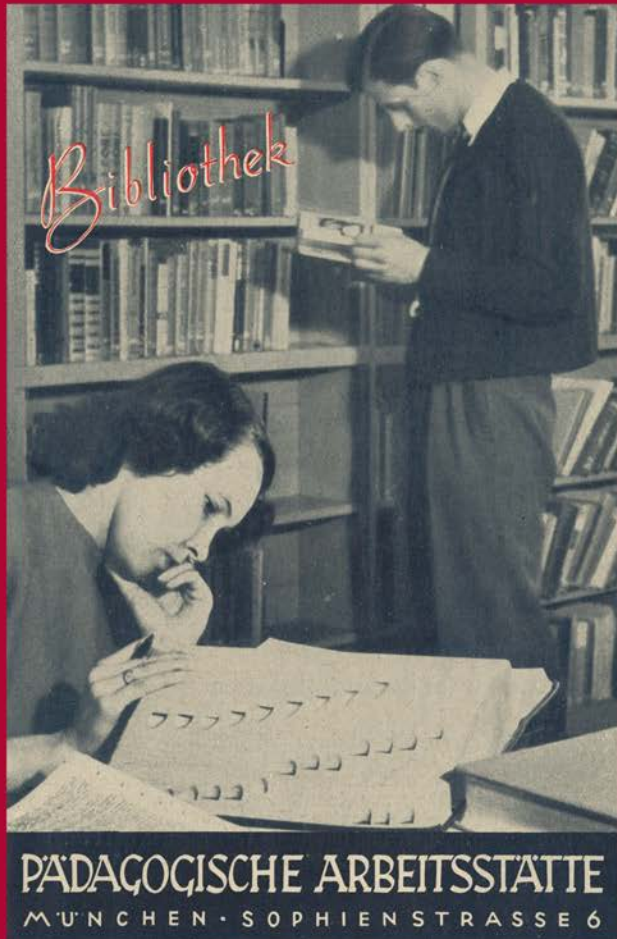


Johanna Bethge

# Beyond Textbooks

Amerikanische Schulbucharbeit in  
Deutschland 1944-1952





**unipress**

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH  
ISBN Print: 9783847112501 – ISBN E-Lib: 9783737012508

Eckert. Die Schriftenreihe

Studien des Georg-Eckert-Instituts  
zur internationalen Bildungsmedienforschung

Band 149

Herausgegeben von Eckhardt Fuchs

Redaktion

Wibke Westermeyer

Die Reihe ist referiert.

Johanna Bethge

# Beyond Textbooks

Amerikanische Schulbucharbeit in Deutschland  
1944–1952

Mit 6 Abbildungen

V&R unipress

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH  
ISBN Print: 9783847112501 – ISBN E-Lib: 9783737012508

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

Gefördert durch den Publikationsfonds für Open-Access-Monografien der Leibniz-Gemeinschaft.

© 2021 Brill | V&R unipress, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen, ein Imprint der Brill-Gruppe (Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)

Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schönigh, Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, Verlag Antike und V&R unipress. Dieses Werk ist als Open-Access-Publikation im Sinne der Creative-Commons-Lizenz BY International 4.0 (»Namensnennung«) unter dem DOI 10.14220/9783737012508 abzurufen. Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: Stadtarchiv München, SCHULA-8445: Titelbild zu »Bibliothek. Pädagogische Arbeitsstätte, München Sophienstraße 6« © Stadtarchiv München.

**Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | [www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com](http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com)**

ISSN 2198-6320

ISBN 978-3-7370-1250-8

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH  
ISBN Print: 9783847112501 – ISBN E-Lib: 9783737012508

---

# Inhalt

Danksagung . . . . .	9
1. Einleitung . . . . .	11
1.1 Fragestellung und Erkenntnisbeitrag . . . . .	14
1.2 Forschungsstand . . . . .	19
1.3 Theoretischer Rahmen . . . . .	25
1.4 Methodik und Quellen . . . . .	36
1.5 Aufbau der Arbeit . . . . .	45
2. Zwischen vergangenem und neuem Krieg: Ziele und Maßnahmen einer Demokratisierung qua Schulbuch 1944–1948 . . . . .	47
Zielsetzungen zwischen vergangenem und neuem Krieg . . . . .	48
2.1 Demokratisierung als Selbst-Demokratisierung: Schulbuchmaßnahmen am Ende des Zweiten Weltkrieges . . . . .	51
Das Notschulbuchprogramm als früheste Maßnahme . . . . .	53
Alternative Optionen und nicht-realisierte Maßnahmen . . . . .	57
Aufbau von Textbook and Curriculum Centern als Orte zum Schreiben neuer Schulbücher . . . . .	64
2.2 Kalter Krieg ums Schulbuch – Schulbuchzulassung(en) als zonale Maßnahme und alliierte Konfliktgröße . . . . .	70
Schulbuchzulassung als zonale Maßnahme . . . . .	71
Schulbuchzulassung(en) als alliierte Konfliktgröße . . . . .	76
Wettstreit um Deutungshoheiten . . . . .	78
»Geschichte« spaltet die alliierte Schulbuchzulassung . . . . .	82
2.3 Zwischenfazit . . . . .	85
3. Schreibend lernen: Die Genese neuer Schulgeschichtsbücher unter amerikanischer Einflussnahme . . . . .	89
Das »ideale« Schulbuch . . . . .	92

3.1 Schulbuch-Schreiben als Demokratisierungsprozess am Beispiel der Entstehung von »Wege der Völker« . . . . .	95
Schreiben unter Supervision: die Akteure . . . . .	96
Schulbuch-Schreiben als Gruppenarbeit . . . . .	101
3.2 Annäherung und Aneignung: Schulbuchkonzepte im Widerstreit am Beispiel der Genese von »Der Mensch im Wandel der Zeiten« . . . . .	111
Erziehung durch Geschichte vs. Social Studies . . . . .	113
Konzeptionelle Kontroversen . . . . .	115
Persönliche Nähe – inhaltliche Spannung . . . . .	123
3.3 Zwischenfazit . . . . .	130
4. Demokratie als Traditionskonstruktion: Mediale Strategien im Nachkriegsschulbuch . . . . .	133
Vielerlei 1848 . . . . .	137
4.1 Repräsentationen von Revolution – narrative Strategien . . . . .	139
Ereignisebene: Anfang und Ende der Revolution . . . . .	140
Akteure der Revolution . . . . .	147
Schauplätze der Revolution . . . . .	149
Auf der Straße . . . . .	149
Einzug in die Paulskirche . . . . .	152
Im Senatssaal der Paulskirche . . . . .	154
4.2 Demokratie einüben – didaktische Strategien . . . . .	156
Aufgaben im Schulbuch . . . . .	156
Geschichte als Aktivierungspotenzial . . . . .	160
Identitätsstiftung durch Emotionen . . . . .	163
Demokratie als Gegenwart . . . . .	166
4.3 Zwischenfazit . . . . .	172
5. Lesend lernen: Strategien amerikanischer Schulbucharbeit in Deutschland 1948–1952 . . . . .	175
Schulbucharbeit als Inzenierungsarbeit . . . . .	178
5.1 Das Schulbuch als Buch: Ausbau der Textbook Center zu Lese-Orten . . . . .	180
Umbenennung und Ausbau . . . . .	182
Orte zum Lesen und Ausleihen von Büchern . . . . .	186
Orte der Inszenierung . . . . .	190
Der »ideale Besucher« – Aufnahme der Center in der Bevölkerung. . . . .	193
5.2 Lesen – Inszenierung, Rezeption und Revision . . . . .	197
Lesen als Gemeinschaftserlebnis inszenieren . . . . .	198

---

Vom Vorbild lesen und lernen – aus Sicht der Rezipientinnen und Rezipienten . . . . .	207
Lesen als revisionistische Tätigkeit . . . . .	213
5.3 Zwischenfazit . . . . .	220
6. Fazit . . . . .	223
7. Anhang . . . . .	235
7.1 Abbildungsverzeichnis . . . . .	235
7.2 Abkürzungsverzeichnis . . . . .	236
7.3 Quellenverzeichnis . . . . .	236
7.4 Literaturverzeichnis . . . . .	241

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH  
ISBN Print: 9783847112501 – ISBN E-Lib: 9783737012508

---

## Danksagung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um meine Inauguraldissertation, die im Sommersemester 2018 unter dem Titel »Beyond Textbooks – Das Schulbuch als Medium zur kulturellen Demokratisierung Westdeutschlands, 1944–1952« von der Philosophischen Fakultät der Universität Heidelberg angenommen wurde. Die Disputation fand am 24. Juli 2018 statt. Für die Drucklegung wurde die Arbeit geringfügig gekürzt und überarbeitet.

An erster Stelle möchte ich Frau Prof. Dr. Katja Patzel-Mattern danken, die mich seit dem Studium förderte, lehrte und prägte. Ihr steter Zuspruch und ihre Unterstützung waren für mich wesentlich, um das »Abenteuer Promotion« zu wagen und schließlich auch erfolgreich und mit persönlichem Gewinn zu Ende zu führen. Herrn Prof. Dr. Cord Arendes danke ich für die Übernahme des Zweitgutachtens. Der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (SDW) bin ich für die finanzielle und ideelle Förderung während meiner Studien- und Promotionsjahre zu großem Dank verpflichtet. Ihre Finanzierung meiner Forschungsaufenthalte im In- und Ausland waren eine notwendige Voraussetzung für die Durchführung des Forschungsvorhabens, das ich zunächst als Individualpromovierende aufnahm. Durch die Anstellung an der Heidelberg School of Education (HSE) kam ich schließlich in den Genuss einer kollegialen und interdisziplinären Arbeitsatmosphäre. Dr. Stefan Ahrnke, Dr. Nausikaä El-Mecky, Ralph Höger, PD Dr. Stefanie Samida und Dr. Christiane Wienand danke ich für die anregende Zusammenarbeit im Cluster »Kulturelles Erbe« – eine Zeit, die ich nicht missen möchte.

Dank der großartigen Unterstützung durch Frau Dr. Wibke Westermeyer vom Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (GEI) in Braunschweig konnte aus der Dissertationsschrift schließlich ein Buch werden – ihr danke ich für ihr umsichtiges und kluges Lektorat.

Mein größter Dank gilt meinen Eltern, Ingrid und Klaus Bethge, dafür, dass ich mir ihrer Unterstützung und ihres Rückhalts stets sicher sein durfte. In dieser Liebe und Dankbarkeit widme ich mein Buch meiner eigenen jungen Familie – meinem Ehemann Julius sowie unseren zwei wunderbaren Töchtern Pauline und Emma.

August 2021

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH  
ISBN Print: 9783847112501 – ISBN E-Lib: 9783737012508

---

# 1. Einleitung

»Let ruins be ruins!«<sup>1</sup> Mit diesem der Zukunft zugewandten Ausruf beginnt die Denkschrift von Willy Storch aus dem Sommer 1945. Der promovierte Studienrat und »Berater in Erziehungs- und allgemeinen Kulturfragen«<sup>2</sup> bei der amerikanischen<sup>3</sup> Landesmilitärregierung in Hessen macht sich hierin Gedanken über die Zukunft des deutschen Bildungssystems. Von der Vorstellung erfüllt, die Vergangenheit im Sinne einer Flucht nach vorne hinter sich lassen zu können, bescheinigt er der deutschen Gesellschaft durchaus eine Zukunft: »The Germans' inclination to hail and follow exaggerated ideas can be annihilated by means of education.«<sup>4</sup> Im gesteigerten Glauben an die Wirkungskraft der Erziehung huldigt der deutsche Autor in dem zitierten Text einem amerikanischen Bildungs-optimismus. Dem Medium Schulbuch misst Storch beim pädagogischen Wiederaufbau Deutschlands eine zentrale Rolle bei. Von den Schulbüchern hinge die Wiedereröffnung der von den Alliierten zunächst geschlossenen Schulen ab:

Textbooks must in any case be ready when the schools start, for under the present conditions it would be too dangerous an experiment to allow teaching to the school masters without any printed directives.<sup>5</sup>

---

1 Das Zitat setzt sich folgendermaßen fort: »If there must be a start from the very beginning, why not take fresh and new material for re-building and leave alone the dead weight of past forms?«, NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 605, Box 77: Memoir concerning the German Educational Situation by William Storch. Leider ist die 22 Seiten umfassende Denkschrift ohne Datumsangabe. Aus seiner Habilitationsakte (UniA Marburg, 307 d Nr. 2511) erfährt man weitere biografische Informationen über Willy Storch (\* 1909 Berlin † 1948 Frankfurt am Main). Aus diesen lässt sich die Schrift auf Sommer, vermutlich auf August 1945, datieren.

2 UniA Marburg, 308/38, Nr. 4: Brief von Willy Storch an Prof. Deutschbein vom 22.10.1945.

3 Mit »amerikanisch« und »Amerika« sind im Folgenden stets die Vereinigten Staaten von Amerika gemeint.

4 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 605, Box 77: Memoir concerning the German Educational Situation by William Storch, 21.

5 Ebd., 20.

Das Zitat aus Storchs Schrift interessiert im Hinblick auf die Bedeutung, die dem Medium Schulbuch zugeschrieben wird. Schule ohne Schulbuch? Mit Blick auf die deutschen Lehrerinnen und Lehrer erscheint dem Autor des Zitats diese Vorstellung geradezu gefährlich. Seiner Wahrnehmung nach hat das Schulbuch in allererster Linie die Funktion einer geistigen Richtschnur zu übernehmen: Es soll der deutschen Lehrerschaft Orientierung in einer orientierungslosen Zeit bieten und ihren Unterricht geradezu dirigieren. Schülerinnen und Schüler als eine weitere Adressatengruppe des Schulbuchs werden hingegen nicht erwähnt. In der als vertraulich gekennzeichneten und nie veröffentlichten Schrift versteht sich Storch als Sprachrohr der amerikanischen Erziehungsbeamten, wie er in einem Briefwechsel an den Marburger Anglisten Prof. Max Deutschbein offen bekennt.<sup>6</sup> Storchs Rede bildet nicht nur die hohe Bedeutung, sondern auch die weitreichende Erwartung und Hoffnung ab, die die amerikanischen Besatzer dem deutschen Schulbuch nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs beimaßen. Ihre Maßnahmen rund um das Schulbuch sind einzuordnen in einen Demokratisierungsprozess, der alle gesellschaftlichen Lebensbereiche und gerade auch Schule und Bildung umfassen sollte. Die US-amerikanischen Schulbuchaktivitäten fanden im westlichen Nachkriegsdeutschland statt, das nach dem Zweiten Weltkrieg einen mitunter als »Demokratiewunder«<sup>7</sup> beschriebenen gesellschaftlichen Wandel durchlief, in dem »indifferente oder gar ablehnende Einstellungen gegenüber der Demokratie zunehmend an Rückhalt verloren«.<sup>8</sup> Lässt sich über die Untersuchung der schulbuchbezogenen Maßnahmen eine Erklärung dafür finden, dass sich Deutschland unter und trotz Einflußnahme einer Besatzungsmacht demokratisierte?

Die vorliegende Arbeit liefert zum Teil eine Antwort hierauf: Ein Wunder war die deutsche Demokratisierung nicht, vielmehr das Ergebnis harter Arbeit. Diese Arbeit, die auch rund um das deutsche Nachkriegsschulbuch stattfand, erweist sich als eine Verflechtungsgeschichte zwischen amerikanischer Militärregierung, Social-Studies-Experten und deutschen Lehrerinnen und Lehrern. Um die Funktionsweisen und Mechanismen erkennbar werden zu lassen, die bei der »Demokratisierung qua Schulbuch« zur Anwendung kamen, ist ein mikroskopischer Blick auf die Prozesse und Interaktionen vonnöten. Notwendig ist es dafür auch,

6 »In den folgenden Zeilen drückt sich nicht nur meine Überzeugung aus, sondern auch die der oben erwähnten amerikanischen Offiziere.«, UniA Marburg, 308/38, Nr. 4: Brief von Willy Storch an Prof. Deutschbein vom 22. Oktober 1945.

7 Vgl. Arnd Bauerkämper, Konrad H. Jarausch und Marcus M. Payk. (Hg.), *Demokratiewunder. Transatlantische Mittler und die kulturelle Öffnung Westdeutschlands 1945–1970*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005.

8 Arnd Bauerkämper, Konrad H. Jarausch und Marcus M. Payk, »Einleitung. Transatlantische Mittler und die kulturelle Demokratisierung Westdeutschlands 1945–1970«, in: Dies. (Hg.), *Demokratiewunder. Transatlantische Mittler und die kulturelle Öffnung Westdeutschlands 1945–1970*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005, 11–40, 11.

sich von dem in der Forschung dominanten Verständnis vom Schulbuch als reinem Lehr- und Lernmedium für schulische Unterrichtszwecke zu lösen. Dies bringt eine Erweiterung des Fokus auf alle an der Konzeption und Rezeption von Schulbüchern beteiligten Akteurinnen und Akteure mit sich. Der Blick auf die Schülerinnen und Schüler bleibt damit, anders als im Zitat von Storch angeklungen, nicht außen vor, sondern wird um die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer ergänzt.

Der Titel der vorliegenden Forschungsarbeit – *Beyond Textbooks* – trägt diesem Anspruch in zweierlei Hinsicht Rechnung. »Beyond« soll programmatisch für eine Schulbuchforschung stehen, die erstens in methodischer Hinsicht über sich hinausweist. Dabei geht das Buch über eine klassische Schulbuchanalyse hinaus, weil nicht nur das gedruckte Schulbuch, sondern gerade auch sein politischer und kultureller Entstehungsprozess quellenbasiert zur Untersuchung kommt. Gerade die vorgenommene archivgestützte Forschung ist innerhalb der Schulbuchforschung noch ein echtes Novum.<sup>9</sup> Zweitens steht der Ausdruck »beyond« für einen in der Schulbuchforschung oft erhobenen, aber selten eingelösten Anspruch auf eine umfassende gesellschaftliche Kontextualisierung des Gegenstandes Schulbuch,<sup>10</sup> indem das Medium konsequent im Kontext der westdeutschen Nachkriegsgeschichte zwischen Zweitem Weltkrieg und Kaltem Krieg verortet wird. Durch die Herausarbeitung der transatlantischen Verflechtungen in der Neukonzeption und Neuverfassung deutscher Schulbücher nach dem Zweiten Weltkrieg auf lokaler Ebene, wird hier zudem das nationale Dogma in der Geschichtsschreibung des deutschen Schulbuches und im Speziellen des Schulgeschichtsbuches aufgebrochen.<sup>11</sup>

---

9 Zuletzt herausgestellt von: Lars Müller, »Schulbücher zwischen Verlagsarchiv und Erinnerungsort. Potenziale der Archivarbeit für die Schulbuchforschung«, in: Sascha Trültzsch-Wijnen, Alessandro Barberi und Thomas Ballhausen (Hg.), *Geschichte(n), Repräsentationen, Fiktionen. Medienarchive als Gedächtnis- und Erinnerungsorte* (Jahrbuch Medien und Geschichte, 3), Köln: Herbert von Halem Verlag, 2016, 176–188, 176.

10 Als Plädoyer zu verstehen: Simone Lässig, »Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s)«, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 1, 1 (2009), 1–20.

11 Zur Geschichte des Schulgeschichtsbuches vgl. u.a. Falk Pingel, »Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart«, in: Manfred Kuhn und Paul Leidinger (Hg.), *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75jährigen Bestehen*, Stuttgart: Klett, 1988, 242–260; Rainer Riemenschneider, »Das Geschichtslehrbuch in der Bundesrepublik Deutschland. Seine Entwicklung seit 1945«, in: Klaus Bergmann und Gerhard Schneider (Hg.), *Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980*, Düsseldorf: Päd. Verlag Schwann, 1982, 295–312.

## 1.1 Fragestellung und Erkenntnisbeitrag

Mit dem Versprechen der Amerikaner, Schulbücher bereitzustellen, ist die Schulbuchproblematik für den eingangs zitierten Autor Willy Storch zum Zeitpunkt der Abfassung seiner Denkschrift bereits gelöst. Im Jahr 1945 konnte Storch noch nicht wissen, dass sich die Frage nach verwendbaren Schulbüchern im besiegten Deutschland weitaus komplexer gestalten und sich gerade nicht in einer Verteilung amerikanischer Schulbücher in Deutschland erschöpfen würde. Welche Rolle aber spielte das Schulbuch bei der amerikanischen Demokratisierungspolitik in Deutschland? Mit dem Ausdruck »Schulbucharbeit« wird im Folgenden die auf Wirkung bedachte inszenatorische Arbeit rund um das Medium Schulbuch in den Blick genommen, in Abgrenzung zu gängigen Definitionen von »Schulbucharbeit« aus der didaktischen<sup>12</sup> und schulbuchbezogenen Literatur.<sup>13</sup> Diesen eher aus der Praxis heraus gewonnenen Konzepten wird eine kulturelle Definition von Schulbucharbeit entgegengestellt, die an den Begriff der Inszenierung anschließt: Die Demokratisierung stellte in erster Linie eine Zielsetzung der amerikanischen Besatzungsmacht dar, die wirkungsvoll nach außen getragen wurde. Aus diesem Grund ist hier nicht zuletzt die amerikanische Demokratisierungspolitik im Hinblick auf ihr inszenatorisches Potenzial zu untersuchen und im Hinblick auf ihre Wirkungsweise kritisch zu bestimmen.

Ausgangspunkt dieses Bandes ist die Wahrnehmung, dass dem deutschen Nachkriegsschulbuch – und insbesondere dem Schulgeschichtsbuch – von amerikanischer Seite eine große Bedeutung bei der Demokratisierung der deutschen Gesellschaft beigemessen wurde. Auf welchen Überlegungen, Konzepten und Vorannahmen also beruhten die amerikanischen Demokratisierungsbemühungen qua Schulbuch? Auf welche Art und Weise wurde das deutsche Nachkriegsschulbuch von der US-amerikanischen Militärregierung zur Demokratisierung der westdeutschen Gesellschaft eingesetzt? Mithilfe welcher Strategien wurde die Demokratisierung als ein erfolgreiches und als ein zugleich »deutsches« Projekt inszeniert? Wo traten Hindernisse und Konfliktlinien auf, die das Demokratisierungsvorhaben erschwerten oder behinderten? Welche Akteure traten beim Schreiben der neuen Schulbücher hervor und welche Repräsentationen von Demokratie ließ das Medium Schulbuch überhaupt zu?

Die US-amerikanischen Schulbuchaktivitäten nahmen ihren Anfang in dem gemeinsam mit den Briten bereits während des Krieges initiierten Notschul-

12 Als Bezeichnung für den unterrichtspraktischen Umgang mit Schulbüchern: Bernd Schönmann und Holger Thünemann, *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2010.

13 Als Synonym für Schulbuchanalyse: Ernst Schallenberg (Hg.), *Zur Sache Schulbuch. Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit* (Pädagogische Informationen – provokative Impulse, 7), Kastellaun: Henn, 1976.

buchprogramm für Deutschland. Mit der Installation der amerikanischen Militärregierung in Deutschland (Office of Military Government, U.S. [OMGUS]) weiteten sich die schulbuchbezogenen Aktivitäten aus. Eine grundlegende Voraussetzung dafür war die Kontrolle über die Neuzulassung von Schulbüchern durch OMGUS, die erst mit der Gründung der Bundesrepublik an die inzwischen wieder aufgebauten deutschen Schulverwaltungsstellen zurückfiel. Seit den Jahren 1946/1947 dienten die amerikanischen Schulbuchaktivitäten in Deutschland dazu, die Produktion neuer Schulbücher anzuregen und zu fördern: Diese neuen »demokratisch orientierten« Lehrwerke sollten dabei unbedingt von den Deutschen selbst geschrieben werden, wofür Lehrerinnen und Lehrer aus dem laufenden Schuldienst freigestellt und von der amerikanischen Militärregierung finanziert wurden. Der Schreibprozess selbst wurde von amerikanischen Social-Studies-Experten dirigiert und evaluiert. Diese neuen deutschen Schulbücher sollten in den eigens dafür geschaffenen sogenannten Textbook and Curriculum Centers geschrieben werden, die seit 1947, ausgehend von Stuttgart, in insgesamt 24 westdeutschen Städten aufgebaut wurden.<sup>14</sup>

Die Schulbuchmaßnahmen der westlichen Besatzungsmacht umfassten dabei die von den Alliierten gemeinsam beschlossenen strukturellen Reformen der Einführung der Lernmittelfreiheit<sup>15</sup> und den Aufbau eines Einheitsschulsystems in Deutschland, die als »Basic Principles for Democratization of Education in Germany« schließlich auch in die alliierte Kontrollratsdirektive Nr. 54 vom 25. Juni 1947 aufgenommen wurden.<sup>16</sup> Während die gesetzliche Verpflichtung zu kostenfreien Lernmitteln nur in einigen Ländern gelang, scheiterte der Aufbau eines horizontal gegliederten deutschen Schulsystems in den westlichen Besatzungszonen gänzlich.<sup>17</sup> Die geplante Abschaffung des deutschen Gymnasiums gehört dabei nicht nur zu den wohl am besten untersuchten Bereichen der amerikanischen Demokratisierungspolitik, sie prägte auch das Bild vom Scheitern der *Reeducation*, für das in der Forschung immer wieder der »Schulkampf«

---

14 Die Gesamtanzahl der errichteten Textbook Center wird in der Forschungsliteratur unterschiedlich beziffert. Hermann-Josef Rupieper, *Die Wurzeln der westdeutschen Nachkriegs-demokratie. Der amerikanische Beitrag 1945–1952*, Opladen: Westdt. Verlag, 1993, 133, kommt für den OMGUS-Zeitraum auf insgesamt 24 Center.

15 Zu den juristischen Hintergründen der Lernmittelfreiheit in Deutschland vgl. ausführlich Joachim Hermann, *Schulbuch und Lernmittelfreiheit*, Bad Homburg u. a.: Gehlen, 1957. Zur Einführung der Lernmittelfreiheit durch die amerikanische Militärregierung in Hessen vgl. Patricia Fedler, *Anfänge der staatlichen Kulturpolitik in Hessen nach dem Zweiten Weltkrieg 1945–1955* (Beiträge zur Geschichte Nassaus und des Landes Hessen, 1), Wiesbaden: Historische Komm. für Nassau, 1993, 164–175.

16 Allied Control Council (U.S., U.K, U.S.S.R, France), »Basic Principles for Democratization of Education: Control Council Directive No. 54«, in: Velma Cassidy, *Germany 1947–1949. The story in documents*, Washington D.C.: Dep. of State, 1950, 550.

17 Grundlegend: James Tent, *Mission on the Rhine: reeducation and denazification in American-occupied Germany*, Chicago: Univ. of Chicago Press, 1982.

zwischen dem bayerischen Kultusminister Alois Hundthammer und der Militärregierung angeführt wird, der mit einer Beibehaltung des herkömmlichen Systems endete.<sup>18</sup> Tatsächlich aber zielten die von der amerikanischen Militärregierung in ihrer Besatzungszone sowie in Westberlin angestoßenen Maßnahmen im Bereich des deutschen Bildungswesens nicht in erster Linie auf einen Umbau von äußeren Strukturen ab. Stattdessen sahen die Besatzer in der inhaltlich-methodischen Umgestaltung der Schulbücher einen besonderen Handlungsbedarf gegeben. Statt auf einen Umbau des »Systems Schule« setzte man auf eine inhaltliche Neuentwicklung von Schulbüchern und im Speziellen von Schulgeschichtsbüchern. Warum Geschichte? Zum einen erwies sich die nationalsozialistische Infiltrierung der Schulbücher im Unterrichtsfach Geschichte am größten.<sup>19</sup> Zum anderen bot das Schulgeschichtsbuch aus Sicht der Besatzer offenbar ein besonderes Potenzial zur Demokratisierung der deutschen Schüler- und Lehrerschaft. Das Fehlen brauchbarer Schulgeschichtsbücher führten sie auf die inhaltliche Orientierungslosigkeit der deutschen Pädagogenschaft zurück. In einem Bericht über die deutsche Schulbuchsituation, den die amerikanische Erziehungsabteilung als Resümee ihrer bisherigen Arbeit im Sommer 1946 verfasste, heißt es:

The production of satisfactory history books is one of the most difficult problems at present. Since there is a great deal of confusion among German educators as to how history should be taught [...].<sup>20</sup>

Als sich die Anzahl der Schulbücher im zweiten Jahr der Besatzung immer noch nicht verbessert, sondern sogar verschlechtert hatte, ging die amerikanische Militärregierung dazu über, die Neuproduktion von Schulgeschichtsbüchern explizit zu priorisieren: Bei den Lehrbüchern für die weiterführenden Schulen rangierte das Fach Geschichte fortan auf dem vordersten Platz, was die Dringlichkeit der Produktion anging.<sup>21</sup> Mit der Finanzierung genuiner Schreibprojekte ab dem Jahre 1947 begann die Erziehungsabteilung der amerikanischen Militärregierung in Deutschland, die Entstehung neuer deutscher Schulgeschichts-

18 Vgl. stellvertretend für eine Reihe von Forschungsarbeiten: Winfried Müller, *Schulpolitik in Bayern im Spannungsfeld von Kulturbürokratie und Besatzungsmacht 1945–1949*, München: Oldenbourg, 1995, besonders 160–172.

19 Geschichte war das erste Schulfach, für das im Nationalsozialismus neue Lehrbücher und Lehrpläne angeordnet wurden. Vgl. Agnes Blänsdorf, »Lehrwerke für Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933–1945. Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus«, in: Hartmut Lehmann und Gerhard Oexle (Hg.), *Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften*, Band 1, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2004, 273–370, 274.

20 Office of Military Government for Germany U. S. (OMGUS), Education and Religious Affairs Branch, Textbooks in Germany. American Zone, [o. A.] August 1946, 23.

21 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 605, Box 33: ERA Policy Production Priorities in the Field of Textbook Publishing, 7. August 1947.

bücher aktiv zu fördern. Aus diesen Schreibinitiativen, die in Wiesbaden und Berlin initiiert und finanziert wurden, gingen letztlich zwei neue Schulbuchreihen hervor.

Seit der Überarbeitung der Militärrichtlinie vom 7. Februar 1948 kamen konkrete inhaltliche Vorgaben für die neuen Schulgeschichtsbücher hinzu. Die hierin gemachte Anweisung zur Hervorhebung besonders demokratischer Inhalte bezieht sich konkret auf Akteure, Ereignisse und Themen der deutschen Nationalgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts (für andere Schulfächer fehlen vergleichbare inhaltliche Vorgaben):

Attention of authors and publishers will be called [...] and they will be advised that it is not enough to eradicate from school texts Nazism or Prussianism, but that German authors of events of definitely democratic trend should be included: the liberals of 1848, who fought for a constitutional government; the liberal opposition in the days of Bismarck; the idealistic proposals of Kant and Herder for a permanent peace; the moral courage of the Goettingen Seven; Mommsen's attack on Treitschke's anti-Semitism; the broad liberalism of the Weimar constitution; and Stresemann's work for international understanding.<sup>22</sup>

Ogleich die parlamentarische Bewegung von 1848/1849 in ihrer Zielsetzung gescheitert war, wurden die Personen und Themen der Paulskirchenrevolution hier an erster Stelle in der kurzen Aufzählung benannt. Die Paulskirche stellte aus amerikanischer Perspektive *das* demokratische Symbol und identitätsstiftende Ereignis der deutschen Geschichte schlechthin dar. Dieses Identitätsangebot galt es qua Schulbuch zu aktualisieren. Aus diesem Grund widmeten die Besitzer dem deutschen Schulgeschichtsbuch die größte Aufmerksamkeit, denn es bot ein besonderes Potenzial zur Konstruktion einer deutschen Demokratietradition. Die intendierte demokratiebezogene Erneuerung der Schulbuchinhalte im Fach Geschichte realisierten die Amerikanerinnen und Amerikaner im gezielten Rückgriff auf die deutsche Nationalgeschichte des 19. Jahrhunderts: auf die Paulskirchenrevolution von 1848/1849 als das demokratische Referenzereignis aus der jüngeren deutschen Geschichte.

Dieses Buch versteht sich jedoch nicht nur als Forschungsbeitrag zur westdeutschen Demokratisierung in bildungshistorischer Perspektive, sondern ist auch um eine inhaltliche und methodische Erweiterung der Schulbuchforschung bemüht. Für die Zeit nach 1945 erfordert dies eine Loslösung des Schulbuches aus seinem nationalen Kontext. Eine transnationale Perspektive wird im Bereich der deutschen Bildungs- oder Schulgeschichte nach 1945 jedoch allgemein erst seit kurzem eingeschlagen. Zudem führt eine Fokussierung auf die gedruckten Inhalte des Schulbuches dazu, dass das komplexe Produkt Schulbuch häufig auf

---

22 »Democratic Trends in Textbooks: Military Government Regulations, Title 8, Part 4 [February 7, 1948], 8–415.2«, in: Cassidy, *Germany 1947–1949*, 574–575, 574.

sein pädagogisches Element reduziert wird. Dabei geht der gesellschaftliche Kontext, in dem das Schulbuch entsteht, verloren. Seine Verortung als ein reines Lehr- und Lernmedium für den Unterricht negiert jedoch den komplexen Entstehungskontext des Schulbuches im Spannungsfeld von Politik, Pädagogik, Ökonomie und Fachwissenschaft. Traditionelle Schulbuchanalysen berühren in der Regel nur die Darstellungsebene, also die Schulbuchtexte selbst. Entsprechend unsichtbar bleiben die Akteure sowie die Frage: Wie kommt das Wissen überhaupt ins Schulbuch? Innerhalb der Schulbuchforschung dominiert ein dezidiert ahistorisches Vorgehen sowie ein normatives Verständnis vom Gegenstand Schulbuch. Hier macht sich das Erbe einer für lange Zeit nur revisionistisch ausgerichteten Schulbuchforschung bemerkbar, die sich der Aufgabe verschrieben hatte, auf Fehler und nationale Stereotype in Schulbüchern normativ hinzuweisen. Entsprechend unterrepräsentiert ist eine prozess- und wirkungsorientierte Schulbuchforschung.<sup>23</sup>

Die hier eingennommene transnationale Perspektive bereichert die Schulbuchforschung um eine produktive Dimension: Noch bevor die neuen Schulbücher nach dem Zweiten Weltkrieg auf internationalen Schulbuchkonferenzen überprüft werden konnten, entstanden sie als Produkte der Zusammenarbeit und des Gegeneinanders von Besatzern und Besetzten. Dabei war die produktive Entwicklung »eigener« Schulbücher durch die Deutschen aus amerikanischer Sicht für den Erfolg des Projektes ausschlaggebend. In der Auseinandersetzung von Amerikanerinnen und Amerikanern mit deutschen Autorinnen und Autoren trafen jedoch unterschiedliche Vorstellungen von Demokratie und divergente Ansichten über die Bedeutung des Schulbuchs für den Unterricht aufeinander. Die Analyse der kollektiven und individuellen Praxis der Schulbuchproduktion ermöglicht Einblicke in historische gewachsene, kulturelle-ideelle Unterschiede zwischen den Nationalstaaten und hebt die vielfache »kreative Aneignung« der amerikanischen Vorgaben durch die deutschen Akteurinnen und Akteure hervor.

Die jüngere zeitgeschichtliche Forschung hat sich bei der Untersuchung der westdeutschen Demokratisierung längst von einfachen hierarchischen Modellen verabschiedet. Unter dem Schlagwort der »inneren« oder »kulturellen Demokratisierung« der Bundesrepublik rücken Fragen nach der Genese und Verankerung von demokratischen Werten, Verhaltensmustern und Normen in den Mittelpunkt. Im Einbezug deutscher Kräfte in den Prozess der Demokratiebildung sowie durch das weite Spektrum an Reformelementen erzielte die amerikanische Politik Effekte, die über die Phase der unmittelbaren Nachkriegsjahre

---

23 Vgl. Peter Weinbrenner, »Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung«, in: Richard Olechowski (Hg.), *Schulbuchforschung* (Schule, Wissenschaft, Politik, 10), Frankfurt am Main: Lang, 1995, 21–45.

hinausreichen. Was den Bereich der deutschen Bildungs- oder Schulgeschichte nach 1945 angeht, so ist eine kulturelle Perspektive erst sehr zögerlich verfolgt worden. Die Fokussierung auf die äußeren Strukturen des Bildungssystems brachte es mit sich, dass wir »über die innere Entwicklung der Schule der 1950er und 1960er Jahre bisher weniger wissen als über den Rock 'n' Roll.«<sup>24</sup> Die Analyse der amerikanischen Schulbuchmaßnahmen, die auf eine kulturelle Demokratisierung der deutschen Schule abzielten, trägt dazu bei, die Breite der alliierten Demokratisierungsmaßnahmen im Bereich der westdeutschen Schule sowie ihre Träger und Zielgruppen genauer zu konturieren. In historischer Perspektive werden so das Potenzial sowie die Grenzen des Mediums Schulbuch für Demokratisierungsprozesse erkennbar.

## 1.2 Forschungsstand

Das Schulbuch ist bislang weder von Seiten der historischen Bildungsforschung noch von Seiten der Schulbuchforschung als Medium der amerikanischen Besatzungspolitik in Deutschland entdeckt worden. Es gibt keine wissenschaftliche Monografie, die das Schulbuch in den Kontext amerikanischer Demokratisierungspolitik in Deutschland einordnet. Während zur französischen Besatzungszone gleich zwei fachwissenschaftliche Aufsätze vorliegen, in denen auf das Schul(geschichts)buch fokussiert wird,<sup>25</sup> hat die eigentliche reiche Forschung zur amerikanischen *Reeducation* das Medium bislang weitgehend ausgespart. Während einzelne Elemente, wie etwa die pädagogischen Kulturaustauschprogramme<sup>26</sup> oder das Frauenförderprogramm<sup>27</sup> sowie spezifische Medien wie Film und Rundfunk, seit einigen Jahren schon verstärkt das Interesse der Forschung auf sich ziehen, haben die Schulbuchmaßnahmen bislang keine eigenständige Untersuchung erfahren. Deutlich wird dies etwa an der gänzlich fehlenden wissenschaftlichen Aufarbeitung der Textbook and Curriculum Center, die bis An-

---

24 Sonja Levens, »Jugend in der europäischen Zeitgeschichte – nationale Historiographien und transnationale Perspektiven«, in: *Neue politische Literatur* 55 (2010), 421–446, 436.

25 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), 697–722; Dominique Vogel, »Morgen seid ihr der Staat!« Umerziehung in Schulbüchern der französischen Besatzungszone 1945–1949«, in: *Jahrbuch für Forschungen zur Geschichte der Arbeiterbewegung* 1 (2006), 73–85.

26 Vgl. z. B. Ellen Latzin, *Lernen von Amerika? Das US-Kulturaustauschprogramm für Bayern und seine Absolventen* (Transatlantische Historische Studien, 23), Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2005.

27 Zuletzt: Marianne Zepp, *Redefining Germany. Reeducation, Staatsbürgerschaft und Frauenpolitik im US-amerikanisch besetzten Nachkriegsdeutschland*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007.

fang der 1950er Jahre flächendeckend in der amerikanischen Besatzungszone installiert worden waren. Bei der letzten Geschichte der Center handelt es sich um eine zeitgenössische Studie aus dem Jahr 1951.<sup>28</sup> Diese an Zahlenmaterial reiche Arbeit von Henry Pilgert stellt jedoch eine Art Auftragsarbeit dar: Als Chefhistoriker des amerikanischen Hochkommissariats zeichnet der Autor hierin das pauschale Bild einer Erfolgsgeschichte, geprägt durch seine berufliche und zeitliche Nähe sowie durch eine gänzliche Aussparung der deutschen Perspektive.

Wenn das Schulbuch aber in seiner historischen Relevanz analysiert werden soll, ist eine Loslösung des Gegenstandes aus seinem nationalen Kontext nötig. Einen Weg dafür hat die Studie des Historikers und Schulbuchforschers Romain Faure<sup>29</sup> geebnet: Faure historisiert hierin die internationale Schulbuchrevision, deren Anfänge nach dem Ersten Weltkrieg liegen und die nach dem Zweiten Weltkrieg unter anderem von der UNESCO weiter vorangetrieben wurde. Dabei wird das Schulbuch konsequent in den gesellschaftlichen Kontext eingeordnet und durch den Einbezug archivalischer Quellen methodisches Neuland innerhalb der Schulbuchforschung betreten. Auch in der vorliegenden Untersuchung wird ein in der Forschung traditionell nur innerhalb der nationalen Grenzen untersuchter Gegenstand in einen internationalen Kontext gestellt, wobei auf die konkreten Maßnahmen einer Besatzungsmacht in einem eng gesteckten Untersuchungszeitraum fokussiert wird.

Insgesamt stellen trans- und internationale Perspektiven auf die deutsche Schulgeschichte nach 1945 nach wie vor eine absolute Rarität dar.<sup>30</sup> Dadurch gerät die Ära des Kalten Kriegs und seine breite gesellschaftliche Rückwirkung gänzlich aus dem Blick. Gerade der bislang so gut wie nicht untersuchte Bereich Bildung und Schule wurde tiefgreifend vom Kalten Krieg erfasst, wie Anne Rohstock in einem Beitrag zur »Scientifizierung, Rationalisierung und Technologisierung« der schulischen Lehrpläne eindrucksvoll aufzeigte.<sup>31</sup> Die jüngere kulturgeschichtliche Forschung zum Kalten Krieg nimmt den Ost-West-Konflikt jenseits einer drohenden oder tatsächlich stattfindenden bewaffneten Ausein-

28 Vgl. Henry P. Pilgert, *The History of the Development of Information Services through Information Centers and Documentary Film*, o. O.: Office of the U. S. High Commissioner for Germany, Office of the Executive Secretary, Historical Division, 1951.

29 Romain Faure, *Netzwerke der Kulturdiplomatie. Die internationale Schulbuchrevision in Europa 1945–1989* (Studien zur internationalen Geschichte, 36), Berlin u. a.: De Gruyter, 2015.

30 Vgl. Katharina Gerund und Heike Paul, »Einleitung«, in: Dies. (Hg.), *Die amerikanische Reeducation-Politik nach 1945. Interdisziplinäre Perspektiven auf »America's Germany«* (Histoire 55), Bielefeld: transcript Verlag, 2015, 7–18.

31 Anne Rohstock, »Antikörper zur Atombombe. Verwissenschaftlichung und Programmierung des Klassenzimmers im Kalten Krieg«, in: Patrick Bernhard und Holger Nehring (Hg.), *Den Kalten Krieg denken. Beiträge zur sozialen Ideengeschichte* (Frieden und Krieg, 19), Essen: Klartext-Verlag, 2014, 257–284, 257.

andersetzung als einen »imaginäre[n] Krieg«<sup>32</sup> in den Blick. Folgt man der These von David Eugster und Sibylle Marti, so erklärt sich die Dynamik und Persistenz des Kalten Krieges in Europa gerade aus der Tatsache heraus, dass er »permanent ausgemalt, inszeniert und materialisiert«<sup>33</sup> wurde. Eine solchermaßen ausgerichtete Kulturgeschichte des Kalten Krieges trägt der Tatsache Rechnung, dass der Systemantagonismus sämtliche gesellschaftliche Lebensbereiche durchdrang und über den engen Bereich offizieller Kulturpolitik im Sinne geistig-künstlerischen Schaffens hinausragte. Folgt man den Herausgebern des Sammelbandes *Den Kalten Krieg denken*, dann sind neben der gesellschaftlichen Durchdringung weitere drei Merkmale für den Kalten Krieg in Europa charakteristisch: a) Der lange Schatten, den der Zweite Weltkrieg auf den Kalten Krieg wirft; b) Der Einfluss des Kalten Krieges nicht nur auf die Wissenschaft, sondern auf das Verständnis und den Umgang mit Wissen und c) die lange Folgewirkung des Kalten Krieges über das Jahr 1989/1990 hinaus. Nach Bernd Stövers Aussage lässt sich die Ubiquität des Kalten Krieges gerade dort besonders gut nachvollziehen, »wo der Konflikt angeblich unpolitische Bereiche berührte oder sogar zeitweilig okkupierte, so etwa die Kulturpolitik«.<sup>34</sup> Das von mir untersuchte Schulwesen sehe ich dabei als »eines der ersten Felder, auf denen der Staat kulturpolitisch tätig ist«.<sup>35</sup> Bis zur Gründung der Bundesrepublik und der DDR im Jahr 1949 füllten die vier Siegermächte in Deutschland diese staatliche Lücke aus – gerade auch im Bereich des deutschen Schulbuchsektors.

In der bisherigen *Reeducation*-Forschung beschränkt sich eine internationale Perspektive auf Ländervergleiche: Für einen Vergleich zwischen den Zonen etwa kann weiterhin auf die Studie von Hans-Werner Fuchs und Klaus-Peter Pöschl verwiesen werden.<sup>36</sup> Für den deutsch-japanischen Vergleich ist noch immer die Studie von Rosenzweig maßgeblich.<sup>37</sup> Symptomatisch für die ältere Forschung ist, dass die Schulbuchfrage zwar in der Studie auftaucht und auch vergleichend untersucht wird, allerdings wiederum nur unter revisionistischen Gesichts-

---

32 Vgl. Mary Kaldor, *Der imaginäre Krieg. Eine Geschichte des Ost-West-Konflikts*, Hamburg: Argument-Verlag, 1992.

33 David Eugster und Sibylle Marti, »Einleitung. Das Imaginäre des Kalten Krieges«, in: Dies. (Hg.), *Das Imaginäre des Kalten Krieges. Beiträge zu einer Kulturgeschichte des Ost-West-Konfliktes in Europa*, Essen: Klartext-Verlag, 2015, 3–18, 4.

34 Bernd Stöver, *Der Kalte Krieg (1947–1991). Geschichte eines radikalen Zeitalters*, München: Beck, 2007, 22.

35 Fedler, »Anfänge der staatlichen Kulturpolitik«, S. 6.

36 Hans-Werner Fuchs und Klaus-Peter Pöschl, *Reform oder Restauration? Eine vergleichende Analyse der schulpolitischen Konzepte und Maßnahmen der Besatzungsmächte 1945–1949*, München: Minerva, 1986.

37 Beate Rosenzweig, *Erziehung zur Demokratie? Amerikanische Besatzungs- und Schulreformpolitik in Deutschland und Japan* (Beiträge zur Kolonial- und Überseegegeschichte, 69), Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1998.

punkten.<sup>38</sup> Diesem Befund ist mit Blick auf den Raum der amerikanischen Besatzungsmacht auch gegenwärtig noch zuzustimmen: Wenn die Schulbuchmaßnahmen überhaupt Erwähnung finden, dann nur unter revisionistischen Vorzeichen beziehungsweise unter Ausschluss der deutschen Perspektive.<sup>39</sup> Dabei haben die Herausgeberinnen Katharina Gerund und Heike Paul in der Einleitung zu ihrem Sammelband aus dem Jahre 2015 bereits die Notwendigkeit einer internationalen Perspektivierung der amerikanischen *Reeducation*-Politik herausgestellt.<sup>40</sup> Die staatlichen amerikanischen Schulbuchmaßnahmen umfassten definitiv auch revisionistische Elemente, gingen aber in ihrer Förderung neuer Schulbücher produktiv darüber hinaus, wie zu zeigen sein wird.

Lange konzentrierte sich die Forschung zur amerikanischen Bildungspolitik in Deutschland auf äußere, also strukturelle Reformen (wie etwa auf die Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems), wodurch sich im Resultat das Bild eines gescheiterten Vorhabens ergab.<sup>41</sup> Nach einer Neuausrichtung der Forschung Mitte der 1990er Jahre wird die amerikanische Demokratisierungspolitik heute insgesamt positiver, differenzierter und nachhaltiger bewertet. Ute Gerhardt sieht »nichts Punitives«<sup>42</sup> gegeben, auch nicht in den ersten Jahren der Besatzung. Wenngleich Karl-Heinz Füssl bereits im Jahr 1987 für eine verstärkte Beschäftigung mit den Inhalten statt mit den Formen amerikanischer Demokratisierungspolitik in Deutschland warb,<sup>43</sup> ist erst seit den letzten Jahren eine Schwerpunktverlagerung zu beobachten: Aspekte wie der Aufbau von Schülermit-verwaltungen (SMV), die Einführung von Social Studies und der Wandel der Curricula erfuhren jüngst die Aufmerksamkeit der bildungshistorischen For-

38 Vgl. das entsprechend lautende Kapitel, ebd., 85–89: »Zur Schulbuch- und Lehrplanrevision in anderen Besatzungszonen«.

39 Diese Tradition geht auf die zentralen Arbeiten der Historiker Karl-Heinz Bungenstab und Otto-Ernst Schüddekopf aus den 1960er Jahren zurück. Beide gehen zwar grundlegend auf die Schulbuchfrage nach dem Zweiten Weltkrieg ein, sparen die Neuproduktion von Schulbüchern dabei jedoch aus. Vgl. Karl-Ernst Bungenstab, »Die Schulbuchrevision in der US-Zone nach 1945 im Zusammenhang mit der amerikanischen Umerziehungspolitik«, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht* 12 (1968/69), 96–140; Otto-Ernst Schüddekopf, *Zwanzig Jahre Schulbuchrevision*, Braunschweig: Limbach, 1966.

40 Vgl. Gerund und Paul, »Einleitung«, 11–12.

41 Die Unterscheidung zwischen innerer und äußerer Schulreform findet sich schon in den Quellen wieder und wurde von der Forschung weitgehend aufgenommen. Vgl. hierzu z. B. Dorottya Ruisz, *Umerziehung durch Englischunterricht? US-amerikanische Reeducation-Politik, neuphilologische Orientierungsdebatte und bildungspolitische Umsetzung im nachkriegszeitlichen Bayern (1945–1955)*, Münster: Waxmann, 2014, 74–85.

42 Vgl. Uta Gerhardt, »Nichts Punitives. Der Morgenthau-Plan, die Direktive JCS 1067 und das ›Wirtschaftswunder««, in: Hans Braun, Uta Gerhardt und Everhard Holtmann (Hg.), *Die lange Stunde Null. Gelenkter sozialer Wandel in Westdeutschland nach 1945*, Baden-Baden: Nomos, 2007, 29–58.

43 Vgl. Karl-Heinz Füssl, »Die amerikanische Umerziehungs- und Neuorientierungspolitik in der Retrospektive ihrer Akteure«, in: *Bildung und Erziehung* 40, 2 (1987), 201–226.

schung.<sup>44</sup> Stärker als bisher werden zum einen nun auch die deutschen Akteure in die Untersuchungen einbezogen. Zum anderen werden auch die Demokratisierungsmaßnahmen jenseits struktureller Maßnahmen in den Blick genommen. Das Medium Schulbuch taucht in diesen Studien jedoch weiterhin nur am Rande auf.

Entsprechend gehen auch die Forschungsmeinungen darüber auseinander, wie wirkungsvoll die amerikanischen Schulbuchmaßnahmen in Deutschland überhaupt waren. Während Hans-Jörg Gehring den Bemühungen um die Social Studies keinen wirklichen Einfluss auf die Demokratisierung zuschreibt,<sup>45</sup> schätzt Winfried Müller die Lage realistischer ein: Gerade auch an der Errichtung der Textbook Center ließe sich zeigen, dass die Amerikanerinnen und Amerikaner in ihrer »Kombination aus Überzeugungsarbeit und Diktat«<sup>46</sup> keineswegs erfolglos waren. Die Auswirkungen dieser Elemente, die sich nicht immer exakt und unmittelbar messen lassen, prägten mittel- und langfristig das Schulleben. Was die Schulbuchrevision angeht, so kommt der Historiker allerdings zu dem Schluss, dass diese innerhalb der kurzen Zeit der Besetzung kaum Ergebnisse zeigen konnte.<sup>47</sup> Da die Landesmilitärregierungen an die Anweisungen der OMGUS-Zentrale gebunden waren, stimmte die amerikanische Demokratisierungspolitik in den einzelnen Ländern der Zone sowie im amerikanischen Sektor Berlin in ihren Grundzügen weitgehend überein.<sup>48</sup> Die staatlichen amerikanischen Schulbuchmaßnahmen umfassten definitiv auch revisionistische Elemente, gingen aber in ihrer Förderung neuer Schulbücher produktiv darüber hinaus.

Die amerikanischen Maßnahmen zur Demokratisierung der westdeutschen Gesellschaft in ihren Mentalitäten und Verhaltensweisen nach 1945 werden seit Jahrzehnten sowohl von Politikern, Soziologen und Historikern untersucht.<sup>49</sup> Eine zentrale Referenz für die vorliegende Untersuchung ist der Sammelband *Demokratiewunder*, in dem die herausgebenden Historiker rund um Arndt Bauerkämper und Konrad Jarausch für eine kultur- und mentalitätsgeschicht-

---

44 Vgl. Sandra Wenk, »Tagungsbericht zu: Die Schule neu gestalten. Transnationale Perspektiven auf die deutsche Bildungsgeschichte nach 1945, 07.–08. Februar 2013, Braunschweig«, in: *H-Soz-Kult* vom 31. Mai 2013, <http://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsbericht-4834>, zuletzt geprüft am 3. Mai 2017.

45 Hansjörg Gehring, »Reformansätze im bayerischen Schulwesen während der amerikanischen Besatzungszeit (1945–49). Lehrplanänderungen und Schulbuchüberprüfungen«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 2/3 (1980), 46–57, 55.

46 Müller, *Schulpolitik in Bayern*, 294.

47 Typisch für die ältere *Reeducation*-Forschung ist zudem die Konzentration auf einzelne Bundesländer, wie im Falle von Gehring und Müller auf Bayern.

48 Vgl. Fedler, *Anfänge der staatlichen Kulturpolitik*, 33.

49 Für einen konzisen Forschungsüberblick vgl. Ute Gerhardt, *Soziologie der Stunde Null. Zur Gesellschaftskonzeption des amerikanischen Besatzungsregimes in Deutschland 1944–1945/46*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005, 37–43.

liche Betrachtungsweise der westdeutschen Demokratisierung werben.<sup>50</sup> Die Einzelbeiträge weisen sogenannten »transatlantische[n] Mittler[n]« eine große Bedeutung zu, worunter sie Personengruppen unterhalb der diplomatischen Ebene, unter anderem Lehrerinnen und Lehrer, verstehen. Diese Vermittlerfiguren waren eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass sich trotz Kontinuitätslinien zur NS-Gesellschaft eine tragfähige und in weiten Teilen der Gesellschaft akzeptierte Demokratie entwickeln konnte. Die kulturhistorische Dissertation von Nina Verheyen, die 2010 unter dem Titel *Diskussionslust* erschien, zeigt anhand der Maßnahmen zur Förderung der deutschen Diskussionsbereitschaft die praxeologisch-habituelle Dimension der amerikanischen Demokratisierungspolitik auf.<sup>51</sup> Die Studie Verheyens ist im Rahmen meiner Untersuchung deshalb bedeutsam, weil sie unter Beweis stellt, welches Potenzial in der Untersuchung der westdeutschen Demokratisierung unter kulturhistorischen Gesichtspunkten steckt.

Die Frage nach Anfang und Ursache der »geglückten Demokratie«<sup>52</sup> hat, so könnte man sagen, mittlerweile auch die Bildungshistoriografie erreicht. Wegweisend dafür waren die Arbeiten von Karl-Heinz Füssl<sup>53</sup> und Hermann-Josef Rupieper<sup>54</sup>, weil sie aufzeigen konnten, dass die amerikanische Politik durch das weite Spektrum an Reformmaßnahmen Effekte erzielte, die über die Phase der unmittelbaren Nachkriegsjahre hinausreichten. Wie die Historiker Füssl und Rupieper lasse ich meinen Untersuchungszeitraum nicht mit der Gründung der Bundesrepublik enden, sondern ziehe ihn bis in die 1950er Jahre hinein. Im Kontext der deutschen Schulgeschichte nach 1945 drängt sich dabei das Epochensignum der »Restauration« auf. Mit den Thesen dieser Arbeit ordne ich mich in eine Forschungslinie ein, die das Paradigma einer restaurativen Nachkriegsära im Bildungsbereich in Frage stellt. Der amerikanische Historiker Brian Puaca geht so weit, in den Schulreformen der unmittelbaren Nachkriegszeit die Voraussetzung für das Gelingen der breit angelegten Bildungsrevolution der 1960er Jahre zu sehen. Die Nachkriegszeit gerät bei Puaca regelrecht zu einer Modernisierungsepoche, gekennzeichnet von Reform und Innovation.<sup>55</sup> Auch die 2014 erschienene Dissertation der Anglistin und Historikerin Dorotyya Ruisz recht-

50 Vgl. Bauerkämper u. a., *Demokratiewunder*.

51 Nina Verheyen, *Diskussionslust. Eine Kulturgeschichte des »besseren Arguments« in Westdeutschland* (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, 193), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010.

52 Vgl. Edgar Wolfrum, *Die geglückte Demokratie. Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von ihren Anfängen bis zur Gegenwart*, Stuttgart: Klett-Cotta, 2006.

53 Karl-Heinz Füssl, *Die Umerziehung der Deutschen. Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs 1945–1955*, Paderborn u. a.: Schöningh, 1994.

54 Rupieper, *Die Wurzeln der westdeutschen Nachkriegsdemokratie*.

55 Vgl. Brian Puaca, *Learning Democracy. Education Reform in West Germany 1945–1965* (Monographs in German history, 27), New York: Berghahn Books, 2009, besonders 9 und 197.

fertigt eine Konzentration auf den »inneren Wandel« von Schule als eigenen Forschungsaspekt innerhalb des breiten Feldes amerikanischer Demokratisierungspolitik. Ruisz zeichnet den inhaltlichen Einfluss der amerikanischen Besatzer auf den bayerischen Englischunterricht überzeugend nach.<sup>56</sup> Im Feld der Schulgeschichte stellt die Dissertation von Torsten Gass-Bolm ein Novum dar, weil der Autor in seiner Untersuchung zum Wandel des Gymnasiums über die Ebene äußerer Schulreformen hinausweist, indem er auf Basis von Aktenmaterial aus den Schularchiven dreier Einzelgymnasien gesellschaftliche Wandlungsprozesse untersucht.<sup>57</sup> Das vermeintlich so zementierte Signum einer restaurativen deutschen Bildungsepoche wird auch in der Studie von Bernd Dühlmeier mit dem programmatischen Titel *Und die Schule bewegte sich doch* relativiert.<sup>58</sup> Auch Ellen Latzins Ergebnisse erlauben den Schluss, dass in den erfolgreichen Kulturaustauschprogrammen, die gerade auch für die Zielgruppe der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler eingerichtet wurden, Erklärungen zu finden sind für den deutschen Demokratisierungsprozess, der weit über die eigentliche Besatzungszeit hinausreichte.<sup>59</sup>

### 1.3 Theoretischer Rahmen

»Kulturelle Demokratisierung« dient mir als leitender Analysebegriff zur Untersuchung der »umstrittenen und oft mühevollen Versuche, den Deutschen demokratisches Verhalten zu vermitteln.«<sup>60</sup> Dabei trage ich der Tatsache Rechnung, dass die neuere Zeitgeschichtsforschung zur Geschichte der Bundesrepublik Deutschland zunehmend auf deren kulturelle Demokratisierung fokussiert. Konkret bedeutet dies, »die Demokratisierung nicht nur als politischen Systemwechsel, sondern als kulturellen Wandlungsprozess zu thematisieren.«<sup>61</sup> Damit rücken Fragen nach der Genese und Verankerung von demokratischen Werten, Verhaltensmustern und Normen in den Mittelpunkt. In Anlehnung an diese kulturgeschichtliche Forschungsperspektive zur Demokratisierung

---

56 Vgl. Ruisz, *Umerziehung durch Englischunterricht?*

57 Vgl. Torsten Gass-Bolm, *Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*, Göttingen: Wallstein, 2005.

58 Der Autor kommt hierin zu dem Gesamtergebnis, »dass es während der gesamtgesellschaftlichen Restauration in den 50er Jahren im Bereich der inneren Schulreform ein beachtliches Reformpotential gab.« Bernd Dühlmeier, *Und die Schule bewegte sich doch. Unbekannte Reformpädagogen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004, 463.

59 Vgl. Latzin: *Lernen von Amerika?*, passim.

60 Verheyen, *Diskussionslust*, 15.

61 Bauerkämper u. a., *Demokratiewunder*, 59.

Deutschlands konzentriere ich mich nicht auf den institutionellen, sondern auf den inneren Wandel der deutschen Schule.

Mit dem Begriff der kulturellen Demokratisierung als zentraler analytischer Leitkategorie lasse ich zugleich eine inhaltliche Bestimmung von Demokratie oder Demokratisierung zugunsten einer prozessorientierten Perspektive fallen. Dies bedingen die Quellen selbst: Zwar tauchen die Ausdrücke Demokratie und Demokratisierung inflationär oft in den Quellen auf, werden jedoch in den allermeisten Fällen nicht näher definiert. Die wenigen Definitionen von Demokratie, die sich in den Militärregierungsquellen finden lassen, machen eine geistige Orientierung im Denken des amerikanischen Pragmatismus deutlich. In einer Publikation, die von der Erziehungsabteilung der hessischen Militärregierung im Jahr 1948 herausgegeben wurde, wird auf die doppelte Bedeutung von Demokratie verwiesen. Neben der Bedeutung im engeren Sinne als Regierungsform könne Demokratie außerdem aufgefasst werden als eine

bestimmte Art der Lebensführung, des Denkens und des Handelns. [...] Wenn Demokratie zu einer Lebensform werden soll, so muss sie – wie John Dewey einmal sagte – »einem in Fleisch und Blut übergehen« [...] Es gibt nur eine feste Grundlage der Demokratie, und das ist »demokratisch zu sein und nicht nur zu fühlen, demokratisch zu handeln und nicht nur von Demokratie zu reden«. <sup>62</sup>

Hier wird Demokratie zur Lebensform stilisiert. Was genau eine demokratische Lebensführung ausmacht, bleibt jedoch ungeklärt. Eine inhaltliche Bestimmung wird in dem Geschriebenen zugunsten einer pragmatischen Beschreibung von Demokratie als einer spezifischen Art, zu denken und zu handeln, aufgegeben. Diese Definition von Demokratie, die sich mehr auf das *wie* als auf das *was* konzentriert, steht dabei unverkennbar in der Tradition des amerikanischen Pragmatismus, die auf den im Zitat erwähnten Philosophen und Pädagogen John Dewey zurückzuführen ist. Dewey argumentierte, dass Demokratie im konkreten Zusammenleben praktiziert werden muss, um erhalten zu bleiben. Demokratie hat Dewey zufolge mehr mit praktischen Handlungen denn mit Wertebekennnissen zu tun. Aus pragmatischer Perspektive ist Handeln dabei weder ein rein zweckrational motiviertes Agieren noch auf ein bloß auf Umweltreize reagierendes Verhalten. Stattdessen ist der Handelnde in der Lage, im Rückgriff auf übersituativ geltende Symbol- und Zeichensysteme selbstdefiniert und selbstkontrolliert zu handeln. <sup>63</sup> Laut Dewey kann Demokratie prinzipiell erlernt wer-

62 Education and Cultural Relations Division der Militärregierung in Hessen (Hg.), *Demokratie als Grundlage der Schulreform* (Hessische Beiträge zur Schulreform, 1), Wiesbaden: Landesschulbeirat, 1949, 3–4.

63 Vgl. Andreas Reckwitz, *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 3. Auflage 2012, 89.

den und die Schule als »demokratischer Mikrokosmos« bietet einen idealen Rahmen hierfür.

Bei meiner Untersuchung kommen neben den Konzeptionen John Deweys zum Zusammenhang von Schule und Demokratie auch zeitgenössische Demokratisierungstheorien zum Tragen, die im Vorfeld der deutschen Besatzung von amerikanischen Sozialpsychologen wie Richard Brickner beziehungsweise von in die USA emigrierten Sozialwissenschaftlern wie Kurt Lewin aufgestellt wurden. Basierend auf dem zentralen Gedanken Deweys, wonach Demokratie nicht nur eine Regierungs- sondern auch eine Lebensform ist, kann Demokratisierung entsprechend in vielen lebensweltlichen Bereichen stattfinden. Ein solch weit gefasster Demokratisierungsbegriff bringt aus analytischer Perspektive den Vorteil mit sich, dass sich damit auch solche stark von Strukturen geprägten Institutionen wie die Schule als Ort kultureller Wandlungsprozesse erschließen lassen. Der entscheidende Mehrwert der theoretischen Ansätze von Brickner und Lewin für mein Erkenntnisinteresse liegt darin, dass sie die Demokratisierung Deutschlands als einen offenen Lernprozess konzeptualisieren. Die zeitgenössischen Demokratisierungstheorien betonen die Potenz von Demokratisierungsprozessen, indem sie diese als einen transformativen und dynamischen Vorgang beschreiben.

Ogleich es sich bei den Ausdrücken Demokratie und Demokratisierung auch um genuine Quellenbegriffe handelt, habe ich mich aus mehreren Gründen für ihre Verwendung als Analysebegriffe entschieden. Erstens, weil die Demokratisierung Deutschlands die Hauptzielsetzung der amerikanischen Besatzungspolitik darstellte, während etwa *Reeducation* lediglich ein Konzept zur Erreichung dieser Zielsetzung war. In den zeitgenössischen amerikanischen Quellen wird dies jedoch nicht trennscharf unterschieden. Entsprechend divergent ist auch die Forschungsterminologie. In Anlehnung an den englischen Quellenausdruck *Reeducation* wird die amerikanische Bildungspolitik innerhalb der deutschen Forschung regelmäßig als Umerziehungsmaßnahme deklariert. Dabei ist die deutsche Übersetzung als »Umerziehung« höchst problematisch: Während Erziehung auf den schulischen oder familiären Bereich begrenzt ist, umfasst die Semantik von »education« gerade auch den außerschulischen Bildungsbereich sowie das kulturelle Leben überhaupt. Im deutschen Ausdruck Umerziehung geht der im Konzept der *Reeducation* ursprünglich angelegte Anspruch nach einem umfassenden sozialen Wandel also gänzlich verloren. Das Präfix »um« verschleiert zudem die im *Reeducation*-Konzept angelegte Rückführung der Deutschen auf ihre eigenen Wurzeln. Anders als dies etwa die problematische deutsche Übersetzung mit »Umerziehung« suggeriert, zielte der im Konzept der *Reeducation* ursprünglich angelegte Anspruch auf einen umfassenden sozialen Wandel ab. Mit der Entscheidung für die Verwendung des Demokratisierungsbegriffes trage ich also erstens der Tatsache Rechnung, dass die unter den Be-

zeichnungen *Reeducation* und *Reorientation* von der Militärregierung angestoßenen Maßnahmen im Kern auf einen mentalen Wandel der Gesellschaft abzielten. Entsprechend gingen die angestoßenen Maßnahmen über bildungspolitische Strukturmaßnahmen hinaus und richteten sich an das gesamte deutsche Volk als potenzielle Zielgruppe.<sup>64</sup> Zweitens ist der Ausdruck Demokratisierung weit genug, um inhaltliche Verschiebungen im untersuchten Zeitraum zu berücksichtigen.<sup>65</sup> Dies ist deshalb nötig, weil kein fertiges Demokratisierungskonzept existierte, als die amerikanische Armee 1945 in Deutschland einzog. Drittens bringt die Entscheidung für den Demokratisierungsbegriff einen weiteren entscheidenden Vorteil mit sich: Neben der Zielsetzung sozialen Handelns ist seine Prozesshaftigkeit im Begriff selbst angelegt. Seine Wortendung auf -ierung verdeutlicht dies bereits auf sprachlicher Ebene. Im Englischen zeugen Verbalausdrücke wie »Democratizing Textbooks«<sup>66</sup> von seinem Prozesscharakter.

Wenngleich die amerikanische Militärregierung über kein fertiges Demokratisierungskonzept verfügte, so waren ihre Maßnahmen doch von Beginn an von einem spezifischen Demokratieverständnis geprägt. Zurück gehen die Vorstellungen im Wesentlichen auf John Dewey und dessen zentrale Schrift *Democracy and Education*, die er während des Ersten Weltkrieges verfasste. Nach 1945 diente das Werk den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der amerikanischen Militärregierung als Lektüre.<sup>67</sup> Wenngleich eine eigenständige Studie zur Bedeutung Deweys für die Demokratisierungspolitik in Deutschland noch aussteht, so ist der Stellenwert Deweys als »geistiger Motor der amerikanischen

64 Die Historikerin Gerhardt plädiert seit den 1990er Jahren für eine Einordnung der *Reeducation* in den geschichtlichen Kontext der Demokratisierung. Vgl. Uta Gerhardt, *Soziologie der Stunde Null. Zur Gesellschaftskonzeption des amerikanischen Besatzungsregimes in Deutschland 1944–1945/46* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1768), Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005, 40.

65 Zu den zwei Phasen der amerikanischen Demokratisierungspolitik, die auch terminologisch als *Reeducation* und *Reorientation* voneinander abgegrenzt werden, vgl. Latzin, *Lernen von Amerika?*, 33–62. Gerhardt, »Nichts Punitives«, 31, hingegen betont eine sukzessive Anpassung der amerikanischen Demokratisierungspolitik an die sich verändernde politische Situation.

66 Vgl. Alonzo G. Grace, »Democratizing Textbooks – Efforts to Erase Nationalism«, in: *Information Bulletin* 159 (1949), 3–5 und 26.

67 Vgl. John Dewey, *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*, New York u. a.: Free Press, 1966 [1916]. Beim Transfer der Deweyschen Gedanken in die Militärregierung nahm der deutsche Reformpädagoge Erich Hylla (1887–1967) eine wichtige Transferrolle ein. Hylla, ein Dewey-Kenner, der dessen Schrift bereits 1930 vollständig ins Deutsche übersetzt hatte, arbeitete ab 1946 als Berater für die amerikanische Erziehungsabteilung und ab 1950 für das Erziehungsministerium in Hessen. Vgl. Verheyen, *Diskussionslust*, 144 mit Anmerkung 107. Eine eigenständige Untersuchung zur Bedeutung John Deweys für die Konzeption der amerikanischen *Reeducation*-Politik in Deutschland steht hingegen noch aus.

Reeducation« in der bildungshistorischen Forschung doch unumstritten.<sup>68</sup> In seinem Standardwerk prägte Dewey die idealtypische Vorstellung von Schule als einem demokratischen Mikrokosmos. Als Regierungs- und Lebensform sei die Demokratie im Übrigen weitaus schwieriger zu erhalten als etwa die Autokratie. Kurt Lewin, ein in die USA emigrierter Sozialwissenschaftler und Psychologe, nahm diese Überlegungen Deweys während des Zweiten Weltkriegs auf. In einer Reihe von Aufsätzen beschäftigte sich Lewin konkret mit den Möglichkeiten zum »Kulturelle[n] Wiederaufbau«<sup>69</sup> Deutschlands. In seinem Essay aus dem Jahre 1943 bestimmte der Emigrant Lewin dabei den Wertewandel weg von einer »Kriegs- zu einer Friedens->Kultur«<sup>70</sup> als die zentrale Zielsetzung für Deutschland. Als besondere Herausforderung in diesem Vorhaben stellt er heraus, dass »eine Form wie die Demokratie sich nicht auf politische Probleme beschränkt, sondern mit jeder Seite der Kultur verbunden ist.«<sup>71</sup> Bei Lewin wird in Anlehnung an Dewey demokratische Kultur im Hinblick auf ihr Potenzial definiert, alle gesellschaftlichen Lebensbereiche zu durchdringen. Den intendierten Wertewandel in Deutschland versteht Lewin ferner als einen Wandel im Sozialverhalten von Gruppen und Individuen. Dabei würden »indirekte Veränderung[en]«<sup>72</sup> anstelle einfacher Propaganda größeren Erfolg versprechen:

Demokratie läßt sich keiner Person auferlegen; sie ist durch einen Vorgang freiwilliger und verantwortlicher Teilnahme zu lernen. [...] Um Übergänge zur Demokratie zu fördern, muß für eine gewisse Zeit eine Situation geschaffen werden, in der der Führer ausreichend in der Lage ist, Einflüsse, die er nicht wünscht, auszuschalten und die Situation in einem ausreichenden Grade zu bestimmen. Das Ziel des demokratischen Führers in dieser Übergangsperiode wird das gleiche sein müssen wie das jeden guten Lehrers, nämlich sich selbst überflüssig zu machen, durch aus der Gruppe stammende Führer ersetzt zu werden.<sup>73</sup>

In diesem Zitat wird mit dem Aspekt der Freiwilligkeit eine weitere Bedingung für eine erfolgreiche Demokratisierung erhoben. Nur die freiwillige und aktive Bereitschaft der Beteiligten zum demokratischen Wandel sichere diesen nachhaltig. In einer übergangsartigen Laborphase benötige es zwar die Anleitung und Direktive durch einen »demokratischen Führer«. Dessen kontrollierende Maßnahmen sollten dabei jedoch so subtil und sanft ablaufen, dass sie sich letzt-

68 Zuletzt herausgestellt von: Stefan Bittner, *Learning by Dewey? John Dewey und die Deutsche Pädagogik 1900–2000*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2001, 122–135, 122.

69 So lautet der Titel seines Aufsatzes: Kurt Lewin, »Kultureller Wiederaufbau (1943)«, in: Kurt Lewin und Gertrud Weiß Lewin (Hg.), *Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik*, Bad Nauheim: Christian-Verlag, 1953, 63–73.

70 Ebd., 64 und 66: »Um die Veränderung zur Demokratie zu fördern, wäre in einem weiten Umfang eine Änderung der Werte durchzuführen.«

71 Ebd., 68.

72 Ebd.

73 Ebd. 69 und 70.

lich überflüssig machten. Auch in seinem Aufsatz mit dem Titel »Sonderfall Deutschland«, ebenfalls aus dem Jahr 1943, beschäftigte sich Kurt Lewin konkret mit den Möglichkeiten einer Wandlung der »traditionellen militaristischen preußischen Kultur« hin zu einer demokratischen Kultur. Hierin stellt er klar heraus, dass der Vorschlag, die Alliierten mögen sich mit einer minimalen Revision der deutschen Schulbuchtexte zufrieden geben, nicht zu einem kulturellen Wandel beitragen würde.<sup>74</sup> Überhaupt sei die Bedeutung des Bildungssystems für soziokulturelle Wandlungsprozesse weder zu über- noch zu unterschätzen. Lewin zufolge kommt der Veränderung des Führungsstils die größte Bedeutung zu. Diese wiederum müsse in allen Lebensbereichen erfolgen, um einen echten demokratischen Wandel zu erzeugen.

Der amerikanische Sozialpsychologe Richard Brickner gilt als der Begründer des *Reeducation*-Konzeptes. Der New Yorker übertrug das in der Psychiatrie seit den 1930er Jahren virulente Konzept auf ein ganzes Land. Sein Buch *Is Germany Incurable?*<sup>75</sup>, das 1943 erschien, war ein großer Erfolg und wurde breit rezipiert.<sup>76</sup> Was für das psychisch erkrankte Individuum gelte, lasse sich als therapeutischer Ansatz auf die gesamte deutsche Gesellschaft übertragen:

The crucial factor in an individual case is the presence of a sufficient mental area remaining clear to act as a point of departure. If the Germany-group contains a sizable number of individuals, however unorganized and unaware of one another, whose emotional values are prevailing non-paranoid, the outside world has a clear area at hand to work with and out from in treating the Germany-group case.<sup>77</sup>

Problematisch ist nicht nur die Gleichsetzung von Individuum und Kollektiv, die in Brickners Theorie zur Pathologisierung der gesamten deutschen Gesellschaft führte. Problematisch an Brickners Ansatz ist insbesondere die Übertragung therapeutischer Ansätze aus der Sozialpsychologie auf den kulturellen Wiederaufbau Deutschlands. In seinen Worten heißt es, die »Heilung Deutschlands« müsse ihren Ausgangspunkt in den gesunden (»clear«) Anteilen nehmen. Die Besatzungsmacht sollte dabei quasi von außen erste Hilfestellungen zur Erneuerung Deutschlands geben, damit die Deutschen ihre *Reeducation* in der

74 »It has been suggested, again, that the Allied be content with securing certain minimum requirements concerning textbooks; that, of course, would not contribute much toward changing German culture.«, Kurt Lewin, »The Special case of Germany«, in: *Public Opinion Quarterly* 7, 4 (1943), 555–566, 565.

75 Richard M. Brickner, *Is Germany Incurable?*, Philadelphia: Lippincott, 1943.

76 Vgl. Uta Gerhardt, »Re-Education als Demokratisierung der Gesellschaft Deutschlands durch das amerikanische Besatzungsregime. Ein historischer Bericht«, in: *Leviathan* 3 (1999), 355–385.

77 Brickner, *Is Germany Incurable?*, 304.

Folge selbst bewerkstelligen können.<sup>78</sup> Die Historikerin Ute Gerhardt bezeichnet diesen theoretischen Ansatz von Richard Brickner als »Konzept des Gesunde Anteile stärken[s]«. Brickners Idee war also, dass eine Demokratisierung mittels des in der Gesellschaft noch vorhandenen demokratischen Erbes durchgeführt werden müsse, um nachhaltig erfolgreich zu sein.

In den Ausführungen derjenigen, die im Vorfeld der Besetzung über die Möglichkeiten eines kulturellen Wiederaufbaus Deutschlands nachdachten, kamen mehrere zentrale Gedanken zur Sprache: Die Freiwilligkeit der Beteiligten wird als eine wichtige Erfolgsbedingung herausgestellt. Zudem wird die Notwendigkeit indirekter oder subtiler Maßnahmen betont: zwar müsse der politisch-kulturelle Wandel, der letztlich alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringen sollte, zunächst kontrolliert und dirigiert werden, von seiner Zielsetzung her sollte er aber zu einem gesellschaftlichen Selbstläufer werden. In der Schrift Brickners wird ein weiterer Aspekt kultureller Demokratisierung formuliert: die Notwendigkeit zur Traditionsbildung aus dem eigenen demokratischen Erbe heraus. Die Ansätze von Brickner und Lewin basieren beide wiederum – wie schon erwähnt – auf der grundlegenden Prämisse Deweys, wonach Demokratie prinzipiell erlernbar und Erziehung das hierfür notwendige Mittel sei.

Nimmt man diesen von John Dewey hergestellten Konnex von Schule und Demokratie ernst, so bietet sich das Schulbuch aufgrund seiner für Schule und Unterricht zentralen Bedeutung als Erkenntnisinstrument an: Schulbücher sind ein zentrales Element der »Grammar of Schooling«, insofern sie eine historische wie aktuelle Konstante von Schule darstellen.<sup>79</sup> Mit ihren hohen Auflagenzahlen werden sie mitunter als »frühes Massenmedium«<sup>80</sup> bezeichnet. Schulbücher unterscheiden sich jedoch von anderen Massenmedien in erster Linie dadurch, dass sie in weitaus größerem Maße staatlich beeinflusst sind. Ein gesellschaftlich als relevant erachtetes Wissen wird in Form von Schulbüchern staatlich approbiert. Das schulische Wissen, das in Form von Lehrplänen und Lehrmitteln festgeschrieben wird, hat normativen Charakter. Wie aber lässt sich die Entstehung neuer Schulbücher als Quelle zur Untersuchung historischer Demokratisierungsprozesse fruchtbar machen?

In kulturhistorischer Perspektive stellt das Schreiben mehr als die bloße Mitteilung von Sachverhalten dar. Im Gegenteil, es handelt sich beim Schreiben um einen kommunikativen Akt, der kulturell geprägt ist beziehungsweise kul-

---

78 Vgl. Uta Gerhardt, »Die Geburt Europas aus dem Geist der Soziologie«, [http://www.uni-heidelberg.de/uni/presse/RuCa2\\_96/mitbild/gerhart.htm](http://www.uni-heidelberg.de/uni/presse/RuCa2_96/mitbild/gerhart.htm), zuletzt geprüft am 21. Dezember 2017.

79 Vgl. Carsten Heinze, »Historical Textbook Research: Textbooks in the Context of the ›Grammar of Schooling‹«, in: *Journal of Educational Media, Memory and Society* 2, 2 (2010), 122–131.

80 Simone Lässig, »Repräsentationen des ›Gegenwärtigen‹ im deutschen Schulbuch«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 1–3 (2012), 46–54, 46.

turprägend werden kann. Vor dem Hintergrund eines »grundlegenden Wandels [...], den diese Praxis gegenwärtig im Zuge der elektronischen Technifizierung, Mobilisierung und Vernetzung erfährt«, wird die Aufmerksamkeit neu auf historische Praktiken gelegt, so der Kultur- und Literaturwissenschaftler Sandro Zanetti.<sup>81</sup> Schreiben ist eine Kulturtechnik, die nicht nur individuelle, sondern immer auch historisch spezifische Züge trägt.<sup>82</sup> Unter Kultur wird dabei nicht eine wie auch immer geartete »Hochkultur« verstanden, sondern ein Komplex von Sinnsystemen, mit »denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken.«<sup>83</sup> Dieser Kulturbegriff integriert Überlegungen aus der Philosophie des amerikanischen Pragmatismus: Aus pragmatischer Perspektive ist dabei entscheidend, dass der Handelnde in der Lage ist, übersituativ geltende Symbol- und Zeichensysteme kreativ heranzuziehen, um selbstdefiniert und selbstkontrolliert zu handeln.<sup>84</sup> Damit kommt jeder Kulturtechnik zugleich das Potenzial zu, zur Fremd- oder Selbstdisziplinierung beziehungsweise zur Machtausübung eingesetzt zu werden. Auch das Schreiben neuer Schulbücher lässt sich als eine zeit- und ortsgebundene Kulturtechnik auffassen, die von der amerikanischen Militärregierung zur demokratischen Disziplinierung der westdeutschen Gesellschaft nach 1945 eingesetzt wurde. Mit dieser Perspektive wird einer jüngeren Kulturgeschichte des Schreibens Rechnung getragen, die mittlerweile auch die pädagogische Historiographie erreicht hat: Anstelle seiner materiellen Spuren gerät der Prozess selbst in den Blick und damit Praktiken wie Schreiben und Lesen, die gerade auch in Institutionen wie der Schule herausgebildet, eingeübt und -gefordert werden.<sup>85</sup>

Jüngere Schulbuchdefinitionen machen den Wissensbegriff stark: Demnach speichern und transferieren Schulbücher staatlich-approbiertes Wissen, das im Allgemeinen als objektives und »wahres« Wissen rezipiert wird. Diese Perspektivierung auf das Schulbuch als Speicher- und Transfermedium für gesellschaftlich-relevantes Wissen bezieht Überlegungen aus der Wissenssoziologie in eine Theorie des Schulbuchs mit ein. Weil sich die Wissensgeschichte als neuere geschichtswissenschaftliche Teildisziplin lange vornehmlich auf wissenschaftliches Wissen fokussierte, sind ihre Überlegungen bislang nur sehr spärlich auf

81 Sandro Zanetti, »Einleitung«, in: Ders. (Hg.), *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*, Berlin: Suhrkamp, 2012, 7–34, besonders 7–9.

82 Zanetti, »Einleitung«, Zitat 15.

83 Vgl. Reckwitz, *Die Transformation der Kulturtheorien*, 84.

84 Ebd.

85 Vgl. Karin Priem, Gudrun König und Rita Casale, *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte* (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, 58), Weinheim: Beltz, 2012.

schulisches Wissen oder »Schulbuchwissen«<sup>86</sup> übertragen worden. Dabei ist das Wissen, das wir in Form von Schulbüchern und Lehrplänen konkretisiert finden, eine Wissensform, die viele Prämissen der Wissenssoziologie teilt: Es handelt sich um ein sozial produziertes und geteiltes Wissen.<sup>87</sup> Die Wissensgeschichte hat dazu beigetragen, neue Fragen an das Wissen zu richten: Sie fragt, anders als die klassische Wissenschaftsgeschichte, nicht mehr nach der inhaltlichen Dimension von Wissen, nicht nach richtigen oder falschen Festsetzungen von Wissen, sondern nach seinen sozialen und gesellschaftlichen Entstehungs- und Vergehensbedingungen. Diese Impulse aus der Wissensgeschichte auf das Schulbuch als ein Speicher- und Transfermedium für Wissen zu übertragen, ermöglicht es, den Gegenstand für akteurszentrierte historische Zugänge zu erschließen. Schulbuchwissen ist nicht per se da, sondern wird durch Akteure produziert: Dabei handelt es sich vornehmlich um individuelle Akteure – um Schulbuchautorinnen und -autoren, um Herausgeberinnen und Herausgeber und Verlegerinnen und Verleger – die aus einem in ihrer Zeit verfügbaren gesellschaftlichen Wissensvorrat einzelne Elemente auswählen, diese neu zusammensetzen und kategorisieren. Durch Kategorien werden die gesammelten Wissensteile erst sinnvoll miteinander in Beziehungen gesetzt – und damit überhaupt erst zu Wissen gemacht.<sup>88</sup>

Obleich die Wissenschaft seit dem 19. Jahrhundert die Kirche als wichtigste Bezugsgröße für schulische Inhalte ablöste, kann das Wissen im Schulbuch nicht einfach mit wissenschaftlichem Wissen gleichgesetzt werden.<sup>89</sup> Die pädagogisch-didaktische Codierung des gesellschaftlichen Wissens muss im Falle des Schulbuches analytisch mitberücksichtigt werden, um es nicht fälschlicherweise an den Standards wissenschaftlichen Wissens zu messen. In der typischen Festbeschreibung in Wort- und Bildelementen folgt das Schulbuch einer für die Gattungsgeschichte des Mediums typischen eigenen Darstellungsweise. Das Wissen im Schulbuch unterscheidet sich darüber hinaus auch dadurch von wissenschaftlichem Wissen, als es ein staatlich approbiertes Wissen darstellt. Das schulische Wissen, das in Form von Lehrplänen und Lehrmittel einer staatlichen Zulassungspflicht unterliegt, hat einen normativen Charakter und eine kanonische Funktion: Mit dem Wissen im Schulbüchern schreibt sich eine Gesellschaft

---

86 Vgl. Thomas Höhne, *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*, Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, 2003.

87 Diese Feststellung gründet auf der wissenssoziologischen Annahme von der gesellschaftlichen Bedingtheit allen Wissens. Vgl. Peter Berger und Thomas Luckmann, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 5. Auflage 2012.

88 Vgl. Sabine Maasen, *Wissenssoziologie*, Bielefeld: transcript Verlag, 2. Auflage 2009, 38–40.

89 Vgl. Ivor Goodson (Hg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (Bildung und Erziehung: Beiheft, 7), Köln u. a.: Böhlau, 1999.

immer auch ein spezifisches Selbstverständnis fest, wodurch – idealtypisch – ein gemeinsamer Stand an Wissensinhalten, Fertigkeiten und Wertvorstellungen in der Bevölkerung hergestellt, gesichert und tradiert werden soll. Das Wissen in Schulbüchern dient also immer auch der Selbstvergewisserung und Selbsterhaltung einer Gesellschaft. In der Definition von Simone Lässig, die das Schulbuch als »Konstrukt und Konstrukteur sozialer Ordnung und gesellschaftlichen Wissens«<sup>90</sup> beschreibt, wird eine wichtige Doppelfunktion des Mediums herausgestellt: Das Schulbuch ist eben nicht nur ein Produkt gesellschaftlichen Wissens, sondern auch Produzent gesellschaftlichen Wissens, das wiederum soziale Ordnungen festigt oder stürzt.<sup>91</sup> In seinen »Repräsentationen von Wirklichkeit«<sup>92</sup> bildet das Schulbuch beständig neue Wissens- und Wertvorstellungen aus. Unter Einnahme einer wissensgeschichtlichen Forschungsperspektive stellt das Schulbuch ein von Akteurinnen und Akteuren produziertes Wissenskonstrukt dar, das im Geflecht gesellschaftlicher Kräfte entsteht und vergeht. Es handelt sich um ein Wissen, das in komplexen Selektions- und Kanonisierungsprozessen immer wieder neu definiert und an die zeitspezifischen Erfordernisse, Erwartungen und dominierenden Normvorstellungen einer Gesellschaft angepasst werden muss, um seinen Geltungsanspruch beizubehalten.<sup>93</sup>

Aus diesen schulbuchtheoretischen Überlegungen heraus folgen für meine Arbeit zwei zentrale Festsetzungen: Die Notwendigkeit, das Schulbuch erstens breit gesellschaftlich zu verorten und zweitens akteursbezogen zu untersuchen. Damit rücken einerseits die Wechselbeziehungen zwischen den vielgestaltigen Akteuren, die an der Genese des Schulbuchwissens mitwirken, und den sich in Text und Bild durchsetzenden Wissensinhalten in den Blick. Zum anderen rücken die Produktions- und Rezeptionsprozesse von Schulbuchwissen in den Fokus, welche wiederum gesellschaftlich bedingt und geprägt sind. Im theoretischen Verständnis vom Schulbuch als einer wissensgeschichtlichen Erkenntnisquelle können Schulbuchanalysen zum »besseren Verständnis der Schule als Wissensvermittlerin in der Gesellschaft«<sup>94</sup> beitragen.

90 Simone Lässig, »Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext«, in: Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 199–215, 203.

91 Alain Choppin hebt den doppelten Quellencharakter hervor: Es handele sich beim Schulbuch sowohl um eine dokumentarische Quelle als auch um ein kulturelles Transportmittel für gesellschaftlich tradierungswürdige Inhalte. Vgl. Alain Choppin, »Traiter le manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique«, in: *Revista Lingua Escrita* 3 (2007), 1–10.

92 Lässig, *Wer definiert relevantes Wissen?*, 211.

93 Vgl. Ivor Goodson, *The Changing Curriculum. Studies in Social Construction*, New York/Bern/Frankfurt am Main u. a.: Lang, 1997, passim.

94 Marc Depaeppe und Frank Simon, »Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der histo-

Was allerdings weder die demokratisierungstheoretischen noch die schulbuchtheoretischen Überlegungen im Hinblick auf den gewählten Untersuchungszeitraum leisten können, ist die Reflexion der komplexen Machtsituation während der alliierten Besetzung Deutschlands. Stattdessen gehen die Ansätze von Kurt Lewin und Richard Brickner von einem laborartigen Zustand Deutschlands aus, der die komplexe Machtsituation der Nachkriegszeit ausspart. In den idealtypischen Theorien beider Denker läuft die Demokratisierung allein auf einen, sowohl auf individueller wie auf kollektiver Ebene ablaufenden, mentalen Wandel hinaus. Auch der Erziehungsoptimismus in den Schriften John Deweys sowie die behavioristisch-positivistische Ausrichtung in den Ansätzen von Lewin und Brickner zwingen aus historischer Perspektive zu einer Relativierung. Die Vorstellung eines wechselseitigen Austausches, wie in dem von Michel Espagne und Michael Werner ausgehend vom deutsch-französischen Beispiel entwickelten Kulturtransfer-Konzept,<sup>95</sup> widerspricht der hegemonialen Machtsituation der Besatzungszeit dabei ebenso sehr wie die Vorstellung einer einseitigen amerikanischen Beeinflussung. Obgleich die deutschen Akteure über einen verglichen mit den amerikanischen Akteuren nur eingeschränkten Handlungsspielraum verfügten,<sup>96</sup> fanden Interaktionen statt. Eine transnationale Forschungsperspektive hingegen geht genau den unterschiedlichen Graden von Verflechtung nach, die »über den Nationalstaat hinausreichen«, ohne diesen als konstitutiven Faktor zu vernachlässigen.<sup>97</sup> Die transnationale Geschichtsschreibung konnte überzeugend herausstellen, dass die grenzübergreifende Zirkulation von Wissen, Praktiken und Akteuren immer stattfindet, in Besatzungszeiten aber eine besondere Intensität aufweist. Erst in jüngerer Zeit jedoch sind die transnationalen und transkulturellen Forschungsansätze von der historischen Bildungsforschung aufgenommen worden.<sup>98</sup> Dabei ließ sich auch für den päd-

---

risch-pädagogischen Schulbuchforschung«, in: Werner Wiater (Hg.), *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003, 65–78, 66.

95 Vgl. Michel Espagne und Michael Werner, »Deutsch-französischer Kulturtransfer im 18. und 19. Jahrhundert. Zu einem neuen interdisziplinären Forschungsprogramm des C.N.R.S.«, in: *Francia* 13 (1985), 502–510, [http://francia.digitale-sammlungen.de/Blatt\\_bsb00016288,00518.html](http://francia.digitale-sammlungen.de/Blatt_bsb00016288,00518.html), zuletzt geprüft am 21. Dezember 2017.

96 Zur »doppelt zusammengesetzten« Akteurskonstellation nach 1945 vgl. Hans Braun, Uta Gerhardt und Everhard Holtmann. »Die ›lange Stunde Null‹: Exogene Vorgaben und endogene Kräfte im gesellschaftlichen und politischen Wandel nach 1945«, in: Dies. (Hg.), *Die lange Stunde Null. Gelenker sozialer Wandel in Westdeutschland nach 1945*, Baden-Baden: Nomos, 2007, 7–26, 22–24.

97 Kiran Patel, »Transnationale Geschichte – ein neues Paradigma?«, <http://www.connection.s.clio-online.net/article/id/artikel-573>, zuletzt geprüft am 21. Dezember 2017.

98 Vgl. Wolfgang Gippert, »Transkulturelle Ansätze und Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung«, in: Johannes Bilstein, Jutta Ecarius und Edwin Keiner (Hg.), *Kulturelle*

gogischen Bereich eine Reihe von »Mittlerfiguren« ausmachen, die unterhalb der diplomatischen Ebene für einen grenzübergreifenden Transfer während der Zeit der Besatzung sorgten:

So spielten in den transnationalen Bildungsbeziehungen Schüler, Lehrer, Behördenmitarbeiter, Ministerialbeamte, Intellektuelle usw. von [sic!], während und nach der Besatzungszeit eine Rolle, die nicht zu unterschätzen ist. Die Berücksichtigung dieser verschiedenen Akteursschichten ermöglicht, stark vereinfachende Deutungsmuster wie die für die Zeit nach 1945 Gegenüberstellung [sic!] von »progressiven« internationalen Kräften und dem »reaktionären« deutschen Lager in Frage zu stellen [...].<sup>99</sup>

Die Hauptakteure in meinem Untersuchungszusammenhang sind US-amerikanische Besatzungsmitarbeiter und -mitarbeiterinnen und »visiting experts« sowie deutsche Lehrerinnen und Lehrer. Ihre Begegnungen und Interaktionen während der Besatzungszeit führten zu vielfältigen Verflechtungen zwischen den USA und Deutschland, die sich, wie im Zitat oben vorgeschlagen, als »transnationale Beziehungen« fassen lassen. Eine transnationale Perspektive auf das deutsche Nachkriegsschulbuch erlaubt es, die Grenzen des Nationalstaates zu verlassen, innerhalb derer die westdeutsche Schul- und Bildungsgeschichte nach 1945 üblicherweise verfasst wird.<sup>100</sup> Dabei erscheint die angemessene Berücksichtigung indogener und exogener Kräfte allein schon vor dem Hintergrund unabdingbar, dass Deutschland bis 1949 noch nicht wieder als Nationalstaat formiert war.

## 1.4 Methodik und Quellen

Die Konzeption einer kulturellen Demokratisierung Deutschlands, wie ich sie im Rückgriff auf die theoretischen Ansätze von Dewey, Brickner und Lewin im vorangegangenen Kapitel bestimmt habe, legt eine Analyse unter prozessualen und transformativen Gesichtspunkten nahe. Um über das Fallbeispiel des Schulbuches hinaus mehr über die Funktionsweisen der deutschen Demokratiewerdung zu erfahren, sind folgende methodische Festlegungen nötig: Es

---

*Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, 15–32.

- 99 Corine Defrance, Romain Faure und Eckhardt Fuchs, »Transnationale Perspektiven auf die deutsche Bildungsgeschichte Deutschlands nach 1945. Eine Einführung«, in: Dies. (Hg.), *Bildung in Deutschland nach 1945. Transnationale Perspektiven* (L'Allemagne dans les relations internationales, 8), Brüssel u. a.: Lang, 2015, 9–26, 21–22.
- 100 Für die Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg ist die transnationale und globale Perspektive schon sehr viel stärker verfolgt worden. Für einen Forschungsüberblick vgl. Eckhardt Fuchs, »Bildungsgeschichte als internationale und Globalgeschichte. Einführende Bemerkungen«, in: Ders. (Hg.), *Bildung International. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*, Würzburg: Ergon-Verlag, 2006, 7–25.

empfiehlt sich, erstens, selbst einen weiten Demokratisierungsbegriff anzulegen, um die schulbuchbezogenen Maßnahmen der amerikanischen Militärregierung in ihrem Kern zu erfassen. Unter Begriffen wie »amerikanische Demokratisierungspolitik«, »Demokratisierung« oder auch »*Reeducation*« beziehungsweise »*Reorientation*« verstehe ich im Folgenden alle von den USA ausgehenden Maßnahmen, die auf eine Verankerung von demokratischen Einstellungen oder Verhaltensweisen im besetzten Deutschland abzielten. Mit »den USA« ist im Folgenden das Office of Military Government, US Zone (OMGUS) gemeint sowie das Office of the United States High Commissioner for Germany (HICOG), welches OMGUS ab 1949 ablöste.

