

Baader, Meike Sophia; Koch, Sandra
**Erinnerung, (Ver-)Schweigen und Leerstellen. Postsozialistische
DDR-Geschichte in literarischen Texten**

Bünger, Carsten [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Dust, Martin [Red.]; Eis, Andreas [Red.]; Grabau, Christian [Red.]; Liesner, Andrea [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Salomon, David [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Springer, Jürgen-Matthias [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, S. 89-107. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2022)



Quellenangabe/ Reference:

Baader, Meike Sophia; Koch, Sandra: Erinnerung, (Ver-)Schweigen und Leerstellen. Postsozialistische DDR-Geschichte in literarischen Texten - In: Bünger, Carsten [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Dust, Martin [Red.]; Eis, Andreas [Red.]; Grabau, Christian [Red.]; Liesner, Andrea [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Salomon, David [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Springer, Jürgen-Matthias [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, S. 89-107 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305859 - DOI: 10.25656/01:30585

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305859>

<https://doi.org/10.25656/01:30585>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska |
Martin Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner |
Ingrid Lohmann | David Salomon | Susanne Spieker |
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann (Hrsg.)

Jahrbuch für Pädagogik 2022

30 Jahre und kein Ende der Geschichte

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska |
Martin Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner |
Ingrid Lohmann | David Salomon | Susanne Spieker |
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann (Redaktion)

Jahrbuch für Pädagogik 2022

Jahrbuch für Pädagogik

Begründet von

Kurt Beutler | Ulla Bracht | Hans-Jochen Gamm | Klaus Himmelstein
| Wolfgang Keim | Gernot Koneffke | Karl-Christoph Lingelbach | Gerd
Radde | Ulrich Wiegmann | Hasko Zimmer

Herausgegeben von

Carsten Büniger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska | Martin
Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner | Ingrid Lohmann
| David Salomon | Susanne Spieker | Jürgen-Matthias Springer | Anke
Wischmann

Seit seiner ersten Ausgabe 1992 greift das Jahrbuch für Pädagogik gesellschaftliche Entwicklungen und Problemlagen auf und stellt sie in eine doppelte Beziehung zur pädagogischen Diskussion: Zum einen wird gefragt, welche Konsequenzen die jeweils im Schwerpunktthema beleuchteten Entwicklungen für Erziehung und Bildung sowie im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Konzeptionen haben. Dabei ist die Perspektive leitend, dass sich pädagogische Verhältnisse weder außerhalb gesellschaftlicher Bedingungen begreifen noch einfach aus ihnen ableiten lassen. Zum anderen sind gesellschaftliche Entwicklungen nicht erst auf der Ebene ihrer pädagogischen Effekte mehrdeutig und widersprüchlich. Vielmehr stellen sie in materiel-ler, kultureller, politischer, sozialstruktureller oder technologischer Hinsicht komplexe Herausforderungen dar, die es zu analysieren gilt. Gesellschaftsdiagnostische Bestimmungen sind dabei nicht nur stets vorläufig, sondern auch in die Auseinandersetzungen um die angemessene Einordnung und Bewertung einbezogen. In diesem Sinne zielt das Jahrbuch für Pädagogik darauf ab, entlang kontroverser Positionen Räume der Kritik und Neufassung zu eröffnen.

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton |
Agnieszka Czejkowska | Martin Dust |
Andreas Eis | Christian Grabau |
Andrea Liesner | Ingrid Lohmann |
David Salomon | Susanne Spieker |
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann
(Redaktion)

Jahrbuch für Pädagogik 2022

30 Jahre und kein Ende der Geschichte

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

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



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7315-7 Print
ISBN 978-3-7799-7316-4 E-Book (PDF)

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)
Printed in Germany

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

Inhaltsverzeichnis

Editorial: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte <i>Carsten Büniger, Charlotte Chadderton, Agnieszka Czejkowska, Martin Dust, Andreas Eis, Christian Grabau, Andrea Liesner, Ingrid Lohmann, David Salomon, Susanne Spieker, Jürgen-Matthias Springer, Anke Wischmann</i>	9
I. Bildung nach dem Ende der Geschichte	15
Bildungsregime und Transformationskrisen <i>Andreas Eis, Ralf Mayer, Dirk Stederoth, Steffen Wittig</i>	16
Bildung zwischen den Enden: 1964–1973 <i>Florian Heßdörfer</i>	31
Bildung als Ware. Neoliberale Entwicklungen in der Schule am Beispiel Schwedens und Nordmazedoniens <i>Tatjana Atanasoska</i>	45
Zwischen Integration und Ausschluss. Zur Ambivalenz des Bildungsbegriffs in historischen Demokratietheorien <i>Annika D’Avis und David Salomon</i>	59
II. Multiperspektivische Erinnerung	75
„Postkoloniale“ Erziehungswissenschaft?! Transformationen der Disziplin Pädagogik im Lichte der Wiedervereinigungsprozesse nach 1990 <i>Kerstin Jergus</i>	76
Erinnerung, (Ver-)Schweigen und Leerstellen. Postsozialistische DDR-Geschichte in literarischen Texten <i>Meike Sophia Baader, Sandra Koch</i>	89
Gegenwartsbezüge in der Gedenkstättenpädagogik. Die ambivalente Institutionalisierung von NS-Gedenkstätten und die Gegenwart rechter Gewalt <i>Johannes Bretting</i>	108
Über das Erinnern an die Shoah und das Abwehren von Antisemitismus. Schuldbewältigungsstrategien im postnationalsozialistischen Deutschland mit einem Fokus auf schulische Kontexte und muslimische Schüler:innen <i>Ashlan Özcan</i>	121

Zur Verdrängung der Moderne als Epoche. Oder: Warum (nicht nur) die Fachdidaktik der Politischen Bildung die Einsichten ihrer klassischen Lektüren am Ende doch immer wieder einholen <i>Sven Rößler</i>	139
III. Vergessene Möglichkeitsräume	149
Kein Ende der Geschichte, aber ein Ende der Alternativen? Kapitalistischer Realismus und Erziehungstheorie <i>Lasse Clausen</i>	150
Pädagogische Historiographie als kritisches Kunstwerk? Vergessener Stil und erinnerte Geschichtsschreibung <i>Clemens Bach</i>	163
„It’s the end of the world as we know it / and they feel fine“ – Überlegungen zur Bedeutung geschichtsrevisionistischer Umdeutungen im Kontext coronabezogener Verschwörungserzählungen <i>Jana Sämann</i>	176
Historisches Stichwort	187
Expansive Bildungspolitik <i>Hauke Brunkhorst</i>	188
Jahresrückblick	193
Schlaglicht: Besonnenheit im Krieg? <i>Carsten Bünger</i>	194
Schlaglicht: Zeitenwende? <i>David Salomon</i>	199
Schlaglicht: Flucht und Geflüchtete in der EU <i>Charlotte Chadderton, Anke Wischmann</i>	203
Schlaglicht Österreich: Schon wieder ein neuer Kanzler, Untersuchungsausschuss und weitere Verfahren wegen Unvereinbarkeit mit dem Verfassungs- und dem EU-Recht <i>Agnieszka Czejkowska</i>	206
Schlaglicht Brexit: the United Kingdom leaves the European Union; what implications for academia? <i>Charlotte Chadderton</i>	209

Rezensionen	213
Von der Aufarbeitung zum Gedenken und Erinnern. Neuere Literatur zur „Erziehung nach Auschwitz“ – Eine Sammelrezension <i>Wolfgang Keim</i>	214
Wallach Scott, Joan (2019): Knowledge, Power, and Academic Freedom. New York: Columbia University Press. <i>Henning Röhr</i>	237
Corona-Monitor (Hg.) (2021): Corona und Gesellschaft. Soziale Kämpfe in der Pandemie. Wien, Berlin: mandelbaum. <i>Sabrina Schenk</i>	241
Verzeichnis der Autor:innen	246
Jahrbuch für Pädagogik	251

Erinnerung, (Ver-)Schweigen und Leerstellen

Postsozialistische DDR-Geschichte in literarischen Texten

Meike Sophia Baader, Sandra Koch

Zusammenfassung: Die Grenzziehungen zwischen Ost und West sind von Grenzen zwischen den Generationen durchzogen, insofern interessieren wir uns für das (Ver-)Schweigen und die Leerstellen im Sprechen zwischen den Generationen. Im Rahmen von Erinnerungskultur und Generationenverhältnissen fragen wir danach, woran das Schweigen festgemacht wird, ob es zwischen den Generationen situiert wird, und mit welcher Sprache es beschrieben wird, was unaussprechlich ist und welche Emotionen dabei bedeutsam sind.

