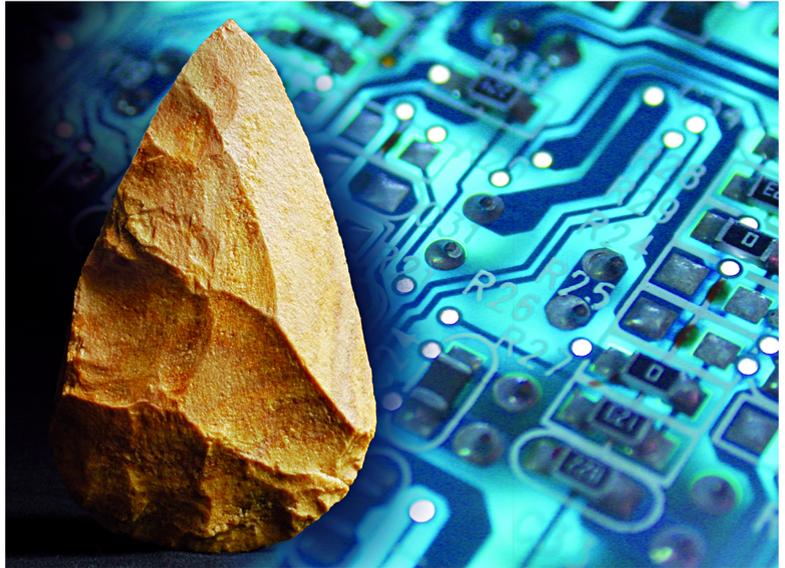


**der Alanus Hochschule
für Kunst und Gesellschaft**



Markus Michael Zech

Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen



Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen

Kulturwissenschaftliche Beiträge

**der Alanus Hochschule
für Kunst und Gesellschaft**

**Herausgegeben von der
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft,
Peter Schneider und Marcelo da Veiga**

Band 8



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Markus Michael Zech

Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen

**Genese und Umsetzung
des Konzepts
vor dem Hintergrund
des aktuellen
geschichtsdidaktischen
Diskurses**



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zugl.: Göttingen, Univ., Diss., 2011

© www.photocase.de, Norman Bates.

D 7

ISSN 1861-4531

ISBN 978-3-653-01520-1 (E-Book)

DOI 10.3726/978-3-653-01520-1

ISBN 978-3-631-63893-4 (Print)

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2012
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

www.peterlang.de

Vorwort

Mit der vorliegenden Arbeit wird der Versuch unternommen, das Konzept des Geschichtsunterrichts an Waldorfschulen in Beziehung zum aktuellen geschichtsdidaktischen Diskurs zu setzen. Diesem Unternehmen liegt die These zugrunde, dass unsere Lebenswelt heute maßgeblich durch Interkulturalität und Globalisierung geprägt ist. Insofern kann historische Orientierung sich noch weniger als früher auf den Nahraum beschränken, sondern muss die Vielartigkeit menschlicher Kulturen sowohl im zeitlichen Verlauf als auch in ihrem Nebeneinander potentiell mit einschließen. Die damit verbundene Anforderung, Kulturen weltweit in ihren historischen Dimensionen erschließen zu können, korrespondiert unseres Erachtens mit einem zunehmend kompetenzorientierten Bildungsverständnis, weil Geschichte weniger denn je enzyklopädisch zu bewältigen ist, sondern nur durch die schulisch geförderte Entwicklung historischen Denkens, also durch den Aufbau historischer Kompetenz.

Im geschichtsdidaktischen Diskurs um Kompetenzorientierung (und Bildungsstandards) sehen wir im Vergleich zu anderen Fachrichtungen insofern eine Besonderheit, als hier zwar auch auf die PISA-Untersuchungen und das in deren Zusammenhang formulierte Postulat der Ausbildung von Kompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung sich wandelnder Herausforderungen Bezug genommen wird, die domänenspezifischen Kompetenzdefinitionen aber überwiegend nicht aus beruflichen bzw. gesellschaftlichen Außenanforderungen, sondern aus den Bedingungen eines differenzierten und reflektierten *Geschichtsbewusstseins* abgeleitet werden. Da dieser Zentralterminus der modernen Geschichtsdidaktik zunächst durch Jeismann, dann in den vergangenen zwanzig Jahren vor allem durch die Beiträge aus der Narrativitätstheorie ausdifferenziert wurde, wozu sowohl seine anthropologische Herleitung als auch die Erläuterung seiner orientierenden Funktion gehören, ist er auch Ausgang und Anschlussstelle des Diskurses um Kompetenzdefinitionen.

Der geschichtsdidaktische Diskurs um weltgeschichtliche Perspektivierung des Geschichtsunterrichts – mir scheint es sinnvoller von seiner Dimensionierung zu sprechen – wird einerseits mit den Orientierungsbedürfnissen in der global vernetzten Welt sowie den zunehmend supranationalen, also Völker übergreifenden politischen und ökonomischen Strukturen, andererseits mit den interkulturellen Nahbedingungen begründet. Sie erfordern die Notwendigkeit, Selbst- und Fremdverstehen dialogisch aufeinander zu beziehen, damit aber andere Denk- und Lebensweisen erschließen und in ihrer Eigenart achten zu können. Dieser Diskurs wird von den an ihm beteiligten Geschichtsdidaktikern aktuell sowohl auf die Erkenntnisse zur Bedeutung von Geschichtsbewusstsein als auch auf den Diskurs um Kompetenzbildung und Standardorientierung bezogen.

Weil Waldorfpädagogik ihr gesamtes Erziehungskonzept auf Förderung der Persönlichkeitsbildung bezieht, d.h. neben Kenntnissen und Fähigkeiten immer

auch die zum Können notwendigen emotionalen und volitionalen Voraussetzungen fokussiert, liegt es nahe, das Konzept des Geschichtsunterrichts hinsichtlich seines Beitrags zu Kompetenzaufbau und damit auch zur Entwicklung eines zu eigenständigen Urteilen führenden Geschichtsbewusstseins zu untersuchen. Da aber die Waldorfschule ihre Bildungsziele nicht aus staatlich-gesellschaftlichen Vorgaben, sondern aus der Überzeugung ableitet, das individuelle Potenzial eines jeden Menschen erzieherisch zur Entfaltung seiner Persönlichkeit zu begleiten, verstand sie sich von Anfang an als Einrichtung, die einen Beitrag zu einer Kultur der Individuation, damit aber auch zu einer jedes Individuum achtenden Gesellschaft leisten will. Insofern wird und wurde der Geschichtsunterricht dort welt- bzw. kulturgeschichtlich ausgerichtet, weshalb es notwendig ist, auf diesen geschichtsdidaktischen Spezialdiskurs einzugehen.

Für diese Arbeit bedeutet dies, die hier angesprochenen Felder der Geschichtsdidaktik in Verhältnis zum Unterrichtskonzept für Geschichte an den Waldorfschulen zu setzen, wobei dies mit einschließt, die Prinzipien des spezifischen Erziehungsansatzes der Waldorfschulen mit zu berücksichtigen, denn nur so kann die zentrale Bedeutung, die dem Geschichtsunterricht im Bildungskonzept der Waldorfpädagogik zukommt, in diese Untersuchung einbezogen werden. Da hier erstmals der Versuch unternommen wird, den Lehrgang bzw. Lehrplan für Geschichte im geschichtsdidaktischen Diskurs zu verorten, muss der Untersuchungsgegenstand selbst sowohl in historischer Dimension als auch in seiner Einordnung in das erzieherische Gesamtkonzept der Waldorfpädagogik differenziert erschlossen werden. Nur so kann das besondere Lehrplanverständnis, das an den Waldorfschulen gepflegt wird, erörtert werden. Dieses Vorhaben erwies sich schon für sich als ein wissenschaftliches Projekt mit einem eigenen Ergebnis. Aus dieser für das Gesamtprojekt notwendigen Vorgehensweise erklärt sich der Umfang dieser Ausarbeitung.

Dankbar sehe ich auf die Gelegenheit, die mir die Aufarbeitung aller in dieser Arbeit verwendeten Schriften geboten hat. Sie hat mir einerseits wesentliche fachdidaktische und fachmethodische Aspekte neu beleuchtet, andererseits aber gezeigt, dass und in welcher Weise das Potenzial im Unterrichtsansatz der Waldorfschulen gerade vor dem Hintergrund des Bildungsziels eines global dimensionierten Geschichtsbewusstseins für den diesbezüglichen fachdidaktischen Diskurs interessante Aspekte enthält.

Es ist mir an dieser Stelle ein besonderes Anliegen, einer Reihe von Menschen meinen Dank aussprechen, die an diesem Projekt wesentlichen Anteil hatten. Eine erste Orientierung und Hilfestellung bei der Themenfindung erfuhr ich durch Professor em. Dr. Harm Paschen (Universität Bielefeld). Professor em. Dr. Rittelmeyer empfahl mir, nachdem ich ihm mein Anliegen einer geschichtsdidaktischen Untersuchung vorgestellt hatte, das Projekt am Lehrstuhl von Professor Dr. Michael Sauer an der Universität in Göttingen durchzuführen. Diesem kommt für seine klare, gleichzeitig freilassende Begleitung und seine Bereitschaft, sich offen und jederzeit ansprechbar auf das wissenschaftlich wenig erschlossene Gebiet des Geschichtsunterrichts zu öffnen, ein besonderer Dank zu.

terrichts an Waldorfschulen eingelassen zu haben, aber auch für seinen Zuspruch besonderer Dank zu. Seine korrigierenden Hinweise trugen entscheidend zum Abschluss des Projekts bei. Durch die Anmerkungen von Professor em. Dr. Horst Kuss, der die Aufgabe des Zweitgutachters übernahm, erfuhr die Ausarbeitung ebenfalls wichtige Verbesserungen. Weiterhin kommt mein Dank Professor Dr. Wenzel M. Götte (Freie Hochschule in Stuttgart), Dr. Albert Schmelzer (Freie Hochschule Mannheim), Dr. Peter Guttenhöfer (Lehrerseminar für Waldorfpädagogik in Kassel), Florian Stille (Waldorflehrer für Geschichte in Kassel und freier Dozent) sowie meinem Freund und Kollegen Günter Boss (Waldorflehrer für Geschichte in München und freier Dozent) für ihre fachlichen Hinweise und Ratschläge zu. Ohne die Durchsicht meines Manuskripts durch meine Kollegin Rita Schumacher, vor allem ihre scharfsinnigen Anmerkungen und ihre immerwährende Bereitschaft zum Gespräch wäre vieles in dieser Ausarbeitung unklarer geblieben. Ihr wie meinen Kollegen im Kasseler Lehrerseminar Professor Dr. Wilfried Sommer und Stefan Sigler, die mich immer wieder von Aufgaben zu Gunsten dieses Projekts entlasteten und mich in Fachfragen berieten, kommt mein besonderer Dank zu. Entscheidend zur Präsentation in der vorliegenden Form trugen zudem dankenswerter Weise meine Mitarbeiterinnen Silke Fröhlich, die mich bei Grafikerstellungen und beim Layout unterstützte, sowie Dorte Pflüger mit ihren Lektoratsleistungen und ihren anregenden Fragestellungen bei. Für ihren ermutigenden Zuspruch und ihr begleitendes Interesse danke ich Professor Dr. Jost Schieren und Professor Dr. Dirk Randoll (beide Alanus Hochschule Bonn-Alfter). Ohne Teilfreistellung von meinem Lehrauftrag wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Diese wurde durch die großzügigen Zuwendungen aus der Pädagogischen Forschungsstelle am Bund der Freien Waldorfschulen und der Software-AG-Stiftung an meinen Arbeitgeber möglich. Für dieses Engagement und das ihm zugrunde liegende Vertrauen in mein Projekt bin ich sehr dankbar. Vor allem aber richtet sich mein Dank für ihre Geduld an meine Familie. Ohne das Verständnis und die fortwährende Unterstützung durch meine Frau Olga wäre dieses Projekt nicht zustande gekommen.

