

Max-Planck-Institut
für Bildungsforschung
Berlin 35, Lützowallee 57
D 85/2482+2

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Max Planck Institute for Human Development and Education

Dietrich Goldschmidt

Wechselwirkungen zwischen dem deutschen
und dem amerikanischen Bildungswesen
vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis 1945

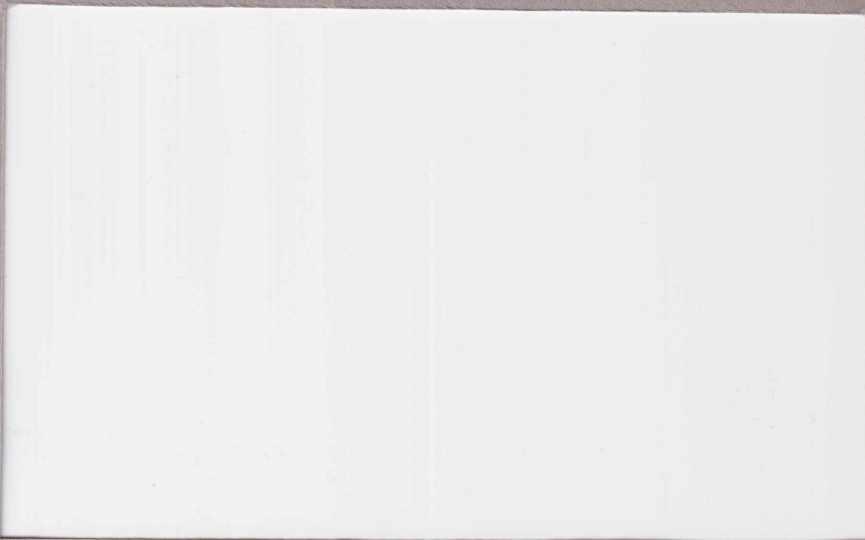
Nr. 10/SuU

August 1985



Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht
Contributions from the Center for School Systems and Instruction

D 85/2482+2



MPI für Bildungsforschung

11027939

Dietrich Goldschmidt

Wechselwirkungen zwischen dem deutschen
und dem amerikanischen Bildungswesen
vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis 1945

Nr. 10/SuU

August 1985

Dieser Essay wurde in etwas gekürzter englischer Fassung unter dem Titel "Transatlantic Influences: History of Mutual Interactions between American and German Education" veröffentlicht als erstes Kapitel einer Darstellung des derzeitigen Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland: Max Planck Institute for Human Development and Education (ed.): Between Elite and Mass Education - Education in the Federal Republic of Germany. State University of New York Press, Albany/N.Y. 1983.

Herausgegeben vom
Forschungsbereich Schule und Unterricht
Center for School Systems and Instruction

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Max Planck Institute for Human Development and Education
Lentzeallee 94, D-1000 Berlin 33

Die „Beiträge“ aus den Forschungsbereichen sollen Arbeitspapiere und Forschungsergebnisse aus den einzelnen Arbeitsgruppen unabhängig von einer Veröffentlichung in Büchern oder Zeitschriften schnell zugänglich machen. Die Herausgabe erfolgt in der Verantwortung des jeweiligen Forschungsbereichs.
Papers in the „Contributions“ series are issued by the research centers at the Max Planck Institute for Human Development and Education to facilitate access to manuscripts regardless of their ulterior publication.

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit schriftlicher Genehmigung der Autoren.
All rights reserved. No part of this paper may be reproduced without written permission of the authors.

Exemplare können angefordert werden bei
Copies may be ordered from

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Lentzeallee 94, D-1000 Berlin 33

Wechselwirkungen zwischen dem deutschen und dem amerikanischen
Bildungswesen vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis 1945

	<u>Seite</u>
Zusammenfassung	IV
Summary	V
1.0 Einführung	1
1.1 Hochschulbeziehungen und Wissenschaft bis 1914	4
1.2 Beziehungen in Schulwesen und Pädagogik bis 1914	15
1.3 Kriegseinflüsse 1914 - 1918	22
1.4 Die politische Situation in der Weimarer Republik 1919 - 1933	26
1.5 Hochschul- und Wissenschaftsbeziehungen 1919 - 1933	29
1.6 Beziehungen in Schulwesen und Pädagogik 1919 - 1933	36
1.7 Entfremdung zwischen den USA und Nazi-Deutschland in Hochschule und Schule 1933 - 1945	52
1.8 Die akademische Immigration aus Deutschland in die USA und ihre Wirkungen 1933 - 1945	56
1.9 Ausblick	71
Bibliographie	74

Zusammenfassung

Hier wird wortwörtlich ein Essay vorgelegt, ein Versuch, einen Überblick über die komplexe, vielverzweigte Entwicklung der Wechselwirkungen zwischen dem deutschen und dem amerikanischen Bildungswesen vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis 1945 vor dem Hintergrund allgemeiner politischer Geschichte unter Heranziehung markanter Beispiele zu geben. Im ganzen ist einerseits nach Beziehungen im Bereich von Hochschulen und Wissenschaft sowie solchen im Bereich von Schulwesen und Pädagogik zu unterscheiden, andererseits unterscheiden sich die Beziehungen deutlich nach bestimmten historischen Perioden. Grundsätzlich waren stets die wissenschaftlichen Beziehungen wesentlich enger als die in Schulwesen und Pädagogik. Bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges waren im allgemeinen die Amerikaner die Juniorpartner; sie wollten vor allem von deutscher Wissenschaft und deren Organisation lernen, während sie aufgrund ihres nach eigenen Bedürfnissen gestalteten Schulwesens nur bestimmte pädagogische Anregungen aus Deutschland übernahmen. Nach dem Ersten Weltkrieg wurden die Beziehungen zwar relativ bald wieder aufgenommen, doch nunmehr von seiten der USA als einem sehr selbstbewußten Partner, der manche materielle Hilfe leistete. Jeder der beiden Partner fand sich in der Versuchung, - vor allem im Schulwesen - sich über die Realität im anderen Land zu täuschen, er vermeinte, gelegentlich dort zu finden, was er sich wünschte: Aus der Sicht deutscher Autoren die demokratische Schule in den USA, aus der amerikanischer Autoren die progressive Schule im Deutschen Reich. Nach dem 30. Januar 1933 sanken die offiziellen Beziehungen bis zum Kriegsausbruch auf ein Minimum, während zugleich die deutschen Emigranten zu einer großen Bereicherung amerikanischer Wissenschaft wurden.

Der vorliegende Text wurde im Februar 1983 abgeschlossen. Nur in der Bibliographie sind einige neuere Titel unter Hinweis auf die zugehörige Textstelle nachgetragen. Ergibt sich Gelegenheit zu eingehenderer Behandlung des Themas, wären beträchtliche Lücken der Darstellung vor allem auf amerikanischer Seite zu füllen.

Summary

The present paper is an essay in the literal sense of the word - an attempt to outline the complex and highly ramified interrelations between German and American education from the early nineteenth century to 1945. The development of these relations is viewed against the background of general political history and described with the aid of key examples. The author distinguishes, on the one hand, between mutual influences in the areas of higher education and research and those in the areas of schooling and educational philosophy; on the other, he traces the obvious changes in these relations from one historical period to the next.

In general, stronger ties have always been maintained on the level of science and scholarship than on that of primary and secondary education and educational philosophy. Up to World War I, American educators tended to find themselves in the role of junior partner in the exchange. While they expected to learn from German advanced education and research and their organization, the different nature and tasks of their school system discouraged the adoption of pedagogical approaches, except in certain cases. The war brought a hiatus in contacts, but in the early 1920s they were fairly rapidly resumed, this time with the United States taking the initiative, as a very self-confident partner in a position to give Germany much material aid and support. Observers in both countries at that time were tempted, especially when comparing school systems, to misjudge the realities, sometimes generalizing from specific examples and seeing on the other side what they most lacked - in the view of German authors, this was the democratic school, and in that of American authors, the progressive school. From January 30, 1933 to the outbreak of World War II, official relations declined to a minimum; yet at the same time, German émigrés began to make their great contribution to American science and scholarship.

The present draft of this paper was completed in February 1983, later revisions being limited to the bibliography, to which a few more recent titles have been added and collated with the text. Should opportunity arise to treat the subject in greater depth and detail, considerable gaps would have to be filled, especially in the American side of the picture.

Wechselwirkungen zwischen dem deutschen und dem amerikanischen
Bildungswesen⁺

1.0 Einführung

Die Wechselwirkungen zwischen dem Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland und dem der USA sind Teil eines zweihundertjährigen historischen Prozesses. Einerseits emanzipierten sich die USA von Europa. Dies geschah bis zum Ersten Weltkrieg unter fortwährender, aber allmählich kritischer werdender Rezeption und eigenständiger Integration vielfältiger Impulse nicht zuletzt aus Deutschland. Die beiden Weltkriege taten das ihre, traditionelle Neigungen zu deutscher Bildung, deutschsprachige Schulen und deutsch geprägten Wissenschaftsbetrieb jeweils radikal zu eliminieren und ihnen nach den Kriegen nie wieder den einstigen Rang einzuräumen. Der nach Tausenden zählende Flüchtlingsstrom von Intellektuellen aus dem Deutschen Reich nach 1933 und aus den von ihm besetzten Staaten - verstärkt um die Söhne und Töchter jüdischer Einwanderer aus dem deutschen Sprachgebiet seit der Jahrhundertwende - trug zugleich dazu bei, dem ameri-

+

Das Kapitel über die Geschichte der Beziehungen im Bildungsbereich ist erst aus Anlaß der Überarbeitung der Darstellung des Bildungswesens der BRD entstanden, um dem amerikanischen Leser den historischen Zugang zu letzterem zu erleichtern. Es ist wortwörtlich ein Essay - ein Versuch, einen Überblick über die komplexe, vielverzweigte Entwicklung der Wechselwirkungen vor dem Hintergrund allgemeiner politischer Geschichte unter Heranziehung markanter Beispiele zu geben. Ganz abgesehen davon, daß in mancher Hinsicht die Einzelforschung Lücken aufweist, konnte im gegebenen Rahmen nicht entfernt die Fülle verfügbarer Literatur und sonstigen Materials herangezogen oder ausgeschöpft werden. Sollte sich Gelegenheit ergeben, das Thema eingehender zu bearbeiten, müßte wohl vor allem die amerikanische Seite stärker zur Geltung kommen.

Der Autor dankt ganz herzlich allen deutschen und amerikanischen Freunden und Kollegen innerhalb und außerhalb des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung für zahlreiche Hinweise und hilfreiche Auskünfte.

kanischen Hochschulwesen den bedeutenden Rang zu geben, der ihm seit Ende des Zweiten Weltkriegs weltweit zuerkannt wird. Andererseits vollzog sich in Deutschland im Rahmen einer halbfeudalen politischen Struktur eine prononcierte intellektuelle und kulturelle Entwicklung, die dem Bildungswesen dieses Landes im 19. Jahrhundert, ja bis zum Ersten Weltkrieg, hohe internationale Achtung verschaffte. Ihr folgten politische und kulturelle Katastrophen, deren Bewältigung in den westlichen Landesteilen - der heutigen Bundesrepublik Deutschland - nicht zuletzt den USA zu verdanken ist.

Ergebnis dieser Entwicklung ist, daß sich heute miteinander austauschen die Weltmacht USA - auch kulturell und intellektuell von entsprechender Bedeutung - und der deutsche Teilstaat BRD, dem es nach einer Periode vielfältiger Übernahme wissenschaftlicher Erkenntnisse und pädagogischer Modelle aus den USA und unbeschadet wechselseitiger Annäherung der Lebensformen westlicher Industriegesellschaften noch nicht gelungen ist, ein gleichermaßen eigener Tradition und modernen Erfordernissen gerecht werdendes Bildungswesen zu entwickeln.

Die Einwirkungen vollziehen sich teils auf sehr allgemeine, teils auf ganz spezifische Art:

- Ebenso umfassend wie diffus und als Ganzes kaum faßbar sind kulturelle, intellektuelle und wissenschaftliche Erfahrungen, Einsichten, Anregungen, die persönlich in beiden Richtungen durch Besucher und speziell nach den USA durch Einwanderer, des weiteren durch Schrifttum und seit dem Zweiten Weltkrieg durch Massenmedien weitergegeben werden. Nur die Kriege haben diesen Transfer unterbrochen, der für die Entwicklung der Wissenschaften in ihren einzelnen Disziplinen geradezu konstitutionell ist.
- Spezifischer und daher leichter faßbar sind Impulse, die sich über persönliche Anregungen hinaus unmittelbar auf die Gestaltung von Bildungsinstitutionen auswirken. Sie haben jeweils ihre 'historische Stunde', wie etwa deutsche Einflüsse beim Ausbau amerikanischer Liberal Arts Colleges zu Universitäten

in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts oder amerikanische Einflüsse beim Versuch der reeducation in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg.

In der Erörterung der Wechselwirkungen muß man sich zugleich auch einer generellen Entwicklung bewußt sein: Zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren die deutschen Staaten wie die USA auf dem Wege, sich als Nationalstaaten zu konsolidieren. Das Hin und Her von Personen zwischen ihnen hatte im ganzen nicht eigentlich politischen Charakter und ist gerade im Hinblick auf das Bildungswesen relativ leicht zu überschauen. Dank des Fortschritts von Verkehrstechnik (Dampfschiffahrt seit 1837) und Welthandel nahmen die Verbindungen von der Mitte des Jahrhunderts an, mehr noch nach der nationalen Konsolidierung der Partner (Ende des Sezessionskrieges 1865, Reichsgründung 1871) wesentlich zu. Hier setzt das besondere Interesse des nachfolgenden Essays ein.¹ USA und Deutsches Reich

1

In seiner Autobiographie schildert G. Stanley Hall den sich abzeichnenden Wandel der Einstellung auf deutscher Seite. Er hatte den Einzug der siegreichen preußischen Truppen in Berlin nach dem Krieg gegen Frankreich beobachtet:

"Most impressive of all, however, was the formal entrance of the army through the Brandenburger Thor when they came home crowned with victory, the Kaiser, von Moltke, and Bismarck leading. There could hardly be greater excitement. Every one was ecstatic. It was, indeed, a crucial moment for the Fatherland, for then it received a new soul, and the great transition from culture to Kultur, which has since brought her to grief, if not then actually begun was accelerated greatly. The change, too, was marked and instantaneous. Every Prussian seemed to stand more erect, was less gemütlich, and less respectful to foreigners, as one noted even in asking the way upon the street, for a new self-consciousness was born that day in the heart of every German."

(Hall, G. St.: Life and Confessions of a Psychologist. New York: Arno Press, 1977 (1st ed. 1924), p. 195.)

Ähnlich kennzeichnet v. Krockow den reißenden Stimmungswandel zur Zeit der Reichsgründung. Er zitiert den deutschen Historiker Heinrich von Sybel, der nach der Meldung der Kapitulation von Paris vor den Deutschen im Januar 1871 schrieb:

"Meine Augen gehen immer hinüber zu dem Extrablatt, und die Tränen fließen mir über die Backen. Wodurch hat man die Gnade Gottes verdient, so große und so mächtige Dinge erleben zu dürfen? Und wie wird man nachher leben? Was zwanzig Jahre der Inhalt alles Wünschens und Strebens gewesen, das ist nun in so unendlich herrlicher Weise erfüllt. Woher soll man in meinen Lebensjahren noch einen weiteren Inhalt für das weitere Leben nehmen?"

(Chr. v. Krockow: Scheiterhaufen - Größe und Elend des Deutschen Geistes. Berlin: Severin und Siedler, 1983, S.65).

Fortsetzung der Fußnote auf Seite 4

begegneten sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts als Großmächte, die vor allem unter zunehmendem imperialistischen Druck von deutscher Seite um kulturelles Ansehen, um ökonomische Macht und politische Herrschaft konkurrierten. Seit dem Zweiten Weltkrieg haben die weltpolitischen Machtkonzentrationen in Ost und West die USA und die Bundesrepublik eng aneinandergerückt. Nicht zuletzt die Ausbreitung der Luftfahrt hat den Verkehr über den Atlantik zum Massenverkehr werden lassen. Unbeschadet temporärer Schwankungen haben wechselseitige Kenntnis und Beschäftigung miteinander auch in Bildungswesen und Wissenschaft derzeit ein Höchstmaß erreicht. Es liegt auf der Hand, daß die nachfolgende Darstellung sich umso mehr mit der Kennzeichnung allgemeiner Trends statt Aufweis spezifischer Einwirkungen begnügen muß, je mehr sie sich der Gegenwart nähert - nicht zu reden von der gleichzeitig zunehmenden Differenzierung in Bildungswesen und Wissenschaft, deren Fortschreiten ohnehin zu immer pauschalerer Behandlung dieser Bereiche zwingt. Die Stadien der wechselseitigen Einwirkungen seien im folgenden unter Heraushebung einzelner, besonders markanter wechselseitiger Einflüsse, aber zugleich unter Verzicht auf vertiefende Analyse einzelner Prozesse skizziert.

1.1 Hochschulbeziehungen und Wissenschaft bis 1914

Benjamin Franklin war der erste Amerikaner, der eine deutsche Universität besuchte. Er kam 1766 nach Göttingen. 1799 wurde dort erstmals einem Amerikaner der Doktorgrad verliehen. Kontinuierliche Studienreisen amerikanischer Studenten setzten 1815, nach den napoleonischen Kriegen, wiederum zunächst in Göttingen ein; das bekannte Quartett Edward Everett, George Ticknor, George

Fortsetzung, Fußnote 1:

Den Wandel auf amerikanischer Seite kennzeichnet C. Diehl indirekt, indem er von den amerikanischen Studenten an deutschen Universitäten vor 1870 als "Innocents Abroad" in Übernahme des Titels der bekannten gleichnamigen Beschreibung der Grand Tour of Europe von Mark Twain aus dem Jahre 1869 spricht. (Diehl, C.: Americans and German Scholarship 1770-1870. New Haven und London: Yale University Press, 1978, S. 50.)

Bancraft und Joseph Green Cogswell eröffnete den Reigen.²
Bis etwa 1870 blieb Göttingen die von Amerikanern meist besuchte deutsche Universität; danach trat Berlin an seine Stelle. Die amerikanischen Studenten kamen ihrerseits ganz überwiegend von Harvard, Yale und anderen New England colleges.

Von Anfang an richteten amerikanische Besucher ihr Augenmerk auch auf das Bildungswesen einzelner deutscher Staaten als solches. Auf deutscher Seite waren dagegen das Interesse am amerikanischen Bildungswesen und folglich auch die Kenntnisse bis gegen Ende des Jahrhunderts gering. In den 30er und 40er Jahren veröffentlichten die bedeutenden Pädagogen Horace Mann - der erste prominente Vertreter einer 'common school' für Schüler jeglicher Herkunft - und Calvin E. Stowe vielbeachtete Berichte über die preußische Volksschule und befürworteten eine achtklassige Elementarschule mit Versetzungssystem (pupils normally advancing one grade a year).³

Henry Adams (1838 - 1918, Historiker in Harvard 1870 - 1877) schreibt in Erinnerung an seine Studentenzeit im Harvard College (1854 - 1858):

2

Cogswell hat dafür gesorgt, daß die Harvard University Library und die spätere New York Public Library nach Göttinger Vorbild aufgebaut wurden. Ähnlich machte sich Ticknor um den Aufbau der Boston Public Library verdient. 1832 bis 33 freundete sich der spätere Historiker John Lathrop Motley mit dem Studenten Otto von Bismarck an, mit dem er nach Berlin zog, bis er nach den USA zurückkehrte. Die Freundschaft fand erst 1877 durch Motleys Tod ihr Ende. 1829 kam Henry Wadsworth Longfellow zu seinem ersten Aufenthalt in Deutschland nach Göttingen.

Im Laufe der Jahre bildete sich aus losen Zusammenkünften der amerikanischen Studenten in Göttingen schließlich im Jahre 1855 eine förmliche fraternity ähnlich einer deutschen 'Burschenschaft'. Aus der Gruppe ist eine Chronik erhalten, die über die vorliegenden Immatrikulationslisten der Universität hinaus Einblick in das Leben der Amerikaner in Göttingen gibt:

Buchloh, P.G. und Rix, W. T.: American Colony of Göttingen: Historical and Other Data Collected Between the Years 1855 and 1888. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1976.

3

Vgl. die Vorlesung: John A. Walz: German Influence in American Education and Culture. Philadelphia: Carl Schurz Memorial Foundation, 1936. Walz beschränkt sich auf das 19. Jahrhundert und ist darin informativ.

"The literary world then agreed that truth survived in Germany alone, and Carlyle, Matthew Arnold, Renan, Emerson, with scores of popular followers, taught the German faith. ... The middle class had the power, and held its coal and iron well in hand, but the satirists and idealists seized the press, and as they were agreed that the Second Empire was a disgrace to France and a danger to England, they turned to Germany because at that moment Germany was neither economical nor military, and a hundred years behind western Europe in the simplicity of its standard. German thought, method, honesty, and even taste, became the standards of scholarship. Goethe was raised to the rank of Shakespeare - Kant ranked as a law-giver above Plato. All serious scholars were obliged to become German, for German thought was revolutionizing criticism."⁴

L. R. Veysey betont in seiner Geschichte der amerikanischen Universität "the lure of the German university" Mitte des 19. Jahrhunderts⁵. Das Modell der deutschen Universität wirkt in vielfältiger Richtung, und zwar sowohl in seiner idealistischen philosophischen Orientierung und Betonung der Theoriebildung als vor allem auch in der starken Betonung der Forschung, das heißt der rigorosen und genauen Prüfung des jeweiligen Gegenstandes, und in der Lehrform des Seminars. Die Arbeiten von Gelehrten wie Leopold Ranke, Hermann von Helmholtz und Wilhelm Wundt werden zu Vorbildern moderner Forschung. Der Grund für moderne empirische Forschung auch in den Geistes- und vor allem Sozialwissenschaften, die später besonders in den USA entwickelt wurde und nach 1945 von dort auf die Entwicklung deutscher sozialwissenschaftlicher Forschung zurückgewirkt hat, dürfte hier gelegt worden sein.

⁴Vgl. Adams, H.: The Education of Henry Adams: An Autobiography. Boston und New York: Houghton Mifflin Company, 1918, pp. 61 f. Ähnlich schreibt Nicholas Murray Butler (1862 - 1947) über seine ersten Eindrücke als Student in Berlin im Winter 1884/85. Er hat auch später Deutschland wiederholt besucht und wurde als tatkräftiger Präsident der Columbia University wie auch als prominenter Politiker der Republikanischen Partei ein wichtiger Förderer amerikanisch-deutschen wissenschaftlichen Austauschs. Vgl. Butler, N.M.: Across the Busy Years: Recollections and Reflections. Vol. 1. New York und London: Charles Scribner's Sons, 1939, pp. 114-129.)

⁵Veysey, L.R.: The Emergence of the American University. Chicago und London: University of Chicago Press, 1965, pp. 125 ff

Aufgrund seiner Erfahrungen beim Besuch deutscher Universitäten entwickelte Charles W. Eliot - seit 1869 Präsident des Harvard College - dieses zur Harvard Universität. 1874 erschien in den USA das erste verlässliche Buch über die deutschen Universitäten von James M. Hart; es wurde viel beachtet.⁶ 1876 wurde unter dem maßgeblichen Einfluß von Daniel C. Gilman, der europäische Universitäten besucht und über sie publiziert hatte, die Johns Hopkins Universität in Baltimore mit dem Schwerpunkt der Forschung nach deutschem Modell gegründet. Sie wurde zum Vorbild mehrerer Gründungen wie Clark University, Worcester/Mass. (1887) und University of Chicago (1890). In der Verbindung von Colleges mit dem Schwerpunkt auf general education für einen stetig wachsenden Anteil der Sekundarschul-Absolventen und Graduate Schools als Sitz von Forschung und Forscherausbildung gewannen die amerikanischen Universitäten ihre unverwechselbare eigene Gestalt. Zahlreiche Professoren dieser Universitäten - darunter viele deutscher Herkunft - haben in Deutschland studiert, zum Teil auch promoviert.⁷ Eine wachsende Zahl von Studenten ging nach Deutschland. Von 1815 bis 1870 mögen es zusammen etwa 640 gewesen sein, die voll immatrikuliert waren.⁸ Die Zahlen schwollen an bis etwa zum Wintersemester 1895/96, in dem allein gegen 450 Amerikaner an deutschen Universitäten und Hochschulen eingeschrieben waren.⁹ Ein Studium,

⁶Hart, J.M.: German Universities: A Narrative of Personal Experience Together with Recent Statistical Information. New York: Putnam, 1874.

⁷Vgl. Liste ausgewählter Namen in: Thwing, Ch.F.: The American and the German University. One Hundred Years of History. New York: Macmillan, 1928, pp. 43 ff. und 78 ff. Die Auswanderung von Wissenschaftlern ebenso wie das Studium von Amerikanern in Deutschland lassen sich im einzelnen u.a. untersuchen anhand: C.A. Elliott: Biographic Dictionary of American Science - The Seventeenth Through the Nineteenth Centuries. Westport/Conn. und London: Greenwood Press 1979.

⁸Vgl. Diehl, Carl, 1978, op. cit., pp. 52 ff. Zu den voll immatrikulierten Studenten kam eine beträchtliche Zahl solcher, die nur als Gasthörer (auditors) oder gar nicht eingeschrieben (nonmatriculates) waren.