Anhand literarischer Erinnerungen an die DDR wird im Ergebnis deutlich, dass das Schweigen wesentlicher Bestandteil des Generationenverhältnisses ist, dass Leerstellen, Nichtthematisiertes und Sprachlosigkeit im generationalen Verhältnis hinsichtlich der Grenzziehungen zwischen Ost und West eine wichtige Rolle spielen. Deutlich wird aber auch, dass die Sprachlosigkeit expliziter und dadurch bearbeitbar wird. Eine Aufkündigung des Schweigens durch das Stellen von Fragen scheint wichtig zu sein. Da es keine gemeinsamen generationalen Erfahrungen zwischen Ost- und West gibt, stellt das Erzählen dieser Erinnerungen eine Brücke dar. Auch wenn neue Versuche des Sprechens immer wieder an Grenzen kommen, da sie fragil und riskant sind, so bleiben sie dennoch unerlässlich.

Abstract: The demarcations between East and West are permeated by borders between the generations, insofar we are interested in the (dis)silence and the voids in speaking between the generations. In the context of memory culture and intergenerational relations, we ask what is used to define silence, whether it is situated between counter-rations, and what language is used to describe it, what is unspeakable, and what emotions are significant.

On the basis of literary memories of the GDR, it becomes clear that silence is an essential component of the generational relationship, that voids, non-thematization and speechlessness play an important role in the generational relationship with regard to the demarcation between East and West. It also becomes clear, however, that speechlessness becomes more explicit and thus more workable. Breaking the silence by asking questions seems to be important. Since there are no common generational experiences between East and West, the telling of these memories represents a bridge. Even if new attempts to speak always come up against limits, as they are fragile and risky, they remain indispensable.

Keywords: Erinnerungskultur, DDR, Ost-West-Verhältnis, Generationenverhältnis, Schweigen

Einleitung

Gegenstand unseres Beitrags sind literarische Erinnerungen an die DDR und ihre Nachwirkungen aus den letzten Jahren. Da diese Erinnerungen weiterhin ein Sujet literarischer Bearbeitungen sind, zeigt sich, dass ein Ende der Geschichte der Grenzziehungen zwischen Ost und West nicht absehbar ist. Allerdings hat sich das Sprechen darüber verändert, es ist in mancher Hinsicht subtiler und weniger vereindeutigend geworden, in anderer Hinsicht werden Fragen expliziter angesprochen. Indem wir unseren Blick auf das Sprechen, das (Ver)Schweigen und die Leerstellen zwischen den Generationen richten, wird deutlich, dass die Grenzziehungen zwischen Ost und West zugleich von Grenzen und vom Schweigen im Gespräch zwischen den Generationen durchzogen sind.

Während in der direkten Nachwendezeit, wie in dem Buch „Zonenkinder“ von Jana Hensel (2002), die vertrauten Dinge des DDR-Alltags betrauert werden oder in dem knapp zehn Jahre nach der Wiedervereinigung erschienenen Roman „Als wir träumten“ von Clemens Meyer (2008) die Themen Verlust, Zerstörung und Gewalt bearbeitet werden, verändern sich sowohl die Erzählweise als auch die Fragen und Themen in der literarischen Bearbeitung der neueren Bücher. Unser Ansinnen ist, diesem möglichen Wandel in literarischen Texten nachzugehen und Veränderungen und Verschiebungen nachzuzeichnen. Dabei konzentrieren wir uns auf das Schweigen, da uns dieses Motiv als Gemeinsamkeit aufgefallen ist, das vielfach in den Texten aus den vergangenen zwanzig Jahren thematisch ist. Wir fragen danach, woran das Schweigen festgemacht, ob es wesentlich zwischen den Generationen oder zwischen Ost und West situiert, mit welcher Sprache es beschrieben wird und welche Emotionen dabei eine Rolle spielen. Welche Formen des Schweigens gibt es? Wann, warum und von wem wird geschwiegen? Und nicht zuletzt: Welche Auslassungen und Leerstellen produziert das Schweigen, was erweist sich möglicherweise als Tabu oder als Unmöglichkeit?

In einem ersten Schritt erläutern wir unsere theoretischen Zugänge, klären, was wir unter Erinnerungskulturen und Generationenverhältnissen verstehen und an welche Überlegungen zum Schweigen wir anknüpfen. Anschließend diskutieren wir, was uns bei der Auswahl der Texte geleitet hat, um dann zur Vorstellung der literarischen Texte zu kommen. Diese stellen wir nacheinander in verdichteter Form unter den uns interessierenden Aspekten vor. Wir fokussieren dabei auf Bildungsaspekte, Generationenverhältnisse und Motive des Schweigens und analysieren die Formen, möglichen Funktionen sowie die damit verbundenen Emotionen. Resümierend setzen wir uns übergreifend mit den vorgestellten

Werken auseinander und stellen Überlegungen zum möglichen Wandel von Schweigen und Leerstellen an. Insgesamt verstehen wir unseren Beitrag eher tentativ und im Modus von Fragen und Suchbewegungen als von eindeutigen und abschließenden Erkenntnissen.

Zugänge: Erinnerungskultur, Generationenverhältnisse, Schweigen

Literarische Texte der letzten Jahre, die sich mit Erfahrungen in der DDR und der Wendezeit befassen, können als Teil einer Erinnerungskultur an die DDR gefasst werden. Erinnerungskultur fragt danach, wie und mit welchen Formen und welchen Praktiken an die Vergangenheit, an zurückliegende Ereignisse oder an historische Konstellationen erinnert wird. Dass dabei von einer Kultur die Rede ist, weist über eine reine individuelle Dimension hinaus und unterstreicht die kollektive Praxis (Baader/Freytag 2015, S. 7). Diese wirft dann auch Fragen nach dem kollektiven Gedächtnis auf, womit kollektive Konstruktionen über die Vergangenheit und ein geteiltes Verständnis der Vergangenheit gemeint sind, die allerdings eine gewisse zeitliche Dauer aufweisen müssen, um schließlich vom kollektiven Gedächtnis sprechen zu können. Zwar ist der auf Maurice Halbwachs zurückgehende Begriff aus den 1920er Jahren immer wieder kritisiert worden, Aleida Assmann unterstreicht jedoch in ihrer Auseinandersetzung mit der Kritik, dass das kollektive Gedächtnis nicht durch „mystische Teilhabe“, sondern durch „Erzählen, Vergewärtigen und kommunikativen Austausch“ und damit auch bei Halbwachs in einem sozialen Prozess entstehe (Assmann 2006, S. 29). Das kollektive Gedächtnis resultiert somit aus Verdichtungen, die auf dem individuellen und persönlichen Gedächtnis basieren, aber in einem bestimmten „Zeithorizont“ erfolgen, für den die generationale Abfolge bedeutsam ist. Geschichten und Erinnerungen werden in sogenannten „Erzählgemeinschaften“, die nach Assmann drei Generationen umfassen, weitergegeben, was auch als „kommunikatives Gedächtnis“ bezeichnet wird (ebd., S. 25). Nach achtzig bis hundert Jahren, in denen der Austausch auf der Kommunikation zwischen Personen verschiedener Generationen basiert, geht er von „lebendigen Trägern“ auf die „dauerhaftere Stütze“ durch „kulturelle Symbole und Zeichen“ und damit ins kulturelle oder kollektive Gedächtnis über (ebd., S. 34). Zu diesen „symbolischen Stützen, die die Erinnerung in die Zukunft hinein“ und damit „transgenerationell“ stabilisieren, zählt Assmann Medien wie Texte, Bilder oder Monumente (vgl. ebd., S. 35). Damit wären Bücher, Texte und Bilder Medien, die an der Stiftung des kollektiven Gedächtnisses beteiligt sein können, denn sie überschreiten grundsätzlich das individuelle Gedächtnis, indem sie auf ein lesendes Publikum, auf Öffentlichkeit und auf Kommunikation zielen. Zugleich sind Texte und Bilder, die sich explizit mit der Be- oder Verarbeitung von Vergangenheit befassen, immer schon Bestandteil von Erinnerungskultur. Ob sie schließlich in das kollektive

Gedächtnis eingehen, wird sich, folgen wir Assmanns Zugang, jedoch erst nach achtzig bis hundert Jahren erweisen. Bezogen auf den Mauerfall und die Wende als einschneidendes historisches Ereignis kann also nach etwas mehr als dreißig Jahren noch nicht nach den Einschreibungen ins kollektive Gedächtnis, sondern nur ins kommunikative Gedächtnis gefragt werden. Zugleich kann festgehalten werden, dass das Generationenverhältnis und die transgenerationale Weitergabe für Fragen der Erinnerung eine zentrale Rolle spielen. Assmann führt, zurückgehend auf Karl Mannheim, den Begriff des „Generationengedächtnisses“ ein, wonach das individuelle Gedächtnis immer auch in den Zeithorizont generationaler Erfahrungen eingebettet ist. Dabei unterstreicht Assmann die von Mannheim identifizierte Bedeutung der Altersspanne von 12 bis 25 Jahren für „lebensprägende Erfahrungen“ (ebd., S. 26). Jede Generation würde ihren „eigenen Zugang zur Vergangenheit“ entwickeln, was wesentlich zur „Dynamik im Gedächtnis einer Gesellschaft“ beitrage (ebd., S. 27).

