

# „Man wirft der DDR ja viel Negatives vor“

## Bildungserfahrungen im Spannungsfeld von biographischen Erinnerungen und kollektivem Wissen

Michael Corsten und Melanie Pierburg

*Beitrag zur Veranstaltung »Polarisierende Gesellschaftsgeschichte(n) – polarisierte Gedächtnisse« der Sektion Biographieforschung*

### Einleitung

In dem vom BMBF geförderten Verbundprojekt *Bildungs-Mythen über die DDR – Eine Diktatur und ihr Nachleben*<sup>1</sup> werden Bildungsinstitutionen, -erfahrungen, -praktiken und -materialitäten untersucht, die in der DDR verortet waren. Der Fokus wird auf damit assoziierte Deutungsmuster gelegt, die sich in der Zeit, als das System noch bestand, aber auch nachträglich entwickelten. Mit dem Rekurs auf Mythen, die auf die Historizität des Forschungsfeldes, aber auch auf seine sinnkonstitutive Dimension verweisen, soll zu einer historischen Aufarbeitung beigetragen werden. Deren Gegenstand ist für gesellschaftliche Auseinandersetzungen nach wie vor relevant, was sich an der Vielzahl kontemporärer Diskurse, Debatten und medialer Inszenierungen aller Art zeigen lässt, man denke beispielsweise an den Film *Lieber Thomas* von Andreas Kleinert (2021), der sich an die Biographie des DDR-Künstlers Brasch anlehnt. Im Rahmen des Teilprojekts bzw. der Fallstudie *Mythen in erzählten Bildungs- und Kindheitserfahrungen der DDR* nutzen wir Interviews mit Zeitzeug:innen, um der sinnhaften Aufladung von Sozialisationserlebnissen nachzugehen. Hier stehen biographische Berichte im Vordergrund, die es ermöglichen, Erfahrungen in lebensgeschichtlichen Rahmungen zu analysieren.

In unserem Beitrag möchten wir Ergebnisse vorstellen, die sich auf die Frage beziehen, wie Bildungserfahrungen in der DDR ex post narrativ anerkennungsfähig gemacht werden. Zu diesem Zweck analysieren wir Deutungsmuster, die in einem Spannungsfeld stehen, welches sich daraus ergibt, dass die biographischen und somit auch identitätsrelevanten Rückbezüge auf eine diskreditierte Gesellschaftsform rekurren. In feinanalytischer Auseinandersetzung mit einem Fall unseres Samples rekonstruieren wir einen typisierbaren Umgang mit den Widersprüchen zwischen biographischen Erfahrungen und kollektiven Zuschreibungen. Zunächst möchten wir das methodische Vorgehen im Rahmen unserer Fallstudie skizzieren, dann Datenausschnitte präsentieren sowie in Hinblick auf die For-

---

<sup>1</sup> Das Projekt ist Teil der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Verbünde zur Erforschung der DDR-Geschichte (siehe Bundesministerium für Bildung und Forschung 2018), es sind die Humboldt-Universität zu Berlin, die Universität Hildesheim und die Universität Rostock beteiligt.

schungsfrage deuten und in einem auch methodologisch ausgerichteten Fazit schließlich erläutern, wie narrative Strategien, die sich auf die Bewältigung von Widersprüchen beziehen, analysiert werden können.

## Fallstudie: methodisches Vorgehen

Um die narrativen Repräsentationen von Bildungserfahrungen zu analysieren, greifen wir auf einen Datenpool zurück, der biographische Interviews mit ca. 50 Personen enthält, die in der DDR aufgewachsen sind und im Rahmen einer qualitativen Längsschnitterhebung (vgl. dazu Medjedovic 2014) zwischen 2000 und 2010 dreimal konsultiert wurden. Außerdem befinden sich darin Befragungen mit DDR-Bürger:innen, die in den 1980er-Jahren durchgeführt wurden und über das Archiv Deutsches Gedächtnis zugänglich gemacht werden. Die Interviews, die nach und während der DDR geführt wurden, erlauben es uns, eine Vielzahl an Rückbezügen im Kontext unterschiedlicher gesellschaftlicher Bedingungen auszuwerten und systematisch aufeinander zu beziehen. Unsere Analysen konzentrieren sich auf den verstehenden Nachvollzug von Sinnfiguren, über die sich das Verhältnis zu Bildungserfahrungen während und nach der DDR erschließen lässt. Dabei stehen Deutungsmuster im Zentrum, die sich als Mythen im Sinne eines *mythischen Sprechens* identifizieren lassen. Darunter verstehen wir ein entfaltetes Berichten, in dem biographische Zuschreibungen entzeitlicht, kollektiviert und überhöht werden (vgl. dazu Corsten et al. 2023). Die Rekonstruktion von Mythen im biographischen Sprechen nehmen wir narrationsanalytisch vor, indem wir uns mit der Struktur der Erzählungen befassen (exemplarisch Labov und Waletzky 1967; Schütze 1976, 1982), also Phasen differenzieren, die unterschiedliche Funktionen erfüllen, beispielsweise die Orientierung des kommunikativen Gegenübers. Das erweitern wir mit der Kohärenzanalyse von Tilmann Habermas (2006), mit der wir danach fragen, wie Zusammenhänge im Text bzw. Sprechen hergestellt werden, dabei unterscheiden wir in Anlehnung an den Autor zwischen zeitlichen, motivationalen, thematischen und narrativen Kohärenzen. Darüber hinaus integrieren wir die Positionierungsanalyse in unser Vorgehen, um die Selbst- und Fremddarstellungen, die über Beschreibungen, Erzählungen und Argumentationen transportiert werden, aufzuschlüsseln (Lucius-Hoene und Deppermann 2004). Um diesen differenzierbaren Aspekten narrationsbezogener Rekonstruktion Rechnung zu tragen und sie außerdem in einen interpretierbaren Zusammenhang zu stellen, nutzen wir Tabellen, für die wir die zu deutenden Transkriptpassagen zunächst in Darstellungselemente zergliedern, die auf abgrenzbaren propositionalen Kernelementen basieren. Den nummerierten Darstellungselementen ordnen wir in einem nächsten Schritt die entsprechenden zeitlichen Marker, narrativen Kohärenzen und Positionierungen auf der Ebene der Interviewkommunikation und der Erzählebene zu.<sup>2</sup>

