

## Buchbesprechungen

**Friedemann Neuhaus, Geschichte im Umbruch – Geschichtspolitik, Geschichtsunterricht und Geschichtsbewußtsein in der DDR und den neuen Bundesländern 1983–1993, Peter Lang, Frankfurt a. M. u.a. 1998, 442 S.**

In seiner Erfurter Dissertation untersucht der Historiker und Theologe die Transformation des Geschichtsunterrichtes von der späten DDR bis zur Einführung des westdeutschen Schulsystems 1992/93, wobei er sich für die „Wende“- und Nachwendezeiten sowie für die subjektive Dimension weitgehend auf das Bundesland Thüringen stützt und die anderen neuen Bundesländer nur kursorisch abhandelt. Dabei geht er von der seines Erachtens erstaunlichen Tatsache aus, daß der Unterricht im ideologiebehafteten Fach Geschichte ohne Unterbrechung mit großer inhaltlicher Kontinuität weitergeführt wurde – im Gegensatz zur zeitweiligen Aussetzung des Geschichtsunterrichtes in allen vier Besatzungszonen nach dem Ende des NS. Diese so scheinbar „selbstverständliche Überführung“ (S. 406) stellt sich ihm dar als „einzige theoretische Möglichkeit für einen Neuanfang“ (ebd.).

Diese These begründet er, indem er die Merkmale der begonnenen Lehrplanreformen seit 1985 herausarbeitet und den Widerspruch zwischen wachsender Fakten- und Schülerorientierung der Reformvorschläge einerseits und dem Primat der ideologischen Überwältigung in Margot Honeckers Volksbildungsministerium andererseits akzentuiert. Er formuliert die These, „daß die durch seinen Funktionsverlust

drohende Entlegitimierung des Geschichtsunterrichtes dadurch kompensiert werden konnte, daß sein ideologischer Gehalt abrupt fallengelassen und durch reines Faktenwissen verdrängt wurde und das Bildungswissen damit den Vorrang vor dem ideologischen Wissen errang. Diese Entideologisierung des Geschichtsunterrichtes war allerdings nicht allein eine Folge der ‘Wende’, so die These, sondern hatte sich bereits in der DDR in einer in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre durchgeführten Lehrplanreform angebahnt.“ (S. 16f.). Die strukturelle Übereinstimmung mit den konservativeren Konzeptionen der bundesdeutschen Geschichtsdidaktik sei der sog. „Tendenzwende“ der späten siebziger Jahre (Rohlfes; fakten- statt problemorientierte Lehrpläne vor allem in den süddeutschen Ländern) zeige sich deutlich und habe so für die Nachwende-Zukunft das Überleben garantiert. Die stärkere Hinwendung zum Faktenwissen in der DDR-Geschichtsmethodik und –Lehrplandebatte lokalisiert Neuhaus in der Erbe-Tradition-Diskussion der späten siebziger und frühen achtziger Jahre, die etwa zur gleichen Zeit einsetzte, als in der konservativen Geschichtsdidaktik der BRD Lerninhalte wieder an Stellenwert gegenüber curricularen Lernzielen zu gewinnen begannen. „Bildungswissen“ sollte in diesem Rahmen als Kontinuitätsgarant fungieren und gleichzeitig, in Verbindung mit etwas schülerfreundlicheren Lehrmaterialien, die Defizite im ideologischen Bewußtsein und im DDR-Patriotismus der Jugend der achtziger Jahre auffangen. Den Spielraum bestimmte aber am Ende

Margot Honecker mit ihrem Festhalten an der sozialistischen Einheitsschule und dem Primat ideologischen Bewußtseins. Je mehr sich der reformierte Lehrplan dem 19. und 20. Jh. näherte, desto weniger wich er von seinem Vorgänger und den Themen, Inhalten und Zielstellungen des Staatsbürgerkunde-Unterrichtes der 7. Klasse ab. Damit mußte die Lehrplanreform, so *Neuhaus*, defensiv und widersprüchlich bleiben.