Mit diesen Überlegungen haben wir deutlich gemacht, dass Bücher und Texte, die die Vergangenheit der DDR, die Wende- oder Nachwendezeit thematisieren, Teil von Erinnerungskulturen sind, die das individuelle Gedächtnis überschreiten, sich aktuell im Horizont eines kommunikativen Gedächtnisses bewegen und Bausteine für das kollektive bzw. kulturelle Gedächtnis bilden können. Zudem wurde die Bedeutung generationaler Zugehörigkeit für Fragen der Erinnerung an die Vergangenheit herausgearbeitet, was für die Auswahl unserer literarischen Texte bedeutsam ist, aber auch für unsere Frage nach der Thematisierung von Generationenverhältnissen in den ausgewählten Texten. Während bei Assmann das kommunikative Geschehen in der Abfolge der Generationen in Anlehnung an Karl Mannheim die Grundlage für sozialen Wandel und den Übergang des kommunikativen zum kulturellen bzw. kollektiven Gedächtnis darstellt, fragen wir auf der Basis unserer Texte nach dem Generationenverhältnis und der Art und Weise, wie dieses gestaltet wird, was die Generationen übereinander denken, wie sie miteinander kommunizieren, was sie nicht fragen können und damit beschweigen. Diese Perspektive, die Transgenerationalität einschließt, beschreiben wir mit dem Begriff des Generationenverhältnisses, das allerdings nicht im Mittelpunkt von Mannheims Überlegungen steht (vgl. Baader 2018). Einem solch relationalen Verständnis folgen wir auch, wenn wir auf Geschlechterverhältnisse blicken.

Die Frage nach dem Schweigen und dem Beschweigen ist ein zentraler Bestandteil des Nachdenkens über Erinnerungskulturen. Das Beschweigen kann in diesem Zusammenhang als eine Art kollektiver Übereinkunft beschrieben werden, etwas nicht zum Thema zu machen, es zum Tabu zu erklären. Dabei ist das Tabu wiederum etwas, wo man nicht hingehet, hinschaut oder das man nicht berührt. Assmann diskutiert im Zusammenhang mit ihren Ausführungen zum Beschweigen in der Erinnerungskultur das doppelte Beschweigen der Erinnerungen an den Massenmord und die Vertreibung der europäischen Juden sowohl in Deutschland als auch in Israel (Assmann 2006, S. 99). Hannah Arendt hat das

Schweigen der deutschen Nachkriegsgesellschaft als unerträglich und als Form der Komplizenschaft, sie spricht von „totaler Komplizität“, beschrieben (ebd., S. 101 f.). Im Gegensatz zum Beschweigen als einer ritualisierten und möglicherweise auch unbewußten Praxis verstehen wir unter dem Verschweigen eine bewusste Nichtthematization, die durchaus intentional ist. Assmann diskutiert das Verschweigen auch als „Ausdruck fortgesetzter Macht“ (ebd., S. 176). Darüber hinaus ist das Schweigen im Sinne des Gedenkens auch eine eingespielte Praxis in Erinnerungskulturen.

In erziehungswissenschaftlicher Hinsicht haben Veronika Magyar-Haas und Michael Geiss über das Schweigen als Phänomen und Bestandteil von und in Bildung und Erziehung nachgedacht (2015). Wir folgen ihrem Verständnis, dass Schweigen und Sprache oder Schweigen und Reden keine sich gegenüberstehenden Kontrapunkte, sondern diese wesentlich komplexer zu fassen sind. Denn im Schweigen, so Magyar-Haas und Geiss, „lagert sich all das Unsagbare und Ungesagte ein, ihm wohnt die Potentialität des Sagbaren inne, der es immer wieder trotz oder trotzen muss, um *sein* zu können“ (Magyar-Haas/Geiss 2015, S. 10, Herv. i.O.). Lediglich einer binären Logik von Schweigen und Sprache oder Schweigen und Reden zu folgen, würde auch heißen, „die kontextuelle, historische und kulturelle Vielfalt des Phänomens genauso wie [...] die Historizität der Differenzierung selbst“ (ebd., S. 11) nicht ausreichend zu berücksichtigen.

In dieser Hinsicht wird Schweigen von Magyar-Haas und Geiss als ambivalentes Phänomen im Zusammenhang mit den Aspekten von Macht und Ohnmacht sowie von Machtverhältnissen gebracht. Schweigen ist dabei mehr als der Verweis auf eine Leerstelle, sondern im Anschluss an Roloff (1973) ist es ein „Mittel sprachlichen Ausdrucks“ (ebd., S. 12). In diesem Sinne schlagen die Autor:innen vor, die „Differenz von Sagbarem und Nicht-Sagbarem“ (Ebd.) zu analysieren, da das Nicht-Gesagte zwar im Zusammenhang mit der Sprachlosigkeit und Ohnmacht steht, sich aber das, was nicht gesagt werden kann, was unaussprechlich ist, im „Schweigen *zeige*“ (ebd.). Schweigen kann so auch auf ein Jenseits der Sprache, etwa auf Körper und Emotionen verweisen. Denn etwas oder jemand kann einem die Sprache verschlagen. Vor diesem Hintergrund interessieren wir uns im Folgenden für Schweigen, wie es in den literarischen Texten zur DDR-Geschichte aufgenommen ist, für Schweigen als „beredtes Nicht-Reden“ (ebd., S. 13), für Gesagtes und Ungesagtes, für das Sprechen und für Unaussprechliches.

Literarische Texte zur DDR-Vergangenheit

Bei unserer Textauswahl haben wir literarische Texte aus den vergangenen zwanzig Jahren berücksichtigt, die sich mit der DDR-Geschichte, der Wende- bzw. der Nachwendezeit in einem weiten Verständnis befassen. In der DDR-Forschung ist in diesem Zusammenhang auch von der „langen Wende“ die Rede. Literarische

Texte folgen dem Modus des „Erzählens“, das Assmann in ihren erinnerungskulturellen Überlegungen als eine der drei Grundformen „historischer Präsentation“ diskutiert (vgl. Assmann 2007, S. 150). Für unsere Analyse haben wir in besonderer Weise Texte ausgewählt, die mit dem Motiv des Schweigens arbeiten, Bildungsaspekte beinhalten sowie Generationenverhältnisse thematisieren. Die Bücher, die wir ausgewählt haben, lassen sich unterschiedlichen Genres zuordnen. Es sind zum einen Romane, zum anderen aber auch autobiografische Erzählungen. Wir werden die literarischen Texte zunächst vorstellen, dabei aber unterschiedlich intensiv auf die Bücher eingehen, um sie dann auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezogen auf die Aspekte: Formen des Schweigens, Generationenverhältnisse und Wandel hin zu diskutieren.

Judith Schalansky: Der Hals der Giraffe. Bildungsroman (2011)

Judith Schalanskys Roman „Der Hals der Giraffe“ wurde 2011 veröffentlicht und trägt den Untertitel „Bildungsroman“. Hauptfigur ist die Biologielehrerin Ingrid Lohmark, „eine Lehrerin vom alten Schlag“ (Klappentext) an einer Schule in Vorpommern, im ländlichen Raum. Es handelt sich dabei um die letzte Klasse des „Charles-Darwin-Gymnasiums“, da es für die nächsten Klassen nicht mehr genug Schüler:innen geben werde. Der Verfall der Region, die Bauruinen sind immer wieder Gegenstand der Beschreibung (ebd., S. 65). Deshalb, so die Lehrerin, seien die vor ihr sitzenden Kinder keine Zukunft, sondern „genau genommen waren sie die Vergangenheit“ in einem ländlich-schrumpfenden Raum (ebd., S. 14). An der Vergangenheit orientieren sich auch die Lehrmethoden Ingrid Lohmarks: „Ihre Lehrmethoden bestanden aus einer Reihe von Maßnahmen, die sie im Laufe des Lehrerlebens ausgebildet und immer mehr spezialisiert hatte“ (ebd., S. 30). Ihre Praxis lässt sich mit guten Gründen als autoritär beschreiben. „Frau Lohmark unterrichtet frontal“ (ebd., S. 47), stand in einem Bericht über sie. Ihre Reaktion: „Ja, wie denn sonst, Klugscheißer!“ (ebd.), denn Gesprächskreise, Gruppenarbeit, das lehnte sie ab. „Nichts ging über Frontalunterricht“, der Biologieunterricht war ein „Tatsachenbericht“, der „durch keine Umstellung auf ein anderes politisches System hinfällig wurde“ (ebd., S. 48). „Darüber gab es nichts abzustimmen. Das war echte Diktatur!“ (Ebd., S. 49) Was zählte war „Höflichkeit, Pünktlichkeit, Sauberkeit“. „Es war ein Jammer, dass es keine Kopfnoten mehr gab. Ordnung. Fleiß. Mitarbeit. Betragen. Ein Armutszeugnis für dieses Bildungssystem“ (ebd., S. 11). „Schüler waren natürliche Feinde“ (ebd., S. 202). Frau Lohmark folgt einer ausgeprägt sozialdarwinistischen Orientierung. „Der Mensch war ein flüchtiges Vorkommnis auf Proteinbasis“. „Anpassung“ ist ihre zentrale Orientierung. „Zum Opfer machte man sich immer nur selbst“ (ebd., S. 71). Die „Destruenten“, Organismen, die sich von Abgestorbenem ernähren, so Lohmark, seien „das Grundprinzip des Lebens“. „Leben vom Tod anderer“ (ebd.,

S. 190). „Aber das war ja tabu, das wollte keiner wahrhaben“ (ebd.), so Lohmark in ihrem Plädoyer für die Macht der Zerstörung.

