Corine Defrance, Romain Faure,
Eckhardt Fuchs (Hg.)

Bildung in Deutschland nach 1945

Transnationale Perspektiven

P.I.E. Peter Lang

Deutschland in den internationalen Beziehungen

Dass die deutsche Bildungsgeschichte nach 1945 nur unter Berücksichtigung des Auslands verstanden werden kann, beweist die Rolle der Allierten im Wiederaufbau des Erziehungswesens. Die in diesem Band versammelten Beiträge demonstrieren allerdings, dass eine transnationale Bildungsgeschichte Deutschlands in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts keineswegs auf eine Untersuchung der unmittelbaren Nachkriegsjahre reduziert werden kann: Im pädagogischen Bereich zirkulierten Wissen und Praktiken vor und nach der Besatzungszeit.

Anhand von Fallstudien beleuchten die Autoren verschiedene Aspekte der Interaktionen der deutschen Bildungswelt mit dem internationalen Umfeld und nehmen dabei eine Vielfalt von Akteuren in den Blick. Die Jahre 1945-1949 erscheinen im Ergebnis nicht mehr als eine kurzlebige, in der Zeit isolierte Phase grenzübergreifender Verflechtungen, sondern als ein Moment der Verdichtung transnationaler Beziehungen, das an frühere Bindungen anknüpfte, diese nachhaltig umwälzte und neue Zirkulationen eröffnete.

Corine Defrance *ist Professorin für Zeitgeschichte am Centre national de la recherche scientifique (IRICE, Paris).*

Romain Faure *ist Wissenschaftlicher Referent des Direktoriums am Zentrum für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld (ZiF).*

Eckhardt Fuchs *ist Professor für Historische und Vergleichende Bildungsforschung an der Technischen Universität Braunschweig und stellv. Direktor des Georg-Eckert-Instituts – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung.*

P.I.E. Peter Lang
Bruxelles

Bildung in Deutschland nach 1945

Transnationale Perspektiven

L'éducation en Allemagne après 1945

Perspectives transnationales

P.I.E. Peter Lang

Bruxelles • Bern • Berlin • Frankfurt am Main • New York • Oxford • Wien

Corine DEFRANCE, Romain FAURE,
Eckhardt FUCHS (Hg.)

Bildung in Deutschland nach 1945

Transnationale Perspektiven

L'éducation en Allemagne après 1945

Perspectives transnationales

L'Allemagne dans les relations internationales
Deutschland in den internationalen Beziehungen
Vol. 8 / Bd. 8

Die Herausgeber danken der Deutsch-Französischen Hochschule, dem Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung und dem UMR IRICE (Paris 1, Paris 4, CNRS) für die großzügige Finanzierung dieser Publikation.

Illustration de couverture : Besuch einer chinesischen Jugenddelegation in der Jugendhochschule „Wilhelm Pieck“ am Bogensee, 1986; Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin – Fotosammlung des Instituts für Zeitgeschichtliche Jugendforschung, IZJ FOTO 335.

Cette publication a fait l'objet d'une évaluation par les pairs.

Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'éditeur ou de ses ayants droit, est illicite. Tous droits réservés.

© P.I.E. PETER LANG S.A.
Éditions scientifiques internationales
Bruxelles, 2015
1 avenue Maurice, B-1050 Bruxelles, Belgique
www.peterlang.com ; info@peterlang.com

ISSN 2034-4929
ISBN 978-2-87574-263-6
eISBN 978-3-0352-6522-4
D/2015/5678/14

Information bibliographique publiée par « Die Deutsche Nationalbibliothek »

« Die Deutsche Nationalbibliothek » répertorie cette publication dans la « Deutsche Nationalbibliografie » ; les données bibliographiques détaillées sont disponibles sur le site http://dnb.d-nb.de.

Inhaltsverzeichnis/Table des matières

Transnationale Perspektiven auf die deutsche Bildungsgeschichte Deutschlands nach 1945. Eine Einführung 9

Corine Defrance, Romain Faure & Eckhardt Fuchs

Perspectives transnationales sur l'histoire de l'éducation en Allemagne après 1945. Une introduction 27

Corine Defrance, Romain Faure & Eckhardt Fuchs

Frankreich und das deutsche „Schulmodell". Nachahmungen, Rivalitäten und transnationale Zirkulation pädagogischen Wissens im 19. Jahrhundert 43

Damiano Matasci

La politique scolaire en zone d'occupation britannique. Études locales (1945-1952) 61

Marie-Laure Péronne

Pädagogik nach 1945. Wissenschaftspolitik, Disziplinentwicklung und Austausch mit der französischen Besatzungsmacht 83

Christa Kersting

L'après-dénazification : la dimension transnationale des parcours de réintégration d'enseignants du supérieur dans les universités ouest-allemandes des années 1950 110

