

Gerhard Kluchert | Klaus-Peter Horn
 Carola Groppe | Marcelo Caruso (Hrsg.)

Historische Bildungsforschung

Konzepte – Methoden –
 Forschungsfelder



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto
facultas · Wien
Wilhelm Fink · Paderborn
Narr Francke Attempto Verlag / expert verlag · Tübingen Haupt Verlag ·
Bern
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck · Tübingen
Ernst Reinhardt Verlag · München
Ferdinand Schöningh · Paderborn
transcript Verlag · Bielefeld
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart
UVK Verlag · München
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen
Waxmann · Münster · New York
wbv Publikation · Bielefeld
Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

Die Herausgeber*innen

Kluchert, Gerhard, Dr. phil., PD (i.R.) am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, Lehrbeauftragter an der Universität Wien.

Horn, Klaus-Peter, Dr. phil., Professor für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft der Georg-August-Universität Göttingen.

Groppe, Carola, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft, insb. Historische Bildungsforschung an der Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg.

Caruso, Marcelo, Dr. phil., Professor für Historische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

Gerhard Kluchert
Klaus-Peter Horn
Carola Groppe
Marcelo Caruso
(Hrsg.)

Historische Bildungsforschung

Konzepte – Methoden – Forschungsfelder

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter www.utb-shop.de

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

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

2021.r. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile 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.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Wortwolke auf Umschlagseite 1: Katharina Vogel.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2021

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 5563

ISBN 978-3-8252-5473-5

Inhalt

Vorwort9

1 Einleitung13

Gerhard Kluchert, Klaus-Peter Horn, Carola Groppe und Marcelo Caruso

Konzepte, Methoden und Forschungsfelder der Historischen Bildungsforschung.

Zur Einführung 13

2 Konzepte29

2.1 *Peter Drewek*
Sozial- und Strukturgeschichte29

2.2 *Gerhard Kluchert und Wolfgang Gippert*
Historische Sozialisationsforschung43

2.3 *Karin Priem*
Kulturgeschichte, Mentalitätengeschichte, Psychohistorie,
Historische Anthropologie58

2.4 *Tim Zumbhof*
Ideengeschichte69

2.5 *Marcelo Caruso und Florian Waldow*
Historisch-vergleichende Bildungsforschung,
Transnationalisierung/Transnationalität79

2.6 *Christine Mayer*
Historische Geschlechterforschung90

2.7 *Sonja Häder*
Historische Biografieforschung103

3 Quellengattungen und Methoden113

3.1 *Ulrich G. Herrmann*
Quellengattungen113

3.2 *Ulrike Mietzner*
Qualitative Methoden127

3.3 *Volker Müller-Benedict*
Quantitative Methoden137

4	Forschungsfelder	149
4.1	<i>Meike Sophia Baader</i> Kindheit	149
4.2	<i>Petra Götte</i> Jugend	161
4.3	<i>Annette M. Stroß</i> Erwachsene und Alter	174
4.4	<i>Carola Groppe</i> Familie	181
4.5	<i>Edith Glaser</i> Peer Groups und Gesellungsformen	194
4.6	<i>Ulrike Pilarczyk</i> Medien	207
4.7	<i>Franz-Michael Konrad</i> Kinder- und Jugendliteratur	214
4.8	<i>Franz-Michael Konrad</i> Vorschulische Einrichtungen und Horte	223
4.9	<i>Gerhard Kluchert und Rüdiger Loeffelmeier</i> Schule	232
4.10	<i>Marcelo Caruso und Sabine Reb</i> Unterricht	255
4.11	<i>Eva Matthes und Sylvia Schütze</i> Unterrichtsmedien	267
4.12	<i>Anke Klare</i> Schulbegleitende Einrichtungen	273
4.13	<i>Gabriele Kremer</i> Sonderpädagogik	280
4.14	<i>Philipp Gonon</i> Berufsbildung	291
4.15	<i>Matthias Asche und Stefan Gerber</i> Universität	299
4.16	<i>Wolfgang Seitter</i> Erwachsenen- und Weiterbildung	313
4.17	<i>Florian Eßer</i> Sozialpädagogik	322
4.18	<i>Frank-Michael Kuhlemann</i> Kirche und Religion	331
4.19	<i>Hans-Werner Fuchs</i> Militär	343
4.20	<i>Klaus-Peter Horn und Heidemarie Kemnitz</i> Pädagogische Berufe	353

4.21 <i>Carsten Heinze</i>	
Erziehungswissenschaft und pädagogisches Wissen	365
4.22 <i>Marianne Krüger-Potratz</i>	
Interkulturalität und Minderheiten	373
Verzeichnis der Autor*innen	381
Sachregister	385

Vorwort der Herausgeber*innen

Die Historische Bildungsforschung hat sich in den vergangenen Jahrzehnten weltweit zu einem prosperierenden Forschungsweig entwickelt. Angesiedelt an der Schnittstelle zwischen Erziehungswissenschaft und Geschichtswissenschaft und mit Bezügen zu anderen Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften, hat sich die Historische Bildungsforschung zugleich theoretisch, methodisch und thematisch breit ausdifferenziert. Dies macht es selbst für Fachkundige zusehends schwierig, sich einen Überblick über das Forschungsfeld zu verschaffen. Während immer wieder ebenso grundlegende wie energische Debatten über den ‚State of the Art‘ geführt werden, sind die Möglichkeiten, sich über den Stand und die Entwicklung der Historischen Bildungsforschung zu informieren, zumindest im deutschsprachigen Raum bislang recht begrenzt. Verfügbar sind entweder notwendig knappe, meist auf einzelne Forschungsthemen konzentrierte Artikel und Forschungsberichte oder umfangreiche Darstellungen der Geschichte von Bildung und Erziehung, die (im besten Fall) auf dem Stand der Forschung basieren, ohne die Forschung jedoch selbst zum Thema zu machen. Diesem Manko abzuhelpen, ist Zweck des vorliegenden Bandes.

Das Forschungsfeld der Historischen Bildungsforschung wird dabei in drei Dimensionen vermessen, die sich in den drei Abschnitten des Bandes widerspiegeln: Nach einem einführenden Beitrag zu Geschichte und Stand der Historischen Bildungsforschung werden im zweiten Abschnitt die Konzepte, im dritten die Methoden und im vierten – umfangreichsten – Abschnitt die thematischen Forschungsbereiche derselben vorgestellt. Um die Orientierung im Band und seine Nutzung zu erleichtern, sind alle Beiträge nach demselben Schema aufgebaut. Auf die kurze Definition des Forschungsgegenstands folgt eine Darstellung von Forschungsgeschichte und Forschungskontext; anschließend werden Reichweite und Grenzen der jeweiligen Konzepte und Methoden bzw. die Ergebnisse und die Problementwicklung in den Forschungsfeldern erörtert; im letzten Teil jedes Beitrags werden die Forschungsdesiderate markiert und zukünftige Wege und mögliche Themen der Forschung aufgezeigt. Die Beiträge auch des vierten Abschnitts bieten somit keine zusammenfassenden Darstellungen der Ergebnisse des jeweiligen Forschungsbereichs, stellen also nicht den Gegenstand selbst in den Mittelpunkt – wie etwa das mehrbändige *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* dies tut. Vielmehr geht es darum, die bisherigen Erträge Historischer Bildungsforschung für die einzelnen Forschungsfelder zu analysieren, diese in die Forschungsgeschichte einzuordnen und Desiderata und Perspektiven bildungshistorischer Forschung zu benennen.

Ziel des Bandes ist es, auf diese Weise einen möglichst umfassenden Überblick über das Forschungsfeld der Historischen Bildungsforschung zu bieten. Auch wenn ein gewisser Schwerpunkt dabei auf der deutschsprachigen Forschung liegt, war es den Herausgeber*innen doch wichtig, dass in allen Beiträgen nach Möglichkeit eine internationale Perspektive berücksichtigt und der in den letzten Jahrzehnten sich beständig verstärkenden internationalen Verflechtung der bildungshistorischen Forschung und der Bedeutung international-vergleichender wie transnationaler Fragestellungen Rechnung getragen wird. Wichtig war uns für die Konzeption der Beiträge ferner die Einbeziehung der Forschung zur sogenannten Vormoderne. Auch wenn sich die bildungshistorische Forschung insbesondere in Deutschland stark auf das 18. bis 20. Jahrhundert konzentriert, liegen doch wichtige Forschungsergebnisse auch für die Geschichte von

Bildung und Erziehung in der Antike, im Mittelalter und in der Frühneuzeit vor, die in den Beiträgen eine entsprechende Berücksichtigung finden.

Auf einen umfassenden Nachweis der Forschungsliteratur wird im vorliegenden Band aus Gründen der Übersichtlichkeit und besseren Handhabbarkeit verzichtet. Die Literaturhinweise beschränken sich deshalb auf Arbeiten, die für das jeweilige Thema besonders wichtig erscheinen und/oder über die sich ein spezieller Themenaspekt samt einschlägiger Literatur gut erschließen lässt. Ihnen ist somit die Funktion eines ‚Türöffners‘ für die weitere Erkundung des betreffenden Forschungsraums zgedacht.

Die Autor*innenschaft des Bandes besteht aus Fachkolleg*innen, die in den Themenfeldern ihrer Beiträge wissenschaftlich ausgewiesen und an deren Erforschung an prominenter Stelle beteiligt gewesen sind. Ungeachtet etwaiger Zugehörigkeit zu bestimmten Forschungsrichtungen und ‚Schulen‘ sehen sie sich alle einer mehrperspektivischen Darstellung des jeweiligen Sachgebiets und damit auch einer kritischen Diskussion der ‚eigenen‘ Position verpflichtet.

