

Sudetendeutsche Schulreform. Versuch eines deutsch-tschechischen Vergleichs

Tomas Kasper

Untersucht man die so genannte reformpädagogische Bewegung der sudetendeutschen Lehrerschaft im tschechoslowakischen Staate in den Jahren 1918 bis 1933, muss man sowohl den gesellschaftlich-politischen Kontext sudetendeutscher Schulreform im fokussierten Zeitraum betrachten, als auch die damals selbstverständlichen Paradigmen und Handlungsmotive der sudetendeutschen Reformlehrer und ihrer Institutionen im Vergleich mit der tschechischen Schulreform rekonstruieren.

Fragestellung

Der deutsche Ausdruck Reformpädagogik ist in der pädagogischen Diskussion seit dem Ende des 19. Jahrhunderts verankert und bezeichnet diverse Entwicklungstendenzen im schulischen und im außerschulischen Bereich – man sprach über Schulreform oder über Jugendbewegung, mit denen eine Erneuerung von Erziehung und Schule impliziert war. Sehr oft waren es charismatische Lehrer und Jugendführer, die bei der Erziehungs- und Schulreform verschiedene, damals aktuelle Bewegungen der so genannten Lebensreform und der Gesellschaftsreform adaptierten, wobei ihre Zielvorstellungen bis zur Erneuerung bzw. Reform des Menschen oder mindestens des Volkes gehen konnten.

Reformpädagogische Ansätze wurden in verschiedenen Sprachen thematisiert, wie etwa *éducation nouvelle*, *progressive education*, *neue Erziehung* oder *nová výchova*, was darauf hinweist, dass man es mit einem internationalen Phänomen zu tun hat. Allerdings mit höchst unterschiedlichen Inhalten, Programmen und Argumentationsmustern. Dabei kann vorausgesetzt werden, dass gerade die Internationalität der reformpädagogischen Diskussion eine Annäherung sudetendeutscher und tschechischer pädagogischer Reformprogramme und -konzepte mit sich brachte und weiter eine aktive Zusammenarbeit beider nationalen Lehrertage bedeutete. Andererseits kann man annehmen, dass die allgemeine politische Lage im neu gegründeten tschechoslowakischen Staate auch die pädagogische Diskussion stark beeinflusste bzw. entscheidend prägte. Deshalb kann man darauf schließen, dass sowohl die tschechische als auch die sudetendeutsche Lehrerschaft bestrebt war, ihre ‚nationalen‘ Muster weiter zu pflegen und zu schützen.

Der gesellschaftspolitische Kontext der Schulreform

Mit der Schulreform war in den sudetendeutschen Kreisen nach 1918 eine Erneuerung der Gesellschaft beabsichtigt. Schulreformeranforderungen seien,

das schien selbstverständlich, nicht vom gesamtpolitischen und gesellschaftlichen Kontext abzugrenzen, da sonst das Hauptziel ‚die Erziehung des neuen Menschen‘ nicht zu erreichen sei. Durch die Erneuerung der Schule versprach man sich die Erneuerung des Volkes.

Die politische und gesellschaftliche Lage der Sudetendeutschen wurde in der breiten Lehrerschaft ähnlich skeptisch und ernst wie in der gesamten sudetendeutschen Gesellschaft wahrgenommen. Die Staatsgründung 1918 wurde als existentielle Bedrohung des sich konstituierenden sudetendeutschen Volksstammes bzw. ‚Volkes‘ verstanden. Diese Einstellung bleibt zwischen 1918–1933 in vielen mehr oder weniger offiziellen Kundgebungen der sudetendeutschen Lehrerverbände stabil.

Wenn die tschechischen Lehrer im Oktober 1918 ‚ihren‘ Staat laut feierten und während ihrer ersten Versammlungen, auf denen sie oft einer nationalistischen Rhetorik verfielen, intensiv an der Reform der ‚tschechischen‘ Schule mitarbeiten wollten, bekannte sich die sudetendeutsche Lehrerschaft zu Deutsch-Österreich und zum deutschen Nationalstaat, dessen Teil nach ihrer Meinung die sudetendeutsche Gebiete werden sollten, was eine Kundgebung in der *Freien Schulzeitung*, dem Organ des Deutschen Lehrerbundes, dokumentiert:

Das alte Österreich ist zerschlagen – ein Trümmerfeld. [...] Vor allem ist die politische Lage noch ungeklärt und es weiß niemand, was die Friedensberatung Endgültiges bringen wird. Jedenfalls tun wir klug, einstweilen unser Heim so zu gestalten, wie wir es wünschen. Nach unserem Sinn ist ein freies Deutschböhmen, das einen Teil der demokratischen Republik Deutschösterreich darstellt, und dieses wieder ist der großen deutschen Republik anzugliedern, die alle Deutschen umfassen soll. (unsigniert in der *Freien Schulzeitung* 1918: 726)

Nach der Unterzeichnung des Friedensvertrags von St. Germain waren solche Konzepte politisch illusorisch, was zur Verstärkung von Bedrohungsängsten wie dem ‚Aussterben‘ des deutschen ‚Volkstums‘ in den böhmischen bzw. sudetendeutschen Gebieten führte. Bei der Konnotation des Begriffs ‚Volkstum‘ griffen die sudetendeutschen Lehrer auf den Turnvater Friedrich Ludwig Jahn zurück, als sie im Volkstum eine auf Blutsverwandtschaft bzw. Rassenzugehörigkeit und Geistesgemeinschaft beruhende ‚Arteigenheit‘ des Volkes verstanden. Das deutsch naturhafte, ‚in Blut und Boden‘ verwurzelte und ins ‚Geistige‘ hineinragende Volkstum sollte auch die innere und äußere Ausgestaltung der sudetendeutschen Schule bestimmen, so Josef Fritsche in der *Freien Schulzeitung*:

Deutsches Volkstum, deutsches Volksbewusstsein ist nicht mehr leeres Schlagwort, nicht mehr bloße Idee – Volkstum ist etwas Wesentliches, etwas Lebendiges, etwas wirklich Vorhandenes. Es lebt nicht nur in der Sprache, in Sitte und Brauch, in der Überlieferung und in der Geschichte, im Heimatboden und in der Heimatflur, deutsches Volkstum steckt im Blute, in den Nerven, in der ganzen stofflichen Zusammensetzung des stammesverwandten Menschen. (FRITSCHKE 1919: 59)

Zur Rettung des Volkes bemühte man sich, in der sudetendeutschen Erziehergemeinde und im Schulwesen intensiv um die Herausbildung und Verankerung einer sudetendeutschen Identität. Breite Reihen von Verlagen, Bildungsinstitutionen, -vereinen und -bünden setzten sich für eine breite erzieherische Arbeit für und im Volk ein. Durchgesetzt haben sich dabei vor allem Konzepte der Heimatbildung und der Stammeserziehung, die sowohl im Rahmen der sich rasch entwickelnden Volksbildung als auch der traditionellen Schulbildung zur Konstitution einer einheitlichen sudetendeutschen Volksgemeinschaft beitragen sollten.

Als Beweis der These, dass die sudetendeutsche Schule im ‚fremdvölkischen‘ Staate in ihrer Existenz bedroht sei, galt der Beschluss zum so genannten Minoritätsschulgesetz im Frühjahr 1919. Nach diesem Gesetz sollte allen Schülern das Recht auf Ausbildung in der Muttersprache zugesichert werden, auch wenn sie in anderssprachigen oder gemischtsprachigen Gebieten lebten und eine Minderheit bildeten. Dieses Gesetz sollte der Idee nach allen Sprach- bzw. ‚nationalen Minderheiten‘ Schutzrechte in sprachlicher Hinsicht gewährleisten, tatsächlich führte es vor allem zur Gründung von Volks-, Bürger und Mittelschulen mit tschechischer Unterrichtssprache, die im Vergleich zu der Gesamtbevölkerungszahl nach den offiziellen Schulstatistiken gegenüber der Zahl der deutschen Schulanstalten unterrepräsentiert waren. Dieses Erbe aus der Zeit der österreichischen Monarchie wollte der republikanische Staat korrigieren.

