

Geschichte als Sinnstiftung und das Wirklichkeitsproblem

M. Michael Zech

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

ZUSAMMENFASSUNG. Jede historische Darstellung ist ein kultureller Beitrag, in dem vergangenes Geschehen erklärt und gedeutet wird. Seriöse Geschichte resultiert aus einem Orientierungsbedürfnis, welches sich vor allem aus Gegenwarts- und Zukunftsfragen speist. Insofern drückt sich in historischer Narration immer eine Bewusstseinsleistung aus, durch die das eigene Sein unter Einbeziehung vorausgegangener Prozesse erfasst werden soll, letztendlich den Wandel der Bedingungen auch in die Zukunft denkt. Gadamer spricht bezüglich dieser Durchdringung der Zeitdimensionen von der Verschmelzung der Horizonte.

Die moderne Geschichtsdidaktik zielt darauf ab, diesen Sinnstiftungsakt selbst zum Gegenstand des Unterrichts zu erheben. Geschichtsbewusstsein soll dadurch aufgebaut und differenziert werden, dass Geschichte als Konstruktion kritisch analysiert werden kann und dabei auch die Eigenarten bzw. Intentionen, die der Narration zugrunde liegen, zu erschließen und beurteilen sind. Ob und wie ein solchermaßen reflektiertes und (selbst-) reflexives Geschichtsbewusstsein schulisch angebahnt werden kann, ist einerseits noch immer Gegenstand einer regen Theoriedebatte über Modelle historischer Kompetenz, andererseits aber durch die neuen Bildungspläne schon längst auch Herausforderung an die Lehrer. Die Schüler¹ sollen ihren domänenspezifischen Kompetenznachweis erbringen, indem sie historische Sinnstiftung selbst leisten bzw. Geschichtsdarstellungen hinsichtlich ihrer narrativen Voraussetzungen durchschauen können.

Vor diesem Problemaufriss muss auch der Geschichtsunterricht an den Waldorfschulen betrachtet werden. Es ist zu diskutieren, inwiefern die welt- und menscheitsgeschichtliche Ausrichtung seines Konzepts, inwiefern der auf Lehrerdarstellung sowie auf mündliche und schriftliche Darstellung durch die Schüler fokussierte Unterricht und inwiefern die Entwicklungsorientierung des Lehrplans mit seinem dreifachen Durchgang durch die Geschichte den Aufbau eines differenzierten Geschichtsbewusstseins unterstützen kann. Letztendlich geht es hier um die Frage, ob geschichtliche Orientierung bzw. Sinnstiftung sich als Adaptionleistung einer kollektiven Geschichtskultur oder als individuell motivierter Bewusstseinsakt generiert.

Schlüsselbegriffe: Geschichtsunterricht an Waldorfschulen, Weltgeschichtliche Perspektivierung, Historische Narration, Geschichtsbewusstsein, Erzählen im Geschichtsunterricht, Symptomatologische Geschichtsbetrachtung

ABSTRACT. Every presentation of history is a cultural input that explains and interprets past events. Reliable history is the outcome of a need for orientation, which is nurtured by questions pertaining to present and future problems. In this respect historical narration expresses awareness through which ones own preceding experiences and processes should be considered, including also the possible changes to be seen in the future. Referring to this interdependence of time dimensions, Gadamer talks of “Verschmelzung der Horizonte”.

Modern didactics of history aim at bringing this creation of meaningfulness into history classes. Historical consciousness should be setup and differentiated in the sense that history can be critically analysed as a

1. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in diesem Aufsatz auf eine geschlechtliche Differenzierung in den Formulierungen verzichtet. Sämtliche Rollenbezeichnungen (z.B. Schüler, Lehrer) gelten grundsätzlich im Sinne der Gleichbehandlung beider Geschlechter.

construction, revealing and evaluating the peculiarities and intentions being at the basis of narration. If and how this kind of deliberate and self-reflexive consciousness of history can be initiated in school is a challenge for teachers. It is still subject to a lively theoretical debate on models of historical skills on the one hand, on the other, through newer syllabi. Students are asked to provide their historical competence by performing their creation of historical meaningfulness themselves and accordingly identifying the premises of narration.

This problem also needs to be considered in regards to history classes in Steiner Schools/Waldorf Schools. Discussion is needed as to what extent the focus of the Waldorf curriculum on world and human history, its focus on teacher's narration, as well as student's written and oral narration and finally its orientation on developmental emphasis with its passage through history in three different levels helps generate a differentiated consciousness of history. Eventually the main question is whether historical orientation, and accordingly identity formation is an achievement of adapting a collective history culture or whether it generates an individually motivated act of consciousness.

Problemaufriss: Was behandelt und was intendiert Geschichtsunterricht?