Ein Unternehmen wie das hier umrissene hat selten eine unkomplizierte und geradlinige Realisierungsgeschichte. Im vorliegenden Fall war sie besonders langwierig und verschlungen. Dazu gehört, dass das ursprüngliche Konzept für den Band mehrfach verändert und auf zunächst vorgesehene Teile verzichtet werden musste. Aber auch in der gegenüber dem anfänglichen Konzept leicht reduzierten Fassung scheint uns der Band die ihm zgedachte Funktion erfüllen zu können: die Historische Bildungsforschung in zentralen Dimensionen abzubilden, um dadurch (1.) den Einstieg in dieses vielgestaltige Forschungsfeld wie die Orientierung in demselben zu erleichtern und (2.) die Möglichkeit zu schaffen, für die eigenen Fragen und Forschungen Anschluss an bereits bestehende Forschungsrichtungen zu finden, eine Schärfung oder Abgrenzung der eigenen Position vorzunehmen und aus den Darstellungen und Analysen neue Forschungsfragen und -ansätze zu entwickeln. In diesem Sinne wendet sich der Band sowohl an fortgeschrittene Studierende der Erziehungswissenschaft, der Geschichtswissenschaft und aller anderen Fächer mit bildungshistorischem Bezug als auch an Wissenschaftler*innen, die in Forschung und Lehre mit Historischer Bildungsforschung befasst sind.

Der Wunsch der Herausgeber*innen ist es, dass von dem vorliegenden Band Impulse ausgehen mögen, bildungshistorische Fragestellungen noch stärker als bislang theoriegeleitet zu konturieren, Forschungsschwerpunkte zu identifizieren, neue Forschungsansätze und -themen zu generieren und auf diese Weise das Forschungsfeld weiterzuentwickeln. Nicht zuletzt soll der Band auch dazu beitragen, die Leistungen der Historischen Bildungsforschung einer interessierten (wissenschaftlichen) Öffentlichkeit verstärkt zur Wahrnehmung zu bringen.

Abschließend gilt es, nach gutem Brauch Dank für vielfältige Unterstützung bei der Durchführung dieses Buchprojekts abzustatten. Sehr herzlich danken möchten wir zunächst unserer Kollegin Ulrike Mietzner, die nicht nur an der Konzipierung des Bandes, sondern längere Zeit auch an der redaktionellen Begleitung beteiligt war, ehe sie auf Grund anderweitiger Verpflichtungen ihre Mitarbeit einstellen musste. Auch wenn sie auf eigenen Wunsch nun nicht mehr als Mitglied des Herausgeber*innenkreises firmiert, geht ihr Anteil am Zustandekommen und am Inhalt des Bandes weit über den von ihr verantworteten Einzelbeitrag hinaus. Herzlich danken möchten wir ferner den Autor*innen der Beiträge, die bereit waren, sich auf die sehr detaillierten Wünsche der Herausgeber*innen einzulassen, und die angesichts des sich immer wieder verzögernden Abschlusses und dadurch nötig werdender Aktualisierungen sowie teils längerer Wartezeiten nach Fertigstellung der Beiträge ein ganz ungewöhnliches Maß an Frustrationstoleranz gezeigt haben. Unser Dank gilt des Weiteren der Gerda Henkel-Stiftung, die durch einen finanziellen Zuschuss die Durchführung von zwei Autor*innentreffen in Göttingen und Berlin ermöglicht hat, die für die wechselseitige Abstimmung unter allen Beteiligten von großem Nut-

zen waren. Ein besonderer Dank geht auch an Andreas Klinkhardt, der das Projekt mit Geduld und verlegerischem Rat begleitet und unterstützt hat. Last but not least danken wir Michaele Kahlert für die ebenso zuverlässige wie kompetente Unterstützung bei der Schlusskorrektur des Manuskripts.

Berlin, Göttingen, Hamburg,
im Dezember 2020

Gerhard Kluchert, Klaus-Peter Horn, Carola Groppe, Marcelo Caruso

1 Einleitung

Konzepte, Methoden und Forschungsfelder der Historischen Bildungsforschung. Zur Einführung

Gerhard Kluchert, Klaus-Peter Horn,
Carola Groppe und Marcelo Caruso

1 Grundlagen Historischer Bildungsforschung

Bei der Historischen Bildungsforschung handelt es sich um ein Feld, das interdisziplinär bearbeitet wird. Neben den primären Bezugsdisziplinen, der Erziehungswissenschaft und der Geschichtswissenschaft, reicht der Kreis der beteiligten Wissenschaften von der Soziologie, der Anthropologie und der Ethnologie über die Philologien bis hin zur Volkswirtschaftslehre und zur Jurisprudenz. Das Forschungsfeld ist entsprechend vielgestaltig: Es umfasst gleichermaßen die Historie der Erziehungspraxis und der Sozialisationsprozesse in den gesellschaftlichen Ständen, Klassen und Milieus und deren Organisationen und Institutionen wie die Geschichte der Lebensphasen Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter – sowohl individualgeschichtlich wie gruppen- und generationsspezifisch –, die Geschichte der Organisationen und Institutionen von Erziehung, Bildung und Sozialisation (Familie, Bildungssystem, Peer Groups, Beruf, Vereine etc.), schließlich aber auch die Geistes-, Kultur-, Wissens- und Wissenschaftsgeschichte von Erziehung, Bildung und Sozialisation.

Die Historische Bildungsforschung hat ihr Zentrum somit in der Erforschung des pädagogischen Feldes im geschichtlichen Wandel, d.h. in der Historie des Bildungs- und Erziehungssystems, der pädagogischen Tätigkeiten und Berufe sowie der Diskussion und Theoretisierung von Bildung und Erziehung. Deren Erforschung lässt sich wiederum auf zwei übergeordnete Perspektiven beziehen: Zum einen geht es ihr um die Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung, kollektiv und individuell, in ihren gesellschaftlichen und kulturellen Bezügen, zum anderen um den Beitrag von Sozialisation und Enkulturation zur Entwicklung von Gesellschaft und Kultur. Diese Perspektiven werden ihrerseits mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten, mit verschiedenen Methoden und mit pluralen Theorieansätzen verfolgt.

Die Historische Bildungsforschung kennzeichnet ein doppelter Bezug: Erstens zur theoretischen Durchdringung und empirischen Erforschung des von ihr in seiner historischen Dimension untersuchten Forschungsfelds, also zur – selbst in zahlreiche Teildisziplinen aufgefächerten –

Erziehungswissenschaft; zweitens zur historischen Erforschung von Gesellschaft und Kultur im Allgemeinen, zu der sie die Untersuchung eines Teilbereichs beiträgt, also zur – ebenfalls in zahlreiche Teildisziplinen gegliederten – Geschichtswissenschaft. Noch einmal anders gewendet und aus der Perspektive der Bezugswissenschaften betrachtet: Wie jede andere wissenschaftliche Disziplin auch (Jura – Rechtsgeschichte; Medizin – Medizingeschichte; Ökonomie – Wirtschaftsgeschichte usw.) benötigt und besitzt die Erziehungswissenschaft ein historisches Gedächtnis. Dieses historische Gedächtnis wird in der Regel in den Disziplinen selbst verankert. Zugleich ist die Geschichtswissenschaft als die Generalwissenschaft vom Geschichtlichen ein unverzichtbarer Referenzrahmen für die historischen Teildisziplinen aller anderen Wissenschaften. Während die historischen Teildisziplinen, die in den Wissenschaften selbst institutionalisiert sind, sich reflektierend auf deren spezifische Gegenstände beziehen, sind sie innerhalb der Geschichtswissenschaft zugleich Teil einer eigenen, disziplinspezifischen Ordnung.

Beide Referenzen – Erziehungswissenschaft und Geschichtswissenschaft – und die mit ihnen verbundenen Perspektiven und Fragestellungen sind für die Historische Bildungsforschung konstitutiv. Welche von beiden dominiert bzw. in welcher Weise sich beide verbinden, hängt von Entwicklungen in den Bezugsdisziplinen und im weiteren disziplinären Umfeld der Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften ebenso ab wie von der konkreten institutionellen Verortung der Historischen Bildungsforschung an Universitäten und Hochschulen.

Im Folgenden soll zunächst die Entwicklung der Historischen Bildungsforschung in diesem Referenzraum skizziert (2.), dann sollen die aus dieser Stellung resultierenden Probleme wie die erbrachten Leistungen dargestellt und diskutiert (3.) und schließlich soll auf Perspektiven und Desiderate verwiesen werden (4.). Auf diese Weise soll eine allgemeine Standortbestimmung für die Historische Bildungsforschung vorgenommen werden, die in den folgenden Beiträgen dann in je spezifischer theoretischer, methodischer und thematischer Ausrichtung weitergeführt wird.