Kassel, Mai 2011 M. Michael Zech

INHALT

1.	Themenbegründung und Vorgehen.....	13
1.1.	Geschichtsunterricht an Waldorfschulen – ein „Brachland“ der Erziehungswissenschaft und Geschichtsdidaktik.....	13
1.2.	Die aktuelle Curriculumsdiskussion vor dem Hintergrund der globalen Herausforderungen	14
1.3.	Geschichtskompetenz, Geschichtsbewusstsein, weltgeschichtliche Dimensionierung des Geschichtsunterrichts und die Bildungsanforderung einer globalen Kultur	17
1.4.	Analyse und Diskursverortung des geschichtsdidaktischen Konzepts an Waldorfschulen unter Einbeziehung seiner Genese	18
1.5.	Der Untersuchungsgegenstand und seine methodische Herausforderungen	21
1.5.1.	Diskursvoraussetzungen und Diskursprobleme	21
1.5.2.	Das Problem der Fixierung des Untersuchungsgegenstandes.....	23
1.5.3.	Der Entwicklungsbegriff und der Kulturbegriff in der Waldorfpädagogik als Forschungsdesiderate	27
2.	Hintergrund und Rahmen des gegenwärtigen geschichtsdidaktischen Diskurses	33
2.1.	Operationalisierung des Bildungsziels „Geschichtsbewusstsein“ in Kompetenzmodellen.....	34
2.1.1.	Das Ringen um ein Kompetenzmodell zur Begründung historischer Bildungsstandards	34
2.1.2.	Zusammenfassende Auswertung.....	46
2.2.	Die Herausforderung des Bildungswesens durch die globalisierte Welt	48
2.2.1.	Gegenstand „Weltgeschichte“ – nicht nur eine Debatte um Definitionen.....	50
2.2.2.	Weltgeschichte und Geschichtsbewusstsein	60
2.2.3.	Geschichtsdidaktische Perspektiven zur Weltgeschichte.....	68

3.	Geschichtsunterricht an der Waldorfschule – Genese und Gegenwart seines Lehrplans.....	75
3.1.	Standortbestimmung der Waldorfpädagogik im aktuellen Bildungsdiskurs	75
3.2.	Lehrplanentstehung und Lehrplanarbeit an den deutschen Waldorfschulen	84
3.2.1.	Lehrplanentstehung an der ersten Waldorfschule	87
3.2.2.	Schulautonomie und Lehrplanarbeit.....	99
3.2.3.	Die Arbeit am Richter-Lehrplan.....	108
3.2.4.	Lehrplanarbeit in den Landesregionen am Beispiel Bayerns.....	113
3.2.5.	Zwischenfazit: Lehrplanentwicklung an den deutschen Waldorfschulen im 20. Jahrhundert zwischen Bewahrung und Weiterentwicklung	116
3.2.6.	Der Waldorflehrplan – Curriculum, Lehrplan oder Rahmenrichtlinien?	119
3.3.	Die Genese des Geschichtscurriculums an den deutschen Waldorfschulen zwischen 1919 und 2009.....	132
3.3.1.	Die Konstituierung des Geschichtslehrgangs an der ersten Waldorfschule und dessen Lehrplanfunktion.....	134
3.3.2.	Exkurs: Steiners „symptomatologische Geschichtsbetrachtung“	159
3.3.3.	Walter Johannes Stein – seine Einflüsse auf den Geschichtslehrplan an Waldorfschulen	166
3.3.4.	Johannes Tautz – der Historiograph der deutschen Waldorfschulbewegung und beschwörender Bewahrer ihrer Gründungsideale	170
3.3.5.	Erich Gabert – sein Engagement für Identitätswahrung ohne Dogmatismus	176
3.3.6.	Christoph Lindenberg – seine Einflüsse auf die Lehrplan- entwicklung seit den 1970er Jahren	179
3.3.7.	Albert Schmelzer – seine Einflüsse auf das Methoden- bewusstsein seit den 1990er Jahren.....	188
3.3.8.	Wenzel Götte und Dietrich Esterl – zwei aktuelle Interpreten des Geschichtslehrplans.....	192

3.4.	Der aktuelle Geschichtslehrplan an Waldorfschulen	198
3.4.1.	Die Darstellung des Geschichtslehrgangs im „Richter-Lehrplan“	198
3.4.2.	Der Geschichtslehrplan für Waldorfschulen in Bayern	214
3.4.3.	Kompetenzorientierte Darstellung des Geschichtslehrplans.....	226
3.5.	Persönliche Vorschläge zur Umsetzung des Lehrplans	237
3.5.1.	Rahmenbedingungen zur Umsetzung des Lehrplans	238
3.5.2.	Die erste Ebene – Geschichtsunterricht in der „Klassenlehrerzeit“	241
3.5.3.	Die zweite Ebene – Geschichtsunterricht in der Oberstufe.....	246
3.5.4.	Die dritte Ebene – Geschichte in der 12. Klasse	256
3.5.5.	Die Stufen der Urteilsbildung in den Oberstufenklassen	259
3.5.6.	Prüfungsvorbereitung im Fach Geschichte	267
3.6.	Lehrplanarbeit im Fachbereich Geschichte vor den aktuellen Herausforderungen	270
4.	Kritische Auswertung des Waldorfc curriculums für Geschichte vor dem Hintergrund der aktuellen Bildungsdebatte	275
4.1.	Der aktuelle Geschichtslehrplan an den deutschen Waldorfschulen zwischen Traditionsbindung, Beliebigkeit und aktueller Ausrichtung	276
4.2.	Selbstreferenz contra Diskursteilnahme – die Frage nach der wissenschaftlichen Fundierung der Lehrplanarbeit an Waldorfschulen.....	283
4.2.1.	Die wissenschaftliche Fundierung des Geschichtsunterrichts an Waldorfschulen.....	284
4.2.2.	Bedeutung und Folgen einer Diskursöffnung für den Geschichtsunterricht an Waldorfschulen.....	288

4.3.	Das Waldorfcriculum für Geschichte und die Kompetenzorientierung	291
4.3.1.	Der Kompetenzbegriff als Hauptgegenstand der aktuellen Bildungsdebatte	292
4.3.2.	Waldorfpädagogik und kompetenzorientiertes Lernen	295
4.3.3.	Geschichtsunterricht an Waldorfschulen und der Aufbau von historischer Kompetenz	304
4.4.	Das Waldorfcriculum für Geschichte und der Aufbau eines Geschichtsbewusstseins	324
4.4.1.	Die Dimensionen geschichtlichen Bewusstseins im didaktischen Konzept der Waldorfschulen	327
4.4.2.	Geschichtsbewusstsein im geschichtsdidaktischen Diskurs und im Konzept der Waldorfschulen	333
4.5.	Der Beitrag des Geschichtsunterrichts an Waldorfschulen zu einem global dimensionierten Geschichtsbewusstsein	340
4.5.1.	Weltgeschichtliche und menscheitsgeschichtliche Orientierung des Waldorflehrplans für Geschichte	341
4.5.2.	Stellenwert und Behandlung der Vor- und Frühgeschichte sowie der alten Geschichte am Beispiel des Lehrplans der 5., 10. und 12. Klasse	344
4.5.3.	Weltgeschichte im geschichtsdidaktischen Diskurs und im Konzept der Waldorfschulen	350
5.	Bilanzierung der Untersuchung und Markierung von weiteren Forschungsfragen	359
5.1.	Der Untersuchungsgegenstand	359
5.2.	Das Konzept des Geschichtsunterrichts und seine Verortung im geschichtsdidaktischen Diskurs um Geschichtsbewusstsein, historische Kompetenz und Weltgeschichte	362
5.3.	Weitere Forschungsfragen	364
	Literaturverzeichnis	367
	Anlagen	389

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 domänenspezifischen 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 LINDENBERG: 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 Bezüglich 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 eine 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 domänenspezifischen, 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 all-encompassing 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 domänenspezifischen *Kompetenzbegriff*²² sowie um die in Kompetenzmodellen entwickelte Kompetenzorientierung zusammen zu fassen und zu strukturieren. Indem die Positionen

18 Darstellung 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.

verschiedener Didaktiker erschlossen und miteinander verglichen werden, wird eine möglichst differenzierte Grundlage für die Verortung des Waldorfcurlcurriculums in den Diskurs, die im Abschnitt 4 erfolgt, geschaffen.

Die Befürworter einer weltgeschichtlichen Ausrichtung moderner Curricula sehen in einer Weitung des historischen Fokus' die Voraussetzung für Orientierung in einer global geprägten Lebenswelt und dafür, dem Anderen bzw. Fremden anderer Kulturen begegnen zu können. Auch sie zielen auf den schulisch geförderten Aufbau von Geschichtsbewusstsein, fordern dafür aber eine Überwindung der nostrozentrismen und nationalgeschichtlichen Perspektiven durch exemplarische Einbeziehung der Geschichte anderer Kulturen bzw. durch komparatistisches und multiperspektivisches Vorgehen. Dieser Diskurs um *Weltgeschichte*²³ soll unter 2.2. erschlossen werden. Wir folgen dabei der These, dass Geschichtsbewusstsein heute globale Dimension bekommen muss, sowohl aus dem Orientierungsbedürfnis des Menschen heraus als auch mit Blick auf die Anforderungen, die aus den multikulturellen Lebensbezügen resultieren. Da dem Geschichtsunterricht an Waldorfschulen von seinen Anfängen im Jahr 1919 an ein Kulturen übergreifender, fremde Denkangebote zum Verständnis von Welt und Mensch einschließender Ansatz zugrunde gelegt wurde, soll er auch vor dem Hintergrund der aktuellen Didaktikdebatte um *Weltgeschichte* diskutiert werden.

1.4. Analyse und Diskursverortung des geschichts- didaktischen Konzepts an Waldorfschulen unter Einbeziehung seiner Genese

Weil die Gründung der Waldorfschule und die Entwicklung ihres spezifischen Lehrplans von ihren Begründern selbst als kulturgeschichtliches Ereignis verstanden²⁴ und als solches auch immer wieder eingeordnet wurde, kommt man nicht umhin, ihre Gründung und Entwicklung selbst in die Analyse des in ihr intendierten und realisierten Geschichtslehrplanes einzubeziehen. Denn der hohe Stellenwert,

23 POPP: Antworten auf neue Herausforderungen (Anm. 13); JÜRGEN OSTERHAMMEL: „Weltgeschichte“. Ein Propädeutikum. In: GWU Jg. 56, Heft 9, September 2005.