Zweitens ist es nötig, einen in zeitlicher und räumlicher Hinsicht überschaubaren Untersuchungsrahmen zu wählen, der es erlaubt, den mehrschichtigen Prozess der Demokratisierung zusammenhängend zu untersuchen. Mein Untersuchungszeitraum setzt mit den amerikanisch-britischen Plänen zur Lösung des deutschen Schulbuchproblems ein und endet mit der Übertragung der Textbook Center an deutsche Stellen im Jahr 1952. Die alliierten Überlegungen, die noch während des Krieges aufgenommen wurden, mündeten in ein sogenanntes Schulbuchnotprogramm: Im Winter 1944 sichteten Amerikaner und Briten gemeinsam alte, zum Teil auf Mikrofilm gespeicherte, deutsche Schulbücher aus Weimarer Zeit, um Exemplare zu finden, die aus ihrer Sicht für einen Nachdruck in Frage kamen. Während in den ersten beiden Jahren der Besatzung zunächst alleinig das Prüfen existierender Schulbücher beziehungsweise der Neudruck von Manuskripten aus Weimarer Zeit im Mittelpunkt stand, wurden seit 1947 tatsächlich neue Schulbücher von deutschen Autorinnen und Autoren unter amerikanischer Einflussnahme (Finanzierung und Supervision) konzipiert, geschrieben und verlegt. Die nochmals gesteigerte Aufmerksamkeit, die fortan dem Medium Schulbuch seitens der Erziehungsabteilung der amerikanischen Militärregierung zukam, lässt sich auch am sukzessiven Aufbau der Textbook and Curriculum Center ablesen. Diese Center stellten einen Ort tatsächlichen Kulturaustausches dar, weil hier deutsche Angestellte unter einem amerikanischen Direktorat arbeiteten. Mit der teilweisen Rückgabe der Souveränität an die Bundesrepublik Deutschland durch die drei westlichen Alliierten wurde den Textbook and Curriculum Centern in ihrer ursprünglichen Form zum 30. Juni 1952 ein Ende gemacht: Einige Center wurden geschlossen, andere wurden existierenden Amerikahäusern zugeordnet und eine dritte Gruppe wurde deutschen Stellen übergeben. Für diese Center markierte das Schuljahr 1952/1953 »das erste Jahr der Bewährung nach der Übernahme aus der amerikanischen in deutsche Verwaltung.«<sup>101</sup> Ein anderes Beispiel stellt der Bereich der

---

101 StA München, SCHULA 7041: Gesellschaft zur Förderung der Pädagogischen Arbeitsstätte München e.V.

Schulbuchzulassung dar. Während die amerikanische Militärregierung diesen Bereich zunächst ausnahmslos kontrollierte, ging die Zulassung neuer Schulbücher mit der Gründung der Bundesrepublik im Jahr 1949 auf die wiederaufgebauten deutschen Schulverwaltungen über.

Um die Entstehung neuer Schulbücher während der Besatzungszeit unter einer kultur- und wissenschaftlichen Perspektive zu untersuchen, ist es drittens methodisch unabdingbar, die Rolle der Akteure als aktive Subjekte ernst zu nehmen. Mit der Fokussierung auf Autorinnen und Autoren und auf ihren teils kollektiven, teils individuellen Schreibprozess wird ein Gegengewicht zu gängigen Schulbuchanalysen hergestellt, in denen der Fokus typischerweise auf der Ebene der Darstellungen liegt. Entsprechend unsichtbar sind zumeist die Verfasserinnen und Verfasser und die Frage, wie das Wissen überhaupt ins Schulbuch kommt, bleibt weitgehend ungeklärt.<sup>102</sup> Bei dem Blick auf Akteure treten sogenannte »hidden figures« hervor, die der bisherigen Forschung verborgen geblieben sind. So waren zahlreiche amerikanische und deutsche Frauen, etwa Soziologinnen und Lehrerinnen, in die Demokratisierungsbemühungen der amerikanischen Besatzungsmacht eingebunden. Ein Beispiel ist die Wiesbadener Studienrätin und Schulbuchautorin Dr. Ida Maria Bauer. Die heute weitgehend unbekannte Lehrerin, am 12. Juli 1885 in Wiesbaden geboren und im Jahr 1962 dort gestorben,<sup>103</sup> stellte während der Besatzungszeit die wichtigste Akteurin für die Erneuerung des Geschichtsunterrichts im neugebildeten Land Hessen dar. Gerade weil die Untersuchungskategorie »Geschlecht« in der bisherigen *Reeducation*-Forschung unterbelichtet geblieben ist,<sup>104</sup> soll die Rolle der Autorinnen in der vorliegenden Arbeit näher beleuchtet werden sowie die Bemühungen der Besatzungsmacht um Koedukation. Unter »Geschlecht« wird dabei eine soziale Konstruktionsleistung verstanden, die nicht als natürliche Determinante verstanden werden soll, sondern – analog zu »Klasse« oder »Rasse« etwa – als ein

102 Die Historikerin Simone Lässig führt dieses Erkenntnisdefizit auf eine innerhalb der Forschung oft nur unzureichende Berücksichtigung der spezifischen (u. a. der sozialen, politischen und wirtschaftlichen) Kontexte, innerhalb derer das Medium Schulbuch entsteht, zurück. Vgl. Simone Lässig, »Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s)«, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 1, 1 (2009), 1–20.

103 DLA, NL LeFort: Lebenslauf vom 26. November 1944. Das Sterbedatum von Ida Maria Bauer geht aus den Verlagsakten des Westermann Verlags hervor. WUA: Vertragsunterlagen zur Westermann Schulgeschichtsbuchreihe »Der Mensch im Wandel der Zeiten«.

104 Vgl. Marianne Zepp, »Rezension zu: Gerund, Katharina/ Paul, Heike (Hg.): Die amerikanische Reeducation-Politik nach 1945. Interdisziplinäre Perspektiven auf ›America's Germany‹«. Bielefeld 2015, in: *H-Soz-Kult*, 29. April 2015, [www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-23122](http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-23122), zuletzt geprüft am 10. September 2020.

historisch wandelbarer, von Machtverhältnissen abhängiger Effekt sozialen Handelns.<sup>105</sup>

Die Amerikanerinnen und Amerikaner hatten wie erwähnt keinen ausgereifen Demokratisierungsplan in der Tasche, als sie nach Deutschland kamen. Im Verlauf der Besetzung wurden die Maßnahmen und Aktivitäten zur Demokratisierung der deutschen Gesellschaft immer wieder neu angepasst, es kam zu einem *learning by doing* auch bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Militärregierung selbst. Zwar mussten sie als Angestellte der mittleren und unteren Ebene über ihre Aktivitäten ständig nach oben berichten, dennoch hatten sie aufgrund der geografischen Entfernung zwischen Region und Zentrale viel Spielraum vor Ort.<sup>106</sup> Die Erfahrungen, die im Verlauf des Untersuchungszeitraumes gerade von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gewonnen wurden, die im konkreten Austausch mit der deutschen Bevölkerung standen, führten zu einer pragmatischen Anpassung der Demokratisierungspolitik vor Ort. Dies war allein deshalb notwendig, weil die Gegebenheiten zwischen den »Ländern« der amerikanischen Besatzungszone stark variierten. Seit 1948 setzte auch auf der höchsten Ebene der amerikanischen Militärregierung eine Neujustierung der Demokratisierungspolitik ein: Der neue Leiter der Erziehungsabteilung bei OMGUS, Alonso Grace, gab auf einer Erziehungskonferenz im Oktober 1948 die neue Parole »from direction to persuasion« aus. Dies bedeutete einen noch stärkeren Einbezug der deutschen Akteure in das Werben um Demokratie als bisher.<sup>107</sup> In der Folge kam dem Bildungsbereich eine zentrale Rolle zu, wie sich schon anhand steigenden Ausgabenzahlen zeigen lässt. Der Hohe Kommissar John H. McCloy ließ die Investitionen für das Bildungswesen in Deutschland im Zeitraum zwischen 1949 und 1952 von vorher 1.035.433 US-Dollar auf rund 48 Millionen aufstocken.<sup>108</sup>

Bei der hier vorgenommenen Untersuchung der schulbuchbezogenen Demokratisierungspolitik, wie sie während des Krieges vorbereitet und bis in die frühen 1950er Jahre realisiert wurde, wird eine Grenzziehung vorgenommen, die

105 Zum Konzept der sozialen Konstruktion von Geschlecht als historische Analysekatgorie zur Untersuchung der westdeutschen Nachkriegszeit vgl. Michaela Kuhnhenne, *Frauenleitbilder und Bildung in der westdeutschen Nachkriegszeit Analyse am Beispiel der Region Bremen* (Studien interdisziplinäre Geschlechterforschung, 9), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005, besonders 17–20.

106 Vgl. Birgit Braun, *Umerziehung in der amerikanischen Besatzungszone. Die Schul- und Bildungspolitik in Württemberg-Baden von 1945 bis 1949*, Münster: LIT, 2004, 24. Die Historikerin erklärt den Spielraum vor Ort mit der geringen Bedeutung der personell unterbesetzten amerikanischen Erziehungsabteilung.

107 Zur Wende unter Grace vgl. z. B. Müller, *Schulpolitik in Bayern*, 135–138.

108 Hermann-Josef Rupieper, »Peacemaking with Germany. Grundlinien amerikanischer Demokratisierungspolitik 1945–1954«, in: Arndt Bauerkämper u. a. (Hg.), *Demokratiewunder. Transatlantische Mittler und die kulturelle Öffnung Westdeutschlands 1945–1970*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005, 41–56, 50.

gleich zwei klassische Zäsuren überspringt: 1945 und 1949.<sup>109</sup> Das Vorhaben einer kulturellen Demokratisierung machte eben gerade nicht an der politischen Zäsur von 1949 halt. Im Gegenteil, die amerikanische Demokratisierungspolitik in Deutschland fing vor der Besetzung an, ging über die Gründung der Bundesrepublik hinaus und intensivierte sich unter dem amerikanischen Hochkommissariat zusätzlich. Indem die Untersuchung nicht mit der deutschen Staatsgründung von 1949 endet, sondern sich bewusst bis in die weniger gut erforschte Besatzungsperiode des amerikanischen Hochkommissariats zieht, wird den kulturellen Entwicklungen der Zeit Rechnung getragen.<sup>110</sup> Die Entscheidung, den Untersuchungszeitraum überhaupt um den Zweiten Weltkrieg herum beginnen zu lassen, lässt sich dabei aus der Gattungsgeschichte des Schulbuches heraus begründen. Denn der Historiker und Schulbuchforscher Wolfgang Jakobmeyer kommt zu dem Schluss, dass es nur

eine einzige politische Zäsur gibt, die in das Material der Schulbücher wirklich tief einschneidet, nämlich das Ende des Zweiten Weltkrieges. Alle anderen politischen Systemwechsel spiegeln sich im Material, so daß sie teils vorweggenommen, teils nachvollzogen werden.<sup>111</sup>

Die Schulbuchmaßnahmen der amerikanischen Militärregierung waren zwar auf die ganze Zone sowie auf den amerikanischen Sektor Berlins ausgedehnt, unterschieden sich auf lokaler Ebene jedoch erheblich. Zu Recht hat die jüngere Forschung zu stärker akteurszentrierten Ansätzen aufgefordert, die weniger auf die zentralen Direktiven der amerikanischen Militärregierung als auf ihre Praktiken vor Ort fokussieren.<sup>112</sup> In meinem methodischen Vorgehen greife ich diese Forderungen aus der Forschung auf und nehme mit Berlin und Wiesbaden zwei lokale Schwerpunktsetzungen vor. An beiden Orten entstanden zwei ganze

109 Richtungsweisend für die Auswahl des Zeitraums war die Studie von Rupieper, der den Höhepunkt der Demokratisierungspolitik in die Anfangsjahre der BRD und nicht in die Besatzungszeit legte. Vgl. Rupieper, *Wurzeln*. Dieser Ansatz wurde von Füssl, *Umerziehung*, aufgegriffen.

110 Die Kernzeit der *Reorientation* von 1948 bis 1952 bzw. 1955 ist überhaupt erst seit kurzem zum Gegenstand der Forschung geworden. Vgl. Latzin, *Lernen von Amerika*, 62. Bezeichnenderweise steht eine Gesamtdarstellung des amerikanischen Hochkommissariats in Deutschland noch aus. Stellvertretend dienen kann: Thomas Schwartz, »Reeducation and Democracy: The Policies of the United States High Commission in Germany«, in: Michael Ermarth (Hg.), *America and the Shaping of German Society 1945–1955*, Providence: Berg, 1993, 35–46.

111 Diese Schlussfolgerung erfolgt auf Basis einer Analyse der Vorwörter in Schulgeschichtsbüchern aus mehr als zwei Jahrhunderten. Wolfgang Jakobmeyer, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte*, Band 1, Berlin u. a.: LIT, 2011, 25.

112 Vgl. Krauss, »Amerikanische Besatzungskultur«, passim.

Schulbuchreihen unter amerikanischer Einflussnahme.<sup>113</sup> Dabei handelt es sich zum einen um die von Ida Maria Bauer und Otto H. Müller herausgegebene Schulbuchreihe »Der Mensch im Wandel der Zeiten«, die ab 1950 im Westermann Verlag in Braunschweig erschien. Diese Reihe wurde nicht nur von der amerikanischen Landesmilitärregierung in Hessen komplett finanziert, einzelne Kapitel gehen sogar auf eine amerikanische Verfasserschaft zurück. Zum anderen handelt es sich um die insgesamt achtbändige Schulgeschichtsbuchreihe »Wege der Völker«, die aus einer Arbeitsgemeinschaft Berliner Geschichtslehrer hervorging und unter der Herausgeberschaft des ehemaligen Reformpädagogen Fritz Wuessing bereits im Spätjahr 1948 erschien.

Berlin erweist sich insgesamt als ein besonders interessanter Untersuchungs-ort. Gemäß den Bestimmungen, wie sie in den Londoner Verträgen bereits 1944 getroffen worden waren, mussten Fragen der Schulreform – und damit auch schulbuchbezogene Entscheidungen – von den vier Siegermächten gemeinsam getroffen werden. Die Alliierte Kommandantur als oberste Besatzungsbehörde Berlins stellte dabei die gemeinsame Kontrollinstanz der vier Alliierten über Berlin dar. Um Fragen von Erziehung, Schule und Bildung kümmerte sich das im August 1945 eingerichtete Allied Kommandantura Education Committee (AKEC). Jedes Schulbuch, das in Berliner Schulen, ob in Ost oder West, eingeführt werden sollte, musste von dieser alliierten Schulkommission einträchtig akzeptiert werden. Insbesondere die Zulassung neuer Schulgeschichtsbücher, die von den vier Siegermächten gemeinsam durchzuführen war, erwies sich dabei geradezu als ein Motor im Kalten Krieg (vgl. Kapitel 2.2. meiner Arbeit).

Entsprechend dem transnationalen Erkenntnisinteresse besteht der Quellenkorpus aus deutschen und amerikanischen Quellen. Den Hauptquellenbestand stellt dabei der von mir im Original in den National Archives in Washington, D.C., eingesehene Bestand der OMGUS-Akten (NACP, RG 260) dar.<sup>114</sup> Dank der OMGUS-Datenbank war die Identifikation schulbuchbezogener Akten leicht möglich.<sup>115</sup> Die Akten aus der Education and Cultural Relations-Division (E&CR) erwiesen sich als besonders ergiebig. Die amerikanische Erziehungsabteilung, die bis 1946 noch Education and Religious Affairs-Division (ERA) hieß, kümmerte sich um alle bildungs- und schulbezogenen Fragen. Die E&CR existierte sowohl auf zentraler OMGUS-Ebene als auch auf Ebene der einzelnen

---

113 Unter Schulgeschichtsbuchreihe ist ein Geschichtsbuch gemeint, das aufgrund seiner mehrbändigen Anlage mehrere Schulstufen, z. B. von Klasse 5 bis Klasse 12, bedient.

114 Zu dem OMGUS-Quellenbestand siehe John Hastings, »Die Akten des Office of Military Government for Germany (US)«, in: *Vierteljahresschrift für Zeitgeschichte* 24, 1 (1976), 75–101.

115 Die OMGUS-Datenbank hatte großen praktischen Wert für meine Arbeit, weil sie eine Schlagwortsuche ermöglichte. Damit ließen sich alle schulbuchbezogenen Akten innerhalb des sehr umfangreichen OMGUS-Bestands identifizieren.

Landesmilitärregierungen. Die Landesmilitärregierungsbestände, die ich mit besonderer Konzentration auf die Bestände aus Hessen (OMGH) und Berlin (OMGBS) durchgesehen habe, sind als Unterbestände in den großen OMGUS-Bestand eingegliedert. Seit einem groß angelegten Verfilmungsprojekt in den 1970er Jahren liegen die allermeisten der OMGUS-Akten auch in Deutschland als Mikrofilme vor,<sup>116</sup> wo sie im Institut für Zeitgeschichte in München sowie im Bundearchiv in Bonn einsehbar sind. Die Akten der Ländermilitärregierungen finden sich auf Mikrofilm in den jeweiligen deutschen Staats- und Landesarchiven. Auch die von mir untersuchte Institution der Textbook and Curriculum Center unterstand der E&CR-Division. Unter dem amerikanischen Hochkommissariat (HICOG) existierte die amerikanische Erziehungsabteilung weiter fort. Der HICOG-Bestand befindet sich ebenfalls im Original in den National Archives. Er ist jedoch weitaus schlechter erschlossen als der OMGUS-Bestand und ist zudem nicht mehr in seinem ursprünglichen Umfang erhalten: Eine große Zahl der Aktengruppen wurde in übergeordnete Provenienz eingeordnet und befindet sich heute im Bestand des amerikanischen Außenministeriums (NACP, RG 59).<sup>117</sup>

Neben den Akten der amerikanischen Militärbehörden (OMGUS, HICOG) kamen deutsche Schulverwaltungsakten aus den Beständen der Kultusministerien zur Auswertung. Aus dem Hessischen Hauptstaatsarchiv in Wiesbaden war insbesondere der Nachlass von Erwin Stein (HHStAW, Abt. 1178) relevant, der in den Jahren 1947 bis 1951 Hessischer Kultusminister war. Über die Bestände des Hessischen Ministerium[s] für Erziehung und Volksbildung (HHStAW, Abt. 504) konnte ich auf die Protokollakten der Hessischen Arbeitsgemeinschaft »Die neue Schule« zugreifen und speziell auf die des Ausschusses für Geschichte. Diese am Hessischen Erziehungsministerium angesiedelte Arbeitsgruppe wurde von der amerikanischen Militärregierung finanziert, um die Reform des hessischen Geschichtsunterrichts voranzutreiben und neue Curricula und Lehrbücher zu entwickeln. Zusätzlich zu den in den USA bereits im Original eingesehenen Akten habe ich den in Wiesbaden mikroverfilmten Bestand »Amerikanische Militärregierung« (HHStAW, Abt. 649) durchgesehen, um eventuelle Versäumnisse zu korrigieren.

116 Vgl. Wolfgang Benz, »Das OMGUS-Projekt. Die Verzeichnung und Verfilmung der Akten der amerikanischen Militärregierung in Deutschland (1945–1949)«, in: *Jahrbuch der historischen Forschung* (1978), 84–88.

117 Vgl. Robert Wolfe, »U.S. High Commissioner for Germany and Related Records: Sources for the History of the Federal Republic of Germany 1949–1955, in the U.S. National Archives and Records Administration«, in: Jeffrey Diefendorf, Axel Frohn und Hermann-Josef Rupieper (Hg.), *American Policy and the Reconstruction of West Germany 1945–1955*, Washington: German Historical Inst., 1993, 477–502.

Aus dem Landesarchiv Berlin habe ich den Bestand »Magistrat von Berlin, Abteilung Volksbildung« (LAB, C Rep 120) herangezogen, der das kultusministerielle Äquivalent auf Senatsebene darstellt. Auf der Ebene der Bezirksverwaltungen habe ich vereinzelt kultur- und schulpolitische Akten wie etwa aus Zehlendorf (B Rep 210) gesichtet, da das Berliner Textbook Center in diesem Stadtteil des amerikanischen Sektors stand. Aus dem Landesarchiv Berlin war schließlich der auf Mikrofilm befindliche Bestand des Office of Military Government Berlin Sector (OMGBS) (LAB, B Rep 036) höchst hilfreich. Hierin integriert befinden sich die Protokollakten des erwähnten Allied Kommandantura Education Committee (AKEC). Den Aktenbestand des britischen Sekretariats in der Alliierten Kommandantur konnte ich im Alliiertenmuseum in Berlin einsehen. Hier befindet sich in Box Nr. 156 unter dem Aktentitel »Supply of Educational Books« eine sehr nützliche thematische Zusammenstellung von schulbuchbezogenen Protokollakten aus dem AKEC.<sup>118</sup>

Eine weitere Hauptquelle meiner Arbeit sind natürlich die Schulbücher selbst. Durch mehrwöchige Aufenthalte am Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig (GEI) war es mir möglich, die relevanten Lehrbücher zu sichten.<sup>119</sup> Zur Untersuchung kamen dabei jene Schulbücher, die nachweislich unter amerikanischer Einflussnahme entstanden sind, wobei neben einer genauen sprachlichen Untersuchung der Texte auch eine detaillierte Analyse der Abbildungen erfolgte. In Braunschweig ergab sich außerdem die Möglichkeit, den Nachlass des britischen Textbook Officers Terence J. Leonard durchzusehen.<sup>120</sup> Archivalische Quellen wie diese ergänzen die gedruckten Schulbücher dadurch, dass sie Auskunft über die Entstehungsprozesse, in dem konkreten Fall über die Zusammenarbeit der amerikanischen und der britischen Besatzungsbehörden, geben.

Zur Ermittlung der konkreten Autorschaft in den einzelnen Schulbuchkapiteln waren Verlagsakten hilfreich, wie die des Westermann Verlags in Braunschweig, der für die Drucklegung der hessischen Schulbuchreihe »Der Mensch im Wandel der Zeiten« verantwortlich war. Im Falle des Berliner Schulbuchwerkes »Wege der Völker« existiert der zeitgenössische Verlag nicht mehr und ein Nachlass des Pädagogischen Verlags Berthold Schulz ließ sich nicht ausfindig

---

118 Im Folgenden wird diese Akte zitiert als: AM, Slg. Dok. AK 156/6.

119 Zur Schulbuchsammlung am GEI vgl. Gisela Teistler, »Die Schulbuchsammlung des Georg-Eckert-Instituts als Basis der Schulbuchforschung«, in: Werner Wiater (Hg.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, 1), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003, 199–207.

120 Der unverzeichnete Nachlass besteht aus rund 16 Boxen, die im Keller des Georg-Eckert-Instituts in Braunschweig liegen. Im Folgenden zitiert als: GEI, NL Leonard.

machen.<sup>121</sup> Von einer der Autorinnen des neuen hessischen Schulgeschichtswerks, Ida Maria Bauer, konnten unveröffentlichte Selbstzeugnisse im Deutschen Literaturarchiv in Marbach eingesehen werden, in denen sie über ihre Arbeit am neuen Schulbuch sowie über ihre Zusammenarbeit mit den Amerikanern reflektiert.<sup>122</sup> Von den für meine Untersuchung zentralen Textbook und Curriculum Centern existiert kein geschlossener Quellenbestand, weder von amerikanischer noch von deutscher Seite. Vollständig überliefert aber sind die Mitteilungsblätter, die von den Centern zur Zirkulation an Schulen im Umkreis herausgegeben wurden. Diese Mitteilungsblätter, die aus redaktionellen Artikeln, Fotografien sowie Leserzuschriften bestehen, stellen eine bislang unverwendet gebliebene Quelle zur Selbstdarstellung der Center nach außen dar.<sup>123</sup>

Damit zeichnet sich das Quellenkorpus insgesamt durch eine Vielfalt unterschiedlicher Quellengattungen aus: neben textlichen Dokumenten (Archivalien, Schulbuchdarstellungen) wurden gezielt auch visuelle Quellen (Abbildungen in Schulbüchern, Fotografien) in die Analyse miteinbezogen. Dort, wo die Quellenbestände es hergaben, wurden auch die materiellen Produktionsfaktoren des Schulbuchschreibens, etwa die Architektur der Schulräume oder die Bedeutung der Schreibgeräte, berücksichtigt. Diese Weitung der Perspektive lässt sich kulturhistorisch begründen: Während für den vormodernen Lateinunterricht noch das Abschreiben von der Tafel prägend gewesen war, wurde in neuen Schulfächern wie Deutsch seit dem Zeitalter des Absolutismus dazu aufgefordert, »sich selbst zu schreiben«. Durch Schreibetechniken wie diese wurde die Vorstellung übermittelt, dass das Schreiben ein autonomer Akt sei, aus dem etwas Eigenes und Originales entstehe.<sup>124</sup> Damit stellt das Schreiben unter kulturhistorischen Gesichtspunkten eine »Einsamkeitstechnik« par excellence<sup>125</sup> dar. Mit der von der amerikanischen Erziehungsabteilung vorgegebenen Methode der Gruppentechnik wurde das Schreiben der neuen Schulbücher jedoch gerade nicht als eine individuelle, sondern als eine kollektive Tätigkeit bestimmt. Auch das Lesen der neuen Schulbuchinhalte wird in den Quellen als eine gemeinsame und eine

121 Lediglich eine Akte zum Verlag ist im Landesarchiv Berlin (C Rep 120, Nr. 1140) überliefert.

122 Es handelt sich dabei um einen privaten Briefwechsel zwischen Bauer und ihrer Freundin, der Schriftstellerin Gertrud von LeFort. Der Nachlass »Gertrud von LeFort« aus dem Deutschen Literaturarchiv (DLA) in Marbach wird im Folgenden notiert als: NL LeFort.

123 Die gedruckten Mitteilungshefte der Center sind in diversen Universitäts-, Landes- oder Bundesbibliotheken überliefert.

124 Vgl. Heinrich Bosse, »Die Schüler müssen selbst schreiben lernen« oder die Einrichtung der Schiefertafel«, in: Sandro Zanetti (Hg.), *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*, Berlin: Suhrkamp, 2012, 67–111.

125 Nils Kasper, »Die Dinge (in) der Literatur. Kartographie und Zimmerreise«, in: Manfred Pfaffenthaler, Stefanie Lerch u. a. (Hg.), *Räume und Dinge. Kulturwissenschaftliche Perspektiven* (Kultur- und Medientheorie), Bielefeld: transcript Verlag, 2014, 193–210, beide Zitate 195.

gesellige Tätigkeit inszeniert. Indem die eingesehenen amerikanischen Quellen die für die Kulturgeschichte des Schreibens typische »Aufspaltung, die der Schreibende durch das Schreiben in sich selber vollzieht mit der Aussicht, als Leser des Geschriebenen sich selbst zu begegnen<sup>126</sup> negieren, fordern sie regelrecht dazu auf, den Schreibprozess auch kulturhistorisch zu untersuchen. Über Fotografien etwa lassen sich die Räumlichkeiten rekonstruieren, in denen geschrieben und gelesen werden sollte. Damit wird der Versuch unternommen, das Schreiben und das Lesen als Tätigkeiten zur sozialen Disziplinierung der Deutschen durch die Besatzungsmacht zu untersuchen.

## 1.5 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau meiner Arbeit spiegelt die Prozesshaftigkeit des amerikanischen Demokratisierungsvorhabens wider, weil die Schulbuchaktivitäten der US-amerikanischen Militärregierung als ein mehrdimensionaler »Lernprozess Demokratie« zur Untersuchung kommen. Die Demokratisierung fand dabei nicht nur *im* Schulbuch, sondern auch *mittels* Schulbücher sowie rund *um* das Schulbuch statt. Die Gliederung dieses Buches ist von diesem umfassenden Demokratisierungsanspruch geprägt, indem die funktionale Spannweite des Mediums als Teil der amerikanischen Demokratisierungspolitik in Deutschland aufgezeigt wird. Indem sowohl das Schreiben (Kapitel 3) als auch das Lesen neuer Schulbücher (Kapitel 5) als eigene Lernprozesse analysiert werden, wird der prozessualen und konstruktiven amerikanischen Demokratisierungspolitik Rechnung getragen. Mit den Darstellungen von Demokratie auf der Ebene des Schulbuchs wird der Konstruktionsprozess auf medialer Ebene (Kapitel 4) fokussiert. Die in vier Kapitel gegliederte Analyse beleuchtet die Funktion und Bedeutung des Schulbuches nicht nur aus vier unterschiedlichen Blickrichtungen; die vier Untersuchungsebenen selbst spiegeln wiederum einen eigenen Prozess – von der Entstehung bis zur Rezeption der neuen deutschen Schulbücher – wider.

Im ersten Hauptteilkapitel werden die konkreten Schulbuchmaßnahmen in Bezug auf ihre Planung und Durchführung in Deutschland analysiert und im alliierten Kontext verortet. Neben dem Wiederabdruck Weimarer Schulbücher als frühes alliiertes Vorhaben kommt mit dem Aufbau der Textbook and Curriculum Center eine zweite, genuin amerikanische Maßnahme zur Untersuchung. Außerdem steht die Praxis der Schulbuchzulassung als eine zonale Maßnahme innerhalb der amerikanischen Besatzungszone und als eine alliierte Konfliktgröße im Zentrum der Analyse. Wie veränderte sich die Demokratisierung qua Schulbuch im Kontext des anschwellenden Kalten Krieges in Europa?

---

126 Ebd.

Im zweiten Analysekapitel steht die Genese von zwei unter amerikanischer Einflussnahme entstandenen Schulgeschichtsbuchreihen im Fokus. In der Konzentration auf zwei lokale Fixpunkte – Wiesbaden und Berlin – gibt das Kapitel auch eine Antwort auf die Frage, wie das Wissen in das Schulbuch kam: Wer waren die neuen Schulbuchautorinnen und -autoren nach 1945; wer waren die Social-Studies-Experten, die teilweise zu Mitautoren im deutschen Nachkriegsschulbuch wurden? Wie gestaltete sich die Zusammenarbeit, aber auch das Gegeneinander zwischen Besatzern und Besetzten auf lokaler Ebene? Welche Konzepte einer »Erziehung zur Demokratie« wurden den amerikanischen Bemühungen von deutscher Seite aus gegenübergestellt?

Das dritte Analysekapitel untersucht die medialen Repräsentationen der amerikanischen Demokratisierungsabsichten in den neuen Schulgeschichtsbüchern. Den Schwerpunkt der Analyse bilden dabei jene Schulgeschichtsbücher, die nachweislich unter amerikanischer Einflussnahme entstanden. Zur Kontrastierung werden Schulbuchwerke herangezogen, die zeitgleich ohne amerikanische Einflussnahme entstanden beziehungsweise jene gedruckten Manuskripte, die von der amerikanischen Militärregierung absichtlich nicht gefördert wurden. Welche darstellerischen Strategien kamen zum Einsatz, um eine deutsche Demokratietradition zu begründen und zu festigen?

Im vierten Analysekapitel stehen erneut die Textbook Center im Fokus, weil sie mit ihrer Funktionserweiterung von Schreib- zu Leseorten zur Realisierung der amerikanischen Schulbucharbeit in Deutschland entscheidend beitragen. Hier wird die Frage untersucht, mithilfe welcher Strategien die amerikanische Demokratisierungspolitik qua Schulbuch als ein erfolgreiches und zugleich genuin deutsches Projekt inszeniert wurde, das sich möglichst selbstständig sollte. In dem Zusammenhang spielen unter anderem schulbuchbezogene Workshops, Ausstellungen und Tagungen eine Rolle, die zur Legitimation und Normierung der neuen deutschen Schulbücher beitragen sollten. Auf welche Art und Weise ließ sich das Schulbuch als Buch zur Förderung einer habituellen Demokratisierung einsetzen? An welchen Stellen kamen die Maßnahmen an ihre Grenzen, wie effektiv waren die Demokratisierungsbemühungen wirklich?

Aus dem Zusammenwirken der einzelnen Analysekapitel lässt sich die übergeordnete Fragestellung nach der Rolle des Mediums Schulbuch für die kulturelle Demokratisierung Westdeutschlands beantworten, weil die Bedeutung der Akteure sowie die Bedeutung von Trägermedien in historischer Perspektive sichtbar gemacht werden. Dabei erwies sich das Medium Schulbuch – das lässt sich vorwegnehmen – als flexibel und funktional genug, um einen als offenen Lernprozess konzipierten Demokratisierungsprozess zu initiieren und zu befördern, zu vermitteln – und an anderer Stelle zu behindern.

---

## 2. Zwischen vergangenem und neuem Krieg: Ziele und Maßnahmen einer Demokratisierung qua Schulbuch 1944–1948

Das Schulbuch der Nachkriegszeit war einerseits Medium einer gemeinsam beschlossenen alliierten Demokratisierungspolitik und wurde andererseits zur kulturellen Waffe im Ost-West-Konflikt. Noch während des Krieges begannen die amerikanischen und britischen Streitkräfte mit den Planungen für ein groß angelegtes Notschulbuchprogramm für Deutschland und damit für einen Wiederabdruck Weimarer Schulbücher. Welche Strategien wurden zur Beseitigung einer konstatierten deutschen Schulbuchproblematik entwickelt und auf welche Art und Weise praktisch umgesetzt? Welche alternativen Lösungsoptionen standen außerdem zur Verfügung? Auf welchen Zielsetzungen baute die Demokratisierung qua Schulbuch in der amerikanischen Besatzungszone und in Westberlin auf? Wie veränderten sich die Maßnahmen im Kontext des beginnenden Kalten Krieges?

Die aufgeworfenen Fragestellungen werden im vorliegenden Kapitel anhand von schulbuchbezogenen Maßnahmen untersucht, die die amerikanische Siegermacht unmittelbar vor und nach Ende des Zweiten Weltkrieges ergriff. Die überlieferten Quellen aus der Erziehungsabteilung von OMGUS beziehungsweise seiner Vorgängereinrichtung, der amerikanischen Kontrollgruppe US Group Control Council (USGCC)<sup>127</sup>, geben Einblick in die Planung und Umsetzung des Notschulbuchprogrammes innerhalb der amerikanischen Besatzungszone. Diese Quellen, bei denen es sich mehrheitlich um Korrespondenzen mit den Kollegen Donald Charles »D. C.« Riddy und Herbert Walker<sup>128</sup> aus der Erziehungsabtei-

---

127 Die USGCC wurde am 1. Oktober 1945 in Office of Military Government, U. S. (OMGUS) umbenannt. Zu den USGCC-Quellen als Teilbestand des OMGUS-Bestandes vgl. Henke und Oldenhege, *OMGUS*, 131–135.

128 Donald Charles Riddy, ein hoher Verwaltungsbeamter, leitete die britische Erziehungsabteilung von ihrem Aufbau bis zum Sommer 1948. Zu seinen engsten Mitarbeitern gehörte von Beginn an Herbert Walker, der zunächst als Erziehungsbeamter für den Bereich Schleswig-Holstein und Hamburg zuständig war und ab Frühjahr 1949 die Abteilungsleitung übernahm. Vgl. Ulrich Mayer, *Neue Wege im Geschichtsunterricht? Studien zur Entwicklung der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in den westlichen Besat-*

lung der britischen Kontrollkommission handelt, zeigen auf, welche alternativen Lösungsoptionen erwogen wurden. Die Protokollakten der alliierten Erziehungskommission in Berlin erlauben es wiederum, die amerikanischen Schulbuchmaßnahmen im alliierten Kontext der Viermächtestadt und vor dem Hintergrund des aufkommenden Kalten Krieges zu verorten.<sup>129</sup>

Auf das »textbook emergency program«, die früheste Schulbuchmaßnahme der amerikanischen Militärregierung, deren Planung bereits vor Ende des Zweiten Weltkrieges als ein alliiertes Vorhaben begann, geht Kapitel 2.1 näher ein. Die Analyse des Notschulbuchprogramms zeigt, dass neben dem Wiederabdruck von Weimarer Schulbüchern alternative Optionen zur Verfügung gestanden hätten. Mit dem Aufbau von Textbook and Curriculum Centern ist eine zweite frühe, aber genuin amerikanische Schulbuchmaßnahme benannt. Die Tatsache, dass die Textbook Center nicht nur in Deutschland, sondern auch in Japan und Korea errichtet wurden, zeigt dabei, dass der Aufbau dieser Center zu den übergreifenden Instrumenten der amerikanischen Demokratisierungspolitik gehörte.

In Kapitel 2.2 wird mit der Übernahme der staatlichen Schulbuchzulassung in Deutschland auf eine dritte Maßnahme fokussiert. Die Kontrolle über die Veröffentlichung neuer (und alter) Schulbücher stellte dabei nicht nur eine zonale Maßnahme innerhalb der amerikanischen Besatzungszone dar, sondern entwickelte sich zu einer Konfliktgröße zwischen den Siegermächten. Die Konflikte, die im Kontext der alliierten Erziehungskommission zu Berlin um die Zulassung von Lehrmaterialien für Berliner Schulen entbrannten, lassen sich dabei, so die zentrale Argumentation im zweiten Unterkapitel, nur über die Eigendynamik des Kalten Krieges erklären.

## Zielsetzungen zwischen vergangenem und neuem Krieg

Die Notwendigkeit einer Inspektion der während des Krieges verwendeten Schulbücher stellte kein genuin amerikanisches, sondern ein alliiertes Anliegen dar. Alle vier Siegermächte sahen die Revision der existierenden Schulbücher bezüglich nazistischer und militaristischer Inhalte als notwendige Voraussetzung

---

*zungszonen und in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1953* (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, 31), Köln: Böhlau, 1986, 159.

129 Die Dokumente des amerikanischen Sekretariats der Alliierten Kommandantur sind in den OMGBS-Bestand eingliedert. Den Aktenbestand des britischen Sekretariats in der Alliierten Kommandantur konnte ich im Alliiertenmuseum Berlin einsehen. Unter dem Akzentitel »Supply of Educational Books« findet sich eine nützliche Zusammenstellung von schulbuchbezogenen Protokollakten aus dem AKEC. Im Folgenden zitiert als: AM, Slg. Dok. AK 156/6.

einer demokratischen Erneuerung des Schul- und Bildungswesens in Deutschland an. Die Demokratisierung des deutschen Erziehungswesens wurde im Potsdamer Abkommen als ein gemeinsames und übergreifendes Vorhaben der drei Siegermächte USA, Großbritannien und der Sowjetunion festgeschrieben, ohne dass das Medium Schulbuch hierin eine direkte Erwähnung fand.<sup>130</sup> Die im Potsdamer Abkommen vereinbarte »Gleichbehandlung« Deutschlands<sup>131</sup> wurde andererseits im Bereich des Schulbuchwesens von Beginn an nicht erfüllt: Das »textbook emergency program« oder Notschulbuchprogramm stellte zwar insofern eine alliierte Maßnahme dar, als sie von der britischen und amerikanischen Erziehungsabteilung ab 1944 gemeinsam vorbereitet wurde. In der praktischen Durchführung dieser frühen Schulbuchmaßnahme trennten sich die alliierten Wege jedoch bereits am Ausgang des Zweiten Weltkrieges und setzten sich unter dem Einfluss des Kalten Krieges in Konkurrenz zueinander fort.<sup>132</sup> Anstelle der vagen Formulierungen aus Potsdam stellte die Direktive JCS 1067 vom Oktober 1945, die zunächst nur als vorläufige Richtlinie dienen sollte, die Grundlage der amerikanischen Besatzungspolitik in Deutschland in den ersten beiden Jahren der Besatzung dar. Sie war die erste spezifisch für die amerikanischen Streitkräfte geltende Direktive und das Medium Schulbuch fand hierin zum ersten Mal eine konkrete Erwähnung. Das Ziel einer demokratischen Erneuerung des deutschen Schul- und Bildungswesens wird in der Direktive mit einem »Verwendungsverbot« von Schulbüchern mit nazistischen und militaristischen Inhalte verbunden.<sup>133</sup> Die Anordnung, dass vor einer Wiedereröffnung der deutschen Schulen die existierenden Lehr- und Lernmittel von Militarismus und Nazismus zu »säubern« seien, muss vor dem Kontext des gerade beendeten Zweiten Weltkrieges verstanden werden.

130 »Political Principles: [...] To prepare for the eventual reconstruction of German political life on a democratic basis and for eventual peaceful cooperation in international life by Germany.« Protocoll of the Proceedings of the Berlin Conference [Berlin (Potsdam) Conference, July 17 – August 2, 1945], in: Cassidy, *Germany 1947–1949*, 47–57, 48–49.

131 »Political Principles: [...] So far as it is practicable, there shall be uniformity of treatment of the German population throughout Germany.«, ebd., 48.

132 Zur Durchführung des Schulbuchnotprogramms in der britischen Zone vgl. Maria Halbritter, *Schulreformpolitik in der britischen Zone von 1945 bis 1949*, Weinheim: Beltz, 1979, 15–17. Zur britischen Schulreformpolitik insgesamt vgl. außerdem Rolf Lutzeback, *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*, Teil 1 und 2, Frankfurt am Main: Lang, 1991.

133 »A coordinated system of control over the German education and an affirmative program of reorientation will be established designed completely to eliminate Nazi and militaristic doctrines and to encourage the development of democratic ideas. [...] Textbooks and Curricula which are not free of Nazi and militaristic doctrine shall not be used.«, Directive to the Commander in Chief of the U.S. Forces of Occupation (JCS 1067), Press Release and Text of Directive [October 17, 1945], in: Cassidy, *Germany 1947–1949*, 21–33, 26.

Die Studien, die ab dem Jahre 1946 im Auftrag der amerikanischen Erziehungsabteilung angefertigt wurden, erlauben einen Einblick in die amerikanische Wahrnehmung einer spezifisch deutschen Schulbuchproblematik: In ihrer umfangreichen Aufzählung von Belegstellen zielen sie darauf ab, die tiefe Durchdringung der deutschen Schulbücher mit militaristischen und nazistischen Inhalten deutlich zu machen. In der diachronen Durchsicht deutscher Schulbücher vom Kaiserreich bis zu ihrer Gegenwart kamen die amerikanischen Erziehungsoffiziere zu dem Ergebnis, dass sowohl Militarismus als auch Nationalismus eine lange Tradition in der Geschichte des deutschen Schulbuches aufwiesen. Die pädagogische Reformbewegung der deutschen Zwischenkriegszeit wird von den Autorinnen und Autoren in methodischer Hinsicht zwar durchaus positiv zur Kenntnis genommen, inhaltlich aber seien auch die Weimarer Schulbücher von Nationalismus, Militarismus und einem nationalen Superioritätsdenken durchzogen.<sup>134</sup> Als zentrale Zäsur in der Geschichte des deutschen Schulbuches stellen die Autoren der Studien das Jahr 1937 heraus, in dem es zu einer Veröffentlichung einer Reihe neuer Schulbücher gekommen war, die von der nationalsozialistischen Ideologie geradezu durchtränkt waren.<sup>135</sup> In den Schulgeschichtsbüchern habe diese Entwicklung eine besonders deutliche Ausprägung erfahren, insofern die Geschichtsdarstellung hierin immer in der Herrschaft der Nationalsozialisten kulminierte. Dies gelang mitunter auch auf recht pragmatischem Weg, zum Beispiel indem eine Art Zusatzheft in die Schulbücher eingelegt wurde, mit dem die bestehende Geschichtsdarstellung um eine vermeintlich rassenideologische Wahrheit ergänzt wurde.<sup>136</sup> Diese frühen amerikanischen Studien spiegeln das Bedürfnis der Besatzungsmacht wider, aus den Erfahrungen des Zweiten Weltkrieges zu lernen: Ausführlich versuchen sie, einen Nachweis für die umfangreiche Durchdringung der deutschen Schulbücher mit nationalsozialistischen Inhalten zu erbringen.

Erst mit der Besatzungsdirektive JCS 1779, die am 15. Juli 1947 in Kraft trat, wurde eine gezielte amerikanische Demokratisierungspolitik von höchster Stelle

134 Office of Military Government for Germany U. S. (OMGUS), Education and Religious Affairs Branch: Textbooks in Germany. American Zone, [o. A.] August 1946, 6.

135 Obgleich das Schulfach Geschichte eines der zentralen Unterrichtsfächer zur nationalsozialistischen Indoktrinierung darstellte, wurden nach 1933 zunächst die Weimarer Schulbücher unter geringfügigen Änderungen weiterverwendet. Vgl. Blänsdorf, *Lehrwerke für Geschichtsunterricht*, 274. Ab 1937 wurde mit der Einrichtung einer Reichsstelle für das deutsche Schul- und Unterrichtsschrifttum die föderale Schulbuchzulassung in Deutschland zentralisiert. Vgl. Walther Müller, *Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung* (Grundfragen systematischer Paedagogik), Kastellaun: Henn, 1976, 194.

136 Office of Military Government for Germany U. S. (OMGUS), Education and Religious Affairs Branch: Textbooks in Germany. American Zone, [o. A.] August 1946, 1.

aus festgeschrieben. Mit Blick auf das deutsche Schul- und Bildungswesen heißt es hierin deutlich konkreter als zuvor:

In recognition of the fact that evil consequences to all free men flow from the suppression and corruption of truth and that education is a primary means of creating a democratic and peaceful Germany, you will continue to encourage and assist in the development of educational methods, institutions, programs and materials designed to further the creation of democratic attitudes and practices through education.<sup>137</sup>

Wenngleich das Schulbuch keine explizite Erwähnung in der Direktive findet, taucht das Medium in der Hervorhebung der Bedeutung neuer Erziehungsmethoden und -materialien durchaus auf. Demnach kann das Schulbuch als eine Art Katalysator zur Förderung demokratischer Verhaltensweisen und Praktiken dienen. Mit der Veröffentlichung der Direktive JCS 1779, die die vorherige Direktive JCS 1067 ablöste, wurde auf den Ost-West-Konflikt reagiert.<sup>138</sup> In der oben in Auszügen zitierten Besatzungsdirektive wird die Potenz schulischer Bildung beim Aufbau einer demokratischen Zivilgesellschaft im Sinne der Erziehungsphilosophie John Deweys betont. Die Notwendigkeit zur Neuentwicklung von Methoden und Materialien für das deutsche Schul- und Bildungswesen ergibt sich demnach aus ihrer Bedeutung beim Aufbau demokratischer Einstellungen und vor allem Handlungen. Diese aktive Rolle, die dem Medium Schulbuch als Erziehungsinstrument zugeschrieben wird, steht unverkennbar unter dem Einfluss des aufkeimenden Kalten Krieges, der die amerikanische Demokratisierungspolitik ab 1947 mit zunehmender Intensität prägte. Die Notwendigkeit zur Erneuerung des deutschen Schulbuches ergab sich aus amerikanischer Perspektive sowohl aus den Erfahrungen des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges als auch aus den Notwendigkeiten eines beginnenden Ost-West-Konflikts.

## 2.1 Demokratisierung als Selbst-Demokratisierung: Schulbuchmaßnahmen am Ende des Zweiten Weltkrieges

Die ersten Maßnahmen zur Lösung der deutschen Schulbuchproblematik wurden noch während des Krieges geplant und als alliierte Maßnahme von den Supreme Headquarters Allied Expeditionary Forces (SHAEF) koordiniert und vorangetrieben. Das sogenannte Notschulbuchprogramm für Deutschland wurde

---

137 Directive to Commander in Chief of United States Forces of Occupation Regarding the Military Government of Germany [JCS 1779, July 11, 1947], in: Cassidy, *Germany 1947–1949*, 34–41, 40–41.

138 Zu dem Entstehungshintergrund der Direktive JCS 1779 vgl. z. B. Braun, *Umerziehung*, 38–39.

zur temporären Beseitigung des deutschen »Schulbuchnotstandes« von SHAEF initiiert und in Form eines Wiederabdrucks von deutschen Schulbüchern aus Zeit der Weimarer Republik realisiert. Das Hauptquartier der alliierten Streitkräfte in Nordwesteuropa war zur Invasion des europäischen Festlandes am 12. Februar 1944 unter Oberbefehl von US-General Dwight D. Eisenhower in London gegründet worden.<sup>139</sup> Zur Vorbereitung der deutschen Besetzung wurde eine German Country Unit (GCU) eingerichtet. Aus Furcht vor einem Misstrauen der Sowjetunion gegenüber einer gemeinsamen britisch-amerikanischen Front wurde die German Country Unit im Herbst 1944 in eine US Group Control Council (USGCC)<sup>140</sup> sowie in eine britische Control Commission (CC, BE) aufgeteilt.<sup>141</sup> Seit Sommer 1944 wurden Weimarer Schulbücher sowohl von der Erziehungsabteilung innerhalb der amerikanischen Kontrollgruppe (USGCC) als auch innerhalb der britischen Kontrollgruppe (CC, BE) im Hinblick auf ihre Brauchbarkeit gesichtet.<sup>142</sup> Eine größere Sammlung deutscher Schulbücher lag in der Bibliothek des Teachers College der Columbia Universität in New York. Die originalen Exemplare wurden auf Mikrofilm gebracht, um sie einerseits den britischen Kollegen zugänglich zu machen und um sie andererseits als Druckvorlagen verwenden zu können.<sup>143</sup>

Während im Falle der amerikanischen Besetzung Japans die problematischen Schulbuchinhalte einfach schwarz überpinselt wurden, kam es in Westdeutschland zu einem groß angelegten Wiederabdruck von Schulbüchern aus der Weimarer Zeit.<sup>144</sup> Die Ausstattung der deutschen Schulen mit reproduzierten Schul-

139 Folgt man der Historikerin Ute Gerhardt, so muss die SHAEF-Periode als eigenständige, die Besetzungszeit vorbereitende Phase angesehen werden. Vgl. Gerhardt, *Soziologie der Stunde Null*.

140 Die Einrichtung der US Group Control Commission (USGCC) wurde ab dem 1. Oktober 1945 von dem Office of Military Government, U.S. (OMGUS) abgelöst. Bis zum Inkrafttreten des Besatzungsstatus am 21. September 1949 stellte OMGUS die oberste Militärbehörde innerhalb der amerikanischen Besatzungszone dar. Vgl. Josef Henke und Klaus Oldenhage, »Office of Military Government for Germany (U.S.)«, in: Christoph Weisz (Hg.), *OMGUS-Handbuch. Die amerikanische Militärregierung in Deutschland 1945–1949* (Quellen und Darstellungen zur Zeitgeschichte, 35), München: Oldenbourg, 1995, 1–142, 11–23.

141 Vgl. Braun, *Umerzählung*, 24; Gerhardt, *Soziologie der Stunde Null*, 76.

142 Auf britischer Seite war Terence J. Leonard für die Sichtung deutscher Schulbücher aus der Weimarer Zeit verantwortlich: »Thus I found myself launched on the most exciting task of my life: textbook analysis and all it implies! I read several hundred of these Weimar textbooks in all subjects in a cellar in the city of London whilst the doodlebugs exploded around me, but I hardly noticed them so exciting and engrossing was my task. For I perceived the lurking hand of political propaganda popping up in the most unexpected places, a Latin Grammar for instance! Or an arithmetical experience.«, GEI, NL Leonard, Box 1: Some details of my life (Neuilly-Sur-Seine, 10. Jan. 1961).

143 Vgl. Bungenstab, »Schulbuchrevision«, 126.

144 Zur Schul- und Lehrplanerneuerung in Japan vgl. Rosenzweig, *Erziehung zur Demokratie?*, 130–137.

büchern aus Weimarer Zeit war dabei – anders als der englische Ausdruck »textbook emergency program« suggeriert – keine echte Notfallmaßnahme, weil sie nicht alternativlos war. Zur Lösung der deutschen Schulbuchproblematik wurden unterschiedliche Optionen erwogen, von denen letztlich das Notschulbuchprogramm favorisiert und realisiert wurde. Warum aber wurde der Wiederabdruck von historischen deutschen Schulbüchern gegenüber anderen Optionen präferiert?

### Das Notschulbuchprogramm als früheste Maßnahme

Mit dem von SHAEF herausgegebenen *Technical Manual for Education and Religious Affairs*<sup>145</sup> hatten die amerikanischen und britischen Erziehungsoffiziere seit Dezember 1944 ein Regelwerk zur Hand, das ihnen dezidierte Anweisungen für ihre Arbeit vor Ort gab.<sup>146</sup> In der Anweisung für den Wiederaufbau des deutschen Schul- und Bildungswesens heißt es mit Blick auf das Schulbuch:

It will not be the policy to impose textbooks or aids to teaching on the German authorities. Generally speaking, they should submit their own proposals for the sanction of the Military Government. However, in the initial stage Supreme Headquarters will select emergency textbooks. These will enable schools to carry on their work in spite of the ban on existing textbooks. Books selected by Supreme Headquarters will have been chosen from textbooks in use in German schools generally prior to 1933.<sup>147</sup>

Aus dieser Weisung wird das Anliegen der Alliierten deutlich, die bestehenden NS-Schulbücher unmittelbar aus dem Verkehr zu ziehen. Zugleich macht der zitierte Ausschnitt deutlich, dass die Ausgabe von »emergency textbooks« von vornherein nur als Übergangslösung gedacht war, die eine schnelle Wiedereröffnung der Schulen in der Amerikanischen und Britischen Zone ermöglichen sollte.<sup>148</sup> In dem Zitatausschnitt wird die Bereitstellung von Schulbüchern durch

145 Supreme Headquarters Allied Expeditionary Force, Military Government Germany. *Technical Manual for Education and Religious Affairs*, [s. l.] 1945.

146 Dieses rund 150 Seiten umfassende Compendium ergänzte damit das im Dezember 1944 von SHAEF herausgegebene allgemeine *Handbook for Military Government in Germany*. Die für insgesamt zwanzig gesellschaftliche Lebensbereiche angefertigten technischen Anweisungen (Technical Manuals) konkretisierten die Besatzungsmaßnahmen. Vgl. Gerhardt, *Soziologie der Stunde Null*, 73.

147 Supreme Headquarters Allied Expeditionary Force, Military Government Germany. *Technical Manual for Education and Religious Affairs*, [s. l.] 1945, 26.

148 »[...] It was understood that it is the aim to reopen schools in the U.S. sector of Germany on 15 September; in the British zone the corresponding target date is 1 October. [...] Before schools in Germany can properly be re-opened, there must be a sufficient number of acceptable teachers, enough buildings, and an adequate provision of suitable text-books and other aids to study.«, NACP, RG 260 (OMGUS, E&CR, Education Branch), Entry (A1) 605,

die alliierten Streitkräfte als eine initiale Phase innerhalb des deutschen Demokratisierungsprozesses beschrieben. Im Unterschied zu den abstrakten Formulierungen im Potsdamer Abkommen sind die Weisungen des alliierten Oberbefehlshabers in dem im Winter 1944/1945 an die Erziehungsoffiziere ausgegebenen Kompendium wesentlich konkreter. In der Betonung des deutschen Anteils an der Erneuerung des Schul- und Bildungswesens nehmen die im Handbuch gegebenen Anweisungen zugleich einen zentralen Aspekt vorweg, der die amerikanischen Schulbuchmaßnahmen in den folgenden Jahren leitete: Die Deutschen sollten ihren Wiederaufbau aus eigener Initiative und Anstrengung heraus leisten und das umschloss die demokratische Erneuerung ihrer Lehrbücher. Diese Zielsetzung war damit schon vor dem Ende des Zweiten Weltkrieges festgelegt und als Anweisung an die amerikanischen und britischen Erziehungs-offiziere ausgegeben worden, wie der zitierte Ausschnitt aus dem Regelwerk belegt.

Der von SHAEF verantwortete Reproduktionsdruck von Weimarer Schulbüchern begann schließlich zeitverzögert im Februar 1945: Nachdem die Original Exemplare der Schulbücher aus den USA und die nötigen Druckplatten mit einigen Schwierigkeiten aus London bezogen worden waren, wurde ab dem Frühjahr zunächst in Aachen und später auch in Bonn gedruckt.<sup>149</sup> Dabei hatten sich die amerikanischen und britischen Erziehungsabteilungen bereits im November 1944 auf eine Auswahl an Schulbüchern geeinigt, um zunächst den Grundschulbereich mit Büchern in den »Schlüsselfächern« Lesen und Rechnen auszustatten.<sup>150</sup> Im Februar 1945 ordnete SHAEF die Reproduktion von Schulbüchern für die weiterführenden Schulen und speziell für die Oberstufe an. Die älteren Schülerinnen und Schüler stellten aus Sicht der Alliierten eine besondere Problemgruppe dar, weil sie als vom Nationalsozialismus besonders infiltriert galten.<sup>151</sup> Auf der Basis dieser Anordnung stellten die britischen und amerikanischen Erziehungskommissare eine Liste aus insgesamt zwanzig Büchern, bestehend aus acht Fibeln, fünf Mathebüchern, drei Geschichtsbüchern und vier naturwissenschaftlichen Schulbüchern zusammen.<sup>152</sup> Noch im Juni 1945 war

---

Box 79, Subject: Textbooks for German Schools, gez. D.C. Riddy (Director Education Branch [CC, BE]), Juni 1945, 1.

149 NACP, RG 260 (OMGUS, E&CR, Education Branch), Entry (A1) 605, Box 79, Subject: Textbooks for German Schools, gez. D.C. Riddy (Director Education Branch [CC, BE]), Juni 1945, 2.

150 Ebd., 1.

151 Ebd., 2.

152 NACP, RG 260 (OMGUS, E&CR, Education Branch), Box 16: Annual History, Education and Religious Affairs Vision (OMGH), June 1946: »The series of Army emergence elementary textbooks consisted of 20 volumes: 8 readers, 5 arithmetic books, 3 history books, and 4 nature studies.« Gegenteilig: »Geschichtsbücher gab es unter den jetzt neugedruckten Schulbüchern erst einmal gar nicht.«, Stefan Scheil, *Transatlantische Wechselwirkungen. Der Elitenwechsel in Deutschland nach 1945*, Berlin: Duncker & Humblot, 2012, 86.

jedoch kein Buch aus dieser Auswahl im Druck, wie ein von D. C. Riddy als Direktor der britischen Erziehungsabteilung gezeichnetes Konferenzprotokoll belegt.<sup>153</sup> Das Protokoll, das die Ergebnisse einer unmittelbar vorausgegangenen Zusammenkunft zwischen Vertretern von SHAEF sowie der amerikanischen und britischen Erziehungsabteilung wiedergibt, zeigt die sukzessive Realisierung der Schulbuchmaßnahme, begonnen bei der Versorgung zunächst der Grundschulen mit Notschulbüchern. Darüber hinaus erlaubt die Quelle einen Einblick in die Schwierigkeiten, die sich bei der konkreten Durchführung der Maßnahme in Nachkriegsdeutschland ergaben. Im Wesentlichen traten zwei Probleme auf: Zum einen überschritt die Anzahl der benötigten Schulbücher weitaus die Kapazitäten der Druckerpressen.<sup>154</sup> Der Bedarf an Schulbüchern, um allein in der US-Zone die Grundschulen mit Lehrbüchern auszustatten, belief sich laut der Berechnung Marshall Knappens auf mehr als eine Million Exemplare.<sup>155</sup> Diesen Zahlen lag bereits die von den Briten und Amerikanern geteilte optimistische Berechnung zugrunde, nach der sich jeweils zwei Schulkinder ein Buch teilten.<sup>156</sup> Das andere Problem ergab sich aus der Haltung heraus, dass die Deutschen für die Druckkosten der reproduzierten Weimarer Schulbücher selbst aufzukommen hatten. Auch wenn das Notschulbuchprogramm von SHAEF initiiert und dirigiert wurde, sollte der Schulbuch-Druck dort finanziert werden, wo er konkret stattfand. Aus diesen Zahlungsunklarheiten ergaben sich wiederum Zeitverzögerungen beim Druck der Notschulbücher.<sup>157</sup> Erst im Rahmen eines größeren Druckauftrages, der von der bayerischen Landesregierung bezahlt wurde, konnten in größerer Stückanzahl Bücher für die Schulen der US-Zone nachgedruckt werden. Im Verlauf des ersten Besatzungsjahres und damit nach der Wiedereröffnung der Schulen am 15. Oktober 1945 wurden insgesamt rund fünf Millionen reproduzierte Weimarer Schulbücher in den Schulen der gesamten amerikanischen Zone sowie im amerikanischen Sektor Berlins und der Enklave Bremen ausgeteilt.<sup>158</sup>

Die deutschen Stellen wurden zur Mitarbeit an »ihrer« Demokratisierung aufgefordert, indem sie alle im Umlauf befindlichen Schulbücher, die aus ihrer Sicht noch akzeptabel waren, bei der Militärregierung einreichen sollten. Vor

---

153 NACP, RG 260 (OMGUS, E&CR, Education Branch), Entry (A1) 605, Box 79, Subject: Textbooks for German Schools, gez. D.C. Riddy (Director Education Branch [CC, BE]), Juni 1945, 2.

154 Ebd., 4.

155 NACP, RG 260 (OMGUS, E&CR, Education Branch), Entry (A1) 605, Box 79, Subject: Provision of Textbooks for German Schools (Report), gez. Knappen am 11.05.1945.

156 NACP, RG 260 (OMGUS, E&CR, Education Branch), Entry (A1) 605, Box 79, Subject: Textbooks for German Schools, gez. D.C. Riddy (Director Education Branch [CC, BE]), Juni 1945, 2.

157 Ebd.

158 Vgl. Braun, *Umerziehung*, 97–98.

allem mussten sie, wie erwähnt, den von alliierter Seite aus initiierten und koordinierten Wiederabdruck Weimarer Schulbücher selbst finanzieren. Unter dieser Prämisse wurde auch eine Verzögerung des Schulbuchdruckes aufgrund von Zahlungsschwierigkeiten billigend in Kauf genommen. Eine Erneuerung der Schulbuchlandschaft war aus amerikanischer Sicht nur unter Beteiligung der Deutschen denkbar. Dieses Ergebnis widerspricht der nach wie vor gängigen Forschungsposition, wonach den Deutschen erst ab dem Jahr 1947 mehr Eigenverantwortung übertragen worden und eine klare Unterscheidung zwischen einer eher punitiv ausgerichteten Phase der *Reeducation* und einer eher konstruktiv ausgerichteten Phase der *Reorientation* möglich sei. Die von den Deutschen erwartete Initiative und Mitarbeit war jedoch nicht nur, wie gezeigt, in den allerersten Handreichungen verankert worden, die an die britischen und amerikanischen Erziehungsbeamten für ihren Einsatz vor Ort herausgegeben wurden, sondern wurde bereits vor Aufnahme der eigentlichen Militärregierung im Oktober 1945 als Maßnahme praktisch erprobt. Die Analyse der konkreten Durchführung des Notschulbuchprogrammes zeigt darüber hinaus auf, dass sich der Wiederabdruck Weimarer Schulbücher nur bedingt als eine alliierte Maßnahme durchführen ließ. Dabei war es zunächst das Bestreben der britischen und amerikanischen Erziehungsabteilungen, auch die Franzosen und Sowjets in die Maßnahme des Notschulbuchprogrammes zu integrieren, wie sie in einer Besprechung mit Vertretern von SHAEF im Juni 1945 bekräftigten:

There are very strong reasons, why every effort should be made to secure French participation in the scheme at the earliest moment (and Russian, too, though this may be out of the question at the moment).<sup>159</sup>

Woran die Bemühungen um die Realisierung des Notschulbuchprogrammes als ein alliiertes Vorhaben aller vier Siegermächte scheiterten, lässt sich leider weder aus dieser Quelle noch aus den anderen Akten, die im Umfeld der ersten amerikanischen Erziehungsabteilung entstanden, rekonstruieren. Während in dem Protokoll vermerkt wird, dass ein »early Anglo-Franco-American meeting«<sup>160</sup> unbedingt anzustreben sei, wurde einer möglichen Kooperation mit den Sowjets bereits im Juni 1945 eine ungünstige Prognose erteilt. Noch vor dem Stattfinden der Potsdamer Konferenz im Sommer 1945, auf welcher die Demokratisierung Deutschlands als ein gemeinsames Ziel der vier Siegermächte festgeschrieben wurde, zeichnete sich bereits eine unterschiedliche Auslegung dieser Zielsetzung im Bereich des deutschen Schulbuchwesens ab. Mit dem Ergebnis, dass sich die Schulbuchproduktion in jeder der vier Zonen unterschiedlich darstellte, wobei

159 NACP, RG 260 (OMGUS, E&CR, Education Branch), Entry (A1) 605, Box 79, Subject: Textbooks for German Schools, gez. D.C. Riddy (Director Education Branch [CC, BE]), Juni 1945, 4.

160 Ebd.

der »jeweilige Grad der Einflussnahme und Kontrolle durch die Besatzungsbehörden« variierte und die Militärregierungen unterschiedlich eng mit den deutschen Behörden zusammenarbeiteten.<sup>161</sup> Mit dem Anliegen nach einer starken Beteiligung der Deutschen an ihrer eigenen Demokratisierung grenzte sich die amerikanische Besatzungsmacht etwa von der »zentralistischen und voluntaristischen Politik«<sup>162</sup> der französischen Besatzungsmacht ab. Die französische Erziehungsabteilung unter Leitung von Raymond Schmittlein griff aktiv in die deutschen Schulbuchbelange ein, insofern sie die fehlenden Schulbücher einfach in Eigenregie verfasste.<sup>163</sup> Außer der inhaltlichen Selektion lag auch die technische Seite der Schulbuchproduktion in den Händen der Militärregierung, genauer bei Raymond Schmittlein, der die französische Erziehungsabteilung (Direction de l'Éducation Publique, DEP) über den gesamten Besatzungszeitraum hinweg leitete: Nach der Beschlagnahmung der Druckerei Burda hatte Schmittlein im Oktober 1945 den Lehrmittel-Verlag Offenburg gegründet und mit ihm die gesamte Schulbuchproduktion in der französischen Zone monopolisiert.<sup>164</sup> Die neuen Schulbücher wurden von den Erziehungsoffizieren schlichtweg selbst verfasst.<sup>165</sup> Und selbst die in der Durchführung des Notschulbuchprogrammes seit 1944 eng kooperierenden Amerikaner und Briten unterschieden sich in ihren Antworten auf die Frage, wer als potenzielle Autorin oder potenzieller Autor der neuen deutschen Schulbücher in Frage käme, wie im Folgenden zu zeigen sein wird.

### Alternative Optionen und nicht-realisierte Maßnahmen

Aus amerikanischer Perspektive lagen 1944 mehrere Optionen zur Lösung des deutschen Schulbuchproblems vor. Die Entscheidung für das Notschulbuchprogramm stand dabei keineswegs von vornherein fest, wie ein Vermerk aus dem Hauptquartier der amerikanischen Kontrollgruppe (USGCC) belegt. In dem

161 Vgl. Ernst Umlauff, *Der Wiederaufbau des Buchhandels. Beiträge zur Geschichte des Büchermarktes in Westdeutschland nach 1945*, Frankfurt am Main: Buchhändler-Vereinigung, 1978, 841.

162 Vogel, »Morgen seid ihr der Staat«, 77.

163 Durch die Gründung des zentralen Lehrmittel-Verlags Offenburg gelang es der französischen Erziehungsabteilung, auf schnelle und günstige Weise viele neue Bücher herzustellen. Bis zur Gründung der Bundesrepublik lagen mehr als 12 Millionen Schulbücher in der französischen Besatzungszone vor. Vgl. Kurt Joos, *Schwieriger Aufbau. Gymnasium und Schulorganisation des deutschen Südwestens in den ersten drei Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg* (Veröffentlichungen der Kommission für Geschichtliche Landeskunde in Baden-Württemberg, 55), Stuttgart: Kohlhammer, 2012, 124 mit Zahlen.

164 Vgl. Mayer, *Neue Wege im Geschichtsunterricht?*, 116.

165 Weiterführend zur FBZ: Caroline Doublier, *L'enseignement dans la zone française d'occupation en Allemagne, 1945–1949*, Straßbourg: o. A., 1996.

Memorandum vom 18. Juli 1945 wird zunächst ein kurzer Rückblick auf die Ausgangslage zum Zeitpunkt der Landung amerikanischer Truppen in der Normandie gegeben, bevor die zur Verfügung stehenden Optionen näher ausgeführt werden:

Since propaganda-free textbooks is an integral part of de-Nazifying of the German schools it has received a great deal of attention from the American Control Council. Detailed planning on the selection of books was begun sometime before D-Day. Various plans presented themselves as possibilities. [...] The principal plans were (1) Securing texts from neighboring German-speaking countries; (2) employing German exiles to write new texts; (3) searching for Fascist-free texts by Military Detachments as our armies moved onto Germany; (4) finding copies of acceptable texts in libraries of Allied and neutral countries.<sup>166</sup>

In der Quelle wird ferner begründet, weshalb alle vier der hier aufgeführten Pläne innerhalb der US-amerikanischen Besatzungszone nicht realisiert wurden. Dabei habe sich Vorschlag Nummer drei aus dem pragmatischen Grund heraus nicht realisieren lassen, dass schlichtweg keine Schulbücher ohne nazistische oder militaristische Infiltrierung aufzutreiben waren.<sup>167</sup> Die Ausstattung der Schulen mit deutschsprachigen Schulbüchern aus dem Nachbarland Schweiz sei wiederum deshalb weggefallen, weil die Inhalte der Lehrbücher zu regional beziehungsweise zu lokal ausgerichtet waren.<sup>168</sup> Dieses Argument führt Marshall Knappen auch in seinen 1947 erschienenen Memoiren gegen eine Verwendung von Schweizer Lehrmitteln für deutsche Schulen noch an.<sup>169</sup> In der oben zitierten Quelle werden letztlich alle Vorschläge mit dem Argument verworfen, dass es nicht der Besatzungspolitik der Militärregierung entspreche, den Deutschen fremdes oder ausländisches Schulbuchmaterial vorzusetzen.<sup>170</sup> Dieses Argument findet sich in abgewandelter Form auch in dem folgenden Zitat aus einer Druckschrift der amerikanischen Erziehungsabteilung vom Sommer 1946 wieder, in dem die Entscheidung für einen Wiederabdruck Weimarer Schulbücher in Deutschland mit Blick auf ihre Außenwirkung begründet wird:

166 NACP, RG 260 (OMGUS, E&CR, Education Branch), Entry (A1) 605, Box 23: Headquarters U.S. Group Control Council (Germany), 18. Juli 1945.

167 Ebd.

168 Ebd.

169 Marshall Knappen, *And Call It Peace*, Chicago: Univ. of Chicago Press, 1947, 64. Für eine Quellenkritik zu Knappens Bericht, den er nach Beendigung seiner Tätigkeit als Offizier der amerikanischen Erziehungsabteilung im April 1946 verfasste, siehe Gehardt, *Soziologie der Stunde Null*, 26.

170 NACP, RG 260 (OMGUS, E&CR, Education Branch), Entry (A1) 605, Box 23: Headquarters U.S. Group Control Council (Germany), 18. Juli 1945, 2.

A survey was made of texts from the Weimar period which could be reprinted intact and presented to the German school authorities as books written and published in Germany by Germans and consequently free from what might be termed foreign »propaganda«.<sup>171</sup>

Der Textausschnitt lässt das Anliegen erkennen, den von alliierter Seite aus initiierten und organisierten Wiederabdruck Weimarer Schulbücher als eine deutsche Maßnahme erscheinen zu lassen. Dies hatte aus amerikanischer Sicht den Vorteil, dass sich der wiederholt erhobene Vorwurf einer Fremd-Oktroyierung durch die Militärregierung auf diese Weise weitgehend abwehren ließ. Die Demokratisierung sollte von der deutschen Öffentlichkeit als ein Projekt »von Deutschen für Deutsche« aufgefasst werden. Über die technische Realisierung des Notschulbuchprogrammes heißt es in der vorliegenden Quelle weiter, dass die Druckschablonen und Gussformen zwar notgedrungen aus England stammten, der eigentliche Druckprozess jedoch komplett in Deutschland stattfinden würde:

Although master plates and the printing moulds were made in England as an emergency measure, pouring of the printing plates and the actual printing of the books will all be done in Germany. [...] They are being printed by German workmen, with German paper on German presses.<sup>172</sup>

Um die Demokratisierung Deutschlands als ein genuin deutsches (und damit als ein letztlich freiwilliges) Vorhaben erscheinen zu lassen, wurden verschiedene Marker eingesetzt: Zum einen sollte der Arbeitsprozess unbedingt in Deutschland ablaufen. Zum anderen sollten die neuen Texte unbedingt von deutschen Autorinnen und Autoren verfasst sein. Dieses Argument führte Marshall Knappen, Leiter der amerikanischen Erziehungsabteilung, auch in Bezug auf die Ablehnung eines angebotenen Schulbuches an. Seiner Antwort war die Anfrage durch einen britischen Kollegen vorausgegangen, man möge doch prüfen, ob sich das britische Geschichtsbuch *Uncle Sam*, das einen guten Überblick über die Geschichte der Vereinigten Staaten leiste, nicht zur Verwendung in den deutschen Schulen der US-Zone eigne. In seinem Schreiben vom 13. Juni 1945 lehnt Knappen eine Einführung des Lehrbuches mit folgender Argumentation ab:

The present policy in connection with adoption of texts for use in the German schools is (1) that such texts be written by German authors and (2) that the contents be approved by this office. The first part of this policy makes it impossible to approve your publication, excellent as it is, for the purpose requested.<sup>173</sup>

---

171 Office of Military Government for Germany U. S. (OMGUS), Education and Religious Affairs Branch: Textbooks in Germany. American Zone, [o. A.] August 1946, 1–2.

172 NACP, RG 260 (OMGUS, E&CR, Education Branch), Entry (A1) 605, Box 23: Headquarters U.S. Group Control Council (Germany), 18. Juli 1945, 3.

173 NACP, RG 260 (OMGUS, E&CR, Education Branch), Entry (A1) 605, Box 79: Antwortschreiben von Marshall Knappen auf eine Anfrage vom 13. Juni 1945.

Die Betonung einer deutschen Provenienz der Texte sollte die Akzeptanz der Texte innerhalb der deutschen Öffentlichkeit steigern. In dem obigen Zitat wird außerdem das Kontrollrecht der amerikanischen Militärregierung auf die Prüfung und Eignungsfeststellung potenzieller neuer Bücher für deutsche Schulen unterstrichen. Eine Zusammenschau der analysierten Quellenbeispiele zeigt, dass die letztlich ausnahmslose Entscheidung für den Wiederabdruck Weimarer Schulbücher in der von der amerikanischen Erziehungsabteilung im Vergleich mit den anderen Westmächten besonders vehement verfolgten Strategie einer Selbst-Demokratisierung der Deutschen begründet liegt. Die Deutschen sollten zu Subjekten ihrer eigenen Demokratisierung werden – eine Zielsetzung der amerikanischen Besatzungsmacht, die noch vor Beginn der eigentlichen Besatzung feststand und die – wie unter anderem die Nicht-Einführung des britischen Schulbuches belegt – in der Praxis auch konsequent eingehalten wurde.

Der unterschiedliche Umgang der Briten, Amerikaner und Franzosen mit der deutschen Schulbuchproblematik wird besonders in der Kontroverse um die (Nicht-)Einführung des Schulbuches von Fritz Karsen deutlich. Bereits während des Zweiten Weltkrieges hatte der Verleger Gottfried Bermann Fischer den im amerikanischen Exil lebenden Fritz Karsen mit der Herausgabe eines Geschichtswerks für die deutschen Schulen beauftragt.<sup>174</sup> Karsen galt seit seinem erfolgreichen Schulprojekt in Berlin-Neukölln als bedeutendster deutscher Schulreformer der Weimarer Republik.<sup>175</sup> Zusammen mit anderen in die USA emigrierten Pädagoginnen und Pädagogen, Historikerinnen und Historikern arbeitete er seit 1944 von New York aus an einem insgesamt dreibändigen Geschichtsbuch für die Oberstufe des Gymnasiums mit dem Titel *Geschichte unserer Welt*.<sup>176</sup> Mit ihrem von vornherein als Schulbuch konzipiertem Geschichtswerk zielten Karsen und sein Autorenteam explizit darauf ab, einen Beitrag zur Demokratisierung des deutschen Schulwesens qua neuer Lehrmittel

174 Der deutsche Verleger Gottfried Bermann Fischer war 1940 in die USA emigriert, von wo aus er seine Idee zu einer Reihe von demokratisch orientierten Nachkriegsschulbüchern ausarbeitete. Vgl. Irene Nawrocka, *Verlagssitz: Wien, Stockholm, New York, Amsterdam. Der Bermann-Fischer Verlag im Exil (1933–1950). Ein Abschnitt aus der Geschichte des S. Fischer Verlages*, Frankfurt am Main: Buchhändler-Vereinigung, 2000, 161–163.

175 Fritz Karsen (1885–1951) hatte sich als Theoretiker und zugleich als Leiter einer erfolgreichen Einheitsschule in Berlin-Neukölln profiliert. Im Jahr 1933 emigrierte er über Zwischenstationen in die USA. Nach dem Zweiten Weltkrieg kehrte Karsen nach Berlin zurück, wo er ab 1946 als Berater der US-Militärregierung in Hochschulfragen fungierte. Für nähere biografische Hinweise zu Fritz Karsen vgl. Gerd Radde, *Fritz Karsen: Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit* (Studien zur Bildungsreform, 37), Frankfurt am Main u. a.: Colloquium Verlag, 2. Auflage 1999.

176 Zum Autorenteam zählten der ehemals an der Universität zu Köln beschäftigte Anthropologie-Professor Dr. Julius Lips, die ehemaligen Bibliothekarinnen Dr. Emmy Heller, Dr. Helene Wieruszowski sowie die Historiker Dr. Hugo Bieber, Dr. George Fuchs, Dr. Carl Misch und Dr. Otto Pfeifenberger. Vgl. Nawrocka, *Bermann-Fischer Verlag*, 162.

zu leisten, wie sein Brief an die amerikanischen Streitkräfte vom 7. Juli 1945 belegt:

We were in unanimous agreement that in order to eliminate the Nazi ideology which had contaminated the textbooks of the Hitler regime and the imperialistic influence of those of the preceding system, completely new textbooks should be introduced into the German schools.<sup>177</sup>

In der Betonung der Notwendigkeit, die deutschen Schulen mit gänzlich neuen Schulbuchmaterialien auszustatten, entsprach Karsen zunächst ganz der Haltung der amerikanischen Erziehungsabteilung. In seinen Worten spiegelt sich die Überzeugung wider, dass Schulbücher einen bedeutsamen Beitrag zum kulturellen Wiederaufbau Deutschlands zu leisten imstande sind. Tatsächlich wurde der Reformpädagoge auch nach seiner Rückkehr nach Deutschland für OMGUS tätig, wo er seit Juni 1946 als leitender Beamter den Bereich Hochschule und Lehrerbildung verantwortete.<sup>178</sup> Trotz seiner Anstellung bei der amerikanischen Militärregierung gelang es Karsen jedoch nicht, sicherzustellen, dass sein fertiges Schulbuchmanuskript innerhalb der amerikanischen Besatzungszone veröffentlicht oder zugelassen wurde.<sup>179</sup> Anders stellte sich seine Situation in der britischen und französischen Besatzungszone dar. Nach dem Krieg wurden die beiden Teile des zuerst verfassten zweiten Bandes als Schulbuch für die britische Zone publiziert.<sup>180</sup> Dort wurde das Schulbuch des Emigranten unter anderem aufgrund seiner konsequenten weltgeschichtlichen Ausrichtung als ein völliger »break-away« von den bisherigen deutschen Schulgeschichtsbüchern rezipiert.<sup>181</sup> In der französischen Besatzungszone wurde Karsens Werk ebenfalls euphorisch aufgenommen: Die französische Erziehungsabteilung in Baden-Baden ließ nicht nur das Werk in ihrer Zone zu, sondern verlegte den vom Historiker Dr. Hugo Bieber verfassten Teilband als vierbändiges *Lehrbuch der Geschichte* im zonen-eigenen Verlag.<sup>182</sup> Auch die britischen und amerikanischen Erziehungs-offiziere

177 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 606, Box 79: Brief von Fritz Karsen (New York, N. Y.) an General Ryan (G 5; Twelfth Army Group, New York, N. Y.) vom 7. Juli 1945.

178 Vgl. Radde, *Fritz Karsen*, 209.

179 Diese Tatsache ist in der *Reeducation*-Forschung zwar vielfach herausgestellt worden, jedoch ohne dass überzeugende Gründe für den Nichterfolg des Werkes ausgemacht werden konnten. Vgl. exemplarisch: Bungenstab, *Umerziehung*, 113–114.

180 Fritz Karsen (Hg.), *Geschichte unserer Welt, Band 2: Die Vorherrschaft Europas, Teil 1: Von Karl dem Großen bis zur Gegenreformation; Teil 2: Von der Aufklärung bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts*, Berlin: Suhrkamp, 1947. Vgl. zur Publikationsgeschichte von Karsens Werk als Schulbuch: Nawrocka, *Bermann-Fischer Verlag*, 161–163.

181 GEI, NL Leonard, Box 9: Textbook Situation according to Subjects [o. O.; o. J.].

182 Direction de l'Éducation Publique, G.M.Z.F.O. [Gouvernement Militaire de la Zone Française d'Occupation] (Hg.), *Lehrbuch der Geschichte*, Gesamtleitung: Fritz Karsen, Offenburg, 1947 (Band 1: *Reformation und Gegenreformation*; Band 2: *Absolutismus und Aufklärung*

diskutierten im Rahmen ihrer Zusammenarbeit über eine Einführung von Karsens Werk für die deutschen Schulen. Als Leiter der amerikanischen Erziehungsabteilung begründete Marshall Knappen seine Ablehnung des Manuskriptes in einem Brief an seinen Kollegen aus der britischen Erziehungsabteilung, Herbert Walker<sup>183</sup>, mit folgendem Argument:

I am afraid that, prior to the receipt of your letter, we had only the same scraps of news about the Fischer project that you had, and therefore can contribute no further information about it. As for our reactions, as you may imagine we have a very dim view of such activities and have no intention of aiding them in any way. Specifically we do not intend to recommend any such texts to German educational authorities [...] we do not intend to encourage any such refugee commercial enterprises.<sup>184</sup>

Wie das Schreiben Knappens an Walker deutlich macht, lehnte die amerikanische Militärregierung eine Unterstützung deshalb ab, weil Karsens Status als Flüchtling ihn aus Sicht der Militärregierung disqualifizierte. Ihre Ablehnung des »Flüchtlings-Projektes« schloss nicht nur eine positive Weiterempfehlung des Lehrwerks an deutsche Erziehungsbehörden aus, sondern führte im Ergebnis dazu, dass das 1947 bei Suhrkamp erschienene Werk innerhalb der US-amerikanischen Zone bis zuletzt keine Zulassung erhielt.<sup>185</sup> In der Forschungsliteratur wird lediglich auf ein nicht näher ausgeführtes »innerdeutsches Widerstreben«<sup>186</sup> verwiesen, um zu erklären, warum Karsens Geschichtsbuch innerhalb der amerikanischen Besatzungszone keine Verbreitung fand. Die Ablehnung der deutschen Lehrerschaft gegenüber dem Werk wird mit generellen Vorbehalten gegenüber reformpädagogischen Ansätzen in der »restaurativen« Nachkriegszeit begründet.<sup>187</sup> Dabei war es die amerikanische Militärregierung selbst, die eine Veröffentlichung des Buches innerhalb der US-Zone noch vor seiner Drucklegung verhinderte, indem sie den vor dem NS-Regime geflüchteten Autor

---

[1660–1789]; Band 3: *Revolution des Bürgertums* [1789–1850]; Band 4: *Das europäische Staatensystem* [1848–1890]].

183 Ab Frühjahr 1949 leitete Herbert Walker die britische Erziehungsabteilung. Vgl. Günter Pakschies, *Umerziehung in der Britischen Zone 1945–1949* (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, 9), Weinheim: Beltz, 1979, 140.

184 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 606, Box 79: Brief von M. Marshall Knappen (HQ US Group CC, E&RA-Branch) an Mr. H. Walker (Control Commission for Germany [British Element], E&RA-Branch) vom 5. Mai 1945.

185 Ebenso Braun, *Umerziehung*, 106–107.

186 Zitiert nach Mayer, *Neue Wege im Geschichtsunterricht?*, 117.

187 So argumentiert z. B. in ebd., 19: »In diesem Zusammenhang ist die Frage zu stellen, ob die Ablehnung von Karsens Werk durch Vertreter deutscher Kultusbehörden am Ende als eine Art Präventivschlag deutscher Schulverwaltungen auf Versuche zur Neuaufgabe sozialistischer Schulreformvorhaben der Weimarer Zeit zu werten ist, innerhalb derer sich Karsen durchaus exponiert hatte. Er war Mitglied des »Bundes entschiedener Schulreformer« gewesen, hatte umfangreiche Schulreformversuche zur Öffnung der höheren Schulen auch für Berufstätige verwirklicht.«

schlichtweg nicht förderte, wie das Schreiben des amerikanischen Erziehungs-offiziers an seinen britischen Kollegen belegt. Die Tatsache, dass die *Geschichte unserer Welt* schon unmittelbar am Ausgang des Zweiten Weltkrieges von amerikanischer Seite aus abgelehnt wurde, deutet auf die nationalstaatliche Definition von Deutschsein hin, die seitens der amerikanischen Militärregierung angelegt wurde. Diese diente dazu, den Anschein einer von den Deutschen selbst gemachten Demokratisierung aufzubauen und damit Vorwürfen nach einer auf-otrozierten Demokratie zuvorzukommen.

Im Kontext der pluralen Demokratisierungsversuche nach dem Zweiten Weltkrieg zeichnen sich die amerikanischen Schulbuchmaßnahmen dadurch aus, dass sie von Beginn an besonders stark von der Zielsetzung einer Selbst-Demokratisierung der Deutschen bestimmt waren. Dieses Ziel wurde bereits im Winter des Jahres 1944 theoretisch festgesetzt und ab 1945 als sogenanntes Notschulbuchprogramm auch praktisch realisiert. Im Jahr 1948 wurde die »Nicht-Intervention« in das deutsche Schul(buch)wesen schließlich als Militär-richtlinie auch formal festgeschrieben.<sup>188</sup> In der Praxis erwies sich die seitens der amerikanischen Militärregierung angelegte Definition von Deutschsein jedoch als nationalstaatlich verengt: sie umschloss ausschließlich solche Schulbuchau-torinnen und -autoren, die die nationalsozialistische Herrschaft vor Ort erlebt und durchlitten hatten. Dies belegt die Ablehnung des Schulbuchmanuskriptes von Fritz Karsen in der US-Zone. Als Emigrant widersprach er per se der ame-rikanischen Lösungsidee für das deutsche Schulbuchproblem. Die amerikani-sche Umsetzung einer Selbst-Demokratisierung der Deutschen bedingte einen nationalen Lösungsweg in der Schulbuchfrage. Allein damit konnte der Anschein einer sich freiwillig, ohne Zwang demokratisierenden deutschen Gesellschaft erweckt werden. Dies ging zweifelsohne zu Lasten deutscher Emigranten und Remigranten.<sup>189</sup> Die amerikanische Militärregierung trug daher mit ihrer Ziel-setzung einer Selbst-Demokratisierung in der Praxis dazu bei, Verfolgte und Remigranten wie Fritz Karsen letztlich aus der deutschen Gesellschaft auszu-schließen. Damit ebnete sie letztlich auch den Weg zur Reintegration von NS-

---

188 »It is not MG policy to impose teaching materials, including textbooks, on the German schools, nor to intervene in matters affecting curricula more than is necessary to carry out the provisions of these Regulations.«, Submission of Textbooks and Other Materials to Military Government for Approval: Military Government Regulations, Title 8, Part 4 [Fe-bruar 7, 1948], 8–402, in: Cassidy, *Germany 1947–1949*, 576.

189 In seinem vergleichend angelegten Aufsatz kommt der Bildungshistoriker Manfred Hei-nemann zu dem Schluss, dass bei OMGUS »Vorbehalte gegen den Einsatz von Emigranten bestanden«. Lediglich die britische Besatzungsmacht habe das Potenzial der Emigranten zur Erneuerung der deutschen Schul- und Hochschullandschaft genutzt. Manfred Heinemann, »Emigranten, Remigranten und ihr Beitrag zur Erneuerung von Schul- und Hochschul-verfassungen in der Nachkriegszeit«, in: Claus-Dieter Krohn und Martin Schumacher (Hg.), *Exil und Neuordnung*, Düsseldorf: Droste, 2000, 377–400, 387.

Verbrechern, die in der künftigen Bundesrepublik zentrale Schaltstellen unter anderem in der Verwaltung besetzen sollten.<sup>190</sup>

Die analysierten Quellen aus der Zeit zu Ende des Zweiten Weltkrieges zeigten zwei grundlegende Aspekte der amerikanischen Demokratisierung qua Schulbuch auf. Erstens, dass die bereits ab 1944 gemeinsam mit den Briten geplante Maßnahme des Notschulbuchprogrammes aufgrund der ambitionierten Zielsetzung einer Selbst-Demokratisierung der Deutschen nur mit Schwierigkeiten und Zeitverzögerungen in Deutschland realisiert werden konnte, und zweitens, dass der Wiederabdruck Weimarer Schulbücher keine interalliierte Maßnahme darstellte. Damit schieden sich die Wege zwischen den Siegermächten in der Schulbuchfrage schon unmittelbar am Ausgang des Zweiten Weltkrieges.

### Aufbau von Textbook and Curriculum Centern als Orte zum Schreiben neuer Schulbücher

Die im Zuge des Notschulbuchprogrammes wiederabgedruckten Lehrbücher erwiesen sich sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht als unzureichend. Die Aufgabe, insgesamt rund fünf Millionen Notschulbücher bereitzustellen, stellte unter den Nachkriegskonditionen in Deutschland ein enormes Problem dar: Die extreme Papierknappheit bedingt durch einen Mangel an Kohle und anderer für die Herstellung notwendiger Ressourcen sowie das Fehlen funktionsfähiger Druckerpressen verhinderten eine zügige Wiederaufnahme der Schulbuchproduktion in Deutschland.<sup>191</sup> Um den zahlenmäßigen Bedarf an Schulbüchern allein für die amerikanische Besatzungszone nur annähernd zu decken – das angestrebte Ziel war, dass sich zum Zeitpunkt der Wiedereröffnung der Schulen im Herbst 1945 maximal zwei Schulkinder ein Schulbuch teilen mussten<sup>192</sup> –, musste bereits im Juli 1945 eine weitere Übergangsmaßnahme eingeleitet werden. Ganz im Sinne der geforderten deutschen Initiative beim Wiederaufbau wurden die Kreisschulräte von der amerikanischen Erziehungsabteilung aufgefordert, Schulbuchexemplare einzureichen, die ihnen brauchbar erschienen.<sup>193</sup> Angesichts des chronischen Papiermangels, der sich

190 Zur Verantwortung der Amerikaner für die nicht konsequente Verfolgung von NS-Tätern vgl. Norbert Frei, *Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit*, München: Deutscher Taschenbuch-Verlag, 1999.

191 Zur Wiederaufnahme der Schulbuchproduktion in den vier Besatzungszonen vgl. aus verlagswirtschaftlicher Perspektive die grundlegende Studie von Umlauff, *Wiederaufbau des Buchhandels*.

192 Vgl. Karl-Ernst Bungenstab, *Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945–1949*, Düsseldorf: Bertelsmann-Universitätsverlag, 1970, 103.

193 Vgl. Bungenstab, »Schulbuchrevision«, 128–130.

auch im zweiten Jahr der Besatzung weiter zuspitzte, galt für Schulbücher eine Sonderregelung bei der Papierverteilung: Anders als im Falle sonstiger Buchpublikationen wie Zeitungen und Zeitschriften wurde das Papier für Schulbücher nicht von der zentralen Nachrichtenkontrolle, sondern direkt von der Erziehungsabteilung ausgegeben.<sup>194</sup> Aus deutscher Perspektive ergab sich hieraus eine doppelte Abhängigkeit von der Besatzungsmacht: Die Erziehungsabteilung verantwortete nicht nur die Zulassung von Schulbüchern, sondern entschied über die Papierversorgung bereits im Schritt zuvor, ob ein Buch überhaupt zur Drucklegung kam oder nicht. Bald riefen die im Rahmen des Notschulbuchprogrammes reproduzierten Schulbücher kritische Stimmen in der amerikanischen Öffentlichkeit hervor.<sup>195</sup>

Mit dem Aufbau genuiner Textbook and Curriculum Center (im Folgenden abgekürzt mit TCC) wurde versucht, der Schulbuchproblematik der unmittelbaren Nachkriegszeit in zweifacher Hinsicht entgegenzuwirken. Durch die Bereitstellung von wissenschaftlichem Quellen- und Literaturmaterial aus dem Ausland sollten die Center zum einen die Produktion von qualitativ »neuen« Schulbüchern anregen. Zum anderen sollten die Center einen gegenüber den anderen Besatzungsmächten zahlenmäßigen Rückstand an Schulbuchproduktionen kompensieren, indem sie mit technischen Utensilien wie Schreibmaschinen ausgestattet wurden.<sup>196</sup> Seit März 1947 wurde zunächst in Stuttgart ein Textbook and Curriculum Center eingerichtet und bis 1948 folgten acht weitere Center in Augsburg, Bremen, Berlin, Karlsruhe, Nürnberg, München, Weilburg und Wiesbaden.<sup>197</sup> Auch die Planungen zum Aufbau genuiner Textbook and Curriculum Center waren von der Zielsetzung einer Selbst-Demokratisierung der Deutschen bestimmt, wie folgender Quellenauszug aus einer im Sommer 1946 innerhalb der amerikanischen Erziehungsabteilung verfassten Druckschrift verdeutlicht:

Curriculum and textbook laboratories in each Land, where interested teachers may secure source materials, workshops for teachers and specialists who may be available in each Land ERA office for consultation are some of the means considered important in attempting to help German school officials supply their schools with satisfactory texts.<sup>198</sup>

---

194 Vgl. Umlauff, *Wiederaufbau des Buchhandels*, 446.

195 Vg. z. B. Müller, *Schulpolitik in Bayern*, 251.

196 Das Stuttgarter Center verfügte Anfang 1952 über insgesamt 10 Schreibmaschinen. HStAS, EA 3–603, Bü 69: Liste über Einrichtungsgegenstände (Pädagogische Arbeitsstelle Stuttgart, Hegelplatz 1, 18. Februar 1952).

197 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 27: Education and Cultural Relations Division (Cumulative Report), 26. April 1948, 1.

198 Office of Military Government for Germany U. S. (OMGUS), Education and Religious Affairs Branch: Textbooks in Germany. American Zone, [o. A.] August 1946, 24.

In dem Quellenausschnitt wird der Aufbau von Textbook Centern programmatisch als Hilfe zur Selbsthilfe stilisiert. Die in der Quelle als »Schulbuch-Laboratorien« bezeichneten Center stellen demzufolge eine Hilfestellung dar, durch welche die Deutschen in die Lage versetzt werden, demokratische Schulbücher zu verfassen. Durch die Ausstattung der Center mit ausländischen Bibliotheksbeständen wurde dieser Zielsetzung aus Sicht der Militärregierung praktisch Rechnung getragen.<sup>199</sup> Als zentrale Zielgruppe der Center wurden Lehrerinnen und Lehrer bestimmt, die in den Centern Materialien und neue Anregungen für ihren Unterricht beziehen konnten.<sup>200</sup>

Mit der Veröffentlichung der Direktive SWNCC 269/5, die am 5. Juni 1946 in Kraft trat, war die amerikanische Zielsetzung einer Selbst-Demokratisierung der Deutschen offiziell geworden: Auf Initiative des amerikanischen Außenministeriums war im Mai 1945 das Advisory Committee on German Reeducation, bestehend aus Mitarbeitern des amerikanischen Außenministeriums und Hochschullehrern, zusammengetreten. Rund ein Jahr später legte das Komitee als Ergebnis seiner Arbeit ein »Long Range Policy Statement for German Reeducation« und damit den ersten langfristigen Plan zur Reform des deutschen Schul- und Bildungswesens vor.<sup>201</sup> In der angesprochenen Direktive heißt es mit Blick auf den kulturellen Wiederaufbau Deutschlands:

The program of German re-education will make maximum use of those German resources which offer promise of developing ideals and institutions [...]. The reconstruction of the cultural life of Germany must be in large measure the work of the Germans themselves [...].<sup>202</sup>

Die amerikanischen Experten waren davon überzeugt, dass ein Wandlungsprozess nur dann gelänge, wenn er von den Deutschen selbst aufgebaut und mit Leben erfüllt würde. Auch wenn das Medium Schulbuch in dieser frühen Direktive aus dem Jahr 1946 noch keine Erwähnung findet, so wird doch präzisiert, wer für die »demokratische Erneuerung« zuständig sein sollte. Die Bedeutung der in Ausschnitten zitierten Direktive liegt darin, dass sie die Aufgabe des kulturellen Wiederaufbaus gerade im Bereich des Schul- und Bildungswesens letztlich den Deutschen selbst zuschreibt. Die intendierte Selbst-Demokratisie-

199 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 23: Folder: »Curriculum + Textbook Centre« mit Bücherlisten zu den einzelnen Textbook Centern.

