

Historische Bildungsforschung in Deutschland und Japan seit 1945 im Vergleich

BERS, Christiana
Georg-August-Universität Göttingen

DÖRING, Sophie
Georg-August-Universität Göttingen

SHIRAISHI, Takato
Hiroshima University : Associate Professor

SUZUKI, Atsushi
Kyushu University : Associate Professor

<https://doi.org/10.15017/7419002>

出版情報 : 大学院教育学研究紀要. 28, pp.41-76, 2026-03-31. Faculty of Human-Environment
Studies, Kyushu University

バージョン :

権利関係 :



Historische Bildungsforschung in Deutschland und Japan seit 1945 im Vergleich

Christiana BERS⁽¹⁾

Sophie DÖRING⁽²⁾

Takato SHIRAISHI⁽³⁾

Atsushi SUZUKI⁽⁴⁾

1. Einführung

„Betrachtet man die Entwicklung der pädagogischen Historiographie – in Deutschland, aber auch international – läßt sich eine erstaunliche Karriere beobachten“ (Tenorth 1996, S. 343). Während Tenorth (1996) noch auf eine bemerkenswerte Entwicklung der pädagogischen Historiographie im deutschsprachigen Raum verweist, zeichnet Zymek (2015) knapp zwei Jahrzehnte später ein deutlich ernüchternderes Bild: „Die Bildungsgeschichte bzw. historische Bildungsforschung ist an immer weniger Hochschulen durch besondere Professuren vertreten; in den Studienordnungen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge kommt sie als obligatorischer Gegenstand nur noch selten vor“ (S. 203). Nicht nur die Entwicklung der historischen Bildungsforschung lässt sich unterschiedlich bewerten, auch weist die Frage danach, wie historische Forschung in der Erziehungswissenschaft benannt werden soll, auf abweichende Positionen hin. So wurden beispielsweise bei einer Podiumsdiskussion auf der Kommissionstagung der Historischen Bildungsforschung (in Detmold im September 1989) zu „Historische Pädagogik, historische Bildung und Sozialisationsforschung. Die Zukunft des Fachs in der Erziehungswissenschaft“ (Keck 1990, S. 104) Fragen zur Begriffsbildung und zum Umfang des Forschungsgebiets diskutiert und zu ersterem kein Konsens erzielt (S. 104). Auch heute finden sich einerseits noch unterschiedliche Bezeichnungen, etwa in Lehrbüchern und Publikationen; andererseits deutet die Benennung der entsprechenden Sektion in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (im Folgenden DGfE) als ‚Sektion Historische Bildungsforschung‘ auf eine zunehmende Vereinheitlichung hin (Berg, Herrlitz & Horn 2004, S. 222). Vor diesem Hintergrund dienen die genannten Beobachtungen als Ausgangspunkt der folgenden Betrachtung, in der zentrale Entwicklungen, Veränderungen und Konstanten der historischen Bildungsforschung in Japan und Deutschland vergleichend rekonstruiert werden. Gleichzeitig richtet sich der Blick darauf, in welcher Form die Geschichte von Bildung, Erziehung und Pädagogik in den vergangenen 80 Jahren in Japan und Deutschland durch die Erziehungswissenschaft bearbeitet wurde.

Der Vergleich der Entwicklung der historischen Bildungsforschung in Japan und Deutschland stellt dabei ein Forschungsdesiderat dar: Bislang gab es nur wenige Initiativen für einen vertieften Austausch. So berichtete Yamana (2007) in deutscher Sprache über die ‚Japan Society for Historical Studies of

Education‘ (教育史学会) und die Forschungen zur Geschichte der westlichen Bildung in Japan sowie über den Rückgang der Mitgliederzahlen in dieser Organisation. Darüber hinaus stellte Kobayashi (2025) auf der Grundlage ihrer Erfahrungen die Situation der historischen Bildungsforschung in Deutschland in japanischer Sprache vor, wobei sie sich insbesondere auf die Humboldt-Universität zu Berlin und die Universität Kaiserslautern-Landau bezieht. Zudem haben japanische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Bereich der historischen Bildungsforschung häufig im Rahmen persönlicher Berichte ihre Erfahrungen mit der Forschungssituation in Deutschland an japanische Kolleginnen und Kollegen weitergegeben. Ein systematischer Vergleich der historischen Bildungsforschung in beiden Ländern ist bislang jedoch ausgeblieben. Infolgedessen fehlt es sowohl Forschenden der historischen Bildungsforschung in Japan und Deutschland als auch Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern anderer Teildisziplinen weiterhin an fundierten Informationen, die ein vertieftes Verständnis des jeweiligen wissenschaftlichen Diskurses und seiner institutionellen sowie historischen Hintergründe ermöglichen würden.

Obgleich die historische Bildungsforschung als Teildisziplin bzw. transdisziplinärer Zugang der Erziehungswissenschaft zu verstehen ist, wird im Folgenden – ausgehend von den durch Stichweh (2021, S.434) ausgeführten Merkmalen einer wissenschaftlichen Disziplin – die Entwicklung der historischen Bildungsforschung in Japan und Deutschland nachgezeichnet. Stichweh beschreibt Disziplinen als Sozialsysteme, die sich auf drei Ebenen der Systembildung beschreiben lassen:

1. Disziplinen sind Systeme von Kognitionen und bestehen aus einer selbstreproduzierenden Population von Begriffen, Theorien und Methoden.
2. Disziplinen stellen zudem eine Gemeinschaft von Spezialisten dar, die ihre wissenschaftliche Tätigkeit auf das Gebiet der Disziplin konzentriert haben.
3. In kommunikativer Hinsicht ist eine wissenschaftliche Disziplin eine Population von Publikationen, die mittels Zitationen auf frühere Publikationen verweisen.

Dieser Unterscheidung folgend wollen wir die Frage danach stellen, wie sich (1) die historische Bildungsforschung in Japan und Deutschland als System von Kognitionen entwickelt hat – konkret welche Methoden und Theorien Verwendung fanden und wie sich diese im Kontext der Entwicklung der historischen Bildungsforschung einordnen lassen. Des Weiteren soll (2) danach gefragt werden, wie sich die Gemeinschaft der Forschenden verändert hat, welche Lehrstühle es gab und was wir über die Entwicklung von Qualifikationsarbeiten in diesem Feld erfahren können. Zuletzt (3) sollen Studien herangezogen werden, die sich mit den Publikationen der historischen Bildungsforschung auseinandersetzen.

2. Entwicklungen der historischen Bildungsforschung in Deutschland

Bevor die historische Bildungsforschung im Kontext ihrer Kognitionen, der Gemeinschaft der ‚Spezialisten‘ wie auch der Publikationen in den Blick genommen wird, werden im Folgenden zunächst die Entwicklungslinien dieses Forschungsfeldes bzw. dieser Teildisziplin im deutschsprachigen Raum systematisch nachgezeichnet.

Ausgehend von der Annahme, „dass alles Gegebene geworden, jeder Gegenstand mithin seine Geschichte hatte und daher ein Verständnis der Gegenwart nicht ohne Kenntnis der Vergangenheit gelingen könne“ (Reh & Scholz 2018, S. 115), erfolgte bereits ab dem Ende des 18. Jahrhunderts eine historische Auseinandersetzung mit den Erziehungs- und Bildungsverhältnissen (Kluchert, Horn, Groppe & Caruso 2021, S. 15). Unter der Bezeichnung ‚Geschichte der Pädagogik‘ diente diese frühe Form der historischen Perspektive auf Phänomene der Erziehung und Bildung vornehmlich der Beschäftigung mit einem Kanon relevanter Schriften wie auch den Klassikern der Pädagogik und erfüllte damit eine identitätsstiftende Funktion für das sich herausbildende Fach (Kluchert, Horn, Groppe & Caruso 2021, S. 15). Anfang des 20. Jahrhunderts und damit zur Zeit der Etablierung der Erziehungswissenschaft als eigenständige Disziplin „stand die Bildungsgeschichte im Zentrum“ (Zymek 2015, S. 205) disziplinärer Selbstreflexion. Konzeptionell dominierte ein „ideen-, personen- und institutionengeschichtlich[er]“ (Kluchert, Horn, Groppe & Caruso 2021, S. 15) Zugang. War die historische Bildungsforschung bis in die 1960er Jahre im Kontext der Erziehungswissenschaft trotz ihrer frühen disziplinären Verankerung wenig etabliert (Tenorth 1996, S. 343), vollzog die Forschung in den 1960er Jahren eine Entwicklung auf zwei Ebenen: So erfuhr die historische Bildungsforschung zum einen einen Institutionalisierungsschub, der mit der Einrichtung entsprechender Lehrstühle verbunden war (Kluchert, Horn, Groppe & Caruso 2021, S. 17), zum anderen wurde die historische Forschung in der Erziehungswissenschaft durch die Entwicklungen im Kontext der „realistischen Wendung“ (Roth 1964) beeinflusst. Letzteres – auch als Versozialwissenschaftlichung der Erziehungswissenschaft zu verstehen – zeigte sich in folgenden Aspekten: 1.) Einer Öffnung der Erziehungswissenschaft als solche, aber auch der historischen Bildungsforschung gegenüber den Sozialwissenschaften sowie 2.) einer Abkehr von der Konzentration auf die Klassiker der Pädagogik und der Ideengeschichte als dominierendes Forschungskonzept (Tenorth 2018, S. 159), 3.) und damit einhergehend einer Hinwendung zur Makroebene und 4.) einer zunehmend quantitativen Erfassung von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen.

Dominierten in den folgenden Jahren sozialgeschichtliche Forschungszugriffe, waren die 1990er Jahre durch das kulturgeschichtliche Paradigma geprägt (Kluchert, Horn, Groppe & Caruso 2021, S. 19). Die kulturwissenschaftliche Ausrichtung führte dabei zu einem Zurücktreten sozialer und institutioneller Perspektiven und rückte stattdessen individuelle Akteur*innen, pädagogische Praktiken und symbolische Ordnungen in den Mittelpunkt (Zymek 2015, S. 216; Kluchert, Horn, Groppe & Caruso 2021, S. 18). Kurz:

Die disziplinäre Ausrichtung wandelte sich von der Analyse der Makroebene zur Erforschung „alltags-, sozial- und mentalitätsgeschichtlicher Aspekte von Erziehung und Bildung“ (Priem 2006, S. 352). Wurde der historischen Bildungsforschung in den 1960er Jahren noch ein randständiges Dasein attestiert, stellt diese in den 1990er Jahren „ein überaus produktives und auch interdisziplinär anschlußfähiges Forschungsfeld dar“ (Tenorth 1996, S. 343).⁽⁵⁾

Während die historische Betrachtung der Erziehungs- und Bildungsverhältnisse lange unter der Bezeichnung ‚Geschichte der Pädagogik‘ firmierte, gewann zum Ende des 20. Jahrhunderts zunehmend die Bezeichnung ‚Historische Bildungsforschung‘ an disziplinärer Geltung (Schuch, Tenorth & Walter 2010, S. 643). Die begriffliche Verschiebung ging dabei zudem mit inhaltlichen und methodischen Veränderungen einher: Wie Viehhauser (2023) hervorhebt, verlieren die „Abgrenzungen zwischen sozial-, kultur- und ideengeschichtlichen Ansätzen“ (S. 252), welche vormals die jeweiligen Paradigmenwechsel strukturierten, gegenwärtig an Bedeutung. An ihre Stelle tritt eine integrative Forschungsperspektive, in der sich die historische Bildungsforschung – so Schuch, Tenorth und Walter (2010, S. 644) – zur Analyse sowohl individueller Erziehungs- und Bildungsprozesse als auch makrostruktureller Entwicklungen vielfältiger Referenztheorien bedient, darunter solche aus der Psychologie, der Soziologie und Ökonomie wie auch der Linguistik (Schuch, Tenorth & Walter 2010, S. 644). Gleichzeitig ist diese theoretische und forschungsmethodische Öffnung vor dem Hintergrund der zunehmenden Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft zu sehen, in deren Verlauf die historische Bildungsforschung, wie Kluchert, Horn, Groppe und Caruso (2021, S. 20) betonen, gegenwärtig eine weniger dominante Stellung einnimmt als noch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

2.1 Die historische Bildungsforschung als System von Kognitionen

Deutlich wurde, dass die historische Bildungsforschung seit dem 18. Jahrhundert einen kontinuierlichen Wandel vollzog, dabei durch unterschiedliche Bezugsdisziplinen und Paradigmen geprägt wurde und gegenwärtig eine Vielzahl unterschiedlicher Forschungszugänge umfasst, die von der Analyse historischer Entwicklungen im Rahmen der Sozial- und Strukturanalyse, über die historische Sozialisationsforschung, die Kultur- und Ideengeschichte bis hin zu historisch-vergleichenden Ansätzen reichen (Kluchert, Horn, Gruppe & Caruso 2021). Um die Genese der historischen Bildungsforschung in Deutschland auszdifferenzieren, werden im Folgenden die methodischen und theoretischen Grundlagen skizziert, die dieses Forschungsfeld in seinen unterschiedlichen Entwicklungsphasen geprägt haben. Beginnen möchten wir dabei mit der Frage danach, *Was* die historische Bildungsforschung zum Gegenstand ihrer Forschung macht, bevor wir die Frage nach dem *Wie* – im Sinne der Methoden und theoretischen Zugänge – in den Blick nehmen.

Blickt man nun auf den Gegenstand der Geschichte der Pädagogik bzw. der historischen Bildungsforschung, lässt sich die Entwicklung von der Klassikerexegese hin zu einer Sozialgeschichte der Erziehungs-

und Bildungswirklichkeit nachzeichnen: Zymek (2015) beschreibt die im Zuge der Disziplinbildung durch die universitären Vertreter geschriebene Geschichte der Pädagogik als Geschichte der Klassiker: „Die Texte der Klassiker und Klassikerinnen wurden in Geschichten der Pädagogik dokumentiert, referiert und kommentiert, die im Grunde Literaturgeschichten der Pädagogik waren“ (S. 206). Die Klassikerexegese diente zum einen dazu, durch ihren überzeitlichen Gehalt Orientierung zu geben und damit zum anderen auch zur Praxis der Pädagogik beizutragen (Zymek 2015, S. 206). Hier erkennt man also auch die Nähe zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die die Disziplin bis in die 1960er Jahre prägte. Dabei kann auch die Wende zu empirischer Forschung und einer sozialwissenschaftlich ausgerichteten Bildungsgeschichte im Zuge der realistischen Wende nicht verwundern: So konstatiert Zymek (2015, S. 208) eine intensive Beforschung der historischen Erziehungswirklichkeit Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre und belegt diese mit ausgewählten Publikationen. Ähnliches lässt sich auch nachzeichnen, folgt man der Untersuchung von Tenorth (1986) zur *Zeitschrift für Pädagogik*, einem der zentralen Fachjournale der Erziehungswissenschaft seit 1955. Hier zeichnet Tenorth (1986) einen Wandel von der Geschichte der „Helden und Denker“ hin zu einer bereits in den 60ern geforderten und sich in den 70er Jahren etablierenden „methodisch reflektierten und theoretisch gerechtfertigten ‚Sozialgeschichte der Erziehung‘“ (S. 40) in den Beiträgen der Zeitschrift nach.

