

Aus: M. BARRICELLI / M. LÜCKE (HRSG.): Handbuch
Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach / Ts. 2012.

Peter Adamski

Die didaktische Analyse

Die didaktische Analyse ist ein Kernstück der Professionalisierung von Lehrkräften. Sie ist zugleich eine komplexe Herausforderung – eine zudem selten beliebte – für alle mit ihr Befassten: die Studierenden, die am Beginn ihrer Professionalisierungsbiografie stehen und lieber methodische Fragen behandeln wollen; die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, die permanent mit ihren Tücken konfrontiert sind; die Hochschullehrerinnen und -lehrer und Ausbilder an den Studienseminaren, die ihre Spezifik unter sich verändernden fachdidaktischen wie allgemeindidaktischen und lerntheoretischen Aspekten zu reflektieren und zu vermitteln haben; und nicht zuletzt die Lehrkräfte vor Ort, die ‚letzten Universalhistoriker‘ (Michael Sauer), die sie ständig zu leisten haben, sofern sie nicht den geltenden Lehrplänen und/oder den eingeführten Geschichtsbüchern die Verantwortung für einen ‚guten Geschichtsunterricht‘ überlassen wollen.

1. Grundlegendes

Kurz gesagt befasst sich eine didaktische Analyse mit der Frage, aus welchen Zielperspektiven historischen Lernens (Warum) heraus welche Kompetenzen an welchen geschichtlichen Inhalten (Was) unter welchen Bedingungen (Lerngruppe und zur Verfügung stehende Zeit) im Geschichtsunterricht entwickelt werden sollen.

Der allgemein- wie fachdidaktische Diskurs der beiden letzten Jahrzehnte hat diesbezüglich neue Fragen aufgeworfen, z.B. die folgenden:

- Wenn das Ziel des Geschichtsunterrichts die Teilhabe an der Geschichtskultur auf der Basis eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins sein soll, welche Auswirkungen hat das für die didaktische Analyse und den alltäglichen Unterricht?
- Welche Kriterien bestimmen die Inhaltsauswahl? Sind epochaltypische Schlüsselprobleme (Wolfgang Klafki) der entscheidende Bezugspunkt oder bedarf es einer domänenspezifischen ‚zweiten Achse‘ (Dietmar von Reeken)? [→ Gautschi/Bernhardt/Mayer: Guter Geschichtsunterricht, Bd. 1]
- Wie aussagekräftig sind noch Annahmen über entwicklungspsychologisch angelegte Niveaustufen des Lernens (Piaget, Kohlberg) für die Analyse der Lerngruppe oder müssen sie modifiziert und fachspezifisch konkretisiert werden?
- Welche Auswirkungen hat die Kompetenzorientierung des historischen Lernens für eine didaktische Analyse?

1.1 Zielperspektiven des Geschichtsunterrichts

„Erstens ist es notwendig, dass Kinder im Geschichtsunterricht vor allem anderen ‚historisches Denken‘ lernen und dass das Erlernen des ‚historischen Denkens‘ einen unbestrittenen Vorrang vor anderen Möglichkeiten, im Geschichtsunterricht etwas zu lernen, erhält“ (Bergmann 2008, 24 f.). Dadurch ist mit einiger Berechtigung die Besonderheit *geschichtlicher Denkmodi* als Referenzpunkt für die Auswahl der Inhalte hervorgehoben, an denen sie jeweils besser oder schlechter entfaltet werden können. Historisches Denken ist die Grundvoraussetzung dafür – und hier besteht in der Geschichtsdidaktik seit längerem weitgehender Konsens –, dass die Schülerinnen und Schüler ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein (in den sieben Dimensionen nach Hans-Jürgen Pandel) entwickeln können, um am öffentlichen Diskurs über Geschichte als Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart teilzunehmen (Borries 2008, 225). Die Mittel hierzu sind Kompetenzen, definiert als domänenspezifische Problemlösungsstrategien, als Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, Fragen an die Geschichte zu stellen, mit Mitteln der historischen Methode Antworten zu finden und diese in einer triftigen Erzählung zu vermitteln. Kompetenzen können folglich als Denkinstrumente oder kognitive Werkzeuge bezeichnet werden, mit denen Geschichtsbewusstsein entwickelt wird (Pandel 2005, 49). Geschichtsunterricht kann somit dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler Kompetenzen ausbilden, die sie zu eigenständigem, kritisch reflektierendem Nachdenken über Vergangenes befähigen. Wissen allein reicht nicht aus, um ein elaboriertes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln. Ein solches entsteht erst, wenn Schülerinnen und Schüler unterschiedliche historische Problemstellungen kompetent bewältigen können – was freilich an historische Inhalte gebunden ist.

Eine didaktische Analyse wird diesen Bezugsrahmen *als zentral* betrachten müssen, weil allein aus dieser Perspektive alle anderen didaktischen Überlegungen und Entscheidungen Relevanz erhalten. Es ist allerdings wenig erfreulich – vor allem aus unterrichtspragmatischer Sicht –, dass für historisches Lernen unterschiedliche Kompetenzmodelle konkurrieren (Gautschi 2009, 54 ff.), sodass es aus pragmatischen Gründen sinnvoll erscheint, auf dasjenige zurückzugreifen, das im jeweiligen Bundesland für die entsprechende Schulstufe existiert.

