

Jan M. Hoffrogge  
Martin Schlutow  
Max Twickler  
(Hg.)

# Geschichts- bewusstsein in der Gesellschaft

Festschrift für Bernd Schönemann  
zum 65. Geburtstag



**WOCHEN  
SCHAU**  
GESCHICHTE

Jan M. Hoffrogge, Martin Schlutow, Max Twickler (Hg.)

# Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft

Festschrift für Bernd Schönemann  
zum 65. Geburtstag



**WOCHEN  
SCHAU  
GESCHICHTE**

## Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Die Qualität der in dieser Reihe erscheinenden Bände wird vor der Publikation in einem offenen Peer-Review-Verfahren durch das Herausgebergremium – gegebenenfalls in Verbindung mit externen, vom Herausgebergremium benannten Gutachtern – geprüft.

Die Reihe „Forum historisches Lernen“

wird herausgegeben von

Michele Barricelli

Peter Gautschi

Christine Gundermann

Martin Lücke

Vadim Oswald

Die Reihe wurde gegründet von Klaus Bergmann, Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider

© WOHENSCHAU Verlag,  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Frankfurt/M. 2021

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

ISBN 978-3-7344-1227-1 (Buch)

**E-Book** ISBN 978-3-7344-1228-8 (PDF)

**DOI** <https://doi.org/10.46499/1614>

# Inhalt

<b>JAN M. HOFFROGGE, MARTIN SCHLUTOW, MAX TWICKLER</b> Einleitung . . . . .	5
--	---

<b>SASKIA HANDRO</b> Geschichtsdidaktik(er) als Reflexionsinstanz (K)eine Laudatio . . . . .	11
---	----

## **Bildungsgeschichte**

<b>WOLFGANG JACOBMEYER</b> „Civibus aevi futuri“: Normen des schulischen Lehramts aus der Sicht eines Gymnasialdirektors 1844 Eine Dokumentation . . . . .	29
--	----

<b>GERHARD SCHNEIDER</b> Die Schulen bei Kriegsbeginn 1914 Hannover als Beispiel. . . . .	46
--	----

## **Geschichtsunterricht**

<b>HANS-JÜRGEN PANDEL</b> Geschichtsbewusstsein praktisch Zur Pragmatik des Geschichtsbewusstseins. . . . .	79
---	----

<b>MEIK ZÜLSDORF-KERSTING</b> Zwei Seiten einer Medaille Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein im Geschichtsunterricht. . . . .	99
--	----

<b>BODO VON BORRIES, ANDREAS ZUCKOWSKI</b> Epistemologische Einsichten von Geschichts-Lehramtsstudierenden und Neuntklässlern in die „Grammatik historischen Denkens“. Ein Niveauevergleich beim Versuch der Kompetenztestung . . . . .	116
--	-----

<b>MARKUS DRÜDING</b> Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Zur Situation des Faches Geschichte an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I . . . .	132
--	-----

<b>BARBARA HANKE</b>	
Geschichtskultur im Schulgeschichtsbuch	
Ein deutsch-österreichischer Vergleich . . . . .	160

**Außerschulische Geschichtskultur**

<b>MARKO DEMANTOWSKY</b>	
Was soll das bloß mit dieser „Heimat“? . . . . .	170

<b>JAN MATTHIAS HOFFFROGGE</b>	
Erinnerungsorte in geschichtsdidaktischer Perspektive . . . . .	189

<b>LUDGER SCHRÖER</b>	
Baukulturelle Zeugnisse am Wegesrand. Überlegungen zu ihrer Vermittlung im Rahmen von Freizeitkonsum . . . . .	207

<b>MICHELE BARRICELLI</b>	
Straßentaugliche Geschichte. Hip-Hop in der Geschichtskultur . . . . .	225

<b>HOLGER THÜNEMANN</b>	
Museen als geschichtskulturelle Institutionen historischer Urteilsbildung? Perspektiven für Theorie, Empirie und Pragmatik . . . . .	242

<b>MARTIN SCHLUTOW</b>	
Partizipation im Museum. Eine neue museale Praxis und ihre Bedeutung für die Kategorie Geschichtskultur . . . . .	259

<b>REGINA GÖSCHL</b>	
Geschichtskultur im 21. Jahrhundert. Die Weimarer Republik 2.0 . . . . .	277

<b>OLIVER NÄPEL</b>	
Neue Wege gegen die Demokratiegefährdung? Holocaust-Education und Geschichtscomics . . . . .	296

<b>AUTOR*INNEN</b> . . . . .	324
------------------------------	-----

## Einleitung

Den Herausgebern einer geschichtsdidaktischen Festschrift sei ein kurzer Blick in die noch nicht allzu ferne Vergangenheit gestattet: Anlässlich des 60. Geburtstags Bernd Schönemanns erschien im Jahr 2014 mit den „Bausteine[n] einer Geschichtsdidaktik“ eine erste Festschrift, die zu Ehren des Jubilars eine Auswahl seiner wesentlichen Aufsätze präsentierte. Die dort versammelten Beiträge geben Auskunft über das akademische Wirken Bernd Schönemanns und repräsentieren die Diskursfelder, die er vermaß, sichtbar machte und häufig auch prägte. Dass zahlreiche Titel aus diesem ‚Best-of‘ bis heute zur Pflichtlektüre geschichtsdidaktischer Lehrveranstaltungen gehören, ist ein erster Beleg für die Aktualität der von Schönemann entwickelten Theorien und Konzepte.

Die hier vorgelegte Festschrift setzt an dieser Stelle an und wählt einen anderen, nicht weniger traditionellen Zugriff auf das Format der Festschrift. So findet sich in diesem Sammelband eine Zusammenstellung von Aufsätzen, die nicht nur thematisch an die geschichtsdidaktischen Aufgaben- und Problemfelder anknüpfen, denen sich der Jubilar gewidmet hat, sondern auch hinsichtlich der Autorschaft Symbolkraft besitzen: Hier sind zunächst die langjährigen Kollegen zu nennen, mit denen Schönemann in Münster, Dortmund und Leipzig oder im Rahmen seiner vielfältigen Herausgeberschaften und Verbandstätigkeiten zusammenarbeitete. Einen nicht geringen Anteil an diesem Band haben darüber hinaus Beiträge, die von seinen ehemaligen Schülerinnen und Schülern verfasst wurden; wobei diese Differenzierung heute – auch das ist mitunter ein Verdienst Bernd Schönemanns – nicht mehr trennscharf sein muss. Die Vielgestalt der Autorschaft ist vielmehr ein weiterer Beleg für die zahlreichen Rollen, in denen Schönemann mit seinen Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern interagierte: Ob als „kritisch-reflexiver Gesprächspartner“, wie an anderer Stelle zu lesen sein wird, oder eben als engagierter Hochschullehrer, dem die Förderung des geschichtsdidaktischen Nachwuchses stets ein wichtiges Anliegen war und bis heute geblieben ist. In Anlehnung an Bernd Schönemanns akademischen Lehrer Karl-Ernst Jeismann möchte sich die vorliegende Festschrift unter dem Titel „Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft“ der Vielgestaltigkeit geschichtsdidaktischer Aufgaben-, Problem- und Handlungsfelder öffnen und zentrale Diskursfelder der Disziplin abbilden.

„(K)eine Laudatio“ auf Bernd Schönemann hält *Saskia Handro* im ersten Beitrag des Sammelbandes und nimmt dabei die Logiken eines Abschiedskollo-

quiums<sup>1</sup> unter die Lupe. Indem sie besonders auch auf die sowohl zahl- als auch einflussreichen Projekte und Publikationen des Jubilars zurückblickt, zeigt sie zudem, dass dieser Band thematisch vielfältig sein muss.

Die nachfolgenden Beiträge lassen sich dennoch drei unterschiedlichen Schwerpunkten zuordnen. Sowohl die bildungsgeschichtlichen Betrachtungen als auch die Überlegungen zum historischen Lernen im Geschichtsunterricht und zur außerschulischen Geschichtskultur bilden dabei Leitlinien der Publikationstätigkeit Bernd Schönemanns ab.

Ein bildungsgeschichtliches Kleinod präsentiert *Wolfgang Jacobmeyer* mit seiner Dokumentation der „Normen des schulischen Lehramts aus der Sicht eines Gymnasialdirektors“. Wir erfahren vom Schulalltag des 19. Jahrhunderts, aber auch von einigen wohl epochenübergreifenden pädagogisch-didaktischen Grunderfahrungen. In seinen begleitenden Bemerkungen gewährt Jacobmeyer zusätzlich Einblicke in die Biographie des Ratgebenden sowie in schulgeschichtliche wie pädagogische Entwicklungen zur Entstehungszeit dieses Archivfundes.

Einige Jahrzehnte später haben sich, so weist *Gerhard Schneider* mit „Die Schulen bei Kriegsbeginn 1914 – Hannover als Beispiel“ nach, die gesellschaftlichen Vorzeichen dramatisch gewandelt. Zwar habe es, so Schneider, „in den letzten Juli- und den ersten Augusttagen regional, sozial und zeitlich nebeneinander ganz unterschiedliche Reaktionen“ gegeben. Dass es zumindest in Hannover jedoch auch und besonders die höheren Schulen waren, die sich der in Teilen der Bevölkerung herrschenden Kriegsbegeisterung anschlossen, wird hier anhand zahlreicher Quellen nachgewiesen.

Die nachfolgenden sechs Aufsätze nehmen in der Folge systematisch Phänomene, Fragen und Strategien aktuellen Geschichtsunterrichts in den Blick. Besonders im Fokus steht dabei in den ersten Beiträgen das Geschichtsbewusstsein. *Hans-Jürgen Pandels* Aufsatz setzt mit der Frage nach der Pragmatik einen ersten Akzent und plädiert für eine dialogische Konzeption des Begriffs. Aufgrund der Tatsache, dass es sich beim Geschichtsbewusstsein heute nicht mehr um eine normative, sondern um eine analytische Kategorie handele, hätten es die Lernenden mit ‚Geschichtsdiskursen‘ zu tun, in denen es um Verständigungsprozesse gehe. Die Fähigkeit zur Teilhabe an diesen Aushandlungsprozessen erscheint sogleich als dominierende Zielsetzung des Geschichtsunterrichts.

