

Geschichtsunterricht und Identitätsbildung im Spannungsfeld von Individualität, Kulturalität und Globalität

M. Michael Zech

*Institut für Fachdidaktik – An-Institut der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft
in Kassel, Deutschland*

ZUSAMMENFASSUNG. Geschichtsunterricht und die aus ihm resultierenden Angebote zu Identitätsbildung realisieren sich gegenwärtig in einer von Interkulturalität und Globalität, aber auch von Neototalitarismus und Neonationalismus geprägten Welt. Während die Mehrheit heute ihre Identitätsbildung in einem offenen, lebenslangen Balanceprozess zwischen Selbst- und vielschichtigen und immer neuen Fremderwartungen vollzieht, sieht ein Teil der europäischen Gesellschaft sich davon offensichtlich überfordert und will zurück zur Vermittlung einer definierten kollektiven oder ideologisch begründeten Identität. Vor diesem Hintergrund werden Funktion und Beitrag des Geschichtsunterrichts für den Aufbau eines offenen, auf Alteritätsverstehen und Ambiguität basierenden Bewusstseins diskutiert. In diesem Zusammenhang wird auch eine Erweiterung des Identitätskonzepts über die Ebene des Geschichtsunterrichts vorgeschlagen. Da sich heute Selbstfindung zwischen Innen- und Außenerwartung bzw. zwischen Ich- und Wir-Identität vollzieht, wobei einerseits eine eindeutige, geschlossene Wir-Identität in den komplizierten, vielschichtigen, hybriden Kulturbedingungen auszuschließen ist, andererseits sich aber der Kampf um Menschenwürde, Rechtsstaatlichkeit, ein biosphärisch-ökologisches Bewusstsein etc. global und transkulturell vollzieht, ergibt sich für die ständige Aushandlung des Selbstverständnisses das Spannungsfeld des Subjektbezugs (personale Identitätskriterien), des vielschichtigen Kulturbezugs (kollektive Identitätskriterien) sowie des ideellen Menschheitsbezugs, welcher sich transpersonal, transregional und transnational in der Achtung und Respekt zu allen Menschheitsangehörigen bzw. der gemeinsamen Lebensgrundlage definiert. In einem zweiten Schritt wird untersucht, ob und wie weit das an den Waldorfschulen verfolgte kulturgeschichtliche Konzept zu einer individuellen Wertebildung beitragen kann, die sich auf historische Reflexion der eigenen Situation in Offenheit für kulturelle Vielfalt und in globaler bzw. menschheitlicher Weitung gründet, also ein sich stets weiter entwickelndes bzw. wandelndes, Neues integrierendes Selbst- und Gesellschaftsverständnis anregen kann.

Schlüsselwörter: Geschichtsunterricht und (offene) Identitätsbildung, Geschichtsunterricht an der Waldorfschule, Geschichtsunterricht und Interkulturalität, Kulturgeschichte, Multiperspektivität.

Der Geschichtsunterricht ereignet sich heute in einem von Interkulturalität und Globalität, aber auch von Neototalitarismus und Neonationalismus geprägten Umfeld. Wenn im „Spiegel“ jüngst die These vertreten wurde, dass das Ziel des politischen Handelns im 21. Jahrhundert nicht mehr die Demokratisierung und der Schutz der Menschenrechte, sondern die Organisierbarkeit des Staates sei (Hoffmann, 2014), wird die Gefahr der Preisgabe der bisher in Europa vertretenen Werte zugunsten einer ökonomische orientierten Realpolitik deutlich. Dies hätte zweifelsohne Implikationen für die schulische Bildung, die nicht zuletzt durch den Geschichtsunterricht prägende Anstöße zur Identitätsbildung der Heranwachsenden liefert.

Um Missverständnisse erst gar nicht entstehen zu lassen, soll schon an dieser Stelle klar gestellt werden: Wenn hier von Identitätsbildung die Rede ist, dann durchaus aus dem Bewusstsein, dass dieser Begriff

in Zusammenhang mit historischem Lernen seine eigene Problemgeschichte hat. Die Darstellung wird verdeutlichen, dass es hier selbstverständlich nicht um die Vermittlung einer definierten kollektiven oder ideologisch begründeten Identität bzw. die Sozialisation in eine bestimmte Rolle geht. Identitätsbildung wird hier im Sinne des offenen, lebenslangen Balanceprozess zwischen Selbst- und Fremderwartungen verwendet, wie ihn Krappmann schon 1969 als notwendige Bewusstseinsleistung in einer pluralistischen und weltoffenen Gesellschaft charakterisiert (Krappmann, 1969, 11-13 sowie 70ff).