Marie-Bénédicte Vincent

Die „demokratische Schule" aus den Erfahrungen der/s Anderen gestalten. Über die Dauerhaftigkeit der amerikanischen Re-Education und die sozialen Konstituenten der Schulreform 131

Thomas Koinzer

Avant la révolte. La culture scolaire dans les lycées français et les *Gymnasien* ouest-allemands de 1945 à 1968 et les racines du phénomène « 1968 » 147

Sonja Levsen

Vom Nachahmer zum Impulsgeber. Die Rolle der DDR
im internationalen Austausch über die polytechnische Bildung 167

Andreas Tietze

Die Autoren/Les auteurs 195

Transnationale Perspektiven auf die deutsche Bildungsgeschichte Deutschlands nach 1945. Eine Einführung

Corine DEFRANCE, Romain FAURE & Eckhardt FUCHS

1. Bildung als Herausforderung nach der „deutschen Katastrophe“

Im Moment der „deutschen Katastrophe“ lagen Deutschland und die Deutschen materiell, psychologisch und moralisch am Boden. Die Städte waren zerstört, und Millionen von „Entwurzelten“ befanden sich auf den Straßen des untergegangenen Reiches und suchten nach einer Bleibe. Der deutsche Staat hatte aufgehört zu existieren und einer internationalen Verwaltung Platz gemacht, die von vier Besatzungsmächten bestritten wurde. Viele Deutsche sahen sich in der unmittelbaren Nachkriegszeit angesichts von Verwüstung und Hoffnungslosigkeit an der „Stunde Null“ angekommen[1]. Antworten auf die vielen ungelösten Fragen und Probleme waren in dieser Zeit nur von den Siegermächten zu erwarten, die sich – wie auch viele deutsche Emigranten – bereits während des Krieges die entscheidende Frage gestellt hatten: Was tun mit Deutschland? Welche Zukunft kann dieses Land nun noch haben[2]?

---

1 Vgl. vor allem: Edgar MORIN, L'An zéro de l'Allemagne, Paris 1946 sowie der Film von Roberto Rossellini „Germania anno zero“ (1948).

2 Corine DEFRANCE, Que faire de l'Allemagne? La France et l'occupation de l'Allemagne après la chute du IIIe Reich, in: Jacques FRÉMEAUX, Michèle BATTESTI (Hg.), Sortir de la guerre, Paris 2014, S. 219-237.

Antworten suchten sie bei zwei Maßnahmen, die in der unmittelbaren Nachkriegszeit eng miteinander verbunden waren: Entnazifizierung und Umerziehung. Beide Begriffe umschreiben das immense politische, soziale, kulturelle und ideologische Projekt der Besatzer, das darauf abzielte, einen mentalen Wandel bei den Deutschen sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene herbeizuführen, damit Frieden und Sicherheit in Europa und in der Welt dauerhaft gesichert bleiben. Um eine solche Zukunft zu gewährleisten, konnten sich die Alliierten nicht auf die Vernichtung der von den Nationalsozialisten geschaffenen Strukturen beschränken, sondern mussten weitergehende Ziele anstreben. So entwickelte sich schnell das Vorhaben, über eine Umerziehung (*reeducation*) die Deutschen einerseits zu entnazifizieren, ihnen andererseits dauerhaft demokratische Werte zu vermitteln[3].

Im Rahmen dieses Programms spielten Bildung und Erziehung eine zentrale Rolle in den Vorstellungen der Besatzer und der deutschen Demokraten. Es handelte sich um die größte Herausforderung in der Nachkriegszeit, denn anfangs war es keineswegs ausgemacht, dass die von den Nationalsozialisten instrumentalisierte Jugend den Weg in die Demokratie mitgehen würde. Wie tief verwurzelt die zwischen 1933 und 1945 praktizierte ideologische Indoktrinierung war, musste sich nun zeigen. So begannen die Alliierten umgehend einen Prozess, der dominiert war von einer ganzen Anzahl von Entgiftungsmaßnahmen, um die deutsche Jugend zu demokratisieren.