---

1 Im Gegensatz zur Durchführung dieser für den März 2020 geplanten und letztlich durch den ‚Lockdown‘ unmöglich gewordenen Abschiedsfeier erwies sich die Herausgeberschaft der Festschrift als vergleichsweise krisensicheres Geschäft.

*Meik Zülsdorf-Kersting* hingegen fokussiert in seinem Beitrag die geschichtsdidaktische Theoriebildung. Ausgehend von der vielzitierten – nicht minder jedoch auch diskutierten – Metapher von den zwei Seiten einer Medaille, attestiert Zülsdorf-Kersting der Geschichtsdidaktik umfassende Theoriedefizite: sowohl hinsichtlich der Modellierung beider Begriffe als auch ihres Zusammenwirkens. Als ein erster Ansatz zur „regelhaften Beschreibung von Externalisierungs- und Internalisierungsprozessen“ wird hier das Modell der Histogramm-Forschungsgruppe eingebracht.

Einen recht empfindlichen empirischen Nadelstich setzen *Bodo von Borries* und *Andreas Zuckowski* mit ihrem Beitrag zur Frage nach der „Grammatik historischen Denkens“. Die ausgewerteten Forschungsdaten (u. a. aus der HiTCH-Studie) deuten auf grundlegende Defizite hinsichtlich des „Erwerbs epistemologischer Einsichten“ hin. Betroffen ist damit also das Proprium des Faches, und die Befunde lassen auf solche Defizite sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch bei den Lehramtsstudierenden schließen. Folgt man der Diagnose, müssten dringend Veränderungen erfolgen – insbesondere in der Ausbildung künftiger Geschichtslehrkräfte.

In Anschluss an diese recht ernüchternde Diagnose stellt *Markus Drüdning* in seinem Beitrag die Frage nach der institutionellen Verfasstheit des (gymnasialen) Geschichtsunterrichts. Auf der Grundlage ausgewerteter Lehrpläne, Erlasse und Stundentafeln geht es sowohl um den jeweiligen Nutzen, der dem Fach Geschichte von der Kultusbürokratie und den Lehrplänen zugeschrieben wird, als auch um die spezifischen Organisationsformen (u. a. ein Unterrichten im Fächerverbund, Stundenanteile). Die Befunde Drüdning's spiegeln dabei nicht nur die länderspezifischen, sondern auch die – ungleich gravierenderen – schulformspezifischen Unterschiede, die ein abschließender Vergleich aufdeckt.

Schließlich darf in der vorliegenden Festschrift und angesichts der von Bernd Schönemann bearbeiteten Forschungsfelder ein Beitrag zum Schulgeschichtsbuch nicht fehlen: *Barbara Hanke* reflektiert in ihrem Aufsatz zur „Geschichtskultur im Schulgeschichtsbuch“ ein besonders eindrückliches Beispiel internationaler Schulbuchvergleiche, indem sie österreichische und deutsche Schulbuchkapitel zur ‚Zweiten Geschichte‘ des Nationalsozialismus analysiert und auch bei diesem Leitmedium des Geschichtsunterrichts die These von einer „nachholenden Internalisierung“ des Nationalsozialismus in Österreich belegen kann.

Wie stark Bernd Schönemann insbesondere auch die geschichtskulturelle Forschung in der Geschichtsdidaktik geprägt hat, führen die Beiträge dieses Bandes vor Augen, die unter der Rubrik „Außerschulische Geschichtskultur“ zusammengefasst werden.

Die ersten beiden Beiträge legen dabei einen Schwerpunkt auf methodische und theoretische Fragen heutiger Geschichtskulturforschung. *Jan M. Hoffrogge* widmet sich dem Konzept der Erinnerungsorte nach Pierre Nora und stellt die These auf, dieses sei zwar auf theoretischer Ebene in der Geschichtsdidaktik breit rezipiert, jedoch bislang nicht als Methode zur Analyse und Bewertung von Geschichtskultur genutzt worden, obwohl es gerade hierfür vielfältige Potentiale besitze. Dies bekräftigt Hoffrogge, indem er auf zahlreiche konzeptionelle Schnittstellen Noras mit den Schriften Jeismanns, Rüsens und Schönemanns verweist. *Marko Demantowsky* wendet sich in seinem Beitrag einem so verbreiteten wie schillernden Begriff zu: der „Heimat“. Er plädiert für ein Verständnis von „Heimat“ als kollektives raumbezogenes Orientierungsbedürfnis und Aspekt öffentlicher Geschichte – jenseits politischer Instrumentalisierungen (vor allem von rechts), die dem Begriff sonst so häufig anhaften. „Heimat“ wird damit zu einer analytischen Kategorie, die dafür sensibilisiert, dass Geschichtskultur sich nicht auf „Monumente der Kultur“ reduzieren lässt, sondern auch im alltäglichen Umgang mit Geschichte und ihren Raumbezügen greifbar wird.

Stärker empirisch ausgerichtet sind die verbleibenden Beiträge, die sich mit Geschichtskultur „auf der Straße“, im Museum sowie in den Medien Internet und Comic beschäftigen. *Ludger Schröer* schließt dabei an den Kerngedanken Demantowskys an, denn auch ihm geht es darum, Geschichtskultur abseits etablierter Institutionen nachzuspüren. Er findet sie im ländlichen Raum Lüdinghausens in Form von historischer Baukultur „am Wegesrand“. Anhand des Hofes Grube, der Transformatorenstation Hinterm Hagen und einer Informationstafel zum Überfall auf Lambert von Oer verweist er auf den großen Nutzen einer Zusammenarbeit von Wissenschaft und Ehrenamt zur Förderung des historischen Lernens im öffentlichen Raum, da diese eine Kombination aus einem elaboriert-kognitiven Zugriff und affektgeladener, ästhetischer Präsentation von Geschichte ermöglichen. Auch *Michele Barricelli* erkundet ein Phänomen der Geschichtskultur „auf der Straße“: den Hip-Hop. Neben Grundsätzlichem zu diesem musikalischen Genre und seiner Bedeutung für die Geschichtskultur gibt er Einblicke in verschiedene Beispiele für die Verschränkung von öffentlicher und privater Geschichte im Hip-Hop und entwickelt handlungsorientierte Ansätze für den Geschichtsunterricht. Hip-Hop erscheint damit als „straßentaugliche Geschichte“, Forschungsfeld der Geschichtskultur und Lernanlass im Geschichtsunterricht zugleich.

Mit den folgenden beiden Beiträgen verlassen Leserinnen und Leser die Straße und betreten das Museum. *Holger Thünemann* fragt danach, inwiefern Museen zur historischen Urteilsbildung beitragen, und entwickelt hierfür Perspektiven für die geschichtsdidaktische Theorie, Empirie und Pragmatik. Gerade

auf der Ebene der Ausstellungstexte haben Museen hier mitunter noch Entwicklungspotential, wie Thünemann verdeutlicht. Er fordert dementsprechend von Museen bei der Gestaltung historischer Ausstellungen u. a. die Reflexion historischer Begriffe, angemessene Kontextualisierungen und die Berücksichtigung von Deutungskategorien. Dass die Präsentation von Geschichte jedoch auch in dieser klassischen geschichtskulturellen Institution nicht nur eine Sache von Kuratorinnen, Kuratoren und anderen Berufsgruppen ist, sondern in erheblichem Maße auch vom Engagement ehrenamtlicher „Laien“ geprägt wird, zeigt *Martin Schlutow* in seinem Beitrag: Im Museumswesen wird über das partizipative Sammeln, Forschen und Ausstellen durch *Professionals* und ‚Laien‘ kontrovers diskutiert. Für die Geschichtsdidaktik ist diese museale Praxis vor allem ein Anlass, über eine Differenzierung der Kategorie Geschichtskultur nachzudenken.

Für Museen stellt Partizipation in erster Linie eine Reaktion auf die zunehmende Diversität und Heterogenität unserer Gesellschaften dar. Eine weitere häufig angeführte Begründung für eine stärkere Beteiligung von Menschen aus der Bevölkerung an der Produktion geschichtskultureller Angebote ergibt sich aus den veränderten Nutzungsgewohnheiten der Rezipientinnen und Rezipienten, die im Kontext von Digitalisierung und Web 2.0 ausgemacht werden. Mit solchen digitalen Geschichtsangeboten im Internet beschäftigt sich *Regina Göschl*. Sie untersucht die Darstellungen der Geschichte der Weimarer Republik bei „MrWissen2go Geschichte“ sowie in der digitalen Ausstellung „Weimar im Westen: Republik der Gegensätze“ und zeigt damit „exemplarisch auf, wie sich die Geschichtskultur seit Beginn ihrer geschichtsdidaktischen Erforschung in den 1970er Jahren weiterentwickelt hat“, so Göschl. Längst auf dem Medienmarkt etabliert haben sich demgegenüber Geschichtscomics, die *Oliver Näpel* in den Blick nimmt. Gerade im Kontext der Holocaust Education erweisen sie sich heute als variantenreiche, hochrelevante Quellengattung für historisches Lernen in Geschichtskultur und Geschichtsunterricht. Sie eignen sich Näpel zufolge für die Holocaust Education besonders gut, weil sie beides ermöglichen: emotionale Anteilnahme anhand von Einzelschicksalen einerseits sowie die Möglichkeit der Distanzierung und Abstrahierung andererseits.

In der Rückschau auf die versammelten Beiträge wird damit dreierlei deutlich: *Erstens* ist für die Autorinnen und Autoren Schönemanns Verständnis von Geschichtskultur weiterhin grundlegend, da sie Geschichtskultur sowohl als „kollektives Konstrukt“ als auch als „heuristische Kategorie“ begreifen.<sup>2</sup>

---

2 Bernd Schönemann: Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In: Bernd Mütter/Bernd Schönemann/Uwe Uffelmann (Hg.): Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik.