Es muss, verfolgt man die derzeitige Entwicklung in vielen europäischen Staaten, durchaus als ungeklärt gelten, an welcher der eingangs angeführten Tendenzen – Interkulturalität und Demokratie oder Neonationalismus und totalitaristisches Gesellschaftsverständnis – sich der Geschichtsunterricht künftig orientiert. Hans-Jürgen Pandel zitiert in seinen Grundlagenwerk „Geschichtsdidaktik“ den 2012 verstorbenen englischen Historiker Eric Hobsbawm, der die brisante Bedeutung von Geschichte im modernen Prozess der Identitätsbildung in folgende Aussage zutreffende pointiert: *„Bisher war ich der Meinung, daß der Beruf des Historikers, anders als beispielsweise jener des Kernphysikers, zumindest niemand etwas zuleide täte. Inzwischen weiß ich es besser. Genauso wie die Werkstätten, in denen die IRA inzwischen in der Lage ist, Kunstdünger in Sprengstoff zu verwandeln, können unsere Arbeitszimmer zu Bombenfabriken konvertiert werden.“* Hobsbawm begründet seine These mit der Feststellung: *„Die Vergangenheit ist das Rohmaterial für nationalistische, ethnische und fundamentalistische Ideologien [...]. Die Vergangenheit ist ein wesentliches, vielleicht sogar das entscheidende Element dieser Ideologien. Wenn sich Vergangenheit nicht fügt, kann sie auch neu erfunden werden.“* (Pandel, 2013, S.31) Dass sich die gegenwärtigen Konflikte auch auf der Ebene des Kampfes um die historische Deutung abspielen, weil diese das eigene Handeln legitimieren bzw. zur ideologischen Kennzeichnung von Recht und Unrecht herangezogen werden, ist längst auch wieder in Europa (Balkan, Moldawien, Mazedonien, Krim, Ostukraine, aber auch Ungarn mit seinen Nachbarn) – und damit in unserem unmittelbaren Umfeld – mediale und politische Realität.

Angesichts dieser Problemlage gilt es wach die Errungenschaften eines modernen Geschichtsunterrichts zu verteidigen. Denn will sich der Geschichtsunterricht nicht wieder bzw. weiter in den Dienst nationaler oder anderer kollektiver Ideologien stellen, muss er dem Einzelnen ermöglichen, historische Sinnbildung aus einer Ich-Leistung zu vollziehen bzw. ein individuelles Geschichtsbewusstsein auszubilden, welches die Befragung seiner Annahmen und Begründungszusammenhänge einschließt. Gleichzeitig muss sich Geschichte aus Multiperspektive und weltgeschichtlicher Dimensionierung generieren. Nicht mehr die Vermittlung einer Mastererzählung, sondern die Beförderung eines dialogischen Geschichtsbewusstseins ist Voraussetzung für die Ausbildung von Identität, die sich nicht mehr in einem kollektiv bestimmten bzw. nationalgeschichtlich definierten Rahmen, sondern im Spannungsfeld von Selbstbezug, Sozialisation im kulturellen Umfeld und Menschheitsorientierung abspielt.

Folglich ist der Frage nachzugehen, ob Geschichtsunterricht so gestaltet werden kann, dass er zu einem empathisch ausgerichteten Verstehen verschiedener Erzählstandpunkte beiträgt und so dass sich auf dieser Grundlage ein dialogisches Geschichtsverständnis ausbilden kann. In einem zweiten Schritt soll dann untersucht werden, ob und wie weit das an den Waldorfschulen verfolgte kulturgeschichtliche Konzept zu einer individuellen Wertebildung beitragen kann, die sich auf historische Reflexion der eigenen Situation in Offenheit für kulturelle Vielfalt und in globaler bzw. menschheitlicher Weitung vollzieht.

I. Geschichtsunterricht und das Problem personaler und sozialer Identität

Zu Recht warnt Pandel vor der naiven Haltung, *„dass das Wissen um die Vergangenheit allein belehrt, bildet und versittlicht.“* (Pandel, 2013, S. 32) Schon allein das Primat der sozialwissenschaftlich motivierten Politikgeschichte, die auf die kompetente Teilhabe in der rechtsstaatlich begründeten, pluralistischen und demokratischen Gesellschaft zielte, führte zur Vernachlässigung einer differenzierten Beschäftigung mit den vielfältigen Phänomenen unserer Lebenswelt, zu der längst auch das Agieren in kultureller Vielfalt bzw. hybriden Gesellschaftsbedingungen gehört. Obwohl die Geschichtsdidaktiker seit rund 20 Jahren der sozialwissenschaftlichen Ausrichtung der Geschichte die Forderung entgegenstellen, Geschichte als Kulturwissenschaft zu verstehen („Cultural Turn“), wurde der Schulunterricht vor allem im

Oberstufenbereich davon bislang auch in den aktuellen Bildungsplänen wenig geprägt.¹ Denn dies würde gemäß dem dieser Forderung zugrundeliegenden Kulturbegriff bedeuten, in die historischen Betrachtungen und Analysen Phänomene mentalen Wandels, das Interagieren zwischen unterschiedlichen kollektiven Identitäts- und Wertekonzepten, die veränderten bzw. in den Kulturbereichen verschiedenen Umgebungs- und Sozialbeziehungen, Religion und Weltanschauungen in ihrer Genese und Ihrem Wandel, aber auch die rechtlich-politischen Rahmenbedingungen in den Geschichtsunterricht einzubeziehen.

