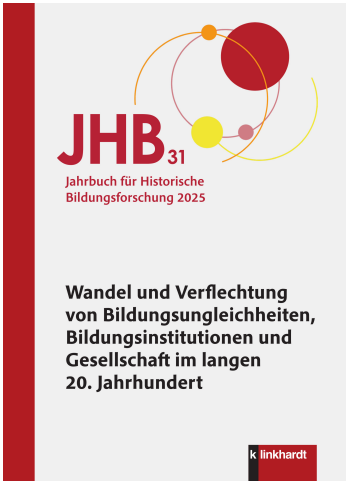
Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 31

Wandel und Verflechtung von Bildungsungleichheiten, Bildungsinstitutionen und Gesellschaft im langen 20. Jahrhundert

Daniel Erdmann

30 Jahrgänge Jahrbuch für Historische Bildungsforschung : ein Rückblick aus der Distanz

DOI: 10.25658/48m4-xm88



jb-historische-bildungsforschung.de

Erstmalig erschienen 2025 unter der CC-Lizenz BY-NC-ND 4.0

ISBN 978-3-7815-2749-2 – ISSN 0946-3879

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

Daniel Erdmann

30 Jahrgänge Jahrbuch für Historische Bildungsforschung – ein Rückblick aus der Distanz

Zusammenfassung

Anlässlich der Veröffentlichung des 30. Jahrgangs des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung werden in ihm publizierte Beiträge hinsichtlich formaler und inhaltlicher Aspekte ausgewertet. Methodologisch orientiert am Ansatz des *distant reading* werden mit quantitativen Auswertungsverfahren und computergestützter (Text-)Analyse Entwicklungen, Trends und Kontinuitäten der zurückliegenden 30 Bände des Periodikums nachgezeichnet und zueinander sowie zu Entwicklungen in der Historischen Bildungsforschung außerhalb des Jahrbuchs und der Erziehungswissenschaft ins Verhältnis gesetzt.

Schlagworte: Wissenschaftsforschung, Jahrbuch, Disziplin, Distant Reading, Quantitative Analyse

Abstract

On the occasion of the publication of the 30th volume of the Jahrbuch für Historische Bildungsforschung (JHB), the articles published in it are evaluated with regard to formal and content-related aspects. Methodologically oriented towards the *distant reading* approach, developments, trends and continuities of the past 30 volumes of the periodical are traced using quantitative evaluation methods and computer-aided (text) analysis and set in relation to each other and to developments in historical educational research outside the JHB and to the educational sciences.

Keywords: Science studies, Yearbook, Discipline, Distant reading, Quantitative analysis

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

1 Die deutschsprachige Historische Bildungsforschung – ein Blick in ihre Geschichte als Einleitung in die Untersuchung

Auf ihrer Mitgliederversammlung im Herbst 1989 setzt die Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) einen fünfköpfigen Beirat ein, „um alle bestehenden Gruppierungen innerhalb der Historischen Kommission stärker mit Richtung auf eine gemeinsame Arbeit zu integrieren".[1] Zeitgenössisch ist die Historische Kommission mit einem solchen Ansinnen nicht allein: zu Beginn der 1990er Jahre beschäftigen auch den Vorstand der DGfE Fragen nach der ‚Integrationskraft' der eigenen Fachgesellschaft.[2] Für die Historische Kommission sind darüber hinaus jedoch nicht eben bescheidene Erwartungen an diese Neuausrichtung geknüpft: „Es ist zu hoffen, daß mit dieser neuen Organisation bei der Führung der Historischen Kommission eine Wende eintreten wird, die unterstützt werden soll durch eine Neuorientierung im Publikationswesen der Kommission."[3] Ob sich eine solche ‚Wende' vollzogen hat und, falls ja, diese dem neu berufenen Beirat und / oder einer Neuorientierung im Publikationswesen zuzurechnen wäre oder überhaupt in dessen Sinne ausfiel, lässt sich gewiss trefflich diskutieren[4] – wofür hier jedoch nicht der Ort sein soll. Blickt man in die vorliegende Literatur zu Lageberichten, Standortbestimmungen, Selbstreflexionen und dergleichen mehr, wird man jedoch zweifelsohne zu dem Schluss kommen, dass sich die Historische Pädagogik, wie sie in der DGfE zum Zeitpunkt des zitierten Berichtes durch die Historische Kommission vertreten ist, mindestens *weiter*entwickelt hat – in forschender Sicht vor allem von der Geschichte der Pädagogik zur Historischen Bildungsforschung.[5] Im Rückblick auf die 1990er Jahre und im Zeitverlauf lässt sich diese Entwicklung anhand konkreter Indikatoren wie beispielsweise veränderten theoretischen Referenzen, erweiterten Gegenstandsbereichen und Quellen, daran geknüpft ausgefeilteren methodischen Zugriffen auf ebendiese und einem neuen Selbstverständnis festmachen.[6] Dennoch wird in jüngerer Vergangenheit der Historischen Bildungsforschung als Forschungsfeld mit Erziehungs- und Geschichtswissenschaft als zentralen Bezugsdisziplinen mit Blick auf ihre aktuelle Lage ein ambivalentes Zeugnis ausgestellt.[7] Einerseits wird ihr eine zunehmende Verwissenschaftli-

1 Keck 1990, S. 103.
2 Vgl. Berg/Herrlitz/Horn 2004, S. 51.
3 Keck 1990, S. 103.
4 Vgl. Horn 2018.
5 Vgl. Herrlitz 2001; Tenorth 2018.
6 Vgl. Schuch/Tenorth/Welter 2008; Tenorth 2018.
7 Vgl. Kluchert/Horn/Groppe et al. 2021, S. 19–25.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

chung im historischen Verlauf sowie daraus resultierend eine hohe Leistungsfähigkeit ihrer aktuellen Wissensproduktion attestiert[8] und dabei von einer „erstaunliche[n] Karriere"[9] seit den 1990er Jahren und einer entsprechenden ‚Erfolgsgeschichte'[10] gesprochen. Zugleich ist ihr wachsender Legitimationsdruck hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit innerhalb der und für die Erziehungswissenschaft eine große Herausforderung.[11] Dies nicht zuletzt vor dem Hintergrund der disziplinpolitisch virulenten jungen Erfolgsgeschichte empirischer Bildungsforschung, die größtenteils historisch wenig ambitioniert äußerst erfolgreich arbeite, so ein gern vorgebrachter Kritikpunkt.[12] Im Kontext der Erziehungswissenschaft als gesamter Disziplin findet sich nach Diagnosen der ‚Marginalisierung historischer Forschung'[13] oder einer „zunehmenden Randständigkeit"[14] zuletzt sogar die Einschätzung, dass für die Historische Bildungsforschung die „Repräsentanz in der Disziplin bedroht ist".[15]

Der vorliegende Beitrag greift die hier referierten Beobachtungen und Diagnosen zur deutschsprachigen Historischen Bildungsforschung auf, um anlässlich des 30-bändigen Bestehens des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung (JHB) der Frage nachzugehen, ob und ggf. wie sich entsprechende Befunde und Annahmen (auch) im Jahrbuch in einer distanzierten bzw. Makro-Perspektive[16] rekonstruieren lassen. Dieses Ansinnen folgt einer disziplintheoretischen Rahmung der ausgewählten Schlaglichter auf bilanzierende und rückblickende Unternehmungen: es fokussiert die konstitutive Rolle der kommunikativen Praxis für die Entwicklung wissenschaftlicher Disziplinen.[17] Ein wesentliches Format dieser kommunikativen Praxis stellen Publikationen dar, wie sie sich in Lehrbüchern oder Monographien ebenso wie in Zeitschriften oder Periodika wiederfinden: „Die Publikation ist das kommunikative Basiselement im Wissenschaftssystem, durch das sich der disziplinäre Kommunikationsprozeß erzeugt und reproduziert".[18] Zeitschriften kommt hierbei eine besondere und wichtige Rolle

8 Vgl. ebd., S. 19–25.
9 Tenorth 2018, S. 157.
10 Noch zurückhaltend Herrlitz 1998, später bestimmter Prondczynsky 2009, S. 15; Schuch/Tenorth/Welter 2010, S. 643; Kluchert/Horn/Groppe et al. 2021, S. 19.
11 Vgl. Kluchert/Horn/Groppe et al. 2021, S. 20f.
12 Vgl. Zymek 2015.
13 Vgl. Benner/Oelkers 2004, S. 8.
14 Jacobi 2007, S. 43.
15 Tenorth 2024, S. 1201.
16 Vgl. Jockers 2013; Moretti 2000.
17 Zur für Disziplinen konstitutiven Rolle des Kommunikationszusammenhangs vgl. etwa Stichweh 1994, S. 17; darauf aufbauend für die Disziplingeschichte Horn 2008, S. 5f. Im Folgenden wird unter Disziplin entsprechend der Kommunikationszusammenhang mit den an ihm Beteiligten verstanden. Das JHB ist damit ein relevanter Ausschnitt dieses Kommunikationszusammenhangs und mithin relevant für die Historische Bildungsforschung als Disziplin.
18 Keiner 1999, S. 18.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

zu, da sie in aller Regel je aktuelles und zur Diskussion stehendes Forschungswissen einer Disziplin präsentieren[19] – gleichwohl es zu bedenken gilt, dass neben der Funktion von Publikationsorten auch disziplinäre Gepflogenheiten die Publikationspraxis mitbestimmen.[20] Das JHB ist somit ein zentraler, weil an disziplintypisch gemeinsamen Problemstellungen orientierter Bestandteil der disziplinären Kommunikation der Historischen Bildungsforschung.

Für die Historische Bildungsforschung lassen sich bereits Untersuchungen zur kommunikativen Praxis in Zeitschriften sowohl im deutschsprachigen Raum[21] als auch in international-vergleichender Perspektive[22] finden. Was bisher noch aussteht, sind konzentrierte Einblicke in ihr zentrales deutschsprachiges Publikationsorgan. Diese Leerstelle soll die vorliegende Untersuchung anlässlich des 30-bändigen Bestehens (von 1993 bis 2024 über 32 Jahre hinweg) des JHB füllen: Als einer der „wichtige[n] mediale[n] Publikations- und Diskussionsorte"[23] der Historischen Bildungsforschung im deutschsprachigen Raum wird das JHB in einer wissenschaftsforschenden Perspektive[24] in den Blick genommen. Damit dient die vorliegende Untersuchung in erster Linie der Reflexion Historischer Bildungsforschungspraxis auf Basis empirischer Befunde zu ausgewählten Indikatoren aus einer Beobachtungsperspektive, einer ‚Vermessung' der Realität historisch-bildungsforschender Wissensproduktion und -verwertung.[25] Basierend auf o.g. Disziplinverständnis darf angenommen werden, dass Entwicklungen in der Historischen Bildungsforschung im Jahrbuch ihren Niederschlag finden und zugleich das Jahrbuch in seiner Funktion als disziplinäres Kommunikationsmedium auf die Historische Bildungsforschung zurückwirkt, weswegen Erkenntnisse über das Jahrbuch in beide Blickrichtungen Relevanz entfalten: „Die Zeitschriften reflektieren keineswegs nur die Dynamik der innerfachlichen Entwicklungen und der Beziehungen zu anderen Disziplinen, sondern sie beeinflussen sie durch aktive Redaktionspolitiken in entscheidendem Maß mit."[26] Der Fokus liegt damit auf dem Jahrbuch selbst, die gewonnenen Einsichten werden jedoch ebenso zu Ergebnissen bisheriger Forschung – insbesondere zu Entwicklungen der Erziehungswissenschaft – ins Verhältnis gesetzt.

19 Vgl. Keiner 1999, S. 26; Middell 1999, S. 7.

20 Blickt man auf die Sektionen der DGfE zeigt sich für die Historische Bildungsforschung bei Zeitschriftenartikeln der zweitniedrigste Anteil an Publikationsformaten, wohingegen Buchbeiträge in keiner anderen Disziplin so häufig vertreten sind und auch die Monografien eher unterrepräsentiert sind, vgl. Schmidt-Hertha/Rittberger/König 2024, S. 185.

21 Vgl. Berner/Kurig 2018; Wiegmann 2009.

22 Vgl. Fuchs 2008.

23 Link 2021, S. 42.

24 Vgl. Hofbauer/Meseth/Vogel 2025.

25 Vgl. Tenorth 1990.

26 Middell 1999, S. 9.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

Der eingangs zitierte Ausschnitt aus einem Bericht aus den Mitteilungen der DGfE erhellt einerseits den Entstehungskontext des JHB. Zum anderen weist der Bericht auf den Inhalt und die Anlage der vorliegenden Untersuchung hin, die sowohl ihre inhaltliche Ausrichtung als auch ihre dem methodischen Vorgehen geschuldete und zugleich notwendige Eingrenzung vorwegnehmen: Unweigerlich bleiben mit Beobachtungen vorliegender Art verschiedene Faktoren außer Betracht: Was im Hintergrund und / oder außerhalb des Jahrbuchs passiert – von Redaktionskonferenzen über (2006 eingeführte)[27] Begutachtungsprozesse bis hin zu Kommissions- oder Sektionssitzungen und deren Debatten – bleibt hier unberücksichtigt, gleichwohl einleuchtet, dass solche und ähnliche Aspekte ebenfalls für die Entwicklung des JHB von Belang sind (wie auch das o. g. Zitat von Middell veranschaulicht). Als Beleg dafür mag gelten, dass in einem kurze Zeit später folgenden Bericht der Historischen Kommission im 4. Mitteilungsheft der DGfE zu lesen ist, dass sich insbesondere aus der „Erfahrung mit der [zu diesem Zeitpunkt neugegründeten, D. E.] DDR-Kommission [...] für den Vorstand die Maßgabe [ergab], so zügig und konsequent wie möglich die eigenen Pläne, ein Jahrbuch zu gründen, zu verfolgen" – und dies auch, um „die Publikationstradition der DDR nicht zum Maßstab eines demokratischen deutschen pädagogischen Wissenschaftsverständnisses"[28] zu machen. Hier handelt es sich um einen offenkundig eher (disziplin-)politischen Beweggrund, die Publikation des ersten Bandes zumindest voranzutreiben, der im Einführungstext in das 1993 erstmals erscheinende Jahrbuch zwar keinerlei Erwähnung findet,[29] sich jedoch wohl auch darin zeigt, dass trotz der bis dahin bereits vorangeschrittenen Zeit einer ‚gesamtdeutschen Erziehungswissenschaft'[30] nur eine Person aus den Neuen Bundesländern an der Herausgabe des ersten Jahrbuchs beteiligt ist.[31] Für den Untersuchungsgegenstand weist das Eingangszitat ebenfalls Anknüpfungspunkte auf: Nicht nur ist im zitierten Bericht von einer zumindest angestrebten Wende innerhalb der Fachvertretung die Rede. Mit seinem Titel ordnet sich das Periodikum bereits ‚der Historischen Bildungsforschung' zu, womit ein „weitgefächerte[s] interdisziplinäre[s] Arbeits- und Forschungsfeld"[32] zusammengefasst werden soll. Dies ist insofern beachtlich, als sich zeitgenössisch zwar die Bezeichnung ‚Historische Bildungsforschung' schon andernorts finden lässt,[33] noch aber die Bezeichnung als Historische Päda-