⁹Königlich Preußisches Statistisches Landesamt in Berlin (Hrsg.): Statistik der Landesuniversitäten für das Studienjahr Ostern 1911/12. Berlin: Verlag des Königlichen Statistischen Landesamtes, 1913 (Preußische Statistik, H. 236), S. 66;

womöglich eine in Deutschland abgelegte Prüfung hoben das Prestige der Besucher. Der Strom ebte dann bis zum Ersten Weltkrieg etwas ab. Im Wintersemester 1911/12 zählte man 255 amerikanische Studenten, darunter 32 Frauen.¹⁰ Der Aufenthalt in Deutschland war teurer geworden, die Studienmöglichkeiten in den USA hatten sich verbessert. Zugleich erkannte man dank steigender eigener Standards auch kritischer die Schattenseiten deutscher Universitäten. Nicht alle waren centres of excellence, nicht alle Professoren Vorbilder sorgfältiger Forscher.

Insgesamt lassen die vorliegenden Erhebungen und Schätzungen annehmen, daß von 1815 bis 1916 zwischen 6000 und 9000 Amerikaner in Deutschland studiert haben. Über deutsche Studierende in den USA findet sich nur eine Angabe: Im akademischen Jahr 1911/12 studierten dort 143 Deutsche.¹¹

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts entwickelte sich erstmals auf deutscher Seite ein förmliches Interesse an amerikanischen Universitäten.¹² Der für die Universitäten Preußens zuständige mächtige Ministerialbeamte Friedrich Althoff beauftragte den Ökonomen und Statistiker Johannes Conrad, auf einer Reise nach den USA 1896 dortige Universitäten zu besuchen; dessen Bericht gab er weite

Fortsetzung Fußnote 9:

Schairer, R.: Die Studenten im internationalen Kulturleben: Beiträge zur Frage des Studiums in fremdem Lande. Münster: Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung, 1927, S. 20 ff.

¹⁰ Königlich Preußisches Statistisches Landesamt in Berlin (Hrsg.): op. cit., S. 53.

¹¹ Schairer, R., op. cit., S. 28.

¹² Brocke, B. v.: "Hochschul- und Wissenschaftspolitik in Preußen und im Deutschen Kaiserreich 1882-1907: Das 'System Althoff'". In: Baumgart, P. (Hrsg.): Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980, S. 9-118.
Düwell, K.: Science and Technology in American-German Interchange, 1880 - 1980. (Manuskript).

Verbreitung. Einzelne Professoren deutscher Herkunft kamen in angesehene Stellungen in den USA. Der Psychologe Hugo Münsterberg - deutscher Herkunft -, seit 1892 in Harvard, sorgte dafür, daß an dem "International Congress of Arts and Sciences" im Rahmen der Weltausstellung (Universal Exposition) von St. Louis im Jahre 1904 fast 40 deutsche Gelehrte teilnahmen, die sowohl in der Verschiedenheit ihrer Fächer als auch in ihrem Herkommen von verschiedenen Universitäten das breite Spektrum deutscher Wissenschaft repräsentierten, so die Theologen Adolf von Harnack (Berlin) und Ernst Troeltsch (Heidelberg), der Pädagoge Wilhelm Rein (Jena) und der Historiker Karl Lamprecht (Leipzig), die Nationalökonom Johannes Conrad (Halle) und Werner Sombart (Breslau), die Soziologen Ernst Tönnies (Kiel) und Max Weber (Heidelberg), der Chemiker Wilhelm Ostwald (Leipzig).¹³

Auf diesem Kongreß reiften auch die Vorschläge zu regelmäßigem Austausch prominenter Professoren zwischen den Universitäten Harvard und Berlin sowie Columbia und Berlin (in Verbindung mit anderen deutschen Universitäten). Er führte 1905 zu zwei förmlichen Abkommen, aufgrund derer der Austausch bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs - Harvard ab 1905/06, Columbia ab 1906/07 und nochmals von 1931-1933 - praktiziert wurde. Andere amerikanische Universitäten - so University of Michigan, Berkeley, Cornell - errichteten kurz vor dem Ersten Weltkrieg Gastprofessuren.

Wenn also auch auf amerikanischer Seite der unkritische Enthusiasmus und das unmittelbare Interesse an der institutionellen Gestaltung der deutschen Universitäten seit Ende des 19. Jahrhunderts abflauten, so blieben das grundsätzliche Interesse an deutscher Bildungsphilosophie und -geschichte bestehen; dies zeigen unter anderem die intensive Rezeption der Arbeiten des Pädagogen Friedrich Paulsen (1846-1908) und die bis in die Gegenwart fortgesetzte amerikanische Beschäftigung mit der deutschen Universitätsgeschichte des 19. Jahrhunderts. Zudem wurden in vielen Disziplinen ein immer engerer Anschluß an die europäische beziehungs-

¹³Münsterberg, H.: Aus Deutsch-Amerika. Berlin: Mittler & Son, 1909, S. 204.

weise - wo diese als führend angesehen wurde - an die deutsche Wissenschaft gesucht und der personelle Austausch intensiviert.

Das wachsende Engagement auf deutscher Seite hat gewiß Anstöße aus Begegnungen einzelner Wissenschaftler auf beiden Seiten des Ozeans empfangen. Ins Gewicht fällt, daß so, wie sich auf amerikanischer Seite der wissenschaftliche Impuls mit den konzeptuellen und organisatorischen Interessen der weitschauenden Universitätspräsidenten verbunden hatte, auf deutscher Seite die staatliche preußische Hochschulverwaltung - allen voran deren bereits genannter jahrzehntelanger Leiter (1882-1907) und Ehrendoktor von Harvard (1906) Friedrich Althoff - die kulturpolitische Bedeutung internationalen Austauschs erkannte. Die Wissenschaft sollte Maßstäbe setzen und Wege weisen, Verbreitung deutscher Wissenschaft sollte zur Steigerung deutscher Weltgeltung beitragen. Man erkannte zugleich die große Bedeutung des Studiums des Auslands als Impuls für die eigene Kultur, Politik und Wirtschaft. 1907 wurde mit Hilfe der Koppel-Stiftung die "Internationale Wochenschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik" ins Leben gerufen. 1910 wurde in Verbindung mit der Berliner Universität ein Amerika-Institut gegründet.¹⁴ In Vorbereitung der Gründung der Universitäten Frankfurt und Hamburg interessierte man sich auch für Verfassung und Finanzierung der amerikanischen Universitäten in ihrer Gliederung nach Colleges, Schools etc., oft auf einem "Campus" einander räumlich zugeordnet. Vertreter von Wirtschaft und Banken - in erster

14

Einer der Promotoren des Amerika-Instituts, für dessen Gründung sich auch der ehemalige Präsident Theodore Roosevelt eingesetzt hatte, war wiederum Hugo Münsterberg. Er unterstützte Althoffs kulturpolitische Offensive, denn - so in einem Brief vom 17. 9. 1910 an Schmidt-Ott, Preußisches Kultusministerium - "the influence of German intellectual work upon the American universities, which are developing with incomparable speed, is in frightening decline". Als Harvard-Austauschprofessor übernahm er selbst Organisation und Leitung des Instituts im ersten Jahr. Das Institut wurde zur zentralen deutschen Dokumentations- und Auskunftsstelle über die USA; es vermittelte wissenschaftliche Verbindungen und Literatúraustausch. Insgesamt gewann es bald über den akademischen Bereich hinaus kulturpolitische Bedeutung und wurde damit - besonders zur NS-Zeit - auch zu einem Instrument deutscher Propaganda.

Vgl. Freitag, Chr. H.: Die Entwicklung der Amerikastudien in Berlin bis 1945. Berlin: Diss., Freie Universität Berlin, 1977; Hale, M. jr.: Human Science and Social Order: Hugo Münsterberg and the Origins of Applied Psychology. Philadelphia: Temple University Press, 1980, pp. 164 ff.

Linie deutsche Juden und amerikanische Juden deutscher Herkunft - wurden hüben und drüben zu Mäzenen all dieser Bestrebungen.¹⁵

Manche Fakultäten sind allerdings diesen Anregungen im Blick auf den 'newcomer' USA offenbar nur zögernd gefolgt. Der Vorschlag, amerikanische Gastprofessoren bei sich aufzunehmen, wurde 1905 in der Philosophischen Fakultät der Universität Berlin beraten. Friedrich Paulsen berichtet darüber:

"...the idea met with a very hostile reception: some arrogant hotspurs deprecated the suggestion of thus placing the American universities on a par with the German universities as being in the nature of an affront to the dignity of the latter..."¹⁶

Die Widerstände wurden überwunden. In ihrer überwiegenden Mehrheit betrachteten die Professoren beider Nationen den Austausch während der folgenden Jahre im ganzen als Erfolg sowohl hinsichtlich ihrer persönlichen Wirkung als auch im Sinne des eigenen Gewinns. In vielerlei Publikationen spiegeln sich ihre Eindrücke und Reflexionen.

¹⁵Die Gründung des Amerika-Instituts in Berlin wie auch der Austausch wurden im wesentlichen durch jüdische Stiftungen (Leopold Koppel auf deutscher, James Speyer auf amerikanischer Seite) ermöglicht. Dessenungeachtet wurde unter den entscheidenden amerikanischen und deutschen Personen - so Nicholas Murray Butler, Präsident der Columbia Universität, und Friedrich Althoff, Leiter der Unterrichtsabteilung im preußischen Kultusministerium - eine delikate Korrespondenz geführt, daß von amerikanischer Seite höchstens vereinzelte jüdische Professoren deutscher Herkunft - so Adolf Münsterberg (Psychologie, Harvard), Felix Adler (Sozial- und Politikwissenschaften: social and political studies, Columbia) - entsandt werden sollten, man sich aber im ganzen an "native born American stock" halten würde. "The exchange system was not" - wie man im Berliner Lehrkörper befürchtete - "to fall into the hands of 'an international brotherhood'".

Vgl. Wechsler, H.S.: The Qualified Student: A History of Selective College Admission in America. New York et al.: John Wiley & Sons, Inc., 1977, pp. 141-144; 178 f.

Wechsler ist dahingehend zu ergänzen, daß der "national zuverlässige" Münsterberg weniger Anstoß erregt haben dürfte als Felix Adler (geb. 1851 in Deutschland, 1857 eingewandert in die USA), dessen prinzipielle sozialethische Position durch seine Verbindungen mit ähnlich gesonnenen pazifistischen Kreisen in Deutschland sowohl der Fakultät als auch dem Ministerium bekannt waren. Nach Friedrich Wilhelm Foersters Bericht hatte ein Besuch Adlers in Berlin 1894 zur Gründung der "Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur" geführt.

Vgl. Foerster, F.W.: Programm einer Lebensarbeit. Freiburg: Herder, 1961, S. 85.

In den Natur- und Technikwissenschaften waren ohnehin schon seit längerem größere Aufgeschlossenheit von beiden Seiten, ja zunehmender politischer Druck im Sinne internationalen Wettbewerbs zu beobachten, so vor allem im Bereich der Natur- und Ingenieurwissenschaften. Justus Liebig (1803-1873) von der Universität Gießen wurde durch seine Schriften und durch seine amerikanischen Studenten ab 1840 zum Impulsgeber der Agrikulturchemie in den USA, die ihrerseits zu einem wesentlichen Fach der nach dem Morrill Land-Grant Act von 1862 gegründeten land grant colleges wurde.¹⁷ Charles W. Eliot verweist 1869 auf die überlegene deutsche Real- schulbildung und empfiehlt dringend, an polytechnischen Schulen Französisch und Deutsch zu lehren:

"If he (i.e. the student) learns, ... it is chiefly because he would not have the best technical literature of his generation sealed for him."¹⁸

Fortsetzung Fußnote 15:

Im Rahmen der Untersuchung selektiver Verfahren der Zulassung zum College schließt Wechslers Arbeit eine Fallstudie über die Aufnahmebeschränkung jüdischer Studenten aus Einwandererfamilien ein. Sie nimmt das Problem akademischer Einstellung zu jüdischen Professoren und Studenten im Rahmen einer Institution und die Wechselwirkung mit Stadt und Staat New York skrupulös unter die Lupe (Kap. 4-8). Sie sollte zu analogen Studien beiderseits des Ozeans anregen.

¹⁶ Paulsen, F.: An Autobiography.
New York, N.Y.: Columbia University Press, 1938, p. 438.

¹⁷ Rossiter, M.W.: The Emergence of Agricultural Science: Justus Liebig and the Americans, 1840-1880. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1975

¹⁸ Eliot, Ch.W.: "The New Education". In: The Atlantic Monthly, Vol. 23, Boston, 1869, pp. 203 und 214 f.

Umgekehrt hat Professor Franz Reuleaux von der Gewerbeakademie Berlin (ab 1879 Technische Hochschule Berlin-Charlottenburg) nach einem Besuch der Weltausstellung in Philadelphia bereits 1876 die Aufmerksamkeit auf den in wesentlichen Gebieten vergleichsweise höheren Stand amerikanischer Technik und technischer Wissenschaften als in Deutschland gelenkt. Er berichtet von herber Kritik an Deutschlands Industrie: Ihre Produkte seien billig und schlecht, sie sei tendenziös patriotisch und zeige Mangel an kunstgewerblichem Geschmack und technischem Fortschritt.¹⁹ 1884 wurde die American-German Association of Technical Engineers gegründet.

Althoff förderte weitere Reisen zur Information über natur- und ingenieurwissenschaftliche Institute und Colleges (besonders Cornell, Yale, Massachusetts Institute of Technology (MIT)). Zwischen MIT und den Technischen Hochschulen in Berlin und Aachen bahnten sich engere Kontakte an. In der Rationalisierung technischer Produktion war die amerikanische Entwicklung der deutschen voraus. Diese Erfahrung führte 1904 zur Berufung Georg Schlesingers auf einen neu errichteten Lehrstuhl für Werkzeugmaschinen und Fabrikbetriebe (machine tools and factory system) in Berlin.²⁰ Professor A. Wallich (Technische Hochschule Aachen) brachte 1912 Fred W. Taylors Buch "Shop Management" in Deutsch mit eigenen Ergänzungen heraus und machte damit in Deutschland die arbeitsteilige Fertigungstechnik moderner industrieller Produktion, den 'Taylorismus' allgemein bekannt.

In Diskussionen über die etwaige Gründung einer "Chemischen Reichsanstalt" (1905/06) sowie in den Beratungen zur Gründung der "Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften" (1911), die sich statt dessen der chemischen Forschung als eines

¹⁹ Braun, H.J. und Weber, W.: "Ingenieurwissenschaft und Gesellschaftspolitik: Das Wirken von Franz Reuleaux". In: Rürup, R. (Hrsg.): Wissenschaft und Gesellschaft: Beiträge zur Geschichte der Technischen Universität Berlin 1879 - 1979. Festschrift zum hundertjährigen Gründungsjubiläum der Technischen Universität, Band 1, Berlin et al.: Springer Verlag, 1979, S. 293.

²⁰ Ebert, H. und Hausen, K.: "Georg Schlesinger und die Rationalisierungsbewegung in Deutschland". In: Rürup, R. (Hrsg.), op. cit. S. 318-334.

ihrer dringendsten Probleme annehmen sollte, spielte die Sorge um die Weltstellung der deutschen Naturwissenschaften eine wesentliche Rolle.

Schon nach seinem Aufenthalt in den USA 1904 hatte Adolf von Harnack (1851-1930) - einer der prominentesten Theologen und Wissenschaftspolitiker der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg - an einen Kollegen geschrieben:

"Ganz mit Recht nehmen Sie an, daß die Reise gewaltige, fördernde und in Europa nicht zugängliche Eindrücke gebracht hat. Es war eine herrliche Zeit; kein Mißton oder üble Erfahrung hat sie gestört. Ein wie großes Kapital von Ansehen, Liebe, Verehrung und Bewunderung genießt Deutschland noch - und speziell seine Universitäten - in Amerika! Möchte es doch dieses Vertrauen stets rechtfertigen und seiner würdig bleiben..."²¹

Besorgnis um Deutschlands Zukunft im Sinne eines moralischen und intellektuellen Führungsanspruchs als 'Kulturnation' (v. Harnack) klingt hier an. Nur wenig Stimmen gaben der Argumentation eine andere Richtung und verwiesen auf das völkerverbindende Potential der Wissenschaft. Der Ausbruch des Ersten Weltkriegs ließ sie verstummen, noch ehe sie wirklich gehört worden waren.

Weltpolitik und Welthandel waren vielmehr - mit einem Wort Emerson's - zum "großen Kampf um die Suprematie der Welt" geworden.²² Von Harnack hatte zur Vorbereitung der Gründung der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft schon 1909 in einer Denkschrift über die Notwendigkeit einer neuen Organisation zur Förderung der Wissenschaften in Deutschland unter anderem eingehend auf die Förderung der naturwissenschaftlichen und medizinischen Forschung in anderen Staaten, so in den USA durch Carnegie, John D. Rockefeller, Henry Phipps und die Bundesregierung verwiesen. Er fuhr fort: "Das ist im Ausland geschehen, was geschieht bei uns? ... daß wir im bedenklichsten Rückstande sind, kann niemand leugnen!" Von Harnack fordert

²¹Zahn-Harnack, A. v.: Adolf von Harnack. Berlin: Hans Bött Verlag, 1936, S. 381.

²²Zitat Ralph Waldo Emerson aus den "English Traits" (1856), die um die Jahrhundertwende erneut Aufmerksamkeit fanden.

Nach Rühlmann, P.: Parteien, Staat, Schule: Zusammenhänge zwischen Imperialismus und Schulpolitik. Berlin: Gerdes & Hödel, 1905, S. 21 ff.; vgl. auch Fußnote 9.

daher die Errichtung von naturwissenschaftlichen Forschungsinstituten und betont dabei auch die Notwendigkeit, durch das Angebot gut ausgestatteter Forschungsmöglichkeiten die Abwanderung fähiger Wissenschaftler ins Ausland zu verhindern.²³ Zugleich sollen Möglichkeiten zu internationaler Kooperation geboten werden. Trotz ungünstiger Finanzlage müsse es möglich sein,

"die Mittel zu beschaffen, um die Wissenschaft im Vaterlande auf der Höhe zu halten. Die Wehrkraft und die Wissenschaft sind die beiden starken Pfeiler der Größe Deutschlands, und der Preußische Staat hat seinen glorreichen Traditionen gemäß die Pflicht, für die Erhaltung beider zu sorgen."²⁴

Konsequenter Ausdruck der allgemein herrschenden kulturellen wie politischen und ökonomischen Überzeugung ist, daß von Harnack auf entsprechende Anfrage am 4. August 1914 den Aufruf des Kaisers aus Anlaß des Kriegsausbruchs entwarf.

Insgesamt dürften bis 1914 wohl in erster Linie in den USA Wirkungen aus den Verbindungen mit deutschen Professoren und Hochschulen zu verzeichnen sein, wenn sich auch wichtige Ansätze in umgekehrter Richtung zeigten. Der Erste Weltkrieg hat den Austausch nicht nur unterbrochen; als er nach dem Krieg wieder aufgenommen wurde, traten sich die Partner in veränderter politischer Situation mit verändertem Bewußtsein gegenüber.

1.2 Beziehungen in Schulwesen und Pädagogik bis 1914

In der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg lag zwar das Schwergewicht ausdrücklichen amerikanischen Interesses bei den Universitäten, auch ist es besonders deutlich dokumentiert; doch verlor sich keineswegs das von Horace Mann und anderen gezeigte Interesse am Erziehungs- und Schulwesen in Deutschland, speziell an der pädagogischen Lehre (philosophy of education). Hierfür sorgte allein schon der wachsende Strom deutscher Einwanderer, unter ihnen auch junge Lehrer und Wissenschaftler.²⁵ Doch richtete sich die Auf-

²³ Von Harnack verweist auf den bedeutenden Biologen Jacques Loeb (1859-1924), der 1892 nach Chicago, später Berkeley gegangen war. Er läßt unerwähnt, daß Loeb, 1892 noch wenig bekannt, als Jude in Deutschland nur geringe Karrierechancen hatte.

²⁴ Memorandum: Harnack, A. v.: "Ew. Kaiserliche und Königliche Majestät..." Denkschrift. Berlin, 21. November 1909, S. 6. (Gedrucktes Manuskript, Archiv der Max-Planck-Gesellschaft).
Fußnote 25 s. S. 16

merksamkeit kaum auf institutionelle Lösungen in Deutschland. Nur Bewunderer der deutschen Universitäten wiesen immer wieder auf die Bedeutung des selektiven Gymnasiums hin und plädierten für die Einrichtung daran orientierter selektiver Vorbereitungsanstalten für den Eintritt in das Liberal Arts College und die Universitäten. Im ganzen arbeiteten die Amerikaner ihren eigenen demokratischen Weg heraus. Sie bauten das Schulwesen von "unten", von den Gemeinden her auf. Die Schulen sollten nicht nach unterschiedlichen Anforderungen gegliedert werden, sondern in ihnen sollten von jeher Kinder aller Schichten gemeinsam unterrichtet werden. So hatte man bereits bald nach dem Ende des Sezessionskriegs begonnen, die Idee der Sekundarschule für eine möglichst große Zahl von Schülern mit 'comprehensive programs of study and less emphasis on preparation for college entrance' Wirklichkeit werden zu lassen: Um 1900 besuchten 15% der 14- bis 17-Jährigen die high school²⁶, ein Prozentsatz, von dem ungeachtet der großen Unterschiede in den Schulsystemen und ihren Anforderungen festzustellen ist, daß er zur gleichen Zeit im Deutschen Reich bei weitem nicht erreicht wurde.

In pädagogischer Theorie (philosophy of education) waren dagegen europäische, speziell auch deutsche Pädagogen von großem Einfluß. Schweizer und deutsche Pädagogen (educationists or educational philosophers) des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts wurden für die Elementarerziehung maßgebend. Unter dem Einfluß von Jean Jacques Rousseau ("Selbsterfahrung der Natur"), Johann Heinrich Pestalozzi ("Elementarunterricht vermittelt Anschauung"), Friedrich Wilhelm Froebel (erster 'Kindergarten' 1837) und Johann Friedrich Herbart ("Science of Education") sollten disziplinarischer Drill und Gedächtnislernen der Einsicht in die Notwendigkeit weichen, dem Kind eigene Erfahrung und Entwicklung in Anschauung der Umwelt und im Umgang mit Personen und Dingen zu ermöglichen. Erziehung und Unterricht wurden zu Gegenständen wissenschaftlicher

Fußnote 25 von S. 15:

"According to the 1910 census, close to 8.3 million persons considered Germany as their land of origin; 2.5 million of these were born in Germany, 4 million were born in the USA of German parents, and the rest had one German parent."

(Gatzke, H.W.: Germany and the United States - A 'Special Relationship?'. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980, p. 58.

²⁶Grieder, C. und Romine, St.: American Education: An Introduction to the Teaching Profession. New York: The Ronald Press Co., 1965, p. 183.

Beobachtung und Anleitung. Die Rezeption in den USA folgte mit bemerkenswerter, vielfach erheblicher zeitlicher Verschiebung. Mrs. Carl Schurz - Schülerin von Froebel und Frau des 1852 eingewanderten Teilnehmers an der niedergeschlagenen deutschen Revolution von 1848 und später bedeutenden amerikanischen Politikers - gründete 1855 den ersten privaten Kindergarten; dabei sei bemerkt, daß von 1851 bis 1859 Kindergärten in Preußen als "Teil des Froebelschen sozialistischen Systems, das auf Heranbildung der Jugend zum Atheismus berechnet ist", verboten waren.²⁷ 1873 eröffnete St. Louis den ersten Kindergarten als Teil des öffentlichen Schulsystems, zahlreiche Städte folgten dem Beispiel bis zur Jahrhundertwende. Die Kindergärten waren besonders populär, da sie wesentlich zur Erhaltung der deutschen Muttersprache beitrugen.

Der 'Pädagogische Verein in Berlin' veranstaltete 1869 bei 84 Schulen Berlins eine Fragebogenerhebung mit 138 Fragen über den "Vorstellungskreis der Berliner Kinder beim Eintritt in die Schule" - eine geradezu moderne Erhebung! Der bedeutende Psychologe G. Stanley Hall, der in Leipzig unter anderem bei Wilhelm Wundt studiert hatte und später erster Präsident der Clark Universität (1887) wurde, veranstaltete 1882 unter ausdrücklichem Hinweis auf die Berliner Untersuchung eine analoge Erhebung in Schulen von Boston.²⁸ Hall rühmt die Berliner Studie als "in some degree the first opening of a new field". Sie stützte das vor allem von Edward A. Sheldon (Oswego Normal School, New York) seit den 60er Jahren propagierte movement for object teaching: Hall unterstreicht anhand der Berliner und Bostoner Ergebnisse die Bedeutung des Kindergartens "to make the children acquainted with

²⁷ Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut (Hrsg.): Gedenkschrift zum 100. Todestag von Friedrich Froebel am 21. Juni 1952. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1952, S. 43, 141.

²⁸ "Der Vorstellungskreis der Berliner Kinder beim Eintritt in die Schule". In: Berlin und seine Entwicklung: Städtisches Jahrbuch für Volkswirtschaft und Statistik. 4. Jg., Berlin 1870, S. 59-76.
Hall, G. St.: "The Contents of Children's Minds". In: Princeton Review, Jan.-June 1883, Vol. 11, pp. 249-272.
(Ich danke A. Leschinsky, Berlin, und U. Bronfenbrenner, Ithaca, für Hinweis auf diese beiden Veröffentlichungen.)

natural objects".²⁹ Endlich fanden zwischen 1890 und 1914 Übersetzungen und Darstellungen der Werke von Froebel, Herbart, Pestalozzi weite Verbreitung. 1892 wurde die 'National Herbart Society' gegründet; sie gewann große Bedeutung als professionelle Vereinigung erziehungswissenschaftlicher Forschung. 1902 wurde sie in 'National Society for the Scientific Study of Education' umbenannt.