Sie redet „grundsätzlich nicht außerhalb des Unterrichts mit Schülern“ (ebd., S. 71). „Zum professionellen Verhältnis gehörten keine Nähe, kein Verständnis“ (ebd., S. 13). Emotionen lehnt sie generell ab. Als sie Gefühle für eine Schülerin entwickelt, weiß sie nicht mehr weiter. Als eine Kollegin meint, dass Gedankenaustausch „etwas sehr Schönes“ sei (ebd., S. 159) und sie den „pädagogischen Eros“ anspricht (ebd., S. 160), sagt Lohmark nichts. Als sie diese Schülerin entgegen ihren Prinzipien in ihrem Auto mitnimmt, da der Bus liegen geblieben ist, herrscht Sprachlosigkeit vor und Frau Lohmarks Phantasien sind gewalttätig. Auch als eine ihrer Schülerinnen misshandelt auf dem „Jungsklo“ von einem Kollegen aufgefunden wird (ebd., S. 206), der sie auf ihre Verantwortung als Klassenlehrerin anspricht, reagiert sie nicht: „nur nichts anmerken lassen“ (ebd., S. 204). Was sie wusste, bleibt offen, genauso wie eine mögliche eigene Gewalttätigkeit gegenüber der Schülerin, von der sie sich angezogen fühlte. „Das war nicht ihre Sache. Was hatte sie damit zu tun. Jeder war für sich selbst verantwortlich“ (ebd., S. 207). Sie setzte stattdessen, nach der Unterredung mit dem Kollegen, bei der sie nichts sagte, ihren Unterricht über den Hals der Giraffe fort. Diese habe ihren langen Hals durch „hartnäckige Anstrengung“ bekommen, sich immer weiter nach den noch höheren Blättern zu recken. „Anpassung ist alles“. (Ebd., S. 201) „Über viele Generationen und lange Zeiträume hinweg haben sie diese unglaublich langen Hälse ausgebildet.“ (Ebd., S. 210) „Jede Generation erntet die Früchte der vorherigen“. (Ebd.) „Wenn alle ständig überall Unterstützung bekommen, ist niemand mehr gefordert, für sich selbst zu sorgen. Jeder einzelne von uns muss sich strecken. Alles ist möglich, wenn wir uns nur anstrengen“ (ebd., S. 211), so Lohmarks Worte an ihre Schüler:innen im Unterricht. Aber ihr Körper reagiert mit Erschöpfung und „Schwindel“ auf den Vorfall (ebd.). In diesem Zusammenhang erfährt man auch etwas über den Umgang mit ihrer eigenen Tochter. Mutterschaft ist für Lohmark Pflichterfüllung. „Nur eine Frau, die ein Kind geboren hatte, war eine Frau“ (ebd., S. 165). Ihre Tochter war einsam gewesen und in der Schule nicht beliebt, als sie in der Schule weinte, ließ ihre Mutter sie auf dem Boden liegen. „Claudia schrie nach ihr. Vor der ganzen Klasse. Natürlich war sie ihre Mutter. Aber zuallererst ihre Lehrerin. Sie lag nur da und konnte sich nicht beruhigen. Niemand ging zu ihr. Niemand tröstete sie. Auch sie nicht. Es ging nicht. Vor der ganzen Klasse. Nicht möglich. Sie waren in der Schule. Es war Unterricht. Sie war Frau Lohmark“. (Ebd., S. 219) Abhängigkeit ist ein Naturgesetz: „Mit der Geburt tappte man in die Falle, aus der keiner mehr entkam. Sie alle waren Wesen, die Vater und Mutter hatten. Zwei Menschen, denen man über Jahre ausgeliefert war. Abhängigkeit durch langanhaltenden Freiheitsentzug.“ (Ebd., S. 151)

Härte, Unbeugsamkeit, Gefühlskälte, Sozialdarwinismus sind die Prinzipien. Der Härtere setzt sich durch, die „Sieger waren doch die Fähigsten. Wer siegte, hatte zu Recht gesiegt. In der Natur gab es kein Unrecht“. Der Mensch ist ein Tier.

„Der Mensch ist das größte Nutztier“. „Die sozialistische Persönlichkeit wird in erster Linie über den Arbeitsprozess geformt.“ (Ebd., S. 170) „Wer überlebt, überlebt.“ (Ebd., S. 217) Es gibt keinen Ausblick, keine Hoffnung auf Wandel. Thema sind die Langlebigkeit dieser Orientierungen, der lange Schatten der DDR und das Unvermögen, mit dem Wandel umzugehen. „Man sah immer noch, dass man hier im Osten war. Man würde es noch in fünfzig Jahren sehen. Um eine Beziehung zu verarbeiten, brauchte man doppelt so lange, wie sie gedauert hat.“ (Ebd., S. 206) Folgt man dieser Lesart, dann würden knapp fünfzig Jahre DDR-Geschichte hundert Jahre zu ihrer Verarbeitung brauchen. Damit wären wir bei dem von Assmann angesprochenen Zeithorizont von hundert Jahren für einen generationenbedingten Wandel. Etwa 2090 wäre also der Zeitpunkt, zu dem die DDR-Geschichte für die Subjekte verarbeitet sein könnte, also beim Übergang vom kommunikativen zum kollektiven bzw. kulturellen Gedächtnis. Bei Schalansky, deren Roman in der unmittelbaren Nachwendzeit angesiedelt ist, ohne eine genaue Zeitangabe zu machen, geht es um die Tradierungen von Mustern der Bildung, des sozialen Umgangs, des Subjektverständnisses, des Selbst- wie Generationenverhältnisses in der DDR und deren Ausläufer nach der Wende. Ein Gespräch der Elterngeneration mit der nächsten Generation findet nicht statt. Im Vordergrund steht dabei nicht das Unvermögen, sondern eine komplette und strikte Verweigerung. Diese sowie eine Ablehnung von Emotionen überhaupt, gehen Hand in Hand. Resonanz, Mitleid, Mitgefühl und fragende Zuwendung existieren nicht. Verständnis wird zurückgewiesen.

Die Figur Ingrid Lohmark verweigert das Gespräch und die Kommunikation mit den Kolleg:innen und den Schüler:innen. Ihre Erziehungsmethoden sind latent gewaltförmig. Eine Zukunftsdimension gibt es nicht, „einfach nur Verfall“ (ebd., S. 207) und ein Wandel wird erst nach hundert Jahren wahrscheinlich. Lediglich im Willen und der Anstrengung des Einzelnen wären Überschreitungen denkbar. Veränderungen werden aber von der Hauptfigur abgelehnt, deshalb war sie auch geblieben. Auch der Begriff des Individuums wird zurückgewiesen, im alten wie im neuen System werden Anpassungen verlangt, dies plausibilisiert Lohmark über Rationalität, nicht über Emotionen. Deshalb gibt es auch keine Entwicklung oder Transformation, wie es der klassische bürgerliche Bildungsroman verlangt, so dass es sich um einen Anti-Bildungsroman oder eine Kritik am Bildungsroman handelt.

Sabine Rennefanz: Eisenkinder. Die Stille Wut der Wendegeneration (2013)

Während die Hauptfigur in Schalanskys „Bildungsroman“ Emotionen sowie so ablehnt, wird in Sabine Rennefanz autobiografischer Erzählung das Gefühl „Wut“ schon im Untertitel aufgerufen und zugleich mit Unausgesprochenem