27 Groppe/Horn/Kluchert 2006, S. 8.
28 Keck 1991, S. 40.
29 Vgl. Herrmann 1993.
30 Vgl. Berg/Herrlitz/Horn 2004, S. 69–91.
31 Vgl. Wiegmann 2009, S. 183.
32 Herrmann 1993, S. 7.
33 Vgl. Heinemann 1992a.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

gogik oder Historische Erziehungswissenschaft üblicher ist[34] und auch die Organisationseinheit innerhalb der DGfE – die Historische Kommission bzw. in Mitteilungen der DGfE auch ‚Kommission Historische Pädagogik' – sich selbst erst seit 1999 als ‚Sektion Historische Bildungsforschung' bezeichnet.[35] Beobachtungen wie diese mögen mehr die Teildisziplin der Historischen Bildungsforschung im Ganzen als das Jahrbuch im Besonderen berühren. Da es dem vorliegenden Beitrag jedoch um die Rekonstruktion ‚der Historischen Bildungsforschung des JHB'[36] geht, spielen auch diese disziplinären Verortungen eine Rolle. Die Frage, ob und ggf. wie sich Entwicklungen bzw. Veränderungen oder auch Kontinuitäten in Form und / oder Inhalt des Jahrbuchs bzw. den darin enthaltenen Beiträgen im Zeitverlauf ausmachen lassen, folgt basierend auf den bisherigen Ausführungen deshalb der leitenden These einer Entwicklung von der Geschichte der Pädagogik zur Historischen Bildungsforschung. Eine solche Entwicklung samt ihrer in der Folgezeit anhaltenden Ausdifferenzierung bis hin zu einer möglichen Konsolidierung (auch) in ihrem einschlägigen Fachorgan – dem Jahrbuch für Historische Bildungsforschung – müsste sich entsprechend nachzeichnen lassen. In dieser Absicht wird nach einer Beschreibung der Quellenbasis und dem methodischen Vorgehen (2) zunächst ein Blick auf die Beitragenden im Jahrbuch für Historische Bildungsforschung geworfen (3), in einem zweiten Auswertungsteil stehen inhaltliche Aspekte der Beiträge im Fokus (4), bevor ein abschließendes Fazit gezogen wird (5).

2 Quellenbasis und methodische Rahmung

Um das Jahrbuch für Historische Bildungsforschung als Ausschnitt disziplinärer Kommunikation zu untersuchen, wurde ein Korpus erstellt, das mit Ausnahme der Editoriale und originalen Quellentexte alle im JHB publizierten Beiträge umfasst. Über die 30 Jahrgänge von 1993 bis 2024 hinweg handelt es sich um 409 Beiträge, von denen bei 407 mindestens ein*e Autor*in genannt ist[37] und die im Folgenden sofern nicht anders angegeben Grundlage der Betrachtungen zu den Beitragenden und Beiträgen sind. Das umfasst einerseits die Metadaten der Beiträge, angereichert um überwiegend manuell codierte Kategorien, sowie die maschinenlesbaren Volltexte der Beiträge. Diese wur-

34 nur exemplarisch Böhme/Tenorth 1990; Heinemann 1992b; Herrlitz 1998.

35 Vgl. Gogolin 1999; inhaltliche Begründungen der Umbenennung sind in der für diesen Beitrag gesichteten Literatur nicht dokumentiert, vgl. Berg/Herrlitz/Horn 2004, S. 51–54; Gütersloh 1997, S. 6; Sektion Historische Bildungsforschung 1999, S. 2.

36 Vgl. Tenorth 1986, S. 22.

37 Ohne entsprechende Angabe ist jeweils der letzte Beitrag in den Jahrgängen 23 von 2018 und 25 von 2019.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

den bis zum Jahrgang 26 zunächst manuell als Einzeltexte aus den auf peDOCS verfügbaren vollständigen Jahrgängen extrahiert und schließlich durch Mustererkennung um Anmerkungen, Quellen- und Inhaltsverzeichnisse bereinigt. In der Regel erschienen die unterschiedlichen Jahrgänge im Abstand von ein bis zwei Jahren, vereinzelt auch zwei Jahrgänge in einem Jahr (2010 die Jahrgänge 15 und 16, 2018 die Jahrgänge 23 und 24 sowie 2024 die Jahrgänge 29 und 30).

Die Analyse der daraus resultierenden Datengrundlage[38] beruht auf quantitativen Zugängen und folgt methodologischen Überlegungen des *distant reading*[39] bzw. der *macroanalysis*.[40] Mit der Nutzung von Verfahren aus dem Bereich der Bibliometrie sowie der quantitativen (Text-)Analyse[41] lässt sich die Untersuchung im Schnittfeld von disziplingeschichtlicher Wissenschaftsforschung und Digital Humanities verorten: Vorgelegt wird ein (in dieser Hinsicht freilich vergleichsweise niedrigschwelliger) Versuch, Informationstechniken auf den Gegenstandsbereich der Disziplingeschichte anzuwenden,[42] um diesen durch die Anwendung digitaler Tools und Methoden neu in den Blick zu nehmen.[43] Die technische Umsetzung der Untersuchungen beruht auf einer Realisierung in der Programmiersprache R.[44]

3 Beitragende im JHB

Die Beitragenden im Jahrbuch für Historische Bildungsforschung lassen sich als das soziale Substrat seiner kommunikativen Praxis begreifen[45] und werden im Folgenden hinsichtlich sozialer und akademischer Kategorien näher betrachtet und differenziert.

Für die Auswertungen gilt folgende Nomenklatur: Beitragende sind die natürlichen Personen, die mindestens einen Beitrag im Jahrbuch publiziert haben. Für diesen Beitrag sind sie Autor*in. Ein- und dieselbe Beitragende kann bei unterschiedlichen Beiträgen wiederholt als Autor*in in Erscheinung treten, bleibt

38 Der zur Auswertung verwendete Datensatz sowie ein entsprechendes Auswertungsskript in R (aus Urheberrechtsgründen ohne die Bestandteile zur Volltext-Auswertung) sind abrufbar unter https://doi.org/10.5281/zenodo.17229949.

39 Vgl. Moretti 2000.

40 Vgl. Jockers 2013.

41 Vgl. Schöch 2017.

42 Zum diesem Ansatz zugrundeliegenden Verständnis der Digital Humanities Thaller 2017, S. 13f.

43 Zur Rolle von Digital Humanities in der Historischen Bildungsforschung vgl. Reh/Berdelmann/Cramme et al. 2021, S. 23f.; zur Diskussion eines *Digital Turn* Oberdorf 2022.

44 https://cran.r-project.org/ [letzter Aufruf am 26.06.2023], R version 4.4.2 (2024-10-31 ucrt) + RStudio 2024.09.1 Build 39.

45 Vgl. Keiner 1999.

aber ein*e (einfach gezählte*r) Beitragende*r. Mit Mehrautor*innenschaft ist im Folgenden die Tatsache gemeint, dass mehr als ein*e Autor*in einen Beitrag verfasst hat. Die Beitragenden können im Laufe der Zeit (bei wiederholter Autor*innenschaft) ihren akademischen Grad, die geographische sowie die disziplinäre Zuordnung (sowie im Grunde genommen – aber im Datensatz nicht vorhanden – ihr Geschlecht) ändern. Es kann also sein, dass eine Beitragende dreimal als Autorin und dreimal in unterschiedlicher Kombination der Kategorisierung im Datensatz vorkommt: Beitragende X ist dann z. B. einmal Doktorandin der Geschichtswissenschaft mit Anstellung in Deutschland, einmal Doktorandin der Geschichtswissenschaft mit Anstellung in der Schweiz und einmal Professorin der Erziehungswissenschaft mit Anstellung in Deutschland.

3.1 Beitragende und Autor*innenschaft

Die 407 herangezogenen Beiträge wurden von insgesamt 362 Beitragenden verfasst, eine Übersicht über die Häufigkeitsverteilung zur Anzahl der verfassten Beiträge je Beiträger*in findet sich in Tabelle 1. Diese lässt schnell erkennen, dass der überwiegende Teil (80,4 %) der Beitragenden nur einmal als Autor*in in Erscheinung tritt. Entsprechend der Nomenklatur ergeben sich aus diesen Zahlen insgesamt 493 Autor*innen.

Tab. 1: Häufigkeit der Beitragenden nach Anzahl verfasster Beiträge

Anzahl der Beiträge je Beiträger*in	1	2	3	4	5	6	8
Häufigkeit	291	37	18	10	4	1	1

Die 16 Personen, die mit mindestens 4 Beiträgen am häufigsten im JHB publiziert haben, finden sich in Tabelle 2. Mit Blick auf das Geschlechter-Verhältnis zeigt sich bei den Meist-Beitragenden mit 9 Frauen und 7 Männern ein vergleichsweise ausgeglichenes Bild. Die Zeitspanne der Präsenz als Beitragende im JHB variiert für die in Tabelle 2 Genannten bei einem Durchschnittswert von 14 Jahren erheblich und reicht von 7 Jahren (Heinz-Elmar Tenorth) bis 25 Jahren (Carola Groppe), wobei 13 von 16 Personen länger als 10 Jahre im JHB präsent sind. Eine Auffälligkeit, die hier festgestellt werden kann, ist, dass von den 16 meistpublizierenden Personen 13 auch im Herausgeber*innen-Kreis aktiv waren bzw. sind – ein Befund, der vermutlich nicht außergewöhnlich bzw. durch die organisationalen Rahmenbedingungen des JHB naheliegend ist. Die Frage, ob durch die aktive Beteiligung an den Diskursen der Historischen Bildungsforschung und des JHB eine Qualifizierung zur Herausgabe des Periodikums erworben wird, oder die Herausgabe die Möglichkeit zur Teilnahme am Diskurs erhöht (oder beides wechselseitig), kann hier nicht beantwortet werden.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

Es bleibt lediglich festzustellen, dass von diesen 13 ehemaligen und aktiven Herausgebenden 12 den größeren Teil ihrer Publikationen im JHB – im Schnitt 74 % – während ihrer Zeit als Mitherausgeber*in des JHB zu verzeichnen haben. Die Tatsache, dass 291 Beitragende nur einmal als Autor*in in Erscheinung treten, scheint eher ein Indiz für ein größeres heterogenes Feld der Beteiligten am JHB zu sein, das sich um einen kleinen, im Vergleich dazu stabilen Kern an für gewisse Zeiträume des Erscheinens des JHB Etablierten platziert.

Tab. 2: Beitragende mit den häufigsten Beiträgen

Name	Anzahl Beiträge	Name	Anzahl Beiträge
Caruso, Marcelo	8	Geißler, Gert	4
Kurig, Julia	6	Groppe, Carola	4
Berner, Esther	5	Grube, Norbert	4
Hoffmann-Ocon, Andreas	5	Kesper-Biermann, Sylvia	4
Priem, Karin	5	Lost, Christine	4
Reh, Sabine	5	Mietzner, Ulrike	4
Casale, Rita	4	Schmitt, Hanno	4
Dudek, Peter	4	Tenorth, Heinz-Elmar	4

Für den wissenschaftlichen Austausch und Publikationskennzahlen ist neben den einzelnen Autor*innen auch von Interesse, ob sich die Anzahl der Autor*innen je Beitrag im Zeitverlauf ändert. Insgesamt zeigt sich, dass 340 (83,5 %) von 407 Beiträgen, also die deutliche Mehrheit, in Alleinautor*innenschaft verfasst sind. Über die Zeit erreicht das JHB erst zuletzt im Mittel die Anteile an Mehrautor*innenschaft, die mit Blick auf die Entwicklung anderer deutscher Fachzeitschriften bereits zu Beginn der 2000er Jahren vorliegen[46] und selbst bei einem differenzierteren Blick auf einzelne Zeitschriften[47] weitgehend unerreicht bleiben. Es lässt sich für das JHB damit zwar eine deckungsgleiche Entwicklung erkennen, die insgesamt jedoch zeitversetzt verläuft. Bis heute bleibt der in Alleinautor*innenschaft verfasste Beitrag der deutlich überwiegende (vgl. Abbildung 1), die Historische Bildungsforschung stellt sich insofern zumindest in diesem Periodikum als ein vergleichsweise wenig kollaboratives bzw. arbeitsteiliges Forschungsfeld dar.

46 Vgl. Zierer et al. 2013, S. 406.

47 Vgl. Schmidt-Hertha/Rittberger/König 2024, S. 194–196; Westphal/Zawacki-Richter 2021, S. 663.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

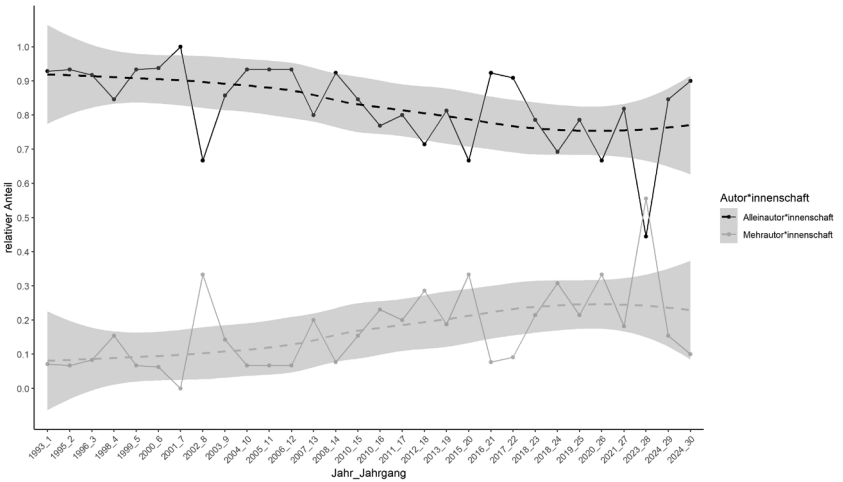


Abb. 1: Relativer Anteil je Jahrgang der Autor*innenschaft mit Trendlinie (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257410_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

3.2 Geschlecht/Gender

Die Berücksichtigung des (gelesenen) Geschlechts der Autor*innen[48] im JHB dient einem in erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung lange vernachlässigten,[49] „geschlechtersensitive[n] Blick"[50] auf die Wissensproduktion. Über alle Beiträge verteilt finden sich als Autor*innen 224 Frauen und 269 Männer (mehrere Beiträge der gleichen Person werden entsprechend der oben festgelegten Nomenklatur auch mehrfach gezählt), was in etwa einem Verhältnis von 5:6 entspricht. Eine Auswertung der Frage, bei wie vielen Beiträgen mindestens eine Frau als Autorin genannt wird, zeigt, dass von den 407 Beiträgen 197 (48,4 %) mindestens eine Autorin angeben, mithin 210 Beiträge (51,6 %) ohne weibliche Beteiligung veröffentlicht sind. Für die männlichen Kollegen lassen sich 167 (41,0 %) Artikel ohne und 240 (59,0 %) mit männlicher Beteiligung finden. Daraus folgt, dass von besagten 407 Beiträgen 30 (7,3 %) in gemischter Zusammensetzung (von mindestens einer Autorin und mindestens einem Autor gemeinsam) verfasst wurden.