Dabei können selbstverständlich nicht mehr kollektiv geprägte, geschlossene Kohärenzsysteme etabliert werden, sondern es muss bei den Schülerinnen und Schülern die unserer Lebensrealität entsprechende Fähigkeit aufgebaut und gefördert werden, das dem historischen Denken inhärente Bestreben, kulturelle Kohärenz zu bilden, in ständiger Verhandlung, also in einem dialogischen Prozess, der optional auf Erweiterung und Offenheit ausgerichtet ist, zu realisieren. Das der historischen Narration zugrunde liegende „*sinnbildende Verknüpfen zeitdifferenter Ereignisse*“ (Pandel, 2013, S. 23 bzw. Rösen, 2008, S. 31), das in jedem Individuum stattfindet, ist somit als Persönlichkeitsbildungsprozess anzusehen, der nicht mehr auf Integration in kollektiv geschlossene Identitäten, sondern auf eine offene, ständig neu zwischen Selbst- und Fremderwartung auszuhandelnde bzw. im Spannungsfeld divergierender Erwartungen zu balancierende Identität (Krappmann, 1969, S. 11-13 sowie 70ff) zielt.

Das Problem der politischen Vereinnahmung des Geschichtsunterrichts

Bernd Schönemann kritisierte wiederholt die Inanspruchnahme des Geschichtsunterrichts für eine politisch motivierte Identitätsbildung, vor allem aber die neokonservativen Forderungen, Geschichtsunterricht habe der Bildung von nationaler Identität zu dienen. Als Gegengewicht zu der Tatsache, dass Geschichtsunterricht nach wie vor eine vom Staat geforderte und veranstaltete Einrichtung ist, stellt er die Freiheit der Wissenschaft: „*Erst mit der Ausbildung der Geschichtsdidaktik entsteht dem Staat und den gesellschaftlichen Machtgruppen gegenüber eine wissenschaftliche Instanz, die qua Definition – als Wissenschaft – nicht Büttel ist.*“ (Schönemann, 2008, S. 90) Als Geschichtsdidaktiker erteilt er insofern skeptisch jedweder kollektiven Identitätsbildung eine Absage: „*Wer die nationale Identität oder die Klassenidentität als obligatorischen Bezugspunkt von Geschichtsunterricht setzt, vergißt darüber die Ich-Identität der Schüler. [...] Der Schwerpunkt im Bildungsprozeß lag dabei auf sozialer Identität, indem bedingungslos auf die wertmäßig absolut übergeordneten Identifikationsobjekte Staat, Volk, Gemeinschaft und neuerdings „die“ Demokratie abgezielt wurde. Die Ich-Identität der Schüler galt als etwas, über das verfügt werden dürfte zugunsten der Identität des sozialen Systems, d.h. zugunsten der Stabilisierung des sozialen Systems.*“ (Schönemann, 2008, S.93)

Nach Krappmann² basiert die Ausbildung der Ich-Identität auf einer Eigenleistung des Individuums, die sich in einem lebenslangen Balanceakt zwischen den personalen und sozialen Erwartungen, also zwischen Selbst- und Fremdbild vollzieht. Da sich aber heute die sozialen Identifikationsangebote nicht auf eine bestimmte Gruppe, sondern auf unterschiedliche und divergierende Subkulturen beziehen und in unserer hybriden Lebenswelt unter immer neuen Bedingungen ständig verändern, bleibt dieser Prozess grundsätzlich offen. Mit anderen Worten: Die personale Identität gestaltet sich durch die Leistung des Individuums aus, fortwährend Abgrenzungen und Zuordnungen zu vollziehen, wodurch das Selbstbild sich ständig neu ausgestalten muss.

Der französische Philosoph Paul Ricoeur verwies wegweisend auf die Bedeutung der Narration für das eigene Selbstverstehen. Er geht davon aus, dass jede Person sich erzählt und dabei aus ihrem jeweiligen Selbstverständnis soziale Zu- und Einordnungen vollzieht (Ricoeur, 1996, S. 395), sich also in einem sich ständig weiterentwickelnden Narrativ realisiert und selbst begreift. Insofern trägt jede Identität immer eine geschichtliche Dimension in sich bzw. sie ist per se historisch (Schönemann, 2006, S. 90). So betrachtet ist das individuelle Geschichtsbewusstsein eine Voraussetzung und ein Bestandteil der Identität.

1. Pandel 2013, S. 33-34. Dort zitiert Pandel seine 1998 publizierte Untersuchung, die in Schulbüchern und Lehrplänen eine Thematisierung der Bereiche Politik, Wirtschaft und Kultur im Verhältnis 70:25:5 feststellt.

2. Eine ähnlich Beschreibung des Identitätsbildungsprozesses beschreibt auch: Heiner Keupp: <http://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaetskonstruktion.pdf>, S.10-12.

Geschichtsbewusstsein realisiert sich nach Jeismann und Rösen aus dem Orientierungsbedürfnis in der Zeit und entsteht im Spannungsfeld einer von unserem Gegenwartsverständnis und unserem Fragen nach Zukunftsperspektiven bestimmten Vergangenheitswahrnehmung. Mit anderen Worten: Wir schreiben historischen Ereignissen und Überliefertem Bedeutung zu, indem wir diese in einen Zusammenhang einordnen bzw. wir übernehmen, modifizieren oder verwerfen die Sinnstiftungen, die in unserem kulturellen Umfeld in Diskursen ausgehandelt wurden und werden. Dabei ist zu beachten, dass jede Geschichtsdarstellung den Identitätsentwurf seiner Urheber und Verbreiter enthält, eine Tatsache, die um vor ideologischer Vereinnahmung gefeit zu sein, in einem höher differenzierten Geschichtsbewusstsein reflektiert werden muss.