Um möglichst viele Felder des jugendlichen Erfahrungsraumes zu berühren, beschränkten sich die jugendpolitischen Maßnahmen nicht alleine auf die Schul- und Hochschulpolitik. Die Besatzungsmächte bemühten sich, die Jugendlichen auch im außerschulischen Bereich zu erreichen, so u.a. in den Jugendverbänden, beim Sport und bei internationalen Jugendtreffen, die darauf abzielten, die deutsche Jugend nach zwölf Jahren der Isolierung mit den Gleichaltrigen aus den Nachbarländern zusammenzubringen. Gleichwohl

---

3 Marie-Bénédicte VINCENT (Hg.), La dénazification, Paris 2008; Jérôme VAILLANT (Hg.), La dénazification par les vainqueurs. La politique culturelle des occupants en Allemagne 1945-1949, Lille 1981; Manfred HEINEMANN (Hg.), Umerziehung und Wiederaufbau – Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich, Stuttgart 1981; Uta GERHARDT, Re-education als Demokratisierung der Gesellschaft Deutschlands durch das amerikanische Besatzungsregime, in: Leviathan 27 (1999) 3, S. 355-385.

stand das Erziehungssystem im Zentrum des Umerziehungsprozesses, weil alle Deutschen von frühester Kindheit an mit ihm in Berührung kamen[4]. Die Schule – von der Grundschule bis zum Gymnasium – besaß deshalb die absolute Priorität. Zugleich richtete sich ein weiterer Blick prioritär auf die Universitäten und Hochschulen, sind diese doch traditionellerweise die Stätten, in den die künftigen Eliten ausgebildet werden[5].

Waren sich die vier Besatzungsmächte bei den großen Zielen der Umerziehung noch einig, so zeigten sich in der Praxis jedoch schnell Unterschiede, so dass ein gemeinsames Vorgehen nicht erreicht werden konnte. Einmütigkeit herrschte in erster Linie über die repressiven Maßnahmen: Schließung aller Schulen und Universitäten im Frühjahr 1945; Säuberung auf allen Ebenen der Lehrenden und des Personals, wenn sie sich während des „Dritten Reichs" schuldig gemacht hatten; Einzug der während des Nationalsozialismus benutzten Schulbücher; Abschaffung jener Schulfächer, welche die NS-Machthaber zur Indoktrinierung der Jugend eingeführt hatten.

Bei den konstruktiven Maßnahmen, die auf den Neuanfang des Erziehungssystems abzielten, traten schon bald die Divergenzen hervor. Der Begriff „Demokratisierung" wurde von den Westalliierten auf der einen und den Sowjets auf der anderen Seite anders ausgelegt. Für letztere sollten vor allem die Schule und die Jugend-

---

4 Dierk HOFFMANN, Nachkriegszeit. Deutschland 1945-1949, Darmstadt 2011; Karl-Heinz FÜSSL, Die Umerziehung der Deutschen. Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs 1945-1955, Paderborn ²1995; DERS., Zwischen NS-Traumatisierung und Demokratie. Die Erziehungspolitik der USA in der deutschen Nachkriegsgeschichte, 1945-1952, in: Paedagogica historica 33 (1997) 1, S. 221-246; Birgit BRAUN, Umerziehung in der amerikanischen Besatzungszone. Die Schul- und Bildungspolitik in Württemberg-Baden von 1945 bis 1949, Münster 2004; Caroline DOUBLIER, L'enseignement dans la zone française d'occupation en Allemagne 1945-1949, Dissertation, Université Robert Schuman, Strasbourg, 1997; Hans-Christian MANER, Die Kulturpolitik in der französischen Besatzungszone. Erste Ansätze zur Umerziehung in Schulen und ersten Geschichtsbüchern, in: Jahrbuch für westdeutsche Landesgeschichte 34 (2008), S. 697-722; Rolf LUTZEBÄCK, Die Bildungspolitik der britischen Militärregierung im Spannungsfeld zwischen 'education' und 'reeducation' in ihrer Besatzungszone, insbesondere in Schleswig-Holstein und Hamburg in den Jahren 1945-1947, Frankfurt/M. 1992; Manfred WÜSTEMEYER, Re-education: Die Verlierer lernen Demokratie, in: Holger AFFLERBACH, Christoph CORNELISSEN (Hg.), Sieger und Besiegte. Materielle und ideelle Neuorientierungen nach 1945, Tübingen 1997, S. 219-247.

5 Corine DEFRANCE, Les Alliés occidentaux et les universités allemandes, 1945-1949, Paris 2000; DIES., Universités et universitaires allemands dans l'après-guerre, 1945-1960, in: Francia 30 (2003) 3, S. 51-69.

organisationen (hier besonders die FDJ) dem Ziel dienen, einen „neuen Menschen" zu schaffen, der die Ideale der Arbeiterklasse symbolisieren und Träger einer neuen antifaschistisch-sozialistischen Gesellschaft sein sollte[6]. Mit Unterstützung der deutschen Kommunisten, die Moskau in die führenden Positionen seiner Besatzungszone gebracht hatte, konzipierten die Sowjets die Demokratisierung als eine Sowjetisierung von Staat und Gesellschaft. Sie bedienten sich dabei des Säuberungsprozesses in der unmittelbaren Nachkriegszeit, der weit über die Entnazifizierung hinausging und sich nicht alleine gegen die alten Eliten richtete, sondern u.a. auch gegen die Sozialdemokraten, die sich der Sowjetisierung widersetzten. Im Bildungsbereich drückte sich diese Politik durch eine radikale soziale und ideologische Selektion aus, die auch vor den Bildungsinhalten nicht Halt machte (z.B. Einführung von Marxismus-Leninismus-Kursen auf den unterschiedlichen Ebenen) und durch eine ideologische Durchdringung bzw. Indoktrinierung in den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems[7].