48 Für die Auswertung wurde aufgrund der Datenlage auf ein den vorliegenden Angaben entsprechendes binäres Auswertungsschema zurückgegriffen.

49 Vgl. Glaser/Priem 2004.

50 Andresen/Glaser 2009, S. 8.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

Weiterhin ist – nicht zuletzt aufgrund der wissenschaftlichen Reputation – in diesem Kontext von Belang, wie viele Beiträge nicht nur mit weiblicher Beteiligung, sondern auch in Erstautorinnenschaft verfasst wurden. Dies trifft hier auf 182 von den 197 Beiträgen mit weiblicher Beteiligung zu. Von den 30 Beiträgen, die gemeinsam von weiblichen und männlichen Autor*innen verfasst sind, ist damit exakt die Hälfte in Erstautorinnenschaft publiziert.
Inwiefern sich eine Veränderung der weiblichen Beteiligung im Zeitverlauf ergibt, lässt Abbildung 2 erkennen: es zeigt sich ein klarer Aufwärtstrend, gleichwohl jahrgangsbedingte Schwankungen deutlich sichtbar sind. Mit diesem Trend fügt sich das Jahrbuch recht nahtlos in vergleichbare Entwicklungen in der gesamten Erziehungswissenschaft ein: Sowohl in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) im Zeitraum von 1998 bis 2022[51] als auch in der Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) im Zeitraum von 2013–2022[52] zeigen sich sehr ähnliche, wenngleich etwas weniger schwankende Aufwärtsentwicklungen weiblicher Beteiligung. Verglichen mit den etwas über (ZfE) bzw. knapp unter (ZfPäd) 50 % im Jahr 2022 liegt die weibliche Beteiligung in den letzten Jahrgängen des JHB sogar noch ein wenig höher als in den beiden allgemeinerziehungswissenschaftlichen Zeitschriften.

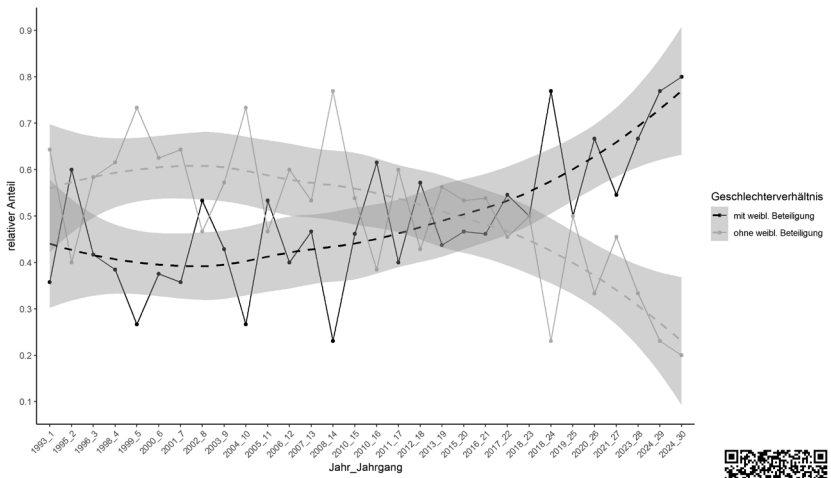


Abb. 2: Relativer Anteil der Beiträge je Jahrgang mit weiblicher Beteiligung mit Trendlinie. (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257408_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

51 Vgl. Westphal/Zawacki-Richter 2021, S. 664; Schmidt-Hertha/Rittberger/König 2024, S. 197.
52 Vgl. Schmidt-Hertha/Rittberger/König 2024, S. 197.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

Differenziert man die Allein- bzw. Mehrautor*innenschaft nach dem Geschlecht, zeigt sich, dass 146 Beiträge von Frauen in Alleinautorinnenschaft verfasst sind, 51 Beiträge mit weiblicher Beteiligung von mindestens zwei Personen. 12,5 % der Beiträge mit weiblicher Beteiligung sind also in Mehrautor*innenschaft verfasst. Bei den männlichen Kollegen finden sich 194 Beiträge in Alleinautorenschaft, während 46 Beiträge von zwei oder mehr Autor*innen verfasst sind, wenn mindestens ein Autor involviert ist. Hinsichtlich der Kollaboration lassen sich damit keine nennenswerten Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts der Autor*innen ausmachen.

3.3 Akademischer Grad

Eine weitere Differenzierung der Beitragenden im JHB erlaubt die Betrachtung ihres jeweiligen akademischen Grades. Mit dieser Auswertung verbunden ist die Frage nach dem Stellenwert bzw. der Einbindung des sogenannten ‚wissenschaftlichen Nachwuchses', worunter i. d. R. alle Personen gefasst werden, die kein professorales Amt bekleiden. Zu Fragen der „Nachwuchsproblematik" wie z. B. dem Fehlen von Studierenden „mit einer im engeren Sinn wissenschaftlichen Interessenlage"[53] zeigt ein Blick in die Geschichte der DGfE-Sektion Historische Bildungsforschung bzw. der Historischen Kommission, dass schon früh im Zeitverlauf des Erscheinens des JHB ein Bewusstsein dafür und entsprechende Anstrengungen erkennbar waren, die eigene disziplinäre Reproduktion zu stärken. Dies lässt sich beispielsweise (bei aller Streitbarkeit des Namens und auch in der Kommission selbst geführten Diskussionen um ein Für und Wider solcher Unternehmungen) illustrieren an der 1996 zur Durchführung beschlossenen und 1997 veranstalteten ersten „Nachwuchstagung" „zur verstärkten Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Historischen Pädagogik",[54] die den Titel ‚Histo-Kids' erhielt. Ein Blick in aktuelle Curricula erziehungswissenschaftlicher Studiengänge gibt zugleich Anlass zur Annahme, dass die disziplinäre Reproduktion auch heute zumindest in der Lehre vor großen Herausforderungen steht, wenn die Gewinnung qualifizierten Personals auf Basis im Studium vermittelter Inhalte fußen soll.[55]
Wie zeigt sich nun die Publikationstätigkeit dieses ‚Nachwuchses' im JHB?
Für die vorliegende Auswertung ließ sich der akademische Grad für die allermeisten Autor*innen aus der Anschrift entnehmen oder anhand von Lebensläufen oder zeitlich parallelen Veröffentlichungen rekonstruieren. Offenbleiben muss, inwieweit kein angegebener akademischer Grad einem nicht-vorhandenen Hochschulabschluss entspricht, oder die Angabe ggf. für einige Autor*innen, die

53 Jacobi 2007, S. 53.
54 Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft o. J., S. 4.
55 Vgl. Biehl 2022.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

zum Zeitpunkt ihres Beitrages außerhalb des institutionalisierten Wissenschaftssystems tätig waren, schlicht nicht hinzugefügt wurde. Bei fehlender Angabe ließ sich allerdings nur für 18 Autor*innen kein akademischer Grad rekonstruieren.
Die Verteilung der akademischen Grade über alle Autor*innen hinweg zeigt Tabelle 3: Das Gros der Beiträge wird unter der Berücksichtigung des jeweils höchsten (angegebenen) akademischen Grades von promovierten Autor*innen verfasst, knapp dahinter finden sich Autor*innen, die eine Professur innehaben bzw. -hatten. Durch Mehrautor*innenschaft (s. o.) ergibt sich eine Zahl von 147 Beiträgen (29,8 %), an denen mindestens ein*e (ggf. auch emeritierte*r oder im Ruhestand befindliche*r) Professor*in beteiligt ist. Wirft man hier einen Blick auf den Zeitverlauf über die Jahrgänge hinweg, so lässt sich für lange Zeit ein leichter Trend eines steigenden Anteils an Autor*innen mit Professur erkennen – wobei dieses Verhältnis insgesamt deutlichen Schwankungen unterliegt – in den letzten Jahrgängen ist jedoch wieder ein schwacher Rückgang sichtbar (vgl. Abbildung 3). Mit Blick auf die Erziehungswissenschaft als Disziplin insgesamt ist diese Beobachtung zumindest nicht zwingend naheliegend, da beim Personal an wissenschaftlichen Hochschulen die Professuren von 1990 bis 2005 zahlenmäßig sogar rückläufig waren, während parallel dazu seit 1990 die Zahl Wissenschaftlicher Mitarbeiter*innen kontinuierlich angestiegen ist.[56]
Noch im Jahr 2009 schreibt Horn, dass der ‚wissenschaftliche Nachwuchs' „mit einer ausschließlichen fachlichen Konzentration auf Historische Bildungsforschung in der Disziplin keinen Blumentopf gewinnen kann, sondern diese eher bzw. allenfalls als ein zweites Standbein begreifen sollte".[57] Bis zum Ende der 2010er Jahre könnte diese Einschätzung mit Blick auf die vorliegenden Zahlen Konsens gewesen sein. Möglicherweise zeigt sich im Trendwechsel der letzten Jahrgänge aber vielmehr eine Kombination aus zwei Faktoren, die mit der zunehmenden Differenzierung oder Diversifizierung (auch) innerhalb der Historischen Bildungsforschung[58] einerseits (denn nicht für jede Spezialisierung gibt es eine Professur, in aller Regel sind jedoch Promotionen spezialisierter, als die generischen Professuren, an denen sie zumeist angesiedelt sind) und mit einer ‚De-Institutionalisierung'[59] andererseits zusammenhängen. Darüber hinaus – das legt der Vergleich mit Zahlen zum Publikationsverhalten von DGfE-Mitgliedern nahe, bei denen ‚Pre-Docs' den höchsten Anteil an Publikationen in Zeitschriften aufweisen[60] – könnten im Laufe der Zeit veränderte Qualifikationsbedingungen und -verhältnisse dazu führen, dass Pre-Docs auch in der Historischen Bildungsforschung verstärkt auf Publikationen in Zeitschriften wie dem JHB setzen.

56 Vgl. Tenorth 2024, S. 1198–1201.
57 Horn 2009, S. 51.
58 Vgl. Kluchert/Horn/Groppe et al. 2021, S. 20.
59 Vgl. Fuchs 2008.
60 Vgl. Schmidt-Hertha/Rittberger/König 2024, S. 185f.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

Tab. 3: Häufigkeit der akademischen Grade unter allen Autor*innen

Akademischer Grad	Anzahl (Anteil an allen Autor*innen)
Dr./ Dr. des.	183 (37,1 %)
Prof./ Prof. em. bzw. i. R./ Jun.-Prof.	165 (33,5 %)
Studienabschluss (MA/ Dipl./ M. A./ B. A./ StR)	82 (16,6 %)
habil./ PD/ Vertr.-Prof./ apl. Prof./ Assistant Prof.	45 (9,1 %)
ohne Angabe	18 (3,7 %)
Summe	**493 (100 %)**

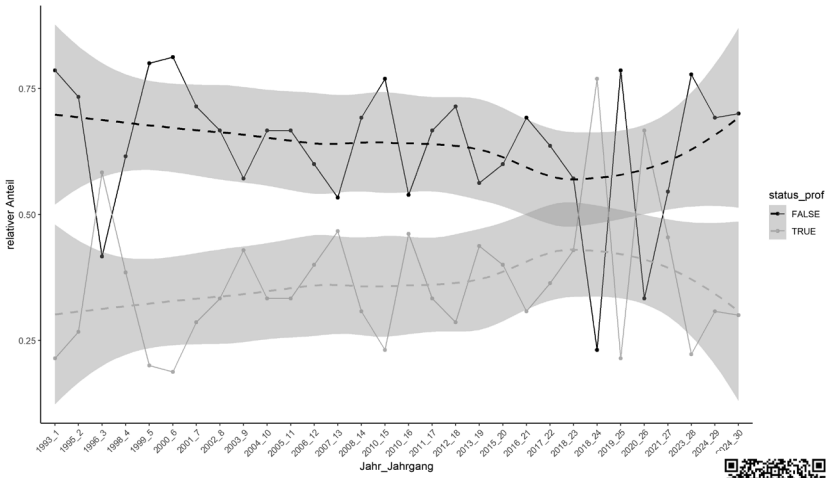


Abb. 3: Relativer Anteil an Beiträgen je Jahrgang mit professoraler Beteiligung (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257418_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

Den Zusammenhang zwischen akademischem Grad und Geschlecht veranschaulichen die Abbildungen 4 bis 7: Hier lässt sich für professorale Autor*innen (Abbildung 4) deutlich erkennen, dass mit Ausnahme des ersten Jahrgangs erst in den letzten Jahrgängen der Anteil an Professorinnen zunimmt und tendenziell den größeren Anteil ausmacht. Einerseits folgt das Jahrbuch damit der Erziehungswissenschaft insgesamt, für die, wie bereits erwähnt, ein allmählicher Rückgang des Gender-Gap konstatiert wird; zugleich vollzieht sich dieser Angleichungsprozess innerhalb des JHB offenbar langsamer als in der Bezugsdisziplin. Sowohl für die Statusgruppe, die als Habilitierte zusammengefasst werden (Abbildung 5) wie auch für promovierte Autor*innen (Abbildung 6) zeigt sich

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

ein weitestgehend ausgeglichenes Bild mit wechselnden Verhältnissen, die keine zeitlichen Trends erkennen lassen. Auch für die nicht-promovierten Autor*innen (Abbildung 7) lässt sich kein zeitlicher Trend ausmachen, hier fällt jedoch auf, dass die weiblichen Kolleginnen insgesamt in der Überzahl sind – eine Beobachtung, die auf Ungleichheiten bei der disziplinären Reproduktion in puncto Geschlecht hinweisen könnte.