Dass kein einheitliches Kompetenzmodell historischen Lernens vorliegt, ist allerdings weniger dramatisch, als es klingt, weil alle Kompetenzmodelle trotz ihrer Eigenlogiken oder ihres begrifflichen Eigensinns bewährten Standards fachlicher wie fachmethodischer Kategorien, Prinzipien und Verfahrensweisen folgen, indem sie Schülerinnen und Schüler u.a. zu folgenden Handlungen anhalten:

- auf Zeugnisse aus der Vergangenheit in der Gegenwart aufmerksam werden;
- Fragen an die Geschichte stellen;
- Informationen beschaffen;
- Hypothesen bilden;
- Gattungsverständnis entwickeln;
- Materialien fachgerecht analysieren;

- Perspektiven übernehmen, um Fremdes zu verstehen;
 - Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung erarbeiten;
 - Methodenkompetenz entwickeln;
 - den Konstruktcharakter von Geschichte erkennen;
 - Sach- und Werturteile fällen;
 - letztlich: Historisches Denken lernen und an immer wieder neuen Inhalten zu üben, um schließlich ihre *eigene Geschichte* erzählen zu können, die plausibel und triftig ist.
- Insofern ist *narrative Kompetenz* die *domänenspezifische* für das Fach Geschichte. Die narrative Kompetenz bündelt in gewisser Weise die Fähigkeiten und Fertigkeiten, Geschichte zu verstehen, ihr Sinn zu entnehmen und selbst erzählen zu können (Barricelli 2008, 8 f.). Sie durchzieht historisches Lernen quasi als Metakompetenz.

In einer didaktischen Analyse sind solche Kompetenzen allerdings eher für eine gesamte Unterrichtseinheit auszuweisen. Bezogen auf eine oder zwei Unterrichtsstunden stehen die *Indikatoren* im Vordergrund.

Indikatoren sind zu verstehen als *Teilkompetenzen*, besser als Bestandteile dessen, was eine Kompetenz ausweist. Konkretisiert werden soll dieser Zusammenhang hier anhand des Kompetenzmodells von Peter Gautschi („Guter Geschichtsunterricht“). Dort werden folgende Kompetenzen unterschieden:

- Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit;
- Erschließungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen;
- Interpretationskompetenz für Geschichte;
- Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung (Gautschi 2009, 51).

Für die didaktische Analyse einer oder zweier Unterrichtsstunden sind diese Kompetenzbereiche zwar als Orientierung unbedingt notwendig, würden aber für die einzelne Stunde wenig bis gar nichts über ihre *konkrete* Übersetzung bzw. Profilierung aussagen – und auch nicht aussagen können, weil sie zu allgemein gehalten sind. Hier greifen die *Indikatoren*, weil diese ausweisen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten konkret entwickelt werden sollen.

Solche Indikatoren lauten – um bei dem Kompetenzmodell von „Guter Geschichtsunterricht“ zu bleiben – z.B. für die Wahrnehmungskompetenz:

- Lernende erkennen in der eigenen Gegenwart und Umgebung Phänomene, Sachverhalte, Spuren, die in die Vergangenheit weisen (z.B. den Namen einer Schule);
- Lernende erkennen Veränderungen in der Zeit und Zeitdifferenzen. Sie unterscheiden Altes von Neuem (z.B. Entwicklung von Werkzeugen, Wohnungen);
- Lernende suchen und finden selber gezielt Materialien oder Menschen, die über die Vergangenheit Auskunft geben können (z.B. Sachbücher, Archive, Zeitzeugen);
- Lernende stellen Fragen an die Vergangenheit und diskutieren Wege der Beantwortung (z.B. Wie stand Luther zu den Bauern? Suchen von Quellen und Darstellungen);
- Lernende begegnen historischen Zeugnissen und Menschen, die über die Vergangenheit berichten, mit kritischer Offenheit, Respekt und Neugier (z.B. Lebensmittelkarten aus der Nachkriegszeit, Erzählungen eines „Alt-68ers“);
- Lernende formulieren Vermutungen, die historisches Lernen anregen (z.B. Hat Deutschland den 1. Weltkrieg bewusst provoziert?);

- Lernende identifizieren und benennen Elemente der Geschichtskultur (z.B. Gedenktage wie den 27. Januar oder ein Mittelalterspektakel) (Gautschi 2009, 64).

Solche Indikatoren sind wiederum nicht bei jedem Thema und wohl auch nicht bezogen auf eine Unterrichtseinheit in Gänze ‚abzuarbeiten‘, sondern gelten – bezogen auf ein Curriculum und/oder Jahrgangsstufen – als *kumulativ* zu entwickelnde, die im Abschlussprofil, also den jeweiligen Standards, ihre Ausformulierung und jahrgangsbezogene Ausprägung finden.

Eine didaktische Analyse hat folglich begründet und überprüfbar auszuweisen, wie im Einzelnen historisches Denken im Sinne einer *Grammatik* historischen Lernens gelingt oder im Sinne der Erwartung eines Kompetenzerwerbs gelingen könnte.

1.2 Inhaltsauswahl

Neben einer Grammatik historischen Lernens ist nach einer „Lexik der Historie“ also eines Bestandes an Themen – gleichsam dem gemeinsamen Wortschatz – für die Kommunikation über Historie in der Gesellschaft (zu) fragen“ (Borries 2008, 226).