Bis zum Ersten Weltkrieg war es selbstverständlich, daß die weitgehend deutschsprachigen Schulen in den besonders von Einwanderern aus Deutschland besiedelten Gebieten enge Verbindungen mit Deutschland unterhielten. Deren Träger waren in erster Linie Lehrervereine, die Tagungen und Reisen nach Deutschland veranstalteten, vor allem aber auch eigene Zeitschriften herausbrachten, die auch Informationen aus dem deutschen Schulwesen einschlossen. 1912 hielt der rein amerikanische 'Nationale Deutschamerikanische Lehrerbund' - gegründet 1870; 1912 ca. 550 Mitglieder - das Jubiläum seines 40. Lehrertags in Berlin ab. Seine "Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik" (13. Jahrgang 1912) bringen darüber enthusiastische Berichte. Neben Vorträgen über Sprachunterricht u. ä. von amerikanischen und deutschen Fachleuten fällt das hohe emotionale Klima der Verbundenheit mit Deutschland als der eigentlichen Heimat auf. Beim Empfang durch die Kaiserin sang man spontan das Deutschlandlied. Umgekehrt sprach Eugen Kühnemann (1868-1956, Universität Breslau, mehrfach Gastprofessor in den USA für deutsche Literatur, sein Leben lang glühender deutscher Nationalist) bei Begrüßung der Reisegruppe in Breslau von Deutschland als dem "Land der höchsten und freiesten Menschheitsbildung und der Lehrerin der Völker", zugleich eine "junge Riesin, die ihre Glieder reckt und ihre Hände ausbreitet nach der Macht und dem Reichtum dieser Welt". Es bleibt hinzuzufügen, daß diese Rede 1926 in einem deutschen Lesebuch für die obersten Gymnasialklassen wiederabgedruckt wurde.³

²⁹ So ging man in der Entwicklung des Kindergartens als Teil der Schule allmählich über Froebels Ideen des freien Spiels und der Beschäftigung mit einfachen Materialien hinaus; man machte ihn bewußt zu einem Ort der Einübung in Beobachten und Lernen von Sachverhalten in der Natur und im sozialen Umfeld. In dieser Form als Schul-Kindergarten ist er wiederum Ende der 60er Jahre dieses Jahrhunderts durch deutsch-amerikanische Zusammenarbeit nach Deutschland zurückgebracht worden.
Vgl. Hoenisch, N. u.a.: Vorschulkinder. Stuttgart: E. Klett Verlag 1969; 5. Aufl. 1973.

³⁰ Kühnemann, Eugen: Mit unbefangener Stirn. Mein Lebensbuch. Heilbronn: Eugen Salzer, 1937.

Ihre Brückenfunktion zwischen zwei Kulturen nötigt diese Lehrer, manche pädagogischen Probleme anzupacken, deren man sich in der Praxis in Deutschland erst sehr viel später angenommen hat. So bringen die "Monatshefte" 1913 ausführliche Erörterungen über die direkte Methode im Sprachunterricht - ein Verfahren, das in Deutschland erst frühestens seit dem Zweiten Weltkrieg praktiziert wird!

Bei allen Vorbehalten gegen die Qualität amerikanischer Schulen stellte die Common School für die seit langem tätige Einheits- schulbewegung in Deutschland einen Beleg für die Realisierbarkeit ihrer Bestrebungen dar, die sozial differenzierten Schulen durch Schulen abzulösen, die Schüler aller Schichten zusammenführen (Comprehensive Schools). In Zeitschriften erschienen von den neunziger Jahren an auch Berichte, in denen Einzelheiten wie Schulbüchereien, Schülermitverwaltung (student government), Selbsttätigkeit der Schüler (child study), Koedukation mit Interesse, aber auch Kritik vermerkt wurden. Insgesamt blieben fast alle Schreiber von der Überlegenheit deutscher Schulen überzeugt. Besuchen und relativ zahlreichen Berichten in Zeitschriften zum Trotz³¹ fand jedoch die amerikanische Schulerziehung in Deutschland aufs ganze gesehen keine breite Aufmerksamkeit. Selbst der Unterricht in englischer Sprache war ausschließlich an England orientiert. Von den klassischen Gymnasien meint V. D. Rust sogar sagen zu können, they "attempted to exhibit the superiority of German culture and German education by a deliberate disregard or degradation of that which was foreign".³²

31

Zymek (1975, Tabellen 2a-2e) zählt für die Zeit von 1871 bis 1899 41 und von 1900 bis 1918 70 Artikel, die Erziehung in den USA zum Gegenstand hatten.

Vgl. Zymek, B.: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion: Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Ausländerpropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871 - 1952. Ratingen: Henn, 1975 (Schriftenreihe zur Geschichte und politischen Bildung, Band 19).

32

Rust, V.D.: German Interest in Foreign Education since World War I. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan, School of Education, 1965, p. 52 (Comparative Education Dissertation Series, Vol. 13).

Besonderes Interesse hat in den USA von jeher das deutsche berufliche Unterrichtswesen (technical and commercial schools and colleges) in Verbindung mit praktischer Ausbildung in Betrieben, das sogenannte Duale System, gefunden. Ralph Waldo Emerson's alter Hinweis auf Industrie und Handel als die eigentlichen Mächte internationalen Wettbewerbs mit den Deutschen blieb aktuell. Andrew Carnegie unterstreicht in seinem Buch "The Empire of Business" (1902) die Bedeutung technischen und ökonomischen Bildungswesens. In dem von ihm gestifteten "Carnegie Institute" in Pittsburgh, einer vierjährigen technischen Berufsschule, wurde Deutsch obligatorisches Schulfach. Der deutsche Pädagoge Paul Rühlmann - ausgewiesen im Gebiet der politischen Erziehung - schildert 1905 die große Hochschätzung amerikanischer Pädagogen und Konsuln für das deutsche technische Schul- und Hochschulwesen. Er zitiert aus einem amerikanischen Konsularbericht:

"Die technische Erziehung ist ein wichtiger Faktor gewesen in dem erstaunlichen industriellen Wachstum des Reiches in der letzten Dekade. Entweder es muß (in der Union) eine Lösung der Frage der technischen Erziehung erfolgen, oder wir müssen zusehen, wie wir an unseren eigenen Küsten, wie bereits in England, von den kommerziell besser ausgerüsteten Deutschen aus unseren Handelspositionen verdrängt werden."³³

Bleibende Bedeutung dürfte der Besuch des bayerischen Schulpädagogen Georg Kerschensteiner (1854-1932) in den USA gewonnen haben. Kerschensteiner studierte 1910 das amerikanische Schulwesen und hat es berichtsweise mit dem deutschen verglichen: "I gained the firm conviction that we could learn no less from the American schools than the citizens of the United States could learn from us."³⁴ In Chicago hielt er Vorträge über sein Konzept der Arbeits-

³³ Rühlmann vertritt in seiner Broschüre "Parteien, Staat, Schule - Zusammenhänge zwischen Imperialismus und Schulpolitik" (1905, op. cit.) offen die Ansicht, daß sich das Deutsche Reich im Übergang zur Ära des Imperialismus, zur Weltpolitik, zum "exportierenden und expansiven Handelsstaat" befinde. Eine daran orientierte Schulbildung "garantiert zu einem großen Teil erst die weltpolitische Zukunft des Deutschen Reiches". Er betont das unmittelbare Staatsinteresse an Schulen und Schulstufen, die für einen praktischen Beruf vorbereiten und Arbeiter und gewerbliche Beamte zum Konkurrenzkampf der modernen Exportstaaten tüchtig machen: "Die politische Einschätzung dieser Schulen können wir überhaupt von den Amerikanern lernen", die ihrerseits unermüdlich seien, in ihrem Lande die Aufmerksamkeit auf die technische Erziehung im Deutschen Reich zu lenken (S. 20-22).

Fußnote 34 s. S. 21

schule: Berufliche Bildung zu sachgerechter Arbeit, die Praxis einbezieht und auf ihr aufbaut, verbindet sich für ihn mit Erziehung zur sittlichen Staatsgesinnung. Berufliche Befriedigung zu erzielen, wäre Element einer staatsbürgerlichen Erziehung zu Dienst an der Gemeinschaft, zu Pflichterfüllung, freiwilliger Einfügung, Unterordnung, persönlicher Opferbereitschaft mit dem Ziel der "Verwirklichung der Idee des sittlichen Gemeinwesens in einem nationalen Ideale, dem Ideale des nationalen Kultur- und Rechtsstaates." ³⁵ Kerschensteiner hat seit 1907 Arbeiten von John Dewey (1859-1952) intensiv gelesen, ist diesem selbst aber nie begegnet. ³ Deweys Erziehungs- und Schulkonzept wurden von ihm aufgenommen und in der eigenen Arbeit verwertet - wenn auch ohne die von Dewey auf der Grundlage eines handlungsorientierten Pragmatismus entwickelte spezifisch demokratische Zielvorstellung. ³⁷ Dewey's Ent-

Fußnote 34 von S. 20

Kerschensteiner, G.: A Comparison of Public Education in Germany and in the United States. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1913, p. 15 (United States Bureau of Education, Bulletin No. 24),

³⁵ Kerschensteiner, G.: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung Stuttgart: B.G. Teubner Verlagsgesellschaft 1958 , S. 42 ff.

³⁶ Wilhelm, Th.: Die Pädagogik Kerschensteiners: Vermächtnis und Verhängnis. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1957, S. 54.

³⁷ Arbeiten von G. Kerschensteiner kamen zwischen 1911 und 1915 in amerikanischen Übersetzungen heraus. Zu Georg Kerschensteiners Anschauungen vgl. Fritz K. Ringer: The Decline of the German Mandarins - The German Academic Community, 1890-1933. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1969, S. 369-374; 408-409. Von John Dewey kam "The School and Society" (1899) in Deutsch 1905 heraus. Sein "Democracy and Education" (1916) lag dagegen erst 1930 in Deutsch vor; W.H. Kilpatrick's Darstellung der Projektmethode (1918) folgte 1935; weitere Übersetzungen pädagogischer Schriften Dewey's sind erst nach dem Zweiten Weltkrieg zu verzeichnen. Den Versuch einer grundsätzlichen Vermittlung seiner Philosophie hat zunächst der Philosoph und Soziologe Erhard Baumgarten (1898-1982. 1923-28 Austauschstudent bzw. Assistant Professor in Madison/Wisc.) im Rahmen seiner beiden Bücher "Die Grundlagen des amerikanischen Gemeinwesens" 1936 und 1938 gemacht. Dessenungeachtet ist das umfangreiche Werk Dewey's in der Bundesrepublik Deutschland im ganzen erst spät und in nur geringer Verbreitung rezipiert worden. (Vgl. Bohnsack, F.: Erziehung zur Demokratie - John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg: O. Maier Verlag, 1976.

wurf einer Erziehung, die Erfahrung und Entdeckung seitens des Kindes zu ihrem wesentlichen Element macht und in der von W. H. Kilpatrick dargestellten Projekt-Methode praktiziert wird, ist zu einem wesentlichen Bestandteil fortschrittlicher amerikanischer wie - über Kerschensteiner hinaus - deutscher Schulpädagogik bis in die Gegenwart geworden. Andererseits lebt Kerschensteiner vor allem im schulischen Teil der deutschen sogenannten dualen beruflichen Bildung der 15- bis 18-Jährigen weiter, die bis zur Gegenwart auch immer wieder Gegenstand amerikanischer Studien ist.

Dewey übte durch seine Schriften großen Einfluß auf Kerschensteiners konzeptuelle Entwicklung aus, speziell auch in dessen Bemühen um die Entwicklung beruflicher Bildung in der modernen Arbeitsgesellschaft.³⁸ Der einseitige Bildungstransfer des 19. Jahrhunderts hatte 1914 auch im Bereich des Schulwesens das Stadium beginnenden Austauschs erreicht.

1.3 Kriegseinflüsse 1914 - 1918

Chauvinistischer Nationalismus bestimmte im Ersten Weltkrieg nahezu ausnahmslos das Denken deutscher Professoren, Studenten, Lehrer. Er richtete sich anfangs vor allem gegen die europäischen Mächte, während man noch hoffte, die USA - nicht zuletzt dank des Einflusses des deutschstämmigen Bevölkerungselements (einschließlich einiger früher am Austausch beteiligter Professoren, so Francke, Kühnemann, Münsterberg und von den Amerikanern John W. Burgess) - in wohlwollender Neutralität halten zu können. Mit dem Kriegseintritt der USA 1917 verflog diese Illusion. Die Sammlung "Aufrufe und Reden deutscher Professoren im Ersten Weltkrieg"³⁹ stellt zwar nur eine kleine Auswahl aus der Flut damaliger Äußerungen von

³⁸Theodor Wilhelm (1957) weist Deweys Einfluß auf Kerschensteiner sorgfältig nach. Kerschensteiner hat sich auch stets dazu bekannt: "Daß mich Dewey in seinen Pragmatismus einfangen könnte, brauchen Sie nicht zu fürchten.... Aber Dewey verdanke ich in anderen Fragen viel Klarheit, in fast allem dem, was ich selber wollte und dem ich instinktiv zustrebte."
(Vgl. Kerschensteiner an Eduard Spranger, 21. 3. 1915. In: Kerschensteiner, G., und Spranger, E.: Briefwechsel 1912-1931. München: R. Oldenbourg Verlag, 1966, S. 34.

³⁹Böhme, K. (Hrsg.): Aufrufe und Reden deutscher Professoren im Ersten Weltkrieg. Stuttgart: Reclam, 1975.

"Gebildeten" dar, doch gibt sie einen anschaulichen Begriff von der Ideologie der Überlegenheit deutschen Wesens, deutscher Kultur und von dem darin begründeten deutschen Willen, fremde Gebiete zu annektieren und Weltmacht zu werden. Erst ab 1917 mehren sich gemäßigte Stimmen. Doch bei Ablehnung, ja Verachtung westlicher Demokratie bleiben diese Hochschullehrer bis Kriegsende (und darüber hinaus!). So schreibt der Philosoph Max Wundt Anfang 1918 "Demokratie ist recht eigentlich der Triumph der toten Zahl über die lebendigen Formen. ... Darum soll die Persönlichkeit herrschen, nicht die Vielen." ⁴⁰

In den USA sank der Einfluß des deutschfreundlichen Lagers, während sich gleichzeitig die deutschfeindliche Stimmung vielerorts bis zu Ostrazismus und Deutschen-Verfolgung steigerte. Die deutsche Sprache verschwand weithin aus den Schulen. Die Dachorganisation deutschstämmiger Amerikaner, der "Deutsch-Amerikanische Nationalbund" (National German-American Alliance), der vor dem Krieg rund zwei Millionen Mitglieder umfaßt hatte, löste sich 1918 auf. ⁴¹ Wesentliches Ergebnis des Ersten Weltkrieges ist, daß die Lösung der USA von Europa, besonders von Deutschland entscheidend forciert worden war. Hatte man bis 1914 das eigene Bildungswesen stets an dem europäischen gemessen, war der Grundton im Umgang mit deutscher Kultur und Wissenschaft der der Hochachtung von seiten eines Juniorpartners gewesen, so hatte der Krieg über die Emotionen der Jahre 1914 bis 1918 hinaus das Selbstbewußtsein gestärkt und die Augen zur Kritik am deutschen Erziehungswesen geöffnet.

John Dewey (1859-1952) ging hierin voran; er kannte deutsche Universitäten und hatte über Immanuel Kant promoviert. Im Februar 1915 hat er drei Vorträge gehalten "German Philosophy and Politics" ⁴², die noch im gleichen Jahr veröffentlicht wurden. Seinem amerikanischen Pragmatismus als ideologischer Basis gesellschaft-

⁴⁰Böhme, K. (Hrsg.), op. cit., S. 155

⁴¹Gatzke, H.W., op. cit. , pp. 52 ff. Vgl. Fußnote 25.

⁴²Dewey, J.: German Philosophy and Politics. (Erstausgabe 1915) Erweiterte Auflage: New York, N.Y.: Putnam's Sons, 1942.

lichen Lebens - keine metaphysischen Konstruktionen, keine Suche nach absoluter Wahrheit, sondern demokratische Kommunikation, trial and error-Verfahren aller Beteiligten zur Bestimmung und Legitimation jeweils brauchbarer Lösungen - stellte er die deutsche idealistische Philosophie von Kant über Fichte bis Hegel gegenüber; er arbeitete vor allem ihren subjektivistischen Ansatz in der Gliederung der Welt in das Reich der inneren Freiheit und das der äußeren Notwendigkeit heraus. Diese Philosophie finde bis zur Gegenwart ihren Niederschlag unter anderem in der Anlage deutscher Universitäten und im Konzept der Gymnasien. In Reden zeitgenössischer deutscher Professoren wie Generäle sei sie ausgesponnen: Die Deutschen nähmen für sich in Anspruch, immer die maßgebenden Träger freien Denkens gewesen zu sein und den Universalismus der Humanität zu vertreten:

"Die Hauptsache ist, daß Deutschland mehr als jede andere Nation, in gewissem Sinne allein von allen Nationen, das wesentliche Prinzip der Humanität verkörpert: Freiheit des Geistes, verbunden mit gründlicher und bis ins Einzelne gehender Arbeit in der äußeren Sphäre, in der das Kausalgesetz herrscht, wo Gehorsam, Disziplin und Unterordnung eine Notwendigkeit für eine erfolgreiche Organisation sind."
(Dewey 1954, S. 75)

Und über die Deutschen als Nation schreibt Dewey:

"In Deutschland gibt es ein Selbst, das sich aus sich selbst hervorgebracht und in Besitz hat. Gerade die Tatsache, daß Deutschland jahrhundertlang keine äußere Einheit besessen hat, beweist, daß seine Selbstheit metaphysisch und nicht ein Produkt der Umstände ist. Diese Vorstellung von der deutschen Mission ist mit einer Art anthropologischer Metaphysik verbunden worden, die in Deutschland zur fixen Idee geworden ist. Die Deutschen allein sind von allen bestehenden europäischen Nationen eine reine Rasse. Sie allein haben sich unvermischt die ursprünglich göttliche Anlage bewahrt... Ein völlig unechter Rassenkult hat in Deutschland so geblüht, daß viele soziale Bewegungen - wie der Antisemitismus - und einige politische Bestrebungen Deutschlands nur im Zusammenhang mit der mystischen Identifikation von Rasse, Kultur⁴³ und Staat verstanden werden können." (Dewey 1954, S. 81)

⁴³Vgl. Dewey, John: Deutsche Philosophie und Deutsche Politik. Meisenheim/Glan: Westkulturverlag Anton Hain, 1954, S. 75 und 81. Der Hinweis auf den Antisemitismus läßt daran erinnern, daß, sobald der erste Rausch kriegerischer Euphorie in Deutschland vergangen war, angesichts steigender Kriegsnot Antisemitismus offen zutage trat und sich verschärft ausbreitete. Die Juden wurden verdächtigt, ihren Kriegsdienst nicht entsprechend ihrem Bevölkerungsanteil zu leisten. Das Kriegsministerium ordnete daher im Oktober 1916 eine Zählung der Juden im Heer an. Das Ergebnis ist erst 1922 veröffentlicht worden. Die Verdächtigung erwies

John Dewey hat, wie dieses kurze Resümee nur unvollkommen zu zeigen vermag, mit großer Schärfe Schattenseiten deutscher philosophischer Tradition und deren Vulgarisierung bis zur Pervertierung herausgearbeitet. In seiner Analyse jener intellektuellen und emotionalen Geistesströmungen, die sich bereits im Ersten Weltkrieg als die herrschenden gezeigt hatten, sah er sich durch die Durchsetzung des Nationalsozialismus bestätigt. 1942 brachte er die Vorträge mit einer Einleitung über den Nationalsozialismus erneut heraus. In letzterer betont er:

"Die offensichtlichen Tatsachen verbieten gewiss den Versuch, einen unmittelbaren Einfluß der fest begründeten philosophischen Tradition auf Hitlers Glaubensbekenntnis nachzuweisen. Das Fehlen direkter Übermittlungswege ändert nichts daran, daß eine beinahe ungläubwürdige innere Beziehung besteht zwischen dem Anruf Hitlers und der Antwort, die durch ihn im Volke geweckt wurde, - das haben die Ereignisse bewiesen. Ohne diese innere Beziehung wäre Hitler ein obskurer Agitator geblieben oder höchstens ein Stein des Anstoßes gewesen. ... Der außergewöhnliche, in kürzester Frist erweckte Widerhall dieses geistigen Appells muß als Maßstab dafür angesehen werden, wie sehr er der deutschen Mentalität entsprach." (Dewey 1954, S. 7)

"Der Tatsache, daß die Lehren der philosophischen Repräsentanten Deutschlands in die allgemeinen Gewohnheiten des Volkes eingesickert waren, ist es zuzuschreiben, daß ein untergründiger Zusammenhang zwischen ihnen und den ⁴⁴ machtvollen Elementen der Botschaft Hitlers bestand." (Dewey 1954, S. 9)

Fortsetzung Fußnote 43:

sich als haltlos. Vgl. Jochmann, W.: "Die Ausbreitung des Antisemitismus". In: Mosse, W.E. (Hrsg.): Deutsches Judentum in Krieg und Revolution, 1916-1923. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1971 (Wissenschaftliche Abhandlungen des Leo Baeck Instituts, Band 25), S. 421 ff.

44

So schrieb der Amerikafahrer Eugen Kühnemann (vgl. Fußnote 30) 1937 in seinen Lebenserinnerungen: "Ich spreche hier auf meine Weise als ein Diener des deutschen Geistes den Sinn der großen Wende aus, tief innerlich dankbar und beglückt, daß mein Leben mich diesen natürlichen Abschluß meiner gesamten Lebensarbeit erleben ließ.

Indem Hitler in seiner Bewegung ein Volk hinter sich brachte, machte er sich zum Herrn über die letzte Urkraft aller Staatsbildung. Denen, die ihm folgten, war er die Bewegung Heimat, Land, Religion und Kirche. Dadurch vermochte er, alle Trennungen zu überwinden, die der Entwicklung zum deutschen Einheitsstaat noch im Wege standen." (Vgl. Kühnemann, E., op. cit., S. 311.) Der Analyse von Dewey läßt sich in den USA diejenige von George Santayana an die Seite stellen: Egotism in German Philosophy. (Erste Auflage 1915; 2., um ein Postscript erweiterte Auflage 1939; mit einem Vorwort von A.L. Rowse neu aufgelegt unter dem Titel: The German Mind: a Philosophical Diagnosis. New York: Thomas Y. Crowell, 1968.) Fortsetzung S. 26

Es sei hinzugefügt, daß Dewey am Schluß seiner Vorträge 1915 und - noch betonter - an dem der Einleitung von 1942 darauf hinweist, daß "auch unser eigenes Land nicht frei ist von der Schuld eines aufgeblähten Nationalismus" (S. 30). Er fordert "freie Kommunikation... im Verkehr mit anderen Nationen zu einer Wirklichkeit zu machen." Die demokratische Lebensweise verpflichtete dazu "die trennenden Mauern der Klassen, der ungleichen Chancen, der Farbe, Rasse, Konfession und Nationalität, die die Menschen einander entfremden, niederzureißen". (S. 31)

1.4 Die politische Situation in der Weimarer Republik 1919 - 1933

Die Niederlage des Deutschen Reichs im Herbst 1918 wurde durch den Friedensvertrag von Versailles vom 28. Juni 1919 besiegelt. Die Deutschen hatten unter anderem beträchtliche Gebietsverluste hinzunehmen, die militärische Besetzung zunächst der linksrheinischen Gebiete, später auch des Ruhrgebiets zu ertragen und hohe Reparationsverpflichtungen auf sich zu nehmen. Der Zugang zum neu gegründeten Völkerbund blieb ihnen bis September 1926 versagt. Aufs ganze gesehen wurde Deutschland militärisch und politisch entmachtet, ökonomisch geschwächt und nur schrittweise zum internationalen politischen und kulturellen Austausch wieder zugelassen. Das Verhältnis zu den USA war dadurch besonders belastet, daß sich die Hoffnungen auf einen liberalen Frieden der Verständigung gemäß Präsident Wilsons 14 Punkten vom 8. Januar 1918 nicht erfüllten. Daher bahnten sich auch in den Bereichen von Erziehung und Wissenschaft - von wenigen Ausnahmen abgesehen - nur langsam wieder Kontakte und Austausch an. Generell ließ der internationale Boykott deutscher Wissenschaftler und ihrer Organisationen erst ab 1922 nach. Der Eintritt in den Völkerbund bedeutete einen großen Schritt zur Normalisierung; diese war gänzlich erst etwa 1930 erreicht. Bevor hierauf eingegangen werden kann, ist kurz auf die innenpolitischen Konsequenzen der Niederlage hinzuweisen.

Fortsetzung Fußnote 44:

Jüngstes Werk selbstkritischer deutscher Literatur ist die Arbeit von Chr. v. Krockow: Scheiterhaufen - Größe und Elend des Deutschen Geistes, op. cit. (s. Fußnote 1).

Auf die militärische Niederlage waren im November 1918 unter dem Druck revoltierender Soldaten und Arbeiter die Abdankung des Kaisers und die Ausrufung der Republik gefolgt. Gegen weiter links stehende Sozialisten setzten sich die Mehrheitssozialdemokraten durch und übernahmen die Macht. Die neue Verfassung des Deutschen Reichs als einer parlamentarischen Demokratie wurde durch eine zu diesem Zweck gewählte Nationalversammlung am 11. August 1919 in Weimar beschlossen. Zu ihrer Annahme hatten sich die Sozialdemokraten bereits mit liberalen bürgerlichen Kräften und vor allem mit dem damals noch nach links offenen "Zentrum" verbinden müssen, der Partei der Katholiken, die seinerzeit aus Protest gegen Bismarcks Rom-feindliche Politik gegründet worden war und die wie die Sozialdemokratische Partei im Kaiserreich in Opposition gestanden hatte. Die so geschaffene "Weimarer Republik" stand - ganz abgesehen von ihrer Infragestellung durch die Kommunistische Partei - während der gesamten Dauer ihres Bestehens - Hitlers Machtergreifung am 30. Januar 1933 setzte ihr ein Ende - im Zeichen fortdauernder Spannungen zwischen jenen "linken" und liberalen Kräften, mit deren Stimmen die Verfassung beschlossen worden war, und den "rechten" konservativen und nationalistischen, im wörtlichen Sinne 'reaktionären' Kräften, die je nach Schattierung nicht oder nur widerstrebend an der Gestaltung des Staates als einer demokratischen Republik mitarbeiteten. Sie sahen auch die Ursache für "Deutschlands Unglück" nicht in der militärischen Niederlage als solcher, sondern im "Dolchstoß" des in der Heimat revoltierenden Proletariats, das der an der Front kämpfenden Truppe in den Rücken gefallen sei. Der Vertrag von Versailles galt ihnen als ein der Revision bedürftiges "Diktat", basierend auf der "Lüge von der alleinigen deutschen Kriegsschuld".