2 Forschungsgeschichte und Forschungskontext

Zu einer Geschichte der Historischen Bildungsforschung als wissenschaftlicher Disziplin existieren bislang zumindest im deutschsprachigen Raum lediglich vereinzelte Bruchstücke, überwiegend kleineren Formats, mit mehr oder weniger enger zeitlicher und regionaler Begrenzung (vgl. zur Kritik Berner/Kurig 2018). In anderen Ländern wie den USA, Großbritannien oder Frankreich ist die einschlägige Literatur zwar reichhaltiger, die Forschungsberichte bewegen sich aber auch dort – genau wie die referierten bildungshistorischen Arbeiten – ausschließlich im jeweiligen nationalen oder wenigstens im jeweiligen sprachlichen Raum. International orientierte Forschungsüberblicke beschränken sich überwiegend auf die Zusammenstellung von Länderberichten (vgl. etwa Heinemann 1979/1985), wirklich vergleichende Arbeiten sind dagegen immer noch eine Seltenheit (vgl. Compère 1995; Fuchs 2010). Dieses weitgehende Fehlen übergreifender monographischer, national wie international informierter Darstellungen markiert eine schmerzliche Lücke der Forschung, auf die im vorliegenden Rahmen nur verwiesen werden kann. Entsprechend müssen sich auch die folgenden Ausführungen auf eine grobe Skizze der Entwicklung beschränken.

Vor- und Frühgeschichte der Historischen Bildungsforschung

Die Entwicklung der Historischen Bildungsforschung vollzog sich in den verschiedenen nationalen Kontexten auf unterschiedliche Weise, in Zusammenhang mit der jeweiligen Entwicklung von Bildungssystem und Wissenschaft wie von Staat und Gesellschaft. Dennoch lassen sich auch

für die frühe Entwicklung bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts einige gemeinsame Züge festhalten (vgl. Fuchs 2010). So entsteht die Historische Bildungsforschung – unter diversen Namen – überall in enger Anlehnung an die Pädagogik, vorwiegend im Rahmen der (außeruniversitären) Lehrerbildung und in entsprechend großer Distanz zu der im akademischen Feld sich etablierenden Geschichtswissenschaft. Mit der Präsentation eines Kanons von klassischen Texten von der Antike bis zur Gegenwart und von großen, vorbildhaften Pädagogen sollte sie einen Beitrag zur Herausbildung und Festigung der professionellen Identität (vgl. Oelkers 1999), mit national je spezifischen Geschichtsbildern auch zur Stärkung des Nationalbewusstseins der angehenden Lehrer leisten (vgl. Tröhler 2006). Thematisch war die Historische Bildungsforschung in dieser Phase ideen-, personen- und institutionengeschichtlich orientiert, in der Präsentation mal monumentalisch, mal dokumentarisch, in jedem Fall aber ohne Distanz zu den Begriffen, Werten und Handlungszielen ihres Untersuchungsfeldes.

Im deutschsprachigen Raum setzte die Entwicklung der Historischen Bildungsforschung bereits am Ende des 18. Jahrhunderts und damit früher als in den meisten anderen Ländern ein (vgl. Oelkers 1999; Wiegmann 2008). Neben zahlreichen Detailstudien entstand hier im Laufe des 19. Jahrhunderts auch eine ganze Reihe von Gesamtdarstellungen zur Erziehungsgeschichte, auf die allerdings insgesamt das im vorigen Abschnitt Gesagte zutrifft. Auch die Institutionalisierung der Historischen Bildungsforschung erfolgte hier früher als in anderen Ländern und verstetigte sich am Ausgang des 19. Jahrhunderts in Form einer außeruniversitär platzierten, zeitgenössisch des ‚Dilettantismus‘ gezeichneten Erziehungsgeschichtsschreibung, die ihr organisatorisches Zentrum in der *Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte* (1890-1938) und ihren publizistischen Ort in den *Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte* (1891-1910) bzw. in der *Zeitschrift für die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts* (1911-1938) fand (vgl. Heinemann 1980/82; Horn 1996). Die *Gesellschaft* wurde 1933/34 an die *Preussische Akademie der Wissenschaften* angegliedert, blieb aber bis zur Auflösung 1938 ein selbstständiger Verein und wurde dann im Rahmen der *Akademie-Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte* weitergeführt.

Sowohl die Publikationen in der Vereinszeitschrift als auch die in Anlehnung an die seit Beginn des 19. Jahrhunderts erscheinenden *Monumenta Germaniae Historica* (MGH) herausgegebenen *Monumenta Germaniae Paedagogica* (MGP) dienten vor allem der Sammlung von lokalen und regionalen Schulordnungen, Darstellungen der Geschichte von Schulbüchern und einzelner Unterrichtsfächer sowie einer an herausragenden Pädagogen orientierten Geschichtsschreibung, wobei im Laufe der Jahrzehnte der Anteil von Veröffentlichungen zu einer weiter gefassten Schulgeschichte zu überwiegen begann (vgl. Horn 1996, S. 97f.).

Während sich in der *Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte* vorwiegend eine abseits der Universität und der akademischen Geschichtswissenschaft wirkende Pädagogengruppe zusammengefunden hatte, trugen Vertreter der universitären Pädagogik nur wenig zur Historischen Bildungsforschung bei, dies allerdings – wie z.B. Friedrich Paulsen mit seiner *Geschichte des gelehrten Unterrichts* (1919/21) – mit bis heute relevanten Werken.

Größere Teile der frühen universitären Pädagogik wie auch die experimentelle Pädagogik oder die Neukantianer hatten keinen Bezug zur Geschichte der Erziehung und der Schule. Anders sah es allerdings aus bei der sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts an den Universitäten etablierenden Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. So interpretiert einer ihrer Hauptvertreter, Herman Nohl, die systematische und historische Betrachtung von Bildung und Erziehung als voneinander abhängig: „Was Erziehung eigentlich ist, verstehen wir, wenn wir nicht bei dem immerhin persönlich beschränkten Erlebnis stehenbleiben wollen, nur aus solcher systematischen Analyse ihrer Geschichte“ (Nohl 1933, S. 13). Ist die systematische Arbeit so auf die historische verwie-

sen, gilt dasselbe für Nohl auch umgekehrt, so dass bildungshistorische Forschung im Rahmen einer systematischen Grundlegung – nicht nur als Reflexion der Erkenntniskategorien, sondern auch als forschungsleitende Fundierung aktuellen pädagogischen Interesses – erfolgen soll. Der Geschichte der Erziehung wurde mithin in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zwar ein hoher Stellenwert eingeräumt; sie wurde jedoch nicht als Gegenstand eigenständiger Forschung verstanden, sondern in historisch-systematischer Perspektive letztlich als Reservoir für die systematische Theoriebildung (vgl. Matthes 2011). Gleichwohl sind aus dieser Richtung der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert einige Arbeiten hervorgegangen, die – unter Aufnahme von Elementen der Paulsenschen Geschichtsschreibung – Kulturgeschichten der Erziehung boten und in der Bundesrepublik für lange Zeit die historischen Zugänge zum pädagogischen Feld, auch in der Ausbildung künftiger Pädagog*innen, dominierten (z.B. Reble 1951/2016).

Die sozialgeschichtliche Wende

In den 1960er Jahren geriet die alte Art der Pädagogik- und Erziehungsgeschichtsschreibung in vielen Ländern in die Kritik. Auslöser dafür waren Veränderungen in den Bezugsdisziplinen, die ihrerseits in größere gesellschaftlich-politische Wandlungsprozesse eingebettet waren. Die sich verschärfende Systemkonkurrenz zwischen den Machtblöcken (Stichwort ‚Sputnikschock‘) und die in den späten 1950er Jahren einsetzende Bildungsexpansion rückten Bildungsfragen ins Zentrum der politischen Debatte. Im Zuge dieser Debatte wurde Bildung, was speziell die Verhältnisse in Deutschland betrifft, in einen neuen Bedeutungshorizont gestellt: Sie wurde aus ihrer Bindung an Kultur und an die höchsten menschlichen Werte gelöst (vgl. Bollenbeck 1994) und in einen funktionalen Zusammenhang mit ökonomischem und gesellschaftlichem Fortschritt, mit sozialer Mobilität und politischer Teilhabe gebracht. Um der ihr zugeordneten Funktion in dieser Hinsicht entsprechen zu können, wurde in den meisten westlichen Ländern eine grundlegende Reform des öffentlichen Bildungssystems in Angriff genommen, die ihrerseits als wesentlicher Teil eines übergreifenden Modernisierungsprojekts begriffen wurde.

Im (human-)wissenschaftlichen Bereich fand der hier skizzierte Prozess seine Entsprechung u.a. in dem wachsenden Einfluss sozialwissenschaftlicher Konzepte in vormaligen Geisteswissenschaften wie der Pädagogik und der Geschichtswissenschaft (vgl. Maeder/Lüthi/Mergel 2012; Mergel 1996). Im Zuge dieser Entwicklung wandelte sich auch die Historische Pädagogik zu einer Sozialgeschichte der Erziehung (und Bildung). Teilweise war dies mit heftigen Auseinandersetzungen verbunden, wie speziell im Rahmen der sogenannten ‚Revisionismusedebatte‘ in den USA (vgl. Fuchs 2010, S. 706f.), teilweise existierten beide Richtungen aber auch, wie in der Bundesrepublik, für längere Zeit in einem – mehr oder weniger beziehungslosen – Nebeneinander (vgl. etwa Böhme/Tenorth 1990). Die Ausformungen der neuen sozialhistorischen Bildungsforschung waren dabei recht unterschiedlich. Spielten etwa in England von der Idee des Klassenkampfes geprägte marxistische Ansätze eine starke Rolle, so gewannen in der Bundesrepublik modernisierungs- und systemtheoretische Konzepte eine größere Bedeutung. Gemeinsam war jedoch den verschiedenen Richtungen die Überzeugung, dass alle Phänomene – und so auch Erziehung und Bildung – nur begriffen werden können, wenn sie in Beziehung zur *Gesellschaft* gesetzt werden, wie immer diese Beziehung theoretisch gefasst und genau bestimmt werden mochte. Die großen Ideen und Persönlichkeiten, mit denen sich die Historische Bildungsforschung herkömmlich beschäftigt hatte, verloren damit ihren Rang als eigenständige und bestimmende ‚Faktoren‘ des geschichtlichen Geschehens, sie wurden herabgestuft zu ‚Repräsentanten‘ von sozialen Lagen und Interessen. Auch Bildungsinstitutionen wie die Schule und das Bildungssystem als Ganzes wurden nun in ihrer – historisch sich verändernden – Funktion innerhalb des Gesellschaftssystems, in ihrer Rolle für die soziale Gliederung, für Aufstiegs- und

Abstiegsprozesse, für Erhalt und Überwindung von Ungleichheit, für Herrschaftssicherung und Machtwechsel analysiert (vgl. Leschinsky/Roeder 1976; Müller 1977). Und auch die Geschichte der Lehrer*innenschaft, durchaus ein traditionelles Thema der Historischen Bildungsforschung, wurde nun – mal mit klassentheoretischer, mal mit professionstheoretischer Fundierung – in den Zusammenhang gesellschaftlicher Entwicklungen gestellt.