Die Franzosen teilten mit den Sowjets die Idee, dass eine „Entpreußung" und eine Entmilitarisierung wichtige Grundlagen für eine tiefgreifende Demokratisierung sind. Im Fokus stand dabei der preußische Grundschullehrer, waren doch viele von ihnen bereits vor 1933 der NSDAP beigetreten. In seinem 1948 produzierten Film *Allemagne année zéro* zeigt Roberto Rossellini den dramatischen Einfluss eines dieser Lehrer in Berlin, der nach 1945 seinen NS-Überzeugungen nicht abgeschworen hatte und ein 12jähriges Kind von ihnen überzeugen will. Allgemein lässt sich aber festhalten, dass die drei Westalliierten unter Demokratisierung die Etablierung von liberalen Werten verstanden. Unterscheiden sollten sich bei der

---

6 Emmanuel DROIT, Vorwärts zum neuen Menschen? Die sozialistische Erziehung in der DDR (1949-1989), Köln 2014 [Frz.: Vers un homme nouveau? L'éducation socialiste en RDA (1949-1989), Rennes 2009]; Karl-Heinz FÜSSL, 'Eine kalte Revolution'. Das allgemeinbildende Schulwesen der SBZ/DDR als Instrument sozialer Umwälzung nach 1945, in: Manfred HEINEMANN (Hg.), Zwischen Restauration und Innovation. Bildungsreformen in Ost und West nach 1945, Köln 1999, S. 125-162.

7 Ralph JESSEN, Akademische Elite und kommunistische Diktatur. Die Ostdeutsche Hochschullehrerschaft in der Ulbricht-Ära, Göttingen 1999; DERS., Dictature communiste et milieu universitaire. Étude d'histoire sociale des professeurs d'université de la RDA, 1945-1961, in: Annales HSS 53 (1998) 1, S. 91-117; Manfred HEINEMANN, Wer stürmte die Festung Wissenschaft? Die sowjetische Besatzungspolitik und die SED im Bereich von Hochschule und Wissenschaft, in: Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande 32 (2000) 1, S. 103-116.

Umsetzung dieser Ziele jedoch die Methoden. Die Franzosen waren der Überzeugung, dass die Reformen des deutschen Bildungssystems nur autoritär von den Besatzern durchgeführt werden könnten. Briten und Amerikaner vertraten hingegen die Meinung, dass die Demokratisierung der Schulen und Universitäten nicht von außen kommen könne, sondern von den Deutschen selber kommen müsse, so dass sie deren Initiativen förderten. 1945/46 setzte die französische Militärregierung damit eine tiefgreifende Reform in ihrer Besatzungszone durch, die sichtbar vom französischen Bildungssystem inspiriert war: Verlängerung der Grundschulzeit, Ausbildung der Grundschullehrer in speziellen Ausbildungsstätten (*écoles normales*), Vereinfachung des Unterrichts im Sekundarbereich, verstärkter Unterricht der lebendigen Fremdsprachen und Zurückdrängung des Latein, Französisch als obligatorische Fremdsprache in der gesamten Besatzungszone und im Saarland, Einführung des Zentralabiturs mit Benotung nach dem französischen System (von 0 bis 20).

Nur in einem Punkt unterließen es die Franzosen, ihr eigenes Modell in ihrer Zone durchzusetzen: es stand nie zur Debatte die Laizität einzuführen. Dafür setzten sich die französischen Besatzer für bi-konfessionelle auf Kosten von monokonfessionellen Schulen ein, was in der Bevölkerung sehr kritisch aufgenommen wurde und zu ständigen Konflikten führte. Als die Länder der französischen Besatzungszone im Frühjahr 1947 ihre Hoheit in Bildungsfragen zurückerhielten, setzten sie die Reform wieder ab, weil sie es als eine missliebige Einmischung von außen in ihre Angelegenheiten verstanden und die deutschen Traditionen hochhalten wollten[8].