Niederlage und Revolution gaben wohl demokratischen Kräften eine Chance zum Aufbau einer demokratischen Gesellschaft nach westlichem Muster. Doch es zeigte sich, daß hierfür weder die neue Verfassung noch die Freisetzung bedeutender intellektueller und künstlerischer Kräfte im kulturellen Leben während der in dieser Hinsicht sogenannten "Goldenen Zwanziger Jahre" genügten. Die politische Führung sah sich zudem genötigt, in erster Linie der wirtschaftlichen Schwierigkeiten Herr zu werden (Inflation 1923)

und gegenüber den einstigen Kriegsgegnern die nationalen Interessen zu vertreten: Erleichterung der schweren wirtschaftlichen und politischen Lasten, Abbau der außenpolitischen Isolierung. Alle Bemühungen um grundlegende Reformen im Inneren waren dadurch erschwert. In den Zitadellen konservativen Geistes - dem Heer, dem Beamtentum, der Industrieführung, den protestantischen Landeskirchen, in geringerem Maße der katholischen Kirche, und, last but not least, in den Hochschulen und Gymnasien - verstand man die Zeichen der Zeit nicht. In ihrer ganz überwiegenden Mehrheit lehnten die deutschen Hochschullehrer und in ihrem Gefolge auch die Gymnasiallehrer die Republik ab. Statt des 11. August - nationaler Feiertag im Gedenken an die Verkündung der Verfassung von Weimar - feierten die Hochschulen den 18. Januar in Erinnerung an den Tag der Reichsgründung 1871 in Versailles. Statt des Zitats antidemokratischer, nationalistischer Reden, die bei dieser Gelegenheit weithin üblich waren⁴⁵, sei das zusammenfassende Urteil eines prominenten Zeugen wiedergegeben. Der Schweizer Theologe Karl Barth, Lehrmeister späteren Widerstandes aus protestantischen Kirchen gegen das Hitler-Regime, hat von 1921 bis 1935 an deutschen Universitäten gelehrt. 1947 schrieb er über diese Zeit:

"Ich fand die Professorenschaft, wie ich sie gesellschaftlich, in Sprechzimmern, Senatssitzungen und anderswie kennen lernte, mit wenigen Ausnahmen durchaus mit dem damals üblichen Kampf gegen "Versailles" beschäftigt und gegenüber der armen Weimarer Republik - weit entfernt davon, daß man ihr auch nur eine faire Chance gegeben hätte - in einer Haltung, die ich auch heute nur mit dem Worte Sabotage bezeichnen kann. Sie hat dem politischen Unsinn, dem sich breite Schichten der damaligen Studentenschaft ohnehin hingaben, nicht nur keinen Widerstand geleistet, sondern ein väterliches Wohlwollen und teilweise direkte Förderung entgegengebracht. Sie hat die Vorstellung, daß das Jahr 1918 eine Befreiung Deutschlands bedeutet haben könnte, mit Hohn behandelt."⁴⁶

45

Vgl. dazu Zitate und weitere Quellennachweise: Krockow, Chr. v., 1983, op. cit.

46

Barth, K.: "Universitätslehrer - eine Gefahr? Briefwechsel zwischen Erich v. Holst, Heidelberg, und Karl Barth, Basel". In: Göttinger Universitäts-Zeitung, 2. Jg. (1946/47), Nr. 15, S.3

1.5 Hochschul- und Wissenschaftsbeziehungen 1919 bis 1933

Der Erste Weltkrieg hatte den Nationen ihren engen Zusammenhang im Zeitalter der Technik zum Bewußtsein gebracht. Nach dem zögernden Wiederbeginn erreichten die deutsch-amerikanischen Beziehungen in Bildung und Wissenschaft während der Zeit der Weimarer Republik eine früher so noch nicht gekannte Intensität. Allerdings hatten sich die Akzente zum Teil verschoben. Auf deutscher Seite gab es ein besonderes Interesse, Auslandskenntnis zu erwerben und ein positives Deutschlandbild zu vermitteln. In den USA hatte das Interesse an deutschen Institutionen als Vorbildern nachgelassen; man war aber interessiert, die neuen Entwicklungen in der jungen Demokratie zwischen linkem Radikalismus und nationalistischer Reaktion zu beobachten. Die Sorge galt vor allem der Gefahr des Kommunismus, weniger der des Rechtsradikalismus. Nach Kriegsende bald einsetzende humanitäre Hilfe und vor allem Projekte der philanthropischen Stiftungen sollten auch die Gefahr des Kommunismus bannen helfen. Zudem bemühten sich persönlich Professoren, Studenten, Lehrer, Kulturpolitiker beider Seiten in bald größerem Umfang als zur Vorkriegszeit um Verbindungen und Studienaufenthalte zur Erweiterung der eigenen Kenntnisse und zu fachlichem Austausch.

Die Fülle heterogener politischer Initiativen, persönlicher Kontakte und konkreter Wechselwirkungen im Wissenschafts- und Hochschulbereich entzieht sich dem Versuch einer systematischen Übersicht. Wie eingangs betont, lassen sich nur einige bemerkenswerte Beispiele beziehungsweise Punkte besonderen Interesses zeigen, zumal es an hinreichend spezifischen und zugleich umfassenden Untersuchungen für die Periode 1919 bis 1933 fehlt. Die Initiative zur Wiederaufnahme der Beziehungen dürfte vom Ausland ausgegangen sein.

Es liegt auf der Hand, daß die Reichsregierung wie auch das für die Länder im Bildungsbereich führende Preußische Kultusministerium großes Interesse an der Wiederaufnahme internationaler Beziehungen auch gerade im Bereich von Bildung und Wissenschaft hatten. Schon im letzten Jahrzehnt vor dem Krieg hatten die großen europäischen Mächte begonnen, die kulturelle Repräsentation ihrer Nation zum Gegenstand staatlicher Politik zu machen. Althoffs

Förderung der Verbindungen mit den USA hatte auf dieser Linie gelegen. Während des Krieges drängten das Preußische Kultusministerium und das Auswärtige Amt auf eine systematische aktive Kulturpolitik. Nach dem Kriege wurde diese im Sinne der Wiederherstellung deutschen Ansehens und der Reintegration Deutschlands in den internationalen Verkehr doppelt notwendig. Ihre Träger, die neu gegründete Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes und das Preußische Kultusministerium unter Carl Heinrich Beckers maßgeblichem Einfluß (Eintritt ins Ministerium 1916, Minister 1925-1930), unterschieden sich dabei in ihrer Grundeinstellung in einer wichtigen Nuance: Becker vertrat - unbeschadet der Betonung nationaler Eigenart - eine moderne liberaldemokratische Reformpolitik, während das Auswärtige Amt eher national-konservativ orientiert war - eine Spannung, die in Schulen und Hochschulen ohnehin ständig virulent war und das allgemeine Dilemma in der Gestaltung der Weimarer Republik als einer modernen Demokratie widerspiegelt.⁴⁷

Unbeschadet der amtlichen Bemühungen wurden die ersten konkreten Schritte zur Wiederaufnahme von mehr als rein privaten Beziehungen von den USA aus auf persönlicher Ebene getan. Im Herbst 1922 kam auf Einladung einer amerikanischen Studentengruppe, die mit der Jugendbewegung in Deutschland Verbindung suchte, der Heidelberger Student der Sozial- und Staatswissenschaften Carl Joachim Friedrich zu einer Rundreise nach den USA. Dr. Stephan Duggan, Direktor des Institute of International Education und Professor am City College New York, initiierte mit seiner Vermittlung die erste Einladung für 13 deutsche Studenten an amerikanische Hochschulen.

47

Das Auswärtige Amt war zudem in seinen kulturpolitischen Aktivitäten ebenso wie heutzutage in der BRD dadurch eingeschränkt, daß Bildungspolitik im wesentlichen Sache der Länder war und es daher nur eine begrenzte Basis für eine repräsentative Kulturpolitik des Deutschen Reiches gab.

Becker hatte um ihrer Wirksamkeit willen die Kulturpolitik in die Zuständigkeit des Reichs bringen wollen - vergeblich! Für ihn sollte sie nicht nur der Repräsentation nach außen, sondern auch der inneren Integration dienen. Wie weit sein Verweis auf die USA zutreffend ist, bleibe dahingestellt: "Kulturpolitik heißt bewußte Einsetzung geistiger Werte im Dienste des Volkes und des Staates zur Festigung im Innern und zur Auseinandersetzung mit anderen Völkern nach außen. Was haben die Amerikaner nicht alles getan, den amerikanischen Gedanken dem bunten Mischmasch ihrer Einwanderer einzuhämmern! Sie haben ein neues Volk mit einer sieghaften Idee geschaffen." (Becker, C.H.: Kulturpolitische Aufgaben des Reichs. Leipzig: Quelle & Meyer, 1919, S.13.

Bald folgten mit aktiver Beteiligung des Auswärtigen Amtes und des Preußischen Kultusministeriums Gründungen mehrerer deutscher Organisationen zur Pflege akademischer Auslandsbeziehungen, so vor allem der Akademische Austauschdienst (AAD), der aus der Heidelberger Initiative hervorging, und die Alexander von Humboldt-Stiftung (AvHSt) zur Vergabe von Stipendien an Ausländer (aus Mitteln des Auswärtigen Amtes). Die Organisationen sind 1931 zum Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) zusammengeschlossen worden; dieser hat als staatliche Einrichtung bis weit in den Zweiten Weltkrieg hinein fungiert. (DAAD und AvHSt sind nach Gründung der BRD getrennt voneinander wieder konstituiert worden.) Kooperationspartner in den USA wurde das 1923 gegründete 'American German Student Exchange' im Institute of International Education, New York.

Den Unterschieden in den politischen Akzentsetzungen von Auswärtigem Amt und Preußischem Kultusministerium entsprachen Mehrdeutigkeiten in den Konzepten der deutschen Förderorganisationen. Je nach Grundeinstellung wurden unterschiedlich betont: Förderung von nationaler Repräsentanz und kultureller Werbung, Verständigung zwischen Eliten, Pflege der Internationalität von Wissenschaft, des Erwerbs von Auslandskennntnis. Volkhard Laitenberger faßt zusammen:

"Es ging um die Mobilisierung der deutschen Wissenschaft und der deutschen akademischen Jugend als langfristigen außenpolitischen Potentialen. Die deutsch-ausländische Reziprozität des Nutzens aus solchen Aktivitäten spielte nur am Rande eine Rolle."⁴⁸

Der private Studentenverkehr kam nach dem Krieg relativ bald wieder in Gang. Amerikaner waren wieder ab Sommersemester 1920 immatrikuliert. Sie waren wegen der billigen Lebenshaltungskosten während der Inflation (1922/23) relativ zahlreich; danach ging ihr Besuch zurück, doch fehlen darüber Gesamtangaben. Erst für das Sommersemester 1925 weist die amtliche Statistik 57 Amerikaner

48

Für Näheres einschließlich der Verteilung auf die Fächer vgl. Laitenberger, V.: Akademischer Austausch und auswärtige Kulturpolitik 1923-1945: Der Deutsche/Akademische Austauschdienst 1923-1945. Göttingen, Frankfurt und Zürich: Musterschmidt, 1976, S. 35.

aus. Ihre Zahl stieg bis zum Wintersemester 1932/33 auf 800, ein Jahr später, dem ersten Jahr nationalsozialistischer Herrschaft, waren es nur noch 399, im Sommer 1939 war die Zahl auf 166 gefallen. (Vgl. Tabelle 1.1). Im Sommersemester 1925 hatten unter den Amerikanern erstmalig 15 ein Stipendium des AAD. Die Zahl der Stipendiaten erreichte im Wintersemester 1931/32 ein Maximum von 80, danach ging sie mehr oder weniger auf die Hälfte zurück; doch als letzte Zahl vor dem Kriege werden für das Wintersemester 1937/38 59 Stipendiaten verzeichnet.

Über deutsche Studenten in den USA liegen aus der Zwischenkriegszeit nur Zahlen vom akademischen Jahr 1921/22 bis zum akademischen Jahr 1930/31 vor. Von anfangs 49 stiegen sie in dieser Zeit kontinuierlich auf 415. Darunter waren 1924/25 erstmals jene 13 über Heidelberg vermittelten Studenten. Ihnen folgten Austauschstudenten des AAD bzw. DAAD: Von 16 im akademischen Jahr 1925/26 stieg die Zahl kontinuierlich auf 66 im Jahr 1930/31. Sie sank bis auf 39 im Jahr 1934/35 und stieg aber nochmals bis auf 79 im letztverzeichneten akademischen Jahr 1937. Die AvHSt hat 1925 bis 1930 Stipendien an 21 Amerikaner zum Studium in Deutschland vergeben.⁴⁹

Der AAD beziehungsweise der DAAD hatte bis 1932 den Austausch mit den USA deutlich forciert, danach schwankte die Stipendienvergabe entsprechend wechselnden politischen Opportunitätserwägungen.⁵⁰

⁴⁹Vgl. Düwell, K.: Deutschlands Auswärtige Kulturpolitik 1918-1932: Grundlinien und Dokumente. Köln: Böhlau-Verlag, 1976, S. 171 und 175.

⁵⁰Vgl. Laitenberger, V., 1976, op. cit.

Table 1.1: Total Number of Registered Foreign Students and American Students at University-Type Institutions in the German Reich, 1925-1939, and in the Federal Republic of Germany, 1953-1980

Semester s = summer w = winter	German and foreign students	Foreign Students	
		total number	from the USA
German Reich			
s 1925	89,481	7,946	57
s 1926	94,584	7,422	92
w 1926/27	93,994	7,026	138
w 1927/28	101,681	6,861	139
w 1928/29	113,042	6,898	173
w 1929/30	122,391	6,939	259
w 1930/31	130,069	7,330	366
w 1931/32	129,741	7,060	500
w 1932/33	118,812	6,587	800
w 1933/34	103,454	4,655	399
w 1934/35	83,746	4,356	360
w 1935/36	74,246	4,568	393
w 1936/37	61,835	4,621	362
s 1938	53,917	4,302	252
s 1939	55,687	4,201	166
Federal Republic of Germany			
w 1953/54	121,392 ¹	4,182 ¹	469 ¹
w 1960/61	239,481	19,826	1,299 ¹
w 1966/67	322,709	22,418	1,683 ¹
w 1973/74	589,413	34,010	2,605
w 1980/81	818,458	45,928	3,209

¹ Excluding students at Pädagogische Hochschulen.

Sources: Deutsche Hochschulstatistik, Vol. 7. Berlin 1931, and Vol. 8. Berlin 1932; Zehnjahresstatistik des Hochschulbesuchs und der Abschlußprüfungen, Vol. I. Berlin 1943; Statistisches Bundesamt: Studenten an Hochschulen 1980/81. Stuttgart and Mainz 1982 and earlier issues of the same series.

Wie gestaltete sich der eigentliche, weder politisch-institutionell noch statistisch faßbare Verkehr der Wissenschaftler? Auch hier kam der erste Anstoß als ein höchst persönlicher aus dem Ausland. Auf Anregung von Chaim Weizmann bereiste Albert Einstein, einer der wenigen prominenten deutschen Kriegsgegner und zudem Zielscheibe antisemitischer Hetze, 1921 die USA, um durch Vorträge für die Errichtung einer Universität in Jerusalem zu wirken. Er wurde begeistert empfangen. Sein Auftreten gab den Amerikanern Hoffnung für die Entwicklung eines erneuerten Deutschland. Nicholas Murray Butler bot ihm 1923 (vergeblich) einen Lehrstuhl an der Columbia Universität an. Einstein sind in den folgenden Jahren viele Professoren und solche, die es werden wollten, zu kürzeren oder längeren Aufenthalten gefolgt, darunter auch solche, die auf Dauer in den USA geblieben sind, wie etwa der Politikwissenschaftler Carl Joachim Friedrich, der nach der erfolgreichen Mitwirkung bei der ersten Studienreise von Studenten 1926 in Harvard seine Karriere begann (und 1955 auch eine Professur in Heidelberg erhielt), und der Nationalökonom Joseph Schumpeter, der 1932 nach Harvard auf einen Lehrstuhl berufen wurde. Umgekehrt kamen bald wieder amerikanische Wissenschaftler, sei es zur Weiterbildung, sei es im Rahmen internationaler Kooperation, zu kürzeren oder längeren Studienaufenthalten nach Deutschland - so der Soziologe Talcott Parsons, der 1928 in Heidelberg über Max Weber promovierte, und so auch zahlreiche Naturwissenschaftler, die es zu den europäischen Zentren der Forschung zog, darunter Berlin, Göttingen, München, Leipzig. Internationale Seminare beiderseits des Ozeans wurden üblich. An der Deutschen Hochschule für Politik (Academy of Political Science), die hauptsächlich Erwachsenenbildung zur Aufgabe hatte, zählten sogar einige Amerikaner zum Lehrkörper; unter anderem haben Charles Beard und N.M. Butler in den zwanziger Jahren dort als Carnegie-Gastprofessoren gelehrt.⁵¹

Unbeschadet derartiger Anerkennung wissenschaftlicher Arbeit an deutschen Universitäten ist ihr Bewunderer Abraham Flexner besorgt:

⁵¹Näheres über 'Hochschule für Politik': Gay, Peter: "Weimar Culture - The Outsider as Insider". In: Fleming, D., and Bailyn, B. (eds.): The Intellectual Migration - Europe and America, 1930-1960. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1969, pp. 43-45.

"...my picture of German universities is confused. It could not be otherwise: the universities and the nation at large are also confused. I have frankly recounted difficulties, follies, inconsistencies, absurdities, overcrowding, "Schulmäßigkeit", lowering of level, concessions to party politics. The pre-War university was not perfect; the post-War university, pulled hither and yon by poverty, by new and untried leaders, by the clamour of a populace which was neglected by the Empire is bound to be even less so. None the less, I cannot but believe that, while aims have been to some extent muddled and obscured, lack of money is perhaps the most serious of the problems confronting the German university today."

Er ist aber überzeugt:

"...adjustments will be reached that will restore and perhaps even increase the efficiency of secondary and higher education."⁵²

Flexner drückt hier Sorgen aus, aufgrund derer die Wissenschaft in Deutschland während der zwanziger Jahre vielfältige Förderung seitens amerikanischer Stiftungen und persönlicher Freunde, die einst in Deutschland studiert hatten, erhielt. Sichtbarsten Ausdruck hat diese Hilfe im Neubau eines großen Vorlesungsgebäudes der Universität Heidelberg gefunden, für den 1928 eine Spende von 500.000 Dollar gegeben wurde.

Hätte sich Flexner freilich nicht nur mit der Struktur der deutschen Universitäten und deren traditioneller Handhabung beschäftigt, sondern auch mit dem Habitus und der Mentalität deutscher Professoren, wie sie Karl Barth kennengelernt, oder wie sie hinsichtlich der Human- und Sozialwissenschaftler Fritz K. Ringer in seinem Buch "The Decline of the German Mandarins" eingehend studiert hat, so hätten ihm eigentlich Vorzeichen der moralischen und intellektuellen Katastrophe, die nach dem 30. Januar 1933 in deutschen Universitäten um sich griff, nicht entgehen können.⁵³

52

Flexner, A.: Universities: American, English, German.
London: Oxford University Press, 1930, p. 360.

53

Zur konservativen Bildungskonzeption vgl.
Ringer, F. K.: The Decline of the German Mandarins, op. cit.
(Fußnote 37), darin vor allem die Kapitel "The Origins of the Cultural Crisis", pp. 253-304, und "The Crisis of Learning at its Height", pp. 367-434.

Flexner ist aber äußerst kritisch gegenüber der Entwicklung der amerikanischen Universitäten gewesen. Der kenntnisreichen und verständnisvollen Förderung der deutschen Universitäten durch Minister und Kuratoren stellt er - unbeschadet bemerkenswerter Ausnahmen - Unkenntnis, Unverständnis und Extravaganz amerikanischer Universitätspräsidenten gegenüber. Über Organisation der College-Erziehung für undergraduates und Aufbau von professional schools versäumten sie die eigentliche Pflege der Wissenschaft, die Berufung der jeweils Besten zu Lehre und Forschung nach deutschem Vorbild. Er beläßt es nicht bei Kritik: Unter ausdrücklicher Berufung auf deutsche Universitäten und in Instituten der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft, vor allem auf die weitgehende Freistellung hervorragender Wissenschaftler für die Forschung, wird er zum Initiator und ersten Leiter des Institute of Advanced Study in Princeton. Noch vor dem Zusammenbruch der Weimarer Republik gewinnt er Albert Einstein als eines der ersten Mitglieder. Einstein kam im Sommer 1933 und blieb. Sein Übergang wurde Symbol und Signal für die nun einsetzende Verlagerung der Schwerpunkte naturwissenschaftlicher und anderer Forschung in die USA.

1.6 Beziehungen in Schulwesen und Pädagogik 1919 - 1933

Im Bereich des Schulwesens gelang es den demokratischen Kräften Deutschlands, in der Weimarer Verfassung die für alle Kinder gemeinsame vierjährige Grundschule (Reichsgrundschulgesetz April 1920, common elementary school) allgemein durchzusetzen.⁵⁴

54

Bis 1920 war das deutsche Schulwesen in den einzelnen Ländern überall mehrgliedrig, aber in unterschiedlicher Weise geregelt gewesen. Vereinfacht dargestellt, hatten vom ersten Schuljahr an unabhängig voneinander Volksschule (1. bis 6., 7. oder 8. Schuljahr), Mittelschule (1. bis 8. oder 9. Schuljahr) und höhere Lehranstalten, einschließlich Gymnasien (1. bis 12. Schuljahr) und mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in den Curricula bestanden. Für die Elementarstufe (1. bis 3. Schuljahr) waren vielerorts auch privater Unterricht oder Privatschulen als Vorbereitung für eine höhere Lehranstalt vorgesehen. Unter gleichzeitiger Aufhebung von Resten kirchlicher Schulaufsicht wurden von 1920 an einigermaßen einheitliche Regelungen getroffen. Durch das Reichsgrundschulgesetz wurde als integraler Teil der Volksschule eine gemeinsame Grundschule für alle Schüler des 1. bis 4. Schuljahrs geschaffen. Die einzige Einschrän-

Fortsetzung der Fußnote auf S. 37

Vom 11. bis 19. Juni 1920 wurde - gestützt auf Vorbereitungen, die bis in die Kriegszeit und damit in das monarchisch-konstitutionelle System zurückreichten - eine "Reichsschulkonferenz" abgehalten, um die Verwirklichung der in der Verfassung vorgesehenen einheitlichen Regelung des gesamten deutschen Schulwesens zu beraten. Sie stellte eine Art pädagogischen Parlaments mit 650 Professoren, Schulbeamten (administrators) und Lehrern aller Schularten, kurz mit prominenten Teilnehmern aus allen betroffenen Institutionen und interessierten Verbänden dar. Der Konferenz kommt hier insofern Bedeutung zu, als sich unter den Teilnehmern auch Amerikafahrer wie die bereits genannten v. Harnack, Kerschensteiner, Rein befanden und einzelne "entschiedene Schulreformer", die für die Schaffung von "Einheitsschulen", aber mehr nach sozialistischen Vorstellungen als nach amerikanischem Vorbild, eintraten (comprehensive schools). Auf diese wird zurückzukommen sein. In den Beratungen umfangreicher Berichte und Vorschläge wurde nur gelegentlich auf ausländische Strukturen und Erfahrungen Bezug genommen, Hinweise auf amerikanische Verhältnisse blieben beiläufig.⁵⁵ Die Mehrheit der Teilnehmer an dieser repräsentativen Ver-

Fortsetzung Fußnote 54:

kung war, daß die Grundschulen gegebenenfalls in protestantische und katholische sogenannte Konfessionsschulen gegliedert werden konnten. Andere öffentliche oder private Formen des Elementarunterrichts wurden fast gänzlich eliminiert. Nur für die Volksschule wurde von den Eltern kein Schulgeld erhoben. Erst nach den Grundschuljahren konnten Schüler, die nicht auf der Volksschule bleiben sollten, auf eine Realschule oder ein Gymnasium übergehen. Erst 1964 wurden die Volksschulen in Grund- und Hauptschulen aufgeteilt. Während der Weimarer Zeit traten die 'Entschiedensten Schulreformer' für eine Einheitsschule ein, die im Prinzip von allen Schülern gemeinsam von Schulanfang bis Schulende besucht werden sollte.

55

Von Harnack betonte, daß das deutsche Ansehen im Ausland "auf unseren Geisteswissenschaften" beruhe, und tritt daher für frühen Lateinunterricht und Beibehaltung des klassischen Gymnasiums ein (S. 705). Seine Äußerungen sind kennzeichnend für die überwiegend konservative Grundstimmung der Konferenz.

Kerschensteiner noted the advantages of shorter school hour in America, the value of the U.S. requirement that only subject areas were repeated after students failed instead of a full school year. Damit verweist er zugleich auf das Kurssystem in der Oberschule, das besondere Förderung technischer Ausbildung ermögliche (S. 125, 1017 et. al.)