24 Im Vorbereitungskurs für die ersten Waldorflehrer, der aus Mitschriften der Teilnehmer belegt ist und unter dem Titel „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“ als Band 293 der GA publiziert wurde, begründet RUDOLF STEINER im 1. Vortrag seinen pädagogischen Ansatz als späte Konsequenz neuzeitlichen Bewusstseins: „Und es ist nun einmal so, daß dasjenige, was in einer Entwicklungsepoche der Menschheit getan werden soll, dieser Menschheit erst zum Bewußtsein kommt, einige Zeit nachdem diese Entwicklungsepoche begonnen hat.“ Zitiert nach: RUDOLF STEINER: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Menschenkunde und Erziehungskunst. Erster Teil. Vierzehn Vorträge, gehalten in Stuttgart vom 21. August bis 5. September 1919. Schulungskurs für Lehrer anlässlich der Begründung der Freien Waldorfschule in Stuttgart. Teil I. (GA 293) Dornach (Schweiz) (9. Aufl.) 1992, S. 19.

den Geschichtsbildung innerhalb dieses pädagogischen Konzepts genießt, hat mit ihrem Selbstverständnis unmittelbar zu tun. Es wirkt auf die ursprüngliche Gestaltung des Geschichtslehrplanes insofern ein, als in ihm ein Narrativ der Bewusstseinsentwicklung der Menschheit zum Ausdruck kommt, auf das eben auch das durch ihre Begründer evozierte Selbstverständnis der Waldorfpädagogik als Beitrag zur Individuation des Menschen rekurriert:

„Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen entnommen sein. Wahrhafte Anthropologie soll die Grundlage der Erziehung und des Unterrichts sein. Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt, und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen.“²⁵

Weitergehend als bei anderen zeitgenössischen Reformschulansätzen soll durch Waldorfpädagogik nicht nur das Kind in seiner Entwicklung und Lebenssituation angemessen berücksichtigt, sondern dessen biographisches Potenzial, welches als pränatal veranlagt bzw. als Ergebnis einer sich über viele Inkarnationen vollziehenden Individuation gesehen wird, durch Unterricht in seiner Entfaltung angeregt, unterstützt und begleitet werden.²⁶

In Teil 3 werden das dem Geschichtsunterricht an Waldorfschulen zugrundeliegende Curriculum und seine Umsetzungsmöglichkeiten erschlossen. Da Lehrpläne an Waldorfschulen im Sinne ihres Autonomieverständnisses im Vergleich zu den Bildungsgängen öffentlicher Schulen zwar als gleichwertig, aber nicht gleichartig einzustufen sind, bedürfen sie einer Charakterisierung und Erschließung. Sie weichen von den staatlichen Lehrplänen nicht nur inhaltlich ab, sondern beziehen sich auch auf ein in der Waldorfpädagogik eigenständig elaboriertes Bildungsverständnis. Dieses geht von einem jedem Individuum innewohnenden Potenzial aus, zu dessen Entfaltung Unterricht wesentlich beiträgt, sodass Lehrpläne bzw. Curricula weniger gesellschaftlich bzw. staatlich sanktionierte Bildungsvorgaben enthalten als vielmehr Orientierungsvorgaben sind, die einerseits im jeweils aktuellen pädagogischen Prozess, andererseits durch die in fachwissenschaftlicher Verantwortung wahrgenommene Autonomie des freien Lehrenden ihre variierenden Realisationen erfahren.²⁷

25 STEINER: Freie Schule und Dreigliederung. In: ders: Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921. (GA 24) Dornach (Schweiz) 1982, S. 37/38.

26 u.a. STEFAN LEBER: Zur Biographie und Pädagogik Rudolf Steiners. In: LEBER: Die Pädagogik der Waldorfschule (Anm. 3), S. 1-18.

27 Zum Charakter des Lehrplans an Waldorfschulen vgl.: TOBIAS RICHTER (Hg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart (2. Aufl.) 2006, Vorwort und Abschnitt I. Diese Lehrplanveröffentlichung fungiert an Waldorfschulen unter der Bezeichnung „Richter-Lehrplan“.

Der Untersuchung wird unter 3.1. eine kurze Analyse der erziehungswissenschaftlichen Diskursansätze um Waldorfpädagogik vorangestellt. Da der Geschichtslehrplan an Waldorfschulen hinsichtlich seiner Genese, seines Bezugs zum Selbstverortungskonzept der Waldorfpädagogik, seiner didaktischen Begründung aus der Waldorfpädagogik, seiner Inhalte und seiner Struktur sowie des in ihm zum Ausdruck kommenden Curriculumverständnisses untersucht werden soll, ist es unumgänglich unter 3.2. auch auf die Lehrplanentstehung und Lehrplanentwicklung an Waldorfschulen im Allgemeinen sowie die in der Waldorfpädagogik intendierte Autonomie des Lehrers bzw. der Schule einzugehen, um dann auf der Grundlage der dort ermittelten Eigenarten unter 3.3. die Veranlagung, die Etablierung, die besondere Tradierungsform des Geschichtslehrplans sowie dessen Bedeutung im Erziehungskonzept der Waldorfpädagogik zu untersuchen. In diesem Zusammenhang wird auch das dem Geschichtsunterricht an Waldorfschulen zugrundeliegende Narrativ mit seiner kultur- und bewusstseinsgeschichtlichen Ausrichtung bzw. Steiners historischer Ansatz, den er selbst als „Symptomatologische Geschichtsbetrachtung“ bezeichnet, analysiert. Auch die die Ausgestaltung des Geschichtslehrgangs prägenden Waldorfpädagogen sollen in diesem Zusammenhang mit ihren spezifischen Beiträgen charakterisiert werden. Diese Analyse mündet unter 3.4. in eine Erschließung der aktuellen Konzepte für den Geschichtsunterricht an Waldorfschulen. Unter 3.5. begründet dann der Verfasser dieser Arbeit seine Interpretation des Lehrplans. Die gegenwärtig laufenden bzw. geplanten Projekte zur Weiterentwicklung des Waldorflehrplans für Geschichte schließen unter 3.6. diesen Teil der Darstellung, in dem der Untersuchungsgegenstand differenziert vorgestellt und erläutert wird, ab.

Nach der Erschließung des Entstehungsprozesses und der Beschreibung des Aufbaus des Geschichtslehrplanes für Waldorfschulen wird im 4. Teil dieser Arbeit das diesem zugrunde liegende Bildungsverständnis bzw. pädagogische Konzept analysiert und verortet. Dafür werden zunächst unter 4.1. die Ergebnisse aus dem 3. Teil bilanziert und beurteilt. In 4.2. folgt die Untersuchung der wissenschaftlichen Fundierung des Geschichtsansatzes der Waldorfschulen, der Diskursvoraussetzungen sowie der Bedeutung einer Diskursteilnahme für seine Weiterentwicklung. Unter 4.3. beginnt mit der Untersuchung, inwiefern der aktuelle Geschichtsunterricht zur Kompetenzanbahnung beiträgt bzw. welche Optionen er hierzu enthält, die geschichtsdidaktische Verortung des Waldorfkonzpts. Diese Analyse wird unter 4.4. hinsichtlich der Leistung dieses Unterrichtskonzepts zum Aufbau eines reflektierten Geschichtsbewusstseins fortgeführt. Ihren Abschluss findet sie unter 4.5. in der Erörterung der Frage, ob und wie den durch die Globalisierungsprozesse aufgeworfenen Bildungsanforderungen an den Geschichtsunterricht im weltgeschichtlich orientierten Konzept der Waldorfschulen Genüge getan wird bzw. welches Potenzial diesbezüglich dem Waldorflehrplan und seinen Umsetzungsmöglichkeiten inhärent ist.

Vor dem Hintergrund der Ausarbeitung bilanziert der abschließende 5. Teil, durch welche weitergehenden bzw. sich an diese Untersuchung anschließenden Forschungsprojekte Qualität, Besonderheit und Praxis des Geschichtsunterrichts an Waldorfschulen im geschichtsdidaktischen Diskurs analysiert werden könnten, so dass eine dezidierte Benennung von Forschungsdesiderata den Abschluss dieser Arbeit bildet.

1.5. Der Untersuchungsgegenstand und seine methodischen Herausforderungen

Nachdem der Ansatz für diese Ausarbeitung skizziert wurde, soll der Untersuchung die Erläuterung der methodischen Probleme, die ihre Ursache in der Spezifik des Untersuchungsgegenstandes „Geschichtsunterricht bzw. Geschichtslehrplan an der Waldorfschule“ haben, vorangestellt werden. Hierbei gilt es zunächst den Untersuchungsgegenstand, dann die daraus resultierenden methodischen Konsequenzen zu betrachten.

Die Waldorfpädagogik hat trotz ihrer Umsetzung in einer über 90-jährigen Praxis und inzwischen globaler Verbreitung in Kindergärten und Schulen – wie der Mainzer Erziehungswissenschaftler Heiner Ullrich in seiner kürzlich anlässlich des 150. Geburtstages des Autors dieser Pädagogik erschienen Steiner-Biographie erneut feststellte – eine Sonderstellung unter den reformpädagogischen Ansätzen.²⁸ Dies liegt wohl hauptsächlich an dem der Waldorfpädagogik zugrunde liegenden, durch ihre Interpreten praktizierten Referenzsystem, welches teilweise bis in die Gegenwart dem anthroposophischen Gedankengut ihres Begründers und Ideengebers für Lehrplanfragen legitimatorischen Charakter zuspricht. Mit den aus diesem Referenzsystem bzw. dem Tradierungskonzept der Waldorfpädagogik resultierenden Diskurshindernissen hat sich diese Dissertation über den Geschichtslehrplan auseinanderzusetzen.

1.5.1. Diskursvoraussetzungen und Diskursprobleme

Hinter der zu konstatierenden Schwierigkeit der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und der Fachdidaktiken im Besonderen, sich mit der Waldorfpädagogik und ihrer Schulpraxis analytisch befassen zu können, steht also zuallererst das Problem, inwiefern die Thematisierung von Waldorfpädagogik zugleich die Auseinandersetzung mit Steiners Anthroposophie mit einschließt, weil eben nicht transparent ist, ob sie dem Konzept zugrunde liegt oder gar ihr Inhalt oder Ziel ist. Ullrich pointiert das Problem einer akademischen Beschäftigung mit der Waldorfschu-

28 HEINER ULLRICH: Rudolf Steiner. Leben und Lehre. München 2011, S. 206/ 207. Ders. auch: Reformpädagogische Schulkultur mit weltanschaulicher Prägung – Pädagogische Prinzipien und Formen der Waldorfschule. In: INGE HANSEN-SCHABERG (Hg.): Waldorfpädagogik. Hohengehren 2012, S. 181-186.

le in seiner schon erwähnten Steiner-Biographie, wenn er urteilt, dass Steiners Ideen auf einem vorwissenschaftlichen, mythischen Weltbild aufbauen, wodurch sie sich der wissenschaftlichen Auseinandersetzung entzögen.²⁹ Anders gesagt: Die Anthroposophie Rudolf Steiners spielt im akademischen Diskurs fast keine Rolle und ist auch als historisches Phänomen kaum erschlossen.³⁰ Es ist das komplex- undurchsichtige Ideengebilde der Anthroposophie, das die meisten Wissenschaftler von einer Untersuchung von Konzept und Praxis der Waldorfschule Abstand nehmen lässt. Aus diesem Sachverhalt lässt sich die These ableiten: Es gibt so wenig akademische Untersuchungen zur Waldorfpädagogik, weil sich ihre Ideengrundlage trotz ihrer langen und vielerorts belegten Praxis nicht ohne erheblichen Aufwand diskutieren lässt.

