



Markus Michael Zech

**Der Geschichtsunterricht
an Waldorfschulen**

LESEPROBE

1. Themenbegründung und Vorgehen

Bei dieser Arbeit leitet den Verfasser das Interesse zu untersuchen, wie das Konzept des Geschichtsunterrichts an Waldorfschulen hinsichtlich des Aufbaus eines zeitgemäßen Geschichtsbewusstseins, hinsichtlich seiner Kompetenzorientierung und hinsichtlich seines Beitrags zu einem Kulturverständnis im Zeitalter der Globalisierung zu bewerten ist. Es handelt sich um die erste fachwissenschaftliche Untersuchung zur Genese und Begründung des Geschichtslehrplans der deutschen Waldorfschulen sowie zu seinen Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht. Trotz einer über neunzigjährigen Praxis partieller Schulautonomie¹, die heute in immerhin 220 Waldorfschulen in Deutschland mit gegenwärtig über 80.000 Waldorfschülern² gelebt wird, erfolgte bisher keine geschichtsdidaktische Untersuchung der dem Geschichtslehrplan zugrunde liegenden Prinzipien.

1.1. Geschichtsunterricht an Waldorfschulen – ein „Brachland“ der Erziehungswissenschaft und Geschichtsdidaktik

Die Entstehung und Prozesse der Aktualisierung des Geschichtslehrplans für Waldorfschulen wurden bislang ebenso wenig wissenschaftlich erörtert wie dessen Verhältnis zu den Lehrplänen der Regelschulen bzw. zu den gegenwärtigen Didaktikansätzen im Fachbereich Geschichte. Lediglich in geschichtsdidaktischen Kurzdarstellungen wurde der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen behandelt,³ wobei diese Darstellungen nicht weiter aufgegriffen, kommentiert oder im weiteren Diskurs verortet wurden. Auch in den Debatten der letzten zehn Jahre um Geschichtsbewusstsein, Kompetenzmodelle, Weltgeschichte etc. lassen sich auf den Geschichtsunterricht an Waldorfschulen bezogen weder hinsichtlich seiner theoretischen Begründung noch seiner Unterrichtspraxis fachwissenschaftliche Verweise finden. Nur in Publikationen, die, obwohl im Buchhandel erhältlich, vor allem von

-
- 1 WENZEL M. GÖTTE: Erfahrungen mit Schulautonomie. Das Beispiel der Waldorfschulen, Stuttgart 2006.
 - 2 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit auf eine geschlechtliche Differenzierung in den Formulierungen verzichtet. Sämtliche Rollen-Bezeichnungen (z.B. Schüler, Lehrer) gelten im Sinne der Gleichbehandlung grundsätzlich für beide Geschlechter.
 - 3 JOHANNES TAUTZ: Zur Methode des Geschichtsunterrichts an der Freien Waldorfschule. In: REINHARD MIELITZ: Das Lehren der Geschichte. Methoden des Geschichtsunterrichts in Schule und Universität. Göttingen 1969; CHRISTOPH LINDENBERG: Geschichtsunterricht an Waldorfschulen. In: KLAUS BERGMANN u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarbeitete Auflage, Seelze-Velber 1997, S. 555-559; CHRISTOPH LINDENBERG: Geschichtsunterricht in der Waldorfschule. In: STEFAN LEBER (Hrsg.): Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen, Darmstadt (1985) 3. Aufl. 1992, S. 211-222.

den an einer Waldorfschule unterrichtenden Lehrkräften und wenigen interessierten Außenstehenden wahrgenommen werden, finden sich breitere Ausarbeitungen und Darstellungen.⁴