200 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 27: Memorandum, Subject: Education Service Center, 16. Dezember 1948: »The purposes of the Education Service Centers are [...] to make available the materials required for the preparation of manuscripts for textbooks, curriculum studies, materials for teaching and aids to learning.«

201 Das »Long Range Policy Statement for German Reeducation« wird in der Literatur synonym zur »Directive SWNCC 269/5« verwendet.

202 Long Range Policy Statement for German Reeducation, in: Cassidy, *Germany 1947–1949*, 541–542, 542.

rung der Deutschen prägte die amerikanischen Schulbuchmaßnahmen auch im zweiten Jahr der Besetzung ganz wesentlich. Sie legte fest, dass die Deutschen nicht nur Objekt, sondern Subjekt der amerikanischen Demokratisierungspolitik in Deutschland waren. Zweifelsohne wurden die Textbook Center jedoch auch aus dem pragmatischen Grund eingerichtet, die Schaffung neuer Schulbücher in quantitativer Hinsicht zu befördern. Gegenüber den drei anderen Besatzungsmächten lag die amerikanische Besatzungsmacht deutlich zurück, was die Publikationszahlen neuer Schulbücher anging.<sup>203</sup> Mit der Einrichtung von Textbook Centern grenzte sie sich gleichzeitig gegenüber der französischen als auch gegenüber der britischen Besatzungsmacht ab. Während die französische Erziehungsabteilung, wie schon dargelegt, die fehlenden Schulbücher selbst verfasste, griff die britische Erziehungsmacht mit dem Aufbau sogenannter »source libraries« vordergründig zu einer ähnlichen Maßnahme wie die amerikanische Besatzungsmacht. Tatsächlich aber stellten die britischen Center keine Orte zum Schreiben neuer Schulbücher dar, sondern blieben letztlich reguläre Bibliotheksorte.<sup>204</sup> Die amerikanischen Textbook Center hingegen wurden in der im Februar 1948 veröffentlichten vierten Fassung der Militärrichtlinien offiziell als Orte zum Schreiben neuer Schulbücher definiert:

In order to aid German educators to write new democratically-oriented textbooks and to plan curricula reforms Textbook and Curriculum Centers have been established in the U.S Zone of Occupation.<sup>205</sup>

Als geeignete Arbeitsorte boten sich die Center schon deshalb an, weil sie geheizte Räumlichkeiten boten, was angesichts des chronischen Mangels an Kohle während der Nachkriegszeit ein wichtiger Vorzug war. Auch wenn die Angebote und Veranstaltungen der einzelnen Center lokal variierten, wird in einer eigens zu den Textbook Centern erstellten Handreichung, die »Revision und Entwicklung neuer Lehr- und Lernmaterialien« als zentrale Funktion aller Center festgehalten.<sup>206</sup> Dabei stellten die potenziell überalterte Autorenschaft sowie der fehlender Zugang zu Primärquellen aus amerikanischer Sicht das entscheidende Hindernis für die Neuentwicklung moderner deutscher Schulbücher dar.<sup>207</sup> Entsprechend

203 NACP, RG 260 (OMGUS, Records of the Information Control Division, Records of the Publication Control Branch), Entry (A1) 257, Box 243: Subject: Textbook Production (Interoffice Memorandum for General Clay vom 14. Nov. 1947) inkl. einer Zahlentabelle.

204 Für Näheres zu den britischen Quellenbibliotheken vgl. die knappen Hinweise bei Halbritter, *Schulreformpolitik*, 52–53 sowie bei Lutzebäck, *Bildungspolitik*, 262–263.

205 Establishment of Study and Conference Rooms: Military Government Regulations Title 8, Part 4 [Februar 7, 1948], 8–416, in: Cassidy, *Germany 1947–1949*, 577.

206 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 32: Manual for Curriculum-Textbook Centers [o.].

207 Office of Military Government for Germany U. S. (OMGUS), Education and Religious Affairs Branch: Textbooks in Germany. American Zone, [o. A.] August 1946, 20.

war es das Anliegen der Militärregierung, (junge) Lehrerinnen und Lehrer als potenzielle neue Schulbuchautorinnen und -autoren zu gewinnen. Um die Schreib-Initiativen vor Ort zu fördern, stellten sie den Schulbuchautorinnen und -autoren eine Anstellung bei der Militärregierung in Aussicht, die unter anderem ein bezahltes Mittagessen pro Tag umfasste.<sup>208</sup> In der von Mangelernährung bestimmten Nachkriegszeit muss dieser materielle Aspekt als nicht unwesentlicher Anreiz für eine Anstellung bei der Militärregierung erachtet werden.

In den Jahren zwischen 1947 und 1952 wurden insgesamt weitere achtzehn Textbook Center innerhalb der US-Zone errichtet und diese zum Teil wiederum mit Außenstellen versehen. Der flächenmäßige Ausbau der Center zeigt eindrücklich auf, dass sich die Textbook Center aus OMGUS-Sicht als eine gerade im Unterschied zum Notschulbuchprogramm äußerst erfolgreiche Maßnahme erwiesen. Gleichsam wurde auch diese Schulbuchmaßnahme von der Strategie einer Selbst-Demokratisierung der Deutschen geprägt und zugleich eingeschränkt. Während die Räumlichkeiten der Center von OMGUS zentral gestellt wurden, waren für die Ausstattung und den Erhalt die Erziehungsabteilungen derjenigen Landesmilitärregierung zuständig, innerhalb deren Grenzen sich das Center befand.<sup>209</sup> Eigentlich aber war geplant gewesen, dass deutsche Ressourcen für die Ausstattung der Center etwa mit Schreibmaschinen genutzt werden. Dieser Anspruch einer von deutscher Seite aus finanzierten Selbst-Demokratisierung ließ sich in der Realität jedoch nicht umsetzen.<sup>210</sup> In der Konsequenz mussten die entsprechenden Richtlinien im Frühjahr 1948 dahingehend abgeändert werden, dass die Ausstattung der Center durch die Militärregierung selbst erfolgen konnte.<sup>211</sup> Zum anderen sollten die Center nicht nur in materieller, sondern auch in personeller Hinsicht möglichst »heimische« Einrichtungen darstellen. Die gesamte Mitarbeiterschaft der Center, die je nach Center zwischen sieben und dreißig Angestellten schwankte, sollte aus Deutschen bestehen.<sup>212</sup> Dieses Anliegen wurde jedoch von der Militärregierung selbst relativiert, indem darauf geachtet wurde, dass mindestens eine Amerikanerin beziehungsweise ein

208 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 27: Subject: Advance Copy of Change 4 to title 8, »Education and Religious Affairs«, 7. February 1948, § 8-416.5.

209 Ebd., § 8-416.4.

210 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 27: Summary of Textbook Production and Paper Allocation in the American Zone since the Beginning of Occupation, 4.

211 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 27: Cumulative Report for activities of the Textbook and Materials of Instruction Section from 1. Mai 1947 to 30. April 1948.

212 Mit zehn Festangestellten und drei Beratern gehörte Stuttgart zu den größten Textbook and Curriculum Centern. NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 16: Subject: Transmittal of Reorientation Budget Estimate for CY 1948, gez. von Payne Templeton am 3. Dezember 1947.

Amerikaner unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern war.<sup>213</sup> In der Regel übernahmen sie den Direktorposten in den Textbook Centern.<sup>214</sup> Anders als die Notschulbücher, die in qualitativer Hinsicht enttäuscht hatten, sollten die in den Centern neu zu verfassenden Schulbücher unbedingt demokratischer Natur sein. Mit der Anstellung deutscher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wurde die Zielsetzung einer Selbst-Demokratisierung in personeller Hinsicht erfüllt. Ganz bewusst sollten die nationalen personellen Ressourcen genutzt werden, im Sinne des von Richard Brickner formulierten Konzeptes des »Gesunde-Anteile-Stärkens«. Die konkrete Aufforderung zur Anstellung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus dem deutschen Schul- und Erziehungswesen war erstmalig in dem von SHAEF-herausgegebenen Handbook vom Dezember 1944, also schon zu einem frühen Planungszeitpunkt, festgesetzt worden. Die intendierte Selbst-Demokratisierung der Deutschen wurde, so kann festgehalten werden, auch über die Einrichtung der Textbook Center realisiert: Das »Selbst« stand dabei sowohl für die personelle Beteiligung der Deutschen als auch für die Illusion von einer Demokratisierung, die wie von selbst, also ohne äußere Einflussnahme, ablief.

Die Analyse der zweiten zentralen Schulbuchmaßnahme innerhalb der US-Zone – der Aufbau genuiner Textbook and Curriculum Center – machte zwei zentrale Dinge deutlich: Erstens, dass sich die amerikanische Militärregierung spätestens ab 1946 für eine eigene Lösung der deutschen Schulbuchproblematik entschieden hatte. Mit dem flächendeckenden Aufbau der Textbook Center als Orte zum Schreiben neuer Schulbücher sollte nicht nur ein zahlenmäßiger Rückstand an Schulbuchneuproduktionen gegenüber den anderen Besatzungszonen aufgeholt werden, sondern eine neue Qualität von Schulbüchern hervorgebracht werden. Dafür sollten junge deutsche Lehrerinnen und Lehrer in den mit Schreibmaschinen und Büchern ausgestatteten Centern vor Ort neue, demokratisch orientierte Schulbücher verfassen. Zweitens diente der Aufbau von Textbook and Curriculum Centern als zentrale Schulbuchmaßnahme der Zielsetzung einer Selbst-Demokratisierung, denn die nach dem Krieg inhaltlich neu zu gestaltenden Schulbücher sollten unbedingt von den Deutschen selbst und zwar vor Ort verfasst werden. Allerdings ließ sich die von amerikanischer Seite eingeforderte starke Selbstbeteiligung der Deutschen in der Praxis nur bedingt realisieren. Die Center wurden zumindest bis in das Jahr 1952 hinein noch von der Militärregierung verwaltet, finanziert und geleitet. Mit der Fokussierung auf deutsche Lehrerinnen und Lehrer als neue Schulbuchautorinnen und -autoren entsprach die Praxis der amerikanischen Militärregierung weitgehend dem De-

---

213 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 605, Box 55: Curriculum Committee Conference, Wiesbaden 15–16. Januar, 1948 (Minutes).

214 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 23: Folder: »Director's Recruitment, Ed. Service Center«.

mokratisierungsansatz von Kurt Lewin, ohne dass in den Quellen explizit auf ihn Bezug genommen wird. Durch die Strategie der Selbst-Demokratisierung der Deutschen wurde der Theorie von Lewin Rechnung getragen, wonach die Freiwilligkeit der Beteiligten eine entscheidende Voraussetzung für eine gelingende kulturelle Demokratisierung Westdeutschlands darstellte. Genau diese Freiwilligkeit aber wurde in der Praxis eingeschränkt, weil die Erziehungsabteilung lediglich Deutsche ohne Fluchtvergangenheit als Autorinnen und Autoren für die neuen Schulbücher akzeptierte. Die Analyse beider Schulbuchmaßnahmen – das Notschulbuchprogramm auf der einen und der Aufbau von Textbook and Curriculum Centern auf der anderen Seite – lässt erkennen, dass die Besatzungsmacht einen nationalen Lösungsweg in der Schulbuchfrage einschlug, noch bevor Deutschland überhaupt wieder als Nationalstaat formiert war.

## 2.2 Kalter Krieg ums Schulbuch – Schulbuchzulassung(en) als zonale Maßnahme und alliierte Konfliktgröße

Bereits im Sommer 1945 begann die Erziehungsabteilung der amerikanischen Kontrollgruppe USGCC damit, deutsche Schulbücher auf eine Weiter- oder Neuverwendung hin zu überprüfen.<sup>215</sup> Die Prüfung bestehender Schulbücher sowie neuer Schulbuchmanuskripte erfolgte in Form sogenannter Textbook Evaluation Sheets.<sup>216</sup> Hierin wurde das Ergebnis der Schulbuchprüfung hinsichtlich von drei Kategorien vermerkt: A: stand für approved; B: approved subject to changes (= mit Auflagen zugelassen); C: not approved.<sup>217</sup> Auf Basis eben jenes Kategoriensystems übernahm OMGUS ab dem 1. Oktober 1945 die Überprüfung von Schulbüchern, von deren positivem Bescheid zugleich die Zulassung als Schulbuch abhing. Anders als in der amerikanischen Zone, wo die Militärregierung über die Schulbuchzulassung eigenständig verfügte, stellte sich die administrative Lage im amerikanischen Sektor Berlins dar: In der Viermächtestadt Berlin musste jedes Schulbuch von den vier Siegermächten gemeinsam zugelassen werden. In dem interalliierten Gremium, dem Education Committee der Allied Kommandantura, begegneten sich die vier Alliierten ganz unmittelbar und standen vor der Herausforderung, eine in Potsdam gemeinsam beschlossene Reform des deutschen Schulwesens zu realisieren. Im Kontext des aufkeimenden Kalten Krieges verschlechterten sich die interalliierten Bezie-

---

215 Vgl. Bungenstab, *Umerziehung*, 103.

216 Zur Gestaltung der Evaluation-Sheets-Formulare vgl. Müller, *Schulpolitik in Bayern*, 251.

217 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 605, Box 79: USGCC, Education Branch: Textbooks for German Schools, 13. August 1945.

hungen allerdings zunehmend – aus den verbündeten Siegern wurden Konkurrenten im Kampf um die ideologisch-kulturelle Vorherrschaft in Berlin.<sup>218</sup>

Wie die Protokollakten des alliierten Education Committee belegen, generierte das Schulfach Geschichte dabei besonders heftige Auseinandersetzungen. Obwohl es inmitten der größten Wirren des Kalten Krieges 1948 noch gelang, einen für ganz Berlin einheitlichen Geschichtslehrplan zu verabschieden,<sup>219</sup> scheiterte das alliierte Gremium mehrmalig an der Schulbuchzulassung. Dieser Problemlage ist im Folgenden nachzugehen: Auf welche Art und Weise wurde die Schulbuchzulassung als Mittel zur Demokratisierung der Berliner Gesellschaft einerseits und als politische Waffe im Kalten Krieg andererseits eingesetzt? Der Blick auf die Demokratisierungspolitik qua Schulbuch gewinnt an Schärfe, wenn man die amerikanische Position im Kontext der alliierten Positionen untersucht. Diesen Blick über die Grenzen der amerikanischen Einflussosphäre hinaus ermöglichen die Akten der Alliierten Kommandantur zu Berlin. In den hitzigen Debatten wurde die Beziehung zwischen den USA und der Sowjetunion neu verhandelt.

### Schulbuchzulassung als zonale Maßnahme

Das Bewerten und Zulassen der Schulbücher wurde in der amerikanischen Zone von der Textbook Section durchgeführt, die eine Unterabteilung innerhalb der zwischen 1945 und 1948 sukzessive angewachsenen Erziehungsabteilung bei OMGUS darstellte.<sup>220</sup> Das eigentliche Prozedere der Schulbuchzulassung umfasste dabei folgende Schritte: Nach Eingang der Bücher wurden diese zur genauen Prüfung an »textbook analysts« übergeben. Die Ergebnisse dieser Prüfung wurden in Form eines standardisierten »evaluation sheets« festgehalten und im Anschluss von einem zweiten Mitarbeiter gegengeprüft, bevor das Buch zusammen mit dem erstellten Gutachten über die Ländererziehungsabteilungen an

218 Zu den Konflikten rund um die Schulbuchzulassung in Berlin vgl. Johanna Bethge, »Kalter Krieg ums Schulbuch? Alliierte Schulbuchkonflikte in Berlin, 1946–1948«, in: Franziska Flucke, Bärbel Kuhn und Ulrich Pfeil (Hg.), *Der Kalte Krieg im Schulbuch* (Historica et Didactica. Forschung Geschichtsdidaktik, 2), St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 2017, 41–56.

219 Vgl. hierzu den äußerst gelungenen Beitrag von: Gregory Wegner, »Germany's Past Contested: The Soviet-American Conflict in Berlin over History Curriculum Reform 1945–48«, in: *History of Education Quarterly* 30, 1 (1990), 1–16.

220 John W. Taylor leitete die Erziehungsabteilung bis zum Frühjahr 1947. Sein Stellvertreter Richard Thomas Alexander und er waren beide mit dem deutschen Bildungssystem gut vertraut. Bis Mitte 1946 bestand der E&RA-Stab schon aus 40 Personen, stellte aber innerhalb der Militärregierung nach wie vor eine personell unterbesetzte Abteilung dar. Vgl. Henke und Oldenhage, *OMGUS*, 113.

die Eingangsstelle zurückgesandt wurde.<sup>221</sup> Die durch die Militärregierung zugelassenen Schulbücher mussten einen entsprechenden OMGUS-Genehmigungsstempel im Impressum tragen.<sup>222</sup>

Die Analyse der praktischen Durchführung der Schulbuchzulassung innerhalb der Amerikanischen Besatzungszone macht zwei Aspekte deutlich: Erstens ließ sich die Rechtsnorm zur Realisierung der amerikanischen Schulbuchmaßnahmen in Deutschland strategisch nutzen. Zweitens behinderte die Schulbuchzulassung in der Praxis mitunter das Anliegen der Militärregierung nach einer Selbst-Demokratisierung der Deutschen qua Schulbuch. Eine Voraussetzung für beide Entwicklungen stellte die Tatsache dar, dass sowohl in Deutschland als auch in den USA eine Tradition staatlicher Schulbuchzulassung existierte. Die Schulbuchzulassung in Deutschland, deren Wurzeln im 18. Jahrhundert liegen, weist eine bis in die Geschichte der Bundesrepublik weitgehend ungebrochene Tradition auf: Seit 1817 galt eine ausnahmslose Genehmigungspflicht für Lehrbücher aller Unterrichtsanstalten, die sowohl das Kaiserreich als auch die Weimarer Republik überdauerte.<sup>223</sup> Unter den Nationalsozialisten wurde die Approbationspflicht für Schulbücher dahingehend verschärft, dass die bis dahin föderal organisierte Schulbuchzulassung mit der Einrichtung eines Reichserziehungsministeriums zentralisiert wurde.<sup>224</sup> Die Tatsache, dass die Frage nach der staatlichen Zulassung von Schulbüchern in Deutschland »so alt [ist] wie der staatliche Zugriff auf das Schulwesen überhaupt«<sup>225</sup>, half bei der praktischen Durchsetzung des Kontrollrechts nach 1945. Auch in den USA – im Unterschied zu England etwa – existierte traditionell eine staatliche Zulassungspflicht von Schulbüchern.<sup>226</sup>

Das Monopol über die deutsche Schulbuchzulassung wurde von der Militärregierung als ein strategisches Instrument innerhalb ihrer Demokratisierungs-

221 Office of Military Government for Germany U. S. (OMGUS), Education and Religious Affairs Branch: Textbooks in Germany. American Zone, [o. A.] August 1946, 3–4.

222 Preparation of New Texts: Military Governemnt Regulations, Title 8, Part 4 [February 7, 1948], 8–413.4, in: Cassidy, *Germany 1947–1949*, 578: »This should be followed by the date of authorization and file number GE-IA 350.01 (Germany).«

223 Vgl. Georg Stöber, »Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen«, in: *Eckert. Beiträge* 3 (2010), 1–2, <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2010-00146>, zuletzt geprüft am 2. November 2017.

224 Zur Schulbuchreglementierung im »Dritten Reich« vgl. detailliert Müller, *Schulbuchzulassung*, 187–195.

225 Michael Sauer, »Zwischen Negativkontrolle und staatlichem Monopol«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 49, 3 (1998), 144–156, 144.

226 Die Entscheidung über die Zulassung von Schulbüchern liegt in den USA bei den Einzelstaaten. Vgl. Berta Hamann, »Zulassungsverfahren für Schulbücher in den USA oder ›The Winners Take It All!‹«, in: Eva Matthes und Sylvia Schütze (Hg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand/ Textbooks under Scrutiny* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016, 118–130, 118.

politik eingesetzt. Dies lässt sich daran festmachen, dass die Kriterien, nach denen ein Schulbuch zugelassen wurde, im Laufe der Besatzungszeit und in Abhängigkeit von den zeitgenössischen Erfordernissen verschoben wurden. Im Kontext einer *Reeducation*-Politik, die aus dem Geist des vergangenen Krieges heraus entworfen worden war, stand zunächst die Beseitigung nazistischer und militaristischer Schulbuchinhalte im Vordergrund der Prüfung. Die Prüfung der Schulbücher erfolgte unter der optimistischen Zielsetzung, Militarismus, Nationalismus, Rassismus und Völkerhass aus den deutschen Lehrplänen und Schulbüchern zu verbannen, indem problematische Schulbücher nicht zugelassen wurden. Mit dieser Überprüfungsmaßnahme verband sich jedoch von Beginn an auch eine qualitative Abstufung, weil die Bücher nach einem einfachen Stufenschema von A (approved) bis C (not approved) bewertet wurden. In der Praxis wurde die Norm der Schulbuchzulassung zugleich als ein erzieherisches Instrument gegenüber den Deutschen eingesetzt. Der Hintergrund dieser Maßnahme war, dass die Überprüfung der von Schulverantwortlichen eingereichten deutschen Lehrbücher aus OMGUS-Sicht zu keinen befriedigenden Ergebnissen geführt hatte: Bis zum 1. August 1946 waren von insgesamt 222 eingereichten Lehrbüchern zwar nur zwei Schulbücher gänzlich abgelehnt worden, mehr als ein Drittel aller eingereichten Manuskripte hatte die Militärregierung jedoch mit Änderungsaufgaben zurückgeschickt. Unter den abgelehnten Schulbüchern war der Anteil an Schulbüchern im Fach Geschichte mit bis zu 67 % Prozent besonders hoch.<sup>227</sup> Insbesondere die Geschichts- und Lateinbücher ließen trotz Aufforderung oftmals keine fundamentale Neubearbeitung durch die Autorin oder den Autor erkennen, sondern erwiesen sich aus Sicht von OMGUS weiterhin als »highly nationalistic and militaristic«.<sup>228</sup> Um dieser Entwicklung entgegenzusteuern, wurden jene Bücher, die aus Sicht der Erziehungsabteilung inhaltliche Mängel aufwiesen, an die Autorinnen und Autoren mit dem Hinweis auf die in den Textbook and Curriculum Centern verfügbaren Buchbestände zurückgegeben:

We could increase the interest in Textbook Centers by a) attaching a short note about the use of TCC to each evaluation sheet of books vetted »B« or »C«. The authors would soon understand that it is worth while to visit TCC.<sup>229</sup>

Wie das Zitat aus einem internen Schreiben der Erziehungsabteilung deutlich macht, wurde die Rechtsnorm der Schulbuchzulassung zur strategischen För-

227 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 605, Box 79: Yearly List of Vetted Textbooks (1. Juli 1945–30. Juni 1946), Vorwort.

228 Office of Military Government for Germany U. S. (OMGUS), Education and Religious Affairs Branch: Textbooks in Germany. American Zone, [o. A.] August 1946, 21.

229 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 606, Box 94: Memorandum: Suggestions by E. Selden re Textbook Criteria (Nov. 23, 1947).

derung der amerikanischen Demokratisierungsmaßnahmen wie dem Aufbau der Textbook and Curriculum Center genutzt. Dies lässt sich zusätzlich mit der Existenz einer von OMGUS aufgestellten »Dringlichkeitsliste« belegen, die sicherstellte, dass gerade solche Schulbücher, die unter Zuhilfenahme der in den Centern vorhandenen Quellen- und Literaturbestände verfasst worden waren, bei der Verteilung von Papier vorrangig behandelt wurden.<sup>230</sup> Diese Bevorzugung von Büchern aufgrund ihres Entstehungshintergrundes stellte kein offizielles und damit transparentes Kriterium bei der Schulbuchzulassung, sondern ein strategisches Mittel zur Förderung der OMGUS-eigenen Schulbuchmaßnahmen dar. Die Rechtsnorm der Schulbuchzulassung erwies sich als flexibel genug, um sich funktional den wandelnden Schwerpunkten innerhalb der amerikanischen Demokratisierungspolitik anzupassen.

Im Laufe des Jahres 1948 verschoben sich die Kriterien zur Schulbuchzulassung ein weiteres Mal. Damit ging ein terminologischer Wandel einher: Die Prüfung und Zulassung, die in den Militärregierungsquellen aus den Jahren 1945 und 1946 noch als »censoring« bezeichnet wird, findet sich in den Quellendokumenten aus den Jahren 1947 und 1948 zunehmend durch den positiveren Ausdruck »vetting« ersetzt. Mit dem Amtsantritt von Alonso Grace als neuem Leiter der Erziehungsabteilung bei OMGUS erfuhr die amerikanische Demokratisierungspolitik im Schul- und Bildungsbereich eine noch stärkere Fokussierung auf die Selbstbeteiligung der Deutschen: Unter der Devise »advise and assist« galt es, die deutsche Gesellschaft weiterhin und verstärkt in die amerikanische Demokratisierungspolitik einzubinden. Vor diesem Hintergrund muss die Entwicklung positiver Kriterien zur Zulassung von Schulbüchern gesehen werden, welche die bisherige Negativkontrolle der Schulbücher auf Basis von weitgehend statischen Evaluationskriterien ablösen sollte. Vermutlich aus diesem Grund veranstaltete die hessische Erziehungsabteilung im Juli 1948 einen viertägigen überregionalen Workshop in Wiesbaden unter dem Titel »Das Schulbuch für Kinder«.<sup>231</sup> Anders als der Titel des Workshops vermuten lässt, standen in Wiesbaden jedoch gerade nicht die Kinder im Mittelpunkt des Zusammentreffens von amerikanischen und deutschen Schulverantwortlichen. Die internen Quellen der amerikanischen Erziehungsabteilung in Hessen belegen, dass die von amerikanischer Seite initiierte und finanzierte Tagung in erster Linie

---

230 »Any newly written textbook (rewrites of old textbooks not included), which fulfil the conditions listed below will be moved up from their priority rating mentioned above to the highest priority available as recommended by the Curriculum and Textbook Committees of the land: 1. Textbooks composed with use of and reference to materials available in the Curriculum and Textbook Centers.«, NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 605, Box 33: ERA Policy Production Priorities in the Field of Textbook Publishing, 7. August 1947.

231 Zu dem Workshop in Wiesbaden vgl. außerdem Kapitel 5.2.

dem Ziel diene, neue Kriterien für die Schulbuchzulassung zu entwickeln: Diese Kriterien sollten zugleich »positiv« wie »deutsch« sein.<sup>232</sup> Durch eine vermeintlich gemeinsam mit den Deutschen vollzogene Entwicklung neuer Schulbuchkriterien sollten diese legitimiert und dem Vorwurf einer Fremd-Okroyierung entzogen werden. Dabei machen die Dokumente zugleich deutlich, dass die Entwicklung eines »deutschen« Kriteriensets nicht nur einen strategischen, sondern auch einen pragmatischen Hintergrund hatte. Die bisherige – zentral von OMGUS durchgeführte – Schulbuchprüfung hatte sich als zu zeitaufwendig erwiesen. In der Praxis kam es immer wieder zu Verzögerungen von bis zu einem Jahr, was die Erstellung von Evaluationsgutachten anging.<sup>233</sup> Bereits im Januar 1946 waren die Militärrichtlinien aus arbeitspragmatischen Gründen abgemildert worden: Während zunächst alle in der Schule verwendeten Bücher von OMGUS überprüft worden waren, wurden universitäre Lehrbücher, klassische Schulbuchlektüren sowie technische Handbücher ab Winter 1946 von der Zulassungspflicht befreit.<sup>234</sup> Eine Änderung, die in den Quellen mit einem hohen Arbeitsaufkommen der Textbook Section begründet wird.

In der Praxis erwies sich die zonale Maßnahme der Schulbuchzulassung nicht immer nur als ein strategischer Vorteil. Im Gegenteil behinderte sie teilweise das Vorhaben einer kulturellen Demokratisierung, weil sie von deutscher Seite aus als eine Zensurmaßnahme wahrgenommen wurde. In einem auf den 14. Februar 1948 datierten internen Schreiben, das an den Leiter der amerikanischen Erziehungsabteilung gerichtet ist, wird diese aus Sicht von OMGUS prekäre Lage folgendermaßen wiedergegeben:

Some of the Germans have incorrectly interpreted »genehmigt« to mean that the use of the books is ordered by MG [Military Government]. In the case of inferior books the consequences have not been good. It is true that most of these books were issued in an emergency to meet a need but this point appears to be overlooked by these critics. [...] Care must be taken not to make it possible for the Germans to shift the burden of responsibility to MG for flaws that may develop in the program in actual practice.<sup>235</sup>

Aus dem Kontrollrecht über die Zulassung neuer deutscher Schulbücher durch die amerikanische Militärregierung leiteten die deutschen Stellen ganz offenbar Erwartungen im Sinne einer Qualitätssicherung ab. Entsprechend ließen sich

232 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 38: OMGH to OMGUS, Subject: »Suggested Workshop for Establishing Positive Textbook Criteria«, Wiesbaden, 27. April 1948.

233 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 38: Report to Textbook and Instructional Materials Conference in Munich, Nov 18 and 19, 1948.

234 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 605, Box 79: Yearly List of Vetted Textbooks (1. Juli 1945–30. Juni 1946), Vorwort.

235 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 606, Box 94: Subject: Issues related to new textbooks, 14 Feb 1948.

Fehler oder Unzulänglichkeiten in den approbierten Schulbüchern argumentativ gegen die Instanz der Militärregierung verwenden. Die Wahrnehmung einer alleinigen Verantwortung der Militärregierung für die Hervorbringung neuer deutscher Schulbücher widersprach der amerikanischen Strategie einer Selbst-Demokratisierung der Deutschen jedoch fundamental. Die Rückübertragung der Verantwortlichkeiten in der Schulbuchzulassung kann als Konsequenz dieser Entwicklung bewertet werden. Hierfür war es notwendig, die Zulassung der Schulbücher von der zentralen Prüfung durch OMGUS zunächst auf die Erziehungsabteilungen der einzelnen Länder zu übertragen.<sup>236</sup> Nach der Auflösung von OMGUS im August 1949 und der Übertragung ihrer Vollmachten auf das amerikanische Hochkommissariat ging das Kontrollrecht über die Schulbuchzulassung offiziell an die deutschen Länderkultusverwaltungen zurück. Dafür wurden deutsche Stellen seit 1948 sukzessive mit der Schulbuchprüfung nach amerikanischen Standards vertraut gemacht. Eine Prüfung der deutschen Schulbücher durch die unter dem amerikanischen Hochkommissariat fortbestehende Erziehungsabteilung war fortan nicht mehr zwingend nötig, wurde von den amerikanischen Stellen als eine Art freiwillige Hilfestellung allerdings weiterhin angeboten.<sup>237</sup>

### Schulbuchzulassung(en) als alliierte Konfliktgröße

Gemäß den Bestimmungen, wie sie am 12. September 1944 in London getroffen worden waren, hatten die vier Siegermächte in ihren Sektoren jeweils eigene Militärregierungen eingerichtet. Für die gemeinsame Verwaltung Berlins war eine Alliierte Kommandantur vorgesehen, deren Spitze sich aus den Stadtkommandanten der vier Siegermächte zusammensetzte.<sup>238</sup> Die Alliierte Kommandantur setzte sich aus rund 20 Expertenkomitees zusammen; zur Regelung von Erziehungsfragen wurde ein Allied Kommandantura Education Committee (AKEC) eingerichtet. In seiner ersten Sitzung am 13. August 1945 bekräftigte das

236 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 32: Official Minutes of the Textbook Officers' Meeting held at OMGB, Munich, 18.–19. November 1948.

237 Vgl. Braun, *Umerziehung*, 110.

238 Die erste Sitzung der Alliierten Kommandantur fand am 12. Juli 1945 statt. Ab der vierten Sitzung nahm auch der französische Stadtkommandant als gleichberechtigtes Mitglied teil. Die Alliierte Kommandantur war allein den Weisungen des Alliierten Kontrollrats unterstellt, während der Magistrat für Groß-Berlin wiederum an die Weisungen der Alliierten Kommandantur gebunden war. Für Näheres zur Errichtung der Alliierten Kommandantur Berlin siehe Jürgen Wetzel, »Office of Military Government for Berlin Sector«, in: Christoph Weisz (Hg.), *OMGUS-Handbuch. Die amerikanische Militärregierung in Deutschland 1945–1949* (Quellen und Darstellungen zur Zeitgeschichte, 35), München: Oldenbourg, 1995, 671–740, 681–684.

AKEC seine Funktion als oberste Kontroll- und Aufsichtsbehörde über das gesamte Berliner Schulwesen:

It was agreed that before taking any action, the German central school authorities will present matters of policy to the Allied Kommandantura Education Committee for approval. [...] All textbooks recommended for use in Berlin city schools shall first be agreed upon the Allied Kommandantura Education Committee.<sup>239</sup>

Diese Bestimmung war einmalig. Kam es in den einzelnen Besatzungszonen aufgrund der im Bildungswesen traditionell föderalen Strukturtradition ansonsten zu voneinander weitgehend unabhängigen Entwicklungen, bedurften Schulangelegenheiten in Berlin der ständigen Aushandlung zwischen den USA, Großbritannien, Frankreich und der Sowjetunion. Nirgendwo anders trafen die im Nachkriegsdeutschland wirkenden schulpolitischen Kräfte so unmittelbar aufeinander. Bis zur politischen und administrativen Spaltung der Stadt im November 1948 war Berlin »Brennpunkt auch des schulpolitischen Geschehens im besetzten Deutschland.«<sup>240</sup> Um Geschlossenheit gegenüber der deutschen Bevölkerung zu demonstrieren, beschloss die AKEC, die in den deutschen Quellen als »Alliierte Schulkommission« auftaucht, ihre Anordnungen einstimmig zu beschließen, eben auch die Schulbuchzulassungen. In der Praxis aber kam es zu heftigen Auseinandersetzungen zwischen den Mächten, speziell zwischen den USA und der Sowjetunion. Verbunden mit der Frage nach der Wiederzulassung des Geschichtsunterrichts an Berliner Schulen provozierte die gemeinsame Schulbuchzulassung heftige Dispute, deren Dynamik sich nicht einfach auf die Gegensätze in den Ideologien von Ost und West zurückführen lässt.<sup>241</sup> Die Konflikte lagen in der Eigendynamik des aufkommenden Kalten Krieges begründet. Während die Zusammenarbeit zwischen den Alliierten in den ersten Monaten noch reibungslos zu gelingen schien, änderte sich dies im Sommer 1946, als es zum ersten Schulbuchkonflikt kam. Dieser entbrannte um das Lesebuch *Du und die Welt* – eine Sammlung von Erzählungen, Märchen und Essays, herausgegeben von dem im Osten Berlins angesiedelten Verlag Volk und Wissen.<sup>242</sup>

239 LAB, B Rep 036 (OMGBS, E&CR), 4/16–1/1. An der ersten Sitzung der AKEC nahmen Paul Shafer (USA), Sergei Sudakov (USSR), T.R.M. Creighton (GB) und Henri Duval (F) teil.

240 Als eines der letzten Ressorts spaltete sich im November 1948 das Schulwesen. Eine Gesamtkonferenz aller Berliner Haupt- und Bezirksschulräte fand nicht mehr statt. Vgl. Gert Geissler, *Schulreform und Schulverwaltung in Berlin. Die Protokolle der Gesamtkonferenzen der Schulräte von Groß-Berlin Juni 1945 bis November 1948*, Frankfurt am Main: Lang, 2002, 25, Zitat 16.

241 In diesem Punkt stimme ich Rang-Dudzik zu, deren Beurteilung ansonsten einseitig und tendenziös ist. Vgl. Britta Rang-Dudzik, »Alliierte Schulpolitik in Großberlin am Beispiel des Geschichtsunterrichts«, in: *Informationen zur Erziehungshistorischen und Bildungshistorischen Forschung* 17/18 (1982), 141–189, 141–142.

242 *Du und die Welt. Lesebuch für das 5. und 6. Schuljahr*, Berlin: Volk und Wissen, 1946.

## Wettstreit um Deutungshoheiten

Dem üblichen Verfahren entsprechend wurde dem AKEC das Lesebuch *Du und die Welt* zur Prüfung vorgelegt. Während die anderen drei Alliierten das Buch durchwinkten, lehnte der US-amerikanische Vertreter, Paul F. Shafer<sup>243</sup>, in Rücksprache mit seiner Textbook Section eine Zulassung ab. Zwar beinhalte die Anthologie durchaus exzellente Passagen, jedoch sei die darin abgedruckte Erzählung »Wie Lenin und der Zar das Russische Volk unter sich teilten« von L. Sejfullina nicht tragbar.<sup>244</sup> Für seinen Vorwurf, es handele sich bei der insgesamt nur drei Seiten langen Schrift um sowjetische Propaganda, argumentiert Shafer auf Basis der im Text verwendeten sprachlichen Sinnbildlichkeit:

The story is written in symbolical language, using e.g. the term »black bones« for the lower classes (farmers, soldiers, workmen), the term »white bones« for all other classes. Therefore, the story has to be judged according to its symbolical implications. The fight of black bones against the white bones is nothing but the fight of classes against each other. [...] The story is plainly undemocratic in its propagation of a class revolution.<sup>245</sup>

Bereits über die sprachliche Symbolik also werde der Topos eines Klassenkampfes kreiert: Die Knochenfarben schwarz und weiß determinierten die soziale Klassifizierung als naturgegeben. Auf diesem Argumentationsschritt baut Shafer seine Analogiesetzung auf, dass die vorliegende Erzählung antidemokratisch sei. In einer schriftlichen Stellungnahme äußerten sich die Sowjets zu den amerikanischen Vorwürfe.<sup>246</sup> Hierin widerspricht der sowjetische Kommissionsvorsitzende Oberstleutnant A. Sudakov entschieden der symbolischen Lesart Shafers: Der beanstandete Text könne gar nicht verboten werden, weil er weder pro-faschistische noch militaristische Tendenzen aufweise. Damit stelle er erstens keinen Verstoß gegen das gemeinsam beschlossene alliierte Regelwerk dar. Zweitens sei die Geschichte »historically correct«<sup>247</sup> und erlaube Einsichten in die Revolutionsgeschehnisse von 1917 und damit in die Gründungsgeschichte der Sowjetunion. Wenn die historische Wahrheit aber als solche nichts zähle, müsse man fragen, welche revolutionären Inhalte es überhaupt noch ins Schul-

243 Paul F. Shafer war zugleich Leiter der Education and Cultural Relation Branch von OMGBS. Er füllte den Posten mit kurzer Unterbrechung zwischen Juli 1945 bis August 1947 aus. Auf ihn folgte John R. Sala, der im Zeitraum zwischen September 1947 und August 1948 der amerikanischen Erziehungsabteilung innerhalb OMGBS vorstand. Vgl. Wetzel, *Office of Military Government for Berlin Sector*, 731.

244 Vermutlich handelt es sich bei der Autorenbezeichnung um die russische Autorin Lidija Nikolaevna Sejfullina (1889–1952).

245 AM, Slg. Dok., AK 156/6: Paul Shafer to AKEC, 22. August 1946.

246 AM, Slg. Dok. AK 156/6: Point of View of the Soviet Member of the Education Committee, Subject: The incorrect conclusions drawn by American reviews of the anthology »Du und die Welt«, o. D., gez. A. Shabalov.

247 Ebd.

buch schaffen sollten?<sup>248</sup> Dieses Argument überzeugte, schließlich wollten die westlichen Siegermächte ihre eigenen nationalen Revolutionen unbedingt im deutschen Schulunterricht unterrichtet wissen.<sup>249</sup> Als Vorsitzender der britischen Kommission war T.M.R. Creighton ohnehin der Meinung, dass die ganze Geschichte bereits zu viel Aufmerksamkeit erhalten hatte und die amerikanische Erziehungsabteilung sich dabei gehörig zum Narren machte.<sup>250</sup>

Der Streit um das besagte Lesebuch zog sich von August bis Dezember 1946 hin, wobei die Amerikaner in ihrer radikalen Ablehnung des Buches von Anfang an alleine dastanden. Anders als in den folgenden Disputen gelang es in diesem ersten Schulbuchkonflikt schließlich doch noch, einen Kompromiss zu schließen: Der Fall wurde zunächst an die Stellvertretenden Stadtkommandanten überstellt, die sich in ihrer Sitzung am 13. Dezember 1946 auf den Vorschlag des amerikanischen Sitzungsvorsitzenden einigten, nämlich die Geschichte mit dem klärenden Untertitel »A Fairy Tale of Old Russia's Struggle for Freedom and Democracy« zu versehen.<sup>251</sup> Trotz letztlicher Konfliktlösung offenbart dieser erste Schulbuchkonflikt bereits, dass sich die Beziehungen zwischen den verbündeten Siegermächten gewandelt hatten. Seit der Zwangsvereinigung von KPD und SPD zur SED im Frühjahr 1946 stand die US-amerikanische Politik in Berlin ganz im Zeichen des Misstrauens gegenüber dem sowjetischen Verbündeten. Die angespannte Lage erschwerte eine alliierte Zusammenarbeit im Schulbuchsektor zunehmend. Bereits im zweiten Jahr der Besatzung kam die zwischen den Alliierten in Potsdam gemeinsam vereinbarte Demokratisierungspolitik nur noch unter Zugeständnissen zustande.

Im August 1947 kam es zum zweiten und deutlich größeren alliierten Schulbuchkonflikt in Berlin: Noch an seinem letzten Amtstag als amerikanischer Kommissionsvorsitzender erhob Paul F. Shafer Einspruch gegen sechs Bücher, die von den Sowjets eigenmächtig in ihrem Sektor verteilt worden waren. Konkret ging es um Ausgaben von Mark Twains *Tom Sawyer*, Jack Londons *Otto der Heide*, Schillers *Wilhelm Tell*, Claude Tilliers *Mein Onkel Benjamin*, Johann Dembrowski *Erziehung zur bewussten Disziplin in der demokratischen Schule* sowie eine Ausgabe von Stalins gesammelten Reden. Mit Ausnahme dieser sechs Schullektüren, welche »shot full of criticism and propaganda against

---

248 Ebd.

249 Zunächst greifen die Briten den Gedanken auf, »that if we are to suppress this account of a revolutionary movement in Russian History, we must logically suppress all teaching about any other revolution, e. g. the Cromwellian Period, the revolution of 1688, the American revolution, the French revolution, etc.«, AM, Slg. Dok. AK 156/6: Inter-Office Memorandum, from: T.M.R. Creighton (Education Branch) to: Secretariat, 30. 11. 1946.

250 »It is our very strong view that this matter [...] is a frivolous waste of time [...] The Americans are making fools of themselves and should, if possible, be made to feel it.«, ebd.

251 AM, Slg. Dok. AK 156/6: Extract from BKD/M (46) 53, 13. 12. 1946.

western democracies« seien, könnten die anderen 39 von der AKEC begutachteten Schulbücher alle zugelassen werden.<sup>252</sup> Diesen Vorwürfen suchte der sowjetische Vertreter mithilfe verschiedener Argumentationsgänge Einhalt zu gebieten. Mit Blick auf Schillers *Wilhelm Tell* machte Shabalov den Entstehungszeitraum des Werkes geltend: Jede halbwegs literarisch gebildete Person wisse, dass Schiller in seinem Stück das zeitspezifische Aufbegehren gegen den Feudalismus darstelle. Das Werk könne schon von daher nichts mit Kapitalismus oder westlicher Demokratie zu tun haben. Zum anderen habe man ja in Potsdam gemeinsam festgelegt, die Schulbuchtexte von nazistischen und militaristischen Einflüssen zu säubern – beide Kritikpunkte träfen auf die von den Amerikanern beanstandeten Schulbuchtexte nicht zu. Sein drittes und gewichtigstes Argument breitete Shabalov schließlich mit Blick auf die amerikanische »Unterdrückung« von Stalins gesammelten Reden aus: Untragbar sei die Kritik eines Alliierten am amtierenden Staatschef des Anderen.<sup>253</sup> Dieses Argument baut der sowjetische Repräsentant mit Blick auf Johann Dembrowskis Buch, in welchem die Leninistische Idee einer kollektiven Disziplin verhandelt wird, weiter aus. Das beleidigende Verhalten Amerikas den sowjetischen Autoritäten gegenüber sei schlichtweg inakzeptabel:

The Soviet Delegation categorically protests against such insulting behavior on the part of the American Delegation and cannot possibly allow that the creations of leaders and heads of the Soviet State be placed on the list of prohibited literature as it was done in Germany during the Nazi Regime.<sup>254</sup>

In diesem letzten Satz seiner Verteidigungsschrift zog Shabalov noch einmal alle Register: Er setzte die gemeinsam beschlossene Schulbuchzulassung mit der totalitären Literaturpolitik im »Dritten Reich« gleich. Diese Assoziation zeigt die langen Schatten des Nationalsozialismus auf: Der von den Alliierten geteilte geschichtliche Erfahrungsraum wird hier und an anderen Stellen zur Diffamierung des Gegners eingesetzt.<sup>255</sup> In dem an Härte zunehmenden verbalen Schlagabtausch macht sich die spätestens im Frühjahr 1947 eingetretene Zwei-

252 AM, Slg. Dok. AK 156/6: OMGBS to AKEC, Subject: Textbook-Report, 25. 8. 1947.

253 »An attempt to forbid a book, whose author is the head of the Soviet State, is considered by the Soviet Delegation as a hostile act and insulting to their country and to the delegation itself especially as the said book by Stalin contains a profoundly scientific analysis of the contemporary society [...].«, AM, Slg. Dok. AK 156/6: Opinion of the Soviet Delegation of the Education and Religious Affairs Committee on the question of confirming textbooks, o. D., gez. Shabalov.

254 Ebd.

255 An anderer Stelle macht Shabalov eine Analogie zwischen Adolf Hitler und Paul F. Shafer auf: »Hitler called himself the protector of Western democracies which were endangered by the East. Mr. Shafer seems to have combined the defence of the USA in the mythical interests of the Western democracies.«, AM, Slg. Dok. AK 156/6: Soviet Statement about 6 Textbooks objected to by Mr. Shafer for use in Berlin schools, 20. 10. 1947.

teilung der Welt deutlich bemerkbar. Seit der Verkündigung der Truman-Doktrin auf der einen und der von Andrei Schdanow proklamierten Zwei-Lager-Theorie auf der anderen Seite schien der Kalte Krieg offiziell eröffnet.<sup>256</sup> Während sich der britische und der französische Vertreter darum bemühten, den Konflikt zu vermeiden,<sup>257</sup> bekräftigte Ralph Strebel<sup>258</sup> hingegen die Position seines Vorgängers Shafers. In seiner schriftlich überlieferten Reaktion vom 7. November 1948 stellt Strebel als Vertreter der amerikanischen Kommission zunächst klar, dass die amerikanische Ablehnung sich nicht gegen die klassischen Texte selbst richte, sondern gegen: »a supplementary instruction for teachers telling them how to read class struggle and collective discipline into the story«.<sup>259</sup> Als Begründung für seine generelle Ablehnung von kommentierenden Vor- oder Nachwörtern in Schulbüchern führt der Autor die besondere ideologische Belastung der deutschen Schulkinder an:

It is doubly important that children who have been propagandized all their lives, who are sick of it and confused by it, should be first taught to think objectively.<sup>260</sup>

Das amerikanische Argument für eine nicht näher beschriebene Objektivität in der schulischen Erziehung wurde hier auf die Spitze getrieben. Denn während die Schulkinder als potenzielle Adressaten von Schulbüchern sonst keinerlei Rolle in den Diskussionen zwischen den Alliierten spielten, ziehen die Amerikaner sie hier als Argument heran: Es sei nur im Sinne der Kinder, Propaganda jeder Art in der Schule zu vermeiden. Dass es bei dem mittlerweile mehrmonatigen Streit um sechs potenzielle Berliner Schulbücher in Wirklichkeit gar nicht mehr um das Schulbuch als solches, noch viel weniger um die Schülerinnen und Schüler selbst ging, belegt folgender zentrale Satz in der Antwortrede des amerikanischen Vertreters:

But the point that is the hardest of all to justify is the unveiled criticism by one Ally of another through the dangerous medium of a child's textbook.<sup>261</sup>

Die Beziehung zwischen den USA und der Sowjetunion hatte sich endgültig von Verbündeten zu feindlichen Konkurrenten entwickelt. Beide mahnten die interalliierte Kritik als Vertrauensbruch an, griffen in ihren Argumentationsgängen aber immer wieder zur Diffamierung des anderen. In diesem Schulbuch-

256 Vgl. Stöver, *Der Kalte Krieg*, 73–75.

257 AM, Slg. Dok. AK 156/6: British Member's Point of View on Objections to Six Textbooks for Use in Berlin Schools, 19. 11. 1947.

258 Für nähere Informationen zu Ralph Strebel vgl. Wegner, »Germany's Past Contested«, 8.

259 AM, Slg. Dok. AK 156/6: Reply to Soviet Statement on Objections of US Delegate to Six Textbooks for use in Berlin Schools, 7. 11. 1947.

260 Ebd.

261 Ebd.

konflikt gelang es weder den Mitgliedern der Alliierten Schulkommission noch des Stellvertretenden Stadtkommandanten, eine Einigung zu erreichen.

»Geschichte« spaltet die alliierte Schulbuchzulassung

Nachdem sich im Verlauf des Jahres 1947 weitere Konfliktlinien offenbart hatten, brachen die alliierten Schulbuchgespräche im Frühjahr 1948 endgültig ab. Anlässlich des 100. Jubiläums der deutschen Märzrevolution von 1848 erschienen im März 1948 mehrere Geschichtsbroschüren für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrerinnen und Lehrer. Zum innerhalb der Alliierten Schulkommission letzten und in seiner Konsequenz weitreichendsten Konflikt kam es, als die Sowjets ohne Einverständnis der Alliierten folgende Geschichtsbroschüre in den Schulen ihres Sektors verteilen ließen: *Die deutsche Revolution 1848/49. Materialsammlungen für die Revolutionsfeiern in den Schulen. Zusammengestellt von K. Ellrich und I. M. Lange*, Volk und Wissen Verlag, Berlin-Leipzig 1948.<sup>262</sup> In der AKEC-Sitzung vom 5. März 1948 hoben Amerikaner und Briten diesmal gemeinsam zum Protest gegen besagtes Buch an. Seine Verbreitung und Benutzung in den Schulen müsse unverzüglich verboten, der Autor der »objectonable passages« gar strafrechtlich verfolgt werden.<sup>263</sup> Was die westlichen Alliierten erzürnte, war erneut nicht der Text des Buches selbst: Sie monierten das Vorwort, verfasst am 30. Januar 1948 in Berlin von einem nicht näher identifizierbaren Autor namens Ernst Hoffmann. Mit der Bemerkung »Heute haben reaktionäre Kräfte in Amerika die Rolle übernommen, den Kampf gegen die fortschrittliche Entwicklung in der Welt zu führen«<sup>264</sup>, werde implizit die US-amerikanische Militärregierung diffamiert.

Der erneut nur exemplarisch über das Medium Schulbuch ausgetragene Streit berührte nicht mehr allein die alliierten Beziehungen. Im Kern offenbarte der Konflikt, dass die Entstehung zweier konkurrierender politischer Systeme auf deutschem Boden auch eine Teilung der deutschen Geschichte, hier der Geschichte der Revolution von 1848, bedeutete. Das Vorwort Hoffmans war aus der amerikanisch-britischen Perspektive deshalb untragbar, weil es die sowjetische Deutungshoheit über die deutsche Geschichte von 1848 als Einheitsgeschichte beanspruchte. Die Kontroversen um das 100-jährige Revolutionsjubi-

262 K. Ellrich und I. M. Lange (Hg.), *Die deutsche Revolution 1848/49. Materialsammlungen für die Revolutionsfeiern in den Schulen*, Berlin/Leipzig: Volk und Wissen, 1948.

263 AM, Slg. Dok. AK 156/6: Inter-Office Memorandum, from: (British) Education Branch, to: Secretariat, 13.4.1948, gez. R. Duder.

264 Ebd., 10.

läum – »Ausgangspunkt deutsch-deutscher Geschichtspolitik im Kalten Krieg«<sup>265</sup> – brachten im März 1948 schließlich auch die alliierte Schulbuchzulassung zu Fall. Wenige Wochen später fanden die Sowjets in der geplanten Währungsreform der Westmächte den geeignet erscheinenden Anlass, aus der Berliner Viermächteverwaltung und damit auch aus der Alliierten Schulkommission auszusteigen.<sup>266</sup> Am 24. Juni verhängten sie die totale Blockade der Land- und Wasserwege nach Berlin und es kam zur sogenannten ersten Berlinkrise.

Die Schulbuchkonflikte in Berlin, die zwischen 1946 und 1948 gehäuft auftraten, stehen in direktem Zusammenhang mit der Wiederzulassung des Geschichtsunterrichts in Berlin.<sup>267</sup> Während dieser in den Zonen längst wieder stattfand, war er von der alliierten Schulkommission in Berlin seit dem Ende des Krieges nicht wieder zugelassen worden.<sup>268</sup> Dabei lag es nicht im Interesse der Alliierten, den Geschichtsunterricht dauerhaft auszusetzen: »Bearing in mind that a teacher of history can assist the process of democratization the youth«.<sup>269</sup> Jedoch wichen die Meinungen voneinander ab, was die Bedingungen zur Wiederzulassung des Schulfaches anging: Während die Sowjets geeignete Geschichtslehrerinnen und -lehrer zur zentralen Voraussetzung machten, betonten die amerikanischen Erziehungsoffiziere die Notwendigkeit neuer Schul(geschichts)bücher.<sup>270</sup> Die Fokussierung der Amerikaner auf das Medium Schulbuch wird auch daran deutlich, dass sie – in Geheimhaltung vor den Sowjets – ein Schulbuch-Schreibprojekt ins Leben riefen. Aus dem Vorhaben ging schließlich die achtbändige Schulgeschichtsbuchreihe »Wege der Völker« hervor, die ab 1948 im Pädagogischen Verlag Berthold Schulz in Berlin erschien.<sup>271</sup> Den Sowjets gegenüber hielten die US-Amerikaner ihr Schreibprojekt bewusst geheim, wie die internen Akten aus der Erziehungsabteilung der amerikanischen Militärregie-

265 Edgar Wolfrum, *Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948–1990*, Darmstadt: WBG, 1999, 10.

266 Vgl. Wegner, »Germany's Past Contested«, 15.

267 Die im Folgenden analysierten Schulbuchkonflikte beziehen sich nicht nur auf reine Lehrwerke, sondern auch auf ergänzende Broschüren und klassische Lektüren für den Schulunterricht.

268 Zur Begründung ihres Verbotes führt die Kommission in einem Protokoll vom 20. Juli 1946 die enge Verknüpfung von Nationalsozialismus und Geschichtsunterricht an: »Owing to the fact that the teaching of History in Hitler's Germany was full of falsifications, was based on race theory, militarism and national chauvinism, directed by Hitler's leaders to prepare the population to criminal war and also because members of the national socialist party prevailed amongst the teachers of history, it was forbidden by the Allied Kommandatura to teach history during the school year 1945/1946 in all Berlin schools«, LAB, B Rep 036 (OMGBS, E&CR), 4/11–1/6.

269 Ebd.

270 Vgl. Edgar Wolfrum, *Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2001, 60.

271 Zur Genese der Berliner Schulbuchreihe *Wege der Völker* vgl. Kapitel 3.1 meiner Arbeit.

rung zu Berlin belegen. Vom amerikanischen Stadtkommandanten Howley selbst sei als diesbezügliche Devise ausgegeben worden: »Don't tell them anything; it's none of their business«. <sup>272</sup> Durchaus bewusst war den Amerikanern, die bei dem Schreibprojekt mit den Briten zusammenarbeiteten, dass ihre Initiative gegen die Empfehlung des Berliner Hauptschulamtes verstieß. In der gemeinsamen Konferenz von Hauptschulamt und allen Bezirksschulräten war am 30. Januar 1948 die dringende Empfehlung ausgesprochen worden, »dass das Unterrichtsmaterial für Geschichte für ganz Berlin einheitlich bereitgestellt würde.« <sup>273</sup> Als die Sowjets im März 1948 von der amerikanischen Schulbuchinitiative erfuhren, zeigte sich in den AKEC-Sitzungen eine weitere Konfliktlinie. Der sowjetische Vertreter prangerte am 12. März 1948 die amerikanisch-britischen Aktivitäten als »unilateral and violating the principles of the unity of the government of Berlin« an. <sup>274</sup> Wie groß das US-amerikanische Bewusstsein darüber war, die Inszenierung einer sich quasi selbst demokratisierenden deutschen Gesellschaft aufrechtzuhalten, belegen die folgenden Bemerkungen, die sich in den internen Akten zum oben genannten Schulbuch-Schreibprojekt finden. Die überlieferte Stellungnahme von Lucius D. Clay, Militärgouverneur der amerikanischen Besatzungszone in Deutschland, zeigt, dass das Schulbuchproblem längst über Berlin hinausgewachsen war – es war zur Chefsache geworden: »General Clay has expressed concern that the German public shall not receive the impression that the Americans are taking a direct hand in introducing their own view points into German education.« Und: »In presenting this matter before the Kommandatura, it should be emphasized that this is a German project which is receiving assistance from the American Military Government.« <sup>275</sup> Durch die Initiierung eines Schulbuch-Schreibprojektes versuchte die amerikanische Militärregierung nicht nur das Kalte-Krieg-Wettlaufen um die Berliner Schulkinder für sich zu entscheiden. Aus amerikanischer Perspektive galt es auch, der Verteilung neuer Geschichtsmaterialien durch die Sowjetische Besatzungszone, wie bereits im März 1948 geschehen, zuvorzukommen. Die Sowjets zogen schließlich nach, indem sie drei Historiker aus Moskau beauftragten, ein eigenes Schulbuch für ihren Sektor zu schreiben. <sup>276</sup>

Die alliierten Konflikte rund um die Schulbuchzulassung in Berlin weisen zentrale Momente eines von der neueren kulturgeschichtlichen Forschung als

272 LAB, B Rep 036 (OMGBS, E&CR), 4/10–3/27: Preparation of History Textbooks, 23. 3. 1948, gez. John R. Sala.

273 LAB, B Rep 036 (OMGBS, E&CR), 4/11–1/10: Magistrat von Groß-Berlin (Abt. für Volksbildung), an: AKEC, 11. 2. 1948.

274 AM, Slg. Dok. AK 156/6: AKEC-Sitzung vom 12. März 1948, Subject: Preparation of a History Text Book.

275 LAB, B Rep 036 (OMGBS, E&CR), 4/10–3/27.

276 LAB, B Rep 210, Nr. 1591: Protokoll der Schulräte-Sitzung vom 21. Dezember 1948.

»inszeniert« beschriebenen Kalten Krieges in Europa auf: In den Sitzungen der alliierten Schulkommission ging es nur vordergründig um das Schulbuch selbst. Die gesellschaftliche Durchdringungskraft des Kalten Krieges machte auch vor dem Berliner Schulbuchsektor nicht Halt. Die Frage nach der (Nicht-)Zulassung von Schulbüchern berührte nicht nur das Verhältnis zwischen den Siegern, sondern auch die geschichtspolitische Zukunft Deutschlands. Im Wettstreit zwischen den USA und der Sowjetunion um die Deutungshoheit über die deutsche Geschichte wurde das Schulbuch zum Austragungsort. Die verbale Härte, mit der gegenseitige Systemkritik geleistet wurde, nahm im untersuchten Zeitfenster dabei stetig zu. Der lange Schatten der Geschichte zeigte sich dabei nicht nur in diffamierenden Vergleichen mit dem NS-Regime. Er reichte bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts zurück: Die deutsche Revolutionsgeschichte von 1848/1849 machten sich sowohl Sowjets als auch US-Amerikaner geschichtspolitisch zu eigen. Das Schul(geschichts)buch fungierte für beide als Trägermedium zur Etablierung und Verbreitung ihrer jeweiligen Vorstellungen von »korrektem« geschichtlichem Wissen. Festzuhalten bleibt, dass der Kampf zwischen Washington und Moskau um die Deutungshoheit über die deutsche Geschichte den Berliner Schulbuchsektor schließlich spaltete. Mit dem Konflikt um die Auslegung der Revolutionsereignisse von 1848 war im März 1948 die spätere politische und administrative Teilung Berlins bereits vorweggenommen.

## 2.3 Zwischenfazit

Durch Maßnahmen wie den Wiederabdruck Weimarer Schulbücher und durch den Aufbau genuiner Textbook and Curriculum Center wurde von Seiten der amerikanischen Besatzungsmacht ein Demokratisierungsprozess in die Wege geleitet. Dieser wurde spätestens seit 1944 gemeinsam mit den Briten geplant und ab dem Frühjahr 1945 innerhalb von Deutschland umgesetzt. Das Medium Schulbuch stand dabei im Spannungsfeld zwischen vergangenem und neuem Krieg: Es war einerseits Medium einer von den Alliierten gemeinsam beschlossenen Demokratisierungspolitik für Deutschland und wurde andererseits zur kulturpolitischen Einflussnahme der USA im beginnenden Kalten Krieg in Europa genutzt. Die Demokratisierung der deutschen Schule glückte – anders als etwa in Japan – deshalb, weil sie als Selbst-Demokratisierung der Deutschen intendiert und als solche wirkungsvoll inszeniert wurde. Der von der US-Militärregierung initiierte Demokratisierungsprozess war eine »konstruktive Transformation«<sup>277</sup>, weil die deutschen Akteure von vornherein nicht nur Objekte, sondern Subjekte im intendierten Wandlungsprozess darstellten.

---

277 Marita Krauss, »Amerikanische Besatzungskultur und ›konstruktive‹ Transformation«, in:

Die Analyse der frühesten Schulbuchmaßnahme innerhalb der amerikanischen Besatzungszone – der Wiederabdruck Weimarer Schulbücher – machte dabei deutlich, dass die *Reeducation*-Politik in ihren Grundsätzen zwar ein alliiertes Vorhaben darstellte, sich in der konkreten Durchführung jedoch schon unmittelbar am Kriegsausgang unterschied: Die von amerikanischer Seite aus beförderte Schulbucharbeit zeichnete sich zum einen durch eine besonders konsequent vertretene Beteiligung der Deutschen aus. Diese Strategie einer Selbst-Demokratisierung der Deutschen bestimmte auch die zweite, genuin amerikanische Schulbuchmaßnahme: die flächendeckende Einrichtung von Textbook and Curriculum Centers in der Zone sowie in Westberlin. Die Centers sollten die Produktion neuer Schulbücher befördern und die kulturelle Demokratisierung letztlich als ein genuin deutsches Vorhaben erscheinen lassen. Das Schulbuch war eben nicht nur Gegenstand, sondern auch Medium der amerikanischen Demokratisierungspolitik in Deutschland: Es ließ sich zur Inszenierung einer sich von innen heraus und damit wie von selbst demokratisierenden deutschen Gesellschaft nutzen. Zum anderen machte die Analyse beider frühen Schulbuchmaßnahmen deutlich, dass das Verständnis der amerikanischen Militärregierung von einer Selbst-Demokratisierung der Deutschen nationalstaatlich verengt war. Dies führte in der Praxis zu einem Ausschluss von Emigranten und Remigranten wie Fritz Karsen als potenzielle Akteurinnen und Akteure des demokratischen Veränderungsprozesses qua Schulbuch. Trotz der beschriebenen Befunde wäre es falsch, von einer vor Beginn der Besetzung an geplanten und strikt in die Tat umgesetzten amerikanischen Demokratisierungspolitik auszugehen. Die Amerikanerinnen und Amerikaner brachten kein fertig ausgearbeitetes Demokratisierungskonzept mit, als sie nach Deutschland kamen. Dieses entstand erst im Zusammenspiel mit den deutschen Akteuren vor Ort und veränderte sich dynamisch in Abhängigkeit zu den globalen Entwicklungen wie unter dem Einfluss des Kalten Krieges. Die Anpassungsfähigkeit der amerikanischen Demokratisierungspolitik wurde durch die Analyse der amerikanischen Schulbuchzulassung in Deutschland deutlich: Zunächst erfüllte die von der amerikanischen Erziehungsabteilung übernommene Kontrolle über die Zulassung bestehender und neuer Schulbücher die Funktion, die deutschen Schulen nach dem Zweiten Weltkrieg von militaristischen, imperialistischen und nationalistischen Einflüssen zu »reinigen«. Schon ab 1946, als mit dem Aufbau der Textbook and Curriculum Center begonnen wurde, stellte die Schulbuchzulassung jedoch keine Zensurmaßnahme mehr dar, sondern wurde genutzt, um die Entstehung neuer, demokratisch orientierter Schulbücher zu befördern. Die Analyse der Protokolle aus der Erziehungsabteilung der Alliierten Komman-

---

Hans Braun und Ute Gerhard (Hg.), *Die lange Stunde Null*, Baden-Baden: Nomos, 2007, 59–89, 88.

dantur belegte, dass die Schulbuchzulassung gerade nicht zu einer schnellen Bereitstellung von neuen Lehrmaterialien für alle Schulkinder in Berlin führte, sondern in erster Linie zur Austragung geschichtspolitischer Richtungskämpfe zwischen den Siegermächten instrumentalisiert wurde. In der schulbuchbezogenen Forschung jedoch nimmt der Ost-West-Konflikt nur eine Nebenrolle ein. Deutlich wird dies etwa an dem Titel des 2017 erschienenen Sammelbandes *Kalter Krieg im Schulbuch*<sup>278</sup>. Dabei spiegelt sich der Wettstreit um die Deutungshoheit über die deutsche Vergangenheit nicht nur im Schulbuch wider, er wurde *um* das Schulbuch ausgetragen. Das Schulbuch war nicht nur ein Trägermedium im Ost-West-Konflikt, sondern auch ein Motor des Kalten Krieges.

Die Untersuchung der Schulbuchmaßnahmen, die zwischen 1944 und 1948 von der amerikanischen Erziehungsabteilung geplant und realisiert wurden, legt damit zwei erste Antworten auf die zentrale Fragestellung dieses Buches nahe: In der Planungs- und Anfangszeit der amerikanischen Besatzung erfüllte das Medium Schulbuch erstens die Funktion, einen kulturellen Demokratisierungsprozess in Deutschland zu initiieren. Dieser wurde an der Beteiligung der deutschen Akteure an »ihrer« Demokratisierung gemessen. Das Medium Schulbuch erwies sich zweitens im Verlauf der ersten Besatzungsjahre als flexibel genug, um sich den wandelnden Ansprüchen der Militärregierung anzupassen. Als ein Speicher- und Transfermedium für Wissen ließ sich das Schulbuch sowohl als demokratisches Erziehungsinstrument gegenüber der deutschen Schüler- und Lehrerschaft als auch als geschichtspolitische Waffe gegenüber der konkurrierenden sowjetischen Besatzungsmacht einsetzen.

---

278 Franziska Flucke, Bärbel Kuhn und Ulrich Pfeil (Hg.), *Der Kalte Krieg im Schulbuch* (Historica et Didactica. Forschung Geschichtsdidaktik, 2), St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 2017.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH  
ISBN Print: 9783847112501 – ISBN E-Lib: 9783737012508

---

### 3. Schreibend lernen: Die Genese neuer Schulgeschichtsbücher unter amerikanischer Einflussnahme

Um die Entstehung neuer deutscher Schulbücher anzuleiten und zu begleiten, holte die Besatzungsmacht eine erfolgreiche amerikanische Schulbuchautorin als »visiting expert«<sup>279</sup> nach Deutschland: Dr. Mary G. Kelty, Soziologin und Verfasserin mehrerer amerikanischer Schulgeschichtswerke, arbeitete hauptsächlich in Berlin, aber auch in Hessen an der Erneuerung der deutschen Schulgeschichtsbücher mit. Im Widerspruch zu Keltys zeitgenössischer Bedeutung steht ihr heutiger niedriger Bekanntheitsgrad.<sup>280</sup> Ab November 1947 verbrachte sie als eine erzieherische Beraterin der Militärregierung insgesamt sechs Monate und damit doppelt so lange wie andere Social-Studies-Experten in der amerikanischen Besatzungszone sowie in Berlin.<sup>281</sup> Nach ihrer Rückkehr in die USA veröffentlichte Dr. Mary Kelty<sup>282</sup> ihre Erfahrungen zu dem von der Militärregierung initiierten und finanzierten Schulbuch-Schreibprojekt in Berlin. In dem 1949 in einer Fachzeitschrift für Social Studies veröffentlichten Artikel geht die Amerikanerin auf die konkreten Herausforderungen ein, die sich während ihrer mehrmonatigen Zusammenarbeit mit insgesamt 24 Berliner Lehrerinnen und

---

279 Im Zuge des *Visiting-Expert*-Programms kamen seit Anfang 1947 US-amerikanische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und Praktikerinnen und Praktiker für einen in der Regel drei- bis sechsmonatigen Aufenthalt nach Deutschland, um die Demokratisierung des deutschen Schul- und Bildungswesens voranzutreiben. Eine Liste mit Namen und Aufenthaltsdaten der Expertinnen und Experten findet sich hier: NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 37: Folder »U. S. Professors and Experts to Germany«. Vgl. einleitend: Latzin, *Lernen von Amerika*, 84–85.

280 Vgl. den programmatischen Titel: Keith Barton, »Mary G. Kelty. The most important Social Educator no one has heard of?«, in: Lynn Burlbaw und Sherry Field (Hg.), *Explorations in Curriculum History* (Research in curriculum and instruction), Greenwich/Connecticut: Information Age Publishing, 2005, 161–184.

281 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 605, Box 66: Folder »Mary G. Kelty«.

282 Zur Person Keltys vgl. O. L. Davis, »Mary Kelty amidst a Cloud of Witnesses. Another Step in the Recovery of an Aroused Sense of our Past«, in: Lynn Burlbaw und Sherry Field, *Explorations in Curriculum History*, Greenwich/Connecticut: Information Age Publishing, 2005, 201–210.

Lehrern stellten. Darin erklärt Mary Kelty das Schreiben zur kollektiven Erziehungsmaßnahme für diejenigen, die zum Verfassen eines neuen Schulgeschichtsbuches ausgewählt worden waren:

Thus the writing task was, at the same time, a valuable educational experience for the authors. [...] They were confident that the volumes would be used, not only by the children and teachers, but by many of the parents as well. Thus, these textbooks might be a strong, contributing factor towards spreading new ideas among the whole people.<sup>283</sup>

Während das Schreibprojekt für die Autorinnen und Autoren, deren Sicht Kelty im Zitat wiedergibt, in erster Linie den Zweck erfüllte, neue Inhalte zu produzieren, die möglichst weit in die Schule und in die Elternhäuser reichen sollten, kam dem Schreiben aus Sicht derjenigen, die den Prozess anleiteten und finanzierten, eine weitere Funktion zu: Für die amerikanische Erziehungsabteilung stellte das Schreiben – so meine zentrale Argumentation im vorliegenden Kapitel – eine Art »training ground« zur Einübung demokratisch-sozialer Verhaltensweisen dar. Auf welche Art und Weise ließ sich Demokratie aber überhaupt schreibend lernen? Welche Berührungspunkte und Konflikte ergaben sich beim angeleiteten Schreiben zwischen Supervisorinnen und Supervisoren und Autorinnen und Autoren? Welche Konzepte einer »Erziehung durch Geschichte« wurden von deutscher Seite bereit- und dem amerikanischen Demokratisierungsanliegen eventuell entgegengestellt? Auf welche Art und Weise gestaltete sich die Praxis des Miteinanders beziehungsweise des Gegeneinanders von Besatzern und Besetzten beim Verfassen der neuen deutschen Schulbücher?

Nicht nur in dem obigen Zitat aus dem Bericht Keltys bleibt die Frage nach dem, was überhaupt zu lernen war, unbeantwortet. Diese inhaltliche Offenheit ist programmatisch für den von der Militärregierung insgesamt relativ zieloffen initiierten Demokratisierungsprozess. Entsprechend interessierte das Schulbuch-Schreiben die Erziehungsbeamten nicht ausschließlich von seinem Ergebnis – dem gedruckten Buch – her, sondern als ein Prozess *sui generis*. Gemäß der pragmatischen Theorie Deweys, wonach Demokratie eine Lebensform sei, die sich als soziale Praxis nur in der Gruppe erfahren und ausbilden ließ, stellte die Schule für sie in erster Linie einen Ort dar, an dem staatsbürgerliche Verantwortung nicht theoretisch gelernt, sondern praktizierend eingeübt werden sollte. Seit Mitte 1948 war die amerikanische Unterrichts- und Erziehungsphilosophie der Social Studies in den Mittelpunkt der gesamten deutschen Schulreform gerückt.<sup>284</sup> Hinter dem Begriff Social Studies verbanden sich damals Forderungen nach einem neuen Unterrichtsfach. Dieses neue Fach sollte gerade keine (theoretisch fundierte) Staatsbürgerkunde sein, wie sie während der Weimarer Zeit

283 Mary G. Kelty, »Specific Advances in Germany's New Task of Social Education«, in: *Social Education* 13 (1949), 15–21, 20 und 21.

284 Ruisz, *Umerziehung durch Englischunterricht?*, 100.

unterricht wurde, sondern sich konzeptionell an das in amerikanischen Schulen gängige Unterrichtsfach Social Studies anlehnen. In einigen deutschen Ländern gelang die Einführung eines neuen Unterrichtsfaches zur politischen Bildung der deutschen Jugend, wobei seine Bezeichnungen stark variierten und von »Gemeinschaftskunde« über »Sozialkunde« bis hin zu »Bürgerkunde« reichten.<sup>285</sup> Zudem verwies der Ausdruck Social Studies auf ein (auf alle Unterrichtsfächer übertragbares) Prinzip: Durch die Einführung gruppenbezogener Arbeitsformen (z. B. Gruppenarbeit und Gruppendiskussion) sollte ein autoritärer, auf die Lehrerfigur zentrierter Erziehungsstil durch stärker gruppenbezogene Arbeitsprozesse abgelöst werden. Indem die alltäglichen sozialen Prozesse im Klassenzimmer selbst verändert würden, sollte eine neue Generation demokratischer Staatsbürgerinnen und Staatsbürger hervorgebracht werden.<sup>286</sup>

Auch zur Reform des deutschen Geschichtsunterrichts griff die amerikanische Erziehungsabteilung auf die Ideen der Social Studies zurück. Vor diesem Hintergrund muss ihre Förderung zweier neuer deutscher Schulgeschichtsbuchreihen im Winter 1947/1948 verstanden werden. Die Prinzipien der Social Studies stellten dabei zum einen den ideellen Hintergrund dar, vor dem die Militärregierung das Schreiben neuer Schulbücher als einen sozialen Lernprozess förderte. Zum anderen dienten die Social Studies als eine personelle Basis, um den Schulbuch-Schreibprozess in Deutschland anzuleiten:<sup>287</sup> Social-Studies-Experten kamen als »Anleiter« in der Regel für einen dreimonatigen Aufenthalt aus den USA nach Deutschland. Über Personen wie die bereits genannte Soziologin Dr. Mary G. Kelty<sup>288</sup>, den Historiker Dr. Philipp Burr<sup>289</sup> oder die Lehrerin Bernice Leary<sup>290</sup> ist ein direkter Bezug zwischen den Ideen der Social Studies und der praktischen Entwicklung neuer Schulgeschichtsbücher gegeben, weil diese als »visiting experts« den Schreibprozess nicht nur begleiteten, sondern mitunter selbst zu Autorinnen und Autoren der neuen Bücher wurden.

Eine kulturhistorische Analyse des Schreibprozesses ist darauf angewiesen, dass entweder direkte Prozessspuren wie z. B. Schreibmanuskripte oder Entwürfe

285 Ebd., 95–101.

286 Vgl. prägnant zur Konzeption der Social Studies: Rupieper, *Wurzeln*, 127 sowie bezogen auf Württemberg-Baden: Braun, *Umerziehung*, 117.

287 Die Entsendung von Social-Studies-Experten nach Deutschland wurde erstmalig im Zook-Report empfohlen, der als gedruckter Bericht im Herbst 1946 erschien. Für Näheres zum Zook-Report vgl. Braun, *Umerziehung*, 30–35.

288 Eine Personalakte zu Mary Kelty findet sich in: NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 605, Box 66: Folder »Mary G. Kelty«.

289 Der Historiker Dr. Philipp Burr von der Universität Madison in Wisconsin war in den Jahren 1947 bis 1949 für jeweils rund drei Monate in Hessen und Bayern tätig. NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 37: Folder »U. S. Professors and Experts to Germany«.

290 Eine Personalakte mit einem Lebenslauf von Bernice Leary findet sich hier: NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 605, Box 66.

überliefert sind oder aber »Begleitschriften in Form von Berichten, Selbstzeugnissen oder programmatischen Schriften existieren, die indirekt Auskunft über die durch sie bezeichneten oder angeleiteten Akte geben.«<sup>291</sup> Letztere Quellen sind für zwei Fallstudien aus Wiesbaden und Berlin überliefert. Von den Social-Studies-Experten, die in der Regel für drei Monate nach Deutschland kamen, sind veröffentlichte und unveröffentlichte Zwischen- und Abschlussberichte innerhalb des OMGUS-Bestandes überliefert. Auch die Perspektive der deutschen Schulbuchautorinnen und -autoren auf den Schreibprozess lässt sich rekonstruieren, weil sowohl Selbstzeugnisse als auch programmatische Schriften überliefert sind. Eine zentrale Quelle stellen dabei die Berichte und persönlichen Briefe der Wiesbadener Lehrerin und Mitherausgeberin der hessischen Schulbuchreihe, Ida Maria Bauer, dar. Erst wenn man diese Berichte der deutschen Autorinnen und Autoren mit den Berichten der amerikanischen Supervisorinnen und Supervisoren in Beziehung setzt, eröffnen sich Einblicke in die Herausforderungen und Kontroversen, die die transnationale Zusammenarbeit an den neuen Schulbüchern mit sich brachte. Von Ida Maria Bauer ist mit der Veröffentlichung der Schrift *Erziehung zur Geschichte. Bericht des Ausschusses für Geschichte im Hessischen Landesschulbeirat* außerdem eine programmatische Schrift zur Neukonzeption des Geschichtsunterrichts in Hessen überliefert, innerhalb derer auch die Verfertigung der Geschichtsschulbuchreihe »Der Mensch im Wandel der Zeiten« reflektiert wird.<sup>292</sup> Aus dem lokalen Vergleich der Schreibpraxis der deutschen Autorinnen und Autoren in Berlin (Kap. 3.1) und Wiesbaden (Kap. 3.2) ergeben sich Einblicke in die individuelle und kollektive Praxis der Schulbuchproduktion nach 1945.

### Das »ideale« Schulbuch

Die Förderung von Schreibprojekten durch die amerikanische Erziehungsabteilung beruhte auf der Vorstellung, dass sich das Medium Schulbuch zum Demokratie-Lernen fruchtbar machen ließe. Hierfür eigneten sich aus Sicht der Militärregierung jedoch nicht einfach alle Lehrbücher, sondern nur solche, die bestimmten Kriterien gehorchten beziehungsweise auf Basis bestimmter Verfahrensschritte entstanden waren. Deutlich wird dies an der Aufstellung normativer Dokumente, die von der Erziehungsabteilung als eine Art »Ratgeberli-

291 Zanetti, *Schreiben als Kulturtechnik*, 34.

292 Ida Maria Bauer, *Erziehung zur Geschichte. Bericht des Ausschusses für Geschichte im Hessischen Landesschulbeirat* (Hessische Beiträge zur Schulreform, 25), Wiesbaden: Landesschulbeirat, 1950.

teratur« an die künftigen Autoren und Autorinnen ausgegeben wurden.<sup>293</sup> Eine zentrale Stellung kam dabei einer Kriterienliste zu, die unter dem Titel »Allgemeine Gesichtspunkte für die Beurteilung von Schulbüchern«<sup>294</sup> ausgegeben wurde sowie den »Anregungen für die Abfassung von Schulbüchern«<sup>295</sup>. Beide Dokumente wurden seit Dezember 1947 bei OMGUS vorbereitet und als freiwillige »Empfehlungen« an deutsche Schulbuchkommittees ausgegeben. Ihre Analyse erlaubt eine Rekonstruktion des amerikanischen Schulbuchsideals.

Die »Allgemeinen Gesichtspunkte« sind dabei als ein Fragenkatalog gestaltet, wobei die Fragen so konzipiert sind, dass sie entweder direkt mit ja/nein zu beantworten oder mithilfe einer Zahlenskala von 0 (= nicht anwendbar) bis 4 (= sehr gut) zu skalieren sind. Dabei erlaubt die Anordnung und Formulierung der Fragen Erkenntnisse über explizite und implizite Normerwartungen an das aus Sicht der Militärregierung ideale Schulbuch. An erster Stelle im Fragenkatalog taucht, ganz prominent gesetzt, der Themenaspekt Erziehungszweck und -ziele auf. Diese sollten, so macht das Dokument deutlich, im Vorwort expliziert werden und im Inhalt deutlich hervortreten. Das zu verfolgende Erziehungsideal war dabei nicht tatsächlich frei, sondern normativ vorgegeben, wie folgende Frage aus dem Katalog belegt:

Foerdert der Inhalt gute staatsbürgerliche Haltung, z.B. das Interesse an der guten Fuehrung oeffentlicher Angelegenheiten, an der Selbstverwaltung, die taetige Anteilnahme am Schulleben?<sup>296</sup>

293 Als Begründung zur Erstellung des Dokumentes wird angeführt: »To the best of its knowledge Military Government knows of no guides which have been made available to textbook-writers to aid them in preparation of modern textbooks.«, NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 27: Subject: Positive Standards for German Textbook Production, 11 February 1948.

294 Das Dokument sollte den deutschen Stellen als »Unterlage für eine erste Beurteilung von Schulbüchern und als Wegweiser für die Aufstellung spezifischer Gesichtspunkte zur Beurteilung von Schulbüchern und Manuskripten in den verschiedenen Fächern« dienen. NACP, RG260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 38: Allgemeine Gesichtspunkte für die Beurteilung von Schulbüchern (und Manuskripten von solchen) für deutsche Schüler (zusammengestellt für den Lehrplan- und Schulbuchausschuss, OMGUS, Dez. 1947), 1. In der englischen (Original-)Version heißt das Dokument: »General Criteria for Use in the Evaluating of Textbooks and Manuscripts submitted for publication as textbooks for use in German schools«.

295 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 38: Anregungen für die Abfassung von Schulbüchern. In der englischen (Original-)Version trägt das Dokument den Titel: »Suggested Procedures to be followed in the Preparation of Manuscripts for Textbooks«.

296 NACP, RG260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 38: Allgemeine Gesichtspunkte für die Beurteilung von Schulbüchern (und Manuskripten von solchen) für deutsche Schüler (zusammengestellt für den Lehrplan- und Schulbuchausschuss, OMGUS, Dez. 1947), 1.

Was diese gute staatsbürgerliche Haltung konkret ausmacht, wird nur am Rande näher spezifiziert: sie umfasst sowohl das »Verständnis für andere«, die »Entwicklung einer objektiven Haltung« sowie das »Recht des Einzelnen auf seine Überzeugung«.<sup>297</sup> Diese Formulierungen erlauben einen impliziten Rückschluss auf ein dahinterliegendes Schulbuchideal: Das Lehrbuch soll zur Übernahme von Verantwortung im öffentlichen und schulischen Raum auffordern. Die Zielvorstellung, nämlich eine »gute staatsbürgerliche Haltung« bei der Schülerin oder dem Schüler aufzubauen, wurde über eine Auswahl spezifischer Schulbuchinhalte angestrebt. Das ideale Schulbuch war aus Sicht der Besatzer eines, das den Anforderungen der Social Studies voll und ganz entsprach. Deutlich wird dies an dem innerhalb des Kriterienkataloges sehr umfangreichen Abschnitt zum Thema »Aktives Lernen«.<sup>298</sup> An den dort gelisteten Fragen wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler entweder zum Lernen in der Gruppe oder zum Selbststudium angeregt werden sollen.<sup>299</sup> Das »ideale« Schulbuch weist starke Anteile an Gruppenarbeit auf, während dialogische Unterrichtsstrukturen (Lehrer-Schüler-Gespräche) weitgehend unberücksichtigt bleiben. Als Auswahlkriterium für die im Schulbuch vorgeschlagenen Übungen diene folgende Leitmaxime:

Helfen sie dem Schüler bei der Lösung verwandter eigener und Gemeinschaftsprobleme?<sup>300</sup>

Aus Fragen wie dieser geht ein spezifischer sozial-gemeinschaftlicher Anspruch hervor, weil die im Schulbuch abgedruckten Übungen und Arbeitsaufträge in erster Linie auf die Ausbildung und Einübung von sozialen Fertigkeiten in der Gemeinschaft abzielen. Das Medium Schulbuch wurde, das machte die Analyse der Kriterienliste deutlich, von der amerikanischen Militärregierung gerade nicht als ein Wissenskompendium konzeptualisiert, sondern als eine soziale und emotionale Lernhilfe. Das demokratische Schulbuch sollte zum aktiven Lernen in der Gruppe anregen, worunter eine aktive Betätigung des Einzelnen in der Gemeinschaft verstanden wurde.

Aus Sicht der Militärregierung stellte das ideale Schulbuch ein auf die Lernenden zentriertes Buch dar. Die Lehrerschaft als eine weitere potenzielle Adressatengruppe des Mediums rückte hingegen in den Hintergrund. Lediglich eine Frage findet sich unter der Überschrift »Anregungen für den Lehrer« aufgelistet. Die Kategorie »Lernhilfen« hingegen nimmt ungleich mehr Platz in dem Fragenkatalog ein. In dieser Kategorie spielen Aspekte von Verständlichkeit, Klarheit und Übersichtlichkeit eine besondere Rolle. Dabei wird stets aus der

297 Alle Zitate ebd.

298 Ebd., 2–3.

299 »Werden Anregungen zum Selbststudium und zur Verbesserung der Lerngewohnheiten gegeben?«, ebd., 2.

300 Ebd.

Perspektive der Lernenden heraus gedacht, die durch das Buch zum Lernen in der Gruppe oder zum Selbststudium motiviert werden sollen: »Interessiert das Buch die Schüler, für die es geschrieben ist?«<sup>301</sup> Die unbekanntenen Verfasser der Kriterienliste relativieren den erhobenen Anspruch an das Schulbuch zwar dahingehend, dass sie aufführen, dass es sich bei den Fragen um eine idealtypische Auflistung handelt, die vermutlich in ihrer Gesamtheit nur von wenigen Schulbüchern oder Manuskripten erreicht werden würde. Die Reihenfolge der Fragen sowie ihre Priorisierung belegen jedoch, dass die nur vermeintlich offen gestaltete Handreichung in Wirklichkeit stark von der amerikanischen Erziehungs- und Unterrichtsnorm der Social Studies durchdrungen ist. In Kriterienlisten wie den untersuchten »Allgemeinen Gesichtspunkten für die Beurteilung von Schulbüchern« wurde das neue deutsche Schulbuch als ein zur Selbsttätigkeit aufforderndes Arbeitsbuch definiert und damit konsequent in einen handlungsorientierten Unterrichtszusammenhang gestellt. Die von OMGUS ausgegebene »Ratgeberliteratur« zielte zum einen auf die Normierung der neuen deutschen Schulbücher in konzeptioneller Hinsicht ab. Zum anderen strebte sie eine Formalisierung des Schulbuch-Schreibens als eine erlernbare Verfahrenstechnik aus methodischen Einzelschritten an, die in Form der »Anregungen für die Abfassung von Schulbüchern« an die Gruppe der neuen deutschen Autorinnen und Autoren kommuniziert wurden.

### 3.1 Schulbuch-Schreiben als Demokratisierungsprozess am Beispiel der Entstehung von »Wege der Völker«

Die den Social Studies entstammende Vorstellung, dass Erziehung und Unterricht in erster Linie gruppenbezogene Sozialprozesse darstellen, ließ sich auf den Schreibprozess der neuen deutschen Autorinnen und Autoren übertragen. Selber-Schreiben bedeutete dabei nicht, ohne Aufsicht zu schreiben: Die amerikanische Einflussnahme auf den Schreibprozess wurde dabei über die Rolle der Social-Studies-Experten ausgefüllt, die den Schreibprozess beobachteten und kritisch analysierten. Ihre Berichte zeugen von dem Bemühen, ein methodisches Verständnis vom Schulbuch-Schreiben als eine eigene Verfahrenstechnik bei den deutschen Autorinnen und Autoren zu etablieren. Die Supervision durch die amerikanische Besatzungsmacht diente dazu, erziehend auf den Schreibprozess der Autorinnen und Autoren einzuwirken: »Die Supervision bot [...] die Möglichkeit, den Besetzten eine Spielwiese der Demokratie zur Verfügung zu stellen.«<sup>302</sup> Die Aufgabe der Supervisoren war es, die Deutschen bei ihren demo-

---

301 Ebd.

302 Krauss, »Amerikanische Besatzungskultur«, 88.

kratischen »Gehversuchen« zu beobachten und Verbesserungen unüberhörbar einzufordern. Wie Forschungen etwa zur amerikanischen Verfassungspolitik in Deutschland zeigen konnten, beherrschten die Supervisoren es dabei sehr gut, »die ganze Klaviatur von Ratschlägen über ›suggestions‹ bis hin zu inoffiziellen Hinweisen und deutlichen Missfallensäußerungen zu spielen.«<sup>303</sup> Dank eines bei OMGUS und seinen Vorgängereinrichtungen ausgebauten Berichtwesens sind die Beobachtungen und Analysen der Supervisoren breit überliefert: Die von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zum Teil wöchentlich, monatlich, vierteljährlich und in anderen zeitlichen Abständen eingeforderten »Reports« erfüllten einerseits die Funktion, die Generäle der Hauptquartiere über die getane Arbeit stets informiert zu halten und sollten andererseits selbstkontrollierend wirken.<sup>304</sup> Auch die bei der Militärregierung nur temporär angestellten Beraterinnen und Berater wie Mary Kelty erstellten im Anschluss an ihren Aufenthalt in Deutschland eine Art Evaluationsbericht zu den von ihnen in Deutschland beobachteten und angeleiteten Maßnahmen. In der bildungsgeschichtlichen Forschung wurden die amerikanischen Social-Studies-Experten bislang jedoch kaum als einflussreiche Akteure innerhalb des westdeutschen Demokratisierungsprozesses wahrgenommen.<sup>305</sup> Ihre Form der indirekten Einflussnahme ist kaum untersucht worden, obgleich »die Supervision noch bis weit in die fünfziger Jahre das Prinzip der Einjustierung im Lernprozess Demokratie [blieb].«<sup>306</sup>

### Schreiben unter Supervision: die Akteure

Wer sollte die neuen Schulbücher schreiben? Auf erfahrene Schulbuchautorinnen und -autoren wollte die amerikanische Besatzungsmacht nicht zurückgreifen, weil diese in aller Regel für die Schulbücher der Nazi-Zeit verantwortlich gezeichnet hatten. Die Geschichtswissenschaftler an den Universitäten galten als zu alt, zu konservativ oder als zu beschäftigt.<sup>307</sup> Als personelle Ressource kamen

303 Ebd.

304 Zum aufwendigen Berichtssystem bei SHAEF und OMGUS vgl. die Hinweise bei Krauss, »Amerikanische Besatzungskultur«, 65.

305 Vgl. z. B. Mayers Urteil: »Banale Pannen in der Terminplanung, undurchdachte Auswahl, mangelhafte Vorbereitung und unzulängliche Unterstützung der reisenden Experten [...] kennzeichneten jedoch die Bedeutungslosigkeit der nach Deutschland entsandten Fachleute und damit letztlich auch das offensichtliche Desinteresse der OMGUS-Leitung an einem Einfluß amerikanischer Reformvorstellungen auf die Arbeit deutscher Gremien, die mit Planungen für den Geschichtsunterricht beauftragt waren.«, Mayer, *Neue Wege im Geschichtsunterricht?*, 339.

306 Krauss, »Amerikanische Besatzungspolitik«, 89.

307 Vgl. Kelty, »Specific Advances«, 18.

somit nur die im Schuldienst befindlichen Lehrerinnen und Lehrer in Frage.<sup>308</sup> Wie ein Protokoll aus der Zehlendorfer Bezirksverwaltung belegt, warb die amerikanische Militärregierung im amerikanischen Sektor Berlin insgesamt 24 Klassenlehrerinnen und -lehrer aus dem laufenden Schuldienst ab, um ein neues deutsches Schulgeschichtsbuch schreiben zu lassen:

In der Wilskistrasse soll eine Kulturzentrale geschaffen werden. [...] Zunächst soll das Verfassen des Geschichtsbuches betrieben werden. Dazu werden noch Mitarbeiter vor allem von der Volksschule gesucht. Die Militärregierung übernimmt die Bezahlung für die Mitarbeiter bei jedem vom Tage seiner Mitarbeit an.<sup>309</sup>

Mit dieser Form der Autorenanwerbung wurde das seit Beginn der Besetzung verfolgte Anliegen der amerikanischen Besatzungsmacht erfüllt, nämlich, dass die neuen Schulbücher unbedingt von den Deutschen selbst geschrieben werden müssten. Unter Beteiligung von 24 Lehrerinnen und Lehrern, die für vier bis fünf Monate bei der amerikanischen Militärregierung zu Berlin zum Verfassen eines neuen Schulbuchs angestellt und damit von ihren schulischen Verpflichtungen befreit wurden,<sup>310</sup> entstand so im Laufe von nur rund einem Jahr die Schulgeschichtsbuchreihe »Wege der Völker«. Diese Reihe, die mit ihren insgesamt acht Bänden die Jahrgangsstufen von der 5. Klasse bis zur 12. Klasse abdeckte, wurde bis Ende der 1960er Jahre an Westberliner Schulen verwendet.<sup>311</sup> Um die Attraktivität des Schulbuch-Schreibens zu steigern, lockte die Berliner Militärregierung mit ganz materiellen Anreizen, wie mit einer Anstellung bei der Militärregierung. Diese garantierte den Autorinnen und Autoren neben einem kostenfreien Kantinenessen pro Tag die kostenfreie An- und Abreise per Bus.<sup>312</sup> Die gesicherte Versorgungslage war laut der Anleiterin und Autorin des Berichtes, Mary Kelty, ein gewichtiger Grund für den Erfolg des Projektes, das in Berlin früher als anderswo konkrete Ergebnisse hervorbrachte. Das tägliche Mahl, das den Schulbuchautoren zur Verfügung gestellt wurde, habe der in der Nachkriegszeit typischen Mangelernährung entgegengewirkt. Die Berliner Lehrerinnen und Lehrer waren hingegen nicht nur vom Schuldienst befreit, sondern erhielten zusätzlich zu ihrem regulären Gehalt ein kleines Autorenhonorar. In dem im Zitat oben erwähnten und am 13. November 1947 eröffneten Textbook Center in der Wilskistraße 55 in Berlin-Zehlendorf wurden den Autorinnen und Autoren Arbeitsmittel wie Schreibmaschinen und Papier kostenlos

308 »The only resource seemed to be the teachers serving in the schools.«, ebd.

309 LAB, B Rep 210, Nr. 159: Protokoll der Amerikanersitzung vom 13. Januar 1948.

310 LAB, B Rep 036 (OMGBS, E&CR), 4/15–2/140: Teachers Working on a Project of Writing a History Textbook for the Berlin Schools.