Obgleich der Geschichtsunterricht nicht zu den Fächern zählt, die derzeit im Fokus der internationalen Vergleichsstudien und der damit verbundenen Bestrebungen um standardisierte Kompetenznachweise stehen, beschäftigt sich die Geschichtsdidaktik mit der Frage, welchen Bildungsbeitrag historisches Lernen im Zeitalter von Interkulturalität und Globalität leistet. Die Fachdebatte wird dabei sowohl von der Frage bestimmt, was eigentlich Gegenstand von Geschichte sein soll, denn die bisherige Fixierung auf Nationalgeschichte wird durch die heutigen Lebensbedingungen in Frage gestellt, als auch durch die Frage, welche Fähigkeiten ausgebildet werden müssen, um historisches Verstehen zu leisten bzw. historisches Bewusstsein auszudifferenzieren.

Im Folgenden sind einige wesentliche Aspekte dieses Fachdiskurses zu umreißen und darauf Bezug nehmend soll untersucht werden, wie sich der an den Waldorfschulen praktizierte Unterricht zu den modernen Bildungsanforderungen an Geschichte verhält.

Der Diskurs über eine domänenspezifische Kompetenzdefinition, wie sie u.a. Eckard Klieme für das schulische Lernen fordert (Klieme 2009, S. 45), konnte im Bereich Geschichte auf die Elaboration der seit den 1990er Jahren unbestrittenen Zentralkategorie der Geschichtsdidaktik, das *Geschichtsbewusstsein*, aufbauen (u.a. Jeismann 1990, S. 45; Pandel 2007, S. 21 sowie Rösen 2008, S. 11/12). Diese Kategorie wird sowohl als Ergebnis eines anthropologisch bestimmten Prozesses aufgefasst, da sich in jedem Menschen mit der Entwicklung von Sprache, Erinnern und Vorstellen das Bewusstsein für ein Vorher und ein Nachher ausdifferenziert (Pandel, 2006, S. 70), als auch als kultureller Prozess, indem sich die Identität des Menschen immer auch in den ihn umgebenden Kulturen ausprägt, die ihre Werte und Normen bzw. ihr Menschen- und Weltbild immer aus historischen Prozessen, also aus Erzählungen mit Erklärungs- und Legitimationsfunktion, herleiten. (Jeismann 1997, S. 42-44)

Zur schulischen Bildungskategorie wird „Geschichtsbewusstsein“ nach heutiger Überzeugung, wenn es ein solches historisches Narrativ nicht einfach adaptiert, sondern seine Grundlagen und Strukturen bzw. dadurch auch die eigenen Sinnstiftungen reflektiert. (Pandel 2010, S. 7-10) Insofern konstatiert Michele Barricelli, einer der jüngeren Protagonisten des geschichtsdidaktischen Diskurses etwas prononciert, „ – die Freiheitsberaubung durch Schulpflicht muss durch einen halbwegs einsehbaren Zweck sowie eine erwartete Wirkung gerechtfertigt werden –“ (Barricelli/ Lücke, 2012, S. 10) und folgert im Sinne der modernen Narrativitätstheorie: „Guter Geschichtsunterricht wäre dann ein solcher, [...] in dem Gelegenheit zu methodisch angeleiteter Auseinandersetzung mit historischer Erzählung, zum eigenen Erzählen und zur kontrollierten Prüfung der Tauglichkeit der allfälligen Erzählprodukte gegeben würde.“ (Barricelli/ Lücke, 2012, S. 11/12)

Aus einer solchen These lässt sich die Forderung herauslesen, dass Schüler einerseits in die Lage gesetzt werden sollten, historische Darstellungen zu verstehen, zu befragen und hinsichtlich ihrer Mittel, Strukturen und Intentionen zu analysieren, andererseits aber auch selbst geschichtlichen Zusammenhang herzustellen und auszudrücken – und dies möglichst reflektiert. Ein hoher Anspruch, der deutlich macht, dass sich Geschichte längst nicht mehr als Wissen und Lehre vom Vergangenen, sondern als Wissenschaft versteht, die sich mit der Bewusstseinsleistung von erzählten Zusammenhängen befasst.

Eher anthropozentrisch statt strukturell definieren die Waldorfpädagogen die Ausgestaltung von historischem Bewusstsein. Bereits vor über 30 Jahren stellte Christoph Lindenberg, einer der bedeutenden Interpreten des Waldorflehrplans in Geschichte in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts, fest, Geschichte biete *„die Chance, durch den Blick auf das Werden des Menschen die Grundlagen seiner geistigen Existenz zu erkennen. Was man Humanität und Freiheit nennt, sind keine Naturprodukte. Freiheit und Humanität sind durch die Menschen im Laufe der Geschichte produziert worden, im Laufe der Geschichte haben diese Ideen ihren Inhalt gewonnen. Im Blick auf die Geschichte können die Menschen sich selbst erkennen.“* (Lindenberg 1981(2), S. 119) Damit fasst er Geschichte als Ausdruck kultureller Prozesse auf, die auf Selbsterfassung des Menschen bzw. seine Emanzipation als Individuum zielen. Narrativitätstheoretisch betrachtet verweist er also auf ein Narrativ, welches als semantisches Konnektiv² den Prozess der Bewusstwerdung des Menschen als freies und auf der Grundlage seines Selbstverständnisses handelndes Wesen zum Ausdruck bringt (Zech 2012, 341-342).