Für den Rezipienten enthält Geschichte Identitätsangebote. Mit ihnen kann unterschiedlich operiert werden: Ist es Ziel des Geschichtsunterrichts (eine) Geschichte zu oktroyieren, um bestimmte kollektive Identifikationen zu befördern, ist solch ein Unterfangen immer ideologisch. Wird sie aber als Angebot vermittelt, welches hinsichtlich seiner Prämissen und Konsequenzen individueller Reflexion unterliegen und kritisch befragt werden kann, ist sie Anstoß für den sich individuell vollziehenden fortwährenden Balanceprozess, in dem die persönliche Identität in Bezugnahme auf die kollektiv-kulturellen Sinnangebote ausgehandelt wird. Anders gesagt: Jeder Unterricht, der die Würdigung der Individualität zum Ausgang nimmt, muss deshalb jede kollektive Vereinnahmung der Identitätsbildung als ideologische Übergriffigkeit zurückweisen. Insofern ist Schönemanns Fazit zu folgen: *„Die Kenntnis des Balance-Problems zwischen sozialer und personaler Identität verbietet es, daß dem Schüler eine soziale Identität öffentlich und institutionell verordnet wird.“* (Schönemann, 2008, S. 94) Vielmehr muss der Geschichtsunterricht sich in Beziehung zu den schon aus dem familiären und von der sozialen Nahumgebung geprägten Identitätskonzepten der Schülerinnen und Schüler setzen und durch multiperspektivische und kulturell facettenreiche Angebote der historischen Dimension und Ausgestaltung der Identität Angebote liefern.

Konsequenzen für den Geschichtsunterricht

Für den Schüler bedeutet dies, *„dass er in der Gegenwart und in der Zukunft mit einer Vielzahl konkurrierender Geschichtsdeutungen enger oder weiterer Art konfrontiert wird – Deutungen, die mit Ansprüchen verbunden sind: sei es mit tiefgreifenden Identifikationsanforderungen oder mit kurzfristigen Legitimationsbehauptungen. Sie treten in der Regel mit der Geste auf, bewiesene Wahrheiten zu verkünden. Die Frage an den Geschichtsunterricht ist, ob er die Schüler in hinreichendem Maße fähig macht, mit solchen gegenwärtigen und künftigen, mit historischer Autorität daherkommenden Ansprüchen auf eine vernünftige, d.h. eigenes Urteil ermöglichenden Weise umzugehen.“* (Jeismann, 1990, S. 49)

Traditionell verfolgten Erziehung und Schule vor allem die Sozialisierung eines Subjekts in eine definierte Kultur (Nationalität, Weltanschauung, Schichtzugehörigkeit etc.). In modernen pluralistischen und inter- bzw. transkulturellen Gesellschaften aber gilt die kollektive Identität als vielschichtig, die Kultur als hybride. Insofern gilt es als erzieherisches Ziel, als Bedingungen für Identitätsbildung Offenheit, Fremdverstehen, normative Polyvalenz, Toleranz, Achtung vor dem Anderssein etc. beim Einzelnen anzubahnen. Insofern werden für den Geschichtsunterricht weltgeschichtliche Perspektivierungen, Multiperspektivität, komparatistisches Vorgehen, reflexives Geschichtsbewusstsein und neuerdings auch Kulturgeschichte gefordert. Johannes Meyer-Hamme bringt die Grundbedingung eines auf Individuation zielenden Unterrichts lapidar auf den Punkt: *„Historische Identitäten sind nicht Inhalt [Ziel], sondern Gegenstand des Geschichtsunterrichts.“* (Meyer-Hamme 2012, S.97)

Solche Forderungen überzeugen, allerdings werden ihrer Realisierung wegen der eingeschränkten Fähigkeiten des Lehrpersonals oft Grenzen gesetzt. Denn multiperspektivischen Darstellungen und Untersuchungen beispielsweise müssen die heutigen Geschichtslehrer erst lernen! Auf der Internationalen Fortbildungswoche für Oberstufenlehrer an Waldorfschulen, die jedes Jahr in der Woche vor Ostern in Kassel mit 300 Teilnehmern aus über 20 Nationen stattfindet, sammeln wir seit sieben Jahren auf einem besonderen Kolloquium zu multiperspektivischer und dialogischer Geschichte Erfahrung. Dort erzählen sich die Geschichtslehrerinnen und -lehrer aus verschiedenen Ländern „ihre“ Geschichten bzw. sie erzählen

und erläutern sich, was sie ihren Schülern jeweils als Geschichte vermitteln. Sie stellen z.B. dar, welche Resultate und Belastungen der 1. Weltkrieges für ihre Länder hinterließ bzw. welche Konsequenzen sich daraus für den Geschichtsunterricht bis heute ergeben. In diesem Jahr erzählten sie sich, wie sie ihren Schülerinnen und Schülern jeweils die abgründige Geschichte des 20. Jahrhunderts vermitteln. Und indem sie sich gegenseitig zuhören, lernen sie, ihren Blick zu weiten, die Besonderheiten ihres jeweiligen Narrativs erkennen bzw. zu befragen, aber auch die Sorgen und Motive der Menschen in anderen Ländern zu verstehen. Sie kommen sich so nicht nur näher und schließen trotz Irritationen und auch unterschiedlicher Sichtweisen Freundschaften, sondern sie lernen sich und die fremden Kulturbedingungen (gegenseitig) besser verstehen. Auf dieser Grundlage wächst die Achtung voreinander und vor der anderen Geschichte, zu denen nun ein Gesprächsverhältnis aufgebaut wurde. Damit wird für die Lehrerinnen und Lehrer in dieser internationalen Runde die Voraussetzung geschaffen, um Geschichte als dialogischen Prozess zu begreifen und zu vermitteln zu können.

