

Die Bedeutung der ‚Vormoderne‘ für das Historische Denken

Trotz der möglichen Kritik, die gegenüber herkömmlichen Periodisierungsbegriffen geäußert werden kann, orientieren sich die meisten Individuen im Strom der Geschichte und in ihrer Zeitlichkeit wohl durchaus an kulturell geformten Epochenbezeichnungen. So mögen die Erkenntnisse der schon etwas älteren Untersuchung von Bodo von Borries¹ auch heute noch gelten, nach der historische Orientierung (von Schüler*innen, Studierenden, sicher auch anderen) meist konventionellen Vorgaben folgen. Gedanklich wird die Vergangenheit in Antike, Mittelalter und Neuzeit zumindest da eingeteilt, wo diese Periodisierungsvorschläge wissenschaftlich geprägt und in das kollektive Wissen eingebettet wurden. Dass solche Periodisierungen und die jeweiligen subjektiven Verinnerlichungen kulturell und regional geprägt sind, kann weder positiv noch negativ bewertet werden. Vielmehr ist es offensichtlich: Menschen werden mit den Bezugshorizonten sozialisiert, in denen sie aufwachsen. Letztlich ergeben daraus auch spannende Perspektiven darauf, wie Menschen die Vergangenheit wahrnehmen und sich in ihr orientieren. So stellt sich durchaus auch für den Geschichtsunterricht die Frage, ob es eine spezifische westliche Weise des historischen Denkens gibt, ob dieses sich so vielfältig äußert, wie es Kulturen gibt, oder ob es anthropologischen Konstanten folgend bei allen Menschen gleich oder ähnlich ist.² Dennoch: Wird Historisches Denken dem Narrativitätsparadigma folgend konstruktivistisch verstanden, gilt es stets auch, herkömmliche Sichtweisen in Frage zu stellen bzw. dieses Infragestellen durch historisches Lehren und Lernen zu fördern.³ Um sich aber nicht im kritischen Hinterfragen zu verlieren, bedarf es ebenso der Sicherheit fester Orientierungsrahmen, selbst wenn diese nur ein Hilfsgerüst sind. Somit mögen gleichsam für den Geschichtsunterricht und die Geschichtsdidaktik zwei Annahmen gelten, die für die fachwissenschaftliche Perspek-

1 Bodo von Borries, Concepts of historical thinking and historical learning in the perspective of German students and teachers, in: *International Journal of Educational Research* 27, 1997, 3, 211–220, hier 219.

2 Dazu exemplarisch Jörn Rüsen (Hrsg.), *Western historical thinking: An intercultural debate*. New York 2002; Peter Lee, „Walking Backwards into Tomorrow“ – Historical Consciousness and Understanding History, in: *History Education Research Journal*, 10, 2012, 34–67; Ulrik Holmberg, „I was born in the reign ...“: Historical orientation in Ugandan students' national narratives, in: *London Review of Education*, 2017, 212–226.