Im Folgenden soll skizzenhaft betrachtet werden, wie sich die beiden hier thematisierten Ziele des Geschichtsunterrichts zueinander verhalten. Dazu muss zunächst der - im Sinne der modernen Geschichtsdidaktik - historische Narrationsprozess bzw. die von ihm abgeleiteten Kompetenzaspekte differenziert und daran anschließend näher auf den Aufbau und die Zielsetzung des Unterrichtskonzept der Waldorfschulen eingegangen werden.

Historische Narration als Sinnstiftungsprozess

Einer der Protagonisten der Narrativitätstheorie, auf dessen Thesen sich noch immer die meisten Geschichtsdidaktiker beziehen, ist Jörn Rüsen. Er formuliert Grundsätze wie *„Erzählen ist Sinnbildung über Zeiterfahrung und gehört damit zu den elementaren und allgemeinen Phänomenen kultureller Daseinsbewältigung, die die Menschen als Gattung definieren.“* (Jörn Rüsen 1994/2008, S. 31) Damit knüpft er an die von Arthur Danto Mitte der 1960er Jahre formulierte „Analytische Philosophie der Geschichte an“, der dort Geschichte als retrospektiven Sinngebungsvorgang charakterisiert (Danto 1980, S. 22-23). Mit anderen Worten: Die historische Erzählung enthält Urteile über die Art und das Zustandekommen von Veränderungen von einem zu einem anderen Zustand, indem sie von dem eingetretenen Zustand zurückblickt und ihn damit zum Ergebnis eines Prozesses macht. Bewerte ich z.B. einen eingetretenen Zustand nicht mehr als Fortschritt, sondern als Gefahr, dann verändert sich damit das semantische Konnektiv der historischen Darstellung, d.h. ich gebe dem historischen Prozess einen neuen Sinn.

Damit erweist sich Geschichte als abhängig von den Orientierungsbedürfnissen und Fragen der Gegenwart und trägt dadurch immer auch den Blick auf die zu realisierende Zukunft in sich (Rüsen 1994/2008, S.15-19). Gadamer spricht in diesem Sinne vom Verschmelzen der Horizonte von Vergangenheit und Zukunft (Gadamer 1993, Bd. 2, S.224 und Gadamer, Bd 1, 309-311). Folgerichtig erklärt Rüsen die Geschichtserzählung zum eigentlichen Gegenstand der Geschichte und charakterisiert *„das historiographische Erzählen als den für das menschliche Geschichtsbewusstsein maßgeblichen geistigen Vorgang* (Rüsen 1994/2008, S. 28), welcher fortwährend neu angestoßen wird. Denn es *„handelt sich hier um das lebensweltliche Phänomen der Orientierung handelnder und leidender Menschen in der Zeit“*, wodurch *„Zeit als Erfahrung der Veränderung des Menschen und seiner Welt und Zeit als Erwartung und Hoffnung solcher Veränderung aufeinander Bezogen“* [sind, so] *„daß sich der Mensch gleichsam im Fluß der Zeit einrichten kann.“* (Rüsen 1994/2008, S. 30)

Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass auch im waldorfpädagogischen Konzept der Sinnstiftungsvorgang durch Geschichte aus dem basalen Orientierungsbedürfnis des Menschen in der Zeit ableitet wird. Dietrich Esterl, langjährig Geschichtslehrer an der Waldorfschule Stuttgart Uhlandshöhe, formuliert in seinem 2005 publizierten Bändchen „Was geschieht in Geschichte?“ zu den Unterrichtszielen in diesem Fach: *„Damit ist nicht ein möglichst umfangreiches Faktenwissen gemeint, das ein Fachwissenschaftler haben muss, sondern die Fähigkeit des ganz normalen Zeitgenossen, die Ereignisse in seiner Umgebung [...] in Zusammenhang zu bringen. Diese Fähigkeit ist auch Voraussetzung dafür, dass man für das eigene Leben und Handeln eine Sinnorientierung finden kann.“* (Esterl 2005, S.11)

2. Diesen Begriff übernimmt Pandel von J. Assmann, vgl. Pandel 2010, S. 32-34.

Narrationen als Ausdruck eines reflexiven und reflektierten Geschichtsbewusstseins

Die Geschichtsdidaktik betont, dass sich das durch schulischen Unterricht ausdifferenzierende Geschichtsbewusstsein nicht auf den Vorgang beschränken soll, ein subjektives oder kulturell sanktioniertes Narrativ aufzubauen bzw. zu übernehmen, sondern ein waches, kritisches Vermögen gegenüber den zahlreichen historischen Deutungsangeboten einschließen soll. Vor allem Karl-Ernst Jeismann gab dem Begriff „Geschichtsbewusstsein“ diese kritische Dimension, weil es ihm darum ging, die Mündigkeit des Einzelnen gegenüber ideologischen und politischen Vereinnahmungsversuchen zu stärken. Für den Schüler habe dies zu bedeuten, *„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)