Dazu gehört das Problem, dass sich die Waldorfpädagogik bis heute in einer Terminologie präsentiert und selbst erklärt, die von Steiners Idealismusrezeption und seiner Rezeption theosophischer Ideen geprägt ist. Es hat sich auf dieser Basis an den Waldorfschulen bzw. durch die zahlreichen von Waldorfpädagogen, also „Insidern“, verfassten Publikationen über 90 Jahre hinweg ein auch sprachlich spezifischer Subdiskurs etabliert, der sich nur durch hermeneutische Verfahren zum heutigen akademischen Diskurs in Bezug setzen lässt. Eine systematische historische Untersuchung darüber, wie er sich zum jeweils zeitgenössischen Diskurs und seiner Terminologie verhält, um beispielsweise festzustellen, ob er sich vom bis in die 1960er Jahre üblichen „Jargon der Eigentlichkeit“³¹ abgesetzt und in Bezug zu dem seither die Wissenschaft prägenden analytischen Stil gesetzt hat, fehlt. Erst seit etwa 20 Jahren sind verstärkt Versuche festzustellen, diese hermetische Unzugänglichkeit erzeugenden Diskurshindernisse zu überwinden bzw. sich Konzept und Praxis der Waldorfschule epistemologisch sowie empirisch zu nähern.³² Mit anderen Worten: In einer Untersuchung, wie dieser, kann nur auf Weniges Bezug genommen werden.

Vor allem kann die vorgelegte Dissertation hinsichtlich einer akademischen Untersuchung des Gegenstands auf keinerlei aktuelle fachspezifisch elaborierte Vorarbeiten zurückgreifen. Lediglich mit zwei Beiträgen ist der waldorfpädagogi-

29 ULLRICH: Rudolf Steiner. Leben und Lehre (Anm. 28), S. 190.

30 Ob daran die 2007 erschienene, opulente zweibändige Untersuchung von HELMUT ZANDER: Anthroposophie in Deutschland. Göttingen 2007 etwas ändert bleibt abzuwarten. Sie provozierte vor allem Reaktionen aus dem anthroposophischen Bereich, u.a.: LORENZO RAVAGLI: Zanders Erzählungen. Eine kritische Analyse des Werkes „Anthroposophie in Deutschland“. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis. 2 Bände. Berlin 2009. Jüngst erschien ein Sammelband zur Bewertung von Anthroposophie aus unterschiedlichen Fachperspektiven herausgegeben von: RAHEL UHLENHOFF: Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart. Berlin 2011.

31 THEODOR W. ADORNO: Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie. Neuaufl. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1992.

32 FRITZ BOHNSACK/ ERNST-MICHAEL KRANICH (Hg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs. Weinheim/ Basel 1990.

sche Ansatz bislang in der geschichtsdidaktischen Literatur präsent, die bezeichnenderweise beide von „Insidern“ verfasst wurden: In dem von Klaus Bergmann u.a. herausgegebenen *Handbuch Geschichtsdidaktik* liegt eine vierseitige Darstellung von Christoph Lindenberg vor,³³ die, vermutlich in den frühen 80er-Jahren verfasst, nirgends an die damaligen Abhandlungen über Geschichte als Denkfach oder zur Bedeutung von Quellenanalyse im Unterricht anknüpft und stattdessen Geschichte im „Stile der Eigentlichkeit“ beschreibt. Dieser Artikel wurde unverändert bis 1997 in die 5. Auflage des Handbuchs übernommen. Noch weiter zurück liegt der neunseitige Beitrag von Johannes Tautz zur „Methodik des Geschichtsunterrichts an Waldorfschulen“ für den 1969 von Reinhard Mielitz in Göttingen herausgegebenen Sammelband „Das Lehren der Geschichte“.³⁴ Beide Artikel sind eher als Selbstdarstellungen denn als Beiträge zum geschichtsdidaktischen Diskurs zu begreifen. Empirische Untersuchungen wurden zum Geschichtsunterricht an Waldorfschulen bis heute nicht unternommen. Insofern konnte die vorgelegte Dissertation auf keinerlei fachspezifisch elaborierte Vorarbeiten zurückgreifen.

1.5.2. Das Problem der Fixierung des Untersuchungsgegenstandes

Die Untersuchung, wie der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen geschichtsdidaktisch zu beurteilen ist bzw. sich zu den im geschichtsdidaktischen Diskurs erarbeiteten Anforderungen verhält, hat neben der oben charakterisierten Schwierigkeit, dass hier eine intern etablierte, für den heutigen Wissenschaftler oft altertümlich wirkende Terminologie in Bezug zur etablierten Wissenschaftssprache gesetzt werden muss, außerdem mit einer schwierigen Quellenlage zu ringen. Denn der Unterricht an Waldorfschulen wird weder durch Curricula im üblichen Sinne, noch durch einen in Schulbüchern standardisierten Lehrgang bestimmt. Letztere gibt es für den Geschichtsunterricht an Waldorfschulen nicht. Lediglich in der Prüfungsvorbereitung, die nach Maßgabe des entsprechenden staatlichen Curriculums erfolgt, werden die Lehrwerke der Regelschulen eingesetzt.

Zur strukturellen Diffusion des Untersuchungsgegenstandes

Insofern liegt in der Diffusion des Untersuchungsgegenstandes ein besonderes Forschungsproblem vor, welches u.a. daraus resultiert, dass dem Fachpädagogen an den Waldorfschulen die gesamte Unterrichtsgestaltung, d.h. auch deren thematisch-inhaltliche Ausrichtung trotz Orientierungsvorgaben durch lehrplanartige Ausarbeitungen eigenverantwortlich zugemutet wird. Grundsätzlich ist dem Lehrplan die Lehrfreiheit, die aus dem institutionellen und personellen Autonomieverständnis abgeleitet wird, vorangestellt. Man versteht sich an Waldorfschulen also nicht nur

33 CHRISTOPH LINDENBERG: Geschichtsunterricht an Waldorfschulen (Anm. 3).

34 JOHANNES TAUTZ: Zur Methode des Geschichtsunterrichts an der Freien Waldorfschule (Anm. 3).

unabhängig von staatlichen Curriculumsvorgaben, sondern die Waldorfpädagogik reklamiert in ihrer Umsetzung für den Lehrer die Entscheidungsfreiheit, auf der Basis seiner professionellen Kompetenz, die sowohl fachwissenschaftlich als auch pädagogisch dimensioniert ist, den Unterricht situativ angemessen zu organisieren. Dabei begreift sich jeder Unterricht vor allem als Begleitung der Persönlichkeitsentfaltung, wobei die jeweilige Fachlichkeit das Vermögen zu selbständigem und differenzierten Urteilen anregen und fördern soll. Auf dieser Grundlage realisiert sich die schulische Praxis an Waldorfschulen bewusst ohne Lehrwerke. Diese gibt es weder für Schüler noch für Lehrer! Insofern liegt eben auf dieser Ebene kein Material vor, welches den Untersuchungsgegenstand „Geschichtsunterricht an der Waldorfschule“ verbindlicher definieren könnte. D.h. es resultiert aus der Umsetzung der Lehrplangrundlagen eine erheblich uneinheitliche Schul- und Unterrichtspraxis, die bislang keinerlei empirische Erforschung erfuhr. Diese kann auch erst unternommen werden, wenn das Theoriekonzept des Geschichtsunterrichts an Waldorfschulen und damit seine Zielsetzungen analysiert und in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs verortet werden. Dazu soll die vorliegende Arbeit ihren Beitrag leisten.

Allgemeinverbindliche Aussagen über die Umsetzung des Lehrkonzepts an Waldorfschulen können in dieser Arbeit also nicht erwartet werden, denn schon aus dem Spannungsverhältnis zwischen der waldorfpädagogisch proklamierten Lehrerautonomie und dem als Orientierungsrahmen verstandenen Lehrplan ergibt sich die Diffusion des Gegenstandes Waldorf- bzw. Geschichtsunterricht. Es muss vielmehr in dieser Arbeit davon ausgegangen werden, dass der Gegenstand „Geschichtsunterricht“ waldorfpädagogisch systembedingt diffus ist.

Zur Quellenlage bzw. Lehrplanliteratur

Mit dieser These sei aber nicht nur auf das spezifische Lehrplanverständnis und die daraus resultierende Offenheit in seiner Umsetzung verwiesen, sondern auch auf die inhaltliche Dimension des Geschichtsunterrichts an Waldorfschulen, die sich ebenfalls einer konkreten Bestimmung zu entziehen scheint. Dies liegt einerseits daran, dass die für die Waldorfpädagogik wesentlich gewordenen Geschichtsideen Steiners nicht wirklich trennscharf von dessen anthroposophischem Kulturverständnis zu unterscheiden sind, und andererseits daran, dass zwar die Grundideen dieser Pädagogik von Steiner stammen, sein Konzept und seine Lehrplanideen aber nicht systematisch ausformuliert vorliegen. Die Bezugnahme auf den geistigen Ideengeber der Waldorfpädagogik erfolgt bis heute auf der Grundlage von nicht autorisierten Konferenz- und Vortragsbeiträgen, weshalb es notwendig war, in die vorliegende Analyse der Theorie des Geschichtsunterrichts die Genese der Lehrplanentwicklung bzw. die Lehrplaninterpretationen der die Waldorfschulpraxis prägenden Fachpädagogen mit einzubeziehen. D.h. eine systematische Definition des Unterrichtsgegenstandes oder Unterrichtszieles für Geschichte liegt seitens des Begründers der Waldorfpädagogik als Quelle nicht vor.

Auch was an aktuellen Ausarbeitungen zum Waldorflehrplan vorliegt, wird unter Rücksichtnahme auf die fachlich und pädagogisch begründete Eigenverantwortung der Lehrer für Inhalte und Verfahren des Unterrichts eher präambelhaft offen formuliert. Sie verweisen interpretierend auf Steiners Ideen zum in den Jahren 1919 bis 1924 angeregten jahrgangsbezogenen Grundkonzept für Unterrichtsstoffe und entwicklungsgemäße Methodik, um daraus sehr allgemein gehaltene, kaum fachbegrifflich geprägte Rahmenvorgaben für die Unterrichtsansätze in den verschiedenen Jahrgangsstufen abzuleiten. In der vorliegenden Arbeit werden die Verfahren, wie es zu diesen Lehrplanpublikationen und zu Weiterentwicklungen bzw. Aktualisierungen dieser Orientierungsvorgaben kommt, transparent gemacht und in diesem Zusammenhang wird auch die Problematik eines komplexen Binnendiskurses, vor allem der darin zum Ausdruck kommenden Selbstreferenz deutlich markiert.

Konzeptkonstanz und Konzeptentwicklung

Es wird dabei auch gezeigt, dass das Grundkonzept des Geschichtsunterrichts durch eine Reihe von Autoren im Laufe der über 90-jährigen Geschichte unter völlig unterschiedlichen gesellschaftlichen und politischen Situationen immer wieder aus der jeweiligen Unterrichts- und Zeiterfahrung Erweiterung und Aktualisierung erfährt. Sie realisieren ein Tradierungssystem, welches zur Kanonisierung der teils exemplarisch und situativ, teils sicher auch grundsätzlich gemeinten Ideen und Anregungen Steiners wesentlich beiträgt. Diese liegen in publizierten Vorträgen, Mitschriften von internen Lehrerbildungsveranstaltungen, in Beiträgen waldorfinsterner Zeitschriften sowie in einer großen Anzahl von Publikationen vor und erschienen meist in anthroposophienahen Verlagen. Jede Ausarbeitung zum Lehrplan legitimiert sich also in Referenz zu Steiners Ideen. D.h. die Autoren solcher Werke knüpfen bis heute ausnahmslos an die von Steiner in Zusammenarbeit mit den ersten Waldorflehrern ausgearbeiteten Ideen zum Unterricht an, die, wie in dieser Arbeit nachgewiesen, schon kurz nach Steiners Tod den Rang des Exemplarischen verloren und zu den Leitideen eines Lehrplans erhoben wurden. Indem aus den Gründungsjahren 1919-24 die ideellen Grundlagen abgeleitet werden, erfüllen sie die Funktion eines Gründungsmythos³⁵ für die Waldorfbewegung. Wenn man berücksichtigt, dass, wie in der Arbeit nachgewiesen, letztendlich dieses Grundkonzept auch in den in den vergangenen 20 Jahren erschienenen Lehrplanüberblicken beibehalten wird, könnte man, Rüsens Narrativitätstheorie bemühend, beim Waldorflehrplan von einem traditionellen Konzept sprechen.³⁶

Dass diese Begrifflichkeit aber wiederum nur eine Ebene der Lehrplangeschichte der Waldorfschulen kennzeichnet, wird deutlich, wenn man die fortwährende Einbeziehung gesellschaftlicher und politischer Ereignisse in den erwähnten Ausarbeitungen der Waldorfgeschichtslehrer mit berücksichtigt. Ob Auseinander-

35 Der Begriff ist hier nicht im Sinne von „Verklärung“, sondern als sinnstiftende, immer wieder tradierte und zitierte Gründungskonstellation zu verstehen.