Mit der paradigmatischen Neuorientierung der Historischen Bildungsforschung waren Erweiterungen im Gegenstandsbereich und in den Methoden verbunden. Über die pädagogischen Ideen hinaus richtete sich der Blick nun auf die ‚Realität‘ von Bildung und Erziehung auf unterschiedlichen Ebenen: auf die Entwicklung der Bildungsinstitutionen und ihres systemischen Gefüges; auf die Nutzung dieser Institutionen in Abhängigkeit von sozialen Merkmalen wie Herkunft, Geschlecht und Religion; auf die Verwaltung der Bildungsinstitutionen und auf die bildungspolitischen Auseinandersetzungen; schließlich auf die Geschichte des Aufwachsens in all seinen sozialen Bezügen, in Familie, Schule, Peer Group, Jugendorganisationen und anderen Sozialisationsinstanzen, in den Phasen von Kindheit und Jugend, in den Aspekten von Persönlichkeitsentwicklung und Vergesellschaftung. Zur Erschließung dieses vielgestaltigen Gegenstandsbereichs wurden über die herkömmlichen Quellen (pädagogische Abhandlungen und Regierungsdokumente) hinaus weiteres schriftliches Material publizierter wie unpublizierter Art (von der pädagogischen Presse bis zu Verwaltungsakten, von Visitationsberichten bis zu autobiographischen Dokumenten), vor allem aber auch statistisches Material herangezogen, zu dessen Verarbeitung quantitative Verfahren zur Anwendung kamen, die nun neben die traditionelle hermeneutische Methode traten (vgl. die Datenhandbücher zur deutschen Bildungsgeschichte 1987-2016).

Mit der Neuausrichtung der Historischen Bildungsforschung verstärkten sich zugleich die Verbindungen zur Geschichtswissenschaft. Mit der in den 1960er Jahren sich dort ebenfalls etablierenden Sozialgeschichte ergaben sich angesichts des gemeinsamen Fokus auf ‚Gesellschaft‘ zwangsläufig Berührungspunkte und Überschneidungen, die sich auch in einer deutlich lebhafteren Beteiligung von ‚Fachhistoriker*innen‘ an der bildungshistorischen Forschung und einer nicht unbeträchtlichen Zahl von ‚Grenzgänger*innen‘ manifestierte (vgl. Fuchs 2010, S. 708f.). Unterschiede in den thematischen Schwerpunkten waren allerdings unübersehbar: So wurde die Universität vorwiegend von Fachhistoriker*innen, die Schule dagegen überwiegend von Bildungshistoriker*innen aus der Erziehungswissenschaft erforscht. Auch die ‚vormoderne‘ Bildungsgeschichte ging, wo sie nicht im alten Stil klassikerexegetisch weiterbetrieben wurde, nun vorwiegend in die Hände von Fachhistoriker*innen über, erschien sie doch im Referenzraum einer sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft nur noch von geringem Interesse, weil dort – vor dem Hintergrund der Ausrichtung der sozialwissenschaftlichen Theoriegebäude auf die Epochen der Moderne – ihre Kategorien (z.B. Klasse) nicht anwendbar waren. Dafür stellten sich innerhalb der Erziehungswissenschaft, aber auch mit der Nachbardisziplin Soziologie, auf gemeinsamer konzeptueller Grundlage Verbindungen zur Schul- und Bildungs(system)forschung, zur Sozialisations- und zur Ungleichheitsforschung her.

Neben der paradigmatischen Neuorientierung erlebte die Historische Bildungsforschung seit den 1960er Jahren in allen Ländern einen starken Institutionalisierungsschub, in dessen Verlauf sie sich als eigenständiges Gebiet der akademischen Forschung und Lehre erst eigentlich konstituierte. Dies vollzog sich im Rahmen einer gewaltigen Expansion der (sich zugleich in einigen Ländern weiter akademisierenden) Lehramtsausbildung und einer damit einhergehenden Expansion und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft, in deren Gefolge auch Professuren für Historische Bildungsforschung geschaffen wurden, häufig allerdings in Verbindung mit anderen Bereichen wie der Allgemeinen Erziehungswissenschaft oder der Schulpädagogik. Zeitgleich entstanden in einigen Ländern unter dem Dach größerer Fachverbände nationale

Zusammenschlüsse von Bildungshistoriker*innen, die regelmäßig Tagungen organisierten und Periodika herausgaben. So wurde in der Bundesrepublik 1969 die *Historische Kommission in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* gegründet (vgl. Rückriem 1970; Heinemann 1985), die sich mit den unregelmäßig erschienenen *Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung* (33 Hefte, 1974-1988) auch ein eigenes Publikationsorgan schuf. In der DDR hatte sich die Institutionalisierung der Historischen Bildungsforschung unter anderem, vom Marxismus-Leninismus geprägten wissenschaftstheoretischen wie -praktischen Vorzeichen im Übrigen bereits früher vollzogen. 1955 wurde hier die *Kommission für Erziehungs- und Schulgeschichte* im Rahmen der *Akademie der Wissenschaften* zu Berlin wiederbelebt und ab 1970 in der *Akademie der Pädagogischen Wissenschaften* weitergeführt (vgl. König 1980; Lost 1992). Schon 1961 wurde in der DDR erstmals das *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte* herausgegeben, das in 30 Bänden bis 1990 erschienen ist. Die Gründung der *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE) als internationaler bildungshistorischer Vereinigung im Jahr 1979 bildete dann gleichsam den krönenden Abschluss dieser ersten großen Institutionalisierungswelle in der Historischen Bildungsforschung. Die Gründung der *Paedagogica Historica* als *International Journal of the History of Education* hatte schon 1961 stattgefunden und war so vorbereitendes Element eines internationalen Institutionalisierungsprozesses gewesen.

Die kulturgeschichtliche Wende und der Einzug der großen Vielfalt

Waren die 1970er und 1980er Jahre in der Historischen Bildungsforschung somit genau wie in der Geschichtswissenschaft geprägt durch den sozialgeschichtlichen Ansatz mit seiner Konzentration auf die Makroebene sowie einen quantitativ-empirischen und strukturanalytischen Forschungszugang, so deutete sich im letztgenannten Jahrzehnt mit dem Aufkommen von Alltagsgeschichte und Historischer Anthropologie bereits ein neuer Paradigmenwechsel an, der sich dann in den 1990er Jahren im Zeichen des *Kultur*-Begriffs in sämtlichen Geistes- und Sozialwissenschaften vollzog. Hatte die Sozialgeschichte das menschliche Zusammenleben durch quasi-objektive soziale Strukturen, durch Institutionen und materielle Lagen bestimmt gesehen, so setzte die in den 1990er Jahren die wissenschaftliche Bühne betretende Neue Kulturgeschichte symbolische Ordnungen sprachlicher wie nichtsprachlicher Art an deren Stelle (vgl. Bachmann-Medick 2006; für die Historische Bildungsforschung Popkewitz/Franklin/Pereyra 2001; Priem 2006). Waren die Menschen für die Sozialgeschichte vor allem in der Arbeit und den daraus erwachsenden Lebensbedingungen sich verobjektivierende Wesen, so sah die Neue Kulturgeschichte in ihnen in erster Linie *Sinn* produzierende Wesen. Die Aufgabe der Wissenschaft bestand daher in ihren Augen darin, die von den Menschen geschaffenen Sinnsysteme, jene „selbstgesponnenen Bedeutungsgewebe“, von denen Clifford Geertz gesprochen hat (Geertz 1983, S. 9), zu entschlüsseln. Dabei wurden die Akzente durchaus unterschiedlich gesetzt. Betrachteten die einen die Symbol- bzw. Sinnsysteme als das Entscheidende, weil dem Denken und Handeln Vorgeordnete und dieses Strukturierende, legten andere den Akzent auf die Akteure, die in ihrem Denken und Handeln die Symbol- bzw. Sinnsysteme stets neu hervorbrachten und veränderten. In jedem Fall aber richtete sich die Aufmerksamkeit auf sinntragende Elemente, auf sprachliche Äußerungen, Gesten, Praktiken, Rituale und aus ihnen sich bildende größere Ordnungen des Wissens und Handelns.