Historische Kompetenz in der Performanz der Geschichtserzählung

An diese reflektierende und reflexive Dimension anschließend stellt der Klartext liebende Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel in seinem 2010 publizierten lesenswerten Bändchen „Historisches erzählen“ fest, das sich aus einem solchermaßen verstandenen Geschichtsbewusstsein ein konsistenter, fachlich spezifizierter Kompetenzbegriff ableiten lässt. Sein Gedankengang lässt sich so zusammenfassen: *„Geschichtsschreibung ist Erzählung“*. Ergo geht es im Geschichtsunterricht *„um die Erzählfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, um deren narrative Kompetenz“* (Pandel 2010, S. 8), d.h. Geschichtsunterricht soll *„Schüler in die Lage versetzen, Geschichte zu erzählen und erzählte Geschichte zu verstehen.“* (Pandel 2010, S. 10) Folgt man dieser Definition historischer Kompetenz, muss man Schülern Gelegenheit geben, in der Performanz historischer Erzählung ihre Kompetenz unter Beweis zu stellen und darauf auch deren Evaluation gründen. D.h. die Performanzmöglichkeit ist Voraussetzung für den Nachweis historischer Kompetenz, die in der Sinnstiftungsleistung des Schülers bzw. seiner Fähigkeit, Sinnstiftungsangebote kritisch zu befragen zum Ausdruck kommt.

Insofern fordert Barricelli, den gesamten Geschichtsunterricht auf die systematische Anbahnung dieser Kompetenz auszurichten: *„Erzählen will gelernt sein. Jene Form der Intelligenz, die den Weg zu einem kontrollierten historischen Erzählen und damit der besonderen Form von Wissen, das wir Geschichte nennen, ebnet, sei hier als narrative Kompetenz bezeichnet. Analog zum Sinnkriterium des historischen Denkens fungiert narrative Kompetenz als Meta-Prinzip oder umgreifende Ausrichtung der geschichtsdidaktischen Wissenschaftspraxis. Genau darin liegt begründet, dass narrative Kompetenz als zentrales, ja zuweilen ‚höchstes Lernziel‘ des historischen Lernens (und das ist etwas fundamental anderes, als das Lernen von Historie) bezeichnet wird.“* (Barricelli 2005, S. 8)

Etwas weniger euphorisch stellt Bodo von Borries, der Altmeister empirischer Erhebungen, zum Geschichtsunterricht realitätsnah fest, wie weit die schulische Praxis von der Verwirklichung solcher Zielsetzungen entfernt ist: *„Es beunruhigt den Evaluations-Experten, dass Schüler zwar den methodensicheren Umgang mit einzelnen Quellen und Ereignissen lernen, nicht aber die Fähigkeit, sinnvoll Geschichten über größere Zusammenhänge aufzunehmen, zu verarbeiten und selbst zu produzieren.“* (von Borries 2008, S. 73)

Aufbau und Zielsetzung des Geschichtsunterrichts an Waldorfschulen

Wie aber verhält sich das der Waldorfpädagogik zugrunde gelegte Bildungsverständnis von Geschichte zu diesen hohen Anforderungen? Lindenberg geht, entsprechend seiner Annahme, dass sich aus Geschichtsbetrachtung Erkenntnisse über den Menschen selbst ableiten lassen, folgerichtig auf die Frage nach Ursprung und Ziel von historischer Entwicklung ein. Für die 12. Klasse formuliert er den Rahmen, in dem Geschichte überblickend betrachtet werden kann und fokussiert dabei wieder die anthropozentrische Perspektive: *„Die Schüler der 12. Klasse haben die Fähigkeit, Fragen nach Ursprung und Ziel der Geschichte*

überhaupt zu stellen. So wichtig ihnen das Detail sein mag, das eigentliche Interesse zielt auf grundsätzliche Fragen: Was die Geschichte gestalte, worauf sie hinzielt.“ (Lindenberg 1981, S. 71)

Mit dieser Fragestellung des „woher und wohin“ intendiert Lindenberg aber nicht die Etablierung einer philosophisch, religiös oder weltanschaulich begründeten historischen Masterstory, also eines universellen Deutungsangebots, sondern die Reflexion von Aspekten zur Periodisierung und Epochalisierung sowie von unterschiedlichen historischen Erzählformen, von geschichtsphilosophischen bzw. erkenntnistheoretischen Positionen anzuregen. Auf einer solchermaßen die Geschichtlichkeit differenzierenden Grundlage sollen dann unter Heranziehung der Ergebnisse des vorangegangenen Geschichtsunterrichts sowie diverser Quellen kulturgeschichtliche Überblicke, z.B. über den Wandel des Verhältnisse des Menschen zu Natur und Arbeit, seiner Auffassung von Sozialität erstellt werden.