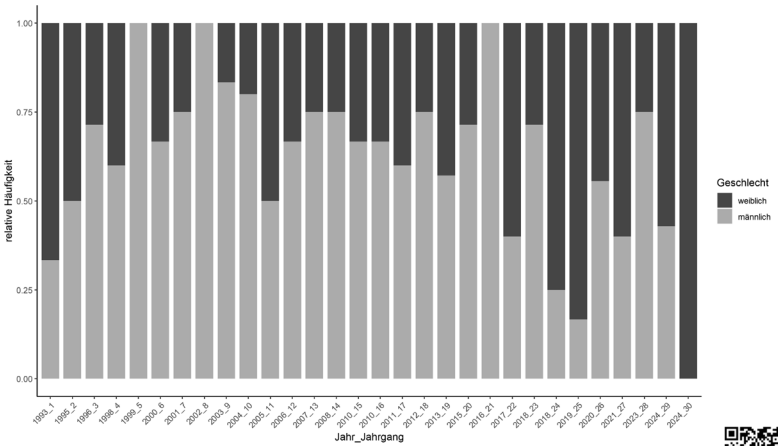


Abb. 4: Geschlechterverhältnis nach Jahrgängen für Professor*innen. (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257409_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

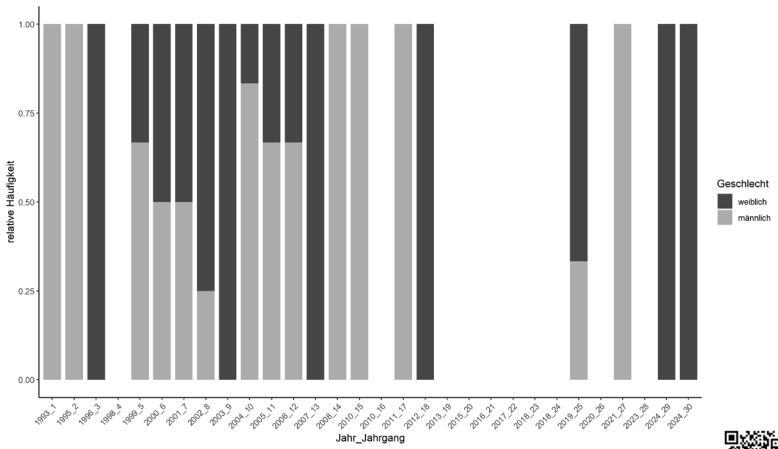


Abb. 5: Geschlechterverhältnis nach Jahrgängen für Privatdozent*innen, Habilitierte und Vertretungsprofessor*innen. (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257417_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

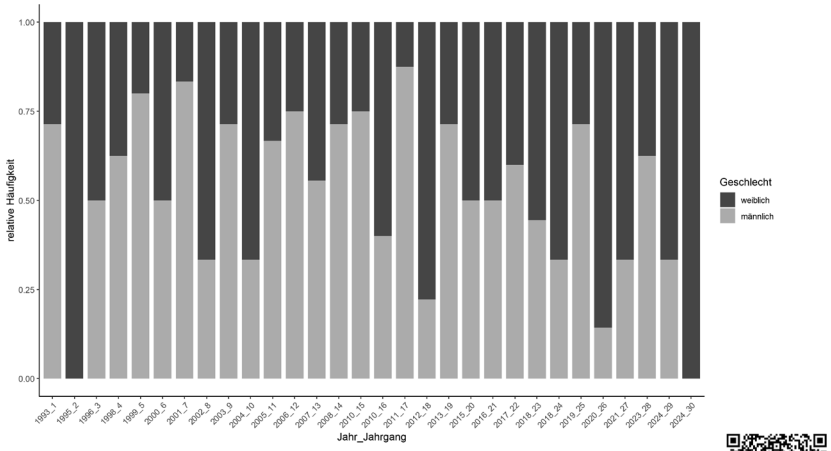


Abb. 6: Geschlechterverhältnis nach Jahrgängen für promovierte Autor*innen. (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257412_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

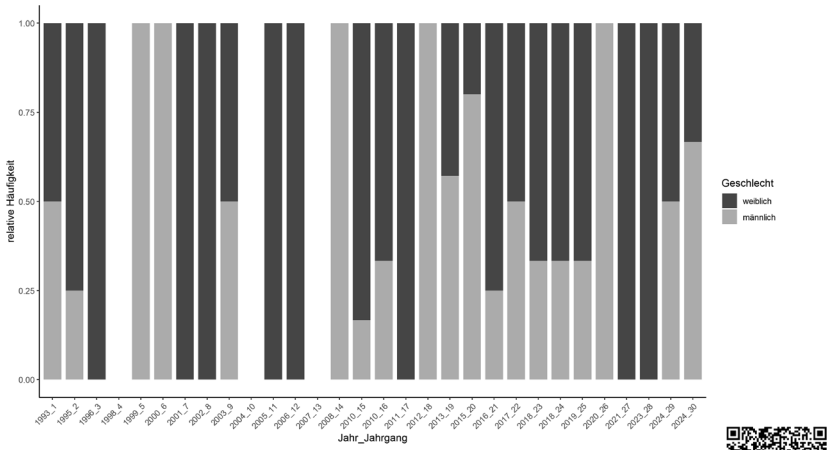


Abb. 7: Geschlechterverhältnis nach Jahrgängen für Autor*innen ohne Promotion. (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257406_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

3.4 ‚Internationalität'

Die internationale Historische Bildungsforschung habe ein „immenses output", sei dabei jedoch „national […] ausgerichtet",[61] so formuliert es Fuchs noch

61 Fuchs 2010, S. 716; im Orig. mit Herv.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

2010.[62] Für die deutsche Historische Bildungsforschung finden sich zeitgleich ähnliche Einschätzungen einer „nationale[n] Geschichtsschreibung",[63] der die Forderung nach einer Ablösung durch internationalen Vergleich zur Seite gestellt wird.[64] Zwar lässt sich mit der Gründung der *International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)* bereits 1978 ein erster Internationalisierungsschub bildungshistorischer Forschung erkennen. In jüngerer Vergangenheit wird einer „kritischen internationalen scientific community"[65] schließlich ein maßgeblicher Beitrag zu der als solche bewerteten Karriere der pädagogischen Historiografie zugeschrieben. Auch wenn es gewiss zu kurz gegriffen ist, die Internationalität der Historischen Bildungsforschung am Herkunfts- bzw. Wirkungsland der Autor*innen allein zu bemessen, kann eine solche Untersuchung ein Hinweis auf Internationalisierungstendenzen auch im Sinne der Präsenz einer solchen internationalen Community im JHB sein. Ausschlaggebend für die Auswertung sind dabei die Autor*innen-Adressen, womit die Internationalität hier durch die institutionelle Anbindung operationalisiert wird (fehlende Angaben wurden soweit möglich durch eigene Recherchen ergänzt).

Insgesamt finden sich 81 Beiträge, die ohne (identifizierbare – für 2 Autor*innen, die je einen Beitrag allein verfasst haben, lässt sich der Anstellungsort nicht ermitteln) Beteiligung einer*s Autors*Autorin aus Deutschland zustande gekommen sind, was einem knappen Fünftel aller Beiträge (19,9 %) entspricht. Für den DACH- als deutschsprachigen Raum trifft diese Aussage noch auf 42 Beiträge (10,3 %) zu. Umgekehrt haben von allen 493 Autor*innen 382 ihren Anstellungsort in Deutschland, für den gesamten DACH-Raum trifft dies auf 438 Autor*innen zu (vgl. Tabelle 4).

Tab. 4: Länder, in denen die Autor*innen zum Zeitpunkt des Beitrages laut Anschrift tätig sind

Land der Anstellung			**Anzahl Autor*innen**		
Europa	DACH-Raum	Deutschland	382	438	471
		Schweiz	49		
		Österreich	7		
	Italien		6		
	Luxemburg		6		
	Belgien		4		

62 Vgl. ebenso Berner/Kurig 2018, S. 304.
63 Jacobi 2007, S. 51.
64 Vgl. ebd., S. 51.
65 Tenorth 2018, S. 159.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

Land der Anstellung		Anzahl Autor*innen	
	Dänemark	3	
	Polen	3	
	Spanien	3	
	England	2	
	Griechenland	2	
	Schweden	2	
	Norwegen	1	
	Russland	1	
Asien	Japan	11	12
	Indien	1	
Nordamerika	USA		7
Südamerika	Chile		1

Auffällig ist hier, dass die Länder der Anstellung, die ohnehin nicht nur einmal genannt werden (Chile, Indien, Norwegen, Russland), in der Regel in Mehrautor*innenschaft auftreten: Die 6 Autor*innen aus Luxemburg beispielsweise verteilen sich auf 3 Beiträge, die 4 Autor*innen aus Belgien sowie die 3 Autor*innen aus Dänemark verteilen sich jeweils auf 2 Beiträge und die 3 Autor*innen aus Polen verteilen sich ebenfalls auf 2 Beiträge, die 2 Autor*innen aus Großbritannien gehören zu einem Beitrag. Die Autor*innen mit Anstellungsort in Japan, Italien, den Vereinigten Staaten und Schweden publizieren überwiegend einzeln. Als internationale Kooperation im Sinne von durch Autor*innen mit unterschiedlichen Ländern der Anstellung verfasste Beiträge finden sich lediglich 4 in den Kombinationen Dänemark & Belgien, Japan & Deutschland, Spanien & Deutschland sowie die USA & Deutschland.
Eine Übersicht über die Anzahl von Ländern der Anstellung, die mindestens ein*e Autor*in je Beitrag abbilden, zeigt sich in Abbildung 8. Dabei fällt neben der Dominanz vom Tätigkeitsort Deutschland vor allem auf, dass die Kontinente Afrika und Ozeanien überhaupt nicht vertreten sind und auch von den amerikanischen Kontinenten nur zwei Länder als Tätigkeitsort aufzufinden sind. Insgesamt stellt sich die Herkunft der Autor*innen gemessen am Anstellungsort damit deutlich eurozentristisch dar.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

Abb. 8: Übersicht, an wie vielen Beiträgen Autor*innen aus welchem Land beteiligt sind (unabhängig von der konkreten Anzahl bei Mehrautor*innenschaft) – logarithmisch skaliert. (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257416_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

Betrachtet man das Verhältnis internationaler Beteiligung – operationalisiert durch Beteiligung von Autor*innen, die nicht in Deutschland tätig sind – im Zeitverlauf (vgl. Abbildung 9), zeigt sich ein leichter, wenn auch schwankender Aufwärtstrend, der Anteil an internationaler Beteiligung bleibt allerdings insgesamt auf einem eher niedrigen Niveau.

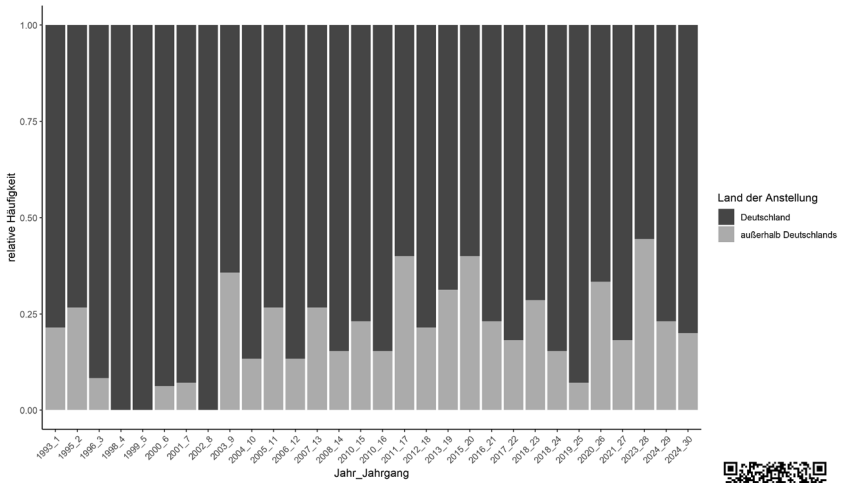


Abb. 9: Anteil von Autor*innen, die keine Anstellung in Deutschland aufweisen (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257420_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

So lassen sich zwar internationale Einschläge im JHB der vergangenen 30 Jahrgänge erkennen, von einer etablierten inter- oder gar transnationalen Ausrichtung kann – gemessen am Anstellungsort der JHB-Autor*innen – jedoch nur bedingt gesprochen werden. Dies mag jedoch auch daran liegen, dass es parallel zum Erscheinen des JHB auch noch weitere Publikationsorte mit dem expliziten Ziel einer Verknüpfung von deutschsprachiger mit internationaler Forschung gegeben hat.[66] Als bemerkenswert mag hier noch gelten, dass seit dem 9. Jahrgang des JHB kein Jahrgang mehr gänzlich ohne internationale Beteiligung erschienen ist und darüber hinaus in vielen Jahrgängen die internationale Beteiligung gleichauf oder über den Durchschnittswerten der Beiträge in der ZfE und ZfPäd liegen.[67] Ein anhaltender Aufwärtstrend, welcher der oben genannten Forderung nach einer Ablösung der nationalen Geschichtsschreibung wohl am ehesten entsprechen würde oder zumindest dafür begünstigende Ausgangsbedingung sein könnte, lässt sich jedoch nicht festmachen.

66 Vgl. [o. A.] 2022.

67 Vgl. Westphal & Zawacki-Richter 2021, S. 664; Schmidt-Hertha/Rittberger/König 2024, S. 192.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

3.5 (Inter-)Disziplinarität

Die Historische Bildungsforschung zeichnet aus, dass sie zwei primäre Bezugsdisziplinen aufweist, darüber hinaus aber auch eine Vielzahl an weiteren beteiligten Wissenschaften.[68] Schon früh wurde für das JHB das Ziel ausgegeben, mit und in ihm die „historische Bildungsforschung als interdisziplinäres Feld [zu] repräsentieren"[69] – wie es in den Mitteilungen der Herausgeber und der Redaktion zum 5. Jahrgang heißt. Wie sich das Verhältnis der primären Bezugsdisziplinen (repräsentiert durch die Autor*innen) im Laufe der Zeit darstellt, ist eine für die Disziplinarität des JHB relevante Frage. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass für die Historische Bildungsforschung ein „in den letzten Jahren zu beobachtende[r] interdisziplinäre[r] Boom[.]"[70] auszumachen sei und sie tatsächlich „ein interdisziplinärer Forschungszusammenhang geworden ist",[71] liegt die Vermutung nahe, dass eine Zunahme beteiligter Disziplinen an der bildungshistorischen Wissensproduktion einerseits sowie eine Zunahme von Beiträgen, die gemeinsam von Autor*innen unterschiedlicher disziplinärer Zuordnung verfasst sind, andererseits erkennbar ist. Dies ließe sich zudem mit einer im Laufe des Erscheinens des JHB „neue[n] Aufmerksamkeit für die produktiv nutzbaren Referenztheorien"[72] auch außerhalb der primären Bezugsdisziplinen gut in Einklang bringen.