Rein (Reiseteilnehmer 1904!) ist kritisch gegenüber dem 'elective system' (S. 704), das wiederum der entschiedene Schulreformer

Fortsetzung der Fußnote auf S. 38

anstaltung zeigte deutlich konservative Einstellungen. Krieg und Revolution hatten nicht vermocht, sie in ihrem bewußt nationalen und traditional selektiven Denken zu erschüttern.

Bereits gleichzeitig mit der Konferenz war auch die erwähnte sogenannte Weimarer Koalition von SPD bis Zentrum im Reichstag in die Minderheit geraten. Eine stärker bürgerlich orientierte Koalition der Mitte (ohne SPD) übernahm die Regierung am 21. Juni 1920. Nach den bedeutenden Reformanstrengungen unmittelbar nach Gründung der Weimarer Republik konnten von nun an angesichts dieses Wechsels und der weiteren innenpolitischen Kämpfe, von denen die Weimarer Republik während der kurzen Zeit ihres Bestehens erschüttert wurde, nur noch wenige allgemein gültige Neuerungen durchgesetzt werden, darunter vor allem in den Ländern (außer Bayern und Württemberg) die Einführung akademischer Ausbildung für die Lehrer an Volksschulen. Immerhin blieb das "Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht", auf das zurückzukommen sein wird (vgl. unten) bis zum Ende der Weimarer Zeit in der Vorbereitung von Reformen aktiv. Vom Herbst 1931 bis Anfang 1933 arbeitete in seinem Auftrag eine Arbeitsgemeinschaft einen durchgreifenden Reformplan über den "Mittelbau des deutschen Schulwesens" mit zum Teil einheitlich gestaltetem Lehrplan aus, in dem auch auf den Aufbau von Junior und Senior High Schools kurz Bezug genommen wurde. Er blieb Papier.⁵⁶

Fortsetzung Fußnote 55:

Paul Oestreich befürwortet (S. 704). Am deutlichsten läßt sich wohl die Möglichkeit wirksamer Beachtung vorausgegangener amerikanisch-deutscher Kontakte im einleitenden Bericht für den "Ausschuß Schüler (Schülerinnen)" erkennen, wo im Zusammenhang mit der Auslese für die Berufe auf das Taylorsystem und Münsterbergs Programm der Psychotechnik für die Feststellung der Berufseignung als weiter zu entwickelnde Hilfsmittel für das Lehrerurteil verwiesen wird (S. 299 f.). Doch insgesamt bleiben alle Bemerkungen so marginal, daß man nicht von einer sichtbaren Wirkung amerikanischer Erfahrungen und Ideen auf die Ergebnisse der Reichsschulkonferenz sprechen kann. Vgl. Reichsministerium des Innern: Die Reichsschulkonferenz 1920: Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Glashütten im Taunus: Verlag Detlev Auvermann 1972 (Nachdruck der 1. Aufl. 1921); ferner: Rust, V.D.: German Interest in Foreign Education since World War I. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan, School of Education, 1965, p. 63).

⁵⁶Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.): Das deutsche Schulwesen: Jahrbuch 1930/32. Berlin: E. S. Mittler & Sohn 1933, S. 125-266; insbesondere S. 255 f.

Um Reformen bemühte Schulleute waren zwar am Bildungswesen des Auslands - so nicht zuletzt der USA - interessiert; doch große repräsentative Organisationen wie der 'Deutsche Philologenverband' fürchteten Überfremdung, sie fanden sich erst nach langem Zögern 1927 bereit, wenigstens an größeren internationalen Treffen teilzunehmen "in the interests of restoring cultural esteem and in counteracting the systematic cultural propaganda of other countries."⁵⁷ Der 'Allgemeine Deutsche Lehrerverein' war zwar prinzipiell offener für internationale Verständigung, aber faktisch konnte er den Bezug zur täglichen Tätigkeit seiner Mitglieder nicht herstellen. Nur im vergleichsweise kleinen 'Bund Entschiederer Schulreformer' und in der noch kleineren 'Deutschen Sektion im Weltbund für Erneuerung der Erziehung' bezog man bewußt Informationen und konzeptuelle Anregungen aus dem Ausland in die eigene Arbeit ein. Das Gewicht dieser beiden zudem in sich zerrissenen Organisationen bemaß sich de facto allein nach dem Einfluß einiger bedeutender Pädagogen, die ihnen zugehörten.

Sowohl im Blick auf die im ganzen konservative Einstellung der 'pädagogischen Welt'⁵⁸ als auch im Blick auf die allgemeine politische Entwicklung ist daher davor zu warnen, die Bedeutung sich ausbreitender Populärliteratur über die USA, die Breitenwirkung des alsbald einsetzenden Interesses des Preußischen Kultusministeriums und das Bemühen einzelner Pädagogen aus Schulen und Universitäten um Verbindungen mit den USA während der kurzen Zeit bis 1930 zu überschätzen, jenem Jahr, von dem an die um sich greifende Weltwirtschaftskrise und der überhand nehmende politische Radikalismus die Realisierung weiterer Modernisierungspläne erstickten.

Die Reichsschulkonferenz hatte sich bei ihren Verhandlungen eines Handbuchs "Die deutsche Schulreform" bedienen können, das von dem preußischen 'Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht' (eröffnet 1915) vorgelegt worden war. Dieses Institut entwickelte

⁵⁷ Rust, V.D., a.a.O., p. 97.

⁵⁸ Es sei nochmals auf F.K. Ringer (Anm. 53) verwiesen.

sich zu einer bedeutenden zentralen Sammel- und Auskunftsstelle mit eigenen Weiterbildungsveranstaltungen vor allem für Lehrer; es wurde zu einem Impulsgeber für Reformanstrengungen. Ab 1924 begann man, auch ausländisches Material zu verarbeiten. Nach der Aufhebung des internationalen Boykotts Deutschlands 1926 wurde eine besondere Auslandsabteilung unter der Leitung von Franz Hilker⁵⁹ aufgebaut. Um die gleiche Zeit erging vom International Institute des Teacher College, Columbia University/New York, eine Einladung an Kultusminister C. H. Becker, eine geeignete Persönlichkeit als Gast nach den USA zum Studium des dortigen Schulwesens zu entsenden. Sein Mitarbeiter im Kultusministerium, der Pädagoge Franz Hylla, wurde benannt.⁶⁰ Dessen Aufenthalt (1926/27) erbrachte eine umfassende, abgewogene Darstellung des amerikanischen Bildungswesens und seiner leitenden Ideen in deutscher Sprache unter dem bezeichnenden Titel "Die Schule der Demokratie" (1928). Hylla zeigte sich als Bewunderer J. Dewey's, dessen "Democracy and Education" er übersetzte ("Demokratie und Erziehung", 1930). In der Beschreibung der Institutionen gab er zugleich zahlreiche Anregungen bis hin zur pädagogischen

⁵⁹ Franz Hilker (1881-1969) fing als Lehrer an einem Realgymnasium an. Nach dem Ersten Weltkrieg gehörte er zu den Gründern des 'Bundes Entschiedener Schulreformer' (Association of Radical School Reformers). 1923 wurde er Oberschulrat, 1925-1933 zunächst Abteilungsleiter, dann Leiter des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. 1933 wurde er versetzt. Nach Kriegsende 1945 war er im Schulwesen Hessens tätig und zeitweilig Präsident der deutschen Sektion des New Education Fellowships.

⁶⁰ F. Hylla (1887-1976) kam ursprünglich aus dem Schuldienst. Er wurde 1933 wegen politischer Unzuverlässigkeit aus dem Ministerium entlassen. 1935-1938 war er Gastprofessor für Vergleichende Pädagogik an den Universitäten Columbia und Cornell. Er kehrte vor Kriegsausbruch nach Deutschland zurück. 1946-1951 war er deutscher Fachberater (consultant) bei der Erziehungsabteilung des U.S. Hohen Kommissars. 1951 errichtete er die 'Hochschule (später das 'Deutsche Institut') für Internationale Pädagogische Forschung'. Er widmete sich auch intensiv unter Verarbeitung amerikanischer Anregungen schulbezogener psychologischer Forschung.

Forschung, die "in Deutschland hinter den USA bereits bedenklich zurückgeblieben" sei⁶¹; er verwies dazu vor allem auf international vergleichende Forschung sowie auf Soziologie und Psychologie. Im Licht seiner Amerika-Erfahrung scheint Hylla zugleich etwas von der in Europa, speziell Deutschland heraufziehenden Katastrophe geahnt zu haben:

"Die Augen der Welt sind heute auf Amerika gerichtet in dem zwar unklaren, aber richtigen Gefühl, daß dort für die nächsten zwanzig oder vielleicht auch fünfzig und hundert Jahre der Schwerpunkt des Weltgeschehens liegt, daß dort auch das Schicksal Westeuropas entschieden wird, wenn dies nicht noch im letzten Augenblick den klaffenden Widerspruch zwischen seinem Kulturgehalt und den Formen seines politischen Lebens im Wege einer durchgreifenden Neuordnung der letzten beseitigt⁶² - wofür die Aussichten leider nicht sehr günstig sind."

Im Anschluß an Hyllas Reise veranstaltete das Zentralinstitut gemeinsam mit dem International Institute des Teachers College Columbia im Frühjahr 1928 eine viermonatige Studienreise mit 25 Teilnehmern. Die Reise begann in New York mit einer Begrüßung durch Nicholas Murray Butler und John Dewey; sie führte sodann zu Schulen, Universitäten, Lehrerbildungsstätten u.ä. im Osten und mittleren Westen der USA. Wie zahlreiche Berichte zeigen, ist die Reise dank der Organisation durch Franz Hilker und durch die Professoren Del Manzo und Thomas Alexander vom International Institute offenbar ungewöhnlich eindrücklich verlaufen. So beschreibt Sebald Schwarz, Landesschulrat in Lübeck, in enthusiastischen Artikeln die Organisation der Schulen als Einheitsschulen in lokaler Trägerschaft, ihre Bedeutung für das Gesamtleben des Volkes, die Individualisierung im Rahmen von Gesamtunterricht, die Stellung des Schülers als tätiger Teil des Schulganzen und vieles mehr.⁶³ Doch beklagt er das geringe Interesse der Regierung-

61

Hylla, E.: Die Schule der Demokratie: Ein Aufriß des Bildungswesens der Vereinigten Staaten. Berlin, Langensalza und Leipzig: Beltz, 1928, S. 243.

62

Hylla, E., a.a.O., Vorwort, S. IV.

63

Schwarz, S.: "Was ist für uns in Amerika zu lernen?" In: Deutsches Philologenblatt, Vol 36 (1928), S. 630 ff.

gen der deutschen Länder und städtischen Schulbehörden, "ihren leitenden Mitarbeitern die Möglichkeit zu geben, ihren Blick zu erweitern". An der Reise nahm außer dem Schreiber kein leitender Schulverwaltungsbeamter teil, nur wenige Teilnehmer erhielten Zuschüsse zu ihren beträchtlichen Reisekosten.⁶⁴ Im Sommer 1929 erwiderte eine Gruppe amerikanischer Pädagogen den Besuch.

Im akademischen Bereich gewann die Beschäftigung mit dem Ausland, speziell USA, während der Weimarer Zeit vor allem bei Angehörigen des 'Bundes Entschiedener Schulreformer' an Boden.⁶⁵ Dem mehrfach genannten Wilhelm Rein (1847-1929) folgte in Jena der hochangesehene, weitgereiste Peter Petersen.⁶⁶ Zu beiden kamen wohl Studenten aus den USA. In Köln und Bonn lehrte Friedrich Schneider.

64

Schwarz, S.: "Die Schulfahrt des Zentralinstituts nach Nordamerika". In: Deutsches Philologenblatt, Vol. 36 (1928), S. 556 f.

65

Die nachfolgenden Angaben sind aus der Dissertation von V.D. Rust zusammengestellt (1965, pp. 76-85), der auch sonst einige Einzelangaben in Abschnitt VI entnommen sind.

66

Zu den an Erziehung im Ausland sehr interessierten Pädagogen zählte Peter Petersen (1884-1952), Nachfolger von Rein in Jena. Er dürfte einer der weitestgereisten deutschen Pädagogen der Zwischenkriegszeit sein. Als er im Sommer 1928 am George Peabody College lehrte, konnte er dort auch eine Versuchsklasse nach seinen Vorstellungen didaktischer Organisation (sog. 'Jena-Plan') einrichten. In einer vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht geförderten Reihe von Übersetzungen ausländischer Pädagogen hat er 1935 Aufsätze von J. Dewey und W. H. Kilpatrick in deutscher Übersetzung herausgebracht ("Der Projektplan - Grundlegung und Praxis"). Petersen vertrat eine Erziehungslehre, die, ausgehend von einer auf Gemeinschaftsbildung zielenden Philosophie und gestützt auf moderne, allerdings ganz auf den Erziehungsraum beschränkte Tatsachenforschung sich 'innere Schulreform', das heißt neue Formen von Unterricht und freierem Umgang von Lehrern und Schülern miteinander in einer 'allgemeinen Volksschule', einer Schule als Lebensgemeinschaft, zum Ziel setzte. Zweifellos findet Petersen im amerikanischen Schulwesen und in Deweys Erziehungslehre viele Elemente, denen er zustimmt und durch die er sich in der eigenen Arbeit anregen läßt. Er rühmt Dewey und Kilpatrick nach: "Sie haben ideenmäßig und praktisch den letzten Akt der Befreiung von Europa vorbereitet, ja diese selbst tatkräftig bewirken helfen." (Dewey/Kilpatrick, 1935, p. 212)

Fortsetzung der Fußnote auf S. 43

Fortsetzung der Fußnote 66:

Interessant ist allerdings, wie er gewissermaßen den Transfer nach Deutschland vornimmt, und darin mögen sein Denken, seine Entscheidung kennzeichnend für manche deutsche Bürger und Intellektuelle in jener Zeit sein. Im Nachwort zu der genannten Übersetzung schreibt er Neujahr 1935:

" In Neuengland... blieb das Volk der Träger der Schule, und die Freiheit ... erwies sich in USA nach der Erklärung der Unabhängigkeit erst recht heilsam. So konnte hier noch reiner als auf europäischem Boden ein wirklich 'germanisch' bestimmtes, freies, a u f d e r V o l k s g e m e i n s c h a f t r u h e n d e s S c h u l w e s e n entstehen. Denn das Wort 'democratization' wäre völlig falsch verstanden, wenn man dabei an die Formen europäischer Demokratie denken wollte; es muß ins Deutsche übersetzt werden mit: Volksgemeinschaft, in genau dem Sinne, den wir diesem Worte heute geben." (Dewey/Kilpatrick, 1935, p. 207)

Wie auch andere Reformpädagogen dachte Petersen wenig politisch. Für ihn ist vielmehr der pädagogische Raum autonom. Inhalte und Formen der Erziehung sollen im Gegensatz zu Dewey müßte man sagen! - nicht in bezug auf die Gesellschaft bestimmt werden. Ganz im Gegenteil sah er die Schule als politischen Schonraum. Das Zitat läßt fragen: War Petersen so unpolitisch, hatte er Dewey so wenig verstanden, daß er dies ernst meinen konnte? Wollte er sich bei dem neuen Regime anbieten? Verstand er insofern die nationalsozialistische Ideologie als konsistent mit seiner eigenen Erziehungsphilosophie? Oder wollte er die braune Weltanschauung wie auch Deweys Lehre sozusagen mit seinen Vorstellungen konsistent machen? Oder benutzt er diese Phraseologie nur als Camouflage, um die Übersetzung eines leidenschaftlichen Vertreters westlicher Demokratie in Deutschland herausbringen zu können? Als Literatur zitiert er nur das materialreiche, unanstößige Buch von G. Kartzke "Das amerikanische Schulwesen" (Leipzig: Quelle & Meyer, 1928), nicht aber das bedeutendere, engagierte Buch von Hylla "Die Schule der Demokratie" (op. cit.) aus dem gleichen Jahr, dessen Verfasser 1933 aus dem preußischen Kultusministerium entlassen worden war. Petersen behielt während des Dritten Reichs seine Professur, doch mußte die damit verbundene Universitäts-Übungsschule geschlossen werden. Weitere Angaben über sein Verhalten und Tun von 1933 - 1945 lassen sich in der Literatur nicht finden. Nach dem Zweiten Weltkrieg - Jena liegt nunmehr in der Sowjetischen Besatzungszone beziehungsweise in der Deutschen Demokratischen Republik - konnte die Schule ihre Tätigkeit noch einmal aufnehmen; 1950 wurde sie als "politisch gefährliche Insel kapitalistischer Pädagogik" geschlossen. (Kosse, W.: "Peter Petersen und sein Werk". In: Pädagogische Rundschau, Vol. 17 (1963), S. 700).

Gleichzeitig mit Petersen hat auch er im Sommer 1928 das George Peabody College for Teachers in Nashville/Tennessee besucht, das seinerzeit als progressiv bekannt war und daher gleichgesinnte ausländische Pädagogen anzog.⁶⁷ In München war Georg Kerschensteiner noch bis 1931 aktiv. In Hamburg lehrten Karl Umlauf und Theodor Herbert Becker. In Berlin erhielt Fritz Karsen, Reformpädagoge sozialistischer Orientierung, von 1931 bis Wintersemester 1932/33 einen Lehrauftrag für ausländisches Schulwesen an der Universität.⁶⁸ Auf ihn wird noch zurückzukommen sein.

67

Friedrich Schneider (1881-1974) begann als Volksschullehrer, ab 1923 lehrte er Pädagogik an der Universität Köln und an der Pädagogischen Akademie (Teachers Training College) Bonn. Wie er berichtet, war sein Aufenthalt in den USA 1928 von "besonderer Bedeutung für seine Forschungs- und Lehrtätigkeit" (F. Schneider: Ein halbes Jahrhundert erlebter und mitgestalteter Erziehungswissenschaft. Paderborn: F. Schöningh 1970, S. 17-23). 1934 wurde er in Bonn zwangsweise pensioniert, 1940 erhielt er Lehrverbot an der Universität Köln. Es gelang Schneider, noch 1943 ein Buch unter dem 'zeitgemäßen' Titel "Geltung und Einfluß der deutschen Pädagogik im Ausland" (München: Verlag R. Oldenbourg, 1943) herauszubringen; im Vorwort spricht er "von einer deutschen Führung und dem Siegeszug der deutschen Pädagogik durch die ganze Kulturwelt" (S. VIII). Von solchen fragwürdigen Sentenzen und Übertreibungen abgesehen, bietet das Buch unter anderem einen relativ eingehenden Bericht anhand amerikanischer Literatur über die Bedeutung von Pestalozzi, Froebel, Herbart und Kerschensteiner wie auch der deutschen Universitäten für die USA bis zu den zwanziger Jahren. Nach dem Zweiten Weltkrieg hat Schneider zunächst in Salzburg (Österreich), dann in München gelehrt. Er gilt als Begründer der vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland.

68

Fritz Karsen (1885-1951) war Gymnasiallehrer, 1919/20 war er Mitbegründer des 'Bundes Entschiedener Schulreformer'. Von 1921 bis Februar 1933 war er Leiter des Kaiser-Friedrich-Realgymnasiums (seit 1930 'Karl-Marx-Schule') in Berlin, einer als Modell eingerichteten 'Einheitsschule' (comprehensive school). Studienreisen und Gastvorträge - so 1927 am George Peabody College, Nashville/Tennessee - führten ihn in viele Länder. Im Februar 1933 Entlassung aus allen Ämtern, Emigration, über Schweiz, Frankreich, Columbien; 1938 Einwanderung in die USA. Lehrtätigkeit an Brooklyn und City College/New York; zwischenzeitlich 1946-1948 'Chief, Higher Education and Teachers Training, Office of Military Government, US Army', Berlin ('OMGUS'). Tod bei einer UNESCO-Mission in Ecuador. (Vgl. Radde, G.: Fritz Karsen: Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Berlin: Colloquium Verlag 1973 (Historische und Pädagogische Studien, Vol. 4).

Der akademischen Ausbreitung international vergleichender Pädagogik in Deutschland entsprach zunehmende Publikationstätigkeit in Zeitschriften. Nachdem zunächst vor allem im 'Pädagogischen Zentralblatt' das vom Zentralinstitut herausgegeben wurde, Artikel aus dem Ausland und über das Ausland erschienen waren (die Studienreise in die USA hatte eine Serie von Beiträgen erbracht!), gelang es 1931 Friedrich Schneider, Köln, und Paul Monroe, New York, die 'Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft - International Education Review - Revue Internationale de Pédagogie' zu gründen. Hieran beteiligten sich das Zentralinstitut und die mit dem DAAD verbundene Deutsche Pädagogische Auslandsstelle (beide Berlin), das International Institute of Teachers College Columbia und das Institute of International Education (beide New York) sowie zwei weitere Institute in Münster und Genf. Die Zeitschrift erschien bis 1934.⁶⁹ In der kurzen Zeit ihres Bestehens schrieben in ihr fast 20 amerikanische Autoren über amerikanische Themen: Von pädagogischer Lehre (educational philosophy) und Bildungs- und Schulpolitik reichten sie bis zur Verbesserung von Unterrichtsmethoden und Examina. Da diese Aufsätze in englischer Sprache erschienen, mußte allerdings schon deshalb ihre Rezeption begrenzt bleiben.

Insgesamt beschäftigten sich von 1919 bis 1933 mit USA-Themen in 11 Zeitschriften 128 Abhandlungen (davon 23 in der eben genannten Internationalen Zeitschrift); sie bildeten unter den insgesamt 663 Länderabhandlungen die bei weitem stärkste Gruppe.⁷⁰ Im ganzen

69

Von 1935 bis 1944 wurde die Zeitschrift - unter Beibehaltung amerikanischer Mitherausgeberschaft (Monroe bis 1937, Isaak Doughton bis 1940) - nach bezeichnender Veränderung nur des deutschen Titels (Internationale Zeitschrift für Erziehung) mit ausdrücklicher politischer Förderung von nationalsozialistischen Herausgebern fortgeführt. F. Schneider erkannte diese Fortführung nicht an; von 1947 bis 1951 gab er die Zeitschrift unter altem Titel als Jahrgang 4 ff. wieder heraus.

70

Vgl. Zymek, B.: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion: Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Ausländerpropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871-1952. Ratingen: Henn 1975 (Schriftenreihe zur Geschichte und politischen Bildung, Vol. 19).

waren Aufsätze und Berichte überwiegend der Information über nationale Probleme und Institutionen gewidmet; der Vergleich USA - Deutschland war - wenn überhaupt - eher implizit gegeben. Einen wirksamen Einfluß dürften amerikanische Erziehungsphilosophie (Dewey) und Berichte über amerikanische Schulorganisation (comprehensive schools) nur bei einigen entschiedenen Schulreformern und einigen Modellschulen gewonnen haben.

In den USA ist das Interesse am deutschen Schul- und sonstigen nicht-universitären Bildungswesen während der sogenannten Weimarer Zeit nur gering gewesen. Wo es über ein akademisches Interesse im Sinne der Entwicklung der jungen Disziplin 'Vergleichende Erziehungswissenschaft' hinausging, war es im allgemeinen bestimmt durch das Interesse, das man an der weiteren politischen und wirtschaftlichen Entwicklung der jungen Republik nahm, verbunden mit der Sorge, dieses Land möge nicht dem Kommunismus anheimfallen - daher auch ein gewisses Engagement der Carnegie Foundation for Advancement of Teaching und anderer Stiftungen. Zugleich zeigen die wenigen Darstellungen, soweit sie dem Verfasser zugänglich waren, im allgemeinen eine Tendenz, nach neuen erzieherischen Ansätzen im Sinne der Gewähr freierer Entfaltung für Kinder und Jugendliche, nach Reformbemühungen um Demokratisierung der Schulen u.ä. Umschau zu halten und darüber im ganzen positiv zu berichten. Kein Zweifel: Es gab relativ viele derartige Innovationen, doch die Besucher überschätzten leicht die Wirkung dieser Impulse auf das deutsche Erziehungs- und Schulwesen als ganzes. Dieses ließ sich nur in beschränktem Maße - noch dazu in nur wenigen Jahren - in Bewegung bringen.

Das amerikanische Interesse dürfte am stärksten bei dem mehrfach genannten International Institute of Teachers College, Columbia University/New York, gewesen sein. Dank einer Stiftung von John D. Rockefeller war es 1923 gegründet worden. In Zusammenarbeit mit dem Institute of International Education wurde es aus deutscher Sicht zur wichtigsten amerikanischen erziehungswissenschaftlichen Institution für Informations- und Gedankenaustausch mit dem Ausland - sei es in Form von Studienreisen, sei es in Form von Publikationsaustausch oder von Beiträgen zu internationalen

Publikationen. Thomas Alexander, George S. Counts, Isaac L. Kandel, Paul Monroe waren die Professoren des International Institute, die sich dank ihrer Landeskenntnis wohl am intensivsten mit Deutschland beschäftigten.

Th. Alexander war vor und nach dem Ersten Weltkrieg wiederholt in Deutschland gewesen, er hat dort als Austauschlehrer gelehrt und vielfach über Schulprobleme in Preußen geschrieben. Zusammen mit seiner jungen Mitarbeiterin Beryl Parker veröffentlichte er 1929 "The New Education in the German Republic", ein ungemein verständnisvolles, sympathisches Buch, das viele offene Fragen der Schulerziehung in Deutschland kritisch diskutiert, allen möglichen Schulexperimenten (Community Schools, Pioneer Schools in Secondary Education, Lietz Country Schools and other Progressive Private Schools etc.) und sonstigen neuen Ansätzen innerhalb und außerhalb der Schulen sorgfältig nachgeht und unbeschadet vorsichtiger Vorbehalte gegen das Ungestüm der romantisch-idealistischen Jugendbewegung mit der Hoffnung auf Gelingen des Übergangs von einer traditionellen ständisch geordneten Erziehung zu demokratischen Formen und Konzepten schließt: "Many German teachers have dared to venture into this new world of education where the child is really the center of the school".⁷¹

In ihrem pädagogischen Optimismus und in ihrer Abstinenz von einer rationalen politischen Analyse von Erziehung und Schule in deren gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang entsprachen Alexanders Äußerungen der Haltung vieler deutscher Reformpädagogen!