Blickt man auf die verwendeten Quellen wie auch auf die methodische Ausrichtung der Disziplin, zeigt sich zunächst, dass sich diese im Kontext dominanter Paradigmen und Paradigmenwechsel der Geistes- und Sozialwissenschaften verorten lassen. Bezugnehmend auf die Quellen wird dabei Folgendes deutlich: Während im Kontext des ideengeschichtlichen Paradigmas die Analyse von Textquellen – etwa literarischen Zeugnissen – dominierte (Tenorth 2000, S. 283; Tenorth 2018, S. 164), kam es im Zuge der Hinwendung zur Sozial- und Strukturgeschichte zu einer Fokussierung auf bislang unzureichend berücksichtigte Quellengattungen wie Berichte, Gesetzestexte und Verordnungen. Weiterführend wurden durch das Interesse an „makrosoziologischen und gesellschaftstheoretischen Fragestellungen“ (Müller-Benedict 2021, S. 139) zunehmend serielle Daten – exemplarisch Bildungsstatistiken – zur Analyse herangezogen. Eine weitere Veränderung bezüglich der dominanten Quellen erfolgte im Kontext des Paradigmenwechsels zur Kulturgeschichte: Ego-Dokumente wie Autobiographien und Selbstzeugnisse gewannen an Bedeutung (Herrmann 2021, S. 116), aber auch weitere „Materialien und Artefakte des Sozialisations- und Erziehungsalltags“ (Herrmann 2021, S. 115) wie Bilder, Kunst, Fotografien und Film- und Fernsehbeiträge, sowie materielle Überreste und Dokumente aus der Oral History wurden zur Erschließung historischer Erziehungs- und Bildungsverhältnisse herangezogen.

Die Nutzung unterschiedlicher Quellengattungen erfordert jeweils eigene methodische Zugänge. Sowohl die Methoden als auch die bevorzugten Quellen selbst sind und waren durch die verschiedenen Paradigmenwechsel geprägt; Dominierten im Kontext der ideengeschichtlichen Ausrichtung der historischen Bildungsforschung bis in die 1960er-Jahre hermeneutische Verfahren der Textanalyse, wurden mit

der Neuorientierung der Disziplin und dabei der Hinwendung zur Sozialgeschichte neben solchen klassisch hermeneutischen auch quantitativ-empirische sowie strukturanalytische Verfahren zur Erschließung der (seriellen) Daten hinzugezogen (Kluchert, Horn, Groppe & Caruso 2021, S. 17-18). Bezugnehmend auf die 1990er-Jahre konstatiert Tenorth (1996) eine Erneuerung des zuvor „methodisch wenig reflektiert[en]“ (S. 348) Zugriffs auf historische Sachverhalte. Im Zuge der methodischen Weiterentwicklung der historischen Bildungsforschung etablierten sich sowohl neue Verfahren – darunter Diskurs-, Bild- und Netzwerkanalysen, ethnografische Methoden sowie kollektivbiographische Ansätze (Mietzner 2021, S. 132) – als auch die verstärkte Anwendung einer Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden (Mietzner 2021, S. 133). Bezüglich der vergangenen Jahre konstatiert Mietzner (2021) im Hinblick auf die methodische Ausrichtung der historischen Bildungsforschung folgende Entwicklung: 1.) Eine Fokussierung auf mikrogeschichtliche Analysen, Regionalstudien sowie vergleichende Arbeiten, 2.) eine „deutliche Theoriebasiertheit der Methoden“ (S. 135) sowie 3.) die Triangulation differenter Forschungsmethoden. Weiterführend lässt sich – wie in der Geschichtswissenschaft – auch in der historischen Bildungsforschung ein ‚digital turn‘ beobachten, der sich unter anderem in der Anwendung digitaler Forschungsmethoden widerspiegelt (Oberdorf 2022, S. 8).

Stellt man nun noch die Frage danach, ob es für die historischen Bildungsforschung spezifische Theorien gibt, findet sich insbesondere bei Tenorth (1996, S. 356) eine Auseinandersetzung mit dieser Perspektive auf die historische Bildungsforschung: Bezüglich der Theoriegestalt der historischen Bildungsforschung konstatiert dieser einen Mangel genuiner Theorien, welcher mit einer unzureichenden Erklärungskraft einhergehe, wobei spezifische Aspekte der Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in historischer Perspektive unzureichend erfasst würden. Die Erarbeitung einer spezifischen Theorie der historischen Bildungsforschung stellt Tenorth (1996) zufolge dabei ein Forschungsdesiderat dar: „Desiderat ist vor allem eine Theorie, die das Phänomen der Erziehung selbst systematisch begreift und so den Ansatz liefern kann für eine genuin erziehungswissenschaftliche Analyse der Vergangenheit und Gegenwart von Pädagogik“ (S. 356). Aufgrund des Fehlens genuiner Theorien ist die historische Bildungsforschung – wie bereits deutlich wurde – auf den Import von Referenztheorien aus Bezugsdisziplinen wie der Geschichtswissenschaft, der Soziologie, der Psychologie und Ethnologie angewiesen (Tenorth 2018, S. 175).

Blickt man zurück auf die Entwicklung der historischen Bildungsforschung hinsichtlich der Theorien und Methoden wird zum einen deutlich, dass diese entlang der Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Disziplin in Deutschland von einer geisteswissenschaftlich geprägten, hin zu einer sozial- und kulturwissenschaftlich ausdifferenzierten Disziplin verläuft. Damit einher geht eine Diversifizierung der Gegenstände, Zugänge und Methoden, die sich auch in der neusten Hinwendung der erziehungswissenschaftlichen und historischen Forschung zu digitalen Methoden zeigt. Gleichzeitig bleiben die bisherigen Ansätze bestehen, wenn auch in veränderlicher Gewichtung, und koexistieren mit den neuen methodischen und theoretischen Zugängen.

2.2 Die Gemeinschaft der historischen Bildungsforschung

Bevor die Gemeinschaft der historischen Bildungsforschung und dabei die Lehrstühle, die im Kontext der historischen Bildungsforschung zu verortenden Dissertationen und Habilitationen wie auch das Konferenzwesen in den Blick genommen werden, soll zunächst die Implementierung bildungshistorischer Inhalte in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen dargelegt werden. Dazu werden zunächst einige Schlaglichter auf die Entwicklung pädagogischer Studiengänge geworfen, um dann einige Studien vorzustellen, die sich mit der Entwicklung und der Implementierung historischer Inhalte im Studium auseinandersetzen.

Blickt man auf die Entwicklung pädagogischer Studiengänge, zeigt sich, dass bereits 1956 eine Resolution der westdeutschen Universitätspädagogen festhielt, dass für die wissenschaftliche Ausbildung von Lehrkräften an Höheren Schulen ein pädagogisches Studium dringend zu empfehlen sei. Dieses sollte auch die Geschichte und Theorie der Schule – insbesondere der Höheren Schule im europäischen Bildungszusammenhang – umfassen (Röhrs 1956, S. 250). Im ersten Versuch eines Kernstudiums der Erziehungswissenschaft findet sich allerdings kein expliziter Verweis auf die historische Bildungsforschung; vielmehr werden hier (1) Problembereiche, (2) Gegenstände und (3) Gesichtspunkte, unter denen Problembereiche und Gegenstände wiederum betrachtet werden sollen, genannt. Eine historische Perspektive bleibt dabei jedoch unerwähnt (DGfE 1968). Dem entgegen werden in der Diskussion zur Neuordnung des Diplom-Studiengangs historische Bezüge erkennbar, wenn die historische Perspektive in der Gegenüberstellung von Theorie und Praxis auftaucht und dazu dienen soll, Wissen über Bedingungen zu verstehen und Erklärungen und Vorhersagen bestimmter Erscheinungen zu ermöglichen (Horn 2002, S. 263). Insgesamt findet sich die historische Perspektive immer wieder als Querschnittsthema in der wissenschaftlichen Diskussion zu den Inhalten des Diplomstudiengangs beispielsweise in der Erfurter Erklärung zur Weiterentwicklung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs vom Dezember 1993, in der deutlich wird, dass das Grundstudium so anzulegen sei, dass die „Vermittlung eines breiten Grundlagenwissens in historischer, systematischer und vergleichende Erziehungswissenschaft“ (Horn 2002, S. 273) gewährleistet ist. Diese eher quer zu den Themenfeldern liegende Analyseebene wird dann auch zuletzt im Kerncurriculum der Erziehungswissenschaft⁽⁶⁾ deutlich, sowohl in der Fassung von 2004 als auch in der aktuellen Version aus dem Jahr 2024. Während die Fassung von 2004 die historische Perspektive aber in den Grundlagen verortet ‚1.4: Geschichte und Theorie der Erziehung und Bildung‘ (DGfE 2004, S. 3), taucht sie in der aktuellen Version in den unterschiedlichsten Elementen immer wieder als Perspektive auf, die quer zu den definierten fünf Problembereichen, die in pädagogischen Studiengängen – in unterschiedlicher Gewichtung – vorkommen sollen, liegt. Genauer betrachtet wird hier deutlich, dass historische Thematiken auf dreifache Weise im Kerncurriculum verortet sind und dabei: 1.) in einer vorgesehenen Auseinandersetzung mit „historiographische[n] Zugänge[n] zu pädagogischen Entwürfen und Erziehungsrealitäten“ (DGfE 2024, S. 16) und 2.) in der Einnahme einer historischen Perspektive auf

Prozesse und Akteur*innen der Bildungspolitik wie auch pädagogischer Organisationen. Eine weitere Verankerung historischer Inhalte findet sich 3.) in einer „Einführung in Theorie und Geschichte ausgewählter Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft“ (DGfE 2024, S. 17). Deutlich wird damit, dass historische Zugänge – ausgehend von den Darlegungen im Kerncurriculum Erziehungswissenschaft – einen integralen Bestandteil des erziehungswissenschaftlichen Studiums darstellen (sollen). Auch eine Studie von Kempka (2015) zu erziehungswissenschaftlichen Lehrbüchern lässt den Schluss zu, dass die historische Perspektive in der erziehungswissenschaftlichen Fachgemeinschaft durchaus als wichtiges Forschungsfeld wahrgenommen wird. So resümiert Kempka (2015): „Eine Theorie oder Geschichtsabstinenz der Lehrbücher ist, den Titelstichwörtern ihrer Quellen nach zu urteilen, nicht festzustellen, da ‚Geschichte‘ und ‚Theorie‘ sowie verwandte Begriffe in Titeln referenzierter Texte zahlreich sind“ (S. 136). Hier schließen weitere Studien an, die zu verstehen helfen, inwiefern historische Inhalte in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen implementiert sind und waren: Ausgehend von einer Analyse der Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990 konstatieren Hauenschild, Herrlitz und Kruse (1993, S. 34) eine Abnahme solcher Lehrveranstaltungen, die die Geschichte des pädagogischen Denkens thematisieren. So zeigte sich zwischen dem Wintersemester 1946 und dem Sommersemester 1953 bei 4,0 % der Lehrveranstaltungstitel ein Bezug zur Geschichte des pädagogischen Denkens, während zwischen 1981 und 1989 lediglich 1,1 % der Lehrveranstaltungstitel einen historischen Bezug aufwiesen. Auch Horn (2009) konstatiert, dass Lehrveranstaltungen, welche der historischen Bildungsforschung zuzuordnen sind zugunsten eines Fokus auf „Themen aus den pädagogischen Handlungsfeldern“ (S. 52) zurückgegangen sind und führt dies unter anderem auf die gestiegene Binnendifferenzierung der Erziehungswissenschaft zurück. Eine Untersuchung der Modulverzeichnisse von erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengängen im Wintersemester 2007/08 zeigt dabei, dass von den 32 erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen lediglich an fünf Standorten „einzelne Veranstaltungen bzw. Teile von Modulen für historische Themen vorgesehen“ (Horn 2009, S. 55-56) sind. An 13 Standorten finden sich „eines oder mehrere Module zu historischen Themen“ (Horn 2009, S. 56), wohingegen 15 Standorte keine entsprechenden Module aufweisen. Von den 13 Masterstudiengängen weist zu diesem Zeitpunkt lediglich der Studiengang an der Humboldt Universität zu Berlin einen wählbaren Schwerpunkt im Bereich der historischen Bildungsforschung auf (Horn 2009, S. 57). Findet sich in Tübingen ein Pflichtmodul, welches der historischen Bildungsforschung zuzuordnen ist, weisen die weiteren Masterstudiengänge keine entsprechenden Anteile auf oder die historische Bildungsforschung ist lediglich in einzelnen Veranstaltungen vertreten (Horn 2009, S. 57). Unter Nutzung von Modulhandbüchern analysiert Biehl (2022, S. 620) die Implementierung historischer Inhalte in den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen wie auch den pädagogischen Bachelorstudiengängen im Jahr 2021. Biehl (2022, S. 623) konstatiert, dass dezidiert als historische Bildungsforschung ausgewiesene Inhalte lediglich in geringfügigem Umfang in den Modulhandbüchern vorkommen. So tragen lediglich drei

Module den Ausdruck ‚Historische Bildungsforschung‘ im Titel, „wobei sich in beinahe allen Handbüchern [...] zumindest ein weites Verständnis von Historischer Bildungsforschung nachweisen lässt“ (Biehl 2022, S. 625), indem die Worte ‚historisch‘, ‚geschichtlich‘ oder ‚Geschichte‘ in den Modulhandbüchern verzeichnet sind. Eine Vermittlung bildungshistorischer Kenntnisse erfolge damit „eher undifferenziert und oberflächlich“ (Biehl 2022, S. 627), wobei mehr bildungshistorische Inhalte in solchen Studiengängen implementiert sind, die ‚Erziehungswissenschaft‘ oder ‚Pädagogik‘ im Titel tragen, und weniger in solchen mit der Bezeichnung ‚Bildungswissenschaften‘.

Möchte man sich einen Überblick über die Entwicklung der Gemeinschaft der historisch Forschenden verschaffen, lässt sich lediglich ein schlaglichtartiges Bild zeichnen, da die wenigen Studien, die es gibt, in ihrer Datengrundlage nicht vergleichbar sind. Dennoch sollen einige Befunde hier genannt werden: Folgt man Fuchs (2008) kann für den Anfang der 1970er Jahre von einer Institutionalisierung der historischen Bildungsforschung gesprochen werden, die sich unter anderem in der Einrichtung von Lehrstühlen (Fuchs 2008, S. 291) niedergeschlagen habe. Diese Institutionalisierung setzt sich auch im darauffolgenden Jahrzehnt fort. So konstatieren Baumert und Roeder (1990, S. 24), dass 25,3 % der hauptberuflichen Professor*innen der Erziehungswissenschaft dem Fachgebiet Allgemeine/Historische Pädagogik zugeordnet waren und damit die zweit größte Gruppe neben dem Fachgebiet der Didaktik und Schulpädagogik insgesamt (30,3 %) bildeten. Einen Vergleich der Jahre 2007-2011 und 2019-2022 findet man bei Mathias & Vogel (2024), die die Ausschreibungen erziehungswissenschaftlicher Professuren in den Blick nehmen und feststellen, dass in den Jahren 2007-2011 acht Prozent der ausgeschriebenen Professuren einen historischen Bezug aufwiesen, während in den Jahren 2019-2022 zehn Prozent der Ausschreibungen einen solchen Bezug enthielten. Ausgehend von einer Analyse derjenigen Denominationen, die den Terminus ‚historisch‘ enthalten, konstatiert Horn (2009), „dass die Historische Bildungsforschung gemessen an eigenen Professuren an den westdeutschen Hochschulen randständig geblieben ist“ (S. 50). So finden sich im Jahr 2008 an den „über 70 Universitäten, Technischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen“ (Horn 2009, S. 47) lediglich 17 Professuren, welche der historischen Bildungsforschung zuzuordnen sind. Weiterführend verweist Horn (2009, S. 48) auf die zum Zeitpunkt der Erhebung bestehenden Unterschiede zwischen den ost- und westdeutschen Bundesländern: An fast allen Hochschulen – mit Ausnahme derer in Greifswald und Leipzig – war die historische Bildungsforschung in Form einer eigenständigen Professur präsent, während dies in den alten Bundesländern nur an jeder siebten Universität der Fall war (Horn 2009, S. 48).