36 JÖRN RÜSEN: Historische Orientierung (Anm. 21), S. 26.

setzung mit Faschismus und anderen Totalitarismen, die Partizipationsforderungen der 68er-Zeit, die Öko- und Friedensthematik und schließlich die Zeit ab 1989 – immer wird Geschichtsunterricht vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Ereignisse im Rahmen des Grundkonzepts neu gedacht und weiter entwickelt, dabei aber bislang nicht zur akademischen Geschichtsdidaktik in Bezug gesetzt.

Man hat es also, sobald man sich mit Waldorfpädagogik und ihrer Praxis befasst, mit dem Problem zu tun, dass ihr einerseits erstaunliche Konzeptkonstanz, andererseits aber durch das Autonomieverständnis hohe Variabilität in der Konzeptinterpretation inhärent ist. Inwiefern die Konstanz aus einem reflektierten Identitätsbewusstsein und/oder aus der fortgesetzten Übernahme von Materialien und Unterrichtsausarbeitungen besteht, müsste untersucht werden. Und die Variabilität trennscharf von Konzeptunverbindlichkeit abzugrenzen, ist mangels Kriterien bislang nicht einmal innerhalb der Waldorfbewegung möglich. Damit ist das Dilemma einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Waldorfpädagogik umrissen: Ohne konzepttheoretische Untersuchung werden die Motive und Kriterien der Schulpraxis der Waldorfschulen nicht deutlich. Das Konzept selbst aber geht einerseits in seiner Begründung fließend in Steiners anthroposophisches Gesamtkonzept über und es wird andererseits in seiner Verwirklichung variabel umgesetzt.

Über die Praxis der Umsetzung dieses nach zwei Seiten offenen Konzepts gibt es wie gesagt bislang keine verbindlichen empirisch fundierten Erkenntnisse. Auf den Punkt gebracht: Es liegen keinerlei Ergebnisse darüber vor, wie die an den Waldorfschulen arbeitenden Lehrer die konzeptuellen Grundlagen ihrer Pädagogik rezipieren, insbesondere auch darüber nicht, ob und inwiefern Steiners Anthroposophie sich vom heutigen tatsächlich wirksamen Konzeptverständnis der Waldorfpädagogik trennscharf absetzen lässt oder inwieweit die Auseinandersetzung mit Steiners Ideen naiv, kritisch oder aktualisierend vollzogen wird.

Um die Grundlage für eine geschichtsdidaktische Erörterung zu erschließen, fokussiert sich diese Arbeit trotz und unter Berücksichtigung der skizzierten Schwierigkeiten auf eine konzepttheoretische Erschließung. Andere Wege die Spezifik des waldorfpädagogisch begründeten Geschichtsunterrichts zu erschließen und zu diskutieren, wie z.B. ein Vergleich mit den Konzepten der Regelschule, setzen einen klar definierten Lehrplan bzw. eine empirisch erschlossene Unterrichtspraxis voraus, bieten sich hier also nicht an.

Konkretisierung des Untersuchungsgegenstandes durch Autointerpretation

Als langjährig und bis heute auch praktizierender Geschichtslehrer an Waldorfschulen sowie als Mitautor einiger Lehrplanwerke und Dozent in der Waldorflehrerbildung versuche ich das skizzierte Dilemma für diese Arbeit zu überbrücken, indem ich mich – gewissermaßen systemkonform mit dem an Waldorfschulen intendierten Lehrplanverständnis, welches die individuelle Konkretisierung des Lehr-Lern-Konzepts fordert – als einer der Interpreten und Umsetzer des Grundkonzepts mit meinen Erfahrungen und Urteilen ins Spiel bringe. Diese von mir in die Unter-

suchung eingebrachte Lehrplaninterpretation ist aber kein theoretisches Konstrukt, sondern sie gründet sich sowohl auf die angedeutete Praxis als auch auf die sorgfältige historisch dimensionierte Analyse der Konzeptdarstellungen zum Geschichtsunterricht. Mir des damit verbundenen Problems der Repräsentativität meiner Aussagen bewusst, etabliere ich so eine Ebene, auf der sich das solchermaßen konkretisierte Konzept des Geschichtsunterrichts an der Waldorfschule mit einigen wesentlichen Aspekten des geschichtsdidaktischen Diskurses in Beziehung setzen lässt. Dieses Vorgehen ersetzt eine Außenanalyse des Geschichtsunterrichts nicht. Diese muss als Forschungsdesiderat gelten und wird nur unter Einbeziehung empirischer Untersuchungen zu bewerkstelligen sein. Die hier eingebrachte Autointerpretation des Lehrplans dient also der Erschließung und Verdeutlichung des Vorgehens im Geschichtsunterricht an der Waldorfschule, müsste aber in einer Folgeuntersuchung, die das so erschlossene Konzept in der Unterrichtsumsetzung breiter empirisch analysiert, selbst kritisch analysiert werden.

Vom Umfang her nimmt der 3. Teil der Arbeit, in dem der Untersuchungsgegenstand *Geschichtsunterricht an der Waldorfschule* im Konzept der Waldorfpädagogik kontextualisiert und in seiner Genese erarbeitet wird, mit über 200 Seiten den größten Teil der Ausarbeitung in Anspruch. Erstmals werden dort Einblicke in das bis in die 1990er-Jahre auf Personalität gegründete Tradierungssystem erschlossen und damit Problemschichten eröffnet, die in den waldorfpädagogischen Darstellungen zum Unterricht und Lehrplan bislang nicht zutage treten. Es wird dabei auch untersucht, wie sich eine auf Autonomie gegründete, insofern frei verantwortete Schulschulsubkultur in ihren Qualitätssicherungsprozessen organisiert und legitimiert.

1.5.3. Der Entwicklungsbegriff und der Kulturbegriff in der Waldorfpädagogik als Forschungsdesiderate

Als Diskurshindernis wurden bereits die Hermetik des in der Waldorfschulbewegung etablierten Binnendiskurses sowie die Selbstreferenzialität und Selbstdarstellung, in der wiederum die Erschließung von Steiners anthroposophischer Terminologie ein spezifisches hermeneutisches Problem darstellt, festgestellt. In dem hier zu leistenden Aufwand liegt begründet, weshalb sich sowohl die allgemeine Erziehungswissenschaft als auch die Fachdidaktiken dem Phänomen Waldorfschule und ihrer Pädagogik noch immer zögernd nähern. Daraus resultiert eine weitere Problemschicht, mit der diese Arbeit zu ringen hat: Das dem Geschichtsunterricht zugrunde liegende pädagogische Grundkonzept mit seiner Entwicklungstheorie und – für den Geschichtsunterricht besonders relevant – der der Waldorfpädagogik zugrunde gelegte Kultur-Begriff wurden bislang nur rudimentär auf akademischer Basis diskutiert. Für beide Bereiche muss aber auf eine grundsätzliche Erörterung aus konzeptuellen Gründen verzichtet werden, weil dies den Rahmen der geschichtsdidaktischen Untersuchung sprengen würde. Unbefriedigend ist dies insofern, als hier zweifelsohne Bereiche der Waldorfpädagogik liegen, die sowohl wei-

terer wissenschaftstheoretischer, bildungsphilosophischer als auch entwicklungspsychologischer bzw. soziologischer Untersuchungen bedürften. Doch sei hier wenigstens die Problemlage skizziert.

Zum Entwicklungsbegriff

Das anthropologisch-entwicklungspsychologische Konzept, in den Waldorfschulen als „menschenkundliche Grundlage“ bezeichnet, wird oft vereinfachend als traditionelles entwicklungspsychologisches Phasenmodell rezipiert. Es wäre aber zu untersuchen, ob nicht Steiner hier selbst wesentlich mehr Problembewusstsein zeigte als viele seiner Rezipienten. Hier wäre beispielsweise vor dem Hintergrund heutiger Bildungs-Theorien zu prüfen, ob Steiner einen konstruktivistischen Entwicklungsbegriff gebraucht, d.h. Entwicklung als Konstruktionsleistung betrachtet. Außerdem müsste festgestellt werden, inwiefern die in den Lehrplandarstellungen angeführte Argumentation von „Entwicklungsgemäßheit“ in Bezug auf Lehrinhalte und Unterrichtsverfahren sich auf ein Entwicklungsverständnis bezieht, welches immer die individuelle Variation, vor allem aber einen Komplex von Entwicklungssequenzen auf den Ebenen physischer, psychischer und mentaler Reifeprozesse berücksichtigt, die in der Waldorfpädagogik nicht synchron, aber in Abhängigkeit voneinander gedacht werden, oder einem biologistisch definierten Stufenmodell folgt. Daran anschließend könnte erörtert werden, ob und inwiefern der in der modernen Entwicklungspsychologie z.B. von Hanns Martin Trautner³⁷ gebrauchte Begriff „Entwicklungsstufe“ für solche Komplexe von Entwicklungssequenzen mit dem heutigen Verständnis der Waldorfpädagogen von „Entwicklungsphasen“ korreliert. Viele Lehrplan- und Selbstdarstellungen innerhalb der Waldorfschulbewegung drücken hier z.B. mit dem Begriff „altersgerecht“ mangelndes Problembewusstsein aus. Man könnte auch feststellen: die Theoriedefizite bezüglich der Angemessenheit von Lehr- Lernverfahren, welche allgemein in der aktuellen Debatte um Kompetenzentwicklung festzustellen sind, müssen auch für den Waldorfunterricht, dort aber bezüglich der wissenschaftlichen Reflexion eines vermeintlich klaren entwicklungspsychologischen Konzepts, festgestellt werden. Es sei aber auch bemerkt, dass der Aspekt der Entwicklungsgemäßheit im Aufbau des Geschichtsunterrichts in der Geschichtsdidaktik weitgehend ausgeblendet bleibt. Systematische Begründungen liegen diesbezüglich gegenwärtig nicht vor.

Zum Kulturbegriff

Eine ähnliche Grunduntersuchung wäre bezüglich des Begriffes „Kultur“ bzw. „Kulturen“, wie er im Zusammenhang der Waldorfpädagogik und ihres Geschichtsunterrichts gebraucht wird, zu leisten. Denn Kultur ist dort einerseits ein zentraler, andererseits ein in unterschiedlichen semantischen Zusammenhängen

37 HANNS MARTIN TRAUTNER: Allgemeine Entwicklungspsychologie. Stuttgart (2. überarbeitete Aufl.) 2003, S. 50-61.

gebrauchter Begriff. Er taucht auf als Bezeichnung eines gesellschaftlichen Sektors (kultureller Bereich in Abgrenzung zum politischen oder ökonomischen Bereich), als Bezeichnung für Geschichtsperioden in verschiedenen Räumen (Kulturepoche/Hochkulturen), als Synonym für menschheitliche Bewusstseinsentwicklung in historischer Dimension (Kulturgeschichte) und – aus der Auffassung, dass alle Handlungen und Ordnungen immer der Niederschlag von Bewusstseinsakten sind – auch als Synonym einer alle menschlichen Handlungsbereiche einschließenden Geschichte.