Ein solches Unterrichtskonzept zur 12. Klasse lässt sich an dem vom Kultusministerium in Bayern genehmigten Lehrplan für die dortigen Waldorfschulen entnommenen Überblick veranschaulichen:

- *Einsicht, dass sich in Geschichte menschliche Bewusstseinszustände ausdrücken*
- *Einsicht, dass Geschichtsgliederung immer auch Geschichtsdeutung ist*
- *Problematisierung einer rein chronologischen Geschichtsbetrachtung*
- *Reflexion unserer Gegenwart und Zukunft unter Einbeziehung der Vielfalt geschichtlichen Wandels*
- *Reflexion der „Globalisierung“ unseres Geschichtsbewusstseins (Entdeckung und Würdigung der Vielfalt von kulturellen Erscheinungsformen*
- *Einbeziehung des bisher erarbeiteten Geschichtswissen* (Boss/Zech 2001, Anhang III)

Hier liegt in den Waldorfschulen eine Unterrichtspraxis vor, die vor dem Hintergrund der in der Geschichtsdidaktik entwickelten Kriterien zu einem reflektierten und reflexiven Geschichtsbewusstsein untersucht werden könnte. Es ist dies aber auch ein Ansatz, der durch das ihm immanente Verständnis von Geschichte als Bewusstseinsgeschichte immer auch die Handlungsorientierung im Sinne der Teilhabe an Geschichte intendiert. Dazu stellte der Waldorflehrer Johannes Tautz in einem Handbuchbeitrag zum Geschichtsunterricht schon 1969 fest: *„Wenn aber der Jugendliche Gelegenheit findet, zwischen dem vierzehnten und achtzehnten Lebensjahr ein lebendiges Weltbild aufzubauen, dann sucht er auch eine Orientierung im geschichtlichen Bereich. Er soll im Unterricht erleben, daß Geschichte nicht im Lehrbuch steht, sondern ein Entwicklungsstrom ist, in den er eintauchen wird und dessen Richtung er nach eigenem Vermögen mitbestimmen kann.“* (Tautz 1969, S.58)

Unterricht ausgehend von der Wirklichkeit und das Wirklichkeitsproblem

Man kann dieser kurzen Darstellung entnehmen, dass sowohl die Konzepte der modernen Geschichtsdidaktik als auch der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen intendieren, historische Narration zum Erkenntnisgegenstand zu erheben, um auf dieser Grundlage eigene Sinnstiftungen bzw. eigenständige Urteile über Geschichte zu generieren. Allerdings sind die Wege und Akzentsetzungen unterschiedlich angelegt. Dies wird deutlich, wenn die unterschiedlichen Erklärungsversuche von geschichtlicher Wirklichkeit betrachtet werden.

Werner Heil charakterisiert den Prozess historischer Erkenntnis und Sinnstiftung in seiner Publikation zum kompetenzorientierten Geschichtsunterricht im Sinne des Konstruktivismus: *„Tatsächlich wird aber im Erkenntnisprozess nicht nur Sinn, sondern auch Wirklichkeit konstruiert. Gerade die Konstruktion von Wirklichkeit ist für das Geschichtsverständnis von eminenter Bedeutung, denn sie erlaubt das Verständnis nicht nur eines anderen Sinnes, sondern auch einer anderen Wirklichkeit.“* (Heil 2010, S. 48)

Er sieht also in der Konstruktion historischer Zusammenhänge gleichzeitig einen Prozess, in dem historische Realität geschaffen wird. Diese Wirkungsmächtigkeit von Narration anerkennend, wurde in zahlreichen Bundesländern in die schulischen Bildungspläne zum Geschichtsunterricht der Ansatz integriert, den Konstruktionscharakter von Geschichte den Kindern von der ersten Geschichtsstunde an transparent

zu machen. Entsprechend bietet auch die jüngste Generation von Schulbüchern zum Geschichtsunterricht entsprechende Materialien und Lernwege an (z.B. das 2012 publizierte vierbändige Schulbuch *Geschichte und Geschehen*, Stuttgart/ Leipzig: Ernst Klett Verlag; das 2011 publizierte vierbändige Schulbuch *Mosaik. Der Geschichte auf der Spur*, München: Oldenbourg Schulbuchverlag). Man erhofft sich so, das kritische und analytische Vermögen der Schüler gegenüber Geschichtsdarstellungen von Anfang an systematisch aufzubauen.