Im Prinzip lässt die Kompetenzorientierung der didaktischen Analyse einen weiten inhaltlichen Spielraum, weil Bildungsstandards nicht auf „Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten zurück greifen, um Bildungsziele zu konkretisieren“ (BMBF 2003, 21). Die chronische Krankheit des Geschichtsunterrichts – die Stofforientierung – könnte somit überwunden werden. Die bisher vorliegenden Kerncurricula gehen unterschiedliche Wege: Folgen der Berliner Rahmenplan Geschichte für die Sekundarstufe I und das Niedersächsische Kerncurriculum Geschichte für das Gymnasium (Niedersächsisches Kultusministerium 2008; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006) eher einem traditionellen Zuschnitt von Lehrplanthemen, scheint Hessen eine deutlich offenere Variante zu bevorzugen, die den einzelnen Schulen Spielräume in der Festlegung verbindlicher Themen lässt (Hessisches Kultusministerium 2010). Es sind lediglich *Inhaltsfelder* und *Basisnarrative* vorgegeben, die einen Orientierungsrahmen für die Findung von Themen für den Geschichtsunterricht geben. „Die Inhaltsfelder stellen den gesellschaftlichen ‚Ort‘ dar, wo und unter welchen Bedingungen sich die Veränderung vollzieht. Über die Inhaltsfelder lernt der Schüler die Zugangsformen zur Geschichte, mit denen er ‚seine Geschichte‘ entwickeln kann. [...] Der Nutzen einer überschaubaren Anzahl von Inhaltsfeldern besteht für den Schüler darin, dass er sich ein Abbild von Veränderungsprozessen in konzentrierter Form erarbeiten kann: Wann immer er sich mit Geschichte beschäftigt, wird er in den Inhaltsfeldern Antworten auf seine Fragen finden können“ (Hessisches Kultusministerium 2009, 10).

Solche Inhaltsfelder sind: Alltagskulturen, Eigenes und Fremdes, Bewältigung und Nutzung von Räumen, Wirtschaft, Zeitvorstellungen, Herrschaft (Hessisches Kultusministerium 2009, 11).

Einen ähnlichen Zugriff verfolgt Hans-Jürgen Pandel, der von folgenden *Dimensionen historischer Wahrnehmung* spricht: Herrschaft, Wirtschaft, Kultur, Geschlecht, Alltag, Umwelt (Pandel 2005, 84).

Basisnarrative sind im gesellschaftlichen Diskurs besonders präzente Narrative, ein Bestand an Inhalten und Themen, der für das kollektive Gedächtnis einer Gesellschaft

von zentraler Bedeutung ist. Er sollte als die verbindliche Lexik für historisches Lernen im Sinne historischer Orientierungskompetenz gelten und damit den Referenzrahmen für eine didaktische Analyse bilden. Für den Epochenbezug Antike bspw. sind dies: Freiheit und Mitbestimmung in der griechischen Polis; Entwicklung zum Imperium Romanum; griechische und römische Ursprünge der europäischen Kultur (Hessisches Kultusministerium 2010, 28). Es ist offenkundig, dass dadurch ein weiter Rahmen für die Entwicklung konkreter Unterrichtsthemen gegeben ist.

1.3 Schlüsselprobleme

Nach wie vor prägt die ‚Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung‘ (Wolfgang Klafki) mit den in den folgenden Jahrzehnten vorgenommenen Modifizierungen und Konkretisierungen eine Vielzahl von Unterrichtsentwürfen – auch für das Fach Geschichte. „Dieses Konzept der Orientierung an epochaltypischen Schlüsselproblemen gibt u.E. gleichermaßen Hilfestellung bei Auswahl und Bestimmung des historisch-politischen Bildungsgehaltes des Unterrichtsgegenstandes“ (Conrad/Ott 2007, 562). Sie sind affin zu zentralen Kategorien der Geschichtsdidaktik, im Besonderen zum Gegenwarts- und Zukunftsbezug. Insofern könnten sie als heuristische Sonde genutzt werden, um aus der Unendlichkeit historischer Inhalte diejenigen herauszufiltern, die von entscheidender Relevanz sind.

Diese nach Klafki vernetzten Schlüsselprobleme resultieren aus den Fragen nach:

- Krieg und Frieden;
- der Umwelt (Zerstörung und Erhaltung);
- dem Wachstum der Weltbevölkerung;
- gesellschaftlich produzierter Ungleichheit;
- Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien;
- Ich-Du-Beziehungen, dem Verhältnis zwischen den Geschlechtern (Klafki 1994, 56).

Damit werden – um Missverständnissen vorzubeugen – keine fest kanonisierten Inhalte vorgegeben, da solche Schlüsselprobleme ‚epochaltypische‘ sind, neue gesellschaftliche Entwicklungen folglich neue Schlüsselprobleme generieren können. Wohl aber werden zentrale Fragen an die Vergangenheit gestellt, die Inhalte als exemplarisch ausweisen können. Insofern beeinflussen sie auch den Verlauf einer didaktischen Analyse.

1.4 Die Bedeutung der Lerngruppe

Jede didaktische Analyse wird die Voraussetzungen zu beachten haben, welche die je konkrete Lerngruppe für historisches Lernen mitbringt. Es geht um die *konkrete Lerngruppe*, denn jede Lehrkraft wird die Feststellung gemacht haben, dass der Geschichtsunterricht in zwei Parallelklassen z.B. zum Thema ‚Mittelalterliche Lebenswelten‘ zwar im Groben von vergleichbaren Voraussetzungen ausgehen kann, im Einzelnen aber durchaus unterschiedlich angelegt sein muss.

Eine weitere Erfahrung zeigt sich schon im Anfangsunterricht Geschichte, z.B. zum

Thema ‚Altes Ägypten‘: Eine hohe geschichtskulturelle Präsenz führt bei Teilen der Lerngruppe dazu, dass bereits erhebliche bereichsspezifische Kenntnisse vorhanden sind (etwa zu Theorien des Pyramidenbaus oder zur Mumifizierung), während andere nur über rudimentäres oder stereotypes Vorwissen verfügen.