311 Vgl. Wegner, »Germany's Past Contested«, 16.

312 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 27: Subject: Advance Copy of Change 4 to title 8, »Education and Religious Affairs«, 7. February 1948: § 8–416.4 und § 8–416.5.

zu Verfügung gestellt.<sup>313</sup> Die Autorinnen und Autoren hatten das Privileg, im Textbook and Curriculum Center und damit in geheizten Räumlichkeiten zu arbeiten, was gerade nach dem Kältewinter 1946/1947 einen wesentlichen Vorzug darstellte. Mit verschiedenen Mitteln wurde von amerikanischer Seite aus versucht, die Attraktivität des Schulbuch-Schreibens zu erhöhen: Typischerweise erhielten Schulbuchautorinnen und -autoren in Deutschland keine Autorenrechte für ihre Bücher. Aus Sicht der Besatzer war das ein strukturelles Hindernis, das die Gewinnung neuer Autoren unnötig erschwerte.<sup>314</sup> Im Februar 1948 stieg die britische Militärregierung in das Berliner Schulbuch-Unternehmen ein. Auch sie stellte eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern frei, um die Lücken in den Autorengruppen zu schließen. Doch auch danach kam es immer wieder zu personellen Verschiebungen und Abwanderungen. Die hohe Fluktuation lässt sich auch als Beleg dafür lesen, dass die materielle Entlohnung für den hohen Arbeitsaufwand letztlich nur temporär entschädigte.<sup>315</sup>

Die Entscheidung, weitgehend unerfahrene Klassenlehrerinnen und -lehrer zu neuen Schulbuchautorinnen und -autoren zu machen,<sup>316</sup> basierte auf der Idee, eben jene Gruppe der sich im aktiven Dienst befindlichen Junglehrerinnen und -lehrer demokratisieren zu wollen. Die Kriterien zur Rekrutierung der Berliner Lehrkräfte gab die Militärregierung vor: Erstens sollten die neuen Autorinnen und Autoren über fachwissenschaftliche Spezialkenntnisse verfügen, sie sollten zweitens Praxiserfolge in der Schule und drittens sichere Englischkenntnisse vorweisen können.<sup>317</sup> Letztlich wurden 24 Berliner Lehrkräfte bei der Militärregierung angestellt. Eine Lehrerin aus der Gruppe hatte die vergangenen acht Jahre im englischen Exil verbracht. Die Auslandserfahrungen dieser Lehrerin hob Kelty in ihrem Bericht als eine große Bereicherung hervor, weil diese im Unterschied zu allen anderen Gruppenmitgliedern über eine konkrete Anschauung von Demokratie verfügt habe.<sup>318</sup> Als größte Schwierigkeit stellt die Supervisorin

313 Vgl. zum ganzen Absatz: Kelty, »Specific Advances«, 20.

314 Office of the U. S. High Commissioner for Germany, *A Guide to Education and Cultural Relations*, Bad Nauheim: Office of Public Affairs (Education and Cultural Relations Division), 1950, 30.

315 Kelty berichtet davon, dass manche Autorinnen und Autoren das Schreibprojekt aufgrund besserer beruflicher Angebote verließen. Andere seien von der Militärregierung zum Gehen gezwungen worden, weil sie ihre NS-Vergangenheit verheimlicht hatten. Vgl. NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 24: Minutes of the Curriculum Meeting held in Munich, 21 May 1948, 34–35.

316 Vgl. Kelty, »Specific Advances«, 19.

317 Vgl. NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 24: Minutes of the Curriculum Meeting held in Munich, 21 May 1948, S. 34. Auch wenn die Anstellung über die Militärregierung lief, erfolgte die eigentliche Auswahl der Bewerberinnen und Bewerber durch den Berliner Magistrat.

318 Innerhalb der Autorengruppe stellt Kelty speziell diese junge Frau heraus, die aus England remigriert war: »We were fortunate enough to have in the group a refugee who had lived in

die Fluktuation innerhalb der deutschen Autorengruppe heraus.<sup>319</sup> Anders als in Berlin, wo die Auswahl der Lehrerinnen und Lehrer von der Besatzungsmacht und damit letztlich intern vorgenommen wurde, schlugen die Vertreter der Militärregierung in Hessen vor, einen öffentlichen Wettbewerb zur Gewinnung der geeignetsten Autorinnen und Autoren auszurufen.<sup>320</sup> Die Mitglieder des Geschichtsausschusses, die letztlich die neue hessische Schulgeschichtsbuchreihe »Der Mensch im Wandel der Zeiten« verfassten, lehnten ein solch kompetitives Verfahren allerdings ab und entschieden sich stattdessen dafür, einzelne Personen beziehungsweise Institutionen gezielt anzusprechen.<sup>321</sup> Aus Sicht derjenigen, die sich in Hessen daran machten, ein neues Schulgeschichtsbuch zu verfassen, stellten die Bedingungen in Berlin eine besonders privilegierte Situation dar. Der Geschichtsausschuss stellte in einer Selbsterklärung vom Juni 1947 klar:

Die Verhältnisse in Wiesbaden koennen nicht verglichen werden mit denen in Berlin, wo 15 erfahrene Mitarbeiter zu staendiger persoenlicher Zusammenarbeit im curriculum center unter dauernder Beratung von Miss Kelyt voellig freigestellt worden sind.<sup>322</sup>

Die Freistellung vom Schuldienst wurde mit einer Anstellung bei der Militärregierung verbunden. Von den insgesamt elf ständigen Mitgliedern des hessischen Geschichtsausschusses war lediglich eine Person gänzlich für das Schulbuch-Schreibprojekt freigestellt worden, die Wiesbadener Lehrerin Ida Maria Bauer.<sup>323</sup> Drei der Mitglieder des Geschichtsausschusses waren durch eine weiterlaufende Schulleitertätigkeit weiterhin sehr eingespannt, so dass sich die Erarbeitung der hessischen Schulgeschichtsbuchreihe im Unterschied zum Berliner Schreibprojekt über zwei bis drei Jahre erstreckte. Zum Verfassen des neuen Schulgeschichtsbuches stellte die hessische Militärregierung den Mitgliedern des Ge-

---

England for a number of years who had an extraordinary grasp of what democratic living really is and what the demands are here.«, NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 24: Minutes of the Curriculum Meeting held in Munich, 21. May 1948, 34.

319 »The chief difficulty was that we couldn't keep the same people. Three people work on a job and then one would have to leave.«, ebd., 34–35.

320 »Zur Schaffung eines von innen her demokratischen Lehrbuchs ist es zweckmäßig, möglichst weite Kreise der Lehrerschaft aktiv zu interessieren. Alle geeigneten, für die Erfordernisse der Gegenwart aufgeschlossenen Persönlichkeiten sollen darum Gelegenheit bekommen, in einem öffentlichen Wettbewerb ihre Befähigung zur Mitarbeit nachzuweisen.«, HHStAW, Abt. 1178, Nr. 84: Bericht über die Planung zur Herausgabe von Geschichtslehrbüchern, 2.

321 HHStAW, Abt. 1178, Nr. 84: Bericht über die Planung zur Herausgabe von Geschichtslehrbüchern (Teil B: Anschließende Besprechung im Geschichtsausschuss), 2.

322 HHStAW, Abt. 1178, Nr. 84: Die Arbeit des Geschichtsausschusses 1947/49 in ihren Voraussetzungen und Ergebnissen (Abschrift vom 17.6.48), 1.

323 Ebd.

schichtsausschusses das Textbook Center in der Wilhelmsstraße in Wiesbaden als Arbeitsort zur Verfügung.

Den beiden Schreibprojekten in Berlin und in Wiesbaden war gemein, dass es sich bei den neugewonnenen Autorinnen und Autoren um Lehrerinnen und Lehrer handelte. Diese Tatsache stellte eine Besonderheit dar, weil die bis dahin in Deutschland auf dem Markt befindlichen Schulbücher in der Regel von (männlichen) Universitätsprofessoren verfasst und herausgegeben wurden. Die Entscheidung, auf eine junge und zum Teil publizistisch völlig unerfahrene Pädagogenschaft zurückzugreifen, stellte auch gegenüber dem Vorgehen der anderen Besatzungsmächte eine Besonderheit dar. Während die französische Besatzungsmacht die fehlenden Bücher selbst schrieb, beauftragte die sowjetische Besatzungsmacht im Dezember 1948 drei russische Historiker aus Moskau zur Abfassung eines neuen Schulgeschichtsbuch für Berliner Schülerinnen und Schüler.<sup>324</sup> Mit der Gruppe der Pädagoginnen und Pädagogen ist im vorliegenden Kapitel also eine weitere zentrale Zielgruppe des amerikanischen Demokratisierungsprozesses bestimmt. Die Lehrerinnen und Lehrer, die als neue Schulbuchautorinnen und -autoren gewonnen wurden, waren sowohl Subjekt als auch Objekt der Demokratisierung: Sie gestalteten den Prozess aktiv mit, indem sie und nicht etwa die Militärregierung selbst oder professionelle Historikerinnen und Historiker die neuen Schulbuchinhalte produzierten. Als Autorengruppe stellten sie zugleich ein kollektives Objekt im amerikanischen Demokratisierungsprozess dar, weil sie stellvertretend für die gesamte deutsche Lehrerschaft einen Lern- und Läuterungsprozess schreibend durchlaufen sollten. Über die Finanzierung von sich temporär in Deutschland aufhaltenden Social-Studies-Experten lagerte die amerikanische Militärregierung ihre Einflussnahme zugleich auf ein Expertentum aus. Diese fand unter ständiger Beobachtung der deutschen Autorinnen und Autoren in eigens dafür geschaffenen Textbook and Curriculum Centern statt. Über beide Akteursgruppen wurde die amerikanische Besatzungsmacht damit dem theoretischen Ansatz von Kurt Lewin gerecht, wonach der demokratische Wandel in einer ersten Übergangszeit auf subtile Art und Weise angeleitet und gelenkt werden müsse, um nachhaltig erfolgreich zu sein.

---

324 Als die Sowjets von der geheim gehaltenen Schreib-Initiative der amerikanischen Erziehungsabteilung zu Berlin erfuhren, griffen sie zu dieser Maßnahme. LAB, B Rep 210, Nr. 1591: Protokoll der Schulräte-Sitzung vom 21. Dezember 1948.

## Schulbuch-Schreiben als Gruppenarbeit

Dem Erziehungsprinzip der Social Studies entsprechend wurde das Schreiben neuer deutscher Schulbücher als ein gruppenbezogener Prozess konzipiert und realisiert. In den von OMGUS herausgegebenen »Anregungen für die Abfassungen von Schulbüchern« wird das Verfahren des Schulbuch-Schreibens als eine explizite Gruppenarbeit definiert:

Das vorgeschlagene Verfahren beruht auf den Erfahrungen einer Anzahl von Schulbuchverfassern, die für die Herstellung solcher Manuskripte die Methoden der Gruppenarbeit mit grossem Erfolg angewandt haben. Zweifellos haben andere Autoren in mancher Hinsicht abweichende Arbeitsmethoden verwendet; aber die grundlegenden Verfahren unterscheiden sich wahrscheinlich kaum.<sup>325</sup>

Das Schreiben von Schulbüchern wird in dem Dokument als eine innerhalb der (amerikanischen) Schulbuchproduktion erprobte Methodik beschrieben. Empfohlen wird ein mehrstufiges Verfahren, das auf eine ständige Überarbeitung und Verbesserung der Texte angelegt ist. Die Diskussion und Überarbeitung des Geschriebenen innerhalb der Gruppe wird als obligatorisch für die Verbesserung der Schulbuchmanuskripte erachtet. Die ausformulierten Verfahrensschritte, die beim Schreiben von Schulbüchern notwendig würden, wurden von der Militärregierung dabei ganz gezielt als eine Empfehlung und nicht als eine Vorschrift an die deutschen Behörden ausgegeben. In dem folgenden Ausschnitt aus einem internen Dokument aus der OMGUS-Erziehungsabteilung wird am Beispiel der Erneuerung von Schulgeschichtsbüchern begründet, welche Funktion dem Schulbuch-Schreiben im Demokratisierungsprozess zukam:

It seems clear that the Germans need guidance in writing books that contain an entirely new approach to history which must be experimentally developed. [...] The more freedom that is given to the Germans in this undertaking, the better their attitudes will be. [...] Care must be taken not to make it possible for the Germans to shift the burden of responsibility to MG for flaws that may develop in the program in actual practice.<sup>326</sup>

Das interne Dokument macht darauf aufmerksam, dass eine Übertragung der Verantwortung auf die deutschen Autorinnen und Autoren mittelbar angestrebt wurde. Der Eindruck einer »von oben« gelenkten Schulbuchproduktion sollte unbedingt vermieden werden. Die kulturelle Demokratisierung Westdeutschlands wurde über den Entstehungsprozess vorangetrieben, um das fertige Schulbuchprodukt zum einen vor dem Vorwurf zu schützen, es handele sich um ausländisches Propagandamaterial. Zum anderen versprachen sich Super-

325 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 38: Anregungen für die Abfassung von Schulbüchern, 1.

326 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 606, Box 94: Memorandum: Issues related to new textbooks, 14. Feb. 1948, 6–7.

visoren wie Kelty einen psychologischen Effekt von dem Entstehungsprozess, der weitestgehend in die Verantwortung der ausgewählten deutschen Lehrerschaft gelegt wurde: Die Deutschen sollten seit Jahren wieder einmal die Möglichkeit verspüren, aktiv Einfluss auf ihre unmittelbare Zukunft nehmen zu können.<sup>327</sup>

Das Schreiben neuer Schulbücher wurde nicht nur formal, sondern auch praktisch als ein kooperatives Gruppenverfahren realisiert, wie die Entstehung der Berliner Schulgeschichtsbuchreihe »Wege der Völker« (im Folgenden abgekürzt mit WDV) belegt. Der gesamte Arbeitsprozess, den die Gruppe von 24 Autorinnen und Autoren durchlief, bestand aus insgesamt vier Phasen – einer Explorationsphase, einer Konzeptionsphase, einer Phase der Manuskriptanfertigung und einer Korrekturphase. Die Autoren arbeiteten jeweils zu dritt an einem Band und sollten sich über den gesamten Schreibverlauf hinweg in Klein- und Großgruppengesprächen über das Geschriebene austauschen. An Band 1 der Reihe, die für das 5. Schuljahr bestimmt war, schrieben die Lehrerin Margot Krohn (Teil 1) und die Lehrer Otto Schulz (Teil 2) und Karl Langosch (Teil 3) mit.<sup>328</sup> Ein größerer Konferenzraum wurde speziell für die Autorinnen und Autoren bereitgestellt, die an den Bänden für die Schuljahre 6 und 9 beziehungsweise 8 und 11 arbeiteten. Diese Autorengruppen arbeiteten die gleichen Epochen für unterschiedliche Klassenstufen aus.

Die erste, insgesamt zwei Wochen andauernde, explorative Arbeitsphase startete im Januar 1948, als die jeweiligen Autorinnen und Autoren als Kleingruppen final zusammengesetzt waren.<sup>329</sup> Die erste Phase war von intensiven Lese- und Exzerpiertätigkeiten bestimmt.<sup>330</sup> Aufgrund der Probleme, die sich im sozialen Miteinander als Team zeigten, stand die Gruppe der deutschen Schulbuchautorinnen und -autoren während der ersten Arbeitsphase in täglicher Konsultation mit ihrer Beraterin Mary Kelty. Wie diese in ihrem 1949 veröffentlichten Bericht ausführt, sprach dabei jeder in seiner Muttersprache – deutlich und langsam, um seinem Gegenüber ein Verständnis zu ermöglichen. Wenn ungewöhnliche Begriffe eine nähere Erklärung benötigten, wurde ein vor Ort anwesender Übersetzer hinzugezogen. Mit der explorativen Arbeitsphase wurde die Strategie verfolgt, dass die deutschen Lehrerinnen und Lehrer lesend vom konkreten amerikanischen Schulbuchtyp lernten. Zur Realisierung dieser Zielsetzung bot das Berliner Textbook Center als Ort zum Schreiben des neuen

327 »A psychological factor of real importance was that this production enterprise was the first forward-looking accomplishment with significant implications for the future in which German writers had been able to engage for years.«, Kelty, »Specific Advances«, 20.

328 NACP, RG 260 (OMGBS; E&CR; General Records, 1945–1950), Entry (A1) 1181, Box 126: History Books Survey (23. September, 1948). Die Vor- und Zunamen der Autorinnen und Autoren gehen außerdem aus dem Impressum der Bände hervor.

329 Ebd., 19.

330 Vgl. Kelty, »Specific Advances«, 19.

Schulgeschichtsbuches ideale Voraussetzungen: Das Center, das im Herbst 1947 in der Wilskistraße Nr. 55 mit einer Feierstunde eröffnet worden war, war allein aufgrund seiner geheizten Räume ein attraktiver Arbeitsort.<sup>331</sup> Den Supervisoren erlaubte die Räumlichkeit des Textbook Centers zudem aufgrund der hier verfügbaren Buchbestände einen gewissen Grad an Einflussnahme und Kontrolle.<sup>332</sup> Die im Berliner Textbook Center und damit vor Ort verfügbaren Bücher entstammten amerikanischen und britischen Schenkungen und bestanden in kleinerem Maße auch aus Büchern aus Frankreich und der Schweiz. Diese Bücher sowie Leihgaben aus Militärbibliotheken und Fernleihen stellten die Literaturbasis für die Entstehung von WDV dar.<sup>333</sup> Entsprechend lautete die erste Aufgabe für die neuen Autorinnen und Autoren, die Sammlung in Hinblick auf »modern textbooks« durchzusehen und diese gründlich zu studieren. Dieser Ansatz, den man wohl am besten als »vom Vorbild lesen, heißt vom Vorbild lernen« bezeichnen könnte, wurde auch gegenüber den hessischen Schulbuchautorinnen und -autoren angewandt. (Mary Kelty präsentierte den Autorinnen und Autoren in Wiesbaden allerdings lediglich amerikanische Schulbücher aus den Beständen der Curriculum Center.<sup>334</sup>) In der Praxis erwies sich die Strategie jedoch als problematisch, weil die deutschen Autorinnen und Autoren trotz eigens für sie zusammengestellter Handapparate und Referenzlisten große Schwierigkeiten beim Verständnis der englischsprachigen Bücher zeigten.<sup>335</sup>

Während der zweiten – der konzeptionellen – Arbeitsphase entstanden erste Textmanuskripte und die dreiköpfigen Autorentams konferierten regelmäßig in der Kleingruppe. Die Notwendigkeit zur Schulung der sozialen Fähigkeiten der Autorengruppe zeigte sich für Kelty unmittelbar nach Beginn der Zusammenarbeit. In der Praxis des Schulbuchsschreibens zeigten sich gerade dort die größten Schwierigkeiten, wo die Autorinnen und Autoren als Team zusammenarbeiten sollten.<sup>336</sup> Stattdessen blieben die Lehrerinnen und Lehrer in der Rolle der Vortragenden beziehungsweise der Zuhörenden verhaftet. Nachein-

331 NACP, RG 260 (OMGBS, Records of the Director's Office), Entry (A1) 1152, Box 10: Refreshments for Opening of Textbook Center, Berlin 13. Nov 1947.

332 »They came to the Curriculum Center and the next task was how to find materials to enable them to do anything beyond the old German political and military history.«, NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 24: Minutes of the Curriculum Meeting held in Munich, 21 May 1948, 35.

333 Vgl. Kelty, »Specific Advances«, 18.

334 »To assist the Germans to understand what the possibilities were Miss Kelty presented a number of American textbooks from the Curriculum Laboratory which illustrated the approaches and content for the Germans. They were greatly impressed by what they found in the books.«, NACP, RG260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 606, Box 95: Report on Activities of Textbook Committee in Wiesbaden, January 12–14, 1948, gez. Leo J. Brueckner, 2.

335 Kelty, »Specific Advances«, 18.

336 »They simply did not know how to work together.«, Kelty, »Specific Advances«, 19.

ander wurden Vorträge gehalten, während die anderen höflich und ruhig zuhörten. Das Sozialverhalten der Gruppe kritisierte die Supervisorin Kelty dabei als zu passiv, weil es zu keinem Austausch von Ideen käme. Auch von jemandem Hilfe anzunehmen beziehungsweise einander zu kritisieren, falle den deutschen Lehrerinnen und Lehrern extrem schwer.<sup>337</sup> Entsprechend eng führte Kelty die Gruppe während der ersten Arbeitsphase. Nach rund zwei Wochen zeichnete sich für Kelty ein erster Gruppenerfolg in sozialer Hinsicht ab, weil sich einzelne Autoren über die Grenzen der zusammengesetzten Autorenteam hinweg um Austausch bemühten. Als beobachtete Reaktion gibt sie folgendes Sozialverhalten der Autorinnen und Autoren wieder: »Each time they returned shaking their heads, and reported that such work was ›sehr schwer‹.«<sup>338</sup>

Das Zitat aus Keltys Bericht macht deutlich, wie wenig die Autorin den Schreibprozess vom Ergebnis her fokussierte. Stattdessen gereicht ihr die berichtete Szene als Beleg für einen sozialen Fortschritt, den die Autorinnen und Autoren im Sinne eines Gruppenverhaltens zeigten. Es ging der Supervisorin Kelty eben nicht nur um das Schulbuch als solches, sondern – mindestens ebenso zentral – um die Erreichung eines sozialen und prozessualen Lernziels: Die Gruppe sollte lernen, konstruktiv zusammenzuarbeiten und dabei zu einem Team zusammenzuwachsen. Zur Realisierung dieses sozialen Anspruches ließ sich das Textbook and Curriculum Center als Räumlichkeit einspannen: Das frühere Wohnhaus in der Wilskistraße bot zum einen einen räumlichen Vorteil. Hier standen genug Räume zur Verfügung, um sowohl jedem dreiköpfigen Autorenteam einen eigenen Arbeitsraum zuzuweisen, als auch ein Zusammenreffen in der Großgruppe zu ermöglichen. Die eigentliche Schreibarbeit im Textbook Center zu platzieren hatte einen weiteren praktischen Vorteil: Hier standen mehrere Schreibmaschinen zur Verfügung, die während der unmittelbaren Nachkriegszeit immens schwer zu beschaffen waren.<sup>339</sup> Durch das technische Gerät der Schreibmaschine ließ sich die technische Verfertigung – das eigentliche Abtippen des Manuskriptes – aus der konzeptionell-kreativen Schreibarbeit auslagern. Hierdurch ergab sich mehr Zeit für die diskursive Schreibarbeit und durch die Benutzung der Schreibmaschinen wurde die Korrektur ganzer Manuskriptseiten oder einzelner Zeilen möglich. Von dieser Möglichkeit wurde auch im Rahmen der vierten Arbeitsphase – der Phase der Überarbeitung – Gebrauch gemacht, als von verschiedenen Seiten Korrekturen und Verbesserungsvorschläge vorlagen. Zusätzlich zu dem Austausch innerhalb des dreiköpfigen Basis-Autorenteam fand einmal pro Woche eine Zusammenkunft als Großgruppe statt, die von Kelty geleitet wurde. Dabei wurden

---

337 Ebd.

338 Ebd., 19–20.

339 Vgl. Ebd., 19.

Fragen diskutiert wie die folgenden, die die Autorin in ihrem Bericht als »generelle Fragen« bezeichnet:

How can the particular topic on which you are engaged be shown as vital to the world of today? Is the connection shown in your manuscript? Can your discussion be shown to have any connection with life in the local community? [...] How have you stated your headings? What types of question do you propose to include? What preparations are you making for the kinds of pictures and maps you want included?<sup>340</sup>

Zu diesen Fragen hatte jede Autorin und jeder Autor Beispiele aus der eigenen Schreibaarbeit vorzustellen. Gerade aber die Auswahl der unter der Leitung Keltys erörterten Themen, die Frage nach dem Gegenwartsbezug der historischen Themen sowie die nach der Verknüpfung von Gegenwart und sozialerzieherischem Auftrag, zeigt, wie wenig allgemein diese in Wirklichkeit waren. Stattdessen stellte das Erziehungs- und Unterrichtsprinzip der Social Studies die ideelle Grundlage dar, auf der die vorgelesenen Textbeispiele kritisiert und evaluiert wurden.

Auch während der eigentlichen Schreibphase – der dritten Arbeitsphase, die der Manuskriptanfertigung diente – fanden weiterhin beständig Gruppendiskussionen statt. Diese sollten dazu dienen, von den Schreibenden ausgewählte Textabschnitte zur Diskussion zu stellen. In solchen Gruppensitzungen sollte jeder der vorgestellten Textauschnitte von der »gesamten Gruppe durchgegangen und kritisiert werden, um den Inhalt auszuwerten, und die Einheitlichkeit der Massstaebe, des Stils und der Einheitlichkeit zu sichern.«<sup>341</sup> Die hier zum Vorschein tretende Schreibtechnik, zu der Keltys als Supervisorin die insgesamt 24 Berliner Lehrerinnen und Lehrer anleitete, ist von Kollektivität geprägt. In dem Bericht Keltys sowie in der »Ratgeberliteratur« zum Schulbuch-Schreiben von OMGUS wird das Schreiben als eine gesellige Tätigkeit konzipiert. Durch das innewohnende Moment der Gruppendiskussion wird eine neue Art des Schreibens propagiert, die den Schreibprozess gerade nicht an einen ruhigen und abgeschiedenen Ort verbannt. Stattdessen wird die im Textbook Center gegebene Möglichkeit zum Austausch als die ideale Umgebung zum Verfassen eines neuen (Schul-)Buches festgesetzt. Die Schreibtechnik basierte eben im Wesentlichen auf kommunikativen Elementen: Dabei wird die Kommunikation der Autorin oder des Autors mit »ihrem« oder »seinem« Text quasi aus dem eigenen Inneren ausgelagert und durch den Austausch im Autorenteam sowie durch den Austausch zwischen Autorengruppe und Beraterteam ersetzt. Die Vorstellung vom Schreiben als einer sozialen Praxis, bei der sich die Akteure »vergemeinschaften« und in Diskussionen miteinander zu gemeinsamen, neuen Standpunkten finden,

---

340 Ebd., 20.

341 Ebd., 6.

lässt sich wieder auf die pragmatische Demokratietheorie Deweys zurückführen. Dewey fasste Demokratie eben gerade auch als eine spezifisch gemeinschaftliche Form alltäglicher sozialer Interaktion auf. Diese konnte in der Schule genauso wie in der Familie oder am Arbeitsplatz stattfinden: Demokratie als eine Lebensform stellte in erster Linie eine geteilte Erfahrung dar, die kommuniziert werden musste, um zu einem Lernergebnis zu führen.<sup>342</sup> Durch das Schreiben selbst, das in insgesamt vier Schritte – von der Explorationsphase bis zur finalen Überarbeitung der Manuskripte – methodisch durchgeregelt war, sollte ein demokratisches Gruppenerlebnis im Sinne Deweys für die Autorinnen und Autoren geschaffen werden.<sup>343</sup>

Die vierte Arbeitsphase diente der Überarbeitung der bestehenden Texte auf Basis von interner und externer Kritik. Aufgrund ihrer sozialen Beobachtungen zum Gruppenverhalten der deutschen Autorinnen und Autoren bezweifelte Kely, dass diese Kritik und Korrekturvorschläge akzeptieren würden. Um das fertige Manuskript fachlich zu überprüfen, wurden drei professionelle (Kinderbuch-)Autorinnen und Autoren sowie drei Universitätshistoriker hinzugezogen.<sup>344</sup> Die Manuskripte wurden schließlich in vier Schüben zur Korrektur eingereicht. Insbesondere die zweite Fuhre machte aus Sicht der Beraterin deutlich, was die erste Lieferung bereits andeutete: Nämlich, dass die Manuskripte viel editorische Überarbeitung nötig hatten.<sup>345</sup> Die Tatsache, dass die allermeisten Autoren keine Schreiberfahrung mitbrachten, fiel während der letzten Phase besonders stark ins Gewicht. So war die Hilfe einer deutschen Koordinationskraft notwendig, um die zahlreichen Wiederholungen im Text zu vermeiden sowie Auslassungen und Widersprüche zu korrigieren.<sup>346</sup> In dieser letzten Arbeitsphase leistete die britische Textbook Section ihren Beitrag zum Projekt, indem sie eine eingehende Schulbuch-Kritik vornahm.<sup>347</sup> In den letzten

342 »A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience.«, Dewey, *Democracy and Education*, 87. Zum Begriff der Erfahrung bei Dewey vgl. Fritz Bohnsack, *Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule*, Ravensburg: Maier, 1976, 32–38.

343 Zur Idee der »communio« bei Dewey vgl. Johannes Bellmann, *John Deweys naturalistische Pädagogik. Argumentationskontexte, Traditionslinien*, Paderborn u.a.: Schöningh, 2007, 132–135.

344 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 605, Box 66: Kely, Mary: Detailed Description of the Textbook Enterprise (Februar 1948), 6.

345 »Without rigorous editing they could hardly be used.«, Kely, »Specific Advances«, 20.

346 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 24: Minutes of the Curriculum Meeting held in Munich, 21 May 1948, 36.

347 »Vor allem zu den Bänden IV und VII hat Textbook Section eine sehr eingehende Kritik vorgenommen, die sich besonders auf die in den Auszügen beigefügten Stellen des Textes bezieht. Die ganze Reihe wurde auf Anregung der amerikanischen Militärregierung veröffentlicht, aber der Verleger stellte Textbook Section das Manuskript kurz vor der endgültigen

Treffen, in denen das gesamte Projektteam noch einmal zusammenkam, wurden Fragen nach dem äußeren Format der Bücher und der einzelnen Buchseiten entschieden, außerdem wurde der Titel der Reihe sowie der einzelnen Bände festgelegt. Ein Prozedere, das der Beschreibung von Kelty zufolge sehr zügig vonstatten ging. Gerade in den letzten Zeilen ihres Berichtes wird deutlich, dass Kelty um den Eindruck eines weitgehend harmonischen Arbeitsprozesses gegenüber einer Fachöffentlichkeit – ihr Bericht erschien in einer amerikanischen Social Studies Zeitschrift – bemüht war. Dieser Eindruck steht in einem gewissen Widerspruch zu den überlieferten Berichten der Schulbuchautorinnen und -autoren aus Berlin: So beschwerte sich nicht nur die Autorin Wally Schmelzer über eine unzureichende Unterstützung und insbesondere darüber, bei der Arbeit ständig gehetzt worden zu sein.<sup>348</sup> Auch die internen Aufzeichnungen, die innerhalb der Erziehungsabteilung der Militärregierung in Berlin entstanden, geben einen Einblick in die technische Genese der Schulbuchreihe WDV und offenbaren die Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit zwischen Militärregierung, Verlag und Autorinnen und Autoren. Die Herausforderungen erwuchsen dabei unter anderem aus der Zusammenarbeit mit einer insgesamt 24 Personen umfassenden Autorengruppe: Einer der Autoren namens »Rätsch« bestand darauf, dass die Gehaltszahlung auch über den 31. August 1948 und damit über die für den Abschluss der Manuskripte festgesetzte Frist hinausging. Weil seinem Wunsch nicht stattgegeben wurde, reduzierte der Autor sein Arbeitstempo deutlich, wie die Supervisorin Kelty in ihrem Bericht beklagte. Andere Autorinnen und Autoren fielen der Erziehungsabteilung negativ auf, weil ihre Handschriften unleserlich waren oder weil sie unverhältnismäßig lange der Arbeit fernblieben.<sup>349</sup>

Andere Schwierigkeiten, über die in den »Reports« berichtet wird, ergaben sich zum Teil aus strukturellen Gründen. Beim fünften Band der Reihe traten Probleme auf, weil durch die hohe Fluktuation an Autorinnen und Autoren

---

Drucklegung zur Verfügung. So konnte noch eine kleine Reihe notwendiger Korrekturen vorgenommen werden. Der Verleger ist jedoch bereit, auch die anderen Beanstandungen von Textbook Section in weiteren Auflagen zu berücksichtigen.«, NL Leonard, Box 2: Die wichtigsten im November 1949 bei Textbook Section, Bünde, eingegangenen Belegexemplare von früher in Bünde geprüften Manuskripten [o. O.; o. J.], 3.

348 In ihrer Reaktion auf den Bericht und die Beanstandungen der britischen Textbook Section an dem von ihr mitverfassten Schulbuchband stellt die Schulbuchautorin Wally Schmelzer heraus, dass die WDV-Autorengruppe »in einer geradezu unverantwortlichen Weise gehetzt worden« sei. GEI, NL Leonard, Box 13: [Stellungnahme von] Wally Schmelzer, Berlin-Neukölln, 19.09.49.

349 Einen kleinteiligen Einblick in den Entstehungsprozess von WDV erlaubt u. a. folgendes Dokument, das von dem Mitarbeiter der Berliner Militärregierung Harry B. Wyman (Chief, General Education and Curricula) für seinen Abteilungsleiter verfasst wurde: NACP, RG 260 (OMGBS, E&CR), Entry (A1) 1182, Box 132: Subject: Present Status of History Books and Manuscripts, Berlin 25. März 1949.

letztlich fünf Personen als Verfasserinnen und Verfasser des Bandes fungierten. Immer wieder wird in den Quellen außerdem die Zeitknappheit beklagt. Das amerikanische Schulbuch-Schreibprojekt zielte auf die Bereitstellung eines Schulgeschichtsbuches für die Schuljahre 5 bis 12 ab. Mit den ersten beiden WDV-Bänden lagen pünktlich zum Schuljahresanfang im September 1948 zwei Neuerscheinungen für die 5. und 6. Jahrgangsstufe vor.<sup>350</sup> Beide Bände erschienen nicht nur rechtzeitig, sondern konnten sehr erfolgreich publiziert werden. Kurze Zeit nach dem Erscheinen waren die ersten Auflagen bereits ausverkauft, weswegen im Frühjahr 1949 bereits an der Erstellung einer zweiten Auflage gearbeitet wurde.<sup>351</sup> Vor dem Hintergrund des Ost-West-Konflikts spielte Geschwindigkeit eine wesentliche Rolle: Seitens der Amerikanischen Militärregierung zu Berlin wurde Kelty im Mai 1948 angewiesen, bei der Erstellung neuer Lehrbuchmaterialien für die Berliner Schulen unbedingt schneller zu sein als die Russen.<sup>352</sup> Dabei wurde eine zeitnahe Produktion der Schulbuchreihe WDV wesentlich durch die Berlin-Blockade erschwert, die unter anderem im Juli 1949 zu einem Ausfall der Elektrizität führte.<sup>353</sup>

Diese technischen Herausforderungen wurden jedoch von den Schwierigkeiten übertroffen, die sich aus den unterschiedlichen Erwartungen der Supervisorin und der Autorinnen und Autoren der einzelnen Bände ergaben: Über den letzten Band der Reihe, Band 8, bemerkt der Mitarbeiter der Erziehungsabteilung zu Berlin, Harry B. Wyman, dass es insgesamt große Schwierigkeiten gab: Als die Supervisorin Dr. Kelty Einsicht in die Entwürfe der Autorinnen und Autoren genommen hatte, soll sie zunächst erklärt haben, nichts mit dem Buch zu tun haben zu wollen. Letztlich mussten die Lehrkräfte ihre Buchentwürfe komplett überarbeiten.<sup>354</sup> Diese praktischen Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit relativieren die Forschungsmeinung, dass die Autorinnen und Autoren beim Schreiben der neuen Bücher inhaltlich-konzeptionell völlig frei gewesen seien.<sup>355</sup> Auch beim ersten Band aus der Hand der Autorin Margot Krohn, der sich wie

350 Vgl. LAB, B Rep 210, Nr. 1591: Protokoll über die Amerikaner-Sitzung am 02.09.1948.

351 NACP, RG 260 (OMGBS, E&CR), Entry (A1) 1182, Box 132: Subject: Present Status of History Books and Manuscripts, Berlin 25. März 1949.

352 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 24: Minutes of the Curriculum Meeting held in Munich, 21 May 1948, S. 36.

353 Kelty, »Specific Advances«, 21.

354 »Book VIII: [...] Dr. Kelty had outlined the book before the outlines came to her and refused to have anything whatever to do with the book. The authors had to change their work almost completely.«, NACP, RG 260 (OMGBS; E&CR), Entry (A1) 1181, Box 126: Subject: Report on History Manuscripts and Publishing (Berlin, 6 November 1948), gez. Harry B. Wyman (OMGBS, E&CR).

355 Vgl. z. B. Umlauff, *Wiederaufbau des Buchhandels*, 843: »Als wesentlich kann hervorgehoben werden, daß die amerikanische Militärregierung [...] die inhaltliche und methodische Ausgestaltung der Schul- und Lehrbücher den deutschen Stellen, den Erziehungsministerien und Expertenausschüssen überließ.«

erwähnt sehr erfolgreich verkaufte, schaltete sich die amerikanische Erziehungsabteilung normierend ein: »Krohn has been alligned with OMGUS suggestions and is now undergoing minor stylistic changes.«<sup>356</sup>

Diese Belege aus der letzten Phase des Arbeitsprozesses zeigen, dass die Beratungstätigkeit Keltys letztlich mehr als eine bloße Beobachtungsleistung darstellte, wie der lateinische Wortsinn von Supervision vermuten lassen könnte: Die von Social-Studies-Experten wie Kely im Bereich der deutschen Schulbucherneuerung ausgeführte Supervisionstätigkeit umfasste das Erteilen von Verbesserungsvorschlägen, die in Wirklichkeit umzusetzende Vorgaben waren. Das selbstständige Verfassen der Schulgeschichtsbuchreihe WDV durch Berliner Klassenlehrerinnen und -lehrer wurde in der Praxis durch die von OMGUS herausgegebene »Ratgeberliteratur« begrenzt, weil diese die Konzeption des neuen deutschen Schulbuches unter Social-Studies-Gesichtspunkten vorgaben. Mit den im Zitat erwähnten »suggestions«, die die Autorin Margot Krohn offenbar sofort einarbeitete, sind jene schriftlichen Hinweise gemeint, die von OMGUS an die deutschen Autorinnen und Autoren gegeben wurden und aus denen sich ein Idealtypus des amerikanisch-deutschen Schulbuches rekonstruieren lässt.

Im direkten Umgang mit den hessischen Autorinnen und Autoren achtete Kely streng darauf, dass sie Inhalte oder Verfahrensweisen niemals einfach festsetzte, wie ihr Kollege Leo Brückner, »visiting expert« in Hessen, in seinem Bericht anerkennend herausstellte. Im Gegenteil, ihre Supervisionsarbeit war auf Überzeugungsarbeit statt auf Zwang angelegt: Mit viel Geduld erklärte Kely ihre Methoden den Autorenteamen, bis diese im Idealfall zur gleichen Überzeugung gelangten.<sup>357</sup> Dieser positiven Darstellung durch einen Kollegen lässt sich entgegenhalten, dass Keltys Supervision durchaus Momente von inhaltlicher Kontrolle umfasste. In einem von ihr verfassten, unveröffentlichten Bericht macht die Supervisorin deutlich, dass eine abschließende Überprüfung der Schulbuchinhalte unter ideologiekritischen Gesichtspunkten unabdingbar sei. Die Kontrolle, ob die neuen Inhalte »Nationalismus-frei« seien, müsse dabei unbedingt durch eine Amerikanerin oder einen Amerikaner erfolgen.<sup>358</sup> Um den Schreibprozess in

---

356 NACP, RG 260 (OMGBS; E&CR), Entry (A1) 1181, Box 126: Subject: Report on History Manuscripts and Publishing (Berlin, 6 November 1948), gez. Harry B. Wyman (OMGBS, E&CR).

357 NACP, RG260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 606, Box 95: Report on Activities of Textbook Committee in Wiesbaden, January 12–14, 1948, gez. Leo J. Brueckner, 2.

358 »All these authors seem to be sincerely anti-Nazi. They, however, retain perhaps unconsciously, much of the old extreme nationalism, and the material they write needs to be edited with meticulous care. In my opinion, no final editing should be left in the hands of Germans without an American having read the material thoroughly. Especially in need of balanced treatment are: the period of the Franco-Prussian War, anything connected with

Berlin anzuleiten und zu dirigieren, griffen Supervisoren wie Mary Kelty auf eine Reihe von Mitteln zurück, wobei manchen eine stärker initiiierende und orientierende und anderen eine stärker kontrollierende und normierende Funktion zukam. In der Praxis des Schulbuch-Schreibens bestätigte sich das, was die am Kapiteleingang zitierte Historikerin Marietta Kraus als die »Klavatur« der amerikanischen Supervision beschreibt: Ohne klare Anweisungen agierend, besannen sich die vor Ort tätigen Beraterinnen und Berater der amerikanischen Erziehungsabteilung auf zeitgenössische, in den USA bedeutsame Erziehungs- und Unterrichtskonzepte – im Falle der Neuproduktion von Schulbüchern handelte es sich dabei um die den Social Studies entlehnte Methode der Gruppenarbeit.

Zugleich machte die Analyse des Berliner Schreibprojektes deutlich, dass die Produktion neuer deutscher Schulbücher nicht nur ein Mittel zum Zweck war: Nicht nur zur Versorgung der Schulen mit neuen Lehrbuchinhalten sollte geschrieben werden, sondern auch des Schreibens wegen. Das Schreibprojekt sollte den Autorinnen und Autoren eine »praktische Erfahrung von Demokratie« ermöglichen, um es mit den abschließenden Worten aus Mary Keltys Bericht zu sagen.<sup>359</sup> Deshalb entstand die Schulgeschichtsbuchreihe »Wege der Völker« in einem kooperativen Verfahren. Dieser Aspekt, dass die Produktion neuer Schulbücher nach 1945 performativ zur Demokratisierung der deutschen Gesellschaft genutzt wurde, fand in der bisherigen *Reeducation*-Forschung keine Beachtung. Hier taucht das deutsche Nachkriegsschulbuch zwar als ein Medium zur Revision nationalsozialistischer und militaristischer Inhalte auf, nicht aber als ein Instrument zum Aufbau demokratischer Erfahrungen.<sup>360</sup> Dabei besitzt das Medium Schulbuch durchaus ein konstruktives Potenzial. Die Kulturtechnik des (Schulbuch-)Schreibens ermöglichte eine soziale Gruppenerfahrung, die nach dem Zweiten Weltkrieg von der amerikanischen Militärregierung als Laborsituation genutzt wurde, um demokratische Praktiken wie Kooperation und Diskussion von den Deutschen einüben zu lassen.

---

Bismarck and the Versailles treaty.«, NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 605, Box 66: The Kommandantura History Outline, July 8, 1948, gez. Mary Kelty, 1.

359 Kelty, »Specific Advances«, 21: »All such ventures [...] give the participants actual practice in democratic cooperative processes.«

360 Während fast alle Studien das Notschulbuchprogramm erwähnen, gehen die allerwenigsten auf das Schulbuch-Schreibprojekt in Berlin oder Wiesbaden ein. Vgl. exemplarisch: Stefan Scheil, *Transatlantische Wechselwirkungen. Der Elitenwechsel in Deutschland nach 1945*, Berlin: Duncker & Humblot, 2012, 85–90.

### 3.2 Annäherung und Aneignung: Schulbuchkonzepte im Widerstreit am Beispiel der Genese von »Der Mensch im Wandel der Zeiten«

Im Mai 1946 wendet sich eine hessische Lehrerin aus Wiesbaden mit folgenden Worten vertrauensvoll an ihre Freundin, die katholische Schriftstellerin Gertrud von LeFort:

Ich bin wieder in der Schule, z. Zt. noch bis nach Pfingsten beurlaubt, um meine Geschichtsarbeit fertig zu stellen, die Interesse findet. Auch Prof. Geiler, unser ganz ausgezeichneter großhessischer Ministerpräsident, hat in diesem Sinne mit mir gesprochen. Ich lernte ihn auf dem »Tag der jungen Nation« in Frankfurt kennen, den Prof. Noack veranstaltete anknüpfend an die Tradition der Paulskirche. Vor den Ruinen dieser Traditionsstätte fand die Eröffnungsfeier statt, die sehr eindrucksvoll war als erste in nuce gesamtdeutsche Veranstaltung nach der großen Sündflut. Als Urenkelin eines Abgeordneten von 1848, eines Freundes von Uhland, (mit der Demokratie ist auch die Dichterfreundschaft erblich!) fühlte ich mich tief angesprochen. [...] Man konnte aus den Ruinen der herrlichen Frankfurter Altstadt doch Trost und Hoffnung auf ein neues Deutschland mitnehmen.

Die Autorin dieser Briefzeilen ist Ida Maria Bauer. Mit der im Zitat erwähnten Geschichtsarbeit spricht Bauer die von ihr verfasste Schrift »Erziehung durch Geschichte« an, die 1950 schließlich in den hessischen Beiträgen zur Schulreform veröffentlicht wurde. Mit dieser Arbeit – »es ist jetzt etwas ganz anderes geworden als nur eine Lehrplanarbeit«<sup>361</sup> – legte Bauer das theoretisch-konzeptionelle Fundament für die von ihr gemeinsam mit dem Studiendirektor Dr. Otto Heinrich Müller<sup>362</sup> herausgegebene und mitverfasste Schulgeschichtsbuchreihe »Der Mensch im Wandel der Zeiten« (im Folgenden abgekürzt mit MWZ).<sup>363</sup> In Hessen gehörte die Schulbuchreihe bis in die 1960er Jahre hinein zu den am weitesten verbreiteten Schulgeschichtsbüchern.<sup>364</sup> Neben Hessen wurde MWZ außerdem in Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Württemberg-Baden zugelassen.<sup>365</sup> Der oben zitierte Part des Briefes ist deshalb für das vorliegende Unterkapitel relevant, weil die Lehrerin und Schulbuchautorin Bauer hier explizit auf die Paulskirchenrevolution Bezug nimmt, um aus der Vergangenheit des

361 DLA, NL LeFort: Brief vom 3. Juni 1946.

362 Nähere Informationen zu Müllers beruflichem Werdegang finden sich in seiner Personalakte: HHStAW, Abt. 504, Nr. 5044a.

363 Ida Maria Bauer und Otto Heinrich Müller, *Der Mensch im Wandel der Zeiten. Geschichtsbuch für die deutsche Schule, Band 1: Zeugen alter Zeit*, Braunschweig u. a.: Westermann, 1951; Ida Maria Bauer und Otto Heinrich Müller, *Der Mensch im Wandel der Zeiten. Geschichtsbuch für die deutsche Schule, Band 2: Gestalten der Neuzeit*, Braunschweig u. a.: Westermann, 1950.

364 Vgl. Mayer, *Neue Wege im Geschichtsunterricht?*, 364 mit Anmerkung 204.

365 Ebd., 364.

19. Jahrhunderts heraus Zuversicht für die Gegenwart und nahe Zukunft zu gewinnen. Demokratisches Denken ist gleich »erblich!«? Ob diese mit einem Ausrufezeichen versehene Bemerkung im oben Zitierten von ihr ironisch gemeint ist, lässt sich nachträglich nicht klären. Jedenfalls baut Bauer ihr persönliches Demokratie-Erbe im Rückgriff auf die revolutionäre deutsche Nationalgeschichte auf. Mit der Fokussierung auf die 1848er-Revolution als *das* demokratische Referenzereignis aus der jüngeren deutschen Nationalgeschichte ist eine Verbindung zwischen Ida Maria Bauer und der amerikanischen Militärregierung angesprochen, eine andere ergibt sich aus der gemeinsamen Arbeit am neuen hessischen Schulgeschichtsbuch.

Im Sommer 1950 erschien Band 1 (*Zeugen alter Zeit*) mit einer Auflage von 55.000 Büchern und Band 2 (*Gestalten der Neuzeit*) mit einer Auflage von 97.000 Büchern im Westermann Verlag in Braunschweig.<sup>366</sup> Diese zwei Unterstufenbücher bildeten die Hessen-Ausgabe von »Der Mensch im Wandel der Zeiten«, die bis zum Jahr 1954 im Westermann Verlag verlegt wurde. Mit dem Erscheinungsjahr 1950 war das ursprünglich von der hessischen Militärregierung ausgegebene Ziel, dass die neuen hessischen Schulgeschichtsbücher zu Ostern 1948 erscheinen sollten, um fast zwei Jahre verpasst worden. Auch zum Abschluss der ursprünglich auf acht Teilbände und ein Lehrerhandbuch angelegten Reihe kam es aus ungeklärten Gründen nicht mehr.<sup>367</sup> Liegen die Gründe hierfür in den zahlreichen, gerade auf konzeptioneller Ebene zu Tage tretenden Kontroversen begründet, die sich zwischen den Mitgliedern des hessischen Geschichtsausschusses und den Vertretern der amerikanischen Militärregierung ergaben? Diese These wird zusätzlich plausibel, wenn man sich die ideellen Divergenzen zwischen dem Ansatz einer »Erziehung zur Geschichte« und den Social Studies vergegenwärtigt.

366 Diese Zahlen, die mir Verena Kleinschmidt, Leiterin des Unternehmensarchivs des Westermann Verlags in Braunschweig, freundlicherweise zur Verfügung stellte, beziehen sich auf die sogenannte Hessen-Ausgabe. Bei dieser Ausgabe handelt es sich um die »ursprüngliche erste und von den Amerikanern beeinflusste Ausgabe«, so die Angaben von Frau Kleinschmidt in einer Email-Antwort vom 30. Juli 2014. Danach wurde die Schulbuchreihe MWZ in mehreren Auflagen herausgegeben sowie in spezifische Landesauflagen für Niedersachsen, Rheinland-Pfalz sowie für Württemberg-Baden umgearbeitet.

367 Vgl. Übersicht über den Aufbauplan des Geschichtswerkes »Der Mensch im Wandel der Zeiten«, in: Bauer, *Erziehung durch Geschichte*, 188.

## Erziehung durch Geschichte vs. Social Studies

Die hessische Schulgeschichtsbuchreihe MWZ stellte ein Auftragswerk des Geschichtsausschusses innerhalb des hessischen Landesschulbeirats dar. Aus einer »gemeinsamen Initiative der Militärregierung und des Kultusministeriums«<sup>368</sup> war der Landesschulbeirat im Februar 1947 zunächst noch unter dem Namen »Lehrplan- und Lehrbuchkommission« gegründet worden. Gegliedert war das am Kultusministerium in Wiesbaden angesiedelte und von der Militärregierung finanzierte Planungs- und Beratungsgremium in einen pädagogischen Hauptausschuss an der Spitze und insgesamt elf Fachkommissionen. Als einer der ersten Fachausschüsse des hessischen Landesschulbeirats nahm der Geschichtsausschuss im Frühjahr 1947 seine Arbeit auf.<sup>369</sup> Der hessische Geschichtsausschuss bestand insgesamt aus elf ständigen Mitgliedern, größtenteils Gymnasiallehrerinnen und -lehrer, wobei mit Dr. Ida Maria Bauer seine zentrale Figur benannt ist.<sup>370</sup>

Mit der Schrift »Erziehung durch Geschichte« (im Folgenden abgekürzt mit EDG), die im Jahr 1950 als gedruckte Publikation erschien, schuf Bauer das geschichtstheoretische Fundament zur Erneuerung der hessischen Lehrpläne und Lehrbücher im Fach Geschichte. Die Schrift, die auf einen »privaten Entwurf«<sup>371</sup> Bauers zurückgeht, stellte zugleich die theoretisch-konzeptionelle Grundlage für das Schulgeschichtswerk MWZ dar, an dem Bauer nicht nur als Autorin mitschrieb, sondern für die sie gemeinsam mit dem Oberstudiendirektor Dr. Otto Heinrich Müller als Herausgeberin fungierte. Auch beim hessischen Schreibunterfangen ging es gerade »nicht nur um die Beschaffung irgendwelcher Bücher« für den augenblicklichen Unterrichtsbedarf, wie Bauer als Gründungsmitglied des Geschichtsausschusses erklärte. Stattdessen teilte die Lehrerin aus Wiesbaden die ambitionierte Hoffnung der amerikanischen Besatzungsmacht, dass die grundsätzliche Erneuerung der Schulbücher zu einem »geschichtlich-politische[n] Umdenken des deutschen Volkes« führen könne.<sup>372</sup> Mit ihrem christlich geprägten Entwurf einer »historischen Kultur- und Men-

368 Vgl. Johann Zilien, *Politische Bildung in Hessen von 1945 bis 1965. Gestaltung und Entwicklung der politischen Bildung als schulpolitisches Instrument der sozialen Demokratisierung*, Frankfurt am Main: Lang, 1997, 77 mit Anmerkung 79.

369 Vgl. ebd., 77–78.

370 Die Namen der elf ständigen und vier zeitweiligen Mitglieder des Geschichtsausschusses finden sich im dritten Teil der Schrift »Erziehung durch Geschichte« abgedruckt, der zugleich den offiziellen Abschlussbericht des Geschichtsausschusses darstellt. Vgl. Bauer, *Erziehung durch Geschichte*, 192.

371 Bauer, *Erziehung durch Geschichte*, 134.

372 HStAW, Abt. 1178, Nr. 84: Bericht über die Zusammenarbeit mit amerikanischen Stellen betr. Geschichtslehrbuch, 16.1.48 gez. Dr. Bauer, 4.

schenkunde«<sup>373</sup> stand Bauers Theorieentwurf jedoch in einem eigentümlichen Spannungsverhältnis zum amerikanischen Erziehungs- und Unterrichtskonzept der Social Studies. Ihrer Betonung des Kulturellen stand eine Betonung des Sozialen in den amerikanischen Entwürfen als vorherrschendes Prinzip gegenüber. Dabei ist bemerkenswert, dass auch Bauer den neuen hessischen Geschichtsunterricht eindeutig in die Pflicht einer Demokratieerziehung stellt: Aus der Geschichte Deutschlands heraus lasse sich ein neues Denken im Sinne einer »Demokratie als Lebensform« anregen.<sup>374</sup> Im Wortlaut greift die Hessin auf die Dewey'sche Formel zurück. Jedoch würden sich die Voraussetzungen einer Demokratieerziehung in den USA und Deutschland grundsätzlich unterscheiden, so Bauer weiter:

Der wesentliche Unterschied liegt darin, dass in Amerika die Kinder nur eingeführt werden müssen in eine lebendige Demokratie mit langer Tradition, während die Demokratie in Deutschland, erst geschaffen werden muss, nicht zuletzt durch die Erziehung.<sup>375</sup>

Die Autorin greift an dieser Stelle auf die im amerikanischen Pragmatismus und von John Dewey explizierte Vorstellung zurück, dass die schulische Erziehung ein wirksames Mittel zum Aufbau von demokratischem Denken darstelle. In diesem Anforderungsprofil gleicht der neue deutsche Geschichtsunterricht, den Bauer hier skizziert, ganz den Vorstellungen, wie sie von den US-amerikanischen Social-Studies-Experten angeregt worden waren. In der Frage, wer die eigentliche Adressatengruppe des Schulbuches darstellte, wich Bauers Theorie von der Position der Besatzungsmacht jedoch grundsätzlich ab. Wie sie in der EDG erklärte, sollte das neue hessische Schulgeschichtsbuch in erster Linie »reiche Auswahlmöglichkeiten für den Lehrer bieten«.<sup>376</sup> Bauer konzipiert das Medium Schulbuch als eine Materialsammlung, aus der sich die Lehrerin oder der Lehrer souverän bedient. Mit dieser Fokussierung auf die Lehrerschaft als erstem Adressatenkreis des Schulbuches unterschied sich Bauer grundsätzlich von der amerikanischen Konzeption eines Schulbuchs für Schülerinnen und Schüler. Diese konzeptionelle Differenz sollte die konkrete Zusammenarbeit zwischen dem hessischen Geschichtsausschuss und den amerikanischen Supervisoren deutlich erschweren, wie im Folgenden herausgestellt wird.

373 Mayer, *Neue Wege im Geschichtsunterricht?*, 17–40; Und: Karin Herbst, *Didaktik des Geschichtsunterrichts zwischen Traditionalismus und Reformismus*, Hannover u. a.: Schroedel, 1977, 54–74.

374 Bauer, *Erziehung durch Geschichte*, 135.

375 Ebd., 135–136.

376 Ebd.

## Konzeptionelle Kontroversen

Die Neuentwicklung des Schulgeschichtsbuches in Wiesbaden lief genauso wie in Berlin unter Einflussnahme von sich temporär in Deutschland aufhaltenden Social-Studies-Experten ab. Im Unterschied zu Berlin beschränkte sich die Supervisionsphase in Hessen jedoch auf eine konzentrierte Arbeitsphase im Januar 1948 und damit auf einen Zeitpunkt, zu dem bereits erste Textentwürfe vorlagen. An dieser insgesamt dreitägigen Zusammenkunft Anfang des Jahres 1948 nahmen die Mitglieder des Geschichtsausschusses sowie insgesamt vier Vertreter der Militärregierung teil, darunter die Social-Studies-Experten vor Ort.<sup>377</sup> In Wiesbaden basierte die Praxis der Supervision im Wesentlichen auf drei Schritten: Präsentation des bereits Geschriebenen, Kritik durch die Militärregierung und Revision der Texte durch die Mitglieder des Geschichtsausschusses. In der eher curricularen Frage, ob ein zwei- oder dreifacher Durchgang durch die Geschichte im Laufe der Schuljahre von der 5. bis zur 12. Klasse sinnvoll wäre, vertrat der hessische Geschichtsausschuss seinen Standpunkt gegenüber den Empfehlungen der amerikanischen Supervisoren erfolgreich. Entgegen den amerikanischen Empfehlungen favorisierten seine Mitglieder einen dreifachen Geschichtskurs mit dem Argument, dass die mehrfache Wiederholung der geschichtlichen Chronologie der besseren Einprägung diene.<sup>378</sup> Dass sich das hessische Konzept eines dreifachen Ganges durch die Geschichte durchsetzte, belegt die Konzeption der Schulbuchreihe MWZ.<sup>379</sup>

Mary Kelty und Leo Brückner, die als Supervisoren und temporäre Angestellte der amerikanischen Erziehungsabteilung den Schreibprozess beobachteten und anleiteten, kritisierten die aus ihrer Sicht nur unzureichende Berücksichtigung der Weltgeschichte innerhalb der hessischen Lehrplan- und Lehrbuchentwürfe. Gerade was die Frage nach dem Weltbezug betraf, kam es während des gesamten Entstehungsprozesses von MWZ zu keiner Annäherung oder Verständigung zwischen den Parteien. Im Gegenteil: Laut Kelty war die auf Deutschland und Europa zentrierte Weltsicht, die ihr sowohl beim Schulbuchprojekt in Wiesbaden als auch in Berlin auffiel, geradezu erschreckend: Die einzigen Ausländer, die von den Deutschen in ihren Schulbüchern geradezu euphorisch gefeiert würden,

---

377 HStAW, Abt. 1178, Nr. 84: Bericht über die Zusammenarbeit mit amerikanischen Stellen betr. Geschichtslehrbuch, 16.1.48 gez. Dr. Bauer.

378 »Der Geschichtsausschuss (mit Ausnahme von Herrn Broglie) steht auf dem Standpunkt, dass für unsere Verhältnisse der dreistufige Kurs besser angebracht ist. [...] An dieser Stelle gehen die Meinungen der amerikanischen und deutschen Teilnehmer der Besprechung auseinander. Insbesondere wird von Miss Kelty und Dr. Brückner (OMGUS-Berlin, Anm. JB) die Dreistufentheorie abgelehnt.«, HStAW, Abt. 1178, Nr. 84: Bericht über die Zusammenarbeit mit amerikanischen Stellen betr. Geschichtslehrbuch, 16.1.48 gez. Dr. Bauer, 3.

379 Zur Übersicht über den Aufbauplan von MWZ siehe Bauer, *Erziehung durch Geschichte*, 188.

seien die antiken Griechen.<sup>380</sup> Die Schulbuchdarstellungen, die von utilitaristischen Vorstellungen geprägt seien, würden den ausländischen Zivilisationen in keinsten Weise gerecht, wie Kelty nach ihrer Lektüre des WDV-Bandes für die sechste Jahrgangsstufe vehement kritisierte.<sup>381</sup> Keltys Forderung nach mehr Weltbezug im deutschen Geschichtsunterricht basierte dabei auf der während des Krieges in den USA diskutierten Notwendigkeit zur Erweiterung des nationalen Geschichtsunterrichts um ein separates Unterrichtsfach namens »World History«.<sup>382</sup> Diese bereits im Jahr 1943 aufgestellten Forderungen gingen von anti-isolationistischen Historikerinnen und Historikern innerhalb der amerikanischen Fachgesellschaft für Geschichte, der American Historical Association, aus. Ihre Forderungen nach einem stärkeren »world point of view« fügten sich in das Konzept der Social Studies ein, stellten aber innerhalb des US-amerikanischen Pädagogikdiskurses am Ende der 1940er und 1950er Jahre selbst noch eine Minderheitenmeinung dar.<sup>383</sup> Gegenüber ihren amerikanischen Kolleginnen und Kollegen reflektiert Kelty das Problem, dass sie mit ihren Forderungen nach mehr Weltbezug etwas einforderten, was in den USA selbst erst teilweise oder kaum realisiert war.<sup>384</sup> Erst in den 1990er Jahren, als es in den USA zur Einführung von Bildungsstandards für den Geschichtsunterricht kam, sollte der Diskurs um die Aufspaltung von US-amerikanischer Geschichte und »World History« eine breitere Basis in der Fachöffentlichkeit erhalten.<sup>385</sup>

Die von amerikanischer Seite überlieferten Berichte zu den Schulbuch-Entwürfen des hessischen Geschichtsausschusses machen deutlich, dass es keine inhaltlich-fachlichen Fragen waren, die in Wiesbaden zu Diskussionen und Auseinandersetzungen führten. Kontroversen ergaben sich nicht etwa in der erwartbaren Frage, wie die NS-Vergangenheit im Schulgeschichtsbuch darzustellen sei. Stattdessen warfen konzeptionelle Fragen, wie die nach dem Verhältnis von National- und Weltgeschichte, die größten Verwerfungen zwischen Beraterinnen und Beratern und Autorinnen und Autoren auf. Insbesondere aber wurde der Aushandlungsprozess in Hessen von der Debatte um die Einführung

380 Vgl. Kelty, »Specific Advances«, 17.

381 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 24: Minutes of the Curriculum Meeting held in Munich, 21. May 1948, 35.

382 Thomas Bender, »Can National History Be De-Provincialized?«, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 1 (2009), 25–38, 26–29.

383 Vgl. Jutta Lange-Quassowski, *Neuordnung oder Restauration? Das Demokratiekonzept der amerikanischen Besatzungsmacht und die politische Sozialisation der Westdeutschen: Wirtschaftsordnung, Schulstruktur, politische Bildung*, Opladen: Leske + Budrich, 1979, 232–233.

384 »We come to Germany to give them help at a problem which we are not too well prepared to handle even at home.«, NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 24: Minutes of the Curriculum Meeting held in Munich, 21 May 1948, 23.

385 Bender, »Can National History be de-provincialised?«, 29–33.

sogenannter »activities« geprägt. Dies lässt sich nicht nur aus der Perspektive der Supervisorinnen rekonstruieren: Auch Ida Maria Bauer resümierte als Herausgeberin und Mit-Autorin von MWZ die gemeinsame Arbeit am neuen Schulgeschichtsbuch. Dabei stellte sie positiv heraus, dass die Ergebnisse lernpsychologischer Studien bei der Anlage amerikanischer Schul- und Lehrbücher berücksichtigt würden. Des Weiteren sei ihre »Erfassung der Kindersprache, der kindertümlichen Vorstellungen und Begriffe« vorbildhaft. Ebenso könnten die Deutschen von der in amerikanischen Schulbüchern »geschickten Weise, wie Kinder zu aktivieren sind zu eigenem Nachdenken und Tun (activities)«<sup>386</sup> viel lernen. An dieser Stelle im Bericht verwendet Bauer den englischen Ausdruck »activities«, den die Mitglieder im Geschichtsausschuss ansonsten explizit zu vermeiden suchten. Die Protokolle des Geschichtsausschusses machen deutlich, dass seine Mitglieder die Integration von »activities« in das deutsche Nachkriegsschulbuch nur unter der Verwendung eines deutschen Ausdruckes akzeptierten:

Es empfiehlt sich bei künftigen Veranstaltungen, von einem Beispiel der deutschen Geschichte auszugehen und nicht von »activities« zu reden, sondern klarzumachen, daß es sich dabei um Fragen und Anregungen an die Schüler handelt. Es kommt darauf an, zu erweisen, dass die Reformarbeit deutsche Wurzeln hat und von dieser Grundlage aus sich den übernationalen Zusammenhängen und Gedanken öffnet wie auch den fruchtbaren Anregungen aus der amerikanischen Unterrichtspraxis.<sup>387</sup>

Die Entscheidung, den englischsprachigen Ausdruck durch einen deutschsprachigen zu ersetzen, stellt ein Moment kreativer Aneignung der eigentlichen Vorgaben durch die Akteurinnen und Akteure selbst dar. Durch die Vermeidung des englischsprachigen Ausdruckes sollte der von den Beraterinnen und Beratern aufgenommene didaktische Impuls als eine originär deutsche Tradition erscheinen. Hierfür war es nötig, einen deutschen Begriff für »activities« zu (er-)finden, wie das Mitglied des hessischen Geschichtsausschusses seinen Kolleginnen und Kollegen im obigen Zitat ausdrücklich nahelegt.

Die Tatsache, dass die Integration von »Fragen und Arbeitsaufträgen« auch bei der Entstehung der Berliner Schulgeschichtsbuchreihe zu lebhaften Diskussionen zwischen der Supervisorin Kely und den Autorinnen und Autoren geführt hatte, hilft, die Bedeutung dieser didaktischen Neuerung besser zu verstehen. In ihrem 1949 veröffentlichten Abschlussbericht zum Berliner Schulbuch-Schreibprojekt stellt Mary Kely Folgendes heraus:

The kinds of exercises and »things to do« at the ends of sections and chapters in the books examined provoked spirited controversy. Some of the authors maintained that it

---

386 Ebd., 136.

387 HHStAW, Abt. 1178, Nr. 84: Ausschuss für Geschichte, Sitzungen am 2. und 22. Nov 1949, 2.

was an insult to a teacher's intelligence to suggest worth-while exercises to him. After careful examination of the best of the samples, however, the majority agreed that many teachers might profit by such help. A few of the authors succeeded in devising excellent examples for their own books; most of them, however, never advance beyond good »thought-questions«.<sup>388</sup>

Auf den Vorschlag, Arbeitsaufträge in die Bücher einzupflegen, reagierte die Gruppe der Berliner Schullehrerinnen und -lehrer gespalten. Mary Kelty betont die aus ihrer Sicht unerwarteten Schwierigkeiten, die die deutsche Autorengruppe damit gehabt habe, sich zu einem Lehrbuch, das von den Schülerinnen und Schülern eine größere Selbsttätigkeit abverlangte, hinzubewegen. Die irrationalen Ängste mancher Autorinnen und Autoren seien dabei so weit gegangen, dass sie befürchteten, ein solch »autarkes« Schulbuch mache sie in ihrer Lehrerrolle überflüssig. Nur eine Minderheit der Berliner Autorinnen und Autoren habe sich sukzessive davon überzeugen lassen, dass die Integration solcher Arbeitsaufträge in das Schulbuch letztlich auch eine Unterstützung für die Lehrkraft darstellen könne.<sup>389</sup> Der Widerstand der deutschen Autorinnen und Autoren gegen eine Einführung von Fragen und Arbeitsaufträgen am Ende eines Schulbuchkapitels basierte auf der Sorge vor einem Verlust ihrer Autorität, so schlussfolgerte Mary Kelty.<sup>390</sup> Wie die Schulbuchbände aus Wiesbaden und Berlin belegen, tauchen die »activities« letztlich tatsächlich auf. Jedoch wurde die amerikanische Vorstellung von einem Schulbuch, das die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler förderte, von den hessischen Autorinnen und Autoren in Wiesbaden nicht einfach kopiert. Zwar nahmen sie die Idee auf, Fragen und Arbeitsaufträge am Ende eines jeden Schulbuchkapitels zu stellen, wählten anstelle der englischen Bezeichnung »activities« aber die deutsche Überschrift »Zum Nachdenken und Mittun«.<sup>391</sup> Die Mitglieder des Geschichtsausschusses in Wiesbaden entschieden sich also für einen pragmatischen Lösungsweg: Sie übernahmen den didaktischen Impuls aus den USA, aber versahen ihn mit einer eigenen Bezeichnung und verhalfen ihm damit zu einer vermeintlich deutschen Herkunft.

Die Integration von »activities« stellt zum einen einen Bruch mit dem bis dahin geschlossenen Verfassertext im Schulbuch dar und belegt zum anderen den kreativen Umgang der deutschen Lehrerinnen und Lehrer mit amerikanischen Supervisionsansprüchen. In der Diskussion um die Aufnahme von »ac-

388 Kelty, »Specific Advances«, 19.

389 Ebd.

390 »They found the idea of textbooks which would progressively render pupils more and more independent of the teacher new and strange; their pupils had always depended on the teachers's presentation as the core of the education process, and books were largely for reference purposes.«, ebd.

391 Vgl. Band 1 und 2 von MWZ.

tivities«, die sowohl in Hessen als auch in Berlin engagiert geführt wurde, prallten unterschiedliche Konzepte vom Schulbuch als einem Arbeitsbuch für Schülerinnen und Schüler auf der einen Seite und einem Lehrbuch für Lehrkräfte auf der anderen Seite aufeinander. Ida Maria Bauer führt diese unterschiedlichen Auffassungen vom Schulbuch in dem von ihr verfassten Abschlussbericht des hessischen Geschichtsausschusses auf national unterschiedliche, historisch-kulturell gewachsene Auffassungen über die Gestaltung des Unterrichts und die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer zurück:

Von amerikanischer Seite wird dabei das größere Gewicht auf gute Lehrbücher gelegt, während von deutscher Seite der Persönlichkeit des Lehrers die überwiegende Bedeutung zugemessen wird.<sup>392</sup>

Nicht nur in Hessen, sondern zonenübergreifend wurde argumentiert, dass sich das amerikanische Schulbuch grundsätzlich vom deutschen unterscheide. Zur Stützung dieser Argumentation wurde – wie im Zitat Bauers – zum einen auf divergente Unterrichtstraditionen und zum anderen auf mentale Unterschiede zwischen den USA und Deutschland verwiesen. Wie ein Protokoll aus der »Arbeitsgemeinschaft für Schulbücher der amerikanischen Besatzungszone« vom 3. März 1949 belegt, steht die »amerikanische Auffassung vom Schulbuch als einem Arbeitsbuch« folgender deutscher Auffassung gegenüber: Während das Arbeitsbuch darauf abziele, die Schülerin oder den Schüler zum eigenständigen Lösen seiner Aufgaben zu befähigen, fordere das deutsche Schulbuch eine sehr viel stärkere Mitwirkung der Lehrerin oder des Lehrers im Unterrichtsgeschehen ein. So erkläre sich die Tatsache, dass Übungsaufgaben aus dem eigentlichen Lehrbuchtext ausgelagert seien und lediglich den Lehrkräften in Form von Lehrerhandreichungen zur Verfügung gestellt werden.<sup>393</sup> Für das zonenübergreifende Gremium, zusammengesetzt aus den Kultusministern sowie aus Vertretern der amerikanischen Landesmilitärregierung, dient dieser Hinweis als Erklärung, warum eine Erneuerung der deutschen Schulbücher »nicht in der gewünschten kurzen Zeit erfolgen« könne.<sup>394</sup> Immer wieder stieß die von amerikanischer Seite initiierte konzeptionelle Erneuerung der deutschen Schulbücher an eben jenem Punkt an ihre Grenzen: Mit dem Verweis auf die vermeintlich festgefahrenen unterschiedlichen Schulbuchtypen – dem Arbeitsbuch auf der einen und dem Lehrbuch auf der anderen Seite – ließen sich zugleich Argumente gegen einen Transfer von US-amerikanischen Konzepten nach Deutschland sammeln. Auch in der Schrift aus der Arbeitsgemeinschaft ist diese Argumen-

---

392 Bauer, *Erziehung durch Geschichte*, 139.

393 HStAS, EA3–603, Bü 28: [Protokoll der] Arbeitsgemeinschaft für Schulbücher der amerik. Zone Sitzung am 2. März 1949, vormittags 10.15 Uhr im Kultministerium Stuttgart, Dillmannstr. 3, 3.

394 Ebd.

tation zu finden, insofern bemerkt wird, dass eine demokratische Erneuerung der deutschen Schulbücher eben eine gewisse Zeit benötige.

In einem anderen Aspekt ging der Geschichtsausschuss hingegen über die Demokratisierungsanforderungen der amerikanischen Supervisoren hinaus. Eine tatsächliche Erneuerung des deutschen Schulbuches setze, wie der hessische Ministerialdirektor Viehweg auf der Gründungssitzung der 1947 von der amerikanischen Militärregierung in Hessen ins Leben gerufenen »Lehrplan- und Lehrbuchkonferenz« vorschlug, auch ein Neudenken über seine Produzentinnen und Produzenten voraus:

Auch das Kind in den unteren Klassen unserer Volksschulen hat den Krieg erlebt, oft sehr intensiv erlebt. [...] Diese Lage muss beruecksichtigt werden bei der Gestaltung und Auswahl der Texte. Ich koennte mir sehr gut denken, dass an unseren Lesebuechern die Kinder selbst mitarbeiten, indem sie Beitraege fuer Texte und Bilder liefern. Was von den Lesebuechern gilt, gilt von allen anderen Lehrbuechern.<sup>395</sup>

Mit seinem Vorschlag dehnte Viehweg die amerikanische Forderung nach einer Demokratisierung der deutschen Schulbücher konsequent auf die Gruppe der Schülerinnen und Schüler als potenzielle Gruppe der Autorinnen und Autoren aus. Die Sichtweise des vom Krieg gezeichneten Kindes müsse in die Auswahl und Gestaltung der Verfassertexte einfließen. Für Viehweg stellt das Schulbuch ein Forum für erlebte Wirklichkeiten einer von den Kriegserfahrungen gezeichneten Jugendgeneration dar. Was von dem Ministerialdirektor am hessischen Kultusministerium in seiner Eröffnungsrede angekündigt worden war, wurde letztlich für das neue hessische Schulgeschichtsbuch MWZ auch realisiert. Ein Wettbewerb wurde ausgeschrieben, um geeignete Beiträge zu erhalten. Im Impressum des zweiten Bandes von MWZ, der für Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse erschien, werden ein dreizehnjähriges Mädchen (Marlene Koch) sowie ein elfjähriges Mädchen (Thekla Gnau) und ein siebzehnjähriger Junge (Christian von Kaltenborn-Stachau) als beitragende Autorinnen und Autoren aufgeführt.<sup>396</sup> Diese »Publizierung zeitgeschichtlicher Erfahrungen gleichaltriger Menschen in einem Schüलगeschichtsbuch bedeutete didaktisch die seinerzeit einzigartige und in den folgenden Jahren nicht wiederholte Entscheidung für Elemente eines alltagsgeschichtlichen Ansatzes«<sup>397</sup>, so das anerkennende Urteil in der geschichtsdidaktischen Forschung über die hessische Schulbuchreihe MWZ.

395 HHStAW, Abt. 1178, Nr. 83a: Geschichte der hessischen Arbeitsgemeinschaft »Die neue Schule«, 8 (= Wiedergabe der Rede des Ministerialdirektors Viehweg auf der ersten Lehrplan- und Lehrbuchkonferenz am 6.2.48 in Wiesbaden über »Aufgabe und Geist der neuen Kommissison«).

396 Ida Maria Bauer und Otto Heinrich Müller, *Der Mensch im Wandel der Zeiten. Geschichtsbuch für die deutsche Schule, Band 2: Gestalten der Neuzeit*, Braunschweig u. a.: Westermann, 1950.

397 Mayer, *Neue Wege im Geschichtsunterricht?*, 363.

Trotz ihrer zahlreichen Differenzen gingen Besatzer und Besetzte bei der demokratischen Erneuerung der deutschen Schulgeschichtsbücher teilweise einen gemeinsamen Weg: Neben den Mitgliedern des Geschichtsausschusses schrieben auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der amerikanischen Militärregierung an dem neuen hessischen Schulgeschichtsbuch MWZ mit, wie die Autorenverträge aus dem Westermann-Schulbuch belegen, wo die Reihe ab 1950 erschien.<sup>398</sup> Auch wenn die beiden Autorengruppen keine gemeinsamen Beiträge verfassten, sondern voneinander unabhängig einzelne Kapitel zu Themen aus der eigenen Nationalgeschichte übernahmen, stellt die transnationale Verfasserschaft von MWZ eine Besonderheit dar, die in der Forschungsliteratur zum deutschen Nachkriegsschulbuch bisher keine Erwähnung fand. Zwar ist die Reformarbeit des Landesschulbeirats in der Forschungsliteratur zur Nachkriegsgeschichte Hessens eigentlich hinreichend untersucht. Schon in den 1970er Jahren nahm sich auch die geschichtsdidaktische Forschung der Erneuerung der hessischen Schulgeschichtsbücher unter ideengeschichtlicher Perspektive an.<sup>399</sup> Was diese ältere Literatur jedoch vermissen lässt, ist eine angemessene Berücksichtigung des amerikanischen Einflusses auf die komplexe Entwicklung des Geschichtsunterrichts der Nachkriegszeit. Wenn überhaupt auf Akteure eingegangen wird, dann lediglich auf Herausgeber wie Gerhard Ritter oder Franz Schnabel, die sich bereits als Universitätshistoriker einen Namen gemacht hatten.<sup>400</sup> In dieser verengten Perspektive fallen weibliche Akteurinnen wie die Herausgeberin Dr. Ida Maria Bauer oder die amerikanische Soziologin Dr. Mary G. Kelty heraus, die beide am Nachkriegsschulbuch in Wiesbaden mitschrieben. Vor dem Hintergrund, dass die Schulbuchproduktion noch in der gesamten zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von Männern dominiert wird, stellt ihre Autorenschaft eine Besonderheit dar.<sup>401</sup> Angesichts der geringen Prozentzahlen von Schulbuchautorinnen fällt die Tatsache, dass von den insgesamt 24 Mitgliedern des Berliner Autorenteamns nahezu die Hälfte Frauen waren, umso mehr ins Gewicht. Ihre Autorenschaft sowie die herausgehobene Position der Beraterin

---

398 Aus den Herausgeberverträgen geht hervor, dass sowohl Mary Kelty als auch Philipp Burr an der Schulgeschichtsbuchreihe MWZ mitschrieben. Philipp Burr verfasste das Kapitel »Wie die Amerikaner ein freies Volk wurden« im zweiten Band der Hessen-Ausgabe von MWZ. Von Mary Kelty stammt das Kapitel »Jane Adams« im gleichen Band. WUA: Vertragsunterlagen zur Westermann Schulgeschichtsbuchreihe »Der Mensch im Wandel der Zeiten«.

399 Exemplarisch: Mayer, *Neue Wege im Geschichtsunterricht?*; Herbst, *Didaktik des Geschichtsunterrichts*.

400 Zu den Schulbuchprojekten des jungen Karlsruher Geschichtsprofessors Franz Schnabel vgl. Olaf Blaschke, *Verleger machen Geschichte. Buchhandel und Historiker seit 1945 im deutsch-britischen Vergleich*, Göttingen: Wallstein Verlag, 2010, 463.

401 Für Zahlen vgl. Heike Schröter, *Geschichte ohne Frauen? Das Frauenbild in den Schulgeschichtsbüchern der BRD und DDR von 1949 bis 1989*, Frankfurt am Main u.a.: Hänsel-Hohenhausen, 2002, 73–74.

Mary Kelty erklärt sich vor dem Hintergrund einer seit 1948 gezielt vorangehenden Frauenförderung als Teil der amerikanischen *Reeducation*-Politik.<sup>402</sup>

Die Tatsache, dass neben Geschichtslehrerinnen und -lehrern aus Hessen auch amerikanische Social-Studies-Experten wie Mary Kelty oder Philipp Burr an dem hessischen Schulbuch mitschrieben, zeugt einerseits von einer engen Zusammenarbeit zwischen Besatzern und Besetzten bei der Erneuerung der Schulgeschichtsbücher nach dem Zweiten Weltkrieg.<sup>403</sup> Andererseits sollte diese partiell »transnationale« Autorenschaft des Schulbuches aus Wiesbaden nicht über die zahlreichen Kontroversen hinwegtäuschen, die sich während des Entstehungsprozesses von MWZ ergaben. Die größten Kontroversen zwischen den hessischen Schulbuchautorinnen und -autoren und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der amerikanischen Militärregierung entstanden jedoch gerade nicht auf der Ebene der eigentlichen Schulbuchinhalte, sondern in Bezug auf zwei konzeptionelle Fragen: Wieviel Weltgeschichte verträgt ein deutsches Schulgeschichtsbuch? Und: Was macht ein Schulbuch zu einem demokratischen Schulbuch? Aus Sicht der amerikanischen Supervisorinnen und Supervisoren stellte die Aufnahme von »activities« die Antwort auf die zweite Frage dar, weil damit die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert werde. Die Analyse der Aushandlungsprozesse in Wiesbaden und Berlin machte vor allem deutlich, dass das Schulbuch als Medium in nationale, historisch gewachsene Schul- und Unterrichtstraditionen eingebettet ist. Mit dem didaktischen Element der »activities« verbanden sich unterschiedliche Konzepte von Unterricht und der Rolle der Lernenden und der Lehrenden darin. Die Spezifitäten des US-amerikanischen Schulwesens ließen sich nicht einfach in Form von »textbooks« nach Wiesbaden oder Berlin transferieren. Stattdessen scheiterte die unmittelbare Übertragung amerikanischer Vorbilder an historischen Pfadabhängigkeiten: Neuerungen wurden, wie im Fall der Fragen und Arbeitsaufträge, als didaktischer Impuls angeeignet und in eigene Traditionen eingeschrieben oder, wie im Falle der geforderten geografischen Öffnung weg von einer National- und hin zu einer Weltgeschichte, schlichtweg verweigert.

402 Seit 1948 existierte eine eigene Women's Affairs Section innerhalb der Abteilung für Erziehung und kulturelle Beziehungen. Unter dem amerikanischen Hochkommissariat wurde sie zu einer eigenständigen Abteilung aufgewertet. Vgl. Latzin, *Lernen von Amerika?*, 68–69. Die Frauenförderung stellt seit vielen Jahren einen eigenen Forschungsgegenstand der *Reeducation*-Forschung dar. Vgl. z. B. Marianne Zepp, *Redefining Germany. Reeducation, Staatsbürgerschaft und Frauenpolitik im US-amerikanisch besetzten Nachkriegsdeutschland*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007.

403 Als Begründung führt Bauer in ihrem Bericht Folgendes an: »Kann man die Eigenart eines anderen Volkes und den besonderen Zauber seiner Stilform den eindrucksfähigen ganz jungen Menschen unmittelbarer zum Ausdruck bringen, als wenn man berufene Vertreter des Volkes selbst für Kapitel aus dessen eigener Geschichte, die uns wichtig sind, in dem deutschen Schulbuch zu Wort kommen lässt?«, Bauer, *Erziehung durch Geschichte*, 156.

## Persönliche Nähe – inhaltliche Spannung

Ida Maria Bauer geht in ihren Selbstzeugnissen auch auf die zwischenmenschliche Ebene ein, indem sie die konkrete Zusammenarbeit mit den Amerikanern als eine ausgesprochen positive Erfahrung hervorhebt. In einem Brief an ihre Freundin Gertrud von LeFort schreibt sie über ihre Begegnung mit Dr. Mary Kelty im Januar 1948:

Es ist wirklich dankenswert, wie sehr die geistigen Amerikaner sich bemühen, sich in unsere Lage hineinzudenken, wie großzügig sie uns Bibliotheken und andere Hilfsmittel für unsere Arbeit bereitstellen, wie freundlich sie uns behandeln [...]. Sie geben uns in großzügiger Weise Freiheit auch da, wo sie nicht verstehen können, weil sie nicht durch den Untergang einer Welt hindurchgegangen sind. Das schönste in dieser gemeinsamen grundlegenden Arbeit für unsere Jugend war, als gestern eine US-Beauftragte aus Washington mir (sic!) sagte, sie habe geglaubt, es gebe eine verlorene Generation in Deutschland, aber die jungen Leute, die mit uns arbeiten und die unsere Pläne ausführen, fand sie lovely.<sup>404</sup>

Bauer zeigt sich in diesem Brief an ihre Freundin voller Dankbarkeit gegenüber den amerikanischen Besatzern. Sie empfindet Dank für die amerikanischen Hilfestellungen, wobei sie an erster Stelle die materiellen Hilfeleistungen wie Bibliotheken und Schreibmaterialien nennt. Aber bei aller Bereitschaft der Amerikaner, sich in die Lage der Deutschen hineinzusetzen, markiert sie auch die Grenzen des gegenseitigen Verstehens: Den »Untergang der Welt« beschreibt sie als einen den Amerikanern verschlossenen Erfahrungsraum. Dennoch sei die Freiheit, die die Militärregierung den deutschen Autorentams im Arbeitsprozess entgegenbrachte, geradezu grenzenlos gewesen. Auch in dem von ihr verfassten Abschlussbericht des Geschichtsausschusses bedankt sie sich für die förderliche Zusammenarbeit mit »erfahrenen amerikanischen Lehrbuchautoren«, namentlich bedankt sie sich für »besondere Anregung durch Beratung und persönliche Mitarbeit« bei Dr. Mary Kelty aus Washington sowie bei Dr. Philipps Burr von der Universität Madison in Wisconsin.<sup>405</sup> Und Kelty, die in ihrem veröffentlichten Arbeitsbericht besonders die Schwierigkeiten der deutschen Schulbuchautorinnen und -autoren herausstellte, was die Adaption eines »demokratischen« Geschichtsdenkens anging, sprach sich auf der Beziehungsebene positiv über die Zusammenarbeit mit den Deutschen aus. Deren Bereitschaft, sich auf Veränderungen einzulassen, habe dabei einerseits von der Dauer der gemeinsamen Beziehung und andererseits von der Stärke des Arguments abgehungen:

---

404 DLA, NL LeFort: Brief vom 18. Januar 1948.

405 Bauer, *Erziehung durch Geschichte*, 136.

If you can get in early enough with any of these Germans they are wonderfully receptive to what is an argument that they can't answer. If you wait they are just like we are. They have identified themselves with a thing and are not going to change it.<sup>406</sup>

Dieser Ausspruch Keltys, den sie mit Blick auf das Schulbuch-Schreibprojekt in Berlin im Mai 1948 in einer internen Sitzung mit Vertretern der amerikanischen Militärregierung äußerte, zeigt an, dass sie die Zusammenarbeit in erster Linie als einen Lernprozess reflektiert. Ihre Argumentation basiert auf den Voraussetzungen gelingender Zusammenarbeit und nicht etwa auf der Konstatierung national bedingter Wesensunterschiede zwischen »uns« und »den anderen«. Resümierend fällt sie ein grundsätzlich positives Urteil über die Lernfähigkeiten der deutschen Autorinnen und Autoren.

Auf der persönlichen Ebene zeichnete sich die Zusammenarbeit zwischen den Supervisorinnen und Supervisoren und den Schulbuchautorinnen und -autoren an der neuen Schulgeschichtsbuchreihe MWZ durch ein freundschaftliches Miteinander aus, wie sowohl die Selbstzeugnisse von Ida Maria Bauer als auch die Erfahrungsberichte der Social-Studies-Experten belegen. Die sowohl von deutscher wie von amerikanischer Seite aus als positiv beschriebene Zusammenarbeit war ein Kriterium für den Erfolg der transnationalen Kooperation. Diese Ergebnisse widersprechen den Einschätzungen des Historikers Ulrich Mayer, der in seiner für die Entwicklung des Geschichtsunterrichts nach 1945 zentralen Studie zu der Einschätzung kommt, dass die von den USA nach Deutschland entsandten Fachleute für die Reformarbeit vor Ort völlig bedeutungslos waren.<sup>407</sup> Tatsächlich aber entstanden sogar unter eigener schriftstellerischer Mitwirkung durch Social-Studies-Beraterinnen und -Berater wie Mary Kelty und Leo Bruckner zwei neue Schulgeschichtsbuchreihen in Berlin und Wiesbaden, die sich beide bis in die 1960er Jahre hinein auf dem Schulbuchmarkt halten konnten und in mehreren Bundesländern zugelassen wurden. Die in der älteren *Reeducation*-Forschung konstatierte Wirkungslosigkeit der amerikanischen Supervision auf die konzeptionelle Neuentwicklung des Geschichtsunterrichts<sup>408</sup> scheint daher nicht haltbar. Im Gegenteil: die persönliche Wertschätzung zwischen Bauer und Kelty machte die Übernahme von Empfehlungen durch den hessischen Geschichtsausschuss vermutlich überhaupt erst möglich.

Bei allem Lob, das gerade Ida Maria Bauer über Mary Kelty überschwänglich formuliert, finden sich in den Zeugnissen des hessischen Geschichtsausschusses auch Tendenzen zur selektiven Abgrenzung gegenüber einer Vorbildrolle Amerikas. Etwa in der Frage nach der formalen Gestaltung des neuen hessischen

406 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 24: Minutes of the Curriculum Meeting held in Munich, 21 May 1948, 35.

407 Vgl. Mayer, *Neue Wege im Geschichtsunterricht?*, 339.

408 Vgl. Lange-Quassowski, *Neuordnung oder Restauration?*, 222–223.

Schulgeschichtsbuches MWZ nahm der hessische Geschichtsausschuss explizit Abstand von einer für das amerikanische Schulbuch angeblich typischen Aufnahme »unwertige[r] Bilder (Kitsch)« in das Schulbuch.<sup>409</sup> In einer späteren Sitzung des Geschichtsausschusses, die am 16. Juni 1948 stattfand, wird die Ablehnung pragmatisch erklärt: Um eine schnellere Herausgabe der Schulbücher zu ermöglichen, hätten sich die Mitglieder des Geschichtsausschusses darauf geeinigt, nur sehr wenige bis keine Bilder im neuen hessischen Schulgeschichtsbuch abzudrucken.<sup>410</sup>

Auf inhaltlicher Ebene nutzten sowohl die hessischen Schulreformer vor Ort als auch die amerikanische Militärregierung das geschichtliche Erbe der 1848er Revolution zur Legitimation ihrer demokratischen Erneuerung des Geschichtsunterrichts. Der Geschichtsausschuss wurde anlässlich des 100-jährigen Jubiläums vom hessischen Kultusminister, Dr. Erwin Stein, zur Anfertigung einer Publikation aufgefordert. Seine Schrift, die unter dem Titel »1848. Die revolutionäre Bewegung und ihr Erbe« an alle Lehrkräfte Hessens verteilt wurde, erschien noch im Jahr des Jubiläums.<sup>411</sup> Laut Ida Maria Bauer war jenes Themenheft zur Paulskirchenrevolution unter allen Sonderarbeiten, die parallel zur Arbeit am neuen Schulgeschichtsbuch stattfanden, dabei diejenige, die am meisten Zeit in Anspruch nahm.<sup>412</sup> Die rund 80 Seiten starke Broschüre, die im April 1948 vom Geschichtsausschuss als Themenheft für die hessische Lehrerschaft herausgegeben wurde, ist zweigeteilt aufgebaut: Auf eine rund zwanzig Seiten umfassende geschichtliche Darstellung folgt der Abdruck zeitgenössischer Quellen und Gedichte, die unkommentiert bleiben. Im Folgenden interessiert allein der darstellende Teil der Lehrerhandreichung, weil hierin konkret auf das geschichtliche Erbe der 1848er Revolution eingegangen wird, wie es vom hessischen Geschichtsausschuss zur Legitimation der Schulreform und damit auch zur Legitimation der von ihnen erstellten neuen Schulgeschichtsbuchreihe MWZ herangezogen wurde.

---

409 HHStAW, Abt. 1178, Nr. 84: Bericht über die Sitzung des Ausschusses für Geschichte am 5.1.48 im Landeshaus, 3.

410 NACP, RG 59, Entry (A1) 5323, Box 12: Meeting of the History Committee on June 16, 1948.

411 Landesschulbeirat für Hessen, Ausschuß für Geschichte, »1848. Die revolutionäre Bewegung und ihr Erbe«, in: *Der deutsche Lehrer. Gedanken und Anregungen zur Lösung der Erziehungsaufgaben der Gegenwart*, hg. vom Ministerium für Kultus und Unterricht Hessen (*Der deutsche Lehrer* 6/7), Wiesbaden: Limes, 1948. Im Impressum des Hefes ist vermerkt, dass das Themenheft »im Auftrage des Hessischen Ministers für Kultus und Unterricht für die Lehrerschaft des Landes Hessen« angefertigt wurde.

412 HHStAW, Abt. 1178, Nr. 84: Die Arbeit des Geschichtsausschusses 1947/48 in ihren Voraussetzungen und Ergebnissen (Abschrift vom 17.6.48), 3: »Am zeitraubendsten war die Abfassung der Broschüre zur Paulskirchen-Jahrhundertfeier: 1848. Die revolutionäre Bewegung und ihr Erbe. Diese Schrift (79 Seiten) erschien in der Sammlung »Der deutsche Lehrer« und wurde allen hessischen Lehrern zugänglich gemacht.«

In der Lehrerhandreichung, die von den Mitgliedern des hessischen Geschichtsausschusses angefertigt wurde, wird die Paulskirche zur kritischen Selbstvergewisserung genutzt, die deutlich in Abgrenzung zur Besatzungsmacht formuliert wird:

Wir stehen heute an einem neuen Anfang. Ist uns das Erbe von 1848 Legende oder kann es die Gegenwart formen, in die Zukunft wirken? [...] Die hundert Jahre haben sehr Wesentliches geändert. Der vermessene Traum deutscher Vormachtstellung ist ausgeträumt, Preußen zerschlagen, der Grundsatz der Volkssouveränität von keiner Stelle mehr bestritten, seine Auswirkung allerdings auf absehbare Zeit durch die Tatsache der Besetzung aufs fühlbarste eingeschränkt. [...] Andere Probleme stehen im Vordergrund. Die freiheitliche Entwicklung theoretisch unangefochten, wird tatsächlich aufs äußerste verkümmert und gefährdet. Die Einheit ist zerbrochen, über die Teilstücke Deutschlands gebieten Weltmächte, die ihr Geschick aufs engste mit dem mitteleuropäischen Raum verflochten haben.<sup>413</sup>

In Aussagen wie diesen offenbart sich nicht nur eine Gegenwartskritik an der politischen Situation der Besetzung, die als solche unter anderem die Einheit Deutschlands und damit eine der zentralen Forderungen der 1848er-Reformer behindere. Es offenbart sich auch eine kritische Distanz zur Vergangenheit des 19. Jahrhunderts. Der Geschichtsausschuss weist in seiner Publikation ganz explizit auf die »Begrenztheit der Bewegung von 1848« hin, was seine Träger- und Opfergruppen anging.<sup>414</sup> Entsprechend wird eine einseitig positive Identifikation mit der Revolution abgelehnt, die nicht nur ein Vorbild, sondern auch eine Mahnung sein sollte.<sup>415</sup> Auch der hessische Kultusminister Dr. Erwin Stein schreckte in seiner im Mai 1948 vor hessischen Lehrerinnen und Lehrern in der Paulskirche gehaltenen Rede nicht vor einer Kritik an der Besatzungsmacht zurück.<sup>416</sup> In seiner Rede, die im darauffolgenden Jahr als erstes Heft in einer von der amerikanischen Erziehungsabteilung finanzierten Schriftenreihe veröffentlicht wurde, stellt Stein die hessische Schulreform als Spitze einer längeren deutschen Tradition dar: Indem er eine geschichtlichen Traditionslinie von der pädagogischen Bewegung des 19. Jahrhunderts rund um Adolph Diesterweg bis

413 Landesschulbeirat für Hessen, Ausschuß für Geschichte, »1848. Die revolutionäre Bewegung und ihr Erbe«, 21–22.

414 »Warnen soll uns die Enge ihres Gesichtskreises in sozialer Hinsicht. Neun Zehntel der Todesopfer des Berliner Märzauflandes waren Arbeiter, aber die Männer der Paulskirche waren nicht imstande, mit ihrer liberalen Ideenwelt die Gesellen- und Arbeiterforderungen zu verschmelzen, die damals – auch in Deutschland – in Erscheinung traten.« Ebd., 23.

415 Der letzte Satz der Lehrerhandreichung lautet: »Möge das Erbe von 1848 als Vorbild, als Mahnung und als Aufgabe neues Leben gewinnen!«, ebd.