Das Anliegen dieser Arbeit ist es zum einen, diese Hermetik zu durchbrechen und den Unterrichtsansatz für Geschichte an Waldorfschulen einem allgemeinen wissenschaftlichen Diskurs zugänglich zu machen, und zum anderen, den Ansatz und das Konzept des Geschichtsunterrichts an Waldorfschulen innerhalb des gegenwärtig geführten geschichtsdidaktischen Diskurses um die Zukunft des Geschichtsunterrichts zu verorten. Die Schwierigkeit des Unternehmens wird darin liegen, eine bislang weitgehend für den Binnengebrauch entwickelte Terminologie, die ihre Herleitung aus der in der Anthroposophie Rudolf Steiners wurzelnden Begründung der Waldorfpädagogik, aber auch einem damit zusammenhängenden Verständnis von Kulturgeschichte erfährt, mit der domänen spezifischen Fachterminologie von Geschichtsdidaktik in Beziehung zu setzen. Angesichts dieser Herausforderung, die hermeneutische Aufgabenstellungen enthält, wird es hinsichtlich der waldorfpädagogischen Begründung des Geschichtsunterrichts einiger Exkurse, vor allem aber einer grundsätzlichen Erschließung von Referenzbereichen im gegenwärtigen geschichtsdidaktischen Diskurs bedürfen. Nur wenn diese begriffliche Klärung gelingt, kann die hier vorgesehene Erörterung des Geschichtsunterrichts an Waldorfschulen vor dem Hintergrund der gegenwärtigen fachdidaktischen Fragestellungen überhaupt möglich werden.

1.2. Die aktuelle Curriculumsdiskussion vor dem Hintergrund der globalen Herausforderung

Seit den späten 1990er Jahren, vor allem aber seitdem die internationale Vergleichsstudie PISA mit ihren Ergebnissen die Qualität traditioneller Bildungsorientierung vor dem Hintergrund internationaler, aber auch individueller Wettbewerbsfähigkeit in Frage stellte,⁵ rückte das Phänomen der Globalisierung für Erziehungswissenschaftler, Lehrer und Bildungspolitiker ins Bewusstsein.⁶ Das Zusam-

-
- 4 DIETRICH ESTERL: Was geschieht in Geschichte? Stuttgart 2005; ALBERT SCHMELZER: Aktuelles Mittelalter. Zum Geschichtsunterricht der 11. Klasse an Waldorfschulen. Stuttgart 2003; ALBERT SCHMELZER: Wer Revolutionen machen will... Zum Geschichtsunterricht der 9. Klasse an Waldorfschulen. Stuttgart 2000; CHRISTOPH LINDBERG: Geschichte lehren. Thematische Anregungen zum Lehrplan. Stuttgart 1981.
 - 5 DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
 - 6 Bezuglich der Geschichtsdidaktik schlug sich dies nieder u.a. in: HANS-JÜRGEN PANDEL: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts 2007; HILKE GÜNTHER-ARNDT: Literacy, Bildung und der Geschichtsunterricht nach PISA 2000. In: GWU 56, Dezember 2005, S. 668-670; JOACHIM ROHLFES: Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen (3. Aufl.) 2005, S. 394-396.

menwirken auf ökonomischer Ebene, die kommunikative Vernetzung, die nur international zu bewältigenden ökologischen Herausforderungen sowie die aktuellen Bedrohungsszenarien konfrontieren die Menschen mit neuen Dimensionen ihres Handelns und somit ihrer Verantwortung.⁷ Dies fordert nicht nur ständiges Lernen, sondern vor allem die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch die Bereitschaft, diese in sich ständig wandelnden Situationen anzuwenden, um angesichts der Flut von Informationen bzw. zu berücksichtigenden Fakten handlungsfähig zu bleiben. Mit anderen Worten: Es genügt nicht mehr, einen bestimmten Kanon von Wissen bzw. spezifisch anzuwendenden Fertigkeiten zur Lebensfähigkeit des Einzelnen zu vermitteln, sondern es bedarf der Anbahnung und Förderung basaler und fachspezifischer Kompetenzen,⁸ um Erkenntnis, Bewusstsein und Sinnstiftung selbstständig entwickeln zu können.⁹ Ob das der PISA-Studie zugrunde liegende Motiv der Untersuchung von der Wettbewerbsfähigkeit des Einzelnen bzw. der Bildungseinrichtungen als Hauptbildungsziel gesehen wird,¹⁰ ob Kompetenz als Problemlösungspotenzial des Individuums definiert wird¹¹ oder ob Bildung, wie in der Waldorfpädagogik, als Persönlichkeitsbildungsprozess, d.h. als Förderung individueller Veranlagungen und Intentionen gesehen wird¹²: Es gilt in einer Welt hineinzuwachsen, in der lokale Handlungen im Zusammenhang mit ihren