Neben dieser inhaltlichen Kontinuität akzentuiert *Neuhaus* anhand von Befragungen eine große Kontinuität der Fachlehrer in ihrem Selbstverständnis, Vermittler von Faktenwissen als Teil einer umfassenden Allgemeinbildung zu sein: Mit dieser auf Kontinuität setzenden Ich-Identität gewannen die Lehrer die subjektive Stärke, sich zum einen der in Fragebogen-Überprüfungen nach Entlassungen wahrgenommenen „Entwertung ihrer bisherigen Lebensleistung“ zu erwehren und zum anderen eine Distanz gegenüber dem „vom Westen übergestülpten“ neuen Regelungen und Vorgaben im Schulbereich zu wahren. So resultierte diese Kontinuität auch aus dem Mangel eigener kreativer Umbrechtsbewältigung bei den meisten ostdeutschen Geschichtslehrern, was wiederum einen Sonderweg im Vergleich zu den Bedingungen anderer Transformationsländer darstelle (S. 18).

Die „Defensive Reform des Geschichtsunterrichtes in der DDR“ spiegelt das grundsätzliche Dilemma zwischen Reformwillen und Reformunfähigkeit der SED wider (S. 34). So konnten die Mängel des Lehrplanes von 1966 und seiner kleineren Änderungen, nämlich die Faktenauswahl, die Fälschungen und das Grundverständnis von Schülern „als Objekt zielgerichteter Einwirkung“, nicht überwunden werden. Die reformwilli-

gen Kreise der Geschichtsmethodik, die sich durch einen enger gezogenen Fragehorizont von der westdeutschen Geschichtsdidaktik strukturell unterscheiden, seien aus innerem Stalinismus und Selbstzensur nicht herausgekommen (S. 46-64). Durch die oben genannten Einschränkungen hätten die systemimmanenten Reformansätze der allgemeinen wie der fachbezogenen Lehrplanreform die bestehenden Dilemmata, namentlich die seit dem 8. Parteitag 1971 und der Proklamation des „real existierenden Sozialismus“ bestehende latente Finalitätskrise den SED und die Erosion des staatstragenden Bewußtseins der Jugend<sup>1</sup>, verschärft (S. 65-76). Diskussionen in der Arbeitsgruppe um Horst Richert in der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Potsdam und in der Hauptabteilung Unterricht im Ministerium für Volksbildung griffen differenzierter die Impulse der Erbe-Tradition-Diskussion auf, reduzierten die abstrakte und formalistische Arbeit mit Begriffen und versuchten die allseits beklagte hohe Stofffülle zu reduzieren (S. 99). Der auf dieser Basis entstandene Lehrplan-Entwurf von 1986 wurde – was für die DDR ein absolutes Novum war und in bundesdeutschen Vor- und Nachwende-Kultusministerien eine Ausnahme darstellt – nach einem entsprechenden Aufruf in der Fachlehrer-öffentlichkeit diskutiert – wobei sich am Ende die Diskussion als eine schein-demokratische Veranstaltung herausstellte (S. 100-121). Im endgültigen Lehrplan von 1988 erwiesen sich dann aber die Klasse 10 (überwiegend Parteitagsgeschichte der SED) und die Abiturstufe als die am wenigsten reformierten Teile (S. 121, 124, 136, 139, 148).