Dieses gleichermaßen systematisch wie sequenziell orientierte Vorgehen erlaubt es uns, die sukzessive Entfaltung von Deutungsmustern auf der Grundlage unterschiedlicher, sprachlich verankerter Bedeutungsebenen nachzuvollziehen. So können wir dem Aufbau narrativer Dramaturgien ebenso Rechnung tragen wie der Entwicklung von Argumentationen und metakommunikativen Orientierungen. Erst die Rekonstruktion der Komposition, die auf verschiedenen Modi der Sachverhaltsdarstel-

---

<sup>2</sup> Für den Beitrag wählten wir eine „entschlackte“ Tabelle, um die Komplexität im Dienste der Darstellbarkeit zu reduzieren. In den Tabellen, die wir für unsere Analyse nutzen, finden sich weitere Zuordnungskategorien wie thematischer Bezug, Motivanzeige und vier Spalten zur Positionierung, die sich auf den Befragten bzw. die Befragte, den Interviewer bzw. die Interviewerin, das erzählte Ich und die Interaktant:innen beziehen, wobei jeweils zwischen Selbst- und Fremdpositionierung unterschieden wird.

lung beruht, erlaubt es, die „Subjekt[e] des Sprechens“ (Jafke et al. 2022, Corsten 2022) in Auseinandersetzung mit ihren Selbst- und Fremdbildern methodisch kontrolliert zu verstehen.

### Modell Interpretationstabelle

Nr.	Darstellungselemente	Zeitliche Marker	Narrative Kohärenzen	Positionierungen I: Erzähler:in (E.) & Interviewer:in (I.)	Positionierungen II: Erzähltes Ich (E.I.) & Interaktant:innen (I.)
1.	Erzähleinheit	Zeitbezug	Funktion im Text	Positionierungen auf der Kommunikationsebene	Positionierungen in Erzählungen
2.	...	...	...	...	...
3.	...	...	...	...	...
4.	...	...	...	...	...

## Fallanalyse: Bildungserfahrungen revisited

Zur Rekonstruktion des Umgangs mit dem Widerspruch zwischen biographischen Erfahrungen und Diskursausrichtung eignet sich der Fall „Steffen Ingelhart“. Mit Ingelhart wurde jeweils ein Interview im Jahr 2000, 2005 und 2009 geführt. Wir beziehen uns hier nur auf die erste biographisch ausgerichtete Befragung, um für uns relevante Motive in einen narrativen Zusammenhang stellen zu können. Zu der Zeit des Interviews war der Befragte 44 Jahre alt.

### Fallvorstellung: typische DDR-Laufbahn und ESG

In der Eingangserzählung berichtet Ingelhart, 1956 geboren und in einem „relativ behüteten Elternhaus“ aufgewachsen zu sein. Er habe eine „typische DDR-Laufbahn gemacht“, die „relativ glatt und unproblematisch“ abgelaufen sei, „sowohl persönlich, gesundheitlich als auch von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen“. Im Kontext der Bewertung dieser frühen Abschnitte seines Lebenslaufes betont er, nie mit der „Staatsmacht“ oder der „Stasi“ zu tun gehabt zu haben, zu „diesen Geschichten“ könne er nicht beitragen. 1973 machte Ingelhart Abitur und studierte später Medizin, wofür er zunächst einen 18 Monate währenden Dienst in der Nationalen Volksarmee ableisten musste, von dessen Belastungen er auf Nachfrage ausführlich spricht. Während seines Studiums engagierte er sich in der evangelischen Studentengemeinde (ESG)<sup>3</sup> und war zeitweise Sprecher der Organisation. Seine Motivation dafür erläutert er nicht mit religiösem Glauben, sondern mit der Möglichkeit eine „Nische“ zu nutzen, um „sich auszuprobieren“ und „Dinge zu tun, die man sonst in der DDR nicht tun konnte“. Ingelhart absolvierte eine medizinische Fachausbildung zum Pathologen und setzte auch nach der Wende sein in der ESG aufgenommenes Engagement für Nicaragua fort.

