ Ruhloff, J. et. al. (Hg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1, 5-8.
- Wigger, Lothar/ Cloer, Ernst/ Ruhloff, Jörg/ Vogel, Peter/ Wulf, Christoph (Hg.) (2002): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg., Beiheft 1/2002. Opladen.
- Wimmer, Michael (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Wigger, L. et. al. (Hg.): a.a.O., 109-122.
- Winkler, Michael (1990): Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund des Verfalls der Zeit – eine Intervention nicht frei von Polemik. In: Krüger, H.-H. (Hg.): Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen, Leske&Budrich, 225-240.

- Woderich, Rudolf (1998): Biographie und Transformation. Transformation der Biographie. Schriftfassung des Referats auf dem Kongress „Transformation as Epochal Change in Middle- and Eastern Europe. Theoretical Concepts and their Applicability“. Magdeburg, 27./28. November 1998. Referenz vom 14. August 2009: http://www.biss-online.de/download/transformation_und_biographien.pdf.
- Wolle, Stefan (1999): Die heile Welt der Diktatur : Alltag und Herrschaft in der DDR 1971-1989. 2. Aufl., Bonn.
- Wulf, Christoph (2002): Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie. In: Wigger et. al. (Hg.): a.a.O., 13-32.
- Wulf, Christoph (Hg.) (1997): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Beltz, Weinheim/Basel.
- Zahn, Hans-Eberhard (2001): Haftbedingungen und Geständnisproduktion in den Untersuchungshaftanstalten des MfS, Psychologische Aspekte und biographische Veranschaulichung. 3. Auflage, Berlin.
- Zirfas, Jörg (2001): Zukunft als pädagogische Kategorie. In: Nieke, W./ Masschelein, J./ Ruhloff, J. (Hg.): a.a.O., 147-170.