Doch lasse sich aus diesen inneren Widersprüchen kein „permanenter Gegensatz zwischen reformorientierten Kräften an der Basis in den Schulen

und Hochschulen und reformunfähigen Parteifunktionären konstruieren [...] Vielmehr zeichnete sich auch ein Teil der Lehrer, die aus Angst vor dem Verlust an Handlungssicherheit nicht auf eindeutige Begriffe und Lernziele verzichten wollten, selbst durch einen gewissen methodischen Konservatismus aus. Zum anderen ließen die in dem System von äußerer und innerer Disziplinierung gefangenen Geschichtsmethodiker die zu einer wirklichen Reform notwendige Konsequenz vermissen. [...] Die Unnachgiebigkeit der Parteiführung, die sich in den Fragen des Hitler-Stalin-Pakts und der Geschichte der DDR zeigte, war nicht Ursache, sondern lediglich ein sichtbarer Ausdruck für die Reformunfähigkeit des gesamten Bildungs- und Erziehungskonzepts. Der Ansatz der Lehrplanreform, die historischen Fakten 'für sich sprechen' zu lassen, 'Geschichte so zu lehren, wie sie wirklich war', den Geschichtsverlauf in seiner Komplexität zu erfassen usw., hätte in letzter Konsequenz die Aufgabe des Monopolanspruchs der Partei auf Welt- und Geschichtsdeutung zur Folge gehabt. Diesen Aspekt hat in der gesamten Lehrplandiskussion niemand zur Sprache gebracht...' (S. 156f.). Mag die Analyse in diesem Resümee zu den Entwicklungen zu DDR-Zeiten zutreffen, so bereitet das Urteil über die Begrenztheiten der Lehrplan-Reformer einiges Unbehagen. *Neuhaus* formuliert einen in der Situation ahistorischen Anspruch, den seinerzeit noch nicht einmal Gorbatschow toleriert hätte.

Es genügt m. E. festzuhalten, daß diese Geschichtsmethodiker Gefangene ihrer Herkunft und Überzeugung, der subjektiven Wahrnehmung ihrer Handlungs- und Denkspielräume waren und blieben, folglich aus einem aus strukturellen Gründen nicht mehr tragfähigen

Paradigma nicht mehr ausbrechen konnten.

Im Teil B behandelt *Neuhaus* die Erneuerung des Geschichtsunterrichts nach der „Wende“ im Rahmen eines allgemeinen bildungsgeschichtlichen Ereignisabrisses (S. 158-194) und beschreibt den Befund, daß die Methodiker das Fach seines ideologischen Gehaltes weiter entkleideten und ihm die Aufgabe der Faktenvermittlung zuwiesen (S. 194). Anhand eines Fragenkatalogs (S. 201) analysiert er die drei den Lehrern de facto zur Auswahl stehenden Lehrpläne des Sommers 1990: Die sog. Berliner Arbeitsgrundlage der Akademie für pädagogische Wissenschaften als weiter entideologisierte und auf vermeintlich sicheres Terrain des Faktenwissens zurückgezogene Weiterführung des Lehrplans von 1988, den Dresdner Plan mit einer Mixtur aus sächsischer Regionalgeschichte, normativer Betrachtung westlicher Demokratie, unbegründeter Übernahme der liberalen Totalitarismustheorie und ganzheitlicher Lehrmethoden sowie den methodisch eigenständigen, inhaltlich von der Utopie des „Dritten Weges“ geprägten Potsdamer Entwurf (S. 201-244). In Thüringen, neben Hessen das einzige Bundesland mit dem Verfassungsgebot eines nicht verfälschenden Geschichtsunterrichts, setzte sich der konservativ-historistische Ansatz westdeutscher Geschichtsdidaktik einschließlich seiner immanenten Dilemmata durch; vor allem die Frage nach den Kriterien für die Stoffauswahl mußte so unbeantwortet bleiben. Dennoch entwickelte Thüringen, wie die anderen Neuen Länder, einen eigenen Lehrplan, um nach der schulorganisatorischen Angleichung an die westlichen Bundesländer wenigstens die innere Bildungsreform eigenständig zu gestalten (s. v.a. S. 255), und vergab die Überarbei-