Das Problem einer Auseinandersetzung mit diesem Kulturverständnis setzt schon darin an, ob man Steiners Geschichtsverständnis in seinen frühen erkenntnistheoretischen Schriften oder im anthroposophischen Spätwerk untersucht. Während er in ersterem jede a priori Setzung für die Darstellung geschichtlichen Wandels zurückweist,³⁸ leitet er später aus theosophischen Darstellungen ein komplexes Phasenmodell von Kulturepochen ab, welches er dann zur Zeit der Gründung der Waldorfschulen zwar wieder differenziert, es aber terminologisch sowohl für die Selbstverortung der „Kulturtat Waldorfschule“³⁹ als auch für das dem Waldorflehrplan zugrunde gelegte Narrativ heranzieht.⁴⁰ Es beschreibt die schon erwähnten Kulturphasen als Epochen eines Entwicklungsprozesses. Sie werden als Ausdruck von Bewusstseinsqualitäten gesehen. Obwohl Steiner diese Entwicklung in anthroposophischer Terminologie erläutert, korreliert dieses Narrativ weitgehend mit einer Epochalisierung, wie sie im 19. Jahrhundert gängig war.⁴¹ Es wirkt an Waldorfschulen letztendlich bis heute nach, denn die Klassenlehrer, die in den Klassen 5-8 einen ersten historischen Durchgang⁴² verantworten, folgen wohl überwiegend diesem Darstellungskonzept der Kulturepochen, in denen einzelne Kulturformen, wie z.B. die theokratischen Hochkulturen, die griechisch-römische Antike oder die Neuzeit in einem räumlich-zeitlichen Gang vom Orient bis nach Europa thematisiert werden. Hier wird naiv von Kulturen bzw. von Kulturepochen wie von tatsächlichen Objekten gesprochen und ihr narrativer Konstruktionscharakter nicht

38 RUDOLF STEINER: Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller. (GA 2) Dornach (Schweiz) (7. Aufl.) 1979, S. 116.

39 RUDOLF STEINER: Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924. Drei Bände. (GA 300 1/2/3) Dornach (Schweiz) 1975, S. 61.

40 Dazu ausführlich 3.3.1. und 3.3.2. Es sei hier nur kurz auf die in der Arbeit nachgewiesene Wechselbeziehung zwischen Geschichtslehrplan und kultureller Selbstverortung der Waldorfschulen verwiesen. Hier wird deutlich, dass das System der Selbstreferenz sich nicht nur auf die Lehrplanentwicklung bezieht, sondern aus dem dort zu Tage tretenden kulturgeschichtlichen Verständnis auch die bildungsphilosophische Verortung der Institution Waldorfschule abgeleitet wird.

41 Inwiefern eine solche Epochalisierung in einem historischen Kontext zur damaligen Geschichtsdarstellung steht, wird unter 3.3.1. behandelt.

42 Geschichte wird an Waldorfschulen in welt- bzw. menscheitsgeschichtlicher Ausrichtung zwischen Klasse 5 und 12 (13) auf drei Ebenen thematisiert und mit steigendem Anspruch reflektiert.

reflektiert. Allerdings wird diese Art von Kulturgeschichte heute, zumindest von den Fachlehrern, die im Oberstufenbereich der Waldorfschulen Geschichte unterrichten, wohl durchwegs zugunsten eines fachwissenschaftlich reflektierten Kulturverständnisses erweitert bzw. aufgegeben, welches nicht mehr von einer Masterstory leitender Kulturen, sondern von der Vielfalt der Kulturen unter Achtung der Würde ihrer Hervorbringer ausgeht.⁴³

Wenn ich also in dieser Arbeit für den Geschichtsunterricht an den Waldorfschulen einen kultur- und menscheitsgeschichtlichen Ansatz diagnostiziere, dann meine ich nicht die Vermittlung des oben angedeuteten Phasenmodells, dem, wo es an Waldorfschulen noch eingesetzt wird, wie in dieser Arbeit aufgezeigt, die heutigen Fachlehrer mit deutlicher Kritik und Revisionsforderungen begegnen. Ich meine damit auch nicht die Begrenzung der Geschichtsbetrachtung auf Phänomene der Alltagsgeschichte, wie sie in der Tradition der „Annales“ bzw. der Mentalitätsgeschichte stehend in den frühen 1990er Jahren dem strukturgeschichtlichen Ansatz bzw. einem auf die Oberschichtenkultur fokussierten Kulturbegriff in der deutschen Geschichtswissenschaft als „Neue Kulturgeschichte“⁴⁴ entgegengestellt wurde. Und ich reduziere das Kulturverständnis auch nicht im Sinne der heute gebräuchlichen soziologischen Begriffsverwendung, das damit jedes System institutionalisierter Normen bzw. darauf bezogener Handlungen und Rituale⁴⁵ bezeichnet. Er dient hier auch nicht zur Kennzeichnung des gesellschaftlichen Teilbereichs *Kunst, Wissenschaft und Bildung*. Vielmehr rezipiere ich das Geschichtsverständnis im Konzept der Waldorfschule als Ansatz, der die Gesamtheit aller Kulturvorgänge in den Zusammenhang der Selbstrealisierung des Menschen stellt, welcher in Bewusstseinsakten und durch Bewusstseinsakte sein Selbstverständnis und seine Lebensweise zum Ausdruck bringt und sich dabei zu begreifen sucht.

Während die Gründungslehrer und Steiner in der Zeit nach dem 1. Weltkrieg, vielleicht auch noch die Waldorflehrer in der Wiederbegründungsphase nach 1945 in ihrem Verständnis von Kultur- und Menschheitsgeschichte noch universalgeschichtlich im traditionellen Sinne geprägt waren, kommt in dem kulturgeschichtlich orientierten Fachunterricht an den Waldorfschulen heute ein Geschichtsverständnis zum Tragen, welches Kulturen als die Vielheit der Äußerungsmöglichkeiten menschlichen Bewusstseins behandelt.⁴⁶ An den Waldorfschulen werden dabei – folgt man den Lehrplanwerken und dazu publizierten Ausarbeitungen einzelner Waldorfpädagogen – Wirtschafts-, Sozial-, Politik- und Kunstgeschichte sowie

43 Wobei festzustellen ist, dass es aus dem Bereich der Waldorfschulen bislang keine Darstellung gibt, die sich mit der schulischen Aufgabe der Erschließung bzw. Reflexion von Geschichtskultur befasst.

44 CHRISTINE PFLÜGER: Kulturgeschichte/ „Neue“ Kulturgeschichte. In: ULRICH MAYER, HANS-JÜRGEN PANDEL(Hg.) u.a.: Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/ Ts. 2006, S. 112/ 113.

45 MONIKA WOHLRAB-SAHR (Hg.): Kultursoziologie: Paradigmen – Methoden – Fragestellungen. Wiesbaden 2010. IRIS DÄRMANN: Kulturtheorien. Eine Einführung. Hamburg 2011.

46 Dazu: DIETRICH ESTERL: Was geschieht in Geschichte? (Anm. 4).

Anthropologie wie in dieser Arbeit an den aktuellen Konzeptbeiträgen nachgewiesen je nach Betrachtungsansatz in das kulturgeschichtliche Konzept einbezogen. So verstanden steht „kulturgeschichtlich“ nicht alternativ, sondern übergeordnet zur politischen Geschichtsbetrachtung, d.h. es schließt diese ein. Letztendlich wird das solchermaßen angesetzte umfassende Kulturverständnis z.B. in den vorgestellten Unterrichtsmodellen zur 12. Klasse bis in die Subphänomene Familie, Institution und Arbeit ausdifferenziert, aber auch narrativitätstheoretisch bzw. geschichtsphilosophisch reflektiert.⁴⁷ Ich folge hier also einer Begriffsverwendung, wie sie in den Ausarbeitungen zum Geschichtsunterricht an Waldorfschulen bei Lindenberg, Schmelzer oder Esterl⁴⁸ zu finden ist und gegenwärtig auf den waldorfinernen Fachtagungen und Fachtreffen verhandelt wird.

Eine kritische Reflexion der hier zum Ausdruck kommenden Kulturtheorie, vor allem aber der theosophisch-anthroposophischen Geschichtsauffassung des Ideengebers der Waldorfschule sollte in dieser Arbeit explizit nicht geleistet werden. Insofern wird nur in einem knappen Exkurs auf die aus Steiners Idealismusrezeption resultierende „symptomatologische Geschichtsbetrachtung“ eingegangen. Auch hier liegen als Vorarbeiten, abgesehen von der Dissertation Heisterkamps, dessen Anthroposophienähe sich schon aus dem Titel „Weltgeschichte als Menschenkunde“ ankündigt, nur die Publikationen von Gabert, Lindenberg und Bartoniczek – also aus dem Kreis der Waldorflehrer – vor⁴⁹. Um Steiners Denkart wenigstens anzudeuten, zog ich die von ihm zweifelsohne rezipierten Ideen zur Geschichtsschreibung von Wilhelm von Humboldt⁵⁰ heran.

Fazit

„Geschichtsunterricht an Waldorfschulen“ ist somit als ein Untersuchungsgegenstand zu markieren, der einerseits in erstaunlicher Konzeptkontinuität auf der über 90jährigen Praxis eines gegenüber den Regelschulen alternativen Ansatzes basiert, andererseits durch seine Herleitung aus dem anthroposophischen Kulturverständnis

47 Vgl. 3.5.4.

48 Vgl. die Literaturangaben Anm. 4.

49 JENS HEISTERKAMP: Weltgeschichte als Menschenkunde. Untersuchungen zur Geschichtsauffassung Rudolf Steiners. Dornach (Schweiz) 1989; ERICH GABERT: Die Weltgeschichte und das Menschen-Ich. Eine Einführung in die Geschichtsauffassung Rudolf Steiners. Stuttgart 1967; CHRISTOPH LINDENBERG: Die symptomatologische Geschichtsbetrachtung Rudolf Steiners. Nachwort des Herausgebers zu: RUDOLF STEINER: Themen aus dem Gesamtwerk 8. Geschichtserkenntnis. Ausgewählt und herausgegeben von Christoph Lindenberg. Stuttgart 1982; CHRISTOPH LINDENBERG: Zur Idee einer geschichtlichen Symptomatologie. In: ders.: Geschichte lehren (Anm. 4); ANDRÉ BARTONICZEK: Imaginative Geschichtserkenntnis. Rudolf Steiner und die Erweiterung der Geschichtswissenschaft. Stuttgart 2009.