Im Folgenden wird die disziplinäre Zuordnung der Beiträge entweder durch die Affiliation der Autor*innen, oder aber (wenn diese nicht angegeben ist und sofern rekonstruierbar) durch die fachliche Zuordnung des (letzten) akademischen Abschlusses als Operationalisierung für die Disziplinarität herangezogen. Abbildung 10 zeigt für das Verhältnis der primären Bezugsdisziplinen zueinander in der Gesamtschau ein deutliches Überwiegen von Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik, wozu hier auch die in geringer Zahl auftretende Zuordnung des Lehramts bzw. die Fachdidaktik gezählt wird. Zugleich lässt sich feststellen, dass die Geschichtswissenschaft ohne Ausnahme in jedem Jahrgang präsent ist. Im Zeitverlauf zeigt sich allerdings auch, dass diese Präsenz in den ersten 7 Jahrgängen durchgängig höher (gewichtet nach Autor*innen je Beitrag anteilig jeweils mehr als 18 % je Band) als in den Folgejahren ist, in denen nur noch vereinzelt (6-mal) Anteile im mindestens gleichen Umfang zu finden sind. Dies mag einerseits ein Hinweis auf eine Verschiebung bei der Relevanz der primären Bezugsdisziplinen sein – die dann allerdings im Widerspruch zur These steht, dass sich im Rahmen der sozialgeschichtlichen Ausrichtung „[m]it ihrer fortschreitenden Verwissenschaftlichung […] die Beziehungen der

68 Vgl. Kluchert/Horn/Groppe et al. 2021, S. 13.
69 [o. A.] 1999, S. 5.
70 Berner/Kurig 2018, S. 303.
71 Link 2021, S. 41.
72 Schuch/Tenorth/Welter 2010, S. 644.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

Historischen Bildungsforschung zur Geschichtswissenschaft [intensiviert]"[73] hätten und auch darüber hinaus „weiterhin eng"[74] geblieben seien. Zum anderen könnte dieser Befund als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Geschichtswissenschaft nach anfänglicher Omnipräsenz im Laufe der Zeit eher für ausgewählte Themen(schwerpunkte) – was Gegenstände wie Zeiträume gleichermaßen umfassen kann – von besonderer Bedeutung ist. Ein Beispiel hierfür wäre die Universitätsgeschichte (Schwerpunkt in Band 13), die als Domäne der Geschichtswissenschaft gilt,[75] oder aber thematische Bezüge zu Emotionen (Schwerpunkte in Band 18 und 30). Für andere Schwerpunkte wie etwa die Schulgeschichte (Band 16) scheint diese Deutung hingegen eher unplausibel, was auch durch eine Differenzierung nach Rubriken (Schwerpunkt des Bandes vs. nicht; s. u.) keine Veränderung erkennen lässt. Schließlich lässt sich hier feststellen, dass dort, wo die Geschichtswissenschaft im Rückzug begriffen ist, auch keine andere Disziplin einen ähnlich hohen Stellenwert eingenommen hat.

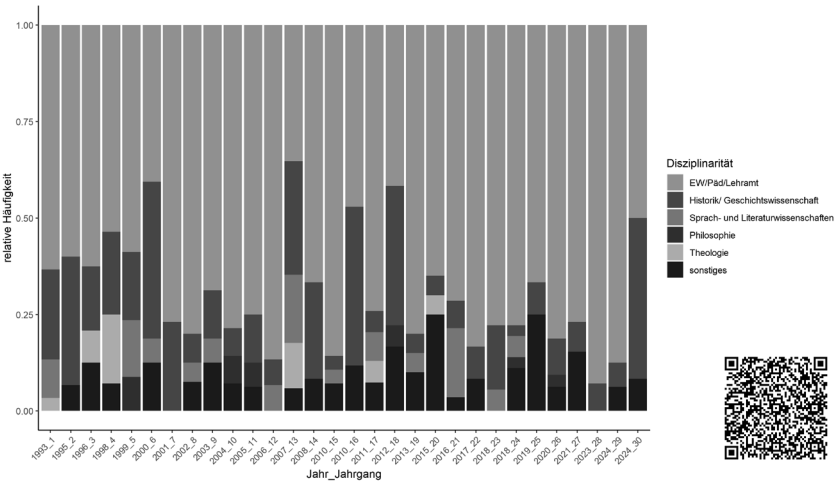


Abb. 10: Disziplinarität der Beitragenden im JHB (nicht ermittelbare Angaben entfernt): die Zuordnung mehrerer Disziplinen gleichzeitig zu einzelnen Autor*innen oder mehrfach die gleiche Disziplin bei einem Beitrag durch Mehrautor*innenschaft wurden anteilig je Beitrag gewichtet (Ankerbeispiel: Wird ein Beitrag von einer Autorin verfasst, die an einem Arbeitsbereich für Erziehungswissenschaft und Kulturwissenschaft angestellt ist, und zwei Autorinnen, die jeweils an einem Institut für Erziehungswissenschaft angestellt sind, ergibt sich eine Disziplinarität EW/Päd/Lehramt gewichtet mit 0,75 und eine Disziplinarität Kulturwissenschaft gewichtet mit 0,25). (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257414_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

73 Kluchert/Horn/Groppe et al. 2021, S. 22.
74 Kluchert/Horn/Groppe et al. 2021, S. 23.
75 Vgl. Kluchert/Horn/Groppe et al. 2021, S. 17.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

Als Hinweis auf Interdisziplinarität lässt sich interpretieren, dass mit Ausnahme von 2 Bänden (7 und 28) durchgängig mindestens 3 Disziplinen im JHB vertreten sind (wobei die Kategorie ‚sonstiges' Disziplinen subsumiert, die seltener als 8-mal auftauchen). Von den (zusammengefassten) Disziplinen, die mindestens 8-mal auftauchen, liegen die Sprach- und Literaturwissenschaften deutlich vor der Theologie und der Philosophie, die beide nur in jeweils 6 Bänden zu finden sind (dabei jedoch nie gleichzeitig). Verlässt man die Ebene der Jahrgänge und betrachtet, wie viele Beiträge im Einzelnen als interdisziplinär zu werten sind, weil nicht nur eine Disziplin für sie verantwortlich zeichnet (ungeachtet der Frage ob durch eine*n Autor*in zugeordnet zu mehreren Disziplinen oder mehrere Autor*innen zugeordnet zu unterschiedlichen Disziplinen), zeigt Abbildung 11 ein eindeutiges Bild: In der hier vorgenommenen Operationalisierung lässt sich nur ein sehr geringer Anteil interdisziplinär verfasster Beiträge finden, und dies unabhängig vom Fortschreiten der Zeit.

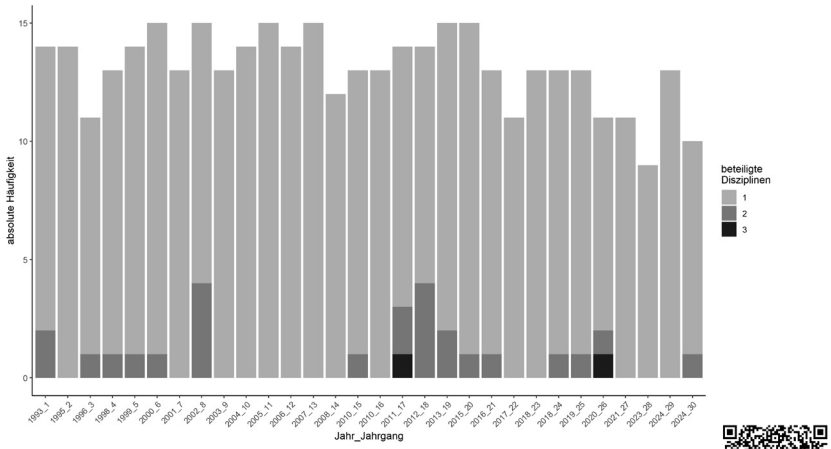


Abb. 11: Anzahl beteiligter Disziplinen je Beitrag im Zeitverlauf (nicht ermittelbare Angaben entfernt). (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257413_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

Will man diese Befunde zusammenfassen, lässt sich festhalten, dass für das Jahrbuch im Ganzen eine interdisziplinäre Ausrichtung in dem Sinne erkennbar ist, dass unterschiedliche Disziplinen zur Historischen Bildungsforschung beitragen: die Erziehungswissenschaft ist dabei die mit Abstand dominanteste Disziplin (dass es der Historischen Bildungsforschung „[…] an einem disziplinär eindeutigen Ort [mangele]",[76] lässt sich mit Blick auf die Beitragenden im

76 Prondczynsky 2009, S. 15.

JHB nicht feststellen) gefolgt von der Geschichtswissenschaft und in den allermeisten Fällen um mindestens eine weitere Disziplin ergänzt. Auf Ebene der Einzelbeiträge findet sich diese Interdisziplinarität jedoch so gut wie gar nicht wieder. So lässt sich hier die Vermutung zumindest nicht vollständig ausräumen, dass wie auch für die Erziehungswissenschaft insgesamt die Historische Bildungsforschung seit den 1990er Jahren nicht eben an interdisziplinärer Reputation und damit Attraktivität für andere Disziplinen zugelegt hat.[77]
Nach diesem Überblick über die Beitragenden des JHB wird im Folgenden ein Blick auf inhaltliche Aspekte der Beiträge selbst geworfen.

4 Inhaltliche Aspekte

4.1 Rubriken

Rubriken stellen die erkennbare Absicht dar, die in einem Gesamtwerk versammelten Beiträge zu sortieren. „Auf der Suche nach einer geeigneten Binnenstruktur"[78] in der Anfangszeit zeigt sich für das JHB im Zeitverlauf ein Wandel dieser Struktur: In den verschiedenen Rubriken der letzten 30 Jahrgänge stellen thematische Beiträge (zu jeweils unterschiedlichen Themen-Schwerpunkten) in Summe mit 193 den größten Anteil der 407 Beiträge dar. Hier ist zu bemerken, dass die ersten vier Jahrgänge den deutlich überwiegenden Teil an thematisch sortierten Beiträgen beinhalten, die zudem auch mehrere unterschiedliche thematische Schwerpunkte innerhalb eines Jahrgangs bedienen.[79] Erst mit dem (ersten) Wechsel der Redaktion für den fünften Jahrgang ändert sich die Rubrizierung und es tauchen weniger thematische Schwerpunkte innerhalb eines Jahrgangs sowie mehrere neue Rubriken auf: Neben den thematisch nicht gebundenen „Abhandlungen" (die für die vorliegende Untersuchung behandelt werden wie die „Forschungsberichte" aus Jahrgang 2 und die „Einzelfallstudien" aus Jahrgang 4) kommen die Rubriken „Diskussion", „Quellenedition" sowie „Erinnerung und Reflexion" hinzu. Fasst man die leicht variierenden Bezeichnungen jeweils äquivalenter Rubriken über deren Zeitverlauf hinweg zusammen – ergänzt um in späteren Jahrgängen neu eingeführte Rubriken – ergibt sich folgende Verteilung über alle Jahrgänge hinweg (Tabelle 5):

77 Vgl. Tenorth 2024, S. 1211f.
78 Wiegmann 2009, S. 184.
79 Für die vorliegende Auswertung wird auch die epochale Bündelung (vgl. Wiegmann 2009, S. 184) als thematische Bündelung gewertet, weil damit anders als bei den voneinander unabhängigen ‚Abhandlungen' zumindest ein verbindendes Element – die Epoche – diese Bündelung ermöglicht und vorgibt.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

Tab. 5: Beiträge je Rubrik in allen Jahrgängen des JHB

Rubrik	Anzahl
Thematischer Schwerpunkt	193
Abhandlungen	120
Quelle	31
Diskussion	16
Einleitung	15
Rückblicke/ Einblicke/ Ausblicke	13
Erinnerung und Reflexion	10
Internationale Ein- und Ausblicke	5
Essay	2
Antrittsvorlesung	1
ohne	1
Summe	407

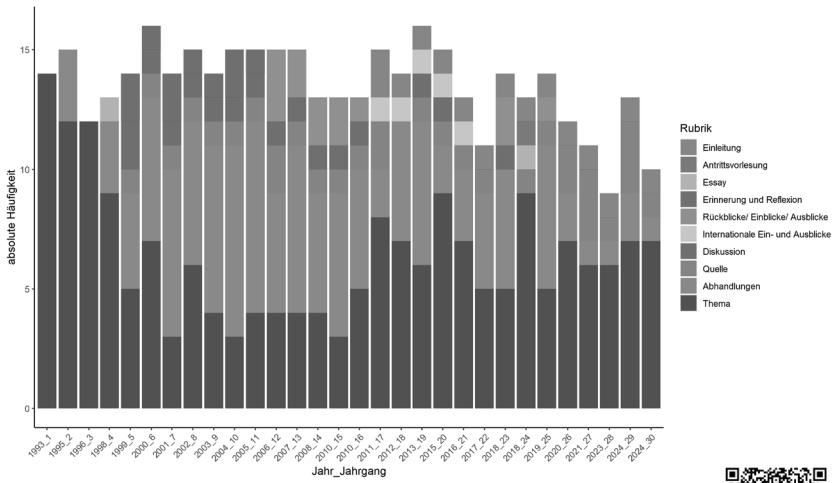


Abb. 12: Absolute Häufigkeiten der Rubriken über alle Jahrgänge hinweg (nicht rubrizierte Beiträge entfernt). (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257415_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

Eine Betrachtung der Verteilung im Zeitverlauf lässt erkennen, dass der relative Anteil an Beiträgen zu jeweils themengebundenen Schwerpunkten nach einem zwischenzeitlichen Rückgang seit dem 16. Jahrgang wieder zugenommen hat (vgl. Abbildung 12). Mit Ausnahme des ersten und dritten Jahrgangs sind die Rubriken Thema und Abhandlungen – wobei letztere in den zuletzt

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

erschienenen Jahrgängen eher im Rückgang begriffen sind – die einzigen, die dauerhaft präsent sind. Ähnliches gilt für die Rubrik Quelle, die ab dem fünften Jahrgang beinahe durchgängig zu finden ist (Ausnahmen stellen die Jahrgänge 18 und 23 dar). Dies ist insofern beachtlich, als im Ursprung des JHB noch vom Anspruch zu lesen ist, keine Quellen oder Dokumente mit aufzunehmen,[80] kann aber als Indiz für den anerkannten Stellenwert von quellenbasierter Forschung in der Historischen Bildungsforschung gelten.[81] Ob der Einzug dieser Rubrik ins JHB zudem ursächlich mit dem Beginn der Mit-Herausgabe des Jahrbuchs durch die BBF zusammenhängt, ist auf Basis der bisherigen Recherchen nicht auszumachen. Andere Rubriken sind durch eine kürzere Lebensdauer im Inhalt des Jahrbuchs gekennzeichnet. Dies könnte sowohl Ausdruck einer gewissen Offenheit für neue oder die Suche nach passenden Formaten und Textgattungen sein, ebenso aber auch schlicht den Vorlieben oder Intentionen der jeweiligen Redaktion und Herausgebenden entsprechen. Das Aufkommen der Rubrik „Erinnerung und Reflexion" in Jahrgang 5 etwa fällt zwar mit einer neuen Zusammensetzung von Redaktion und Herausgeber*innen zusammen, wird aber zum Zeitpunkt ihrer Einführung nicht weiter thematisiert oder begründet.[82] Sie geht nach einer erneuten personellen Umstellung in der Redaktion in der neu geschaffenen Rubrik „Rückblicke/ Einblicke/ Ausblicke" auf und damit in das Ansinnen, „regelmäßig Beiträge zu neueren Entwicklungen in der Historischen Bildungsforschung innerhalb wie außerhalb Deutschlands"[83] zu publizieren. Nimmt man an, dass eine wiederum unter neuem Namen vollzogene Fortführung der Rubrik in den „Internationale[n] Ein- und Ausblicke[n]" vorliegt, würde diese Rubrik eine gewisse Konstanz im Verlauf des JHB aufweisen. Dass diese Fokussierung auf das ‚Internationale' mit einer eigenen Rubrik nur in fünf Jahrgängen sichtbar wurde (und danach auch nur noch zweimal Beiträge unter der Rubrik „Rückblicke/ Einblicke/ Ausblicke"), lässt sich möglicherweise als ein Indiz dafür werten, dass die Historische Bildungsforschung – zumindest im Jahrbuch – noch auf der Suche nach dem geeigneten Ort für internationale Bezüge ist, was sich durchaus in Einklang mit o. g. Befunden in Abschnitt 3.4 bringen lässt.