Auf dem Felde der Hochschulen war die Bilanz der französischen Politik nicht so negativ: Zwar trugen die wenigen unternommenen Reformen (vor allem Einstellung von Lehrkräften und Anwerbung von Studenten) auch nicht wirklich ihre Früchte, doch entschlossen sich die Franzosen, weil sie bestehende Universitäten in ihrer Zone als nicht reformierbar ansahen, neue Institutionen zu gründen: die Universitäten in Mainz und des Saarlandes, die Verwaltungsfachhochschule in Speyer und das Dolmetscherinstitut in Germersheim. Über die Zeit wurden sie zu Bestandteilen des deut-

---

8 Caroline DOUBLIER, L'enseignement dans la zone française d'occupation en Allemagne, 1945-1949. Quel bilan?, in: Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande 34 (2002) 1, S. 45-54.

schen Systems, passten sich an und gelten heute als Orte der deutsch-französischen Kooperation.

Briten und Amerikaner wollten das traditionelle Bildungssystem in ihrer Zone hingegen nicht völlig über den Haufen werfen. Die Briten rangen sich bisweilen sogar dazu durch, Verantwortlichkeiten deutschen Emigranten zu übergeben, denen jedoch oftmals wegen ihres Exils Ablehnung seitens der deutschen Bevölkerung entgegengebracht wurde, so dass die britische Strategie kurzfristig auch nicht von Erfolg gekrönt war.

Angesichts der unterschiedlichen Vorgehensweise der Westalliierten gab es in der Forschung eine angeregte Diskussion, ob es sich hierbei um wirkliche Reformen gehandelt habe oder ob nicht das ehemalige soziale, kulturelle und edukative System aus der Zeit der Weimarer Republik neu belebt wurde, ob es also einen wirklichen Bruch gab oder ob die Kontinuitäten nicht schließlich obsiegten[9]. Die Entnazifizierung muss wohl als eher oberflächig bezeichnet werden, fanden sich doch ehemalige Nationalsozialisten – bisweilen nach einer kurzen Phase der Suspendierung – auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems wieder. Anders als in der SBZ gab es in den Westzonen keine tiefgreifende personelle Erneuerung. Priorität hatte die Reintegration von Opfern der NS-Bildungspolitik in den Schulen und Universitäten, so dass das Durchschnittsalter des Lehrkörpers nach 1945 relativ hoch war. Während das nationalsozialistische Denken keinen neuen Aufschwung erfuhr, war in den Anfangsjahren Militarismus und Nationalismus an den Universitäten nicht gänzlich verschwunden, wie sich an der Existenz von studentischen Verbindungen ablesen lässt. Auch hier zeigte sich, dass sich die konservativen und autoritären Züge des traditionellen deutschen Bildungssystems nicht von heute auf morgen wandeln konnten. Zudem blieb die Universität eine männliche Domäne. In den Schulen wurden vielfach die Schulbücher aus der Zeit von vor 1933 benutzt, benötigte die Redaktion neuer pädagogischer Materialien

---

9 Manfred HEINEMANN (Hg.), Zwischen Restauration und Innovation. Bildungsreformen in Ost und West nach 1945, Köln 1999; Karl-Heinz FÜSSL, Restauration und Neubeginn. Gesellschaftliche, kulturelle und reformpädagogische Ziele der amerikanischen 'Re-education'-Politik nach 1945, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (1997) B 6, S. 3-14; Hans-Werner FUCHS, Klaus-Peter PÖSCHL, Reform oder Restauration? Eine vergleichende Analyse der schulpolitischen Konzepte und Maßnahmen der Besatzungsmächte 1945-1949, München 1986.

doch so seine Zeit[10]. Angesichts dieser Realitäten fällt es schwer von einer „Stunde Null" zu sprechen, kam in diesem Begriff doch in erster Linie der Wunsch nach einem Bruch, nach einer tabula rasa zum Ausdruck, um mit der Vergangenheit abzuschließen und die deutsche Gesellschaft auf einer neuen Grundlage wieder aufzubauen[11]. Sicherlich sind das Jahr 1945 ein Wendepunkt und eine Zäsur in der deutschen Geschichte. Aber aus heutiger Sicht werden doch die Beharrungskräfte sichtbar, die Weimar, bisweilen sogar das wilhelminische Kaiserreich auf die deutsche Nachkriegsgesellschaft ausübten. Der Schriftsteller Hans-Werner Richter, Mitbegründer der „Gruppe 47", gehörte zu jenen, die schon früh die vertane Chance beklagten, sahen sie doch die persönlichen, mentalen Kontinuitäten sowie die Verantwortlichkeiten von Männern, „die nach einem beispiellosen Zusammenbruch wieder dort anknüpfen versuchten, wo in der Weimarer Republik die gesellschaftliche und die parteipolitische Entwicklung abgebrochen war"[12].