und Zurückgehaltenem in Verbindung gebracht, indem die Wut als „still“ oder „unterschwellig“ (Rennefanz 2013, S. 13) beschrieben wird. Mit dem Untertitel wird die Biografie der Autorin zugleich als Geschichte einer Generation erzählt und überschreitet damit die individuelle Erinnerung. Diese Generation war zur Zeit des Mauerfalls in der Pubertät, so wie Uwe Mundlos, an dessen Biografie sich Rennefanz abarbeitet und die sie in eine Beziehung zur eigenen setzt. Während Mundlos sich gemeinsam mit Uwe Böhnhardt und Beate Zschäpe zur radikalen „Zwickauer Terrorzelle“ zusammenschloss, trat Rennefanz, nur wenig jünger, einer radikalen christlichen Sekte bei. In der Sehnsucht nach Radikalität sieht sie eine Gemeinsamkeit und geht dieser Spur in ihrem Buch nach. Während Schalanskys Roman aus der Sicht einer älteren erwachsenen Hauptfigur komponiert ist, erzählt Rennefanz die Geschichte Jugendlicher in der Spätpubertät nach der Wende. Für sie gab es eine Gemeinsamkeit im Generationenverhältnis zur älteren Generation, die sie als tiefsitzende Angst beschreibt: „die Angst, das unausgesprochene Agreement zu brechen, dass wir, die Jüngeren, die Älteren nichts fragen, was ihre Vergangenheit im untergegangenen Staat in Frage stellen könnte. Als wäre es besser, keine Wunden aufzureißen. Als wäre alles schon schwer genug. In all den Jahren, die wir das unausgesprochene Agreement gehalten haben, sind die Fragen, die wir nicht gestellt haben, größer und größer geworden.“ (Ebd., S. 23) Rennefanz sucht in Eisenhüttenstadt, der Stadt ihrer Kindheit, ihren alten Geschichtslehrer, Herrn Weise, auf, einen Wendehals, der vor und nach der Wende Schulleiter war. Bei den Stadtführungen, die er durchführt, ist seine Stimme „ohne jede Emotion. Kalt. Als hätte ihm die DDR nie etwas bedeutet“ (ebd., S. 20). „Wie lebte er in der DDR. War er Dissident? Mitläufer? Täter? Kritisch oder angepasst? Weise läßt immer wieder Sätze fallen, die mal das eine, mal das andere zu belegen scheinen.“ (Ebd., S. 22) Rennefanz braucht ihren ganzen Mut, als sie ihn zu Hause aufsucht, um ihm die Frage zu stellen: „Wie war es als Geschichtslehrer für ihn, die Lügen in der DDR zu unterrichten?“ (Ebd., S. 24) Nach einigem Hin- und Her gibt er zu, dass er sein „Mäntelchen in den Wind gehängt“ (ebd.) habe. Er sei der einzige Lehrer, den sie erlebt habe, „der sich selbstkritisch [ge]äußert“ (ebd.) habe. In diesem Satz könne man „Enttäuschung, Selbsthaß, Bitterkeit“ hineinlegen. „Ich fragte ihn, ob er mit der Stasi zu tun hatte. ‚Natürlich‘ sagte er.“ (Ebd., S. 24)

Wie bei Schalansky spielt auch bei Rennefanz die Schule eine wichtige Rolle. Während Lohmark sich nach der Wende jedoch im gleichen Schulgebäude bewegte wie zu Zeiten der DDR, steht die Schule von Rennefanz nicht mehr, so dass der Ort der Erinnerung nicht mehr existiert. „Meine Schule, die Erweiterte Oberschule Clara Zetkin, gibt es nicht mehr. Die eigene Vergangenheit ist unauffindbar.“ (Ebd., S. 28) Thematisiert wird die Schule als Sozialisationsinstanz und Erfahrungsraum, als Einrichtung, die die Staatsräson der DDR verkörperte: „Jeder Junge und jedes Mädchen soll sich nach seinen Fähigkeiten entwickeln. Leistungsdenken war Staatsräson.“ (Ebd., S. 33) Auch bei Rennefanz ist, wie bei

Schalansky, Schule durch Strenge und Härte und durch eine „feste Struktur fast wie in der Kaserne“ (ebd., S. 44) gekennzeichnet. „In der Schule ging es so streng zu, wie mein alter Deutschlehrer prophezeit hatte. Der Staat zerfiel, der Führung rannte das Volk davon, aber die Lehrer in Eisenhüttenstadt ließen sich davon nicht beeindrucken. Die Produktion kleiner sozialistischer Persönlichkeiten musste weitergehen“. „Lehrer an der EOS galten als Autoritäten, als Vorbilder und Repräsentanten des Staates, nur die Überzeugtesten durften hier unterrichten.“ (Ebd., S. 54)

Schweigen bzw. Nichtfragen, um die Frage nach der Mitarbeit in der Staatsicherheit nicht zu stellen, ist aber nicht erst ein Merkmal des Lebens nach der Wende in der DDR, sondern bereits des Lebens in der DDR, etwa in den Familien. „Wir waren keine Familie, in der man sich ständig fragte, wie geht's dir, was denkst du, wie war dein Tag?“ (Ebd., S. 31) Auch, dass die Mutter ihren angestrebten Beruf Richterin nicht ausüben konnte, weil sie wegen ihres Engagements für die Junge Gemeinde unter Druck gesetzt worden war, erfuhr die Tochter nie von ihr selbst (vgl. ebd., S. 35). Schweigen erscheint hier als Schutz: „Meine Eltern waren vorsichtig. Alles wurde verklausuliert und flüsternd und in Andeutungen verpackt. Manchmal verstummten sie plötzlich, wenn ich den Raum betrat.“ (Ebd., S. 52) Sprechen und Schweigen markieren eingespielte Strategien der Vorsicht und Anpassung in der DDR. Anpassung als Orientierung werden bei Schalansky wie Rennefanz als Sprechen-Schweigen-Verhältnis ausbuchstabiert, Anpassung erfordert Schweigen.

„Wenn man mit offiziellen Stellen zu tun hat, musste man eine Rolle spielen. Ich war so erzogen worden, dass ich wusste, was ich sagen musste, um nicht aufzufallen. Die Phrasen gingen mir leicht von den Lippen. Dass wir zu Hause West-Fernsehen guckten und ich Erich Honecker für eine Witzfigur hielt, behielt ich für mich.“ (Ebd., S. 37) Nicht auffallen und keine eigene Meinung haben, lügen (vgl. ebd., S. 37 f.). Nichts sagen als Strategie. „Meistens war es in der DDR besser, sich zu schützen.“ (Ebd., S. 38) Diese Muster der Anpassung sind zugleich Rollen-Schemata, wie bei einer Theateraufführung. „Es ging einzig und allein darum, die Rollenverteilung aufrecht zu erhalten. Die DDR – ganz großes Volkstheater. Manche Rollen sollten noch sitzen als die DDR schon Vergangenheit war.“ (Ebd., S. 47) Die Rollen jedoch überdauern und damit auch die Muster des Sprechens und Schweigen.

Thematisiert werden auch typische Sprechweisen, die etwas auslassen und damit über die Produktion von Leerstellen, die Uneindeutigkeiten erzeugen, funktionieren. Schweigen als Offenlassen ist in der Nachwendezeit in den neuen Bundesländern ein Kommunikationsmerkmal; Dinge offen zu lassen und nicht zu benennen, wird als typisch für die Nachwendezeit beschrieben (vgl. ebd., S. 27). Aber Schweigen prägt auch die Kommunikation zwischen Ost und West.

Rennefanz tritt im Februar 2001 ihre Stelle an der Berliner Zeitung an. „2001 galt die Berliner Zeitung als einzigartiges ‚Ost-West-Labor‘, das heißt, es gab

ebenso viele ostdeutsche wie westdeutsche Redakteure...Mein Büro teilte ich mir mit zwei Kollegen, einer kam aus Pankow, der andere aus Bonn. ... Über Ost und West redeten wir erstmal nicht.“ (Ebd., S. 236 f.)

Und ein Stereotyp in der Sicht des Westens auf den Osten ist die Schuldzuweisung hinsichtlich der Produktion rechtsradikaler Orientierungen. Rennefanz thematisiert die Wut darauf, dass die „Zwickauer Terrororganisation“ 2011 nur mit der DDR in Verbindung gebracht wurde – ein Motiv der einseitigen Schuldzuweisung, das sich auch bei Hendrik Bolz (2022) findet: die DDR gewissermaßen als Sündenbock und Projektionsraum für problematische Verhältnisse. Wut ist das vorherrschende Gefühl der Wendegeneration: „von Eltern und Lehrern alleingelassen“ (ebd., S. 11). Angst hingegen ist das vorherrschende Gefühl in der Beschreibung der DDR-Zeit, während Scham insbesondere für die unmittelbare Nachwendezeit charakteristisch scheint (vgl. Baer 2020). Sie habe sich geschämt, zu sagen, dass sie aus dem Osten komme, so Rennefanz (Rennefanz 2013, S. 7). Die 1990er zeichnen sich durch „Leere“, „Orientierungslosigkeit“ (ebd., S. 8) und „tiefe Verunsicherung“ aus (ebd., S. 11). Nostalgie empfindet Rennefanz nur für die frühe Zeit, den Optimismus der Aufbaujahre der DDR (vgl. ebd., S. 25), ansonsten wird die Erinnerung an die DDR „immer trister“ (ebd., S. 25). Zu dieser Tristesse trägt auch das Verschwinden der Städte, der Orte der Erinnerung sowie der Menschen bei. „Wo sind die Menschen hin? Giftgas? Ein Bombenanschlag? Ein Erdbeben? Die Leere lässt die Architektur noch bombastischer wirken. Die Einwohnerzahl Eisenhüttenstadts hat sich in den vergangenen zwanzig Jahren fast halbiert.“ (Ebd., S. 14) Früher war Eisenhüttenstadt „ein Traum junger Leute gewesen. Zwei Generationen später glich sie einer Betonwüste“ (ebd., S. 42).