50 WILHELM VON HUMBOLDT: Über die Aufgabe des Geschichtsschreibers. In: KURT ROSSMANN (Hg.): Deutsche Geschichtsphilosophie von Lessing bis Jaspers. Birsfelden/Basel 1959

und der aus der Lehrerautonomie bedingten vielfältigen Ausgestaltung keine klaren Konturen aufweist. Diese Arbeit versteht sich als Beitrag, aus dieser Quellenlage die Grundzüge eines Unterrichtskonzepts zu erarbeiten, um dieses dann auf einigen Ebenen mit dem geschichtsdidaktischen Diskurs in Bezug zusetzen. Insofern kommt einer breiten Darstellung der Lehrplanwerke, aber auch meiner Rezeption des Geschichtslehrplans der Waldorfschulen in der vorliegenden Untersuchung zentrale Bedeutung zu. Durch die Analyse des erschlossenen Konzepts vor dem Hintergrund aktueller geschichtsdidaktischer Kriterien ist die Arbeit vorrangig als konzepttheoretische Untersuchung zu lesen, die als Ausgangspunkt für empirische und vergleichende Untersuchungen dienen kann.

2. Hintergrund und Rahmen des gegenwärtigen geschichtsdidaktischen Diskurses

Es ist unübersehbar: Der Globalisierungsprozess mit seinen Rückwirkungen auf die Arbeitswelt ist heute der Hauptbezug für die Definitionen von Bildungsanforderungen. Interessanterweise steht dabei der Fachbereich Geschichte, der sich qua Definition mit der Vielfalt der Kulturen und ihren Interdependenzen zu beschäftigen hat bzw. wesentliche Zugänge zu ihrem Verstehen vermitteln kann, eher im Abseits der Bildungsdebatte. Vielmehr wird der Kompetenzerwerb in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften als maßgeblich für erfolgreiche Teilhabe an Ökonomie und Gesellschaft gesehen. An das für den internationalen Vergleichstest PISA entwickelte Kompetenzmodell schließen fast alle Ausarbeitungen zu Kompetenz- und Standardorientierung an. So beziehen sich auch zahlreiche Beiträge aus der Geschichtsdidaktik jüngeren Datums auf den mit PISA identifizierten Paradigmenwechsel, der die Neuausrichtung der Lehrpläne nach Kompetenzerwerb, Bildungsstandards und Evaluationsverfahren zur Etablierung moderner Bildungsstandards nach sich zog.⁵¹ Insofern haben die PISA-Untersuchungen, die längst zum Symbolbegriff der aktuellen Diskussion über Bildungsqualität im Zeitalter des globalen Wettbewerbs avancierten, sich auch auf die Geschichtsdidaktik ausgewirkt.

Dabei ist jedoch bemerkenswert, dass, anders als in der allgemeinen Debatte um Bildungsstandards, der geschichtsdidaktische Diskurs um Kompetenzmodelle und Standards kaum darauf Bezug nimmt, inwiefern ein moderner Geschichtsunterricht in der vernetzten, sich in ihren Anforderungen schnell wandelnden Welt zur verbesserten Berufsqualifikation oder zur Optimierung der Chance zu gesellschaftlicher Teilhabe beiträgt, sondern sich vor allem auf die domänenspezifische Herleitung, also die Anknüpfung an den elaborierten Diskurs um historisches Denken konzentriert. Dies soll im nachfolgenden Abschnitt 2.1. skizziert werden.

Lediglich im Diskurs um Weltgeschichte wird auf die Globalisierung argumentativ Bezug genommen: Seine Teilnehmer betonen, wenn sie für eine weltgeschichtliche Perspektivierung der Lehrpläne streiten, vor allem, dass mit der veränderten Lebenswelt im Zeitalter der Globalisierung das dem Unterricht zugrundeliegende Narrativ nicht weiterhin überwiegend national ausgerichtet werden könne,

51 BODO VON BORRIES: Kerncurriculum Geschichte in der gymnasialen Oberstufe. Unter Mitarbeit von KARL FILSER/ HANS-JÜRGEN PANDEL/ BERND SCHÖNEMANN. In: HEINZ-ELMAR TENORTH: Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Weinheim 2004; HILKE GÜNTHER-ARNDT: PISA und der Geschichtsunterricht. In: Hilke Günther-Arndt (Hg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin (5. Aufl.) 2008.

sondern sich gegenüber der Vielfalt der Kulturen und ihrer jeweiligen Geschichte öffnen müsse. Diese Überlegungen sind Gegenstand des Abschnitts 2.2.

2.1. Operationalisierung des Bildungsziels „Geschichtsbewusstsein“ in Kompetenzmodellen

Auch wenn das Unterrichtsfach Geschichte und die damit verbundenen domänen-spezifischen Kompetenzen nicht im Fokus der von der OECD in Auftrag gegebenen Pisa-Untersuchungen lagen und liegen, reagierten die meisten namhaften Geschichtsdidaktiker sehr frühzeitig auf den sich anbahnenden Paradigmenwechsel, Bildungsziele nicht mehr nur curricular, sondern in aufzubauenden Kompetenzen auszudrücken. Der Fachbereich fühlte sich für die neue Herausforderung gerüstet, sah er doch in dem elaborierten Diskurs um Geschichtsbewusstsein eine Grundlage für Kompetenzkonzepte. Diese Rückgriffsmöglichkeit auf einen fachspezifischen Bildungsbegriff, der anthropologisch abgeleitet und, wenngleich in unterschiedlichen Modellen, als schulisch geführter Bildungsvorgang auf unterschiedlichen Niveaus operationalisiert wird, führte bislang freilich nicht zu einem allgemein akzeptierten Kompetenzmodell. Inwiefern sich der Aufbau eines aufgeklärten Geschichtsbewusstseins mit Kompetenzerwerb ins Vernehmen setzen lässt, soll im Folgenden unter Würdigung der Ansätze Hasbergs, Pandels, Rüsens, Sauers und des FUER-Teams um Schreiber und Körber diskutiert werden. Dieser kurze Überblick ist wegen der sehr unterschiedlichen Terminologie, die die genannten Didaktiker verwenden, bzw. wegen der differierenden Kontextualisierung ihrer Modelle nötig, wenn man eine differenzierte Grundlage dafür liefern will, das Unterrichtskonzept der Waldorfschulen im Abschnitt 4.3. kompetenztheoretisch zu analysieren.

2.1.1. Das Ringen um ein Kompetenzmodell zur Begründung historischer Bildungsstandards

Aus der Berufsbildung der 1990er Jahre entwickelte sich die Unterteilung von Kompetenzen in die vier Bereiche: *Fachkompetenz*, *Methodenkompetenz*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz*. Sie wurden u.a. im „Kasseler Kompetenz-Raster“ (KKR) zur Feststellung berufsbezogenen Kompetenzerwerbs operationalisiert.⁵² Im Zuge der OECD-Aktivitäten fanden sie dann auch Einzug in die Kompetenzmodelle für schulisches Lernen. Unstrittig ist dabei die Vorgabe, diesen Bildungsansatz unter fachspezifischen Gesichtspunkten auszuarbeiten und an entsprechende defini-

52 SIMONE KAUFFELD/ SVEN GROTE/ EKKEHART FRIELING: Das Kasseler-Kompetenz-Raster. In: JOHN ERPENBECK/ LUTZ VON ROSENSTIEL (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart 2007, S. 224-243.

torische Vorleistungen anzuknüpfen.⁵³ Wenn aber Hasberg einem der Pioniere der Ausarbeitung eines Kompetenzmodells für historisches Lernen, Michael Sauer, vorwirft: „Es liegt auf der Hand: In einem solchen Modell werden die Kompetenzen nicht aus den ‚Kernideen des Faches [...] herausgearbeitet‘, wie es die Expertenkommission des Bundesbildungsministeriums für angezeigt hält“⁵⁴, verwundert dies insofern, als keinesfalls als geklärt gelten kann, ob wirklich trennscharfe Differenzierungen zwischen allgemeinen bzw. fachübergreifend relevanten und domänenspezifischen Kompetenzen vorgenommen werden können.⁵⁵

Sauers früher Entwurf eines Kompetenzmodells und seine Weiterentwicklung zum Kompetenzmodell für historische Bildungsstandards

Sauer selbst begründet in seinem frühen Entwurf die Reduktion seines Kompetenzmodells auf *Sachkompetenz, Orientierungskompetenz und Methodenkompetenz* mit einer Konzentration auf im Schulunterricht zu realisierende Kompetenzbereiche. Ihm geht es weniger um einen Theoriebeitrag zur Kompetenzdefinition als vielmehr um einen Brückenschlag zwischen Kompetenzorientierung und Schulpraxis. Im Sinne dieser schülerbezogenen Haltung stellt er für die Entwicklung von Sachkompetenz fest: „Sachkompetenz wird nicht durch eine möglichst vollständige Behandlung der Geschichte erworben [...]“, sondern „wenn sie sich vertieft und problemorientiert mit ausgewählten Themen [befasst] (Schwerpunktbildung, Inselbildung)“. Solch exemplarisches Vorgehen ist laut Sauer auch dadurch gerechtfertigt, dass sich *Methodenkompetenz* sowieso an Schwerpunktthemen ausbilde. Sie stehe dann als Potenzial weiterer Geschichtserschließung zur Verfügung. Die für den Unterricht notwendig vorzunehmende Stoffauswahl leitet er aber nicht nur aus geschichtswissenschaftlichen Kriterien ab, sondern bezieht hier Überlegungen mit ein, wie „Alteritätserfahrung, Fremdverstehen, Perspektivität, anthropologische Erkenntnisse, Bezüge zur Gegenwart (historisch-genetische Untersuchungen aktu-

53 KLIEME: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (Anm. 8), S. 74–76.

54 HASBERG: Von PISA nach Berlin (Anm. 9), S. 689.

55 Außerdem sei bemerkt, dass Sauer seinen frühen Entwurf auf eine Auseinandersetzung mit Waltraut Schreiber gründet, die wiederum für Hasbergs Modell als Hauptreferenz herangezogen wird: MICHAEL SAUER: Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation. Eine neue Grundlegung des Geschichtsunterrichts? In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik. 30. Jg. 2002, Heft3/4, S. 183. Im Einleitungsabsatz bezieht sich SAUER auf die von SCHREIBER erarbeiteten fünf Teilkompetenzen. Andererseits beziehen sich die im FUER-Projekt engagierten Autoren in der Begründung ihrer Kompetenzmodelle explizit auf Sauers Grundlagenarbeit, womit die Verflochtenheit des Diskurses um die Definition historischer Kompetenzen deutlich wird.

Am FUER-Forschungsprojekt zur Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein arbeiten u.a. mit: WALTRAUT SCHREIBER, BODO VON BORRIES, WOLFGANG HASBERG, ANDREAS KÖRBER. Siehe auch:

http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/html/left_ziele.html zuletzt geprüft am 07.10.2010.

eller Fragen und Konflikte)“ etc. aufgebaut werden können.⁵⁶ Diese Kriterien ordnet er in dem weiterentwickelten Modell von 2006 nicht mehr der Sachkompetenz zu, sondern er integriert sie dort in den neu definierten zweiten Kompetenzbereich *Deutungs- und Reflexionskompetenz*⁵⁷ (vgl. Anhang 1).