Wirft man mit dem ‚Datenreport Erziehungswissenschaft‘ einen Blick auf die Personalstruktur wird zunächst deutlich, dass die historische Bildungsforschung in den Datenreporten nicht gesondert aufgeführt, sondern unter die ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ subsumiert wird (Baumert & Roeder 1990, S. 24; Gerecht, Krüger, Sauerwein & Schultheiß 2024, S. 161). Diesen personalstrukturellen Zusammenhang zwischen der historischen Bildungsforschung und der Allgemeinen Erziehungswissen-

schaft stellt auch Vogel (2024) mit Blick auf die Denominationen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft heraus: So finden sich Vogel (2024, S. 10) zufolge sieben Denominationen, bei denen ‚Historische ...‘ auf ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft/Allgemeine Pädagogik/Systematische Erziehungswissenschaft/Systematische Pädagogik mit dem Schwerpunkt/und‘ folgt, welches bezüglich solcher Denominationen, die auf die ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft im engeren Sinne‘ verweisen, die häufigste Fortsetzung der Denomination darstellt.

Neben der Personalstruktur bietet sich ein Blick auf die Forschungsgemeinschaft an, die sich in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) spiegelt. Bereits mit der Gründung der DGfE 1964 wurde eine historische Kommission unter der Leitung von Joseph Dolch (Professor für Pädagogik; Universität des Saarlandes Saarbrücken)⁽⁷⁾ geplant (Berg, Herrlitz & Horn 2004, S. 39). Die Gründungsversammlung dieser Kommission fand am 31.01.1969 unter dem Vorsitzenden Ernst Lichtenstein (Professor für Philosophie und Pädagogik; Universität Münster)⁽⁸⁾ statt (Berg, Herrlitz & Horn 2004, S. 41). Dies zeigt, dass die historische Bildungsforschung bereits in den 1960er Jahren als eigenständiges Feld der Erziehungswissenschaft wahrgenommen und in der Fachgesellschaft vertreten wurde. Auch Horn (2009) kontextualisiert die Erhebung der entsprechenden Denominationen mit Blick auf die Mitgliedschaft von Professor*innen in der Kommission Historische Bildungsforschung und konstatiert, dass die Zahl professoraler Mitglieder in der Kommission für Historische Bildungsforschung weitaus größer ist als die Professuren mit entsprechender Denomination. Dies deutet Horn (2009) zufolge darauf hin, dass die „Historische Bildungsforschung [...] nicht nur dort statt[findet], wo einschlägig denominierte Professuren vorhanden sind“ (S. 51). Mit Blick auf die Kommissionen, kann die historische Bildungsforschung bis heute weiter als zentrales Querschnittsthema erziehungswissenschaftlicher Forschung verstanden werden, das sich zwar nicht in den Denominationen niederschlägt, aber durchaus durch die Gemeinschaft der Forschenden bearbeitet wird. Diese Verstetigungstendenz kann auch mit Blick auf zwei weitere Entwicklungsmomente gefasst werden, die Schuch, Tenorth & Welter (2010, S. 644) nennen: die Verdichtung und Internationalisierung von Tagungen und Gesellschaften mit historischem Schwerpunkt sowie die Verstetigung von Kommunikationsportalen wie H-Soz-Kult.

Ein anderer Zugang, der die Gemeinschaft der Forschenden in den Blick nimmt, betrachtet die Qualifikationsarbeiten, die sich historischen Themen zuwenden: Kauder (2014) vergleicht die Methodenzugriffe der Dissertationen in Rückgriff auf Macke (1990, 1992) und findet einen deutlichen prozentualen Rückgang historischer Zugriffe in erziehungswissenschaftlichen Dissertationen. Während im Zeitraum 1945-1990 23,8 % aller Dissertationen einen historischen Zugriff wählten, findet sich dieser im Zeitraum von 1990-2009 nur noch bei 8,6 % der Dissertaionen. Auch eine explizit auf die Entwicklung der historischen Forschung im Spiegel der Dissertationen im deutschsprachigen Raum fokussierte Analyse kommt zu einem ähnlichen Ergebnis. Interessant ist allerdings, dass Kauder (2021) in diesem Text auch die Dissertationen mit Klassikerbezug auswertet und resümiert, dass „Dissertationstitel mit

geschichtlich-historisch konnotiertem Personenbezug [...] alles in allem spätestens seit dem Jahr 2000 bzw. prozentual seit den 1960er Jahren kontinuierlich immer seltener vor[kommen] und [...] für den Zeitraum von 2010 bis 2019 sogar marginal [sind]“ (S. 329).

Blickt man zurück auf die Entwicklung der historischen Bildungsforschung im Hinblick auf die Gemeinschaft der Lernenden, Lehrenden und Forschenden, lässt sich zeigen, dass genuin historische Lehrinhalte zwar in den Grundsatzpapieren der DGfE fest verankert sind, sich diese im Spiegel von Lehrinhalten, Modulen und Lehrveranstaltungen jedoch nur noch begrenzt wiederfinden. Ähnlich verhält es sich mit Qualifikationsarbeiten und Professuren, die in der Denomination als historisch ausgewiesen sind. Historische Perspektiven scheinen zwar nicht zu verschwinden, aber vornehmlich als Querschnittsthemen und Teilprofile etabliert zu sein. Dies lässt sich auch daran erkennen, dass die Sektion ‚Historische Bildungsforschung‘ weiterhin eine mitgliederstarke Sektion der DGfE (laut Auskunft der DGfE Geschäftsführung Stand 2025: 296 Mitglieder) darstellt.

2.3 Publikationen in der historischen Bildungsforschung

Dass die Suche nach dem Terminus ‚Bildungsgeschichte‘ im Fachportal Pädagogik gegenwärtig 97248 Treffer hervorbringt, verweist trotz der Einschränkung, dass hier nicht nur Forschungsliteratur, sondern auch „Festschriften für Institutionen und Personen, (Auto-)Biographien und Ausstellungskataloge“ (Horn 2009, S. 61) gelistet sind – wie Horn (2009) darlegt – auf die ausgeprägte Forschungstätigkeit der historischen Bildungsforschung. Dabei weist die historische Bildungsforschung ein umfangreiches Repertoire unterschiedlicher Forschungsfelder auf, die von der Analyse von Institutionen, Professionen und Milieus, über die Erforschung der Adressat*innen von Erziehung und Bildung bis hin zur Untersuchung von Sozialisationsprozessen in historischer Perspektive reichen (Tenorth 2000, S. 283). Aber auch die Disziplingeschichte – die Analyse wissenschaftlicher Kommunikation, der lokalen Strukturen und des Personenkorpus – stellt ein relevantes Forschungsfeld der historischen Bildungsforschung dar (Priem 2006, S. 363). Trotz des ausdifferenzierten Forschungsgebietes bestünden Defizite in der Analyse des „Alltag[s] der Erziehung in Schulen, Familien oder peer-groups“ (Tenorth 2018, S. 173), in der Bearbeitung von Kindheit und Jugend in außerschulischer Perspektive und der Analyse der Geschlechter-, aber auch der Wissens- und Disziplingeschichte.

Unter Nutzung der Artikeltitel der „weltweit existierenden bildungshistorischen Fachzeitschriften“ (Fuchs 2008, S. 270) zeichnet Fuchs (2008) die Entwicklung der historischen Bildungsforschung in internationaler Perspektive seit 1990 nach und legt dabei einen Fokus auf „die thematische, die geographische und die zeitliche Referenz der Aufsätze“ (S. 270). Fuchs (2008) konstatiert dabei sowohl eine thematische Vielfalt der analysierten Beiträge als auch einen „verhältnismäßig hohe[n] Anteil von Aufsätzen zu Theorie, Methode und Historiographie“ (S. 292). Trotz der sich abbildenden vielfältigen Forschungsfelder sei die historische Bildungsforschung Fuchs (2008) zufolge „im Kern eine schul- und personenbezogene

Geschichte geblieben“ (S. 293), welche überwiegend national und auf die Moderne ausgerichtet ist. Auch Berner und Kurig (2018) beschreiben ausgehend von den „letzten zehn Jahrgänge[n] der Fachzeitschriften und -publikationen *Paedagogica Historica*, *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, *International Journal for the History of Education* und [...] [der] *Zeitschrift für Pädagogik*“ (S. 298) eine Fokussierung auf die jüngere Zeitgeschichte und eine nationalstaatliche Perspektive, obgleich bezüglich des 19. und 20. Jahrhunderts auch transnationale Forschungen bestünden (Berner & Kurig 2018, S. 302-304).

Um diese Forschungsbefunde ausdifferenzieren, wurden die zwischen 2004 und 2024 im *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* erschienenen Aufsätze systematisch analysiert. Die Klassifizierung der insgesamt 284 Beiträge erfolgte in Anlehnung an die von Fuchs (2008) entwickelten Kategorien, wobei sowohl der Titel als auch die Einleitung und das Fazit zur Analyse herangezogen und die Dimensionen ‚zeitliche Referenz‘, ‚räumlicher Bezug‘ und ‚methodischer Zugang‘ erfasst wurden.

Die Auswertung bestätigt dabei die zentralen Befunde der bestehenden Forschung:

1.) 42,6 % der Beiträge weisen eine zeitgeschichtliche Perspektive auf und fokussieren damit die jüngere Vergangenheit. Während 19,0 % der Aufsätze solche Gegenstände verhandeln, die in der Neuzeit angesiedelt sind, werden frühere Epochen deutlich seltener beforscht.

2.) Hinsichtlich des räumlichen Bezugs zeigt sich eine Dominanz nationalstaatlicher Perspektiven,

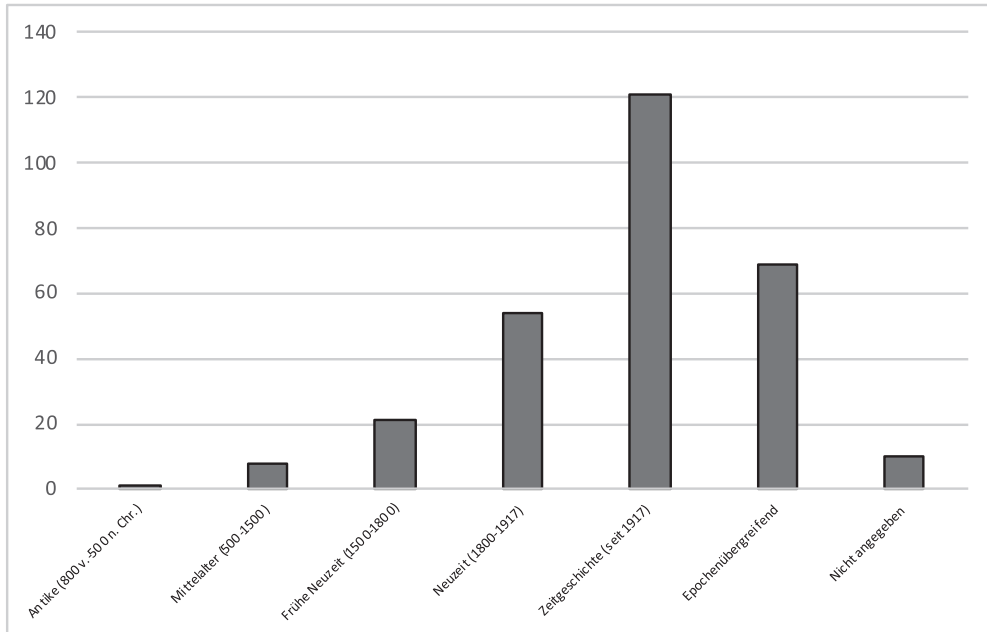


Abbildung 1: Referenzzeiträume der im *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* veröffentlichten Aufsätze (Jahrgänge 2004–2024)

wobei 69,7 % der Beiträge den deutschen Raum thematisieren und 18,0 % andere europäische Länder in den Blick nehmen.

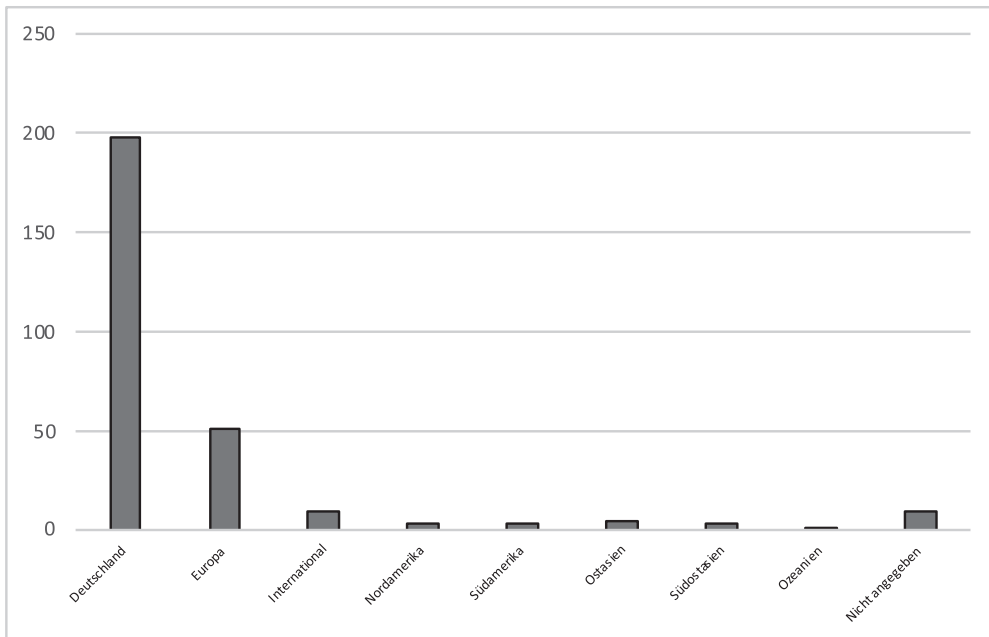


Abbildung 2: Geografische Referenzräume der Aufsätze im *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* (Jahrgänge 2004–2024)

3.) Methodisch überwiegt mit 30,63 % der klassifizierten Aufsätze die qualitative Analyse von Textquellen, gefolgt von der Arbeit mit bestehender Forschungsliteratur, die in 27,11 % der Beiträge dominiert, während quantitative Ansätze lediglich in 2,11 % der Aufsätze Verwendung finden. Die vorgenommene Auszählung verdeutlicht damit die fortlaufende Fokussierung auf die Zeitgeschichte wie auch die nationalstaatliche Perspektive der im *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* veröffentlichten Aufsätze. Obgleich die hohe Anzahl an Quellenanalysen die nach wie vor zentrale Bedeutung von Textquellen sowie klassisch hermeneutischen Verfahren verdeutlicht, verweisen die Ergebnisse dennoch auf die Bandbreite unterschiedlicher Forschungsansätze, die von der Bildanalyse über die Analyse von Interviews bis hin zu historischen Netzwerkanalysen und quantifizierenden Verfahren reicht.