Am Ende des Buches eröffnet sich jedoch eine neue Perspektive. Diese geht von der Mutter von Uwe Bönnhardt und ihren Fragen aus. „Ich bewundere den Mut und die Offenheit, mit der die Bönnhardts über ihr Scheitern reden, sich verletzlich machen. Es ist ihnen wichtig, dass es nie wieder einen Uwe Bönnhardt gibt“ (ebd., S. 249). Die Hoffnung liegt schließlich darin, über Scheitern zu sprechen und Verletzlichkeit zu zeigen. Und so lautet der letzte Satz des Buches: „Ich habe etwas Banales wie Wichtiges gelernt: Die Wut wird weniger, wenn man über sie spricht. Das ist ein Anfang“ (ebd., S. 249).

Lukas Rietzschel: Raumfahrer (2021)

In dem im Jahr 2021 erschienen Roman „Raumfahrer“ verbindet der Autor Lukas Rietzschel mehrere Erzählstränge, um die komplexen generationalen Verwebungen der Nachwende- und Nachkriegsgenerationen literarisch zu bearbeiten. Das Sujet der fiktionalen Erzählung spielt in der sächsischen Provinz, in Kamenz und in Deutschbaselitz. Jan arbeitet als Pfleger in einem kurz vor der Schließung stehendem Krankenhaus, wohnt bei seinem Vater, allerdings in seiner eigenen

kleinen Wohnung innerhalb des Hauses. Im Zentrum steht also ein junger männlicher Protagonist, der in der östlichen Provinz lebt. Er hat diese in der Nachwendezeit strukturschwache Region nicht verlassen, wie viele andere seiner Generation und der Generation seiner Eltern, sondern stellt sich, wie im Klappentext zum Buch zusammengefasst wird, den „Ruinen der DDR“ und dem „Leerstand der Gegenwart“. Hierin besteht eine Parallele zu den Büchern von Schalansky und Rennefanz, wenn der Verfall der Region und die damit zusammenhängende Abwanderung der Menschen in den Westen Deutschlands ausführlich erzählt wird.

In „Raumfahrer“ werden drei Erzählstränge miteinander verwoben. Der erste Erzählstrang ist auf der familialen Ebene von Jan und seinen Eltern in der Nachwendezeit angesiedelt. Jans alkoholranke Mutter ist mittlerweile verstorben, die Beziehung zwischen ihr und Jan wird durch Rückblenden aus der Erinnerung erzählt. Daneben spielt die Beziehung zwischen Jan und seinem nach der Wende frühpensioniertem Vater eine große Rolle. Der Vater arbeitete in der DDR-Zeit und auch noch kurze Zeit nach der Wiedervereinigung in einer Karpfenzucht. Die Verwerfungen zwischen Ost und West werden u. a. über das Auflösen dieses Betriebes erzählt: „An Weihnachten oder Neujahr kaufte doch mal jemand einen Karpfen. Irgendein westdeutscher Journalist hatte über Vater geschrieben, Überschrift: ‚Der letzte Fischer der Ostzone‘. Natürlich stimmte das nicht. Das führte nur zu mehr Verwerfungen mit der Dorfgesellschaft und den ehemaligen Arbeitskollegen. Die wunderten sich ja ohnehin, dass Vater noch arbeiten durfte, während sie entlassen worden waren. Einige vermuteten dahinter ein Komplott, eine Verschwörung, mindestens die Stasi, alte Banden. Kurz nach der Wende stand ja jeder in Verdacht, ein Arschloch zu sein. Wahrscheinlich wollte Vater einfach nur weiter in Ruhe gelassen werden. Abstand. Sich fernhalten von den Leuten. Jetzt forderte er das von seinem Sohn. Jan wunderte sich nicht darüber. Er fragte nicht nach. ‚Noch ein Bier?‘ Jan nickte.“ (Rietzschel 2021, S. 38 f.) Die DDR-Vergangenheit, aber vor allem die Verwicklungen der Mutter mit der Stasi werden eher angedeutet als auserzählt und auf der interaktiven Ebene zwischen Jan und seinem Vater beschwiegen: „Die Bierflasche in der Hand. ‚Gute Nacht‘, sagte er. ‚Bis morgen‘, sagte Vater. Jan ging in den Keller, seine eigene Etage, seine eigene kleine Wohnung. Kochnische, ausziehbares Sofa. Als er den Fernseher anschaltete, hörte er, dass Vater über ihm die gleiche Sendung schaute.“ (Ebd., S. 39)

Der zweite parallel verlaufene Strang erzählt die Geschichte um die Brüder Baselitz, alias Kern. Der Künstler Georg Baselitz und dessen Bruder Günter sind in Deutschbaselitz, dem Nachbardorf von Kamenz aufgewachsen. Georg Baselitz, dessen Werke sich durch die Motive Zerstörung und männliches Heldentum auszeichnen, wechselt nach einem Verweis wegen mangelnder sozialistischer Reife seiner Kunst von der Ostberliner Kunsthochschule Weißensee an die Westberliner Hochschule für Bildende Künste, was er sowohl den Eltern als auch seinem Bruder verschweigt. Dies führt zu Verwerfungen zwischen den Generationen und später, nach der misslungenen Flucht von Günter, der zu seinem Bruder

nach Westberlin wollte, auch zwischen den Brüdern, da ihre Briefe abgefangen werden. Aufgrund dieser unterbundenen Kommunikation entsteht also ein ungewollter Bruch zwischen den Brüdern, so dass sich im weiteren Verlauf der Geschichte um die Baselitz-Brüder die Lebensrealitäten in Ost und West stark unterscheiden und einander gegenübergestellt werden.

Die Verwerfungen und Disruptionen zwischen Jans Vater und Mutter, zwischen den Baselitz-Brüdern, aber auch zwischen Jan und seinen Eltern finden ihren Ausdruck im Schweigen, in Begegnungen, in denen das Unausprechliche präsent wird und in den Leerstellen. Zum Beispiel, wenn Jans Mutter ihm Orte zeigen will, die für Jan keine Bedeutung haben: „Jan war es leid, hinterhergezogen zu werden. Dinge gezeigt zu bekommen, die er nicht kannte und zu denen niemand etwas sagte.“ (Ebd., S. 139) Oder auch als der Vater die Mutter verlässt, wird die Trennung als Trennung nicht ausgesprochen, Jan aber von der Mutter um Hilfe gebeten: „Warum flüsterst du? Was ist denn los? ‚Ich will dich da nicht reinziehen. ‚Wo denn reinziehen? ‚Da ist was zwischen deinem Vati und mir. ‚Mutti, sag es mir doch einfach.“ (Ebd., S. 106) Auch zwischen Jan und seinem Vater gibt es Momente, in denen das Unausprechliche präsent wird, in denen das Gespräch abbricht und die Vergangenheit damit beschwiegen bleibt. Und zwar an der Stelle als Jan Fotos und Briefe aus der Hinterlassenschaft von Günter Baselitz bekommt (s. u. den dritten Erzählstrang), die einerseits Hinweise auf die Stastätigkeit der Mutter von Jan geben und andererseits die Frage nach dem leiblichen Vater von Jan aufwerfen. Mit diesen Unterlagen wird Jan von Thorsten, dem Sohn von Günter Baselitz, ungefragt konfrontiert und der Vater verwehrt sich dem Gespräch: „Vater sah ihn an. Das erste Mal so richtig an diesem Tag in die Augen. Vielleicht das erste Mal seit Wochen. ‚Was willst Du von dem? ‚Der hat mich eingeladen, sagte Jan. ‚Ich kenne den nicht. ‚Halte dich fern von dem. ‚Und als wäre das Thema damit beendet, aß Vater weiter.“ (Ebd., S. 37) Und dennoch bricht in dieser Form des Schweigens das Unsagbare auf, als der Vater auf die Mutter Bezug nimmt: „Ich glaube nicht, sagte der Vater, ‚dass die das gut gefunden hätte, dass Du mit diesen Leuten zu tun hast.“ (Ebd., S. 53) Hieran zeigt sich das ambivalente Moment des Schweigens, so dass Jan sich wundert: „Er konnte sich nicht daran erinnern, wann Vater das letzte Mal über die geredet hatte“ (ebd.).

Die beiden Familiengeschichten werden durch einen dritten Erzählstrang miteinander verknüpft. Thorsten, der Sohn des im Osten gebliebenen Günter Baselitz, konfrontiert Jan eher geheimnisumwoben mit den Verwebungen ihrer beiden Familien. Thorsten, der zwar gleich zu Beginn des Romans auftaucht, allerdings zunächst als Patient im Krankenhaus, und von Jan bezeichnet wird als „der Alte“ (ebd., S. 11), zeigt ihm ein Foto und lädt ihn zu sich nach Hause ein. Dort gibt der „Alte“ Jan einen „Schuhkarton“ mit den Worten: „Mein Vater scheint das gesammelt zu haben“ (ebd., S. 32). Zwischen Neugier und Unwillen beschäftigt sich Jan mit dem Inneren des Kartons, den Fotos und Briefen: „Immer und immer wieder nahm Jan weitere Seiten aus dem Karton. Er las sie, legte sie beiseite.