416 Erwin Stein, *Die neue Erziehung. Rede des hess. Ministers für Kultus u. Unterricht bei der Landesversammlung der hessischen Erzieher in der Paulskirche zu Frankfurt am Main am 21. 5. 1948* (Hessische Beiträge zur Schulreform 2, 1), Wiesbaden: Gabler, 1949.

in die Gegenwart konstruierte, distanzierte er sich von den Demokratisierungsbestrebungen der amerikanischen Besatzungsmacht:

Auch heute ist dieses Programm [Forderung nach einer Einheit der Schule] unter gänzlich veränderten Verhältnissen und neuen Gesichtspunkten der Schulreform uns aus unserer Geschichte und nicht von der Gnade der Besatzungsmacht aufgegeben.<sup>417</sup>

Die Demokratie stelle, so Stein in seiner Rede, eben kein amerikanisches Importprodukt dar, sondern liege in den unerfüllt gebliebenen pädagogischen Forderungen der Pauskirchenmänner begründet, die während der Frankfurter Nationalversammlung im Jahr 1848 einen Parlamentsausschuss zur Reform des deutschen Unterrichts- und Erziehungswesens einsetzten.<sup>418</sup> Was Stein als primäres Erbe der pädagogischen Reformbewegung von 1848 hervorhebt, das ist neben dem »Kampfruf der Freiheit« ein unerschütterlicher »Wille zur Freiheit und Einheit für das gesamte deutsche Erziehungswesen«.<sup>419</sup>

Im Kontrast zu diesen beiden Lesarten der Paulskirchenrevolution steht ihre Ausdeutung durch die amerikanische Militärregierung. Sie lässt sich aus einem Artikel rekonstruieren, der im *Information Bulletin* und damit in dem offiziellen Sprachrohr der amerikanischen Militärregierung in Deutschland erschien.<sup>420</sup> Der Artikel des OMGUS-Mitarbeiters John Elliott<sup>421</sup>, der im Juni 1948 (und damit nahezu zeitgleich zur hessischen Publikation) veröffentlicht wurde, zeigt, auf welche Weise die Militärregierung die deutsche Paulskirchenrevolution zur Legitimation ihrer Demokratisierungspolitik in Deutschland heranzog. Im Unterschied zu den hessischen Stimmen sieht John Elliott das geschichtliche Ereignis aus der Mitte des 19. Jahrhunderts in seinem Artikel eindeutig positiv. Im Rahmen seiner Argumentation verweist er auf eine scheinbar absolute Übereinstimmung zwischen den Forderungen der Paulskirchenmänner von »damals« und den Zielsetzungen der amerikanischen Militärregierung in Deutschland von »heute«:

The 100th Anniversary of the German Revolution of 1848 was celebrated in many American Cities. And this occasion was most appropriately observed over there, for the objectives of the Frankfurt parliament were precisely the objectives that American Military Government is striving to realize today. These aims are: (1) the establishment of

417 Stein, *Die neue Erziehung*, 11.

418 Stein zitiert in seiner Rede aus den zeitgenössischen Debatten in der Nationalversammlung, um aufzuzeigen, dass es sich »um die gleichen Probleme handelt[e], mit denen sich auch die heutige Schulreform auseinanderzusetzen hat.« Ebd., 8.

419 Ebd.

420 John Elliott, »Revolution of 1848«, in: *Information Bulletin* 136 (1948), 3–7 und 20.

421 Die in dem Artikel angegebene genaue Berufsbezeichnung von Elliot lautet »Consultant to Director Civil Administration Division, OMGUS.«

a democratic form of government in Germany, (2) the achievement of unity of Germany.<sup>422</sup>

Die zeitliche Distanz von 100 Jahren, die zwischen dem beschriebenen geschichtlichen Ereignis von 1848 und dem Jahr 1948 liegt, wird in dem Aufsatz Elliotts geradezu negiert. Die Herstellung einer zeitlichen Identität von Vergangenheit und Gegenwart erlaubte dabei zweierlei. Sie ermöglichte es zum einen, die Besatzungspolitik der Amerikaner zu legitimieren, die auch im Kontext des Kalten Krieges nur die scheinbar alten Forderungen nach Freiheit und Einheit durchsetzten:

As a counter-pole to the police state that the Russians are organizing in eastern Germany, the western powers today are setting up a strong-hold of democratic liberties in western Germany of which the capital will be that same Frankfurt in which the Congress of 1848 met.<sup>423</sup>

Die Aufhebung der spezifischen Historizität von 1848 machte es zum anderen möglich, das Erbe der Paulskirchenrevolution für die nationale Geschichte gleich zweier Staaten in Anspruch zu nehmen. Bei Elliott dient die geschichtliche Bezugnahme auf 1848 zur Konstruktion einer gemeinsamen liberalen Tradition zwischen den USA und Deutschland. Ihr gemeinsames Erbe begründet der Autor sowohl juristisch, indem er zum einen auf den Vorbildcharakter der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung für die deutsche Verfassung von 1850 verweist, als auch personell, indem er Reformen wie Carl Schurz hervorhebt, die nach dem Ende der deutschen Revolution in die USA flohen, um dann dort die Politik mitzubestimmen.<sup>424</sup>

Der Artikel von John Elliott steht exemplarisch für die einseitig positive Bezugnahme der amerikanischen Militärregierung auf die deutsche 1848er-Bewegung, an die anlässlich des 100-jährigen Revolutionsjubiläums unter anderem auf publizistische Weise intensiv erinnert wurde. Der besondere Fokus der Besatzer auf die deutsche Nationalgeschichte des 19. Jahrhunderts wird daran ersichtlich, dass es zu keiner vergleichbaren Bezugnahme auf die Gründung der Weimarer Republik als der ersten demokratischen Republik in Deutschland kam. Weder in den Akten der Militärregierung noch innerhalb ihrer publizierten Schriften finden sich Erwähnungen des Jahres 1918 und der Gründung der Weimarer Republik, die sich 1948 ebenfalls jährte. Die tatsächliche Realisierung einer demokratischen Regierungsform wurde – vielleicht aufgrund ihres Schei-

---

422 Elliott, »Revolution of 1848«, 4.

423 Ebd., 6.

424 Ebd., 4.

terns – deutlich ambivalenter bewertet als die weitgehend unerfüllt gebliebenen demokratischen Forderungen von 1848.<sup>425</sup>

Für die Supervisorinnen und Supervisoren und Autorinnen und Autoren erwies sich die Paulskirchenrevolution von 1848 als ein wichtiger gemeinsamer Bezugspunkt. Obgleich Besatzer und Besetzte beide die Paulskirche zur Legitimation ihrer jeweiligen Demokratisierungsbemühungen heranzogen, zogen sie jedoch unterschiedliche Schlüsse aus der Vergangenheit. Die hessischen Schulreformerinnen und -reformer verwiesen auf »1848« als eine pädagogische Bewegung rund um die Person Adolph Diesterwegs und verhalfen der hessischen Schulreform damit zu einer deutschen Herkunft. Die Konstruktion einer deutschen Tradition schützte ihre Reformanstrengungen vor dem gängigen Vorwurf, es handele sich dabei um von der Besatzungsmacht aufgezwungene Reformen. Die Mitglieder des Geschichtsausschusses, die bei der Entstehung der hessischen Schulgeschichtsbuchreihe MWZ aufs Engste mit der Erziehungsabteilung der amerikanischen Militärregierung in Hessen zusammenarbeiteten, demonstrierten in der von ihnen eigenständig verfassten Sonderpublikation Selbstbewusstsein gegenüber der Besatzungsmacht. Diese wiederum setzte den Besetzten gegenüber auf Annäherung statt auf Abgrenzung: In der Herausstellung einer Analogie von »1848« und »1948« stellte die Militärregierung ihre Besatzungspolitik in Deutschland unter eine freiheitliche Fahne, vor allem aber beschwor sie über Personen wie Carl Schurz eine gemeinsame liberale Tradition der USA und Deutschlands. Die beiden Bezugnahmen auf 1848 unterscheiden sich dahingehend, dass die Schulreformer in Wiesbaden die Paulskirchenrevolution zur kritischen Distanzierung nutzten, während der OMGUS-Mitarbeiter John Elliott in ausnahmslos positiver Rezeption der geschichtlichen Ereignisse eine nahezu vollständige Identität zwischen Vergangenheit und Gegenwart konstruierte. An diese unterschiedlichen Interpretationen ein und desselben historischen Ereignisses anknüpfend stehen im nachfolgenden Hauptteilkapitel (Kapitel 4) die medialen Umsetzungen in eben jenen neuen deutschen Schulgeschichtsbüchern im Fokus, die unter direkter amerikanischer Einflussnahme zustande kamen.

---

425 Vgl. folgende Stellungnahme aus der Abteilung für politische Angelegenheiten bei HICOG vom Dezember 1949: »A government need not to be totalitarian to be non-democratic. Neither the Empire nor the Weimar Republic were totalitarian, but neither were they democratic.«, zitiert nach Rupieper, *Wurzeln*, 39.

### 3.3 Zwischenfazit

Mit ihrer Schulbucharbeit verfolgte die amerikanische Besatzungsmacht das Ziel, zu einer mentalen und habituellen Demokratisierung der Deutschen beizutragen. Stellvertretend für die deutsche Lehrerschaft sollten junge, sich im aktiven Dienst befindliche, Pädagoginnen und Pädagogen unter amerikanischer Beobachtung und Anleitung Demokratie »schreibend lernen«: Die inhaltliche und konzeptionelle Arbeit sowie das konkrete Verfassen der Texte wurde an junge, deutsche Autorinnen und Autoren delegiert, die diese Aufgaben im Team bewältigen sollten. Zugleich wurde die Schreibearbeit von amerikanischen Expertinnen und Experten teilweise sehr eng begleitet, deren Aufgabe es war, die Selbst-Demokratisierung der deutschen Lehrerinnen und Lehrer anzuleiten. Das »Lernziel Demokratie«<sup>426</sup> wurde also nicht nur über die Erneuerung der Inhalte von Geschichtsschulbüchern, sondern auch über die Erneuerung des Entstehungsprozesses vorangetrieben. Neue Schulbücher waren somit nicht nur Ziel, sondern auch Mittel der amerikanischen Demokratisierung in Deutschland.

Die in diesem Kapitel herausgearbeiteten Einblicke in die Praxis der Schulbuchproduktion in Wiesbaden und Berlin erlauben es, gängige Einschätzungen der älteren Forschung insbesondere in Bezug auf die Akteurinnen und Akteure sowie im Hinblick auf die Wirkungsweise der Demokratisierung zu widerlegen. So machte die vorgelegte mikrohistorische Untersuchung der Aushandlungsprozesse deutlich, dass zahlreiche amerikanische und deutsche Frauen, so etwa Soziologinnen und Lehrerinnen, nicht nur in die Demokratisierungsbemühungen der Amerikaner eingebunden waren, sondern diese maßgeblich mitbestimmten. Mit der Lehrerin Ida Maria Bauer und der Schulbuchautorin Mary Kely konnten zwei »hidden figures« identifiziert werden, die wesentlich für den Erfolg des transnationalen Schreibprojektes verantwortlich waren. Die bedeutende Rolle, die beiden Frauen bei der Entstehung neuer Schulgeschichtsbücher in Deutschland nach 1945 zukam, steht dabei in völligem Kontrast zu ihrem heutigen geringen Bekanntheitsgrad. Innerhalb der bildungsgeschichtlichen Forschung, in der nach wie vor die Erzählung männlicher Heroen dominiert, wurden Frauen bislang kaum als einflussreiche Subjekte innerhalb des westdeutschen Demokratisierungsprozesses wahrgenommen.<sup>427</sup> Zum anderen machten die Analyseergebnisse die Bedeutung von Autorenkollektiven deutlich, die in der schulbuchbezogenen Forschung durch die Erzählung von (in der Regel männlichen) Einzelprotagonisten untergeht. Erst die Zusammenarbeit in

---

426 Vgl. Christa Ziegler, *Lernziel Demokratie. Politische Frauenbildung in der britischen und amerikanischen Besatzungszone 1945–1949* (Studien zur Internationalen Erwachsenenbildung, 11), Köln u. a.: Böhlau, 1997.

427 Vgl. Michaela Kuhnhenne, *Frauenleitbilder*, 17–20.

Kleingruppen und der beständige Austausch untereinander sowie die Kritik durch Expertinnen und Experten führte zu einer relativ zeitnahen Veröffentlichung neuer deutscher Schulgeschichtsbücher in Berlin und Wiesbaden. Gleichzeitig offenbarte die Analyse der Aushandlungsprozesse zwischen Besatzern und Besetzten die Komplexität des Gegenstandes: Bei der amerikanischen Demokratisierung in Deutschland handelte es sich weder um ein Diktat der Besatzungsmacht noch um einen gänzlichen freien Transformationsprozess. Entsprechend ambivalent ist das Bild, das die Untersuchungsergebnisse im Hinblick auf die Wirkungsweise der Demokratisierung nahelegen: Einerseits konnte das Schulbuch für den Demokratisierungsprozess fruchtbar gemacht werden, weil die Kulturtechnik des Schreibens genutzt wurde, um den Autorinnen und Autoren kooperative Arbeitsverfahren beizubringen und sie in diskursiven Aushandlungspraktiken zu schulen. Andererseits aber ließ sich der amerikanische Schulbuchtyp eines auf die Schülerin oder den Schüler zentrierten Arbeitsbuches nicht einfach nach Deutschland importieren, wo traditionell das auf die Bedürfnisse der Lehrkräfte ausgerichtete Lehrbuch dominierte. Die national-unterschiedlichen und historisch-kulturell gewachsenen Prägungen begrenzten den amerikanischen Demokratisierungsprozess in Deutschland: Einzelne Forderungen der Supervisorinnen und Supervisoren wie die nach einem stärkeren Weltbezug wurden von den deutschen Schulbuchautorinnen und -autoren nur unzureichend oder gar nicht aufgegriffen. Neuerungen wie die Integration von Fragen und Arbeitsaufträgen in die bis dahin geschlossenen Verfassertexte nahmen sie zwar letztlich auf, jedoch nur, indem sie diese didaktisch-methodische Innovation zu einer vermeintlich deutschen Tradition stilisierten.

Die Herausstellung dieser transfergeschichtlich interessanten Prozesse rund um die Entstehung neuer deutscher Schulgeschichtsbücher nach 1945 leistet einen Beitrag zu einer prozessorientierten Schulbuchforschung, die gegenüber produktorientierten Schulbuchuntersuchungen nach wie vor völlig unterrepräsentiert ist. Mit den hier vorgestellten Erkenntnissen zu den Akteurinnen und Akteuren und ihren individuellen und kollektiven Schreibpraktiken lässt sich relativieren, was die Geschichtsdidaktikerin Heike Hessenauer noch im Jahr 2006 in Bezug auf die deutschsprachige Schulbuchforschung als Defizit und Desiderat formulierte: »Über den Prozess des Schreibens bzw. das Verhältnis der Autoren untereinander ist kaum etwas bekannt.«<sup>428</sup>

---

428 Vgl. Heike Hessenauer, »Zur Produktion von Schulbüchern – zwischen rechtlichen Vorgaben und unternehmerischem Kalkül«, in: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung* (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, 16), Berlin u. a.: LIT, 2006, 265–282, 278.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH  
ISBN Print: 9783847112501 – ISBN E-Lib: 9783737012508

---

## 4. Demokratie als Traditionskonstruktion: Mediale Strategien im Nachkriegsschulbuch

Die identitätsstiftende Funktion der Revolution von 1848/1849 für die deutschen Nachkriegsschulbücher ist innerhalb der schulbuchbezogenen Forschung vielfach herausgestellt worden, ohne dass die Funktionsweisen näher untersucht wurden.<sup>429</sup> Als »bürgerliche Revolution, die ein Nationalparlament und eine Reichsverfassung hervorgebracht hatte« sollte das Geschichtsereignis von 1848 der deutschen Nachkriegsgesellschaft »eine eigene Tradition des parlamentarisch-demokratischen Gedankens [...] liefern.«<sup>430</sup> Welche Strategien aber wurden im Schulbuch der unmittelbaren Nachkriegszeit konkret eingesetzt, um eine demokratische Identitätsbildung zu begründen und zu festigen? Mithilfe welcher narrativen und visuellen Strategien wurde die gescheiterte Revolution von 1848/1849 zu einem positiven Geschichtsereignis »umerzählt«? Welches Narrativ ließ sich aus der Nationalgeschichte des 19. Jahrhundert heraus ableiten und als ein gegenwärtiger Erziehungsauftrag explizit oder implizit an die Schülerinnen und Schüler adressieren? Und: Welche Repräsentationen von Demokratie ließ das Medium Schulbuch überhaupt zu?

---

429 In den eigentlich zahlreichen Beiträgen zur Revolution von 1848/1849 in deutschen Schulgeschichtsbüchern bleiben die Funktionsweisen ihrer Darstellung entweder ganz ausgespart oder werden unter rein revisionistischen beziehungsweise ideologiekritischen Vorzeichen untersucht. Vgl. z. B.: Michael Doering, *Das sperrige Erbe. Die Revolutionen von 1848/49 im Spiegel deutscher Schulgeschichtsbücher (1890–1945)* (Internationale Hochschulschriften, 518), Münster/München: Waxmann, 2008; Erich Lemberg, »Darstellung und Beurteilung von Revolutionen in Geschichtsbüchern«, in: Helmut Hoffacker, Klaus Hildebrandt u. a. (Hg.), *Bestandsaufnahme Geschichtsunterricht. Programmatik, Materialien, Perspektiven*, Stuttgart: Metzler, 1973, 106–120; Heinrich Schrag, »Die Darstellung der Revolution von 1848 in den Schulgeschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland und der DDR – ein Vergleich«, in: Ernst Schallenberg und Irmgard Hantsche (Hg.), *Das Schulbuch – Analyse, Kritik, Konstruktion. Ausgewählte Analysen und Beurteilungen von Geschichtsbüchern* (pädagogische Impulse – provokative Impulse, 10), Kastellaun: Henn, 1987, 53–82.

430 Fredy Köster, »Die Rezeption der Revolution von 1848/49 in deutschen Schulbüchern«, in: Gerhard Schneider (Hg.), *Geschichte lernen und lehren* (Festschrift für Wolfgang Marienfeld zum 60. Geburtstag), Hannover: Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Univ., 1986, 122–148, 141.

Die Antworten auf die Frage, auf welche Weise das geschichtliche Ereignis »1848« in den Lehrbüchern an Bedeutung gewann und welche Lesarten von den revolutionären Ereignissen hierin nahegelegt wurden, birgt Erkenntnisse über die zeitgenössischen Sichtweisen auf den Zusammenhang von Demokratie und Erziehung.<sup>431</sup> In diesem Kapitel wird die mediale Seite der Demokratisierung in jenen Schulgeschichtsbüchern untersucht, die unter amerikanischer Beeinflussung beziehungsweise Mitwirkung zustande kamen. Neben der in Berlin entstandenen Schulgeschichtsbuchreihe »Wege der Völker« handelt es sich dabei um die hessische Schulgeschichtsbuchreihe »Der Mensch im Wandel der Zeiten« sowie um eine Schulbuchreihe aus Bremen. Auf Initiative einer Arbeitsgemeinschaft von Lehrerinnen und Lehrern war im Bremer Textbook Center die Lehrbuchreihe »Unsere Schule« entstanden. Das Lehrbuch aus Bremen, das sich auf kein einzelnes Schulfach reduzieren lässt, hebt sich in seinem selbsterklärten Charakter als »Arbeitsbuch« von den anderen Neuerscheinungen ab. Diese in den Quellen mitunter als »Social-Studies-Reihe«<sup>432</sup> bezeichnete Buchreihe besteht aus Arbeitsbüchern für die Grundschule (Reihe C) sowie für die Oberstufe (Reihe D). Gleich der erste Band der Reihe D greift unter dem Bandtitel *Die Deutsche Revolution 1848* ein dezidiert historisches Thema auf.<sup>433</sup> Bei den genannten drei Schulbuchreihen aus Berlin, Wiesbaden und Bremen handelt es sich um Schulbücher, die nach 1945 tatsächlich neu konzipiert wurden.<sup>434</sup> Diese drei Schulgeschichtsbuchreihen, die sich aufgrund ihres spezifischen Entstehungshintergrundes als deutsch-amerikanische Schulbücher bezeichnen lassen, stehen in diesem Kapitel im Zentrum der Untersuchung. Zur Kontrastierung werden zentrale Schulgeschichtsbücher aus den anderen drei Besatzungszonen vergleichend herangezogen.<sup>435</sup>

431 Vgl. Doering, *Sperriges Erbe*, 13: »Welchen Stellenwert die Schulgeschichtsbücher dem ereignisgeschichtlich wie auslegungsfähig polydimensionalen Volksaufstand jeweils beimessen, muss zwangsläufig von bezeichnendem Aufschluss für die zeitgenössische Sicht auf Demokratie, Nationalismus [...] im weiteren Sinne auch für Vorstellungen über ethische Erziehungsziele sein.«

432 Henry P. Pilgert, *The West German Educational System. With Special Reference to the Policies and Programs of the Office of the U.S. High Commissioner for Germany*, Bad Godesberg-Mehlem: Office of the U.S. High Commissioner for Germany, Office of the Executive Secretary, Historical Division, 1953, 119.

433 Arbeitsgemeinschaft »Bremer Schule« (Hg.), *Unsere Schule, Reihe D: Arbeitsbücher für die Oberstufe, Band 1: Die Deutsche Revolution 1848*, dargestellt nach zeitgenössischen Berichten von F. Gläbe und H. Wulff, Bremen-Horn: Walter Dorn, 1948.

434 Für eine vollständige Bibliografie vgl. folgende Zusammenstellung: *Das deutsche Schulbuch 1945–1950. Eine bibliographische Zusammenstellung*, Limburg/Lahn: Limburger Vereinsdruckerei, 1951.

435 Auch bei der Auswahl der zum Vergleich herangezogenen Schulbücher habe ich mich auf solche beschränkt, die nach 1945 neu konzipiert wurden: Für die französische Besatzungszone habe ich exemplarisch folgendes Schulbuch ausgewählt: *Lehrbuch der Geschichte* (Gesamtleitung: Dr. Fritz Karsen), Band 3: *Revolution des Bürgertums (1789–1850)*, bear-

Aufgrund des überschaubaren Korpus an Schulbüchern sind weder eine quantitative Untersuchung noch eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring methodisch sinnvoll.<sup>436</sup> In dem hier verfolgten klassisch-hermeneutischen Vorgehen ergeben sich die Untersuchungsfragen aus den theoretischen Vorannahmen selbst. Die Zielsetzung einer kulturellen Demokratisierung Deutschlands basierte auf verschiedenen konzeptionellen Entwürfen. Eine zentrale Vorannahme war das auf den amerikanischen Sozialpsychologen Leo Brickner zurückgehende Konzept des »Gesunde-Anteile-Stärkens«: Nur aus den gesunden (im Sinne von demokratischen) Elementen der eigenen Nationalgeschichte heraus lasse sich, so Brickner, ein demokratisches Denken und Handeln bei der deutschen Gesellschaft aufbauen. Wie die überarbeiteten Militärrichtlinien vom Frühjahr 1947 dokumentieren, waren die Ereignisse rund um das Jahr 1848 für die amerikanische Militärregierung dabei *der* entscheidende demokratische Referenzpunkt der deutschen Geschichte, den sie in den neuen deutschen Schulbüchern betont wissen wollten. Als zuträglich erwies sich die Tatsache, dass es sich bei der Revolution von 1848/1849 zugleich um ein seit der Kaiserzeit kanonisches Lehrplanthema handelte.<sup>437</sup> Unterstützend kam außerdem hinzu, dass die bürgerliche Revolutionsbewegung im Jahr 1948 ein einhundertjähriges Jubiläum feierte, das in Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit insgesamt ein breites Interesse hervorrief.<sup>438</sup> Die Vertreter der amerikanischen Militärregierung aber machten sich die Chiffre auf eine spezifische Art und Weise zunutze: Sie betonten die Parallelen in den Zielsetzungen zwischen den Revolutionären von 1848/1849 und ihren Zielen als US-Besatzungsmacht, wie folgender Ausschnitt aus der Ansprache des Direktors der Militärregierung für Bayern anlässlich einer Feierstunde zum 100-jährigen Jubiläum der Revolution von 1848 verdeutlicht:

Es scheint uns passend, die Militärregierung an dieser Feier zu beteiligen, da unsere gegenwärtigen Grundsätze den gleichen Überlegungen entspringen, die die Versammlung in der St. Pauls Kirche dazu veranlassten, die Rechte und Würde des

---

beitet von Dr. Hugo Bieber, Offenburg/Mainz: Lehrmittel-Verlag, 1947. Aus der britischen Besatzungszone habe ich folgendes zentrales Schulbuch herangezogen: Geschichtspädagogischer Forschungskreis Braunschweig (Hg.), *Deutsche Geschichte, Ausgabe A, Band IV: Weltgeschichte der neuesten Zeit I 1789–1914*, dargestellt und erzählt von Hans Ebeling, Braunschweig u. a.: Westermann, 1952. Stellvertretend für die sowjetische Besatzungszone steht folgendes Schulbuch: K. Ellrich und I. M. Lange (Hg.), *Die deutsche Revolution 1848/49. Materialsammlungen für die Revolutionsfeiern in den Schulen*, Berlin/Leipzig: Volk und Wissen, 1948.

436 Für eine konzise Übersicht zu den gängigen Methoden innerhalb der Schulbuchforschung vgl. Etienne Schinkel, »Schulbuchanalyse«, in: *GWU* 65, 7/8 (2014), 482–497.

437 Zu den Rahmenbedingungen des Geschichtsunterrichts vgl. Doering, *Sperriges Erbes*, 50–90.

438 Vgl. aus der Fülle an Publikationen zur Revolution von 1848/1849, die im Jahr 1949 in Politik und Wissenschaft erschienen sind: Theodor Heuss, *1848. Werk und Erbe*, Stuttgart: Schwab, 1948; Wilhelm Mommsen, *Größe und Versagen des deutschen Bürgertums. Ein Beitrag zur Geschichte der Jahre 1848–1849*, Stuttgart: Dt. Verlags-Anstalt, 1949.

Individuums und deren Weiterentwicklung auf demokratischer Grundlage zu fördern. Gemeinsam teilen wir diesselben Ideale, die damals viele der Volksvertreter bewegten.<sup>439</sup>

Durch die Analogiesetzung des Jahres 1848 mit der Gegenwart von 1948 verpasste sich die amerikanische Militärregierung einerseits einen revolutionären Anstrich und beschwor andererseits eine gemeinsame liberale Wertetradition zwischen den USA und Deutschland herauf. Dabei sprach sich die Militärregierung die Funktion eines Vermittlers zu: zwischen Gegenwart und Vergangenheit und zwischen Nordamerika und Europa. Stellvertretend wurde immer wieder auf Carl Schurz verwiesen, der im Jahr 1848 noch auf deutschem Boden kämpfte und es nach seiner Emigration in die USA zum dortigen Innenminister brachte.<sup>440</sup>

Ausgehend von der Annahme, dass es sich beim Schulbuch um ein Speicher- und Transfermedium für gesellschaftlich relevantes und zugleich historisch bedingtes Wissen handelt, so müssten sich die um 1948 in Politik und Öffentlichkeit dominanten Entwicklungen auch im Medium selbst spiegeln. Vergewenwärtigt man sich das Anliegen der amerikanischen Militärregierung nach einer kulturellen Demokratisierung der deutschen Gesellschaft, welches die schulbuchbezogenen Maßnahmen der Besatzer bestimmte, ist das Schulbuch als ein Speichermedium für medial konstruierte Geschichtsdarstellungen in den Blick zu nehmen. In der typischen Festschreibung in Wort- und Bildelementen folgt das Schulbuch einer für die Gattungsgeschichte des Mediums eigenen Darstellungsweise. Entsprechend werden die Repräsentationen von »1848« in den Schulgeschichtsbüchern der Nachkriegszeit im vorliegenden Kapitel sowohl auf textlicher als auch auf visueller Ebene untersucht. Neben textlichen Bestandteilen umfasste das deutsche Nachkriegsschulbuch regelmäßig auch Abbildungen, die, gleich ob sie rein illustrativer oder funktionaler Natur sind, Signalelemente eines Buches darstellen, denen eine eigene Steuerungsfunktion zukommt.<sup>441</sup> Im Rahmen einer Medienanalyse werden also sowohl die sogenannten

439 »Ansprache des Direktors der Militärregierung für Bayern Van Wagoner anlässlich der Feierstunde des Bayerischen Landtags und des Bayerischen Senats zur Erinnerung an die Revolution von 1848 in der Aula der Universität München am 17. März 1948«, in: Verhandlungen des Bay. Landtags, II. Tagung 1947/48, Stenographische Berichte Nr. 57–84, Bd. II/2, München 1948, 1188.

440 »Some of the Forty-Eighters became famous, such as Carl Schurz, Franz Sigel, later a Union general in the American Civil War, and Henry Villard, the railroad-builder. The best known among them is, of course, Carl Schurz. This great gift of Germany to the US is a most remarkable example of what a free citizen can accomplish in a free country.«, John Elliott, »Revolution of 1848«, in: *Information Bulletin* 136 (1948), 3–7 und 20.

441 Erst in jüngster Zeit erfuhr das Bild im Schulbuch eine entsprechende wissenschaftliche Aufmerksamkeit. Vgl. den gleichnamigen Sammelband: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.), *Das Bild im Schulbuch* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, 7), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010.

Verfassertexte wie die Bilder im Schulbuch untersucht, auch im Hinblick auf ihr kohärentes oder nicht kohärentes Verhältnis zueinander.

Um die Besonderheiten der deutsch-amerikanischen Schulgeschichtsbücher umfassend herauszuarbeiten, wird zwischen narrativen (Kapitel 4.1) und didaktischen Strategien (Kapitel 4.2) unterschieden. Dabei werden die »Repräsentationen von Revolution« im deutsch-amerikanischen Schulbuch zunächst unter inhaltsbezogenen Gesichtspunkten untersucht und verglichen: Welche historischen Akteure treten auf welche Art und Weise handlungsleitend im Schulbuch auf und an welchen Schauplätzen wird die Revolution vorwiegend verortet? Darüber hinaus wird insbesondere die Darstellung vom Anfang und Ende der Revolution in den Blick genommen – Momente, die bei der Formierung von Narrationen eine zentrale Rolle spielen. In einer Gesamtbetrachtung der narrativen und didaktischen Strategien lässt sich schließlich die Frage nach den zeitgenössisch dominanten Deutungsmustern der Revolution von 1848/1849 in den deutschen Nachkriegsschulbüchern beantworten. Unter Deutungsmuster verstehe ich gemäß der Definition Rainer Kellers »Interpretationsschemata oder -rahmen (frames), die im gesellschaftlichen Wissensvorrat zur Verfügung stehen.«<sup>442</sup> Deutungsmuster erfüllen die Funktion, Ordnung in eine mehrdeutige Welt zu bringen und soziale Orientierung und Identifikation zu ermöglichen.

#### Vierlei 1848

Die Paulskirchenrevolution galt nicht erst in der Nachkriegszeit, sondern spätestens seit der Nationalstaatsgründung von 1871 als ein zentrales Ereignis deutscher Geschichte, wobei ihre Bewertung von Beginn an stark changierte: Dies lag auch in der Ambivalenz der Ereignisse begründet, hatte die deutsche Geschichte im Jahr 1848 zwar – in den Worten des Historikers Michael Stürmers gesprochen – einen Wendepunkt erreicht, ohne jedoch eine echte Wendung eingeschlagen zu haben.<sup>443</sup> In der wissenschaftlichen Rezeption stand die Jahreszahl einmal für eine Freiheitsbewegung, einmal für eine gescheiterte Revolution und oft für den Beginn eines deutschen Sonderweges.<sup>444</sup> Diese Polyvalenz, was die Interpretation der Revolution angeht, schlug sich auch im Schulbuch nieder: Während der Wilhelminischen Kaiserzeit bildete sich eine national-konservative Revolutionsdarstellung als dominante Lesart heraus. In den preu-

442 Reiner Keller, *Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*, Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, 104.

443 Michael Stürmer, »1848 in der deutschen Geschichte«, in: Hans-Ulrich Wehler (Hg.), *Sozialgeschichte heute. Festschrift für Hans Rosenberg* (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, 11), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1974, 228–242, 240.

444 Vgl. Wolfrum, *Geschichtspolitik*, 40–41.

ßischen Schulgeschichtsbüchern stand »1848« entweder für eine Sackgasse der deutschen Geschichte, bestenfalls aber für die Vorgeschichte der erfolgreichen Reichsgründung »von oben« im Jahr 1871. Dieses tradierte Deutungsmuster erfuhr während der Zeit der Weimarer Republik zunächst nur wenig Änderung und potenzierte sich schließlich im Nationalsozialismus.<sup>445</sup> In den Schulbüchern des »Dritten Reiches« verwoben sich die nationalkonservativen Elemente mit nationalsozialistischen Elementen wie dem Antisemitismus. In der Konsequenz wurde die Deutung und Bewertung der Paulskirchenrevolution pejorativer: Die NS-Schulbücher bemängeln die fehlende Führerfigur in der Revolutionsbewegung, sie kritisieren das Streben der Bürger nach Grundrechten und verurteilen das Verhalten des preußischen Königs als unentschlossen. Die Revolutionäre erscheinen als ein unorganisierter Haufen von Chaoten und antisemitische Argumente werden zur Erklärung der Ereignisse herangezogen: Der König habe die Krone allein deswegen abgelehnt, weil sie ihm aus der Hand eines Juden angeboten worden sei.<sup>446</sup> Festzuhalten bleibt: Das Revolutionsbild im deutschen Schulgeschichtsbuch war traditionell polyvalent.

Auch wenn die Schulgeschichtsbücher der unmittelbaren Nachkriegszeit das Fenster zu einer anderen, deutlich positiver konnotierten Revolutionsdarstellung öffneten, setzte sich die Polyvalenz in der Interpretation der Ereignisse fort und erlebte anlässlich des 100. Jahrestages der Revolution eine Art Höhepunkt. Trotz der zeitlichen Abgeschlossenheit dieses Ereignisses aus vornationalstaatlicher Zeit changierte die Darstellung und Bewertung in der deutsch-deutschen Öffentlichkeit der Jahre 1948 und 1949 enorm. Dies ist nicht verwunderlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die Revolution mit der doppelten Staatsgründung im Jahr 1949 sowohl für den entstehenden DDR-Staat als auch für die junge Bundesrepublik zu *dem* deutschen Gründungsmythos schlechthin avancierte.<sup>447</sup> Dabei bezogen sich Ost- und Westdeutschland gleichermaßen auf die Revolution, zogen jedoch unterschiedliche Entwicklungslinien bis in die Gegenwart: Die westdeutschen Eliten in Politik und Wissenschaft stellten Freiheit als die Botschaft und einzulösende Forderung von 1848 heraus, weil ihnen diese angesichts der kommunistischen Umstürze in Osteuropa bedroht erschien. Für die Spitzen des SED-Regimes stand die Frankfurter Paulskirche hingegen symbolisch für einen Verrat an der Idee der Einheit, die ihnen unmittelbar nach Kriegsende wieder in Gefahr schien.<sup>448</sup> In der Konkurrenzsituation zweier entstehender Staatssysteme auf deutschem Boden kam dem Gründungsmythos von 1848 die

445 Vgl. Köster, »Rezeption der Revolution«, 136–140.

446 Vgl. ebd., 138–140, Zitat 139.

447 Vgl. Wolfrum, *Geschichtspolitik*, 39–48. Während Wolfrum die »zweierlei 1848« in der deutsch-deutschen Geschichtspolitik überzeugend herausarbeitet, geht er nur am Rande auf die Rolle der alliierten Siegermächte in diesem geschichtspolitischen Konflikt ein.

448 Vgl. ebd., 45.

Funktion zu, zur jeweiligen geschichtspolitischen Selbstlegitimierung beizutragen.

#### 4.1 Repräsentationen von Revolution – narrative Strategien

Der Revolution von 1848/1849 wird im dritten Band der Berliner Schulgeschichtsbuchreihe »Wege der Völker« (WDV) ein eigenes Kapitel gewidmet. Das insgesamt fast dreihundert Seiten starke Lehrbuch erschien unter dem Bandtitel *Ringens um Freiheit* im Jahr 1948 im Pädagogischen Verlag Berthold Schulz Berlin/Hannover.<sup>449</sup> Das Kapitel zur »Revolution von 1848« umfasst insgesamt 20 Seiten und wurde von Georg Müller, Dr. Harald Scherrinsky und Elisabeth Müller verfasst.<sup>450</sup> Auf das letzte Unterkapitel, das der Frage des Scheiterns der Revolution nachgeht, folgt ein thematisches Längsschnittkapitel über Krieg und Frieden, das außerhalb der chronologischen Ordnung liegt und als eine Art pazifistisches Plädoyer für die Jetztzeit (»Der Kampf der demokratischen Welt für den Frieden«) den Schulbuchband beschließt.

Im zweiten Band der hessischen Schulbuchreihe »Der Mensch im Wandel der Zeiten« nimmt die Thematik einen verglichen mit dem Berliner Schulbuch weitaus kleineren Raum ein: Von insgesamt 236 Seiten handeln lediglich knapp sechs Seiten von der bürgerlichen Revolution des 19. Jahrhunderts. Beide Bände der hessischen Schulgeschichtsbuchreihe erschienen 1950 im Westermann Verlag in Braunschweig. In beiden Bänden ist ein Vermerk abgedruckt, dass sie am 28.09.1950 von OMGUS zugelassen wurden. Sowohl Band 1 (*Zeugen alter Zeit*) als auch Band 2 (*Gestalten der Neuzeit*) sind als sogenannter »Unterkurs« für die Klassen der Unterstufe gedacht, während die als »Haupt- und Oberkurs« ursprünglich geplanten Schulbücher letztlich nicht mehr realisiert worden sind.<sup>451</sup> Die knappere Darstellung hängt auch mit dem grundsätzlich anderen Aufbau des hessischen Schulbuches zusammen: Anstelle einer chronologisch geordneten,

---

449 Arbeitsgemeinschaft Berliner Geschichtslehrer (Hg.), *Wege der Völker, Band 3: Ringens um Freiheit. Vom Ausgang des Mittelalters bis zur Revolution von 1848*, bearbeitet von Dr. Harald Scherrinsky, Elisabeth Berger und Georg Müller, Berlin/Hannover: Pädagogischer Verlag Berthold Schulz, 1948.

450 Im Anhang des Buches findet sich eine Übersicht, aus der hervorgeht, welche Seiten von welcher Autorin bzw. von welchem Autor bearbeitet worden sind. Diese Transparentmachung in Bezug auf die Verfasserschaft ist bei Schulbüchern bis heute eher unüblich. Unter den Nachkriegsschulbüchern kommt sie lediglich in der Berliner Schulgeschichtsbuchreihe vor.

451 Aus welchen Gründen die hessische Schulgeschichtsbuchreihe unvollständig blieb, war leider nicht herauszufinden. Neben verschiedenen Landesausgaben kam 1954 eine Ausgabe B von MWZ auf den Markt, die als Gesamtausgabe lediglich über einen Band verfügte. Diese sogenannte »Deutschlandausgabe« wurde für Schülerinnen und Schüler ab dem 7. Schuljahr empfohlen. Auch hierin findet sich ein Kapitel über die Revolution von 1848/1849.

ereignisgeschichtlichen Darstellung ist der zweite Band von MWZ – wie sein Titel *Gestalten der Neuzeit* bereits ankündigt – in Form sogenannter Lebensbilder aufgebaut: Dabei handelt es sich um kurze Biografien bedeutender historischer Akteure – Männer und Frauen –, deren individueller Lebensweg zum Anlass genommen wird, um einen historischen Zusammenhang darzustellen. Leitend für das Kapitel zu 1848 ist die Figur des schwäbischen Dichters Ludwig Uhland, aus dessen Perspektive die Revolutionsgeschichte erzählt wird.<sup>452</sup>

Beide Schulbuchreihen, WDV und MWZ, zeichnen sich durch eine große Textlastigkeit aus. Der sogenannte Verfassertext dominiert und ist lediglich von einigen wenigen, rein illustrierenden Bildern durchzogen. Der Bremer Schulbuchband *Die Deutsche Revolution 1848* unterscheidet sich dahingehend von den anderen beiden Lehrbüchern, dass er keinen Verfassertext aufweist. Es handelt sich bei dem Schulbuchband vielmehr um ein Materialkonvolut aus »zeitgenössischen Berichten« zum Thema 1848.<sup>453</sup> Das Buch ist also nicht linear organisiert, sondern funktioniert wie ein Baukastensystem: Auf Basis der in dem Schulbuch abgedruckten Materialien soll sich die Schülerin oder der Schüler »ihre« beziehungsweise »seine Geschichte« selbst konstruieren.<sup>454</sup> Dabei legt das Bremer Schulbuch durch die Zusammenstellung der Quellen sowie durch eine Art einführender Prolog selbstverständlich auch eine Narration der Ereignisse nahe, wobei diese weitaus subtiler ist als in den anderen beiden Büchern. Das Bremer Schulgeschichtsbuch interessiert daher im Folgenden besonders unter didaktischen Gesichtspunkten (Kapitel 4.2).

### Ereignisebene: Anfang und Ende der Revolution

Der konkrete Beginn der Revolution wird in dem Berliner Schulgeschichtsbuch WDV mit dem Unterkapitel »Freiheitskämpfe in Südamerika und Europa« eingeleitet.<sup>455</sup> Auffällig daran ist die Kontextualisierung der deutschen Paulskirchenrevolution nicht nur innerhalb eines europäischen, sondern eines weltgeschichtlichen Kontextes. Diesen kündigt bereits der Reihentitel »Wege der Völker« an. Auf insgesamt 20 Seiten werden die Ereignisse aus der Mitte des

452 Vgl. Ida Maria Bauer und Otto Heinrich Müller, *Der Mensch im Wandel der Zeiten. Geschichtsbuch für die deutsche Schule, Band 2: Gestalten der Neuzeit*, Braunschweig u. a.: Westermann, 1950, 96–101.

453 Arbeitsgemeinschaft »Bremer Schule« (Hg.), *Unsere Schule, Reihe D: Arbeitsbücher für die Oberstufe, Band 1: Die Deutsche Revolution 1848*, Bremen-Horn: Walter Dorn, 1948.

454 Vgl. Hans-Jürgen Pandel, »Entwicklung der didaktischen Darstellung. Katechese, Erzählung, narrative Rekonstruktion. Ein Diskussionsbeitrag«, in: Karl-Ernst Jeismann und Siegfried Quandt (Hg.), *Geschichtsdarstellung. Determinanten und Prinzipien*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1982, 39–42, 41.

455 WDV, Band 3, 244.

19. Jahrhunderts als eine Volksrevolution präsentiert.<sup>456</sup> Wie der Bandtitel *Ringens um Freiheit* bereits deutlich macht, ist das Berliner Buch von einem Freiheitsnarrativ durchzogen.<sup>457</sup> Neben den europäischen Revolutionsbewegungen, die nach 1820 sowie um 1830 und 1848 herum in Griechenland, Spanien, Italien, Frankreich, Belgien und Polen stattfanden, werden auch die parallel stattfindenden Ablösungen der Kolonialstaaten in Südamerika von ihren europäischen Mutterländern erwähnt. Alle Revolutionsbewegungen in Europa und Übersee, ob erfolgreich oder nicht, werden in dem Schulbuch als Freiheitskämpfe bezeichnet und so mit einem zweifelsfrei positiv konnotierten Ausdruck belegt.<sup>458</sup> Auch die USA wird als ein »Land der Freiheit« exponiert, in dem viele Deutsche nach der militärischen Unterdrückung ihrer Freiheits- und Versammlungsbestrebungen eine Zuflucht fanden. Die positive Hervorhebung speziell von England und den USA, die beide als Vorreiter einer großen europäischen Bewegung hin zur Freiheit dargestellt werden, fällt im Berliner Schulgeschichtsbuch auf. Die deutsche Revolutionsbewegung wird hier als eine direkte Konsequenz aus der französischen Julirevolution von 1830 betrachtet. Als ursächlich für den Ausbruch der Revolution wird das Streben nach Selbstbestimmung bewertet, das sich in der konkreten Forderung der Revolutionäre nach einer Verfassung artikuliert. Deutlicher wird die postulierte Kausalität weiter hinten im Verfasser-text, wo die Entwicklungen im Februar 1848 in Frankreich als ein »Zeichen zum Ausbruch von revolutionären Erhebungen auch in Deutschland«<sup>459</sup> beschrieben werden. Mit dieser Wendung wird betont, dass es letztlich der (überstarke) Sog der Ideen von Freiheit und Selbstbestimmung war, der geradezu von Frankreich nach Deutschland »überschwappte« und praktisch naturgemäß zu einem Ausbruch der Revolution auch in Deutschland führen musste.

Das hessische Schulgeschichtsbuch MWZ erzählt den Anfang der Revolution hingegen deutlich anders. Zwar wird die deutsche Revolution hierin ebenfalls als ein europäisches Phänomen beschrieben, jedoch unter Heranziehung starker sprachlicher Bilder. Einleitend heißt es in dem entsprechenden Schulbuchkapitel im zweiten Band der Reihe:

---

456 Vgl. WDV, Band 3, 244–263 mit Kapitelüberschrift »Das Revolutionsjahr 1848 sieht das Volk auf den Barrikaden« auf 246.

457 Die Darstellung der Revolution von 1848/1849 findet sich im Berliner Schulbuch innerhalb des Großkapitels »Demokratie gegen Absolutismus« eingegliedert. Vgl. WDV, Band 3, 162–263.

458 Die Entstehung souveräner Staaten in Südamerika wird dabei als ein Beleg für die erfolgreiche Durchsetzung des Selbstbestimmungsrechts der Völker bewertet, wie es vom US-amerikanischen Präsident James Monroe (Monroe-Doktrin) eingefordert worden war. Vgl. ebd., 244.

459 WDV, Band 3, 247.

Nun hielt der Frühling wieder seinen Einzug – aber ein anderer Frühling war es, ein Völkerfrühling, wie ihn die Welt noch nicht erlebt hatte. In Frankreich, Deutschland und Italien hatten sich die Völker gegen ihre Fürsten erhoben und ihr Recht gefordert, bei der Regierung ihres Staates mitzubestimmen. Vergebens hatten die Fürsten ihre Soldaten aufgeboten, um die Bewegung niederzuwerfen; das Volk hatte gesiegt.<sup>460</sup>

Es war, so macht das Schulbuch deutlich, weniger eine konkrete Idee als die abstrakte Kraft des Volkes selbst, die zum Ausbruch der Bewegung führte. Entsprechend ist die Rede von einem »Völkerfrühling«, der als weltgeschichtlich singulär beschrieben wird. Abgesehen von diesem kurzen »weltgeschichtlichen Exkurs« folgt der darstellende Teil im Buch ansonsten der Reise Ludwig Uhlands von Stuttgart nach Frankfurt, wo er zusammen mit anderen Abgeordneten an der Vorbereitung der ersten Nationalversammlung mitwirkte. Unter Auslassung der revolutionären Ereignisse im Februar und März 1848, also den Barrikadenkämpfen in Berlin und Umgebung, folgt eine besonders ausführliche Beschreibung der Entwicklungen im Mai 1848, als die Abgeordneten in der Frankfurter Paulskirche tagten. Im hessischen Schulbuch findet die Revolution übermäßig zwischen den »heiligen Säulen« der Paulskirche statt, während sie sich im Berliner Schulbuch vorrangig auf den Straßen der Hauptstadt abspielt. In dieser unterschiedlichen Verortung der Revolution arbeiten die Lehrbücher auf zwei verschiedene Narrative hin: Die Revolution von 1848/1849 wird einmal von ihrem repräsentativen Ort her charakterisiert. In der Paulskirche tagten die gewählten Abgeordneten der Frankfurter Nationalversammlung und begründeten damit den Parlamentarismus in Deutschland. Im anderen Fall wird sie von ihrer Dynamik her als eine Massenbewegung »von unten« beschrieben, die sich auf den Straßen der Hauptstadt ereignete und zur Volksrevolution heranwuchs.

Im Berliner Schulbuch WDV wird das deutsche »Revolutionsjahr 1848« zu einem bis heute anhaltenden Straßenkampf stilisiert. Die Einberufung der Provinzialstände zu dem sogenannten Vereinigten Landtag durch den König im Jahr 1847 gerät zum Anfangspunkt einer im Folgenden ausführlich beschriebenen Ereigniskette. Innerhalb dieses Landtages kam es zu Konflikten, weil einige Abgeordnete das Recht der Gesetzgebung verlangten, während eine kleine Minderheit (unter ihnen Otto von Bismarck) an der Auffassung des Königs und an dessen uneingeschränkter Macht festhielten. Der im Volk gewachsene Missmut über den König steigerte sich schließlich bis zum Februar 1848, als es in Paris zu revolutionären Entwicklungen kam. Die Straßenkämpfe zwischen Volk und Regierung führten in Frankreich zur Abdankung des Königs, die Republik wurde ausgerufen und eine provisorische Regierung aus Arbeitern und Bürgern gebildet. In Analogie zu den französischen Entwicklungen erhoben sich in Deutschland zunächst die Bauern auf dem Land und rebellierten gegen den

---

460 MWZ, Band 2, 97.

Frondienst. Auch die Bürger in den Städten stellten Forderungen nach Pressefreiheit und Rechtssicherheit, besonders aber forderten sie eine echte Volksvertretung sowohl für die einzelnen Länder als auch für Deutschland als Ganzes, »um den Deutschen endlich eine demokratische Verfassung zu geben.«<sup>461</sup> Diese Forderungen wurden zum Teil erfüllt, liberale Minister – sogenannte Märzminister – lösten die reaktionären Fürsten ab. Auch der Bundestag in Frankfurt »konnte sich dem starken Eindruck der revolutionären Bewegung nicht entziehen.«<sup>462</sup> Er stimmte einer Reform der Verfassung des Deutschen Bundes zu und hob die Zensur für Druckschriften auf.

Dem Schauplatz Berlin sowie den Tagen im Frühjahr 1848 widmet das Schulbuch WDV relativ gesehen die meiste Aufmerksamkeit. Über die kurze Zeitspanne im Frühjahr 1848 wird auf mehr als zwei Doppelseiten berichtet. Dabei werden die Ereignisse rund um den 13. und 18. März in zeitlicher Dehnung dargestellt. Das Datum des 18. März 1848, das hier zugleich als Überschrift fungiert, wird als der entscheidende Wendepunkt innerhalb der deutschen Revolution herausgestellt.<sup>463</sup> Die Darstellung der Märzereignisse in Preußen wird durch die Beschreibung einer charakteristischen Unruhe, die die Volksmassen ergriffen habe, eingeleitet:

Auch in P r e u ß e n gerieten die Volksmassen in Unruhe. Starke Erregung herrschte im rheinisch-westfälischen Industriegebiet, ebenso wurden Ostpreußen und Schlesien von den Ereignissen mitgerissen. Schließlich erfasste der Strudel der revolutionären Bewegung auch B e r l i n, nachdem hier die Ereignisse in Frankreich und Österreich bekannt geworden waren. So kam es in den ersten Märztagen zu Zusammenstößen zwischen den Bürgern und dem Militär.<sup>464</sup>

Die Revolution erhält in dem Schulbuchtext aus Berlin den Charakter eines »Strudel[s]«, der alles mit sich reißt. Mit dieser Metaphorik wird das Bild von einem dem Menschen überlegenen Naturereignis aufgebaut. Dabei erweist sich die Dialektik von Ruhe und Unruhe überhaupt als ein charakteristisches Merkmal in der Darstellung der Revolution im Berliner Schulgeschichtsbuch. Substantive wie »Unruhe« und »Erregung« kreieren das Bild eines von enormer Dynamik geprägten Revolutionsereignisses, das quasi unaufhaltsam ist. Auch auf grammatischer Ebene ist diese Sprachgewalt zu spüren: Die Ereignisse werden zum eigentlichen »Akteur«, die Stadt Berlin, die Regionen Ostpreußen und Schlesien sowie die Länder Frankreich und Österreich fungieren nur noch als »Statisten« innerhalb der Revolutionsszenerie. Die unaufhaltsame Eigendynamik der Revolution wird in sprachlicher Hinsicht durch die Passivkonstruktion

---

461 WDV, Band 3, 247.

462 Ebd.

463 Vgl. MWZ, Band 2, 249.

464 WDV, Band 3, 248.

»wurden [...] mitgerissen« verdeutlicht. In dieser Naturgewalt geht das Individuum regelrecht unter, was auch daran ersichtlich wird, dass auf Akteursebene lediglich von anonymen »Volksmassen« die Rede ist. Diese Revolutionsdarstellung basiert auf einem teleologischen Verständnis von Geschichte, die in ihrer vorwärtsrollenden Dynamik alles mit sich reißt. Auch die konzentrierte Schilderung akustischer Eindrücke trägt im Berliner Schulbuchband WDV dazu bei, den Leserinnen und Lesern ein regelrechtes Eintauchen in die Revolutionsserie von 1848 zu ermöglichen:

Daraufhin ließ am 18. März die Menge, die sich auf dem Schlossplatz angesammelt hatte, den König hochleben: ein »Vivat« nach dem anderen ertönte. Nur eines störte noch: die Anwesenheit der Truppen, die sich trotz des Versprechens des Königs im Schlosshof befanden. Zuerst ertönten einzelne Rufe, dann erscholl es immer lauter im Chor: »Fort mit dem Militär!« Unwillen ergriff den leicht verletzbaren König und das Militär. Der König gab den Befehl, den Schlossplatz zu räumen. Eine große Unruhe bemächtigte sich der unbewaffneten Bürger, die von den Truppen in die Nebenstraße zurückgedrängt wurden. Plötzlich fielen zwei Schüsse. Ein Schrei der Entrüstung und Wut erscholl aus dem Munde von Tausenden: »Verrat! Zu den Waffen!«<sup>465</sup>

Auffällig ist die Betonung akustischer Wahrnehmungen. Auf der Ebene der Verben sind dies die Ausdrücke »ertönen« und »erschallen«. Als Substantive werden »Schrei[e]«, »Rufe« und ein »Chor« genannt. In dieser Sprachlichkeit wird im Schulbuchtext aus Berlin ein Bild von der Revolution gezeichnet, in der eine ungehemmte und ungebändigte Artikulation sich Bahn bricht. Durch die romanhafte Beschreibung der Vorgänge wirkt das Geschehen unmittelbar und dramatisch.

Im hessischen Schulgeschichtsbuch wird im Gegensatz dazu ein Aufbruchnarrativ kreiert, das durch eine starke Frühlingsmethaphorik gestützt wird. Um in die Revolutionsthematik einzuführen, wählt der Erzähler eine Naheinstellung aus dem Inneren des Hause Ludwig Uhlands, der als Abgeordneter der Deutschen Nationalversammlung berufen wurde:

An einem Märztag des Jahres 1848 eilten im Hause eines älteren Ehepaares in Stuttgart die Hausfrau und das Mädchen treppauf, treppab. [...] Kleider, Wäsche, Stiefel, Mundvorrat suchte die Hausfrau zusammen. Statt des neuen seidenen Halstuches packte sie aus Versehen ein älteres in die Handtasche; [...] Ihr Mann sollte stattdich aussehen, das war er seinem Namen schuldig.<sup>466</sup>

Der kurze Abschnitt steht stellvertretend für die insgesamt anekdotenhafte Erzählweise im hessischen Schulgeschichtsbuch. Die hier erzählte Episode eröffnet Einblicke in ein großbürgerliches Leben, in dem Bedienstete eine Selbstverständlichkeit darstellen und eine klassische Geschlechterverteilung herrscht. Mit

465 WDV, Band 3, 249.

466 MWZ, Band 2, 96 und 97.

der Geschichte vom vergessenen Halstuch rücken belanglose Details aus dem Alltag des Protagonisten in den Vordergrund des Geschehens, ohne dass auf diese im weiteren Verlauf des Kapitels noch einmal Bezug genommen würde. Die zeitgleich in Berlin stattfindenden Barrikadenkämpfe bleiben hingegen unerwähnt. Das Narrativ vom Aufbruch, das seinen spiegelbildlichen Ausdruck in der Jahreszeit des Frühlings findet, prägt jedoch nicht nur die Beschreibung des Protagonisten Uhlands, sondern auch den Einzug in die Frankfurter Paulskirche:

In ganz Deutschland fanden Wahlen zur »Deutschen Nationalversammlung« statt und die Abgeordneten stellten sich in der Mainstadt ein, die über und über mit schwarz-rotgoldenen Fahnen geschmückt war. An einem strahlenden Maitage des Jahres 1848 zogen die Abgeordneten, etwa 300 an der Zahl, unter Glockengeläute und Kanonendonner vom Römer hinüber zur Paulskirche und begannen ihre Sitzungen.<sup>467</sup>

Die akustische Darstellung trägt entscheidend dazu bei, die Situation des Einzugs der Abgeordneten besonders festlich und fulminant erscheinen zu lassen. Auch im hessischen Schulbuch erzeugt der Einsatz akustischer Signalwörter also eine besondere Unmittelbarkeit des historischen Geschehens.

Dem Ende der Revolution wird in beiden Schulgeschichtsbüchern große Aufmerksamkeit gewidmet. Im Berliner Lehrbuch steht ein ganzes Unterkapitel unter der Überschrift »Die Revolution wird niedergeworfen«. Auch im hessischen Schulbuch wird dem Ende der Revolution mit der Kapitelüberschrift »Wie war das Ende?« besondere Bedeutung beigemessen. Auf der Ereignisebene zählen beide Schulbücher identische Aspekte auf, die zum Scheitern der Revolution führten: Es wird in beiden Büchern eine kausale Folgebeziehung hergestellt zwischen der Entscheidung für eine kleindeutsche Lösung, die am 28. März 1848 fiel, und der Ablehnung der Kaiserkrone durch den preußischen König Friedrich Wilhelm IV. Diese Ablehnung »von oben« habe wiederum dazu geführt, dass die von den Volksvertretern in Frankfurt beschlossene Reichsverfassung mit den darin festgesetzten Grundrechten der Deutschen nicht in Kraft treten konnte. Laut den Autoren von WDV waren damit das Werk der ersten deutschen Nationalversammlung und mit ihr die Ideen von Volkssouveränität und Parlamentarismus gescheitert. Als eine Folgeerscheinung löste sich die Paulskirchenversammlung in Frankfurt auf und konnte sich auch in Form eines geschrumpften Parlamentes nur kurzfristig in Stuttgart behaupten, bevor sie durch die württembergische Regierung verboten wurde.

Auf die Frage, »Warum die deutsche Revolution von 1848 gescheitert ist«, nimmt jedoch nur der Berliner Schulbuchband explizit Bezug. Unter dieser Überschrift steht das letzte Unterkapitel der Unterrichtseinheit. Für das Scheitern der Revolution wird das unfaire Vorgehen der Polizeiaufsicht, das letztlich

---

467 MWZ, Band 2, 98.

zum Sieg der Gegenreaktion führte, als ein erster Grund genannt. Als ein zweiter Grund wird die Uneinigkeit innerhalb der sich aus 39 deutschen Einzelstaaten zusammensetzenden deutschen Volksbewegung angeführt. Ihr habe eine Führerfigur gefehlt, die einen einigenden revolutionären Willen hätte kreieren können. Als ein dritter Grund wird darauf verwiesen, dass die Demokraten in den Parlamenten gegenüber den Konservativen nicht einheitlich aufgetreten seien. Die Sympathien der Autorinnen und Autoren für die Gruppe der Demokraten treten an dieser Stelle offen zu Tage.<sup>468</sup> Zum Abschluss des Schulbuchkapitels wird herausgestellt, dass es sich um eine »Revolution von unten« handelte. Entscheidender Akteur sei dabei in beiden Fällen das Volk gewesen, das sich »seine Freiheit selbst erringen (wollte)«:<sup>469</sup>

Wenn die deutsche *Volk*s*rev*o*l*u*ti*o*n* auch unvollendet blieb, so hat sie doch im großen demokratischen Freiheitskampf in Europa, eine wichtige Rolle gespielt; sie war ein ernsthafter Versuch, die Rückständigkeit Deutschlands zu überwinden und den Kräften der Demokratie zum Siege zu verhelfen.<sup>470</sup>

Mit dieser Bilanzierung endet die Schulbucheinheit im Berliner Schulbuch. Aus dem Schulbuchzitat geht ein Verständnis von Geschichte als ein immerwährender Kampf hervor. Dabei wird das Volk als Hauptakteur bestimmt und die Straße zu dem Ort gemacht, an dem Geschichte entschieden wird. Die letztlich positive Bewertung der Revolution als ein für die weitere geschichtliche Entwicklung Deutschlands nachhaltiges Ereignis wird dadurch expliziert, dass gleich mehrere Aspekte ihres Erbes aufgezählt werden: Die Einführung des allgemeinen und gleichen Wahlrechts durch Bismarck 1871 sowie die Einführung einer Volksvertretung, durch die die bis dahin unbeschränkte Fürstengewalt abgelöst wurde. Außerdem habe die Revolution zu einer Mobilisierung der Arbeiterschaft und der deutschen Sozialdemokratie insgesamt geführt.

Der Vergleich der beiden deutsch-amerikanischen Schulgeschichtsbücher macht auf der Ereignisebene Folgendes deutlich: Das Schulbuch aus Berlin stellt die Revolution von 1848/1849 in eine Traditionslinie mit den Bauernkriegen im 16. Jahrhundert und lässt ihr Erbe bis in die Gegenwart reichen. Die Chiffre 1848 steht dabei für eine unvollendet gebliebene Volkserhebung, deren ideeller Hintergrund nichts an Gültigkeit verloren hat. Entsprechend »zeitlos« ist die Darstellung des Anfangs der Revolution, der in WDV einem Naturereignis gleicht,

468 Vgl. zum ganzen Absatz: WDV, Band 3, 262–263.

469 Im Ganzen lautet der Abschnitt: »Etwas Neues aber hatte die Revolution von 1848 gebracht. Trotz der Zersplitterung der freiheitlichen Strömungen war der Kampf um die deutsche Freiheit, ähnlich wie in den Bauernkriegen, *Revolution von unten*. Das Volk war nicht mehr bereit, Reformen nur von oben entgegenzunehmen, sondern wollte sich seine Freiheit selbst erringen.«, WDV, Band 3, 263.

470 Ebd.

hervorgerufen durch die überstarken Ideen von Freiheit und Einheit. Das Lehrbuch MWZ aus Wiesbaden benennt hingegen überhaupt keine bleibenden Ergebnisse der Revolution, womit das konkrete Erbe von 1848 im hessischen Schulgeschichtsbuch zu einer Leerstelle wird. Der Vergleich auf der Ebene der Ereignisse machte deutlich, dass 1848 auch in den deutsch-amerikanischen Schulgeschichtsbüchern der Nachkriegszeit ein polyvalentes Datum darstellt: Es markiert zwar jeweils einen Neubeginn, wobei seine Anfangs- und Endpunkte unterschiedlich weit beziehungsweise eng datiert werden. Im Berliner Schulgeschichtsbuch steht das Jahr 1848 für eine Demokratieerzählung mit längerer Vorgeschichte, deren Ausgang noch offen und ungeschrieben ist. Auch im hessischen Schulgeschichtsbuch verkörpert die Chiffre 1848 einen Neuanfang. Der Anfangs- und Endzeitpunkt dieser demokratischen Erzählung sind jedoch fest datiert: Mit einer kurzen Zeitspanne von rund einem Jahr liegen Beginn und Abschluss der Revolution eng beieinander und zeigen an, dass es sich 1848 um ein in jeder Hinsicht abgeschlossenes Ereignis handelt. Eine Traditionslinie in die Gegenwart des Schulbuchs wird hier nicht explizit konstruiert.

### Akteure der Revolution

Die Darstellung der handelnden Akteure ist in beiden Schulbüchern von Ambivalenzen geprägt. Entsprechend dem Reihentitel »Wege der Völker« wird das Volk im Berliner Schulgeschichtsbuch als die treibende Kraft schlechthin dargestellt. Seine aktive Teilnahme an revolutionären Bewegungen wird nicht nur betont, sondern extrem positiv gezeichnet. Die unzufriedenen Berliner sind eine Gruppe, die ihren Protest in Worte kleidet. Worte statt Taten beherrschen die geschilderte Szene:

Am 13. März, einem warmen Frühlingstage, zogen Tausende von Berlinern hinaus in den Tiergarten. Zahlreiche Gruppen bildeten sich, in denen erbittert von dem geredet wurde, was die Berliner politisch und wirtschaftlich bedrückte. Zum ersten Mal ergriffen hier auch einfache Arbeiter das Wort. Die Kleinbürger besonders murrten über die hohen Steuern. Die Handwerksmeister klagten darüber, daß der Warenabsatz immer mehr nachließ. Alle aber stimmten darin überein, daß die staatsbürgerlichen Rechte, die man den Völkern überall in Europa zubilligte, auch den Berliner zugestanden werden müßten.<sup>471</sup>

Trotz ihrer sozialen Vielfalt – vom Arbeiter, über den Kleinbürger zum Handwerksmeister – werden die verschiedenen sozialen Gruppen Berlins durch ihre Forderungen nach mehr wirtschaftlicher Teilhabe und bürgerlichen Rechten zu einer Einheit. Erstmals wird auch etwas zur Motivlage der Revolutionäre gesagt,

---

471 WDV, Band 3, 248.

die dem darstellenden Text zufolge nicht nur politisch, sondern auch wirtschaftlich bedingt ist.

In Kontrast zu dieser wortreichen Szene im Tiergarten steht die Schilderung über den Abend des 13. März 1848 im gleichen Buch. Man zog »unter solchen Reden« friedlich vom Tiergarten in die Innenstadt, wobei der Ortswechsel zu Gewalt führte:

Aber da [in der Innenstadt] war alles anders als sonst. Überall stand Militär [...] Es kam zu einem Zusammenstoß zwischen Bürgern und Militär, das zur Waffe griff. Der Schlossplatz wurde durch die Truppen mit blankem Säbel gesäubert. In den folgenden Tagen wiederholten sich derartige Zusammenstöße. Wieder floss Blut.<sup>472</sup>

Auffällig ist, dass das Militär in den Formulierungen, auch durch die Passivkonstruktion beim eigentlichen Blutvergießen, seltsam statisch erscheint. Obgleich bei dem Satz »Wieder floss Blut« keine eindeutigen Täter-Opfer-Zuordnung vorgenommen wird, scheint die Schuld durch den vorangehenden Satz über die zynisch formulierte »Säuberung« des Schlossplatzes doch klar beim Militär verortet. Unterstrichen wird das vielleicht brutale Vorgehen der Soldaten durch die Verwendung des nicht bedeutungstragenden Adjektivs »blank« in dem Schulbuchtext. Das Militär wird im Berliner Schulbuch nicht zuletzt durch die Verwendung des Singularetantum als eine abstrakte Masse dargestellt und fungiert lediglich als eine negative Vergleichsfolie. Der dramatische Sprachgestus dient dazu, die Vergangenheit der Paulskirchenrevolution in die Gegenwart der Leserinnen und Leser zu holen. Statt auf eine distanziert-reflektierte Auseinandersetzung zielt der Schulbuchtext darauf ab, seine Leserschaft unmittelbar in das Geschehen hineinzuziehen und dieses nachträglich gewissermaßen mit-erlebbar zu machen. Das Ereignis von 1848 wird durch den gezielten Einsatz sprachlicher Mittel sowie durch die kontrastive Zeichnung der einander gegenüberstehenden Akteursgruppen von Bürgern und Militär regelrecht »eventualisiert«.

Im hessischen Schulbuch wird die Rolle der Individuen stärker betont. Gemäß dem Bandtitel des hessischen Schulbuches *Gestalten der Neuzeit* stehen Einzelschicksale im Fokus der gesamten Darstellung. Die Biografie Ludwig Uhlands wird hier stellvertretend für die Geschichte der Revolution verwendet. Auch der Bremer Schulbuchband stellt das Einzelschicksal berühmter Figuren wie das des Abgeordneten Robert Blum, des Revolutionärs Carl Schulz sowie das von Ludwig Uhland in den Mittelpunkt, insofern sich zahlreiche Selbstzeugnisse von ihnen im Buch abgedruckt finden.<sup>473</sup>

472 Ebd., 248–249.

473 Vgl. das Gedicht »Für Robert Blum« von Robert Prutz (1848): »O Robert Blum! Mit deiner Brust,/ dem trotz'gen Hals, dem kräftigen Genick/ [...] O Robert Blum, jetzt erst, jetzt wird uns klar,/ du selber warst das Volk, fürwahr!/ Und dieses Herz, vor dreien Tagen nun/ hat das

Die Schulgeschichtsbücher aus Berlin, Wiesbaden und Bremen weisen, so lässt sich bilanzieren, eine insgesamt ambivalente Akteurskonstellation auf. Entweder wird das Bürgertum, das in sozialer Hinsicht zwar ausdifferenziert, in seinen politischen Forderungen aber geschlossen auftritt, oder das autonom agierende Individuum zum aktiven Subjekt in den Schulbuchtexten. Das Militär hingegen tritt zwar als ein agierendes Subjekt auf, allerdings werden ihm keine eigenen Motive zuerkannt. Es stellt nur das nicht näher ausdifferenzierte Feindbild dar, gegen das sich das Bürgertum wendet beziehungsweise gegen das das künstlerisch-autonome Individuum anschreibt. Die Repräsentationen von Revolution zeichnen sich in den näher untersuchten deutsch-amerikanischen Schulbüchern also dahingehend aus, dass sie ein tragisch-positives Revolutionsbild aufbauen. Dies gelingt durch eine kontrastive Zeichnung der Akteure: Dabei geht das als Kollektivakteur verstandene Bürgertum eindeutig als Gewinner hervor. Das Militär hingegen tritt als in sich geschlossener feindlicher Block ohne eigene Motivlage in Erscheinung: es reagiert lediglich, und zwar in Form von Waffengewalt.

### Schauplätze der Revolution

Während die Revolution im Berliner Band überwiegend auf der Straße stattfindet, findet sie im hessischen Band vorzugsweise im geschützten Raum der Paulskirche statt. Diese Verortung der Revolution wird auch bildlich erzeugt und gestützt.

### Auf der Straße

Im Berliner Schulgeschichtsbuch WDV werden die Ereignisse des 18. März – die sich als Straßenkämpfe auf dem Schlossplatz abspielten – als ein Augenzeugenbericht gewissermaßen aus dem restlichen Text ausgelagert: Der Bericht des namentlich nicht genannten Autors erstreckt sich dabei über zwei Seiten und wird von folgender Abbildung (Abb. 1) flankiert.

Es handelt sich dabei um eine kanonische Abbildung der Ereignisse von 1848, die bereits in den Schulbüchern aus der Weimarer Zeit sowie des »Dritten Reiches« Verwendung fand.<sup>474</sup> Das Bild erzeugt mit seiner Darstellung des unmittel-

---

Kroaten Kugel es zerwühlt, / gedankenlos, als wär's ein Tier, ein Baum;/ bleich und verwelkt,  
die starken Hände ruhn,/ das Auge brach – oh fürcherlicher Traum!/ Still steht der Busen der  
so warm gefühlt –/ nicht Blum allein, das ganze deutsche Land,/ da liegt es  
blutend unterm Sand!«, *Unsere Schule*, Reihe D, Band 1, 44–45. Vgl. außerdem den  
mehrsseitigen Abdruck aus Schurz' »Lebenserinnerungen«. Ebd.

474 Nachweise bei Doering, *Sperriges Erbe*, 135 mit Anmerkung 211.

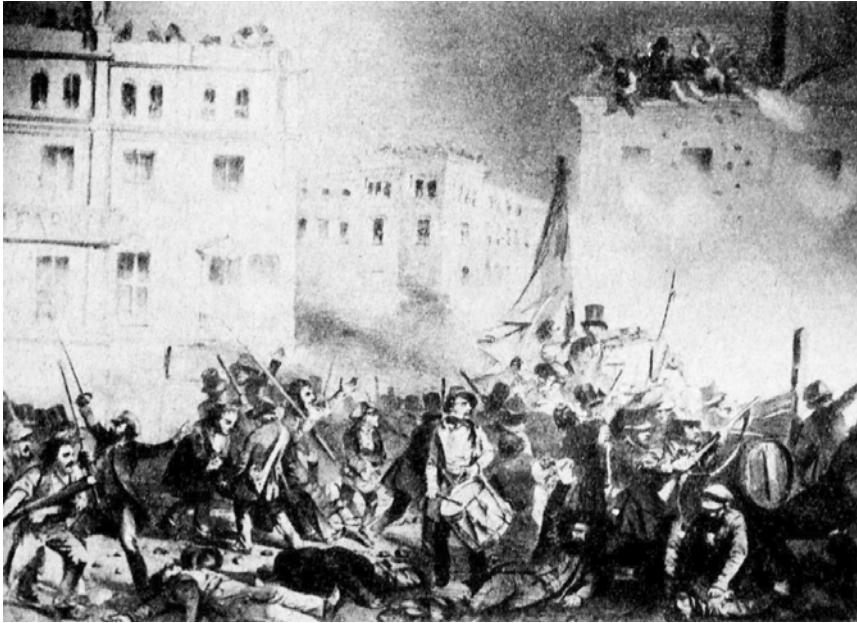


Abb. 1: »Barrikadenkämpfe in Berlin 1848«

telbaren Kampfgeschehens eine intensive Dynamik: Vor Häuserfassaden und einer Straßenschlucht sieht man zahlreiche bewaffnete Barrikadenkämpfer, ausgerüstet mit verschiedenen Waffen, von Gewehren bis hin zu Degen und Stangen.

Anhand der Bekleidung der kämpfenden Massen lässt sich keine soziale Distinktion vornehmen. Es entsteht der Eindruck, dass alle Gesellschaftsschichten an den Kampfhandlungen beteiligt sind. Im Vordergrund des Bildes ist ein Mann zu erkennen, der eine Trommel schlägt und damit den Kämpfern ganz offenbar den Rhythmus vorgibt. Zu seinen Füßen liegen etliche Männer am Boden. Auf der rechten Seite des Bildes ist im Mittelgrund das alte Berliner Rathaus zu sehen, wobei der Pulverdampf, der von den Fensterschützen herrührt, nahezu das Gebäude verdeckt. Auf dem Dach des Rathauses stehen Menschen, die Dachziegel in Richtung der Soldaten werfen.<sup>475</sup> Auf der linken Seite des Bildes ist im Hintergrund eine Häuserfront zu erkennen, auf der mit großen Buchstaben »Fabrik« steht. Auch auf diesem Dach und auf anderen Dächern stehen Menschen, die sich ganz offenbar mit Waffengewalt gegen die einziehenden Truppen aufstellen. Die Bildmitte wird dominiert von dunklen Rauchschwaden, vor denen die Barrikadenkämpfer und eine Barrikade zu sehen sind, am Boden liegen Bretter und

<sup>475</sup> Vgl. ebd., 135–136.

Bohlen. Die Aufständischen formieren in ihrer Aufstellung nach rechts und damit zu der Seite hin, wo der Feind zu stehen scheint. Dabei türmen sie sich geradezu nach oben auf. Rechts der Bildmitte bildet ein Fahnenträger mit schwarz-rot-goldener Fahne sozusagen den Gipfel der Barrikade, neben ihm ein Mann mit Zylinder auf dem Kopf, der einen langen Degen in die Luft hält und mit diesem nach rechts und damit in die Richtung des Feindes weist. Das Bild unterstreicht das positive Revolutionsnarrativ, das im Berliner Schulbuch dadurch erzeugt wird, dass die Gewalt der Aufständischen als eine Widerstandsleistung dargestellt und somit als eine heroische Tat gerechtfertigt wird.

Text und Bild stehen auf der hier untersuchten Schulbuchdoppelseite in enger Wechselwirkung. Dabei kommt weder dem Bild noch dem Augenzeugenbericht die Funktion einer historischen Quelle im Schulbuch zu. Sie dienen lediglich illustrativen Zwecken und verstärken den Eindruck einer dynamischen Ereigniskette rund um den 18. März. Der folgende Ausschnitt aus dem Augenzeugenbericht zeigt, wie der Einsatz verschiedener rhetorischer Mittel entscheidend zur Dramatisierung der beschriebenen geschichtlichen Ereignisse beiträgt:

Es wird  $\frac{3}{4}$  auf 3 Uhr. Da tönt wüstes Geschrei von der Kurfürstenbrücke herab. Haufen flüchten durch die Königsstraße [...] Als ob sich die Erde öffnete, braust es durch die Stadt. [...] Zwölf Barrikaden erheben sich im Nu in der Königsstraße, aus Droschken, aus Omnibuswagen, aus Wollsäcken, aus Balken, aus umgestürzten Brunnengehäusen bestehend. Haus an Haus werden die Dächer abgedeckt. [...] Alles ist bewaffnet, mit Schwertern, mit Lanzen, mit Pistolen, mit Planken. [...] Zwischen 4 und 5 Uhr prasselt die erste Kartätsche von der Kurfürstenbrücke auf die Königsstraße herab, sie vermag die Barrikade nicht zu zerstören. Kanonendonner folgt Schlag auf Schlag; die Barrikade erschüttert; zerrissene Leichen liegen an den Straßenecken. [...] Gegen 7 Uhr ist die Königsstraße von den Truppen eingenommen, unter großem Blutvergießen.<sup>476</sup>

Der Augenzeuge ordnet seinen Bericht streng chronologisch als eine Abfolge von Ereignissen, die sich insgesamt über ein Zeitfenster von gut vier Stunden ziehen. Die Nennung von genauen zeitlichen und räumlichen Koordinaten trägt dazu bei, die Authentizität des Beschriebenen zu erhöhen. Die Chronologie lässt den Augenzeugenbericht als eine vertrauenswürdige und realistische Tatsachenbeschreibung erscheinen. Auffällig an dem Textausschnitt sind – wieder einmal – die akustischen Elemente der Beschreibung. Die verschiedenen Verbalphrasen, die allesamt einen Höreindruck wiedergeben, erzeugen eine dramatisch-dynamische Atmosphäre: Es »tönte wüstes Geschrei«, es »braust durch die Stadt«, die erste Schrotladung »prasselt ... herab«, »Kanonendonner folgt Schlag auf Schlag«. Ein dramatischer Sprachgestus und insbesondere die Verwendung des Präsens inszenieren die Revolutionsvergangenheit als ein auf allen Sinnesebenen unmittelbar wahrnehmbares Geschehen der Gegenwart.

476 WDV, Band 3, 250–251.

## Einzug in die Paulskirche

Soweit es um den Versammlungsort Paulskirche geht, ist eine Darstellungsperspektive in den Nachkriegsschulbüchern absolut dominant: Die Paulskirche wird von außen aus Richtung des Hauptportals gezeigt (s. Abb. 2).

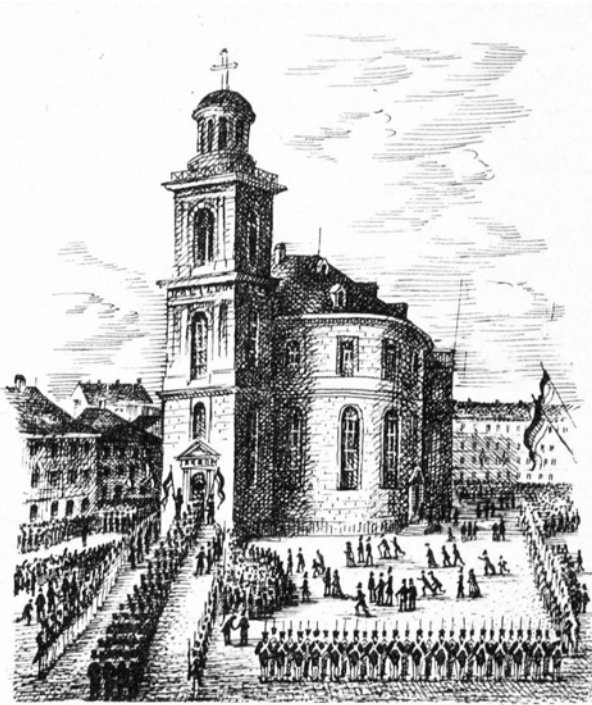


Abb. 2: »Einzug der Abgeordneten des deutschen Volkes in die Paulskirche«

Es handelt sich dabei um eine zeitgenössische Illustration aus dem Jahr 1848, die seit der Kaiserzeit zum kanonischen Bildbestand in den Schulgeschichtsbüchern gehörte und auch in den Schulbüchern der anderen Besatzungszonen auftaucht.<sup>477</sup> Die explizierende Bildunterschrift im hessischen Schulbuch »Einzug der Abgeordneten des deutschen Volkes in die Paulskirche«<sup>478</sup> wirkt fast deplaziert, denn der Vorgang des Einziehens gerät gegenüber dem Ort des Geschehens, der Paulskirche, regelrecht zur Nebensache. Das Bild ist aus der Vogelperspektive und nicht aus der Perspektive der Akteure gezeichnet, wodurch die abgebildeten

<sup>477</sup> Diese Abbildung des Einzugs der Abgeordneten in die Paulskirche findet sich ebenfalls in verschiedenen NS-Geschichtsbüchern wieder sowie in einem Schulbuch, das als Übersetzung aus dem Russischen in der sowjetischen Zone verwendet wurde. Für die entsprechenden bibliografischen Angaben vgl. Doering, *Sperriges Erbe*, 166–167.

<sup>478</sup> MWZ, Band 2, 99.

Menschen noch kleiner erscheinen. Die Kirche hingegen ist vollständig abgebildet und das Kirchenkreuz hat zum oberen Bildende hin noch ausreichend Platz. Die Imposanz des Tagungsortes lässt die Menschen zwergenhaft erscheinen, sie sind als Individuen nicht erkennbar. Im Vordergrund des Bildes ziehen in ausgesprochen gleichmäßigen Reihen die Abgeordneten durch das mit flatternden Fahnen geschmückte Eingangsportal in die Kirche ein. Ihr Einzug erfolgt durch ein Spalier von Soldaten, das sie von Schaulustigen abschirmt. Auffällig ist die strenge Anordnung der Formation, die mit der geraden Linienführung des Kirchenturmes korrespondiert. Von rechts ragen seitlich in das Bild Flaggen hinein, die auch in der schwarz-weißen Abbildung als schwarz-rot-golden zu deuten sind. Im Hintergrund des Bildes sind die umliegenden Häuser mit Fahnen geschmückt und demonstrieren auf diese Weise die Euphorie der Bevölkerung.

Auf der linken und rechten Seite des Bildes drängen interessierte Zuschauer zum Einzug der Abgeordneten hin. Auf der rechten Seite des Bildes sieht man herbeieilende Männer und Frauen, die in Kleingruppen zusammenstehen und von ihrer dynamischen Körperhaltung her – viele halten die Arme hoch – eine emotionale Aufgeregtheit verkörpern. Dem Einzug der Abgeordneten in die Paulskirche wird im hessischen Schulbuch nicht nur bildlich viel Platz gewidmet, auch der Schulbuchtext räumt den Vorbereitungen zwischen März und Mai 1948 große Aufmerksamkeit ein: Es wird eine ausführliche Anekdote rund um den Apfelwein erzählt,<sup>479</sup> die das »Angekommen-sein« des Schwaben Uhlands in der Hessenmetropole symbolisieren soll. Ein einiges Deutschland war im Begriff, über deutsche Landesgrenzen hinweg zu entstehen, so legt das Schulbuch mit der Anekdote nahe. Mit kleinen Erzählungen wie diesen, knüpft das hessische Schulbuch an die Vorstellungswelt der Leserinnen und Leser an. Anstelle eines dramatischen Narrativs nutzt das Buch gezielt Alltäglichkeiten, um lebensweltliche Bezüge herzustellen und die Vergangenheit »erlebbar« zu machen.

---

479 »In einem bekannten Gedicht hatte er den Apfelbaum und seine Gaben besungen. Vielleicht kennt es einer von euch; es beginnt mit den Worten: ›Bei einem Wirte wundermild, da war ich jüngst zu Gast«. Nun wird bekanntlich der Apfelwein nirgends so geschätzt wie in Frankfurt. Die Frankfurter wollten sich dem Dichter gerne dankbar zeigen. Aber wie? Am liebsten hätten sie ihm eine Reihe Apfelbäume vor seine Wohnung gesetzt. Da das nicht ging, nahmen sie – Tannenbäume und pflanzten sie vor seinem Haus ein. Nun wußte jeder, der vorbei ging: hier wohnt der alte Uhland!«, MWZ, Band 2, 97–98.

### Im Senatssaal der Paulskirche

Die im hessischen Schulbuch abgebildete Außenansicht der Paulskirche steht im Widerspruch zu der ihr zugehörigen Kapitelüberschrift: »Was geschah in der Paulskirche?«<sup>480</sup> (Vom Innenleben der Paulskirche findet sich in dem zweiten Band von MWZ keine Abbildung.) Die Zusammensetzung des Gremiums wird gelobt, weil die Redner voller Leidenschaft sprachen und mehrheitlich einen akademischen Hintergrund mitbrachten.<sup>481</sup> Typischerweise hoben die Schulbücher seit der Kaiserzeit an dieser Stelle Berühmtheiten wie den schwäbischen Dichter Ludwig Uhland, den Schriftsteller Ernst Moritz Arndt oder den Sprachforscher Jakob Grimm hervor.<sup>482</sup> Diese Überbetonung einzelner Persönlichkeiten, die sich vor dem Einzug ins Parlament bereits einen Namen gemacht hatten, wird im Schulbuch aus Wiesbaden zusätzlich auf visuelle Weise verstärkt: In beiden Ausgaben des dritten Bandes von WDV findet sich das seit der Kaiserzeit kanonische Bild, welches die Abgeordneten im Senatssaal der Paulskirche zeigt (Abb. 3).<sup>483</sup>

Auf der Abbildung zu sehen sind rund 100 Personen, die auf dem hervorgehobenen Präsidialpodium stehen beziehungsweise sich in Kleingruppen um die Kanzel formieren. Die Perspektive des Bildes ist diesmal klar auf die frontal abgebildeten Akteure gerichtet, was eine Identifikation der Personen ermöglicht. Bei näherem Hinsehen lässt sich erkennen, dass das Zusammenstehen der Abgeordneten, das auf den ersten Blick willkürlich erscheint, diese in ein rechtes und ein linkes Lager teilt. Durch ihre einheitliche und formelle Kleidung und die Tatsache, dass die meisten ohne Gestik stehen oder sitzen, wirken die Abgeordneten statisch und scheinen eher zu posieren als zu agieren. Das Zusammentreffen als »Nationalversammlung in der Paulskirche« wirkt diszipliniert und unaufgeregt. Anders als im vorherigen Bild ist die Paulskirche in dieser Abbildung zur bloßen Kulisse geraten. Der dreiteilige, symmetrische Aufbau des Bildes erinnert stark an christliche Bildkompositionen. Der Hintergrund wird von klassischen Säulen bestimmt, deren Zwischenräume lassen das Licht regelrecht ins Innere der Kirche fluten, wodurch das Bild metaphorisch gesprochen

480 MWZ, Band 2, 98.

481 Ebd.

482 Vgl. Doering, *Sperriges Erbe*, 168–167.

483 Abbildungen in WDV, Band 3, 253 bzw. in: Arbeitsgemeinschaft Berliner Geschichtslehrer (Hg.), *Wege der Völker, Ausgabe B* (= gekürzte Ausgabe der Grundfassung), Band 3: *Ringgen um Freiheit*, bearbeitet von Dr. Harald Scherrinsky, Berlin/Hannover u. a.: Pädagogischer Verlag Berthold Schulz, 1950, 98. Im Folgenden wird diese gekürzte Ausgabe der Grundausgabe zitiert als: WDV (Ausgabe B), Band 3.



Abb. 3: »Die Nationalversammlung in der Paulskirche«

mit Hoffnung und Geist aufgeladen wird. Der Verfassertext, der die Abbildung flankiert, ist wie die Bildunterschrift voller Pathos.<sup>484</sup>

Während das Berliner Schulbuch den Straßenkampf in den Mittelpunkt der Revolution stellt, fokussiert das Schulbuch aus Wiesbaden weitaus stärker auf den Schauplatz Paulskirche mit seinen akademisch-sakralen Anklängen. Die Paulskirche wird in all ihrer Größe und Feierlichkeit abgebildet. In seiner Fokussierung auf die Paulskirche arbeitet das hessische Schulbuch auf eine verklärte, zivilisierte und unblutige Revolutionserzählung hin, deren Fixpunkt die gelehrte Frankfurter Nationalversammlung darstellt. An der hessischen Revolutionsdarstellung ist auffällig, dass die Bedeutung und Innovationskraft der Revolution gerade nicht über die Handlungen der Akteure hergestellt wird: Das parlamentarische Verfahren im Inneren der Paulskirche sowie die hier verhandelten Inhalte bleiben Leserinnen und Lesern vorenthalten. Stattdessen steht der Ort des Geschehens in seiner Zeichenhaftigkeit im Vordergrund der Revolutionsabbildung. Die Akteure selbst geraten zu Schablonen, die nicht individuell handeln, sondern deren Agieren durch die Räumlichkeit wie vorgegeben erscheint. Das Revolutionsjahr 1848 wirkt der Welt gewissermaßen entrückt, weil es

484 »Monatelang haben die Vertreter der deutschen Nation, von tiefem Verantwortungsgefühl erfüllt, darum gerungen, die vielen schwierigen politischen Streitfragen zu lösen und eine möglichst gute deutsche Verfassung zustande zu bringen.«, WDV, Band 3, 253.

seine Bedeutung allein aus dem religiösen Hintergrund der Paulskirche heraus gewinnt und in der Schulbuchreihe MWZ insgesamt als ein weitgehend wirkungsloses Ereignis präsentiert wird.

## 4.2 Demokratie einüben – didaktische Strategien

Laut John Dewey und der Philosophie des amerikanischen Pragmatismus ließ sich Demokratie nur durch Erfahrungen lernen. Wie aber nun ließ sich Demokratie mithilfe von Schulgeschichtsbüchern konkret einüben und praktizierbar machen?

Die »Didaktisierung der Demokratie« baut in den deutsch-amerikanischen Schulgeschichtsbüchern der Nachkriegszeit auf dem Revolutionsnarrativ auf: Dabei lassen sich folgende zwei Deutungsmuster unterscheiden: Das erste Deutungsmuster lässt sich als Lesart von der unvollendeten Revolution bezeichnen: Sowohl das Berliner Schulbuch (WDV) als auch die Bremer Materialsammlung (*Unsere Schule*) repräsentieren diese Lesart. Der Rückgriff auf die Deutsche Revolution von 1848/1849 dient in beiden Schulbüchern also nicht nur zum Aufbau einer deutschen Demokratietradition, sondern wird zur Basis einer Demokratieverziehung, die in der historischen Vergangenheit ein genuines Lern- und Aktivierungspotenzial für die nachwachsende Schülergeneration erkannte. In dem hessischen Schulbuch MWZ wird hingegen ein Deutungsmuster von der Revolution aufgebaut, das sich als Lesart von der Demokratie als Utopie bezeichnen lässt. Das Wiesbadener Lehrbuch erzeugt eine Deutung von der Paulskirchenrevolution als einem der Welt entrücktem Ereignis. Das Ideal der Demokratie gerät zu einem schönen, aber unwirklichen Traum Uhlands. Ein Traum, der sich weder im 19. Jahrhundert realisieren ließ, noch darüber hinaus Wirkung zeige, so die dominante Lesart im Schulbuch aus Wiesbaden.

### Aufgaben im Schulbuch

Durch die Integration von Fragen und Arbeitsaufträgen in die einzelnen inhaltlichen Kapitel unterschieden sich die deutsch-amerikanischen Schulbücher der Nachkriegszeit deutlich von denen der NS-Zeit, die noch als reine Leitfäden konzipiert waren.<sup>485</sup> Sie unterschieden sich aber auch von den Schulbüchern, die

485 Vgl. z. B. G. Bonwetsch, F. Schnabel u. a. (Hg.), *Teubners Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten. Grundriß der Geschichte für die Oberstufe*, hg. von, Teil 4 A/B: *Geschichte der neuesten Zeit*, bearbeitet von Franz Schnabel, Leipzig-Berlin: Teubner-Verlag, 13. Auflage 1935, 27–35 (= Kapitel zur 1848er-Revolution).

in den anderen Besatzungszonen Verwendung fanden. Die deutsch-amerikanischen Schulbücher weisen Fragen und Arbeitsaufträge am Ende eines jeden Kapitels auf. Im vorliegenden Kapitel werden ebene jene Fragen und Arbeitsaufträge näher untersucht. Bei der Analyse gehe ich mitunter thematisch über 1848 hinaus. Es interessieren auch jene Stellen in den neuen deutsch-amerikanischen Schulgeschichtsbüchern, die von den Autorinnen und Autoren der neuen Bücher selbst beziehungsweise von zeitgenössischen Kritikerinnen und Kritikern als besonders gelungen oder als besonders problematisch erachtet wurden. Sie ermöglichen Einblicke in die zeitgenössische Rezeption der neuen Lehrbücher.

Zeitgenossen wie Hans Herzfeld – selbst Autor einer Schulbuchneuerscheinung nach 1945 – nahmen den methodisch-didaktischen Pioniercharakter der neuen deutsch-amerikanischen Schulbücher durchaus wahr:

Allen Bänden der »Wege der Völker« sind nach den einzelnen Kapiteln oder Abschnitten [...] Fragen und Anregungen beigegeben. Sie sind hier – wie auch ähnliche Anregungen in anderen Lehrbüchern – nicht so zu verstehen, dass sich Lehrer und Schüler unbedingt an sie halten müssten, wohl aber so, dass sie wirklich interessierten Schülern Winke für eine weitere Vertiefung geben. Mögen sie auch gelegentlich etwas zu weitgespannt erscheinen, so sind sie doch zu begrüßen.<sup>486</sup>

In seiner Rezension lobt der Autor die »Fragen und Anregungen«, mit denen sich das Schulbuch von anderen Lehrbüchern unterscheidet. Herzfeld erkannte, dass Arbeitsaufträge ein genuin didaktisches Element darstellen, weil sie den klassischen Verfassertext um ein zusätzliches Lernangebot für Schülerinnen und Schüler erweitern. Auch wenn sich Fragen und Arbeitsaufträge im Schulgeschichtsbuch erst in den 1970er Jahren in breiterem Maße durchsetzten,<sup>487</sup> tauchen sie doch erstmalig in jenen deutschen Schulbüchern auf, die unter amerikanischer Einflussnahme nach dem Zweiten Weltkrieg neu entstanden. Dabei muss die Aufnahme von Aufgabenstellungen in das deutsche Schulgeschichtsbuch als eine für ihre Gattungsgeschichte zentrale Zäsur bewertet werden, weil mit der geschlossenen Eindimensionalität der Verfassertexte erstmalig gebrochen wurde. Mit der Integration von »activities« bereiteten die deutsch-ameri-

---

486 Clemens Bauer, Hans Gundel, Hans Herzfeld u. a., »Die Geschichtsbücher der Bundesrepublik«, in: *Saeculum* 3, 4 (1953), 603–653, 608. Zu dieser zeitgenössischen Schulbuchkritik vgl. außerdem den Forschungsaufsatz von: Bärbel Kuhn, »Historische Bildung als Welt- und Menschenkunde«, in: Wolfgang Hasberg und Manfred Seidenfuß (Hg.), *Modernisierung im Umbruch: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945* (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, 6), Berlin/Münster: LIT, 2008, 361–376.

487 Vgl. Holger Thünemann, »Geschichtsunterricht ohne Geschichte? Überlegungen und empirische Befunde zu historischen Fragen im Geschichtsunterricht und Schulgeschichtsbuch«, in: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.), *Geschichte und Sprache* (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, 21), Berlin u. a.: LIT, 2010, 49–60, 54–55.

kanischen Schulgeschichtsbücher den bis heute dominanten Lehrbuchtypus des »kombinierten Arbeits- und Lehrbuchs«<sup>488</sup> überhaupt erst vor, so die zentrale Argumentation im vorliegenden Unterkapitel.

Die Aufnahme von Fragen und Arbeitsaufträgen in das Schulgeschichtsbuch der unmittelbaren Nachkriegszeit hat in seiner Gattungsgeschichte aus mehreren Gründen bislang keine Berücksichtigung gefunden: Erstens wurde die Geschichte des deutschen Schulgeschichtsbuches bisher im nationalgeschichtlichen Rahmen betrachtet. Das heißt, wenn die Integration von Fragen und Arbeitsaufträgen im Schulbuch der 1970er Jahre bemerkt wird, dann wird sie nicht auf die transnationalen Beziehungen der Besatzungszeit zurückgeführt. Zweitens fokussiert die (ohnehin wenig untersuchte) Gattungsgeschichte des Schulbuches auf den Aspekt der Quellenverwendung: Als wichtigste Zäsur gilt entsprechend die Hinwendung zu den Quellen im westdeutschen Schulgeschichtsbuch Anfang der 1970er Jahre.<sup>489</sup> Stellvertretend hierfür stehen die geschichtsdidaktischen Überblicke von Hans-Jürgen Pandel und Christian Spieß, in denen die Entwicklung des Schulgeschichtsbuches als sogenanntes »deutsches Quellenparadigma« beschrieben wird.<sup>490</sup> Dies passt als Raster jedoch nicht für die Schulgeschichtsbücher der Nachkriegszeit, die in der Regel gänzlich ohne Quellen auskamen. Und drittens taucht die Epoche der Nachkriegszeit in der Gattungsgeschichte des Schulgeschichtsbuches nur unter restaurativen Vorzeichen auf.