*Zweitens* ist aber Geschichtskultur – wie auch das Geschichtsbewusstsein – bei allem Bemühen um „Stabilität und Dauerhaftigkeit“<sup>3</sup> eine dynamische Größe, die gerade im Laufe der letzten Jahre vielfältigen Veränderungen unterworfen war. Neue Formen der Produktion und Rezeption von Geschichtskultur bewirken u. a., dass sich auch klassische Institutionen wie das Museum im Wandel befinden. Zu erkennen ist zudem ein stärkeres Interesse der Geschichtsdidaktik an Geschichte als „kultureller Praxis“, so Barricelli in diesem Band, die auch jenseits etablierter Institutionen und Medien gepflegt, verhandelt oder wahrgenommen wird. „Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft“<sup>4</sup> bildet damit – *drittens* – auch heute noch den Kern geschichtsdidaktischen Denkens in der Schule Jeismanns und Schönemanns. Ein zentrales Thema in den Beiträgen dieser Festschrift ist deshalb das Verhältnis von Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur. Auch die Frage danach, wie Schülerinnen und Schüler, Studierende oder geschichtskulturelle Akteurinnen und Akteure ihr Geschichtsbewusstsein artikulieren, wird in zahlreichen Beiträgen diskutiert. Und nicht zuletzt verweisen die Überlegungen zu neuen oder bislang vernachlässigten Formen von Geschichtskultur darauf, dass die geschichtsdidaktische Auseinandersetzung mit dem Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft noch lange nicht an ihr Ende gekommen ist.

Die Herausgeber danken der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster für die Finanzierung und dem Wochenschau Verlag für die Aufnahme dieses Bandes in sein Programm. Ein großer Dank gebührt ebenfalls Saskia Handro, ohne deren große Unterstützung die Realisierung dieser Publikation nicht möglich gewesen wäre. Nicht zuletzt hat auch Jana Jürgens mit ihrem außerordentlichen Engagement bei der Redaktion der einzelnen Beiträge einen wichtigen Beitrag zum Gelingen des Projektes geleistet.

Im Namen aller Weggefährtinnen und Weggefährten sowie seiner Schülerinnen und Schüler danken wir als Herausgeber insbesondere aber Bernd Schönemann für seine vielfältigen Beiträge, die die Geschichtsdidaktik als Reflexionsinstanz prägten und bis heute prägen. Wir gratulieren Bernd Schönemann – wenn auch nachträglich – herzlich zum 65. Geburtstag und hoffen, dass diese Festschrift nur ein Zwischenschritt sein wird, um auch in Zukunft gemeinsam die Kategorien Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur weiterdenken zu können.

---

Weinheim 2000 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 11), S. 26–58, hier S. 44 u. 46.

3 Ebd., S. 44.

4 Karl-Ernst Jeismann: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Erich Kosthorst (Hg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie. Göttingen 1977, S. 9–33, hier S. 12.

# Geschichtsdidaktik(er) als Reflexionsinstanz

## (K)eine Laudatio

### 1. Anstelle einer Laudatio ...

Dem wissenschaftlichen Anspruch meines hier zu würdigenden akademischen Lehrers entsprechend, beginne ich die ‚Laudatio‘ mit einer theoretischen Grundlegung und gegenwartsrelevanten Reflexionen zum ‚Nutzen und Nacht(h)eil‘ von Abschiedskolloquien. Sicher entspricht dieses Präludium nicht den Erwartungen an die Textsorte ‚Laudatio‘. Doch durch die kritisch-reflexive Schule von Bernd Schönemann gegangen und seine ‚implizit‘ formulierten Erwartungen im Ohr, ist es ausgeschlossen, eine teleologische Meistererzählung im biografischen Gewand eines Hochschullehrers der Geschichtsdidaktik zu präsentieren, die in der Promotion ihren Anfang nimmt und im verdienten Ruhestand endet.

Will man dennoch dem universitären Erfahrungs- und Erwartungshorizont gerecht werden, dann darf weder auf einem Abschiedskolloquium noch in einer Festschrift die Vorrede fehlen. Daher nutze ich das narrative und aufmerksamkeitssteuernde Potential einer erwartbaren Laudatio, um anders zu verfahren. Zunächst werde ich aus aktuellem Anlass die Funktion von Abschiedskolloquien, auf denen in der Regel Laudationes gehalten werden, reflektieren. Danach soll dennoch Rückschau gehalten werden – Rückschau auf eine Wissenschaftlerbiografie, die das Münsteraner Institut für Didaktik der Geschichte und die Geschichtsdidaktik in den letzten Jahrzehnten geprägt und damit zugleich für die Zukunft gerüstet hat.

Diese konkurrierenden Intentionen zu vereinbaren, ist kein leichtes Unterfangen. Denn wer jenseits lebensweltlicher Erfahrungen auf dem Terrain der Laudationes und Abschiedskolloquien schnell nach theoretischer Orientierung sucht, wird enttäuscht. Man findet kaum Literatur, in der die institutionelle Logik universitärer Abschiedskolloquien schon eingehender untersucht worden wäre. Größere Aufmerksamkeit schenken Autorinnen und Autoren akademischen Initiationsritualen – wie der Promotion oder der

Antrittsvorlesung. So heißt es im „Campus-Knigge“ unter dem Lemma „Antrittsvorlesung“:

*Die Antrittsvorlesung ist das Ende einer langen akademischen Prozedur, der letzte Akt eines Übergangsrituals, in dem der Habilitand oder die Habilitandin eine liminale Phase durchläuft, um am Ende, nach einer symbolischen Zerstückelung vor den Fakultätsmitgliedern, neu zusammengesetzt in die akademische Gesellschaft initiiert zu werden [...]. Der Sinn und Zweck eines Übergangs- bzw. Initiationsrituals besteht gemeinbin darin, dem Initianden einen neuen, höheren sozialen Status zu verleihen.<sup>1</sup>*

Abschiedsrituale werden im Vergleich dazu eher in einem sarkastisch-distanzierenden Stil verhandelt. So kann man im bereits zitierten Campus-Knigge nachlesen, dass

*[d]ie Abschiedsvorlesung [...] zumeist zum Ende eines Professorenlebens gehalten [wird]. Das muss zwar weder heißen, dass das Professorenleben zu Ende ist, noch, dass der Betreffende nun nichts mehr zu sagen und zu schreiben haben wird. [...] Gefordert wird nichts Geringeres als eine Art Rechenschaftsbericht für sich und andere.<sup>2</sup>*

Offenkundig wird die Abschiedsvorlesung hier als institutionell tradierte aber subjektiv wenig attraktive Exit-Strategie karikiert. Allerdings räsonieren die Autorinnen und Autoren nicht über alternative Abschiedsrituale. Über die Gründe dafür kann man nur spekulieren: Möglicherweise erscheint beim Schreiben über die transitorische Dimension des Hochschullehrerseins der eigene Abschied noch fern; oder er rückt bedenklich nahe und man erhofft, durch Schreiben Distanz zu gewinnen. Vielleicht hatten die Herausgeberinnen und Herausgeber beim Brainstorming über mögliche Lemmata ihres Campus-Knigge bereits hinlänglich über ‚Nutzen und Nacht(h)eil‘ von Abschiedsvorlesungen philosophiert, um sich dann auf die Alternativlosigkeit dieses Rituals zu einigen. Allerdings wäre ein Lemma „Abschiedskolloquium“ alphabetisch und inhaltlich durchaus anschlussfähig. Doch unabhängig von diesen nicht rekonstruierbaren Herausgeberentscheidungen ist ein Abschiedskolloquium für die Geschichtsdidaktik als Disziplin und den Geschichtsdidaktiker als Akteur *die* Alternative.

---

1 Miloš Vec u. a. (Hg.): Der Campus-Knigge. Von Abschreiben bis Zweitgutachten. München 2008, S. 16.

2 Ebd., S. 6.

Da sich diese ‚Vorrede‘ in den geplanten Programmablauf eines *Abschiedskolloquiums für Bernd Schönemann unter dem Titel „Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft“* fügen sollte, möchte ich diese These im Folgenden eingehender begründen, wobei meine Argumentation den theoretischen Sichtachsen auf geschichtskulturelle Phänomene folgt, die Bernd Schönemann mit seinen Schriften selbst eröffnet hat.

## 2. Abschiedskolloquien als ‚geschichtskulturelle Wiederholungsstruktur‘

Abschiedsvorlesungen oder Abschiedskolloquien sind universitäre Rituale, die wie die Promotion oder Antrittsvorlesung eine Wissenschaftlerbiografie strukturieren. Im anthropologischen Sinne könnte man sie zunächst als institutionengebundene ‚rites de passage‘<sup>3</sup> beschreiben, die den Einzelnen vor dem Verweilen in einem undefinierten Zwischenzustand bewahren und zugleich Ab- oder Erlösung versprechen. Diesen vergangenheitsvergesenen und zukunftsverheißenden Schwebestand zwischen noch Hausarbeitsbergen und nie wieder Hausarbeitskorrekturen sollte man keineswegs geringschätzen.

Für Geschichtsdidaktiker dürfte jedoch die institutionelle und kulturelle Funktion des Abschiedskolloquiums als ‚geschichtskulturelle Wiederholungsstruktur‘ analytisch interessanter sein. Die theoretische Begründung dafür hat Bernd Schönemann bereits im Rahmen seiner Antrittsvorlesung an der Westfälischen Wilhelms-Universität im Januar 2006 geliefert: Institutionelle Wiederholungsstrukturen „können als Dauerlösungen für stets wiederkehrende Probleme begriffen“ werden.<sup>4</sup> Und im historisierenden Blick auf 200 Jahre „Institutionenordnung der Geschichtskultur“ gab er zu bedenken: „Wer diese Bildungs- und Eventmaschine nicht kennt und versteht, wird immer nur stauend ihre Produkte beäugen, aber geschichtskulturell ein Analphabet bleiben.“<sup>5</sup> Dies zu verhindern, sei Aufgabe der Geschichtsdidaktik(er), indem sie die(se) Phänomene der Geschichtskultur selbst zum Forschungs- und Lerngegenstand machen. Dies schließt selbstverständlich die Reflexion der eigenen kulturellen Praktiken ein.

---

3 Vgl. Arnold van Gennep: *Übergangsriten*. 3., erweiterte Aufl. Frankfurt/M./New York 2005.

4 Bernd Schönemann: *Geschichtskultur als Wiederholungsstruktur?* In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 34 (2006), S. 182–191, hier S. 187.