Die Relevanz des Jahrbuchs wird auch deutlich, wenn Priem (2006) und Tenorth (1996) dessen Gründung als zentrales Momentum für die Erneuerung der historischen Bildungsforschung anführen: Nicht auf einzelne Beiträge, sondern die Publikationsorgane an sich bezogen, können ebenfalls Entwicklungen der historischen Bildungsforschung nachgezeichnet werden. So betont Tenorth (1996, S. 344) die Gründung des *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* im Jahr 1993 als wichtigen Schritt der

Etablierung der historischen Bildungsforschung und Priem (2006) führt das *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte* (1987-2005)⁽⁹⁾ als zentralen Beleg für die „Erneuerung der deutschsprachigen Bildungsgeschichte in Abgrenzung zur älteren Ideen- und Schulgeschichte“ (Priem 2006, S. 352) an und sieht den Wandel insbesondere darin, dass sich die Forschung auf alltags-, sozial und mentalitätsgeschichtliche Aspekte von Erziehung und Bildung (Priem 2006, S. 352) beziehe.

Gegenwärtig ist mit Blick auf die Publikationen Viehhauser (2023) zufolge eine Hinwendung zu „Perspektiven von marginalisierten Personen, sozialen Gruppen oder von populären Kulturen“ (S. 252) und ein Aufkommen von „post- und dekolonialen Standpunkte[n] [...] wie auch international-vergleichende[n] und transnational orientierte[n] Fragestellungen“ (Viehhauser 2023, S. 252) zu verzeichnen, obgleich die Internationalisierung der Forschung wie auch die Zeit vor dem 19. Jahrhundert nach wie vor als Desiderat gilt (Viehhauser 2023, S. 254).

Auch in diesem Bereich lässt sich die Entwicklung wie in den bereits vorangegangenen Analyseperspektiven nachzeichnen. Deutlich wird, dass die Publikationen ebenfalls Spiegel unterschiedlicher Wendungen – beispielsweise derer von den Sozial- zu den Kulturwissenschaften – sind und beständig Themenfelder und theoretische Perspektiven in die historische Bildungsforschung einfließen. Diese neuen Perspektiven ergänzen dann bewährte Zugriffe, Themen und Methoden.

3. Entwicklungen der historischen Bildungsforschung in Japan

Die historische Bildungsforschung in Japan stand ursprünglich nicht nur in engem Zusammenhang mit der Lehrerausbildung, sondern verfolgte von Beginn an auch das übergeordnete Ziel, die japanische Gesellschaft und das japanische Bildungswesen zu modernisieren (Shiraishi 2023b). Publikationen, die den Begriff ‚Bildungsgeschichte‘ im Titel tragen, tauchen in Japan erstmals in den 1870er Jahren auf. Zu dieser Zeit umfasste die Bildungsgeschichte zum einen Übersetzungen westlicher Literatur, die den Bildungsmodernisierungsprozess beschrieben, und zum anderen historiografische Werke, die sich mit der Frage der Geschichte der menschlichen Bildung aus der Perspektive der traditionellen japanischen Sittenlehre (Kokugaku) aus der Edo-Zeit beschäftigt. In den 1880er Jahren wurden die Fächer ‚Geschichte der japanischen Bildung‘ und ‚Geschichte der ausländischen Bildung‘ innerhalb der pädagogischen Abteilungen der Normalschulen institutionalisiert. Dadurch wurde die Bildungsgeschichte als Teil der Pädagogik fest in die Lehrerausbildung integriert. Als Teilgebiet der Pädagogik und der Lehrerbildung entstand die Bildungsgeschichte somit in einem Kontext der Koexistenz unterschiedlicher bildungshistorischer Zugänge, die auf verschiedenen wissenschaftlichen Traditionen und Erkenntnisinteressen beruhten.

Mit der Etablierung der empirischen Geschichtsschreibung an der Kaiserlichen Universität Ende der 1880er Jahre setzte sich auch in der Bildungsgeschichte zunehmend ein Ansatz durch, der auf der

systematischen Sammlung und kritischen Analyse von Quellen beruhte. Ab den 1900er Jahren erschienen sukzessive empirisch ausgerichtete Studien zur japanischen Bildungsgeschichte, die auf Verwaltungsdokumenten und unterschiedlichen Materialien basierten; sie waren damit deutlich von der empirischen Geschichtsschreibung beeinflusst. Obwohl diese Arbeiten nicht primär auf Lehrerbildung oder Bildungsforschung zielten, wurde die Bildungsgeschichte seit dem Ende der 1890er Jahre im Zuge des Bemühens der Pädagogik, sich als empirische Wissenschaft zu etablieren, als eine ihrer empirischen Methoden verstanden. In den 1920er Jahren kam es dann zu Bestrebungen, den empirisch-historischen Ansatz der Bildungsgeschichte mit der auf Pädagogik und Lehrerbildung ausgerichteten Bildungsgeschichte in Einklang zu bringen.

Seit den 1950er Jahren wurde eine beträchtliche Anzahl empirischer Forschungsergebnisse zur Geschichte der Bildungspolitik, der Bildungssysteme und der Bildungsbewegungen erarbeitet. In den 1960er und 1970er Jahren entwickelte sich darüber hinaus eine historische Bildungsforschung, die sich verstärkt auf die Geschichte der Akteurinnen und Akteur, auf theoretische Analysen des Modernisierungsprozesses in Japan sowie auf Ansätze der historischen Soziologie stützte (Shiraishi 2023b, S. 10f.). Einen wichtigen Meilenstein stellte die Veröffentlichung des zehnbändigen Werkes *A Century of Modern Education in Japan* (近代教育百年史) durch das ‚National Institute for Educational Research‘ im Jahr 1974 dar. Dieses Werk bündelte bildungshistorische Forschungen der Zeit vor dem Hintergrund eines reflektierten Bewusstseins für die Herausforderungen des japanischen Bildungswesens. Mit der Gründung der ‚Japan Society for Historical Studies of Education‘ im Jahr 1956 wurde zudem ein institutionelles Forum für methodische Debatten innerhalb der historischen Bildungsforschung geschaffen. In diesem Kontext setzte sich die Erziehungswissenschaft kritisch mit einem naiven Positivismus in der historischen Bildungsforschung auseinander, der unsystematisch auf verschiedene Methoden aus der Geschichtswissenschaft, den Sozialwissenschaften, der Soziologie sowie der Volkskunde zurückgriff, um die historische Bildungsforschung als einen eigenständigen und erkenntnisproduktiven Zugang innerhalb der Erziehungswissenschaft zu profilieren. Seit dem Ende der 1960er Jahre wurde vor dem Hintergrund der massiven Zunahme der Studienanfängerzahlen und der sich wandelnden Interessen der Studierenden die Art und Weise der Lehrveranstaltungen im Fach Bildungsgeschichte an den Universitäten problematisiert. Aus dieser kritischen Betrachtung entstand dann eine grundlegende Diskussion zur Reform der pädagogischen Ausbildung. Masahisa Hirano (1971) beispielsweise sah die Probleme in der pädagogischen Ausbildung als grundlegend mit der Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Forschung verbunden an. Er lenkte die Aufmerksamkeit auf Reformvorschläge für die pädagogische Ausbildung in Westdeutschland und stellte Flitners Vorschlag von 1966 sowie die Entschließung der DGfE von 1968 in Japan vor. Die westdeutschen Reformvorschläge zielten auf die gesamte pädagogische Ausbildung ab, einschließlich der Lehrerbildung, und ihr Inhalt umfasste auch die historische Bildungsforschung. So wurde um 1970 die historische Bildungsforschung sowohl aus wissenschaftlicher als auch aus

pädagogischer Perspektive im Sinne einer pädagogischen Methode diskutiert. Zu Beginn der 1990er Jahre nahm unter dem Einfluss postmodernen Denkens das Interesse an geistes-, sozial- und kulturgeschichtlichen Ansätzen zu, zugleich wurde die Bildungsgeschichte als ein pädagogisches Fach zunehmend kritisch hinterfragt. Insbesondere eine traditionelle Forschungshaltung, die unmittelbar auf die Lösung aktueller Bildungsprobleme oder auf den Dienst an Bildungspolitik und Bildungsbewegungen ausgerichtet war, geriet in die Kritik. In diesem Zusammenhang entstanden Bestrebungen, neue Themen und Methoden der allgemeinen Geschichtswissenschaft systematisch zu übernehmen, um die Bildungsgeschichte stärker als einen Zweig der Geschichtswissenschaft zu etablieren.

Parallel dazu wirkten sich seit den 1980er Jahren Reformen der Lehrerbildung in Japan auf das Fach aus, insbesondere durch den Abbau von Studienplätzen an nationalen Universitäten und Fakultäten der Lehrerbildung sowie durch Kürzungen des wissenschaftlichen Personals. Auf einem Symposium der ‚Japan Society for Historical Studies of Education‘ im Jahr 1993 wurden vor diesem Hintergrund unter anderem die diagnostizierte Sackgasse der Nachkriegspädagogik, der Zusammenbruch der ‚großen Erzählungen‘ nach dem Ende des Kalten Krieges, die institutionelle Destabilisierung der bildungshistorischen Ausbildung von Lehrkräften infolge von Änderungen des Lehrberufsgesetzes sowie das wachsende Desinteresse der Studierenden an der Bildungsgeschichte thematisiert (Shiraishi 2016). In dieser Situation sah sich die Bildungsgeschichte gezwungen, ihr Verhältnis zur Lehrerbildung und zur Erziehungswissenschaft grundlegend zu überdenken.

Einen weiteren Meilenstein in der Entwicklung stellt die 2007 von der Gesellschaft für Bildungsgeschichte herausgegebene Publikation *Frontiers in Educational History Research* (Japan Society for Historical Studies of Education 2007) dar, die den Versuch unternimmt, die historische Bildungsforschung als eine Disziplin zu positionieren, die nicht ausschließlich an die Pädagogik gebunden ist, sondern in einen produktiven Austausch mit anderen Wissenschaften treten kann. Dieser Ansatz beruht auf einer erweiterten Perspektive von Bildung, die über schulische Kontexte hinausreicht, sowie auf Veränderungen in den historischen Methoden und Themenfeldern. Auch in Zukunft blieb die historische Bildungsforschung damit aufgefordert, ihre Perspektiven und Methoden im Dialog mit unterschiedlichen Disziplinen kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Blickt man auf die gegenwärtige Lage, so zeigt sich, dass sich nach der Umstellung der Lehrerbildungspolitik im Jahr 2005 und der anschließenden Einrichtung sowie Ausweitung von Lehrerbildungsprogrammen – insbesondere an privaten Universitäten – die Möglichkeiten der Ausbildung in Bildungsgeschichte deutlich diversifiziert haben. Gleichzeitig haben der demografische Wandel in Japan sowie die zunehmende Arbeitsbelastung an Schulen zu einem wachsenden Desinteresse von Studierenden an Lehramtsstudiengängen geführt. Mit Blick auf diese Situation fordert Shiraishi (2023a) für bildungsgeschichtliche Lehrveranstaltungen didaktische Konzepte, die aktives Lernen fördern und auf die Heterogenität der Studierenden abgestimmt sind (Shiraishi 2023a). Mit der Festlegung des

‚Kerncurriculums für Lehramtsprogramme‘ (教職課程コアカリキュラム) im Jahr 2017 sowie der Veröffentlichung der ‚Referenzstandards für die Organisation von Lehrplänen zur Qualitätssicherung in der Hochschulbildung nach akademischen Fachbereichen: Erziehungswissenschaft‘ durch den Wissenschaftsrat Japans im Jahr 2020 wurden hierfür wichtige institutionelle Rahmenbedingungen geschaffen. In diesem Zusammenhang erstrecken sich Rolle und Potenzial der Bildungsgeschichte nicht mehr allein auf Lehrerbildung und Pädagogik, sondern zunehmend auch auf die politische Bildung (Shiraishi 2024).

3.1 Die historische Bildungsforschung als System von Kognitionen

Die pädagogische Forschung in Japan entwickelte sich parallel zur Einrichtung von Forschungsinstitutionen und Ausbildungsstätten für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Den Anfang bildete die Schaffung von Professuren für Pädagogik an der Tokyo Higher Normal School und der Tokyo Women’s Higher Normal School im Jahr 1890, gefolgt von der Einrichtung eines Fachbereichs für Pädagogik an der Tokyo Imperial University im Jahr 1893. Vor dem Zweiten Weltkrieg existierte keine nationale Forschungsorganisation für erziehungswissenschaftliche Forschung; diese wurde daher hauptsächlich in den Seminaren der jeweiligen Lehrstühle an den Imperial Universities sowie in den Netzwerken ihrer Absolventinnen und Absolventen betrieben. Nach dem Krieg entstanden jedoch sukzessive nationale Organisationen, die die Weiterentwicklung des Fachgebiets institutionalisierten.

Die erziehungswissenschaftliche Forschung hatte bereits nach dem Zusammenbruch des Edo-Shogunats und der Gründung der Meiji-Regierung (1868) begonnen, westliches Bildungswissen in Japan einzuführen. In diesem Kontext weitete die historische Bildungsforschung ab den 1870er Jahren allmählich ihren Umfang aus und entwickelte neue Methoden, die sowohl die Erziehungswissenschaft als auch die Wahrnehmung von Lehrkräften beeinflussten (Shiraishi 2023a; Shiraishi 2023b). In der Anfangsphase konzentrierte sich die historische Bildungsforschung vor allem auf die Bildungspolitik, die Bildungssysteme sowie auf die Philosophien bedeutender Denker von westlichen Ländern. Ziel war es, die Modernisierung Japans durch Orientierung an den politischen Maßnahmen, Systemen und Ideen Europas und Amerikas voranzutreiben.

Erste Arbeiten befassten sich zudem mit den seit der Antike bestehenden Traditionen der menschlichen Entwicklung in Japan. Ab den 1900er Jahren wurden diese Ansätze jedoch zunehmend von empirischer historischer Bildungsforschung abgelöst. In den 1920er Jahren entstanden Studien, die die spezifischen Bildungstraditionen Japans und dadurch die Einzigartigkeit der japanischen Modernisierung in den Blick nehmen sollten. Ab den 1880er Jahren wurde die historische Bildungsforschung fest in die Lehrerbildung integriert. Entsprechend dürfte die Perspektive und Methodik dieser empirischen Auseinandersetzung mit der japanischen Bildungsentwicklung viele Lehrkräfte nachhaltig geprägt haben.

In den 1950er Jahren entstanden wissenschaftliche Arbeiten, die Bildungsbewegungen aus der Perspektive reformpädagogischer Ideen sowie aus dem Blickwinkel nicht-elitärer Positionen

untersuchten. Ab den 1960er Jahren weitete sich die empirische Forschung zur Bildungspolitik und zu Bildungssystemen auf der Grundlage sozioökonomischer Kontexte aus, wobei zunehmend auch regionale Studien innerhalb Japans erstellt wurden. Parallel nahm die Beschäftigung mit spezifischen Ideologien, Themen und methodischen Ansätzen zu. Darüber hinaus entstanden Arbeiten aus der Bildungssoziologie und der historischen Soziologie, die soziale Phänomene im Zusammenhang mit Bildung – wie Prüfungen, Bildungshintergrund und berufliche Karriere – analysierten.