Vorschlag zu einer Erweiterung des Identitätsbildungskonzepts

Wie dargelegt, gehen Soziologie und Geschichtsdidaktik davon aus, dass Selbstvergewisserung und Identitätsbildung als individueller, offener und permanenter Prozess anzusehen ist. Angesichts solcher Einsichten rufen wir heute optimistisch die multi- oder interkulturelle Gesellschaft aus, müssen aber gleichzeitig irritiert die immer deutlicher zutage tretenden Phänomene von Fanatismus, Fundamentalismus, Fremdenfeindlichkeit, Nationalismus und antidemokratischer Autokratie zur Kenntnis nehmen. Offensichtlich verweigern viele Menschen die Annahme des offenen, selbstgestützten Identitätsprozesses, sehen sich nirgends mehr zu- und eingeordnet und insofern missachtet und verloren. Sie haben keine Resonanzlebnisse, fühlen keine Status festigende Anerkennung und suchen deshalb Leitbilder und Identifikationen in klar fassbaren Zugehörigkeiten, die durch Abgrenzungen, Gegnerbilder und Ablehnung einerseits und durch Symbole, nicht verhandelbarer Normen und Wir-Definitionen andererseits Eindeutigkeit, Sicherheit und durchschaubare Orientierung zu versprechen scheinen. Pandel weist darauf hin, dass sich die Anbieter solcher traditionell-reaktionärer Ideen durchaus auch der Ergebnisse der modernen Kulturwissenschaft und des eines auf Differenzierung der Kultur zielenden Geschichtsunterrichts bedienen, allerdings nicht, um ein dialogisches, sondern um ein unterscheidendes Bewusstsein zu fördern (Pandel, 2013, S. 29-31).

Man kann und muss solchen Positionen mit den aus der Aufklärung gewonnenen Werten und einem offenen Gesellschaftsverständnis begegnen. Ich möchte aber zur Diskussion stellen, ob nicht angesichts des skizzierten Problems in Schule und Geschichtswissenschaft auf eine Kategorie jenseits der Ebenen der individuellen und der klassischen kollektiven Identitätsangebote Bezug genommen werden kann, damit sich Zugehörigkeit weder in geschlossene religiöse, nationale oder ethnische Kulturbedingungen verengt, noch in hybriden Lebenswelten verliert, sondern auf der Ebene der Menschheit vollzieht. Insofern schlage ich vor, die Wir-Identität zu differenzieren und zu den kollektiv-kulturellen Identifikationsangeboten die Ebene „Mensch und Menschheit“ einzuführen, die, immer auf die Erfahrung der eigenen Individuation bezogen, von der uneingeschränkten Anerkennung und Wahrung der Würde und der Entfaltungsberechtigung des Menschen ungeachtet seiner kulturellen Herkunft und Zugehörigkeit, ungeachtet seiner Genderzugehörigkeit und ungeachtet seines Gesundheitszustandes ausgeht.

Daraus ergibt sich für die ständige Aushandlung des Selbstverständnisses das Spannungsfeld des Subjektbezugs (personale Identitätskriterien), des vielschichtigen Kulturbezugs (kollektive Identitätskriterien) sowie des ideellen Menschheitsbezugs, welcher sich transpersonal, transregional und transnational in der Achtung und Respekt zu allen Menschheitsangehörigen definiert. Gemeint ist hier nicht ein die Idee der Menschheit verklärendes oder verkündendes ideologisches Geschichtsverständnis, sondern die Anregung, die Urteilsbildungen der Schülerinnen und Schüler über geschichtliche Prozesse vor dem Hintergrund der angeführten Werte vollziehen zu lassen. Da diese Ideen der Würde des Menschen Leitbilder und nicht etablierte Kategorien sind, wird Geschichte auf diese Weise gleichzeitig immer auf die Gestaltung einer Zukunft bzw. auf die Realisierung individuell zu fassender moralischer Ziele hin betrachtet.

II. Die Ausgestaltung von individuellem Geschichtsbewusstsein bzw. menscheitsorientierter Identitätsbildung als Ziel des Geschichtsunterrichts an Waldorfschulen³

Da im Lehrplan des Geschichtsunterrichts an den Waldorfschulen eine solche Menschheitsorientierung intendiert ist, soll im Folgenden dieser Ansatz skizziert und hinsichtlich seiner Möglichkeiten für die Anregung eines offenen Identitätskonzepts untersucht werden. Es ist zu prüfen, ob die gegenwärtigen Positionen der Waldorfschulen zum Geschichtsunterricht den fachdidaktischen Diskurs um dessen Aufgaben in hybriden, interkulturellen bzw. global vernetzten Gesellschaften bereichern.