3 Bärbel Völkel, Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2002.

» Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

tive auf Geschichte zutreffen: „einmal die generelle Konstruiertheit von Epochen, also ein gewisser Epochennominalismus, und zweitens die Annahme, dass disziplin- und bereichsabhängig spezifische Periodisierungen nötig und möglich sind“.⁴ Aber selbst aufgefgriffene Konventionen können für Verunsicherung Sorgen. So kann der Begriff Vormoderne einerseits als Zeitraum bis zur „Epochenschwelle 1500“ betrachtet werden.⁵ Je nach Region und geschichtswissenschaftlicher Theoriebasis kann sie aber problemlos auch bis in die Jahre um 1800 ausgeweitet werden, insbesondere dann, wenn eine Trennung zwischen Mittelalter und Früher Neuzeit als eher schwierig postuliert wird.⁶ Gleichwohl, dies zeigt schon einen Blick auf zahlreiche Institutionshomepages geschichtswissenschaftliche Einrichtungen an Universitäten im deutschsprachigen Raum, wird unter Vormoderne meist der zusammengeschlossene Zeitraum entweder von der Antike oder vom europäische Mittelalter über die Frühe Neuzeit bis hin zur „Sattelzeit“ um 1800 verstanden.⁷ Aus geschichtsdidaktischer Perspektive sind solche Periodisierungsfragen und Unschärfen äußerst spannende Lerngegenstände, kann durch sie doch leicht eine Reflexion über den Konstruktcharakter von Geschichte angebahnt werden. Ebenso müsste allerdings für den Unterricht auch ein gewisser Priming-Effekt berücksichtigt werden, der durch Begriffe hervorgerufen werden könnte. So könnte die Bezeichnung Vormoderne im Gegensatz zu Begriffen wie Antike, Mittelalter (wenn dieser nicht mit ‚finster‘ gekoppelt ist) und Neuzeit vielleicht eher negative Vorstellungen hervorrufen, indem er den in dieser Zeit lebenden Menschen Antiquiertheit geradezu zuschreibt. Wie Janina Lillge in diesem Band zeigt, entstehen Mittelalterbilder ja nicht nur durch kognitive Prozesse. Vielmehr werden sie auch durch affektiv-ästhetische Rahmungen geprägt. Aber letztlich sind solche Fragen allesamt weitgehend unproblematisch für den Geschichtsunterricht an Schulen, da sie eben selbst zum Gegenstand historischen Reflektierens gemacht werden können. Interessanter ist möglicherweise die Frage nach dem Zusammenhang zwischen spezifischen fachwissenschaftlichen Inhalten, die in Schulen gelehrt werden sollen, und der Rolle von Lehrkräften, die einerseits im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Fachunterricht agieren,⁸ andererseits aber auch durch ihre jeweilige fachliche Spezialisierung und ihren Interessen auch einen subjektiven Blick auf fachliche Inhalte im Geschichtsunterricht

4 Christian Jaser/Ute Lotz-Heumann/Matthias Pohl, *Alteuropa – Vormoderne – Neue Zeit. Leistungen und Grenzen alternativer Periodisierungskonzepte für die europäische Geschichte*, in: Christian Jaser/Ute Lotz-Heumann/Matthias Pohl (Hrsg.), *Alteuropa – Vormoderne – Neue Zeit. Epochen und Dynamiken der europäischen Geschichte (1200–1800)*. Berlin 2012 (Zeitschrift für historische Forschung, Beih. 46), 9–25, hier 10.

5 Ebd.

6 Ebd., 13.

7 So heißt es etwa auf der Internetseite des historischen Instituts der Universität Halle, dass die Vormoderne „sich aus diesen beiden Zeiträumen zusammensetzt: ‚Mittelalter‘ (Geschichte zwischen 500–1500) und ‚Frühe Neuzeit‘ (Geschichte zwischen 1500–1800)“, https://www.geschichte.uni-halle.de/studium/faq/faq_ba9/ (letzter Zugriff: 25.5.2021). Die Universität Tübingen dagegen schreibt: „Als Vormoderne gilt dem Zentrum jene Zeitspanne von der Antike bis in die ‚Sattelzeit‘ der Jahre um 1800, in der die Fundamente gelegt wurden, auf denen die Kulturen Europas bis heute aufrufen.“, <https://uni-tuebingen.de/forschung/zentren-und-institute/zentrum-vormodernes-europa/themen-und-ziele/> (letzter Zugriff: 25.5.2021).

8 Wolfgang Hasberg, *Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 9, 2010, 159–179.

werfen. Denn in Schulen „unterrichten Lehrerinnen und Lehrer in bestimmten Schularten nach dem Klassenlehrerprinzip grundsätzlich [...] Fächer, berücksichtigen dabei allgemeindidaktische Prinzipien und verfolgen darüber hinaus bestimmte pädagogische Anliegen“.⁹