In den 1970er Jahren hatten die vielfältigen Ansätze der historischen Bildungsforschung ihre Reichweite deutlich erweitert, wobei sie weiterhin fest in das System der erziehungswissenschaftlichen Forschung integriert war. Auch Bereiche wie Hochschulbildung, soziale Bildung und industrielle Bildung wurden zunehmend in den Forschungsfokus einbezogen. Von den 1950er bis zu den 1970er Jahren richtete sich die historische Bildungsforschung stärker als zuvor auf den Staat, Politikerinnen und Politiker sowie Beamtinnen und Beamte, stützte sich jedoch zugleich auf die Perspektiven von Bildungstheoretikern, um Themen wie Bildungspolitik, Bildungssysteme und Bildungsideologien zu bearbeiten. Gleichzeitig begann sie, die Standpunkte von Bildungsaktivistinnen und -aktivisten, Lehrkräften und Personen außerhalb des Schulsystems einzubeziehen, wodurch sich der Fokus auf Bildungsinhalte, -methoden und lokale Bildungsphänomene erweiterte. Dieser Ansatz spiegelte die sogenannte ‚Nachkriegspädagogik‘ wider – eine progressive Sicht auf Bildungsgeschichte, die zur grundlegenden Modernisierung des Staates beitragen sollte, indem feudale Strukturen und regionale Bräuche in die Kritik genommen wurden und so zur Reformierung beitragen sollte. Die auf dieser Perspektive basierende Neugestaltung der historischen Bildungsforschung sollte sowohl Lehrkräfte als auch Bürgerinnen und Bürger, die an Bildungsbewegungen beteiligt waren, über Lehrerbildungssysteme und Bildungsreformkampagnen nachhaltig beeinflussen.

In diesem Prozess entwickelten sich die historische Forschung zur Bildungstheorie und andere Formen der historischen Bildungsforschung deutlich auseinander. Zu diesem Zeitpunkt übte die ‚Sozialgeschichte‘ einen nachhaltigen Einfluss auf die historische Bildungsforschung aus. Ähnlich wie in Deutschland ab den 1970er Jahren, wo Perspektiven der französischen Sozialgeschichte aufgenommen und die Forschungen dadurch diversifiziert wurden, war auch in Japan der Einfluss dieser Ansätze beträchtlich.

Seit den 1980er Jahren hat die historische Bildungsforschung ihren Fokus erweitert und bezieht nun auch Lebenswelten, Mentalitäten, demografische Trends, Familienstrukturen sowie Vorstellungen von Kindheit ein, beeinflusst durch die Sozialgeschichte der Annales-Schule und die neue Kulturgeschichte. Ab den 1990er Jahren näherte sie sich stärker den Geschichtswissenschaften an und suchte nach Themen und Perspektiven, die über Pädagogik und Schulbildung hinausgingen. Insbesondere nahmen Studien zur Geschichte von Bildungsideen sowie zur Sozialgeschichte von Bildung und Erziehung zu, wobei pädagogische Institutionen und Konzepte der modernen Gesellschaft aus Perspektiven wie Postmoderne, Nationalstaats-Theorie, Gender und Kolonialismus kritisch reflektiert wurden. Im Zuge dieser

Entwicklung setzte sich die historische Bildungsforschung auch das Ziel, über den engeren Rahmen der Pädagogik und Lehrerbildung hinauszugehen, den interdisziplinären Austausch – insbesondere mit den Geschichtswissenschaften – zu suchen und zugleich einen Beitrag zur Bildung und Aufklärung der Bürgerinnen und Bürger zu leisten.

In diesem Zusammenhang wurde die Konzentration auf traditionelle offizielle Dokumente in der historischen Bildungsforschung kritisch hinterfragt und es entstand eine stärkere Auseinandersetzung mit Quellen wie privaten Dokumenten, Artefakten, Bräuchen, verschiedenen Medien und Erinnerungen. So enthält beispielsweise das 2007 veröffentlichte Buch *Frontiers in Educational History Research* (Japan Society for Historical Studies of Education 2007) einen Aufsatz mit dem Titel ‚A Media History of Education‘, der sich mit Körper, Ton und Stimme, Bildern, Schrift und Büchern, Lehrbüchern, Bildungszeitschriften, Film und visuellen Medien sowie audiovisuellen Medien wie Radio und Schallplatten beschäftigt (Tsujiimoto et al. 2007). Auch gab es bereits 1988 Analysen zu den Auswirkungen der Verbreitung von Lehrbüchern, Heften und Bleistiften auf die Bildungsgeschichte (Sato 1988) und in der Folge entstanden weitere Studien zu Themen wie Schuluniformen, der Gestaltung des Umfelds innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers (Schulgelände, Schwimmbäder, Klaviere, Computer usw.) (Kyoiku Kaiho Kenkyukai 2000) sowie zu Tagebücher (Nishikawa 2009) und sogar zu Lehrmitteln aus der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg, etwa Holzgewehre (Sakimoto 2006). Zwar deckt die Forschung zu Bildungsmedien in Japan somit ein breites Spektrum an materiellen Zeugnissen ab, dennoch stützen sich die meisten Arbeiten aber nach wie vor auf gedruckte oder handschriftliche historische Quellen, darunter Publikationen, offizielle Dokumente, Gedenkpublikationen, Lehrbücher, Zeitungs- und Zeitschriftenartikel – sowohl in qualitativer als auch quantitativer Hinsicht. Mit anderen Worten: Diese Medien sind für ihr Potenzial als Lehrmaterialien und -hilfen bekannt, werden jedoch als Forschungsquellen nach wie vor zu wenig genutzt. Zwar gibt es einige wenige Studien, die Fernsehprogramme (z. B. Ishioka 2017) oder Manga (z. B. Yamada 2010) als Materialien verwenden, doch sind solche Forschungsarbeiten nach wie vor äußerst selten.

Darüber hinaus wird erwartet, dass die jüngsten Fortschritte im Bereich der digitalen Archivierung einen erheblichen Einfluss auf die historische Bildungsforschung haben werden. Obwohl die Entwicklung digitaler Archive in Japan noch ausbaufähig scheint, wurden groß angelegte Initiativen vorangetrieben, etwa die Digitalisierung der Bestände der National Diet Library, die 1998 begann, sowie die Digitalisierung öffentlicher Dokumente auf nationaler Ebene mit der Gründung des Asia Historical Materials Centre im National Archives of Japan im Jahr 2001. Seit der COVID-19-Pandemie im Jahr 2020 hat sich die Zugänglichkeit deutlich verbessert, sodass auch die Öffentlichkeit ohne spezielle historische Ausbildung auf digital archivierte Materialien zugreifen kann.

Methoden zur Analyse digitaler Daten sind in Ländern wie Deutschland bereits in der historischen Bildungsforschung weit verbreitet. Innerhalb der Geschichtswissenschaft werden zudem Methoden

erforscht, die Erkenntnisse aus Data Science, Digital History und den Digital Humanities nutzen (Rekishigaku Kenkyukai 2025). Die Entwicklung digitaler Archive erhöht das Potenzial für Datenanalysen erheblich und könnte einen transformativen Einfluss auf historische Bildungsforschung haben. Gleichzeitig erfordert dies die Etablierung kritischer Analysemethoden für digital archivierte Materialien. Tomohiro Yakuwa (2025, S. 29-30), der Diskursforschung unter Verwendung der digitalen Sammlung der National Diet Library betreibt, stellt fest, dass „die Extraktion bestimmter Diskurse in einem Umfang möglich ist, der mit der ausschließlichen Verwendung von Papiermaterialien nicht zu vergleichen ist“, weist jedoch auf die Grenzen der Vollständigkeit und die Einschränkungen der Digitalisierungstechnologie hin. Es ist anzunehmen, dass zahlreiche historische Bildungsstudien in Japan bereits digitale Daten nutzen und dass dieser Trend weiter zunehmen wird.

Zusammenfassend kann ausgesagt werden, dass die japanische historische Bildungsforschung ihren Fokus von nationalen Bildungspolitiken, -systemen und großen Denkern auf ein breiteres Spektrum bildungsrelevanter Phänomene ausgeweitet und dabei verschiedene empirische Methoden der Geschichtswissenschaft eingeführt hat. Auch wurden die Erkenntnisse der Öffentlichkeit zugänglich gemacht und so das allgemeine Verständnis von Bildungsfragen sowohl vertieft als auch erweitert. Die rasante Entwicklung digitaler Archive erfordert nun die Entwicklung spezifischer Methoden zur Analyse digitaler Daten, um das Potenzial dieser neuen Quellen systematisch nutzen zu können.

3.2 Die Gemeinschaft der historischen Bildungsforschung

Blickt man auf die Gemeinschaft der historischen Bildungsforschung in Japan, sind die bildungshistorischen Seminare Kernelemente dieser. Diese sind und waren jeweils an einem Lehrstuhl der Universitäten und Hochschulen angesiedelt und in Netzwerken repräsentiert, die durch die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler entstehen, die dort ihre Master- oder Doktorarbeiten abschließen. Allein unter den nationalen Universitäten der Nachkriegszeit lassen sich folgende Seminare nennen, die die historische Bildungsforschung maßgeblich unterstützt haben: das Seminar Kyoikushi-gaku an der Universität Hokkaido (seit 1949) sowie die Seminare Kyoikushi an der Universität Tohoku (seit 1954), Universität Tokio (seit 1954), Universität Nagoya (seit 1954), Universität Kyoto (seit 1951), Universität Hiroshima (seit 1949) und Universität Kyushu (seit 1951) (Suzuki 2021). Im Zuge der Hochschulreformen um 1990 änderten diese Seminare ihre Organisationsnamen, übten jedoch weiterhin Einfluss aus, da sie als kleinste Einheiten für die Ausbildung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verantwortlich blieben. Darüber hinaus wurden nach und nach Doktorandenprogramme an großen privaten Universitäten eingerichtet, sodass die Ausbildung im Bereich der historischen Bildungsforschung auch außerhalb der nationalen Universitäten stattfand.

Zur Einordnung des japanischen Hochschulsystems ist die in einer früheren Arbeit ausführlich diskutierte Unterscheidung von Hauptfachstudium und Lehramtsstudium (Bers, Suzuki, Vogel und Kubota 2025) hilfreich: Studierende, die einem bestimmten Seminar angehören, verfassen ihre Abschluss- oder

Masterarbeit unter der direkten Aufsicht des Lehrpersonals. Studierende, die einem Seminar für historische Bildungsforschung angehören, sind damit – wenn auch nur vorübergehend – in den Reproduktionsprozess des Fachs eingebunden.

Demgegenüber konnten Studierende, die Erziehungswissenschaft oder Pädagogik als Teil der Lehrerbildung studierten, aufgrund der Bestimmungen des Lehrerbildungsgesetzes nur innerhalb einer integrierten Lehrveranstaltung zur Bildungsphilosophie und -geschichte studieren. Diese Lehrveranstaltungen trugen von 1954 bis 1989 den Titel ‚Bildungsgrundsätze‘, von 1990 bis 1998 ‚Lehre zum Wesen und zu den Zielen der Bildung‘ und ab 1999 ‚Bildungsideale, Geschichte und Denken der Bildung‘ (Kimura 2014, S. 108–119). Solche Lehrveranstaltungen tragen zwar zur Schaffung von wissenschaftlichen Stellen im Bereich der historischen Bildungsforschung bei, leisten jedoch nur einen begrenzten Beitrag zur Reproduktion von Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern.

Die meisten Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler in Japan sind in erster Linie Mitglied einer oder mehrerer wissenschaftlicher Gesellschaften ihrer Hauptdisziplin und identifizieren sich häufig anhand des Namens dieser Gesellschaften. Die Gesellschaften werden sowohl methodisch (z. B. Philosophy of Education, Historical Studies of Education, Educational Sociology, Comparative Education) als auch nach Themenbereichen (z. B. Educational Methods, Educational Administration, Adult and Community Education) klassifiziert und decken in der Praxis viele sich überschneidende Felder ab. So veröffentlichen nicht nur die Fachzeitschriften der ‚Japan Society for Historical Studies of Education‘, sondern auch zahlreiche andere wissenschaftliche Gesellschaften Beiträge zu historischen Themen, während die Zeitschrift der ‚Japan Society for Historical Studies of Education‘ gleichzeitig Themen wie Educational Administration oder Adult and Community Education behandelt.

Folglich entspricht die Selbstidentifikation anhand der Mitgliedschaft in einer bestimmten wissenschaftlichen Gesellschaft nicht immer der tatsächlich verwendeten Forschungsmethodik oder den bearbeiteten Themen. Beispielsweise weist die ‚Japan Society of Educational Sociology‘, die sich auf historische Soziologie konzentriert, gewisse Überschneidungen mit der ‚Japan Society for Historical Studies of Education‘ auf. In beiden Fachzeitschriften können Beiträge zu denselben Themen im gleichen Zeitraum erscheinen, was zeigt, dass methodische Unterschiede nicht immer klar definiert sind. Viele japanische Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler identifizieren sich über die akademische Gesellschaft, der sie angehören – weshalb sich manche, die eigentlich historische Bildungsforschung betreiben, dennoch als ‚Bildungssoziologen‘ verstehen. Diese Situation steht in gewisser Weise nicht im Widerspruch zur Lage in Deutschland: Die Beobachtung, dass „die historische Bildungsforschung bis heute weiter als zentrales Querschnittsthema erziehungswissenschaftlicher Forschung verstanden wird“, lassen sich darauf zurückführen, dass die Methodik der historischen Bildungsforschung mit vielfältigen Forschungsthemen und individuellen Verortungen in unterschiedlichen Teildisziplinen kompatibel ist.

Eine Überprüfung der Mitgliederzahlen einzelner Gesellschaften, basierend auf dem ‚Verzeichnis der

akademischen Gesellschaften (Science Council of Japan. 'Directory of Academic Societies' = 学会名鑑) 'des Wissenschaftsrats Japans vom Januar 2026, zeigt die relative Größenordnung: Die 'Japan Society for Historical Studies of Education', gegründet 1956, hat 699 Mitglieder; die 'Japan Society of Educational Sociology', gegründet 1948, hat 1.405 Mitglieder; die 'Education of Philosophy Society of Japan', gegründet 1957, 555 Mitglieder. Die größte umfassende Fachgesellschaft für Erziehungswissenschaften, die Japanese Educational Research Association, gegründet 1941, zählt 2.794 Mitglieder⁽¹⁰⁾.

3.3 Publikationen in der historischen Bildungsforschung

Wie in Deutschland hat auch in Japan die historische Bildungsforschung eine große Zahl von Artikeln und Büchern hervorgebracht, die nicht vollständig erfasst werden können. Bereits 1961 referenzierte und analysierte der japanische Bildungshistoriker Matsutaro Ishikawa 733 Studien (Ishikawa 1961). Seitdem sind über sechzig Jahre vergangen, sodass es heute unmöglich ist, alle Entwicklungen lückenlos abzubilden. Aus diesem Grund konzentriert sich dieser Artikel auf die Analyse zentraler Fachzeitschriften, die die historische Bildungsforschung in Japan maßgeblich geprägt haben.

Zu den wichtigsten Publikationen gehört *Studies in the History of Education*, herausgegeben von der 'Japan Society for Historical Studies of Education'. Ebenfalls relevant ist *The Journal of Educational Sociology*, das von der 'Japan Society of Educational Sociology' veröffentlicht wird. Darüber hinaus ist *Studies in the Philosophy of Education*, herausgegeben von der 'Education of Philosophy Society of Japan', als Zeitschrift mit thematisch verwandten Inhalten zu nennen⁽¹¹⁾.