Professor Carl Heinrich Becker, preußischer Kultusminister bis Januar 1930 und prägende Gestalt liberaler deutscher Kulturpolitik seit Ende des Ersten Weltkriegs, machte im Herbst 1930 eine große Vortragsreise durch die USA, die der ihm geistesverwandte Nicholas Murray Butler vorbereitet hatte und an deren Ende er im Teachers College Columbia über "The Present Educational Situation in Germany" sprach. In gewisser Weise bestätigte er zunächst Eindrücke, die Alexander und andere von Reformen in Deutschland mitgebracht hatten:

71

Alexander, T., and Parker, B.: The New Education in the German Republic. New York, N.Y.: John Day Co., 1929, p. 373.

"American educational ideas have stood as sponsors for this reform. Many of the ideas championed by Professor John Dewey have been adopted, while others have had a direct or indirect influence in the actual reshaping of our system".⁷²

In Abwägung der Reformprogramme betont Becker, ähnlich wie Alexander, daß im Mittelpunkt der Reformen nunmehr das Kind selbst stünde: "The child is considered not merely as an individual but also as a member of society."⁷³

Aber welche Gesellschaft ist dies? Kann sie klare pädagogische Ziele setzen? Unter dem Druck steigender wirtschaftlicher Not und innenpolitischer Krise stellt Becker - selbst traditionsbewußter Großbürger mit Sensorium wohl mehr für politische Strömungen des Nationalismus als für die davon verdeckten sozio-ökonomischen Spannungen - die Frage nach der Möglichkeit der Integration unterschiedlicher Ziele politischer Bildung und zeigt damit seinen amerikanischen Zuhörern zumindest einen entscheidenden Aspekt der auf die Ereignisse von 1933 zueilenden deutschen Entwicklung:

"The ideal of cultivating a spirit of peace and harmony among the nations must necessarily be a principle of our education. But every national system of education must also cultivate the ideal of national integrity. Hence the dualism of our present system. And its problem is to strike a balance which will be safer and more enduring than the positive nationalism which dominated the educational system of the old régime.

There is a strong opposition on the part of a very important minority of the people. That minority clings steadfastly to the old intransigent nationalism of the Prussian type. It refuses to recognize the republican order of things. And one can readily account for the strong feeling of that minority, for an exaggerated national sensitiveness is natural as the result of a lost war. It is on this ground that we have the greatest task to carry out - the task of unifying our people at home. The majority fully recognize that it would be fatal to overstress the national ideal in our new educational system.

... national selfconsciousness rather than national self-assertiveness must be⁷⁴ the watchword of our present educational policy."

72

Becker, C.H.: "School and Society". In: Educational Review, Vol. 32 (1930), No. 830, pp. 679 f.

73 Becker, C.H., 1930, op. cit., p. 681.

74 Becker, C.H., 1930, op. cit., p. 687.

Doch 1933 wurde selfassertiveness zur Losung!
Unmittelbar vor der nationalsozialistischen Machtergreifung brachte Isaac Leon Kandel seine "Comparative Education"⁷⁵ heraus - ein wahres Kompendium (922 Seiten!) in der eingehenden Darstellung von leitenden Konzepten, Inhalten, Struktur und Organisation der Schulen von England, Frankreich, Deutschland, Italien, Russland und USA. Kandel sieht Demokratie und Entwicklung des Einzelnen als Ziele, die den von ihm erörterten Bildungssystemen gemeinsam sind, aber mit besonderer Betonung des jeweiligen Nationalbewußtseins und der jeweiligen nationalen Aufgabe:

"While the nineteenth century witnessed the cult of the spirit of nationalism in a sinister direction as the mainspring of prejudice and rivalry between national groups, the dawn of a new era appears to be in sight in which another concept, based on a desire for self-expression and self-determination, may be evolved and directed toward international cooperation and good-will."⁷⁶

Doch die Weltwirtschaftskrise und die damit einhergehenden politischen Spannungen nötigen ihn zu der zusammenfassenden Feststellung:

"The nineteenth-century concept of nationalism has by no means disappeared and the high hopes of a new era of world peace and brotherhood which were entertained after the close of the War have proved illusory; there is, indeed, no lack of evidence of the introduction into schools of the worst forms of nationalism of the last century."⁷⁷

Hinsichtlich Deutschland ist Kandel voll Anerkennung für viele neue pädagogische Theorien und manche praktische Innovationen:

"..a complete departure from the absolutism which characterized German education before the War."⁷⁸ Dessenungeachtet kommt er

75

Isaac Leon Kandel (1881-1965), Studium 1907 bei Wilhelm Rein, Jena, Professor of Education and Associate in the International Institute, Teachers College, Columbia University, New York. Autor von "Comparative Education". Boston, New York: Houghton Mifflin Co., Januar 1933. Ferner: "The Making of Nazis". New York: Teachers College, 1935; Wiederabdruck Westport/Conn.: Greenwood Press, 1970.

⁷⁶Vgl. I. L. Kandel, 1933, op. cit., p. 5.

⁷⁷Vgl. I. L. Kandel, 1933, op. cit., p. 864.

⁷⁸Vgl. I. L. Kandel, 1933, op. cit., p. 154.

im Ziehen der Bilanz zu einem noch skeptischeren Schluß als C. H. Becker zwei Jahre zuvor. Er ist durch die unmittelbar anschließenden Ereignisse bestätigt worden:

"The great danger which today menaces German education is that the high ideal, which was set for it in the Constitution (Article 148) that it should be conducted 'in the spirit of German national character and of international reconciliation' ('im Geiste des Volkstums und der Völkerversöhnung') may be thwarted by conditions imposed upon the country by forces over which it has no control. A nation driven in on itself, with its future mortgaged for several generations to external powers, and without hope, torn by internal dissension, can hardly be expected to cultivate an educational ideal based on aspirations of friendship and peace within and without."⁷⁹

Kandel enthält sich jeden direkten Vergleichs zwischen Deutschland und den USA. Sein folgender Schlußsatz über das eigene Erziehungssystem zeugt von amerikanischem Selbstbewußtsein und zeigt zugleich, wie weit im Januar 1933 die bildungspolitischen Perspektiven Deutschlands und der USA auseinandergingen: Hier Adolf Hitler ante portas, dort im November 1932 Wahl Franklin D. Roosevelts zum Präsidenten mit dem New Deal als Programm. Kandel betont als Grundlage eines demokratischen Gemeinwesens wie der USA die Bedeutung Kind-orientierter öffentlicher Erziehungs- und Wohlfahrtspolitik, die - wo sie sich mit mehr als nur dem Schulwesen befasste - als sozialistisch kritisiert werden könnte:

"Such criticism will have to be confronted with the fact that, in providing free education for all 'from the gutter to the university', the United States set an example of socialistic legislation which has not yet been matched by any other country in the world."⁸⁰

⁷⁹Vgl. I.L. Kandel, 1933, op. cit., p. 154 f.
In Artikel 48 der Weimarer Verfassung heißt es: "im Geiste des Volkstums und der Völkerversöhnung". Die Übersetzung "in the spirit of German national character and of international conciliation" wird dem spezifisch deutschen Unterton in 'Volk' und 'Volkstum' nur unzulänglich gerecht, daher Kandels Versuch der Erläuterung mit anderen deutschen Begriffen.

⁸⁰Vgl. I.L. Kandel, 1933, op. cit., p. 206.

Im Blick auf die Frage nach pädagogischen Wechselwirkungen zur Weimarer Zeit sei dem Eindruck entgegengetreten, als hätte Deweys philosophy of education bereits eine gemeinsame Basis für moderne amerikanische Erziehung und deutsche Reformpädagogik geboten. Für Kandel - wie für Dewey - ist Erziehung Teil einer gemeinsamen Anstrengung der community, Kinder, Jugendliche und Erwachsene in die Gesellschaft zu integrieren und durch sie zugleich Gesellschaft zu integrieren und zu gestalten. Deutsche Reformpädagogik dagegen - auch wo sie sich auf Dewey beruft und seine Unterrichtsmethoden aufgreift - proklamiert die Autonomie der Erziehung. Sie sucht am Individuum orientierte Bildungsideale umzusetzen und möchte daher Kindern und Jugendlichen gerade ihren eigenen Lebensraum möglichst abgesondert vom sozialen und politischen Tagesgeschäft geben und sie dort nationale Ideale, soziale Tugenden und Einübung für das Leben der Volksgemeinschaft lehren.⁸¹ Vor dem Hintergrund unterschiedlicher geschichtlicher Erfahrung, sozialer Struktur und politischer Zukunftshoffnungen erweist sich die Übereinstimmung in der beiderseitigen Berufung auf Dewey vollends als eine mehr formale denn reale. Der Unterschied in der "Philosophy of Education" dürfte möglicherweise dazu beigetragen haben, daß von 1933 an Reformpädagogen - soweit sie emigrierten - nur in geringer Zahl den Weg in die USA genommen haben.

81

Vgl. hierzu bei Zymek, 1975, op. cit., den Abschnitt "4.2: Das allgemeine Bewußtsein einer internationalen pädagogischen Reformbewegung" (S. 180 ff.). Zymek zitiert u. a. die hochgeachtete Reformpädagogin Minna Specht (1879-1961, von 1933 bis 1946 emigriert) aus dem Jahr 1926: "Ich verkenne weder die Gefahren, die über der russischen Jugend schweben, noch die Wolken, die das Bild der amerikanischen Erziehung verdunkeln. Beide stehen unter dem Gebot der gerade herrschenden Klasse. Das humanistische Ideal, das für die Erziehung Deutschlands unter Führung Humboldts bestimmend wurde, es hat in diesen Ländern keine offizielle Geltung..." (S. 192).

Für das Verhältnis der Reformpädagogik zum Faschismus und ihre partielle Fortführung im Exil sei verwiesen auf:

Hildegard Feidel-Mertz, Hermann Schnorbach: Lehrer in der Emigration - Der Verband deutscher Lehreremigranten (1933-39) im Traditionszusammenhang der demokratischen Lehrerbewegung. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag, 1981.

Hildegard Feidel-Mertz: "Schulen im Exil". In: Jahrbuch für Lehrer, Band 6, Reinbek 1981, S. 341-351.

1.7 Entfremdung zwischen den USA und Nazi-Deutschland in Hochschule und Schule 1933 - 1945

Die Übernahme der Macht in Deutschland durch die Nationalsozialisten am 30. Januar 1933 gab den deutsch-amerikanischen Beziehungen im Bereich von Wissenschaft und Erziehung eine neue Richtung. Die Zerstörung des Geistes in Deutschland - von der Verbrennung 'zersetzender' Bücher im Mai 1933 über die Mißhandlung und Vertreibung mißliebiger Intellektueller einschließlich sogenannter Nichtarier bis zur Ermordung verbliebener politischer und 'rassischer' Gegner - war der alle intellektuellen, wissenschaftlichen und pädagogischen Beziehungen überschattende Prozeß, von dessen Wirkung auf die USA durch den nach Tausenden zählenden Strom von Vertriebenen vor allem zu sprechen sein wird. Die 'normalen' Beziehungen brauchen dagegen nur kurz erörtert zu werden. Deutschland brachte sich selbst in 'kulturelle Isolation'.⁸²

Weder die deutschen Aktivitäten, die zunehmend in den Dienst der Propaganda gestellt wurden, noch die vor dem Hintergrund zunehmend antideutscher öffentlicher Meinung immer kritischer werdenden Beobachtungen amerikanischer Autoren können als mutual interactions im Sinne tatsächlicher Einwirkung auf das je andere System angesehen werden.

Im Bereich von Hochschulen und Wissenschaft kamen von amerikanischer Seite auch nach dem Machtwechsel Professoren und Studenten zu wissenschaftlichem Austausch und Studium nach Deutschland, sie waren zudem an den dortigen dramatischen politischen Veränderungen interessiert. Erst im Lauf der Jahre wurde Deutschland unattraktiver. Ähnlich wurde der Besuchsverkehr von deutscher Seite nach den USA fortgesetzt, aber auch hier mit abnehmender Tendenz angesichts der Abkühlung deutsch-amerikanischer kultureller Beziehungen (vgl. oben, Tabelle 1.1).

Der DAAD setzte seine Tätigkeit fort (vgl. Zahlenangaben oben, S. 32 ff.). Er geriet aber bald in politische und Kompetenzkonflikte mit verschiedenen, zum Teil neu eingerichteten Reichs-

⁸²Vgl. Rust, V.D., op. cit., S. 109.

ministerien und vor allem mit der mächtigen Organisation der Studenten. Im Zusammenhang mit den Ereignissen am 30. Juni 1934, dem Tag der blutigen Abrechnung Hitlers mit - unter anderen - konservativen Gegnern wurde der bisherige Leiter, der jungkonservative Katholik Adolf Morsbach, verhaftet und durch einen 'Parteigenossen' ersetzt, der bereits 1931 in die NSDAP, die nationalsozialistische Partei, eingetreten war. Der DAAD wurde mehr und mehr zum Instrument kultureller und politischer Propaganda. In der Kooperation mit dem International Institute of Education kam es zu umso schwereren Konflikten, je mehr der DAAD Auswahl und Betreuung vor allem der Stipendiaten in den USA unter eigene Regie und Kontrolle zu nehmen suchte.⁸³ Der DAAD errichtete schließlich gegen den ausdrücklichen Wunsch des IIE Mitte 1938 unter dem Namen 'German University Service' eine eigene Dienststelle in New York. Knapp ein halbes Jahr später verfügte das State Department deren Schließung wegen des Verdachts der Spionagetätigkeit. Der Leiter hatte die Austauschstudenten aufgefordert, in ihren Berichten auch die politische Einstellung der Professoren zu registrieren; er ist aller Wahrscheinlichkeit nach für den Sicherheitsdienst tätig gewesen.⁸⁴

Auch das Amerika-Institut in Berlin setzte seine Tätigkeit der Dokumentation, Information und brieflichen wie persönlichen Beratung fort. Soweit aus wenigen verbliebenen Akten erkennbar, zeigt sich im Verhalten des Instituts eine charakteristische Anpassung an die Zeitsituation: In der Regel wird gegenüber Ausländern weder die nationalsozialistische Ideologie kraß betont - dadurch könnten Ausländer negativ gestimmt oder abgeschreckt werden - , noch läßt man eigene Kritik am Nationalsozialismus deutlich erkennen. Ein solches Verhalten hätte Personen, das Institut, aber auch die Erfüllung der gestellten Aufga-

⁸³ Nach Volkhard Laitenberger suchte das IIE sich loyal an die bestehenden Abmachungen zu halten, widerstand aber Einmischungen. Gleichzeitig war es in der Vermittlung deutscher Emigranten an Colleges und Universitäten aktiv. Vgl. Duggan, Stephan/Drury, Betty: The Rescue of Science and Learning. New York: Macmillan & Co. 1948.

⁸⁴ Vgl. Laitenberger, Volkhard (1976), op. cit., S. 125 ff.

ben gefährden können! So war es möglich, jahrelang einer Idee eine gewisse Plausibilität zu geben, die angesehene amerikanische Universitäten wie Harvard durchzusetzen suchten: Der akademische Verkehr sollte unabhängig von politischen Einflüssen aufrechterhalten werden. Gelegentlich gelang dies - ob zum Vorteil der Bewältigung der Gesamtsituation muß dahingestellt bleiben.

Von einzelnen Emigrantenberichten abgesehen, scheint die Entwicklung deutscher Hochschulen als ganze seinerzeit nur in dem eingehenden Buch von E. K. Hartshorne (1937), speziell die intellektuelle Beteiligung 'nationalsozialistischer Wissenschaft' an den Verbrechen gegen das jüdische Volk nur in der unmittelbar nach dem Krieg erschienenen Studie von M. Weinreich (1946) in den USA ihren kritischen Niederschlag gefunden zu haben.⁸⁵

Im Bereich des Schulwesens und der Pädagogik wurde nach dem Machtwechsel der 'Neubau der deutschen Schule aus der nationalsozialistischen Weltanschauung heraus' zum Ziel erklärt. Protagonisten internationaler Zusammenarbeit wurden zum Schweigen verurteilt, Personen in wesentlichen Positionen ausgewechselt (vgl. Anmerkungen 74, 75, 85, 23). Dies nunmehr 'Deutsche Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht' wurde zu einem 'Instrument der Heranbildung von Nationalsozialisten'. Der bis dahin durch dieses Institut vermittelte pädagogisch-wissenschaftliche Verkehr mit den USA schrumpfte zur Bedeutungslosigkeit.

Im Zeichen der einen, nunmehr allein gültigen Weltanschauung wurde die Zahl der Zeitschriften eingeschränkt. Die 'Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft' wurde von neuen deutschen Herausgebern unter verändertem Titel fortgeführt (vgl. Anmerkung 69). Prinzipiell sollten durch sie ausländische Entwicklungen, auch gerade in den USA, weiterhin beobachtet werden. Nach Zymek

85

Vgl. E.Y. Hartshorne: The German Universities and National Socialism. Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1937. Ferner: Weinreich, M.: Hitler's Professors. The Part of Scholarship in Germany's Crimes Against the Jewish People. New York: Yiddish Scientific Institute - YIVO, 1946.

(Tabelle 2d; vgl. Anmerkung 31) sind hier zwischen 1934 und 1944 56 von insgesamt 62 Artikeln zu amerikanischen^{Themen} in deutschen Zeitschriften erschienen. Unbeschadet ihrer von deutscher Seite nationalsozialistischen Orientierung wollte die Zeitschrift international auch weiterhin ernst genommen werden. Bemerkenswert ist ein Heft, das 1935 aus Anlaß des hundertsten Geburtstages von William T. Harris der Wirkung dieses Hegelianers auf das soziale und philosophische Leben der USA gewidmet war. Eduard Baumgarten diskutierte 1936/37 in drei Aufsätzen die Auseinandersetzung Deweys mit dem deutschen Idealismus (vgl. Anmerkung 44).

Der prinzipiellen Einschränkung und möglichst zentralen Kontrolle von pädagogischen Auslandsbeziehungen entsprach das Eintrocknen der vergleichenden Erziehungswissenschaft an den Universitäten. V.D. Rust weist nach, daß praktisch nur noch an der Universität Hamburg über Bildungswesen und Pädagogik des Auslandes gelehrt wurde, aber mit dem Fokus 'Kolonialpädagogik' in der Erwartung, daß das Deutsche Reich eines Tages seine Kolonien zurückerhielte...

Das teilnehmende positive Interesse, das sich auf amerikanischer Seite im Bereich von Pädagogik und Bildungspolitik an einzelnen Institutionen wie dem Teachers Training College der Columbia Universität und dem Peabody College zur Zeit der Weimarer Republik entwickelt hatte, wandelte sich nach dem 30. Januar 1933 in vermehrte, zunehmend kritische Beobachtung. Das überwiegend von progressiven Kräften in Deutschland getragene Bemühen um Verständigung, Austausch, Annäherung auf der Basis demokratischer Lebensformen war über Nacht autoritärer Demokratieverachtung, rassistischer Ideologie und nationalistischer Hybris gewichen. Arbeiten wie die von J. L. Kandel (1935), H. Taylor (1935), C. Bason (1937), J. Dambach (1937), A.M. Lindegren für das US Office of Education (1938) und besonders eingehend die Studie von George Frederick Kneller (1941/42) sind Beleg für erschrecktes Bemühen um Verstehen und Abwehr bedrohender Entwicklung.⁸⁶ Es ist nicht bekannt, ob

⁸⁶ Vgl. Kandel, I.L.: The Making of Nazis. New York: Teachers College, Columbia University, 1935; Taylor, H.: "German Education in the Republic and in the Third Reich". In: Tugwell, R.G., and Keyserling, L.H. (eds.): Rerecting Education. Vol. 2: Europe and Canada. New York: Columbia University Press, 1935, S. 3-50;

Besuche und Darstellungen von deutscher Seite wie die 'braune' Informationsbroschüre von Theodor Wilhelm und Gerhard Graefe: "German Education Today" (1937), die vom DAAD vertrieben wurde, eine im Sinne dieser Autoren positive Reaktion in den USA ausgelöst haben. Wilhelm war Schriftleiter der Internationalen Zeitschrift für Erziehung und Abteilungsleiter im DAAD; in letzterem war auch Graefe tätig. Erika Mann - Tochter von Thomas Mann - gab im folgenden Jahr ihrem Buch den unzweideutigen Titel: "School for Barbarianism: Education under ~~the~~ Nazis".⁸⁷

1.8 Die akademische Immigration aus Deutschland in die USA und ihre Wirkungen 1933 - 1945

Die USA - ein Land von Immigranten - haben sich seit Jahrhunderten durch Emigranten anderer Länder ergänzt, die ihrerseits zur Entwicklung von Größe, Reichtum, Macht des Landes beigetragen haben. Fast ausnahmslos ist bis zum Ersten Weltkrieg auch Verfolgten Sicherheit, Freiheit und Gelegenheit zu neuem Anfang geboten worden. Aus Deutschland kamen zur Zeit der Restauration nach den napoleonischen Kriegen als politisch Verfolgte 1825 der Germanist Charles Follen, der in Harvard Karriere machte, 1827 der Politikwissenschaftler Francis Lieber, den sein Weg schließlich an die Columbia Universität führte und dort zu einem Vorgänger von John W. Burgess werden ließ, 1841 der in Rußland geborene Historiker deutscher Herkunft Hermann von Holst, der nach wechsellvoller Karriere schließlich in Chicago wirkte. Die Reihe der Namen ließe sich fortsetzen, so wurde etwa der Fehl-

Fortsetzung Fußnote 87:

- Alexander, Th.: Training Elementary Teachers in Germany. New York: Bureau of Publications, 1936;
Bason, C.H.: Study of the Homeland and Civilization in the Elementary Schools of Germany. New York: Teachers College, Columbia University, 1937;
Dambach, J.: Physical Education in Germany. New York: Teachers College, Columbia University, 1937;
Lindgren, A.M.: Education in Germany. Washington: U.S. Department of Interior, Office of Education, 1939 (Bulletin No. 15, 1938).
Kneller, G.F.: The Educational Philosophy of National Socialism. 2. Aufl. New Haven: Yale University Press, 1942.

⁸⁷ Mann, E.: School for Barbarians. New York: Modern Age Books, 1938 (Einleitung von Thomas Mann).

schlag der bürgerlichen Revolution von 1848 Anlaß zur nächsten Emigration deutscher Akademiker.⁸⁸ Um die Jahrhundertwende brachten antisemitische Pogrome in Westrußland und bittere Armut in den östlichen Landesteilen Österreich-Ungarns Tausende von Juden - vielfach nach Zwischenaufenthalt in Deutschland - nach den USA.

Doch keine Verfolgung nahm den Umfang an, war so brutal mitten in der 'zivilisierten Welt' ausgebrochen wie die nationalsozialistische. Wer nunmehr in die USA zu entweichen suchte, traf aber auf eine im Vergleich zur Zeit vor dem Ersten Weltkrieg veränderte Situation. Seit dessen Ende ließen die USA aus wirtschaftlichen Gründen und auch aus nativistischer Stimmung Einwanderer nur noch bis zu bestimmten Quoten je nach Herkunftsland hinein. Zudem mußten diese, um die Erlaubnis zu dauerndem Aufenthalt zu erhalten, den Nachweis erbringen, daß ihr Lebensunterhalt aus beruflicher Tätigkeit oder durch private Garantien gesichert sei. Besonders erschwerend wirkte, daß bürgerliche Kreise - auch an Liberal Arts Colleges und Universitäten - häufig selbst in Antisemitismus befangen waren, und daß angesichts der großen Wirtschaftskrise die Immigrationsvorschriften von 1930 bis 1937 besonders restriktiv gehandhabt wurden. Unter diesen Umständen entwickelten sich die zur Überwindung der Einwanderungsschranken notwendigen Vermittlungen und praktischen Hilfen - in erster Linie Berufsvermittlung und/oder Garantie des Lebensunterhalts -, von rühmenswerten Ausnahmen abgesehen, nur schrittweise. Mit zunehmender Verfolgung - besonders alarmierend wirkten die Synagogenbrände und Pogrome im November 1938 - nahm der Andrang von Einwanderern zu, aber es fand sich auch größere Bereitschaft, die nötigen Wege zu bahnen. Die zunehmende Empörung über die antisemitischen Exzesse in Deutschland und die Vertreibung der 'Nichtarier' von dort begünstigte die Überwindung des virulenten Anti-

⁸⁸Zur Immigration nach der deutschen Revolution von 1848 vgl.: Skal, Georg von: Die Achtundvierziger in Amerika. Frankfurt am Main: Frankfurter Societäts-Druckerei, 1923; Zucker, A.E. (ed.): The Forty-Eighters. Political Refugees of the German Revolution of 1848. New York: Russel & Russel, 1950; Wittke, Carl: Refugees of Revolution. The German Forty-Eighters in America. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1952.

semitismus an vielen akademischen Institutionen in den USA. In unserem Zusammenhang ist von besonderer Bedeutung, daß Hochschullehrer, Forschungsspezialisten, Schriftsteller und Geistliche - also Personen, von denen man sich besondere Beiträge in Bereichen wie Bildung und Wissenschaft versprechen konnte - außerhalb der ländersweise festgesetzten Einwanderungsquoten zugelassen werden konnten, und daß nach Überwindung der Wirtschaftskrise Ende der dreißiger Jahre die Expansion des amerikanischen Hochschulwesens einsetzte und sich damit vermehrt Arbeitsmöglichkeiten für Hochschullehrer boten. Besonders wichtig war hierfür die Tätigkeit des 'Emergency Committee in Aid of German (später: Foreign) Displaced Scholars', das bereits im Mai 1933 unter der Leitung von Stephen Druggan vom IIE und Edward R. Murrow (1935 trat Betty Drury an seine Stelle) seine Tätigkeit aufgenommen hatte. Es hat sie bis 1945 fortgesetzt.

Im Rückblick wird die Bedeutung der Einwanderung gerade von Hochschullehrern, Forschern und anderen Intellektuellen in die USA während der Jahre 1933 bis 1945 und darüber hinaus als besonderer Impuls für die Entwicklung der dortigen Wissenschaft und Kunst mit Recht eingeschätzt. Darauf wird zurückzukommen sein. Doch seinerzeit war es für die Betroffenen, ausgenommen relativ wenige Prominente, wie für die ganz überwiegende Mehrheit aller anderen Einwanderer - die wenigsten hatten vor Hitlers Herrschaft an Auswanderung gedacht - ungemein schwierig und psychisch belastend, die nötigen Papiere vorzulegen, das Visum zu erhalten, Hab und Gut teilweise oder ganz zurückzulassen, die Übersiedlung zu bewerkstelligen und in der "Neuen Welt" Fuß zu fassen. Zahlreiche Berichte - oft autobiographischer Art - bezeugen in unterschiedlicher Betonung Not und Hilfe, Bitterkeit des Exils und Genugtuung über den Neuanfang, Trauer um Verluste, wie Eingehen neuer, positiver Bindungen, mit einem Wort: Existenz zwischen zwei Kulturen, unterschiedlich gemeistert, je nach den Lebensumständen, speziell dem Lebensalter zur Zeit des ungewollten Übergangs von der einen in die andere Kultur.

Die Flüchtlinge kamen aus Deutschland, mit der Ausbreitung der Hitler-Herrschaft auch aus Österreich, den deutschsprachigen Ge-

bieten der Tschechoslowakei und schließlich aus weiteren europäischen Staaten, in denen sie sich zwischenzeitlich aufgehalten hatten. Ihre Zahl (einschließlich aller Familienangehörigen) wird für die Zeit von 1933 bis 1945 auf insgesamt etwa 280.000 geschätzt: Über 220.000 mögen sogenannte 'Nichtarier', das heißt Glaubensjuden (etwa 132.000) und Personen jüdischer oder teiljüdischer Herkunft gewesen sein.⁸⁹ Im Vergleich hierzu war die Zahl der Flüchtlinge, die 'nur' als politische Gegner - überwiegend Sozialdemokraten und Linksliberale - Deutschland hatten verlassen müssen, gering. Die Zahl sogenannter 'Akademiker' unter den Immigranten, das heißt von Personen mit abgeschlossener Universitätsausbildung, aus Deutschland und Österreich kann auf knapp 8.000 (ohne Familienangehörige) geschätzt werden.⁹⁰ Die Zahl der Flüchtlinge, die erst nach Kriegsende die USA erreichten, wie auch die Zahl der nach diesem Datum wieder Ausgewanderten ist unbekannt. Doch deutet alles darauf hin, daß die Zahl der Rückkehrer auf Dauer allgemein, wie auch speziell unter den Intellektuellen, gering geblieben ist.

89

Vgl. Davie, Maurice R.: *Refugees in America*. New York: Harpers & Brothers, 1947, pp. 21, 37-46.
Holborn, Louise W.: "Deutsche Wissenschaftler in den Vereinigten Staaten in den Jahren nach 1933". In: Fraenkel, Ernst et al. (eds.) *Jahrbuch für Amerikastudien*. Vol. 10. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, 1965, pp. 15 ff.
Strauss, Herbert A.: "Einleitung". In: Röder, Werner/ Strauss, Herbert A. (Hrsg.): *Biographisches Handbuch der deutschsprachigen Emigration nach 1933*. Bd. I: Politik, Wirtschaft, öffentliches Leben (in German). - *International Biographical Dictionary of Central European Emigrés 1933-1945*. Vol. I. München, New York, London, Paris: K.G. Saur 1980, S. XXIX ff.

Die Zahl von 280.000 bei Davie und Holborn erstreckt sich auf die Zeit vom 1.1.33 bis 30. 6. 44, die Untergliederung - in erster Linie die Zahl von 132.000 Glaubensjuden beruht auf Angaben von Strauss für die Zeit von 1933 bis 1945 (S. XXIX). An anderer Stelle spricht Strauss von 30.000 Immigranten aus politischen Gründen bis zu Beginn des Krieges (S. XXXVIII).

⁹⁰Vgl. Radio Bremen: *Auszug des Geistes*. Bremen: B.C. Heye & Co. 1962, S. 16 f. Ferner: Strauss, Herbert A.: "Reception and Acculturation of Refugee Intellectuals". In: Strauss, Herbert A./ Röder, Werner (eds.): *International Biographical Dictionary of Central European Emigrés 1933-1945*. Vol. II: Sciences, Arts and Literature (in English) - *Biographisches Handbuch der deutschsprachigen Emigration nach 1933*. Bd. II. München, New York, London, Paris: K.G. Saur, in Druck.

Akademisch vorgebildete Immigranten haben, wie gesagt, wesentliche Beiträge zur Entwicklung, Erweiterung und Vertiefung vieler Bereiche des kulturellen Lebens in den USA geleistet; besonders die Wissenschaften, in erster Linie Lehre und Forschung der Universitäten, empfangen bedeutende Impulse. Die Zahl der Wissenschaftler, die schon im Beruf gestanden hatten, wirkt - verglichen mit den vorgenannten Zahlen und gemessen an der damaligen Gesamtzahl amerikanischer Hochschullehrer - zunächst bescheiden. Es mögen um 1.000 gewesen sein.⁹¹ Entscheidend ist die professionelle Bedeutung,

91

Im Rückblick wird leicht übersehen, daß heutzutage zu emigrierten Wissenschaftlern in der Regel auch die gezählt werden, die ihren beruflichen Werdegang erst in den USA angetreten haben. M. Rainer Lepsius hat kürzlich den Versuch unternommen, die Namen möglichst aller in der Zeit von 1933 bis 1945 aus Deutschland, Österreich und den deutschsprachigen Gebieten der Tschechoslowakei emigrierten Sozialwissenschaftler (Soziologen und Politologen) zusammenzustellen. Er ermittelte insgesamt 322 Personen, von diesen waren direkt oder über dritte Länder 235 in die USA gelangt. Von den USA-Immigranten kehrten 20 nach 1945 in ihre Heimat zurück. Von den US-Immigranten befanden sich zur Zeit der Auswanderung etwa 120 bis 130 in einem Alter zwischen Kindheit und Studiumsabschluß, mit anderen Worten: Je nach ihrem Alter befanden sie sich in unterschiedlichen Stadien ihrer Ausbildung; doch der Eintritt in den Beruf erfolgte erst in den USA. Nur wenige Einwanderer befanden sich bereits in normalem Ruhestand oder dicht davor. Die unmittelbare wissenschaftliche Wirkung in den USA dürfte im wesentlichen von den etwa 100 Personen der berufsaktiven Altersgruppe ausgegangen sein, die gegenwärtig bereits nur noch in Ausnahmefällen aktiv ist. Der jüngeren Gruppe - beispielhaft in der Person des Soziologen Reinhard Bendix (geb. 1916, heute Berkeley) oder in der des Politikwissenschaftlers Kurt Shell (geboren 1920, heute Frankfurt am Main) ist in besonderem Maße die Aufgabe transatlantischer Verbindung unterschiedlicher wissenschaftlicher Traditionen und Paradigmen zugefallen. Das begonnene Ausscheiden auch dieser Generation aus dem Beruf wird eine bestimmte, durch bikulturelle Sozialisation relativ zahlreicher Wissenschaftler besonders markante Phase akademischer Wechselwirkungen zwischen den USA und den deutschsprachigen Staaten abschließen. Das Beispiel der Sozialwissenschaften dürfte auf viele Gebiete übertragbar sein. (M. Rainer Lepsius: "Die sozialwissenschaftliche Emigration und ihre Folgen". Dazu: Anhang: Verzeichnis emigrierter Sozialwissenschaftler. In: M. Rainer Lepsius (Hrsg.): Soziologie in Deutschland und Österreich 1918 - 1945, Materialien zur Entwicklung, Emigration und Wirkungsgeschichte. Sonderheft 23. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag 1981, S. 461-500).

die viele von ihnen hatten. Einige Zahlen lassen diese unmittelbar ahnen: Es sind 12 Nobelpreisträger in die USA geflohen; die Ausgabe 1944/45 des "Who's Who" enthielt die Namen von 103 Flüchtlingen; die Ausgabe 1944 von "American Men of Science" enthielt 220 ehemals deutsche Gelehrte.⁹²

So hatten die amerikanischen Universitäten zur Zeit ihrer angehenden Expansion im Zeichen der Verwissenschaftlichung modernen Lebens Gelehrte von Weltruhm und weitere kompetente Fachvertreter hinzugewonnen. Diese trugen ihrerseits dazu bei, daß viele Institute und Universitäten zu Spitzeninstitutionen wurden, die seitdem Studenten und Forscher aus aller Welt anziehen. Erinnerung sei noch einmal an die Bedeutung der Übersiedlung Albert Einsteins nach Princeton. Der französische Physiker Paul Langevin soll dazu geäußert haben:

"It's as important an event, as would be the transfer of the Vatican from Rome to the New World. The Pope of Physics has moved and the United States will now become the centre of the natural sciences."⁹³

Wird wohl auch keinem der Immigranten der gleiche Ruhm, die analoge Wirkung wie Einstein zuerkannt, so verzeichnen doch viele Disziplinen bedeutende Gelehrte, die befruchtend in ihren Fachgebieten gewirkt haben, seien sie

- Theologen und Religionswissenschaftler wie Richard Kroner, Paul Tillich, Joachim Wach
- Philosophen oder Sozialphilosophen wie Theodor W. Adorno, Gustav Bergmann, Ernst Bloch, Rudolf Carnap, Max Horkheimer, Erich Kahler, Karl Löwith, Herbert Marcuse, Eugen Rosenstock-Huessy,
- Klassische Philologen und Altertumsforscher wie Ludwig Edelstein, Hermann Fränkel, Albrecht Goetze, Werner Jäger,
- Literaturwissenschaftler wie Erich Auerbach, Alfred Kantorowicz, Leo Lowenthal, Leo Spitzer, Karl Vietor, René Wellek,

⁹²Vgl. Radio Bremen, op. cit., S. 16 f.

⁹³Vgl. Robert Jungk: Brighter than a Thousand Suns. New York: Harcourt, Brace & Co. 1958, p. 46. (Deutsche Übersetzung: Heller als tausend Sonnen. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch 1964, S. 50 f.)

- Historiker wie Hans Baron, Wolfgang Hallgarten, Hajo Holborn, Ernst Kantorowicz, Hans Kohn, Hans Rosenberg, Hans Rothfels, Veit Valentin,
- Kunsthistoriker wie Otto Benesch, Richard Ettinghausen, Walter Friedländer, Erwin Panofsky, Otto von Simson,
- Sinologen wie Karl Wittfogel,
- Scholars of Law wie Arnold Brecht, Hans Kelsen, Max Rheinstein,
- Psychologen wie Egon Brunswick, Else Frenkel Brunswick, Charlotte und Karl Bühler, Herta Herzog, Marie Jahoda, Kurt Lewin, William Stern, Max Wertheimer,
- Psychoanalytiker wie Bruno Bettelheim, Erik H. Erikson, Erich Fromm, Heinz Hartmann, Wilhelm Reich, Theodor Reik,
- Psychiater wie Kurt Goldstein,
- Sozialwissenschaftler wie Paul Lazarsfeld, Hans Speier, Kurt H. Wolff, Hans Zeisel,
- Ökonomen wie Peter F. Drucker, William J. Fellner, Gottfried Haberler, Emil Lederer, Adolf Löwe, Fritz Machlup, Jacob Marschak Ludwig von Mises, Oscar Morgenstern, Hans Staudinger, Gustav Stolper,
- Politikwissenschaftler wie Hannah Arendt, Arnold Bergsträsser, Otto Kirchheimer, Hans J. Morgenthau, Franz Neumann,
- Mathematiker wie Emil Artin, Richard Courant, William Feller, Kurt Gödel, Karl Menger, John von Neumann, Hermann Weyl, in der Statistik: Emil Gumbel,
- Physiker wie Hans A. Bethe, Felix Bloch, James Franck, Victor F. Hess, Otto Stern, Eugene Wigner (sämtlich Nobelpreisträger)
- Physikalische Chemiker wie Peter J.W. Debye (Nobelpreis),
- Biochemiker wie Konrad Bloch (Nobelpreis), Erwin Chargaff, Fritz Lipmann, Otto Meyerhof (Nobelpreis),
- Genetiker wie Max Delbrück, Curt Stern,
- Zoologen wie Richard Goldschmidt,
- Pharmakologen wie Otto Loewi (Nobelpreis),
- Architekten wie Walter Gropius, Ludwig Mies van der Rohe.

Die Beispiele ließen sich mühelos vermehren; mit ihrer Nennung ist keine Wertung im Vergleich zu nicht genannten Disziplinen oder Personen verbunden. Hierfür, wie vor allem für angemessene

Würdigung der Gelehrten sei auf die vorliegende umfangreiche Literatur verwiesen.⁹⁴ Der Versuch, diese hier zu resümieren, wäre ein vermessenes Unterfangen, das zudem den Rahmen des vorliegenden Essays überschreiten müßte.

Die Immigranten waren zur Emigration vom europäischen Kontinent gezwungen worden. Sie kamen in der Hoffnung, ihre wissenschaftliche Tätigkeit, wo immer sich Gelegenheit ergab, fortsetzen zu können. Je etablierter und bekannter sie in ihrem Fachgebiet waren, je mehr Verbindungen bereits vor 1933 bestanden hatten, umso eher war ihnen der Übergang möglich. Mit ihrem Wissen, ihren Methoden, der Art ihrer Lehre durchdrangen sie über ihre fachliche Tätigkeit das amerikanische Wissenschaftssystem. So haben

-
- ⁹⁴ Die Literatur über die Immigration aus Deutschland und aus den deutsch besetzten Gebieten in der Zeit von 1933 bis 1945 und darüber hinaus ist relativ umfangreich. Außer den bereits zitierten Werken sei wenigstens auf folgende Veröffentlichungen in der Reihenfolge ihres Erscheinens verwiesen:
- Bentwich, Norman: The Rescue and Achievement of Refugee Scholars. The Story of Displaced Scholars and Scientists 1933-1952. The Hague: Martinus Nijhoff, 1953.
- Neumann, Franz L. et al.: The Cultural Migration: The European Scholar in America. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953. Reprint: New York: Arno Press, 1977.
- Pross, Helge: Die deutsche akademische Emigration nach den Vereinigten Staaten 1933-1941. Berlin: Duncker & Humblot, 1955.
- Fermi, Laura: Illustrious Immigrants. The Intellectual Migration from Europe 1930 - 1941. Chicago and London: University of Chicago Press, 1968.
- Fleming, Donald and Bailyn, Bernard (eds.): The Intellectual Migration. Europe and America, 1930-1960. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1969 (einschließlich einer Liste von "300 Notable Emigrés" mit biographischen Anmerkungen).
- Radkau, Joachim: Die deutsche Emigration in den USA, ihr Einfluß auf die amerikanische Europapolitik 1933-1945. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag, 1971 (Bibliographie).
- Boyers, Robert (ed.): The Legacy of the German Refugee Intellectuals. New York: Schocken Books, 1972.
- Hughes, Henry Stewart: The Sea Change. The Migration of Social Thought, 1930-1965. New York, Evanston, San Francisco, London: Harper & Row, Publishers, 1975.
- Greffrath, Mathias: Die Zerstörung einer Zukunft - Gespräche mit emigrierten Sozialwissenschaftlern. Reinbek: Rowohlt, 1979 (Reihe: Das neue Buch)

sie vielerorts, heißt es, zu einer deutlichen Erhöhung des Standards wissenschaftlicher Arbeiten, wie beispielsweise von Dissertationen, beigetragen. Doch am Beispiel der Sozialwissenschaften läßt der zitierte Aufsatz von Rainer M. Lepsius (Anm. 91) erkennen, wie sehr die Wirkungschancen der Immigranten zugleich vom Rang der jeweiligen Institution - handele es sich um ein liberal arts college und/oder eine graduate school - und von den Möglichkeiten der Entfaltung in dieser abhängen.

Nur wenige Versuche wurden gemacht, des Immigrationsproblems durch eigens geschaffene wissenschaftliche Institutionen Herr zu werden. Sie sind sehr verschieden; fünf seien kurz skizziert:

An erster Stelle ist das schon erwähnte Institute for Advanced Studies in Princeton zu nennen. Abraham Flexner gelang es - nachdem er Einstein gewonnen hatte - unter Heranziehung weiterer bedeutender Immigranten zunächst die Sektion für Mathematik und Physik ins Leben zu rufen. Ihr folgten nacheinander die Sektion für Politische Ökonomie mit dem Nationalökonom Otto Nathan (political economist) aus Berlin und die Sektion für Humanwissenschaften und Kunst mit dem Archäologen Ernst Herzfeld (vorher Berlin) und dem Kunsthistoriker Erwin Panofsky (vorher Hamburg) als verantwortlichen Dekanen. Das Institut hat in den folgenden Jahren immigrierten Gelehrten in relativ großer Zahl eine kongeniale Möglichkeit geboten, von hier aus in der Neuen Welt Fuß zu fassen. Zugleich vermittelte es auf diese Weise wesentliche Impulse in das amerikanische Wissenschaftssystem.

Zu einer Institution, die der Aufnahme emigrierter Wissenschaftler und zugleich deren produktiver Wirkung aufgrund verwandter politischer und sozialwissenschaftlicher Grundanschauungen dienen sollte, machte Alvin Johnson die 'New School for Social Research' in New York. Sie war seit 1919 als eine Einrichtung der Erwachsenenbildung von sozialliberal-progressiver Orientierung gegründet worden.⁹⁵

Fortsetzung Fußnote 94:

Strauss, H.A.: "Jewish Emigration from Germany - Nazi Policies and Jewish Responses". In: Leo Baeck Institute, Year Book, 1980, vol. XXV, pp. 313-361; 1981, vol. XXVI, pp. 343-409.

Kent, Donald Peterson: The Americanisation of the Immigrants of 1933-1941. New York: Columbia University Press, 1953. (Bibliographie)

Fußnote 95 auf S.65.

Bereits im Sommer 1933 ging Johnson daran, sie durch Erweiterung um eine 'Graduate Faculty of Political and Social Science' zu einer 'University in Exile' zu machen, deren Fakultät er in den ersten Jahren fast ausschließlich aus deutschen links-liberalen, für soziale Probleme aufgeschlossenen Emigranten bildete. Im Herbst 1933 begann er mit 10 Professoren, drei Jahre später waren es 20. Eine Reihe von ihnen kam bezeichnenderweise aus akademischen Institutionen, deren Zielsetzung derjenigen der New School verwandt war, so: Hochschule für Politik (Berlin), Akademie der Arbeit (Frankfurt), Berufspädagogisches Institut (Köln), Büro für Sozialpolitik (Berlin). Unter anderen wurden in der New School tätig die Nationalökonomem Emil Lederer aus Berlin, Gerhard Colm aus Kiel, Eduard Heimann aus Hamburg, die Soziologen Carl Mayer aus Frankfurt, Hans Speier aus Berlin, der Psychologe Max Wertheimer aus Frankfurt.

Im Gegensatz zu der in Princeton sich bildenden Internationalität bei Integration in den amerikanischen Wissenschaftsbetrieb blieb die New School lange Zeit tatsächlich eine deutsche Universität im Exil, man blieb unter sich; ein Brückenschlag zu den Sozialwissenschaften an den amerikanischen Universitäten gelang nur unvollkommen, gerade weil die Rückhalt bietende Institution wesentlich weniger zur Infragestellung des eigenen sozio-kulturellen Hintergrunds nötigte - obendrein in einem Wissenschaftsbereich, der in vieler Hinsicht besonders kulturgebunden ist!

Durch stärkere Anlehnung an bestehende Institutionen - ohne Preisgabe der Eigenständigkeit, aber auch ohne so deutliche politische Präponderanz - gelang es dagegen Paul Lazarsfeld, der empirischen Sozialforschung entscheidende Anstöße zu geben. Sein Bureau of Social Research lief mit Unterstützung der Rockefeller Stiftung in Princeton an und wurde 1939 an die Columbia University New York als feste Einrichtung verlagert. Eine ganze Generation empirischer Sozialforscher hat dort ihre Ausbildung gefunden.

⁹⁵ Johnson, Alvin: Pioneer's Progress. An Autobiography. New York: Viking Press, 1952.
Luckmann, Benita: "Eine deutsche Universität im Exil - Die 'Graduate Faculty' der 'New School for Social Research'". In: Lepsius, M. Rainer: Soziologie in Deutschland und Österreich 1918-1945, op. cit., S. 427-441.

Eine echte Exileinrichtung war dagegen das aus Frankfurt auf Umwegen übergesiedelte, an die Columbia University angegliederte Institut für Sozialforschung neomarxistischer Orientierung. Es ist seinerzeit unter anderem durch seine große empirische Studie über die autoritäre Persönlichkeit bekannt geworden.⁹⁶ Unter der Leitung von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno ist es nach dem Kriege nach Frankfurt zurückgekehrt; nur einzelne Mitglieder wie Leo Lowenthal und Herbert Marcuse blieben in den USA.

Robert M. Hutchins, Präsident der Universität Chicago, folgte in seiner Berufungspolitik einem wissenschaftlichen Konzept, das dem der New School for Social Research geradezu diametral entgegengesetzt war. Ihm schwebte eine dem humanistischen Bildungsideal verpflichtete Universität nach deutschem Vorbild vor. Das college curriculum sollte nicht in der üblichen schulartigen Weise angelegt sein, sondern ein studium generale anhand klassischer philosophischer und anderer grundlegender Texte in möglichst enger Verbindung mit hervorragenden Forschern aus den graduate schools vorsehen. Hutchins' Einstellung begegnete - mit Ringer (Fußnote 53) zu sprechen - der vieler deutscher Mandarine. Den Vorwurf möglicher zu starker und deshalb mißliebiger Konzentration von Immigranten nicht scheuend, berief er eine relativ große Anzahl überwiegend konservativer Emigranten. Unter anderen lehrten in Chicago: Hannah Arendt (Politikwissenschaft), Friedrich A. von Hayek (Ökonomie), Erich Kahler (Philosophie), Ulrich Middeldorf (Kunstgeschichte), Hans J. Morgenthau (Politikwissenschaft), Max Rheinstein (Rechtswissenschaft), Leo Strauss (Politikwissenschaft), Eric Voegelin (Politikwissenschaft), Joachim Wach (Religionswissenschaft).

96

Adorno, Theodor, W./ Frenkel-Brunswick, Else/Levinson, Daniel/Sanford, Nevitt R.: The Authoritarian Personality. New York: Harper & Row, 1950.

Den konservativen Vorstellungen von Hutchins zur Universitätsreform entsprach ein "Memorandum der Arbeitsgemeinschaft für deutsche Fragen an der Universität Chicago zu dem 'Report of the US Education Mission to Germany'" vom Oktober 1947. In Ablehnung der amerikanischen Absicht, das dreigliedrige deutsche Schulsystem durch utilitaristisch orientierte comprehensive schools zu ersetzen, machten sich hier dreizehn angesehene, immigrierte Professoren, die alle das deutsche Schulsystem vor 1933 durchlaufen hatten, zu Protagonisten einer elitären Bildung auf der geistigen Grundlage des humanistischen Gymnasiums bei entsprechender Gliederung und inhaltlichem Programm des Schulsystems. Zu den Unterzeichnern gehört eine Reihe Professoren, die nach 1945 in die Bundesrepublik Deutschland zurückgekehrt sind, so: Arnold Bergsträsser (Deutsche Kulturgeschichte), Hans Rothfels (Neue Geschichte), Otto von Simson (Kunstgeschichte).⁹⁷

Diese so divergierenden institutionellen Initiativen zur Aufnahme der Immigranten sowohl in dem Sinne, ihnen persönlich Lebens- und Wirkungsmöglichkeiten einzuräumen, als auch in dem Sinne, sich ihrer wissenschaftlichen Leistungen und künftigen Beiträge zu Forschung und Lehre zu versichern, unterstreicht die zusammenfassende Wertung der Wirkung der Immigration durch Franz Neumann. Dieser war von der Hochschule für Politik in Frankfurt über die London School of Economics 1936 in New York zum Institut für Sozialforschung gestoßen und wurde dort nach dem Kriege Professor für politische Wissenschaft an der Columbia University. Er schrieb 1952:

"It is quite impossible to assess the contribution of the German exile to the social and political sciences. The character of the Nazi régime caused - as I stressed - the emigration of scholars of radically different orientation, political and theoretical. Thus there is no comparison possible with the flight of Greek scholars from the Byzantine Empire in the fifteenth century. The extraordinary diversity of European

⁹⁷"Report of the US Education Mission to Germany", September 1946, Department of State Publication 2664, European Series 16, Washington D.C. 1946 (sogenannter 'Zook Report'). Das Memorandum der Arbeitsgemeinschaft für deutsche Fragen ist abgedruckt (in Deutsch) in: Bayerisches Staatsministerium f. Unterricht und Kultus (Hrsg.): Dokumente zur Schulreform in Bayern. München: Richard Pflaum Verlag. 1952. S. 146-156.

refugee scholars makes it virtually impossible to determine their contribution with precision, particularly the contributions made to social and political science - in contrast to those in the natural sciences and, perhaps, in contrast to certain specialized historical and philosophical contributions such as art history, literary history, etc. The influences are too subtle, too diffused, to be easily identified or measured."⁹⁸

Die Neumann'schen Sätze gelten in erhöhtem Maße für den Bereich von Schulwesen und Erziehungswissenschaft, dem im Rahmen des vorliegenden Essays besondere Aufmerksamkeit zukommt. Zunächst ist festzustellen, daß hier die Emigration in Richtung USA aus drei Gründen relativ gering war:

1. Schulsysteme sind, wo auch immer in der Welt, nicht so wie Hochschulen international orientiert. Der persönliche Übergang von einem System in das andere begegnet kulturellen wie administrativen Schwierigkeiten. Lehrer und Schulverwaltungsbeamte - so zahlreich sie in Deutschland waren - hatten 1933 im Vergleich mit Hochschullehrern ungleich geringere Sprach- und Auslandskenntnisse als diese und weniger internationale Verbindungen, die sie hätten aktivieren können. Lehrer-Emigranten sahen sich in der Regel von vornherein der Schwierigkeit ausgesetzt, daß der Übergang in das andere Bildungssystem - sofern er überhaupt gelang - ein besonders hohes Maß an Anpassung bis hin zum Aufgehen im anderen System verlangte.
2. Deutsche Gymnasiallehrer waren ganz überwiegend national-konservativ eingestellt. Soweit sie reformorientiert waren, zielte ihr Denken, wie in Abschnitt 1.6 gezeigt wurde, nur ausnahmsweise in eine liberal-demokratische Richtung progressiver amerikanischer Pädagogik; es ging eher in sozialistische Richtung. Volksschullehrer neigten wohl im ganzen eher der Sozialdemokratie zu, aber gerade deshalb richtete sich unter dem Druck politischer Verfolgung ihr Blick erst recht auf die umliegenden

⁹⁸ Neumann, F.L., Peyre, H., Panofsky, E., Koehler, W., Tillich, P., Crawford, W.R.: The Cultural Migration: The European Scholar in America. University of Pennsylvania Press, 1953. Wiederabdruck: New York, N.Y.: Arno Press, 1977, S. 23.

europäischen Staaten - ganz abgesehen von dem verhältnismäßig billigeren und leichteren Zugang zu diesen. Insgesamt dürfte die im strengen Sinne politische Gegnerschaft im Vergleich mit der sogenannten rassischen Verfolgung bei Entlassung und Verfolgung von Lehrern und Schulbeamten einen größeren Umfang als bei den Hochschullehrern gehabt haben, zumal die Juden im Schulbereich nicht ähnlich stark vertreten waren.