In Ingelharts retrospektiven Schilderungen seiner Bildungserfahrungen in der DDR zeichnen sich drei Motive ab, die diese konturieren: Exzeptionalität, nicht realisierte Bedrohung und positive Andersheit. In jedem spiegelt sich ein je spezifischer narrativer Umgang mit Erfahrungen, die mit einer

<sup>3</sup> Die ESG gehörte zu den konfessionell gebundenen staatlichen Einrichtungen in der DDR (vgl. Grelak und Pasternack 2022, S. 256).

inzwischen nicht mehr existenten und darüber hinaus diskreditierten Gesellschaftsform in Verbindung stehen.

## 1. Motiv: Exzeptionalität

Relativ am Beginn des Interviews berichtet Ingelhart davon, aufgrund der Religiosität seiner Mutter konfirmiert worden zu sein. Der Interviewer fragt nach, ob das „Auswirkungen“ gehabt habe, woraufhin Ingelhart von seinen Erfahrungen in der Oberschule berichtet. Die sei „sehr liberal“ gewesen, im Unterricht sei über Themen „gestritten“ worden. Ingelhart hebt den Deutschlehrer hervor, der den Schülern<sup>4</sup> „freigestellt“ habe, welche Lektüre sie lesen sollten, unter der „einzigen Bedingung, dass man darüber referiert, also darüber berichtet“. Er habe versucht, die Schüler „aufzurütteln“ und zum Widerspruch „anzuregen“. In szenischen Beschreibungen imitiert Ingelhart den debattenfreudigen Lehrer und schließt die Passage mit der Besonderung dieser Schulerfahrungen. Betrachtet man die Konklusion feinanalytisch, zeigt sich das Exzeptionalitätsmotiv über zwei Orientierungszentren, die aufeinander bezogen werden, und damit assoziierte Zeugenschaftsformen.

### Interpretationstabelle: Motiv Exzeptionalität

Nr.	Darstellungselemente	Zeitliche Marker	Narrative Kohärenzen	Positionierungen I: Erzähler (E.) & Interviewer (I.)	Positionierungen II: Erzähltes Ich (E.I.) & Interaktant:innen (I.)
1.	Un die Schule	Erzählte Zeit: zeitdeckend <sup>5</sup>	Rahmenschaltelement (temporal)	E.: Zeitzeuge	I.: Bildungsorganisation wird zu einem einheitlichen Erfahrungsraum kondensiert
2.	muss ich sagen	Erzählzeit: Zeitpunkt	Metakommunikativer Einschub	E.: Zuschreibung einer Redeverpflichtung	
3.	jetzt nachdem ich so andere Geschichten kenne	Erzählzeit: Zeitpunkt	Detaillierung	E.: Zeuge, der Erfahrungen erst retrospektiv adäquat einordnen kann	
4.	was so in der Oberschule war,	Erzählte Zeit: zeitdeckend	Adressierung des thematischen Bezugs-horizonts		I.: Oberschule als Erfahrungsraum
5.	war's sehr liberal	Erzählte Zeit: zeitdeckend	Bewertung		I.: Oberschule als freiheitlicher Erfahrungsraum

<sup>4</sup> Im Rahmen der indirekten Transkriptwiedergabe wird auf das Verwenden einer geschlechtersensiblen Sprache verzichtet, weil der Befragte keine solche verwendete und sein Sprachstil somit irreführend repräsentiert würde.

<sup>5</sup> Die Termini „zeitdeckend“ und „zeitpunktbezogen“ werden in leichter Abweichung zur literaturwissenschaftlichen Gebrauchsweise (vgl. z.B. Martinez und Scheffel 2020) verwendet. Wir beziehen die Differenz ausschließlich auf die erzählte Zeit (Zeit des dargestellten Geschehens) und nicht auf das Verhältnis von Erzählzeit zur erzählten Zeit. Hierbei wird mit „zeitdeckend“ eine Darstellungsweise bezeichnet, die längere Zeitphasen über „deckt“, während zeitpunktbezogen eine zeitlich genaue Referenz auf erzählte Ereignisse markiert.