Überhaupt kommt den Aufgaben im Schulbuch<sup>491</sup> erst in jüngster Zeit eine vermehrte Aufmerksamkeit innerhalb der Schulbuchforschung zu. Dabei bilden derartige Aufgaben nicht nur bis heute einen grundlegenden Bestandteil von

488 In der Literatur gehen die Meinungen darüber auseinander, ab wann genau vom Aufkommen des kombinierten Lehr- und Arbeitsbuches gesprochen werden kann. Die Wende vom leitfadenorientierten Schulbuch zur Hybridform des »kombinierten Arbeits- und Lehrbuchs« wird in der Regel entweder auf Mitte der 1960er Jahre oder Anfang der 1970er Jahre datiert. Dabei werden folgende drei Schulbuchneuentwicklungen mithin als Prototypen des neuen Arbeits- und Lesebuchs bestimmt: Das von Friedrich Lucas herausgegebene Unterrichtswerk *Menschen in ihrer Zeit*, das ab 1966 bei Ernst Klett in Stuttgart erschien; Heinz Dieter Schmidts *Fragen an die Geschichte*, das ab 1975 im Hirschgraben-Verlag (später Cornelsen) erschien sowie das von Wolfgang Hug herausgegebene Schulgeschichtsbuch *Geschichtliche Weltkunde*, das als dreibändige Fassung ab 1974 in Frankfurt am Main erschien. Vgl. Christian Spieß, *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 8), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2014, 33–39, Zitat 37.

489 Vgl. Spieß, *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht*, 28–33.

490 Vgl. ebd., besonders 25–60 sowie Hans-Jürgen Pandel, *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 3. Auflage 2006, besonders 74–93. Grundlegend: Gerhard Schneider, »Zur Geschichte der Quellenbenutzung im Geschichtsunterricht«, in: Ders. (Hg.), *Die Quelle im Geschichtsunterricht. Beiträge aus Theorie und Praxis*, Donauwörth: Auer, 1975, 7–58.

491 Vgl. Eva Matthes und Sylvia Schütze (Hg.), *Aufgaben im Schulbuch* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011.

Schulbüchern, sie sind zugleich Indikatoren für die in den Schulbüchern vorgenommene Hierarchisierung von Wissen. In wissenssoziologischer Perspektive zeigen Aufgabenstellungen an, welche Aspekte von den Autorinnen und Autoren und Herausgeberinnen und Herausgebern als besonders memorierwürdig hervorgehoben werden und welche Inhalte von ihnen unberücksichtigt bleiben. Gemäß der erziehungswissenschaftlichen Definition von Klaus Mollenhauer sind unter Aufgaben »Aufforderungen zur Selbsttätigkeit« zu verstehen.<sup>492</sup> Im Folgenden sollen die Aufgaben im Hinblick auf ihre didaktische Funktion im Medium Schulbuch analysiert werden. Wie lassen sich Aufgaben unter didaktischen Gesichtspunkten definieren? Auch in den Maßstäben der amerikanischen Militärregierung, die im Juli 1948 eine Art Checkliste zur Beurteilung von Schulbüchern aufstellte, bildet »Aktives Lernen« eine eigene Kategorie zur Bewertung von Schulbüchern.<sup>493</sup> Die unter diesem Aspekt aufgelisteten Fragen zeigen, welche hohe Bedeutung dem aktiven und selbsttätigen Lernen seitens der Militärregierung zugesprochen wurde:

6. Aktives Lernen

6.1 Regt das Buch zum aktiven Lernen in Gruppenarbeit an?

6.2 Erleichtern Inhalt und Aufbau die Mitarbeit der Schueler?

[...]

6.9 Werden Anregungen zum Selbststudium und zur Verbesserung der Lerngewohnheiten gegeben?<sup>494</sup>

Aktives Lernen ließ sich den Ausführungen der Militärregierung zufolge sowohl mithilfe der Sozialform der Gruppenarbeit als auch im Selbststudium realisieren. Es handelt sich dabei um eine auf die Schülerinnen und Schüler fokussierte didaktische Perspektive.

---

492 Vgl. Klaus Mollenhauer, »Selbsttätigkeit oder: sich Aufgaben stellen, Probleme lösen«, in: Ders. (Hg.), *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*, München: Juventa-Verlag, 3. Auflage 1991, 114–154.

493 Vgl. NACP, RG260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 38: Allgemeine Gesichtspunkte für die Beurteilung von Schulbüchern (und Manuskripten von solchen) für deutsche Schüler (zusammengestellt für den Lehrplan- und Schulbuchausschuss, OMGUS, Dez. 1947).

494 Ebd., 2.

## Geschichte als Aktivierungspotenzial

Die im Berliner Schulbuch WDV formulierten Arbeitsaufträge zielen darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler »bedeutende Männer der Revolution« kennenlernen.<sup>495</sup> Die Motivationslage jedes Einzelnen wird dabei mit aufklärerischen Werten begründet – mit der Autonomie der Vernunft. Die Individuen handeln aus einem Widerstandswillen heraus und ihr Protest erwächst aus der Erkenntnis von Unrecht. Anders als der Kollektivakteur »das Volk«, das sein Leid vor allem mündlich beklagt, wird das männliche Individuum als ein Akteur gezeichnet, der seine Erfahrungen entweder künstlerisch-literarisch verarbeitet oder in Form von Abschiedsbriefen schriftlich reflektiert. Über diese maßgeblichen Akteure – Volk beziehungsweise Individuum – werden in den deutsch-amerikanischen Schulbüchern gewissermaßen die Ideen definiert, die wiederum als die eigentlich treibende Kraft in der Geschichte vorgestellt werden: Als Ideen von Freiheit, Selbstbestimmung und Einheit überdauern sie die Akteure; diese Ideen wurden bereits 1815 ausgebildet und kochten 1848 lediglich wieder hoch. Diesen »Kräften der Demokratie«<sup>496</sup> ließ sich aufgrund ihrer Stärke nichts entgegensetzen, so legen die Verfassertexte nahe: Sie überrollen die Akteure regelrecht, verschaffen sich Platz und setzen sich (langfristig) durch. Nehmen wir zwei Fragestellungen aus dem Block an Arbeitsaufträgen, der am Ende des Berliner Schulbuchkapitels steht, in den Blick:

Welches war das Schicksal der Ideen von Einheit und Freiheit in Deutschland 1814 und 1848? [...]

Welche Ideen sind allen in diesem Kapitel genannten Revolutionen gemeinsam?<sup>497</sup>

In der ersten Frage werden die Ideen regelrecht personifiziert. Auch die zweite Fragestellung betont die Bedeutung und Überzeitlichkeit der Ideen, indem sie diese als ein zeitunabhängiges Revolutionsmerkmal bezeichnet. Der Gewaltaspekt oder das Moment von Umsturz tauchen im Schulbuch hingegen nicht als Merkmale einer Revolution auf. Stattdessen dominiert uneingeschränkt ein ideengeschichtlicher Zugang zur Revolution von 1848/1849: Die Gedanken von Freiheit und Einheit, die zur Revolution führten, waren Mitte des 19. Jahrhunderts ihrer eigenen Zeit voraus, so wird es der Leserin beziehungsweise dem Leser nahegelegt. Zudem unterstreicht das Schulbuch aus Berlin, dass der Revolution von 1848/1849 ein genuines Lernpotenzial zukommt, wie folgender Ausschnitt aus den Fragen und Arbeitsaufträgen am Ende des Kapitels zeigt: »Was kann das deutsche Volk aus den Fehlern der unvollendeten Revolution von 1848 ler-

495 WDV, Band 3, 263: »Stellt bedeutende Männer der Revolution zusammen, und verfolgt an Hand eines Nachschlagewerks ihren Lebensweg.«

496 Ebd.

497 Ebd.

nen?»<sup>498</sup> Die Chiffre 1848 steht hier stellvertretend für eine unvollendete Geschichte – die Revolution wird als ein bis in die Gegenwart anhaltender Kampf präsentiert, der die Deutschen unmittelbar zum Handeln auffordert. Dieses Deutungsmuster, das ich »Lesart von der unvollendeten Revolution« nenne, findet sich sowohl im Berliner Schulbuch (WDV) als auch in der Bremer Materialsammlung (*Unsere Schule*). In diesen beiden Lehrbüchern steht die Revolution synonym für das Ideal der Freiheit, dessen (deutsche) Wurzeln im Jahr 1848 gesehen werden. Die Aufforderung, mit der sich das Bremer Buch an seine Leserinnen und Leser wendet, lautet, die revolutionäre Geschichte zu ihrem eigentlichen Ende – zu ihrer Vollendung – zu führen. Mit Sätzen wie diesen wird eine Demokratieerziehung begründet, die auf das Aktivierungspotenzial historischer Vergangenheiten setzt. Der Rückgriff auf die deutsche Revolution von 1848/1849 dient in beiden Schulbüchern also nicht nur zum Aufbau einer deutschen Demokratietradition, sondern wird zur Basis einer Demokratiedidaktik, die in der historischen Vergangenheit ein Lern- und Aktivierungspotenzial für die nachwachsende Schüलगeneration erkennt.

Im hessischen Schulbuch MWZ wird hingegen ein Deutungsmuster von der Revolution von 1848/1849 aufgebaut, das ich »Lesart von der Demokratie als Utopie« nenne. Das Wiesbadener Lehrbuch stellt die Revolution als ein Ereignis dar, das der Welt entrückt ist. Die Demokratie gerät zu einem schönen, aber unwirklichen Traum Uhlands. Ein Traum, der sich weder in der Realität des 19. Jahrhunderts umsetzen ließ, noch eine Wirkung in der Gegenwart zeige, so die dominante Lesart im hessischen Schulbuch. Die am Ende des Schulbuchkapitels abgedruckten Fragen und Arbeitsaufträge tragen entschieden dazu bei, dass das Ereignis von 1848 einen utopischen Anstrich enthält:

- Versuche: [...]
2. Die beiden abgedruckten Gedichte auswendig zu sagen!
  3. Ein anderes schönes Uhlandsches Gedicht zu finden; lies es in der Klasse vor!
- Überlege:
1. Wo heute die Abgeordneten der Deutschen Bundesrepublik tagen und wie ihre Versammlung heißt.
  2. In welchem Jahr die Deutsche Bundesrepublik ihr Grundgesetz erhalten hat.<sup>499</sup>

Während die künstlerischen Erträge Uhlands zum eigentlich bleibenden Ergebnis der Revolution erhoben werden, stellen die politischen Konsequenzen der Revolution von 1848/1849 eine Leerstelle dar. Symptomatisch an dem zitierten Schulbuchauszug ist, dass mit der Erwähnung der neuen Bundeshauptstadt

---

498 WDV, Ausgabe A, 263.

499 MWZ, Band 2, 100–101.

Bonn sowie der Verkündung des Grundgesetzes zwar auf die Gegenwart des Jahres 1949 Bezug genommen wird, diese aber von der eigentlichen Revolutionsthematik völlig losgelöst erscheint.

Durch die Aufnahme von Fragen und Aufgaben am Ende eines jeden Kapitels unterscheiden sich die unter amerikanischer Einflussnahme entstandenen deutschen Schulgeschichtsbücher deutlich von den Schulgeschichtsbüchern aus den anderen drei Besatzungszonen: So favorisieren die Schulbücher, die in der Sowjetischen Besatzungszone als Lehrbücher zum Einsatz kamen, weiterhin den leitfadenorientierten Lehrbuchtypus.<sup>500</sup> Gleiches gilt für das Schulbuch von Hans Ebeling,<sup>501</sup> das in der Britischen Zone eine breite Verwendung fand – anstelle von Arbeitsaufträgen finden sich hier Merksätze am Ende eines jeden Kapitels aufgeführt. Dabei stellen Ebelings Merksätze gerade keine Gegenwartsbezüge her, sondern fällen statische Werturteile über die Vergangenheit. Die Schülerinnen und Schüler sollen die von dem Schulbuchautor Ebeling vorgenommene Bewertung der Revolution auswendig lernen. Die grammatische Form der abgeschlossenen Aussagesätze zementiert dabei zusätzlich, dass es sich um nicht zu hinterfragende Werturteile handelt.<sup>502</sup>

Dieser methodisch-didaktische Unterschied ist auch deshalb besonders auffällig, weil sich Ebelings Buch ansonsten wenig von den deutsch-amerikanischen Schulbucharbeiten unterscheidet. Auch im Falle des britischen Schulbuches spielt die Paulskirchenrevolution eine herausgehobene Rolle und die Paulskirche gerät zum visuellen Revolutionssymbol schlechthin. Insgesamt erinnert der anekdotenhafte Erzählstil Ebelings an das hessische Schulbuch MZW. Die Handlungen der Akteure werden auch bei Ebeling primär über ihre Gefühlslagen begründet und auch sein Schulbuch kommt ohne den Einsatz von Quellen aus.

Auch das in der französischen Besatzungszone hauptsächlich verwendete Schulbuch *Lehrbuch der Geschichte* weist keine Fragen oder Arbeitsaufträge

500 Vgl. z. B. Prof. A. W. Jefimow (Hg.), *Geschichte der Neuzeit 1789–1870*, übersetzt von Prof. Dr. Alfred Siggel, Berlin: Volk und Wissen Verlag, 1948, 138–162 (= Kapitel zur Revolution von 1848 in Frankreich, Deutschland und Italien).

501 Geschichtspädagogischer Forschungskreis Braunschweig (Hg.), *Deutsche Geschichte, Ausgabe A, Band IV: Weltgeschichte der neuesten Zeit I 1789–1914*, dargestellt und erzählt von Hans Ebeling, Braunschweig u. a.: Westermann, 1952. Im Folgenden zitiert als: *Deutsche Geschichte*, Band IV.

502 »Merke: 1.) Den Höhepunkt und Abschluss der Zeit der bürgerlichen Freiheitsbewegungen in Europa bilden die Sturmjahre 1848/49. 2.) Besonders in Frankreich, Italien, Deutschland und Österreich-Ungarn kam es zu blutigen demokratischen Erhebungen, die aber von der Reaktion ausnahmslos niedergeschlagen wurden. 3.) Ein erstes gesamtdeutsches Parlament in der Frankfurter Paulskirche versuchte vergeblich, ein neues, einiges deutsches Kaiserreich auf demokratischer Grundlage zu bilden.«, ebd., 119.

auf.<sup>503</sup> Diese für die Schulen der Französischen Besatzungszone eigens im Staatsverlag in Offenburg erschienene Lizenzausgabe geht auf das Werk von Fritz Karsen zurück, an dem dieser bereits während des Krieges vom amerikanischen Exil aus gearbeitet hatte.<sup>504</sup> Das *Lehrbuch der Geschichte* weist von minimalen Änderungen abgesehen bis in den Wortlaut hinein den gleichen Verfasser-Text auf wie Karsens Werk und wurde gegenüber dem ursprünglich im Suhrkamp erschienenen Buch lediglich um zahlreiche Abbildungen ergänzt. Auffällig an dem Lehrbuch von Karsen ist der exponierte europageschichtliche Ansatz. Die Revolution von 1848/1849, die in den anderen untersuchten Schulbüchern der Nachkriegszeit vorrangig in deutschen Gebieten verortet wird, wird hier tatsächlich als ein europäisches Phänomen repräsentiert, wie die Abbildungen von Revolutionsschauplätzen in Paris, Wien, Berlin sowie an mehreren badischen Orten (u. a. Waghäusel und Gernsbach) verdeutlichen. Dabei zeichnen die insgesamt acht Visualisierungen ein weitaus negativeres Bild von der Revolution. Während die deutsch-amerikanischen Schulbücher die Paulskirche in den bildlichen Mittelpunkt ihrer Darstellungen stellen, wird im französischen Schulbuch die Erschießung Robert Blums in Szene gesetzt. Anstelle einer Bebilderung der Märzunruhen wird das Massengrab der Märzgefallenen illustriert. Im Unterschied zu den Schulbüchern, die in den Schulen der amerikanischen sowie sowjetischen Besatzungszone Verwendung fanden, weist das unter der Leitung von Fritz Karsen entstandene Schulbuch keinen erkennbaren Gegenwartsbezug auf. Die Revolution von 1848 wird in keinerlei Bezug gestellt zur gegenwärtigen politischen Lage Deutschlands. Die Revolution wird abschließend auch nicht als ein »unvollendet« geliebener Versuch dargestellt, sondern als ein in seinem Scheitern abgeschlossener Akt präsentiert.<sup>505</sup>

### Identitätsstiftung durch Emotionen

Verglichen mit dem Bremer und dem Berliner Schulbuch weist der hessische Band MWZ die deutlichste Ausprägung einer psychologisch-emotionalisierenden Darstellungsstrategie auf. Das gesamte Revolutionsgeschehen wird hier anhand der historischen Figur Ludwig Uhlands erzählt. Gleich der erste Satz, der

---

503 *Lehrbuch der Geschichte* (Gesamtleitung: Dr. Fritz Karsen), Band 3: *Revolution des Bürgertums (1789–1850)*, bearbeitet von Dr. Hugo Bieber, Offenburg/Mainz: Lehrmittel-Verlag, 1947, 165–180. Im Folgenden zitiert als: *Lehrbuch der Geschichte*.

504 Zu den Gründen der Ablehnung des Buchs von Fritz Karsen innerhalb der amerikanischen Besatzungszone vgl. Kapitel 2.1.

505 »Die deutsche Revolution scheiterte, weil ihre Träger und Vorkämpfer nicht hinreichend erkannten, daß ihr Erfolg untrennbar mit der Befreiung der nichtdeutschen Nationalitäten verknüpft war.«, *Lehrbuch der Geschichte*, 180.

das Unterkapitel »Was geschah in der Paulskirche?« einleitet, zeugt von einem emotional-aufgeladenen Erzählmodus. Die Worte, die in der Paulskirche gesprochen wurden, werden im Verfasserstext mit einer überzeitlichen Ästhetik belegt:

Niemals sind schönere Worte über Deutschlands Freiheit und Einheit gesagt worden, als damals in der Paulskirche. Denn die Redner sprachen aus heißem Herzen, und sie gehörten zu den besten Köpfen in Deutschland.<sup>506</sup>

Auffällig an dieser Stelle ist, dass das Handeln der Akteure allein aus ihrem emotionalen Empfinden heraus begründet wird. Der Einsatz emotionaler Marker zieht sich dabei durch das gesamte Revolutionskapitel des hessischen Schulbuchbandes und basiert auf einem Spannungsbogen aus Aufbruch, Höhepunkt und Krise: Der Protagonist Uhland gerät zunächst in eine Aufbruchsstimmung, die analog zum Erwachen des Frühlings beschrieben wird. Hierauf folgt die Schilderung seiner Vorbereitungen für die Nationalversammlung in Frankfurt, die gleichsam einen Höhepunkt im Leben des Dichters darstellt.<sup>507</sup> Das Ende der Revolution fällt mit der Beschreibung einer emotionalen Krise zusammen, die den Dichter schließlich einholt. Die Seelenlage des Individuums Uhland spiegelt dabei jeweils das Revolutionsgeschehen wider. Das Scheitern der Revolution wird aus der Perspektive Uhlands im hessischen Schulgeschichtsbuch folgendermaßen beschrieben:

Nicht viel mehr als ein Jahr war vergangen, seitdem Uhland in froher Hoffnung auf die Frühlingspracht in der Bergstraße geblickt hatte. Der Völkerfrühling war dahingegangen, ohne Frucht zu bringen. Die Fürsten befestigten von neuem ihre Macht; Deutschland blieb zerrissen und ohnmächtig. Uhland fand keine Worte in seiner Trauer.<sup>508</sup>

Auffällig an dem Textabschnitt ist der Neologismus »Völkerfrühling«, der auf die hoffnungsfrohe Aufbruchsstimmung zu Beginn der Revolution verweist. Das personifizierte Deutschland ist »ohnmächtig« gegenüber der Macht der Fürsten. Angesichts der erschütternden Ereignisse verliert selbst der an Worten sonst so reiche Dichter am Ende gänzlich seine Sprache. Überhaupt verwebt die hessische Schulbuchdarstellung poetische und geschichtsdarstellerische Elemente miteinander: Gleich zweimal im Text – am Anfang und am Ende – finden sich Verszeilen von Ludwig Uhland abgedruckt. Zu Beginn des Kapitels bereitet das bereits dem Titel nach hoffnungsvoll stimmende Gedicht »Frühlingsglaube« auf eine erwartbare Wende vor: In der abschließenden Gedichtzeile heißt es »Nun

---

506 MWZ, Band 2, 98.

507 Vgl. ebd., 97.

508 Ebd., 100.

muss sich alles, alles wenden.«<sup>509</sup> Mit dem Bild vom Frühling wird im hessischen Schulbuch ein sich durchziehendes Narrativ von der Revolution als einer zwangsläufigen, natürlichen Entwicklung erzeugt. Parallel zu den historischen Ereignissen aber geht dem Protagonisten der Glaube an den Aufbruch und die Veränderung verloren, so dass sich am Ende des Kapitels schließlich keine Verszeile von Uhland mehr findet, sondern ein Gedicht von Hoffmann von Fallersleben, dessen Titel »Es war einmal ein Frühling« bereits von der Vergangenheit kündigt. Die wenig hoffnungsvollen Verszeilen »doch an dem Baum der Freiheit will keine Blüte blühn« beschließen das Revolutionskapitel im Schulbuch aus Wiesbaden.

Auch im Berliner Lehrbuch werden Emotionen bei der Darstellung der Revolution gezielt verwendet. Sowohl dem König als auch der revoltierenden Volksmasse wird Emotionalität zugeschrieben:

Noch zögerte der König. Zu tief lebte in ihm die Vorstellung, er sei ein Herrscher von Gottes Gnaden. [...] – Erfreut strömte eine Volksmasse zum Schloßhof. Aus ungeklärter Ursache fielen plötzlich zwei Schüsse. Erbitterung packte die Menge. Wollte der König Verrat an seinen Untertanen üben? [...] Aufs äußerte erschrocken über das von ihm nicht gewollte Blutvergießen, erließ Friedrich Wilhelm IV. einen beschwörenden Aufruf »An meine lieben Berliner« und befahl dem Militär, Berlin zu räumen.<sup>510</sup>

Die Handlungen beider Akteursgruppen sind aus ihren Seelenleben heraus motiviert. Durch die Begründung seiner Handlungen aus seinen Gefühls- und Stimmungslagen heraus wird ein sehr menschliches Bild vom Monarchen gezeichnet. Indem sein Innenleben nach außen gekehrt wird, wird der König gewissermaßen psychologisiert. Auch die »Volksmasse« wird durch Emotionen näher bestimmt. Dass sich die Stimmungslage im Volk von Freude zu Erbitterung wandelt, führt der Erzähler auf die Schüsse aus ungeklärter Ursache zurück, die vom Volk jedoch dem König angelastet werden, wie aus der rhetorischen Frage »Wollte der König Verrat an seinen Untertanen üben?« hervorgeht, die hier der Bevölkerung in den Mund gelegt wird.

Die Emotionalisierung der Leserinnen und Leser erfolgt in allen drei Schulbüchern auf die gleiche Weise: Es werden Voraussetzungen dafür geschaffen, sich mit den handelnden Personen der Vergangenheit zu identifizieren. Im hessischen Lehrbuch fällt die Strategie der individualisierten Geschichtserzählung dabei mit einer Tendenz zur Poetisierung zusammen. Der berufsbedingt poetisierenden Weltwahrnehmung des Dichters Uhland wird im Schulbuch eine Menge an Platz gewidmet. Fiktion und Faktizität verbinden sich in der Darstellung Uhlands aufs Engste. Innerhalb des hessischen Lehrbuches wird ein Verständnis erzeugt, wonach die Revolution von 1848/1849 unmittelbar mit

---

509 Ebd., 97.

510 WDV (Ausgabe B), Band 3, 97–98.

Emotionen und Imaginationen, aber auch mit dem ganz normalen Leben zusammenhängt. Zum einen stellt das Schulbuch einen Zusammenhang zwischen Demokratie und Alltag her: Der Abgeordnete der Nationalversammlung, Ludwig Uhland, wird beim Apfelwein-Trinken und bei anderen alltäglichen Tätigkeiten dargestellt, was eine Identifikation erleichtert. Zum anderen, so legt das hessische Schulbuch ebenfalls nahe, hat Demokratie immer auch etwas mit Gefühlen zu tun: Demokratisches Denken und Handeln muss, wie im Falle Uhlands, nicht aus großen revolutionären Ideen heraus motiviert sein, sondern kann auch auf »einfachen« tugendhaften Gefühlen wie Verantwortungsbewusstsein oder Ehrgefühl basieren. Mithilfe der Strategie der Emotionalisierung wird ein Verständnis von Demokratie als Lebensform gemäß der Definition von Dewey begünstigt.

### Demokratie als Gegenwart

In den deutsch-amerikanischen Schulgeschichtsbüchern wird ein demokratischer Identitätsaufbau aus der 1848er-Geschichte heraus mithilfe verschiedener Strategien begünstigt. Dabei stellt ein breit realisierter Gegenwartsbezug in den untersuchten Nachkriegsschulbüchern eines der dominantesten Muster dar. So steigt das Bremer Schulbuch *Unsere Schule* auf der ersten inhaltlichen Seite mit folgendem Prolog in die Thematik ein:

Man muss von der Vergangenheit wissen, wenn man die Gegenwart, die eigene Zeit, ihre Aufgaben und Nöte verstehen will. Das gilt auch und in ganz besonderem Maße für unser Volk und unsere Zeit. Viele politische Aufgaben, die Deutschland heute unbedingt lösen muß, wenn es nicht zugrunde gehen will, z. B. alle Fragen, die mit der »Demokratie« zusammenhängen, sind gar nicht neu, wie mancher meint. Sie stammen noch aus der Vergangenheit [...] Heute muß nachgeholt werden, was einst unterlassen oder nicht zu Ende geführt wurde.<sup>511</sup>

Gleich mit dem ersten Satz, in dem die Ausdrücke »Vergangenheit« und »Gegenwart« in unmittelbarer Nähe beieinanderstehen, zeigt sich, dass die Revolutionshistorie hier primär als ein Erklärungsfaktor und Teil einer Traditionslinie fungiert. Die »Deutsche Revolution 1848« – so der Titel des Bremer Arbeitsbuches für die Oberstufe – kann, das wird in diesen ersten beiden Sätzen bereits deutlich gemacht, Erkenntnisse über die aktuelle Problemlage Deutschlands liefern. Die Verwendung des Possessivpronomens »unser« beziehungsweise »unsere« führt zu einer automatischen Identifikation der Leserinnen und Leser und weckt einen Eindruck von Verbundenheit und Zusammengehörigkeit. Die

511 *Unsere Schule*, Reihe D, Band 1, 3.

gesperrte Schreibweise von »unser Volk« betont zusätzlich die Gemeinschaft und schafft zugleich eine plurale Sprecherposition. Die Demokratie, die in diesem ersten Textblock durch Anführungszeichen hervorgehoben wird, wird dabei folgendermaßen spezifiziert: Sie ist »nicht neu«, also nicht importiert worden, sondern hat eine eigene deutsche Tradition. Die historische Darstellung der Revolution von 1848/1849 gerinnt in diesem Prolog zur bloßen Vorgeschichte des aktuellen Deutschlands – ihre Funktion ist es, die Geschichtlichkeit des freiheitlichen und partizipatorischen Denkens in Deutschland aufzuzeigen. Im zweiten Textabschnitt wird die Demokratie als eine Regierungsform definiert, »bei der das ganze Volk sich verantwortlich fühlt für das, was in einem Staat geschieht.«<sup>512</sup> Auf weitere Erklärungen der komplexen Konzepte von Volk und Staat wird verzichtet. Zur näheren Beschreibung von Demokratie wird auf den Zustand eines emotionalen Erlebens, auf ein »Sich-verantwortlich-Fühlen«, zurückgegriffen. Dabei ist auffällig, dass die Demokratie im Schulbuch nicht als ein Verhalten oder Handeln, sondern als eine spezifische Haltung oder Einstellung konzipiert wird. Auch das Bremer Schulbuch, das den formalen Ausdruck »Regierungsform« bemüht, definiert Demokratie nicht strukturell-institutionell. Stattdessen wird Demokratie als eine Gesinnung beschrieben, die davon lebt, dass man »völkische Verantwortung« füreinander übernimmt.

An dieser Stelle im Bremer Schulbuch wird das Schicksal Deutschlands, das gegenwärtig »in einem so ungünstigen Augenblick« stecke, wiederum ganz eng an den Ausgang der Revolution angebunden. Ihr Scheitern ist das tragische Vermächtnis der Vergangenheit – so die durch das Bremer Schulgeschichtsbuch nahegelegte Lesart. Durch die Strategie des Gegenwartsbezugs wird die einhundert Jahre alte Revolutionsvergangenheit schließlich explizit an die Gegenwart angebunden. Diese Strategie stellt eine konstruierte deutsche Demokratietradition her: Dabei wird, wie etwa im Prolog des Bremer Schulbuches, das Revolutionsjahr 1848 als der »erste Versuch zu einer demokratischen Regierungsform zu gelangen«<sup>513</sup> klassifiziert. Die Ideen von Volkssouveränität und Partizipation waren dabei ihrer Zeit voraus, so macht der Schulbuchtext deutlich; sie scheiterten an der politischen Realität Mitte des 19. Jahrhunderts. Damit wird »die Geschichte« als etwas Korrigierbares begriffen. Durch ein beherztes Handeln im Hier und Jetzt, wozu das Bremer Schulbuch zum Abschluss des ersten Textblockes aufruft, könne das tragische Ende der Revolution doch noch gewendet werden.<sup>514</sup> »Heute«, also im Jahr 1948, ergebe sich die Chance, die Revolution zu ihrem eigentlichen Ende und damit zur Vollendung zu führen, so fordert der

---

512 Alle Zitate aus: *Unsere Schule*, Reihe D, Band 1, 3.

513 *Unsere Schule*, Reihe D, Band 1, 3.

514 »Heute muß nachgeholt werden, was einst unterlassen oder nicht zu Ende geführt wurde.«, ebd.

Bremer Band seine Leserinnen und Leser auf der allerersten Textseite im Schulbuch konkret auf.

Im Berliner Schulgeschichtsbuch WDV wird dem Gegenwartsbezug von 1848 von vorneherein unter der Überschrift »Was bedeutet uns das Werk der Paulskirche?« ein eigenes Unterkapitel gewidmet. Auffällig an dieser Kapitelüberschrift ist bereits die Verwendung der ersten Person Plural: Sie adressiert eine geschlossene »Wir«-Gruppe, deren kollektive Identität auf einem gemeinsamen Erbe – den Verdiensten der Nationalversammlung in der Paulskirche – beruht. Der rund einseitige Text unterhalb dieser rhetorischen Frage thematisiert zunächst das Scheitern und damit das Ende der Revolution:

Angesichts dieses Endes der deutschen Revolution von 1848/49 muß sich die Frage erheben, ob das Werk der Frankfurter Nationalversammlung überhaupt einen Sinn gehabt hat. Diese Frage ist sehr verschieden beantwortet worden. Einer jener deutschen Freiheitskämpfer aus den Tagen von Rastatt, Carl Schurz, der nach Amerika auswandern mußte und es dort bis zum Minister brachte, sagte hierzu in seinen »Lebenserinnerungen« [...].<sup>515</sup>

Im Berliner Schulbuch WDV wird die Frage nach der Sinnhaftigkeit von Geschichte explizit gestellt. Zur Bestimmung des historischen Erbes wird im Zitat unter anderem auf Carl Schurz verwiesen: Die Tatsache, dass er sich als »freier Bürger« zunächst für Deutschland, dann für die USA verdient machte, lässt ihn zu dem idealen Bindeglied zwischen den beiden Ländern werden. In dem Berliner Schulbuch wird auf die »Opferwilligkeit« von Carl Schurz und dessen bedingungslose Begeisterung »für die große Sache« fokussiert, die während der Revolutionszeit alle, unabhängig ihrer sozialen Herkunft oder Ausbildung, vereint habe.<sup>516</sup> Der im Schulbuch abgedruckte Abschnitt aus den publizierten Lebenserinnerungen von Carl Schurz betont dabei folgende zwei Aspekte als das bleibende Erbe von 1848: eine im ganzen Volk verbreiterte Begeisterung sowie die Bereitschaft, sich für die Ideen von Freiheit und Einheit zu opfern. In seinen Memoiren inszeniert Carl Schurz die Volksbewegung von 1848 als ein patriotisches Breitenphänomen, dessen Richtigkeit in den treibenden Ideen von Freiheit und Vaterlandsliebe begründet gelegen habe. Als historische Figur findet er sowohl im Berliner als auch im Bremer Schulbuchband Erwähnung – als Gewährsmann einer gemeinsamen liberalen deutsch-amerikanischen Tradition.

Wie schon ausgeführt stellt das hessische Schulbuch MWZ den Gegenwartsbezug nicht über politische, sondern über Alltagsbezüge her. Die Anekdote aus

515 WDV, Band 3, 258.

516 »Ich kannte in meiner Umgebung viele redliche Männer, Gelehrte, Studierende, Bürger, Bauern, Arbeiter, aber jeden Augenblick bereit, Stellung, Besitz, Aussichten, Leben, alles in die Schanze zu schlagen, für die Freiheit des Volkes und für die Ehre und Größe des Vaterlandes.«, ebd.

dem Hause Uhlands, die das Revolutionskapitel einleitet, zielt auf einen Vergleich zwischen der Tätigkeit des Verreisens (und damit ein dem Bürgertum vorbehaltenes Privileg) von »damals« und »heute« ab.<sup>517</sup> Nicht nur am Anfang, sondern auch zum Ende des Kapitels treten deutliche Differenzen zum Berliner Lehrbuch auf. So nimmt die Revolution im hessischen Band kein explizites Ende; es scheint eher so, als laufe sie aus. Auf die aufgeworfene Frage, »Wie war das Ende?«, die zugleich als Überschrift fungiert, findet das Schulbuch keine wirkliche Antwort. Das Schulbuch aus Wiesbaden bietet seinen Leserinnen und Lesern weder an dieser noch an anderer Stelle im Kapitel eine historisch-politische Erklärung für das Scheitern der Revolution an.

Gänzlich anders wurde die Strategie des Gegenwartsbezugs in jenem Schulbuch realisiert, das in den Schulen der Sowjetischen Besatzungszone anlässlich der Märzfeierlichkeiten im Jahr 1949 Verwendung fand. Es handelt sich bei dem Band um eine Materialsammlung, der jedoch ein ausführliches Vorwort beige stellt ist. Unter dem Titel *Die deutsche Revolution 1848/49* wurden die Materialien von dem Autor Ernst Hoffmann zusammengestellt. Der Band löste nicht aufgrund der Materialien, sondern aufgrund seines Vorwortes einen großen Konflikt in dem alliierten Erziehungsgremium zu Berlin aus (s. Kapitel 2.2). Konkret beanstandeten die westlichen Verbündeten dabei den folgenden Abschnitt aus der Einleitung des Büchleins, in dem es heißt:

In Frankfurt, wohin 1848 das revolutionäre Deutschland seine Vertreter entsandte, um aus den 38 Einzelstaaten ein einheitliches Deutschland zu gestalten, versammelten sich 1948 deutsche Politiker, um die nationale Einheit zu Grabe zu tragen.<sup>518</sup>

In dem Zitat wird ein Gegenwartsbezug zwischen 1848 und 1948 explizit hergestellt, wobei die Gegenwart an dieser Stelle nicht als eine optimistische, sondern als eine pessimistische Vergleichsfolie fungiert. Die Revolution von 1848 steht in dem Zitat stellvertretend für die Idee einer deutschen Einheit, die angesichts der Neuordnung Deutschlands im Jahr 1949 aus Sicht des Autors beendet schien. Die aufgebrachte Reaktion der amerikanischen Militärregierung gegenüber der Publikation liegt darin begründet, dass auch sie die Ereignisse von 1848/1849 als konstitutiv für die geschichtspolitische Zukunft Deutschlands ansah: Die freiheitlich-parlamentarischen Bewegungen stellten für die US-amerikanischen Besatzer *das zentrale demokratische Ereignis deutscher Geschichte* dar, das sie in den neuen deutschen Schulgeschichtsbüchern, die in ihrer Zone entstanden, betont wissen wollten. In ihrer Lesart aber stand die Paulskirche nicht primär für Einheit, sondern primär für Freiheit und Parlamentarismus.

517 »Der Hausherr sollte für ein paar Tage verreisen. Das war damals umständlicher und forderte mehr Vorbereitungen als heute.« MWZ, Band 2, 96–97.

518 *Die deutsche Revolution 1848/49*, 11.

Die bereits zitierte Schulbuchkritik von Hans Herzfeld bewertet die Schulbuchreihe MWZ insgesamt sehr positiv. Auch die Fragen und Arbeitsaufträge, die sich im hessischen Schulbuchband finden, werden in der rund 50 Seiten umfassenden Schulbuchkritik von Herzfeld positiv erwähnt.<sup>519</sup> Herausgestellt wird, dass die Kapitel zur Alten Geschichte über einen heimatgeschichtlichen Zugang präsentiert werden. Dies betrifft das Kapitel zur Keltenzeit (»Der Altkönig und seine Ringwälle«) sowie das zur Römerzeit (»Der Limes und seine Kastelle«).<sup>520</sup> Gerade das Kapitel zur Römerzeit heben die Schulbuchautorinnen und -autoren von MZW selbst als besonders gelungen hervor, indem sie darauf verweisen, dass dem eigentlichen Schulbuchtext ganz »nach amerikanischem Vorbild« Fragen und Arbeitsaufträge beigefügt wurden.<sup>521</sup> Dass die neu in den Schulbuchtext integrierten Fragen nicht nur die Funktion haben, die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen, lässt sich am Beispiel des MWZ-Schulbuchkapitels zur hessischen Römerzeit deutlich machen: Untersucht man allein die Fragen und Arbeitsaufträge, so fällt auf, dass sie zur Formierung einer teleologisch-fortschrittsgläubigen Geschichtsauffassung beitragen. Die Fragen sind dabei jeweils auf drei unterschiedlichen didaktischen Ebenen – wissen, versuchen, überlegen – angesiedelt, wie am folgenden Beispiel deutlich wird:

#### Weißt du

1. In welchem Land heute die Bauern noch Schwitzbäder nehmen? Frage deinen Vater.
2. Was eine »Brache« ist und wie man in deiner Heimat dazu sagt?
3. [...]

#### Versuche

1. Aus Stöcken ein kleines Blockhaus zu bauen.
2. [...]
3. [...]

#### Überlege

1. [...]
2. Ob du ein Dorf oder eine Gegend kennst, wo die Dorfgemeinschaft noch gemeinsames Eigentum hat.
3. Ob du lieber damals als in der heutigen Zeit gelebt hättest.<sup>522</sup>

519 »Andere Wege geht das von Bauer und Müller herausgegebene »Mensch im Wandel der Zeit« [sic!] [...] Man wird die Abschnitte zur Alten Geschichte als gut gelungen ansprechen dürfen und auch die Aufforderungen »Zum Nachdenken und Mittun« am Ende eines jeden Themas als anregend bezeichnen.« Bauer, Gundel, Herzfeld u. a., »Geschichtsbücher der Bundesrepublik«, 609.

520 Ebd.

521 HStAW, Abt. 1178, Nr. 84: Bericht über die Zusammenarbeit mit amerikanischen Stellen betr. Geschichtslehrbuch, 16.1.48 gez. Dr. Bauer, 1.

522 Ida Maria Bauer und Otto Heinrich Müller, *Der Mensch im Wandel der Zeiten. Geschichtsbuch für die deutsche Schule, Band 1: Zeugen alter Zeit*, Braunschweig u. a.: Westermann, 1951, 27.

Die erste Frage, die mit »Weißt Du« eingeleitet wird, ist auf der Wissensebene angesiedelt: Auf dieser Ebene geht es um ein rein lexikalisches Wissen. Auffällig dabei ist, dass Fachwörter wie »Brache« oder »Trift« abgefragt werden, ohne dass die Bedeutung dieser Ausdrücke im Verfassertext erklärt werden. Die im Schulbuch gestellten Fragen tragen an dieser Stelle gerade nicht zu einer Aktivität der Schülerinnen und Schüler im Unterricht bei. Stattdessen wird der Wissenserwerb ins elterliche Haus ausgelagert, wobei ausschließlich der Vater als eine verlässliche Wissensinstanz bestimmt wird (»Frage deinen Vater.«). Die Mutter bleibt als mögliche Helferin bei der Beantwortung fachlicher Fragen außen vor – ein Widerspruch, wenn man sich die weitgehend vaterlose Kriegsgesellschaft der 1950er Jahre vor Augen führt. Auf der zweiten Ebene (»Versuche«) zielen die Fragestellungen nicht auf abstraktes Wissen, sondern auf praktisches Tun ab. Die Arbeitsaufträge fordern die Schülerinnen und Schüler konkret dazu auf, historische Häuser aus römischer Zeit nachzubauen. Auffällig ist hier die neuerliche Konzentration auf das Thema Häuserbau und Wohnen. Bei der dritten Ebene (»Überlege«) handelt es sich um Fragestellungen, die zum Reflektieren anregen sollen. Sie weisen die Strategie des Gegenwartsbezugs auf, indem sie einen Transfer zwischen »damals« und »heute« herzustellen suchen. Insbesondere was die Beantwortung der letzten Frage angeht, bei der die Lernenden überlegen sollen, ob sie »lieber damals als in der heutigen Zeit gelebt«<sup>523</sup> hätten, suggeriert der Verfassertext bereits die richtige Antwort: Die heutige Zeit sei reich an »Bequemlichkeit und Angenehem«.<sup>524</sup> Materieller Wohlstand wird als die höchste Stufe historischen Fortschritts präsentiert. Das Gegenmodell – geteiltes Eigentum – sei hingegen anachronistisch. Die zitierten Fragen und Arbeitsaufträge legen eine bestimmte Lesart nahe, die im Verfassertext expliziert wird. Gleich der erste Satz, in dem über die Mattiaker gesprochen wird, die unter den Römern zu siedeln begannen, ist hierfür aufschlussreich: »[...] und da sie [die Mattiaker] fleißig waren, gelangten sie bald zu Wohlstand.«<sup>525</sup> Im Laufe des Kapitels wird eine Lesart aufgebaut, wonach ein arbeitsames Leben automatisch zu Wohlstand führt. Ein materiell unbeschwertes Leben wird als die unangefochten höchste gesellschaftliche Stufe – erstrebenswert für jede Generation – dargestellt. Hierin spiegelt sich der Zeitgeist der Nachkriegszeit der 1950er Jahre wider.

Indem die Aufgaben im Schulbuch im vorliegenden Unterkapitel nicht nur analytisch berücksichtigt, sondern in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt wurden, geriet das Medium Schulbuch zu einer Erkenntnisquelle für die praktische Einübung spezifischer Denkfiguren und Verhaltensweisen im Kontext der von amerikanischer Seite aus intendierten kulturellen Demokratisierung

---

523 MWZ, Band 1, 27.

524 Ebd., 26.

525 Ebd., 15.

Westdeutschlands. Diese – so lässt sich bilanzierend feststellen – zeichnete sich dadurch aus, dass mithilfe von Arbeitsaufträgen im Schulbuch an das Verantwortungsbewusstsein einer nachwachsenden Generation appelliert wurde. Das didaktische Element der Fragen und Arbeitsaufträge, das sich in modernen Schulbüchern bis heute durchgesetzt hat, wurde im deutsch-amerikanischen Schulgeschichtsbuch der Nachkriegszeit genutzt, um die einzelne Schülerin beziehungsweise den einzelnen Schüler zu einem aktiven Handeln in der Gegenwart aufzurufen. Der emotionsgeladenen Darstellung der nationalen deutschen Revolutionsvergangenheit kam dabei in erster Linie eine legitimierende Funktion zu: Sie sollte den Demokratieaufbau in der Gegenwart befördern.

### 4.3 Zwischenfazit

Die wenigen schulbuchbezogenen Studien, die die Darstellung der Revolution von 1848/1849 in den Schulgeschichtsbüchern der unmittelbaren Nachkriegszeit untersuchen, betonen, dass sich die traditionalistischen Kräfte in den Schulgeschichtsbüchern der Nachkriegszeit durchsetzten.<sup>526</sup> Diese These geht im Kern auf die Untersuchungen von Ulrich Mayer zurück, der die »Flucht aus der Politik und die Hin- bzw. Rückwendung zum Allgemein-Menschlichen schlechthin«<sup>527</sup> als die bis zum Ende der 1950er Jahre in Deutschland dominante geschichtsdidaktische Position beschrieb. Nach der Analyse der medialen Repräsentationen der Paulskirchenrevolution in jenen deutschen Schulgeschichtsbüchern, die nach dem Zweiten Weltkrieg unter amerikanischer Einflussnahme gänzlich neu konzipiert wurden, muss diese Traditionalismus-These allerdings zurückgewiesen werden: Die unter narrativen und didaktischen Gesichtspunkten untersuchten Schulbuchdarstellungen grenzen sich von ihren Vorgängern durch ein positiv konnotiertes Revolutionsbild ab, das sowohl idealisierende als auch mythisch-verklärende Darstellungsmuster umfasst. Sie zeichnet aus, dass in ihnen eine politische Traditionslinie zu etablieren versucht wird, die Deutschland eine Vergangenheit mit demokratischen Wertvorstellungen zuschreibt. Insgesamt erzeugen die Darstellungsweisen im deutsch-amerikanischen Schulgeschichtsbuch der Nachkriegszeit eine unmittelbare Nähe zu dem mehr als einhundert Jahre vergangenen Geschichtsereignis von 1848. Durch Strategien

---

526 Zu diesem Schluss kommt auch Fredy Köster, jedoch ohne die 1848er-Darstellung in den Schulbüchern nach 1945 selbst zu untersuchen. Vgl. Köster, *Die Rezeption der Revolution*, 140–141.

527 Ulrich Mayer, »Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Nachkriegszeit (1945–1953)«, in: Klaus Bergmann und Gerhard Schneider (Hg.), *Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980*, Düsseldorf: Päd. Verlag Schwann, 1982, 349–380, 352.

von Emotionalisierung und Poetisierung werden zum einen die Voraussetzungen zur persönlichen Identifikation der Leserinnen und Leser mit der Vergangenheit geschaffen. Die Strategie der Dynamisierung eröffnet zum anderen die Illusion einer unmittelbaren Vergangenheit. Die bürgerliche Revolution von 1848/1849 erfährt im deutschen Nachkriegsschulbuch nicht nur eine narrative, sondern auch eine intensive visuelle Aneignung. Das Plakative eines Bildes ermöglicht es, sich das historische Geschehen auch emotional anzueignen. Durch die Beigabe spezifischer Bildunterschriften wird das »Bild im Schulbuch« unmittelbar an das textlich erzeugte Narrativ angebunden. Bild- und Textelemente erwiesen sich in den untersuchten Schulgeschichtsbüchern als kohärent zueinander – sie stützten sich gegenseitig und bildeten damit eine eingängige Lesart der Revolution aus. In ihrer positiven Aneignung der Revolution brechen die Verfassertexte mit den dominanten negativen Deutungsmustern aus dem Kaiserreich und dem Nationalsozialismus.

Auch im Hinblick auf die im Schulbuch realisierten didaktischen Strategien ist die Traditionalismus-These nicht haltbar: Mit der Integration von Fragen und Arbeitsaufträgen weisen die unter amerikanischer Ägide entstandenen Schulgeschichtsbücher der Nachkriegszeit ein spezifisches Innovationsmoment auf, das sie nicht nur von den unmittelbar vorausgehenden NS-Schulbüchern deutlich unterscheidet, sondern auch von jenen Schulbüchern, die in den anderen Besatzungszonen entstanden. Während in der Gattungsgeschichte des Schulgeschichtsbuches schon oft auf die Bedeutung der Integration von Quellen verwiesen wurde, stellt die Aufnahme von Fragen und Arbeitsaufträgen bislang einen blinden Fleck dar.<sup>528</sup> Dabei stellen diese »activities« eine didaktische Neuerung dar, weil sie die Schülerinnen und Schüler direkt adressieren und zur Selbsttätigkeit auffordern. Erst die transnationale Perspektive auf das Medium Schulbuch ließ erkennbar werden, dass der amerikanische Einfluss während der unmittelbaren Nachkriegszeit zu einer didaktischen Innovation führte, die sich in den 1970er Jahren dann in großem Maße durchsetzte. Seitdem ist die »Hybridform des kombinierten Arbeits- und Lehrbuchs«<sup>529</sup> für den Geschichtsunterricht weitgehend konkurrenzlos. Mit diesen Erkenntnissen kann die in der Einleitung zitierte Aussage Wolfgang Jakobmeyers, wonach 1945 die einzig wahre Zäsur in der Geschichte des Schulbuches darstellt, einerseits gestützt werden.<sup>530</sup> Andererseits muss sie um eine transnationale Dimension erweitert werden: Erst in der Auseinandersetzung mit dem amerikanischen Schulbuchtyp des

---

528 Vgl. exemplarisch: Ursula Becher, »Schulbuch«, in: Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider (Hg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 4. Auflage 2007, 45–68.

529 Spieß, *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht*, 39.

530 Vgl. Jacobmeyer, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945*, 25.

Arbeitsbuches kam es zu einer Veränderung des deutschen Lehrbuchtyps, der sich traditionell durch einen geschlossenen Verfassertext auszeichnete.

Unter demokratiehistorischer Perspektive belegen die analysierten Schulbuchdarstellungen, dass das Anliegen der amerikanischen Militärregierung nach einer kulturellen Demokratisierung der westdeutschen Gesellschaft im Medium Schulbuch einen geeigneten Spiegel fand. Durch die Realisierung verschiedener Strategien wie etwa der expliziten Herstellung eines Gegenwartsbezugs ließ sich das Medium zur zeitgenössischen Demokratieerziehung seiner Leserinnen und Leser einspannen. Das Schulbuch erwies sich dabei als flexibel genug, um die bis dahin traditionell konservative Revolutionsdarstellung in eine positive Demokratieerzählung umzuwandeln. Vor dem Kontext des 100-jährigen Revolutionsjubiläums im Jahre 1948 ließen sich die neuen Schulgeschichtsbücher für einen handlungsorientierten Geschichtszugang fruchtbar machen: Das Aktivierungspotenzial der Revolutionsgeschichte des 19. Jahrhunderts wurde in einen zeitgenössischen Auftrag zur Vollendung der Revolution umgemünzt. In ihrer Gesamtheit zeigen die Ergebnisse der Schulbuchanalyse nicht nur die Flexibilität und Funktionalität des Mediums für Demokratisierungsprozesse auf, sondern machen sein transformatorisches Potenzial sichtbar: Mithilfe der in Form von Arbeitsaufträgen explizit gemachten Aufforderungen zum praktischen Handeln in der Gegenwart ließ sich das abstrakte Lernziel Demokratie konkretisieren und auf die Schülerinnen und Schüler als Trägergruppe übertragen, das heißt, die Demokratie ließ sich in ihre Verantwortung übergeben.

---

## 5. Lesend lernen: Strategien amerikanischer Schulbucharbeit in Deutschland 1948–1952

Im besetzten Deutschland lag die von den Besatzern wahrgenommene Bedrohung in autoritären Verhaltensweisen, die sie gerade auch in der deutschen Schule fest verankert sahen und bereits im sogenannten Zook-Report von 1946 moniert hatten. Die als problematisch erachtete Verhaltensweise des »kritiklosen Gehorsam[s]« stellte für sie auch ein Ergebnis der in Deutschland gängigen Unterrichtsmethoden dar, die einseitig auf die Übermittlung stofflicher Inhalte abzielten.<sup>531</sup> Bis heute stellt die Lektüre von Schulbüchern eine fest im schulischen Alltag verankerte Verhaltensweise dar. Solche Unterrichtsrouninen spiegelten aus Sicht der amerikanischen Besatzungsmacht ein Schüler-Lehrer-Verhältnis wider, das es in Deutschland grundsätzlich zu liberalisieren galt. Nicht nur über das Schreiben, sondern auch über das Lesen der neuen (Schul-)Bücher wurde eine kulturelle Demokratisierung der deutschen Gesellschaft im Sinne eines habituellen Lernprozesses vorangetrieben.<sup>532</sup> Wie aber wurde den Deutschen qua Buch Demokratie beigebracht und verordnet? Auf welche Weise wurde die Lehrer-, Schüler- und Elternschaft zum Lesen bewegt und warum? Wer sollte als Leserin oder Leser gewonnen werden und wer fiel aus dem Raster gleichsam heraus? Auf welche Art und Weise ließ sich das Schulbuch als Buch einsetzen, um Lernprozesse auf der Ebene von Verhaltensänderungen zu initiieren und zu befördern?

Vor dem Hintergrund des Ost-West-Konflikts dienten die schulbuchbezogenen Demokratisierungsmaßnahmen sowohl zur Immunisierung der Deutschen

---

531 *Der gegenwärtige Stand der Erziehung in Deutschland. Bericht der amerikanischen Erziehungskommission.* München: Die neue Zeitung, 1946 (Veröffentlichungen der Deutschen Pädagogischen Arbeitsstelle, 1), 9.

532 Im Habitus vereinen sich Erfahrungen und Deutungen mit gesellschaftlichen Dispositionen, die von den Akteuren nicht nur verinnerlicht, sondern geradezu verkörpert werden. Dabei ist der Habitus immer ein Produkt historischer Handlungs- und Wahrnehmungsweisen und somit ständigem Wandel unterworfen. Zum Habitusbegriff von Pierre Bourdieu vgl. das entsprechende Kapitel bei Ute Daniel, *Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 5. Auflage 2006, 188–190.

gegenüber sowjetischer Einflussnahme als auch zur kräftigen Werbung für die USA.<sup>533</sup> Entsprechend ging es nicht mehr nur darum, nazistische, militaristische oder autoritäre Verhaltensweisen zu überschreiben, sondern auch darum, für »neue« demokratische Praktiken zu werben. Bei dem Vorhaben, den Deutschen Demokratie beizubringen, ohne dass sie es selbst merkten, ließen sich die Education Service Center wirkungsvoll einspannen. In einem internen Dokument der amerikanischen Erziehungsabteilung vom Dezember 1948 wird als ein Vorteil bestimmt, dass die Errichtung der Center den zwischenzeitlich heftig kritisierten und umkämpften Demokratiebegriff überflüssig mache:

It is the best medium for the development of democratic practice without using the term. It is most effective and will have the best opportunity for permanency if it is part of a teacher training institution serving a region or a school system serving a number of schools.<sup>534</sup>

Mit dem Verweis darauf, dass die Center nicht auf den Begriff Demokratie angewiesen seien, wird erneut dem amerikanischen Pragmatismus nach John Dewey Rechenschaft getragen, demzufolge Demokratie nicht intellektuell begriffen, sondern vor allem praktisch erlebt und gelebt werden müsse. Das Zitat zeigt, dass die Einrichtungen in erster Linie als ein Instrument zur Demokratievermittlung innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung begriffen wurden. Bei welchen Tätigkeiten es sich um spezifisch demokratische Verhaltensweisen handele und bei welchen nicht, wird jedoch weder im Zitat noch bei Dewey selbst spezifiziert. Für die vorliegende Analyse unter dem Blickwinkel der amerikanischen »Schulbucharbeit als Lesearbeit« ist vielmehr zentral, dass Dewey unter Demokratie einen Modus der Vergemeinschaftung schlechthin verstand.<sup>535</sup> Diese pragmatische Offenheit, was die Ausbuchstabierung spezifischer Lebensformen als demokratische Verhaltensformen anging, ließ sich durch die Education Service Center strukturell und inszenatorisch ausfüllen. Die Einrichtung, die zunächst unter dem Namen Textbook and Curriculum Center als Ort zum Schreiben neuer Schulbücher eingerichtet worden war, wurde seit 1948 flexibel in Orte zum Lesen neuer (Schul-)Bücher umgewandelt und änderte in diesem Zusammenhang ihren Namen in Education Service Center um.

533 Zum Wandel der amerikanischen *Reeducation* vor dem Hintergrund des Ost-West-Konfliktes vgl. Maritta Hein-Kremer, *Die Amerikanische Kulturoffensive. Gründung und Entwicklung der amerikanischen Information Centers in Westdeutschland und West-Berlin, 1945–1955*, Köln u. a.: Böhlau, 1996, 254–259.

534 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 27: Memorandum, Subject: Education Service Center, 16. Dezember 1948.

535 Zu Deweys Verständnis von Demokratie als »communio« vgl. Bellmann, *John Deweys naturalistische Pädagogik*, 132–135. Für Näheres zum Zusammenhang von Dewey und Demokratie vgl. Michael Hartmann, *Die Kreativität der Gewohnheit. Grundzüge einer pragmatischen Demokratietheorie*, Frankfurt am Main/New York: Campus-Verlag, 2003.

Mit dem Amtsantritt von Alonso Grace, der ab Oktober 1948 die Erziehungsabteilung bei OMGUS leitete, kam es vor dem Hintergrund des sich zuspitzenden Ost-West-Konflikts zu einer Fokussierung der amerikanischen Demokratisierungspolitik. Auf der Berchtesgadener Erziehungskonferenz im Oktober 1948 stellte Grace explizit klar, dass der Versuch, einem anderen Volk eine Demokratie aufzwingen zu wollen, bisher noch immer gescheitert sei.<sup>536</sup> Unter der von Grace ausgegebenen Parole »from direction to persuasion« wurden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Erziehungsabteilung der amerikanischen Militärregierung auf eine möglichst sanfte, quasi unsichtbare Überzeugungsarbeit eingeschworen: Durch den Aufbau von Einrichtungen zur Förderung demokratischer Personen sollte die von Beginn der Besatzung an verfolgte Strategie einer Selbst-Demokratisierung der Deutschen weiter ausgebaut und forciert werden. Aus einem 1948 eigens eingerichteten *Reorientation*-Fund wurde den zivilen, also neu aufgebauten deutschen Länderregierungen Geld zur Verfügung gestellt. Die amerikanischen Stellen förderten Projekte, die auf einen kulturellen demokratischen Wiederaufbau abzielten. In Hessen etwa wurden Mittel aus dem Fund unter anderem für die Einrichtung der Education Service Center verwendet.<sup>537</sup>

Da zu den Education Service Centern, wie in der Einleitung der Arbeit erwähnt, kein eigener Quellenbestand existiert, lässt sich keine Institutionengeschichte der Center schreiben.<sup>538</sup> Dabei erweist sich die Überlieferung im Falle des erstgegründeten Centers in Stuttgart noch am dichtesten, weil hier neben Dokumenten der amerikanischen Erziehungsabteilung in Württemberg-Baden vereinzelt auch eine parallel deutsche Überlieferung in den Beständen des Stuttgarter Kultusministeriums vorliegt. Was hingegen lückenlos überliefert ist, sind die periodisch erschienenen Mitteilungshefte der Education Service Center. Diese waren mit einer monatlichen Auflage von durchschnittlich rund 50.000 Heften weit verbreitet und wurden unter anderem direkt an die Schulen in den jeweiligen Bezirken versandt.<sup>539</sup> Der Adressatenkreis der Hefte umfasste im Wesentlichen Schulleiterinnen und -leiter, Lehrerkollegien sowie Elternbeiräte. Teilweise arbeiteten auch die Autorinnen und Autoren der neuen deutsch-amerikanischen Schulgeschichtsbücher redaktionell an den Heften mit bezie-

---

536 Vgl. Bungenstab, *Umerziehung*, 139. Zur Bedeutung der Berchtesgadener Erziehungskonferenz für die amerikanische *Reeducation*-Politik vgl. z. B. Braun, *Umerziehung*, 40–45.

537 Fedler, *Anfänge der staatlichen Kulturpolitik*, 34.

538 Auch die deutsche Überlieferung zu den Centern ist lückenhaft.

539 Vgl. Office of the U. S. High Commissioner for Germany, *A Guide to Education and Cultural Relations*, Bad Nauheim: Office of Public Affairs (Education and Cultural Relations Division), 1950, 27.

hungsweise steuerten einzelne Artikel bei.<sup>540</sup> Im Medium des Mitteilungsheftes spiegelt sich das gewandelte Selbstverständnis der Center von Orten des Schreibens zu Orten des Lesens wider. Dieses wurde mithilfe der Mitteilungshefte auf narrative und visuelle Weise inszeniert und nach außen kommuniziert. Um die Bedeutung des Lesens neuer (Schul-)Bücher als ein inszenatorisches Element der amerikanischen Demokratisierungspolitik zu analysieren, ist es nötig, sich zunächst mit dem Inszenierungsbegriff selbst auseinanderzusetzen.

### Schulbucharbeit als Inszenierungsarbeit

Der Inszenierungsbegriff lässt sich in einem erweiterten Verständnis als »Kulturtechniken und Praktiken, mit denen etwas zur Erscheinung gebracht wird«,<sup>541</sup> fassen und somit auf zahlreiche Bereiche anwenden. Neben der ästhetischen Komponente umfasst der Begriff der Inszenierung auch eine schöpferische Bedeutungskomponente: Inszenierung ist demnach ein transformativer Prozess, in dem Reales, Fiktives und Imaginäres zueinander in Beziehung gesetzt werden.<sup>542</sup> Jede Inszenierung ist zugleich immer auch eine Konstruktion, mithilfe derer etwas für ein Publikum in einem abgegrenzten Raum zur Erscheinung gebracht wird. Inszenierungen greifen aus der unübersehbaren Fülle einen bestimmten raumzeitlichen Moment heraus und machen ihn dadurch erst erfahrbar.<sup>543</sup> Mit dem Philosophen Martin Seel lässt sich argumentieren, dass die besondere Funktion von Inszenierungen die Herstellung von Gegenwart ist. Ein spezifischer Moment wird aus seiner Vergänglichkeit gelöst und in Form einer Abbildung dauerhaft gemacht. In der spezifischen Anordnung von Akteuren und Dingen weisen Fotografien Aspekte von Inszenierung auf: »In ihnen wird Sinn im Medium der Körper (Haltung, Mimik, Gestik) [...], im Medium der Dinge samt ihrer Symbolik und insbesondere durch das Arrangement von Körpern und Dingen (Berührungen, Blickbeziehungen, Nähe-Distanz, oben und unten, vorne und

540 So findet sich z.B. der Mitherausgeber und Schulbuchautor der hessischen Schulgeschichtsbuchreihe »Der Mensch im Wandel der Zeiten« Otto Müller im Impressum der Zeitschrift des Wiesbadener Centers *Pädagogisches Archiv* als redaktioneller Mitarbeiter aufgeführt. Die beiden Schulbuchautoren der Berliner Schulgeschichtsbuchreihe »Wege der Völker«, Wally Schmelzer und Harald Scherrinsky, steuerten Beiträge zum Mitteilungsblatt des Berliner Centers *Wege zu neuer Erziehung* bei.

541 Erika Fischer-Lichte, »Theatralität und Inszenierung«, in: Erika Fischer-Lichte, Christian Horn u. a. (Hg.), *Inszenierung von Authentizität* (Theatralität, 1), Tübingen u. a.: Francke, 2. Auflage 2007, 9–28, 19.

542 Ebd., 21.

543 Martin Seel, »Inszenieren als Erscheinenlassen. Thesen über die Reichweite eines Begriffs«, in: Josef Früchtl und Jörg Zimmermann (Hg.), *Ästhetik der Inszenierung. Dimensionen eines künstlerischen, kulturellen und gesellschaftlichen Phänomens*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001, 48–62, 53–54.

hinten) erzeugt.«<sup>544</sup> Der Inszenierung wird Intention unterstellt, sie ist ein auf Auffälligkeit und Wirkung bedachtes Handeln.<sup>545</sup>

Der Anschluss an einen nach Fischer-Lichte weiten Inszenierungsbegriff macht seine Übertragung vom Bereich des Theatralischen auf den Bereich des Schulischen möglich. Unter Schulbucharbeit wird im Folgenden also das In-Szene-Setzen von Kulturtechniken rund um das Medium Schulbuch wie etwa das Schreiben, Lesen oder Ausstellen selbiger verstanden. Der Analysebegriff dient dabei dem übergeordneten Erkenntnisziel, die amerikanische Demokratisierungspolitik im Hinblick auf ihr inszenatorisches Potenzial zu analysieren und zu bestimmen.

Das Schreiben, Lesen und Ausstellen neuer Schulbücher sowie die Revision bestehender Schulbücher stellen spezifische Kulturtechniken dar, mit denen im Kontext der amerikanischen Demokratisierungspolitik in Deutschland etwas zur Schau gestellt werden sollte. Auch die als Abb. 4 abgedruckte Fotografie stellt einen Versuch dar, das Inszenierungspotenzial der amerikanischen Schulbucharbeit einzufangen und abzubilden.



Abb. 4: »Distribution of textbooks printed under American supervision«

544 Petra Götte, »Woher wir kommen oder: Wer wir sind. Thematisierungen der familialen Migrationsgeschichte in Texten und Fotografien deutscher USA-Auswanderer«, in: Marcelo Caruso, Thomas Koinzer u. a. (Hg.), *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*, Köln u. a.: Böhlau, 2014, 231–251, 237.

545 Fischer-Lichte, »Theatralität und Inszenierung«, 21.

Auf der Schwarz-Weiß-Aufnahme ist eine Gruppe von Mädchen und Jungen zu sehen, die dicke Winterkleidung tragen. Aus der im Hintergrund des Bildes abgebildeten Schiefertafel geht hervor, dass es sich bei dem abgelichteten Raum um ein Klassenzimmer handelt. Das Schulbuch steht im Fokus; die Bildperspektive ist die eines Betrachters, der auf das Medium »zoomt«. Das Schulbuch wird durch die zentral arrangierte Bildkomposition als ein begehrtes Gut inszeniert, um das sich die Kinder regelrecht reißen. Die Fotografie fand sich abgedruckt im halbjährlichen Report der amerikanischen Militärregierung zu Berlin, der als gedruckte Broschüre mit zahlreichen Abbildungen im Jahr 1947 herausgegeben wurde. Besonders interessant in dem Zusammenhang ist die Text-Bild-Relation. Statt klärender Informationen wirft die Bildunterschrift weitere Fragen auf: »Distribution of textbooks printed unter American supervision.« Wer oder was ist für den Verteilungsakt zuständig? Vor allem: Was genau ist unter amerikanischer Supervision zu verstehen – Finanzierung, Kontrolle oder Mitarbeit? Eine Antwort auf diese Fragen bleibt die Bildunterschrift schuldig beziehungsweise gerade die Leerstellen tragen zur Inszenierung einer visuell regelrecht religiös anmutenden Szene bei. Innerhalb der von materiellen Nöten dominierten Umgebung erscheint das Schulbuch – allein in seiner Benennung ist die Bildunterschrift explizit – wie ein regelrechter Heilsbringer: Kinderhände reißen sich darum. Die bildliche Inszenierung baut auf dem asymmetrischen Gefälle zwischen der verteilenden weiblichen Einzelperson, die Jahrgang 1910 oder älter sein muss, und dem empfangenden Kollektiv aus Minderjährigen auf – zwei Akteure, die allein durch die Übergabe der Schulbücher miteinander in Beziehung gesetzt werden. Das Schulbuch wird quasi religiös aufgeladen; die Übergabe des »amerikanischen« Schulbuchs wird als ein Akt der Offenbarung inszeniert.

## 5.1 Das Schulbuch als Buch: Ausbau der Textbook Center zu Lese-Orten

Bei der »Schulbucharbeit als Lesearbeit« kam der Einrichtung der Education Service Center eine Schlüsselfunktion zu. Am deutlichsten manifestierte sich diese Entwicklung darin, dass die Bibliotheken zunehmend zum Mittelpunkt und »Herzstück«<sup>546</sup> der Center ausgebaut wurden. Mit der Erweiterung zu Freihandbibliotheken sollte das Prinzip der »offenen Regale, an die jeder herangehen darf, auch schon die allerjüngsten Leser«, aus den USA nach Deutschland

---

546 Sabina Scholz, »Die Bibliothek der Pädagogischen Arbeitsstelle«, in: *Wege zu neuer Erziehung* 1 (1950), 12–13, 12.

transferiert werden.<sup>547</sup> Dabei waren die Textbook and Curriculum Center in Abgrenzung von den sogenannten Amerikanischen Büchereien zunächst explizit als Präsenzbibliotheken eingerichtet worden.<sup>548</sup> Mit ihrer Umbenennung in Education Service Center (im Folgenden abgekürzt mit ESC) wurden sie in Freihandbibliotheken umgewandelt – so konnte man etwa im Stuttgarter Center spätestens seit Herbst 1950 auch Bücher ausleihen.<sup>549</sup>

Die Maßnahmen zur Buchförderung, die durch die Einrichtung der ESC mitvorangetrieben wurden, standen im Kontext einer Demokratisierungspolitik, die sich unter dem Einfluss des Ost-West-Konflikts immer mehr in Richtung Kulturpolitik entwickelte.<sup>550</sup> Dabei spielte das Medium Buch als Element der amerikanischen Kulturaußenpolitik seit dem Zweiten Weltkrieg insgesamt eine zunehmend wichtigere Rolle: Es war Teil einer seit den 1950er Jahren stark expandierenden »amerikanischen Kulturoffensive«<sup>551</sup>, die auf den Transfer westlicher Werte weltweit abzielte. Die amerikanischen Buchfördermaßnahmen<sup>552</sup> konzentrierten sich dabei auf den gezielten Aufbau von Bibliotheken und Büchereien weltweit. Die auswärtige Kulturpolitik der USA im Kalten Krieg ist von der historischen Forschung ausgiebig untersucht worden.<sup>553</sup> Die Bedeutung des Schulbuches als Bestandteil dieser Entwicklung ist von der Forschung bislang jedoch übersehen worden: Die amerikanische »Schulbucharbeit als Lesearbeit«

547 Vgl. Luise Spennhoff, »Schulbibliotheken in USA«, in: *Wege zu neuer Erziehung* 7 (1950), 13–16, Zitat 13.

548 Anlässlich der Eröffnung des Stuttgarter Centers hob seine Direktorin, Frau Dr. Martha Steinmetz, die Bedeutung der Textbook and Curriculum Center als Präsenzort hervor: »Wie die Amerikanische Bücherei umfaßt sie [die Pädagogische Arbeitsstelle] eine ständig wachsende Bibliothek; doch während jene ihre Bücher ausgeliehen und in möglichst raschem Umlauf durch viele Hände gehen lassen will, ist die Arbeitsstelle ähnlich den wissenschaftlichen Seminaren – grundsätzlich Präsenzbibliothek und will zu Forschungsarbeit und ernsthaftem Studium einladen. Sie bietet dazu einen ruhigen und im Winter warmen Studienraum.«, Martha Steinmetz, »Die Pädagogische Arbeitsstelle, Curriculum and Textbook Revision Center«, in: *Mitteilungen der Pädagogischen Arbeitsstelle Stuttgart* 1 (März 1948), 4–7, 4–5.

549 »Die Bücherei der Pädagogischen Arbeitsstelle Stuttgart«, in: *Mitteilungen* (November/Dezember 1950), 91–94 mit einer Auflistung der Buchbestände.

550 Vgl. Hein-Kremer, *Kulturoffensive*, passim.

551 Vgl. ebd.

552 Unter Buchförderung werden alle »nicht primär kommerziell motivierte Maßnahmen verstanden, die darauf zielen, die Produktion und Distribution von Büchern zu ermöglichen bzw. zu erhöhen, die also die Verfügbarkeit von Büchern und den Zugang zu diesen zu verbessern helfen.« Buchförderung wird als »eine intendierte, organisierte Betätigung begriffen, welche sich in Erwartungen und Vorstellungen über gesellschaftliche Funktionen und Leistungen des Buches begründet, die eine Förderung und Verbreitung dieses Mediums wünschenswert erscheinen lassen.« Christina Lembrecht, *Bücher für alle. Die UNESCO und die weltweite Förderung des Buches 1946–1982* (Archiv für Geschichte des Buchwesens, 9), Berlin: De Gruyter, 2013, 4.

553 Vgl. z. B. Hein-Kremer, *Kulturoffensive*.

setzte bereits während der Besatzungszeit an und bereitete damit eine amerikanische Buchförderpolitik vor, die sich im Laufe der 1950er und 1960er Jahre unter der Ägide der United States Information Agency<sup>554</sup> stärker institutionalisieren und ideologisieren sollte.

### Umbenennung und Ausbau

Seit der Währungsreform von 1948 war eine gewisse Sättigung eingetreten, was die Produktion neuer Schulbücher in der amerikanischen Zone anging: Neue Schulbücher lagen gedruckt vor und der materielle Engpass an Lernmitteln in der amerikanischen Besatzungszone und Westberlin war vorerst überwunden.<sup>555</sup> Diese Entwicklung spiegelt sich in der Institution der ESC wider, deren Ausbau von Schreib- zu Leseorten seit 1948 vorangetrieben wurde. Mit ihrer Funktionserweiterung ging auch ein Wandel in der Namensgebung einher: Mit dem Übergang zum amerikanischen Hochkommissariat (HICOG) wurden die ursprünglich unter der Bezeichnung Textbook and Curriculum Center aufgebauten Einrichtungen im Laufe des Jahres 1949 offiziell in Education Service Center umbenannt.<sup>556</sup> Schon vorher und (auch hinterher) war die Namensgebung der Center jedoch nicht einheitlich geregelt, sondern schwankte in den amerikanischen Quellen zwischen »Curriculum Center«, »Textbook and Curriculum Center« sowie »Education and Cultural Service Center« – ein Ausdruck, der auch in der im Folgenden zitierten Quelle verwendet wird:

The functions and responsibilities of the nine Education and Cultural Service Centers located in the U.S. Area of Occupation have been broadened in scope so that these centers can serve all educational fields of Military Government. Up to now the Service Centers have been limited primarily to the writing and preparation of textbooks and materials of instruction [...]. In the future the Education and Cultural Service Centers will provide materials and facilities for workshop projects, discussion groups, research, school publications, radio, film, and other teaching aids for the use of Education, Youth

554 Im August 1953 wurde der Großteil der auswärtigen Kultur- und Informationsarbeit aus den Ministerien in eine neugegründete United States Information Agency (USIA) ausgelagert. Wegen der zunehmenden Verschärfung des Ost-West-Konflikts sollte dieser Bereich einheitlicher und effektiver gestaltet werden. Zur Institution der USIA vgl. Nicholas Cull, *The Cold War and the United States Information Agency. American propaganda and public diplomacy, 1945–1989*, Cambridge: Cambridge University Press, 2008, 81–133.

555 Dies traf im Übrigen auf alle drei Westzonen zu. Vgl. Umlauff, *Wiederaufbau des Buchhandels*, 846, der für Westdeutschland auf eine Summe von rund 50 Millionen Schulbüchern kommt, die seit 1945 neu verfasst wurden.

556 NACP, RG 260 (OMGUS, E&CR, Education Branch), Entry (A1) 608, Box 109: Official Minutes of the Textbook Officers' Meeting held at the Palace of Justice, Nurnberg, 16–17 September 1948.

activities, Theater and Music, Women's Affairs, and similar Military Government activities.<sup>557</sup>

Aus dem Quellenausschnitt geht hervor, dass es parallel zur Funktionserweiterung der Center von Schreib- zu Leseorten auch zu einer Vergrößerung der Zielgruppe kam. So ließen sich auch die Jugendlichen bedienen, die ohnehin eine eigene Zielgruppe der amerikanischen Demokratisierungspolitik in Deutschland darstellten.<sup>558</sup> Über die Einrichtung von eigenen Schülerleseräumen etwa, die allein mit Jugendliteratur gefüllt waren, sollte ihnen das »neue« Buch nahegebracht werden. Mit dem Ausbau von Schreib- zu Leseorten vergrößerte sich also die Zielgruppe und es kam zudem zu einer Erweiterung im Veranstaltungsspektrum, das sich durch eine Durchsicht der in den Mitteilungsheften der Center aufgeführten Veranstaltungsformate rekonstruieren lässt. Die Center sollten fortan ein umfangreiches Kursangebot nicht nur für Lehrkräfte, sondern auch für Erzieherinnen und Erzieher, für Eltern sowie für eine interessierte Öffentlichkeit insgesamt anbieten.

Die Education Service Center stellten ganz praktisch gesehen die organisatorische Basis für zahlreiche andere *Reorientation*-Projekte dar, weil ihre Räumlichkeiten etwa auch für Filmvorführungen und Diskussionsabende genutzt wurden. Die volle Tragweite der Institution wird also erst verständlich, wenn man ihre Aufgaben und Funktionen innerhalb des großen Bündels an *Reorientation*-Maßnahmen verortet, zu denen unter anderem das Jugendprogramm, das Kulturaustauschprogramm sowie das amerikanische Filmprogramm gehörten.<sup>559</sup> Die Verknüpfung zwischen der Institution der ESC und dem pädagogischen Kulturaustauschprogramm etwa war sowohl inhaltlicher als auch personeller Art: Die ESC dienten oftmals als erste Anlaufstelle und als »Schaukasten« für jene ausländischen Bildungsexpertinnen und -experten, die im Kontext von Kulturaustauschprogrammen nach Deutschland kamen. Gleichzeitig finden sich in den Listen derjenigen, die im Rahmen von Kulturaustauschprogrammen nach USA geschickt wurden, immer wieder auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der ESC wieder.<sup>560</sup>

557 Monthly Report of the Military Governor (OMGUS) H. 40 (Oktober 1948), 32: Textbooks and Materials of Instruction.

558 Zuletzt: Jaimey Fisher, *Disciplining Germany. Youth, Reeducation, and Reconstruction after the Second World War*, Detroit: Wayne State University Press, 2007.

559 Die amerikanische *Reorientation*-Politik zwischen 1948 und 1952 zeichnet sich durch eine Vernetzung der einzelnen Maßnahmen aus. Vgl. hierzu den konzisen Überblick bei Latzin, *Lernen von Amerika?*, 62–73.

560 HHStAW, Abt. 649 (OMGH, ECR), 8/18–1/6: »Cultural Exchange Projekts«. Aus den Projektbeschreibungen wird ersichtlich, in welchem großen Maße die Einrichtung der ESC mit anderen *Reorientation*-Maßnahmen verbunden war: So unterstützten die ESC-Direktoren andere Projekte, indem sie etwa die Räumlichkeiten der ESC zur Verfügung stellten bzw. diese als Anlaufstelle für ausländische Bildungsexpertinnen und -experten fungierten.

Während auf Seiten der USA zunächst das Kriegs- beziehungsweise Heeresministerium für die Demokratisierung Deutschlands zuständig war, ging dieses Aufgabengebiet mit der Gründung der Bundesrepublik im Jahr 1949 auf das Außenministerium über. Auch unter dem amerikanischen Hochkommissariat existierte die Erziehungsabteilung fort. Sie war nun in die Abteilung für öffentliche Angelegenheiten (Office of Public Affairs) eingegliedert. Mit dem Übergang von OMGUS zu HICOG änderte sich zwar nicht das grundsätzliche Ziel, den demokratischen Wiederaufbau der deutschen Gesellschaft zu befördern, dafür aber die Methode. Im Kontext des ausgebrochenen Ost-West-Konflikts kam es unter HICOG zu einer Intensivierung und Fokussierung der amerikanischen Demokratisierungspolitik. Die Neujustierung der strategischen Maßnahmen wurde seitens der Besatzungsmacht auf Basis von Evaluationen, die auch im Bereich von Schule und Unterricht angefertigt wurden, vorgenommen.<sup>561</sup> In einem internen Strategiepapier der Abteilung für öffentliche Angelegenheiten wird die taktische Neuausrichtung der amerikanischen *Reorientation*-Maßnahmen mit den internationalen Entwicklungen des Jahres 1951 begründet, die eine stärkere Westbindung Deutschlands vor dem Hintergrund einer gesteigerten kommunistischen Gefahr nötig machten.<sup>562</sup> Diese Zielsetzung erfordere Maßnahmen, die eine größere deutsche Beteiligung im Sinne einer angestrebten partnerschaftlichen Beziehung zur Voraussetzung der Förderung machten, so die Argumentation.<sup>563</sup> Nach einer Phase des Experimentierens wollte man sich fortan auf erfolgreich evaluierte Projekte konzentrieren, wie aus den Planungen zum Haushaltsjahr 1952 entnommen werden kann.<sup>564</sup>

Unter diesen Vorzeichen reduzierte die Militärregierung auch ihre Unterstützung der ESC auf ein Minimum.<sup>565</sup> Die Ausgaben für die ESC, die sich im Jahr

561 Verheyen, *Diskussionslust*, 70, hebt hervor, dass es zu einer Intensivierung der Demokratisierungsbemühungen kam, die sich u. a. in einer Erhöhung des Budgets für *Reorientation* unter HICOG manifestierte. Auch Rupieper, *Wurzeln*, 424, verortet den Höhepunkt der amerikanischen Demokratisierungspolitik in den Anfangsjahren der Bundesrepublik.

562 Vgl. z. B. RG 59, Entry (A1) 5323, Box 4: US Education Program for Germany: Recent Developments, Objectives, Methods of Operation and Trends, hierin: Annex A: Office of Public Affairs, III-4: »It will be necessary to continually strengthen the programs and projects which aim to match and surmount the Russian propaganda machine and yet, at the same time, do this on the basis of continuing the building of a strong democratic surge in German political and social thought.«

563 Ebd., III-5.

564 Ebd.

565 Ebd., III-16: »Educational service centers form focal points for teachers and advanced students where professional journals and books in the field of education as well as equipment models are made available. [...] The 1952 program will continue concentration on the objective of getting the German political and professional organizations and individuals in the field of education to accept and carry on the new concepts under their own auspices and with a minimum of U.S. management, operation and dollar support.«

1950 auf noch insgesamt 108.000 US-Dollar beliefen, wurden in den Haushaltsplanungen der amerikanischen Erziehungsabteilung unter HICOG bis zum Jahr 1952 um zwei Drittel gesenkt.<sup>566</sup> Zudem wurden die Center, die seit März 1947 von der amerikanischen Besatzungsmacht aufgebaut, verwaltet und unterhalten worden waren, seit dem 1. Juni 1951 sukzessive in deutsche Verantwortung und Finanzierung übergeben. Der finanzielle Rückzug der Besatzungsmacht bedeutete für kleinere Center wie etwa für die Außenstellen in Berlin-Tempelhof und Bruchsal die Schließung. Eine zweite Gruppe von Centern (z. B. in Wiesbaden und Mannheim) wurde wiederum an bestehende Amerikahäuser angegliedert. Eine dritte Gruppe (z. B. in Stuttgart und Heidelberg) ging in deutsche Länderverwaltungen über. Für die sieben Center, die ab dem 1. Juni 1951 unter deutscher Verwaltung weiter existierten, wurde eine einjährige Übergangsfinanzierung von insgesamt 340.000 DM durch das amerikanische Hochkommissariat bereitgestellt.<sup>567</sup> Im Falle des Stuttgarter Centers betrug diese Interimsfinanzierung insgesamt 100.000 DM – sie sollte eine Aufrechterhaltung des bisherigen Programmes ermöglichen.<sup>568</sup> Die Ausstattung der Center, die Möbel sowie die Bücherbestände wurden den Deutschen als Dauerleihgabe überlassen.<sup>569</sup> Neben Stuttgart erhielten auch die Center in Augsburg, Heidelberg, Weilburg, Jugendheim und Kassel jeweils eine einjährige Übergangsfinanzierung durch HICOG. Nach einem Jahr des Übergangs ging das personell drastisch reduzierte Stuttgarter ESC in der seit 1948 bestehenden Landesanstalt für Erziehung und Unterricht (LEU) auf.<sup>570</sup> Eine vierte Gruppe der Center existierte bis in die 1960er Jahre unter der herkömmlichen deutschen Bezeichnung als »Pädagogische Arbeitsstätte« fort (so z. B. in München, Karlsruhe und Berlin). Nach der Transferphase existierten im Schuljahr 1952/1953 nur noch insgesamt 11 der ehemals 24 Center.<sup>571</sup>

---

566 Während die Unterstützung der ESC im Jahr 1950 noch ein Budget von insgesamt 108.102 US-Dollar umfasste, betrug diese in den Planungen für das Jahr 1952 insgesamt nur noch 31.000 US-Dollar. NACP, RG 59, Entry (A1) 5323, Box 4: US Education Program for Germany: Recent Developments, Objectives, Methods of Operation and Trends, Annex A: Evidences of effectiveness of the various activities in the field of educational and cultural relations, III-17.

567 NACP, RG 59, Entry (A1) 5323, Box 8: Operation of Education Service Centers 1952 (23. Mai 1952).

568 HStAS, EA 3–603, Bü 69: Schreiben vom 19. März 1952 vom Kultministerium WüBa an das Finanzministerium WüBa.

569 HStAS, EA 3–603, Bü 69: Vertrag über die leihweise Überlassung von Möbeln, Ausstattungsstücken und Büchern; gez. von Payne Templeton am 17. April 1952 in Stuttgart.

570 HStAS, EA 3–603, Bü 69: Schreiben vom Kultministerium WüBa an das Finanzministerium WüBa, 19. März 1952.

571 Rupieper, *Wurzeln*, 133.

## Orte zum Lesen und Ausleihen von Büchern

Das Herzstück eines jeden Education Service Centers war die Bibliothek, die eine Sammlung von Fachbüchern, Schulbüchern, Kinder- und Jugendbüchern, Filmen sowie pädagogischen Zeitschriften enthielt und wie im Falle der Stuttgarter Einrichtung auch Landkarten, Globen und Schulwandbilder.<sup>572</sup> Die Tatsache, dass in den Publikationen der Militärregierung immer wieder die über die Jahre exponentiell angestiegene Zahl der ausgeliehenen Bücher angegeben wurde, zeigt, dass die »Erfolgsgeschichte ESC« letztlich auf ihrem Selbstverständnis als einem Bibliotheksort basierte. Bei den aufgelisteten Zahlen wird dabei weder in relativer noch in absoluter Hinsicht zwischen Schulbüchern und anderen Büchern unterschieden. Die Bedeutung der Bibliotheken als Herzstück eines ESC lässt sich auch daran ablesen, dass die Anzahl der ausgeliehenen Bücher seit der Eröffnung der Center statistisch erhoben wurde. Die Anzahl der Besucherinnen und Besucher und die Anzahl an ausgeliehenen Büchern stellten dabei nicht nur relevante statistische Größen dar, sondern wurde wegen ihrer linearen Zunahme immer wieder als ein Beleg für den Erfolg der Center in den offiziellen Druckschriften der Militärregierung verwertet.<sup>573</sup> Auch die Personalstruktur spiegelt die Ausrichtung der Institution auf ihre Bibliothek wider, wie sich am Beispiel des Stuttgarter Centers demonstrieren lässt: Auf den Direktor folgen zwei Bibliothekarinnen, denen wiederum zwei Bibliotheksassistentinnen zugeordnet sind. Lediglich eine weitere Stelle, die der Filmprogrammassistentin, war nicht administrativer, sondern inhaltlicher Art.<sup>574</sup> Von den insgesamt zwölf Personen, die im Jahr 1951 im Stuttgarter Center angestellt waren, arbeitete ein Drittel also an bibliotheksbezogenen Tätigkeiten. Als Bestandteil des Bücherbestandes kamen jenen Schulbüchern, die in den ESC ausgestellt wurden und sich insbesondere aus Ankäufen und Schenkungen aus den USA, der Schweiz und Dänemark zusammensetzten, eine Art pädagogische Leitfunktion zu. Schulbücher aus dem als demokratisch geltenden Ausland sollten den deutschen Schulbuchautorinnen

572 HStAS, EA 3–603, Bü 69: Vertrag über die leihweise Überlassung von Möbeln, Ausstellungsstücken und Büchern, gezeichnet von Payne Templeton am 17. April 1952 in Stuttgart.

573 Exemplarisch: Office of the U. S. High Commissioner for Germany, *A Guide to Education and Cultural Relations*, Bad Nauheim: Office of Public Affairs (Education and Cultural Relations Division), 1950, 27 mit tabellarischen Zahlenangaben. Demnach stieg die Anzahl der ausgeliehenen Bücher von Dezember 1947 (385 ausgeliehene Bücher) bis zum Januar 1950 (16.413 ausgeliehene Bücher) extrem an.

574 Die verbleibenden Stellen umfassten Büro-, Sekretär- und Verwaltungsaufgaben. Neben einem Boten waren zwei Putzfrauen im Center angestellt. HStAS, EA 3–603, Bü 69: Übernahme der Pädagogischen Arbeitsstelle des Landcommissioners in Stuttgart, 20. Mai 1952.

und -autoren als Vorbild zur produktiven Entwicklung eigener Schulbücher dienen.<sup>575</sup>

Mit dem Übergang von den TCC zu den ESC nahm wie erwähnt die Bedeutung der Center als Bibliotheks- und Büchereiort zu. Diese Funktionsverschiebung der Einrichtung lässt sich an der Ausdifferenzierung ihrer Räumlichkeiten festmachen: So wurden in Stuttgart etwa parallel zu den Bibliotheksräumen ab dem Jahr 1950 eigene Leseräume für Schülerinnen und Schüler eingerichtet. Ein Grundriss zeigt, dass die unterschiedlichen Lesegelegenheiten im Stuttgarter Center anteilig zu den Gesamträumlichkeiten bis zum Jahr 1952 die größte Fläche einnahmen.<sup>576</sup> Neben dem großen Lesesaal, der über die längsten Öffnungszeiten (Montag-Freitag, 8–20 Uhr; Samstag 8–12 Uhr) verfügte, hatte der Jugendleseraum von Montag- bis Freitagnachmittag geöffnet. Darüber hinaus wurde ein der Öffentlichkeit täglich zugänglicher Zeitschriften(lese-)raum eingerichtet sowie eine genuine Ausleihbücherei.<sup>577</sup> Das Stuttgarter Education Service Center, das im Jahr 1952 über insgesamt knapp 30.000 Bücher verfügte,<sup>578</sup> schloss sich außerdem an das sogenannte Buchauto des Amerikahauses an, um auf diese Weise »einzelne Lehrer im Lande in einem bestimmten Turnus mit Büchern, insbesondere aus der Leihbibliothek zu versorgen.«<sup>579</sup>

Anlässlich der Einweihung des Schülerleseraums, der im Stuttgarter Center im Juni 1950 eröffnet wurde, hielt unter anderem der Kultminister von Württemberg-Baden Theodor Bäuerle eine Festrede.<sup>580</sup> In seiner Rede, die sich an die Gruppe der Schülerinnen und Schüler wandte, baut der Redner die Utopie einer internationalen Bücherstube in Stuttgart auf: Das (Jugend-)Buch böte die Möglichkeit, andere Völker kennen und verstehen zu lernen, so das Leitmotiv:

So habt ihr die Möglichkeit des Vergleichs und nichts ist wichtiger als daß Menschen einander kennen lernen und daß ihr schon in Eurer Jugend auch andere Völker, vor

575 »These centers are stocked with modern sample textbooks, teaching aids and other educational materials of America and neighboring democratic countries to be used as source materials in guiding German educators in the writing of new textbooks and formulating new curricula.«, Establishment of Study and Conference Rooms: Military Government Regulations Title 8, Part 4 [Februar 7, 1948], 8–416, in: Cassidy, *Germany 1947–1949*, 577.

576 HStAS, EA 3–603, Bü 69: Übernahme der Pädagogischen Arbeitsstelle des Landcommissions in Stuttgart, 20. Mai 1952, hierin zwei Pläne von den Räumlichkeiten des Stuttgarter Centers.

577 HStAS, EA 3–603, Bü 69: Übernahme der Pädagogischen Arbeitsstelle durch die Landesanstalt für Erziehung und Unterricht.

578 HStAS, EA 3–603, Bü 69: Inventory of books at Paedagogische Arbeitsstelle Stuttgart, February 28, 1952.

579 HStAS, EA 3–603, Bü 69: Übernahme der Pädagogischen Arbeitsstelle des Landcommissions in Stuttgart, 20. Mai 1952.

580 Beide Reden sowie Fotografien von der Eröffnungsfeier finden sich in der Ausgabe der *Stuttgarter Mitteilungen* vom Juli 1950, 24–26, abgedruckt.

allen Dingen das amerikanische Volk, die amerikanische Jugend, und was das amerikanische Volk liest, kennen lernt.<sup>581</sup>

Bäuerle hebt in seiner Rede die Bedeutung des Vergleichs von in- und ausländischer Literatur hervor, ohne als Einschränkung zu reflektieren, dass in dem neu eingerichteten Schülerleseraum neben der deutschen »nur« amerikanische Kinder- und Jugendliteratur zu finden war. Stattdessen wirbt der württembergisch-badische Kultminister in seiner Rede regelrecht für eine Amerikanisierung der deutschen Jugend. Wer konkret unter dem »amerikanischen Volk« zu verstehen sei und inwiefern sich das Selbstverständnis einer Nation in einer spezifischen Auswahl von Jugendbüchern abbilden lässt, wird von ihm hingegen nicht näher ausgeführt. Vielmehr fordert Bäuerle die Gruppe der jugendlichen Leserinnen und Leser zu einer Übernahme von Verantwortung auf:

Ihr müsst auch jetzt schon allem Hass, aller Gewalttätigkeit absagen [...] das ist der tiefere Sinn der Kinderlesestube – eine scheinbar kleine Sache, aber in der Frage der Gesinnung ist nichts klein. Die Arbeitsstelle hat es sich von Anfang an zur Aufgabe gemacht, amerikanische Einrichtungen der Schule bei uns bekannt zu machen. Sie ist eine Bundesgenossin im Bestreben, unserer Schule äußerlich und innerlich ein neues Gesicht zu geben.<sup>582</sup>

In Aussagen wie der zitierten wird dem Medium Buch ein freiheitlicher Anstrich als »Fenster zur Welt« verliehen. Es wird die Vorstellung aufgebaut, wonach das Buch die geistige Isolation Deutschlands aufheben und zu seiner Integration in die Völkergemeinschaft beitragen könne. In seiner Rede bekräftigt Kultminister Bäuerle nicht nur den von den Besatzern geteilten Erziehungs- und Bildungsoptimismus, wonach Deutschland lesend vom Ausland lernen könnte, sondern bediente zugleich die von amerikanischer Seite intendierte Westbindung Deutschlands.

Mit den veränderten Zielsetzungen der Center, so kann bilanzierend festgestellt werden, änderte sich auch die institutionelle Organisation: Dies betraf sowohl die Räumlichkeiten der Center als auch die Personal- und Veranstaltungsstruktur: Indem die Bibliothek in den Mittelpunkt gestellt wurde, ließen sich die Angebote der Center im Hinblick auf die unterschiedlichen Zielgruppen erweitern. Für Schülerinnen und Schüler wurden eigene Schülerleseräume eingerichtet, für interessierte Erwachsene wurden Diskussionsabende und Englischkurse angeboten. Die Center sollten zum einen das Lesen und Ausleihen von Büchern ermöglichen und unterstützen, zum anderen dienten sie dazu, die positive Repräsentation Amerikas in Deutschland im Kontext des Ost-West-Konflikts zu zementieren. Beide Zielsetzungen wurden durch eine gezielte inhaltliche

581 *Mitteilungen der Pädagogischen Arbeitsstelle Stuttgart* (Juli 1950), 25.

582 Ebd.

Auswahl der Bibliotheksbestände zu erreichen versucht: Als lesenswert galten neben den neuen Schulbüchern, neue Kinder- und Jugendliteratur sowie Fachbücher und -zeitschriften, wobei sich die Sammlungsbestände in den Centern jeweils mehrheitlich aus amerikanischen Büchern zusammensetzten. Ihre Aufstellung und Sortierung erfolgte dabei gemäß der sogenannten Dewey-Dezimalweise, eine spezifische Form der Signatur von Bibliotheksbüchern, die in den USA weit verbreitet war.<sup>583</sup> Auf diese Weise trugen die ESC auch dazu bei, Praktiken aus dem amerikanischen Bibliothekswesen nach Deutschland zu transferieren und importieren.

Den Centern wurde seitens der Militärregierung außerdem eine dritte Funktion zugeschrieben, nämlich als eine Vermittlungsstelle zwischen Besitzern und Besetzten zu fungieren. Diese eher kooperativ angelegte Zuschreibung muss jedoch insofern stark relativiert werden, als die ESC letztlich nach nationalen Kriterien organisiert wurden. In einem Artikel, der im April 1948 in der offiziellen OMGUS-Zeitschrift erschien, hebt Payne Templeton – Chefangestellter der amerikanischen Erziehungsabteilung in Württemberg-Baden – die Bedeutung der Einrichtung folgendermaßen hervor:

Those who study in the Curriculum Centers will understand that one cannot speak of the American school or of the American opinion of education, but that the great unifying principle of democracy underlies each different concept. They will see that the word »democracy« means something very real to American school people and that it is a vital principle in school life rather than a mere catchword.<sup>584</sup>

In dem Textausschnitt werden die Center als ein demokratischer Ort präsentiert, an dem das Konzept der Demokratie als ein gelebtes Prinzip erfahrbar werde. Dafür sollten »amerikanische Schulleute« in die Pflicht genommen werden, um den deutschen Besucherinnen und Besuchern die »einigende Kraft der Demokratie« vor Augen zu führen. Fest steht laut Templeton, dass es sich bei der unmittelbaren Verbindung von Schule und Demokratie um eine exklusiv amerikanische Verknüpfung handele. In dieser Verkörperung gelebter Demokratie im schulischen Kontext soll Amerika zum Anschauungsobjekt und zum Vorbild für die deutsche Gesellschaft werden – so die Zielsetzung. Unschärf bleibt, was der Autor konkret unter Demokratie als einem »maßgeblichen Prinzip« der amerikanischen Schulkultur versteht.