In ihrem Binnendiskurs begründeten die Waldorfpädagogen die Bildungsziele von Anfang an in einem Konzept, in welchem der Geschichtsunterricht nicht auf nationale Identitätsbildung, sondern eben menschheitlich bzw. kulturgeschichtlich ausgerichtet ist. Es geht auf Anregungen Steiners zurück, welcher Geschichte damals als Ausdruck einer auf die Individuation zielenden Menschheitsgeschichte verstand. Sein historisches Epochenkonzept wurzelt dabei einerseits in kulturgeschichtlichen Auffassungen des 19. Jahrhunderts bzw. der deutschen Idealisten, andererseits erfährt es seine terminologische und strukturelle Begründung aus seiner wissenschaftlich umstrittenen Anthroposophie. Auch wenn dessen Spuren bis heute im Geschichtslehrplan der Waldorfschulen nachweisbar sind, werden die aktuelle Praxis und Theorie des Geschichtsunterrichts an den Waldorfschulen doch deutlich auf die gesellschaftlichen und kulturellen Herausforderungen der Gegenwart bezogen. (Zech, 2012, S. 284-290)

Wenn das Konzept des Geschichtsunterrichts an Waldorfschulen als „kulturgeschichtliches“ bezeichnet wird, bedarf es an dieser Stelle einiger Erläuterungen. Kulturgeschichte ist, wie zuletzt Frank Beckers in seinem Überblicksbeitrag „Umriss des Kulturbegriffs der Kulturgeschichte“ aufzeigte, ein Kind der Aufklärung. Sie wurde inhaltlich in „*Abkehr von der Geschichte der Haupt- und Staatsaktionen zugunsten einer Einbeziehung anderer Lebensbereiche wie der Religion, der Sitten und Gebräuche sowie der materiellen Kultur*“ definiert (Beckers, 2011, S.16). Ihr ist die Überzeugung einer sich als Fortschritt vollziehenden Entwicklung der Menschheit immanent, wobei „Menschheit“ in der Zeit des Idealismus nicht einfach die Summe aller Menschen, sondern sowohl das gattungsspezifische Wesen, also einen idealtypischen Begriff, als auch das in jedem Menschen veranlagte menschliche Potential umfasst. In diesem Sinne spricht z.B. Schiller davon, dass der Einzelmensch seine Menschheit, also die Potentialität seiner Humanisierung selbstverantwortlich ergreifen könne (Schiller, 2000, vor allem der vierte Brief). An diese idealistischen Ideen – und nicht an die nationalen Vereinnahmungen der Kulturgeschichte im 19. Jahrhundert und auch nicht an die sektionale Abgrenzung der Kulturgeschichte von der Politik- oder Wirtschaftsgeschichte – knüpft auch Steiner mit seiner Geschichtsauffassung an, weitet diese dann aber nach 1900 in kosmologischen, anthropologischen, psychologischen Darstellungen bzw. in Erläuterungen umfassender Evolutionsvorgänge in eine spirituelle Dimension. Auch wenn diese spezifische Kulturgeschichte in die Konzeption des Geschichtsunterrichts an den Waldorfschulen einfluss, wurden seine esoterisch-anthroposophischen Begründungen in der Regel nicht zum Unterrichtsinhalt erhoben. Sie kamen aber in einem Narrativ zum Tragen, welches die Geschichte der Menschheit und ihre Kulturepochen als vielschichtigen Entwicklungsgang zur Emanzipation des Individuums darstellt (Zech, 2012, S. 341-342). Wenn heute nach über 90 Jahren immer noch davon gesprochen wird, dass der Geschichtsunterricht an den Waldorfschulen kulturgeschichtlich geprägt ist, dann liegt dem ein modernes kulturwissenschaftliches Verständnis zugrunde, welches Kultur als Ausdruck aller „*Objektivierungen und Bereiche menschlicher Praxis*“ (Pandel 2013, S.35) und als Kommunikation von sich durchdringenden, bedingenden und gegenseitig befruchtenden, aber auch sich differenzierenden Lebensweisen und Wertauffassungen sieht. Allen heute veröffentlichten Ausarbeitungen und Lehrplanversionen ist zu entnehmen, dass bei den Schülerinnen und Schülern die Entdeckung ihres Menschseins in der Vielfalt der Kulturen unter Würdigung des einzelnen Menschen angeregt werden soll (Lindenberg, 1981, Schmelzer, 2000/2003, Esterl, 2005, Zech, 2012). Dabei sei jedwede Diskriminierung

3. Mit dem Geschichtsunterricht an Waldorfschulen (WS) existiert eine der wenigen Alternativen zu den Konzepten der staatlichen Regelschulen, der bislang in den fachdidaktischen Auseinandersetzungen kaum beachtet wurde. Die Gründe dafür liegen in spezifischen Diskurshindernissen (Steiners Anthroposophie; waldorfinthener Binnendiskurs), die weiterer Untersuchungen bedürfen. Der vorliegende Aufsatz soll dazu anregen und ermutigen.

und wertende Hierarchisierung von Lebensweisen, Weltauffassungen und Kulturen zu vermeiden. Gemäß diesem Anliegen zielt Geschichte, wenn sie den umgebenden Lebensbereich in seinen vielfältigen globalen Einbindungen und die vielschichtigen kulturellen Gegenwartsbedingungen historisch erschließt, auf die Förderung der Individuation. Diese realisiere sich gegenwärtig vor dem Hintergrund gesellschaftlicher, politischer und kultureller Herausforderungen (Interkulturalität und globale Vernetzung) und im Ringen um Menschenwürde und Humanität.