Ältere entwicklungs- und lernpsychologische Studien (Kohlberg, Piaget, Wygotski u.a.) lassen bedingt auch Rückschlüsse auf historisches Lernen zu, wenn sie auf Zunahme von abstraktem und mehrdimensionalem Denken sowie auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Entwicklung differenzierterer Urteile im Übergang vom Kindes- zum Jugendalter verweisen. Dennoch können sie nur als allgemeiner Orientierungsrahmen für eine Lerngruppenanalyse gelten – ähnlich wie empirische fachdidaktische Studien oder theoretische Modelle. Die konkreten Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler müssen mit fachspezifischen Diagnoseverfahren ermittelt werden, die auch für den Geschichtsunterricht mittlerweile die Entwicklungsphase hinter sich gelassen haben [→ Adamski/Bernhardt: Diagnostizieren, Bd. 2]. Durch sie lässt sich feststellen, von welchem Geschichtsbewusstsein ausgegangen werden kann, welche Teilkompetenzen historischen Denkens auf welchen Niveaus vorhanden sind und welche Zugriffsweisen auf Geschichte sich als besonders sinnvoll erweisen können.

1.5 Die zeitlichen und institutionellen Rahmenbedingungen

Wie breit und tief ein Thema behandelt wird, hängt schließlich davon ab, wie viele Unterrichtsstunden die Lehrkraft ihm widmen möchte. Existieren Lehrpläne für das Fach Geschichte, sind dort im Regelfall auch die Stundenkontingente vermerkt. Dies bedeutet freilich nicht, dass nicht innerhalb einer Unterrichtseinheit besondere Schwerpunkte gesetzt werden können oder aus besonderen didaktischen Gründen größere zeitliche Spielräume einzuplanen sind.

Auch die institutionellen Bedingungen spielen keine unwesentliche Rolle: Welchen Stellenwert hat das Fach Geschichte im Schulprofil – nehmen Klassen beispielsweise regelmäßig an Geschichtswettbewerben teil oder gibt es Geschichts-AGs, die zuweilen historische Spurensuche im lokalen Umfeld betreiben? Solche Rahmenbedingungen könnten die didaktische Analyse beeinflussen.

2. Grundfragen und Ablauf der didaktischen Analyse

Aus all dem lassen sich Grundfragen und eine Verlaufsskizze für eine didaktische Analyse ableiten, die in Anlehnung an das Modell von Klafki (Conrad/Ott 2007 562; Gies 2004, 152) nunmehr *domänenspezifische Kompetenzen und Kategorien* fokussiert.

2.1 Verlaufsskizze

1. Welche exemplarische Bedeutung haben Inhalte, damit sie zu Themen des Geschichtsunterrichts werden: Inwieweit repräsentieren sie zentrale menschliche Erfahrungen in der Vergangenheit, die sowohl fachwissenschaftlich als auch lebensweltlich Relevanz

- besitzen (z.B. Basisnarrative und Schlüsselprobleme)? Inwiefern regen sie in besonderem Maße zu Fragen an die Geschichte an (Wahrnehmungskompetenz)?
2. Welche Gegenwartsbedeutung haben die Inhalte für die SchülerInnen und Schüler: Inwiefern sind sie geschichtskulturell präsent und anschlussfähig für Fragen, die Lernende an die Geschichte stellen? Wie können die Inhalte in den Fragehorizont der Lernenden gerückt werden, um Fremdes verstehen und unterschiedliche Identifikationsangebote annehmen zu können (Alteritätserfahrung, Perspektivenübernahme, Fremdverstehen, reflektierte Identifikation)?
 3. Worin liegt die Zukunftsbedeutung des Inhalts für die Lernenden: Welche Inhalte repräsentieren Themen, die für die weitere Entwicklung der Gesellschaft von entscheidender Bedeutung und in der Vergangenheit entstanden sind bzw. Menschen in der Vergangenheit vor vergleichbare Probleme gestellt haben (der bergmannsche Ursachen- und Sinnzusammenhang) (Bergmann 2002, 30 ff.)? Wie können Schülerinnen und Schüler zu einem eigenen Sach- und Werturteil gelangen (Interpretations- und Orientierungskompetenz)?
 4. Wie ist der Gegenstand strukturiert und inwiefern gibt es Anknüpfungspunkte an vorhandene Wissensbestände – und in welcher Ausprägung? Wie können bestimmte Indikatoren für Kompetenzen gefestigt und weiterentwickelt werden?
 5. Worin kann der besondere unterrichtliche Zugang bestehen: Gibt es geschichtskulturelle Anlässe, die in besonderem Maße dazu geeignet sind, den Inhalt zum Thema zu machen; welche sinnvollen Einstiege können eine erfolgreiche Bearbeitung unterstützen/evozieren; mit welchen Methoden und Materialien (Schwierigkeitsgrad, Vertrautheit, Provokation) kann das Thema ‚aufgeschlossen‘ werden?

Die beiden letztgenannten Fragen verweisen darauf, dass didaktische und methodische Entscheidungen eng miteinander verknüpft sind; allerdings gilt der Primat der Didaktik, weil ansonsten Wege, nicht Ziele und Kompetenzen im Vordergrund stünden.

2.2 Didaktische Profilierung

Die Entscheidung, welche aus der Vielfalt der für historisches Denken und Lernen relevanten Aspekte eines Themas gewählt werden, ist abhängig vom sinnvollen Adressatenbezug. Dieser Vorgang der Wahl wird klassisch als ‚didaktische Reduktion‘ bezeichnet (mit problematischen Konnotationen), weshalb auch von ‚didaktischer Profilierung‘ (Gies) oder ‚didaktische(r) Rekonstruktion‘ (Conrad/Ott) gesprochen wird. Es geht um die Rückführung komplexer Sachverhalte auf ihre Wesensbestandteile, damit sie in den Verstehenshorizont der Lernenden gelangen können, überschaubar und erklärbar werden. Die Entwicklung historischen Denkens kann nicht den Maßstab des Wissenschaftlers im Blick haben, sondern muss die Grade von Elaboriertheit an *vermuteten* Niveaus von lernenden Novizen ausrichten. Das betrifft den Umfang von Kenntnissen und Kompetenzen, den Schwierigkeitsgrad der Materialien und die Differenziertheit der historischen Erschließung (Conrad/Ott 2007, 568). Eine didaktische Profilierung oder Rekonstruktion wird immer drei Prinzipien folgen müssen:

1. Durch *Verringerung* der Aspekte des Themas wird es *überschaubarer*.

2. Durch *Vereinfachung* der Problemstellung besteht eher die Möglichkeit, das *Exemplarische* herauszuarbeiten.
3. Durch *Verdichtung* des Stoffes soll der Blick auf das *Wesentliche* geöffnet werden. „Sie zielt besonders auf die zu entwickelnde Fähigkeit der Lernenden, Einzelphänomene in ihren geschichtlichen Kontext einzuordnen. Diese stellt eine sehr komplexe Denkleistung dar, die stark vom Alter und dem Reflexionsvermögen der Kinder und Jugendlichen abhängt“ (Conrad/Ott 2007, 569).

3. Didaktische Analyse exemplarisch

Die bisherigen generellen Überlegungen zur didaktischen Analyse werden im Folgenden exemplarisch angewandt – und zwar bezogen auf den weitreichenden kulturellen Umbruch, die ‚Kulturrevolution‘ der 1960er Jahre.

Mit der Wahl eines zeitgeschichtlichen Themas soll nicht ausgedrückt werden, dass in einem solchen Fall wegen der Naherinnerung (Lebenswelt der Eltern-, Großelterngeneration; Gegenwartsbezug) eine didaktische Analyse besonders leichtfällt. Unter Umständen kann gerade das Gegenteil zutreffen, weil die geringe zeitliche Distanz es oftmals erschwert, wesentliche Strukturen und Exemplarisches herauszufiltern. Themen aus anderen Epochen gewinnen aus anderen Perspektiven ihre didaktische Relevanz:

- Mit Blick auf *geschichtskulturelle Präsenz* können viele Themen aus der Alten Geschichte oder der Geschichte des Mittelalters in den Fragehorizont der Lernenden gerückt werden (Spielfilme; ‚Living History‘);
- Bezogen auf *Schlüsselprobleme* werden Umweltprobleme in mittelalterlichen Städten genauso didaktisch relevant wie der Erste Weltkrieg;
- Unter dem Aspekt *Basisnarrative* sind beispielsweise Französische und industrielle Revolution zentrale gegenwartsbezogene Themen für eine didaktische Analyse.

3.1 Welche exemplarische Bedeutung hat das Thema aus fachwissenschaftlicher Sicht („Sachanalyse“)?

Den Sechzigerjahren kommt offenkundig eine Scharnierfunktion in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland zu, wobei diese nicht auf den klassischen Feldern von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zu sehen ist (Adamski 2010, 3 f.). Es ist zwar richtig, dass nach dem Ende der Ära Adenauer (1963) und des Beginns des enormen wirtschaftlichen Wachstums bis zum Ende des Booms und dem Abschluss der ‚Neuen Ostpolitik‘ (1973) die politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Rekonstruktion der Nachkriegszeit auslief; darin ist aber nicht die besondere Signatur des Jahrzehnts zu sehen. Entscheidender – weil die Geschichte der Bundesrepublik nachhaltig prägend – waren die Wandlungsprozesse in den Mentalitäten der Gesellschaft, sodass in der Tat von einer ‚Fundamentalliberalisierung‘ (Jürgen Habermas) bzw. von einer ‚Kulturrevolution‘ (Detlef Siegfried) gesprochen werden kann. Einen solchen Modernisierungsschub, wenngleich in unterschiedlicher Ausprägung, durchliefen nahezu alle Industrieländer.

Wesentliche Kennzeichen dieses Umbruchs waren: wachsende individuelle Freiheiten, Wohlstand für einen großen Teil der Bevölkerung, Ausdifferenzierung von Lebensstilen, zunehmendes politisches Interesse und wachsende politische Partizipation, umfassender Wertewandel und Wandel der alltagskulturellen Umgangsformen.

So betrachtet, findet ‚1968‘ seinen besonderen Platz in einer umfassenderen Geschichte der 60er Jahre – als Beschleunigung, Zuspitzung, vor allem aber als Veröffentlichung eines Konfliktpotenzials, das sich in den Jahren zuvor aufgestaut bzw. auf einigen Feldern (z.B. Sexualität) bereits Durchbruch verschafft hatte.

Axel Schildt sieht die Protestbewegung als ‚treibenden und übertreibenden Teil einer dynamischen Modernisierung der westdeutschen Gesellschaft und ihrer politischen Kultur‘ (Schildt 2001, 13; Schildt/Siegfried 2009, 249-276), Nobert Frei konstatiert: „Im Zeichen der Revolution trug die Revolte zum Fortschritt der Reformen bei“ (Frei 2008, 138).

Ein Zurück zu normierten Lebensstilen und tradierten Konsummustern war nicht mehr gewollt und angesichts der Dynamik des industriellen Verwertungsinteresses auch kaum mehr möglich – trotz aller immer wieder aufflackernden Diskussionen über den Werteverfall, trotz sich ständig reproduzierender Konflikte zwischen den Generationen über sich differenzierende Lebensstile, sei es die Adaption der angloamerikanischen Popmusik als entscheidender Katalysator des Mentalitätswandels, die Länge der Haare, die Kleidung, das Verhältnis zu den Autoritäten und zwischen den Geschlechtern.

Das Bleibende dieses Wertewandels resultierte entscheidend aus der Verschmelzung gesellschaftlich neuer Wertemuster mit kommerziellen und gegenkulturellen Strömungen. Erst dadurch, dass Werbung, Zeitschriften, Film- und Modeindustrie die Zeichen der Zeit als Vermarktungsstrategie erkannten, sicherten sie den Erscheinungsformen des kulturellen Umbruchs eine weite Verbreitung und zunehmende öffentliche Akzeptanz.