Immerzu ging es zurück, immerzu zog es ihn in die Vergangenheit. Nicht erst seit der Alte auftaucht ist.“ (Ebd., S. 104) Nach einem Streit mit seinem Vater will Jan den Karton und die bedrohliche Vergangenheit dem „Alten“ zurückgeben: „Der Alte drehte sich zu ihm. Der ganze Raum dazwischen. [...] ‚Mein Vater ist nicht so alt geworden wie Ihrer‘, sagte er. ‚Was auch immer er Ihnen mitteilen wollte, lesen sie es. Das sind sie ihm schuldig.‘ ‚Gar nichts bin ich.‘ ‚Bitte‘, sagte der Alte leise.“ (Ebd., S. 126 f.) Doch neben dieser leisen Bitte werden auch Vorwürfe und Schuldzuweisungen von Thorsten an Jans Familie gerichtet: „Deine Familie ist der Grund für die ganze Scheiße hier.“ (Ebd., S. 193) Indem Jan ratlos, „Was auch immer das bedeuten sollte“ (ebd.) und allein mit diesen Fragen zurückbleibt, bricht sich allerdings auch das Schweigen, jenes innerhalb und zwischen den Generationen. Der Schuhkarton mit den sich darin befindenden Gegenständen dokumentiert damit das Leben der Beteiligten und ist in dieser Geschichte zentraler Bestandteil einer unaufgearbeiteten und beschwiegenen Erinnerungskultur, obwohl alle Beteiligten – der Vater, die Mutter, Thorsten, Günther – bis auf Jan die geheim gehaltene Stasitätigkeit der Mutter, die Günter an die Stasi verraten und damit seine Flucht verhindert hat, kennen.

Auf diese Weise wird Jan (neben Thorsten) zum verbindenden Element zwischen den Generationen. Denn für Jan sind seine Eltern in einem Zwischenzustand: „Mutter, Vater. Für Jan waren sie Raumfahrer. Schwebten in einer Zwischenwelt, ihrem Ausgangspunkt entrissen. Während sie schwebten, hatte sich die Welt schon ein Dutzend Mal weitergedreht. Sie sahen dabei zu, streckten die Hände aus. Versuchten, vor- oder zurückzukommen. Hoch, runter. Aber wo sie sich befanden, gab es keine dieser Richtungen im Raum. Und Jan stand auf der Erde und richtete sein Fernglas auf sie.“ (Ebd., S. 196) Die Orte der Erinnerung und an das Leben in der DDR werden als eine Geschichte des Verfalls und des Verlustes erzählt: „Hin und wieder holte er Vater von der Arbeit ab. Dann liefen sie nebeneinander im Straßengraben. [...] Sie liefen durch das, was vom Neubaugebiet übrig geblieben war, und an den Baustellen der Einfamilienhäuser vorbei. ‚Alaska-Seelachs‘, sagte Vater mal. ‚Der bricht mir noch den Hals. Die ganzen Scheißkühltruhen sind voll damit.““ (Ebd., S. 195 f.)

Die Geschichten in Raumfahrer enden zwar mit Jans Einsicht: „Er gehörte dazu. Er war ein Raumfahrer wie sie“ (ebd., S. 282), sie endet aber auch damit, was Georg Baselitz „nicht noch einmal malte: die Dorfschule, die Vögel des Deutschbaselitzer Großteichs, seinen Bruder“ (ebd., S. 286).

Hendrik Bolz: Nullerjahre. Jugend in blühenden Landschaften“ (2022)

Hendrik Bolzs Roman „Nullerjahre. Jugend in blühenden Landschaften“ wurde 2022 veröffentlicht. Wie „Der Hals der Giraffe“ ist dieses elf Jahre später

erschienene Buch ein großer Publikumserfolg und beide akzentuieren Bildungs- und Generationenaspekte bereits im Titel. Bolzs Roman spricht mit seinem Untertitel zugleich explizit die Politik der Vereinigung an, indem er Helmut Kohls Diktum, Versprechen und Metapher der „blühenden Landschaften“ aufgreift: beim Inkrafttreten der Währungsunion im Jahr 1990 sowie am Vorabend der Wiedervereinigung und schließlich durch den Slogan der CDU im Wahlkampf von 1998 als ökonomische Zukunftsperspektive für die neuen Bundesländer. Damit ist das Ost-West-Verhältnis selbst Thema, genau wie in den Texten von Judith Schalansky, von Sabine Rennefanz und von Lukas Rietzschel. Der Ich-Erzähler in Bolz' Erzählung, die stellenweise als Rap-Song geschrieben ist, ist 1988 in Stendal geboren, in Vorpommern, wo auch Schalansky's Roman verortet ist. Seinen Kommiliton:innen in West-Berlin kann er seine Jugenderfahrungen und wie man in seinem Milieu gelernt hatte, als Jugendlischer „gut durchs Leben“ zu kommen, nicht vermitteln. „Am schlimmsten schmerzte es mich, wenn ich wirklich einmal anhub, ihnen genau das zu erzählen von den ostdeutschen Nullerjahren, von Drogen und Gewalterfahrungen, von Perspektivlosigkeit. ‚An der Ostsee, da hab ich doch letztens erst Urlaub gemacht‘ [...] Hier gab es keine gemeinsame Sprache“ (ebd., S. 11). Als im Kontext der sogenannten Flüchtlingskrise 2015 „in meiner westdeutsch und links geprägten Bubble [...] die ganze Region abgeurteilt wurde [...]. Und als es hieß der Osten solle sich doch endlich mal zusammenreißen [...], diese hässlichen arbeitslosen Hinterwäldler, da fühlte ich mich plötzlich mitgemeint, fühlte mich fremd und ausgesondert und hatte das Bedürfnis, mich schützend vor meine Heimat zu stellen. Da bekam meine schöne urbane Wunderwelt mächtige Risse, da war ich verwirrt, gekränkt und gleichzeitig beschämt, denn das, was dort passierte, das fand ich ja selber auch furchtbar, das machte mir Angst und erinnerte mich an etwas, das ich doch so fein säuberlich vergraben hatte, etwas, das in den Untiefen meiner Hirnwindungen und Eingeweide ungeduldig auf seine Bearbeitung wartete.“ (Ebd., S. 13) Erzählanlass sind also die Schuldzuweisungen an den Osten, die die vergrabenen Erinnerungen an die Nullerjahre hochspülen. Damit wird die gesamte Erzählung im Modus der Bearbeitung einer toxischen und äußerst gewaltvollen Zeit und Jugend verortet. „Dass ich und viele andere Kinder meiner Generation in eine Ausnahmesituation hinein geboren wurden, mit Erfahrungen aufwuchsen, die sich doch von den allermeisten westdeutschen Altersgenossen unterschieden. Viel, viel zu lange bestand die Erzählung, dass es in unseren Jahrgängen zwischen Wessis und Osis ja keine Unterschiede mehr gebe, dass jemand, der 1988 geboren ist, sich unmöglich noch ‚ostdeutsch‘ fühlen könne, einfach nur, weil, genau wie ich, keiner drüber sprach“ (ebd., S. 15). Die getrennte generationale Erfahrung, die Illusion der Angleichung sowie die Sprachlosigkeit, das ist das große Thema von Bolz. Im Osten herrschten „Verstimmtheiten“, die nicht durch Schlussstriche zu lösen seien. „Mittlerweile war mir klar geworden, dass es einen riesigen Diskursstau gibt und man, um gemeinsam vorwärts zu kommen, endlich

miteinander ins Gespräch kommen muss. Und dass man dafür die eigenen Geschichten erzählen muss.“ (Ebd., S. 16). Die Nullerjahre werden als Umbruchszeit beschrieben, die den „neuen Bürgern“ viel abverlangte, „zerrieben im Chaos der kollidierenden Systeme, mit all seinen Verwüstungen und Verwerfungen: Kalte mahlende Transformationsprozesse, luftleerer Raum, anomische Zustände, rechte Gewalt, Deindustrialisierung, leer stehende Fabrikhallen, Grasbewuchs auf rostigen Schienen, ausgepackte Ellenbogen, Vereinzelung, soziale Entmischung, Drogenschwemme, Diktaturprägung, Politikverdrossenheit, Resignation, Geburtenknick, Gangsterrap, ausblutende Landstriche, Massenarbeitslosigkeit, Abwertung, Abstieg, Scham, Schuld, Schweigen, Schweigen, Schweigen“. (Ebd., S. 17) Ostdeutsche Geschichten müssen erzählt werden, um gegen die Verwerfungen und ihre Traumatisierungen anzugehen und daran nicht zu ersticken. Und so erzählt Bolz den Teil seiner Jugend, „von dem ich irgendwann nicht mehr sprechen wollte und nach dem niemand je ernsthaft gefragt hat“ (ebd., S. 18). Das dreifach akzentuierte Schweigen muss gebrochen werden, um das Verborgene und Verschüttete der Bearbeitung zugänglich zu machen, einunddreißig Jahre nach der Wiedervereinigung. „Es ist 2021 und ostdeutsche Geschichten sind für mich das Spannendste auf der Welt. Hier ist meine.“ (Ebd., S. 19)

Resümee und Ausblick

Schweigen ist ein durchgängiges Thema in allen hier untersuchten literarischen Texten. Im Folgenden wollen wir versuchen, die verschiedenen Formen des Schweigens etwas genauer zu beschreiben und zu unterscheiden. Am stärksten ausgeprägt ist es in dem Text von Schalansky, innerhalb der Generation der Erwachsenen und gegenüber der jüngeren Generation, den Schüler:innen. Es ist gewissermaßen ein übergreifendes, totales Schweigen, das sich auf Unrecht, Gewalt, Zukunft, aber auch auf Emotionen bezieht. Dem totalen Schweigen steht eine Wahrnehmung des totalen Verfalls gegenüber. Eine Ausnahme bildet der Unterricht: ein eingespieltes Spiel von Fragen und Antworten gibt es nur im Unterricht und seinem Sach- und Fachbezug mit einer klaren Rollenteilung: die Lehrerin fragt, die Schüler:innen antworten. Im Unterricht schweigt Frau Lohmark nicht, sie monologisiert und referiert die Gesetze der Natur aus ihrer Machtposition heraus. Darin liegt eine Art der „Kontrolle“ der Verhältnisse, denen man unweigerlich ausgeliefert ist und an die man sich anzupassen hat. Aber jenseits des Unterrichts verweigert sie das Gespräch.