Der Waldorflehrplan orientiert sich einerseits an den anthropologischen und entwicklungspsychologischen Bedingungen der Heranwachsenden, indem er Inhalte und Methodik so arrangiert, dass die Reifeprozesse alters- bzw. entwicklungsgemäß unterstützt werden (Vgl. Zech, 2012, S. 28), und andererseits an der Unterstützung des Aufbaus von individuellem Geschichtsbewusstsein, welches sowohl die Kenntnisse von den Wurzeln der eigenen Kultur als auch die Voraussetzung für das Verstehen anderer Kulturen einschließt. Geschichte dient demnach in Auseinandersetzung mit früheren und anderen Handlungsweisen, Lebensformen und Werteordnungen der eigenen Orientierung und Identitätsbildung, dem Aufschluss für die Begegnung mit den (anderen) Kulturen in letztendlich globaler Dimension (Zech, 2011). Dies setze voraus, dass die Heranwachsenden „ein Bewusstsein bekommen

- von der Zeitdimension und Zeitgliederung von Geschichte,
- vom Wirklichkeitsgehalt von Geschichte (ihre faktische bzw. dokumentierte Begründung in Abgrenzung zu Fiktionalität),
- von den geschichtlichen Veränderungen von Kultur und menschlichem Bewusstsein und der Vielfalt ihrer Erscheinungen bzw. ihres Niederschlags im globalen Zusammenhang,
- von dem Entstehen der eigenen Kultur und somit den Einflüssen auf das eigene Selbstverständnis in Unterscheidung vom Anderen und Fremden,
- von den wechselseitigen Einflüssen, von den Interdependenzen und vom Austausch der Kulturen,
- von den politischen Bedingungen der Gegenwart und der ihr vorausgehenden Phasen,
- von den technischen und wirtschaftlichen Bedingungen der Gegenwart und der ihr vorausgehenden Phasen
- von der Abhängigkeit ihrer Narrationen von bewusstsbedingten Fragestellungen.

Die Schüler sollen in der Oberstufe erkennen, dass Geschichte eine von Menschen geschaffene Erzählung über Geschehenes ist, die (damit) dessen Zusammenhang und Sinn zu erfassen bzw. auszudrücken sucht, die (dabei) traditionelle Interpretationen zitiert und draufabzielt, die eigene Gegenwart zu erklären und Handlungsperspektiven für die erwartete Zukunft zu erschließen. Somit unterliegt der Gegenstand Geschichte selbst ständiger Veränderung und ist abhängig von wissenschaftlichen Erkenntnissen, von politischer Interpretation und dem sich verändernden menschlichen Bewusstsein. Ziel der Waldorfschulbildung in diesem Fach ist die Anregung individueller Erkenntnis über das Kulturprodukt Geschichte, an dessen Entstehen, Deutung und Tradierung sie aktiv teilhaben.“⁴

Entsprechend dem Lehrplan für die 12. Klasse an Waldorfschulen sollen diese Zielsetzungen für den Unterricht auf hohem Niveau operationalisiert werden. Im Geschichtsunterricht gehe es demnach darum, den bisherigen Bildungsgang unter aktiver Einbeziehung der Schüler zu evaluieren, historische Ordnungen und Strukturierungen zu reflektieren und die Geschichtlichkeit selbst in ihrem Zusammenhang mit Bewusstseinsleistungen, Fragestellungen und Narrationsintentionen zu reflektieren. Dieses Vorgehen zielt darauf ab, „dass der orientierende Beitrag, den Geschichte zum Verständnis unserer Zeitsituation leisten kann, aktiv genutzt wird, indem die mit der Gegenwart verbundenen Problemstellungen zum Ausgangspunkt für Fragen an die Geschichte genommen werden. Die Behandlung solcher Fragen kann durch aktuell in den Vordergrund tretende Konflikte, Kriege, Krisen oder Katastrophen geprägt sein oder mehr überblickend angesetzt werden.“⁵ Die Schülerinnen und Schüler sollen also gemäß diesem Lehrplan dazu angeregt

4. Aufzählung und Textpassage entnommen dem Skript zur völlig überarbeiteten Neuauflage von Tobias Richter (Hrsg.): Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschulen. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart. Erscheinungsdatum voraussichtlich Ende 2015.

5. Ebd.

werden, aus eigenen Fragestellungen Narration durch Zusammenschau verschiedener Phänomene in Entwicklungszusammenhängen zu leisten. Damit würden sie aktive Mitgestalter von Geschichtskultur.

Im Folgenden ist auf das in diesem Lehrplan angeregte Vorgehen genauer einzugehen. Auf der Grundlage von Aufzeichnungen und Materialien der Schüler aus dem Geschichtsunterricht in den vorangegangenen Jahrgangsstufen, von primären und sekundären Quellentexten und anhand folgender Kategorien kann gemäß eines Umsetzungsvorschlags dieses Lehrplans kulturgeschichtlicher Wandel exemplarisch erarbeitet werden:

- *Das Verhältnis des Menschen zur Natur (Naturauffassung, Naturnutzung, Arbeit)*
- *Sozialformen (Clan und Familie/ Staatsformen und ihre Legitimationen)*
- *Jenseitsvorstellungen (Woher stammt und wohin geht der Mensch?)⁶*

Dabei sei immer die Reflexion der regionalen und globalen Kulturphänomene der Gegenwart mit ihren Herausforderungen miteinzubeziehen.