Geschichtslehrpersonen im Speziellen unterrichten alle Epochen – nicht nur diejenigen, die von den konkreten Geschichtswissenschaften abgedeckt werden, sondern auch die Vor- und Frühgeschichte. Gleichwohl mag es einen Effekt auf den eigenen Unterricht haben, ob ein besonderes Interesse und besondere Kenntnisse etwa im Bereich der mittelalterlichen Geschichte oder anderen Zeiträumen vorliegen. Ob aber auch unabhängig von diesen subjektiven Vorlieben die verschiedenen Teilbereiche der Geschichtswissenschaft angemessen in den Schulen unterrichtet werden, darüber lässt sich streiten. So bemängelt Thomas Martin Buck, dass dem Mittelalter zu wenig Raum im schulischen Geschichtsunterricht geschenkt wird.¹⁰ Deutlich könnte seiner Ansicht nach daher die Kooperation zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik in diesem Bereich ausgeweitet werden, um einen schulbezogenen Mittelalterunterricht zu innovieren.¹¹ Tatsächlich ist es dieser Punkt, der in Teilen übereinstimmt mit aktuellen Forschungsergebnissen zur Lehrkräfteprofessionalisierung. Dabei geht es weniger um die konkrete Lehrplangestaltung, die in der Regel politischen Vorgaben folgt. Vielmehr gilt es, angehende Geschichtslehrpersonen darin zu befähigen, Fachwissenschaften, Fachdidaktik, aber auch Bildungswissenschaften verzahnt zu denken und in allen Bereichen Expertise durch Fachwissen zu erlangen, um professionell in Schulen handlungsfähig werden zu können.¹² In vergangenen Jahren befassten sich zahlreiche Forschungen mit diesen grundlegenden Eigenschaften der Lehrkräfteprofessionalisierung. Im deutschsprachigen Raum hat sich insbesondere das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter als konzeptioneller Rahmen erwiesen, um die Bereiche pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen und fachliches Wissen zueinander zu beschreiben.¹³ Die Erkenntnis freilich, dass es für die Gestaltung ‚guten‘ beziehungsweise gelingenden Unterrichts mehr als Fachwissen braucht, ist indes alles andere als neu und wurde international sowohl theoretisch genannt als auch durch empirische Studien bereits vor Jahrzehnten ins Feld geführt.¹⁴

9 Ulrich Baumgärtner, *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*, 2. Aufl. Paderborn 2019, 28.

10 Thomas Martin Buck, *Mittelalter und Moderne. Plädoyer für eine qualitative Erneuerung des Mittelalter-Unterrichts an der Schule*. 2. Aufl. Schwalbach 2014 (Forum Historisches Lernen), 41.

11 Ebd.

12 Die Vorstellungen von Fachwissenschaftler*innen und Fachdidaktiker*innen über das im Studium zu erlangende (mittelalterliche) Fachwissen liegen oft gar nicht weit auseinander. Siehe dazu Sebastian Barsch/Burghard Barte, „Es bereitet sie vor, an den richtigen Stellen zu staunen, wenn sie die Tageszeitung lesen“: Historisches Fachwissen aus Perspektive von Mediävist*innen, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 18, 2019, 78–96.

13 Jürgen Baumert/Mareike Kunter, *Das Kompetenzmodell von COACTIV*, in: Mareike Kunter/Jürgen Baumert/Werner Blum/Uta Klusmann/Stefan Krauss/Michael Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster 2011, 29–53.

14 Grundlegend Lee S. Shulman, *Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform*, in: *Harvard Educational Review* 57, 1987, 1, 1–21.

Auch im Kontext der Geschichtsdidaktik entstanden folgend zahlreiche Forschungen, die aufbauend auf diesem Modell (teilweise auch anderen Modellen) der Frage nachgehen, über welche Wissensfacetten Geschichtslehrpersonen verfügen müssen, um effektiv und wirksam unterrichten zu können.¹⁵ Die Vormoderne ist dabei natürlich nur ein Baustein aus dem umfangreichen Wissensfundus, über den Lehrkräfte verfügen müssen.

Dieser Band widmet sich also explizit der Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik am konkreten Beispiel der Geschichte der Vormoderne. Bildungswissenschaftliche Perspektiven werden dabei ebenso, wenn auch meist nicht explizit, in die verschiedenen Beiträge integriert. Weitere Beispiele mit anderen inhaltlich-epochalen Schwerpunkten werden in weiteren Bänden folgen. Die Tatsache, dass hier ein Buch mit dem Fokus auf die Vormoderne vorliegt, bedeutet also nicht, dass es sich bei dieser um eine besonders wichtige Epoche für den schulischen Geschichtsunterricht handelt.