4.2 Zeiträume

In den einleitenden Worten von 1993 zur Gründung des JHB ist zu lesen, dass eine „[b]esondere Aufmerksamkeit […] der Zeitgeschichte gewidmet werden [soll]".[84] Für die Historische Bildungsforschung insgesamt ist einerseits min-

80 Vgl. Herrmann 1993, S. 8.
81 Vgl. Reh/Berdelmann/Cramme et al. 2021, S. 13.
82 Vgl. [o. A.] 1999.
83 Groppe/Horn/Kluchert 2006, S. 7.
84 Herrmann 1993, S. 8.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

destens für den Zeitraum seit ca. 2000 von einer ebensolchen „vermehrte[n] Konzentration auf die jüngere Zeitgeschichte" zu lesen, die auch zu „Diagnosen über vernachlässigte Epochen"[85] führt. Zum anderen wird ihr im Zuge ihrer Ablösung der Geschichte der Pädagogik seit dem Ausgang des 20. Jahrhunderts unter anderem eine Neugewichtung von Etappen oder Phasen der Erziehungs- und Bildungsgeschichte attestiert, wie beispielsweise eine stärkere Gewichtung der Vormoderne.[86] Im Folgenden werden die Beiträge des JHB daraufhin untersucht, welche Zeiträume in welchem Umfang in den vorliegenden 30 Jahrgängen behandelt werden, wobei auf eine Periodisierung von Fuchs[87] in die 5 Etappen Antike, Mittelalter, Frühe Neuzeit (1500–1799), Neuzeit (1800–1917) und Zeitgeschichte (seit 1918) zurückgegriffen wird.

Zunächst einmal lässt sich festhalten, dass 15 Beiträge (häufig die Einleitungen, aber auch Beiträge zu Method(ologi)en oder technischen Fragen) keinen konkreten bzw. sinnvoll eingrenzbaren Zeitbezug aufweisen. Für alle anderen Beiträge ist die Verteilung nach Jahrgängen in Abbildung 13 dargestellt. Hier zeigt sich mit wenig zeitlicher Varianz eine klare Dominanz der Zeitgeschichte, in aller Regel gefolgt (und nur selten übertroffen) von der Neuzeit. Die Häufigkeit betrachteter Zeiträume nimmt ab mit der Größe des zeitlichen Abstands: Die Antike taucht in den gesamten 30 Jahrgängen nur 3-mal auf und auch das Mittelalter ist in weniger als der Hälfte aller Jahrgänge vertreten – ohne, dass sich ein Trendwechsel dieser Verhältnisse im Zeitverlauf ausmachen ließe. Wofür sich allerdings eine Veränderung im Laufe der Zeit ausmachen lässt, betrifft die Vermutung, dass weiter zurückliegende Untersuchungszeiträume in der Regel von Fachhistoriker*innen bearbeitet würden:[88] Während sich von den 16 Beiträgen zu Antike und Mittelalter nur 4 der Erziehungswissenschaft zuordnen lassen, sind es hingegen 6 Beiträge für die Geschichtswissenschaft, für 3 Beiträge konnte die Diziplinarität nicht ermittelt werden, 2 Beiträge fallen unter „sonstiges" als disziplinäre Zuordnung und ein Beitrag ist der Theologie zuzurechnen. Es zeigt sich also, dass Dreiviertel dieser Untersuchungszeiträume nicht der Erziehungswissenschaft zuzurechnen sind, für das eine Viertel an Beiträgen ist jedoch zu verzeichnen, dass es sich dabei um die vier zuletzt erschienenen Beiträge zu Mittelalter und Antike handelt (ab Band 21). Möglicherweise deutet sich hier ein Wandel, vielleicht sogar ein neues Selbstbewusstsein innerhalb der Historischen Bildungsforschung an, was für die Kürze der Zeit und die geringe Menge an entsprechenden Beiträgen jedoch nicht

85 Tenorth 2018, S. 172.
86 Vgl. Schuch/Tenorth/Welter 2008, S. 270.
87 Vgl. Fuchs 2008, S. 281ff.; um Überschneidungen zu vermeiden wird die Frühe Neuzeit von 1500–1799 und die Zeitgeschichte ab 1918 gezählt.
88 Vgl. etwa Berner/Kurig 2018, S. 303.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

mehr als eine vorsichtige Vermutung darstellen kann und in zukünftiger Ausgestaltung abzuwarten ist.

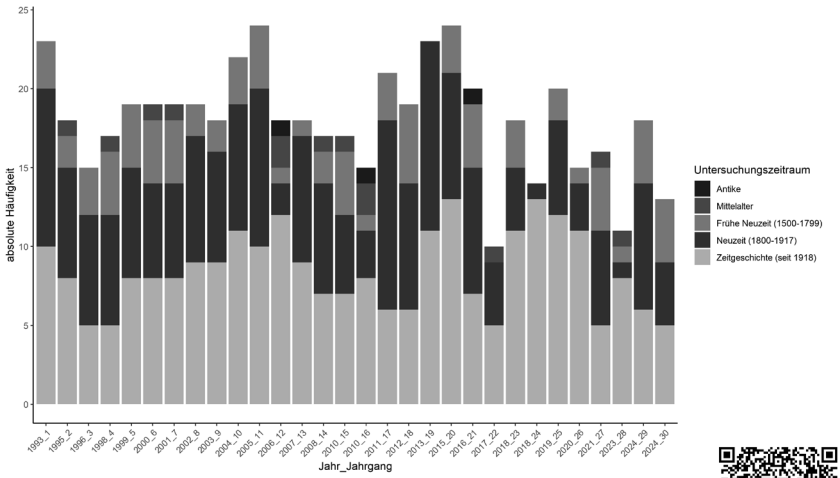


Abb. 13: Verhandelte Zeiträume nach Fuchs (2008) je Jahrgang (Mehrfachzuordnung möglich) (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257419_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

4.3 Frequenzanalysen der Volltexte

Quantitative Textanalysen[89] liefern im Sinne einer distanzierten Betrachtung Anhaltspunkte zu den Inhalten der Beiträge. Eine erste Übersicht eröffnet die Analyse von Kollokationen, bei denen zwei Lemmata – die Grundformen der Wörter – statistisch signifikant häufiger zusammen auftreten als der Zufall es erwarten lassen würde – um Entwicklungen im Zeitverlauf kenntlich zu machen, eingeteilt in drei Abschnitte von jeweils 10 Jahrgängen (Tabelle 6).[90] Hier fällt ins Auge, dass es insbesondere die Bezeichnungen von Jahrhunderten oder politischer Ereignisse (Weimarer Republik und Erster Weltkrieg) sind, die in allen drei Zeiträumen statistisch auffällig sind. Eine solche Auffälligkeit für zeitliche Einordnungen ist für ein historisches Jahrbuch wenig überraschend und schließt zugleich nahtlos an die Ergebnisse des vorhergehenden Abschnitts an. In zwei der drei Zeiträume lassen sich ähnlich dazu noch der Zweite Weltkrieg und eine ‚zweite Hälfte' finden. Eher inhaltlich lässt sich die Historische Bildungsforschung verstehen, die im zweiten und dritten Zeitraum auftritt. Neben sprachlichen Eigenheiten, die sich teils in Überschneidung der Zeiträu-

89 Vgl. Schöch 2017.

90 Ähnlich für die ZfE vgl. Westphal/Zawacki-Richter 2021.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

me, teils nur in einzelnen Zeitabschnitten finden, ist hier wohl insbesondere das Auftauchen englischsprachiger Wortverbindungen im zweiten Zeitraum auffällig, sowie die Tatsache, dass unter den jeweiligen Top 15 Kollokationen nur wenige zu finden sind, die auf inhaltliche Charakteristika schließen lassen. Kennzeichnend für das Jahrbuch bleibt damit relativ konstant die Eingrenzung von Untersuchungszeiträumen und die Kontextualisierung durch (mutmaßlich) jeweils zeitgeschichtliche, politische Ereignisse.

Tab. 6: Kollokationen nach Zeiträumen (ZR) unterteilt in 10er-Schritte der Jahrgänge (1–10, 11–20, 21–30); z-Wert als standardisierte Signifikanz

		Jahrgänge 1–10			Jahrgänge 11–20			Jahrgänge 21–30		
Nr.	**Kollokation**	**Rang-platz**	**Fre-quenz**	**z-Wert**	**Rang-platz**	**Fre-quenz**	**z-Wert**	**Rang-platz**	**Fre-quenz**	**z-Wert**
1	19. jahrhun-dert	1	368	68,53	1	501	77,49	2	203	54,44
2	darüber hinaus	2	131	59,18	2	138	58,57	5	96	48,48
3	18. jahrhun-dert	3	179	56,24	3	176	55,15	4	127	49,28
4	weimarer republik	4	141	54,92	5	118	51,98	1	148	55,17
5	erster welt-krieg	5	144	51,86	8	107	48,70	3	123	50,63
6	dritter reich	6	81	50,58	-	-	-	-	-	-
7	20. jahrhun-dert	7	150	45,12	4	288	54,64	8	195	46,87
8	hoch schule	8	113	43,88	-	-	-	7	114	47,07
9	rolle spielen	9	59	43,14	15	58	42,14	-	-	-
10	zweiter hälfte	10	57	41,64	12	71	44,59	-	-	-
11	groß teil	11	75	38,81	-	-	-	-	-	-
12	erster linie	12	87	37,73	-	-	-	-	-	-
13	davon aus-gehen	13	38	36,76	-	-	-	-	-	-
14	lang zeit	14	58	35,96	-	-	-	-	-	-
15	bab ns	15	37	35,92	-	-	-	-	-	-
16	national society	-	-	-	6	96	51,71	-	-	-
17	history education	-	-	-	7	103	51,32	-	-	-

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

		Jahrgänge 1–10			Jahrgänge 11–20			Jahrgänge 21–30		
Nr.	Kollokation	Rang-platz	Fre-quenz	z-Wert	Rang-platz	Fre-quenz	z-Wert	Rang-platz	Fre-quenz	z-Wert
18	experimen-tell pädago-gik	-	-	-	9	106	46,90	-	-	-
19	körperlich züchtigung	-	-	-	10	77	46,53	-	-	-
20	zweiter weltkrieg	-	-	-	11	72	46,37	9	66	44,66
21	historisch bildungsfor-schung	-	-	-	13	190	44,44	10	104	40,55
22	program-miert unter-richt	-	-	-	14	115	43,47	-	-	-
23	u. a.	-	-	-	-	-	-	6	87	47,81
24	z. b.	-	-	-	-	-	-	11	130	40,10
25	gut leben	-	-	-	-	-	-	12	68	39,72
26	1960er jahr	-	-	-	-	-	-	13	113	38,31
27	sozial lernen	-	-	-	-	-	-	14	56	37,12
28	kulturell vielfalt	-	-	-	-	-	-	15	53	37,01

4.4 Geografika

Um einen Überblick über verhandelte bzw. in den Beiträgen genannte Geografika zu gewinnen, wurden die Volltexte unter Zuhilfenahme des Natural-Language-Processing-Pakets spacyr[91] nach einer maschinellen linguistischen Auszeichnung (Part-Of-Speech-Tagging) auf Eigennamen hin durchsucht, deren Lemma automatisiert der Entität ‚Ort' zugewiesen wird (doppelte Filterbedingung). Die Häufigkeit der damit identifizierten Orte bzw. Geografika als Wordcloud zeigt Abbildung 14, gewichtet nach der Anzahl der diese Ortsangabe enthaltenden Beiträge (es wird lediglich betrachtet, ob eine Angabe in einem Beitrag auftaucht oder nicht – egal wie oft – um durch häufige Wiederholungen entstehende Verzerrungen zu vermeiden).

91 Für die Auswertung wurde das Paket spacyr in der Version 1.2.1 genutzt; https://cran.r-project.org/web/packages/spacyr/vignettes/using_spacyr.html [letzter Aufruf am 17.10.2025].

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88



Abb. 14: Wordcloud für automatisiert extrahierte Geografika, gewichtet nach diese enthaltende Beiträgen (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257411_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

Hier fällt die markante Rolle von *Deutschland* als geografischer Einheit auf, was erneut als Indiz für eine vor allem national(staatlich) orientierte – deutsche – Historische Bildungsforschung – zumindest innerhalb des Jahrbuchs – zu werten ist.[92] Einer solchen Deutung würde sich auch *Berlin* als aufgrund der Häufigkeit in der Wortwolke ebenfalls markanter Ort nahtlos einfügen, ebenso wie die große Zahl von weiteren Ortsangaben, die im heutigen Deutschland zu finden sind.