Der Lehrplan der Waldorfschulen favorisiert demnach nach wie vor einen kultur- bzw. bewusstseinsgeschichtlichen Ansatz, der, sobald die Gegenwart in die Reflexion einbezogen wird, notwendig auch eine politisch-handlungsorientierte Dimension erhält. Er beinhaltet einen weltgeschichtlich dimensionierten Überblick, wird aber durch die Einbeziehung von Geschichtsphilosophie und Narrationstheorie gleichzeitig reflektiert, so dass hier neben der horizontalen Zeitstruktur auch eine vertikale Tiefenstruktur erschlossen wird.

Es sei bemerkt, dass in der Unterrichtspraxis an den Waldorfschulen dem hier skizzierten Anspruch an ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Erzählen bzw. an die Kultivierung eines Geschichtsbewusstseins, welches den Narrationsakt hinsichtlich seiner Voraussetzungen und seiner Strukturen differenziert erfasst, oft nicht genügt wird. D.h. trotz der dem Geschichtsunterricht zugrunde gelegten Lehrpläne und Ausarbeitungen verstehen sich auch an den Waldorfschulen viele Geschichtslehrerinnen und -lehrer noch immer vorwiegend als Wissensvermittler und reflektieren ihre Deutungshoheit, die sie mit ihren Darstellungen und der Stoffkanonisierung aufbauen, kaum. Den Schülerinnen und Schülern werden dann natürlich Gelegenheit und Anlässe vorenthalten, historische Sinnstiftung hinsichtlich ihrer Grundlagen zu analysieren oder selbst Geschichtserzählung losgelöst von bloßer Wiedergabe und Rezeption gemäß moderner Narrationskriterien zu leisten (Zech, 2014). Trotz dieser Einschränkung scheint mir der kultur- und weltgeschichtliche Ansatz der Waldorfschulen für den Aufbau eines differenzierten Geschichtsbewusstseins interessante, in der Praxis erprobte Möglichkeiten zu enthalten, da er nicht in der Tradition nationalgeschichtlich geprägter Identitätsbildung steht, sondern diese differenziert auf den Ebenen Individualität, Kulturen und Menschheit verortet.

6. Aufzählung und Textpassage entnommen dem Skript zur völlig überarbeiteten Neuauflage von Tobias Richter (Hrsg.): Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschulen. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart. Erscheinungsdatum voraussichtlich Ende 2015.

Literatur:

- Barricelli, M. (2008). *The story we're going to try and tell. Zur andauernden Relevanz der narrativen Kompetenz für das historische Lernen*. In *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.
- Beckers, F. (2011). *Umriss des Kulturbegriffs der Kulturgeschichte von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. In B. Kuhn/ S. Popp (Hrsg.), *Kulturgeschichtliche Traditionen der Geschichtsdidaktik*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Bergmann, K. (2008). *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. Schwalbach/ Ts. (2.Aufl.): Wochenschau Verlag.
- Erdmann, E. (2001). *Universal, zentral, regional? Weltreiche in der Antike*. In K. Pellens u.a., *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society. Geschichtsbewusstsein und Geschichtsunterricht in einer sich globalisierenden Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Peter Lang. Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Esterl, D. (2005). *Was geschieht in Geschichte?*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Forster, J. (2008). *Globale Geschichtsperspektiven und soziale Identifikation. Bildungstheoretische Überlegungen*. In S.Popp/J. Forster (Hrsg.), *Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht*. Schwalbach/ Ts. (2. Aufl.): Wochenschau Verlag.
- Götte, W. M. u.a. (2006). *Geschichte/Sozialkunde*. In T. Richter, *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart (2. Aufl.): Verlag Freies Geistesleben.
- Hallitzky, M./ Mohrs, Th. (Hrsg.)(2005). *Globales Lernen*. In *Grundlagen der Schulpädagogik*, Band 52. Hohengehren. Schneider.
- Hoffmann, Chr. (2014). *Diktatur kann erträglicher sein als Anarchie*. In *Der Spiegel*, Heft 40.
- Jeismann, K.-E. (1990). „*Geschichtsbewusstsein*“ als zentrale Kategorie des Geschichtsunterrichts. In G. Niemetz (Hrsg.), *Moderne Probleme der Geschichtsdidaktik* (S. 44-78). Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Jeismann, K.-E. (1997). *Geschichtsbewusstsein – Theorie*. In K. Bergmann u.a. (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (S. 42-44). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Keupp, H. (2003). *Identitätskonstruktion*. Erhältlich bei <http://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaetskonstruktion.pdf> [Abgerufen 15.06.2015].
- Krappmann, L. (1969). *Soziallogische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lindenberg, Chr. (1981). *Geschichte lehren. Thematische Anregungen zum Lehrplan*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Meyer-Hamme, J. (2012). *Historische Identität in einer kulturell heterogenen Gesellschaft*. In M. Barricelli/ M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Band 1. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.