Ganz anders setzt hier der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen an. Dort wird in den Klassen 5 bis 8 Geschichte erzählt, wobei man sich hierbei von der schon von Wilhelm von Humboldt treffend formulierten Erkenntnis leiten lässt: „*Mit der nackten Absonderung des wirklichen Geschehenen ist aber noch kaum das Gerippe der Begebenheit gewonnen. Was man erhält, ist die notwendige Grundlage der Geschichte, der Stoff zu derselben, nicht die Geschichte selbst.*“ (Humboldt 1959, S. 154)

Worum es bei den Geschichtsdarstellungen durch den Lehrer gehen bzw. nicht gehen soll, formuliert Rudolf Steiner schon in seinem ersten Kurs für die angehenden Waldorflehrer: „*Wenn heute gesagt wird, man soll mehr Kulturgeschichte treiben, dann denken die Leute, sie müssen recht trocken schildern, wie das eine aus dem anderen folgt. Geschichte sollte aber [...] so geschildert werden, daß man subjektiv dabei ist, daß man Bilder entwickelt, daß die Zeit wirklich aufersteht.*“ (Steiner 1984, S. 82)

Dieses Eintauchen in lebendige Vorstellungen, in ein Narrativ, welches in der 5. Klasse in mythischen Fernen ansetzt und in der 8. Klasse in eine Geschichte der konkreten Lebenswelt der Schüler münden soll, dient nicht nur einer ersten historischen Orientierung über Zeit und Raum, sondern vor allem dem Anfachen von Interesse an historischem Wandel. Dieser wird erzählt, indem Geschichte als Niederschlag von menschlichen Handlungen und Entscheidungen erlebt wird. Die emotionale Anregung und damit einhergehende subjektive Anbindung der Schüler, die durch die Darstellung konkreter Geschichtsbilder verursacht wird, vertieft sich, indem die Schüler angeregt werden, Geschichte mündlich und schriftlich zu formulieren. Ihre Erarbeitung schlägt sich in Texten, Skizzen und Kartenzeichnungen oder auch der Erstellung von Zeitleisten nieder und legt damit die Grundlage für die in der Oberstufe intendierten eigenständigen Narrationsleistungen. Statt sich Geschichtsdarstellungen von Anfang an in analytischer Distanz zu nähern, zielt Waldorfpädagogik in einer ersten Phase darauf ab, geschichtliche Vorstellungen hervorzurufen und damit ein nachhaltiges Interesse zu veranlassen. Im Gegensatz zu den Regelschulen gehört Geschichte deshalb an den Waldorfschulen nicht zu den eher unbeliebten Unterrichtsfächern.

Es versteht sich, dass der Geschichtsunterricht nicht bei der Vermittlung dieser Bilder verharret, sondern diese in einem weiteren Durchgang zwischen den Klassen 9 bis 11 einem differenzierten Urteilsprozess unterwirft, welcher auf einer Geschichtsauffassung basiert, die Rudolf Steiner 1918 als „Symptomatologische Geschichtsbetrachtung“ charakterisiert: „*Dasjenige, was man gewöhnlich empfängt als Geschichte, dasjenige was verzeichnet wird in dem, was man schulmäßige Geschichte nennt, das sollte man nicht ansehen als das wirklich Bedeutungsvolle im Entwicklungsgange der Menschheit, sondern man sollte das nur ansehen als Symptome, die gewissermaßen an der Oberfläche ablaufen und durch die man durchblicken muß in weitere Tiefen des Geschehens, wodurch sich dann enthüllt, was eigentlich die Wirklichkeit ist im Werden der Menschheit.*“ (Rudolf Steiner(1982), S. 9 (Vortrag vom 18.10.1918 in Dornach 1918))

Steiner identifiziert offensichtlich als Untergrund historischer Wirklichkeit das Werden des Menschen bzw. der Menschheit. Anders gesagt: Historische Ereignisse bzw. Phänomene werden als Symptome betrachtet, die auf Prozesse verweisen, durch die Geschichte erst ihren Zusammenhang bzw. ihre Aussage bekommt. Ob nun politischer Strukturwandel, institutionelle Aufbau- und Niedergangsprozesse, gesellschaftlicher Wandel, zivilisatorische Veränderungen oder Paradigmenwechsel im Werte- und Normenbereich betrachtet werden, immer drückt sich darin menschliches Bewusstsein aus: „*Hier hat es das Bewusstsein mit sich selbst zu tun: mit dem einzelnen Menschengestalt, mit der Schöpfung der Kultur, der Literatur, mit den aufeinanderfolgenden wissenschaftlichen Überzeugungen, mit den Schöpfungen der Kunst.*“ Indem diese Erscheinungen in einen historischen Zusammenhang gesetzt werden, werde, so Steiner, „*Geistiges [...] mit Geistigem erfasst.*“ (Steiner 1979, S. 115-116) Insofern sei Geschichte „*eine Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst.*“ In Anknüpfung an diese „symptomatologische Geschichtsbetrachtung“ wird in den waldorfpädagogischen Fachausarbeitungen Geschichte als Bewusstseinsgeschichte bzw. - die Vielfalt menschlicher Denk- und

Handlungsweisen einschließend - als Kultur- und Menschheitsgeschichte verstanden (Zech 2012, S. 28-31). Auch wenn im anthroposophischen Zusammenhang Steiners Geschichtsverständnis oft als teleologischer oder zyklisch-fortschreitender Entwicklungsprozess rezipiert wird, wird das dem Geschichtsunterricht an den Waldorfschulen zugrunde gelegte Narrativ einer fortschreitenden Individuation des Menschen im Sinne von Steiners erkenntnistheoretischen Thesen (Steiner 1979, S. 16-19) von den Geschichtslehrern nach meiner Beobachtung unter Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse als vielschichtiger und prinzipiell offener Prozess und eben nicht als determiniertes Weltbild vermittelt.