In Bezug auf *Studies in the History of Education* existieren Studien, die die behandelten Zeiträume der bis 2018 veröffentlichten Artikel analysieren (Kashiwagi 2019, S. 45) und die Bezugszeiträume sowie die geografischen Schwerpunkte der Aufsätze (Japan, Ostasien, westliche Länder) untersucht haben (Yamana 2007; Matsui 2024). Darüber hinaus bietet die 50. Ausgabe von *The Journal of Educational Sociology* einen kurzen Überblick über bisherige Artikel (Yamasaki 1992), und Sasaki (2015) analysierte zitierte Artikel in *Studies in the Philosophy of Education*. Eine weitere Studie von Suzuki (2010) beschränkte sich zwar auf bis 2010 erschienene Beiträge, untersuchte jedoch Artikel aus sechs einschlägigen Zeitschriften – darunter diese drei – umfassend.

Bisher wurde jedoch noch kein Versuch unternommen, die seit 2010 veröffentlichten Artikel in diesen Zeitschriften nach einheitlichen Kriterien systematisch zu analysieren. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag eine erneute Untersuchung unter Anwendung der von Suzuki (2010) entwickelten Kriterien durchgeführt⁽¹²⁾. Schließt man, wie es bei Suzuki (2010) bereits vorgenommen wurde, Artikel mit extrem kurzer Länge aus, umfasst die Auswertung aller Artikel, die in den jeweiligen Zeitschriften von ihrer ersten Ausgabe bis zu den Ausgaben des Jahres 2025 veröffentlicht wurden, folgende Zahlen: *Studies in the History of Education* (Bände 1–68) enthält 550 Artikel, *The Journal of Educational Sociology* (Bände 1–116) 1.139 Artikel und *Studies in the Philosophy of Education* (Ausgaben 1–131) 454 Artikel. Die Analyse

umfasst damit insgesamt 2.143 Artikel⁽¹³⁾.

Zunächst werden die Referenzzeiträume der Artikel in den einzelnen Zeitschriften betrachtet. Die entsprechenden Ergebnisse sind in den Abbildungen 3 bis 5 dargestellt.

Die Zahlen zeigen, dass die bevorzugten Referenzzeiträume in den einzelnen Zeitschriften Unterschiede aufweisen. In *Studies in the History of Education* liegen die Schwerpunkte auf der Edo-Zeit (1603–1868), der Meiji-Zeit (1868–1912) sowie der Taisho- und der Vorkriegszeit (1912–1945). In *The Journal of Educational Sociology* werden vor allem Studien zur Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg (1945–1990), die Meiji-Zeit (1868–1912) und die Taisho- sowie Vorkriegszeit publiziert (1912–1945). Auch in *Studies in the Philosophy of Education* sind die Edo-, Meiji- sowie Taisho- und Vorkriegszeit besonders häufig vertreten.

Während die meisten Beiträge in *Studies in the History of Education* der historischen Bildungsforschung zuzuordnen sind, sind viele Artikel in *The Journal of Educational Sociology* stärker soziologisch ausgerichtet. Selbst wenn sie ein historisches Bewusstsein aufweisen, konzentrieren sie sich häufig auf Zeiträume, die nicht allzu weit von der Untersuchungszeit entfernt sind. Die in *Studies in the Philosophy of Education* veröffentlichten Artikel fokussieren hingegen auf philosophische Ideen und Theorien. Auch wenn diese Ideen ihren Ursprung in der Vergangenheit haben, ist die Perspektive nicht unbedingt historisch im engeren Sinne.

Betrachtet man nun die Länder und Regionen, die in den Artikeln der einzelnen Zeitschriften behandelt werden, so zeigen sich die Ergebnisse in den Abbildungen 6 bis 8.

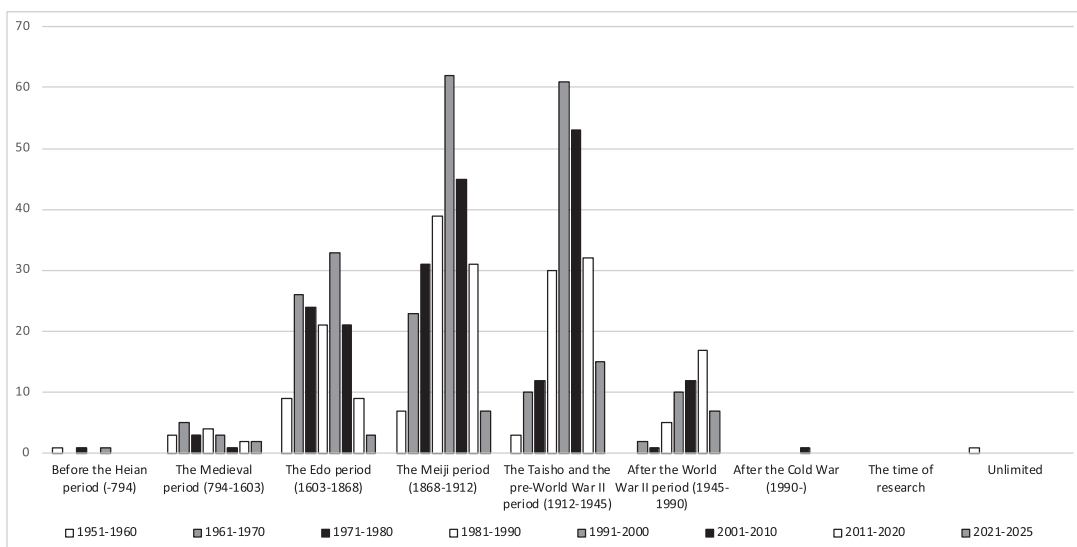


Abbildung 3: Referenzzeiträumen der in *Studies in the History of Education* veröffentlichten Aufsätze (Jahrgänge 1958–2025)

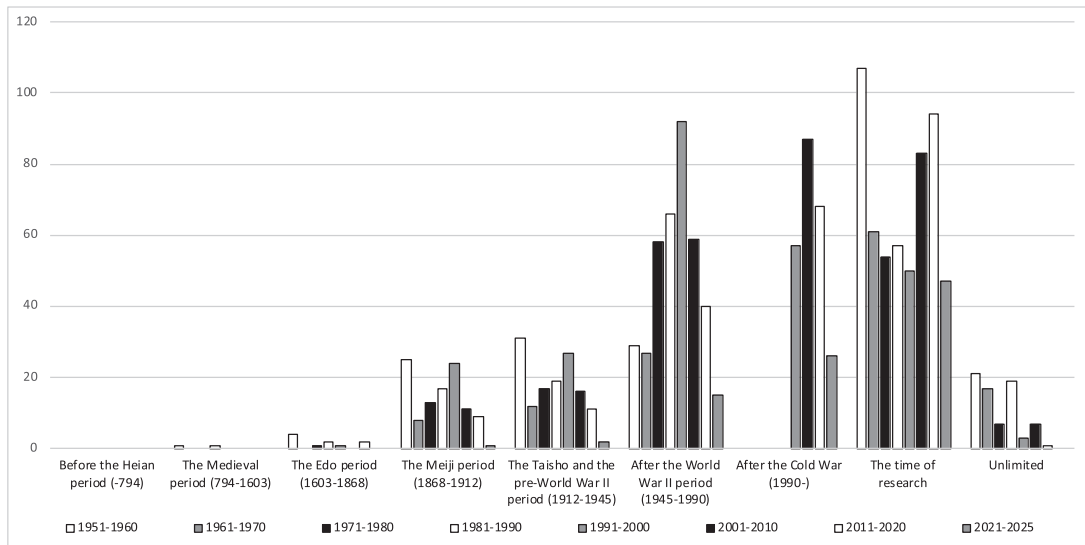


Abbildung 4: Referenzzeiträumen der in *The Journal of Educational Sociology* veröffentlichten Aufsätze (Jahrgänge 1951–2025)

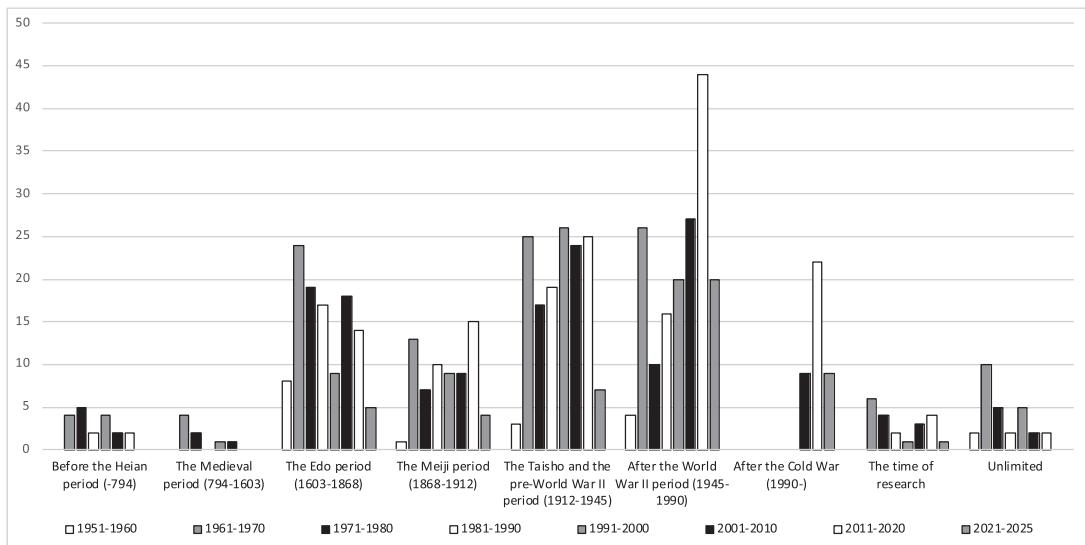


Abbildung 5: Referenzzeiträumen der in *Studies in the Philosophy of Education* veröffentlichten Aufsätze (Jahrgänge 1959–2025)

Die Zahlen zeigen, dass ein erheblicher Teil der in *Studies in the History of Education* und *The Journal of Educational Sociology* veröffentlichten Artikel Japan als Untersuchungsland bzw. -region fokussiert. Während Yamana (2007) einen Rückgang der historischen Forschung zur Geschichte westlicher Länder

innerhalb der ‚Japan Society for Historical Studies of Education‘ feststellte, könnte man argumentieren, dass die Zahl der Artikel zu westlichen Ländern bereits zuvor nicht besonders hoch war. Im Gegensatz dazu konzentrieren sich die Beiträge in *Studies in the Philosophy of Education* überwiegend auf Länder und Regionen mit Schwerpunkt auf Deutschland und Österreich. Seit 2000 ist jedoch ein Anstieg von Beiträgen mit Fokus auf Frankreich zu beobachten, gefolgt von einer erneuten Popularität der Vereinigten Staaten.

Blickt man auf die Methodik (auch wenn die Analyse noch nicht abgeschlossen ist und hier nicht dargestellt werden kann), wird Folgendes deutlich: In allen drei Fachzeitschriften stützt sich die Mehrheit der Beiträge zur historischen Bildungsforschung auf Textanalysen und klassische hermeneutische Verfahren. Quantitative Methoden werden zwar in gewissem Umfang eingesetzt, doch historische Methoden, die in Deutschland verbreitet sind – etwa Bildanalyse, Interviewanalyse oder historische Netzwerkanalyse –, kommen nur selten zur Anwendung.

4. Schlussfolgerung

In diesem Beitrag wurde die Entwicklung der historischen Bildungsforschung aus drei Perspektiven untersucht: ‚historische Bildungsforschung als System von Kognitionen‘, ‚die Gemeinschaft der historischen Bildungsforschung‘ und ‚Publikationen in der historischen Bildungsforschung‘. Grundlage hierfür war Stichwehs (2021) Sichtweise, dass akademische Fachbereiche als soziale Systeme betrachtet werden

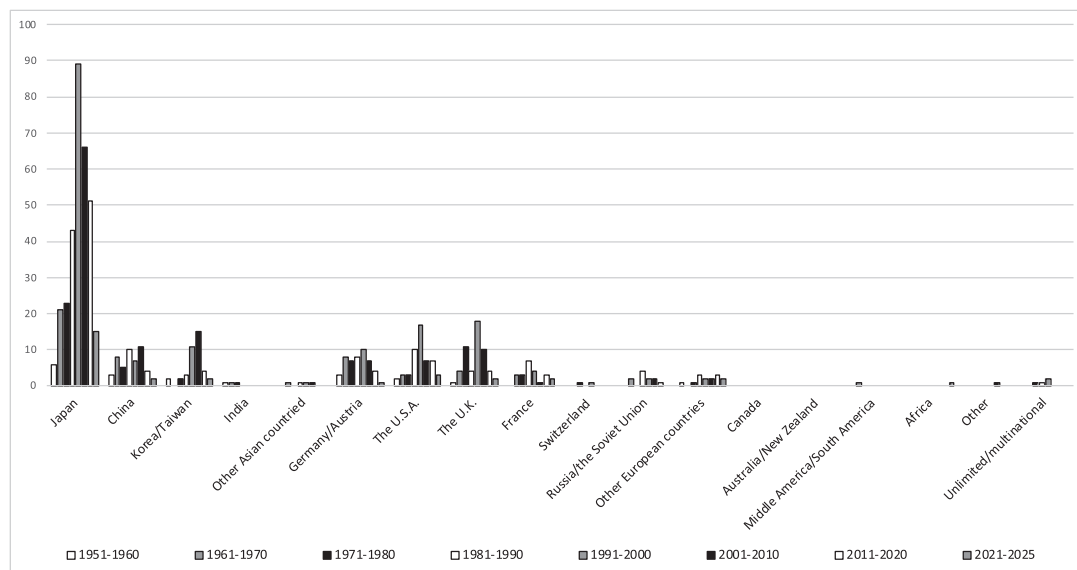


Abbildung 6: Referenzländer und -regionen der Aufsätze in *Studies in the History of Education* (Jahrgänge 1958–2025)

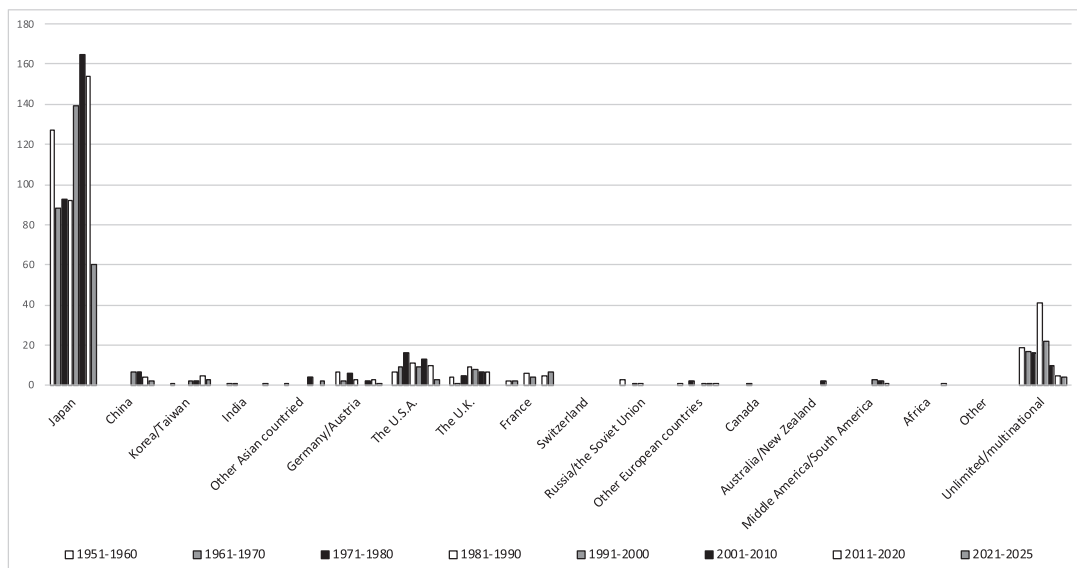


Abbildung 7: Referenzländer und -regionen der Aufsätze in *The Journal of Educational Sociology* (Jahrgänge 1951–2025)