---

583 NACP, RG 260 (OMGUS), Entry (A1) 608, Box 109: Minutes: Official minutes of the Textbooks Officers' Meeting held at the Graf Zeppelin Hotel 19–20 Feb. 1948.

584 Payne Templeton, »Curriculum Centers«, in: *Information Bulletin* 133 (1948), 8 und 18, 18.

## Orte der Inszenierung

In der ersten Ausgabe der Mitteilungen vom März 1948 stellte die Deutsche Dr. Martha Steinmetz, erste Direktorin des Stuttgarter Centers,<sup>585</sup> mehrere Funktionen der Einrichtung heraus. Erstens komme der Einrichtung eine vermittelnde Funktion als »clearing house«<sup>586</sup> zu. Die Center sollten Möglichkeiten zum Austausch zwischen Besatzern und Besetzten schaffen. Sie sollten, so Steinmetz, ein Ort sein, »an dem jeder Lehrer und jede Lehrerin, seien sie noch so jung, mit den Beamten der Amerikanischen Erziehungsabteilung der Militärregierung zusammentreffen«<sup>587</sup> könne. Mit der Funktionserweiterung der Textbook Center in Richtung Education Service Centers wuchs auch die Bedeutung der Center als Orte für einen verordneten interkulturellen Kontakt zwischen Besatzern und Besetzten. Die Center sollten dabei gerade »n i c h t ein Instrument der Kulturpropaganda sein, durch das dem deutschen Erziehungswesen amerikanische Auffassungen aufgepfropft werden sollen.«<sup>588</sup>

Um die Legitimität der Center in der Bevölkerung zu wahren und zu erhöhen, war es von zentraler Bedeutung, die Einrichtung der ESC als ein genuines deutsches Projekt erscheinen zu lassen. In der Bevölkerung sollten die Center keinesfalls als ein verlängerter Arm der Militärregierung gesehen werden, sondern eher als eine Art Schlichtungsstelle, die einen gleichberechtigten Austausch zwischen Deutschland und der Welt ermögliche, wie das Zitat der Stuttgarter Direktorin deutlich macht. Zur Realisierung dieses Vorhabens war sowohl die Personalstruktur als auch die Namensgebung der Center von zentraler Bedeutung. Parallel zur englischen Bezeichnung »Education Service Center« erhielten die Einrichtungen mit »Pädagogischer Arbeitsstätte« einen deutschen Namen. Die deutsche Bezeichnung der Center sollte möglichen Vorwürfen nach einer oktroyierten Demokratie entgegenwirken. In der Praxis führte die konkurrierende Namensgebung der Center mitunter zu großer Verwirrung und Konfusion. Dies zeigen die deutschen Verwaltungsquellen an, in denen die Bezeichnungen zwischen »Pädagogischer Arbeitsstätte«, »Pädagogischer Arbeitsstelle« und »Pädagogischen Büchereien« schwanken. Im Falle Hessens war die Verwirrung besonders groß, weil sowohl eine »Pädagogische Arbeitsstätte« als auch eine

585 HStAS, EA 3–603, Bü 4: Betreff: Unterbringung und Arbeitsmaterial für die Zentralstellen für Lehrpläne und Unterrichtsmaterial, Schreiben von OMGW an den Ministerpräsidenten des Landes Württemberg-Baden vom 19. Juni 1947: »[Es] ist nötig, eine deutsche Persönlichkeit von hohem pädagogischem Können mit der Aufsicht [...] zu betrauen. In Besprechungen zwischen Kultusministerium und der Abteilung ERA bei der unterzeichneten Dienststelle hat man sich auf Ernennung von Fräulein Dr. Martha Steinmetz für diesen Posten geeinigt.«

586 Martha Steinmetz, »Die Pädagogische Arbeitsstelle, Curriculum and Textbook Revision Center«, in: *Mitteilungen der Pädagogischen Arbeitsstelle Stuttgart* 1 (März 1948), 4–7, 6.

587 Ebd., 6.

588 Ebd., 4.

»Pädagogische Arbeitsstelle« existierte. Bei letzterer handelte es sich allerdings gerade nicht um eine Einrichtung der amerikanischen Militärregierung. Stattdessen war die Pädagogische Arbeitsstelle in Wiesbaden, die von dem Reformpädagogen Fritz Hilker geleitet wurde, aus dem ehemaligen Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht hervorgegangen.<sup>589</sup>

Das Inszenierungspotenzial der amerikanischen Schulbucharbeit ließ sich mithilfe der Einrichtung der Education Service Center immer wieder auch visuell realisieren. Ein Beispiel hierfür ist eine Abbildung aus den Mitteilungsheften des Stuttgarter Education Service Centers, die an Bedeutung gewinnt, wenn man sie gemeinsam mit ihrer Bildunterschrift untersucht. Auf der Fotografie ist eine Gruppe von etwa 50 heranwachsenden Mädchen und Jungen zu sehen, die nebeneinander auf Stuhlreihen sitzen (Abb. 5). Links außen in der ersten Reihe fallen zwei Kinder auf, ein Mädchen und ein Junge, weil sie beide ein Buch in ihren Händen halten. Das gedruckte Medium in der Hand der Kinder korrespondiert dabei mit einer Bücherwand im rechten Bildhintergrund. Anders als der vor den Augen der Kinder ablaufende Film, den die Fotografie gerade nicht zeigt, wird das Medium Buch in der Aufnahme deutlich in Szene gesetzt. Die feinen Strichzeichnungen auf dem Deckblatt des Buches, das der Junge in den Händen hält, weisen das Buch als ein Schul- oder Kinderbuch aus. Durch das abgebildete Schulbuch wird die Szene erst als eine authentische Unterrichtssituation erkennbar. Damit wird zugleich plausibel gemacht, dass es sich bei den im linken Bildhintergrund erkennbaren erwachsenen Personen um Lehrerinnen und Lehrer handelt. Das Buch, so lässt sich bilanzieren, sorgt für die Authentizität und Plausibilität und weist die abgelichtete Situation als eine genuin unterrichtsbezogene aus. Das Moment von Inszenierung wird dann deutlich, wenn man die Abbildung in Relation zu ihrer Bildunterschrift setzt. Da der Film beziehungsweise die Leinwand selbst nicht zu sehen ist, füllt die Bildunterschrift eine inhaltliche Leerstelle aus.

Erst die durch die Bildunterschrift hergestellte Zuschreibung ermöglicht die Erkenntnis, dass es sich bei dem für die Betrachterin beziehungsweise den Betrachter der Abbildung unsichtbaren Film um einen »amerikanischen Film« handelt. Auffällig ist, dass selbst in den eigens für Filmvorführungen eingerichteten Räumen der Center das gedruckte Medium dominiert. Auch im Medium der Fotografie weisen sich die Education Service Center eindeutig als Bücher-Orte aus. Zum anderen lässt die vorgelegte Bildanalyse das nationale

---

589 Vgl. zu Hilker und zur Einrichtung der Pädagogischen Arbeitsstelle Wiesbaden folgende weiterführende Literatur: Günther Böhme, *Franz Hilkers Tätigkeit nach dem Zweiten Weltkrieg in Hessen*, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1967.



Abb. 5: »Eine Schulklasse sieht einen amerikanischen Film bei der Pädagogischen Arbeitsstätte Stuttgart«

Selbstverständnis als »Orte für Amerika«<sup>590</sup> erkennbar werden. Obgleich die Texte in den Mitteilungsheften die Center gerne als »Fenster zur Welt hinaus«<sup>591</sup> präsentierten, warben sie auf visuelle Weise doch sehr explizit für eine Repräsentanz Amerikas in Deutschland. Eine zentrale »Werbemaßnahme« hierfür waren Filmvorführungen, zu denen ganze Schulklassen zusammen mit ihren Lehrerinnen und Lehrern in die Education Service Center geladen wurden. Der Grundriss der Pädagogischen Arbeitsstelle Stuttgart belegt, dass dem Filmvorführraum gleich nach den verschiedenen Bibliotheksräumlichkeiten anteilig der meiste Raum gewidmet wurde.<sup>592</sup> Mit ihren Film- und Bücherbeständen trugen die Education Service Center auf materielle Weise zur Dominanz der USA in Westdeutschland bei. Dies belegen auch die Zahlen, die aus dem Bremer Education Service Center überliefert sind. Demnach umfasste die Bibliothek der Bremer Einrichtung im Juni 1984 insgesamt 6000 Bücher, wobei 600 Bücher reine

590 Vgl. Reinhild Kreis, *Orte für Amerika. Deutsch-Amerikanische Institute und Amerikahäuser in der Bundesrepublik seit den 1960er Jahren* (Transatlantische historische Studien, 12), Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2012.

591 Elisabeth Winkelmann, »Die Bedeutung des ESC für die Erzieher Berlins«, in: *Wege zu neuer Erziehung* 1 (1950), 10–12, 10.

592 HStAS, EA 3–603, Bü 69: Übernahme der Pädagogischen Arbeitsstelle des Landkommissioners in Stuttgart, 20. Mai 1952, hierin zwei Pläne von den Räumlichkeiten des Stuttgarter Centers.

Schulbücher waren. Von diesen Lehrbüchern, die alle Fächer umfassten, waren insgesamt 300 Stück amerikanisch-angelsächsisch, auch 300 deutsche Schulbücher waren darunter sowie 150 französische und 50 Schweizer Schulbücher.<sup>593</sup> Diese Zahlen widersprechen etwa der Selbstdarstellung des Berliner Centers, das genau damit warb, dass dort Schulbücher aus *allen* Besatzungszonen zu finden seien.<sup>594</sup> Die Überrepräsentanz amerikanischer Bücher in den Education Service Centern wurde bereits zeitgenössisch bemerkt und von »visiting experts« wie Elisabeth Denovan, die während ihres Aufenthalts das Münchener ESC besuchte, gegenüber der Erziehungsabteilung kritisiert.<sup>595</sup>

Die Analyse der Überlieferungen zu den Education Service Centern machte deutlich, dass ihre Umbenennung und ihr Ausbau im Wesentlichen dazu dienten, sie als genuine Bücher-Orte auszuweisen. Dieses Vorhaben diente gleichzeitig dem Ziel, die amerikanischen Center als Einrichtung in Deutschland zu institutionalisieren und gesellschaftlich möglichst breit zu verankern.<sup>596</sup> Damit spiegelt die Einrichtung der ESC einen von amerikanischer Seite aus gelenkten Demokratisierungsprozess wider, der sich auf subtile Art und Weise auch über die Lektüre neuer (Schul-)Bücher anleiten ließ.

### Der »ideale Besucher« – Aufnahme der Center in der Bevölkerung

Während die Textbook and Curriculum Center noch in erster Linie für die Gruppe der Schulbuchautorinnen und -autoren errichtet worden waren, ging das Education Service Center in seiner Bestimmung potenzieller Zielgruppen bald darüber hinaus. In einem Artikel über die Pädagogische Arbeitsstätte München heißt es, dass der »ideale Besucher« insgesamt drei Besuchergruppen umfasse und zwar in dieser Reihenfolge: Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und

593 U. Ziebart, »Die Bibliothek des Textbook Centers«, in: *Der Kreis* 1 (Juni 1948), o. A.

594 J. C. Thompson, »Aus dem Leben und der Arbeit der amerikanischen Erziehungsabteilung«, in: *Wege zu neuer Erziehung* 1 (1950), 4–8, 8.

595 »Suggestions concerning the Curriculum Centers: [...] that there should be materials from other countries than the United States so that the German curriculum writers might have a broader vision of what is being done in education in many lands.«, NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 605, Box 58: Progress Report of C-Centers in Bavaria by E. Denovan.

596 Unter Institution verstehe ich – in Abgrenzung etwa zur Theorie der Neuen Institutionenökonomik – kein Regelsystem, sondern eine Organisation oder eine Einrichtung. Entsprechend verstehe ich unter Institutionalisierung eine Etablierung oder Verinnerlichung im Sinne seiner umgangssprachlichen Bedeutung. Dieses Verständnis geht auf die wissenssoziologische Theoriebildung von Berger und Luckmann zurück, die von Institutionalisierung sprechen, »sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden. Jede Typisierung, die auf diese Weise vorgenommen wird, ist eine Institution.«, Berger und Luckmann, *Gesellschaftliche Konstruktion der Welt*, 58.

Schüler sowie deren Eltern.<sup>597</sup> Nach amerikanischem Vorbild wurden der deutschen Lehrerschaft in den Centern unter anderem neue Test- und Diagnoseformate (z. B. die Prüfungsform der Multiple-Choice-Tests) vorgestellt.<sup>598</sup> Während die Center ursprünglich als Bibliotheken für Unterrichtsmaterialien dienten, entwickelten sie sich rasch zu Orten, an denen eine Begegnung mit den neuesten pädagogischen Methoden, Lehr- und Prüfungsformen sowie mit erziehungswissenschaftlichen Monatszeitschriften oder auch die Beschaffung audiovisueller Medien für den Unterricht möglich wurde.

Was die tatsächliche Wirkung und Effektivität der ESC angeht, so gehen die Meinungen nicht nur in der Forschungsliteratur, sondern schon zeitgenössisch weit auseinander. Offiziell wurde seitens der Militärregierung argumentativ immer wieder die Besucherzahl bemüht, die sich von rund 1000 Personen im Dezember 1947 auf insgesamt 45.000 Personen im Juni 1951 steigerte.<sup>599</sup> Auch in der 1951 erschienenen Publikation von Henry Pilgert, »chief historian«<sup>600</sup> bei HICOG, wird der Zuwachs an Besucherinnen und Besuchern aufgegriffen, um die wachsende Bedeutung der Institution innerhalb des amerikanischen Demokratisierungsprozesses zu belegen. Harold Zink hingegen, der als Leiter der Geschichtsabteilung bei HICOG ebenfalls über Innenansichten verfügte, beklagt in seiner Retrospektive aus dem Jahr 1957 das geringe Interesse der deutschen Lehrerschaft an den neu errichteten Textbook and Curriculum Centern.<sup>601</sup> Zink fügt erklärend hinzu, dass viele Lehrkräfte enttäuscht darüber gewesen seien, dass sich die vorgestellten Probleme sehr stark von denen ihrer eigenen Unterrichtspraxis unterschieden.<sup>602</sup>

Unter dem amerikanischen Hochkommissariat wurde die Geschichte der ESC hingegen als eine Erfolgsgeschichte weitergeschrieben, wovon die im Juli 1950 veröffentlichte Publikation *A Guide to Education and Cultural Relations*<sup>603</sup> zeugt: In der insgesamt rund 70 Seiten umfassenden Druckschrift, herausgegeben vom

---

597 »Der ideale Besucher ist natürlich in erster Linie der Lehrer. [...] Der lernende Lehrer ist hierzulande nicht zur gleichen Selbstverständlichkeit geworden wie anderwärts. Der ideale Besucher ist dann auch der Schüler. [...] Zu den idealen Besuchern gehören dann schließlich auch die Eltern. Ihr Einbezug in die große Erziehungsgemeinschaft der Schule ist wahrscheinlich die wichtigste Voraussetzung für ein echtes Gelingen der Schulreform.«, Dr. Ma., »Die Pädagogische Arbeitsstätte München«, in: *Schule und Gegenwart* 2 (1950), 35–36, 36.

598 Vgl. Braun, *Umerziehung*, 113.

599 Zahlen entstammen Pilgert, *Information Services*, 45.

600 So die Selbstbezeichnung im Vorwort seiner Publikation, ebd., ii.

601 Vgl. Gehring, »Reformansätze«, S. 55, der darauf hinweist, dass diese Center im Wesentlichen Büchereien waren, die von der Militärregierung bestückt wurden.

602 Vgl. Harold Zink, *The United States in Germany, 1944–1955*, Princeton: van Nostrand, 1957, 214.

603 Office of the U. S. High Commissioner for Germany, *A Guide to Education and Cultural Relations*, Bad Nauheim: Office of Public Affairs (Education and Cultural Relations Division), 1950.

Office of Public Affairs, wird die Institution der ESC als eine lineare Erfolgsgeschichte in Zahlen beschrieben. So finden sich in dieser und anderen Druckschriften, die von der militärischen oder zivilen amerikanischen Regierung herausgegeben wurden, immer wieder ansteigende Zahlentabellen und -kurven wieder: Sowohl die Anzahl der Besucher in den ESC, die sich zwischen Dezember 1947 (1.054 Besucher) und Januar 1950 (37.134 Besucher) knapp vervierzigfachte, als auch die linear ansteigende Anzahl der in den Centern ausgeliehenen Bücher ließen sich wirkungsvoll nutzen, um die steigende Akzeptanz der Einrichtung in der deutschen Gesellschaft zu belegen.<sup>604</sup> Diesem zeitgenössisch kreierten Erfolgsnarrativ ist auch die historische *Reeducation*-Forschung weitgehend gefolgt. So begründet die Historikerin Birgit Braun in ihrer regionalgeschichtlich angelegten Studie den Erfolg der ESC in Württemberg-Baden ebenfalls mit den steigenden Besucherzahlen. Darüber hinaus versucht sie die inhaltliche Unabhängigkeit der Einrichtung hervorzuheben, indem sie darauf verweist, dass die Bevölkerung die Angebote in den Centern gerade nicht als Propaganda empfunden hätte.<sup>605</sup> Problematisch ist dabei die Quellengrundlage, auf der Birgit Braun zu dieser Einschätzung über die Aufnahme der Center in der deutschen Öffentlichkeit kommt. So führt die Historikerin als Beleg eine Ausgabe der Stuttgarter Mitteilungen an und damit genau jenes Zeitschriftenmedium, das von seiner Anlage her ein positives Bild von den ESC als Einrichtung der amerikanischen Militärregierung nach außen tragen sollte.<sup>606</sup>

Ein realistischeres Bild von der Wahrnehmung und Aufnahme der Center innerhalb der deutschen Bevölkerung geben die internen Berichte aus der amerikanischen Erziehungsabteilung in Württemberg-Baden: In einem Report aus dem Jahr 1948, der sich auf die Center in Stuttgart und Karlsruhe bezieht, heißt es zur Aufnahme der Center innerhalb der deutschen Lehrerschaft:

For the CC [curriculum center] they found the expression »Periculum i.e. perilous center«. On the other hand the activities of the CC met with such favorable response that it can be hoped new ideas will be finally diffused in all teachers' circles. [...] Many teachers told us that they are glad to have an opportunity for studying the pedagogical material in the inviting rooms of the CC and regretted not to be able to come as often as they wanted owing to the heavy load of work.<sup>607</sup>

In dem Report wird zwischen einem konservativen Lehrertypus, der sich in dem Glauben wähne, dass eine kulturelle Demokratisierung der deutschen Schule

---

604 Ebd., 27. Die hier genannten Zahlen basieren auf einem Stand von insgesamt 14 errichteten Centern.

605 Vgl. Braun, *Umerziehung*, 114 mit Verweis auf die *Mitteilungen der Pädagogischen Arbeitsstelle*, Ausgabe vom April/Mai (1948), 8.

606 Für eine Quellenkritik zu den Periodika der Textbook Center siehe Kapitel 5.2 meiner Arbeit.

607 GLAK, RG 260 (OMGWB, ECR), 12/85-1/3, 3-4.

entlang herkömmlicher Wege machbar sei und einem zweiten Lehrertypus, der die Angebote der Center wohlwollend nutze, unterschieden. Der Bericht verschweigt dabei nicht, dass hinter der Euphorie derjenigen Lehrerinnen und Lehrer, die die Center besuchten, mitunter ganz profane Bedürfnisse standen, zum Beispiel nach einer eingerichteten (und geheizten) Arbeitsräumlichkeit. Wer aber waren diejenigen Pädagoginnen und Pädagogen, die die Center tatsächlich aufsuchten? In den offiziellen Druckschriften wird die Gruppe derjenigen, die die Center besuchten, nur quantitativ bestimmt. Entsprechend aufschlussreich ist daher jene selbstkritische Einschätzung über die »qualitative« Zusammensetzung der Besucher, wie sie in einem »Topical Report«, der sich ebenfalls in den internen Akten der amerikanischen Erziehungsabteilung in Württemberg-Baden befindet, abgegeben wird:

I very much fear that our educational centers are like missionary stations in China and India. Their customers are »rice Christians«. Our service centers have the same old costumers over and over again and our influence doesn't reach very far.<sup>608</sup>

Der Autor, der in dem Bericht namentlich unerwähnt bleibt, kritisiert, dass sich der Wirkungsradius der Center auf die immer gleichen Besucherinnen und Besucher begrenze. In seiner Kritik der amerikanischen Demokratisierungsbemühungen rund um die Einrichtung der ESC macht der Autor einen historischen Vergleich zu den christlichen Bekehrungsversuchen in Südostasien auf. Mit der Analogie zu den »Reis-Christen« legt der Autor des Berichtes zum einen nahe, dass die amerikanischen Demokratisierungsbemühungen einen missionarischen Charakter trügen. Zum anderen impliziert er, dass der Erfolg der Center lediglich auf den materiellen Bedürfnissen seiner Besucherschaft nach eingerichteten und geheizten Arbeitsräumen beruhe. Insgesamt erscheinen die Education Service Center bei ihm als ein auf die Funktionselite der deutschen Lehrerschaft reduzierter Raum. Dies belegen auch spätere Berichte, in denen die Abhängigkeit der ESC von den Schul- beziehungsweise Ferienzeiten beklagt wird: In den Schulferien, so heißt es in einem Bericht der amerikanischen Erziehungsabteilung für Württemberg-Baden aus dem Jahr 1951, würden die Besucherzahlen jeweils drastisch sinken.<sup>609</sup> Was die Rezeption der Center in der Bevölkerung angeht, so zwingen die überlieferten Quellen also zu einer Relativierung. Auch wenn sich die Frage, welche Personen die Center besuchten, nachträglich nur bedingt rekonstruieren lässt, so scheinen doch die Lehrerinnen und Lehrer weithin dominiert zu haben. In dieser Hinsicht aber muss die Zielsetzung der amerikanischen

608 GLAK, RG 260 (OMGWB, ECR), 12/85-1/3 (04/04): Topical Report zu »Educational Service Centers« (o. J.), 1.

609 NACP, RG 59, Entry (A1) 5323, Box 7: Summary Report – Education Branch OLC WB, August 1951, 3.

Besatzungsmacht, nämlich die Zielgruppe der Besucherinnen und Besucher auf Eltern und Großeltern auszudehnen, als gescheitert angesehen werden.

## 5.2 Lesen – Inszenierung, Rezeption und Revision

Wie ließ sich einer Gesellschaft, die eben noch Bücherverbrennungen miterlebt beziehungsweise mitorganisiert hatte, Demokratie lesend beibringen? Gänzlich neu »lesen lernen« mussten die Deutschen natürlich nicht. Aus Perspektive der Besatzer stellte die deutsche Gesellschaft sogar eine explizite Büchernation dar.<sup>610</sup> Nach den Erfahrungen des Nationalsozialismus aber galt es, das Buch als Kulturgut in Deutschland zu rehabilitieren. An diesem Punkt setzte die amerikanische »Schulbucharbeit als Lesearbeit« in Deutschland an: Sie basierte auf einem missionarisch anmutenden Glauben an die Bedeutung von Büchern als Mittel zur demokratischen Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Die amerikanische Grundschullehrerin Bernice Leary, die als Social-Studies-Expertin insbesondere in Hessen beratend tätig war, präziserte den Zusammenhang von Schule, Buchlektüre und Demokratie in ihrem Abschlussbericht folgendermaßen:

Keeping faith in the power of books and reading is the final obligation of every teacher. He must see books – the right books, as one means of convincing children and himself of the blessings of democracy. [...] Books alone will not spread the gospel of democracy, but they will help; provided, first, that they are made available; and second, that their power is believed in. The following lines from Christopher Morley's Parnassus on Wheels speak the faith in books and reading that Germany needs: »Lord!« said the little old bookseller, »when you sell a man a book you don't sell him just twelve ounces of paper and ink and glue – you sell him a whole new life. Love and friendship and humour and ships at sea by night – there's all heaven and earth in a book, a real book I mean.«<sup>611</sup>

Dem Zitat zufolge liegt die Bedeutung des Buches nicht in erster Linie in seiner Funktion als materiellem Transmitter für eine, wie auch immer geartete, demokratische Botschaft, sondern mehr noch in der transformativen Kraft der Buchlektüre als Türöffner in neue Lebens- und Vorstellungswelten. Um die de-

610 Vgl. Daniel Haufler, »Amerika, hast Du es besser? Zur deutschen Buchkultur nach 1945«, in: Konrad Jarausch und Hannes Siegrist (Hg.), *Amerikanisierung und Sowjetisierung in Deutschland, 1945–1970*, Frankfurt am Main u. a.: Campus-Verlag, 1997, 387–408, 390–391 mit Belegen. Zu dem Image von Deutschland als einer bücherlesenden Kulturnation hatten die Lesungen von Thomas Mann in den USA wesentlich beigetragen. Vgl. Frank Trommler, »Neuer Start und alte Vorurteile: Die Kulturbeziehungen im Zeichen des Kalten Krieges 1945–1968«, in: Detlef Junker (Hg.), *Die USA und Deutschland im Zeitalter des Kalten Krieges 1945–1990. Ein Handbuch*, Band 1, Stuttgart u. a.: Dt. Verlags-Anstalt, 2001, 567–591, besonders 569 und 579.

611 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 605, Box 66: A Report on Children's Books and Reading by Bernice E. Leary (June 47), 26–27.

mokratische Potenz des Buches voll auszuschöpfen, komme den deutschen Lehrerinnen und Lehrern eine zentrale Rolle zu, weil sie neben einem starken Glauben an die Wirkungsmacht des gedruckten Mediums auch die Fähigkeit zur Auswahl der »richtigen« Bücher mitbringen müssten. Auf den normativen Gehalt der amerikanischen Schulbucharbeit deutet Bernice Leary selbst hin, indem sie zwischen demokratisch wertvollen und weniger wertvollen Büchern unterscheidet. Durch die Fokussierung des Schulbuchs als Buch – auch dies ist im Zitat von Bernice Leary angelegt – ließ sich der potenzielle Adressatenkreis des Mediums über die Zielgruppe der Lehrer- und Schülerschaft hinaus auf deren Eltern und Großeltern ausdehnen.

Die amerikanische Schulbucharbeit zielte gerade nicht auf eine spezifische politische Lektüre, sondern auf die Förderung des Bücherlesens als solches ab. Um dieser Erkenntnisperspektive gerecht zu werden, ist es nötig, den Fokus zur habituellen Praxis des Lesens hin zu verschieben.<sup>612</sup> Dabei ist das Lesen als eine nur vermeintlich herrschaftsfreie Praxis in den Blick zu nehmen: Das Lesen war Teil der zeitgenössischen Normierungsversuche und ließ sich auf verschiedene Weise zur intendierten Demokratisierung Westdeutschlands nutzbar machen. Im Folgenden werden die Strategien näher untersucht, mithilfe derer sich die Lektüre von (Schul-)Büchern zur Demokratisierung der deutschen Gesellschaft inszenatorisch einspannen ließ. Teilweise erlauben es die überlieferten Quellen, nicht nur die Konzeptions- sondern auch die Rezeptionsseite zu untersuchen und damit die Frage nach dem, was von den amerikanischen Demokratisierungsversuchen bei den Zielpersonen ankam, zu beantworten.

### Lesen als Gemeinschaftserlebnis inszenieren

Die Mitteilungsblätter der Education Service Center, die bislang nur sehr sporadisch von der *Reeducation*-Forschung als Quellen verwendet wurden, umfassen neben textlichen Darstellungen regelmäßig auch fotografische Abbildungen.<sup>613</sup> Diese Mitteilungshefte erlauben, wie im vorangegangenen Kapitel 5.1

612 Als knappe Einführung in die Geschichte des Lesens mit Schwerpunkt auf seinen visuellen Darstellungen vgl. Alfred Messerli, »Lesen im Bild: Zur Ikonographie von Buch und Lektüreakten vom 16. bis zum 20. Jahrhundert«, in: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 39, 1 (2014), 226–245.

613 Die Center in Stuttgart, München, Berlin, Bremen und Wiesbaden haben über einen zwei- bis dreijährigen Zeitraum ein in der Regel monatlich erscheinendes Mitteilungsheft herausgegeben: *Mitteilungen. Monatliche Zeitschrift der Pädagogischen Arbeitsstelle Stuttgart*, Laufzeit: 1. 1948 (März)–4.1951 (April/Mai); *Mitteilungen der Pädagogischen Arbeitsstätte München*, Laufzeit: 1.1949–20.1968/69; *Wege zu neuer Erziehung. Veröffentlichungen der Pädagogischen Arbeitsstelle / Education Service Center Berlin*, Laufzeit: 1.1950–2.1951, 6. *Der Kreis. Mitteilungen der Bremischen Lehrbuch- und Lehrplanzentrale (Curriculum and*

bereits demonstriert, einen Einblick in die Selbstdarstellung der Center nach außen. Die fotografischen Darstellungen vom Lesen, die sich in den Mitteilungsheften der Education Service Center beziehungsweise in den amerikanischen Militärregierungsquellen finden, unterscheiden sich zum einen im Hinblick darauf, wer als Leserin oder Leser in Szene gesetzt wird. Zum anderen zeigen sie unterschiedliche Lesepraktiken auf.<sup>614</sup> Die bildlich festgehaltenen Lektüren stellen unterschiedliche Sozialformen des Lesens dar, wobei folgende drei Ausprägungen dominieren:<sup>615</sup> Erstens wird das Lesen als eine freizeitnahe Tätigkeit präsentiert, die Spaß und Entspannung erzeugt. Zweitens wird das Lesen von Büchern als eine konzentrierte Tätigkeit und damit als eine Form geistiger Arbeit inszeniert. Drittens wird das Lesen von (Schul-)Büchern als Teil einer Unterrichtstätigkeit abgebildet, die in den Räumlichkeiten des Klassenzimmers stattfindet. In allen drei Fällen wird das Lesen als eine – im Unterschied etwa zur vormodernen Ausprägung des Vorlesens von Büchern – stille Praxis in Szene gesetzt. Die im Bild festgehaltenen Lektüreformen unterscheiden sich insbesondere hinsichtlich der Frage, in welchen Körperhaltungen gelesen wird und in Bezug darauf, wer mit wem zusammen welche Art von Büchern liest. Obgleich sich die Sozialformen des Lesens in den Bildquellen unterscheiden, ist ihnen ein Moment gemeinsam: Die Buchlektüre wird als eine Kulturtechnik inszeniert, die zwar immer »für sich«, aber niemals alleine, sondern stets in Gemeinschaft mit anderen stattfindet. Das Lesen wird als eine zwischen dem Menschen als Individuum, dem Buch als Medium und der Gemeinschaft als Kollektiv vermittelnde Kulturtechnik präsentiert.

Die im Folgenden analysierten Schwarz-Weiß-Fotografien, die sich in dem Mitteilungsheft des Berliner Education Service Centers aus dem Jahr 1949 abgedruckt finden, stellen ein Beispiel für die Sozialform des freizeitnahen Lesens dar. Die beiden Fotografien sind zu einem Bild zusammengesetzt, dessen Bestandteile zueinander in dialektischer Spannung stehen. Im Vordergrund des linken Fotos ist ein älterer Herr zu sehen, der an einem Schreibtisch sitzt. Seine

---

*Textbook Writing Center*), Laufzeit: 1.1948 (Juni)–4.1951 (Juni), monatliches Erscheinen; *Pädagogisches Archiv. Mitteilungen der Pädagogischen Büchereien in Wiesbaden und Weilburg a. d. Lahn*, Laufzeit: 1.1948–6.1950.

- 614 Mit diesen beiden Aspekten werden Fragen aus der Erforschung der Geschichte des Lesens aufgegriffen. Seit ihrer kulturgeschichtlichen Neuausrichtung in den späten 1970er Jahren rückten »der Körper und die für ihn ausgedachten Lesemöbel, Körperhaltungen (stehend, sitzend, liegend), Lektüretechniken wie lautes, stilles und stummes Lesen sowie die Materialität des Lesestoffes bzw. des Buches in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses.« Messerli, *Lesen im Bild*, 229–230.
- 615 Zu unterschiedlichen Sozialformen des Lesens vgl. Jutta Assel und Georg Jäger, »Zur Ikonographie des Lesens – Darstellungen von Leser(inne)n und des Lesens«, in: Bodo Franzmann, Klaus Hasemann u. a. (Hg.), *Handbuch Lesen*, München: De Gruyter, 1999, 638–673, 652–655.

linke Hand liegt auf dem Schreibtisch auf und berührt ein aufgeschlagenes Buch. Sein Blick ist gerade nicht auf das Buch gerichtet, sondern scheint in die Ferne zu schweifen. Hierauf deutet auch die Position der Arbeitsmittel hin: Stift und Papier liegen neben seinem Buch und eben nicht in seinen Händen. Auch die eingenommene Denkerpose – die rechte Hand des Mannes stützt sein Kinn – deutet darauf hin, dass der abgebildete Mann – offenbar angeregt durch die Lektüre – ins Sinnieren oder Tagträumen geraten ist. Einen Kontrast hierzu bildet das Foto in der rechten Bildhälfte: Es zeigt zwei Kinder, die auf einem Sofa sitzend lesen. Im Unterschied zur Kameraeinstellung der linken Bildhälfte, die in die Tiefe des Raumes weist und im Hintergrund Bücherregale sowie einen weiteren mit einer Person besetzten Arbeitsplatz zeigt, handelt es sich beim rechten Foto um eine stärker auf die abgebildeten Personen fokussierte Aufnahme. Zu sehen sind zwei adrett gekleidete Kinder, ein Junge in Lederhosen und ein Mädchen in Kragenbluse, die auf ihren Knien jeweils ein großes, aufgeschlagenes, bebildertes Buch halten. Die Blicke der Kinder sind auf die Buchseiten gerichtet, welche in Relation zu den Körpern der Kinder ungleich groß erscheinen. Die Kinder präsentieren eine Sozialform des Lesens, die unmittelbar nahe am Medium Buch stattfindet, aber ohne Stift und Papier auskommt. Sie findet in der gemütlichen Atmosphäre eines Sofas statt und wird als eine parallele Beschäftigung zu zweit inszeniert. Die Leseweise, die von den jungen Kindern repräsentiert wird, steht im Kontrast zu der stärker individuell ablaufenden Lektüreform, die durch den älteren Herren in der linken Bildhälfte in Szene gesetzt wird. Zusammen mit der Bildunterschrift, die explizit auf den Generationenunterschied der abgebildeten Personen abhebt, erzeugt das Bild ein Narrativ vom Lesen als einer die Generationen zusammenführenden Tätigkeit. Dabei ist das Bild so komponiert, dass es mit seinen zwei Bildhälften auch zwei unterschiedliche Lesepraktiken in Szene setzt: Die zwei Generationen – Jung und Alt – repräsentieren zwei unterschiedliche Funktionen des Bücherlesens: Den älteren Herrn scheint die Buchlektüre zu Tagträumen einzuladen. Sein Kopf sowie sein Körper sind weit vom Buch entfernt, das hier als eine Art Türöffner für weiterführende Gedanken fungiert. Was die Kinder angeht, so kommt dem Lesen beziehungsweise Betrachten eines Buches hingegen eine andere Funktion zu. Gebannt sitzen die Kinder vor ihren jeweiligen (Bilder-)Büchern, die sie unmittelbar eng am Körper »tragen«. Die Bücher scheinen eine dialogische Unterhaltung zu eröffnen beziehungsweise für Unterhaltung zu sorgen. Das Medium Buch, das – wie die Bildunterschrift deutlich macht – in der Einrichtung der Education Service Center in großen Mengen vorhanden ist, klammert die eigentlich voneinander getrennten Bildhälften regelrecht zusammen. Im »lesenden« Zusammenspiel von Jung und Alt wird eine Lesesituation inszeniert, die von Familiarität und Gemütlichkeit geprägt ist. Die Generationen repräsentieren zwei unterschiedliche Lesepraktiken, wobei das Lesen jeweils als eine explizit

genussvolle und freizeitnahe Sozialform dargestellt wird. Mithilfe von Abbildungen wie diesen ließ sich das Lesen zugleich als eine demokratische Tätigkeit inszenieren: Das Buch erhält im Bild den Status eines egalitären Kulturguts, das die Familien intergenerationell zusammenhält. Dabei wird die Praxis des Lesens als eine genussvolle Tätigkeit präsentiert, die im familiären Alltag von (Bildungs-)Bürgerinnen und -Bürgern fest verankert ist. Mit Abbildungen wie dieser ließen sich die Vorstellungen Deweys von der Demokratie als einer Lebensform treffend visualisieren: Die Demokratie als ein »Alltagsgeschäft« fand dem Pragmatiker Dewey zufolge eben nicht nur im Mikrokosmos Schule statt, sondern ließ sich auch im häuslich-familiären Kontext erleben.

In den Fotografien, die sich in den Mitteilungsblättern der Education Service Center finden, wird das Narrativ vom Lesen als einer Tätigkeit, die sowohl die Generationen als auch die Geschlechter vereint, aufgebaut. Beispielhaft hierfür steht die als Titelbild dieses Buches verwendete Fotografie, die einer Art Werbebroschüre des Münchener Education Service Centers entstammt.<sup>616</sup> Die Abbildung zeigt zwei auffallend ordentlich gekleidete junge Menschen, die an einer Bücherwand stehen beziehungsweise an einem Schreibtisch sitzen. Die linke Hand der jungen Frau umfasst in typischer Denkerpose ihr Kinn. Ihr Blick ist auf ein aufgeschlagenes Buch gerichtet. Es scheint, als wäre sie tief in eine »Arbeit am Buch« eingestiegen, darauf deutet der Stift hin, den sie in der rechten Hand und damit unmittelbar am Buch hält. Der junge Mann steht vor einer gut gefüllten Bücherwand, die den Hintergrund des Bildes ausfüllt. Sein Blick ist ebenfalls auf ein aufgeschlagenes Buch gerichtet, das auch Abbildungen enthält. Beide Bücher sind jeweils auf der Mittelachse des Bildes positioniert, einmal im Vordergrund und einmal im Hintergrund. Die lesende Frau im Vordergrund scheint sich konzentriert an einem Buch abzuarbeiten, wohingegen der Mann, der neben dem Bücherregal steht, sich eher beiläufig an die Lektüre gemacht zu haben scheint. Auch diese Abbildung setzt zwei unterschiedliche Sozialformen des Lesens in Szene: Einmal wird das Lesen als ein ernsthaftes und konzentriertes »Studium am Buch« dargestellt, für das Hilfsmittel wie ein Schreibtisch und ein Stift unabdingbar sind. Das andere Mal wird die Tätigkeit des Lesens als ein »Schmökern im Buch« abgebildet, für das eine Auswahl an Büchern, idealerweise ein ganzes Regal, nötig ist. Die zweite Lesetechnik, die in dem Fall von der männlichen Person im Bild verkörpert wird, vermittelt dabei den Eindruck von Muße, Inspiration und Entspannung. Trotz der geschlechterdifferenten Art, wie hier gelesen wird, eröffnet das kompositionelle Arrangement des Bildes einen gemeinsamen »Leseraum« für Frau und Mann: Nicht nur die Körperhaltung der beiden Personen ist einander zugewandt, auch die in vertikaler Hinsicht auf der

---

616 Bildquelle: Titelbild zu »Bibliothek. Pädagogische Arbeitsstätte, München Sophienstraße 6«, Stadtarchiv München: SCHULA-8445. Siehe Cover dieses Bandes.

Mittelachse angeordneten Bücher scheinen miteinander zu korrespondieren. Schließlich lassen die räumliche Nähe der beiden Personen zueinander sowie der Ehering an der rechten Hand der Frau auf eine Ehe der beiden schließen. Durch das individuelle, aber doch gemeinschaftliche Bücherlesen wird ein koedukativer Raum eröffnet. Lesen ist demokratisch, weil es die Geschlechter zusammenführt beziehungsweise beieinander hält – so legt diese Abbildung nahe. Anders als der Mann wird die Frau im Bild dabei gerade nicht als eine »Hobby-Leserin«, sondern als eine mit dem Buch und damit geistig arbeitende Akteurin in Szene gesetzt. Obgleich Abbildungen von Frauen mit Büchern in der Ikonographie des Lesens seit dem 16. Jahrhundert allgegenwärtig sind, blieb die ernsthafte Lektüre von Büchern, abseits religiöser Schriften, vorzugsweise den Männern vorbehalten. Die Abbildungen lesender Frauen sind bis in das 20. Jahrhundert hinein mit Klischees, wie z. B. von der lesenden Frau als Verführerin, beladen.<sup>617</sup>

Nimmt man ernst, was Martin Seel unter dem Ausdruck »Herstellung von Gegenwart« als zentrale Funktion von fotografischen Inszenierungen bestimmt hat, so erscheint es plausibel, dass die Veröffentlichung von Abbildungen wie dieser dazu diene, die Frau als professionelle Leserin zu bewerben. Diese »Werbemaßnahme« lässt sich vor dem Hintergrund eines Mangels an jungen Männern nach dem Zweiten Weltkrieg insgesamt erklären. Diese Problematik manifestierte sich auch auf dem schulischen Arbeitsfeld: Zum einen fehlte es an Lehrkräften insgesamt, zum anderen wiesen die sich im Dienst befindlichen Pädagoginnen und Pädagogen ein hohes Alter auf. Nach der Entnazifizierung duften nur noch knapp 60 Prozent der bei Kriegsende zur Verfügung stehenden Lehrerinnen und Lehrer arbeiten.<sup>618</sup> Die noch im Dienst befindlichen männlichen Lehrkräfte der unmittelbaren Nachkriegszeit waren im Schnitt 55 Jahre alt und auch der Altersdurchschnitt der (weitaus weniger zahlreichen) weiblichen Lehrkräfte betrug immerhin 51 Jahre.<sup>619</sup> Angesichts des strukturellen Mangels an Pädagoginnen und Pädagogen nach dem Zweiten Weltkrieg insgesamt stellte es für die Besatzer eine Notwendigkeit dar, junge Männer und vor allem junge Frauen für den Lehrerberuf zu begeistern. Dabei trat die amerikanische Besatzungsmacht aufgrund des kriegsbedingten »Frauenüberschusses« aktiv dafür ein, den traditionell männlichen Beruf des Lehrers für das weibliche Geschlecht zu öffnen. Das Engagement der Militärregierung, die Attraktivität des Lehrerberufes für Frauen zu erhöhen, lässt sich auch mit frühen Quellenaussagen aus dem Jahr 1945 belegen.<sup>620</sup> Auch die Education Service Center trugen ihren Teil zu

617 Vgl. Assel und Jäger, »Zur Ikonographie des Lesens«, 645–652.

618 Vgl. ebd., 106.

619 Zum Lehrerinnenmangel der Nachkriegszeit vgl. Kuhnhenne, *Nachkriegsleitbilder*, 107.

620 Als Mitarbeiter der hessischen Militärregierung forderte Willy Storch bereits 1945: »More lady-teachers must be provided; co-education will be introduced on a larger scale.«, NACP,

einer Frauenförderung bei, weil dort auffällig viele Frauen als Mitarbeiterinnen, auch auf Leitungsebene, angestellt wurden.<sup>621</sup> Durch Abbildungen wie die eben analysierte wurde ein positives Bild einer geistig schaffenden Frau aufgebaut und verbreitet: Aufgrund ihres jungen Alters und weil sie, wie der prominent in Szene gesetzte Ehering deutlich macht, verheiratet ist, könnte es sich bei der abgebildeten Frau um eine Lehrerin handeln. Das Bild mag damit eventuell auch kritisch auf das sogenannte Lehrerinnenzölibat verweisen, das die Möglichkeiten einer Berufstätigkeit für junge Frauen während der Nachkriegszeit stark beschränkte: Laut des 1950 vorläufig in Deutschland erlassenen Beamtengesetzes, das in seinen Grundzügen auf das Kaiserreich zurückging, konnten verheiratete Frauen im öffentlichen beziehungsweise im Beamtenstand mit dem Argument des »Doppelverdienertums« sofort entlassen werden.<sup>622</sup> Zwar stellen Abbildungen wie die vorliegende das dichotome Geschlechterbild der Nachkriegszeit nicht grundsätzlich in Frage, sondern reproduzieren es: In der bildlichen Anordnung überragt der Mann die Frau. Die Kleidung und Frisuren der beiden Personen unterscheidet sie nach ihrem jeweiligen sozialen Geschlecht klar voneinander. Dennoch lässt sich die Fotografie mit der jungen Frau, die verheiratet ist und dennoch weiterhin geistig – eventuell als Lehrerin – tätig ist, doch als subtile Kritik der Besatzungsmacht an der geschlechterungleichen Arbeitsrealität im Deutschland der 1950er Jahre verstehen.

Insgesamt fällt bei der Durchsicht der Abbildungen in den Mitteilungsheften der ESC das Motiv der lesenden Frau immer wieder auf. Auch die (weniger zahlreichen) Abbildungen aus dem Inneren von Klassenzimmern sind von einer geschlechtersensiblen Inszenierung geprägt: Obgleich der gemeinsame Unterricht von Mädchen und Jungen in der Nachkriegszeit noch eine absolute Ausnahme darstellte, stellen die von der amerikanischen Besatzungsmacht angefertigten Fotografien koedukative Unterrichtssituationen dar. Auf einer in den Akten der Militärregierung überlieferten Aufnahme finden sich knapp dreißig Kinder im Grundschulalter in einem Klassenzimmer abgelichtet. Die Fotografie wurde im Rahmen einer von OMGUS organisierten Konferenz, die unter dem Titel »Das Schulbuch für Kinder« vom 13.–16. Juli 1948 in Wiesbaden stattfand, erstellt. Die Fotografie ist dem Bericht von Bernice Leary angehängt, die als

---

RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 605, Box 77: »Memoir concerning the German Educational Situation by William Storch«, 21.

621 Das Stuttgarter Center ist hierfür ein gutes Beispiel: Mit Dr. Martha Steinmetz war die Direktorenstelle zum Zeitpunkt der Gründung mit einer Frau besetzt worden. Auch im Jahr 1952, als der Direktorenposten wieder von einem Mann besetzt war, waren zehn von insgesamt zwölf Mitarbeitern weiblich. HStAS, EA 3–603, Bü 69: Übernahme der Pädagogischen Arbeitsstelle durch die Landesanstalt für Erziehung und Unterricht.

622 Für Näheres vgl. Kuhnhenne, *Frauenleitbilder*, 86 mit Anmerkung 307.

amerikanische »visiting expert« und Rednerin an der Wiesbadener Arbeitswoche teilnahm.<sup>623</sup> Auf der Rückseite des Bildes steht folgender Text geschrieben:

An American visitor with a supply of candy breaks the everyday routine for this second grade class at Bierstadter Strasse-Schule, Wiesbaden. Contrary to usual practice, boys and girls are grouped together as an experiment.<sup>624</sup>

Die Bildunterschrift expliziert, dass der (nicht abgebildete oder näher beschriebene) amerikanische Besuch neben Süßigkeiten auch Innovation in die deutsche Klassenordnung bringt. Als Ergebnis dieser »demokratischen Intervention« präsentiert die Fotografie eine aufgelockerte Stimmung: Jungen und Mädchen sitzen nicht nur nebeneinander, sondern scheinen sich teilweise frei im Raum zu bewegen. Auf den Schulbänken, so lässt das schwarz-weiße Negativ erkennen, liegen aufgeschlagene (Schul-)Bücher. Das Unterrichtsgeschehen scheint unmittelbar unterbrochen worden zu sein. Die Fotografie und ihre Bildunterschrift legen nahe, dass der amerikanische Besucher nicht nur die Starrheit der deutschen Unterrichtsszenarie auflöst, sondern die Geschlechterverhältnisse im Klassenzimmer regelrecht liberalisiert. Tatsächlich aber bleiben, so lässt die Schwarz-Weiß-Fotografie erkennen, die Geschlechter weiterhin voneinander getrennt: Die Jungen sitzen in den vorderen Reihen beieinander, während die (weitaus weniger zahlreich vertretenen) Mädchen in den hinteren Sitzreihen rechts im Bild gruppiert sind. Die Fotografie inszeniert zusammen mit dem Text auf der Bildrückseite das Narrativ vom Lesen als einer geschlechterübergreifenden Tätigkeit. Tatsächlich aber stellten koedukative Unterrichtssettings in den deutschen Schulen Ende der 1940er Jahre beziehungsweise Anfang der 1950er Jahre noch die absolute Ausnahme dar. Zwar war der gemeinsame Unterricht von Mädchen und Jungen in Deutschland erstmalig in den Reformschulen der Weimarer Republik für eine größere Personengruppe realisiert worden,<sup>625</sup> nach 1945 aber wurden Mädchen und Jungen zunächst wieder hauptsächlich getrennt unterrichtet, im Regelfall nicht nur in getrennten Klassenzimmern, sondern in getrennten Schulgebäuden.<sup>626</sup> Angesichts des bereits skizzierten Mangels an Lehrkräften war es aus Sicht der Militärregierung unabdingbar, die Schule als Arbeitsplatz für Frauen und Männer auszuweisen. Im Kontext der von ihnen (weitgehend erfolglos) propagierten Einheitsschule stellte der Abbau struktureller Ungleichheiten auch zwischen den Geschlechtern ein

623 HHStAW, Abt. 649 (OMGH, ECR), 8/15–3/5: Bernice E. Leary, Textbook Workshop Illustrations. Photographs taken at a textbook WS, 13.–16. Juli 1948.

624 Ebd.

625 Vgl. Karen Hoffmann, »Die natürlichste Sache der Welt? Erfahrungen mit der Koedukation«, in: Gerd Radde, Werner Korthaase, Rudolf Rogler u. a. (Hg.), *Schulreform. Kontinuitäten und Brüche, Band 1*, Opladen: Leske + Budrich, 1993, 299–309, 308.

626 Vgl. Gass-Bolm, *Das Gymnasium*, 150–153.

seit Beginn der Besetzung verfolgtes Anliegen dar.<sup>627</sup> Das Anliegen der Besatzungsmacht nach einer geschlechterübergreifenden Schule umfasste dabei ganz offenbar nicht nur die Ebene der Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch die der Schülerinnen und Schüler.

In der als Abb. 6 abgedruckten Fotografie aus dem Mitteilungsheft des Stuttgarter Education Service Centers laufen mehrere der bisher analysierten Narrative vom Lesen zusammen. Der Fokus des Bildes liegt dabei nicht auf den Medien selbst, es scheint für die Bildaussage nicht zentral zu sein, ob in einer Zeitung gelesen, in einem Bildband geschmökert oder in einem Lexikon etwas nachgeschlagen wird. Die weite Kameraperspektive ist auf den Raum gerichtet, damit rückt die Gesamtheit der als Leserinnen und Leser abgebildeten Personen in den Mittelpunkt. Die meisten Leserinnen und Leser sitzen jeweils einzeln an den Tischen, das Lesen wird als stille und individuelle Tätigkeit gezeigt. In der bildlichen Darstellung aus dem Stuttgarter Center läuft die Tätigkeit des Lesens zwar für sich, aber doch in Gesellschaft mit anderen ab. Die am seitlichen und oberen Bildrand erkennbaren Heizkörper und Deckenleuchten lassen die Szenerie warm, hell und freundlich erscheinen. Das Lesen wird in dem analysierten Bild als eine Tätigkeit in Szene gesetzt, die Freude beziehungsweise Muße oder Entspannung bereitet. Diese Inszenierung des Lesens als ein Akt von »enjoyment«<sup>628</sup> setzt das Deweysche Verständnis von der Demokratie als einer Lebensform bildlich in Szene: Das Lesen wird als eine gesamtgesellschaftliche Tätigkeit präsentiert, insofern Jung und Alt sowie Mann und Frau als Leserinnen und Leser zur Abbildung kommen.

Die Inszenierung bemüht sich, das Lesen als eine zugleich egalitäre wie alltägliche Praxis auszuweisen: So läuft das Lesen ohne Vorleser ab, es bedarf keiner Anleitung und kommt ohne eine sichtbare hierarchische Ordnung aus. Das Lesen wird als eine Art Selbstläufer präsentiert, als eine Tätigkeit, die gesellschaftlich verankert ist. Das Lesen wird auch in dieser Abbildung als eine soziale Praxis visualisiert, bei der sich die Akteure »vergemeinschaften«. Die Bildkomposition legt nahe, dass die individuelle Technik des Lesens ein gemeinschaftliches Erlebnis erzeugt. Die Analyse der Abbildung macht deutlich, dass die Demokratisierung alltäglicher Handlungsweisen, wie das Lesen von Büchern, nicht nur bei den Funktionsträgern, bei Lehrerinnen und Lehrern, sondern auch bei der »normalen Bevölkerung« ansetzte: Sie zielte auf Frauen wie Männer und auf Jung wie Alt ab. Über das Medium Buch, bei dem es sich ja nicht zwingend um ein Schulbuch handeln musste, ließ sich die Zielgruppe der Demokratisierung von

---

627 Die Koedukation ist ein Bereich der äußeren Schulreform, der in Deutschland weitgehend erfolglos blieb. Vgl. Ruisz, *Umerziehung durch Englischunterricht?*, 254.

628 Bei Dewey stellt »enjoyment« einen intrinsischen Selbstzweck von Kommunikation dar. Vgl. Verheyen, *Diskussionslust*, 79.



Abb. 6: »In der Bücherei der Pädagogischen Arbeitsstätte Stuttgart«

der Lehrer- und Schülerschaft auf einen größeren Kreis an Bildungsbürgerinnen und -bürgern ausdehnen.

Die gründliche Untersuchung der Lese-Bilder, die alle im Kontext der amerikanischen Schulbucharbeit in Deutschland zwischen 1948 und 1952 entstanden, macht deutlich, dass sich die Praxis des Lesens nutzbar machen ließ, um eine intendierte habituelle Demokratisierung Westdeutschlands voranzutreiben: Diese Demokratisierung machte nicht an den Grenzen der Institution Schule halt, sondern wurde aktiv in außerschulische Bildungsräume, wie etwa in die Bibliotheksräume der Education Service Center, übertragen. Die von Positivität bestimmten Inszenierungen wiesen das Lesen als eine alltägliche Tätigkeit aus. Dabei wurde dem Medium Buch eine spezifisch demokratische Potenz zugesprochen, insofern es – so suggerieren jedenfalls die veröffentlichten Fotografien – Generationen und Geschlechter zusammenzuführen vermag. In ihrem nach außen kommuniziertem Selbstverständnis inszenierten die Center das Lesen als eine genuin demokratische Tätigkeit. Um die autoritären Strukturen in der deutschen Gesellschaft abzubauen, die man in den deutschen Schulbüchern, in den deutschen Klassenzimmern und auch in den deutschen Familien immer wieder bestätigt fand, förderten die Besatzer die Praxis des Bücherlesens als eine vermeintlich egalitäre Praxis. Gleichsam muss die amerikanische »Schulbucharbeit als Lesearbeit« als ein Normierungsversuch bewertet werden, mithilfe

dessen die deutsche Gesellschaft auf subtile Art und Weise in ein stärker gemeinschaftliches Miteinander geführt und letztlich resozialisiert werden sollte.

Vom Vorbild lesen und lernen – aus Sicht der Rezipientinnen und Rezipienten

Nicht nur des Lesens, sondern auch der besseren Schulbücher wegen sollte gelesen werden. Zu diesem Zwecke konzipierte die amerikanische Erziehungsabteilung zusammen mit der Textbook Section der britischen Besatzungsmacht eine Wanderausstellung zum Thema »Das Schulbuch in Großbritannien und Amerika«. <sup>629</sup> Im Rahmen der Ausstellung wurden in erster Linie britische und amerikanische Schulbücher sowie einige als besonders gelungen erachtete deutsche Schulbuchexemplare ausgestellt. Von der Ausstellungseröffnung am 21./22. Juli 1948 in Hannover sind drei Berichte im Verlagsarchiv von Westermann in Braunschweig überliefert. <sup>630</sup> Diese drei leider anonym verfassten Berichte sind von Verlagsmitarbeiterinnen beziehungsweise -mitarbeitern im Außendienst erstellt worden. <sup>631</sup> Die jeweils rund fünf Seiten umfassenden Berichte spiegeln die Perspektive dreier bei der Eröffnung anwesenden Ausstellungsbesuchern wider. Da die Frage nach der Rezeption der amerikanischen Schulbucharbeit quellenmäßig ohnehin schwierig zu beantworten ist, stellen die zeitgenössischen Erfahrungsberichte eine ungemein wertvolle Quelle dar, um die amerikanische Demokratisierung in Bezug auf ihre tatsächliche Wirkungsweise hin zu untersuchen. Hierfür ist es notwendig, die Wahrnehmung der anwesenden Ausstellungsbesucherinnen und -besucher in einen Bezug zu den Zielsetzungen der Ausstellung zu stellen, wie sie sich aus der gedruckten Ausstellungsbroschüre rekonstruieren lassen. <sup>632</sup> Mit dem nur wenige Tage später verfassten Bericht von

---

629 Vgl. *Das Schulbuch in Großbritannien und Amerika*, Broschüre] zur Ausstellung im Provinzialmuseum in Hannover, Hannover: Provinzial-Museum, 1948. Als Mitarbeiterin der britischen Erziehungsabteilung hat Kathleen Southwell Davis an der Konzeption der Ausstellung mitgearbeitet. Vgl. Kathleen Southwell Davis, »Das Schulbuchwesen als Spiegel der Bildungspolitik von 1945 bis 1950«, in: Manfred Heinemann (Hg.), *Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich*, Stuttgart: Klett-Cotta, 1981, 153–164.

630 WUA, Akte 5/4, 2: Drei Berichte über die Ausstellung des Schulbuches in Großbritannien und Amerika.

631 Die Berichte landeten zur Vorlage bei Herrn Schulze-Fielitz, der seit 1946 den Lehrmittelbereich bei Westermann leitete, wie mir Verena Kleinschmidt, Leiterin des Unternehmensarchivs bei Westermann, in einem Telefonat am 28. November 2017 bestätigte.

632 Wie aus dem ersten der drei Berichte hervorgeht, konnte die Broschüre mit dem Titel *Das Schulbuch in Großbritannien und Amerika* für 20 Pfennig bei der Ausstellungseröffnung erworben werden.

Terence J. Leonard, Leiter der britischen Textbook-Section in Bünde,<sup>633</sup> lässt sich außerdem die Sicht eines der Kuratoren auf den Abend der Ausstellungseröffnung rekonstruieren.<sup>634</sup>

Bei der Ausstellungseröffnung am 21./22. Juli 1948 im Provinzial-Museum in Hannover waren insgesamt rund 70 Lehrerinnen und Lehrer sowie Oberstufenschülerinnen und -schüler anwesend.<sup>635</sup> Zunächst hielt Kathleen Southwell Davis, Mitarbeiterin der britischen Textbook Section in Bünde, einen Vortrag, in welchem sie sich dafür aussprach, »das Schulbuchwesen als neues Fach in die Lehrerbildung und in Fortbildungskurse aufzunehmen.«<sup>636</sup> Erst über das vergleichende Studium ausländischer Schulbücher könne eine konzeptionelle Neugestaltung des deutschen Schulbuches erreicht werden, so die Kernaussage ihrer Rede.<sup>637</sup> Diese Argumentation findet sich auch in der zur Ausstellung angefertigten Begleitbroschüre wieder, die am Ausstellungsabend auslag: Das Schaffen eines guten Schulbuches könne erst nach einem forschenden Studium anderer Schulbücher erfolgen.<sup>638</sup> Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass sich die Ausstellung in erster Linie an deutsche Lehrerinnen und Lehrer sowie potenzielle neue Schulbuchautorinnen und -autoren richtete: Sie sollten durch das vergleichende Studium ausländischer Schulbücher quasi lesend zur Verbesserung ihrer eigenen Schulbücher angeregt werden. In der Ausstellungsbroschüre wird explizit aufgeführt, worin genau der Beitrag und Vorbildcharakter des englischen beziehungsweise amerikanischen Schulbuches liege. Was das englische Schulbuch angeht, so werden zwei Eigenschaften als besonders wertvoll hervorgehoben: Erstens benötige das Schulbuch in Großbritannien keine ministerielle Zulassung. Damit hätten die Schulbuchschaffenden mehr Experimentierraum und die Lehrerinnen und Lehrer mehr Freiheit, das für ihre Zwecke jeweils geeignete Buch auszuwählen. Zweitens zeugten die englischen Bücher in der Regel von einer »weiter reichenden Weltauffassung und sie enthalten einen höheren Prozentsatz ausländischen und internationalen Materials.«<sup>639</sup> Das amerikanische Schulbuch zeichne sich hingegen besonders durch seine (nicht näher präzierte) Modernität und schülerzentrierte Machart aus:

633 Zur Person Leonards vgl. die knappen biografischen Hinweise bei Halbritter, *Schulreformpolitik*, 16 mit Anmerkung 28 sowie bei Mayer, *Neue Wege im Geschichtsunterricht?*, 491. Zum Aufbau und zu den Zuständigkeiten der Textbook Section als Unterabteilung der britischen Erziehungsabteilung in Bünde vgl. insgesamt Mayer, *Neue Wege im Geschichtsunterricht?*, 163–171.

634 GEI, NL Leonard, Box 7: Das Schulbuch. Die Lage im Juli 1948, gez. Terence J. Leonard am 26.07.1948 in Buende.

635 Vgl. WUA, Akte 5/4, 2, Bericht Nr. 1, 1.

636 Ebd., 3.

637 Ebd.

638 *Das Schulbuch in Großbritannien und Amerika*, 4.

639 Ebd.

Amerika ist die NEUE Welt. Seine Bücher enthalten einen höheren Prozentsatz modernen Materials und sind im Fach und in der Darstellung weniger traditionsgebunden. Amerika ist das Land des Individualismus und des freien Unternehmungsgeistes. Daher werden amerikanische Schulbücher so geschaffen, daß sie das Kind anregen. KERNPUNKT ist der SCHÜLER, nicht das Fach.<sup>640</sup>

Aus Sicht derjenigen, die die Ausstellungen im Auftrag von Westermann besuchten, lag in eben jener Schülerorientierung gerade kein Vorteil des amerikanischen Schulbuches gegenüber dem deutschen. Ganz im Gegenteil: In dem »Muster des Normalkindes«, an welchem sich das amerikanische Schulbuch ausrichtete, werde Pluralität beschnitten und einer Normierung Vorschub geleistet.<sup>641</sup> Hierin liege ein regelrechter Wesensunterschied zwischen den dort ausgestellten Schulbuchnationen und der ihm bekannten deutschen, wie der anonyme Autor des zweiten Berichtes kritisch herausstellt. In Bezug auf das Publikum der Ausstellungseröffnung wird betont, dass zwar insgesamt rund 50 Personen anwesend gewesen seien, circa zu gleichen Teilen Frauen und Männer und allesamt von höherem Alter, in der sich anschließenden Diskussion sei jedoch nahezu ausschließlich über den Aspekt der Bebilderung gesprochen worden. Was die Abbildungen in den amerikanischen und englischen Schulbüchern angeht, äußerte sich auch ein weiterer Bericht sehr kritisch, so hätten diese in der Regel nur illustrierenden Charakter und trügen zu keiner Verbesserung des Unterrichtsgeschehens bei. Die Idee, dem deutschen Schulbuch in Anlehnung an das ausländische Vorbild Fragen beziehungsweise Arbeitsaufträge beizufügen, lehnt der Autor beziehungsweise die Autorin des ersten Berichts kategorisch ab, denn »unser Lehrer, sofern er wirklich ein guter Lehrer sei, vertrage solche ›Fesseln‹ nicht.« Angehängte Fragen oder Erläuterungen im Schulbuch »empfinde er [der deutsche Lehrer] nur als unnötige Bevormundung.«<sup>642</sup> Auch im zweiten Bericht werden große Vorbehalte geäußert, was die Reformbereitschaft der Lehrerschaft in Deutschland angeht:

Der deutsche Lehrer aber fühlt sich überflüssig – wie es in der späteren Diskussion klar zum Ausdruck kam. – Er ist von Amts wegen berufen, den Unterricht vorzuschreiben und dazu gehört, daß er seinen Zöglingen Selbsterziehung i.a. nicht zutraut.<sup>643</sup>

Die Grundannahme war hier offenbar die einer Nicht-Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler. Auch im dritten Bericht werden die schon geäußerten Be-

---

640 Ebd.

641 »Das Kind« heißt es, ist der Maßstab für das Schulbuch, und recht besehen, sind es aber nicht die mannigfaltigen Erscheinungsformen der Kindeswelt, auf die das Schulbuch abgestimmt ist [...] sondern das Muster des Normalkindes; als ob man ein Lineal angelegt hätte und was drüber und drunter reicht, wäre gekappt.«, WUA, Akte 5/4, 2, Bericht Nr. 2, 1.

642 WUA, Akte 5/4, 2, Bericht Nr. 1, 4.

643 WUA, Akte 5/4, 2, Bericht Nr. 2, 1.

denken geteilt. Der Autor oder die Autorin stellt heraus, dass in den englisch-amerikanischen Schulbüchern der sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer eine »erzählende, unterhaltende Form« dominiere. Diese »Verlebendigung des Stoffes« würde im deutschen Unterricht allerdings durch die Lehrkraft selbst durchgeführt, die sich ansonsten selbst überflüssig machen würde.<sup>644</sup> Am Beispiel einer ausgestellten Seite eines amerikanischen Schulgeschichtsbuches wird die erzählende Darstellungsform kritisiert, die zu einer hymnischen Feier anlässlich der Gründung der Vereinigten Staaten gerate.<sup>645</sup> Der Gesamteindruck der Ausstellung wird im zweiten Bericht folgendermaßen resümiert:

Nach dieser Ausstellung sind wir uns klar, daß die einfache Nachahmung keine Lösung sein kann, nachdem wir uns hier am Gegensatz unserer eigenen Art wieder einmal bewußt geworden sind. Aber doch sind wir bereit, vieles als Anregung mitzunehmen und auszuprobieren [...].<sup>646</sup>

Skeptisch bewerten alle drei Berichte die Idee einer Angleichung des deutschen Schulbuches an das englisch-amerikanische Schulbuch. Jedoch erwähnt lediglich der Autor oder die Autorin des ersten Berichtes, das eigene Urteil bewusst mit dem Urteil anderer anwesender Lehrerinnen und Lehrer abgeglichen zu haben:

Die befragten Lehrer waren zu 90 Prozent meiner Meinung. Man erkannte wohl manches Gute und Wirkungsvolle der ausgestellten Bücher an, und es wäre auch zu subjektiv, wollte man das nicht tun, aber im großen und ganzen lehnte man ab. [...] Als besonders verletzend fanden es fast alle, mit denen ich sprach, daß die gezeigten deutschen Bücher eine so beschämende Aschenbrödel Rolle zu spielen hatten.<sup>647</sup>

Im zweiten Bericht ist statt von Kränkung von Empörung die Rede: Die deutschen Schulbücher seien in der Ausstellung als eine Art Attrappe verwendet worden, um die ausländischen Schulbücher umso heller glänzen zu lassen.<sup>648</sup> Was das Ausstellungskonzept einer vergleichenden Gegenüberstellung angelsächsischer und deutscher Bücher angeht, überschätzten die Ausstellungskuratoren die Wirkungsmacht von Schulbüchern.<sup>649</sup> Der dritte Bericht weist zusätzlich darauf hin, dass die Konzeption der Ausstellung nicht nur zu »Ressentiment[s]« bei den Besuchern geführt, sondern eine dem Ausstellungsziel regelrecht entgegenge-

644 WUA, Akte 5/4, 2, Bericht Nr. 3, 2.

645 Ebd.

646 WUA, Akte 5/4, 2, Bericht Nr. 2, 3.

647 WUA, Akte 5/4, 2, Bericht Nr. 1, 1.

648 »Oder man baut bei einer Ausstellung englischer und amerikanischer Schulbücher gern eine Kulisse aus einigen ausgewählten deutschen Schulbücher ›man wolle sie ja auch zu Worte kommen lassen‹ und meint es gar nicht böse – aber der deutsche Lehrer ist und muß empört sein, daß man sich gar nicht die Mühe macht, wirklich in den Gegentand als solchen einzudringen, sondern sich eben mit dem bloßen Vergleich zufrieden gibt.«, WUA, Akte 5/4, 2, Bericht Nr. 2, 2.

649 Ebd., 1.

setzte Wirkung entfaltet habe: Alle seien heimgegangen im Wissen, »daß sich das deutsche Schulbuch des Vergleichs mit dem ausgestellten ausländischen Material nicht zu schämen braucht.«<sup>650</sup> Während in dem einen Bericht die Rede davon ist, dass die Ausstellung die deutschen Bücher in einer »beschämende[n] Aschenbrödel Rolle« zeige, wird in dem anderen Bericht als Besonderheit des Ausstellungserlebnisses herausgestellt, dass man sich eben einmal nicht habe schämen müssen. War Scham die von den Ausstellungskuratoren erwartete und erwünschte Reaktion auf Seiten der Besucherinnen und Besucher? Dass Scham ein Mittel war, das die amerikanische Militärregierung während der Besatzungszeit gezielt einsetzte, konnte die Historikerin Ulrike Weckel in ihrer Studie zum alliierten Filmprogramm der Besatzungszeit aufzeigen: Nicht allein auf die schockierenden Bilder aus den Aufnahmen über die Befreiung der Konzentrations- und Vernichtungslager, sondern auf den beschämenden Charakter der Filmvorführung reagierten die befragten Besucherinnen und Besucher. Nicht Schuld, wie in der älteren Forschung immer angenommen, sondern Scham sollte bei den deutschen Zuschauerinnen und Zuschauern evoziert werden, die in der amerikanischen Besatzungszone planmäßig zur Vorführung sogenannter »atrocity films« gebeten wurden.<sup>651</sup>

Von der Ausstellungseröffnung ist wie erwähnt nicht nur die Besucherperspektive überliefert. Der von Terence J. Leonard als Vertreter der britischen Besatzungsmacht verfasste Bericht geht ebenfalls auf den Abend der Ausstellungseröffnung ein. Dabei kritisiert er, wie in folgendem Zitat deutlich zu Ausdruck kommt, die konservative Haltung seitens der in Hannover anwesenden deutschen Lehrerinnen und Lehrer:

Bei Eröffnung der Ausstellung konnte man feststellen, dass deutsche Paedagogen noch immer gern bei der Zeit vor '33 anknüpfen möchten und die Wurzeln für die negative Seite der deutschen Schulbuecher allein in der Nazizeit suchen. Der Impuls zum Beschreiten neuer Wege scheint alles in allem noch schwach zu sein. Dennoch werden die Anregungen, die die Ausstellung gibt, begruesst. Vor allem wird auf den methodischen Aufbau englischer und amerikanischer Schulbuecher als vorbildlich hingewiesen. Sonst allerdings verraet die Kritik begreiflicherweise die Furcht, durch das Lob anderer Laender das eigene herabzusetzen, auch ausserhalb dieser Zusammenhaenge.<sup>652</sup>

Leonard, der gemeinsam mit seinen amerikanischen Kolleginnen und Kollegen für die Wanderausstellung verantwortlich zeichnete, kritisiert hier den letztlich

650 WUA, Akte 5/4, 2, Bericht Nr. 3, 1.

651 Vgl. zum amerikanischen Filmprogramm aus rezeptionsgeschichtlicher Perspektive: Ulrike Weckel, *Beschämende Bilder. Deutsche Reaktionen auf alliierte Dokumentarfilme über befreite Konzentrationslager* (Transatlantische Historische Studien, 45), Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2012.

652 GEI, NL Leonard, Box 7: Das Schulbuch. Die Lage im Juli 1948, gez. Terence J. Leonard am 26.07.1948 in Buende, 1.

auf Angst vor Herabsetzung basierenden Widerstand der deutschen Lehrerschaft gegenüber Veränderungen und Reform. Lediglich das Schulbuch der Nazizeit werde problematisiert. Das Konzept der Wanderausstellung, das auf der Idee basierte, über eine Lektüre ausländischer Schulbücher von den »Nachbarn« zu lernen, wurde von den anwesenden deutschen Besucherinnen und Besuchern sehr zurückhaltend aufgenommen und als eine Abwertung ihrer eigenen Schulbücher und darüber hinaus des eigenen Landes aufgegriffen. Nimmt man die drei Berichte aus dem Westermann-Archiv und die Einschätzung eines der Kuratoren zusammen, muss das Ausstellungskonzept von der Rezeptionsseite her als gescheitert bewertet werden. Statt zu einem positiven Lerneffekt zu führen, wurden die Anwesenden in ihren bestehenden Antipathien gegenüber der Besatzungsmacht bestätigt.

Die Frage nach der Rezeption der amerikanischen Schulbucharbeit in Deutschland ist insgesamt nur schwer zu beantworten.<sup>653</sup> In den Militärregierungsquellen fehlt nicht nur die Wahrnehmungsebene der Schülerinnen und Schüler gänzlich, auch die Reaktionen der Lehrerinnen und Lehrer sind nur dann überliefert, wenn es zu Beschwerden kam.<sup>654</sup> Der oben zitierte Bericht von Leonard sollte daher nicht als ein Zeugnis für eine konservativ-reaktionäre Haltung der deutschen Lehrerschaft insgesamt fehlinterpretiert werden. Viel eher stellt der Bericht ein Zeugnis dafür dar, dass das angloamerikanische Schulbuch in seiner didaktischen Gestaltung als etwas gänzlich anderes wahrgenommen wurde. Wenngleich zur Rezeption der Schulbuchausstellung insgesamt nur drei Berichte überliefert sind, so zeigen diese doch eindrucksvoll das Spektrum der Vorbehalte und Widerstände gegenüber dem englischen beziehungsweise amerikanischen Schulbuchtyp auf. Durch die Ausstellung ausländischer Schulbuchexemplare sollten deutsche Lehrerinnen und Lehrer als potenzielle neue Schulbuchautorinnen und -autoren quasi lesend vom Vorbild lernen. Das Anliegen der Besatzungsmacht, nämlich auf diese Weise zu einer konzeptionellen Verbesserung der deutschen Schulbücher beizutragen, wurde von den anwesenden Besucherinnen und Besuchern der Ausstellung jedoch als eine belehrende und arrogante Unterweisung »von oben« zurückgewiesen. Eine unbestimmte Angst vor dem Neuen könnte dabei einer der Gründe dafür gewesen

653 Die Reaktionen der deutschen Bevölkerung auf die amerikanische Besatzungspolitik sind in der *Reeducation*-Forschung insgesamt nur unzureichend erforscht. Vgl. Rupieper, *Wurzeln*, 428.

654 So etwa die Beschwerde einiger Lehrerinnen und Lehrer aus dem Domgymnasium in Fulda bezüglich der neuen Schulbücher, die im Zuge der hessischen Lehrmittelfreiheit in ihrer Schule eingeführt wurden. NACP, RG 260 (OMGH; E&CR; General Records [1946–1949]), Entry (A1) 1446, Box 608, hierin Akte »Final Reports of the Committees Landesschulbeirat«: Complaints about New Textbooks, Bericht von Kenneth Al. Bateman (Teacher Education Specialist) vom 29. Juni 1949.

sein, weshalb die Ausstellungsbesucherinnen und -besucher offenbar voller Vorbehalte und sehr kritisch auf die Ausstellung reagierten. Diese Haltung mag jedoch weniger an den Ausstellungsobjekten als an einer generellen Skepsis und Antipathie gegenüber den ausländischen Besatzungsmächten gelegen haben. Die Strategie der vergleichenden Schulbuchlektüre taugte zur habituellen Demokratisierung der deutschen Gesellschaft jedenfalls nur sehr bedingt, wie die Analyse der Sicht der Rezipientinnen und Rezipienten offenbarte.

### Lesen als revisionistische Tätigkeit

Über die Aufforderung zum Lesen ließ sich nicht nur normierend auf die Entstehung neuer, sondern auch auf die »Verbesserung« bereits bestehender Schulbücher einwirken. Das Lesen von Schulbüchern stellte im Untersuchungszeitraum auch eine revisionistische Tätigkeit dar. Die amerikanische Schulbucharbeit in Deutschland ist dabei nicht von größeren Entwicklungen im Kontext der internationalen Schulbuchrevision nach 1945 loszulösen. Seit seinem Aufkommen im 19. Jahrhundert ist der Gedanke der fachlichen Korrektur bestehender Schulbücher mit dem politischen Bestreben nach Völkerverständigung verbunden.<sup>655</sup> Der deutsche Kontext der Nachkriegszeit bildete dabei einen günstigen Rahmen für die Wiederaufnahme länderübergreifender Revisionsprojekte, da die Besatzungszonen ohnehin Orte internationaler Begegnungen waren. In der britischen und französischen Besatzungszone führten solche Begegnungen bereits 1948 und 1950 zu bilateralen Schulbuchgesprächen zwischen Besatzern und Besetzten.<sup>656</sup> Die erste amerikanisch-deutsche Schulbuchkonferenz fand hingegen erst 1952 und damit gegenüber den beiden anderen Westmächten vergleichsweise spät statt.

---

655 Während der Zwischenkriegsjahre fand die Schulbuchrevision unter der Ägide des Völkerbundes eine weitere Verbreitung. Vgl. zur Geschichte der Schulbuchrevision: Eckhardt Fuchs, »Die internationale Revision von Geschichtsbüchern und -lehrplänen. Historische Perspektiven und aktuelle Tendenzen«, in: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005, 193–210.

656 Die ersten Schulbuchgespräche gehen auf die internationalen Historikertreffen von Speyer zurück, wo sich ab 1948 deutsche und französische Historiker u. a. über Schulgeschichtsbücher austauschten. Aus diesen Gesprächen ging im Frühjahr 1950 ein Vertrag zwischen der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (ADGL) und der französischen Gesellschaft der Geschichts- und Geografielehrer (SPHG) hervor, der Austausch und Kooperation im Bereich der Schulgeschichtsbücher festschrieb. Die Anfänge der britisch-westdeutschen Schulbuchkommission gehen auf die binationalen Lehrertreffen zurück, die ab Juli 1949 in Braunschweig unter der Federführung von Terence J. Leonard und Georg Eckert stattfanden. Vgl. Faure, *Netzwerke der Kulturdiplomatie*, 94–97.

Dabei umfasste die amerikanische Schulbucharbeit seit 1948 durchaus auch revisionistische Elemente. Zentrale Foren stellten Workshops und Konferenzen dar, auf denen neue Schulbücher ausgestellt und diskutiert wurden: Neben dem Workshop, der unter dem Titel »Das Schulbuch für Kinder« vom 13. bis 16. Juli 1948 in Wiesbaden stattfand, wurde vor allem die »1. Amerikanisch-Deutsche Geschichtslehrertagung«, die vom 12. bis 23. Mai 1952 in Braunschweig abgehalten wurde, zur Schulbuchrevision genutzt. Von der Braunschweiger Konferenz sind Tagungsberichte überliefert, die einen Einblick in die konkrete Revisionsarbeit erlauben. Protokolle der einzelnen Konferenztage finden sich im Bestand des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, der im Niedersächsischen Landesarchiv in Wolfenbüttel liegt.<sup>657</sup> Daneben ist ein ausführlicher Bericht aus der Hand des Historikers Ernst-Otto Schüddekopf überliefert, der im Jahr 1953 veröffentlicht wurde und sowohl die Schulbuchgutachten der amerikanischen Delegation zu den deutschen Schulgeschichtsbüchern als auch die der deutschen Delegation zu den amerikanischen Büchern umfasst.<sup>658</sup> Während Vertreter der amerikanischen Militärregierung (OMGUS) auf der Konferenz im Sommer 1948 in Wiesbaden noch in der Rolle von Experten und Supervisoren auftraten, stellte das amerikanische Hochkommissariat (HICOG) auf der Konferenz im Sommer 1952 in Wiesbaden nur noch die Finanzierung sicher. Auch darüber hinaus unterschieden sich die beiden deutsch-amerikanischen Revisionsforen in wesentlichen Punkten voneinander: Die von OMGUS organisierte Konferenz in Wiesbaden basierte auf dem Anspruch, über die Verbreitung normativer Gesichtspunkte zur Legitimation und Verbreitung eines Schulbuch-Ideals beizutragen. Diese Norm wurde in Form einer Kriterienliste »Allgemeine Gesichtspunkte für die Beurteilung von Schulbüchern«<sup>659</sup> expliziert und an die deutschen Stellen ausgegeben. Mit der Ausgabe und Verbreitung von Empfehlungen und normativen Kriterien sollte eine Demokratisierung des deutschen Schulbuches erreicht werden. Während der ganzen Dauer der Veranstaltung fand eine Ausstellung von Schulbüchern aus Amerika, England, der Schweiz und Deutschland statt. Laut den deutschen Quellen diente die Wiesbadener Tagung dem Zweck, »Grundsätze aufzustellen für eine ästhetisch und pädagogisch befriedigende Gestaltung des Schulbuches für Kinder«.<sup>660</sup> Den amerikanischen Quellen zufolge diente die Tagung in Wiesbaden hingegen dem

657 Die Protokolle der einzelnen Konferenztage finden sich in: NLA WO 143 N Zg. 2009/069, Nr. 137: Erste deutsch-amerikanische Geschichtslehrertagung.

658 Otto-Ernst Schüddekopf, »Die 1. Amerikanisch-deutsche Historiker- und Geschichtslehrertagung 12. bis 23. Mai 1952«, in: *Internationales Jahrbuch für den Geschichtsunterricht* (1953), 121–348.

659 Vgl. NACP, RG260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 36.

660 HHStAW, Abt. 504, 358: An die Teilnehmer der Arbeitswoche »Das Schulbuch für Kinder«, Wiesbaden, 29. 7. 1948.

Ziel, ein »german set of positive criteria for evaluating textbooks«<sup>661</sup> zu etablieren. Aus Sicht der Besatzungsmacht war es wichtig, dass die Kriterien möglichst als aus deutscher Hand erschienen. Der Anschein von Prüfung und Zensur sollte bewusst vermieden werden. Die in Wiesbaden scheinbar neu aufgestellten Kriterien waren jedoch bereits seit Anfang Dezember 1947 bei OMGUS im Umlauf.<sup>662</sup> Die »Lesearbeit als Revisionsarbeit« stellte einen hegemonialen Lernprozess dar, was sich auch darin spiegelt, dass die allergrößte Mehrheit der in Wiesbaden gehaltenen Vorträge durch Social-Studies-Referentinnen und -Referenten bestritten wurden. Die amerikanische Militärregierung war die normgebende Instanz, auch wenn sie ihre Ansprüche an das »ideale Schulbuch« ohne Zwang, sondern in Form freiwilliger Empfehlungen ausgab.

Auf der Schulbuch-Konferenz in Braunschweig, die vom 12. bis 23. Mai 1952 stattfand, waren es gerade keine Regierungsorgane wie OMGUS oder internationale Organisationen wie die UNESCO, die die Schulbuchrevision anleiteten.<sup>663</sup> Die Braunschweiger Tagung, die zugleich das erste bilaterale Zusammentreffen der USA und Deutschland im Bereich der Schulbuchrevision darstellte, war auf Initiative von Georg Eckert, Professor für Geschichte und Erster Vorsitzenden des Allgemeinen Deutschen Geschichtslehrerverbandes, zustande gekommen. Seine enge Kooperation mit Terence J. Leonard von der britischen Militärregierung in Bünde stellte die Basis für die Aufnahme von deutsch-amerikanischen Schulbuchgesprächen dar.<sup>664</sup> Zwar stellte das amerikanische Hochkommissariat die Finanzierung der Braunschweiger Tagung mit 22.500 DM sicher,<sup>665</sup> die eigentliche Revisionsarbeit aber erfolgte durch Vertreter zweier Fachlehrerverbände – dem Allgemeinen Deutschen Geschichtslehrerverband (ADGL) auf der einen und dem National Council for Social Studies (NCSS) auf der anderen Seite.<sup>666</sup> Nicht nur die Akteursriege hatte sich im Zeitraum zwischen 1948 und

661 NACP, RG 260 (OMGUS; ECR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 38: NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 602, Box 38: OMGH to OMGUS, Subject: »Suggested Workshop for Establishing Positive Textbook Criteria«, Wiesbaden, 27. April 1948.

662 NACP, RG 260 (OMGUS; E&CR; Education Branch), Entry (A1) 606, Box 94: Proposed General Criteria for Use in the Evaluation of Textbooks and Manuscripts submitted for Publication as Textbooks for Use in German Schools, 16 December 1947.

663 Die UNESCO engagierte sich ab 1945 im Bereich der internationalen Schulbuchrevision. Ihre Politik zeichnete sich durch Zentralismus und einen gerade nicht reziproken Ansatz aus. Zu den Revisionsaktivitäten der UNESCO vgl. Faure, *Netzwerke der Kulturdiplomatie*, 98–103.

664 Vgl. Faure, *Netzwerke der Kulturdiplomatie*, 113 mit Anmerkung 82.

665 NLA WO NLA 143 A Zg. 2009/069, Nr. 104/2: HICOG; Office of Public Affairs; E&CR: Grant-In-Aid-Urkunde.

666 Auf der 1. Sitzung der britisch-westdeutschen Schulbuchkommission hatte der Historiker Eckert ein Arbeitsabkommen mit Merill F. Hartshorn, dem geschäftsführenden Sekretär des US-amerikanischen National Council for the Social Studies (NCSS) geschlossen. Das NCSS

1952 gewandelt, auch die Funktion der Schulbuchlektüre: In Braunschweig stellte das Lesen eine reziproke Lektüre der jeweils anderen Schulbücher dar. Die wechselseitige Schulbuchlektüre brachte es mit sich, dass es in der Folge nicht nur zu einer Abänderung der deutschen Schulbücher auf Basis amerikanischer Kritik kam, sondern – zumindest, wenn man den retrospektiven Ausführungen des Teilnehmers Otto-Ernst Schüddekopf folgt – auch zu einer Korrektur der amerikanischen Schulgeschichtsbücher auf Basis der deutschen Kritikpunkte.<sup>667</sup>

Zugleich spiegelt die Aufnahme der amerikanisch-deutschen Schulbuchrevision in Braunschweig 1952 das Erbe der intensiven Schulbucharbeit der amerikanischen Besatzungsmacht in Deutschland wider. Eine Demokratisierung der deutschen Gesellschaft wurde über die Revision der nationalen Geschichtsdarstellungen angestrebt. Dabei wurden sowohl jene unter amerikanischer Einflussnahme entstandenen Schulgeschichtsbücher als auch solche, die ohne amerikanische Einflussnahme entstanden waren, in Braunschweig ausgestellt. Die Analyse der Tagungsprotokolle lässt erkennen, dass dem geschichtlichen Erbe von 1848 weiterhin die Rolle eines Verbindungsgliedes zwischen der amerikanischen und deutschen Nationalgeschichte zugesprochen wurde. Dieses Ereignis der deutschen Nationalgeschichte stand – wie gezeigt – spätestens seit 1948 im Fokus der Militärregierung. Anhand der Braunschweiger Tagung von 1952 lässt sich die für die Besatzer ungebrochene Bedeutung des Referenzereignisses aufzeigen. Die Tagung wurde, genau wie die in Wiesbaden vier Jahre zuvor, von einer Schulbuchausstellung flankiert. In Braunschweig aber wurden ausschließlich Schulbuchdarstellungen zum Thema 1848 ausgestellt. In seiner Einleitung zum Tagungsbericht hebt Dr. Otto-Ernst Schüddekopf als teilnehmender Besucher hervor:

So wurde von deutscher Seite ganz allgemein gewünscht, daß der deutsche Anteil an der wirtschaftlichen und politischen Entwicklung der USA, vor allem im Mittelwesten nach 1850 durch die eingewanderten »forty-eighters«, die politischen Flüchtlinge nach der gescheiterten 48er Revolution gebührend betont werde. Dem stimmten die amerikanischen Kollegen vollauf zu [...]. Sie betrachten sie [die Revolution von 1848] als einen geeigneten Anknüpfungspunkt, um daran anschließend die oft so enge, aber zu wenig

---

stellt die Fachorganisation US-amerikanischer Lehrerinnen und Lehrer für Social Studies dar. Das Unterrichtsfach der Social Studies, das in amerikanischen Schulen weit verbreitet ist, setzt sich aus Geschichte, Geografie und Politik zusammen. Vgl. ebd.

667 Schüddekopf, *Zwanzig Jahre Schulbuchrevision*, 49: »Der Konferenz lag die Ausgabe von 1950 und deren Begutachtung durch Georg Eckert vor. [...] 1954 erschien nun eine Revised Edition, die ohne, ausdrücklich darauf hinzuweisen, mehrere Vorschläge des deutschen Gutachtens berücksichtigt hatte. [...] In vielen Fällen, so bei Luther, Johann Huß, König Friedrich II. von Preußen, wechselte der Verlag die Abbildungen aus. Aber auch im Text kam es zu Veränderungen, wenn auch bei weitem nicht alle Wünsche berücksichtigt werden konnten.«

bekannte Verknüpfung der amerikanischen mit der deutschen Geschichte den Schülern in Deutschland bekannt zu machen.<sup>668</sup>

Auch vier Jahre nach dem hundertjährigen Revolutionsjubiläum wurde dem Ereignis sowohl von deutscher als auch von amerikanischer Seite eine besondere Bedeutung eingeräumt. Die Revolution von 1848 ließ sich von beiden Seiten als ein Transmitter zur Konstruktion einer gemeinsamen Geschichtstradition zwischen den USA und Deutschland verwenden. Die Nationalgeschichte blieb im Fokus der Schulbuchlektüre: Die von beiden Seiten erstellten Schulbuchgutachten konzentrierten sich darauf, kritisch zu überprüfen, wie die eigene Nationalgeschichte im jeweils anderen Schulgeschichtsbuch dargestellt wurde. Die Arbeit an einem gemeinsam erarbeiteten deutschen Schulgeschichtsbuch, die für die amerikanische Schulbucharbeit bis 1948 bestimmend gewesen war, wurde damit aufgegeben: Statt der Entwicklung einer gemeinsamen Perspektive, wie sie auf der Wiesbadener Tagung im Jahr 1948 noch versucht wurde, strebten die Vertreter der amerikanischen und deutschen Geschichtslehrerverbände auf der Braunschweiger Konferenz im Jahr 1952 lediglich eine Pluralisierung der nationalen Perspektiven an. Während sich die deutschen Gutachten auf die Darstellung der Weimarer Epoche fokussierten und die Widerstandsbewegung während des »Dritten Reiches« stärker betont wissen wollten, lag der Schwerpunkt in den amerikanischen Schulbuchgutachten auf der Darstellung ihrer nationalen Revolutionen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Arbeit an der Entwicklung einer gemeinsamen historischen Narration wurde zugunsten einer pragmatischen Position verworfen.<sup>669</sup>

Trotz der gemeinsamen Arbeit von amerikanischen Social-Studies-Expertinnen und -Experten und deutschen Lehrerinnen und Lehrern an einem gemeinsamen Schulbuchwerk wie »Wege der Völker« gelang es offenbar nicht, die Unterschiede zwischen den deutschen und amerikanischen Schulbuchtraditionen längerfristig einzuebnen. Dies belegt das Gutachten des amerikanischen Historikers und Vorsitzenden der Fachorganisation US-amerikanischer Lehrerinnen und Lehrer für Social Studies, Robert LaFollette, zu dem vierten Band aus der Berliner Schulgeschichtsbuchreihe »Wege der Völker« (WDV):

It is no criticism exclusively applicable to these publications when one states that they appear to present history as a play or drama at which the reader is merely an observer, that they do not stress how these episodes of history touch the reader, individually and personally. They do not explain why we are as we are, with the purpose of promoting an

---

668 Otto-Ernst Schüddekopf, »Die 1. Amerikanisch-deutsche Historiker- und Geschichtslehrer-Tagung«, Einleitung auf den Seiten 122–126, 123.

669 In diesem Pragmatismus entsprachen die Akteurinnen und Akteure einem Grundsatz, der seit 1950 für die bi-nationalen Revisionsforen der Besatzungszeit bestimmend geworden war. Vgl. Faure, *Netzwerke der Kulturdiplomatie*, 132.

understanding of the present in order to build a better future. Possibly this is partially the result of a fact that German history textbooks are written for the use of the teachers rather than for the use of the pupils.<sup>670</sup>

Robert LaFollette stellt in seiner Kritik der deutschen Schulbücher einen aus seiner Sicht fehlenden persönlichen, emotionalisierenden Zugang zur Nationalgeschichte heraus. Ihm fehlt bei den deutschen Büchern die Darstellung der Bedeutung der Geschichte für die Gegenwart und, mehr noch, der zukunftsweisende Aspekt eines »Lernens-von-der-Vergangenheit«. Mit dem Verweis auf einen generellen Wesensunterschied zwischen dem amerikanischen und dem deutschen Schulbuch zeigt LaFollette zugleich die Grenzen eines Transfers qua Schulbuch auf. Auch die überlieferte Stellungnahme von Gertrud Schulze, die an dem begutachteten vierten Schulbuchband von WDV als Autorin beteiligt war, macht die begrenzte Reichweite der wechselseitigen Revisionsanstrengungen sichtbar. Ihre Antwort auf das Gutachten des Amerikaners LaFollette zur Schulbuchreihe ist von dem Bemühen gekennzeichnet, das eigene Ergebnis zu rechtfertigen.<sup>671</sup> Im Kontext der internationalen Schulbuchrevision der 1950er Jahre schreibt die Autorin dem Medium die Potenz zu, zum »Verständnis der Entwicklung anderer Völker« beizutragen. Mit dieser Pluralbildung weist sie über die US-amerikanischen Zielsetzungen hinaus: Das Schulbuch stellt für sie nicht nur ein Medium dar, das von der amerikanischen Militärregierung eingesetzt wurde, um den Demokratisierungsprozess der deutschen Gesellschaft zu befördern, sondern ein pazifistisches Instrument als solches. Damit zeugt die Stellungnahme der Autorin von einer hohen Einschätzung, was die Wirkungsmächtigkeit von Schulbüchern angeht.

Die Schulbuchlektüre als eine revisionistische Tätigkeit hatte sich im Untersuchungszeitraum zwischen 1948 und 1952 von einem hegemonialen zu einem bi-nationalen Anliegen verschoben. Angesichts einer sich durch den Ost-West-Konflikt zuspitzenden politischen Lage fokussierte sich die Ausrichtung der amerikanischen Demokratisierungspolitik zunehmend auf das Ziel der Westbindung Deutschlands. Im Kontext beginnender Stellvertreterkriege wie dem

670 Robert LaFollette, »[Gutachten zu] Gertrud Schulze, Wilhelm Puhlmann u. a.: Wege der Völker. Demokratie im Werden. Ausgabe A und B. Berlin: B. Schulz 1950«, zitiert in: Schüddekopf, »Die 1. Amerikanisch-deutsche Historiker- und Geschichtslehrer-Tagung«, 179.

671 »Auch möchte ich nochmals betonen, daß die Autoren der ›Wege der Völker‹ versucht haben, den Schüler zu interessieren, zum Selbststudium und zur Bildung einer Meinung von sich aus anzuregen und zum Verständnis der Entwicklung anderer Völker zu bringen. Ich bin nicht der Meinung, daß die Autoren von Bd. IV eine ›gewollte und mühsame Objektivität‹ sowie eine ›Geringschätzung der amerikanischen Kultur‹ zeigen.«, »Stellungnahme der Schulbuchautorin Gertrud Schulze auf das von Robert LaFollette erstellte Schulbuchgutachten«, zitiert in: Schüddekopf, »Die 1. Amerikanisch-deutsche Historiker- und Geschichtslehrer-Tagung«, 182.