Identitätsbildung durch Geschichte in interkulturellen Bedingungen

Ein solcher kulturgeschichtlicher bzw. bewusstseinsgeschichtlicher Ansatz lässt sich natürlich nicht nationalgeschichtlich verengen. Insofern ist der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen von Anfang an menschheitsgeschichtlich bzw. weltgeschichtlich dimensioniert.

Um deutlich zu machen, wie sich hier wiederum der weltgeschichtliche Ansatz im Konzept der Waldorfschulen zu dem heutiger Geschichtsdidaktiker verhält, sei zuletzt ein knapper Blick auf das Problem der Identitätsbildung durch Geschichte in der heutigen globalen bzw. interkulturellen Lebenswelt geworfen.

Die Vertreter des Diskurses über eine weltgeschichtliche Perspektivierung des Geschichtsunterrichts setzten mit ihrer Argumentation zunächst an einer bewussteren Durchdringung der Geschichte des eigenen Kulturraumes an, indem sie das gesteigerte Selbstverstehen durch Alteritätserfahrungen betonen. In diesem Sinne formuliert die vehement für eine weltgeschichtliche Perspektivierung des Geschichtsunterrichts eintretende Geschichtsdidaktikerin Susanne Popp: *„Die Binnenperspektive, die das vertraute nationalhistorische Lehrplan-Narrativ prägt, erweist sich darin, dass es vor allem um eine Sinnkonstruktion von innen heraus geht. Man will die ‚eigene‘ Geschichte kennen und verstehen lernen. Doch erst im Außenvergleich erkennt man, ob das ‚Eigene‘ etwas Exklusives ist.“* (Popp 2005 (2), S. 35)

Des Weiteren konstatiert sie, analog zu den meisten Befürwortern einer Überwindung der nationalgeschichtlichen Geschichtsdarstellung, wie das historische Orientierungsbedürfnis angesichts der Begegnung mit und in kultureller Vielfalt, aber auch der damit einhergehenden Konflikte und Identitätskrisen, ständig neu angeregt wird. Indem Popp die Kompetenz zur Fragestellung an Geschichtsdarstellungen als den wesentlichen Kompetenzaspekt für ein eigenständiges und reflexives Geschichtsbewusstsein herausstellt, folgert sie für die Lernenden: *„Die Lernenden können aber nur dann eine welt- und globalgeschichtlich orientierte Wahrnehmungs- und Fragekompetenz entwickeln, die sie befähigt, zunehmend aktiver und selbständiger an der Erschließung weltgeschichtlicher Perspektiven mitzuwirken, wenn man ein bestimmtes Vorgehen einübt und darauf achtet, dass Zusammenhänge über die einzelnen Epochen- und Themenkomplexe hinweg sichtbar werden.“* (Popp 2005 (1), S. 503)

Zutreffend, aber auch abstrakt wird hier zum Ausdruck gebracht, dass sich Geschichtsverständnis nur aus der Darstellung großer Wandlungen über die vielfältigen Kulturen hinweg ergibt. Indirekt klingt damit auch an, das Geschichte nur so zum Selbstverständnis des Menschen beitragen kann, da wir uns heute im Spannungsfeld der einen Menschheit, der kulturellen Vielfalt und unserer individuellen Einmaligkeit zu begreifen suchen.

Das Konzept des Geschichtsunterrichts der Waldorfschule betont dieses individuelle Wesen des Menschen und sucht dessen eigenständige Sinnstiftung in der Vielfalt der Kulturen und Lebensauffassungen anzuregen. So fordert Dietrich Esterl in seiner Einführung zum Geschichtsunterricht an der Waldorfschule: *„Wichtig ist, dass die Schüler ein Empfinden entwickeln für die Verschiedenheit des Bewusstseins und der Lebensformen der Menschen in den verschiedenen Kulturen, die im Untergrund ja bis in die Gegenwart weiter wirken.“* (Esterl, 2005, S. 33)

Trotz des unterschiedlichen Verständnisses historischer Wirklichkeit lassen sich in den Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts, aber auch seinen Herausforderungen, zwischen dem Diskurs der Geschichtsdidaktik und den Unterrichtskonzepten der Waldorfschulen gegenwärtig Gemeinsamkeiten feststellen. Diese liegen darin, Geschichtsverstehen in Würdigung der kulturellen und individuellen Vielfalt zu gestalten. Dafür gilt es, statt kollektiver Identitätsstiftung durch Reduktion komplexer Kulturvorgänge, Multiperspektivität und vor allem den

Dialog der Geschichten bzw. über Geschichte, für den Unterricht fruchtbar zu machen - ein Anspruch, dem weder die Lehrer der Regelschulen, noch die Lehrer der Waldorfschulen bislang gewachsen sind.