Die weitgehende Restauration des traditionellen und sehr konservativen ehemaligen Bildungssystems bedrückte die Westalliierten und die wenigen deutschen Reformkräfte. Nicht zuletzt aufgrund des Ausbleibens von Reformen an seiner Heimatuniversität verließ Karl Jaspers Heidelberg und ließ sich in Basel nieder[13]. Mit einem gewissen Abstand muss heute aber auch festgehalten werden, dass die Situation nicht überall Anlass zu Pessimismus gab. Vielmehr ließ sich schon damals eine vorsichtige internationale Öffnung der deutschen Universitäten durch die Anwesenheit von ausländischen Studenten und *visiting professors* erkennen. Gleichzeitig wurden auch deutsche Studenten ermutigt, den Schritt an eine britische oder amerikanische Universität zu wagen. Im Rahmen des 1948 aufgeleg-

---

10 Dominique VOGEL, 'Morgen seid ihr der Staat'. Umerziehung in Schulbüchern der französischen Besatzungszone 1945-1949, in: Jahrbuch für Forschungen zur Geschichte der Arbeiterbewegung I/2006, S. 73-85.

11 Christoph KLESSMANN, Stationen des öffentlichen und historischen Umgangs in Deutschland mit der Zäsur von 1945, in: Dietrich PAPENFUSS, Wolfgang SCHIEDER (Hg.), Deutsche Umbrüche im 20. Jahrhundert, Köln 2000, S. 459-472.

12 Zitiert nach: Kurt SONTHEIMER, Die Adenauer-Ära. Grundlegung der Bundesrepublik, München 1991, S. 137.

13 Vgl. zu den vom Philosophen Jaspers gewünschten Reformen: Karl JASPERS, Die Idee der Universität, Berlin 1946; DERS., Die Erneuerung der Universität, in: Reden und Schriften, 1945/46, Heidelberg 1986; Ralf KADEREIT, Karl Jaspers und die Bundesrepublik Deutschland. Politische Gedanken eines Philosophen, Paderborn 1999, S. 63-96.

ten Cultural Exchange Program begaben sich schon früh Tausende junger Deutscher in den USA, wo sie Demokratie und Liberalismus selber erlebten. Diese neue heranwachsende Elite, die ab Ende der 1950er Jahre nach und nach verantwortungsreiche Positionen bekleidete, leistete einen wesentlichen Beitrag, um die westdeutsche Gesellschaft zu demokratisieren und Reformen anzustoßen, die in der unmittelbaren Nachkriegszeit ausgeblieben waren[14]. Auch in den Schulen wurden nun verstärkt Austauschprogramme gefördert, so dass ausländische Lehrer nach Deutschland und deutsche Lehrer ins Ausland kamen, damit sich auf diese Weise eine Zirkulation von Methoden und Ideen ergeben konnte. Angeknüpft konnte dabei an pädagogische und didaktische Austauschprogramme aus den 1920er Jahren werden. Beispielhaft seien hier die binationalen deutsch-französischen Empfehlungen für Schulgeschichtsbücher vom Oktober 1951 genannt, deren Ursprünge in der Zwischenkriegszeit liegen, sowie allgemein die internationale Revision von Schulbüchern, die sich auf der Basis von Netzwerken und Foren bereits in der zweiten Hälfte der 1940er Jahre entwickelte[15]. Die Rückwirkungen dieser Initiativen müssen jedoch in einem langfristigen Rahmen gesehen werden.

2. Transnationale Geschichte und historische Bildungsforschung

Der vorliegende Band knüpft in verschiedener Weise an die hier aufgerissenen Diskussionen um die Entwicklungen des Bildungswesens in Deutschland nach 1945 an und greift dabei die Perspektivenerweiterung, die die transnationale Geschichtsschreibung seit ein paar Jahren vorschlägt, auf. Die Hinwendung zu transnationaler und Globalgeschichte in der Geschichtswissenschaft macht sich heute in etlichen Subdisziplinen bemerkbar – so auch in der historischen Bildungsgeschichte. Dies hat zu einer Infragestellung der gesamten Metaphorik des traditionellen Raumes – seien es Nationen oder

---

14 Karl-Heinz FÜSSL, Zwischen Eliteförderung und Erziehungsreform. Deutsch-amerikanische Austauschprogramme, in: Detlev JUNKER (Hg.), Die USA und Deutschland im Zeitalter des Kalten Krieges 1945-1990. Ein Handbuch, Bd. 1, 1945-1968, Stuttgart, München 2001, S. 623-633; DERS., Deutsch-amerikanischer Kulturaustausch im 20. Jahrhundert. Bildung, Wissenschaft, Politik, Frankfurt/M. 2004.

15 Romain FAURE, Netzwerke der Kulturdiplomatie. Die internationale Schulbuchrevision in Europa 1945-1989, München i.E.

Zivilisationen – geführt. Ins Zentrum der Aufmerksamkeit sind Konzepte wie *translocal spaces*, „Territorialregimes" oder „hybride Räume" gerückt, die nicht mehr allein an der Konstruktion von Nationen festmachbar sind – sie sind Produkte von Austausch-, Kommunikations- und Transferprozessen[16].