3.2 Welches didaktische Potenzial macht den Inhalt zu einem Thema für Lernende?

Durch die Beschäftigung mit den ‚langen Sechzigerjahren‘ vermögen viele Schülerinnen und Schüler zu erkennen, dass die von ihnen und ihren Eltern praktizierten Lebensstile (Individualisierung, Toleranz, Offenheit etc.) bis vor 60 Jahren keineswegs zur Normalbiografie von Erwachsenen und Jugendlichen gehörten: Gegenwärtige Strukturen und Prozesse sind historisch erklärbar.

Sie können zugleich erfahren, dass sie nicht ‚vom Himmel fielen‘, sondern sich langsam, dann wieder sprunghaft herausbildeten, umstritten waren und konflikthaft durchgesetzt werden mussten. Zugleich kann bewusst gemacht werden, dass über ihre Bedeutung (Befreiung versus Werteverfall) bis in die Gegenwart hinein kontrovers geurteilt wird.

Außerdem kann die Ambivalenz der Entwicklung dadurch verdeutlicht werden, dass diese Kulturrevolution auch durch kommerzielle Interessen geprägt wurde (ökonomisches Bewusstsein) und damals wie heute neben neuen Freiheiten neue Unübersichtlichkeiten, Unsicherheiten und Risiken hervorbrachte (Schlüsselprobleme).

3.3 Welche Gegenwartsbedeutung haben die Inhalte im Sinne der Anschlussfähigkeit für Lernende?

Phänomene der Alltags- und (populären) Kulturgeschichte in das Zentrum der didaktischen Überlegungen zu rücken, hat den Vorteil, auf sehr vielen thematischen Ebenen Anknüpfungspunkte an lebensweltliche Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu finden. Hierdurch kann – besser als bei anderen Zugängen – der Zusammenhang von Vergangenheit – Gegenwart und Zukunft für Prozesse historischen Lernens fokussiert werden. Dies setzt freilich voraus, dass solche Phänomene historisch kontextualisiert, d.h. an zentrale politische sowie sozial- und wirtschaftsgeschichtliche Prozesse angebunden werden.

Während die klassische Historische Sozialwissenschaft eine Geschichte von Strukturen und überindividuellen Formationen ist, wird sie in ihrer Verknüpfung mit der ‚Vorfahren‘ der heutigen Generation von Schülerinnen und Schülern. Ein solcher Zusammenhang kann sehr viel differenziertere kritische Identifikationen oder Distanzierungen ermöglichen, als es die traditionelle Gesellschaftsgeschichte mit ihren herkömmlichen Schwerpunktsetzungen für einen Geschichtsunterricht zu den 1960er Jahren vermag (Bergmann 2008, 181).

Die Veränderungen in der Zeit vollzogen sich in den Inhaltsbereichen Alltagskulturen und Wirtschaft oder – um mit Hans-Jürgen Pandel zu sprechen – in den Dimensionen der Wahrnehmung von Geschichte in Alltag, Kultur und Geschlecht(erhältnissen).

3.4 Worin liegt die Zukunftsbedeutung des historischen Inhalts?

Räumt man didaktisch dem Gegenwartsbezug Priorität ein, sind die 1960er Jahre ein zentrales Themenfeld, um sich mit Ursachen- und Sinnzusammenhängen auseinanderzusetzen – den zentralen Aspekten des Gegenwartsbezugs:

1. Ursachenzusammenhang: Liberalere Lebensweisen, die heutzutage die Normalbiografien (nicht nur von Jugendlichen) prägen, haben ihren Ursprung (genauer: finden ihren Durchbruch) in den Sechzigerjahren: Das Verhältnis zur Sexualität, sich über Musik, Kleidung, Freizeitverhalten definierende und differenzierende Lebensstile können als Beispiele für diesen Zusammenhang gelten. Da der Ursachenzusammenhang als Form der ‚Naherinnerung‘ sich hier auf die Zeitgeschichte begrenzt, kann ermittelt werden, wie, wann und warum ein solcher Wertewandel entstanden ist. Zugleich, wie die Schülergeneration von heute diese Entwicklung beurteilt und inwiefern heute bzw. für die Zukunft neue Problemlagen entstanden sind;
2. Sinnzusammenhang: Aktuelle politische und gesellschaftliche Probleme tauchen nicht zum ersten Mal in der Geschichte auf. Inwiefern sind sie sich ähnlich oder doch vergleichbar? Unter welchen Bedingungen sind die Probleme damals entstanden, welche Lösungsmöglichkeiten wurden diskutiert, in welcher Form wurden sie tatsächlich gelöst oder warum nicht? Paradigmatisch für diesen Sinnzusammenhang kann sicherlich die sogenannte Bildungskatastrophe der 1960er Jahre und die sich anschließende Bildungsreform/Bildungsexpansion stehen.

3.5 Wie ist der Gegenstand strukturiert und welche Indikatoren für welche Kompetenzen lassen sich entwickeln?

Das Thema nimmt, wie schon erwähnt, diejenigen Facetten zeitgenössischer jugendlicher Lebenswelten in ihrer alltagskulturellen Ausprägung in den Blick, die ihnen auch heute vertraut sind.