5 Ebd., S. 188.

Auch in diesem Sinne und ganz in der Tradition seines akademischen Lehrers Karl-Ernst Jeismann profilierte Bernd Schönemann „Geschichtsdidaktik als Reflexionsinstanz“, die sich im Rahmen der Theoriebildung der „*Bedeutung*‘ des Geschichtsbewusstseins für das ‚*Selbstverständnis der Gegenwart*‘, zuwendet. Doch „[d]iese“ Theoriebildung – so Schönemann an anderer Stelle –,erfolgt dezidiert *nicht* um ihrer selbst willen. Sie zielt vielmehr darauf ab, bei Empirikern und Praktikern ein höheres Maß an Verständnis und Sensibilität für das aufzubauen, was sie tun, wenn sie es tun.“<sup>6</sup> Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Prämissen liegt es nahe, dass diese ‚Vorrede‘ auf einem geschichtsdidaktischen Abschiedskolloquium einen trefflichen Rahmen bietet, um die institutionelle Funktion dieser Wiederholungsstruktur zu vergegenwärtigen.

Konstitutiv für das Ritual ‚Abschiedskolloquium‘ ist, dass sich die Geladenen im Rückblick auf ein Œuvre und eine Vita im Modus des exemplarischen Erzählens ihrer eigenen und gemeinsamen Vergangenheit(en) und Vergangenheitsdeutungen vergewissern und Zukunftsorientierung im Modus der ehrenden Anerkennung gewinnen. Daher befriedigen Abschiedskolloquien nur auf den ersten Blick das subjektive *Geschichtsverlangen*<sup>7</sup> des Abschiednehmenden. Sie adressieren immer auch kollektive Identitätsbedürfnisse – der Zunft, des Instituts, der Lehreinheit. Denn als geschichtskulturelle Wiederholungstruktur bietet das Abschiedskolloquium Zeit, Raum, Akteure und performative Praktiken zur kommunikativen und kulturellen Konstruktion von Gruppengedächtnissen und mitunter auch Geschichtsbildern. Zugleich zielt dieses Ritual aber auch auf Diskurs, Reflexion und historisches Verstehen. Denn um es mit Jacob Burckhardt zu formulieren: „Es gibt kein edleres Bildungsmittel als die Unterredung mit Gleichgesinnten von ungleichen Ansichten.“<sup>8</sup>

---

6 Ders.: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Hilke Günther-Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. überarb. Neuaufl. Berlin 2014, S. 11–23, hier S. 13. [Hervorhebungen im Original]

7 Vgl. Karl-Ernst Jeismann: Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Gerhard Schneider (Hg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler 1988, S. 1–24, hier S. 12. Zur Einordnung in den Theoriediskurs zur Zentralkategorie Geschichtsbewusstsein vgl. Bernd Schönemann: Geschichtsbewusstsein – Theorie. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 98–111, hier S. 104.

8 Brief von Burckhardt an seine Schwester Louise vom 5.4.1841. In: Briefe. Vollständig und kritisch bearbeitete Ausgabe mit Benützung des handschriftlichen Nachlasses hergestellt von Max Burckhardt. Elf Bände. Basel 1949–1994, hier Briefe I, Nr. 50, S. 166.

In geschichtsdidaktischer Lesart sind Abschiedskolloquien somit mehr als ein aufmerksamkeitsgenerierendes und Unterhaltung versprechendes ‚Event‘,<sup>9</sup> das sich durch die Feier aus dem universitären Alltag abhebt.<sup>10</sup> Abschiedskolloquien eröffnen vielfältige wissenschaftliche Diskurs- und identitätsrelevante Erinnerungsräume – durch Vorträge, die den Spuren des wissenschaftlichen Schaffens des Geehrten folgen aber auch neue Wege eröffnen; durch rege Gespräche, die gemeinsame und mitunter auch geteilte Erinnerungen evozieren und neue Zukunftshorizonte avisieren.

Man kann die geschichtskulturelle Funktion des ‚Abschiedskolloquiums‘ mit den Kategorien Schönemanns noch genauer fassen. Erinnerung und Disziplingeschichte werden hier als „Bildung“ und zum „Nutzen“ betrieben, ohne auf ‚Unterhaltung‘ zu verzichten.<sup>11</sup> Schönemanns Leitmuster zielten zwar auf Historisierung geschichtskultureller Trends, doch vielleicht ist gerade die ‚Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen‘ für universitäre Traditionen und Rituale konstitutiv. Dies müsste noch eingehender empirisch untersucht und nicht allein erfahrungsbasiert betrachtet werden. In jedem Fall wird das Abschiedskolloquium als geschichtskulturelle Wiederholungsstruktur dem konstruktivistischen Geschichts- und Wissenschaftsverständnis einer modernen Geschichtsdidaktik gerecht, die ‚Events‘ als Zeit-Räume diskursiv-reflexiver Geschichtsaneignung schätzt und dennoch für die Entwicklung einer gemeinsamen Sicht auf (ihre) Geschichte zu nutzen vermag.

Damit Abschiedskolloquien dieser institutionellen und erinnerungskulturellen Funktion gerecht werden können, bedarf es nicht zuletzt der Herstellung von Öffentlichkeit. Ehrung aber auch kommunikative und performative Praktiken des Erinnerns verlangen bekanntlich nach Öffentlichkeit und nach sozialer Interaktion.<sup>12</sup> Folglich dürfen geladene Gäste nicht fehlen. Die Gäste sind jedoch

- 
- 9 Ronald Hitzler: „Ein bisschen Spaß muß sein!“ Zur Konstruktion kultureller Erlebniswelten. In: Winfried Gebhardt/Ronald Hitzler/Michaela Pfadenhauer (Hg.): Events. Soziologie des Außergewöhnlichen. Opladen 2000 (Erlebniswelten, Bd. 2), S. 401–412, hier S. 402. Vgl. dazu auch Gerhard Schulze: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 2. Aufl. Frankfurt/M./New York 2005, S. 417–454.
- 10 Vgl. u. a. Winfried Gebhardt: Fest, Feier und Alltag. Über die gesellschaftliche Wirklichkeit des Menschen und ihre Deutung. Frankfurt/M. 1987 (Europäische Hochschulschriften, Rhe. 22: Soziologie, Bd. 143).
- 11 Bernd Schönemann: Geschichtskultur als Wiederholungsstruktur. In: Ders.: Bausteine einer Geschichtsdidaktik. Bernd Schönemann zum 60. Geburtstag. Hg. v. Meik Zülsdorf-Kersting u. a.. Schwabach/Ts. 2014, S. 87–100, hier S. 90.
- 12 Vgl. dazu u. a. Ludgera Vogt: Zur Logik der Ehre in der Gegenwartsgesellschaft: Differenzierung, Macht, Integration. Frankfurt/M. 1997; Dietmar von Reeken/Malte Thießen: Ehrregime. Perspektiven, Potentiale und Befunde eines Forschungskonzeptes. In: Dies. (Hg.): Ehrregime.

mehr als eine ‚Zutat‘ beim Feiern, Erinnern und Reflektieren.<sup>13</sup> Die Gästeliste eines Kolloquiums ebenso wie die Liste der Beiträger zu einer Festschrift haben neben dem praktischen Nutzen auch eine symbolische Funktion und geschichtskulturellen Quellenwert. Denn sie repräsentieren das Itinerar des Hochschullehrers entlang der akademischen Wirkungsstätten; sie spiegeln langjährige Vernetzungen des Geehrten in der ‚Zunft‘; sie folgen den Spuren etablierter Herausgeberkooperationen und nicht zuletzt offenbart das Generationenprofil der Gästeliste den Erfolg der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung.

Aber vor allem bieten Abschiedskolloquien als ‚geschichtskulturelle Wiederholungsstrukturen‘ Planungssicherheit oder – wie Bernd Schönemann in Anlehnung an die Wissenssoziologie von Berger und Luckmann<sup>14</sup> selbst treffend formulierte – sie bieten „Dauerlösungen“.<sup>15</sup> Diese reichen von den Eröffnungsreden, den wissenschaftlichen Vorträgen über den Sektempfang bis hin zum gemeinsamen Essen. Sie regeln die Gästeliste und schließen auch die Struktur der Narrative ein. Vor dem 23. März 2020 konnte man die ‚Zukunft‘ eines Ordinarius im Rückgriff auf solche universitären Wiederholungsstrukturen verlässlich planen. Dann wurde die Vorhersehung des Campus-Knigge Wirklichkeit: „[N]icht immer können Rituale mit gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Veränderungen Schritt halten.“<sup>16</sup>

### 3. Tempora mutandis ... oder ‚Unzeitgemäße Betrachtungen‘

Das Abschiedskolloquium für Bernd Schönemann war auf den 27. März 2020 terminiert. Die Einladungen an Münsteraner und auswärtige Kolleginnen und Kollegen sowie ehemalige Doktorandinnen und Doktoranden wurden rechtzeitig verschickt, eine repräsentative Bühne war gebucht, das Festprogramm gut aufgestellt, die Festvortragenden waren wohl präpariert und die Beiträge für die Festschrift weitgehend geschrieben.

Die ‚Laudatio‘ war auf dem Programm als Begrüßung versteckt. Die Wahl der Gastredner sollte disziplinäre Generationen- und damit verbundene Forschungsprofile Bernd Schönemanns repräsentieren. So hätte Prof. Dr. Wolfgang Jacob-

---

Akteure, Praktiken und Medien lokaler Ehrungen in der Moderne. Göttingen 2016, S. 11–32.

<sup>13</sup> Vgl. dazu u. a. Uwe Schultz (Hg.): Das Fest. Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart. München 1988.

<sup>14</sup> Vgl. Peter L. Berger/Thomas Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M. 1980, S. 49–98.

<sup>15</sup> Schönemann (Anm.) 4, S. 98.