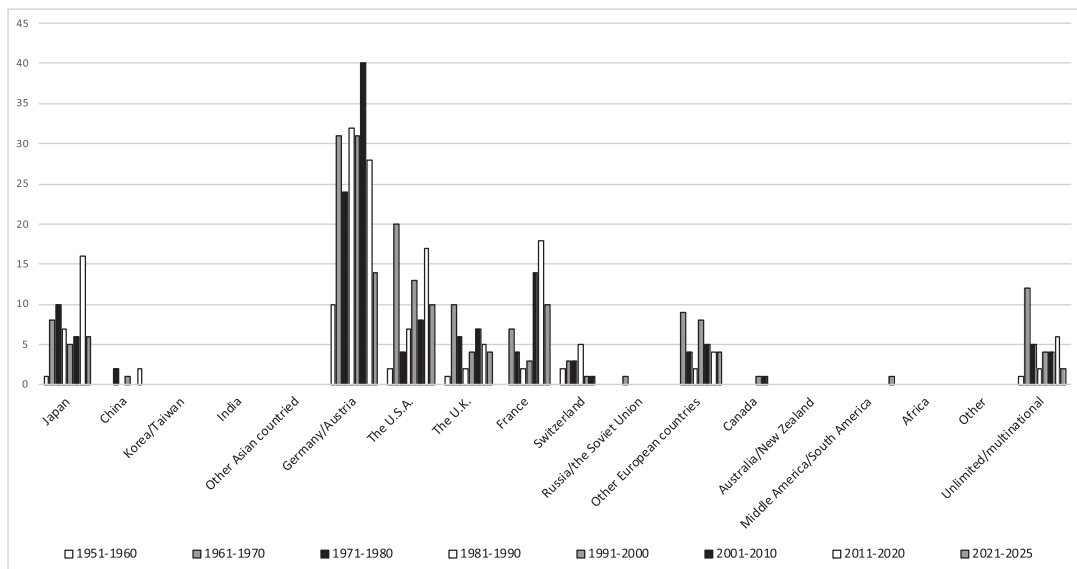


Abbildung 8: Referenzländer und -regionen der Aufsätze in *Studies in the Philosophy of Education* (Jahrgänge 1959–2025)

können, die auf diesen drei Ebenen zu beschreiben sind. Dabei wurden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in der historischen Bildungsforschung in Deutschland und Japan deutlich.

Bezugnehmend auf die historische Bildungsforschung in Deutschland wurde deutlich, dass diese in

den vergangenen Jahren eine mehrstufige Transformation vollzog: Ausgehend von einer geisteswissenschaftlichen Prägung entwickelte sich die historische Bildungsforschung über eine sozial- und kulturwissenschaftliche Orientierung zu einer ausdifferenzierten Teildisziplin, die sich durch diversifizierte Forschungsgegenstände sowie vielfältige theoretische und methodische Zugänge auszeichnet.

Die vorgenommene Rekonstruktion der Entwicklungen und Kognitionen, der Gemeinschaft wie auch der Publikationen verweisen darüber hinaus auf eine bestehende Ambivalenz zwischen programmatischer und praktischer wie auch institutioneller Verankerung. Während historische Perspektiven auf unterschiedliche Weise im Kerncurriculum der Erziehungswissenschaft verortet sind und die Sektion ‚Historische Bildungsforschung‘ in der DGfE eine mitgliederstarke Sektion darstellt, ist der Stellenwert der historischen Bildungsforschung gemessen an den Professuren, Lehrveranstaltungen und Qualifikationsarbeiten randständig geworden. Diese institutionelle Marginalisierung steht dabei im Widerspruch zum Publikationsaufkommen dieser erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin: Die historische Bildungsforschung scheint zunehmend als Querschnittsthema präsent zu sein - eine „Subdisziplin am Rande der Disziplin“ (Kluchert 2016, S. 410).

Die dargelegte Forschungsliteratur wie auch die vorgenommene Analyse der Aufsätze des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung zeigen zudem, dass die Forschung vornehmlich die Zeitgeschichte und eine nationalstaatliche Perspektive fokussiert. Methodisch dominieren dabei – trotz einer sich abzeichnenden Vielfalt verwendeter Forschungsansätze – klassisch hermeneutische Verfahren. Die – mitunter skizzenhaften – Darlegungen verweisen weiterführend auf Forschungsdesiderate im Kontext der historischen Bildungsforschung wie auch der Disziplingeschichte respektive der disziplinären Selbstbeschreibung. Dabei sind erstere in einer Internationalisierung der Forschung, der Fokussierung der Zeit vor dem 19. Jahrhundert sowie thematisch unter anderem in der Analyse von Kindheit und Jugend in außerschulischer Perspektive, aber auch in der Analyse der Geschlechtergeschichte zu verorten (Tenorth 2018, S. 173; Berner & Kurig 2018, S. 302-304). Die Forschungsliteratur zur historischen Bildungsforschung als solche zeigt weiterführend, dass auch eine systematische und dabei diachrone Analyse der Gestalt der historischen Bildungsforschung, ihrer theoretischen und methodischen Zugänge, aber auch der Professuren und Publikationen ein Forschungsdesiderat darstellt.

Blickt man nun noch auf die japanische Forschung, lassen sich einige grundlegende Entwicklungen nachzeichnen: So konnte gezeigt werden, dass sich die historische Bildungsforschung in Japan früh im Kontext der Modernisierung des Bildungssystems und der Lehrerausbildung etablierte. Sie war bereits Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts empirisch und damit von Quellenanalysen geprägt, dabei aber stark staatlich und systembezogen und eng mit reformpädagogischen und bildungspolitischen Zielsetzungen verbunden. Dies spiegelt sich beispielsweise in der ‚Nachkriegspädagogik‘ und der an Reformbestrebungen orientierten Perspektive der historischen Forschung wider. Eine Veränderung zeichnet sich seit den 1990er Jahren ab, die auch als Phase der Selbstreflexion gelesen werden kann: Diese Phase ist

geprägt von einer Abkehr von normativer Reformorientierung, einer stärkeren Annäherung an die Geschichtswissenschaft sowie einer Ausweitung der Quellenbasis (Medien, Artefakte, Alltagskultur) und zunehmenden Öffnung gegenüber kultur-, gender- und postkolonialen Perspektiven. Aktuell prägen Digitalisierung, institutionelle Umbrüche der Lehrerbildung und didaktische Fragen die Diskussion. Der vergleichende Blick auf die Entwicklung der historischen Bildungsforschung in Deutschland und Japan verdeutlicht, dass sich die historische Bildungsforschung in beiden Ländern von einer auf Klassikerexegese angelegten Forschung hin zu einer sozial- und kulturwissenschaftlich geprägten Forschung verändert hat. Die historische Bildungsforschung in Japan war dabei von Beginn an stärker funktional in Prozesse der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Modernisierung eingebunden. Ihre frühe Institutionalisierung in der Lehrerbildung und ihre enge Verbindung zu staatlichen Reformprojekten führten zum einen zu einer früheren empirischen Ausrichtung an Quellenmaterial, gleichzeitig aber auch zu einem normativen Selbstverständnis, das Bildungsgeschichte als Instrument gesellschaftlicher Aufklärung und Transformation verstand. Erst seit den 1990er Jahren setzte eine kritisch-reflexive Neuorientierung ein, in deren Verlauf sich die historische Bildungsforschung stärker von unmittelbaren Reformansprüchen löste, neue Themenfelder erschloss und den Austausch mit der Geschichtswissenschaft intensivierte.

Blickt man noch einmal auf die historische Bildungsforschung als Gemeinschaft, lässt sich herausarbeiten, dass die unterschiedlichen Institutionalisierungsformen (Verankerung in der Ausbildung und Repräsentation durch Lehrstühle) zu divergenten Entwicklungen geführt haben. Während die historische Bildungsforschung als Querschnittsthema in der DGfE fest verankert ist, wird in Japan historische Bildungsforschung auch von Forscherinnen und Forschern betrieben, die sich anderen Fächern (bspw. der Bildungssoziologie oder der Bildungsphilosophie) zugehörig fühlen und nicht in der ‚Japan Society for Historical Studies of Education‘ vereint sind. Betrachtet man das Studium als Ort der potentiellen Ausbildung von wissenschaftlichen Nachwuchskräften für die Teildisziplin, kann festgestellt werden, dass es in beiden Ländern immer wieder Momente der Reflexion und Legitimation der curricularen Verankerung der historischen Betrachtungsweise im Studium gab und dass auf Grund der unterschiedlichen Studienstrukturen der Zugang und Kontakt mit der Forschung stark an den Standort, die Studieninhalte und die Studienstruktur gebunden sind. In beiden Ländern scheint die historische Forschung aber eher ein marginales bzw. Querschnittsthema darzustellen. Blickt man zuletzt noch auf die Publikationen wird deutlich, dass beide Forschungsgemeinschaften einen nationalen Fokus in der historischen Bildungsforschung aufweisen. Auch lassen sich die Forschungsschwerpunkte hinsichtlich der Analysezeiträume nur schwer vergleichen, da die nationale Geschichtsschreibung auch die Einteilung der Epochen prägt. Gleichzeitig fällt eine Besonderheit ins Auge, blickt man auf die Auswertungen der Zeitschriftenartikel in Japan. Hier wird deutlich, dass insbesondere hinsichtlich philosophischer Ansätze der deutschsprachige Theorieraum eine zentrale Bezugsgröße für japanische historische Forschung darzustellen scheint.

Im Vergleich wird deutlich, dass beide Kontexte trotz unterschiedlicher Ausgangslagen vor zentralen Herausforderungen stehen: Hierzu zählen die Veränderung der institutionellen Anbindung – historische Bildungsforschung als Teildisziplin oder Querschnittsthema der Erziehungswissenschaft, die Notwendigkeit didaktischer und methodischer Innovationen und die Legitimation im Curriculum pädagogischer Studiengänge, auch um Nachwuchskräfte zu generieren, sowie die Frage nach der Relevanz historischer Forschung innerhalb der Disziplin. Auch können beide Forschungsgemeinschaften in ihrer Selbstreflexion aufeinander Bezug nehmen und neue Perspektiven einnehmen: Während nämlich in Deutschland die Reflexivität gegenüber der eigenen Disziplin und deren Geschichte im Vordergrund steht, betont die japanische Forschung stärker den Beitrag der Bildungsgeschichte zur politischen Bildung und öffentlichen Verständigung über Bildung. Diese unterschiedlichen Akzentsetzungen verweisen weniger auf Defizite als auf komplementäre Potenziale.

Insgesamt zeigt der Vergleich, dass die historische Bildungsforschung sich als ein Feld darstellt, das gerade in seiner Offenheit, seiner methodischen Vielfalt und seiner Fähigkeit zur Selbstreflexion eine zentrale Rolle für die Analyse von Bildung, Erziehung und Wissenschaft einnimmt. Eine stärkere internationale und vergleichende Vernetzung – wie sie der vorliegende Beitrag anstrebt – kann dazu beitragen, diese Potenziale sichtbar zu machen und die historische Bildungsforschung in beiden Ländern weiterzuentwickeln. Hier müssen auch Überlegungen zu innovativen digitalen Methoden und der umfassenden Zugänglichkeit von Quellen und Datenbanken einbezogen werden, um mit der Entwicklung der Erziehungswissenschaft als Disziplin Schritt zu halten.

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP23K02060

Anmerkungen

- (1) Georg-August-Universität Göttingen, Germany
- (2) Georg-August-Universität Göttingen, Germany
- (3) Hiroshima University, Japan
- (4) Kyushu University, Japan
- (5) Dieser Bedeutungszuwachs der historischen Bildungsforschung wird dabei auf das gewandelte Verständnis der Disziplin als „methodisch organisierte Historiographie“ (Tenorth 1996, S. 345) wie auch auf die „Methodisierung und Theoretisierung“ (Tenorth 1996, S. 345) derselben zurückgeführt.
- (6) Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft wird von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft herausgegebene und enthält „Empfehlungen für gemeinsame disziplinorientierte und verbindliche Studieninhalte“ (DGfE 2024, S. 13).
- (7) Zu Josef Dolch: Horn 2003, S. 215-216.

- (8) Zu Ernst Lichtenstein: Horn 2003, S. 281-282.
- (9) Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. I - Bd. VI/2. Hg. v. Christa Berg u.a. München 1987-2005.
- (10) Diese Mitgliederzahlen schließen institutionelle Mitglieder aus.
- (11) Fuchs (2008), der 42 wissenschaftliche Zeitschriften aus 23 Ländern weltweit analysiert, bezieht auch japanische Zeitschriften wie *Nihon no kyōikushigaku* (The Historical Studies of Education in Japan), *Nihon kyōikushi kenkyū*, *Seiyō Kyōikushi Kenkyū* und *Tsukuba Daigaku Nihon Kyōikushi Kenkyū Nenpō* in die Untersuchung mit ein. Da es sich hierbei jedoch entweder um Veröffentlichungen von akademischen Gesellschaften, die sich in ihrer Untersuchung auf die japanische Bildungsgeschichte beschränken, oder um Mitteilungsblätter bestimmter Universitäten (Tsukuba University) handelt, wurden die letzten drei Fachzeitschriften aus der vorliegenden Analyse ausgeschlossen.
- (12) In bestehenden Studien, die Zeitschriftenartikel in Deutschland analysieren (Tenorth 1986, Keiner 1999, Fuchs 2008 usw.), erfolgt die Klassifizierung in erster Linie anhand von Titeln oder Abstracts, ohne den gesamten Inhalt der Artikel zu überprüfen. In diesem Beitrag wird jedoch die gleiche Methode wie in Suzuki (2010) und Matsui (2024) angewendet, bei der der Autor (=A.S.) den Inhalt jedes Artikels in die Klassifizierung einbezogen hat.
- (13) Die folgenden Abbildungen zeigen die Gesamtzahl der Artikel, die sich mit den jeweiligen Zeiträumen und Ländern/Regionen befassen. Nicht enthalten in der Analyse sind folgende Publikationen, die sich auch in den Zeitschriften finden: Tagungsmanuskripte, Grußworte, Gedenkschriften, Forschungsnotizen, Übersichtsartikel zu aktuellen Veröffentlichungen, Essays, Vorträge, Materialvorstellungen, Bibliografien, Buchbesprechungen, Buchvorstellungen, Berichte über einzelne Forschungsaktivitäten und administrative Mitteilungen. Diese Publikationen wurden aus der Analyse ausgeschlossen, da sie teilweise subjektive Perspektiven darstellen und in ihrer Länge und Auslegung nicht mit den Forschungsbeiträgen zu vergleichen sind.

Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen & Roeder, Peter Martin. (1990). Zur personellen Situation in der Erziehungswissenschaft an den wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. *Erziehungswissenschaft*, 1 (1), 7-43.
- Berner, Ester & Kurig, Julia. (2018). „Und sie bewegt sich doch!“. Ein Essay zum Stand der Historischen Bildungsforschung. In M. S. Baader, R. Casale & J. Scholz (Hrsg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung: Band 24* (S. 297-310). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berg, Christa; Herrlitz, Hans-Georg; Horn, Klaus-Peter (2004): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Opladen: Leske u. Budrich.