-
- 7 ULRICH BECK: Wie wird Demokratie im Zeitalter der Globalisierung möglich? Eine Einleitung. In: ULRICH BECK (Hg.): Politik der Globalisierung. Frankfurt/M. 1998, S. 7-66.
 - 8 Zur Bedeutung basaler Kompetenzen: ECKARD KLIEME: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin 2003, S. 64-67.
 - 9 Für die Geschichtsdidaktik stehen für diese Entwicklung beispielgebend die Erläuterung der Lesekompetenz als Basiskompetenz für Geschichte und die internationale Etablierung einer Definition von „Historical Literacy“: GÜNTHER-ARNDT: Literacy, Bildung und der Geschichtsunterricht nach PISA 2000, (Anm. 6), S. 668-683. Zur Definition historischer Kompetenz u.a.: MICHAEL SAUER: Kompetenzen für den Geschichtsunterricht – ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer. In: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer, Heft 72, 2006, S. 7-20; sowie: WOLFGANG HASBERG: Von PISA nach Berlin. Auf der Suche nach Kompetenzen und Standards historischen Lernens. In: GWU 56, Dezember 2005, S. 684-694; sowie HANS-JÜRGEN PANDEL: Die Wiedergewinnung von Sinn und Sinnlichkeit. Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus PISA in zehn Thesen. In: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 65, 2003, S. 61-69.
 - 10 Zur Begründung der PISA-Kriterien zur Erstellung von Basiskompetenzen der kritische Aufsatz: CHRISTIAN RITTELMAYER: Probleme der Messung von „Basiskompetenzen“: In: Erziehungskunst. Zeitschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners, Sonderheft Bildungsstandards. Oktober 2006, S. 9-12.
 - 11 FRANZ E. WEINERT (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim (2. Aufl.) 2002, S. 27/28.
 - 12 PETER LOEBELL: Lernen und Individualität. Weinheim 2000.
H.-G. WYNEKEN: Die Entwicklung des Kindes und ihre Berücksichtigung in der Waldorfpädagogik. In: ACHIM HELLMICH; PETER TEIGELER (Hrsg.): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik, 5. Aufl. Weinheim 2007, S. 173-187.

globalen Auswirkungen bzw. individuelle Perspektiven im globalen Kontext gesehen werden müssen.

Wenn Geschichtsunterricht seinen Beitrag zur Orientierung von Heranwachsenden in einer von Globalisierung und Interkulturalität geprägte Gesellschaft leisten will, ist er vor besondere Herausforderungen gestellt. Es gilt nicht nur Kenntnisse über die eigene Kultur bzw. regionale und nationale Geschichte zu vermitteln¹³ und diese Narrative reflexiv zu durchdringen, sondern historisches Denken so zu fördern, dass sich bei den Schülern ein Geschichtsbewusstsein¹⁴ aufbauen kann, das zum Verstehen der eigenen wie anderer Kulturen, unterschiedlicher Geschichtsperspektiven und der Vielfalt von Denkangeboten zur Erfassung von Mensch und Welt beiträgt. Pandel und andere Geschichtsdidaktiker identifizieren ein solchermaßen elaboriertes Geschichtsbewusstsein mit Geschichtskompetenz.¹⁵ Insofern setzen die kompetenzorientierten Bildungspläne nicht auf eine Erweiterung eines zu vermittelnden Wissenskanons, um der globalen Dimension von Geschichte beizukommen,¹⁶ sondern auf Unterrichtsverfahren, die zum Aufbau einer domänenpezifischen, also fachdidaktisch begründeten historischen Kompetenz beitragen.¹⁷