<sup>16</sup> Vec (Anm. 1).

meyer, der in diesem Jahr selbst sein 80-jähriges Jubiläum feiern wird, mit seinem Beitrag „Das Gewicht der Nation: einige Bemerkungen zur Geschichte Polens in deutschen Lehrbüchern“ seine Schwerpunkte im Bereich der Schulbuchforschung mit den Forschungsfeldern des Geehrten verwoben und gleichzeitig einen kritisch-analytischen Blick auf Schulbuchnarrative geworfen. Dr. Martin Schlutow, ehemaliger Doktorand und Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Geschichte, wollte an die theoretischen Überlegungen seines Doktorvaters zum Museum als Institution der Geschichtskultur anknüpfen und aufbauend auf seinen eigenen Forschungen neue Formen der Partizipation im Museum zur Diskussion stellen.

Das war die Planung in der Zeit ‚vor Corona‘. Der ‚Lockdown‘ legte dann bekanntlich nicht nur das universitäre, sondern auch das gesamte geschichtskulturelle Leben lahm. Museen wurden geschlossen, der kurz zuvor noch beklagte Jubiläumsummarmel von Bauhaus über Beethoven bis hin zur deutschen Einheit kam zum Erliegen und auch das geplante Abschiedskolloquium musste abgesagt werden.

Jetzt sind wir in ‚Zeiten von Corona‘ und realisieren, dass nicht einmal universitäre Wiederholungsstrukturen Sicherheit bieten, auch wenn sie einst Kontinuität und Dauer versprochen. Die gegenwärtigen Ereignisse stehen quer zur angenommenen Entwicklung.

Was sind nun geschichtsdidaktische Antworten auf das kontingente Ereignis ‚Pandemie‘?

Mit Jörn Rüsen könnte man Kontingenz als Chance der Offenheit betrachten, die das Möglichkeitsbewusstsein schärft.<sup>17</sup> Lebensweltlich sind diese geschichtstheoretischen Überlegungen jedoch wenig praktikabel. Man kann derzeit zwar viele Zukünfte entwerfen, andere Perspektiven auf Vergangenheit gewinnen oder ‚vergangene Zukünfte‘<sup>18</sup> beschwören, aber für die Gegenwarts-

---

17 Vgl. Jörn Rüsen: *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln u. a. 2013, S. 48–51.

18 Vgl. dazu den von Reinhart Koselleck: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt/M. 1979 angestoßenen und angesichts unsicherer Zukünfte mittlerweile boomenden Forschungsweig. Dazu u. a. Lucian Hölscher: *Heute war damals keine Zukunft – Dimensionen einer Historischen Zukunftsforschung im 20. Jahrhundert*. In: Frank Becker/Benjamin Scheller/Ute Schneider (Hg.): *Die Ungewissheit des Zukünftigen. Kontingenz in der Geschichte*. Frankfurt/M. 2016 (Kontingenzgeschichten, Bd. 1), S. 79–94. Und interessant als Reflexion der lebensgeschichtlich relevanten Zukünfte des Geehrten Joachim Radkau: *Geschichte der Zukunft. Prognosen, Visionen, Irrungen in Deutschland von 1945 bis heute*. München 2017. Sowie abschließend Überlegungen aus soziologischer Perspektive zu den Grenzen der Kontingenzbewältigung durch Planung von Andreas Reckwitz: *Zukunftspraktiken – Die Zeitlichkeit des Sozialen und die Krise der modernen Rationalisierungen der Zukunft*. In: Becker/Scheller/Schneider (Hg.): ebd., S. 31–54.

bewältigung bzw. ganz konkret für die Inszenierung von Übergangsritualen haben sich mit ‚Corona‘ keine Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Vielmehr wurden die Handlungsspielräume der Akteure eingeschränkt. Die Fortschreibung universitärer Rituale ist nicht möglich. Die Universität als akademischer und öffentlicher Diskurs- und Sozialraum ist seit mehreren Monaten stillgestellt.

Da hilft dem Geschichtsdidaktiker auch nicht das Denken in didaktischen Alternativen. Denn, die digitalen ‚Tools‘, die der universitäre Betrieb bereithält, konterkarieren Ziel und Funktion eines Abschiedskolloquiums. Realisierbar wäre ein ZOOM-Meeting mit Breakout-Sessions in der Kaffeepause; Geehrter, Vortragende und Zuhörende als Kacheln auf dem Computermonitor und virtuelles Zuprosten und Winken vom heimischen Schreibtisch aus. Solch Sand im Getriebe der Wiederholungsstruktur ‚Abschiedskolloquium‘ sensibilisiert für deren soziale und kulturelle Bedeutung im Erinnerungs- und Diskursraum Universität.

Das Abschiedskolloquium ist zunächst bis auf Weiteres verschoben. Aus Perspektive von Bernd Schönemann wird somit der Übergang zur Dauer. Was allerdings bleibt, ist die wissenschaftlich etablierte Form der zeitversetzten Kommunikation und der Rückgriff auf das stabile Ritual des Ehrens und Schenkens einer Festschrift. Dies kann kein Ersatz für direkte Begegnung und lebendigen Austausch sein. Aber die Festschrift wird als Form der Anerkennung und Wertschätzung für eine Wissenschaftlerbiografie auch während und nach Corona Bestand haben. In dieser Festschrift wird mir nunmehr die Ehre zuteil, die Vita und das Œuvre meines geschätzten akademischen Lehrers und Münsteraner Kollegen Bernd Schönemann zu würdigen. Wie bereits erwähnt, soll und darf es (k)eine Laudatio sein. Dies wird es auch nicht, denn der folgende Text wird nie als öffentliche Festrede gehalten. Dies ist bedauerlich, denn damit entfällt das kritische Stirnrunzeln bei Fehlerteilen der Laudatorin ebenso wie das Schmunzeln angesichts gemeinsamer Erinnerungen unter den Zuhörenden – schlicht alles das, was soziale Interaktion im Wissenschaftsbetrieb ausmachen kann, wird durch ‚Social Distancing‘ verunmöglicht.

Doch entbinde ich mich damit keineswegs des Auftrags, zumindest in Kürze die wissenschaftlichen Leistungen von Bernd Schönemann zu vergegenwärtigen. Vielmehr berufe ich mich auf Friedrich Nietzsches ‚Unzeitgemäßen Betrachtungen‘ und argumentiere, „[d]ass das Leben aber den Dienst der Historie brauche“, wohlwissend „dass ein Uebermass der Historie dem Lebendigen schade.“<sup>19</sup> Ich

---

19 Friedrich Nietzsche: Die Geburt der Tragödie. Unzeitgemäße Betrachtungen I-IV. Nachgelassene Schriften 1870–1873. Kritische Studienausgabe, Hg. v. Giorgio Colli u. Mazzino Montinari, 2. Aufl. München 1988, S. 258.

strebe also keine antiquarische Geschichte an, die auf Vollständigkeit setzt, und ich möchte auch den Modus des monumentalischen Erinnerns nicht überstrapazieren. Die Sinnstiftungsfunktion einer Laudatio relativierend und zugleich die Intention des Abschiedskolloquiums wärend geht es mir vor allem darum, die Wissenschaftsbiografie und das Œuvre von Bernd Schönemann in den Kontext der Disziplingeschichte zu stellen.

#### 4. Geschichtsdidaktik(er) als Reflexionsinstanz

Die Vita Bernd Schönemanns kann man durchaus als typisch für einen Geschichtsdidaktiker seiner Generation bezeichnen. Als Sohn eines Volksschullehrers in Cuxhaven geboren, hat er nach dem Abitur das Studium der Fächer Geschichte und Germanistik an der Georg-August-Universität zu Göttingen aufgenommen und mit der wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien 1978 abgeschlossen. Sein Referendariat absolvierte er bei dem wissenschaftlich engagierten Seminarleiter Eberhard Schwalm am Landesinstitut Schleswig-Holstein in Lübeck und schloss dieses 1983 mit dem zweiten Staatsexamen ab. Damit schien eine klassische Studienratskarriere am Gymnasium vorprogrammiert. Doch bereits vor Beginn des Referendariats wurden auch die ersten Weichen für eine akademische Laufbahn gestellt, die Schönemann in das in den 1980er Jahren prosperierende Feld der bildungshistorischen Forschung führte. Mit der von Prof. Dr. Rudolf Vierhaus angeregten Dissertationsschrift „Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts“ wurde Bernd Schönemann 1982 von der Philosophischen Fakultät der Universität zu Göttingen promoviert. Bereits kurz darauf folgte eine Beschäftigung als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, dem er durch Forschung und Mitgliedschaft im Wissenschaftlichen Ausschuss später über viele Jahre verbunden sein sollte.

Das Georg-Eckert-Institut fungierte gleichsam als Brücke zur Geschichtsdidaktik, die ihn dann 1984 als Hochschulassistent an das Institut für Didaktik der Geschichte der Westfälischen Wilhelms-Universität führte, wo er – so ist seinen Schriften zu entnehmen – auch eine maßgebliche Prägung durch seinen geschichtsdidaktischen akademischen Lehrer Karl-Ernst Jeismann erfuhr.

Den nächsten Wechsel der akademischen Stationen von Münster nach Leipzig im Jahr 1993 könnte man als erste Kontingenzerfahrung interpretieren, denn hier eröffnete die ‚unverhoffte Einheit‘ neue Möglichkeits- oder genauer Hochschulräume. Bernd Schönemann erhielt 1993 seinen ersten Ruf auf den

Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik an der altherwürdigen Universität Leipzig, die – 1409 gegründet – zwar auf eine lange Tradition zurückblicken konnte, aber am Beginn der 1990er Jahre in der Phase eines ideellen, institutionellen und personellen Neuanfangs steckte. Was im diesjährigen nationalen Jubiläumsdiskurs zu 30 Jahren ‚Deutsche Einheit‘ je nach Perspektive als Transformations- und Wiedervereinigungsgesellschaft diskutiert wird, gestaltete Bernd Schönemann für sieben Jahre im Bereich der Leipziger Geschichtsdidaktik. Nun könnte man lang an die sprichwörtlichen Mühen der Ebene erinnern, d.h. vom Verfassen neuer Studienordnungen oder über die Neuordnung bzw. Neuetablierung geschichtsdidaktischer Bibliotheksbestände berichten. Wie man der Festschrift zum 60. Geburtstag von Bernd Schönemann entnehmen kann, blieb seinen Leipziger Studierenden die geschichtsdidaktische Lehre in Erinnerung bzw. erschien sie noch mehr als zwanzig Jahre später aufgrund ihres ‚Bildungswertes‘ erinnerungswürdig und als Prozess der Etablierung einer akademischen Streitkultur bemerkenswert.