Bei Rennefanz wird Schweigen als Merkmal des Lebens in der DDR charakterisiert. Bei Rietzschel und bei Rennefanz wird dieses Schweigen in der Nachwendzeit als Frageverbot der jüngeren Generation thematisiert, um die älteren nicht in Bedrängnis zu bringen. Dies bezieht sich etwa auf Fragen bezüglich der Stasi-Tätigkeiten. Aber das internalisierte Frageverbot wird auch durchbrochen:

Rennefanz fragt und ihr Geschichtslehrer antwortet und bei Rietzschel werden Fragen durch auftauchende Hinterlassenschaften als Objekte der Erinnerung evoziert.

Und schließlich wird das Schweigen zwischen Ost und West angesprochen, bei Rennefanz im Redaktionsbüro, bei Rietzschel wird es durch die Verwerfungen und Brüche innerhalb von Familien akzentuiert, die verstrickt in eine wie auch immer geartete Stasitätigkeit sind. Am stärksten wird das Schweigen zwischen Ost und West bei Bolz fokussiert. Hier führt das Schweigen zu immer stärkeren „Schluckbeschwerden“ (Bolz 2021, S. 18). In diesem Zusammenhang wird etwas ganz Wesentliches deutlich: Es gibt keine gemeinsamen generationalen Erfahrungen zwischen Ost- und West, dies wird am stärksten bei Bolz hervorgehoben.

Während bei Schalansky und Rietzschel Schweigen und Sprachlosigkeit im Text über Leerstellen und Nichtthematisiertes auftaucht, Fragen und Konstellationen nicht aufgeklärt werden, ist bei Bolz die Sprachlosigkeit selbst das Thema und wird explizit gemacht. Mit der Explizitheit wird die Sprachlosigkeit jedoch bearbeitbar. Der jugendliche männliche Held, der sich der Gewalt verschrieben hatte, kommentiert und reflektiert sich selbst am Ende des Romans. „Dass die Drogen, der Alkohol, die Gewalt meine Notlösung waren, um in einer Umgebung zu überleben, in der Schwäche nicht sein durfte, in der Schwäche bestraft wurde. Dass so ziemlich alle Menschen in meinem Umfeld solche Strategien nutzten, in einer Welt bestimmt von Umbruch, Niedergang, von Unsicherheit, von Vereinzelung und Sprachlosigkeit, in der alle versuchen, ihre Probleme mit sich selbst auszumachen. Ich denke an die Kinder von Schubert und Pavel und hoffe, dass sie heute mit anderen Werten aufwachsen, dass sie sich sicher fühlen, dass ihre Mitmenschen neugierig auf sie sind, verständnisvoll und freundlich“ (ebd., S. 330). Mit diesem inneren Monolog der männlichen Hauptfigur gibt es zugleich eine Perspektive, diese liegt in der nächsten Generation und den anderen Werten des Aufwachsens und des Umgangs miteinander, eine Perspektive, die auf soziale Prozesse, soziale Umgangsweisen, Offenheit, Verständnis und Neugier und damit auf Fragen, auf Anerkennung von Vulnerabilität und somit auch auf Bildungsprozesse setzt. Das Verständnis, das Ingrid Lohmark grundsätzlich abgelehnt hat, wird hier mit einer Hoffnung auf Wandel verbunden.

In allen ausgewählten Texten ist das Generationenverhältnis ein zentrales Thema, Schweigen wird wesentlich im Generationenverhältnis situiert und ist vor allem Ausdruck von Schutz, Scham und von Angst, die sich auch in unsagbaren Fragen äußert. Aber es werden auch Vorwürfe formuliert, dass die Erwachsenen den Kindern und Jugendlichen nach der Wende keine Orientierung geboten und keine Gesprächsangebote gemacht und diese im Stich gelassen hätten. Hierzu formuliert Rennefanz mit den Worten „von Eltern und Lehrern alleingelassen“ (Rennefanz 2013, S. 11), was Schalansky als Geschichte erzählt. Die Lehrerin

spricht außerhalb des Unterrichts nicht mit ihren Schüler:innen und der Unterricht wurde so durchgeführt wie immer schon.

In allen Texten spielen aber auch brachliegende und ausblutende Landschaften, verlassene und öde Orte, der Verlust von Orten der Erinnerung, etwa des eigenen Schulgebäudes, leerstehende Fabriken und Wohnblöcke, sowie veränderte Berufsanforderungen eine Rolle. Und welche Ausblicke gibt es – bei aller Tristesse – jeweils am Ende, was wird in Aussicht gestellt, worauf könnten Hoffnungen liegen? Bei Schalansky bzw. Ingrid Lohmark wird ein Ausblick verweigert und Wandel erst in einem Zeithorizont von hundert Jahren avisiert. Bei Rennefanz liegt am Ende eine Hoffnung im Fragen stellen, sprechen und darin, sich verletzlich zu zeigen, gewissermaßen als Gegenstrategie zu einer des permanenten Schutzes, wie sie es für die DDR beschreibt. Das Fragenstellen geht von der Mutter von Böhnhardt aus. Damit übernimmt sie auch eine Form der Verantwortung der Erwachsenen, die vorher vermisst wird. Bei Bolz liegt die Hoffnung auf einem verständnisvolleren und freundlicheren Umgang mit der nächsten Generation, also der Eltern und Erwachsenen mit den Kindern und auch Rietzschel fokussiert die Verwobenheit der Generationen, die somit etwas teilen und an etwas Gemeinsamem teilhaben, über alle Schwierigkeiten der Vergangenheit hinweg. Die Ausblicke liegen im Erzählen der eigenen Geschichte, in der Aufkündigung des Schweigens, im Fragen. Dies ist aber, so wird bei Bolz deutlich, dringlich, um das Toxische und das Ersticken zu vermeiden. Bei Bolz schließt dies auch eine toxische Form der Männlichkeit ein. Zum Ausblick gehört jedoch nicht nur das Fragenstellen, das Erzählen der eigenen Geschichte, sondern insbesondere auch das Gespräch zwischen den Generationen, gerade auch über das, was schwierig und schmerzlich anzusprechen ist, jedenfalls als immer wieder neue Versuche des Sprechens, auch wenn diese riskant und fragil bleiben und neuerlich an ihre Grenzen kommen.

Literatur

- Assmann, Aleida (2006): *Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: C. H. Beck.
- Assmann, Aleida (2007): *Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung*. München: C. H. Beck.
- Baader, Meike Sophia (2018): „Mit einander sprechen, das ist r(w)ichtig.“ Generationale Ordnung, Generationenverhältnisse und Erziehung in der BRD seit den 1970er-Jahren. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.): *Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 78–93.
- Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana (2015): *Erinnerungskulturen: eine pädagogische und bildungspolitische Herausforderung*. In: Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana (Hrsg.): *Erinnerungskulturen: Eine pädagogische und bildungspolitische Herausforderung*. Köln, Weimar und Wien: Böhlau, S. 7–9.
- Baer, Udo (2020): *DDR-Erbe in der Seele. Erfahrungen, die bis heute nachwirken*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Bolz, Hendrik (2022): Nullerjahre. Jugend in blühenden Landschaften. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Hensel, Jana (2002): Zonenkinder. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Magyar-Haas, Veronika/Geiss, Michael (2015): Zur Macht der Ambivalenz. Schweigen in Erziehung und Bildung. In: Magyar-Haas, Veronika/Geiss, Michael (Hrsg.): Vom Schweigen. Zur Macht/ Ohnmacht in Bildung und Erziehung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 9–27.
- Meyer, Clemens (2008): Als wir träumten. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Rennefanz, Sabine (2013): Eisenkinder. Die Stille Wut der Wendegeneration. München: Luchterhand.
- Rietzschel, Lukas (2021): Raumfahrer. München: dtv Verlagsgesellschaft.
- Schalansky, Judith (2011): Der Hals der Giraffe. Berlin: Suhrkamp.