tung nach dem Motto „Lehrpläne für Lehrer von Lehrern“ an Kollegen aus verschiedensten Landkreisen (S. 256). Diese personelle Konstellation begünstigte, wie sich am Text nachweisen läßt, die Fiktion einer schultechnischen Normalität, ohne die Tatsache des Umbruchs und dessen Bedeutung für Ziele, Inhaltsauswahl und Methoden zu reflektieren und in diesem Sinne dem fachtypischen Auftrag, Vergangenheit aufzuarbeiten, nachzukommen. (S. 259) *Neuhaus* bilanziert die Ambivalenz: „Insofern waren die Vorläufigen Lehrplanhinweise nur zum Teil geeignet, den Übergang vom Geschichtsunterricht der DDR zu dem eines Landes der Bundesrepublik Deutschland zu gestalten. Auf der einen Seite entsprachen sie der Umbruchssituation besser, als es jeder Rahmenplan aus den alten Bundesländern getan hätte, da sie nur Stichworte zu Inhalten, aber weder Interpretationen oder Bewertungen noch Lernziele vorgaben. Auf diese Weise konnten die Lehrerinnen und Lehrer nicht einfach ein neues Geschichtsbild als ‘von oben’ verordnet übernehmen, sondern sie mußten sich selbst sowohl um ein neues Selbstverständnis als Geschichtslehrer als auch um ein neues Geschichtsverständnis bemühen. Bei aller Dürftigkeit der Lehrplanhinweise war die Möglichkeit nicht gegeben, mit ihnen so zu verfahren wie einst mit dem Lehrplan der DDR. [...] Die auf allen Ebenen durch den Umbruch hervorgerufene Verunsicherung, die durch die existentiellen Ängste der Lehrerinnen und Lehrer noch verstärkt wurde, führte dazu, daß viele Kollegen sich mehr und ausführlichere Vorgaben in den Lehrplänen wünschten.“ (S. 267) Der Vorläufige Lehrplan von 1993 spitze dieses Dilemma weiter zu, indem er den fundamentalen Wandel entdramatisierte und ein Maß an bundesrepublikanischer

Normalität vorgaukelte, das für die Lehrenden in der Form nicht gegeben sei, und leiste somit der Gefahr, daß Lehrer ein Geschichtsbild opportunistisch gegen ein neues austauschen, Vorschub (S. 277, ähnlich S. 288).

Ein Überblick über die Lehrplankontypen aller neuen Länder ergibt: Die unter westdeutscher Ägide entstandenen Lehrpläne exemplifizieren mit dem problem- statt stofforientierten Rahmenplan Brandenburgs und dem linear-chronologisch strukturierten Stoffkanon Sachsens die beiden Grundpositionen bundesdeutscher Geschichtsdidaktik. Der letzteren Position entsprechen strukturell die von Ostdeutschen erstellten Lehrpläne der anderen seinerzeit von der CDU regierten Länder und schreiben damit das vorcurriculare Stoffdenken der DDR-Geschichtsmethodik fort, allerdings nicht ohne regionale Unterschiede in der inhaltlichen Akzentsetzung (S. 287-289).

In Teil C integriert *Neuhaus* in seinen lehrplananalytischen Befund die subjektive Dimension, die er auf 25 Interviews mit Lehrern und mit einigen wenigen Schülern aus dem Raum Erfurt stützt. Dabei versteht er das Bedürfnis der Lehrer, nach einer Konsistenz in der eigenen Biographie über den Umbruch hinweg zu suchen, nicht als Residuen alten Denkens, sondern – erkenntnisstrategisch wie politisch-psychologisch m.E. ertragreicher – als notwendige Voraussetzung dafür, den schulischen und geschichtsunterrichtlichen Umbruch zu bewältigen und neue Denk- und Handlungsspielräume zu öffnen (S. 291). Die Befragten haben die Wende – was zwar nicht überrascht, aber als Verstehensmoment zu oft unterbelichtet wird – als starke Verunsicherung erlebt und sind in Identitätskrisen geraten, was mit der Debatte um Christa Wolfs Artikel in der „Wochenpost“ über die psychi-

schen Folgen des DDR-Schulsystems vom Oktober 1989 (Titel: Das haben wir nicht gelernt) begann (S. 293). Was sich unterrichtspraktisch als der Verlust von inhaltlicher und methodischer Handlungssicherheit auswirkte, wurde durch die in Thüringen betriebenen Lehrerüberprüfungen verschärft (S. 302), da diese den Sinnzusammenhang von Lebensvergangenheit und Lebensgegenwart zerstörten und – so das Urteil – bei geringem Nutzen großen Schaden angerichtet hätten (S. 310f.). *Neuhaus* läßt hier leider offen, welche Alternative denkmöglich und sinnvoll gewesen wäre. Darüber hinaus lotet er konkretere Auswirkungen dieser Befindlichkeiten auf den Geschichtsunterricht nicht weiter aus. Es scheint kein Kollege auf die Idee gekommen zu sein, mit der eigenen Verunsicherungserfahrung einen veränderten, für Vergleiche offenen Blick auf andere Umbruchepochen zu gewinnen und für seinen Unterricht fruchtbar zu machen. Aus dem sonst Gesagten läßt sich ableiten, daß die meisten der Praxis ihrer beruflichen Tätigkeit von ihrer psychischen Befindlichkeit abgespalten haben und sich somit tendenziell auf die Vermittlung von Fakten vermeintlich politisch unsensibler Epochen zurückgezogen haben.

Methodisch im Prinzip überzeugend dargelegt (S. 311-315), gewinnt *Neuhaus* seine Ergebnisse zur subjektiven Seite mit der Technik halbstandardisierter Interviews. Deren Ergebnisse präsentiert er in einer Auswahl von z.T. sehr eindrücklichen Kurzbiographien, die vor allem Westdeutschen ohne direkte „Ostkontakte“ zur Lektüre empfohlen seien. Insgesamt ermittelt *Neuhaus* folgende Trends: Das Faktum einstiger SED-Mitgliedschaft indiziert kaum eine bestimmte Einstellung zu DDR-, „Wende“- oder Nachwendezeiten (S. 339). Darüber hinaus, so der

zweite Trend, wurde die „Wende“ auch in Geschichtslehrerkreisen sehr unterschiedlich erlebt (ebd.). Diesen Befund nutzt der Interviewer aber nicht ausreichend, um Auswirkungen individuellen Erlebens auf die jeweilige Unterrichtspraxis auszuloten, sondern verharrt bei der Konstatierung von Selbstbildern und Einstellungen. Den dritten Trend, den oft beklagten Verlust der engen Beziehung zwischen Lehrern und Schülern (, die de facto durch die verordneten gemeinsamen Nachmittagsaktivitäten, nicht durch das eigentliche Schulleben entstanden), verortet *Neuhaus* – m.E. nicht zu Unrecht – in einem autoritär-paternalistischen Einstellungsmuster (S. 340), ohne allerdings nach weiteren Konsequenzen zu fragen.

Die Mehrheit der Geschichtslehrer steht – so der vierte Trend – der deutschen Einheit bzw. der neuen Bundesrepublik distanziert gegenüber (S. 340), ohne daß dies mit einer substantiellen DDR-Nostalgie gleichgesetzt werden müsse. Der Befund überrascht angesichts der Vorwendebiographien und der o.g. Identitätskrisen nicht besonders. Eine morphologische Differenzierung des Befundes, z.B. durch gezielte Nachfragen nach dem Politikverständnis, hätte hier neue Erkenntnisse hervorbringen können. Geradezu stereotype Topoi wie paternalistisches Staatsverständnis, Antinstitutionalismus in der sog. Nischen- und Mangelgesellschaft, vopolitisches Gerechtigkeits- und Gleichheitsdenken mit starker normativer Aufladung und der viel zitierte „antifaschistische Grundkonsens“ prägen, so meine im Anschluß an Wolfgang Englers „Die Ostdeutschen“ (Berlin 21999) zumindest heuristisch taugliche Arbeitshypothese, das historisch-politische Denken deutlich und generieren in den betroffenen Kategorien, mit denen sie Sach-

und Werturteile amalgamieren und so scheinbar naturwüchsig über die Umbruchszeiten urteilen. In diesem Set von Topoi haben die Gerechtigkeitsnorm und der antifaschistische Grundkonsens, die als Legitimatoren eines ansonsten an seiner inneren Widersprüchlichkeit und an der Abhängigkeit von bestimmten Außenbedingungen gescheiterten Sozialismus die Mentalität des gelehrten DDR-Bürgers nachhaltig prägten, auch im nachhinein ihre normative Kraft nicht verloren; man kann davon ausgehen, daß dies für die genannten Geschichtslehrer in geradezu idealtypischer Weise zutrifft und damit die in der Umbruchszeit wahrscheinlichen Denkspielräume umschreibt. Dieser Mangel an Vorstrukturierung der Interview-Themen, die auch innerhalb der gewählten Form des halboffenen Interviews möglich gewesen wäre, versperrt *Neuhaus* den Zugang zu konkreteren Ausformungen der Befindlichkeiten, die über aus der veröffentlichten Meinung bekannte Topoi allgemeiner Ost-Befindlichkeiten wirklich hinausgingen. Vor allem kann er aufgrund dieser Barriere die subjektiven Befindlichkeiten einerseits und die Unterrichtspraxis und -reflexion andererseits nicht verknüpfen, sondern vermag bei historischen Lehrgegenständen (z.B. zu Otto III. oder Stauffenberg) zusammenhanglose Einzelurteile allenfalls zu registrieren. Der knappe Abriss der fragten Themen macht den Mangel an sachlicher Tiefenstrukturierung leider offenkundig (S. 314).

Übereinstimmend, so der fünfte Trend, bleiben die Überprüfungen und die Verfahrensweisen bei der Neuzusammensetzung der Kollegien in negativer Erinnerung (S. 341).

Der Präsentation der Kurzbiographien folgt eine Zusammenfassung der Erfahrungen der Lehrer gegenüber dem

Umbruch im Geschichtsunterricht, die ebenfalls die pragmatische Ebene (Chaoserfahrung im improvisierten Übergang, ab S. 342, und Autoritätsverlust bei Schülern, v.a. S. 352) thematisiert oder die psychologische Ebene nur oberflächlich (Entwertungssyndrom durch das Eintreffen bunter Westlehrbücher und Konfrontation mit sendungsbewußten „Besserwessis“ auf Fortbildungen, S. 367-376) darstellt. Geradezu leitmotivisch kann die im Kapitelzusammenhang leicht deplaziert wirkende, eben deshalb für die narzißtische Getroffenheit der Interviewten noch einmal besonders aussagekräftige Formulierung die Wertungen bündeln: „Das Scheitern [der DDR] darf in ihren [der Interviewten] Augen nicht gleichgesetzt werden mit dem Scheitern der Menschen und ihrer Biographien, die in diesem Staat gelebt haben. Vielmehr muß unterschieden werden zwischen der individuellen Lebensleistung auf der einen und der politischen Leistung und der historischen Bedeutung der DDR auf der anderen Seite.“ (S. 379) Diesen Anspruch allerdings werden m.E. aufgrund der nicht wegzudiskutierenden wechselseitigen Bedingtheit von individuellem Leben und politischem Rahmen weder die Betroffenen selbst noch Interviewer von außen einlösen können. Hier ist, auch für die Praxis von Geschichtsunterricht, ein Weiterdenken erforderlich: Eine Anforderung, die eine am Wirkzusammenhang von Ich-Identität und Beschäftigung mit Geschichte interessierte Geschichtsdidaktik aufgreifen sollte.

Stabilisiert sich angesichts der Umbrueherfahrungen das objektivistische und stofforientierte Selbstverständnis ostdeutscher Geschichtslehrer und somit ein struktureller Unterschied zur Masse westdeutscher Kollegen (vgl. v.a. S. 396), dann verwundert es, daß

*Neuhaus* die Wahrnehmung der „West-Importe“, die die Fortbildungsveranstaltungen durchführten, nicht weiter erforscht hat, sondern letztlich beim Kolonialisierungstypus verharret ist, ohne die gegenseitigen Sprachlosigkeiten und Verstehensblockaden in Inhalten, Auftreten und Umgangsweisen wirklich analysieren zu können.

Um zur abschließenden Beurteilung überzuleiten: Die subjektiven Befunde lassen sich bündeln als eine durch Topoi der Distanz gegenüber DDR und BRD und durch die Stilisierung zum reinen Stoffvermittler simulierte Kontinuität, die sich in die objektiven Zusammenhänge einpassen kann dank einer Kette zunehmend faktenorientierter Lehrplanreformen, welche ihrerseits harmonisieren mit den konservativen Trends bundesrepublikanischer Fachdidaktik. Diesen Gesamtbefund ermitteln zu haben, verdient dank dessen großer Komplexität und hohen hermeneutischen Leistungskraft sowie noch möglicher Potentiale großen Respekt. Dessen Qualitäten gehen deutlich über die Potentiale der These Freya Kliers, wonach die DDR in den Schulen überwintere, hinaus, ohne deren Beobachtungen und Befunde prinzipiell zu negieren.

In der Suche nach den Ursachen einer solchen Kontinuität (immer mit Ausnahme Brandenburgs, das nun wirklich einer ähnlichen Untersuchung harret) fehlt die westdeutsche Dimension insofern, als das von *Neuhaus* behauptete Scheitern einer lernzielorientierten Geschichtsdidaktik und eine oberflächliche Analogisierung dieser mit den bewußtseinsbildenden Vorgaben der Honecker-Ära nicht reflektiert diskutiert wird und evtl. mögliche Abwehrreflexe gegen diese Art von West-Importen erklären könnte (vgl. S. 418). Darüber hinaus könnte der Konstruktcharakter diverser Stoffkanons eventu-

ell schärfer strukturiert werden, wenn man die Umbruchproblematik mit den Ansätzen Aleida und Jan Assmanns zur Gedächtnis- und Erinnerungskultur darstellen würde. In der insgesamt schlüssigen Untersuchung fällt der Ertrag der Befragungen aufgrund der genannten systematischen und folglich erkenntnisökonomischen Mängel leider ab, wodurch evtl. subkutane, aber à la longue dennoch wirksame Veränderungen dem Forscherblick entgehen.

Insgesamt stellt *Neuhaus* mit hohem Erklärungswert Verlauf und Erscheinungsform des Umbruchs vor allem für Thüringen, mutatis mutandis auch für Sachsen, dar. Der anders strukturierte Fall Brandenburg bedürfte einer eigenen Untersuchung. Obwohl der Autor deutlich aus westdeutschem Erfahrungshintergrund schreibt, kann er die Eigendynamik des Prozesses aus den inneren Widersprüchen der DDR-Entwicklung anerkennen, ohne in „Ostalgie“ oder sich engagiert gebende „Pseudo-Ostalgie“ zu verfallen.

Friedemann Scriba

- 1 Individualisierungsprozesse in der Jugend mit entsprechender Abkehr von bestimmten Wertvorstellungen der Aufbau- und Elterngenerationen liefen allerdings auch in der BRD ab und schufen einen ebenfalls veränderten Bedingungsrahmen für Geschichtsunterricht. Um des Verfassers Überlegungen an dieser Stelle überzeugend scheinen zu lassen, wäre eine gründlichere, möglichst vergleichende Morphologie dieser Erosionsprozesse vonnöten. Da *Neuhaus* über die subjektive Wirkkraft und die individualpsychologischen Funktionen von nicht-professioneller Beschäftigung mit Geschichte sowie über deren entwicklungspsychologische Bedeutung nicht reflektiert, entgehen ihm hier Erkenntnispielräume.