Mit *Orientierungskompetenz* schließt Sauer in seinem frühen Entwurf, in Pandels Begrifflichkeit ausgedrückt, die Dimensionen „Temporalbewusstsein“ und „Historizitätsbewusstsein“ (Wandelbewusstsein)⁵⁸ zusammen. Die Einordnungsleistungen bezüglich historischer Ereignisse sollen im schulischen Bildungsverlauf mit steigendem Anspruch zu einem chronologischen Orientierungswissen verdichtet werden, welches sich auf die einschlägigen Epochenbegriffe stützt, aber auch Schlüsselereignisse des klassischen Datenkanons einschließt. Dabei „sollten Schülerinnen und Schüler einen Überblick über wesentliche Veränderungen der menschlichen Lebensweisen erhalten“. Sauer regt an, die folgenden Entwicklungsschritte mit Blick auf Umbrüche und Kontinuitäten zu behandeln:

- Hominisation
- Neolithische Revolution
- Frühe Hochkulturen
- Entdeckung der Rationalität um 500/400 v. Chr.
- Europäisierung der Welt seit 1500
- Industrielle Revolution.⁵⁹

Auch für diesen Kompetenzbereich nimmt Sauer in seinem späteren Kompetenzmodell eine Umgruppierung vor. Die in diesem Sinne definierte Orientierungsleistung wird dort der *Sachkompetenz* zugeordnet. Dies erklärt sich, weil Sauer als wesentlichen Aspekt historischer Orientierung die Fähigkeit der Einordnung von thematischen Schwerpunkten sieht.⁶⁰

Methodenkompetenz setzt Sauer mit der Anbahnung von historischen Schlüsselqualifikationen gleich. Diese will er nicht auf Quellenkritik verengt wissen, sondern er sieht in ihrem Erwerb das Kernstück historischen Lernens. Er stellt sie vor die Sachkompetenz, weil schon jede Schwerpunktbildung Transfer- und Einordnungsleistungen voraussetzt. Die Teilaspekte der Methodenkompetenz nach Sauer sind:⁶¹

1. *Historisches Denken*, welches die Erkenntnis vom *Konstruktcharakter der Geschichte* (Darstellung als Deutung), von der *Perspektivität*, also ihrer Abhängigkeit von Quellen und den ihnen zugrunde liegenden Perspektiven, *die Alteritäts-*

56 SAUER: Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation (Anm. 55), S. 184.

57 SAUER: Kompetenzen für den Geschichtsunterricht (Anm. 9), S. 10/11.

58 PANDEL: Geschichtsunterricht nach PISA (Anm. 6), S. 10-15.

59 SAUER: Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation (Anm. 55), S. 184/185.

60 SAUER: Kompetenzen für den Geschichtsunterricht (Anm. 9), S. 12/13. Damit nähern sich Sauers Definition und die der FUER-Gruppe einander an, da diese Strukturierungskompetenz als wesentliche Teilkompetenz von Fachkompetenz definiert.

61 SAUER: Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation (Anm. 55), S. 185-190.

erfahrung bzw. das Fremdverstehen, was eine Auseinandersetzung mit den Normen, dem Selbstverständnis und den Weltbildern vergangener Kulturen voraussetzt sowie *Historische Untersuchung und Erklärung*, also die Fähigkeit zur Hypothesenbildung, zur Analyse von Kausalitäten und zur Narration von Geschichte, einschließt;

2. *Umgang mit historischen Zugängen, Kategorien und Begriffen*, was die Sachgesichtspunkte von Untersuchungsansätzen wie Politik, Wirtschaft, Krieg, Technik, Arbeit, soziale Verhältnisse, Geschlecht, Kultur, Alltag etc. aber auch den Gebrauch von historischer u.U. epochenspezifischer Terminologie einschließt;
3. *Beherrschung von Medien-Methoden-Konzepten*, wozu das Differenzierungsvermögen unterschiedlicher Quellen- und Darstellungsformen, also Gattungskompetenz unter Einschluss des Unterscheidungsvermögens zwischen fiktiv und sachgestützt, der Umgang mit den verschiedenen Medien sowie die Handhabung von Analyseverfahren gehören;
4. *Organisation und Reflexion eigener historischer Lernprozesse*, wodurch im Sinne eines spezifischen Methodenlernens die Erschließungstechniken und das Strategievermögen des „entdeckenden Lernens“ bei Erkundungen sowie bei Projekten in Erweiterung des traditionellen Geschichtslernens veranlagt werden sollen;
5. *Präsentationskompetenz*, die Konstruktionsleistungen, Strukturierung und Einordnung in vorhandenes Wissen sowie das Vermögen der fortführenden Anwendung und Darstellung von Geschichtswissen umfasst.

Diese Definition übernimmt Sauer im Wesentlichen auch in sein späteres Modell, ordnet sie dort aber der erweiterten Kategorie *Medien-Methodenkompetenz* zu.⁶²

Man kann, wie Körber, im frühen Ansatz wegen seiner Betonung konkreter inhaltlicher und fachbegrifflicher Forderungen eine Tendenz zu Standards für konkretes Wissen statt für „kategorial-strukturelle Fähigkeiten und Fertigkeit im Umgang mit verschiedenen historischen Gegenständen“ – also von *content standards* statt *performance standards* – sehen.⁶³ Man kann in ihm aber auch im Sinne von Weinert, der fachliches Wissen als Voraussetzung für Methodenkompetenz sah,⁶⁴ ein Modell schätzen, welches praxisnah durch einen methodisch vielfältigen, durch die Lehrkraft verantworteten und die Schüleraktivität fördernden Geschichtsunterricht Kompetenzaufbau vorsieht. Sauers Nähe zur schulischen Praxis erweist sich nicht zuletzt darin, dass sein weiterentwickeltes Modell als Referenz für das Konzept historischer Standards des Geschichtslehrerverbandes dient. Es ist in dem dort

62 SAUER: Kompetenzen für den Geschichtsunterricht (Anm. 9), S. 12 und 16.

63 ANDREAS KÖRBER: Die Dimension des Kompetenzmodells „Historischen Denkens“. In: ANDREAS KÖRBER/ WALT RAUT SCHREIBER/ ALEXANDER SCHÖNER (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007, S. 112/113.

64 FRANZ E. WEINERT: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: FRANZ E. WEINERT: Leistungsmessung in Schulen (Anm. 11), S. 27.

angeführten zweiten Kompetenzbereich, der die Deutungs- und Reflexionskompetenz betrifft, am differenziertesten elaboriert, weil es Sauer offensichtlich darum geht, im schulischen Unterricht historisches Denken einzuüben, um so Geschichtsbewusstsein aufzubauen.

Waltraut Schreibers aus der narrativen Geschichtstheorie entwickeltes Kompetenzmodell

Von Waltrauts Schreibers Kompetenzmodell unterscheidet sich das von Sauer u.a. dadurch, dass er die *Kompetenz des historischen Fragens* und die *Kompetenz zur lebenspraktischen Orientierung* zwar für theoretisch plausibel, aber unterrichtspraktisch für nicht operationalisierbar hält. Schreiber wiederum hat ihr Ende der 1990er Jahre entwickeltes Konzept 2007 im Rahmen des FUER-Projekts in einer von fünf auf vier Kompetenzbereiche reduzierten Fassung präsentiert. Schreiber (wie auch die anderen Mitstreiter am FUER-Geschichtsbewusstsein-Projekt) leitet ihr Kompetenz-Strukturmodell aus dem in der der narrativistischen Geschichtstheorie elaborierten Begriff „historisches Denken“ ab.

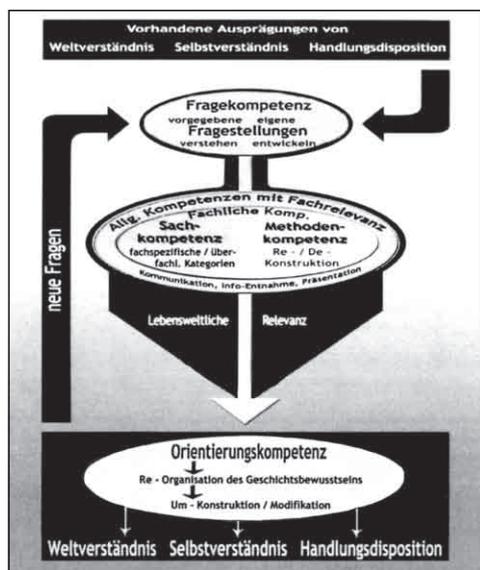


Abb.1: Kompetenzmodell W. SCHREIBER, entnommen: WOLFGANG HASBERG: *Von PISA nach Berlin. Auf der Suche nach Kompetenzen und Standards historischen Lernens.* GWU Jg. 56, Heft 12 Dezember 2005, S. 692⁶⁵

65 Dort der Verweis auf die Originalquelle: WALTRAUT SCHREIBER: Entwicklung historischer Kompetenz – Das Geschichtsbewusstsein von Grundschulern fördern II. In: WALTRAUT SCHREIBER (Hg.): *Erste Begegnung mit Geschichte.* Bd.1, Neuried (2.Aufl.) 2004, S. 50.

Historisches Denken ergibt sich aus der menschlichen Anlage bzw. dem menschlichen Bedürfnis, sich in der Zeit zu orientieren und einzuordnen, hat somit anthropologischen bzw. lebensweltlichen Ursprung.⁶⁶ Dabei wird *historische Orientierung* in Anlehnung an Rüsens ganz anders als bei Sauer nicht nur als Veranlagung einer Zeitstruktur im Sinne der „mental map“ verstanden, sondern als Deutungsleistung von Inhalten, die sowohl zeitliche Orientierung als auch Identitätsbildung ermöglicht. Sie ist in diesem Sinne „*Sinnbildungsarbeit des Geschichtsbewusstseins*“.⁶⁷ Sie setzt den systematischen Zusammenhang von Lebenswelt und den Leistungen der Geschichtswissenschaft voraus, der bei Rüsens durch einen Regelkreis dargestellt wird:

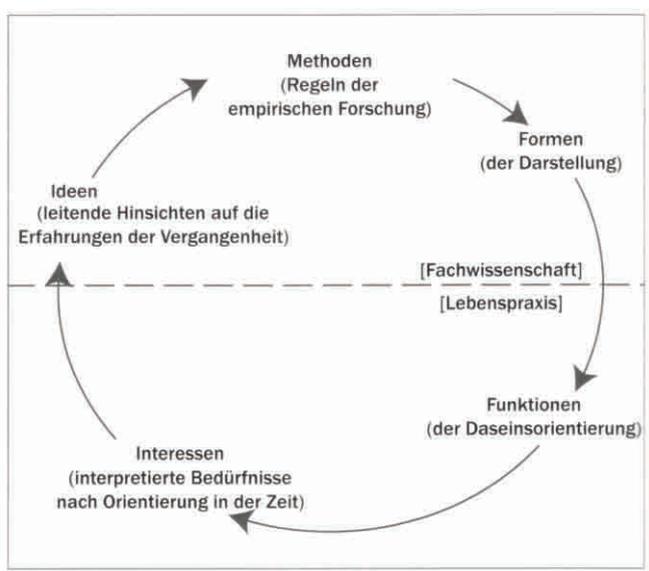


Abb. 2: Disziplinäre Matrix nach JÖRN RÜSENS: *Historische Vernunft*. Göttingen 1983, S. 29⁶⁸

Der individuelle Aneignungs- bzw. Anwendungsprozess historischen Denkens drückt sich bei Schreiber in der *Fragekompetenz* aus. Diese setzt Interesse, also die Verbindung von emotionalem Engagement und Erkenntnisbedürfnis an historischer Orientierung voraus und stellt diese auf die Ebene der eigenmotivierten und in der Lebenswelt verankerten Handlung.

In den Mittelpunkt der *Methodenkompetenz* stellt Schreiber die Fähigkeiten zur Rekonstruktion, also zur Narration von Geschichte auf der Grundlage von Quellen

66 WALTRAUT SCHREIBER u.a.: Basisbeitrag. In: KÖRBER/ SCHREIBER/ SCHÖNER (Hrsg.): *Kompetenzen historischen Denkens* (Anm. 63), S. 17-19.

67 RÜSENS: *Historische Orientierung* (Anm. 21), S. 24.

68 Entnommen: SCHREIBER: Basisbeitrag (Anm. 66), S. 20.