Die kulturgeschichtliche Wende hatte für die Historische Bildungsforschung eine neuerliche Erweiterung des thematischen und methodischen Spektrums zur Folge. So wurden nun etwa pädagogische Praktiken (des Schulehaltens, Unterweisens, Prüfens usw.) – nicht zuletzt auch solche der körperlichen Zurichtung – zum Gegenstand bildungsgeschichtlicher Forschung, ferner die räumlichen und zeitlichen Ordnungen, in denen sich Erziehung und Bildung vollzogen,

schließlich auch die das Geschehen mitstrukturierenden ‚Dinge‘. Aber auch altbekannte (und zeitweise in Verruf geratene) Ansätze wie die Ideengeschichte wurden von der kulturgeschichtlichen Wende erfasst und gleichsam ‚runderneuert‘: Im Zuge von *linguistic* und *narrative turn* wandelte sie sich zu einer pädagogischen Diskurs- und Wissensgeschichte, die nicht mehr länger mit einer normativen, aktuelle Fragen avisierenden Zielsetzung verbunden war. Mit den neuen Themen fanden neue Verfahren wie Diskursanalyse und Bildanalyse Eingang in die Historische Bildungsforschung.

Mit dem neuen kulturgeschichtlichen Paradigma war schließlich auch eine transnationale Öffnung der Historischen Bildungsforschung verbunden. Für die sozialgeschichtliche Bildungsforschung hatten die Nationalstaaten noch den bevorzugten analytischen Rahmen gebildet, von dem ausgehend allerdings auch international-vergleichend gearbeitet worden war (vgl. etwa Müller/Ringer/Simon 1989). Die kulturhistorische Bildungsforschung bearbeitete dagegen ab den 1990er Jahren verstärkt transnationale Verflechtungen und Vernetzungen, sowohl mit Blick auf die pädagogischen Diskurse wie auf die Organisationsformen von Bildung und Erziehung. Im Rahmen der sich auf diese Weise ausdifferenzierenden Historischen Bildungsforschung hat sich eine große Vielfalt an Forschungskonzepten, Theorieansätzen, Methoden und Forschungsfragen entwickelt und etabliert. Die Vielfalt wurde dadurch noch gesteigert, dass ältere Ansätze wie der sozialhistorische zwar in den Hintergrund traten, aber dennoch – etwa in Regionalanalysen zur Bildungssystementwicklung – weiterverfolgt wurden, und dass sich jenseits der Differenz von kultur- und sozialgeschichtlichem Paradigma Ansätze wie die Geschlechtergeschichte und die Biographieforschung (vgl. Glaser/Schmid 1999; Mattig/Miethe/Mietzner 2016) auch in der Historischen Bildungsforschung etablieren konnten. Die Ausdifferenzierung war begleitet von einer beachtlichen Steigerung der Publikationstätigkeit, die sich u.a. in der Gründung neuer Periodika und Publikationsreihen niederschlug. So begann die *Kommission Historische Pädagogik in der DGfE*, 1999 in *Sektion Historische Bildungsforschung* umbenannt (vgl. Sektion Historische Bildungsforschung 1999, S. 2), 1993 mit der Herausgabe des *Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung*, dem sich im deutschsprachigen Raum 1995 die *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* (seit 2011 unter dem Titel *IJHE – Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*) und 1998 das *Jahrbuch für Universitätsgeschichte* an die Seite stellten. Letzteres wird herausgegeben von der 1995 gegründeten *Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte*, eine Fachvereinigung, deren Mitgliederschaft ganz überwiegend von Fachhistoriker*innen gebildet wird, auch dies ein Ausweis der nach wie vor bestehenden Aufteilung des bildungshistorischen Forschungsfelds.

3 Probleme und Leistungen Historischer Bildungsforschung

Auf den ersten Blick erscheint die Entwicklung der Historischen Bildungsforschung somit als eine Erfolgsgeschichte, die ihren vorläufigen Endpunkt im Status einer prosperierenden (Teil-) Disziplin im Schnittpunkt von Geschichtswissenschaft und Erziehungswissenschaft mit Verbindung zu weiteren Kultur- und Sozialwissenschaften findet. Die genauere Betrachtung fördert jedoch ein differenzierteres Bild zutage und zeigt auch die problematischen Seiten jener Entwicklung. Nicht zufällig waren Krisendiskurs und Niedergangsbeschwörungen die (fast) durchgängigen Begleiter Historischer Bildungsforschung – zeitweise mit durchaus ernstem Hintergrund. So verlor die Historische Bildungsforschung in England bereits in den 1980er Jahren ihre Grundlagenfunktion in der Lehrerbildung an die Bildungssoziologie, mit der Konsequenz, dass auch die Zahl der einschlägig ausgewiesenen Professuren dramatisch zurückging. Ähnliche

Entwicklungen zeigten sich auch in den USA, so dass Eckardt Fuchs zumindest für diese Länder mit gutem Grund einen „institutionellen Abschwung“ konstatierte (Fuchs 2010, S. 715). In Deutschland ist eine vergleichbare Entwicklung nicht festzustellen. Zwar hat es die Historische Bildungsforschung hier innerhalb der Geschichtswissenschaft – trotz der genannten Ansätze zur Institutionalisierung einer ‚Universitätsgeschichte‘ – bis heute nicht zum Status einer anerkannten Teildisziplin gebracht. Innerhalb der dynamischen Tektonik der Erziehungswissenschaft hat sie ihren Platz jedoch behauptet, wenn auch, bezogen auf die Zahl der Professuren und die thematische Verankerung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen, eher an der Peripherie als im Zentrum des Geschehens (vgl. Kluchert 2016; Sektion Historische Bildungsforschung 2013 und 2014). Dennoch erscheint es weder hinsichtlich der personellen Lage noch der Verankerung in der Hochschullehre gerechtfertigt, für die Geschichte der Historischen Bildungsforschung im Rahmen der Erziehungswissenschaft in der alten und neuen Bundesrepublik von radikalen Brüchen im Sinne deutlicher Verschlechterungen zu sprechen (vgl. dazu Horn 2009). Vielmehr zeigt sich, dass sie ihre Bedeutung als reflexiv-begleitende, aber eigenständige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft behalten hat und dass bildungshistorische Perspektiven inzwischen auch in nahezu allen anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen präsent sind.

Gleichwohl kann festgehalten werden, dass die Historische Bildungsforschung mit ihren Forschungsergebnissen heute weniger im Zentrum disziplinärer erziehungswissenschaftlicher Debatten steht als dies z.B. noch in den 1950er Jahren mit der Dominanz historisch-systematischer Pädagogik oder zu den Hochzeiten der sozialhistorischen Bildungsforschung in den 1970er und 1980er Jahren der Fall war. Dies ist jedoch nicht zwingend als Krisensymptom zu lesen, sondern vornehmlich als Verweis auf ein quantitativ weiter gewachsenes und stark pluralisiertes erziehungswissenschaftliches Feld. Die gleichwohl mitunter auch in Deutschland auftretende Rede von einer Krise lässt sich daher weniger auf eine statistisch nicht untermauerte deutliche Reduktion ihrer Professuren und ihrer Präsenz in der Hochschullehre beziehen als auf die spürbare Diversifizierung der Forschungsansätze und Forschungsfelder innerhalb der Geistes- und Sozialwissenschaften insgesamt. Diese Diversifizierung eröffnet den Raum für eine große Anzahl unterschiedlicher Forschungsinteressen, aber die Disziplinen stehen zugleich vor der Herausforderung, dass Teildisziplinen übergreifende fachöffentliche Fundamental-Debatten spezifischeren Diskussionen Platz gemacht haben und diese sich zugleich schwerer in die wissenschaftliche Öffentlichkeit vermitteln lassen. Selbst die Kommunikation innerhalb der eigenen (Teil-)Disziplin erweist sich angesichts der gewachsenen und immer noch weiter wachsenden Vielfalt der Themen, Fragestellungen, Konzepte und Methoden als zunehmend schwierig.

Noch in einer anderen Hinsicht hat die wissenschaftliche Entwicklung der letzten Jahrzehnte die Historische Bildungsforschung vor Herausforderungen gestellt. Da sie institutionell vorwiegend und in manchen Ländern wie in Deutschland ausschließlich in der Erziehungswissenschaft und in der Lehrerbildung verankert ist, muss die Historische Bildungsforschung ihre Funktion und Bedeutung für diese nachweisen und gegebenenfalls auch vermitteln. In wissenschaftlichen Konzepten wie dem der ‚Whig‘-Historiographie in den USA, in dem die Geschichte dem Nachweis steten Fortschritts (auch) in Sachen Bildung und Erziehung diene, oder dem des Historischen Materialismus in den Staaten des sowjetischen Machtbereichs, in dem die Geschichte in den Dienst des Kampfes der Arbeiterklasse und der sie führenden Partei gestellt wurde, oder in dem der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland, in dem die Geschichte auf der Ebene von Ideen wie Institutionen das Material zur Bearbeitung aktueller Probleme bereitstellt, war das nicht schwierig. Und selbst die kritische Revision gerade des letzteren Konzepts sah die Historische Bildungsforschung zunächst im unmittelbaren Dienst gegenwärtiger Pro-

blemlösung. So bestimmte Ulrich Herrmann 1975 die Aufgabe bildungshistorischer Forschung folgendermaßen: „Wenn der Sinn der historischen Forschung in der Aufklärung der Vergangenheit als der Vorgeschichte der Gegenwart liegt – mithin im Auffinden gegenwärtiger Zwänge, Möglichkeiten und Alternativen im Hinblick auf eine zu gestaltende Zukunft –, dann muß sich daraus eine charakteristische gegenwarts- und zukunftsbezogene Form und Funktion der Geschichtsschreibung ergeben“ (Herrmann 1975, S. 17). Damit blieb das Erkenntnisinteresse vom Grundsatz her zunächst demjenigen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nahe: Die Geschichte sollte in dem Maße in den Blick treten, wie sie einen, jetzt gesellschaftskritischen, Beitrag zur Lösung spezifischer Problemstellungen der Gegenwart leistete (vgl. Baader 2010, S. 210f.; Groppe 2012, S. 185f.). Mit dem zeittypischen wissenschaftlichen Kategorienwechsel von der *Idee* zur *Gesellschaft*, der eine grundsätzliche Re-Interpretation dessen beinhaltete, was die Entwicklung von Gemeinwesen, Institutionen und Personen bestimmt, ging jedoch eine zunehmende „Methodisierung und Theoretisierung auch der Geschichtsschreibung von Pädagogik, Bildung und Erziehung“ einher (Tenorth 2018, S. 159). Damit verband sich eine sukzessive Distanzierung der Historischen Bildungsforschung von gegenwartsbezogenen Zielsetzungen, die von der Geschichte nicht nur Aufklärung, sondern auch normative Orientierung erhofft hatten.