Dieser Befund wird erhärtet durch eine Filterung nach dem Anstellungsort (s. o.: 3.4) der Autor*innen (in Abbildung 15: nur Beiträge ohne Beteiligung von Autor*innen mit Anstellung in Deutschland). Hier zeigt sich die Dominanz von Ortsangaben mit Bezug zum heutigen Deutschland weniger stark, was jedoch in der Folge mit wenigen Ausnahmen (etwa „usa", „japan" und „amerika") vor allem die eurozentrische Ausrichtung der Beiträge im JHB noch einmal unterstreicht (neben der Tatsache, dass die Erkennung von Eigennamen und Orten

92 Dass die Historische Bildungsforschung schon seit 1964 international und mehrsprachig in der Paedagogica Historica publiziert (vgl. Tenorth 2024, S. 1198), könnte auch ein Grund dafür sein, dass eine weniger auf Deutschland und den deutschen Sprachraum fixierte Historische Bildungsforschung schlicht an anderen Orten publiziert.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

in englischsprachigen Beiträgen Fehler erzeugt, weswegen die Wordcloud auch Lemmata enthält, die keine Geografika sind). Damit korrespondieren die Befunde zu Geogrifka in Volltexten im Wesentlichen den Befunden aus Abschnitt 3.4.



Abb. 15: Wordcloud für extrahierte Geografika, gewichtet nach diese enthaltenden Beiträgen – nur von Autor*innen nicht mit Anstellung in Deutschland (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257407_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

4.5 Klassiker*innen der Pädagogik

Eine wiederkehrende Diskussion nicht nur, aber besonders im Bereich der Historischen Bildungsforschung betrifft die Frage nach dem Status einzelner Autor*innen als Klassiker*innen (i. d. R. ‚der Pädagogik'). Gleichwohl im Zuge des Wandels von der Geschichte der Pädagogik zur Historischen Bildungsforschung (bzw. auch dadurch bedingt) die „Exegese klassischer Texte"[93] als überwunden gilt, ist während des Erscheinens mindestens in der ersten Hälfte des JHB nicht nur von einer „nach wie vor ungebremste[n] Klassikerrezeption"[94] die Rede. Vielmehr präge „[d]er im 19. Jahrhundert entwickelte Kanon von Klassikern und Themen […] Teile der pädagogischen Historiographie mitunter noch bis heute"[95] – mit al-

93 Tenorth 2018, S. 156.
94 Jacobi 2007, S. 51.
95 Link 2021, S. 32.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

len daraus resultierenden Beschränkungen zugunsten der Klassiker*innen und den damit verbundenen Image-schädigenden Folgen.[96]

Im Folgenden soll untersucht werden, inwiefern ‚Klassiker*innen' – deren Status zu diskutieren nicht Aufgabe der vorliegenden Untersuchung sein kann[97] – mindestens als Erwähnung Bestandteil der Beiträge sind und ob sich hier eine Veränderung im Zeitverlauf zugunsten einer Überwindung möglicher Beschränkungen – wie Jacobi es nennt – ausmachen lässt. Grundlage dieser Frage ist eine Liste von Klassiker*innen der Pädagogik, die Tenorth[98] in einem eigens dieser Gattung gewidmeten Band zusammengestellt hat.[99] Eine entsprechende zeitliche Entwicklung veranschaulicht Abbildung 16:[100] Hier zeigt sich, dass einerseits die Nennung von Klassiker*innen je Jahrgang stark schwankt. Zum anderen wird ersichtlich, dass sich – gemessen an der bloßen Nennung von Klassiker*innen – aufgrund der starken Schwankungen kein eindeutiger Trend hin zu Bedeutungsverlust oder -zugewinn ausmachen lässt.

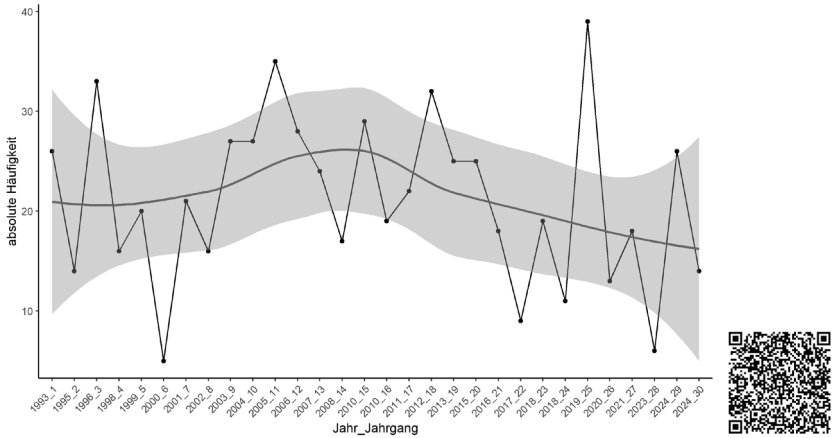


Abb. 16: Anzahl von Klassiker*innen-Nennungen je gesamtem Jahrgang. (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257422_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

96 Vgl. Reh/Scholz 2018, S. 116.

97 Vgl. zur Diskussion etwa Engelmann 2019.

98 Vgl. Tenorth 2003.

99 Gesucht wurde nach den Namen bzw. Zeichenketten Vergerio, Erasmus, Melanchthon, Sturm, Maldonado, Montaigne, Comenius, Locke, Rousseau, Epee, Heinicke, Pestalozzi, Basedow, Rochow, Campe, Salzmann, Humboldt, Schleiermacher, Owen, Herbart, Fröbel, Tolstoj, Lange, Addams, Diesterweg, Dörpfeld, Dittes, Natorp, Dewey, Steiner, Montessori, Geheeb, Salomon, Buber, Nohl, Spranger, Makarenko, Bernfeld, Piaget, Wagenschein, Aebli, Reichwein, Freire, Bruner, Roth, Robinsohn, Husen und Coleman.

100 Die Zeichenkette ‚Sturm' wurde im Korpus ebenfalls in 25 Beiträgen gefunden; manuelle Nachkontrollen haben jedoch ergeben, dass es sich bei keiner der Nennungen um Tenorths ‚Johannes Sturm' handelt.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

Wie sich die Häufigkeit der Nennungen über die Zeit hinweg und einzelne Klassiker*innen verteilt, erhellt Abbildung 17. Sie lässt auch erkennen, dass unter denen, die mindestens in 3 Jahrgängen genannt werden, nur wenige Klassiker*innen erst in späteren Jahrgängen auftauchen (z. B. Montessori oder Fröbel), umgekehrt auch nur wenige in den späteren Jahrgängen nicht mehr in Erscheinung treten (z. B. Makarenko oder Melanchton) und sich mit Pestalozzi und Rousseau zwei wenig überraschende Namen am auffälligsten und konstantesten zeigen. Ein Blick auf Referenz-Analysen zur ZfPäd,[101] die in ihrem Vorgehen freilich anders gelagert sind, zeigt sich für mehrere Namen, die im JHB zu den Spitzenreiter*innen gehören (wie etwa Pestalozzi, Rousseau, Humboldt, Dewey oder Nohl) ebenfalls eine ähnliche Präsenz – inwieweit sich Unterschiede zwischen der Historischen Bildungsforschung und der Erziehungswissenschaft insgesamt beispielsweise hinsichtlich der Funktion von Klassiker*innen ausmachen lassen, bleibt damit allerdings noch offen.

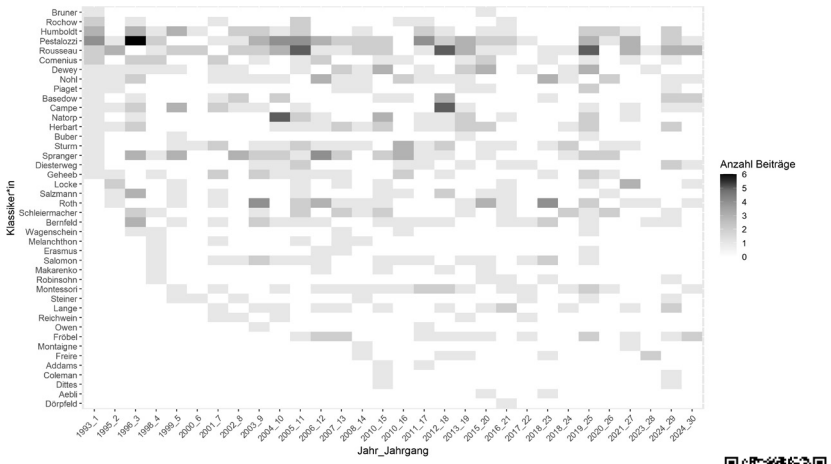


Abb. 17: Heatmap für die genannten Klassiker*innen je Jahrgang (einfache Wertung je Beitrag) (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/257421_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

5 Fazit und Diskussion

„Auch historische Forschungsliteratur kann zur Quelle werden, etwa, wenn es darum geht, die Geschichte der Geschichtsschreibung zu schreiben."[102] In

101 Vgl. Hild/Horn/Stisser 2018, S. 158–161.

102 Reh/Berdelmann/Cramme et al. 2021, S. 15.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

eben diesem Modus blickt die vorliegende Untersuchung auf die bisher erschienenen 30 Jahrgänge des JHB zurück: der Versuch, den eingangs nachgezeichneten Wandel von der Geschichte der Pädagogik zur Historischen Bildungsforschung anhand ausgewählter Indikatoren im Jahrbuch selbst zu charakterisieren, muss in seinem Ergebnis differenziert bewertet werden: Die vorgestellten Befunde lassen hinsichtlich einiger Punkte ein klares Profil des JHB erkennen, anderes bleibt uneindeutig und bedarf weiterer Analysen.

Ein klarer Trend zeigt sich etwa in der Zunahme von Mehrautor*innenschaft – auch wenn nach wie vor der allein verfasste Beitrag am häufigsten ist. Die Autor*innen entstammen – je nach Auslegung – einem relativ heterogenen oder pluralen Personenkreis an Beitragenden. Für sie lässt sich im Laufe der Zeit ein zwar jahrgangsweise schwankender, auf lange Sicht jedoch kontinuierlicher Zuwachs an weiblicher Beteiligung ausmachen, ebenso wie eine zwar auf teils niedrigem Niveau, aber seit dem 9. Jahrgang nicht mehr ausgebliebene internationale Beteiligung. Unter den genannten Gesichtspunkten folgt das Jahrbuch zugleich – wenn auch verzögert oder weniger stark – Entwicklungen, die sich ebenso für die Erziehungswissenschaft insgesamt zeigen – und somit schwerlich nur als Charakteristikum des Wandels zur Historischen Bildungsforschung gewertet werden können. Anders als zu vermuten wäre, führen zudem weder die Vielfalt der Beitragenden, noch die genannte Zunahme an Mehrautor*innenschaft zu einer markanten Veränderung etwa in puncto Internationalität, Interdisziplinarität oder untersuchten Zeiträumen. Allein für die Internationalität ist zu konstatieren, dass sie sich zumindest im Laufe der Zeit etabliert und dabei stellenweise über dem Niveau der Erziehungswissenschaft landet. Dass die Etablierung internationaler Beitragender und Themen nicht zwingend zu einer Überwindung national(staatlich) ausgerichteter Ansätze führt, lassen die Volltextanalysen vermuten. Ob sich in dieser Hinsicht eine produktive Weiterentwicklung ergibt, oder aber geäußerte Sorgen zutreffen, dass nationalstaatlich ausgerichtete Förderlogiken im Zuge von Digitalisierungsprojekten eher noch ein erneutes Erstarken nationaler Geschichtsschreibung begünstigen,[103] bleibt abzuwarten.

Insbesondere die viel zitierte Interdisziplinarität zeigt sich zumindest mit Blick auf die Beitragenden und kooperative Autor*innenschaft im JHB wiederum kaum. Inwieweit dieser Befund zur Sozialgestalt auch auf die kognitive Dimension der Wissensproduktion, auf die rezipierten Theorien und Methoden zutrifft oder davon losgelöst besteht und die zunehmende Interdisziplinarität vor allem dort zu finden wäre, muss weitergehenden Untersuchungen vorbehalten bleiben. Eine grundsätzliche Offenheit und Flexibilität des Jahrbuchs für die Beiträge und Beitragenden und damit einhergehend eine Akzeptanz verschiedener Konzepte

103 Vgl. König 2019, S. 12.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

und Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung lässt dennoch sowohl der plurale Personenkreis als auch die beständige Veränderung und Anpassung der Rubriken erkennen. Klassiker*innen der Pädagogik hingegen scheinen – bis auf weiteres – trotz vereinzelter Ausreißer integraler Bestandteil der Historischen Bildungsforschung zu bleiben, ebenso wie die Bevorzugung von Untersuchungszeiträumen mit zunehmender zeitlicher Nähe zur Gegenwart oder die klare Vorherrschaft erziehungswissenschaftlicher Beiträge (ohne den Anschluss an die geschichtswissenschaftliche Community aufzugeben) Konstanten über den Erscheinungszeitraum des JHB darstellen.

Es lassen sich neben einiger Kontinuität somit zwar durchaus Veränderungen erkennen – wie am Beispiel Geschlechterverhältnis oder akademischer Grad gezeigt – Rückwirkungen zwischen dem JHB bzw. der Historischen Bildungsforschung insgesamt und disziplinpolitischen Entwicklungen der Erziehungswissenschaft sind dafür jedoch ebenfalls eine mögliche Erklärung. Darüber hinaus schließen die sich wandelnden Kontextbedingungen in- und außerhalb der Historischen Bildungsforschung (beispielsweise Lehrangebote, Förderrichtlinien oder Promotionsordnungen) auf unterschiedlichen Ebenen nicht aus, dass Veränderungen ebenso mit strategischen Positionierungen in- und außerhalb des JHB zusammenhängen oder ursächlich für sie sind.