In dem Ausschnitt der Transkriptpassage stellt Ingelhart seine Erfahrungen während der Oberschulzeit (erzählte Zeit) seinem kontemporären Wissen (Erzählzeit) gegenüber und nutzt dabei zeitraum- und zeitpunktbezogene Marker. Diese beiden temporalen Orientierungszentren (vgl. dazu Weber 1998) bringen die zugesprochene Liberalität der Oberschule, die in der Form eines Erfahrungsraumes thematisch wird, als außergewöhnlich hervor. Was in der erzählten Zeit den Charakter des Alltäglichen hatte, wird in der Rückschau, die metakommunikativ als eigener Wissensstandpunkt abgegrenzt wird, zu etwas Exzeptionellem, das die Grenzen typischer gesellschaftlicher Möglichkeiten sprengte. Mit den Orientierungszentren sind Zeugenschaftsformen assoziiert. Ingelhart positioniert sich als Zeitzeuge, der von spezifischen Erlebnissen aus eigener Anschauung berichten kann, und als Zeuge im Sinne eines „Mit-Wissers“, der indirekte Erfahrungen einpreist, die auf den biographischen Horizont anderer verweisen. Erst aus dem Zusammenspiel ergibt sich das Exzeptionalitätsmotiv, welches verbürgt, dass ein liberal orientierter Unterricht in der DDR zwar atypisch, aber möglich war. Ingelharts Biographie steht hier für freiheitliche Erfahrungen in einer Bildungseinrichtung, die zugleich in dem Rahmen eines „eigentlichen“ Zwanges verortet werden. Auf diese Weise werden die Erinnerungen an die Oberschulzeit nicht zum Beleg für ein liberales Bildungssystem, sondern zu einem Verweis auf relativierte Möglichkeiten, die sich in eine biographische Gesamterzählung einfügen, in der auf gesellschaftliche Sanktionierungen vor allem in ihrer Potenzialität verwiesen wird. Diese Tendenz manifestiert sich in dem zweiten Motiv, dem hier analytischer Raum gegeben werden soll.

## 2. Motiv: nicht realisierte Bedrohung

Auf die Frage nach seinen Freizeitbeschäftigungen während des Studiums berichtet Ingelhart von seinem Engagement für die ESG, die er als „offenes Projekt“ charakterisiert, in „dem soziale, demokratische Verhaltensweise geübt und einstudiert“ worden seien, aber auch Aktivitäten wie Fahrradtouren und thematische Abende mit Künstlern, Rechtsanwälten und DDR-Schriftstellern stattgefunden hätten. In dem „relativ tristen [...] DDR-Umfeld“ sei das ein „Farbtupfer“ gewesen. Auf die Frage des Interviewers, ob es „irgendwelche Auseinandersetzungen mit Politikern, mit'm Staat“ gegeben hätte, sagt Ingelhart, dass er keine „Repressalien“ erfahren habe. Es habe Überwachungen gegeben, die hätten aber nicht zu Verhaftungen geführt. Wieder entfaltet sich das Motiv über die beiden temporalen Orientierungszentren und damit verbundene Wissensbestände.

Das Wissen über die Aktivitäten der Geheimpolizei wird in der Erzählzeit verortet und bestimmt die Beschreibungen in der erzählten Zeit. Im Rahmen der ESG-Aktivitäten wird retrospektiv eine klandestine Akteur:innengruppe identifiziert. Die Beschreibung des Ein- und Ausgehens der Spitzel unterstreicht ihre Omnipräsenz und quasi buchstäbliche Schrankenlosigkeit. Jede Kommunikation wurde potenziell ausspioniert. Diese an einem kontemporären Wissen orientierten Reanimationen werden durch das Adverb „natürlich“ mit einer Zwangsläufigkeit versehen. Ingelhart macht so deutlich, dass er keine naive, sondern eine realistische Einstellung zum gesellschaftlich-politischen System der DDR hat. Im Verlauf der Sachverhaltsdarstellung schwenkt er von der ersten Person Singular zur ersten Person Plural und positioniert sich sowohl als Individuum als auch als Mitglied des ESG-Kollektivs. Das nachträgliche Wissen betrifft ihn demnach als singuläre Person und als Teil einer spezifischen Gruppe, die über eine kollektive Identität verfügt. Die beinahe wortgleiche Wiederholung der Stasi-Überwachung deutet an, dass sich Ingelhart in beiden Rollen der Überwachung nachträglich ausgesetzt sieht und das Wissen auf den jeweiligen Positionierungsebenen gleichermaßen relevant ist. Auf die Beschreibung der Bedrohung folgt die Entschärfung, dass diese sich nicht realisiert hat. Die affektneutral erscheinende Darstellung der Zwangsläufigkeit steht in einem Horizont der Harmlosigkeit. Das Ein- und Ausgehen blieb folgenlos. Mit dem jeweiligen Wissen bzw. Nicht-Wissen in der Erzählzeit und der erzählten Zeit werden die relativen Freiheitsgrade der ESG-Aktivitäten dargestellt, die auf einer nicht rea-