Für die Analyse von Transferbeziehungen sind in der Geschichtswissenschaft verschiedene Konzepte entwickelt worden, u.a. das des Kulturtransfers, der *histoire croisée* oder der *entangled history*. Im Hinblick auf transnationale oder gar globale Bildungsbeziehungen haben makrosoziologische Untersuchungen die Herausbildung weltweiter Vernetzungen und Interdependenzen im Bildungsbereich aufgedeckt sowie in Anlehnung an den weltsystemischen, neo-institutionalistischen Ansatz in empirisch überzeugender Weise die Entwicklung einer dynamischen *world culture* diagnostiziert[17]. Darüber hinaus rücken zunehmend internationale Bildungsorganisationen und transnationale Bildungsnetzwerke in das Blickfeld der Forschungen[18]. Des Weiteren werden vergleichende und sozialwissenschaftliche Konzepte für die historische Bildungsforschung frucht-

---

16 Matthias MIDDELL, Katja NAUMANN, Global History and the Spatial Turn. From the Impact of Area Studies to the Study of Critical Junctures of Globalization, in: Journal of Global History 5 (2010), S. 149-170; Kiran Klaus PATEL, Überlegungen zu einer transnationalen Geschichte, in: Jürgen OSTERHAMMEL (Hg.), Weltgeschichte, Stuttgart 2008, S. 67-89; Akira IRIYE, Pierre-Yves SAUNIER (Hg.), The Palgrave dictionary of transnational history, New York 2009; Gunilla-Friederike BUDDE, Sebastian CONRAD, Oliver JANZ (Hg.), Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien, Göttingen 2006.

17 John W. MEYER, Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen, Frankfurt/M. 2005; Connie L. MCNEELY, Yun-Kyung CHA, Worldwide Educational Convergence Through International Organizations. Avenues for Research, in: Educational Policy Analysis Archives 10 (1994), S. 1-11; Marcelo CARUSO, World Systems, World Society, World Polity. Theoretical Insights for a Global History of Education, in: History of Education 37 (2008), S. 825-840 (http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/677/799).

18 Karen MUNDY, The Evolution of Educational Multilateralism from 1945 to 2005, in: Eckhardt FUCHS (Hg.), Bildung International. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen, Würzburg 2006, S. 181-199; Karen MUNDY, Educational Multilateralism and World (Dis)Order, in: Comparative Education Review 42 (1990), S. 448-478; Karen MUNDY, Lynn MURPHY, Transnational Advocacy, Global Civil Society? Emerging Evidence from the Field of Education, in: Comparative Education Review 45 (2001), S. 85-112; Phillip Worner JONES, The United Nations and Education. Multilateralism, Development and Globalisation, London, New York 2005; Colette CHABBOTT, Constructing education for development. International organizations and education for all, New York 2003.

bar gemacht[19]. So hat Gita Steiner-Khamsi versucht, die länderübergreifenden Transferbeziehungen in drei aufeinander folgenden Phasen „Externalisierung", „Rekontextualisierung" und „Internalisierung" zu erfassen. David Philipps hat unter dem Begriff des *lending and borrowing* vier Phasen – *cross-national attraction*, *decision*, *implementation* und *internalisation/indigenisation* – für die Analyse von Transferprozessen unterschieden[20]. Andere Autoren unterscheiden andere Phasen; gemeinsam bleibt diesen Versuchen, analytische Kriterien für Transferprozesse zu entwickeln und methodisch handhabbar zu machen[21].

Die Historische Bildungsforschung widmet der historischen Dimension dieser transnationalen Prozesse, den multilateralen Verflechtungen, Transferbeziehungen und Interdependenzverhältnissen zunehmend mehr Aufmerksamkeit[22]. Dies geschieht am ehesten

---

19 David CROOK, Gary MCCULLOCH, Introduction. Comparative Approaches to the History of Education, in: History of Education 31 (2002), S. 397-400; Jason BEECH, Redefining educational transfer. International agencies and the (re)production of educational ideas, in: Jonas SPROGOE, Thyne WINTHER-JENSEN (Hg.), Identity, Education and Citizenship – Multiple Interrelations, Frankfurt/M. 2006, S. 175-196; Jason BEECH, The Theme of Educational Transfer in Comparative Education. A View over Time, in: Research in Comparative and International Education 1 (2006) 1, S. 2-13.