Die Begegnung mit Ausschnitten aus der Vergangenheit vollzieht sich zunächst einmal mithilfe von Medien und Materialien, die Abschlussklassen der Sekundarstufe I durchaus geläufig sein dürften: Quellen (schriftlicher und bildlicher Art), Darstellungen vor allem auf populärwissenschaftlicher bzw. der Ebene von journalistischen Berichten; auch die Arbeit mit Augenzeugen- und Zeitzeugenberichten – die sich für diese nahe Vergangenheit anbieten – dürfte ihnen nicht zum ersten Male begegnen. Die eher neuen und für das Thema besonders aufschlussreichen Gattungen zur Erschließung historischer Prozesse können Filme (resp. Ausschnitte), Werbeanzeigen, Popsongs und Jugendzeitschriften (Bravo) sein.

Als Indikatoren für Kompetenzen historischen Denkens und Lernens sind folgende vorstellbar:

1. **Wahrnehmungskompetenz:** Lernende erkennen Gegenstände ihrer eigenen Lebenswelt (z.B. Kleidung wie Jeans und Minirock, Musikstile) als Sachverhalte, die auf eine nahe Vergangenheit verweisen; sie erkennen zugleich, dass sie damals nicht nur einen anderen symbolischen Stellenwert hatten als heute, sondern auch, dass sie heute erheblich vielfältiger daherkommen. Sie können Hypothesen entwickeln, warum das so ist. Sie können Expertinnen und Experten und/oder Zeitzeuginnen und Zeitzeugen befragen oder in Zeitungsarchiven recherchieren, um ihre Hypothesen zu überprüfen.
2. **Erschließungskompetenz:** Lernende unterscheiden verschiedene Gattungen von Informationen aus den bzw. über die 1960er Jahre, z.B. einen Augenzeugenbericht, der über die Konflikte mit den Eltern über die Haarlänge berichtet, von der Analyse eines Historikers, der die Bedeutung der Generationenkonflikte um neue Lebensstile untersucht, oder von einem dokumentarischen Ausschnitt aus einer Beat-Club-Sendung.
3. **Interpretationskompetenz:** Lernende können die Perspektiven der am historischen Geschehen Beteiligten unterscheiden und ggf. feststellen – um bei dem gewählten Beispiel zu bleiben –, dass mindestens eine authentische Perspektive, nämlich die der Eltern bzw. derjenigen Teile der Gesellschaft, die den Umbruch als Werteverfall kritisierten, fehlt. Sie können die verschiedenen Perspektiven im Sinne von Fremdverstehen nachvollziehen und erklären: Den Augenzeugen oder die Augenzeugin als Verteidiger oder Verteidigerin des Wandels (oder vielleicht, rückblickend, als Skeptiker), den Historiker oder die Historikerin als abwägenden, sich dennoch aber positionierenden Vertreter der zeitlich distanzierten Betrachtung. Über das Verstehen hinaus können sie sich – unter Hinzuziehung weiterer Perspektiven – ihr eigenes Sachurteil zur Bedeutung der ‚wilden 60er Jahre‘ bilden, indem sie Ursachen, Zusammenhänge und Folgen *erklären* können.
4. **Orientierungskompetenz:** Die Schülerinnen und Schüler können den Einfluss vergangener Phänomene auf die Gegenwart *erläutern*: die Ursachen für den Werteverbruch in den 1960er Jahren und seine konflikthafte Durchsetzung, die treibende Kraft ju-

gendkulturellen Eigensinns und die entscheidende Funktion der medialen Verbreitung vor allem über die Popmusik und den dazugehörigen Lifestyle. Sie können erkennen, dass für sie heute selbstverständliche individuelle bzw. von der Peergroup bestimmte Lebensstile (erst) in der nahen Vergangenheit entstanden sind bzw. eine prägende Kraft gewonnen haben – zugleich aber auch heute noch Spannungen zwischen den Lebenswelten verschiedener Generationen bei zuweilen ähnlichen Konflikten verursachen, wenngleich in abgeschwächter Form. Auf dieser Grundlage sind sie in der Lage, beurteilen zu können, welche Bedeutung der fundamentale Wandlungsprozess für ihr eigenes „Wertverständnis“ hat (Werturteil).

Schließlich: Sie können ihre eigene(n) Geschichte(n) über die 1960er Jahre z.B. in Rollenspielen, Collagen oder über perspektivisches Schreiben erzählen (narrative Kompetenz).

3.6 Unterrichtslicher Zugang/geschichtskulturelle Anknüpfungspunkte

Konkrete Einstiege könnten sein:

- Statements von Eltern oder Verwandten, die aus einer vorbereitenden Befragung über die ‚wilden Zeiten‘ stammen;
- Text-/Bild-Collagen, die die Signatur der Zeit spiegeln;
- Titel von wissenschaftlichen Beiträgen, die versuchen, schlagwortartig den Charakter der 1960er Jahre zu formulieren (Gesellschaft im Umbruch; Reform und Rebellion; Dynamische Zeiten; Kulturrevolution);
- Äußerungen von Eltern über ihre Erinnerungen an den ‚Beat-Club‘

Die Einstiege können jeweils Neugier wecken, Konflikte aufzeigen, die Besonderheiten des Jahrzehnts hervorheben.

Geschichtskulturelle Anlässe für das Thema „1960er Jahre“ bieten sich immer dann an, wenn im Dezenniumsrythmus an ‚68‘ erinnert wird oder aber aktuelle gesellschaftliche Konflikte auf den Werteverfall in dieser Zeit zurückgeführt werden (z.B. mangelnde Disziplin an Schulen). Für die meisten Jugendlichen ist diese Zeit aber auch auf ganz anderen Ebenen präsent, z.B. über Popikonen wie die Beatles oder Rolling Stones oder über Retrolooks in Kleidung und Styling.