-
- 13 JOACHIM ROHLFES: Geschichte und ihre Didaktik (Anm. 6), S. 409; SUSANNE POPP: Antworten auf neue Herausforderungen. Welt- und globalgeschichtliche Perspektivierung des historischen Lernens. In: GWU 56, Dezember 2005, S. 498.
 - 14 Zur Zentralkategorie „Geschichtsbewusstsein“ u.a. MICHAEL SAUER: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze-Velber (4. Aufl.) 2005, S. 9-17; HANS-JÜRGEN PANDEL: Geschichtsunterricht nach PISA (Anm. 6), S. 8-23; JOACHIM ROHLFES: Geschichte und ihre Didaktik, (Anm. 6), S. 385; KARL-ERNST JEISMANN: „Geschichtsbewusstsein“ als zentrale Kategorie des Geschichtsunterrichts. In: GEROLD NIEMETZ (Hg.): Moderne Probleme der Geschichtsdidaktik, Stuttgart 1990. Eine Bilanz der geschichtsdidaktischen Forschung zu Beginn des 21. Jahrhunderts zieht: HORST KUSS: Wie und wozu wird Geschichte gelernt? Fragestellungen geschichtsdidaktischer Forschung. Ein Bericht. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik. Jg. 32, Heft ½, 2004.S.
 - 15 WOLFGANG HASBERG: Von PISA nach Berlin (Anm. 9), S. 694-701: „Vom Geschichtsbewusstsein als Prozess zu den Kompetenzen historischen Lernens“.
 - 16 JOACHIM ROHLFES: Geschichte und ihre Didaktik (Anm. 6), S. 409-410; SUSANNE POPP: Antworten auf neue Herausforderungen (Anm. 13), S. 495: „Längst hat sich die Fachwissenschaft von der Idee verabschiedet, man könne „Weltgeschichte“ als „single allencompassing narrative“ verfassen, als eine womöglich weltweit gültige „Meistererzählung“ der „Geschichte der Menschheit“...“.
 - 17 Vgl. dazu die Bildungspläne von Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg und Niedersachsen sowie das auf den Definitionen von Michael Sauer basierende Kompetenzmodell des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD).

Für diese Arbeit bedeutet dies in Aufarbeitung aktueller geschichtsdidaktischer Standpunkte zu den Bereichen

- Kompetenzorientierung der Lehrpläne,
- Aufbau eines Geschichtsbewusstseins, welches den Anforderungen der globalisierten Welt Rechnung trägt,
- weltgeschichtliche Perspektivierung der Lehrpläne,

das Konzept des Geschichtsunterrichts an den deutschen Waldorfschulen¹⁸ einer kritischen Untersuchung zu unterziehen. Vor allem soll untersucht werden, ob und was dieses Unterrichtskonzept zur Förderung eines Geschichtsbewusstseins beiträgt, das ausgehend von einer grundsätzlichen Erfassung der Geschichte des deutschen bzw. europäischen Kulturraums bei Heranwachsenden eine Öffnung für die Begegnung mit anderen Kulturen und anderen Geschichtsperspektiven initiiert. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die Behandlung der Vor- und Frühgeschichte sowie der Hochkulturen der „Achsenzeit“ gerichtet, da sich nach dem Konzept des Waldorflehrplans durch die Einbeziehung dieser Thematik auch in den Oberstufenunterricht ein zu Selbst- und Fremdverstehen beitragendes Geschichtsbewusstsein aufbauen kann.¹⁹

1.3. Geschichtskompetenz, Geschichtsbewusstsein, weltgeschichtliche Dimensionierung des Geschichtsunterrichts und die Bildungsanforderung einer globalen Kultur

In der vorliegenden Arbeit wird im Anschluss an den aktuell geführten geschichtsdidaktischen Diskurs von der These ausgegangen, dass Geschichtskompetenz mit einem reflektierten bzw. (selbst)reflexiven Geschichtsbewusstsein gleichzusetzen ist.²⁰ Zunächst werden deshalb in Teil 2 dieser Ausarbeitung die aktuellen Diskurse zu diesen Gebieten skizziert und unter 2.1. die Überlegungen in der Geschichtsdidaktik nachvollzogen, die den Kompetenzdiskurs in ein Verhältnis zur zentralen geschichtsdidaktischen Kategorie des *Geschichtsbewusstseins*²¹ setzen. Dabei wird der Versuch unternommen, die hochkomplexe Debatte um den domänenpezifischen *Kompetenzbegriff*²² sowie um die in Kompetenzmodellen entwickelte Kompetenzorientierung zusammen zu fassen und zu strukturieren. Indem die Positionen

18 Darstellungen zum Geschichtsunterricht an Waldorfschulen: vgl. die Fußnoten 3 und 4.

19 LINDENBERG: Geschichtsunterricht in der Waldorfschule (Anm. 3), S. 214-216.

20 HASBERG: Von PISA nach Berlin (Anm. 9), S. 694-701.

21 JEISMANN: „Geschichtsbewusstsein“ als zentrale Kategorie des Geschichtsunterrichts (Anm. 14), S. 44; aber auch: JÖRG RÜSEN: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins sich in der Zeit zurechtzufinden. Schwalbach/Ts. 2008, S. 11/12.

22 KLIEME: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (Anm. 8), S. 75.