lisierten Bedrohungsrahmung basieren. Wieder steht ein retrospektives Wissen Pate für eine adäquate, hier vollständige Perspektive, die den Kern des Erzählten, das bereits beim ersten Motiv angeklungene Deutungsmuster, in der DDR gab es Auseinandersetzungs- und Freiheitsspielräume, nicht berührt. Eine andere Ausrichtung hat das dritte Motiv, das etwas ausführlicher dargestellt wird, weil in dessen Rahmen nicht eher defensive Beschreibungs- und Argumentationsformen vordergründig sind, sondern eine Erzählung, die in einer starken Evaluation mündet und in dem der Widerspruch zwischen biographischen Erfahrungen und Diskursraum reflexiv bewältigt wird.

**Interpretationstabelle: Motiv nicht realisierte Bedrohung**

Nr.	Darstellungselemente	Zeitliche Marker	Narrative Kohärenzen	Positionierungen I: Erzähler (E.) & Interviewer (I.)	Positionierungen II: Erzähltes Ich (E.I.) & Interaktant:innen (I.)
1.	Ich weiß jetzt so im Nachhinein,	Erzählzeit: Zeitpunkt	Metakommunikation	E.: Individuum/Träger eines retrospektiven Wissens	
2.	dass die Stasi natürlich ein und ausgegangen ist und das Telefon abgehört hat	Erzählte Zeit: zeitdeckend	Aussage	E.: nicht naiver Ex-DDR-Bürger	I.: Stasi verdeckt omnipräsent
	...	...	...	...	...
3.	Und wir wissen jetzt im Nachhinein	Erzählzeit: Zeitpunkt	Additiv verbundene Aussage	E.: Teil des ESG-Kollektivs als Träger eines retrospektiven Wissens	
4.	wer da ein und ausging,	Erzählte Zeit: zeitdeckend	konkretisierende Aussage		I.: aufgedeckte Identitäten
5.	da wo die Stasi aktiv war	Erzählte Zeit: zeitdeckend	Hinzufügung		I.: Eingrenzung auf Stasi
6.	aber da ist nie was passiert.	Erzählte Zeit: zeitdeckend	Kontradiktion		

**3. Motiv: positive Andersheit**

Im Anschluss an die Beschreibungen der liberalen Oberschule kommentiert Ingelhart sein Leben in der DDR damit, alles sei „sehr locker abgelaufen“. Mitten in diesem Satz setzt er dann neu an und sagt, es habe „sogar Dinge“ gegeben, die seien im Nachhinein „unheimlich toll“ gewesen. Daraufhin erzählt er, wie er 1973 in der Schule von dem Militärputsch in Chile erfahren hat. Er beginnt die Erzählung mit einem temporalen Rahmenschaltelement, in dem das Ereignis eingeführt wird: „Also es war ja am 11. September 73 dieser Putsch in Chile also wo ne linke Regierung von der von der Armee weggeputscht worden ist [...]“. Daran schließen sich zeithistorische Orientierungen und ein metakommunikativer Einschub an, in dem Vergegenwärtigungslücken reflexiv werden. Ingelhart versucht sich daran zu erin-

nern, welche politische Funktion der Protagonist seiner Erzählung ausgeübt hat, ob es der FDJ-Sekretär oder der Staatsbürgerkundelehrer gewesen sei. Eben jener habe eine „politische Funktion“ in der Schule innegehabt und den Feualarm ausgelöst, als der Putsch medial bekannt worden sei. Dann wechselt Ingelhart die Perspektive und erzählt aus der generalisierten Perspektive der Schüler, dass sie auf den Hof gelaufen seien in der Annahme, es handle sich um einen Feualarm. Schließlich sei der Mann, der wohl der FDJ-Sekretär gewesen sei, vor sie hingetreten und habe „mit Tränen in’n Augen“ von dem Putsch berichtet. In dieser ins Szenische kippenden Erzählung, die auf einer – teilweise holprigen – Reanimation der Erlebnisse basiert, zeigt sich die Relevanz des Ereignisses für den Erzähler, die mit der Suche nach den adäquaten Zuschreibungen verbunden ist.

**Interpretationstabelle: Motiv positive Andersheit/szenische Erzählung**

Nr.	Darstellungselemente	Zeitliche Marker	Narrative Kohärenzen	Positionierungen I: Erzähler (E.) & Interviewer (I.)	Positionierungen II: Erzähltes Ich (E.I.) & Interaktant:innen (I.)
1.	und da is dieser Vollack	Erzählte Zeit: Zeitpunkt	Erzählung	E.: sicherer Zeuge	I.: Name des Protagonisten der Erzählung
2.	weiß nicht was er war,	Erzählzeit: Zeitpunkt	Metakommunikativer Einschub	E.: unsicherer Zeuge	I.: unklare Rolle/Funktion
3.	also ich denke mir er war FDJ-Sekretär der Schule,	Erzählzeit: Zeitpunkt	Metakommunikativer Einschub	E.: unsicherer Zeuge	I.: Repräsentant des politischen Systems
4.	is dann vor uns hingetreten un hat	Erzählte Zeit: Zeitpunkt	Erzählung	E.: sicherer Zeuge	I.: handlungsmächtig, publikumsorientiert
5.	mit Tränen in’n den Augen	Erzählte Zeit: Zeitpunkt	Erzählung, Detaillierung	E.: sicherer Zeuge	I.: emotionalisiert
6.	uns das erzählt und eben gesagt [...]	Erzählte Zeit: Zeitpunkt	Erzählung	E.: sicherer Zeuge	I.: Verkünder Ereignis

Ingelhart oszilliert zwischen einer sicheren und einer unsicheren Zeugenposition. Die erinnerungsbezogene Suchbewegung, die sich auf die adäquate Rollenbezeichnung desjenigen bezieht, der die Schülerschaft über den Putsch in Kenntnis setzt, verweist auf den thematischen Kern der szenischen Erzählung: die Verzahnung von politischer Identifikation und Bildung. So ist die zutreffende Funktionsbezeichnung kein Detail, um den Protagonisten zu beschreiben, sondern eines, das die sinnhafte Ausrichtung des Erzählten in sich trägt. Letztlich verweist die Zuschreibung, dass es sich wohl um den FDJ-Sekretär gehandelt hat, die aus einem expliziten Reflexionsprozess hervorgeht, darauf, dass der Verkündende als Repräsentant des politischen Systems eingeordnet werden soll. Mit dieser Funktion ist der Affekt verbunden, der sich in den Tränen symbolträchtig spiegelt. Der Putsch wird nicht als einfache Tatsache vermittelt, sondern als historischer Einschnitt. In der Inszenierung von Solidarität, die mit dem politischen Horizont der Ereignisse konstitutiv verbunden ist, werden die Schüler affektiv adressiert. Diese Erzählsequenz wird im Modus der sicheren Zeugenschaft entfaltet. Einzelheiten mögen retrospektiv nicht eindeutig reanimierbar sein, aber die relevanten Aspekte, die Identifikation

eines politischen Funktionsträgers und die Zuschreibung ablesbarer, und somit intersubjektiv zurechenbarer Affektivität können zweifelsfrei in der Erzählung entwickelt werden.

Der entfaltete Bericht endet mit einer Konklusion, in der explizit die Erziehung thematisch wird, die zum exemplarischen Fall des Motivs der positiven Andersheit wird.

**Interpretationstabelle: Motiv positive Andersheit/Konklusion**

Nr.	Darstellungselemente	Zeitliche Marker	Narrative Kohärenzen	Positionierungen I: Erzähler (E.) & Interviewer (I.)	Positionierungen II: Erzähltes Ich (E.I.) & Interaktant:innen (I.)
1.	Un das war was was ich so in Nachhinein sagen muß,	Erzählzeit: Zeitpunkt	Retrospektion	E.: Sichere Bewertungsposition der Erzählzeit	
2.	man wirft ja der DDR un grad der Erziehung auch viel Negatives vor,	Erzählzeit: zeitdeckend	Metakommunikation	E.: Teil des kontemporären DDR-Diskurses	I.: DDR wird in einem unbestimmten Diskursraum diskreditiert
3.	dass is dass find ich unheimlich gut,	Erzählzeit: zeitdeckend	Evaluierung	E.: Abgrenzung der eigenen Position	
4.	Also ich find ne gute Art und Weise auch damit umzugehen ne mit so nem weltpolitischen Ereignis	Erzählzeit: zeitdeckend	Evaluierung	E.: abschließende Wertung	

Die retrospektive Evaluation ist zeitdeckend in der Erzählzeit verankert. Diese zeitliche Generalisierung steht in Kontrast zu der szenischen Phase der Erzählung, in der zeitpunktbezogene Marker vorherrschen, die das reanimierte Ereignis als abgrenzbar in der Biographie verorten. Die Verallgemeinerung bezieht sich auf die darauf folgenden Schlüsse, die Ingelhart zieht und zugleich von einem der DDR gegenüber kritischen Diskursraum abgrenzt. So zeigt die Gegenüberstellung der abstrakt bleibenden Vorwürfe und der biographisch verbürgten, eigenen – hier positiven – Position, wie er mit dem Spannungsverhältnis umgeht, das aus der Erinnerung an das Bewahrenswerte der DDR und dem Negativen, mit dem sie in der Erzählzeit assoziiert wird, resultiert. Hier wird der abwertende Diskurs nicht geleugnet, sondern als Hintergrundwissen explizit aufgerufen. Mit der Gegenfigur wird die Kritik nicht verneint, die davon abgrenzbare Positionierung findet sich vielmehr im Hinweis auf die Bewertung des Erzählten, in dem das Motiv der positiven Andersheit in Form des Umgangs mit dem Putsch verankert ist. Die Verbindung von Politik und Erziehung bzw. Bildung ermöglicht die Vermittlung einer affektiv getragenen Solidarität, die an der identifikatorischen Dimension des Ereignisses orientiert ist.

## Fazit

Für die Analyse des narrativen Umgangs mit Polarisierungskonstellationen in Biographien eignet sich der Fall Ingelhart in besonderem Maße, weil die Erzählzeit des Interviews in einer anderen Gesellschaftsform situiert ist als die erzählte Zeit. Gut zwanzig Jahre nach der Wende berichtet der Interviewte über Bildungserfahrungen, die in der DDR stattfanden und retrospektiv nicht anders als in dieser Rahmung thematisiert werden können. Von der typischen DDR-Laufbahn bis zu den diskursbezogenen Vorwürfen an das DDR-Erziehungssystem schwingt die Sozialisation in dem *anderen System* mit, wird zur Hintergrundfolie, die in metakommunikativen Einschüben zum Teil reflexiv wird. Aus der gesellschaftlich-politischen Systemdifferenz von Erzählzeit und erzählter Zeit resultiert ein Spannungsverhältnis, das sich in den Orientierungszentren des Erzählens und den damit verbundenen Positionierungen konkret abbildet. So wird das Exzeptionalitätsmotiv davon getragen, dass die Belegerzählungen, in denen der Deutschlehrer zum Widerspruch anregt, in der erzählten Zeit situiert sind, während die Abgrenzung zu anderen, für das System typischeren Erfahrungen auf dem Wissen in der Erzählzeit basiert. Erst der Verweisungszusammenhang bringt die Besonderung hervor, die die freiheitlichen Erfahrungen in der Schule transportieren und zugleich in eine absichernde Beziehung zu so etwas wie einem vorherrschenden Wissen oder einem kollektiven Gedächtnis (dazu Halbwachs 1985; Assmann 1988) setzen. Das Exzeptionalitätsmotiv erscheint im Vergleich als defensivste Form der Abgrenzung von einem pejorativ ausgerichteten Diskursraum: Die Erzählung und ihre Einordnung werden mit unterschiedlichen Einschätzungsmöglichkeiten verbunden.

Das Motiv der nicht realisierten Bedrohung basiert auch konstitutiv auf den Kohärenzen, durch welche die Orientierungszentren verknüpft sind. Auf diese Weise eröffnet das Wissen in der Erzählzeit, das sich auf die Überwachung durch die Stasi bezieht, eine neue Perspektive auf die freiheitlichen Aktivitäten, die im Rahmen der ESG stattfanden. Die Omnipräsenz der Spitzel durchtränkt die Beschreibungen und ruft eine Bedrohung auf. Auf diese Weise verbindet sich die erzählte Zeit mit dem Wissen der Erzählzeit. Die Gefahr verwirklicht sich jedoch nicht, Überwachung und Sanktionierung, im Sinne von Verhaftungen, werden getrennt. So wird die Gefährdung im gleichen Zug thematisiert und relativiert. Auch hier zeigt sich eine Abgrenzung, die das Potenzial der autoritär strukturierten Gesellschaftsform in den Vordergrund rückt und dessen Realisierung tendenziell negiert. Der wohl am schärfsten kritisierte Aspekt der DDR wird zum Teil des Berichts, ohne die erzählten Handlungen und Tätigkeiten selbst zu tangieren. Die Freiheitsgrade bleiben eben solche, nur eingehegt in eine ex post aufgedeckte Gefährdungskonstellation. Durch das Motiv der nicht realisierten Bedrohung wird die autoritäre Seite des Systems zum Gegenstand des Erzählten, ohne die Konturierung relativer organisationspezifischer Freiheit zu berühren.

Im Rahmen des Motivs der positiven Andersheit wird der Diskursraum, an dem die Berichte zu Bildungserfahrungen ausgelegt sind, explizit. Das eigentliche Erlebnis, um das das Motiv kreist, wird aber zunächst in der Erzählung szenisch entfaltet und so narrativ vermittelt. Erst in der Konklusion wird die erzählte Zeit mit einer Bewertung in der Erzählzeit assoziiert. Darüber entwickelt Ingelhart ein ganzes Tableau an Positionierungen, mit denen er seine eigene Position in Rekurs auf die Erzählung als biographischen Beleg vom DDR-kritischen Diskurs abgrenzt, ohne indes den Diskursrahmen zu negieren. So kann das Bewahrenswerte in der Erinnerung nicht nur geschützt, sondern hervorgehoben werden.

Fokussiert man sprachanalytisch die Kohärenzen, durch die intratextuelle Verbindungen und Ordnungen entstehen, können narrative Strategien, die mehr transportieren als schlichte Sachverhaltsdarstellung, in ihrer Diskurshaftigkeit identifiziert werden. Auf diese Weise rückt die Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft in den Fokus, und zwar in Form der sinnhaften Bewältigung aus der subjektiven Wirklichkeitskonstruktion heraus. Der Fall Ingelhart zeigt, dass die detailsensible Interpretation, wie wir sie anhand von Interpretationstabellen systematisieren, Positionierungen offen

legen kann, in denen Diskurse selbstreflexiv verhandelt werden. Der immer mitgegebene Gegenwartsstandpunkt allen Erinnerns und darüber Erzählens offenbart sich in dem Forschungsfeld DDR auf besondere Weise, weil hier Spannungsfelder biographisch bearbeitet werden müssen. Die narrative Bewältigung rekurriert auf Widersprüchen, die sich über verschiedene Wissenszeitpunkte und damit verbundene Selbst- und Fremdbilder realisieren. Ein kohärentes Weltbild ist entsprechend gefährdet und muss narrativ hergestellt werden. Ingelharts Repertoire an Positionierungen, die Erzählungen und metakommunikative Kommentierung auf stetig neue Art und Weise verbinden, macht deutlich, dass die Bewältigung der Vergangenheit immer auch eine narrative Angelegenheit ist, die sich rekonstruieren lässt, wenn man den Ordnungen des Erzählens auf der Spur bleibt.

## Literaturverzeichnis

- Assmann, Jan. 1988. Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In *Kultur und Gedächtnis*, Hrsg. Jan Assmann und Tonio Hölscher, 9–19. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2018. Wissenslücken über die DDR schließen. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/pressemitteilungen/de/wissensluecken-ueber-die-ddr-schliessen.html#searchFacets> (Zugegriffen: 5. Januar 2023).
- Corsten, Michael. 2022. Biographie zwischen sozialer Funktion und sozialer Praxis. In *Handbuch Biographie. Methoden, Traditionen, Theorien*, Hrsg. Christian Klein, 143–151. Stuttgart: Metzler.
- Corsten, Michael, Simon Gordt und Melanie Pierburg. 2023. Schicksal oder Romantik? Identifikation und Rekonstruktion von Bildungsmythen in erzählten Bildungserfahrungen der DDR. *Zeitschrift für Pädagogik* 69 (Beiheft):90–105.
- Grelak, Uwe, und Peer Pasternack. 2022. Konfessionelle Bildungswesen in der DDR. In *Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR*, Hrsg. Jakob Benecke, 247–269. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Habermas, Tilmann. 2006. »Kann ich auch ganz, ganz am Anfang anfangen, als ich noch ganz klein war?« Wie Kinder und Jugendliche lernen, Lebenserzählungen zu eröffnen und zu beenden. In *Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte in der interdisziplinären Gedächtnisforschung*, Hrsg. Harald Welzer und Hans J. Markowitsch, 256–275. Stuttgart: Klatt-Cotta.
- Halbwachs, Maurice. 1985. *Das kollektive Gedächtnis*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- Jafke, Larissa, Laura Maleyka, Holger Herma, Karsten Spindler, Michael Corsten und Kathrin Audehm. 2022. Sich als Subjekt des Sprechens über das eigene Leben einführen. In *Positioning the Subject. Methodologien der Subjektivierungsforschung / Methodologies of Subjectivation Research*, Hrsg. Saša Bosančić, Folke Brodersen, Lisa Pfahl, Lena Schürmann, Tina Spies und Boris Traue, 115–138. Wiesbaden: Springer VS.
- Labov, William, und Joshua Waletzky. 1967. Narrative Analysis: Oral Versions of Persona Experience. In *Essays on the Verbal and Visual Arts: Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*, Hrsg. June Helm, 12–44. Seattle: University of Washington Press.
- Lucius-Hoene, Gabriele und Arnulf Deppermann. 2004. Narrative Identität und Positionierung. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5:166–183.
- Martinez, Matiàs und Michael Scheffel. 2020. *Einführung in die Erzähltheorie*. 11. Aufl. München: C.H. Beck.
- Medjedovic. 2014. Qualitative Daten und für die Sekundäranalyse. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Hrsg. Nina Baur und Jörg Blasius, 223–232. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, Fritz. 1976. Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In *Kommunikative Sozialforschung. Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung*, Hrsg. Ansgar Weymann, 159–260. München: Fink.

Schütze, Fritz. 1982. Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In *Erzählforschung: ein Symposium*, Hrsg. Eberhard Lämmert, 568–590. Stuttgart: Metzler.

Weber, Dietrich. 1998. *Erzählliteratur. Schriftwerk – Kunstwerk – Erzählwerk*. Vandenhoeck & Ruprecht.

## Film

Kleinert, Andreas. 2021. *Lieber Thomas*. Deutschland.