Zudem sei bemerkt, dass an den Waldorfschulen dem hier explizierten 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, in der Unterrichtspraxis oft nicht genügt wird. D.h. trotz der dem Geschichtsunterricht an Waldorfschulen zugrunde gelegten Lehrpläne und Ausarbeitungen verstehen sich 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 also Gelegenheit und Anlass vorenthalten, historische Sinnstiftung hinsichtlich ihrer Grundlagen zu analysieren oder selbst Erzählung losgelöst von bloßer Wiedergabe und Rezeption gemäß moderner Narrationskriterien zu leisten. Um hier Qualitätsentwicklungen einzuleiten, müssten wohl Untersuchungen der Unterrichtspraxis vorgenommen und entsprechende Angebote in der Lehrerbildung gemacht werden.

Literatur

- Barricelli, M. (2005). *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Barricelli, M./Lücke, M. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. (2 Bde.) Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- von Borries, B. u.a.(2004). *Geschichte, Politik: Sozialwissenschaften*. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Kerncurriculum Oberstufe II. Expertisen – im Auftrag der KMK* (S.236-321). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- von Borries, B. (2008) *Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe*. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Boss, G./Zech, M.M. (2001). *Lehrplan für den Geschichtsunterricht in der Oberstufe der Waldorfschule* (Eingereicht beim bayerischen Kultusministerium). München: Manuskriptdruck.
- Danto, A. C. (1980). *Analytische Philosophie der Geschichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Esterl, D (2005). *Was geschieht in Geschichte?* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Gesammelte Werke. Band 1+2. Hermeneutik: Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr und Siebeck.
- Heil, W. (2010). *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- von Humboldt, W. (1959). *Betrachtungen über die bewegenden Ursachen der Weltgeschichte. Über die Aufgaben des Geschichtsschreibers*. In Kurt Rossmann (Hrsg.), *Deutsche Geschichtsphilosophie von Lessing bis Jaspers* (S. 144-175). Birsfelden-Basel: Verlag Schibli-Doppler.
- 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 (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (S. 42-44). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Klieme, E. (2009). *Leitideen der Bildungsreform und der Bildungsforschung*. In *Pädagogik*, 61. Jg. Heft 5 Mai 2009), S. 45.
- Lindenberg, C. (1981). *Geschichte lehren. Thematische Anregungen zum Lehrplan*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Lindenberg, C. (1981). *Die Lebensbedingungen des Erziehens – von Waldorfschulen lernen. Freiheit als Prinzip der Schule*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Pandel, H.-J. (2006). *Geschichtsbewusstsein*. In U. Meyer/H.-J. Pandel Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* (S. 44). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pandel, H.-J. (2007). *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pandel, H.-J. (2010). *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.
- Popp, S. (2005). *Antworten auf neue Herausforderungen. Welt- und globalgeschichtliche Perspektivierung des historischen Lernens*. In *GWU* 56, Heft 9 (S. 491-507) .
- Popp, S. (2005). *Orientierungshorizonte erweitern – welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht. Überlegungen im Kontext der Entwicklung von Bildungsstandards für das Fach Geschichte*. In *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer* (Heft 69 2005, S. 27-49). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Popp, S./Forster, J. (Hrsg.)(2008). *Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Rüsen, J. (2008). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen.* (Köln 1994). Neuauflage Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Michael Sauer (2012): *Geschichte Unterrichten. Eine Einführung in die Methodik und Didaktik* (10. Aufl.). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Shemilt, D. (2000). *The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching.* In *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, edited by Peter N. Stearns, Peter Seixas, and Sam Wineburg (S. 83-101). New York: New York University Press.
- Steiner, R. (1960). *Das deutsche Unterrichtswesen (in Österreich) und Herr von Gautsch.* In Rudolf Steiner, *Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte 1887-1901.* Dornach (Schweiz): Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1979). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller* (7. Aufl.). Dornach (Schweiz): Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1984). *Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge. Erziehungskunst. Dritter Teil.* Dornach (Schweiz): Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1982): *Geschichtliche Symptomatologie. Neun Vorträge gehalten in Dornach vom 18. Oktober bis 3. November 1918.* Dornach (Schweiz): Rudolf Steiner Verlag.
- Tautz, J. (1969). *Zur Methode des Geschichtsunterrichts an der Freien Waldorfschule.* In R. Mielitz (Hrsg.), *Das Lehren der Geschichte. Methoden des Geschichtsunterrichts in Schule und Universität.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zech, M.M. (2012): *Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen. Genese und Umsetzung des Konzepts vor dem Hintergrund des aktuellen geschichtsdidaktischen Diskurses.* Frankfurt/M.: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften.