

Fuchs, Eckhardt; Henne, Kathrin

## **Wissensaustausch international. Schulbuchrevision und das Internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig nach dem Zweiten Weltkrieg**

Reh, Sabine [Hrsg.]; Glaser, Edith [Hrsg.]; Behm, Britta [Hrsg.]; Drope, Tilman [Hrsg.]: *Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990*. 1. Auflage. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2017, S. 108-123. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 63)



Quellenangabe/ Reference:

Fuchs, Eckhardt; Henne, Kathrin: Wissensaustausch international. Schulbuchrevision und das Internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig nach dem Zweiten Weltkrieg - In: Reh, Sabine [Hrsg.]; Glaser, Edith [Hrsg.]; Behm, Britta [Hrsg.]; Drope, Tilman [Hrsg.]: *Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990*. 1. Auflage. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2017, S. 108-123 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207991 - DOI: 10.25656/01:20799

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207991>

<https://doi.org/10.25656/01:20799>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

63. Beiheft

April 2017

# **ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK**

---

**Wissen machen. Beiträge zu einer  
Geschichte erziehungswissen-  
schaftlichen Wissens in Deutschland  
zwischen 1945 und 1990**

**BELTZ** VERLAG **JUVENTA**

Zeitschrift für Pädagogik · 63. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik · 63. Beiheft

**Wissen machen.  
Beiträge zu einer Geschichte  
erziehungswissenschaftlichen  
Wissens in Deutschland  
zwischen 1945 und 1990**

Herausgegeben von  
Sabine Reh, Edith Glaser, Britta Behm und Tilman Drope

**BELTZ** JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.



ISSN: 0514-2717

ISBN 978-3-7799-3516-2 Print

ISBN 978-3-7799-3517-9 E-Book (PDF)

Bestellnummer: 443516

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhaltsverzeichnis

*Britta Behm/Tilman Drope/Edith Glaser/Sabine Reh*  
Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte  
erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland  
zwischen 1945 und 1990. Einleitung zum Beiheft ..... 7

## **Kontinuitäten des Wissens?**

*Julia Kurig*  
,Abendländische Bildung‘ gegen den ,Geist der Technokratie‘ –  
Zur Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Wissensformen  
und humanistischer Bildungskonzepte im pädagogischen Diskurs  
der frühen Nachkriegszeit ..... 16

*Britta Behm*  
Zu den Anfängen der Bildungsforschung in Westdeutschland 1946–1963.  
Ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf eine ,vergessene‘ Geschichte ..... 34

## **Wissen und Beratung**

*Norbert Grube*  
Bildungspolitische Beratung durch das Allensbacher  
Institut für Demoskopie in der Bundesrepublik von 1950  
bis zum Ende der 1980er Jahre ..... 70

*Edith Glaser*  
Pädagogik und Politik. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs-  
und Bildungswesen und seine Empfehlungen als ein Beitrag  
zur Wissensgeschichte in der frühen Bundesrepublik ..... 88

## **Wissen und Steuerung**

*Eckhardt Fuchs/Kathrin Henne*  
Wissensaustausch international – Schulbuchrevision und das Internationale  
Schulbuchinstitut in Braunschweig nach dem Zweiten Weltkrieg ..... 108

*Rita Nikolai/Kerstin Rothe*

Entscheidungen in der Schulpolitik. Begründungsmuster von Parteien und die Rolle von Wissen .....	124
--	-----

*Sandra Wenk*

Das Ringen um die „Wirklichkeit der Dorfschule“ und die Reform des ländlichen Schulwesens in den 1960er Jahren .....	143
---	-----

### **(Erziehungswissenschaftliches) Wissen und Praxis**

*Sabine Reh*

„Angewandte Erziehungswissenschaft“ – Lehrkräfte als „Zeitweilige wissenschaftliche Mitarbeiter“ der HIPF in den 1950er Jahren .....	164
---	-----

*Monika Mattes*

Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970 und 1980er Jahren .....	187
---	-----

*Heinz-Elmar Tenorth*

Die „Erziehung gebildeter Kommunisten“ als politische Aufgabe und theoretisches Problem – Erziehungsforschung in der DDR zwischen Theorie und Politik .....	207
---	-----

Eckhardt Fuchs/Kathrin Henne

## Wissensaustausch international

*Schulbuchrevision und das Internationale Schulbuchinstitut  
in Braunschweig nach dem Zweiten Weltkrieg*

**Zusammenfassung:** Der folgende Aufsatz stellt Prozesse des Wissensaustauschs am Beispiel der Schulbuchrevision im Deutschland der Nachkriegszeit dar. Ausgehend von dem Modell des „policy borrowing“ von Phillips und Ochs (2003) werden die personellen, inhaltlichen und institutionellen Verknüpfungen zwischen deutschen und internationalen Akteuren dargestellt. Besondere Berücksichtigung findet dabei die Schulbuchpolitik der britischen Besatzungsbehörde sowie der UNESCO mit ihrem Grundsatz der Bildung für *internationale Verständigung*. Der Aufsatz zeigt am Beispiel des Braunschweiger Schulbuchinstituts und der internationalen Schulbuchrevision, dass Wissenstransfer nicht nur in eine Richtung stattfand, sondern Standardisierungsprozesse in Theorie und Praxis auf einem sich gegenseitig beeinflussenden Netzwerk von Akteuren und Institutionen beruhte.

**Schlagnworte:** Internationale Organisationen, UNESCO, Friedenserziehung, Schulbuch, Transfer

### 1. Einleitung<sup>1</sup>

Die historische Bildungsforschung hat sich seit dem 19. Jahrhundert vor allem als Nationalgeschichte verstanden, in der Nationen den zentralen Referenzpunkt darstellten. Allerdings vollzieht sich seit einigen Jahren ein grundsätzlicher Wechsel in diesem Feld, der das nationale Paradigma zwar nicht auflöst, aber mit einer neuen Perspektive untersucht. Nationale Bildungsgeschichte oszilliert nun zunehmend zwischen einer europäischen oder globalen Perspektive einerseits und regionalen und nationalen Ausdifferenzierungen andererseits. Insbesondere am Beispiel internationaler Organisationen als Vermittler zwischen globalen Bildungssemantiken und Entwicklungen nationaler Bildungssysteme wird danach gefragt, wie Wissensbestände geographische Grenzen

---

1 Die AutorInnen danken PD Dr. Steffen Sammler für die Bereitstellung von Quellen und seine kritische Durchsicht des Aufsatzes.



überschreiten und welchen Wandlungen sie bei diesen Transferprozessen unterliegen. Daran lassen sich die Überlegungen Sarasins anschließen, der von einer gesellschaftlichen Produktion und Zirkulation von Wissen ausgeht, welches sich grundsätzlich über institutionelle, soziale, politische und auch geographische Grenzen hinweg ausbreitet (vgl. Sarasin, 2011). Im folgenden Aufsatz wird allerdings auf ein Konzept zurückgegriffen, das im Kontext internationaler Bildungspolitik den Prozess des Wissensaustauschs als „policy borrowing“ beschreibt, welches in die vier Phasen *cross-national attraction*, *decision*, *implementation* und *internalisation/indigenisation* unterteilt wird (vgl. Phillips & Ochs, 2003). Während in der ersten Phase externe Impulse wahrgenommen werden, auf die in der zweiten Phase die Akteure mit spezifischen Entscheidungen reagieren, werden in der dritten Phase diese externen Wissensbestände in das eigene System integriert. In der vierten Phase schließlich – so das Modell – ist die Adaption so weit vorangeschritten, dass diese Wissensbestände nun internalisiert, also nicht mehr als Ergebnis eines grenzüberschreitenden Transfers, wahrgenommen werden (vgl. Phillips & Ochs, 2003).

Von diesem Modell ausgehend wird am hier gewählten Beispiel der Schulbuchrevision der Wissenstransfer zwischen internationalen und deutschen Institutionen in der Nachkriegszeit untersucht. Die Referenzpunkte bilden dabei die Bildungspolitik der britischen Besatzungsbehörde und die *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO). Gefragt wird nach den Akteuren, Bedingungen, dem Verlauf und den Ergebnissen dieses Wissenstransfers. Dabei wird der komplexen Gemengelage von externer Einwirkung und nationalen Bestrebungen besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

## 2. Internationale Verständigung als globale Bildungssemantik

Der internationale Diskurs über Friedenserziehung und -pädagogik entstand in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Kontext der Friedensbewegung, der internationalen Frauenbewegung und des *New Education Movement*. Für Deutschland hat Roger Chickering den Zusammenhang von Friedensbewegung und politischer Erziehung vor dem Ersten Weltkrieg untersucht und gezeigt, dass die Pazifisten ihren Fokus sowohl auf die schulische als auch die häusliche Erziehung richteten (vgl. Chickering, 1975). Im schulischen Bereich ging es dabei primär um eine Revision des politisch-nationalistischen und staatsbürgerkundlichen Unterrichts. Es waren insbesondere die linke Lehrerschaft um den Bund Entschiedener Schulreformer, pazifistische LehrerInnen sowie VertreterInnen der Reformpädagogik, die dann nach dem Ersten Weltkrieg die Frage der Friedenserziehung aufgriffen und popularisierten (vgl. Blömeke, 2000). Die Verfechter einer „Friedenserziehung“ forderten eine „internationale Pädagogik“ ein, die „einer Erziehung den Weg weisen sollte, welche sich zur Aufgabe stellt, durch Einwirkung auf die moralische Bildung des heranwachsenden Geschlechts auch die Beziehungen der Völker untereinander unter sittlichen Gesichtspunkten aufzufassen“ (Keferstein, 1899, S. 278), eine Erziehung also zu Völkerverständigung und Frieden (vgl. Tacke, 1924).

Diese Auffassung einer Friedenserziehung insbesondere durch die Reform von Unterrichtsinhalten griff der 1919 gegründete Völkerbund mit der Einrichtung spezifischer Komitees und mit verschiedensten Aktivitäten zur Revision von Schulbüchern auf (vgl. Fuchs, 2005). Exemplarisch dafür war die „Casares-Resolution“ von 1926, die vorsah, nationale Komitees zur gegenseitigen Prüfung und Revision von Schulbüchern zu gründen. In der Überzeugung, dass „one of the most effective methods of bringing about the intellectual rapprochement of peoples would be to delete or modify passages in school textbooks of a nature to convey to the young wrong impressions leading to an essential misunderstanding of other countries“, sollten diese Komitees Schulbücher anderer Länder untersuchen und im bi- und multilateralen Austausch entscheiden, „what representations of a friendly and private nature, if any, should be made to the authors or publishers with a view to the proposed emendation“ (Casares Resolution, 1926, in: UNESCO, 1949a, S. 156).

Der Völkerbund trug damit zur Entstehung einer globalen Semantik über die Bildung für Frieden und *internationale Verständigung* bei, die nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges vom neuen multilateralen System der Vereinten Nationen fortgeführt und ausgebaut wurde. In deren Zentrum stand die Verbindung des globalen Anspruchs auf das universale Recht auf Grundbildung mit dem Ziel demokratischer Wertevermittlung und ökonomischer Modernisierung (vgl. Mundy, 1999; Jones & Coleman, 2005). Ausgehend von den friedenspädagogischen Aktivitäten der Zwischenkriegszeit zielte insbesondere die Politik der UNESCO in den beiden Nachkriegsjahrzehnten auf eine demokratische Erneuerung des Bildungswesens im kriegszerstörten Europa. *International understanding* wurde dabei die semantische Formel, durch die verschiedenste Programme und Initiativen miteinander verbunden waren. Einen zentralen Bereich bildete dabei – auch hier ausgehend von den Initiativen der Vorkriegszeit – die Schulbuchrevision. Bereits 1947 wurden entsprechende Programme vom Exekutivrat der UNESCO beschlossen, in denen der Erziehung zur Völkerverständigung im Kontext der Revision von Schulbüchern ein besonderer Platz eingeräumt wurde. So hieß es 1949: „Es ist eine der Hauptaufgaben der UNESCO, mit darauf hinzuwirken, dass die Erziehung und der Unterricht sich in den Dienst der internationalen Verständigung stellen, und ein wichtiger Teil dieser vielgestaltigen Aufgabe besteht in der entsprechenden Neugestaltung der Schulbücher“ (UNESCO, 1951a, S. 13).

Dementsprechend produzierte die UNESCO in den ersten Jahren ihres Bestehens eine Reihe von programmatischen Schriften, etwa 1949 basierend auf einer Ausstellung in Paris Unterrichtsmaterialien zu Menschenrechten oder 1950 eine Studie über „Tensions Affecting International Understanding“, in der die Rolle von Stereotypen bei der Völkerverständigung thematisiert wurde (vgl. Hüfner & Reuther, 2005). Wegweisend für die Reform von Schulbüchern war allerdings das 1949 publizierte „Handbook for the improvement of textbooks and teaching materials: as aids to international understanding“ (UNESCO, 1949a), das auf dem bereits auf der ersten Generalversammlung der UNESCO 1946 verabschiedeten Programm zur internationalen Schulbuchrevision beruhte und Kriterien für die Erarbeitung von Schulbüchern im Geiste der Völkerverständigung enthielt. Dieses Programm von 1946 beinhaltete unter dem Titel „Looking

at the World through Textbooks“ Vorschläge zu Inhalten und Umsetzung der internationalen Verbesserung von Schulbüchern, die weiterentwickelt wurden und in ein Neun-Punkte-Programm für die Schulbuchaktivitäten der UNESCO mündeten, das auf der ersten Generalkonferenz der UNESCO angenommen wurde (vgl. UNESCO, 1946).

Das *UNESCO Handbook* baute darauf und auf den in der Zwischenkriegszeit gemachten Erfahrungen in der Schulbuchrevision auf, unter anderem jenen der *Association Norden*, der französischen Lehrgewerkschaft sowie der südamerikanischen Staaten. Außerdem hatte Édouard Claparède schon 1930 auf dem 5. Internationalen Kongress für Moral Education ein Acht-Punkte-Schema zur Schulbuchrevision vorgestellt, welches nun wieder aufgegriffen wurde. Während Claparèdes Schema neben Objektivität, Unparteilichkeit und Ausschluss von Vorurteilen gegenüber anderen Nationen und Gruppen aber noch besonders die Ablehnung von Kriegsverherrlichung sowie internationale Zusammenarbeit als Mittel zur Verhinderung von Kriegen berücksichtigte (vgl. Schüddekopf, 1966), ging der „Model Plan“ des *UNESCO Handbook* darüber hinaus. Auch dieser zählte zu den grundlegenden Prinzipien Genauigkeit und Fairness der Darstellungen, daneben aber auch Verständlichkeit und Ausgewogenheit sowie „world-mindedness“ (vgl. UNESCO, 1949a). Die konkrete Auswahl der Themen, um diese übergeordneten Ziele zu erreichen, sollte von den an den Schulbuchgesprächen beteiligten Staaten festgelegt werden (vgl. UNESCO, 1949a).

Der ambitionierte Plan, schon 1947 eine internationale Bestandsaufnahme von Schulbüchern vorzunehmen und die UNESCO als internationales Zentrum für Schulbuchfragen zu etablieren, konnte allerdings nicht realisiert werden. Im Folgejahr wurde jedoch ein Sachverständiger für Schulbuchreformen ernannt, ein Musterplan mit Grundsätzen und Kriterien für die Revision erstellt und mit der Erfassung der vorhandenen Schulbücher in den Mitgliedsstaaten begonnen. Das *UNESCO Handbook* lieferte dafür einen detaillierten Leitfaden, der Ziele der Schulbuchanalysen formulierte und praktische Hinweise für die Umsetzung gab (vgl. UNESCO, 1951a).

### **3. Die erste Phase: „Cross-national Attraction“ und Akteure des Wissenstransfers**

Im Ergebnis der 1947 begonnenen Gespräche zwischen der UNESCO und den alliierten Besatzungsbehörden über eine deutsche Mitarbeit in der internationalen Organisation beschloss die UNESCO-Generalversammlung 1949 in ihrer „Deutschland-Resolution“, in ihre Aktivitäten auch (West-)Deutschland einzubeziehen, wobei es vorrangig um die Verbreitung von UNESCO-Dokumenten, den internationalen Austausch, die Förderung des Unterrichts über die Vereinten Nationen, aber auch um die Revision von Schulbüchern ging (vgl. UNESCO, 1949b). Im Mai 1950 konstituierte sich der Deutsche Ausschuss für UNESCO-Arbeit, bevor die Bundesrepublik im Oktober in die UNESCO aufgenommen wurde (vgl. von Hasselt, 2001; Hüfner & Reuther, 2005). Die UNESCO hatte bereits in ihrer „Deutschland-Resolution“ postuliert, „im Einvernehmen und in Zusammenarbeit mit den zuständigen alliierten Behörden in Deutschland die Schul-

buchfrage in Deutschland zu studieren und festzustellen, welche Gesichtspunkte nach Auffassung der Unesco bei der Neuherstellung und Veröffentlichung deutscher Schulbücher massgeblich sein sollten“ (UNESCO, 1951a, S. 84). Bereits 1948 hielt sich ein Vertreter der UNESCO zwei Wochen in Deutschland auf, um entsprechende Gespräche mit den zuständigen Behörden zu führen.

Die Schulbuchrevision in Deutschland oblag allerdings den Besatzungsmächten. Sie war neben der Neugestaltung der Lehrpläne zentraler Bestandteil der *Re-education*, die auf eine demokratische Reform des deutschen Bildungssystems abzielte. Jegliches nationalsozialistische Gedankengut sollte aus Lehrplänen und Schulbüchern entfernt werden, wobei insbesondere die Fächer Geschichte, Geographie, Sozialkunde und Deutsch im Vordergrund standen. Im Unterschied zur französischen und amerikanischen Besatzungspolitik (vgl. Puaca, 2009) bezogen die Briten von Anfang an Deutsche mit ein, die dem nationalsozialistischen Regime kritisch gegenüber gestanden oder aktiv Widerstand geleistet hatten. In London hatte ein *Textbook Officer* bereits seit 1944 die Schulbücher der Weimarer Republik mit der Absicht überprüft, sie nach Kriegsende anstelle der nationalsozialistischen Schulbücher einsetzen zu können. Terence J. Leonard, der seit 1945 Mitglied der *Textbook Section* war, die zur *Education Branch* in der britischen Besatzungszone gehörte, und deren Leitung er 1948 übernahm, sah in der Schulbuchreform ein zentrales Mittel der *Re-education*. Er arbeitete im eigens eingerichteten *Central Textbook Committee* (CTC) von Anfang an eng mit deutschen Lehrkräften und AkademikerInnen zusammen und setzte sich dafür ein, seine deutschen MitarbeiterInnen auf der internationalen Ebene zu vernetzen. So wurden auf seine Empfehlung hin Georg Eckert und Minna Specht, die damalige Leiterin der Odenwaldschule und spätere Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der UNESCO in Hamburg, in den Deutschen Ausschuss für UNESCO-Arbeit aufgenommen (vgl. Leonard, 22.07.1950).

Diese Zusammenarbeit erfolgte nicht zufällig, sondern im Kontext der Reformbestrebungen des Geschichtsunterrichts und der Lehrerbildung in Niedersachsen. Ein Zentrum bildete dabei Braunschweig, wo der 1946 an die neugegründete Pädagogische Hochschule/Kant-Hochschule berufene Georg Eckert begann, sich mit der Revision von deutschen Schulbüchern zu befassen. Eckert, seit 1946 zunächst Dozent, ab 1948 dann Professor für Geschichte und Methodik des Geschichtsunterrichts an der Kant-Hochschule, engagierte sich in Zusammenarbeit mit der britischen Besatzungsmacht in der sogenannten *Braunschweiger Gruppe* stark für die Reformierung der Lehrerausbildung. Zu Eckerts Interesse an Schulbüchern mag ein Vortrag beigetragen haben, den er 1946 für die *Textbook Section* hielt. Dieser Vortrag stand am Anfang der Zusammenarbeit zwischen Eckert und Leonard (vgl. Leonard, 19.06.1950). Daneben hatte die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (AGDL) auf ihrer Jahresversammlung 1948 beschlossen, einen Ausschuss für Geschichtsunterricht zu bilden, dessen Vorsitz Georg Eckert übernahm, und der auf einer im Januar 1949 durchgeführten Geschichtslehrertagung eine internationale Zusammenarbeit in der Schulbuchrevision forderte.

Die Braunschweiger Gruppe gab ab 1947 eine Reihe von Lehrheften zu Aspekten der deutschen Geschichte für die Lehrerbildung heraus. Der erste Band dieser „Beiträge zum Geschichtsunterricht“ über den „Bauernkrieg“ wurde von der *Textbook Sec-*

tion so gut bewertet, dass weitere Bände der Reihe zur Genehmigung weiterempfohlen wurden. Die „Beiträge“ folgten der dringenden Notwendigkeit, Arbeitsmaterialien für Lehrkräfte bereitzustellen, um die Umsetzung des neuen Lehrplans für Geschichte zu gewährleisten, da dieser fast vollständig neu konzipiert worden war und dementsprechend keine Unterrichtsmaterialien zur Verfügung standen. Dieser Lehrplan für den Geschichtsunterricht der Volks- und Mittelschule, der von der *Education Branch* „Mit Auszeichnung“ bewertet wurde (vgl. Leonard, 1947), ging in den offiziellen Lehrplan von 1947 ein (vgl. Faure, 2015). Eckert war auf Anfrage von Schulrat Karl Turn zur Braunschweiger Gruppe hinzugestoßen (vgl. Eckert, 1946) und etablierte sich später als ihr Organisator und Geschäftsführer. Turn war Referent für Volks- und Mittelschulen im Braunschweiger Ministerium und bereits seit November 1945 Mitglied im *Central Textbook Committee*. Das CTC war unmittelbar verantwortlich für alle publizierten Schulbücher und setzte sich aus LehrerInnen, VertreterInnen der Bildungsbehörden und Verlegern zusammen. Außerdem war es den deutschen Lehrbuchprüfungsausschüssen übergeordnet. Das CTC legte von Anfang an Wert darauf, neue Schulbücher von deutschen AutorInnen anfertigen zu lassen, lediglich deren Kontrolle sollte durch die britischen Behörden erfolgen (vgl. Leonard, o.J. b; Mayer, 1986).

Eckert arbeitete in Fragen der Schulbuchrevision aber nicht nur mit den Besatzungsbehörden zusammen. Als Mitglied der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) – der Deutsche Ausschuss für UNESCO-Arbeit hatte sich nach Aufnahme der Bundesrepublik in die UNESCO umbenannt – initiierte Eckert 1951 die Einrichtung des Ausschusses für Schulbuchverbesserung der DUK, der zunächst vom Vorsitzenden des Schulbuchausschusses der Kultusministerkonferenz, Eugen Löffler, geleitet wurde. Dessen Nachfolger wurde 1956 Eckert. Auch Minna Specht, als Vertreterin des UNESCO-Instituts für Pädagogik in Hamburg gehörte dazu. Der Ausschuss sah es als seine Aufgabe an, die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Lehrerverbänden national und international zu fördern, die Arbeit auf alle Arten von Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien auszudehnen sowie Vorschläge zur Verbesserung der Schulbücher im Sinne der UNESCO-Grundsätze zu machen (vgl. Der Schulbuchausschuß der Deutschen UNESCO-National-Kommission, 1953). Er verabschiedete daher Grundsätze zur Verbesserung von Lehrmaterialien, die auf Überlegungen zurückgingen, die Eckert seit 1949 gemeinsam mit der AGDL und dem Verband der Geschichtslehrer Deutschlands im Hinblick auf eine internationale Schulbuchrevision entwickelt hatte.

#### **4. Die zweite Phase: Entscheidungsprozesse über die Rezeption internationaler Wissensbestände**

Die Frage, welches Wissen von der UNESCO und den britischen Behörden transferiert wurde, ist nicht einfach zu beantworten. Eckert stellte die im zuständigen Ausschuss der DUK verabschiedeten Grundsätze auf einem von der UNESCO organisierten Seminar über den Geschichtsunterricht, das 1950 in Brüssel stattfand und an dem Eckert als Experte für Schulbuchfragen teilnahm, einem internationalen Publikum vor. Diese Grund-

sätze bezogen sich hauptsächlich auf die Arbeitsmethoden der bilateralen Schulbuchgespräche insbesondere zwischen Deutschland und Frankreich (vgl. UNESCO, 1951b).

Derartige internationale Seminare wurden von der UNESCO als zentrales Mittel zur Umsetzung ihrer Bildungsziele betrachtet. Sie stellten einen ‚Pool‘ dar, in dem PädagogInnen und andere ExpertInnen ihr Wissen zusammenbringen konnten, im Sinne der UNESCO diskutieren und vor allem dauerhafte Schulbuchgespräche etablieren sollten (vgl. Perdew, 1951). Im Falle Georg Eckerts und des Brüsseler Seminars erwies sich der letzte Punkt als besonders erfolgreich: Hier wurden die Ideen für die deutsch-amerikanischen, deutsch-dänischen, deutsch-französischen, deutsch-schwedischen, deutsch-norwegischen, deutsch-österreichischen und deutsch-niederländischen Schulbuchgespräche entwickelt (vgl. UNESCO, 1950). Das Brüsseler Seminar hatte eine klare Zielstellung:

This meeting was intended to bring together experts in the field, including those active in Unesco's programme, so that they might discuss the basic problem, review the work already done, and plan for future activities. The Seminar was expected to be the high point of the first phase of Unesco's work in textbook improvement. (UNESCO, 1950, S. 4)

Auf dem Treffen wurden dementsprechend drei Grundsätze der Schulbuchrevision festgelegt: Dass die Beratungen erstens, nicht von Regierungen, sondern privaten Organisationen durchgeführt werden sollten; zweitens, dass die Empfehlung, derartige Treffen zu veranstalten, weder von einer Regierung noch von Seiten der UNESCO zu treffen seien; und drittens, dass es Aufgabe der professionellen Organisationen sei, entsprechende Kontakte zu vermitteln. Die Herstellung sowie die Verbreitung von Schulbuchempfehlungen wurden hingegen als Aufgaben der UNESCO angesehen (vgl. UNESCO, 1951b).

Diese Grundsätze unterschieden sich von denen, die zwei Jahre zuvor im *UNESCO Handbook* vorgeschlagen worden waren. Dies bezog sich auf die Rolle der UNESCO selbst. Im UNESCO-Handbuch war unter Punkt 18 der „Praktischen Vorschläge“ benannt, dass die UNESCO nicht nur als internationales Informationszentrum, Lieferant von Hilfsmitteln, Organisator von Tagungen, Seminaren und Konferenzen und weiterer unterstützender Maßnahmen dienen, sondern auch bilaterale und regionale Maßnahmen auf staatlicher und nichtstaatlicher Ebene fördern sollte (vgl. UNESCO, 1949a, 1951a). Die in Brüssel beschlossenen Grundsätze hingegen schlossen eine Durchführung der Schulbuchrevision seitens nationalstaatlicher oder internationaler politischer Institutionen aus. Dies ist auf die Erfahrungen Eckerts, die er im Kontext der deutsch-französischen und deutsch-britischen Gespräche gemacht hatte, zurückzuführen und daher das Resultat der Kontakte zwischen Georg Eckert und dem Vorsitzenden der *Société des Professeurs d'Histoire et de Géographie*, Edouard Bruley, auf der dritten deutsch-französischen Historikerkonferenz in Speyer 1949 und dem ersten deutsch-britischen Treffen in Braunschweig im selben Jahr – also zu einer Zeit, als noch keine Verbindung zwischen Eckert und der UNESCO bestand.



Das deutsch-französische Abkommen zur gegenseitigen Revision der Schulgeschichtsbücher von 1951 bildete einen ersten Zusammenschluss der bisherigen inhaltlichen und methodischen Erfahrungen und Vereinbarungen. Übergeordnetes Ziel dieser Arbeit war die Prüfung der Schulbücher hinsichtlich der deutsch-französischen sowie der internationalen Verständigung. Wie es das *UNESCO Handbook* vorgesehen hatte, wurde das zugrunde liegende Prinzip des *International Understanding* hier auf die zwischenstaatliche Ebene gebracht und folgte grundsätzlich dessen methodischen Überlegungen. Das Abkommen ging aber noch darüber hinaus, indem nicht nur strittige Fragen besprochen, sondern Schulbücher aller Fächer begutachtet wurden. Außerdem beschränkten sich die Kommissionsmitglieder nicht nur auf die gegenseitige Schulbuchbegutachtung und das Aussprechen von Empfehlungen, sondern besuchten auch Schulklassen, in denen die begutachteten Bücher benutzt wurden, um deren Einsatz im Unterricht beurteilen zu können (vgl. Internationales Schulbuchinstitut, 1954).

Erfahrungswissen in der Schulbuchrevision setzte sich damit gegen das ‚theoretische‘, über das *UNESCO Handbook* postulierte Wissen durch. Die UNESCO, die in den Folgejahren Schirmherrin zahlreicher multilateraler Projekte zur Schulbuchrevision wurde, übernahm die aus der Sicht der bilateralen Schulbuchkonferenzen bewährten Verfahren, wie sie etwa in den britisch-deutschen und vor allem den vier zwischen 1948 und 1950 durchgeführten deutsch-französischen Historikertreffen in Speyer etabliert wurden. Ab der dritten Konferenz 1949 nahm der Verantwortliche für die Abteilung Schulbücher bei der UNESCO, Richard Perdew, an den Treffen teil (vgl. Defrance, 2008). Auf dieser Konferenz kam auf Vermittlung von Terence J. Leonard auch erstmalig der Kontakt zwischen Georg Eckert und Perdew und damit der UNESCO zustande, der den Grundstein bildete für die im Weiteren enge Zusammenarbeit zwischen beiden (vgl. Leonard, o. J. a).

Eine Arbeitsgruppe des Brüsseler Seminars beschäftigte sich mit einem weiteren Aspekt von *International Understanding*, der bereits auf der ersten deutsch-britischen Tagung thematisiert wurde: der Rolle von Welt- und Sozialgeschichte und eines schülerzentrierten, reformpädagogisch geprägten Geschichtsunterrichts (vgl. Lauwerys, 1953). Die Arbeitsgruppe bemängelte unter anderem den Eurozentrismus der Darstellung von Geschichte in Schulbüchern und forderte eine stärkere Berücksichtigung außereuropäischer Geschichte (vgl. UNESCO, 1950). Diese innovativen Ansätze fanden in den Folgejahren bis auf wenige Ausnahmen keine Fortsetzung in den bilateralen Aktivitäten, aber die Hinwendung zu außereuropäischer Geschichte spiegelte sich dann im multilateralen „Major Project on Mutual Appreciation of Eastern and Western Cultural Values“ wider, welches von der UNESCO zwischen 1957 und 1966 durchgeführt wurde, und das auf den Erfahrungen der bilateralen Schulbuchgespräche aufbaute (vgl. UNESCO, 1968; Fuchs, im Druck).

## 5. Die dritte Phase: Die Gründung des Internationalen Schulbuchinstituts als strukturelle Implementation des internationalen Diskurses

Auf der von der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände angeregten und von Eckert zu Ostern 1951 in Braunschweig durchgeführten internationalen Geschichtslehrerntagung wurde in Anwesenheit des UNESCO-Vertreters Richard Perdew das Internationale Schulbuchinstitut (ISBI) gegründet (vgl. Eckert, 1951). Diese Gründung ist das Ergebnis der Aushandlungsprozesse zwischen der UNESCO, den britischen Besatzungsbehörden und verschiedenen Institutionen in Deutschland darüber, wie Schulbuchrevision im nationalen und internationalen Rahmen betrieben werden sollte und damit zu einer Erziehung zu „internationaler Verständigung“ beitragen konnte. Eckert schrieb dazu:

Ostern, vom 22.–27. März findet in Braunschweig in der Kant-Hochschule eine internationale Geschichtslehrerntagung statt, die sich mit Fragen der internationalen Schulbuchrevision, wie sie die UNESCO fordert, beschäftigt. Der Gedanke zu dieser Tagung entstand im vorigen Sommer auf dem UNESCO-Seminar in Brüssel. Gegen Ende des Seminars verabredete ich mit einer ganzen Anzahl Teilnehmer, daß wir uns Ostern in Braunschweig wiedersehen. Diese Absicht ist nun Wirklichkeit geworden, und wir erwarten Gäste aus Schweden, Norwegen, Dänemark, Holland, Belgien, England, Frankreich, der Schweiz und Österreich. [...] Anlässlich dieser Tagung werden wir in der Kant-Hochschule ein internationales Schulbuchseminar eröffnen. (Eckert, 05.03.1951)

Eckert sah die Tagung auch als einen wichtigen Schritt zur Stärkung der UNESCO in Deutschland an: „Ich glaube, daß diese Tagung für die UNESCO-Arbeit in Deutschland von entscheidender Bedeutung sein wird. Es ist sehr wesentlich, daß die UNESCO bei uns konkrete Arbeiten aufweisen kann. Eine solche erfolgreiche Tagung wäre ein Schritt weiter“ (Eckert, 24.01.1951).

Das ISBI entwickelte sich dann in den Folgejahren zum international anerkannten *clearing house* im Namen von UNESCO und DUK. So organisierte es mit der DUK 1953 die erste eigene Veranstaltung, eine deutsch-japanische Konferenz mit GeschichtslehrerInnen, HistorikerInnen und SchulbuchexpertInnen. Dies bildete den Auftakt der in den Folgejahren stattfindenden zahlreichen bilateralen Schulbuchkonferenzen des Schulbuchinstituts und des Schulbuchausschusses der DUK (vgl. Sammler, 2016). Zwischen 1949 und 1957 fanden außerdem britisch-deutsche Historikertagungen statt, welche zunächst von Georg Eckert – später dem ISBI – und der britischen *Historical Association* initiiert und getragen wurden. Diese hatte schon zu Kriegszeiten mit PolitikerInnen und PädagogInnen im britischen Exil in Kontakt gestanden, die ein Schema für die Schulbuchrevision entwickelt hatten, welches nun für die deutsch-britischen Schulbuchgespräche als Grundlage diente (vgl. Dance, 1960). Ab 1954 wurden die Gespräche auf britischer Seite von der nationalen UNESCO-Kommission getragen, die ein gesondertes *Textbook Sub-Committee* eingerichtet hatte (vgl. Dance, 1955). Ab 1952



trafen sich außerdem in zweijährigem Abstand deutsche und französische GeschichtslehrerInnen. Bei diesen Treffen wurden Fragen der Geschichtsbücher intensiv diskutiert und dieser Aspekt fand auch Eingang in Artikel 13 des deutsch-französischen Kulturabkommens von 1954 (vgl. Schüddekopf, 1966). Die Etablierung der deutsch-französischen Schulbuchkommission erwies sich als ein probates Mittel, Differenzen der Geschichtsinterpretationen zwischen beiden Ländern zu diskutieren und auszuräumen.

Das ISBI war aber nicht die einzige im Kontext der UNESCO-Aktivitäten gegründete Institution in Deutschland. 1951, im gleichen Jahr als das ISBI eröffnet wurde, befürwortete der Exekutivrat auch die Gründung von drei UNESCO-Instituten in der Bundesrepublik: die Zentralstelle für Internationale Jugendarbeit, das spätere UNESCO-Institut der Jugend in Gauting (1952–1956), das Institut für Sozialwissenschaften, später das UNESCO-Institut für Sozialwissenschaften in Köln (1951–1960), und die Pädagogische Zentralstelle, das spätere UNESCO-Institut für Pädagogik (*UNESCO Institute for Education* – UIE, seit 2006: *UNESCO Institute for Lifelong Learning*) in Hamburg (seit 1951), an dessen erster Sitzung unter anderem Maria Montessori und Jean Piaget teilnahmen (vgl. von Hasselt, 2001). Die drei Institute wurden zu einem Zeitpunkt gegründet, als sich die Besatzungsmächte aus dem Bildungssektor der jungen BRD zurückzogen, da Bildung nun juristisch in den Kompetenzbereich der Bundesländer überführt wurde. John W. Thompson, der ab 1947 als spezieller Berater für Fragen der *Re-education* und ab 1949 *UNESCO's Permanent Commissioner for Germany* war, spielte dabei eine maßgebliche Rolle. Zusammen mit dem von ihm stark geförderten Deutschen Ausschuss für UNESCO-Arbeit organisierte er sämtliche notwendige Logistik und Rahmenbedingungen, die jeweiligen Rollen und Mandate der drei Institute und nahm entscheidenden Einfluss auf die Besetzung der jeweiligen *Governing Boards*, die er mit den „finest minds and spirits“ besetzen wollte (vgl. Elfert, 2013, S. 267). In der ersten Planungsphase spielte auch durchaus die Überlegung eine Rolle, am Institut für Pädagogik eine Unterabteilung für Schulbuchrevision einzurichten, um die vor allem innerhalb der britischen Besatzungszone bisher geleistete Arbeit fortführen zu können. Seitens der UNESCO stand Richard Perdue diesbezüglich auch mit Terence J. Leonard, der zu diesem Zeitpunkt noch die *Textbook Section* leitete, in Kontakt, das Vorhaben wurde jedoch verworfen (vgl. Leonard, 13.09.1950). Leonard hatte mit einer Anbindung der Schulbuchrevision an das Institut diese nicht nur fortführen – und damit auch seine Position zunächst sichern –, sondern auch eine Zentralstelle für die bisherigen Quellenbibliotheken schaffen wollen, die mit dem Abzug der britischen *Education Branch* in ihrer Existenz gefährdet waren (vgl. Leonard, 22.07.1950). In diesen Quellenbibliotheken wurden Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien gesammelt, um diese Lehrkräften zur Verfügung zu stellen und Zugang zu geeigneten Lehrmaterialien für die neuen Lehrpläne zu ermöglichen. Sie wurden schließlich aufgelöst und teilweise an andere Standorte verlagert, so unter anderem nach Braunschweig, wo sie den Grundstock des kurze Zeit später gegründeten Internationalen Schulbuchinstituts bildeten (vgl. Jacobi, 01.03.1951).

Das Institut für Pädagogik, zu dessen Kuratoriumsmitgliedern bis 1955 Georg Eckert gehörte und an dessen Satzung er mitgearbeitet hatte, konzentrierte sich in den Anfangs-

jahren auf Lehreraus- und -fortbildung, vorschulische Erziehung, Erwachsenenbildung und Schulreform. Das Mandat des Instituts bestand darin, „[to] establish contacts between educators in Germany and other countries [...] without prejudice arising from national, racial or cultural differences“, und „to participate in the work of UNESCO [...] to maintain peace in the world and to carry out educational programmes for international understanding“ (Elfert, 2013, S. 269). Gemeinsam mit unterschiedlichen nationalen UNESCO-Kommissionen organisierte das Institut zwischen 1955 und 1966 insgesamt zwölf internationale Seminare für junge LehrerInnen über „The Teacher’s Role in Promoting International Understanding“, die in verschiedenen europäischen Ländern stattfanden (vgl. von Hasselt, 2001). Das erste zweiwöchige Lehrerseminar fand in Zusammenarbeit mit der französischen UNESCO-Kommission im Juli 1955 am *Centre International d’Études Pédagogiques* in Sèvres statt und behandelte sowohl allgemeine Fragen der internationalen Verständigung als auch des praktischen Unterrichts (vgl. Bohnsack, 1956). Die zweite Veranstaltung wurde – unter Mitwirkung der Deutschen UNESCO-Kommission – 1956 am UNESCO-Institut der Jugend in Gauting durchgeführt (vgl. Gillett, 1957). In dem Seminar von 1959, das in Raach (Österreich) stattfand, spielten Fragen der Lehrbuchrevision eine wichtige Rolle, nachdem das Institut sich anfangs wenig um dieses Thema gekümmert hatte. So schrieb ein sichtlich enttäuschter Eckert 1952: „Leider Gottes hat das Institut auch garnichts für Schulbuchfragen gemacht und einen Versuch meinerseits abgewiesen. Ich habe das Gefühl, daß auch Mr. Thompson dieser Arbeit nicht sehr wohlwollend gegenübersteht“ (Eckert, 21. 07. 1952). Das sollte sich dann im Laufe der folgenden Jahre ändern: So informierte Georg Eckert 1959 nicht nur über die internationale Schulbucharbeit seines Braunschweiger Instituts, sondern übten sich die SeminarteilnehmerInnen auch in der kritischen Prüfung und dem Vergleich von Schulbüchern. Bei der siebten Veranstaltung, die 1961 unter Beteiligung der schwedischen und finnischen UNESCO-Kommission bei Stockholm stattfand, diskutierten die TeilnehmerInnen Fragen des praktischen Unterrichtens, wobei ein Aspekt das Unterrichten von Weltgeschichte betraf (vgl. Krogh, 1962). Das darauffolgende Seminar konnte in Prag durchgeführt werden. Es war damit gelungen, osteuropäische LehrerInnen und ExpertInnen miteinzubeziehen (vgl. Cuffie, 1963). Von Anfang an stellte das UNESCO Institute for Education (UIE) somit ein Begegnungszentrum für Länder östlich und westlich des Eisernen Vorhangs dar, was unter anderem durch die durchgehende Zugehörigkeit der Sowjetunion bzw. Russlands zum *Governing Board* von 1959 bis 1998 verdeutlicht wurde (vgl. Elfert, 2013). Diese Mediationsfunktion zwischen Ost und West war darüber hinaus der Hauptgrund für die Weiterfinanzierung durch die BRD, da die Bundesregierung hieran ein besonderes Interesse hatte (vgl. Kulnazarova & Duedahl, 2017).

## 6. Fazit

Der Transfer von Wissen ist nicht immer geradlinig, er ist keine Einbahnstraße, er ist abhängig von bestimmten gesellschaftlichen Konstellationen und von Akteuren mit unterschiedlichen Interessen. Die Frage, wie und mit welchem Ergebnis Wissensbestände aus einer internationalen in eine nationale Ebene und zurück transferiert wurden, ist daher äußerst komplex und historisch nicht immer eindeutig zu beantworten. Im hier untersuchten Beispiel wurde von einer internationalen Bildungsemantik zu *internationaler Verständigung* ausgegangen, die ihre Ursprünge am Beginn des 20. Jahrhunderts hatte und durch den Völkerbund und die UNESCO international institutionalisiert wurde. Schulbuchrevision wurde als ein zentraler Bestandteil dieser *internationalen Verständigung* angesehen und durch entsprechende institutionelle Strukturen und Aktivitäten sowie Handbücher und Empfehlungen diffundiert. Bezogen auf das hier gewählte Beispiel der Schulbuchrevision in der britischen Besatzungszone nach dem Zweiten Weltkrieg trat neben dem internationalen Akteur, der UNESCO, eine zweite, für den Wissenstransfer entscheidende Institution auf: die *Textbook Section* der britischen Besatzungsmacht. Im Kontext der Reform des Geschichtsunterrichts und der Lehrerbildung in Niedersachsen stießen diese internationalen Aktivitäten auf Interesse. Die Braunschweiger Gruppe bzw. später das Internationale Schulbuchinstitut nahmen die internationalen Wissensbestände auf und waren die zentralen Akteure des Wissenstransfers, sie wirkten aber zugleich auch in den internationalen Bildungsdiskurs zurück. Damit etablierte sich ein weitverzweigtes, mehrdimensionales Netzwerk, das faktisch die ‚Transferkanäle‘ jenseits geographischer Grenzen bildete, das mit der Person Georg Eckert aber auch über einen zentralen Knotenpunkt verfügte. Eckert nutzte seine vielfache institutionelle Anbindung – als Leiter des Schulbuchinstituts in Braunschweig, mit der Arbeitsgemeinschaft deutscher Lehrerverbände/GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft), der Mitgliedschaft im Kuratorium des Instituts für Pädagogik und im Kontext der Deutschen UNESCO-Kommission und damit dem direkten Zugang zum Pariser Hauptquartier der UNESCO – um seine Aktivitäten umzusetzen bzw. solche anzuregen. Zuerst gemeinsam mit der *Textbook Section* und dann mit der Deutschen UNESCO-Kommission baute er ein Expertennetzwerk auf, über das Auswärtige Amt konnte er mit den politischen VertreterInnen der jeweiligen Botschaften in Deutschland in Kontakt treten. Eckert war Vorsitzender des internationalen Komitees innerhalb der AGDL, in dem alle Spezialkomitees, die sich für *internationale Verständigung* einsetzten, zusammengefasst waren, außerdem war er Präsident ihres „Ausschusses für Geschichtsunterricht“.

Dieses Netzwerk ermöglichte die Rezeption und Anpassung der Empfehlungen der UNESCO für die internationale Schulbucharbeit, nach dem Modell von Phillips und Ochs (2003) also die dritte Phase des Transfers. Dies ging einher mit einer Standardisierung der Schulbuchrevision, wie sie etwa in der Methodik und den operativen Verfahren von Schulbuchrevision deutlich wurde. Blickt man nämlich auf das Format der internationalen Schulbuchaktivitäten, lässt sich ein standardisierter Ablauf beobachten: individuelle Kontakte oder Kontaktaufnahme über das Auswärtige Amt bzw. die Ver-

tretungen der betreffenden Länder in der Bundesrepublik, Austausch von Schulbüchern (zumeist über die deutschen Botschaften), erste Sondierungsgespräche auf politischer Ebene, Eruierung der ExpertInnen in Deutschland, Vorbesprechungen in Braunschweig, dann Schulbuchanalysen und schließlich eine Konferenz mit dem Ergebnis der Verabschiedung von Schulbuchempfehlungen. Dieses Verfahren setzte sich in den Folgejahren durch und wurde allgemein anerkannt. So resümierte Eckert 1958:

Es ist uns in den letzten 10 Jahren gelungen, in Zusammenarbeit mit fast allen freien europäischen Staaten die kontroversen historischen Probleme vor allem des 19. und 20. Jahrhunderts zum mindesten in den Hauptfragen zu diskutieren, und zu lösen. Diese Arbeit hat, wie allgemein anerkannt wird, bereits sichtbare Spuren in den Schulbüchern der verschiedenen europäischen Länder, vor allem aber der Bundesrepublik, hinterlassen. (Eckert, 19.03.1958)

Diese Standardisierung führte dazu, dass die in den Folgejahren etablierten bilateralen und internationalen Schulbuchaktivitäten nicht mehr direkt auf die ursprünglichen Ideen und Empfehlungen der UNESCO zurückgriffen, sondern es setzte eine, dem Modell von Phillips und Ochs entsprechende, „Internalisierung“ ein, sodass dieses Wissen und seine Operationalisierung nunmehr als selbstverständlich galt.

### Quellen und Literatur<sup>2</sup>

- Blömeke, S. (2000). Friedenserziehung in der Weimarer Republik. Eine historisch-biographische Analyse zum Lehredasein in der „pädagogischen Provinz“. In M. Dust, C. Sturm & E. Weiß (Hrsg.), *Pädagogik wider das Vergessen. Festschrift für Wolfgang Keim* (S. 15–46). Kiel: Götzlmann.
- Bohnsack, F. (1956). Der Beitrag des Lehrers zur internationalen Verständigung und Zusammenarbeit. Bericht über ein internationales Lehrerseminar in Sèvres, Juli 1955. *International Review of Education*, 2(2), 234–237.
- Chickering, R. (1975). *Imperial Germany and a World Without War. The Peace Movement and German Society, 1892–1914*. Princeton: University Press.
- Cuffie, D. (1963). Education for International Understanding. Report on an international seminar held at Prague, July 1962. *International Review of Education*, 9(4), 467–468.
- Dance, E. H. (1955). Anglo-German Textbook Exchange: The first five years. *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht*, 4, 258–259.
- Dance, E. H. (1960). *History the Betrayer. A study in bias*. London: Hutchinson.
- Defrance, C. (2008). Die internationalen Historikertreffen von Speyer. Erste Kontaktaufnahme zwischen deutschen und französischen Historikern nach dem Zweiten Weltkrieg. In U. Pfeil (Hrsg.), *Die Rückkehr der deutschen Geschichtswissenschaft in die „Ökumene der Historiker“*. Ein wissenschaftsgeschichtlicher Ansatz (S. 213–238). München: Oldenbourg.

2 In diesem Quellen- und Literaturverzeichnis sind entsprechend den bibliographischen Standards, die die ZfPäd derzeit nutzt, Archivquellen und Literatur nicht getrennt aufgeführt. Das entspricht nicht den disziplinären Standards historiographischer Beiträge. Die ZfPäd wird in Zukunft die genutzten Standards anpassen und die getrennte Auflistung ermöglichen. (Die Herausgeber\*innen des Beiheftes)

- Der Schulbuchausschuß der Deutschen UNESCO-National-Kommission (1953). *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht*, 2, 368.
- Eckert, G. (1946). *Tagebuch Prof. Eckert Forts. 1946–1947*. Archiv Georg-Eckert-Institut, Braunschweig.
- Eckert, G. (1951). Die internationale Geschichtslehrertagung Ostern 1951. *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht*, 1, 191–195.
- Eckert, G. (24.01.1951). *Brief von G. Eckert an Richard M. Perdew, UNESCO Department of Education*. (143 N, Zg. 2009/069, Nr. 125). Niedersächsisches Landesarchiv. Staatsarchiv, Wolfenbüttel.
- Eckert, G. (05.03.1951). *Brief von G. Eckert an J. M. Read*. (143 N, Zg. 2009/069, Nr. 125). Niedersächsisches Landesarchiv. Staatsarchiv, Wolfenbüttel.
- Eckert, G. (21.07.1952). *Brief von G. Eckert an Richard M. Perdew*. (143 N Zg., 2009/069, Nr. 125). Niedersächsisches Landesarchiv. Staatsarchiv, Wolfenbüttel.
- Eckert, G. (19.03.1958). *Brief von G. Eckert an Burian*. (143 N, Zg. 2009/069, Nr. 178/2). Niedersächsisches Landesarchiv. Staatsarchiv, Wolfenbüttel.
- Elfert, M. (2013). Six Decades of Educational Multilateralism in a Globalising World: The history of the UNESCO institute in Hamburg. *International Review of Education*, 59(2), 263–287.
- Faure, R. (2015). *Netzwerke der Kulturdiplomatie: die internationale Schulbuchrevision in Europa 1945–1989*. Berlin: de Gruyter.
- Fuchs, E. (2005). Internationale Schulbuch- und Curriculumrevision in historischer Perspektive. In E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis* (S. 193–210). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuchs, E. (Hrsg.) (2006). *Bildung international: historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*. Würzburg: Ergon-Verlag.
- Fuchs, E. (im Druck). Georg Eckert und die Schulbucharbeit mit Asien. In D. Dowe, E. Fuchs, H. C. Mätzing & S. Sammler (Hrsg.), *Georg Eckert (1912–1974). Im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik*. Göttingen: V & R Unipress.
- Gillett, C. R. E. (1957). International Understanding – A seminar for young teachers held at Gauting, near München, 23 July to 4 August 1956. *International Review of Education*, 3(2), 233–234.
- Hüfner, K., & Reuther, W. (2005). Chronik der UNESCO von 1945–2004. In K. Hüfner & W. Reuther (Hrsg.), *UNESCO-Handbuch* (Neuausgabe, 2. Aufl., S. 162–276). Bonn: UNO.
- Internationales Schulbuchinstitut (Hrsg.) (1954). *Deutschland und Frankreich im Spiegel ihrer Schulbücher*. Braunschweig: Limbach.
- Jacobi, W. (01.03.1951). *Brief von Dr. Walter Jacobi an Terence J. Leonard*. Nachlass Leonard, Archiv Georg-Eckert-Institut, Braunschweig.
- Jones, P. W., & Coleman, D. (2005). *The United Nations and Education. Multilateralism, development and globalization*. New York: Routledge.
- Keferstein, H. (1899). Internationale Pädagogik und Friedensbestrebungen. *Die deutsche Schule*, 3(5), 277–283.
- Krogh, T. (1962). Seminar on „Education for International Understanding – The Role of the Teacher Training Institution“ held at Viggbyholm Boarding School (near Stockholm). Sweden, 16<sup>th</sup> to 29<sup>th</sup> July 1961. *International Review of Education*, 7(1), 98–99.
- Kulnazarova, A., & Duedahl, P. (2017). UNESCO's Re-Education Activities in Postwar Japan and Germany. Changing minds and shifting attitudes towards peace and international understanding. In A. Kulnazarova & C. Ydesen (Hrsg.), *UNESCO Without Borders. Educational campaigns for international understanding* (S. 52–74). London/New York: Routledge.
- Lauwerys, J. A. (1953). *History Textbooks and International Understanding (Towards World Understanding XI)*. UNESCO: Paris.
- Leonard, T. J. (o. J. a). *Some reflections on two conversations with Mr. Henry Albert*. Nachlass Leonard. Archiv Georg-Eckert-Institut, Braunschweig.



- Leonard, T.J. (o.J. b). *The Central Textbook Committee*. Nachlass Leonard. Archiv Georg-Eckert-Institut, Braunschweig.
- Leonard, T.J. (1947). *Sitzung des Schulbuchausschusses am 14. März 1947 in Bünde*. Nachlass Leonard. Archiv Georg-Eckert-Institut, Braunschweig.
- Leonard, T.J. (19.06.1950). *Brief von Terence J. Leonard an Robert Birley*. Nachlass Leonard. Archiv Georg-Eckert-Institut, Braunschweig.
- Leonard, T.J. (22.07.1950). *Brief von Terence J. Leonard an Minna Specht*. Nachlass Leonard. Archiv Georg-Eckert-Institut, Braunschweig.
- Leonard, T.J. (13.09.1950). *Brief von Terence J. Leonard an James Quillen*. Nachlass Leonard. Archiv Georg-Eckert-Institut, Braunschweig.
- Mayer, U. (1986). *Neue Wege im Geschichtsunterricht? Studien zur Entwicklung der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in den westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1953*. Köln/Wien: Böhlau.
- Mundy, K. (1999). Educational Multilateralism in a Changing World Order: UNESCO and the limits of the possible. *International Journal of Educational Development*, 19(1), 27–52.
- Perdew, R.M. (1951). *International Educational Seminar on the Teaching of History as a Means of Developing International Understanding. The Follow-Up of the Brussels Seminar*. (UNESCO/Sem/51/W.P.7). Archiv UNESCO, Paris.
- Phillips, D. & Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451–461.
- Puaca, B.M. (2009). *Learning Democracy. Education reform in West Germany, 1945–1965*. New York/Oxford: Berghahn.
- Sammler, S. (2016). Schulbuchgespräche in friedenspädagogischer Absicht. Die Revision der Geschichtsbücher im Versöhnungsprozess nach 1945. In C. DeFrance & U. Pfeil (Hrsg.), *Verständigung und Versöhnung nach dem „Zivilisationsbruch“? Deutschland in Europa nach 1945* (S. 605–624). Brüssel: Peter Lang.
- Sarasin, P. (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL)*, 36(1), 159–172.
- Schüddekopf, O.-E. (1966). *Zwanzig Jahre westeuropäischer Schulgeschichtsbuchrevision 1945–1965: Tatsachen und Probleme*. Braunschweig: Limbach.
- Tacke, O. (1924). Die Vorbereitung der Aufnahme Deutschlands in den Völkerbund durch die Schulen. *Die Neue Erziehung*, 6, 449–452.
- UNESCO (Hrsg.) (1946). *Looking at the World Through Textbooks*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (Hrsg.) (1949a). *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (Hrsg.) (1949b). Experts Review Unesco Program in Germany; Suggest Expansion. *UNESCO Courier*, 2(5), 3.
- UNESCO (Hrsg.) (1950). *Better History Textbooks*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (Hrsg.) (1951a). *Handbuch für die Neugestaltung von Schulbüchern und Lehrmitteln im Sinne einer internationalen Verständigung*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1951b). *The Brussels Seminar. Findings and Studies*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1968). *Appraisal of the Major Project on Mutual Appreciation of Eastern and Western Cultural Values, 1957–1966*. Paris: UNESCO.
- von Hasselt, J. (2001). Zur Geschichte der deutschen Mitarbeit in der UNESCO. In Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.), *Lernziel Weltoffenheit. Fünfzig Jahre deutsche Mitarbeit in der UNESCO* (S. 133–381). Bonn: UNESCO.

**Abstract:** This paper illustrates processes of knowledge exchange by using the textbook revisions that took place in post-war Germany as a case study. It presents the connections between German and international participants, in terms of substance and at both personal and institutional levels, on the basis of Phillips and Ochs' 'policy borrowing' model. The authors pay particular attention to the textbook policies of the British occupying authorities and UNESCO, which were based on the principle of education for international understanding. The paper refers to the 'Internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig' (International Textbook Institute in Braunschweig) and international textbook revision to demonstrate that knowledge transfer was not a one-way street. Rather, that standardisation processes in both theory and practice depended upon a mutually influential network of individuals and institutions.

**Keywords:** International Organisations, UNESCO, Peace Education, Textbook, Transfer

### **Anschrift der Autor\_innen**

Prof. Dr. Eckhardt Fuchs, Georg-Eckert-Institut –  
Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung,  
Celler Str. 3, 38114 Braunschweig, Deutschland  
E-Mail: fuchs@gei.de

Kathrin Henne, M.A., Georg-Eckert-Institut –  
Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung  
Celler Str. 3, 38114 Braunschweig, Deutschland  
E-Mail: henne@gei.de