3.7 Didaktische Profilierung

1. *Durch Verringerung zu besserer Überschaubarkeit:* Die Kulturrevolution lässt sich in vielen gesellschaftlichen Bereichen untersuchen. Indem sich die Thematisierung auf wenige, allerdings die Massen damals besonders beeinflussende Aspekte beschränkt (Musik, Kleidung, Film, Werbung, Geschlechterverhältnisse) und andere ausspart (z.B. Literatur, Theater, Kunst), wird die Überschaubarkeit gewährleistet.
2. *Vereinfachung, um das Exemplarische zu verdeutlichen:* Der exemplarische Charakter der Fundamentalliberalisierung wird u.a. darin deutlich, dass sich postmaterielle

individualistische oder hedonistische Lebensstile wahrscheinlich unumkehrbar gegen autoritäre Strukturen durchgesetzt haben. Das exemplarische Feld ist aber komplex, weil die Prozesse sowohl internationale politische Konnotationen hatten (z.B. 1968 in Europa und der Vietnamkrieg) als auch national spezifisch ausgeprägt waren (z.B. Bürgerrechtsbewegung in den USA vs. Anti-Notstandsbewegung und Auseinandersetzung mit der zum Nationalsozialismus schweigenden Elterngeneration in der BRD). Diese Ebene bleibt – jedenfalls für die Sek. I – ausgespart.

3. *Verdichtung als Öffnung für das Wesentliche*: Verringerung und Vereinfachung der thematischen Aspekte ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, den Zusammenhang der Einzelphänomene – ob Musik, Kleidung, Lebensstile – als Signaturen des Jahrzehnts zu erkennen, indem all diese Facetten demselben Grundtenor zugeordnet werden: der grundsätzlichen Neuorientierung von Werten und Einstellungen.

3.8 Variante der didaktischen Analyse für eine Lerngruppe der Sekundarstufe II

Der Werteumbruch der 1960er Jahre könnte im Geschichtsunterricht der gymnasialen Oberstufe Teil eines Längsschnittes zu ‚Modernisierungsprozessen in der Neuzeit‘ mit den vorausgehenden Einschnitten ‚Aufklärung‘ und ‚Durchbruch der Moderne 1888-1930‘ sein; wie in der Sekundarstufe I wären die zu akzentuierenden Inhaltsbereiche Alltags- und Kulturgeschichte, nunmehr aber stärker mit anderen Dimensionen historischer Wahrnehmung verknüpft (Herrschaft, Raum und Zeit). Folgende Aspekte wären stärker zu profilieren:

- Die Liberalisierung und der Werteumbruch der 1960er Jahre drängt die klassischen bürgerlichen Leitbilder der Industriegesellschaft zurück: Disziplin, Zuverlässigkeit und Gehorsam. Auf eine kurze Formel gebracht: Man lebt nicht mehr, um zu arbeiten, sondern man arbeitet, um zu leben. Postmaterielle Werte wie Selbstentfaltung, Ungebundenheit und Lebensqualität als individuelle Lebensziele werden stärker hervorgehoben: Das Leben, so urteilten manche Zeitgenossen, sei nicht in erster Linie als Aufgabe zu verstehen, sondern solle hauptsächlich genossen werden.
- Anders als für die Sek. I sollten die Komplexität des Umbruchs und die Motive der handelnden Akteure sowie die gesellschaftlichen Widerstände stärker untersucht werden. Es sollte ein Verständnis dafür entwickelt werden, dass ‚1968‘ als Beschleunigung, Zuspitzung und Veröffentlichung des gesellschaftlich breit angelegten Veränderungswillens verstanden werden kann, nicht aber als dessen Auslöser (Dimension politisches Geschichtsbewusstsein).
- Der Modernisierungsschub der 1960er Jahre war wie auch schon seine historischen Vorläufer keine nationale Entwicklung, sondern eine internationale, welche sogar die damaligen sozialistischen Staaten mit jeweils systembedingten Modifizierungen erfasste (Dimension von Raum und Zeit). Sie kann besonders durch die Rolle der Popmusik, die internationalen Jugendkulturen (Hippies) sowie die verbindenden jugendoppositionellen politischen Aktionsformen (Sit-ins, Teach-ins) verdeutlicht werden.
- Die Bedeutung der Kulturrevolution ist bis heute in der Öffentlichkeit umstritten:

Liberalisierung versus Werteverfall. Die didaktische Kategorie der Kontroversität kann durch die Verknüpfung von zeitgenössischen mit heutigen Perspektiven auf die Lebensqualität und deren Ambivalenzen in einer ‚Risikogesellschaft‘, damit als reales Problem der Gegenwart und Zukunft unserer Jugendlichen aktualisiert werden.

Hinzu kommt, dass im diachronen Vergleich mit anderen Modernisierungsprozessen der Neuzeit nach Sinnzusammenhängen gefragt werden kann, welche die Einheit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herstellen: Gab es ähnliche oder andere Probleme; wie sind Menschen/soziale Gruppen mit ihnen umgegangen, welche Lösungen haben sie gefunden?

Bezogen auf die Entwicklung narrativer Kompetenz wären dafür verschiedene Aufgabenformate denkbar: Ein Essay zu den Risiken von Modernisierungen für Einzelne und die Gesellschaft; ein Kommentar zu den epochenübergreifenden Chancen; eine Rezension einer zeitgenössischen und/oder aktuellen Kritik an ‚1968‘.

Die hier exemplarisch vollzogene didaktische Analyse sowohl für die Sek. I wie für die Sek. II hat eine eher traditionelle unterrichtliche Vermittlung im Blick. Natürlich ist es auch möglich, ein solches Thema projektorientiert oder als historische Projektarbeit zu konzipieren, was u.a. zur Folge hätte, für dieses Thema eine breite Palette von zuvor erworbenen Kompetenzgraden *anzuwenden* und im Projektergebnis (= in welcher Form auch immer vorliegenden eigenen Geschichten) zu *überprüfen* – aber das ist eine andere Geschichte.