- Bers, Christiana; Suzuki, Atsushi; Vogel, Katharina; Kubota, Chikako (2025), Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin in Deutschland und Japan seit 1945 im Vergleich. *Bulletin of Philosophy and History of Education, Kyushu University*, 22, 53-91. [Japanisch]
- Biehl, Annalisa. (2022). Wie steht es um die Historische Bildungsforschung in erziehungswissenschaftlichen Fachstudiengängen: Eine explorative Untersuchung der curricularen sowie professoralen Etablierung der Historischen Bildungsforschung an deutschen Universitäten. *Pädagogische Rundschau*, 76(6), 619-631.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (1968). Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge. In DGfE (Hrsg.), *Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft* (S. 9-15). Weinheim: Beltz.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (2004). Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. Online abrufbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004.01_KC_HF_EW.pdf. Zuletzt abgerufen am: 12.03.2026.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (2024). Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (3/2024). *Erziehungswissenschaft*, 35(69), 11-17.
- Drewek, Peter. (2021). Sozial- und Strukturgeschichte. In G. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung: Konzepte - Methoden und Forschungsfelder* (S. 29-42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuchs, Eckhardt. (2008). Die historische Bildungsforschung im Spiegel ihrer Fachzeitschriften: Ein Überblick. In C. Groppe, K.-P. Horn & G. Kluchert (Hrsg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung: Band 14* (S. 269-296). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gerecht, Marius, Krüger, Heinz-Hermann, Sauerwein, Markus & Schultheiß, Johanna. (2024). Personal. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren & R. Martini (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024* (S. 139-172). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Hauenschild, Helga, Herrlitz, Hans-Georg & Birgit, Kruse. (1993). *Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990*. Pädagogisches Seminar: Göttingen.
- Herrmann, Ulrich G. (2021). Quellengattungen. In G. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung: Konzepte - Methoden und Forschungsfelder* (S. 113-126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horn, Klaus-Peter. (2002). Lehre und Studium im Spiegel der Disziplin: Stellungnahme erziehungswissenschaftlicher Gremien zu Ausbildungsfragen (1956-1998); eine Dokumentation. In H.-U. Otto (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 245-278). Opladen: Leske u. Budrich.
- Horn, Klaus-Peter. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert: Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Horn, Klaus-Peter. (2009). Historische Bildungsforschung an den deutschen Universitäten: Personal, Studiengänge, Forschung. In M. Caruso, H. Kemnitz & J.-W. Link (Hrsg.), *Orte der Bildungsgeschichte* (S. 47-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- H-Soz-Kult. (2026). Kommunikation und Fachinformation für die Geschichtswissenschaften. Online abrufbar unter: <https://www.hsozkult.de/>. Zuletzt abgerufen am 06.01.2026.
- Ishikawa, Matsutaro. (1961). Past and present study of Japanese education history. In *Paedagogica historica*, 1, 67-86.
- Ishioka, Manabu. (2017). Representations of "Youth Problems" on TV Documentaries in the Period of High Growth in Japan. *The Journal of Educational Sociology*, 101, 69-89. [Japanisch]
- Japan Society for Historical Studies of Education (ed.) (2007). *Frontiers in Educational History Research*. Nihon Tosho Centre. [Japanisch]
- Kauder, Peter. (2014). Themenkonjunkturen im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Dissertationen und Habilitationen 1945-2009. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (S. 184-207). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Kauder, Peter. (2021). Erst schleichend, dann rapide: Zur Frage eines Bedeutungsverlusts des Geschichtlich-Historischen in deutschsprachigen Dissertationen der Erziehungswissenschaft (1945-2019) aus Sicht der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 97(3), 318-336.
- Keck, Rudolf Willy. (1990). Kommission Historische Pädagogik. In *Erziehungswissenschaft*, 1(1), 103-106.
- Keiner, Edwin. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947-1990: eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kempka, Andreas. (2015). Lehrbücher der Pädagogik: Exemplarische Möglichkeiten der bibliometrischen Analyse. In P. Kauder & P. Vogel (Hrsg.), *Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin?* (S. 123-138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kluchert, Gerhard. (2016). Nicht wegzudenken: Zur Zukunft der historischen Perspektive in der Erziehungswissenschaft. *Erziehung und Bildung*, 69(4), 399-414.
- Kluchert, Gerhard, Horn, Klaus-Peter, Groppe, Carola & Caruso, Marcelo. (Hrsg.) (2021). *Historische Bildungsforschung: Konzepte - Methoden und Forschungsfelder*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kluchert, Gerhard, Horn, Klaus-Peter, Groppe, Carola & Caruso, Marcelo. (2021). Konzepte, Methoden und Forschungsfelder der Historischen Bildungsforschung: Zur Einführung. In G. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung: Konzepte - Methoden und Forschungsfelder* (S. 13-28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kimura, Takuya. (2014). Quantitative Changes in Various Fields of Education within National University Faculties of Education. In. Hayashi, Yasunari; Yamana, Jun; Geshi, Akira; und Furuya, Keita (Hrsg.), *Philosophising Teacher Education: What Can Philosophy of Education Contribute?* (pp. 98-121).

- Toshindo. [Japanisch]
- Kobayashi, Ami. (2025). Forschung zur Geschichte der Bildung in Deutschland. *Studies in the History of Education*, 68, 121-129. [Japanisch]
- Kyoiku Kaiho Kenkyukai. (ed.) (2000). *The Story of School Objects*. Toho Publishing. [Japanisch]
- Macke, Gerd. (1990). Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung: Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 51-72.
- Macke, Gerd. (1992). Ausbildung von Teildisziplinen – Differenzierung zwischen den Teildisziplinen: Erziehungswissenschaft auf dem Wege zu einer ausdifferenzierten Disziplin. *Erziehungswissenschaft*, 3(5), 111-134.
- Mathias, Miriam & Vogel, Peter. (2024). Stellenausschreibungen als Spiegel der Disziplinentwicklung? Das Beispiel Allgemeine Erziehungswissenschaft. In D. Erdmann, S. Haupt, S. Hofbauer, L. Otterspeer, F. Schreiber & K. Vogel (Hrsg.), *Allgemeine Erziehungswissenschaft: Daten und Positionen* (S. 57-73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matsui, Kento. (2024). An Analysis of the Distribution of Authors and the research paper subject in the Research Bulletin of the Japan Society for Historical Studies of Education. *Bungakuronso*, 98, 124-109. [Japanisch]
- Mietzner, Ulrike. (2021). Qualitative Methoden. In G. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung: Konzepte - Methoden und Forschungsfelder* (S. 127-136). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller-Benedict, Volker. (2021). Quantitative Methoden. In G. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung: Konzepte - Methoden und Forschungsfelder* (S. 137-148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nishikawa, Yuko. (2009). *Writing a diary: The national education system and its deviations*. Yoshikawa Kobunkan. [Japanisch]
- Oberdorf, Andreas. (2022). Der Digital Turn in der historischen Bildungsforschung: Einleitung. In A. Oberdorf (Hrsg.), *Digital Turn und Historische Bildungsforschung: Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven* (S. 7-16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Priem, Karin. (2006). Strukturen - Begriffe - Akteure? Tendenzen der Historischen Bildungsforschung. In C. Groppe, K.-P. Horn & G. Kluchert (Hrsg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung: Band 12* (S. 351-370). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, Sabine & Scholz, Joachim. (2018). Historische Bildungsforschung und ihre erziehungswissenschaftlichen Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 29(56), 113-120.
- Rekishigaku Kenkyukai. (ed.) (2025). *Data Science Pioneers History Studies*. Otsuki Shoten. [Japanisch]
- Röhrs, Hermann. (1956). Entschließungen der westdeutschen Universitätspädagogen 1956 in München.

Zeitschrift für Pädagogik, 2, 249-251.

- Roth, Heinrich. (1964). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In H. Röhrs (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* (S. 179-191). Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Sakimoto, Ai. (2006). Military Exercise in Elementary Schools: Model Rifle Practice. *Studies in the History of Education* 49, 58-70. [Japanisch]
- Sasaki, Motohiro. (2015). Postmodernism in Japanese Philosophy of Education: An Analysis of Studies in the Philosophy of Education. *Socio-Cultural Studies of Education*, 15, 1-18. [Japanisch]
- Sato, Hideo. (1988). *How notebooks and pencils transformed schools*. Heibonsha. [Japanisch]
- Science Council of Japan. 'Directory of Academic Societies'. (accessed 3 January 2026)
<https://gakukai.scj.go.jp/>
- Schuch, Jane, Tenorth, Heinz-Elmar & Walter, Nicole. (2010). Historische Bildungsforschung - Innovation und Selbstreflexion: Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(5), 643-647.
- Shintomi, Yasuhisa. (1978). An Analysis of the Structure of Discipline in Pedagogy: On the Use of T. S. Kuhn's 'Paradigm' Theory, *The Journal of Educational Sociology*, 33, 153-164. [Japanisch]
- Shiraishi, Takato. (2024). The Role and Challenges of Teaching History of Education Based on the Science Council of Japan's Reference Standards for Education. *Bulletin of the Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University. Studies in education*, 5, 165-174. [Japanisch]
- Shiraishi, Takato. (2023b): Challenges of Teaching History of Education in Contemporary Japan: The Search for Teaching of "History of Education as Pedagogy" with an Awareness of History Education, High School-University connection, and Teacher Training. *Bulletin of Hiroshima Bunkyo University*, 58, 11-25. [Japanisch]
- Shiraishi, Takato. (2023b): "History of Education as Pedagogy" in Studies of the History of Japanese Education. *Hiroshima Bunkyo University journal of higher education*, 9, 1-14. [Japanisch]
- Shiraishi, Takato. (2019): "History of education as teacher culture or bildung. *Hiroshima Bunkyo Women's University journal of higher education*, 5, 1-13. [Japanisch]
- Shiraishi, Takato. (2016). Education on the History of Education in Teacher Education. *Hiroshima Bunkyo Women's University journal of higher education*, 2, 29-48. [Japanisch]
- Stichweh, Rudolf. (2021). Disziplinarität, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität. Strukturwandel des Wissenschaftssystems (1750-2020). In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. (S. 433-448). Bielefeld: transcript.
- Suzuki, A. (2010): The Development of Educational Studies in Japan after World War II: An Analysis of Journals in Its Subfields. *Educational Studies in Japan*, 5, 21-32. [Englisch]
- Suzuki, A. (2021): Reflection on the Discipline 'Education Studies' and its Sub-disciplines: Changes in the Names of Chairs for Education Studies at National Research Universities in Japan after World War II

- and the Names and Establishment Processes of Academic Societies Relating to Education Studies. *Bulletin of Center for Research in Education and Human Development, Faculty of Education, Oita University*, 38, 79-93, Mar. [Japanisch]
- Tenorth, Heinz-Elmar. (1986). Transformationen der Pädagogik: 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik“. In R. Fatke (Hrsg.), Gesamtregister: Jahrgang 1-30 (1955-1984). *Verzeichnis der Beiträge und Rezensionen mit einem Schlagwortregister sowie mit einer Chronik und einer Inhaltsanalyse* (S. 21-85). Weinheim: Beltz.
- Tenorth, Heinz-Elmar. (1996). Lob des Handwerks, Kritik der Theorie: Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland. *Paedagogica Historica*, 32(2), 343-361.
- Tenorth, Heinz-Elmar. (2000). Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden. In D. Benner & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert* (S. 264-293). Weinheim: Beltz.
- Tenorth, Heinz-Elmar. (2018). Historische Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 155-185). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tsujimoto, M./ Miyazawa, Y./Suzuki, R./Kajiyama, M./Kobayashi, A. (2007): A Media History of Education, Japan Society for Historical Studies of Education (ed.). *Frontiers in Educational History Research* (pp. 225-254). Nihon Tosho Centre. [Japanisch]
- Viehhauser, Martin. (2023). Historische Bildungsforschung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 249-256). Wiesbaden: Springer VS.
- Vogel, Katharina. (2024). Allgemeine Grenzen und Grenzen des Allgemeinen: Allgemeine Erziehungswissenschaft/Pädagogik als denominationales und semantisches Problem. Zur Einleitung in den Sammelband. In D. Erdmann, S. Haupt, S. Hofbauer, L. Otterspeer, F. Schreiber & K. Vogel (Hrsg.), *Allgemeine Erziehungswissenschaft: Daten und Positionen* (S. 7-16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Yakuwa, Tomohiro. (2025). Discourses on Literacy in Meiji-Period Japan: Focusing on Self-Registration of Names. *Bulletin of the Japanese Society for the History of Education*, 15, 28-57.
- Yamada, Hiroyuki. (2010). Trust and Distrust. *The Journal of Educational Sociology*, 86e [Japanisch]
- Yamana, Jun. (2007): Abschied vom Westen ? Zum Krisenbewußtsein in der Historischen Bildungsforschung Japans. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 13, 357-372.
- Yamasaki, Hirotohi. (1992). An Analysis of The Journal of Educational Sociology: Changes of the research areas and authors. *The Journal of Educational Sociology*, 50, 282-286. [Japanisch]
- Zymek, Bernd. (2015). Wozu (noch) Bildungsgeschichte und historische Bildungsforschung?. *Die Deutsche Schule*, 107(2), 203-221.

1945年以降のドイツと日本における教育史研究の比較検討

クリスティアナ・ベアズ ゴフィー・デューリング 白石 崇 人 鈴木 篤

ドイツと日本の歴史的教育研究の発展に関する体系的な比較はこれまで行われてきていない。それゆえ、両国の歴史的教育研究の研究者にとっても、他の部分領域に属する教育科学者（教育学者）にとっても、相手側の学問的議論や制度的・歴史的背景を深く理解するための根拠づけられた情報はいまだ十分に揃っていない状況である。

歴史的教育研究は、教育科学の一分野、あるいは学際的なアプローチと理解されるべきであるが、社会学者のスティッチヴェー（Stichweh）は、学問領域を、3つの次元のシステム形成によって記述できる社会システムとして説明している。本論文もこの区別に従い、(1) ドイツと日本における歴史的教育研究が認知のシステムとしてどのように発展してきたか—具体的にはどのような方法と理論が使用され、それらが歴史的教育研究の発展という文脈の中でどのように位置づけられるか—、また、(2) 両国の研究者コミュニティがどのように変化してきたか、どのような教授職が存在したか、この分野における学位論文の発展について何がわかるか、そして最後に、(3) 両国の歴史的教育研究に関する出版物から見えるそれぞれの姿を検討した。

比較の結果、双方の出発点は異なるものの、ともに重要な課題に直面していることが明らかとなった。そこには、制度的連携の変化（歴史的教育研究は教育科学の一部分領域なのか、あるいは横断的テーマなのか）、教育学の課程における教授学的・方法論的革新と正当性の必要（後進の育成も目的となる）、そして学問分野における歴史的研究の有用性の問題などが含まれる。また、双方の研究コミュニティは、自己反省において互いを参照し、新しい視点を取り入れることもできる。すなわち、ドイツでは、自らの分野とその歴史に対する反省性が前面に出ているのに対し、日本の研究は、政治教育や人間形成に関する社会的合意形成への教育史の貢献をより強調している。こうした重点の違いは、欠点を示すというよりも、相互に補完し合う可能性を示しているだろう。

全体として、この比較から示されたのは、歴史的教育研究が、その開放性、方法論上の多様性、自己反省能力において、人間形成、教育、科学の分析において中心的な役割を果たす分野であるという点である。本稿の共同執筆それ自体が実践として目指しているような、より強力な国際的・比較的なネットワークの構築は、この可能性を可視化し、両国における歴史的教育研究をさらに発展させることに貢献するだろう。