Heinz-Elmar Tenorth hat vor diesem Hintergrund der Historischen Bildungsforschung ein zwiespältiges Zeugnis ausgestellt. So betont er einerseits die Verwissenschaftlichung der Forschung, die dazu geführt habe, dass „Bildungsfragen nicht mehr nur immanent erklärt“, sondern „ihre eigenen Ansprüche und Qualitätsformeln, auch der für Deutschland typische Begriff der Bildung, [...] vielmehr in den politischen und sozialen Kontext gestellt und in der Perspektive von Macht, Herrschaft und Statussicherung, auch im Kontext sozialer Ungleichheit, Ethnizität und Geschlecht interpretiert“ würden (ebd., S. 156f.). Damit einher gehe aber auch „das gewichtigste Folgeproblem dieses Erneuerungsprozesses“, nämlich „die Auflösung der historisch überlieferten Einheit von Reflexion und Praxis, von Forschung und Handeln, von historischem und je aktuellem Bewußtsein der pädagogischen Aufgabe“ (Tenorth 1996, S. 346). Entstanden ist so eine ambivalente wissenschaftspolitische Situation: Die produktive Wissenschaftsentwicklung der Historischen Bildungsforschung – ihre Autonomisierung von Legitimationsaufgaben und ihre sich daraus entwickelnde Produktivität – hat in einen verschärften Begründungszwang ihrer Leistungen für die Erziehungswissenschaft geführt.

Angesichts von Tenorths doppelter Diagnose und vor allem angesichts jenes Anflugs von Nostalgie ob des ‚verlorenen Paradieses‘, der in ihrem zweiten Teil spürbar wird, scheint es wichtig, zweierlei festzuhalten:

1. Die hier erinnerte ‚Einheit‘ war immer nur auf projektivem Wege herstellbar, d.h. durch die Überformung der einen durch die andere Seite – der Reflexion durch die Praxis, der Forschung durch das Handeln, des historischen durch das je aktuelle Bewusstsein, und sie war erkaufte durch die Nichtwahrnehmung ihrer Differenz (vgl. Kluchert 2016, S. 401; Baader 2016). Die Auflösung jener Einheit, die Anerkennung der Differenz und die produktive Wendung der daraus resultierenden Spannung waren Bedingungen der Möglichkeit eines bedeutenden Erkenntnisfortschritts (vgl. Kluchert 2004), von dem gerade jüngere, kulturgeschichtlich inspirierte Studien beredtes Zeugnis ablegen. Wiederanschlüsse an eine auf solcher ‚Einheit‘ fußende Orientierungsfunktion Historischer Bildungsforschung sind daher weder zu erwarten noch wären sie wünschenswert, weil sie produktive Forschung erschweren (vgl. Baader 2010, S. 210).
2. Positiv gewendet: Auch nach dem Prozess ihrer ‚Verwissenschaftlichung‘, ja gerade auf der Grundlage der in seinem Verlauf erworbenen theoretischen und methodischen Reflektiertheit

und der Ablösung vom unmittelbaren Gegenwartsbezug erbringt die Historische Bildungsforschung wichtige und grundlegende Leistungen. Im Rahmen der Erziehungswissenschaft eröffnet die Historische Bildungsforschung zunächst Einsichten in die historische Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Forschungsgegenstände (Kindheit, Jugend, Schule usw.; vgl. Herrmann 1991, S. 237). In unmittelbarer Verbindung zu aktuellen Fragestellungen – wie etwa der nach dem Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit – verleihen bildungsgeschichtliche Untersuchungen unserem Kenntnisstand eine zeitliche Dimensionierung und eine ‚Tiefenschärfe‘, die empirische Analysen, selbst wo sie als ‚Longitudinalstudien‘ angelegt sind, nicht zu erreichen vermögen (vgl. Zymek 2015). In der Rückverfolgung aktueller Probleme machen bildungshistorische Untersuchungen Kontinuitäten wie Veränderungen erkennbar. Dies gilt beispielsweise für die Lenkung des Bildungssystems einschließlich gezielter Bildungsreformen (vgl. etwa Aubry/Westberg 2012), für die Unterrichtsorganisation und die sogenannte ‚grammar of schooling‘ (vgl. z.B. Caruso 2010), aber auch für ‚Regierungstechniken‘ im pädagogischen Feld ganz allgemein. Die einschlägigen Studien zeigen die Unangemessenheit aller Auffassungen, die von weitreichenden Planungs- und Steuerungsmöglichkeiten oder umgekehrt von der Unveränderlichkeit einmal etablierter Ordnungen ausgehen, und schärfen den Blick für die Beschaffenheit des Feldes, seine Strukturen und die in ihm handelnden Akteure. Durch die Konfrontation mit vergangenen, andersartigen Formen von Bildung, Erziehung und Sozialisation trägt die Historische Bildungsforschung weiterhin – der Ethnographie und vergleichenden Kulturwissenschaft ähnlich – zu jener „Befremdung der eigenen Kultur“ (Hirschauer/Amann 1997) bei, die dem Bestehenden den Schein der Selbstverständlichkeit nimmt und so die Voraussetzung für die Entwicklung neuer Fragestellungen und Perspektiven schafft. Dies gilt auch für die erziehungswissenschaftliche Erkenntnis selbst, die von der Historischen Bildungsforschung als Disziplin- und Wissenschaftsgeschichte in ihrer historischen Bedingtheit gezeigt wird (vgl. Herrmann 1991, S. 237): als sich verändernde Disziplin wie – in ihrer aktuellen Gestalt – als Ergebnis eines geschichtlichen Prozesses. Sie fördert so die für eine moderne Wissenschaft konstitutive Selbstreflexivität der Erziehungswissenschaft.

Mit ihrer fortschreitenden Verwissenschaftlichung intensivierten sich auf der anderen Seite aber auch die Beziehungen der Historischen Bildungsforschung zur Geschichtswissenschaft. Diese Annäherung vollzog sich zunächst und speziell im Rahmen des sozialgeschichtlichen Paradigmas. Suchte einerseits die einschlägig orientierte Historische Bildungsforschung die Geschichte von Bildung, Erziehung und Sozialisation in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge einzuordnen, so fanden umgekehrt in der Geschichtswissenschaft bildungs- und erziehungsgeschichtliche Phänomene bei der Bearbeitung allgemeinhistorischer Themen zunehmend Berücksichtigung. Gemeinsame modernisierungstheoretische Annahmen förderten dabei die wechselseitige Bezugnahme. Entsprechend finden sich in den großen sozialgeschichtlich inspirierten Überblicksdarstellungen eigene Kapitel zur Bildungsgeschichte (vgl. Wehler 1987-2008; Nipperdey 1983-1992), wie umgekehrt im sechsbändigen *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (Berg u.a. 1987-2005) diese auch in sozialgeschichtliche Entwicklungen eingebettet wird. Bildungsgeschichtliche Fragestellungen und Perspektiven sind eingewoben in die historische Bürgertums- und in die historische Ungleichheits- und Mobilitätsforschung; starke Überschneidungen kennzeichnen die Sozialgeschichte von Kindheit, Jugend und Familie und erst recht die Historische Sozialisationsforschung. Gerade der letztgenannte Ansatz leistet, wie ihm verpflichtete Forschungen zeigen, einen substantiellen Beitrag zur Erklärung des historischen Wandels – wie andererseits zur Erklärung der Beharrungskraft von Handlungsorientierungen, Werten und Normen unter radikal veränderten Umweltbedingungen (vgl. Zymek 2013, S. 470; Groppe

2018). Die konstitutive Rolle, die Ulrich Herrmann ihm in seinem weit ausgreifenden Konzept auch für die Geschichtswissenschaft – gleichsam als ‚Lieferant‘ des ‚subjektiven Faktors‘ – zugeschrieben hat (vgl. Herrmann 1991, S. 235ff.), hat er allerdings nie auch nur annähernd zu erlangen vermocht. Gleichzeitig blieb die Beziehung zwischen Historischer Bildungsforschung und Geschichtswissenschaft auch im Rahmen der neuen Ansätze der Alltags-, der Mentalitäts- und der Geschlechtergeschichte weiterhin eng. Ob dies auch für die neue Kulturgeschichte in ihren unterschiedlichen Ausformungen gilt, bedürfte einer genaueren Untersuchung. Zumindest an einigen Punkten zeigen sich aber auch hier schon bei oberflächlicher Betrachtung wechselseitige Bezugnahmen, etwa bei der historischen Untersuchung von „Praktiken der Subjektivierung“ (Alkemeyer/Budde/Freist 2013), teilweise sogar enge Kooperationen, so bei der Emotionsgeschichte (vgl. Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 12 (2012)). Festzuhalten bleibt allerdings, dass es zur Ausprägung größerer bildungshistorischer Schwerpunkte in der Geschichtswissenschaft zumindest in Deutschland – im Unterschied etwa zu den USA und Großbritannien (vgl. Fuchs 2010, S. 707ff.) – nicht gekommen ist. Stärker als in der Erziehungswissenschaft nimmt die Historische Bildungsforschung daher in ihrer zweiten zentralen Bezugsdisziplin lediglich eine Randstellung ein.