20 Gita STEINER-KHAMSI, Thomas POPKEWITZ (Hg.), The Global Politics of Educational Borrowing and Lending, New York 2004; Gita STEINER-KHAMSI, Re-Framing Educational Borrowing as a Policy Strategy, in: Marcelo CARUSO, Heinz-Elmar TENORTH (Hg.), Internationalisierung. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive, Frankfurt/M. 2002, S. 57-89; Gita STEINER-KHAMSI, Vergleich und Subtraktion: Das Residuum im Spannungsfeld zwischen Globalem und Lokalem, in: Hartmut KAELBLE, Jürgen SCHRIEWER (Hg.), Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften, Bern u.a. 1998, S. 369-397.

21 David PHILLIPS, Educational Policy Borrowing. Historical Perspectives, Oxford 2004; siehe zu verschiedenen Formen von „diffusion" Frank DOBBIN, Beth SIMMONS, Geoffrey GARRETT, The Global Diffusion of Public Policies. Social Construction, Coercion, Competition, or Learning?, in: Annual Review of Sociology 33 (2007), S. 449-472; Masahiro TANAKA, The cross-cultural transfer of educational concepts and practices. A comparative study, Oxford 2005; Shoko YAMADA, Educational Borrowing as Negotiation. Re-Examining the Influence of the American Black Industrial Education Model on British Colonial Education in Africa, in: Comparative Education (2008), S. 21-37; Robert COWEN, Acting Comparatively upon the Educational World. Puzzles and Possibilities, in: Oxford Review of Education (2006) 32, S. 561-573.

22 Joëlle DROUX, Rita HOFSTETTER (Hg.), Internationalisation in Education. Issues, Challenges, Outcomes. Special Issue: Paedagogica Historica 50 (2014) 1-2; Eckhardt FUCHS, Christoph LÜTH, Manfred HEINEMANN (Hg.), Transnationale Bildungsbeziehungen und die Konstruktion des Raumes in historischer Perspektive.

dort, wo vergleichend-internationale Erziehungswissenschaft mit historischer Bildungsforschung institutionell überlappt und wo sie an bestehende Forschungen zu Internationalisierungsprozessen anschließt. Jürgen Schriewer hat seit den 1990er Jahren mit dem theoretischen und methodischen Programm einer Internationalisierung von Pädagogik aus komparatistischer Perspektive die Internationalisierungsforschung auf eine neue Stufe gehoben[23]. Sie ist seitdem kontinuierlich fortgesetzt worden und hat insbesondere im Kontext der Geschichte des Monitorsystems transnationale Fragestellungen auf die Bildungsgeschichte angewandt[24]. Dieses Programm, das die traditionelle vergleichende Erziehungswissenschaft um die historische Dimension erweitert, ist inzwischen mit ersten empirischen Studien gesättigt[25] und geht in seinem theoretischen Anspruch über die traditionellen Themen wie die internationale Rezeption führender Pädagogen oder bilaterale Bildungsbeziehungen hinaus. Versuche, globalgeschichtliche und transnationale Ansätze aus der Geschichtswissenschaft und Netzwerkanalysen mit der

---

Special Issue: Bildung und Erziehung 61 (2008) 1; Eckhardt FUCHS (Hg.), Bildung International. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen, Würzburg 2006; DERS., Die historische Bildungsforschung im Spiegel ihrer Fachzeitschriften – ein Überblick, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 14 (2008), S. 269-296; Bernd ZYMEK, Zwei Seiten der Internationalität. Profilbildung und Kooperation von Schulen in regionalen Bildungslandschaften, in: Bildung und Erziehung (2006) 59, S. 251-268 und DERS., Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung, in: Dietrich BENNER, Heinz-Elmar TENORTH (Hg.), Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext (=42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Basel 2000, S. 93-115.

23 Aus der Vielzahl der Schriften siehe Jürgen SCHRIEWER, L'internationalisation des discours sur l'éducation. Adoption d'une „idéologie mondiale" ou persistance du style de „réflexion systématique" spécifiquement nationale, in: Revue française de pédagogie 146 (2004), S. 7-26; DERS., Multiple Internationalities. The Emergence of a World-Level Ideology and the Persistence of Idiosyncratic World-Views, in: Christophe CHARLE, Jürgen SCHRIEWER, Peter WAGNER (Hg.), Transnational Intellectual Network. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities, Frankfurt/M., New York 2004, S. 473-533.

24 Jürgen SCHRIEWER, Marcelo CARUSO (Hg.), Nationalerziehung und Universalmethode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung (=Comparativ, 15/I), Leipzig 2005.

25 Eckhardt FUCHS, Jürgen SCHRIEWER (Hg.), Internationale Bildungsorganisationen als Global Players in Bildungspolitik und Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2007) 2; Eckhardt FUCHS, Children' Rights and Global Civil Society, in: Comparative Education (2007) 43, S. 393-412; Marc DEPAEPE, Die europäische Dimension in der pädagogischen Historiographie. Rhetorik und Realität, in: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 10 (2004), S. 3-9.