Diese knappe Zusammenfassung der Erkenntnisse über das Jahrbuch für Historische Bildungsforschung lässt Limitationen sichtbar werden und provoziert zugleich Anschlussfragen, die insbesondere die Reichweite der Ergebnisse betreffen: Mit Blick auf die innovativen und abstrakten Analyse-Modi etwa muss zugunsten des quantifizierenden Überblicks zunächst offenbleiben, welche konkrete Bedeutung einem jeweiligen Befund im (Kon-)Text seines Auftretens beizumessen ist. Dies muss hermeneutischen Betrachtungen vorbehalten bleiben. Für diese wäre in ihrem Zugriff wiederum nur schwerlich ein diese Zeitspanne umfassender Gesamtüberblick über die jeweils zu explizierende Bedeutung vorstellbar, was als Zusammenschau eine Stärke des vorliegenden Ansatzes kennzeichnet. Auch mit Blick auf die Quellenlage wäre die Annahme mehr als vermessen, damit *die* Historische Bildungsforschung als gesamte Disziplin umrissen zu haben: Seit dem Beginn seines Erscheinens 1993 begleiten das Jahrbuch nicht nur weitere Zeitschriften, die teils ebenfalls historisch ausgerichtet sind, teils allgemein-erziehungswissenschaftlich orientiert Raum für historische Perspektivierungen bieten, sondern auch Handbücher und zahlreiche Sammelwerksbeiträge. Dennoch bleibt festzuhalten, dass sich im Jahrbuch für Historische Bildungsforschung mindestens ein wesentlicher Teil der bildungshistorisch-disziplinären Kommunikation abbildet und die Annahme höchst unplausibel erscheint, dass sich Entwicklungen in der Disziplin überhaupt nicht in diesem Periodikum niederschlügen. Der Ansatz, Entwicklungen und Kontinuitäten hinsichtlich der Beitragenden und inhaltlicher Aspekte für

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

das JHB nachzuzeichnen, vermag daher nicht nur, die Publikationskultur dieses Periodikums zu erhellen, sondern eröffnet mit den vorliegenden Befunden zugleich eine gute Ausgangsbasis, um anhand von vorliegenden Studien wie beispielsweise dem oben zitierten Datenreport Zusammenhänge zur Entwicklung der Erziehungswissenschaft als Disziplin zu rekonstruieren. Für die vorliegenden Ergebnisse stellen sich dann vielmehr folgende Anschlussfragen: Inwieweit sind nachgezeichnete Kontinuitäten Kennzeichen einer spezifischen Identität der ‚Historischen Bildungsforschung des JHB' – oder aber Indiz einer notwendigen Erweiterung des vorliegenden Untersuchungsdesigns, die erst etwas anderes als Kontinuität erkennen ließe? Das gilt insbesondere mit Blick auf die Operationalisierung der gewählten Indikatoren, aber auch ihrer Ergänzung um weitere Elemente: Ein noch ausstehender Forschungsgegenstand und eine schmerzliche Lücke des vorliegenden Beitrages ist der Wissensraum[104] der Historischen Bildungsforschung im JHB. Anhand ausführlicher Referenzanalysen vertiefte Einblicke in Theorierezeption, methodologische Debatten sowie das Aufkommen oder Abflauen verschiedener Konzepte und diverser *Turns* zu gewinnen, muss zukünftigen Forschungsarbeiten basierend auf verbesserter Datengrundlage (in puncto OCR-Qualität und Layout-Erkennung) vorbehalten bleiben, ebenso wie etwa eine differenzierte Betrachtung der in den Beiträgen herangezogenen Quellen.

Die hier dargestellten Ergebnisse bedingen ein vergleichsweise nüchternes Fazit: In der Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel weisen sie auf die Eigentümlichkeit kommunikativer Praxis der Historischen Bildungsforschung in ihrem zentralen Publikationsorgan hin. Zugleich fordern sie in dieser Ambiguität zu Anschlussforschung auf und bieten dafür eine Fülle an Einstiegspunkten für vertiefende Analysen und regen somit dazu an, weitergehende Forschung zur Historischen Bildungsforschung zu betreiben – ganz im Sinne des Jahrbuchs selbst.[105]

Literatur

Andresen, Sabine/Glaser, Edith (Hrsg.) (2009): Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte. Opladen.
https://doi.org/10.25656/01:8218 (Abruf 09.11.2021).

Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (2004): Vorwort. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel.

104 Vgl. Hild/Horn/Stisser 2018, S. 155.

105 Ich danke den Gutachter*innen des Beitrages sowie Klaus-Peter Horn für die kritischen und konstruktiven Rückmeldungen, durch die der Beitrag sehr gewonnen hat! Mein herzlicher Dank für die Unterstützung bei Kapitel 4.2 gilt meiner geschätzten Kollegin Sabine Liebmann, die mir durch die zur Verfügung gestellten Abzüge der BBF-Katalogdaten die Auswertung der Zeiträume erheblich vereinfacht und damit viel Zeit und Mühe erspart hat!

Berg, Christa/Herrlitz, Hans-Georg/Horn, Klaus-Peter (2004): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden.
https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-663-07782-4

Berner, Esther/Kurig, Julia (2018): „Und sie bewegt sich doch!" Ein Essay zum Stand der Historischen Bildungsforschung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 24, S. 297–310.

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. In: Pädagogische Rundschau 76, S. 619–631. https://doi.org/10.3726/PR062022.0059.

Böhme, Günther/Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Einführung in die historische Pädagogik. Darmstadt.

Engelmann, Sebastian (2019): Alles wie gehabt? Zur Konstruktion von Klassikern und Geschichte(n) der Pädagogik. In: Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hrsg.): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Erste Auflage. Weilerswist, S. 65–93.

Fuchs, Eckhardt (2008): Die historische Bildungsforschung im Spiegel ihrer Fachzeitschriften – ein Überblick. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 14, S. 269–296.

Fuchs, Eckhardt (2010): Historische Bildungsforschung in internationaler Perspektive: Geschichte – Stand – Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, S. 703–724.
https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=7166.

Glaser, Edith/Priem, Karin (2004): Wissenschaftsforschung, Disziplin Erziehungswissenschaft und Geschlecht. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften. Bad Heilbrunn, S. 16–32.
https://dx.doi.org/10.25595/1011.

Gogolin, Ingrid (1999): Bericht des Vorstands. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 10, S. 20–27.

Groppe, Carola/Horn, Klaus-Peter/Kluchert, Gerhard (2006): Editorial zum 12. Band des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 12. Obb.: Klinkhardt, S. 7–8. https://dx.doi.org/10.25656/01:15394.

Gütersloh, Birgit (1997): Protokoll der Mitgliederversammlung der Historischen Kommission der DGfE am Mittwoch den 24. September 1997 in Thurnau [sic!]. In: Rundbrief der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. URL: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek01_HBF/Rundbrief/Rundbrief_1997_Jg_06_Bd_2.pdf (Abruf 02.02.2025).

Heinemann, Manfred (1992a): Historische Bildungsforschung und Geschichte der Erziehung. Ein Fach im Streit um seine Identität. In: Bildung und Erziehung 45, S. 289–305.

Heinemann, Manfred (1992b): Historische Pädagogik. In: Petersen, Jörg/Reinert, Gerd-Bodo (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf. Donauwörth, S. 27–38.

Herrlitz, Hans-Georg (1998): Daten und Überlegungen zur Lage der Historischen Erziehungswissenschaft. In: Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hrsg.): Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin. Dr. nach Typoskript. Weinheim.

Herrlitz, Hans-Georg (2001): Einleitung. In: Herrlitz, Hans-Georg: Auf dem Weg zur historischen Bildungsforschung: Studien über Schule und Erziehungswissenschaft aus siebenunddreißig Jahren. Weinheim und München, S. 11–16.

Herrmann, Ulrich (1993): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Aufgaben und Ziele eines neuen Periodikums. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 1. Weinheim und München: Juventa, S. 5–8.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

Hild, Anne/Horn, Klaus-Peter/Stisser, Anna (2018): Von Klassikerknochen und Empiriebrosamen – Referenzanalysen zur Entwicklung der (bundes)deutschen Erziehungswissenschaft seit 1980. In: Vogel, Katharina/Brauns, Johanna/Hild, Anne/Stisser, Anna/Horn, Klaus-Peter (Hrsg.): Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien. Bad Heilbrunn, S. 155–190.

Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Rundbrief der Historischen Kommission. Brief 1 – Mai 1996. URL: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek01_HBF/Rundbrief/Rundbrief_1996_Jg_05_Bd_1.pdf (Abruf 02.02.2025).

Hofbauer, Susann/Meseth, Wolfgang/Vogel, Katharina (2025): Die Wissensproduktion erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung: Epistemologie – Zugänge – Befunde. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 101, S. 5–22. https://dx.doi.org/10.30965/25890581-10101002.

Horn, Klaus-Peter (2008): Disziplingeschichte. In: Mertens, Gerdhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1: Grundlagen – Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn, S. 5–31.

Horn, Klaus-Peter (2009): Historische Bildungsforschung an den deutschen Universitäten: Personal, Studiengänge, Forschung. In: Caruso, Marcelo/Kemnitz, Heidemarie/Link, Jörg-W. (Hrsg.): Orte der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn, S. 47–63.

Horn, Klaus-Peter (2018): Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Zur Einleitung in diesen Band. In: Vogel, Katharina/Brauns, Johanna/Hild, Anne/Stisser, Anna/Horn, Klaus-Peter (Hrsg.): Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien. Bad Heilbrunn, S. 7–14.

Jacobi, Juliane (2007): Lektüre schützt vor Neuentdeckung: Zur Funktion der historischen Bildungsforschung für die Erziehungswissenschaft. In: Brumlik, Micha/Merkens, Hans (Hrsg.): bildung – macht – gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 43–57.

Jockers, Matthew Lee (2013): Macroanalysis. Digital Methods & Literary History. Urbana.

Keck, Rudolf W. (1990): Kommission Historische Pädagogik. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 1, S. 103–106.

Keck, Rudolf W. (1991): Kommission Historische Pädagogik. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2, S. 38–45.

Keiner, Edwin (1999): Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim.

Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter/Groppe, Carola/Caruso, Marcelo (2021): Konzepte, Methoden und Forschungsfelder der Historischen Bildungsforschung. Zur Einführung. In: Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter/Groppe, Carola/Caruso, Marcelo (Hrsg.): Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, S. 13–27.

König, Mareike (2019): Digitale Methoden in der Geschichtswissenschaft. Definitionen, Anwendungen, Herausforderungen. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 30, S. 7–21. https://doi.org/10.3224/bios.v30i1-2.02.

Link, Jörg-W. (2021): Geschichte der pädagogischen Historiographie. In: Matthes, Eva/Kesper-Biermann, Sylvia/Link, Jörg-Werner/Schütze, Sylvia (Hrsg.): Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn, S. 30–50.

Middell, Matthias (Hrsg.): Vom allgemeinhistorischen Journal zur spezialisierten Liste im H-Net. Gedanken zur Geschichte der Zeitschriften als Elementen der Institutionalisierung moderner Geschichtswissenschaft. In: Middell, Matthias (Hrsg.): Historische Zeitschriften im internationalen Vergleich. Leipzig, S. 7–31.

Moretti, Franco (2000): Conjectures on World Literature. In: New Left Review 1, S. 54–68.

o. A. (1999): Mitteilung der Herausgeber und der Redaktion. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 5. Bad Heilbrunn, S. 5. https://dx.doi.org/10.25656/01:5738.

o. A. (2022): Editorial. In: Bildungsgeschichte (IJHE) 12, S. 117–120.
Oberdorf, Andreas (2022): Der Digital Turn in der historischen Bildungsforschung: Einleitung. In: Oberdorf, Andreas (Hrsg.): Digital Turn und Historische Bildungsforschung. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. Bad Heilbrunn, S. 7–15. https://doi.org/10.35468/5952-01
Prondczynsky, Andreas von (2009): Historische Bildungsforschung: Auf der Suche nach dem systematischen Ort der Bildungsgeschichte. In: Caruso, Marcelo/Kemnitz, Heidemarie/Link, Jörg-W. (Hrsg.): Orte der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15–29.
Reh, Sabine/Berdelmann, Kathrin/Cramme, Stefan/Mattes, Monika/Müller, Lars/Reimers, Bettina (2021): Quellen und Methoden der Historischen Bildungsforschung. In: Matthes, Eva/Kesper-Biermann, Sylvia/Link, Jörg-Werner/Schütze, Sylvia (Hrsg.): Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn.
Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2018): Historische Bildungsforschung und ihre erziehungswissenschaftlichen Perspektive. In: Erziehungswissenschaft 29, S. 113–120.
Schmidt-Hertha, Bernhard/Rittberger, Marc/König, Anna (2024): Forschung und Publikationskulturen. In: Schmidt-Hertha, Bernhard/Tervooren, Anja/Martini, Renate/Züchner, Ivo (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Opladen, S. 173–200. https://dx.doi.org/10.3224/84743042.
Schöch, Christof (2017): Quantitative Analyse. In: Jannidis, Fotis/Kohle, Hubertus/Rehbein, Malte (Hrsg.): Digital Humanities. Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 279–298.
Schuch, Jane/Tenorth, Heinz-Elmar/Welter, Nicole (2008): Sozialgeschichte von Bildung und Erziehung. Fragestellungen, Quellen und Methoden der historischen Bildungsforschung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg, S. 267–290.
Schuch, Jane/Tenorth, Heinz-Elmar/Welter, Nicole (2010): Historische Bildungsforschung – Innovation und Selbstreflexion. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, S. 643–647.
Sektion Historische Bildungsforschung (1999): 1. Rundbrief der Sektion Historische Bildungsforschung.
Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt a. M.
Tenorth, Heinz-Elmar (1986): Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik". In: Fatke, Reinhard (Hrsg.): Gesamtregister. Jahrgang 1-30 (1955-1984). Verzeichnis der Beiträge und Rezensionen mit einem Schlagwortregister sowie mit einer Chronik und einer Inhaltsanalyse. Weinheim; Basel, S. 21-85. http://dx.doi.org/10.25656/01:22671.
Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, S. 15–27.
Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2003): Klassiker der Pädagogik. München.
Tenorth, Heinz-Elmar (2018): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Online-Ausgabe. Wiesbaden, S. 155–185. https://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8.
Tenorth, Heinz-Elmar (2024): Erziehungswissenschaft seit 1990: Reduktion, Segmentierung, Identitätsprobleme – Vom Bedeutungsverlust einer Disziplin. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 27, S. 1191–1215. https://dx.doi.org/10.1007/s11618-024-01268-x.
Thaller, Manfred (2017): Digital Humanities als Wissenschaft. In: Jannidis, Fotis/Kohle, Hubertus/Rehbein, Malte (Hrsg.): Digital Humanities. Eine Einführung. Stuttgart, S. 13–18.
Westphal, Andrea/Zawacki-Richter, Olaf (2021): Von der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zur Empirischen Bildungsforschung? Eine Analyse von Beiträgen der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, S. 641–669. https://dx.doi.org/10.1007/s11618-021-01008-5.

https://doi.org/10.25658/48m4-xm88

Wiegmann, Ulrich (2009): Historisch-pädagogische Zeitschriften in Deutschland. In: Caruso, Marcelo/Kemnitz, Heidemarie/Link, Jörg-W. (Hrsg.): Orte der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn, S. 161–190.

Zierer, Klaus/Ertl, Hubert/Phillips, David/Tippelt, Rudolf (2013): Das Publikationsaufkommen der Zeitschrift für Pädagogik im deutsch-englischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, S. 400–424. https://dx.doi.org/10.3262/ZP1303400.

Zymek, Bernd (2015): Wozu (noch) Bildungsgeschichte und historische Bildungsforschung? In: Die Deutsche Schule 107, S. 203–221. https://dx.doi.org/10.25656/01:25923.

https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/CA95HLQC

Autor

Erdmann, Daniel
https://orcid.org/0000-0002-2602-7610