4 Desiderate und Forschungsperspektiven

Der Befund über die gegenwärtige Lage der Historischen Bildungsforschung fällt somit ambivalent aus. Bei teils prekärer Stellung im disziplinären Feld der Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften wie in der akademischen Lehre zeichnet sich die Historische Bildungsforschung durch beachtliche Produktivität, einen hohen Grad an theoretischer und methodischer Reflektiertheit und eine große Breite an Themen- und Fragestellungen, an theoretischen Konzepten und methodischen Zugängen aus. Gut ausgebaut und stabil, mit nationalen Unterschieden, aber in globalem Maßstab weiter anwachsend, erscheint auch ihre professionelle Organisation mit nationalen und internationalen Gesellschaften, regelmäßig tagenden Kongressen und einer Fülle an Publikationsorganen.

Dramatische Veränderungen an diesem Zustand der (Teil-)Disziplin zeichnen sich nicht ab. Für ein weiterhin hohes Forschungsaufkommen und für eine eher noch zunehmende Breite in den Themen und Konzepten wird schon die beständig wachsende Konkurrenz auf dem wissenschaftlichen Markt sorgen, die den Abstand zwischen den jeweiligen ‚turns‘ immer kürzer werden lässt. Andererseits finden sich keine Anzeichen dafür, dass die Lage im disziplinären und gesamtakademischen Feld für die Historische Bildungsforschung komfortabler werden könnte. In der Lehrerbildung, einst ihr ‚Hauptstützpunkt‘, ist sie mit der verstärkten Praxisorientierung und mit der Fokussierung auf jeweils drängend erscheinende aktuelle Probleme, die sich dort in den beiden letzten Jahrzehnten durchgesetzt haben, noch mehr in den Hintergrund gerückt. Innerhalb der Erziehungswissenschaft erscheint sie zwar einerseits mit anderen Teildisziplinen gut verbunden (vgl. Kluchert 2016, S. 409f.); andererseits sieht sie sich jedoch – ebenso wie einige von diesen – von einer rasch expandierenden empirischen Bildungsforschung bedrängt, die sich am naturwissenschaftlichen Paradigma orientiert und die sich gänzlich unempfindlich für die historische Dimension sowohl ihres Untersuchungsgegenstands wie ihres theoretischen und methodischen Konzeptes zeigt (vgl. Zymek 2015, S. 210ff.). Ein Ende dieser Entwicklung oder gar eine Umkehr des Trends zu Empirie und ‚Praxisrelevanz‘ ist momentan nicht absehbar. Der Kampf um akademische Stellen, Anteile an der Lehre und finanzielle Mittel wird so für die Historische Bildungsforschung erkennbar nicht einfacher werden.

Bei einem so weiten Forschungsfeld wie der Geschichte von Bildung und Erziehung kann es nicht verwundern, dass seine Erschließung und Bearbeitung nicht gleichmäßig erfolgt ist und neben gut erforschten Bereichen auch ‚weiße Flecken‘ zu erkennen sind. Dabei hat sich die Forschung gerade in der jüngsten Zeit daran gemacht, einige der besonders auffälligen und gravierenden Forschungslücken in Bearbeitung zu nehmen. Dies gilt zunächst für die Geschichte des pädagogischen Wissens, deren Erforschung sich mittlerweile weit jenseits der Grenzen herkömmlicher Ideengeschichte mit ihrer Konzentration auf wenige ‚Klassiker‘ und ihre Werke bewegt. Gestützt auf eine breite Quellenbasis, namentlich Periodika und Lexika, und deren systematische, teilweise auch quantifizierende Auswertung, wird dabei die Entwicklung von Begriffen, Wissensformen und Diskursen untersucht. Auch der Verbreitung pädagogischer Ideen über Netzwerke und ihrem Transfer über regionale, nationale und kulturelle Grenzen hinweg galt zuletzt verstärkte Aufmerksamkeit. Die Fortführung und Verdichtung dieser Wissensforschung wird es zunehmend möglich machen, die sogenannten ‚doxa‘ des pädagogischen Denkens in den jeweiligen historischen Epochen zu erfassen und so zugleich die Radikalität oder Normalität jener Ideen und Konzepte genauer zu bestimmen, die – wie etwa die Aufklärungs- oder die Reformpädagogik – lange Zeit im Zentrum ideengeschichtlicher Betrachtung standen. Ein zweiter Bereich, dem sich die Forschung zuletzt in stärkerem Maße zugewandt hat, sind die pädagogischen Praktiken. Dabei lag der Fokus zunächst auf der Schule als institutionellem Rahmen. Über eine Geschichte von Didaktik und Methodik hinaus richtete sich das analytische Interesse auf die ‚Regulierung‘ des Unterrichts im umfassendsten Sinne: von den Formen des Lehrens und Prüfens über die Organisation der Schülerschaft in Lerngruppen und die räumlichen und zeitlichen Ordnungen des Schulehaltens bis zu den ‚Zurichtungen‘ des Körpers (für das Stillsitzen, Aufmerken, Schreiben etc.) und den materiellen Artefakten wie Wandtafel, Schulbank oder Schuluniform. Lohnend erscheint nicht nur eine Weiterführung dieser Forschungen mit der Perspektive, Schule im komplexen Zusammenspiel der genannten Elemente als eine spezifische, historisch sich verändernde kulturelle Praktik erkennbar werden zu lassen; lohnend erscheint vielmehr auch ihre Ausdehnung auf andere ‚Bildungseinrichtungen‘ – über das Lehren und Lernen an Hochschulen und Universitäten beispielsweise wissen wir noch kaum etwas – und auf andere Kontexte von Bildung und Erziehung: von der Familie über kirchliche Einrichtungen und Vereine aller Art bis zu den Medien.

Zum Teil in Verbindung mit dem Themenbereich der pädagogischen Praktiken, über diesen aber auch hinausführend, hat sich die Historische Bildungsforschung in der jüngeren Vergangenheit, häufig an die Arbeiten von Michel Foucault anschließend, intensiv mit den Praktiken der ‚Subjektivierung‘ beschäftigt. Dies ist im Kern kein wirklich neues Thema – die Frage nach der ‚Subjektwerdung‘ im gesellschaftlichen Kontext hatte schließlich schon im Zentrum der Historischen Sozialisationsforschung gestanden (siehe die Ausführungen im vorigen Abschnitt). Wie sehr sich die beiden Konzepte der ‚Subjektivierung‘ und der ‚Sozialisation‘ auch unterscheiden mögen – was eine intensive Auseinandersetzung und Debatte lohnte –, die weitere Bearbeitung jener Frage bleibt in jedem Fall ein Kernanliegen der Historischen Bildungsforschung. Ähnlich wie bei den pädagogischen Praktiken sind auch hier ‚weiße Flecken‘ unschwer auszumachen: Über die Subjektivierung respektive Sozialisation in bestimmten Kontexten wie den Universitäten (samt den studentischen Verbindungen und Organisationen), in den Kirchen und in Vereinen, aber auch in informellen Gesellungsformen und besonders in der Familie wissen wir noch sehr wenig.

Mit den hier genannten drei Themenbereichen ist der Kreis an aktuell wichtig erscheinenden Forschungsperspektiven und -desideraten noch keineswegs ausgeschritten – dies zeigen auch die entsprechenden Abschnitte in den folgenden Beiträgen. Alle drei bieten der Historischen

Bildungsforschung jedoch eine spezifische Chance, die zu ergreifen lohnend erscheint und deshalb abschließend als besonderes Desiderat benannt werden soll: Sowohl die historische Analyse pädagogischer Wissensformen wie diejenige pädagogischer Praktiken oder von Subjektivierung/Sozialisation bietet die Möglichkeit, einerseits an einschlägige empirische Forschungen und theoretische Konzeptualisierungen in der Erziehungswissenschaft (und in anderen Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften), andererseits an thematisch benachbarte Untersuchungen in der Geschichtswissenschaft anzuknüpfen. Zum Teil wird dies bereits getan, und Beispiele dafür wurden in diesem Beitrag genannt. Die Anstrengungen in dieser Richtung weiterzutreiben und dabei auch die Beziehungen zwischen historischer und aktuell-empirischer Analyse und von Geschichte und Theorie (etwa der Schule) noch einmal gründlich zu durchdenken, könnte die Historische Bildungsforschung mit und in ihren primären Bezugsdisziplinen auch wieder stärker ins Gespräch bringen. Angesichts der von ihr erbrachten Forschungsleistungen und ihrer theoretischen wie methodischen Reflektiertheit kann sie in dieses Gespräch voller Selbstbewusstsein eintreten.