Die in diesem Band versammelten Beiträge weisen eine äußerst große Spannweite von Ansätzen, Perspektiven und Zeiträumen auf. Sie sollen den Dialog zwischen den verschiedenen Bereichen und Akteuren anregen und verschiedene Wissensbereiche miteinander verzahnen. Aufgrund der Vielschichtigkeit der Beiträge erfolgt der Aufbau des Bandes daher auch einer klassischen chronologischen Reihung. In dieser Chronologie werden die geschichtswissenschaftlichen, sprach- und literaturwissenschaftlichen, sowie archäologische Beiträge eingereiht. Um dem Prinzip der Verzahnung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik gerecht zu werden, werden die in den Aufsätzen vor allem durch Fachwissenschaftler*innen eröffneten Perspektiven durch geschichtsdidaktische Kommentare ergänzt. Dabei handelt es sich um eine weitere Ebene des Dialoges der Disziplinen, welche schriftlich die Diskussionen des geschichtsdidaktischen Kolloquiums an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel aus dem Wintersemester 2019/20 fortführt, aus dem dieser Band hervorgegangen ist.

Aus schulischer Perspektive geht *Sven Hamann* zunächst der Frage nach, wie das Thema ‚Mittelalter‘ den Geschichtsunterricht bereichern kann. Er betont, dass insbesondere in der Alterität des Mittelalters ein besonderes Lernpotenzial liegt. Darüber hinaus seien Mittelaltervorstellungen weit in der Populär- und Geschichtskultur verbreitet und bildeten somit einen starken Anreiz für Lernende, sich intensiver mit dieser Epoche auseinanderzusetzen.

Anschließend befasst sich *Katharina Wesselmann* aus der Perspektive der Didaktik der Alten Sprachen mit der Frage, inwieweit der altsprachliche Unterricht nach wie vor als „elitäres Distinktionsinstrument“ gekennzeichnet werden kann. *Volker Gaul* kommentiert aus geschichtsdidaktischer Perspektive, dass Kenntnisse in Latein und anderen Alten Sprachen auch quellenkritische Fähigkeiten unterstützen können.

¹⁵ Für eine Übersicht siehe *Martin Nitsche*, Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte, in: Sebastian Bartsch/Burghard Barte (Hrsg.), *Motivation - Kognition - Reflexion. Schlaglichter geschichtsdidaktischer Professionsforschung*, Frankfurt a. M. 2021, 18–35.

Eine Forschungsgruppe um den Archäologen *Stefan Feuser*¹⁶ berichtet von einem internationalen Projekt, bei dem im Rahmen eines ‚Massive Open Online Courses‘ (MOOC) Lerneinheiten zu antiken Europäischen Städten in einem digitalen Szenario entwickelt wurden. Insofern gerade die digitalen Angebote als bedeutende Zukunftsszenarien für historisches Lernen betrachtet werden können, ist es spannend zu erfahren, wie auch die Auseinandersetzung mit Sachquellen im digitalen Raum vollzogen werden kann. *Silja Leinung* kommentiert daher auch, dass insbesondere in den Aspekten der Kommunikation und Mehrsprachigkeit besondere Chancen liegen, historische Inhalte auch über den regionalen Kontext hinaus vermittelbar zu machen.

Die Germanistin *Julia Weitbrecht* macht einen Streifzug durch die Geschichte der Mensch-Tier-Beziehung am Beispiel der Rezeptionsgeschichte des Einhorn von der Antike bis zur Gegenwart. Sie zeigt anhand verschiedener Quellen, wie sich Vorstellungen zwischen Mythologie und naturwissenschaftlicher Protoempirie über den Verlauf der Zeit wandeln, aber auch welche Kontinuitäten über verschiedene Zeiträume hinweg existieren. *Charis-Fey Westensee* stellt anschließend fest, dass Einhörner in der Vorstellungswelt von Schüler*innen auch heute noch weit verbreitet sind und dieses Thema somit ein gewinnbringender Lernanlass für den Geschichtsunterricht sein kann. Insbesondere wird bei der Auseinandersetzung mit Einhörnern die Konstruktivität von Wissen verdeutlicht.