Hier heißt es: „Gelesen und offen diskutiert wurden zunächst Texte wie der Dahrendorfs vom ‚Prinzip der Ungewissheit‘ [...] und in der Diskussion um solche Texte lag für Schönemanns Leipziger Studierende 1992/93 ein Versprechen; dieses nämlich, dass es zumindest intellektuell doch so etwas wie einen ‚goldenen Westen‘ gab, einen freiheitlich-liberalen, aufgeklärten Diskussionsraum, in dem ausschließlich das bessere Argument zählte, in dem Wertpositionen gleichwohl nicht verleugnet, sondern diskursiv thematisiert wurden und in dem schließlich nur eines galt: solide wissenschaftliche Arbeit.“<sup>20</sup>

Eben dieser für Schönemanns Forschung und Lehre kennzeichnende diskursiv-reflexive Impetus und sein fachliches Selbstverständnis, aufgrund dessen er geschichtsdidaktische Lehre nicht als auf praxisrelevante Verwertbarkeit zielende Ausbildung betreibt, sondern als individuelle und reflexive ‚Selbstbildung‘ begreift, soll nicht nur unter dem Rubrum geschichtsdidaktischer Transformationsgeschichten aus den ‚neuen Ländern‘ firmieren. Denn die Reflexion des Selbstverständnisses einer Disziplin und ihrer akademischen Lehre scheint angesichts der Studienreformen aber auch der Kompetenzorientierung hochaktuell. Für bildungshistorische Arbeiten wäre es daher zukünftig von Interesse, die Grenzen zwischen Ideologisierung und Ökonomisierung des Bildungsbegriffes auszuloten – eine Frage, mit der sich Bernd Schönemann in Lehre und

---

**20** Marko Demantowsky u.a. (Hg.): Einleitung. In: Bernd Schönemann: Bausteine einer Geschichtsdidaktik. Bernd Schönemann zum 60. Geburtstag. Hg. v. Marko Demantowsky u.a. Schwalbach/Ts. 2014, S. 5–8, hier S. 5.

Forschung wiederholt auseinandergesetzt hat. So gehörte er frühzeitig zu den Kritikern der Kompetenzorientierung<sup>21</sup> und mahnte: „Das derzeit vorwaltende bildungsökonomische Denken und Handeln deformiert diesen Bildungsbegriff, indem es ihn kollektiviert und passiviert: Im Vordergrund steht die synchronisierte kognitivierte Zurichtung ganzer Schülerpopulationen.“ Im Blick auf die Konsequenzen für das disziplinäre Selbstverständnis gab er deshalb zu bedenken: „Sollte die Geschichtsdidaktik sich wirklich darauf einlassen, drohe ihr der Verlust der in den 1970er Jahren errungenen Fachautonomie und das Abgleiten in den Status einer *more oeconomico* betriebenen Hilfswissenschaft. Außerdem ginge sie ihrer Zentralkategorie verlustig, denn Geschichtsbewusstsein lässt sich nicht standardisieren, und ein standardisiertes Geschichtsbewusstsein wäre ein Widerspruch in sich!“<sup>22</sup>

Doch zurück zu den universitären Stationen und damit verbundenen Denominationen, die Bernd Schönemann gleichermaßen als Historiker und Geschichtsdidaktiker ausweisen und bereits auf sein spezifisches Forschungsprofil verweisen. Zum Millennium trat er eine Universitätsprofessur für Neuere und Neueste Geschichte und Didaktik der Geschichte am Historischen Institut der Universität Dortmund an. Dann mit dem dritten Ruf 2004 kehrte er in seine alte akademische Heimat, an die Westfälische Wilhelms-Universität, zurück und übernahm am Münsteraner Institut für Didaktik der Geschichte den neu geschaffenen ‚Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte unter besonderer Berücksichtigung der Geschichtskultur‘ – lange bevor Professuren für Public History bundesweit Konjunktur haben sollten. In den 15 Jahren seines Wirkens entwickelte er Münster zu einem Zentrum der geschichtsdidaktischen Geschichtskulturforschung. Dafür stehen neben seinen eigenen Beiträgen zahlreiche abgeschlossene Dissertationsprojekte.

Entlang der universitären Stationen kann man eine Hochschullehrerlaufbahn kartieren oder es lassen sich hochschulpolitische Entwicklungen, biografische Weichenstellungen, aber auch standortspezifische Einflüsse und Einflussnahme beschreiben. Weniger abhängig von universitären Standorten scheint in der Rückschau das verbandspolitische und wissenschaftliche Wirken Bernd Schönemanns.

---

21 Vgl. bereits früh dazu Bernd Schönemann: Bildungsstandards und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zu Waltraud Schreiber und Michael Sauer. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008), S. 218–221.

22 Bernd Schönemann: Was können Abiturienten? Plädoyer für eine Erdung der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte. In: Saskia Handro/Ders. (Hg.): Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte. Berlin 2016 (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 15), S. 77–91, hier S. 84.

Dass die Reflexion des Verhältnisses von Politik und geschichtsdidaktischer Forschung für Bernd Schönemanns Schaffen konstitutiv ist, wurde bereits aufgezeigt. Doch auch jenseits dieses forschungsbasierten Zuganges hat er das Profil der geschichtsdidaktischen Fachgesellschaft mehr als eine Dekade maßgeblich mitgeprägt. Er war nicht nur Gründungsmitglied der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD), sondern er gehörte bereits seit 1994 dem Vorstand der KGD an und war von 1999 bis 2007 Vorsitzender der Fachgesellschaft. Zwar liegt eine Geschichte der Institutionalisierung der Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin bislang nicht vor und die Geschichte der „Konferenz für Geschichtsdidaktik“ muss auch noch geschrieben,<sup>23</sup> doch können zumindest erfahrungs- und literaturbasiert drei wesentliche Impulse benannt werden, die in die Amtszeit von Bernd Schönemann fallen. Gemeinsam mit Wolfgang Jacobmeyer und Bodo von Borries hat er Formate geschichtsdidaktischer Nachwuchsförderung ins Leben gerufen – zu einem Zeitpunkt als aufgrund der geschichtsdidaktischen Stellensituationen Promotions- oder gar Assistenzstellen noch rar gewesen sind. Die vom ‚Arbeitskreis Nachwuchsförderung‘ in den 1990er Jahren etablierten Konferenz- und Publikationsformate haben bis heute Bestand, und sie haben zur Sichtbarkeit des geschichtsdidaktischen Nachwuchses beigetragen und den Austausch über Hochschulstandorte hinaus verstetigt. Ebenso sind von ihm angeregte und auch als Mitherausgeber über lange Jahre betreute Publikations- und Zeitschriftenreihen wie die „Schriften zur Geschichtsdidaktik“ oder die „Zeitschrift für Geschichtsdidaktik“ bis heute für die Verbandsarbeit profilbildend. Und nicht zuletzt wurden durch die Themen der Zweijahrestagungen der KGD wesentliche Impulse für die geschichtsdidaktische Forschung und ihre öffentliche Sichtbarkeit gesetzt. Gerade Letzteres gehörte zu Schönemanns zentralen Anliegen in seiner Funktion als KGD-Vorsitzender. So hat er in seinen Beiträgen wiederholt vor einer „Kannibalisierung“ geschichtsdidaktischer Stellen und vor einer „Deprofessionalisierung der Geschichtslehrausbildung“ gewarnt und sich für eine Stärkung geschichtsdidaktischer Forschung ausgesprochen.<sup>24</sup>

---

**23** Einen ersten Aufschlag für eine Geschichte der „Konferenz für Geschichtsdidaktik“ präsentierte Bernd Schönemann: Konferenz für Geschichtsdidaktik. In: Ulrich Mayer u. a. (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 3. Aufl. 2014, S. 119.

**24** Bernd Schönemann: Zum Stand der Disziplin. In: Ders./Hartmut Voit (Hg.): Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen. Idstein/Ts. 2002 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 14), S. 13–18, hier S. 15; s. a. Ders.: Zum Stand der Disziplin. In: Bettina Alavi/Gerhard Henke-Bockschatz (Hg.): Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft. Idstein/Ts. 2004 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 16), S. 15–22; Ders.: Zum Stand der Disziplin.

Diese politischen Zielstellungen verfolgte er dann auch im Rahmen seiner vielfältigen Tätigkeiten als Gutachter in universitären Evaluationskommissionen und als Mitherausgeber von wissenschaftlichen Reihen und Zeitschriften.

## 5. Geschichtsdidaktik als Wissenschaft und Beruf

„Jeder, der wissen will, was man heute unter moderner Geschichtsdidaktik versteht, muss sich mit (dieser) – sehr kompakten – Definition des Münsteraner Geschichtsdidaktikers Karl-Ernst Jeismann auseinandersetzen.“<sup>25</sup> Mit dieser Einleitung beginnt Bernd Schönemann einen bereits kanonisch gewordenen Aufsatz, in dem er die Jeismannsche theoretische Grundlegung der Geschichtsdidaktik aus dem Jahre 1977 fortschreibt und die Forschungsfelder einer nunmehr etablierten Wissenschaftsdisziplin in systematisierender Absicht umreißt. Sein eigenes Œuvre ließe sich trefflich entlang dieser Systematik erschließen. Schönemann gehört sicher zu den theoretischen Köpfen der Zunft. Dafür stehen nicht nur die wegweisenden Arbeiten zur Profilierung einer geschichtsdidaktischen Geschichtskulturforschung,<sup>26</sup> sondern auch grundlegende Synthesen zu geschichtsdidaktischen Schlüsselkate-

---

In: Ders./Hartmut Voit (Hg.): Europa in historisch-didaktischen Perspektiven. Idstein/Ts. 2007 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 22), S. 11–20; Ders.: Zum Stand der Disziplin. In: Susanne Popp/Ders. (Hg.): Historische Kompetenzen und Museen. Idstein 2009 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 25), S. 15–23. Vgl. auch Ders.: Geschichtsdidaktik in erweiterten Perspektiven. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten. In: Saskia Handro/Wolfgang Jacobmeyer (Hg.): Geschichtsdidaktik. Identität – Bildungsgeschichte – Politik. Karl-Ernst Jeismann zum 50-jährigen Doktorjubiläum. Münster 2007 (ZFL-Texte, Nr. 18), S. 9–30. In polnischer Sprache erneut erschienen: Poszerzone Perspektywy Dydaktyki Historycznej. Próba Bilansu Po 30 Latach. In: Robert Traba/Holger Thünemann (Hg.): Myślenie historyczne, cz. 2: Świadomość i kultura historyczna. Poznań 2015 (Poznańska Biblioteka Niemiecka, Bd. 39/II), S. 95–113.