Literatur

- Alkemeyer, Th./Budde, G./Freist, D. (Hrsg.) (2013): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld.
- Aubry, C./Westberg, J. (Hrsg.) (2012): *History of Schooling. Policy and Local Practice*. Frankfurt a.M.
- Baader, M. S. (2010): Historische Bildungsforschung als Erinnerungsarbeit: 68 und die Pädagogik. In: Dietrich, C./Müller, H.-R. (Hrsg.): *Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik*. Bad Heilbrunn, S. 209-225.
- Baader, M. S. (2016): Die Historische Bildungsforschung zwischen Erziehungs- und Geschichtswissenschaft. In: *IJHE – Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*. Heft 2, S. 204-210.
- Bachmann-Medick, D. (2006): *Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek b. Hamburg.
- Berg, Ch./Buck, A./Führ, Ch./Furck, C.-L./Hammerstein, N./Herrmann, U./Jäger, G./Jeismann, K.-E./Langewiesche, D./Lundgreen, P./Müller, D. K./Stratmann, K./Tenorth, H.-E./Vierhaus, R. (Hrsg.) (1987-2005): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. 6 Bde. München.
- Berner, E./Kurig, J. (2018): „Und sie bewegt sich doch!“ Ein Essay zum Stand der Historischen Bildungsforschung. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 24, S. 297-310.
- Böhme, G./Tenorth, H.-E. (1990): *Einführung in die Historische Pädagogik*. Darmstadt.
- Bollenbeck, G. (1994): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a.M.
- Caruso, M. (2010): *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800-1870*. Frankfurt a.M.
- Compère, M.-M. (1995): *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparative sur la façon dont elle s'écrit*. Bern [u.a.].
- Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte (1987-2016)*. Bde. I/1, I/2, II/1, II/2, II/3, III, VI, VII, VIII, IX, X, XI. Göttingen.
- Fuchs, E. (2010): Historische Bildungsforschung in internationaler Perspektive: Geschichte – Stand – Perspektiven. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56, S. 703-724.
- Geertz, C. (1983): Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur. In: Ders.: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M., S. 7-43.
- Glaser, E./Schmid, P. (1999): *Biographieforschung in der Historischen Pädagogik*. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden, S. 347-371.
- Groppe, C. (2012): *History of Education in Germany. Historic Development – Results – Raison d'être*. In: Jesper, E. L. (Hrsg.): *Knowledge, Politics and the History of Education*. Münster/Berlin, S. 179-193.
- Groppe, C. (2018): *Im deutschen Kaiserreich. Eine Bildungsgeschichte des Bürgertums 1871-1918*. Wien/Köln/Weimar.
- Heinemann, M. (1980/82): Das Fach Erziehungsgeschichte zwischen Dilettantismus und Wissenschaft. Die Fachwerdung der Erziehungsgeschichte in der Arbeit der „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“ nach der Jahrhundertwende. In: *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft* 4, S. 32-59.
- Heinemann, M. (1985): Historische Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945. Aspekte ihrer Entwicklung. In: Ders. (Hrsg.): *Die historische Pädagogik in Europa und den USA. Berichte über die historische Bildungsforschung*. Teil 2. Stuttgart, S. 243-263.

- Heinemann, M. (Hrsg.) (1979/1985): Die historische Pädagogik in Europa und den USA. Berichte über die historische Bildungsforschung. 2 Tle. Stuttgart.
- Herrmann, U. (1975): Probleme einer Erziehungswissenschaftlichen Historik. In: Ders. (1991): Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Programme – Analysen – Ergebnisse. Weinheim, S. 11-19.
- Herrmann, U. (1991): Historische Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. völlig neubearb. Aufl. Weinheim/Basel, S. 231-250.
- Hirschauer, St./Amann, K. (Hrsg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M.
- Horn, K.-P. (1996): Die „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“ (1890-1938). In: Geißler, G./Wiegmann, U. (Hrsg.): Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme. Köln/Weimar/Wien, S. 91-112.
- Horn, K.-P. (2009): Historische Bildungsforschung an den deutschen Universitäten: Personal, Studiengänge, Forschung. In: Caruso, M./Kemnitz, H./Link, J.-W. (Hrsg.): Orte der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn, S. 47-63.
- Kluchert, G. (2004): Schultheorie und Schulgeschichte. Möglichkeiten, Probleme und Perspektiven einer notwendigen Beziehung. In: Gruehn, S./Kluchert, G./Koinzer, Th. (Hrsg.): Was Schule macht. Schule, Unterricht und Werteerziehung: theoretisch, praktisch, empirisch. Weinheim, S. 31-46.
- Kluchert, G. (2016): Nicht wegzudenken. Zur Zukunft der historischen Perspektive in der Erziehungswissenschaft. In: Bildung und Erziehung 69, S. 399-414.
- König, H. (1980): Vor 25 Jahren – Wiederaufnahme der Arbeit der Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 20, S. 99-109.
- Leschinsky, A./Roeder, P. M. (1976): Schule im historischen Prozess. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart.
- Lost, Ch. (1992): Die Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 1990 – Personen, Probleme, Bilanzen. In: Jahrbuch für Pädagogik, S. 119-133.
- Maeder, P./Lüthi, B./Mergel, Th. (Hrsg.) (2012): Wozu noch Sozialgeschichte? Eine Disziplin im Umbruch. Göttingen.
- Matthes, E. (2011): Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch. München.
- Mattig, R./Miethe, I./Mietzner, U. (Hrsg.) (2016): Themenheft „Biographie und Geschichte in der Bildungsforschung“ (= BIOS 29, Heft 2).
- Mergel, Th. (1996): Kulturgeschichte – die neue „große Erzählung“? Wissenssoziologische Bemerkungen zur Konzeptualisierung sozialer Wirklichkeit in der Geschichtswissenschaft. In: Wehler, H.-U./Hardtwig, W. (Hrsg.): Kulturgeschichte heute. Göttingen, S. 41-77.
- Müller, D. K. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen.
- Müller, D. K./Ringer F./Simon, B. (Hrsg.) (1989): The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870-1920. 3. Aufl. Cambridge [u.a.].
- Nipperdey, Th. (1983-1992): Deutsche Geschichte 1800-1918. 3 Bde. München.
- Oelkers, J. (1999): Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, S. 461-483.
- Nohl, H. (1933): Die Theorie der Bildung. In: Ders./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Erster Band: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. Langensalza/Berlin/Leipzig, S. 3-80.
- Paulsen, F. (1919/21): Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Berücksichtigung des klassischen Unterrichts. Dritte, erw. Aufl. hrsg. u. in einem Anhang fortges. v. R. Lehmann. 2 Bde. Berlin/Leipzig [1. Aufl. 1885].
- Popkewitz, Th./Franklin, B. M./Pereyra, M. A. (Hrsg.) (2001): Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling. London/New York.
- Priem, K. (2006): Strukturen – Begriffe – Akteure? Tendenzen der Historischen Bildungsforschung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 12, S. 351-370.
- Reble, A. (1951/2016): Geschichte der Pädagogik. 23. Aufl. Stuttgart.
- Rückriem, G. M. (1970): Die Konstituierung einer Kommission für Historische Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 16, S. 511-512.
- Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1999): Rundbrief Nr. 1 im Mai 1999. Potsdam.
- Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2013): Bestandsaufnahme der Anteile historischer Pädagogik der erziehungswissenschaftlichen B.A.- und M.A.-Studiengänge sowie der Pädagogik in den Lehramtsstudiengängen, Stand 2013. Unveröff. Manuskript.
- Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014): Protokoll der Klausurtagung am 10.10.2014 in Augsburg. Unveröff. Manuskript.

- Tenorth, H.-E. (1996): Lob des Handwerks, Kritik der Theorie – Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland. In: *Paedagogica Historica* 32, S. 343-361.
- Tenorth, H.-E. (2018): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 4. Aufl. Opladen, S. 155-185.
- Tröhler, D. (2006): Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie. Die ‚Geschichte der Pädagogik‘ in Frankreich und Deutschland nach 1871. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, S. 540-554.
- Wehler, H.-U. (1987-2008): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1700-1990*. 5 Bde. München.
- Wiegmann, U., unter Mitarb. v. S. Barkowski u. J. Wiegmann (2008): *Pädagogikgeschichtliche Gesamtdarstellungen, Quellenbände und Periodika*. Berlin.
- Zymek, B. (2013): Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland. Was man von der historischen Schulentwicklung dazu wissen kann. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, S. 469-481.
- Zymek, B. (2015): Wozu (noch) Bildungsgeschichte und historische Bildungsforschung? In: *Die Deutsche Schule* 107, S. 203-221.

Die Historische Bildungsforschung hat sich in den vergangenen Jahrzehnten weltweit zu einem prosperierenden Forschungszweig der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften entwickelt. An der Schnittstelle zwischen Erziehungswissenschaft und Geschichtswissenschaft angesiedelt, hat sie sich theoretisch, methodisch und thematisch breit ausdifferenziert. Der vorliegende Band bietet Forschenden, Lehrenden und Studierenden einen Überblick über Stand und Entwicklung, über Problemstellungen, Ergebnisse und neue Perspektiven der Historischen Bildungsforschung. In übersichtlich gegliederten, von ausgewiesenen Fachvertreter*innen verfassten Beiträgen präsentiert der Band das bildungshistorische Forschungsfeld in seinen theoretischen und methodischen Grundlagen und in der ganzen Bandbreite seiner Themen.

Dies ist ein utb-Band aus dem Verlag Klinkhardt. utb ist eine Kooperation von Verlagen mit einem gemeinsamen Ziel: Lehrbücher und Lernmedien für das erfolgreiche Studium zu veröffentlichen.

ISBN 978-3-8252-5563-3



9 783825 255633



QR-Code für mehr Infos und
Bewertungen zu diesem Titel

utb-shop.de