Koreakrieg (1950–1953) wurde die finanzielle Unterstützung auf erfolgreiche Projekte reduziert, die sich durch eine wechselseitige Partizipation von Besatzern und Besetzten auszeichneten.<sup>672</sup> Seit 1951 hatte sich die Rolle Deutschlands vom »lesend lernenden« Schüler zum zunehmend gleichberechtigten Partner gewandelt – eine Entwicklung, die sich auch in der vom amerikanischen Hochkommissariat getragenen Konferenz in Braunschweig niederschlug.<sup>673</sup> Nicht nur die Rolle der Besatzungsmacht hatte sich gewandelt, auch die Revision der Schulbücher erfolgte unter neuen Vorzeichen: Während in Wiesbaden lediglich deutsche Schulbücher im Hinblick auf ihr Verbesserungspotenzial besprochen und kritisiert wurden, erfolgte die Revision von Schulgeschichtsbüchern in Braunschweig erstmalig wechselseitig zwischen den USA und Deutschland. Die bi-nationalen Schulbuchforen zeichneten sich erstens durch Reziprozität und zweitens dadurch aus, dass sie von Fachverbänden und damit von zivilen Akteurinnen und Akteuren initiiert und organisiert wurden. Der Anspruch auf Entpolitisierung und der auf Reziprozität waren zwei der zentralen Grundsätze, von denen die Schulbuchrevision während der unmittelbaren Nachkriegszeit geprägt ist, wie der Schulbuchforscher Romain Faure überzeugend herausarbeiten konnte.<sup>674</sup> Die Normierung von Schulbüchern zwischen den USA und Deutschland gestaltete sich 1952 – und damit vier Jahre nach der Schulbuchtagung in Wiesbaden – gänzlich anders: bi-national, reziprok und nicht-staatlich. Die USA stellt am Ende des Untersuchungszeitraums nicht den Hegemon der westdeutschen Demokratisierung dar, sondern ist zum Partner einer sich seit Ende der 1940er Jahre zunehmend internationalisierenden Schulbucharbeit in Europa geworden. Die konzeptionellen Differenzen, was die Gestaltung von Schulbüchern anging, blieben im Untersuchungszeitraum jedoch weitgehend bestehen.

---

672 Anstelle von »outright measures of reform and reorientation« stehe seit 1951 die Westbindung der Deutschen im Zentrum der Maßnahmen der amerikanischen Erziehungsabteilungen. Bei diesen solle es sich fortan um Maßnahmen handeln, die auf »mutual participation in activities« zwischen Deutschland und den USA abzielten. NACP, RG 59, Entry (A1) 5323, Box 4: The US Education Program for Germany. Recent Development, Objectives, Methods of Operation and Trends, Annex A: Evidences of Effectiveness of the various activities in the field of educational and cultural relations.

673 Ebd.

674 Faure, *Netzwerke der Kulturdiplomatie*, 124–125.

### 5.3 Zwischenfazit

Drei unterschiedliche Strategien prägten die amerikanische Schulbucharbeit seit 1948 und während des amerikanischen Hochkommissariats: Eine erste zentrale Strategie war es, die Kulturtechnik des Lesens von (Schul-)Büchern als ein demokratisches Gemeinschaftserlebnis bildlich in Szene zu setzen. Die Analyse der fotografischen Darstellungen in den Mitteilungsheften der Education Service Center machte deutlich, dass das Lesen von (Schul-)Büchern als ein Gemeinschaftserlebnis inszeniert wurde, das imstande sei, Generationen und Geschlechter zusammenzuführen. Diese Zielsetzung umfasste explizit auch das weibliche Geschlecht, indem die Frau als »professionelle Leserin« visuell in Szene gesetzt wurden. Mit dem Muster der lesenden Frau warb die Militärregierung sowohl für den Beruf der Lehrerin als auch für eine koedukative deutsche Schule, das heißt für den gemeinsamen Unterricht von Jungen und Mädchen. Eine zweite Strategie der amerikanischen Schulbucharbeit in Deutschland stellte die vergleichende Zurschaustellung ausländischer und deutscher Lehrbücher in Form von Schulbuchausstellungen dar. Durch die vergleichende Lektüre sollte ein kognitiver Lernprozess bei den Ausstellungsbesucherinnen und -besuchern angeregt und eine Verbesserung der hiesigen Lehrbücher in Gang gesetzt werden. Dieser Anspruch ließ sich in der Wirklichkeit nicht einlösen, wie die überlieferten Berichte sowohl von der Besucher- als auch von der Kuratorensseite her belegen. Die Kontrastierung deutscher mit amerikanischen und britischen Schulbüchern wurde keinesfalls positiv als eine Anregung zur möglichen Weiterentwicklung der deutschen Lehrbücher verstanden. Stattdessen bestimmten Ärger und die Angst vor Herabsetzung die Empfindungen der Ausstellungsbesucherinnen und -besucher und verhinderten weitgehend eine Annahme der ausländischen Anregungen zur Weiterentwicklung der eigenen Schulbücher. Die Finanzierung und Durchführung von Schulbuchkonferenzen als Teil der internationalen Schulbuchrevision stellte eine dritte Strategie dar, die sowohl zur Verbesserung und Korrektur der eigenen Lehrbücher als auch zur Völkerverständigung beitragen sollte. Mit dem Wiederaufkommen der internationalen Schulbuchrevision Ende der 1940er Jahre verlor die amerikanische Schulbucharbeit in Deutschland zunehmend an Hegemonialität. Am Ende des Untersuchungszeitraumes fand die Revision gedruckter Schulgeschichtsbücher erstmalig als ein zwischen den USA und Deutschland wechselseitiger Prozess statt.

Erneut zeigt sich hier die Flexibilität des Mediums: Das Schulbuch ließ sich deshalb wirkungsvoll als Kulturgut in Szene setzen, weil sich über das Lesen von Büchern an eine verbreitete Kulturtechnik anschließen ließ. Die visuellen Inszenierungen des Lesens zielten darauf ab, Bildungsbürgerinnen und -bürger insgesamt anzusprechen. Mit der Gruppe der Großeltern und Eltern ließ sich hier – neben der Lehrer- und Schülerschaft – eine dritte Zielgruppe der amerikani-

schen Schulbucharbeit in Deutschland ausmachen. Um den noch vor Beginn der Besetzung aufgenommenen Demokratisierungsprozess auch über das Ende der Militärregierung hinaus qua Buch fortzusetzen, wurde das »Lernziel Demokratie« quasi aus den Klassenzimmern hinaus in die Gesellschaft hineingetragen. Dabei trug die Einrichtung der Education Service Center entscheidend zur Loslösung des Schulbuches aus seinem engen pädagogischen Wirkungsrahmen bei. Mit den Erkenntnissen zur Verwendung des Schulbuches gerade auch »außerhalb des Unterrichts durch Schüler, Lehrer, Eltern«<sup>675</sup> ließ sich die Rezeption des Mediums Schulbuch während der Nachkriegszeit neu bestimmen, wodurch ein Beitrag zu einer noch völlig unterrepräsentierten wirkungsorientierten Schulbuchforschung geleistet wird.<sup>676</sup>

Auf der Quellenbasis amerikanischer Militärregierungsakten, deutschem Verwaltungsschriftgut und den Mitteilungsheften der Education Service Center konnten Erkenntnisse zur noch ausstehenden Geschichte der Institution der Education Service Center gewonnen werden. Dabei galt es, die Selbstdarstellung der Center auch im Hinblick auf die Zielsetzung, einen Lernprozess bei den deutschen Rezipientinnen und Rezipienten auszulösen, zu überprüfen. Die Analyse der überlieferten Quellen machte deutlich, dass Intention und Nutzung der Textbook Center oftmals unvereinbar nebeneinanderstanden. Die amerikanische Schulbucharbeit in Deutschland war eben kein gänzlich offener Prozess, sondern sollte zum »richtigen« Lesen beziehungsweise zum »idealen« Schulbuch anleiten. Diese Diskrepanz wurde in Ansätzen bereits zeitgenössisch wahrgenommen.

---

675 Hessenauer, »Produktion von Schulbüchern«, 267.

676 Vgl. ebd., 266–267.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH  
ISBN Print: 9783847112501 – ISBN E-Lib: 9783737012508

---

## 6. Fazit

Gegenwärtig wie historisch stehen Gesellschaften vor der Herausforderung, Demokratie zu lernen. Demokratisches Denken und Handeln muss eingeübt und immer wieder praktiziert werden, um am Leben zu bleiben. Dem amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey zufolge stellt die Schule ein Ort zum Demokratie lernen par excellence dar. Die vorliegende Arbeit nimmt diese Gedanken auf und geht von der Prämisse aus, dass die Demokratie eine Lebensform darstellt, die in alltäglichen Räumen zu finden ist und sich in kulturellen Praktiken manifestiert. Am Beispiel der Schulbuchmaßnahmen der amerikanischen Besatzungsmacht wurden sowohl das Schreiben als auch das Lesen als ein angeleiteter Demokratisierungsprozess untersucht und die medialen Konstruktionen von Demokratie in Form von Schulbuchdarstellungen analysiert. Damit wurde ein Beitrag zur Demokratisierungsgeschichte Westdeutschlands wie auch zu einer transnational ausgerichteten Schulbuchforschung geleistet.

Zur theoretischen Rahmung der Arbeit wurden zeitgenössische Überlegungen zur Demokratisierung Westdeutschlands mit aktuellen Theorien zum Schulbuch kombiniert und um Überlegungen aus der transnationalen Geschichtsschreibung ergänzt. Im Gegensatz zu klassischen Arbeiten zur westdeutschen Demokratieggeschichte wurde Demokratie dabei nicht als eine Regierungsform, sondern als eine Lebensform konzeptualisiert. Die von John Dewey hergestellte Verbindung von Schule und Demokratie begründete die zentrale Prämisse der Arbeit, dass sich das Medium Schulbuch auch für demokratiethoretische Überlegungen öffnen lässt. Ferner leitete die Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Demokratisierungsvorstellungen, wie sie Richard Brickner und Kurt Lewin während des Zweiten Weltkrieges formuliert hatten, dazu an, die Demokratisierung qua Schulbuch als einen offenen Prozess ernst zu nehmen. Dies bedeutete auch, die Wirkmächtigkeit der amerikanischen Demokratisierungspolitik nicht allein vom Ergebnis her zu bewerten, sondern als einen konstruktiven Lernprozess und damit seine Produktions- und Rezeptionsbedingungen zu untersuchen.

Eine Anlehnung an jüngere Schulbuchtheorien machte es dabei möglich, das Schulbuch nicht nur als Quelle für pädagogische oder didaktische Fragestellungen, sondern auch für historische Fragestellungen wie die nach der Herausbildung einer demokratiefähigen Gesellschaft hin zu öffnen. Zentral hierfür war die theoretische Bestimmung des Schulbuches als Speicher- und Transfermedium für gesellschaftlich relevante Wissens- und Wertvorstellungen, die wiederum historisch bedingt sind. Auf Basis dieser Überlegungen ließ sich ein erweitertes Quellenverständnis vom Schulbuch als Produkt und Produzent gesellschaftlicher Ordnungsvorstellungen gewinnen. Mit dem Wissensbegriff im Zentrum der Definition rückten Fragen nach der Hervorbringung und Verbreitung von Schulbuchwissen in den Fokus sowie nach den damit verbundenen Akteuren. Mit der Kombination aus einer medialen Schulbuchanalyse und einer Analyse der konkreten Entstehungs- und Rezeptionsbedingungen von Schulbüchern konnte ein erweiterter Zugang zur schulbuchbezogenen Forschung geschaffen werden. Dieser Forschungsansatz ergänzt die bisherige vornehmlich auf die Darstellungsebene ausgerichtete Schulbuchforschung in zweierlei Hinsicht: Die Integration archivalischer und gedruckter Quellen stellt erstens eine methodische Erweiterung der klassischen Schulbuchanalyse dar, die diese für geschichtswissenschaftliche Zugänge anschlussfähig macht. Zweitens berücksichtigt die Studie die Rezeptionsebene des Mediums und liefert damit Erkenntnisse über einen in der schulbuchbezogenen Literatur oftmals als »black box« beschriebenen Gegenstandsbereich. Zwar ist die Benutzung und Anwendung der unter amerikanischer Ägide nach dem Zweiten Weltkrieg entstandenen Schulbücher in der unterrichtlichen Interaktion weiterhin nur bedingt rekonstruierbar, sehr wohl aber ihre Inszenierung und Rezeption außerhalb des »klassischen« Raums des Klassenzimmers in Bibliotheksräumen oder auf Schulbuchausstellungen und -konferenzen. Dieser konkrete methodische Vorschlag ist auf die unterschiedlichsten Themenfelder der Schulbuchforschung übertragbar. Seine übergreifende Relevanz liegt darin begründet, dass Fragen nach der Genese historischer Phänomene, wie etwa nach der Hervorbringung der westdeutschen Demokratie, bislang kaum auf das Medium Schulbuch übertragen wurden, sondern sich der Erkenntniswert des Mediums in der Regel auf die Rezeption geschichtlicher oder gegenwärtiger Ereignisse im Spiegel des Schulbuches beschränkte. Für das geschichtswissenschaftliche Erkennen bedeutete die Umkehrung dieser Perspektive, dass sich die Schule über das Medium Schulbuch als ein Ort gesellschaftlich-kultureller Wandlungsprozesse erschließt.

Für das konkrete Forschungsdesign erwiesen sich die Überlegungen aus der transnationalen Geschichtsschreibung als nützlich, weil damit die klassischen zeitlichen und räumlichen Grenzen, die sonst den Blick auf die westdeutsche Demokratisierung leiten, theoretisch begründet überschritten werden konnten. Das Vorhaben einer kulturellen Demokratisierung machte gerade nicht an den

gängigen Epochengrenzen von 1945 und 1949 halt, sondern begann während des Zweiten Weltkrieges und intensivierte sich unter dem amerikanischen Hochkommissariat. In der Untersuchung der praktischen Umsetzung der Demokratisierungspolitik steckt großes Potenzial für weitere Untersuchungen, weil die Ergebnisse zu einer Relativierung der zentralen Direktiven der amerikanischen Militärregierung zwingen, die zudem breit untersucht sind. Das transnationale Forschungsdesign bewahrte zudem vor einer zu einseitigen Fokussierung entweder auf *die* Amerikaner oder *die* Deutschen, sondern stellte ihre Aushandlungsprozesse in den Mittelpunkt der Analysen. Damit eröffnet die Arbeit einen auf andere Medien als das Schulbuch übertragbaren Zugang. Sie lädt ein, die Demokratisierung Westdeutschlands als einen dynamischen Transformationsprozess zu untersuchen, der sich teilweise erst in der Auseinandersetzung mit den Akteuren vor Ort entwickelte und auf lokaler Ebene unterschied.

Auf welche Art und Weise nun wurde das Schulbuch von der amerikanischen Besatzungsmacht zur kulturellen Demokratisierung der westdeutschen Gesellschaft eingesetzt? Auf diese zentrale Fragestellung bringt dieses Buch insgesamt fünf Antworten hervor: Erstens, die Neuentwicklung von Schulbüchern war nicht nur Ziel, sondern auch Mittel der Demokratisierung. Zweitens, die westdeutsche Demokratisierung war eine Selbst-Demokratisierung in Grenzen. Die amerikanische Militärregierung brachte, drittens, kein fertiges Demokratisierungskonzept nach Deutschland, sondern passte ihre Schulbucharbeit in Abhängigkeit zu den politischen Entwicklungen, wie dem Entstehen des Kalten Krieges, immer wieder pragmatisch an. Viertens, die amerikanischen Schulbuchmaßnahmen in Westdeutschland sind keine lineare Erfolgsgeschichte, sondern eine Geschichte aus Annäherung und Abwehr. Fünftens, die westdeutsche Demokratisierung war kein Demokratie-Import aus den USA, sondern eine Didaktisierung der deutschen Nationalgeschichte.

Zur ersten Ergebnisthese vom Schreiben und Lesen als Selbstzweck: In der Kulturtechnik des Schreibens und Lesens erkannte die Militärregierung das Potenzial, soziale Verhaltensänderungen anzuregen. Zwar sollten nicht alle Deutschen ständig Schulbücher schreiben: Die Möglichkeit aber, junge Lehrerinnen und Lehrer aus den Klassenzimmern zu holen und über das Schulbuch-Schreiben in einen gruppenbezogenen Lern- und Läuterungsprozess treten zu lassen, stellte ein zentrales Element der amerikanischen Schulbucharbeit in Deutschland dar. Solche Prozesse einer habituellen Demokratisierung fehlen in den vorwiegend auf Strukturreformen und damit auf den »äußeren« Wandel der deutschen Schule fokussierten bildungshistorischen Arbeiten zur amerikanischen *Reeducation* gänzlich.<sup>677</sup> Auch der schulbuchbezogenen Forschung ist

---

677 Am Beispiel von Diskussionspraktiken und -techniken konnte Nina Verheyen in ihrer »Kulturgeschichte des besseren Arguments« eindrucksvoll aufzeigen, welches Potenzial eine

bislang entgangen, wie explizit das Schulbuch-Schreiben als ein Verfahren methodisch durchgeregelt und als ein Selbstzweck der amerikanischen Demokratisierungsbemühungen verstanden wurde. Nach dem Amtsantritt von Alonso Grace 1948 und während des amerikanischen Hochkommissariats basierte die amerikanische Schulbucharbeit weniger auf der Förderung des Schreibens als auf der Förderung des Lesens. Erstmals konnte hier nachgewiesen werden, dass sich auch das Lesen neuer (Schul-)Bücher zur Demokratisierung Westdeutschlands performativ einspannen ließ. Einen Schlüsselbeitrag hierfür leisteten die Textbook and Curriculum Center.<sup>678</sup> Nach ihrer Umbenennung in Education Service Center dienten die Einrichtungen vorrangig dazu, die Demokratisierung von der Schule in den Alltag zu übersetzen und damit auf einen größeren Kreis an Bildungsbürgerinnen und -bürgern auszudehnen. Die Education Service Center stellten bedeutsame Orte zur Außenrepräsentation der amerikanischen Schulbucharbeit in Deutschland dar. In den Mitteilungsblättern der Education Service Center wurde das Lesen als ein die Generationen und die Geschlechter zusammenführendes Gemeinschaftserlebnis inszeniert. Dadurch wurde die Vorstellung vom (Schul-)Buch als einem »Buch für alle« aufgebaut und verbreitet. Es wurde als »Fenster zur Welt« präsentiert, mittels dessen eine Reintegration der deutschen Gesellschaft innerhalb der westlichen Hemisphäre möglich sei.

Die inszenatorische Arbeit rund um das Medium Schulbuch macht den weiten Demokratiebegriff der amerikanischen Besatzungsmacht anschaulich, demzufolge Demokratie sich gerade nicht im klassischen Raum des Politischen erschöpft: Das Schreiben und Lesen neuer (Schul-)Bücher wurde als eine gemeinschaftsstiftende und egalitäre Kulturtechnik inszeniert und zu einer demokratischen Praktik eo ipso erhöht. Dabei wurde der Zusammenhang zwischen abstrakter Demokratie und konkreten Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben zwar inszenatorisch immer wieder hergestellt, jedoch nur am Rande explizit ausformuliert. Der ideale Anspruch, den John Dewey in seinen demokratiepragmatischen Überlegungen während des Ersten Weltkrieges aufgestellt hatte, wurde nach dem Zweiten Weltkrieg zur Durchsetzung sozial-normativer Ansprüche genutzt.

Die zweite Ergebnisthese von der Selbst-Demokratisierung der Deutschen gibt zugleich Aufschluss über die Akteure. Ihre deutlichste Realisierung fand die Strategie einer Selbst-Demokratisierung der Deutschen in der Entstehung neuer deutscher Schulbücher: Diese sollten unbedingt von den Deutschen selbst verfasst werden, weswegen sich aktiv im Dienst befindliche Lehrerinnen und Lehrer

---

Untersuchung der habituellen Dimension der amerikanischen Demokratisierungspolitik mit sich bringt. Vgl. Verheyen, *Diskussionslust*, besonders 59–150.

678 Da die Einrichtung selbst noch einer wissenschaftlichen Aufarbeitung harret, erklärt sich das Defizit an weiterführenden Forschungen im Bereich der amerikanischen Schulbucharbeit insgesamt.

aus Wiesbaden und Berlin zum Verfassen einer neuen Schulgeschichtsbuchreihe als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der amerikanischen Militärregierung angestellt wurden. Durch eine geschlechtersensible Perspektive auf die Schulbucharbeit in Deutschland konnten mit Dr. Ida Maria Bauer, Schulbuchautorin aus Wiesbaden, und Mary Kelty, Social-Studies-Expertin und Schulbuchautorin aus den USA, zwei Frauen identifiziert werden, die die Konzeption neuer deutscher Schulgeschichtsbücher nach 1945 maßgeblich mitbestimmten, die aber in den von Männern dominierten Darstellungen der Bildungsgeschichte bislang völlig untergingen. Zugleich widerspricht das aus kulturgeschichtlicher Perspektive interessante Ergebnis, dass die Autorinnen und Autoren der neuen deutschen Schulbücher als Autorenkollektive schrieben, einer in der geschichts-didaktischen Forschung immer noch gängigen hagiografischen Darstellung einzelner herausragender (männlicher) Schulbuchautoren. Stattdessen bindet der Befund die Entstehung eines konzeptionell neuen »Denkwerkzeugs« sowie seine erfolgreiche Publikation an den Austausch zwischen Kolleginnen und Kollegen zurück. Insgesamt zwingen die gewonnenen Ergebnisse über den gemeinsamen Arbeitsprozess von Besatzern und Besetzten beim Konzipieren und Verfassen der neuen Lehrwerke zu einer Relativierung der in der Forschung existenten Lesart von der amerikanischen *Reeducation* als Umerziehung.<sup>679</sup> Die Forderung nach einer Beteiligung und Initiative der Deutschen an »ihrer« Demokratisierung, so machte die Analyse der SHAEF-Direktiven und Handbücher deutlich, wurde bereits vor Ende des Krieges als eine alliierte Forderung aufgestellt. Anhand der konkreten Durchführung der Schulbuchmaßnahmen, die vor dem Ende des Krieges einsetzten und bis in die unmittelbare Nachkriegszeit reichten, ließ sich zeigen, dass die Selbst-Demokratisierung der Deutschen nicht nur programmatisch formuliert, sondern in der Praxis durch die Anstellung deutscher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Textbook and Curriculum Centers realisiert wurde. Die Vorstellung eines amerikanischen Diktats in Deutschlands greift zu kurz. Zwar lag die Initiative zu und die Kontrolle über die Demokratisierungsmaßnahmen bei den amerikanischen Stellen. Eine deutsche Beteiligung wurde aber von der ersten Schulbuchmaßnahme an, dem sogenannten Notschulbuchprogramm, aktiv eingefordert. Meine Analyse der Aushandlungsprozesse erlaubt es, von einem Glücken der Schulbucharbeit zu sprechen, was ich unter anderem an der gemeinsamen – amerikanischen und deutschen – Verfasserschaft der neuen Schulbuchreihen in Hessen und Berlin

---

679 Anstelle von Umerziehungsmaßnahmen spricht die jüngere bildungsgeschichtliche Forschung von einer indirekten Einflussnahme der Besatzungsmacht auf die deutsche Schulreform. Vgl. Ruisz, *Umerziehung durch Englischunterricht?*, 291. Zu dieser gesellte sich ein messbarer freiwilliger Eigenbeitrag der Deutschen am demokratischen Neuaufbau nach 1945. Zur Neubewertung der amerikanischen *Reeducation*-Politik als Zusammenspiel von exogenen und indogenen Kräften vgl. Braun u. a., »Die ›lange Stunde Null‹«, 8.

festmache. Mit diesen Ergebnissen setze ich mich von der älteren *Reeducation*-Forschung ab, die die Wirkmächtigkeit der amerikanischen Schulbuchreformen für die Besatzungszeit insgesamt bezweifelt.<sup>680</sup> Stattdessen ist tendenziell der jüngeren, englischsprachigen Forschung zur deutschen Bildungsgeschichte zuzustimmen, die in den subtilen, aber auf lokaler Ebene sehr erfolgreichen Schulreformen seit den späten 1940er Jahren in Deutschland den Schlüssel zum Verständnis der sich in den 1960er Jahren in breitem Maße durchsetzenden Demokratisierung der westdeutschen Schule sieht.<sup>681</sup>

Bis zum Ende des Untersuchungszeitraumes wurde die Selbst-Demokratisierung der Deutschen zu einer zentralen Kommunikationsstrategie ausgebaut. In der Praxis wies die propagierte Selbst-Demokratisierung allerdings enge Grenzen auf. In diesem Punkt war der Vergleich mit den anderen Besatzungszonen gewinnbringend für die Analyse: Im Unterschied zur französischen und sowjetischen Besatzungszone durften die Deutschen in der amerikanischen Besatzungszone ihre neuen Schulbücher zwar selbst verfassen, bei der Auswahl der Autorinnen und Autoren griff jedoch die amerikanische Militärregierung regulierend ein und machte eine nationalstaatliche Definition von Deutschsein zur Voraussetzung. Diese Definition schloss Emigranten und Remigranten als potenzielle neue deutsche Schulbuchautorinnen und -autoren aus. Hier liegt die These nahe, dass diese nach amerikanischem Verständnis nicht demokratisiert werden mussten, weil sie durch ihre Emigration einer nationalsozialistischen Infiltrierung entgangen waren. Mit dieser Position aber trug die Militärregierung zugleich zur Reintegration ehemaliger Eliten in der neuen Bundesrepublik bei. In der konkreten Durchführung der Schulbuchmaßnahmen realisierte die Erziehungsabteilung der amerikanischen Besatzungsmacht also nur bedingt den auf Lewin zurückgehenden Anspruch auf eine Freiwilligkeit aller an der Demokratisierung Westdeutschlands Beteiligten. Stattdessen nahm sie durch ihre eingeschränkte Auswahl derjenigen, die am Prozess der Demokratisierung von deutscher Seite aus mitwirken durften, bereits unmittelbar nach Kriegsausgang die spätere Rekonstruktion des deutschen Nationalstaates vorweg.

Das dritte Hauptergebnis der Arbeit gibt Aufschluss über die Kontexte und Abhängigkeiten der westdeutschen Demokratiewerdung: Die Amerikanerinnen und Amerikaner brachten kein fertiges Demokratisierungskonzept mit, als sie nach Deutschland kamen. Dieses entstand erst im Zusammenspiel mit den deutschen Akteuren vor Ort und wurde in Abhängigkeit zu den globalen Entwicklungen wie dem Einfluss des Kalten Krieges immer wieder pragmatisch angepasst. Die Verortung der Schulbuchmaßnahmen im alliierten Kontext

---

680 Vgl. exemplarisch: Lange-Quassowski, *Neuordnung oder Restauration?*, 223: »Die Initiierung eigener Textbuchprojekte scheint in keinem Fall gelungen zu sein.«

681 Vgl. Puaca, *Learning Democracy*, passim.

machte den Einfluss politischer Entwicklungen auf die amerikanische Demokratisierungspolitik deutlich. Die Analyse der Protokollakten der Erziehungskommission der Alliierten Kommandantur in Berlin legt die Bedeutung des Schulbuches als Katalysator von Entwicklungen im Kalten Krieg offen: Bevor gemeinsame Schulbücher für Berlin nur hätten entstehen können, scheiterte die alliierte Zusammenarbeit mehrmalig und letztgültig an der Zulassung neuer Schulbücher für das Unterrichtsfach Geschichte. Dabei war es letztlich die zwischen West und Ost unterschiedliche Auslegung der Revolutionsereignisse von 1848/1849, die im März 1948 den Berliner Schulbuchsektor spaltete und damit die spätere politische und administrative Teilung der Stadt antizipierte. Damit bestätigen meine Analyseergebnisse die in der jüngeren Zeitgeschichte vertretene Annahme eines komplexen gesellschaftlichen Wandlungsprozesses, der zwar von der Besatzungsmacht angestoßen, aber von deutschen und auch alliierten Akteuren teils aufgegriffen, teils abgewehrt, in jedem Fall aber mitgestaltet wurde.<sup>682</sup> Demokratisierung ist mehr als die direkte Implementierung theoretischer Konzepte. Was die Überlegungen Kurt Lewins zur Notwendigkeit einer subtilen Einflussnahme angeht, so bestätigten sich diese in der Praxis der Demokratisierung. Die Besatzer machten ihren Einfluss im Bereich des deutschen Schulbuches auf subtile Art und Weise geltend: etwa durch ihre Position als Supervisorinnen und Supervisoren im Schreibprozess oder über ihre Einrichtung von Education Service Centern, in denen sie auf die Freiwilligkeit der Besucherinnen und Besucher angewiesen blieben.

Die Ergebnisse der schulbuchbezogenen Analyse am Fallbeispiel Berlin leisten einen Beitrag zur noch rudimentären bildungshistorischen Aufarbeitung des Kalten Krieges in Europa.<sup>683</sup> Dabei ließ sich die Ubiquität des Krieges dahingehend bestätigen, dass der Kalte Krieg nicht nur *im*, sondern auch *um* das deutsche Schulbuch stattfand. Diese Analyseergebnisse wiederum erlauben es, die in der Einleitung herausgestellten schulbuchtheoretischen Prämissen nicht nur zu bestätigen, sondern auch zu präzisieren: Das Schulbuch ist Produkt und Produzent gesellschaftlicher Ordnungsvorstellungen; das Schulbuch ist vor allem aber auch Produkt und Produzent politischer Konfliktlinien im transnationalen Kontext. In der Herausstellung seiner breiten Funktionalität erweitert meine Studie die gängige Auffassung vom Schulbuch grundlegend, weil sie das Medium gesellschaftlich-kulturell und nicht nur als einen pädagogischen Gegenstand verortet. Das Schulbuch wurde zum Motor politischer Entwicklungen im transnationalen Kontext des Kalten Krieges in Europa.

---

682 Vgl. Bauerkämper u. a., *Demokratiewunder*.

683 Eine Ausnahme stellt der Aufsatz der Bildungshistorikerin Anne Rohstock zum Einfluss des Kalten Krieges auf die deutschen Klassenzimmer dar. Vgl. Rohstock, »Antikörper zur Atombombe«.

Das vierte Ergebnis der Arbeit – Demokratisierung ist komplex – hebt hervor, dass die amerikanische Demokratisierung in Westdeutschland keine einseitige Erfolgsgeschichte war. Deutlich wurde dies durch die Analyse der Aushandlungsprozesse um neue Schulbuchinhalte. Dabei waren es gerade nicht die inhaltlichen Aspekte, wie etwa die Darstellung der nationalsozialistischen Vergangenheit im Schulbuch, um welche Besatzer und Besetzte stritten. Die methodisch-didaktische Gestaltung der Bücher stand im Fokus und führte zu Widerstreit: Mit der Aufnahme von »activities« in das Schulbuch der Nachkriegszeit kamen die deutschen Autorinnen und Autoren den Forderungen der amerikanischen Social Studies nach einer größeren Schülerorientierung in den typischerweise für die Hand der Lehrkraft verfassten deutschen »Lehrbüchern« letztlich zwar nach. Statt einer einfachen Übernahme bestanden sie jedoch auf der Einführung der »activities« unter der deutschen Bezeichnung »Fragen und Arbeitsaufträge«, um deren vermeintlich deutsche Tradition aufzuzeigen. Die amerikanische Schulbucharbeit in Deutschland mündete also nicht einfach in einer Amerikanisierung der deutschen Schulbücher. Die kulturelle Demokratisierung Westdeutschlands wurde durch die in den USA und Deutschland unterschiedlichen Traditionen vom Schulbuch als einem Arbeitsbuch für Schülerinnen und Schüler auf der einen Seite und einem Hilfsmittel für Lehrerinnen und Lehrer auf der anderen Seite beschränkt. Wenngleich der transnationale Lernprozess hier an Grenzen stieß, in der Gattungsgeschichte des Schulbuches brachte er eine Innovation hervor: Mit der Einführung von Arbeitsaufträgen am Ende eines jedes Schulbuchkapitels brachen die Schulbücher nachhaltig mit der narrativen Eindimensionalität der deutschen Lehrbücher. Der geschlossene Verfasserstext des Lehrbuches wurde um ein didaktisches Element, um Fragen und Arbeitsaufträge, ergänzt. Dies stellt eine bedeutsame Zäsur in der Gattungsgeschichte des deutschen Schulgeschichtsbuches nach 1945 dar, weil damit der bis heute gängige Lehrbuchtyp des kombinierten Lehr- und Arbeitsbuches vorbereitet wurde. Das Schulgeschichtsbuch nach 1945 ist also nicht allein von restaurativen Tendenzen geprägt, wie in der bildungshistorischen Forschung üblicherweise behauptet wird.<sup>684</sup> Durch die transnationale Forschungsperspektive konnte die traditionell in den Grenzen des Nationalstaates verfasste Historiografie des Schulbuches kritisiert und korrigiert werden.

Das fünfte Ergebnis der Analyse – Demokratisierung als Didaktisierung – dechiffriert das in der Einleitung meiner Arbeit zitierte Demokratiewunder Westdeutschlands als eine Didaktisierungsmaßnahme. Die Analyse der unter amerikanischer Einflussnahme verfassten neuen Schulgeschichtsbücher der Nachkriegszeit machte deutlich, dass der Rückgriff auf die deutsche Revolution

---

684 Vgl. Riemenschneider, »Das Geschichtslehrbuch in der Bundesrepublik Deutschland«, 296–302.

von 1848/1849 mithilfe unterschiedlicher medialer Strategien wirkungsvoll zum Aufbau einer nationalen Demokratietradition genutzt wurde. Aus dem Zusammenspiel von erzählerischen und bildlichen Elementen, mit besonderer Betonung akustischer Revolutionsbeschreibungen, entstand ein verklärendes beziehungsweise ein freiheitlich-teleologisches Revolutionsnarrativ: Das Revolutionsjahr 1848 wirkt in der hessischen Schulbuchreihe »Mensch im Wandel der Zeiten« der Welt entrückt, indem die Revolution ihre Bedeutung aus der sakralen Aura des Tagungsortes heraus gewinnt und die parlamentarischen Abläufe während der Frankfurter Nationalversammlung außen vor bleiben. Im Berliner Schulgeschichtsbuch »Wege der Völker« steht die Jahreschiffre 1848 hingegen für einen Straßenkampf zwischen Volk und Militär, der – hervorgerufen durch die überstarken Ideen von Freiheit und Einheit – als ein naturgegebener Ausbruch inszeniert wird. Die Paulskirchenrevolution war die Basis für eine Demokratieerziehung, die auf das Aktivierungspotenzial historischer Vergangenheit(en) setzte. Dies wurde gerade auch durch den Vergleich mit jenen Schulbüchern deutlich, die zeitgleich in der anderen drei Besatzungszonen entstanden. In Form von Fragen und Arbeitsaufträgen appelliert das deutsch-amerikanische Schulbuch an die Schülerinnen und Schüler, selbst tätig zu werden. Sie werden regelrecht zur nachträglichen Vollendung der unvollendeten Geschichte von 1848 aufgefordert.

Die Ergebnisse aus der medialen und didaktischen Analyse der Schulbücher zeigen, dass sich das von dem amerikanischen Sozialpsychologen Richard Brickner formulierte Konzept des »Gesunde-Anteile-Stärkens« auch praktisch realisieren ließ: Die Betonung der demokratischen Anteile der deutschen Nationalgeschichte in Form der Revolution von 1848/1849 wurde sowohl in den Militärrichtlinien festgeschrieben als auch im Medium selbst mithilfe narrativer und didaktischer Strategien umgesetzt. Die Exklusivität in der praktischen Durchführung der theoretischen Konzeption Brickners wird daran ersichtlich, dass andere demokratische Epochen der deutschen Nationalgeschichte wie die der Weimarer Republik außen vor blieben. Mit dem hundertjährigen Jubiläum der Paulskirchenbewegung war der Anstoß zu einer breiten Rezeption des Ereignisses in Politik und Öffentlichkeit gegeben, das von der amerikanischen Militärregierung auch über das Schulbuch aufgegriffen wurde: Das historische Erbe von 1848 wurde genutzt, um die Schülerinnen und Schüler aus der Geschichte heraus zum demokratischen Denken und Handeln im Hier und Jetzt anzuleiten.

Die vorgestellten fünf zentralen Ergebnisse leisten einen Beitrag sowohl zur Demokratisierungsgeschichte Westdeutschlands als auch zur schulbuchbezogenen Forschung. Sie ergänzen die Erkenntnisse über die Demokratisierung Westdeutschlands, indem sie die Betrachtung des Akteurskreises erweitern. Der Demokratisierungsprozess wurde von lokalen Akteuren vor Ort – insbesondere

von in der Forschung bislang unbekanntem deutschen Lehrerinnen und Lehrern – mitgestaltet. Mit den Eltern und Großeltern ließen sich neben den Schülerinnen und Schülern weitere Zielgruppen bestimmen, die in der bestehenden *Reeducation*-Forschung bislang außer Acht gelassen wurden. Meine Ergebnisse verändern die bildungshistorische Betrachtung der Nachkriegszeit, weil sie die Demokratisierungsmaßnahmen rund um das Schulbuch nicht strukturell, sondern kulturell verorten. Das innovative Verdienst der Arbeit liegt darin, das Nachkriegsschulbuch als Instrument zum Aufbau demokratischer Praktiken herausgestellt zu haben. Mit dieser produktiven Dimension des Schulbuches korrigiere ich das Bild einer gescheiterten beziehungsweise rein von revisionistischen Elementen geprägten *Reeducation*. Für die schulbuchbezogene Forschung liegt der Mehrwert darin, dass das Schulbuch erstmalig als ein Kulturaustauschmedium bestimmt wird: Der transnationale Kontext der Nachkriegszeit brachte eine methodische Innovation hervor, die in der nationalgeschichtlich verfassten Historiografie des Schulbuches bislang unentdeckt geblieben war.

Für die Gewinnung der vorgestellten fünf Hauptergebnisse war es zentral, das Medium Schulbuch aus der Enge des Klassenzimmers sowie aus den nationalstaatlichen Grenzen seiner Historiografie zu befreien. Eine zweite wichtige Voraussetzung war, archivalische und publizierte Quellen zu kombinieren: Nur so wurden Einsichten sowohl in die Entstehung als auch in die Rezeption des Schulbuches möglich. Die Frage nach dem konkreten Umgang mit dem Schulbuch innerhalb des Unterrichts in den Schulen der Nachkriegszeit blieb jedoch weiterhin unscharf. Auch wenn die generelle Grenze der Quellengattung Schulbuch durch die Integration weiterer Quellengattungen bestmöglich zu kompensieren versucht wurde, stößt die Arbeit hier an ihre Erkenntnisgrenzen. Die ökonomische Dimension des Gegenstandes Schulbuches kommt in der vorliegenden Arbeit ebenfalls zu kurz. Zum einen ließen sich die Verlage der Nachkriegszeit, die oftmals nur sehr kurz existierten, quellentekhnisch nur sehr spärlich erschließen. Zum anderen liegt mit der umfassenden Arbeit von Gisela Teistler seit jüngstem ein Nachschlagewerk speziell zur Problematik der Schulbuchverlage aller vier Besatzungszonen vor.<sup>685</sup> Mit der alliierten Perspektive ist eine weitere Erkenntnisgrenze meiner Arbeit bestimmt. Der Vergleich mit den anderen Besatzungszonen fällt momentan weitgehend asymmetrisch aus. Die quellenbasierte Aufarbeitung der Entwicklungen in allen vier Besatzungszonen

---

685 Gisela Teistler, *Schulbücher und Schulbuchverlage in den Besatzungszonen Deutschlands 1945 bis 1949. Eine buch- und verlagsgeschichtliche Bestandsaufnahme und Analyse mit Bibliografie der erschienenen Schulbücher, Lehrpläne und pädagogischen Zeitschriften*, Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 2017.

im Hinblick auf die Schulbuchfrage wäre nicht nur wünschenswert, sondern sogar notwendig, um einen tatsächlichen Vergleich ziehen zu können.

Das vorliegende Buch stellte die Funktionalität und Flexibilität des Bildungsmediums Schulbuch für Demokratisierungsprozesse heraus. Dies eröffnet weitere Perspektiven, die hier abschließend aufgezeigt werden sollen. So lässt sich auf John Dewey, dessen Verknüpfung von Schule und Demokratie für die Analyse essenziell war, antworten: Nicht nur die Schule ist ein geeigneter Ort, um Demokratie zu lernen, auch das Schulbuch ist es. Spinnt man diesen Gedanken weiter, so braucht es in Zeiten aktueller und kommender Demokratiekrise keine neuen Schulen und keine neue Lehrerbildung, sondern einfach bessere – demokratische – Bildungsmedien. Ein weiteres Potenzial der Arbeit liegt darin, die Voraussetzungen fürs Demokratielernen aufgezeigt zu haben. Hier ist die Arbeit für benachbarte Forschungsfelder wie das der Demokratiedidaktik anschlussfähig. Die Analyseergebnisse zeigen, dass der Demokratie-als-Lebensform-Ansatz für die Praxis taugt: Erstens, weil er offen genug ist, viele unterschiedliche Akteure miteinzubeziehen. Er funktioniert auch deshalb, weil er Demokratie im sozialen Miteinander und nicht im politischen Elfenbeinturm verortet. Versteht man Demokratie als eine Lebensform, so lässt sich diese nicht nur kognitiv erlernen, sondern über alltägliche Tätigkeiten wie Lesen und Schreiben praktizieren. Damit wird Demokratie an alltäglichen Orten wie in Klassenzimmern oder Bibliotheken, und eben nicht nur in geschlossenen Parlamentsräumen, erlebbar und erfahrbar.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2021 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH  
ISBN Print: 9783847112501 – ISBN E-Lib: 9783737012508

---

## 7. Anhang

### 7.1 Abbildungsverzeichnis

Cover: Titelbild zu »Bibliothek. Pädagogische Arbeitsstätte, München Sophienstraße 6«. Stadtarchiv München: SCHULA-8445

Abb. 1: »Barrikadenkämpfe in Berlin 1848«

Arbeitsgemeinschaft Berliner Geschichtslehrer (Hg.). *Wege der Völker, Band 3: Ringen um Freiheit. Vom Ausgang des Mittelalters bis zur Revolution von 1848*, bearbeitet von Dr. Harald Scherrinsky, Elisabeth Berger und Georg Müller, Berlin/Hannover: Pädagogischer Verlag Berthold Schulz, 1948, 250.

Georg-Eckert-Institut Braunschweig: HC-V-46 (1,50)-2

Abb. 2: »Einzug der Abgeordneten des deutschen Volkes in die Paulskirche«

Ida-Maria Bauer und Otto-Heinrich. *Der Mensch im Wandel der Zeiten. Geschichtsbuch für die deutsche Schule, Band 2: Gestalten der Neuzeit*, Braunschweig u. a.: Westermann, 1950, 99.

Georg-Eckert-Institut Braunschweig: HC-V-46 (1,50)-2

Abb. 3: »Die Nationalversammlung in der Paulskirche«

Arbeitsgemeinschaft Berliner Geschichtslehrer (Hg.). *Wege der Völker*, Ausgabe B (= gekürzte Ausgabe der Grundfassung), Band 3: Ringen um Freiheit, bearbeitet von Dr. Harald Scherrinsky, Berlin/Hannover u. a.: Pädagogischer Verlag Berthold Schulz, 1950, 98.

Georg-Eckert-Institut Braunschweig: HD-V-71 (1,50)-3+3

Abb. 4: »Distribution of textbooks printed unter American supervision«

OMGBS: Six Month Report 3 (1946/47), 79.

Landesarchiv Berlin: Gesch 545-1

Abb. 5: »Eine Schulklasse sieht einen amerikanischen Film bei der Pädagogischen Arbeitsstelle Stuttgart«

*Mitteilungen der Pädagogischen Arbeitsstelle Stuttgart* (Feb/März 1950), 36.  
Universitätsbibliothek Heidelberg: N 98-22:3-4.1950-51

Abb. 6: »In der Bücherei der Pädagogischen Arbeitsstelle Stuttgart«

*Mitteilungen der Pädagogischen Arbeitsstelle Stuttgart* (Feb/März 1950), 34.  
Universitätsbibliothek Heidelberg: N 98-22:3-4.1950-51

## 7.2 Abkürzungsverzeichnis

AKEC	Allied Kommandatura Education Committee
ESC	Education Service Center
GCU	German Country Unit
E&RA/ ERA	Education and Religious Affairs Branch (bis 1.3.1948)
E&CR/ ECR	Education and Cultural Relations Division (ab 1.3.1948)
HICOG	High Commissioner of Germany
MWZ	Schulgeschichtsbuchreihe »Der Mensch im Wandel der Zeiten«
NCSS	National Council for Social Studies
OMGBW	Office of Military Government for Württemberg-Baden
OMGBS	Office of Military Government Berlin Sector
OMGUS	Office of Military Government for Germany, United States
TCC	Textbook and Curriculum Center
SHAEF	Supreme Headquarters Allied Expeditionary Forces
WDV	Schulgeschichtsbuchreihe »Wege der Völker«

## 7.3 Quellenverzeichnis

### Archivbestände

National Archives College Park (NACP)

RG 260

Office of Military Government for Germany, United States (OMGUS)

OMGUS Hesse, Education & Cultural Relations Division (OMGH)

OMGUS Berlin, Education & Cultural Relations Division (OMGBS)

OMGUS Wurttemberg-Baden, Education & Cultural Relations Division (OMGWB)

RG 59

General Records of the Department of State; International Information Administration;  
European Field Programs (IFI/E), Subject Files 1949–1952

## Landesarchiv Berlin (LAB)

- B Rep 036: Office of Military Government Berlin Sector (OMGBS, E&CR)
- B Rep 210: BVV Zehlendorf; Abt. Kunst u. Bildung
- C Rep 120: Magistrat von Berlin, Abt. Volksbildung

## Hessisches Hauptstaatsarchiv Wiesbaden (HHStAW)

- Amerikanische Militärregierung in Hessen (Abt. 649)
- Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung (Abt. 504)
- NL Erwin Stein (Abt. 1178)

## Stadtarchiv München (StA München)

- SCHULA 7041: Pädagogische Arbeitsstätte – laufende Ereignisse, Veranstaltungen, Korrespondenz
- SCHULA 8445: Mitteilungen der Pädagogischen Arbeitsstätte München

## Deutsches Literaturarchiv Marbach (DLA)

- Nl Gertrud von LeFort

## Hauptstaatsarchiv Stuttgart (HStAS)

- EA 3-603: Kultusministerium, Allgemeinbildendes Schulwesen

## Westermann Unternehmensarchiv (WUA)

- Akte 5/4, 2: Drei Berichte über die Ausstellung des Schulbuches in Großbritannien und Amerika

## AlliiertenMuseum Berlin (AM)

- Slg. Dok. AK 156/6

## Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung Braunschweig (GEI)

- NL Terence J. Leonard

## Niedersächsisches Landesarchiv Wolfenbüttel (NLA WO)

- 143 N: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung

## Generallandesarchiv Karlsruhe (GLAK)

- RG 260 (OMGWB, ECR)

## Periodika

- Der Kreis. Mitteilungen der Bremischen Lehrbuch- und Lehrplanzentrale* (Curriculum and Textbook Writing Center), Laufzeit: 1.1948 (Juni)–4.1951 (Juni), monatliches Erscheinen.

- Information Bulletin. Magazine of US Military Government in Germany*, Laufzeit: 126.1948–169.1949, monatliches Erscheinen (Nachfolgezeitschrift von »Weekly Information Bulletin«).
- Mitteilungen der Pädagogischen Arbeitsstätte München*, Laufzeit: 1.1949–20.1968/69.
- Mitteilungen. Monatliche Zeitschrift der Pädagogischen Arbeitsstelle Stuttgart*, Laufzeit: 1.1948 (März)–4.1951 (April/Mai).
- Monthly Report of the Military Governor (OMGUS)*, Laufzeit: 1.1945–50.1949.
- Pädagogisches Archiv. Mitteilungen der Pädagogischen Büchereien in Wiesbaden und Weilburg a. d. Lahn*, Laufzeit: 1.1948–6.1950.
- Schule und Gegenwart. Pädagogische Monatszeitschrift*, hg. von der Abteilung für Erziehung im Office of Land Commissioner for Bavaria, Laufzeit: 1.1949–4.1951.
- Wege zu neuer Erziehung. Veröffentlichungen der Pädagogischen Arbeitsstelle / Education Service Center Berlin*, Laufzeit: 1.1950–2.1951, 6.

## Schulbücher

- Arbeitsgemeinschaft Berliner Geschichtslehrer (Hg.), *Wege der Völker, Band 1, Teil 1: Einführung in die Bürgerkunde*, bearbeitet von Margot Krohn, Berlin/Hannover: Pädagogischer Verlag Berthold Schulz, 1949.
- Arbeitsgemeinschaft Berliner Geschichtslehrer (Hg.), *Wege der Völker, Band 1, Teil 2: Das Leben in der Vorzeit*, bearbeitet von Otto Schulz, Berlin/Hannover: Pädagogischer Verlag Berthold Schulz, 1948.
- Dies. (Hg.). *Wege der Völker, Band 1, Teil 3: Die Germanen*, bearbeitet von Karl Langosch, Berlin/Hannover: Pädagogischer Verlag Berthold Schulz, 1948.
- Dies. (Hg.). *Wege der Völker, Band 2: Aufstieg. Geschichte des Altertums und des Mittelalters*, bearbeitet von Dr. Waldemar Hoffmann und Georg Schulz, Berlin/Hannover: Pädagogischer Verlag Berthold Schulz, 1948.
- Dies. (Hg.). *Wege der Völker, Band 3: Ringen um Freiheit. Vom Ausgang des Mittelalters bis zur Revolution von 1848*, bearbeitet von Dr. Harald Scherrinsky, Elisabeth Berger und Georg Müller, Berlin/Hannover: Pädagogischer Verlag Berthold Schulz, 1948.
- Dies. (Hg.). *Wege der Völker, Ausgabe B (= gekürzte Ausgabe der Grundfassung), Band 3: Ringen um Freiheit*, bearbeitet von Dr. Harald Scherrinsky, Berlin/Hannover u. a.: Pädagogischer Verlag Berthold Schulz, 1950.
- Dies. (Hg.). *Wege der Völker, Band 4: Demokratie im Werden. Geschichte der neuesten Zeit von 1849 bis in die Gegenwart*, bearbeitet von Gertrud Schulze, Dr. Wilhelm Puhlmann, Fritz Seelig, Martha Schwarz, Dr. Waldemar Hoffmann, Berlin/Hannover: Pädagogischer Verlag Berthold Schulz, 1949.
- Dies. (Hg.). *Wege der Völker, Band 5: Pyramiden, Tempel, Dome. Vorgeschichte, Altertum, Mittelalter*, bearbeitet von Dr. Arnold Bork, Dr. Georgine Tangl, Dr. Hertha Brandenburg, Berlin/Hannover: Pädagogischer Verlag Berthold Schulz, 1949.
- Dies. (Hg.). *Wege der Völker, Band 6: Der Neuzeit entgegen. Spätes Mittelalter und Neuzeit bis 1815*, bearbeitet von Wilhelm Miethke, Dr. Josef Leonardi, Dr. G. H. Franke, Berlin/Hannover: Pädagogischer Verlag Berthold Schulz, 1949.

- Dies. (Hg.). *Wege der Völker, Band 7: Das neue Gesicht der Welt. Vom Wiener Kongreß bis in die Gegenwart*, bearbeitet von Dr. Friedrich Schmidt, Wally Schmelzer unter Mitwirkung von Dr. Karl Gerth, Berlin/Hannover: Pädagogischer Verlag Berthold Schulz, 1949.
- Dies. (Hg.). *Wege der Völker, Band 8, Teil 1: Formen und Fragen des geschichtlichen Lebens*, bearbeitet von Dr. Richard Dietrich, Dr. Wilhelm Hippe, Erich Rättsch und Dr. Friedrich Schmidt, Berlin/Hannover: Pädagogischer Verlag Berthold Schulz, 1949.
- Arbeitsgemeinschaft »Bremer Schule« (Hg.). *Unsere Schule, Reihe D: Arbeitsbücher für die Oberstufe, Band 1: Die Deutsche Revolution 1848*, dargestellt nach zeitgenössischen Berichten von F. Gläbe und H. Wulff, Bremen-Horn: Walter Dorn, 1948.
- Bauer, Ida Maria und Otto-Heinrich Müller. *Der Mensch im Wandel der Zeiten. Geschichtsbuch für die deutsche Schule, Band 1: Zeugen alter Zeit*, Braunschweig u. a.: Westermann, 1951.
- Dies. *Der Mensch im Wandel der Zeiten. Geschichtsbuch für die deutsche Schule, Band 2: Gestalten der Neuzeit*, Braunschweig u. a.: Westermann, 1950.
- Die deutsche Revolution 1848/49. Materialsammlungen für die Revolutionsfeiern in den Schulen*, zusammengestellt von K. Ellrich und I. M. Lange, Berlin-Leipzig: Volk und Wissen, 1948.
- Bonwetsch Gerhard und Franz Schnabel u. a. (Hg.). *Teubners Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten. Grundriß der Geschichte für die Oberstufe, Teil 4 A/B: Geschichte der neuesten Zeit*, bearbeitet von Franz Schnabel, Leipzig-Berlin: Teubner-Verlag, 13. Auflage 1935.
- Direction de l'Éducation Publique, G.M.Z.F.O. [Gouvernement Militaire de la Zone Française d'Occupation] (Hg.). *Lehrbuch der Geschichte*, Gesamtleitung: Fritz Karsen (Band 1: *Reformation und Gegenreformation*; Band 2: *Absolutismus und Aufklärung [1660–1789]*; Band 3: *Revolution des Bürgertums [1789–1850]*; Band 4: *Das europäische Staatensystem [1848–1890]*), Offenburg/Mainz: Lehrmittel-Verlag, 1947.
- Du und die Welt. Lesebuch für das 5. und 6. Schuljahr*, Berlin: Volk und Wissen, 1946.
- Geschichtspädagogischer Forschungskreis Braunschweig (Hg.). *Deutsche Geschichte, Ausgabe A, Band IV: Weltgeschichte der neuesten Zeit I 1789–1914*, dargestellt und erzählt von Hans Ebeling, Braunschweig u.a: Westermann, 1952.
- Jefimow, A. W. (Hg.). *Geschichte der Neuzeit 1789–1870*, übersetzt von Prof. Dr. Alfred Siggel, Berlin: Volk und Wissen Verlag, 1948.
- Karsen, Fritz (Hg.). *Geschichte unserer Welt, Band 2: Die Vorherrschaft Europas, Teil 1: Von Karl dem Großen bis zur Gegenreformation; Teil 2: Von der Aufklärung bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts*, Berlin: Suhrkamp, 1947.

### Weitere gedruckte Quellen

- Allard, Lucile. »Educational Service Center. Meeting Place for Teachers«, in: *Information Bulletin* 166 (1949), 7–8.
- »Ansprache des Direktors der Militärregierung für Bayern Van Wagoner anlässlich der Feierstunde des Bayerischen Landtags und des Bayerischen Senats zur Erinnerung an die Revolution von 1848 in der Aula der Universität München am 17. März 1948«, in:

- Verhandlungen des Bay. Landtags, II. Tagung 1947/48, Stenographische Berichte* Nr. 57–84, Bd. II/2, München, 1948, 1188.
- Bauer, Clemens, Hans Gundel, Hans Herzfeld u. a. »Die Geschichtsbücher der Bundesrepublik«, in: *Saeculum* 3, 4 (1953), 603–653.
- Bauer, Ida Maria. *Erziehung zur Geschichte. Bericht des Ausschusses für Geschichte im Hessischen Landesschulbeirat* (Hessische Beiträge zur Schulreform, 25), Wiesbaden: Landesschulbeirat, 1950.
- Brickner, Richard M. *Is Germany Incurable?*, Philadelphia: Lippincott, 1943.
- Budde, Rolf. »Das Beispiel amerikanischer Geschichtslehrbücher. Ein Beitrag zur Gemeinschaftskunde«, in: *GWU* 1 (1950), 417–430.
- Cassidy, Velma. *Germany 1947–1949. The story in documents*, Washington D.C.: Dep. Of State, 1950.
- Das Schulbuch in Großbritannien und Amerika*, Broschüre zur Ausstellung im Provinzialmuseum in Hannover, Hannover: Provinzial-Museum, 1948.
- Education and Cultural Relations Division der Militärregierung in Hessen (Hg.). *Demokratie als Grundlage der Schulreform* (Hessische Beiträge zur Schulreform, 1), Wiesbaden: Landesschulbeirat, 1949.
- Der gegenwärtige Stand der Erziehung in Deutschland. Bericht der amerikanischen Erziehungskommission* (Veröffentlichungen der Deutschen Pädagogischen Arbeitsstelle, 1), München: Die neue Zeitung, 1946.
- Dewey, John. *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*, New York u. a.: Free Press, 1966 [Erstdruck 1916].
- Elliott, John. »Revolution of 1848«, in: *Information Bulletin* 136 (1948), 3–7 und 20.
- Grace, Alonzo G. »Democratizing Textbooks – Efforts to Erase Nationalism«, in: *Information Bulletin* 159 (1949), 3–5 und 26.
- Heuss, Theodor. *1848. Werk und Erbe*, Stuttgart: Schwab, 1948.
- Kelty, Mary G. »Specific Advances in Germany's New Task of Social Education«, in: *Social Education* 13 (1949), 15–21.
- Knappen, Marshall. *And Call It Peace*, Chicago: Univ. of Chicago Press, 1947.
- Landesschulbeirat für Hessen, Ausschuß für Geschichte. »1848. Die revolutionäre Bewegung und ihr Erbe«, in: *Der deutsche Lehrer. Gedanken und Anregungen zur Lösung der Erziehungsaufgaben der Gegenwart* (Der deutsche Lehrer 6/7), Ministerium für Kultus und Unterricht Hessen (Hg.), Wiesbaden: Limes, 1948.
- Lewin, Kurt. »Kultureller Wiederaufbau (1943)«, in: *Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik*, Kurt Lewin und Gertrud Weiß Lewin (Hg.), Bad Nauheim: Christian-Verlag, 1953, 63–73.
- Ders. »The Special case of Germany«, in: *Public Opinion Quarterly* 7, 4 (1943), 555–566.
- Mommsen, Wilhelm. *Größe und Versagen des deutschen Bürgertums. Ein Beitrag zur Geschichte der Jahre 1848–1849*, Stuttgart: Dt. Verlags-Anstalt, 1949.
- Office of Military Government Berlin Sector (OMGBS). *Six Month Report* 3 (1946/47).
- Office of Military Government for Germany U. S. (OMGUS), Education and Religious Affairs Branch. *Textbooks in Germany. American Zone*, [o. A.] August 1946.
- Office of the U. S. High Commissioner for Germany. *A Guide to Education and Cultural Relations*, Bad Nauheim: Office of Public Affairs (Education and Cultural Relations Division), 1950.

- Pilgert, Henry P. *The West German Educational System. With Special Reference to the Policies and Programs of the Office of the U.S. High Commissioner for Germany*, Bad Godesberg-Mehlem: Office of the U.S. High Commissioner for Germany, Office of the Executive Secretary, Historical Division, 1953.
- Ders. *The History of the Development of Information Services through Information Centers and Documentary Film*, o. O.: Office of the U. S. High Commissioner for Germany, Office of the Executive Secretary, Historical Division, 1951.
- Roemer, Joseph. »The German Textbook in the U.S. Zone of Germany«, in: *Peabody Journal of Education* 28, 6 (1951), 346–352.
- Schüddekopf, Otto-Ernst. »Die 1. Amerikanisch-deutsche Historiker- und Geschichtslehrer-Tagung 12. bis 23. Mai 1952«, in: *Internationales Jahrbuch für den Geschichtsunterricht* (1953), 121–348.
- Stein, Erwin. *Die neue Erziehung. Rede des hessischen Ministers für Kultus und Unterricht bei der Landesversammlung der hessischen Erzieher in der Paulskirche zu Frankfurt am Main am 21. 5. 1948* (Hessische Beiträge zur Schulreform 2, 1), Wiesbaden: Gabler, 1949.
- Supreme Headquarters Allied Expeditionary Force, Military Government Germany. *Technical Manual for Education and Religious Affairs*, [s. l.] 1945.
- Templeton, Payne. »Curriculum Centers«, in: *Information Bulletin* 133 (1948), 8 und 18.
- Zink, Harold. *The United States in Germany, 1944–1955*, Princeton: van Nostrand, 1957.

## 7.4 Literaturverzeichnis

- Assel, Jutta und Georg Jäger. »Zur Ikonographie des Lesens – Darstellungen von Leser(inne)n und des Lesens«, in: *Handbuch Lesen*, Bodo Franzmann, Klaus Hasemann u. a. (Hg.), München: De Gruyter, 1999, 638–673.
- Barton, Keith. »Mary G. Kelty. The most important Social Educator no one has heard of?«, in: *Explorations in Curriculum History* (Research in curriculum and instruction), Lynn Burlbaw und Sherry Field (Hg.), Greenwich/Connecticut: Information Age Publishing, 2005, 161–184.
- Bauerkämper, Arndt, Konrad Jarausch u. a. (Hg.). *Demokratiewunder. Transatlantische Mittler und die kulturelle Öffnung Westdeutschlands 1945–1970*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005.
- Bauerkämper, Arndt, Konrad Jarausch und Marcus Payk. »Einleitung. Transatlantische Mittler und die kulturelle Demokratisierung Westdeutschlands 1945–1970«, in: *Demokratiewunder. Transatlantische Mittler und die kulturelle Öffnung Westdeutschlands 1945–1970*, Dies. (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005, 11–40.
- Becher, Ursula. »Schulbuch«, in: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider (Hg.), Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 4. Auflage 2007, 45–68.
- Bellmann, Johannes. *John Deweys naturalistische Pädagogik. Argumentationskontexte, Traditionslinien*, Paderborn u. a.: Schöningh, 2007.
- Bender, Thomas. »Can National History Be De-Provincialized?«, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 1 (2009), 25–38.

- Benz, Wolfgang. »Das OMGUS-Projekt. Die Verzeichnung und Verfilmung der Akten der amerikanischen Militärregierung in Deutschland (1945–1949)«, in: *Jahrbuch der historischen Forschung* (1978), 84–88.
- Berger, Peter und Thomas Luckmann. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 5. Auflage 2012.
- Bethge, Johanna. »Kalter Krieg ums Schulbuch? Alliierte Schulbuchkonflikte in Berlin, 1946–1948«, in: *Der Kalte Krieg im Schulbuch* (Historica et Didactica. Forschung Geschichtsdidaktik, 2), Franziska Flucke, Bärbel Kuhn und Ulrich Pfeil (Hg.), St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 2017, 41–56.
- Bittner, Stefan. *Learning by Dewey? John Dewey und die Deutsche Pädagogik 1900–2000*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2001.
- Blänsdorf, Agnes. »Lehrwerke für Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933–1945. Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus«, in: *Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften*, Band 1, Hartmut Lehmann und Gerhard Oexle (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2004, 273–370.
- Blaschke, Olaf. *Verleger machen Geschichte. Buchhandel und Historiker seit 1945 im deutsch-britischen Vergleich*, Göttingen: Wallstein Verlag, 2010.
- Blessing, Benita. *The Antifascist Classroom. Denazification in Soviet-occupied Germany, 1945–1949*, New York: Palgrave Macmillan, 2006.
- Böhme, Günther. *Franz Hilkers Tätigkeit nach dem Zweiten Weltkrieg in Hessen*, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1967.
- Bohnsack, Fritz. *Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Refom unserer Schule*, Ravensburg: Maier, 1976.
- Bosse, Heinrich. »Die Schüler müssen selbst schreiben lernen« oder die Einrichtung der Schiefertafel«, in: *Schreiben als Kulturtechnik. Grundagentexte*, Sandro Zanetti (Hg.), Berlin: Suhrkamp, 2012, 67–111.
- Braun, Birgit. *Umerziehung in der amerikanischen Besatzungszone. Die Schul- und Bildungspolitik in Württemberg-Baden von 1945 bis 1949*, Münster: LIT, 2004.
- Braun, Hans, Uta Gerhardt und Everhard Holtmann. »Die ›lange Stunde Null‹: Exogene Vorgaben und endogene Kräfte im gesellschaftlichen und politischen Wandel nach 1945«, in: *Die lange Stunde Null. Gelenkter sozialer Wandel in Westdeutschland nach 1945*, Dies. (Hg.), Baden-Baden: Nomos, 2007, 7–26.
- Bungenstab, Karl-Ernst. »Die Schulbuchrevision in der US-Zone nach 1945 im Zusammenhang mit der amerikanischen Umerziehungspolitik«, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht* 12 (1968/69), 96–140.
- Ders. *Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945–1949*, Düsseldorf: Bertelsmann-Universitätsverlag, 1970.
- Choppin, Alain. »Traiter le manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique«, in: *Revista Lingua Escrita* 3 (2007), 1–10.
- Cull, Nicholas. *The Cold War and the United States Information Agency. American propaganda and public diplomacy, 1945–1989*, Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- Daniel, Ute. *Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 5. Auflage 2006.
- Das deutsche Schulbuch 1945–1950. Eine bibliographische Zusammenstellung*, Limburg/Lahn: Limburger Vereinsdruckerei, 1951.

- Davis, O. L. »Mary Kelty amidst a Cloud of Witnesses. Another step in the Recovery of an Aroused Sense of our Past«, in: *Explorations in Curriculum History*, Lynn Burlbaw und Sherry Field (Hg.), Greenwich/Connecticut: Information Age Publishing, 2005, 201–210.
- Defrance, Corine, Romain Faure und Eckhardt Fuchs. »Transnationale Perspektiven auf die deutsche Bildungsgeschichte Deutschlands nach 1945. Eine Einführung«, in: *Bildung in Deutschland nach 1945. Transnationale Perspektiven* (L'Allemagne dans les relations internationales, 8), Dies. (Hg.), Brüssel u. a.: Lang, 2015, 9–26.
- Defrance, Corine. »Die internationalen Historikertreffen von Speyer. Erste Kontaktaufnahme zwischen deutschen und französischen Historikern nach dem Zweiten Weltkrieg«, in: *Die Rückkehr der deutschen Geschichtswissenschaft in die »Ökumene der Historiker« – Ein wissenschaftsgeschichtlicher Ansatz* (Pariser Historische Studien, 89), Ulrich Pfeil (Hg.), München: De Gruyter, 2008, 213–237.
- Depaape, Marc und Frank Simon. »Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung«, in: *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*, Werner Wiater (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003, 65–78.
- Doering, Michael. *Das sperrige Erbe. Die Revolutionen von 1848/49 im Spiegel deutscher Schulgeschichtsbücher (1890–1945)* (Internationale Hochschulschriften, 518), Münster/München: Waxmann, 2008.
- Doublier, Caroline. *L'enseignement dans la zone française d'occupation en Allemagne, 1945–1949*, Straßbourg: o. A., 1996.
- Dühlmeier, Bernd. *Und die Schule bewegte sich doch. Unbekannte Reformpädagogen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004.
- Espagne, Michel und Michael Werner. »Deutsch-französischer Kulturtransfer im 18. und 19. Jahrhundert. Zu einem neuen interdisziplinären Forschungsprogramm des C.N.R.S.«, in: *Francia* 13 (1985), 502–510, [http://francia.digitale-sammlungen.de/Blatt\\_bsb00016288,00518.html](http://francia.digitale-sammlungen.de/Blatt_bsb00016288,00518.html), zuletzt geprüft am 21. Dezember 2017.
- Eugster, David und Sibylle Marti. »Einleitung. Das Imaginäre des Kalten Krieges«, in: *Das Imaginäre des Kalten Krieges. Beiträge zu einer Kulturgeschichte des Ost-West-Konfliktes in Europa*, Dies. (Hg.), Essen: Klartext-Verlag, 2015, 3–18.
- Faure, Romain. *Netzwerke der Kulturdiplomatie. Die internationale Schulbuchrevision in Europa 1945–1989* (Studien zur internationalen Geschichte, 36), Berlin u. a.: De Gruyter, 2015.
- Fedler, Patricia. *Anfänge der staatlichen Kulturpolitik in Hessen nach dem Zweiten Weltkrieg 1945–1955* (Beiträge zur Geschichte Nassaus und des Landes Hessen, 1), Wiesbaden: Historische Komm. für Nassau, 1993.
- Fischer-Lichte, Erika. »Theatralität und Inszenierung«, in: *Inszenierung von Authentizität* (Theatralität, 1), Erika Fischer-Lichte, Christian Horn u. a. (Hg.), Tübingen u. a.: Francke, 2. Auflage 2007, 9–28.
- Fisher, Jaimey. *Disciplining Germany. Youth, Reeducation, and Reconstruction after the Second World War*, Detroit: Wayne State University Press, 2007.
- Flucke, Franziska, Bärbel Kuhn und Ulrich Pfeil (Hg.). *Der Kalte Krieg im Schulbuch* (Historica et Didactica. Forschung Geschichtsdidaktik, 2), St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 2017.

- Frei, Norbert. *Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit*, München: Deutscher Taschenbuch-Verlag, 1999.
- Fuchs, Eckhardt und Kathrin Henne. »Wissensaustausch international. Schulbuchrevision und das internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig nach dem Zweiten Weltkrieg«, in: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft* 63 (2017), 108–123.
- Fuchs, Eckhardt, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.). *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010.
- Fuchs, Eckhardt. »Bildungsgeschichte als internationale und Globalgeschichte. Einführende Bemerkungen«, in: *Bildung International. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*, Ders. (Hg.), Würzburg: Ergon-Verlag, 2006, 7–25.
- Ders. »Die internationale Revision von Geschichtsbüchern und -lehrplänen. Historische Perspektiven und aktuelle Tendenzen«, in: *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*, Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005, 193–210.
- Fuchs, Hans-Werner und Klaus-Peter Pöschl. *Reform oder Restauration? Eine vergleichende Analyse der schulpolitischen Konzepte und Maßnahmen der Besatzungsmächte 1945–1949*, München: Minerva, 1986.
- Füssl, Karl-Heinz. »Die amerikanische Umerziehungs- und Neuorientierungspolitik in der Retrospektive ihrer Akteure«, in: *Bildung und Erziehung* 40, 2 (1987), 201–226.
- Ders. *Die Umerziehung der Deutschen. Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs 1945–1955*, Paderborn u. a.: Schöningh, 1994.
- Gass-Bolm, Torsten. *Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*, Göttingen: Wallstein, 2005.
- Gehring, Hansjörg. »Reformansätze im bayerischen Schulwesen während der amerikanischen Besatzungszeit (1945–49). Lehrplanänderungen und Schulbuchüberprüfungen«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 2, 3 (1980), 46–57.
- Geissler, Gert. *Schulreform und Schulverwaltung in Berlin. Die Protokolle der Gesamtkonferenzen der Schulräte von Groß-Berlin Juni 1945 bis November 1948*, Frankfurt am Main: Lang, 2002.
- Gerhardt, Uta. »Nichts Punitives. Der Morgenthau-Plan, die Direktive JCS 1067 und das ›Wirtschaftswunder‹«, in: *Die lange Stunde Null. Gelenkter sozialer Wandel in Westdeutschland nach 1945*, Hans Braun, Uta Gerhardt und Everhard Holtmann (Hg.), Baden-Baden: Nomos, 2007, 29–58.
- Dies. »Re-Education als Demokratisierung der Gesellschaft Deutschlands durch das amerikanische Besatzungsregime. Ein historischer Bericht«, in: *Leviathan* 3 (1999), 355–385.
- Dies. *Soziologie der Stunde Null. Zur Gesellschaftskonzeption des amerikanischen Besatzungsregimes in Deutschland 1944–1945/46*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005.
- Dies. »Die Geburt Europas aus dem Geist der Soziologie«, [http://www.uni-heidelberg.de/uni/presse/RuCa2\\_96/mitbild/gerhart.htm](http://www.uni-heidelberg.de/uni/presse/RuCa2_96/mitbild/gerhart.htm), zuletzt geprüft am 21. Dezember 2017.
- Gerund, Katharina und Heike Paul. »Einleitung«, in: *Die amerikanische Reeducation-Politik nach 1945. Interdisziplinäre Perspektiven auf ›America's Germany‹* (Histoire 55), Dies. (Hg.), Bielefeld: transcript Verlag, 2015, 7–18.
- Gippert, Wolfgang. »Transkulturelle Ansätze und Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung«, in: *Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung*, Johannes Bilstein, Jutta Ecarius und Edwin Keiner (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, 15–32.

- Goodson, Ivor. *The Changing Curriculum. Studies in Social Construction*, New York/Bern/Frankfurt am Main: Lang, 1997.
- Goodson, Ivor (Hg.). *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (Bildung und Erziehung: Beiheft, 7), Köln u. a.: Böhlau, 1999.
- Götte, Petra. »Woher wir kommen oder: Wer wir sind. Thematisierungen der familialen Migrationsgeschichte in Texten und Fotografien deutscher USA-Auswanderer«, in: *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*, Marcel Caruso, Thomas Koinzer u. a. (Hg.), Köln u. a.: Böhlau, 2014, 231–251.
- Halbritter, Maria. *Schulreformpolitik in der britischen Zone von 1945 bis 1949*, Weinheim: Beltz, 1979.
- Hamann, Berta. »Zulassungsverfahren für Schulbücher in den USA oder ›The Winners Take It All!‹«, in: *Schulbücher auf dem Prüfstand/ Textbooks under Scrutiny* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung), Eva Matthes und Sylvia Schütze (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016, 118–130.
- Hartmann, Michael. *Die Kreativität der Gewohnheit. Grundzüge einer pragmatistischen Demokratietheorie*, Frankfurt am Main/New York: Campus-Verlag, 2003.
- Hastings, John. »Die Akten des Office of Military Government for Germany (US)«, in: *Vierteljahresschrift für Zeitgeschichte* 24, 1 (1976), 75–101.
- Haufler, Daniel. »Amerika, hast Du es besser? Zur deutschen Buchkultur nach 1945«, in: *Amerikanisierung und Sowjetisierung in Deutschland, 1945–1970*, Konrad Jarausch und Hannes Siegrist (Hg.), Frankfurt am Main u. a.: Campus-Verlag, 1997, 387–408.
- Heinemann, Manfred. »Emigranten, Remigranten und ihr Beitrag zur Erneuerung von Schul- und Hochschulverfassungen in der Nachkriegszeit«, in: *Exil und Neuordnung*, Claus-Dieter Krohn und Martin Schumacher (Hg.), Düsseldorf: Droste, 2000, 377–400.
- Hein-Kremer, Maritta. *Die Amerikanische Kulturoffensive. Gründung und Entwicklung der amerikanischen Information Centers in Westdeutschland und West-Berlin, 1945–1955*, Köln u. a.: Böhlau, 1996.
- Heinze, Carsten und Eva Matthes (Hg.). *Das Bild im Schulbuch* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, 7), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010.
- Heinze, Carsten. »Historical Textbook Research: Textbooks in the Context of the ›Grammar of Schooling‹«, in: *Journal of Educational Media, Memory and Society* 2, 2 (2010), 122–131.
- Henke, Josef und Klaus Oldenhage. »Office of Military Government for Germany (U.S.)«, in: *OMGUS-Handbuch. Die amerikanische Militärregierung in Deutschland 1945–1949* (Quellen und Darstellungen zur Zeitgeschichte, 35), Christoph Weisz (Hg.), München: Oldenbourg, 1995, 1–142.
- Herbst, Karin. *Didaktik des Geschichtsunterrichts zwischen Traditionalismus und Reformismus*, Hannover u. a.: Schroedel, 1977.
- Hermann, Joachim. *Schulbuch und Lernmittelfreiheit*, Bad Homburg u. a.: Gehlen, 1957.
- Hessenauer, Heike. »Zur Produktion von Schulbüchern – zwischen rechtlichen Vorgaben und unternehmerischem Kalkül«, in: *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung* (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, 16), Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.), Berlin u. a.: LIT, 2006, 265–282.

- Hoffmann, Karen. *Die natürlichste Sache der Welt? Erfahrungen mit der Koedukation*, in: *Schulreform. Kontinuitäten und Brüche*, Band 1, Gerd Radde, Werner Korthaase, Rudolf Rogler u. a. (Hg.), Opladen: Leske + Budrich, 1993, 299–309.
- Hoffmann-Ocon, Andreas. »Rezension zu: Gass-Bolm, Torsten: Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen 2005«, in: *H-Soz-Kult*, 28. September 2005, [www.hsozkult.de/publicationreview/id/rez-buecher-6016](http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rez-buecher-6016), zuletzt geprüft am 1. November 2020.
- Höhne, Thomas. *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*, Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, 2003.
- Jacobmeyer, Wolfgang. *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte*, Band 1, Berlin u. a.: LIT, 2011.
- Jarausch, Konrad. »Amerikanische Einflüsse und deutsche Einsichten. Kulturelle Aspekte der Demokratisierung Westdeutschlands«, in: *Demokratiewunder. Transatlantische Mittler und die kulturelle Öffnung Westdeutschlands 1945–1970*, Arnd Bauerkämper, Konrad Jarausch u. a. (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005, 57–84.
- Joos, Kurt. *Schwieriger Aufbau. Gymnasium und Schulorganisation des deutschen Südwestens in den ersten drei Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg* (Veröffentlichungen der Kommission für Geschichtliche Landeskunde in Baden-Württemberg, 55), Stuttgart: Kohlhammer, 2012.
- Kaldor, Mary. *Der imaginäre Krieg. Eine Geschichte des Ost-West-Konflikts*, Hamburg: Argument-Verlag, 1992.
- Kasper, Nils. »Die Dinge (in) der Literatur. Kartographie und Zimmerreise«, in: *Räume und Dinge. Kulturwissenschaftliche Perspektiven* (Kultur- und Medientheorie), Manfred Pfaffenthaler, Stefanie Lerch u. a. (Hg.), Bielefeld: transcript Verlag, 2014, 193–210.
- Keller, Reiner. *Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*, Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.
- Ders. *Wissenssoziologische Diskursanalyse*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
- Köster, Fredy. »Die Rezeption der Revolution von 1848/49 in deutschen Schulbüchern«, in: *Geschichte lernen und lehren* (Festschrift für Wolfgang Marienfeld zum 60. Geburtstag), Gerhard Schneider (Hg.), Hannover: Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Univ., 1986, 122–148.
- Krauss, Marita. »Amerikanische Besatzungskultur und ›konstruktive‹ Transformation«, in: *Die lange Stunde Null*, Hans Braun und Ute Gerhard (Hg.), Baden-Baden: Nomos, 2007, 59–89.
- Kreis, Reinhild. *Orte für Amerika. Deutsch-Amerikanische Institute und Amerikahäuser in der Bundesrepublik seit den 1960er Jahren* (Transatlantische historische Studien, 12), Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2012.
- Kuhn, Bärbel. »Historische Bildung als Welt- und Menschenkunde«, in: *Modernisierung im Umbruch: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945* (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, 6), Wolfgang Hasberg und Manfred Seidenfuß (Hg.), Berlin/Münster: LIT, 2008, 361–376.
- Kuhnhenne, Michaela. *Frauenleitbilder und Bildung in der westdeutschen Nachkriegszeit Analyse am Beispiel der Region Bremen* (Studien interdisziplinäre Geschlechterforschung, 9), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.

- Lange-Quassowski, Jutta. *Neuordnung oder Restauration? Das Demokratiekonzept der amerikanischen Besatzungsmacht und die politische Sozialisation der Westdeutschen: Wirtschaftsordnung, Schulstruktur, politische Bildung*, Opladen: Leske + Budrich, 1979.
- Lässig, Simone. »Räume und Grenzen. Außenperspektiven und Innenansichten durch die Linse des Schulbuchs«, in: *GWU* 64, 1/2 (2013), 6–12.
- Dies. »Repräsentationen des ›Gegenwärtigen‹ im deutschen Schulbuch«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 1–3 (2012), 46–54.
- Dies. »Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s)«, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 1 (1), 2009, 1–20.
- Dies. »Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext«, in: *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 199–215.
- Latzin, Ellen. *Lernen von Amerika? Das US-Kulturaustauschprogramm für Bayern und seine Absolventen* (Transatlantische Historische Studien, 23), Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2005.
- Lemberg, Erich. »Darstellung und Beurteilung von Revolutionen in Geschichtsbüchern«, in: *Bestandsaufnahme Geschichtsunterricht. Programmatik, Materialien, Perspektiven*, Helmut Hoffacker, Klaus Hildebrandt u. a. (Hg.), Stuttgart: Metzler, 1973, 106–120.
- Lembrecht, Christina. *Bücher für alle. Die UNESCO und die weltweite Förderung des Buches 1946–1982* (Archiv für Geschichte des Buchwesens, 9), Berlin: De Gruyter, 2013.
- Levsen, Sonja. »Jugend in der europäischen Zeitgeschichte – nationale Historiographien und transnationale Perspektiven«, in: *Neue politische Literatur* 55 (2010), 421–446.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen. *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*, Stuttgart: Metzler, 2. Auflage 2008.
- Lutzebäck, Rolf. *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*, Teil 1 und 2, Frankfurt am Main: Lang, 1991.
- Maasen, Sabine. *Wissenssoziologie*, Bielefeld: transcript Verlag, 2. Auflage 2009.
- Maner, Hans-Christian. »Die Kulturpolitik in der Französischen Besatzungszone. Erste Ansätze zur Umerziehung in Schulen und ersten Geschichtsbüchern«, in: *Jahrbuch für westdeutsche Landesgeschichte* 34 (2008), 697–722.
- Matthes, Eva und Sylvia Schütze (Hg.). *Aufgaben im Schulbuch* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011.
- Dies. (Hg.). *Schulbücher auf dem Prüfstand. Textbooks under Scrutiny* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016.
- Mayer, Ulrich. »Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Nachkriegszeit (1945–1953)«, in: *Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980*, Klaus Bergmann und Gerhard Schneider (Hg.), Düsseldorf: Päd. Verlag Schwann, 1982, 349–380.
- Ders. *Neue Wege im Geschichtsunterricht? Studien zur Entwicklung der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in den westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1953* (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, 31), Köln: Böhlau, 1986.

- Messerli, Alfred. »Lesen im Bild: Zur Ikonographie von Buch und Lektüreakten vom 16. bis zum 20. Jahrhundert«, in: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 39, 1 (2014), 226–245.
- Mollenhauer, Klaus. »Selbsttätigkeit oder: sich Aufgaben stellen, Probleme lösen«, in: *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*, Ders. (Hg.), München: Juventa-Verlag, 3. Auflage 1991, 114–154.
- Müller, Lars. »Schulbücher zwischen Verlagsarchiv und Erinnerungsort. Potenziale der Archivarbeit für die Schulbuchforschung«, in: *Geschichte(n), Repräsentationen, Fiktionen. Medienarchive als Gedächtnis- und Erinnerungsorte* (Jahrbuch Medien und Geschichte, 3), Sascha Trültzsch-Wijnen, Alessandro Barberi und Thomas Ballhausen (Hg.), Köln: Herbert von Halem Verlag, 2016, 176–188.
- Müller, Walther. *Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung* (Grundfragen systematischer Paedagogik), Kastellaun: Henn, 1976.
- Müller, Winfried. *Schulpolitik in Bayern im Spannungsfeld von Kulturbürokratie und Besatzungsmacht 1945–1949*, München: Oldenbourg, 1995.
- Nawrocka, Irene. *Verlagssitz: Wien, Stockholm, New York, Amsterdam. Der Bermann-Fischer Verlag im Exil (1933–1950). Ein Abschnitt aus der Geschichte des S. Fischer Verlages*, Frankfurt am Main: Buchhändler-Vereinigung, 2000.
- Neuner, Ingrid. *Der Bund entschiedener Schulreformer 1919–1933*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1980.
- Ott, Christiane. »Zur Ver- und Entschränkung von Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung. Theoretische Grundlegung und historische Skizze«, in: *Schulbücher auf dem Prüfstand/ Textbooks under Scrutiny* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung), Eva Matthes und Sylvia Schütze (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016, 31–50.
- Pakschies, Günter. *Umerziehung in der Britischen Zone 1945–1949* (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, 9), Weinheim: Beltz, 1979.
- Pandel, Hans-Jürgen. »Entwicklung der didaktischen Darstellung. Katechese, Erzählung, narrative Rekonstruktion. Ein Diskussionsbeitrag«, in: *Geschichtsdarstellung. Determinanten und Prinzipien*, Karl-Ernst Jeismann und Siegfried Quandt (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1982, 39–42.
- Ders. *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag, 3. Auflage 2006.
- Patel, Kiran. »Transnationale Geschichte – ein neues Paradigma?«, <http://www.connection.sclio-online.net/article/id/artikel-573>, zuletzt geprüft am 21. Dezember 2017.
- Paul, Gerhardt. *Das visuelle Zeitalter. Punkt und Pixel* (Visual History: Bilder und Bildpraxen in der Geschichte, 1), Göttingen: Wallstein-Verlag, 2016.
- Paulmann, Johannes. »Interkultureller Transfer zwischen Deutschland und Großbritannien. Einführung in ein Forschungskonzept«, in: *Aneignung und Abwehr*, Rudolf Muhs, Johannes Paulmann und Willibald Steinmetz (Hg.), Bodenheim: Philo-Verlagsgesellschaft, 1998, 21–43.
- Pingel, Falk. »Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart«, in: *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75jährigen Bestehen*, Manfred Kuhn und Paul Leidinger (Hg.), Stuttgart: Klett, 1988, 242–260.

- Priem, Karin, Gudrun König und Rita Casale. *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte* (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, 58), Weinheim: Beltz, 2012.
- Puaca, Brian. *Learning Democracy. Education Reform in West Germany 1945–1965* (Monographs in German history, 27), New York: Berghahn Books, 2009.
- Radde, Gerd. *Fritz Karsen: Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit* (Studien zur Bildungsreform, 37), Frankfurt am Main u. a.: Colloquium Verlag, 2. Auflage 1999.
- Rang-Dudzik, Britta. »Alliierte Schulpolitik in Großberlin am Beispiel des Geschichtsunterrichts«, in: *Informationen zur Erziehungshistorischen und Bildungshistorischen Forschung* 17/18 (1982), 141–189.
- Reckwitz, Andreas. *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 3. Auflage 2012.
- Riemenschneider, Rainer. »Das Geschichtslehrbuch in der Bundesrepublik Deutschland. Seine Entwicklung seit 1945«, in: *Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980*, Klaus Bergmann und Gerhard Schneider (Hg.), Düsseldorf: Päd. Verlag Schwann, 1982, 295–312.
- Rodden, John. *Textbooks Red. Schoolbooks, Ideology, and Eastern Germany Identity*, Pennsylvania: The Pennsylvania State Univ. Press, 2006.
- Rohstock, Anne. »Antikörper zur Atombombe. Verwissenschaftlichung und Programmierung des Klassenzimmers im Kalten Krieg«, in: *Den Kalten Krieg denken. Beiträge zur sozialen Ideengeschichte* (Frieden und Krieg, 19), Patrick Bernhard und Holger Nehring (Hg.), Essen: Klartext-Verlag, 2014, 257–284.
- Rosenzweig, Beate. *Erziehung zur Demokratie? Amerikanische Besatzungs- und Schulreformpolitik in Deutschland und Japan* (Beiträge zur Kolonial- und Überseegeschichte, 69), Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1998.
- Ruisz, Dorottya. *Umerziehung durch Englischunterricht? US-amerikanische Reeducation-Politik, neuphilologische Orientierungsdebatte und bildungspolitische Umsetzung im nachkriegszeitlichen Bayern (1945–1955)* (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachenforschung, 28), Münster: Waxmann, 2014.
- Rupieper, Hermann-Josef. »Bringing Democracy to the Fräuleins. Frauen als Zielgruppe der amerikanischen Demokratisierungspolitik in Deutschland 1945–1952«, in: *Geschichte und Gesellschaft* 17 (1991), 61–91.
- Ders. *Die Wurzeln der westdeutschen Nachkriegsdemokratie. Der amerikanische Beitrag 1945–1952*, Opladen: Westdt. Verlag, 1993.
- Ders. »Peacemaking with Germany. Grundlinien amerikanischer Demokratisierungspolitik 1945–1954«, in: *Demokratiewunder. Transatlantische Mittler und die kulturelle Öffnung Westdeutschlands 1945–1970*, Arndt Bauerkämper u. a. (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005, 41–56.
- Sarasin, Philipp. »Was ist Wissensgeschichte?«, in: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 36, 1 (2011), 159–172.
- Sauer, Michael. »Zwischen Negativkontrolle und staatlichem Monopol«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 49, 3 (1998), 144–156.
- Schallenger, Ernst (Hg.). *Zur Sache Schulbuch. Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit* (Pädagogische Informationen – provokative Impulse, 7), Kastellaun: Henn, 1976.

- Scheil, Stefan. *Transatlantische Wechselwirkungen. Der Elitenwechsel in Deutschland nach 1945*, Berlin: Duncker & Humblot, 2012.
- Schinkel, Etienne. »Schulbuchanalyse«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 7/8 (2014), 482–497.
- Schneider, Gerhard. »Zur Geschichte der Quellenbenutzung im Geschichtsunterricht«, in: *Die Quelle im Geschichtsunterricht. Beiträge aus Theorie und Praxis*, Ders. (Hg.), Donauwörth: Auer, 1975, 7–58.
- Schönemann, Bernd und Holger Thünemann. *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*, Schwabach/Ts.: Wochenschau, 2010.
- Schrag, Heinrich. »Die Darstellung der Revolution von 1848 in den Schulgeschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland und der DDR – ein Vergleich«, in: *Das Schulbuch – Analyse, Kritik, Konstruktion. Ausgewählte Analysen und Beurteilungen von Geschichtsbüchern* (pädagogische Impulse – provokative Impulse, 10), Ernst Schallenberg und Irmgard Hantsche (Hg.), Kastellaun: Henn, 1987, 53–82.
- Schramm, Hilde. *Fünfter Exkurs: Zur Wiedereinführung des Geschichtsunterrichts in Nordbaden nach 1945*, 6–7, [www.rowohlt.de/doralux](http://www.rowohlt.de/doralux), zuletzt geprüft am 12. Oktober 2017.
- Schröter, Heike. *Geschichte ohne Frauen? Das Frauenbild in den Schulgeschichtsbüchern der BRD und DDR von 1949 bis 1989* (Deutsche Hochschulschriften, 1214), Frankfurt am Main u. a.: Hänsel-Hohenhausen, 2002.
- Schüddekopf, Otto-Ernst. *Zwanzig Jahre Schulbuchrevision*, Braunschweig: Limbach, 1966.
- Schwartz, Thomas. »Reeducation and Democracy: The Policies of the United States High Commission in Germany«, in: *America and the Shaping of German Society 1945–1955*, Michael Ermarth (Hg.), Providence: Berg, 1993, 35–46.
- Seel, Martin. »Inszenieren als Erscheinenlassen. Thesen über die Reichweite eines Begriffs«, in: *Ästhetik der Inszenierung. Dimensionen eines künstlerischen, kulturellen und gesellschaftlichen Phänomens*, Josef Früchtl und Jörg Zimmermann (Hg.), Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001, 48–62.
- Southwell-Davis, Kathleen. »Das Schulbuchwesen als Spiegel der Bildungspolitik von 1945 bis 1950«, in: *Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich*, Manfred Heinemann (Hg.), Stuttgart: Klett-Cotta, 1981, 153–164.
- Spieß, Christian. *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 8), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2014.
- Stöber, Georg. »Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen«, in: *Eckert. Beiträge* 3 (2010), <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2010-00146>, zuletzt geprüft am 2. November 2017.
- Stöver, Bernd. *Der Kalte Krieg (1947–1991). Geschichte eines radikalen Zeitalters*, München: Beck, 2007.
- Stürmer, Michael. »1848 in der deutschen Geschichte«, in: *Sozialgeschichte heute. Festschrift für Hans Rosenberg* (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, 11), Hans-Ulrich Wehler (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1974, 228–242.
- Teistler, Gisela. »Die Schulbuchsammlung des Georg-Eckert-Instituts als Basis der Schulbuchforschung«, in: *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zu-*

- kunftperspektive* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, 1), Werner Wiater (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003, 199–207.
- Dies. *Schulbücher und Schulbuchverlage in den Besatzungszonen Deutschlands 1945 bis 1949. Eine buch- und verlagsgeschichtliche Bestandsaufnahme und Analyse mit Bibliografie der erschienenen Schulbücher, Lehrpläne und pädagogischen Zeitschriften*, Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 2017.
- Tent, James. *Mission on the Rhine: reeducation and denazification in American-occupied Germany*, Chicago: Univ. of Chicago Press, 1982.
- Thünemann, Holger. »Geschichtsunterricht ohne Geschichte? Überlegungen und empirische Befunde zu historischen Fragen im Geschichtsunterricht und Schulgeschichtsbuch«, in: *Geschichte und Sprache* (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, 21), Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.), Berlin u. a.: LIT, 2010, 49–60.
- Trommler, Frank. »Neuer Start und alte Vorurteile: Die Kulturbeziehungen im Zeichen des Kalten Krieges 1945–1968«, in: *Die USA und Deutschland im Zeitalter des Kalten Krieges 1945–1990. Ein Handbuch*, Band 1, Detlef Junker (Hg.), Stuttgart u. a.: Dt. Verlags-Anstalt, 2001, 567–591.
- Umlauff, Ernst. *Der Wiederaufbau des Buchhandels. Beiträge zur Geschichte des Büchermarktes in Westdeutschland nach 1945*, Frankfurt am Main: Buchhändler-Vereinigung, 1978.
- Verheyen, Nina. *Diskussionslust. Eine Kulturgeschichte des »besseren Arguments« in Westdeutschland* (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, 193), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010.
- Vogel, Dominique. »Morgen seid ihr der Staat! Umerziehung in Schulbüchern der französischen Besatzungszone 1945–1949«, in: *Jahrbuch für Forschungen zur Geschichte der Arbeiterbewegung* 1 (2006), 73–85.
- Weckel, Ulrike. *Beschämende Bilder. Deutsche Reaktionen auf alliierte Dokumentarfilme über befreite Konzentrationslager* (Transatlantische Historische Studien, 45), Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2012.
- Wegner, Gregory. »Germany's Past Contested: The Soviet-American Conflict in Berlin over History Curriculum Reform 1945–48«, in: *History of Education Quarterly* 30, 1 (1990), 1–16.
- Weinbrenner, Peter. »Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung«, in: *Schulbuchforschung* (Schule, Wissenschaft, Politik, 10), Richard Olechowski (Hg.), Frankfurt am Main: Lang, 1995, 21–45.
- Wenisch, Seifried. »Das Schriftgut der ›Education and Cultural Relations Division‹ des ›Office of Military Government for Bavaria‹«, in: *Bildung und Erziehung* 34 (1981), 202–210.
- Wenk, Sandra. »Tagungsbericht zu: Die Schule neu gestalten. Transnationale Perspektiven auf die deutsche Bildungsgeschichte nach 1945, 07.–08. Februar 2013, Braunschweig«, in: *H-Soz-Kult*, 31. Mai 2013, <http://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-4834>, zuletzt geprüft am 3. Mai 2017.
- Wetzel, Jürgen. »Office of Military Government for Berlin Sector«, in: *OMGUS-Handbuch. Die amerikanische Militärregierung in Deutschland 1945–1949* (Quellen und Darstellungen zur Zeitgeschichte, 35), Christoph Weisz (Hg.), München: Oldenbourg, 1995, 671–740.

- Wolfe, Robert. »U. S. High Commissioner for Germany and Related Records: Sources for the History of the Federal Republic of Germany 1949–1955, in the U. S. National Archives and Records Administration«, in: *American Policy and the Reconstruction of West Germany 1945–1955*, Jeffrey Diefendorf, Axel Frohn und Hermann-Josef Rupieper (Hg.), Washington: German Historical Inst., 1993, 477–502.
- Wolfrum, Edgar. *Die geglückte Demokratie. Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von ihren Anfängen bis zur Gegenwart*, Stuttgart: Klett-Cotta, 2006.
- Ders. *Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2001.
- Ders. *Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948–1990*, Darmstadt: WBG, 1999.
- Zanetti, Sandro. »Einleitung«, in: *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*, Ders. (Hg.), Berlin: Suhrkamp, 2012, 7–34.
- Zepp, Marianne. *Redefining Germany. Reeducation, Staatsbürgerschaft und Frauenpolitik im US-amerikanisch besetzten Nachkriegsdeutschland*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007.
- Dies. »Rezension zu: Gerund, Katharina/ Paul, Heike (Hg.): Die amerikanische Reeducation-Politik nach 1945. Interdisziplinäre Perspektiven auf ›America's Germany‹. Bielefeld 2015«, in: *H-Soz-Kult*, 29. April 2015, [www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-23122](http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-23122), zuletzt geprüft am 10. September 2020.
- Ziegler, Christa. *Lernziel Demokratie. Politische Frauenbildung in der britischen und amerikanischen Besatzungszone 1945–1949* (Studien zur Internationalen Erwachsenenbildung, 11), Köln u. a.: Böhlau, 1997.
- Zilien, Johann. *Politische Bildung in Hessen von 1945 bis 1965. Gestaltung und Entwicklung der politischen Bildung als schulpolitisches Instrument der sozialen Demokratisierung*, Frankfurt am Main: Lang, 1997.