Janina Lillge widmet sich u. a. hochschuldidaktischen Fragen. Sie berichtet aus Seminaren, in denen Kindermittelalterbilder für die Professionalisierung angehender Geschichtslehrer*innen genutzt wurden, um über Präkonzepte und geschichtskulturell verankerte Vorstellungen über das Mittelalter zur reflektieren. Sie zeigt zudem, welchen Wert diagnostische Fragestellungen auch aus fachwissenschaftlicher Perspektive haben. Aus schulischer Perspektive bestätigt *Svantje Köhl*, dass das Erfassen von Präkonzepten Grundvoraussetzung für die Gestaltung von Geschichtsunterricht ist, der subjektorientiert ausgerichtet ist und individuelle Lernwege eröffnet.

Bianca Frohne und *Swantje Piotrowski* stellen eine Forschungswerkstatt zur Erstellung einer digitalen Edition vor, die im Rahmen der universitären Lehre durchgeführt wurde. Sie zeigen, wie die sogenannten ‚Digital Humanities‘ auch die Lehrkräftebildung an den Universitäten bereichern, die mittel- bis langfristig auch Einfluss auf den Geschichtsunterricht an Schulen haben werden. Sie zeigen, wie digitale Tools forschendes und quellenbasiertes Lernen unterstützen. *Malte Klein* schließt den Bogen zum schulischen Geschichtsunterricht und skizziert, wie diese Ansätze auch hier genutzt werden können. Er weist zudem darauf hin, dass auch außerhalb des Arbeitsfeldes ‚Schule‘ der Umgang mit digitalen Tools erforderlich ist.

Abschließend fasst *Oliver Auge* die Potentiale der Regionalgeschichte am Beispiel der mittelalterlichen Geschichte für das historische Lernen an Schulen zusammen. Er

¹⁶ Die weiteren Autor*innen sind Michael Blömer, Francis Brouns, Alain Duplouy, Simon Malmberg, Stephanie Merten, Christina Videbeck und Mantha Zarmakoupi.

sieht insbesondere in der Zugänglichkeit lokaler Archive eine Möglichkeit, Forschendes Lernen auch in Schulen zu verwirklichen. Darüber hinaus reflektiert er, inwieweit die Neukonzeptionen von Geschichtslehrplänen – explizit am Beispiel Schleswig-Holsteins – regionalgeschichtliche Zugänge ermöglichen oder eher verhindern. *Jan-Christian Wilkening* stärkt die Sichtweise, dass Regionalgeschichte vor allem durch forschungsorientiertes Lernen auch in der Schule thematisiert werden kann. Er verweist zudem auf Studien, aus denen hervorgeht, dass Regional- und Lokalgeschichte nicht per se auf das Interesse von Schüler*innen stößt.

Die Aufsätze und Kommentare zeigen ein großes Spektrum an Zugängen zur Geschichte der Vormoderne und deren Potenziale für das historische Lernen an Schulen. Für Lehrkräfte bieten sie vor allem auch einen Anlass, über neue Themen und Inhalte für die Gestaltung ihres Unterrichts nachzudenken. Die meisten der aktuellen Lehrpläne ermöglichen durch ihre potentielle Offenheit auch solche Themen im Geschichtsunterricht zu behandeln, die sich abseits eines zwar offiziell nicht vorhandenen, möglicherweise aber ‚geheim‘ vorhandenen Kanons bewegen.

Abschließend sei Joana Hansen herzlich für die wertvolle Hilfe beim Korrekturlesen und Formatieren der Aufsätze gedankt.

Ihnen nun viel Spaß bei der Lektüre!

Autor/Herausgeber

Sebastian Barsch 

Professor für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine Forschungsschwerpunkte sind Diversität im Kontext historischen Lernens, Professionsforschung und Materielle Kultur.

sbarsch@email.uni-kiel.de