25 Bernd Schönemann: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Hilke Günther-Arndt (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6., überarb. Neuaufl. Berlin 2014, S. 11–23, hier S. 11.

26 Vgl. u.a. Bernd Schönemann: Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In: Bernd Mütter/Bernd Schönemann/Uwe Uffelman (Hg.): Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik. Weinheim 2000 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 11), S. 26–58. In polnischer Sprache erneut erschienen: Dydaktyka Historyczna A Kultura Historyczna. In: Robert Traba/Holger Thünemann (Hg.): Myślenie historyczne, cz. 2: Świadomość i kultura historyczna. Poznań 2015 (Poznańska Biblioteka Niemiecka, Bd. 39/II), S. 271–306; Ders.: Imperial overstretch oder disziplinäre Weiterentwicklung? Zum Verhältnis von Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In: Jürgen Joachimsthaler/Eugen Kotte (Hg.): Theorie ohne Praxis – Praxis ohne Theorie? Kulturwissenschaft(en) im Spannungsfeld zwischen Theorie, Didaktik und kultureller Praxis. München 2009 (Kulturwissenschaft(en) als interdisziplinäres Projekt, Bd. 2), S. 45–54.

gorien wie Geschichtsbewusstsein<sup>27</sup> oder Region.<sup>28</sup> Die Entwicklung einer wissenschaftspropädeutischen Unterrichtsmethodik und damit auch Pragmatik des Geschichtsunterrichts hat er durch eigene Beiträge<sup>29</sup> aber auch als Herausgeber geschichtsdidaktischer Reihen und Handbücher vorangetrieben. Und auch im Bereich der Empirie hat er Maßstäbe gesetzt – gemeinsam mit Holger Thünemann und Meik-Zülsdorf durch die 2010 erschienene PISA-kritische Studie „Was können Abiturienten?“.<sup>30</sup> Gemäß seiner akademischen Sozialisation kennzeichnet seine Arbeiten vor allem die Vernetzung von geschichtsdidaktischer und historischer Forschung. Er ist nicht nur bildungshistorisch ausgewiesen, sondern er betreibt und initiierte Geschichtskulturforschung mit historischer Tiefenschärfe<sup>31</sup> und er schärft den Blick für das heuristische Potential der Bildungs- und Ideengeschichte.<sup>32</sup>

- 
- 27 Vgl. u.a. Bernd Schönemann: Geschichtsbewusstsein – Theorie. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 98–111; Ders.: Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur. In: Wolfgang Hasberg/Holger Thünemann (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven. Frankfurt/M. 2016 (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public history und historisches Denken, Bd. 1), S. 41–61.
- 28 Vgl. u.a. Bernd Schönemann: Die Region als Kategorie und Problem historischer Forschung, gesellschaftlicher Geschichtskultur und geschichtsdidaktischer Reflexion. In: Bernd Mütter/Uwe Uffelmann (Hg.): Regionale Identität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr. Weinheim 1996 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 4), S. 54–80; Ders.: Der Blick auf die Region. Historiographiegeschichtliche und geschichtsdidaktische Betrachtungen. In: Hans-Michael Körner/Waltraud Schreiber (Hg.): Region als Kategorie der Geschichtsvermittlung. München 1997 (Münchner Geschichtsdidaktisches Kolloquium, H. 1), S. 9–45; Ders.: Die Region als Konstrukt. Historiographiegeschichtliche Befunde und geschichtsdidaktische Reflexionen. In: Blätter für deutsche Landesgeschichte. Bd. 135 (1999), S. 153–187; Ders.: Lernpotentiale der Regionalgeschichte. In: Geschichte für heute 3 (2010), H. 2, S. 5–16.
- 29 Bernd Schönemann: Warum gibt es (noch) keine „Methodik des Geschichtsunterrichts“? In: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.): Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2001, S. 113–124; Ders.: Visualität als Lernfalle? Vom Nutzen und Nachteil der Bilder beim Aufbau von Geschichtsbewusstsein. In: Gerhard Schneider (Hg.): Die visuelle Dimension des Historischen. Hans-Jürgen Pandel zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts. 2002, S. 21–31.
- 30 Bernd Schönemann/Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting: Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte. Berlin 2010 (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 4).
- 31 Vgl. u.a. Bernd Schönemann: Zur Rezeption des Dreißigjährigen Krieges in Literatur und Schule vom Kaiserreich bis zum Nationalsozialismus. Wolnzach 2000 (Eichstätter Hochschulreden, Bd. 104); Ders.: Die Rezeption des Westfälischen Friedens durch die deutsche Geschichtswissenschaft. In: Heinz Duchhardt (Hg.): Der Westfälische Friede. Diplomatie – politische Zäsur – kulturelles Umfeld – Rezeptionsgeschichte. München 1998, S. 805–825.
- 32 Vgl. dazu u.a. Bernd Schönemann: Emanzipation und Disziplinierung. Verwaltungsgesellschaft und sozialgeschichtliche Aspekte höherer Bildung im Herzogtum Braunschweig

Man kann das umfangreiche wissenschaftliche Œuvre Bernd Schönemanns an dieser Stelle ohnehin nur mit groben Linien in der geschichtsdidaktischen Forschungslandschaft verorten. Doch ein für die Forschungsarbeit Bernd Schönemanns zentrales Merkmal muss herausgestellt werden. Ich möchte es als *Kontinuität trotz Wandel* bezeichnen. Dies mag zunächst wenig verheißungsvoll klingen. Doch es pointiert zwei zentrale Aspekte seines Schaffens. Zum einen folgte Schönemann mit seinen Forschungen nie bildungs- oder wissenschaftspolitischen Konjunkturen und er hat sich auch nicht den kurzlebigen Trends der Forschungsförderung unterworfen. In der Rückschau könnte man dies als Voraussetzung und Garant für (s)ein kritisch-reflexives Wissenschaftsverständnis interpretieren. Zum anderen konnte er so zentrale geschichtsdidaktische Forschungsfelder in systematisierender Absicht über lange Zeiträume immer wieder bearbeiten, Maßstäbe setzen und Nachwuchsforschungen anstoßen.

Dies zeigen neben seinen Arbeiten zur theoretischen Profilierung einer *geschichtsdidaktischen Geschichtskulturforschung* insbesondere die institutionenspezifischen Beiträge zum *Museum*.<sup>33</sup> Darüber hinaus gilt es aber auch für zwei weitere Forschungsfelder zu sensibilisieren, die Schönemann über mehrere Dekaden immer wieder bestellt und in weiten Teilen auch theoretisch fundiert hat. Da wäre zuerst die geschichtsdidaktische Lehrplanforschung zu nennen, die er 1989 gemeinsam mit Karl-Ernst Jeismann begründet<sup>34</sup> und

---

des 19. Jahrhunderts. In: Karl-Ernst Jeismann (Hg.): *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung*. Stuttgart 1989 (Nassauer Gespräche der Freiherr-vom-Stein-Gesellschaft, Bd. 2), S. 187–202; Ders.: *Nationale Identität als Aufgabe des Geschichtsunterrichts nach der Reichsgründung*. In: *Internationale Schulbuchforschung* 11 (1989), H. 2, S. 107–127.

33 Vgl. u. a. Bernd Schönemann: *Museum geschichtsdidaktisch: Institution der Geschichtskultur – eigenständiger Lernort – Partner der Schule*. In: *Informationen des Sächsischen Museumsbundes e.V.* Nr. 19. Dresden, Weißbach 1999, S. 77–93; Ndr. in: Arnold Vogt/Aida Krüze/Dieter Schulz (Hg.): *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik*. Leipzig 2008 (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig, Bd. 7), S. 83–107; Susanne Popp/Bernd Schönemann (Hg.): *Historische Kompetenzen und Museen*. Idstein 2009 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 25); Ders.: *Das Industriemuseum als Institution der Geschichtskultur*. In: Christian Heuer/Christine Pflüger (Hg.): *Geschichte und ihre Didaktik. Ein weites Feld ... Unterricht, Wissenschaft, Alltagswelt*. Gerhard Schneider zum 65. Geburtstag. Schwalbach/Ts. 2009, S. 271–283.

34 Vgl. Karl-Ernst Jeismann/Ders.: *Geschichte amtlich. Lehrpläne und Richtlinien der Bundesländer. Analyse, Vergleich, Kritik*. Frankfurt/M. 1989 (Studien zur internationalen Schul-

dann weiter entfaltet hat.<sup>35</sup> Die bildungspolitische Bedeutung einer kategorial geschärften und historisierend betriebenen Lehrplankritik stellte er bekanntlich in der Debatte um die Einführung von Bildungsstandards unter Beweis. Im Bereich der *geschichtsdidaktischen Schulbuchforschung* hat er sich nicht nur durch theoretische Grundlegung,<sup>36</sup> sondern durch eine Vielzahl historischer Schulbuchanalysen ausgewiesen. Hier dekonstruierte er Bausteine nationaler Meistererzählungen und rekonstruierte Funktionen und Mechanismen der Schulbuchkonstruktion an der Schnittstelle von Pädagogik, Wissenschaft und Politik.<sup>37</sup>

Schönemann nutzte beständig die Synergieeffekte von historischer Forschung, Geschichtstheorie und Geschichtsdidaktik. Dies zeigt sich vor allem in den seinen Arbeiten zur *Begriffsgeschichte*. Präsent ist hier sicher die bekannteste Publikation zu „Volk, Nation, Nationalismus und Masse“, erschienen in den 1992 von Brunner, Conze und Koselleck herausgegebe-

---

buchforschung, Bd. 65).