3. An den deutschen Universitäten war 1933 die Zahl der eigentlichen Pädagogen im Vergleich mit Vertretern anderer Disziplinen außerordentlich gering.⁹⁹ Auch hier vertraten, wie gesagt, die Befürworter von Reformen eher idealistische Konzepte pädagogischer Autonomie als Erziehung zur Demokratie im amerikanischen Sinne. Nur wenige wurden von den Nationalsozialisten entlassen, noch weniger nahmen den Weg nach den USA.

Entlassung, Verfolgung und Emigration in die USA sind dagegen stärker in den gewissermaßen weniger streng etablierten 'Randgebieten' des erzieherischen Handelns wie Jugendfürsorge, Sozialpädagogik u.ä. sowie in den entsprechenden Lehr- und Forschungsgebieten an den Hochschulen einschließlich Kinder- und Jugendpsychologie zu beobachten. Hier war auch das jüdische Element stärker vertreten. Der geringere Grad fester Institutionalisierung in diesem Bereich läßt es zugleich zu, daß hier eher als im Schulbereich von einer Wirkung in den USA gesprochen werden kann. Einzelnen Persönlichkeiten gelang es, Herkommen und neue Aufgaben zu verbinden und so in ihre neue Umwelt eine eigene Leistung einzubringen.

Wir kommen zurück auf Franz Neumanns Hinweis: Über die Tätigkeit und Wirkung der Immigranten im Bereich von Schulwesen und Erziehung läßt sich keine gemeinsame inhaltliche Aussage machen. Daran mag

⁹⁹ 1931: 2 emeritierte Professoren, 16 Professoren mit und 22 Professoren ohne Lehrstuhl; 42 Professoren anderer Fakultäten, hauptsächlich Teilzeit-Beschäftigte.
Vgl. hierzu: Ferber, Christian v.: Die Entwicklung des Lehrkörpers der deutschen Universitäten und Hochschulen 1864-1954. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1956 (Untersuchungen zur Lage der deutschen Hochschullehrer, Bd. 3, S. 234.)

es auch liegen, daß die Immigrantengruppe der Pädagogen bisher keine literarische Würdigung gefunden hat. In einer Anmerkung seien daher wenigstens Namen und Arbeitsgebiete einiger herausragender Pädagogen und Erziehungswissenschaftler genannt.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Zur Auswahl der nachfolgend genannten Personen - jeweils in der Reihenfolge ihres Alters aufgeführt - ließ mich Professor Hildegard Feidel-Mertz, Universität Frankfurt (Fußnote 81), Unterlagen aus ihren eigenen Untersuchungen nutzen; ihr sei besonders gedankt!

Im Bereich der eigentlichen Pädagogik ist unter anderen hinzuweisen auf den bereits genannten Fritz K a r s e n (vgl. Fußnote 68), ferner auf Robert U h l i c h (1890 - 1977. James Bryant Conant, Professor of Education/Harvard University) und Wilhelm G a e d e (Professor of Education, Brooklyn College, New York).

Von den Lehrern sind zwei engagierte Leiter von Landschulheimen zu nennen: Max B o n d y (1892-1951, Leiter der Windsor Mount School, Lennox, Mass.) und Hans M a e d e r (Gründer und Leiter - 1949 - 1974 - der Stockbridge Boarding School, Mass., der von Beginn an auch farbige Lehrer und Schüler angehörten. Über die Grenzen seiner eigenen Schule hinaus nahm Maeder Einfluß auf den Abbau von Rassenschranken in boarding schools in New England.)

Als Sozialphilosophen und -pädagogen haben gewirkt: Eugen R o s e n s t o c k - H u e s s y (1888-1973, Professor of Social Philosophy, einst an der Universität Breslau, dann am Dartmouth College, Hanover, aktiv in der Ausbildung von Lagerleitern für das Civil Conservation Corps), Walter F r i e d l ä n d e r (geb. 1891, führende Persönlichkeit auf dem Sektor der Berliner Sozialpolitik, Dozent an der Deutschen Hochschule für Politik, Professor of Social Welfare, Berkeley, Cal.), Hertha K r a u s (1897-1968, richtungweisend auf dem Gebiet der Sozialpolitik in Köln, Professor am Bryn Mawr College, Zusammenarbeit mit der Russel Sage Foundation und UNRRA), Ernst P a p a n e k (1900-1973, sozialdemokratischer Reformpädagoge in Österreich, Professor of Education am Queens College und an der New School for Social Research, aktiv in verschiedenen Kinder- und Jugendhilfe-Organisationen), Gisela K o n o p k a (geboren 1910, Professor of Social Work, Gründerin des Research Center for Development of Youth, University of Minnesota).

Schließlich sei auf einige Psychologen, Psychoanalytiker und Psychiater hinzuweisen, deren Leistungen im Zusammenhang ihrer wissenschaftlichen Disziplinen anerkannt und literarisch gewürdigt sind, die aber hier unter dem Gesichtspunkt ihrer Wirkung im Bereich der Erziehung hervorzuheben sind:

Kurt L e w i n (1890-1947, Professor of Psychology and Child Development, Cornell University, University of Iowa, MIT), Siegfried B e r n f e l d (1892-1953, Psychoanalytische Erziehungsforschung, San Francisco), Curt B o n d y (1894-1972, Professor of Psychology, College of William and Mary Richmond, Va.; 1950 Rückkehr nach Deutschland), Erik H. E r i k s o n

1.9 Ausblick

Am 8. Mai 1945 war der Nazi-Herrschaft und dem Deutschen Reich ein Ende gesetzt. Was als deutsches Gebiet blieb, wurde unter den vier Besatzungsmächten aufgeteilt. Die Besatzungszonen der drei Westmächte wurden bald zu einem gemeinsamen Wirtschaftsgebiet zusammengeschlossen. Aus diesem wurde 1949 die neue, souveräne 'Bundesrepublik Deutschland'; analog ließen die Sowjets aus ihrer Besatzungszone noch im gleichen Jahr die 'Deutsche Demokratische Republik' entstehen. Letztere rückt so weit aus dem Bereich systematischer deutsch-amerikanischer Kooperation und Wechselwirkung heraus, daß auf Behandlung dortiger Vorgänge hier und auch in den folgenden Kapiteln verzichtet wird.

Seitens der Amerikaner wurde zunächst für ihre Besatzungszone im Bereich von Bildung und Wissenschaft ein intensiver Versuch der reeducation gemacht, für den sich auch eine Reihe deutscher Refugees zur Verfügung stellte. Der Versuch blieb eine kurze Episode. Noch vor der Gründung der Bundesrepublik war er gescheitert. Einerseits nahm mit der Entstehung des Kalten Krieges die amerikanische Politik gegenüber Deutschland in dem Sinne eine Wende, als alle Ideen tieferer Eingriffe in die sozioökonomische und kulturelle Struktur aufgegeben wurden und man sich bemühte, durch Hilfe in erster Linie beim physischen Wiederaufbau die Bundesrepublik Deutschland möglichst rasch zu einem starken und zuverlässigen Bundesgenossen in der Auseinandersetzung mit der UdSSR werden zu lassen. Andererseits zeigte sich, daß ohne grundsätzliche Änderung der sozioökonomischen Struktur und bei einem Bemühen gerade um liberale Demokratisierung gewachsene kulturelle

Fortsetzung Fußnote 100:

(1902 geboren), Professor of Human Development, Harvard University, Bruno B e t t e l h e i m (geboren 1903), Professor of Educational Psychology und Leiter der Sonia Shankman Orthogenic School, University of Chicago, Else F r e n k e l - B r u n s w i c k (1908-1958), Research Associate am Institute for Child Welfare, Berkeley, Californien.

In Würdigung der Emigranten seien noch vier ältere prominente Persönlichkeiten genannt, denen die USA Zuflucht boten, ohne daß sie noch eine größere Wirksamkeit entfalten konnten:

Friedrich Wilhelm F ö r s t e r (1869-1966, Erziehungswissenschaftler und leidenschaftlicher Pazifist (vgl. Fußnote 15),

Fortsetzung S. 72

Strukturen sich nicht ohne weiteres nach fremden Konzepten und gar in kurzer Zeit umbauen ließen. War es doch das Spezifikum der deutschen Situation, daß beispielsweise die hierfür benötigten kompetenten Lehrer, Hochschullehrer und Verwaltungsbeamte gerade nicht in hinreichender Zahl zur Verfügung standen. So kehrten Schulen und Hochschulen faktisch sehr bald zu den Formen und - zeitgeschichtlich relevante Stoffe ausgenommen - zu den Curricula zurück, die bis 1933 in Kraft gewesen waren. Von hier nahmen die Entwicklungen im bundesdeutschen Bildungswesen ihren Weg, die in den folgenden Kapiteln näher dargestellt werden.

Seit 1949 hat der Verkehr zwischen den USA und der Bundesrepublik Deutschland wie in allen Gebieten so auch im Bereich von Bildung und Wissenschaft ein ungeahntes Ausmaß angenommen. Soweit er sich in letzterem statistisch erfassen läßt, geben die Zahlen in Tabelle 1.2 näheren Aufschluß. Nachdem die Deutschen jahrelang am internationalen Austausch zunächst nur begrenzt, seit Kriegsausbruch gar nicht mehr teilgenommen hatten, boten nunmehr Studien- und Informationsaufenthalte in den USA Gelegenheit, das dortige Leben, besonders amerikanische Demokratie und Politik kennenzulernen sowie wissenschaftliche Fortschritte und pädagogische Anregungen zu rezipieren. Auf diese Weise wurden wesentliche Impulse für das gesellschaftliche und politische Leben wie auch für Wissenschaft und Erziehung in der Bundesrepublik vermittelt. Staatliche und private amerikanische, bald auch bundesdeutsche Organisationen unterstützten diese Reisen großzügig und suchten von Anbeginn an durch Hergabe finanzieller Mittel auch umgekehrt den physischen und intellektuellen Wiederaufbau von Schulen, Hochschulen und wissenschaftlichen Instituten in der Bundesrepublik zu fördern. Hierzu gehörte nicht zuletzt die Förderung von Gastaufenthalten amerikanischer Pädagogen und Wissenschaftler, die zunehmend auch

Fortsetzung Fußnote 100:

William S t e r n (1871-1938), Professor für Philosophie, Psychologie und Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, Alice S a l o m o n (1872-1948, vormals Leiterin der sozialen Frauenschule in Berlin; Begründerin des sozialen Frauenberufs in Deutschland), Richard H ö n i g s w a l d (1875-1947), Professor of Educational Philosophy, Universität München.

Tabelle 1.2

German-American Exchanges in Education and Science, 1954 and 1978/79 (as Compiled by the Fulbright Commission)

Category	1954	1978/79
German nationals in the US		
Students	759 ¹	3,200
Professors/research scholars	} 48 ²	480
Teachers		30
Medical interns/residents	323	80
High school students	226 ³	880
Trainees	133 ⁴	330 ⁴
Total	1,489	4,970
US nationals in the FRG ⁵		
Students	778 ⁶	3,620 ⁷
Professors/research scholars	58	500
Teachers ⁸	53	55
High school students	(?) ⁹	220
Trainees	(20) ¹⁰	320
Total	909	4,550

¹ Including holders of immigrant visa (appr. 30 %).

² Author has doubts on reliability of information: not included in 1954 statistics were scholars at independent research institutes; according to US experts, in 1954 probably between 80 and 120 German post-doctoral fellows were working in the US.

³ "Teenage exchange" included high school students and other groups (4-H programs, youth leaders).

⁴ Mainly short-term.

⁵ In some cases including Canadians.

⁶ Figure for 1955.

⁷ Including 250 students in independent (non-integrated) Study Abroad Programs.

⁸ Including language assistance at German secondary schools.

⁹ No reliable data available; the estimates were below 15.

¹⁰ Mainly working for US relief organizations.

Source: Littmann, U.: German-American Exchanges. A Report on Facts and Developments. Bonn: Fulbright-Kommission 1980, p. 6.

von Emigranten wahrgenommen wurden, ohne daß die Mehrzahl von ihnen danach auf Dauer zurückkehrte. ...

Spätestens ab 1960 entwickelte sich schrittweise, aber mit wachsender Intensität ein 'normaler' internationaler Austausch, der in erster Linie zur nunmehr wechselseitigen Rezeption wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden, gelegentlich aber auch - so vor allem in der Bundesrepublik - zu Anregungen für Schulcurricula und Schulbetrieb geführt hat. Diese Entwicklungen verdienen eine eigene Darstellung vor allem im Sinne einer Evaluierung dessen, was über die Befriedigung des NS- und kriegsbedingten unmittelbaren Nachholbedarfs an wissenschaftlichen Kenntnissen und anderen Informationen hinaus bewirkt wurde. Wo finden sich Wirkungen gegenwärtiger deutscher Erziehung und Wissenschaft in den USA? Welches Verständnis formt sich dort von der Kultur der Bundesrepublik Deutschland? Immerhin wird wenigstens hinsichtlich der Wirkungen in der Bundesrepublik das eine oder andere aus den nachfolgenden Kapiteln zu entnehmen sein.

Zwei Entwicklungen geben derartigen Fragen ihre aktuelle Bedeutung:

1. In der Bundesrepublik Deutschland ist man sich darüber klar, daß mit dem altersmäßig bedingten Abtreten der Immigranten älterer wie jüngerer Generation ein Personenkreis die Szene verläßt, der in besonderer Weise dem wechselseitigen Verständnis der Nationen gedient hat. Es besteht die Sorge, daß ungeachtet des inzwischen großen Verkehrs zwischen beiden Ländern die so entwickelte emphatische Vermittlung zwischen beiden Kulturen keine Fortführung findet, die ihr gleichkommt.
2. Die in jüngster Zeit verschärften weltpolitischen Spannungen führen dazu, daß die USA wie die BRD sich genötigt sehen, je ihre politischen Interessen offen und präzise zu formulieren. Damit stellt sich erst recht die Frage, wie breit auf jeder Seite die Basis wechselseitigen Verständnisses und Vertrauens ist, die als Voraussetzung für einverständliche Lösungen oder notfalls auch für das Aushalten von politischen Konflikten gegeben sein muß.

Bibliographie

(soweit nicht in den Fußnoten enthalten)

- Alexander, T., and Parker, B.. The New Education in the German Republic. New York, N.Y.: John Day Co., 1929.
- Ben-David, J.. The Scientist's Role in Society: A Comparative Study. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1971.
- Böhme, K. (ed.). Aufrufe und Reden deutscher Professoren im Ersten Weltkrieg. Stuttgart: Reclam, 1975.
- Boyers, R. (ed.). The Legacy of the German Refugees Intellectuals. New York, N.Y.: Schocken Books, 1972.
- vom Brocke, B.. "Der deutsch-amerikanische Professorenaustausch: Preußische Wissenschaftspolitik, internationale Wissenschaftsbeziehungen und die Anfänge einer deutschen auswärtigen Kulturpolitik vor dem Ersten Weltkrieg." In Interne Faktoren auswärtiger Kulturpolitik im 19. und 20. Jahrhundert. Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen, 1981 (Materialien zum Internationalen Kulturaustausch, Vol. 16.), pp. 128-182.
- Bungenstab, K.-E.. Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-1949. Düsseldorf: Bertelsmann, 1970.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.). Der Deutsche Akademische Austauschdienst 1925-1975. Bonn - Bad Godesberg, 1975.
- Dewey, J.. German Philosophy and Politics. First published 1915, enlarged edition: New York, N.Y.: Putnam's Sons, 1942. In Deutsch: Deutsche Philosophie und deutsche Politik. Westkulturverlag A. Hain, Meisenheim/Glan 1954.
- Diehl, C.. Americans and German Scholarship 1770-1870. New Haven and London: Yale University Press, 1978.
- Düwell, K.. Deutschlands Auswärtige Kulturpolitik 1918-1932: Grundlinien und Dokumente. Köln: Böhlau-Verlag, 1976.

- Fleming, D., and Bailyn, B. (eds.). *The Intellectual Migration: Europe and America, 1930-1960*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1969.
- Flexner, A.. *I Remember: The Autobiography of Abraham Flexner*. New York, N.Y.: Simon & Schuster, 1940. 2nd edition 1960 under the title "An Autobiography".
- Fraenkel, E., Galinsky, H., Gerhard, D., Brumm, U., and Lang, H.-J.. *Jahrbuch für Amerikastudien*. Heidelberg: Winter, 1967.
- Greffrath, M. (ed.). *Die Zerstörung einer Zukunft. Gespräche mit emigrierten Sozialwissenschaftlern*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1979 (das neue buch, Vol. 123.).
- Hartshorne, E. Y.. *The German Universities and National Socialism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1937.
- Heinemann, M. (ed.). *Umerziehung und Wiederaufbau: Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich*. Stuttgart: Klett, 1981 (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Vol. 5.).
- Heintz, P. (ed.). *Soziologie der Schule*. Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag, 1959 (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4.).
- Hylla, E.. *Die Schule der Demokratie: Ein Aufriß des Bildungswesens der Vereinigten Staaten*. Berlin, Langensalza und Leipzig: Beltz, 1928.
- Kandel, I. L.. *Comparative Education*. Boston, New York, Chicago, Dallas, Atlanta and San Francisco: Houghton Mifflin Co., 1933.
- Kandel, I. L.. *The Making of Nazis*. New York, N.Y.: Teachers College, Columbia University, 1935.
- Kerschensteiner, G.. *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*. Teubner, Leipzig 1910, 1950⁷. In Englisch: *Education for Citizenship*. Chicago, London, New York: Rand McNally, 1910.
- Kerschensteiner, G.. *A Comparison of Public Education in Germany and in the United States*. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1913 (United States Bureau of Education, Bulletin No. 24.).

Laitenberger, V.. Akademischer Austausch und auswärtige Kulturpolitik 1923-1945: Der Deutsche Akademische Austauschdienst 1923-1945. Göttingen, Frankfurt and Zürich: Musterschmidt, 1976.

Littmann, U.. German-American Exchanges: A Report on Facts and Developments. Bonn: Commission for Educational Exchange between the USA and the Federal Republic of Germany (Fulbright Commission), May 1980.

Lundgreen, P.. "Educational Expansion and Economic Growth in Nineteenth Century Germany: A Quantitative Study." In Stone, L. (ed), *Schooling and Society: Studies in the History of Education*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press, 1976, pp. 20-66.

McClelland, Ch. E.. *State, Society and University in Germany 1700-1914* Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, 1980.

Metzger, W. P.. "The German Contribution to the American Theory of Academic Freedom." *American Association of University Professors Bulletin*, Vol. 42, No. 1, Spring 1956, pp. 214-230. Reprinted in: Metzger, W. P. (ed.). *The American Concept of Academic Freedom in Formation*. New York: Arno Press, 1977.

Müller-Shafer, S.. *Postwar American Influence on the West German Volksschule*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan, School of Education, 1964 (*Comparative Education Dissertation Series*, Vol. 3.).

Münsterberg, H.. *Aus Deutsch-Amerika*. Berlin: Mittler & Son, 1909.

Neumann, F. L., Peyre, H., Panofsky, E., Koehler, W., Tillich, P., and Crawford, W. R.. *The Cultural Migration: The European Scholar in America*. University of Pennsylvania Press, 1953, reprint: New York: Arno Press, 1977.

Paulsen, F.. *An Autobiography*. New York: Columbia University Press, 1938.

Radkau, J.. *Die deutsche Emigration in den USA: Ihr Einfluß auf die amerikanische Europapolitik 1933-1945*. Düsseldorf: Bertelsmann, 1971.

Ringer, F. K.. *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890-1933*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1969. Deutsche Ausgabe (etwas gekürzt): *Die Gelehrten - Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1983.

Ringer, F. K.. *Education and Society in Modern Europe: Part 1.2: The German System*. Bloomington, Ill., and London: Indiana University Press, 1979, pp. 32-112.

Rossiter, M. W.. *The Emergence of Agricultural Science: Justus Liebig and the Americans, 1840-1880*. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1975.

Rust, V. D.. *German Interest in Foreign Education since World War I*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan, School of Education, 1965 (Comparative Education Dissertation Series, Vol. 13.).

Schröder-Gudehus, B.. *Deutsche Wissenschaft und Internationale Zusammenarbeit 1914-1928: Ein Beitrag zum Studium kultureller Beziehungen in politischen Krisenzeiten*. Geneva, 1966 (Dissertation, University of Geneva.).

Stern, F.. "Einstein's Germany." In Holton, G., and Elkana, Y. (eds.), *Albert Einstein - Historical and Cultural Perspectives: The Centennial Symposium in Jerusalem*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1982, pp. 319-343. In Deutsch: siehe Nachtrag.

Thwing, Ch. F.. *The American and the German University: One Hundred Years of History*. New York: Macmillan Co., 1928.

Veysey, L. R.. *The Emergence of the American University*. Chicago: University of Chicago Press, 1965.

Zeitschrift für Kulturaustausch. Interne Faktoren auswärtiger Kulturpolitik im 19. und 20. Jahrhundert (2 parts). Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen, 1981.

Zymek, B.. *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion: Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Ausländerpropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871-1952*. Ratingen: Henn, 1975 (Schriftenreihe zur Geschichte und politischen Bildung, Vol. 19.).

N a c h t r a g

- Zu S. 1 ff.: G. Moltmann (Hg.): Germans to America 1683-1983. Institut für Auslandsbeziehungen. Stuttgart 1983.
- S. 13, Anm.19: H.J. Braun: Franz Reuleaux und der Technologietransfer zwischen Deutschland und Nordamerika am Ausgang des 19. Jahrhunderts. In: Verein Deutscher Ingenieure (Hg.): Technikgeschichte. Bd. 48, Düsseldorf 1981, S. 112-130.
- S. 25, Anm.44: F. Lilge: The Abuse of Learning - The Failure of the German University. 1948, 1975². Octagon Books. New York 1975.
- S. 51, Anm.81: H. Feidel-Mertz (Hg.): Schulen im Exil - Die verdrängte Pädagogik nach 1933. rororo 7789, Rowohlt. Reinbek 1983.
- S. 59, Anm.89: H. Strauss, W. Röder (Hg.): International Biographical Dictionary of Central European Emigrés 1933-1945. Vol. II: The Arts, Sciences, and Literature. 2 parts. Vol. III: Index. K.G. Saur München, New York, London, Paris 1983.
- S. 60, Anm.91: R. Bendix: Von Berlin nach Berkeley - Deutsche-jüdische Identitäten. Suhrkamp. Frankfurt 1985.
- S. 61 (Literaturwissenschaftler): W.F.W. Lohnes u.a.: Beiträge zu "History of German Studies in America". In: Monatshefte für deutschen Unterricht, deutsche Sprache und Literatur. Vol. LXXV, No.3, Fall 1983, pp. 242-270.
- S. 61, Anm.93: Fritz Stern: Einstein und die Deutschen - Der Weg eines Genies vom Leiden an Deutschland zur Mitleidlosigkeit. In: Die Zeit. Hamburg, 5. April 1985.
- S. 63, Anm.94: A. Heilbut: Exiled in Paradise - German Refugee Artists and Intellectuals in America from the 1930's to the Present. Viking Press. New York 1983.
- S. 64, Anm.94: P. Kröner: Vor fünfzig Jahren - Die Emigration deutschsprachiger Wissenschaftler 1933-1939. Gesellschaft für Wissenschaftsgeschichte. Münster 1983. (Namensliste nach Herkunftsinstitutionen und Fächern).

REVISION '90