- 35 Vgl. Saskia Handro/Bernd Schönemann: *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven*. Münster 2004 (*Zeitgeschichte – Zeitverständnis*, Bd. 12); Ders.: *Lehrpläne und Richtlinien*. In: Hilke Günther-Arndt (Hg.): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2003, S. 48–62; Ders.: *Richtlinien und Lehrpläne in der Geschichtslehrausbildung*. In: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hg.): *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven*. Münster 2004 (*Zeitgeschichte – Zeitverständnis*, Bd. 12), S. 15–26; Ders.: *Lehrpläne, Richtlinien, Bildungsstandards*. In: Hilke Günther-Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 6., überarb. Neuauf. Berlin 2014, S. 50–66.
- 36 Bernd Schönemann/Holger Thünemann: *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach/Ts. 2010; Saskia Handro/Bernd Schönemann: *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin 2006 (*Zeitgeschichte – Zeitverständnis*, Bd. 16).
- 37 Vgl. u. a. Michael Müller/Ders.: *Die „Polen-Debatte“ in der Frankfurter Paulskirche. Darstellung, Lernziele, Materialien*. Frankfurt/M. 1991 (*Studien zur internationalen Schulbuchforschung*, Bd. 68); Ders.: *Determinanten der Darstellung der polnischen Geschichte am Beispiel des dreibändigen Schullehrbuchs „Geschichtliche Weltkunde“*. In: Karl-Ernst Jeismann/Siegfried Quandt (Hg.): *Geschichtsdarstellung. Determinanten und Prinzipien*. Göttingen 1982, S. 82–98; Ders.: *„Eine gewaltige Aufregung und Beunruhigung der Gemüther“*. Zum Streit um die obligatorische Einführung des Flügge’schen Lesebuchs in die einklassigen Elementarschulen der preußischen Provinz Hannover 1868–1871. In: Paul Leidinger/Dieter Metzler (Hg.): *Geschichte und Geschichtsbewußtsein*. Festschrift Karl-Ernst Jeismann zum 65. Geburtstag. Münster 1990, S. 648–679.

nen „Historischen Grundbegriffen“ – bis heute das Grundlagenwerk zur Historischen Semantik.<sup>38</sup> Durch eine Historisierung des Begriffsgebrauchs konnten darüber hinaus in Beiträgen zu identitätsrelevanten Dimensionen der Region, Nation oder Europas auch neue didaktische Perspektiven gewonnen werden. Zudem schöpfte Schönemann u. a. als Mitherausgeber des „Wörterbuches Geschichtsdidaktik“ das Potential der Fach- und Wissenschaftssprache für die Fortschreibung geschichtsdidaktischer Theoriebildung.<sup>39</sup> Dieses Ziel verfolgt er auch mit seinem laufenden Projekt unter dem Titel „Geschichtsdidaktische Grundbegriffe“. Dieses Projekt verweist erneut auf den für sein wissenschaftliches Œuvre und verbandspolitisches Wirken charakteristischen Impetus, geschichtsdidaktische Theoriebildung durch Historisierung und Systematisierung voranzutreiben. Zu erwarten sind somit begriffsgeschichtliche Beiträge, die die Geschichtsdidaktik als vergleichsweise junge Wissenschaftsdisziplin durch reflektierte Disziplin-geschichte zukunftsfähig macht und durch Historisierung vor der „ewigen Wiederkehr des Neuen“<sup>40</sup> bewahrt.

- 
- 38** Ders.: Volk, Nation, Nationalismus, Masse VI-XII. Frühe Neuzeit und 19. Jahrhundert. In: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck (Hg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. 7. Stuttgart 1992, S. 281–380; Ndr. in: Ludolf Kuchenbuch: *Deutsches Reich – deutsche Nation – deutsches Volk: Wann beginnt die deutsche Geschichte?* (Studienbrief der Fernuniversität Hagen). Hagen 1999, S. 79–128 Auch in russischer Übersetzung unter dem Titel: *Раннее Новое время и XIX век: вводный обзор*. In: *Словарь основных исторических понятий. избранные статьи*. В 2. Москва (Новое литературное обозрение) 2. Aufl. 2016, S. 516–673.
- 39** Ders.: *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts. 2006. 2., überarb. u. erw. Aufl. Schwalbach/Ts. 2009. S. 206 (mit Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel u. Gerhard Schneider).
- 40** Walter Benjamin: *Zentralpark*. In: *Gesammelte Schriften*. Band 1.2. Frankfurt/M. 1991, S. 655–690, hier S. 677.

## 6. Nicht zum Schluss ...

Wie das bereits durch Vorlesungen der vergangenen Semester weitgediehene Projekt der „Geschichtsdidaktischen Grundbegriffe“ nahelegt, soll(te) das geplante Abschiedskolloquium kein Ende, sondern eben einen Übergang markieren. Denn den Ruhestand könnte man im transitorischen Dasein des Hochschullehrers ebenso als einen anderen ‚Zeitraum der Kontemplation‘ begreifen. Bekanntlich gehört(e) das konzentriert-beschauliche Nachdenken und geistiges Sich Versenken zu den eigentlichen Privilegien eines Wissenschaftlers im Allgemeinen und des Historikers im Besonderen. Dies konstatierte Jacob Burckhardt bereits in seiner im Wintersemester 1868/69 gehaltenen Vorlesung „Über das Studium der Geschichte“, die sein Neffe Jacob Oeri – interessanterweise Geschichtslehrer am Gymnasium in Creutzburg an der Oder – dann 1905 unter dem Titel „Weltgeschichtliche Betrachtungen“ veröffentlichte. Stichpunktartig konzipiert hat Burckhardt seine „Einleitung in die Geschichte“ bereits während eines Sommeraufenthalts am Bodensee. Und unter der Überschrift „Unsere Aufgaben“ resümierte der ehemalige Schüler von Johann Gustav Droysen und Leopold Ranke: „Unsere Kontemplation ist nicht nur ein Recht und eine Pflicht, sondern zugleich ein hohes Bedürfnis; sie ist unsere Freiheit mitten im Bewußtsein der enormen allgemeinen Gebundenheit und des Stromes der Notwendigkeiten.“<sup>41</sup> Langjährige Teilnehmerinnen und Teilnehmer der historisch-didaktischen Kolloquien Bernd Schönemanns werden hier bereits die Grundzüge einer geisteswissenschaftlichen Hermeneutik aufscheinen sehen oder sich an die Diskussion geschichtstheoretischer Grundagentexte erinnern.

Weiter soll über den Zusammenhang von Kontemplation und wissenschaftlicher Freiheit an dieser Stelle nicht räsoniert werden. Zum Schluss der Vorrede wünsche ich im Namen der geschichtsdidaktischen Zunft Bernd Schönemann einen produktiven Ruhestand, damit wir weiterhin von seinen wissenschaftlichen Anregungen profitieren können. Ihm selbst gilt es zu danken – für ‚unzeitgemäße‘ und damit zugleich zeitlose Texte, für kontroverse Diskussionen und die Kultivierung des ‚kritischen Blicks‘. Das Institut für Didaktik der Geschichte hofft, dass er das historisch-didaktische Kolloquium durch Diskussion und eigene Beiträge weiter bereichern wird. Vielleicht bietet sein noch ausstehendes Abschlusskolloquium hier schon den ersten Anlass – wenn die Universitäten ‚nach Corona‘ wieder als Diskursräume genutzt werden können.

---

<sup>41</sup> Jacob Burckhardt: Weltgeschichtliche Betrachtungen (E.A. 1905), Hg. v. Karl-Mario Guth. Berlin 2017, S. 10.

## „Civibus aevi futuri“<sup>1</sup>: Normen des schulischen Lehramts aus der Sicht eines Gymnasialdirektors 1844

### Eine Dokumentation<sup>2</sup>

Unter Kennern ist es eine geläufige Erfahrung, dass das Archiv nicht erstickend ist, sondern dass man auch unverhoffte Funde macht. Bei der Durchsicht der sog. Schulprogramme, also der Jahresberichte deutscher Gymnasien<sup>3</sup>, fand sich der nachfolgende Text<sup>4</sup> eines Gymnasialdirektors und erfahrenen Pädagogen, der sich dem unter seinen aufgeklärten Amtsgenossen unstrittigen Ethos verpflichtet wusste, dass Lehren immer zugleich auch Erziehen ist – allerdings eine Erziehung nicht nur der Schülerinnen und Schüler, sondern auch der Lehrenden.

In den letzten drei Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts bietet sich das höhere Schulwesen in den deutschen Staaten in einer befremdlichen Verfassung dar. Die überkommenen Schulbauten, meist notdürftig geflickt und gestückelt, sind

- 
- 1 Den künftigen Bürgern. – 1790 gesetzte Inschrift über dem Portal des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Neuruppin.
  - 2 Die Wahl des Beitrags knüpft an – mit dankbarer Erinnerung an viele Jahrzehnte gemeinsamer Wege in der Wissenschaft – an die bildungsgeschichtlichen Interessen Bernd Schönemanns in seiner Dissertation: *Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft – ein Beitrag zur Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts*. Köln 1983 (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 23).
  - 3 Zur Spezifizierung dieser Quellengruppe vgl. Wolfgang Jacobmeyer/Holger Thünemann (Hg.): *Grundlegung und Ausformung des deutschen Geschichtsunterrichts. Schulische Diskurse zur Didaktik und Historik im 19. Jahrhundert*. Münster 2018 (Geschichtskultur und historisches Lernen Bd. 17), S. 21 f.
  - 4 Jahresbericht über das Kurfürstl. Gymnasium zu Rinteln, womit zu den öffentlichen Prüfungen und Schulfeierlichkeiten welche am 25. und 26. März stattfinden werden, einladet der Director des Gymnasiums Prof. Dr. C. E. Brauns. 2. Pädagogische Aphorismen vom Director. Rinteln: Bösendahl 1844, S. 22–33. Landesarchiv NRW, Abt. Münster, Bestand Schulprogramme. – Ich danke Herrn Hermann-Josef Schroers, Bibliothekar im Landesarchiv und Betreuer des Bestandes der Schulprogramme, für alle freundliche, zuvorkommende und kundige Hilfe.