Es bleibt die Tatsache, dass sich das deutsche Schulwesen in der ČSR, hauptsächlich das Mittelschulwesen, quantitativ in einer besseren Situation im Vergleich mit dem tschechischen Stand befand.¹ Das ohne Mitwirkung und Befragung der Sudetendeutschen geschaffene, umstrittene Minoritätsgesetz, das noch vor der Unterschreibung der Friedensverträge verabschiedet wurde, war jedoch kein geeignetes Mittel, um diese komplizierte Situation zu lösen. Es geht an dieser Stelle jedoch nicht darum, eine detaillierte Analyse des Gesetzes vorzulegen, sondern es soll gezeigt werden, dass die Schuldiskussion auch unter veränderten republikanischen und demokratischen Verhältnissen in der Tschechoslowakei nicht von der nationalen Rhetorik und den Mustern des Volkstumskampfes und Schulkampfes befreit war. Im Gegenteil kann

¹ Die Herstellung einer gerechten Stellung des deutschen und tschechischen Schulwesens, mit der die privilegierte Situation des deutschen Schulwesens aus der Zeit der Habsburgermonarchie beseitigt werden sollte, benötigte in der Tschechoslowakei längere Zeit. Die statistischen Zahlen zur Situation des deutschen und tschechischen Schulwesens in der ČSR in den zwanziger und noch in den dreißiger Jahren beweisen diesen Stand. Im Jahre 1927 besuchten eine tschechische Volksschulklasse im Durchschnitt 40,3 Schüler, eine deutsche Volksschulklasse 37,3. Im Jahre 1928 besuchten eine tschechische Mittelschulklasse 36,6 Schüler, eine deutsche Mittelschulklasse 27,7. Erst 1934 zeigen die Statistiken gleiche Zahlen bei der Schülerzahl sowohl in den tschechischen als auch in deutschen Volksschul- und Mittelschulklassen (DOLEŽAL 1996: 36).

man nach 1918 im tschechoslowakischen Schulwesen eine Forttradierung nationaler Schemata und deren Intensivierung in beiden nationalen Lagern feststellen.

Auch auf der sudetendeutschen Seite kam es nach 1918 in den Schulfragen zu einer so genannten ‚völkischen Panik‘. Das Gesetz wurde als diktatorisches Schulvernichtungsgesetz bezeichnet, das eine ‚Schulpest‘ mit sich bringe. In der staatlichen tschechischen Schulpolitik wurde nur ein Mittel zur ‚Ausrottung‘ deutscher Schulen, zum ‚Abbau‘ deutscher Kultur und zur ‚Auflösung‘ des sudetendeutschen Volkes im slawischen Meer gesehen, was die Reaktion des Deutschen Lehrerbundes belegt:

Wollte jemand vielleicht einwenden, dass mit diesen Maßnahmen nur ein gerechter Ausgleich herbeigeführt werde, so erklären wir diese Einwendung als nicht gerechtfertigt und unwahr. [...] Nun sieht es aber so aus, als ob erst das deutsche Schulwesen nach jeder Richtung herabgedrückt und geschädigt werden sollte, ehe man den Vertrag mit den Mächten über den Schutz der deutschen Minderheit anerkennt und durchführt. Gegenwärtig ist in Böhmen alles andere zu spüren, nur kein Schutz deutscher Minderheiten! Alle müssen geeint und geschlossen vorgehen gegen die Verderber unseres deutschen Schulwesens. Alles auf zur Abwehr, ehe es zu spät ist! (unsigniert in der *Freie Schulzeitung* 1919: 598f.)

Die Verwaltung des deutschen Schulwesens der ČSR sollte nach Meinung des *Deutschen Lehrerbundes* in die Hände einer völkischen Selbstverwaltung gelegt werden auf der Basis eigener ‚nationaler Kataster‘, die vom ‚eigenen Volksstamme‘ zu führen wären. Darauf achteten auch die tschechischen Lehrer, die von den vielen *Jednota hraničářská* [Grenzschutzbünden] und *Malice školské* [Schulschutzbünden] unterstützt wurden, wie man den Nachrichten des Prager Zentralarchivs entnehmen kann. Die Tatsache, dass es ‚ihr‘ Staat und ‚ihre‘ Schule waren, war für die tschechischen Lehrer dabei von großem Vorteil (RÁDL 1993: 187–189).

In diesem komplizierten gesamtschulpolitischen Kontext wurden die Fragen der sudetendeutschen Schulreform diskutiert. Es ist leicht nachvollziehbar, dass in einer so gespannten Situation auch der Schulreform die Aufgabe einer Schul- und Volksrettung zugeschrieben wurde. Obwohl viele der Schulreformenforderungen aus der Sicht tschechischer und sudetendeutscher Lehrer durchaus gemeinsamen fachlichen Überlegungen entsprangen, wie etwa die Forderung nach Aufbau eines einheitlichen und demokratisch durchgängigen Schulsystems, die Trennung von Kirche und Schule mit Beseitigung aller kirchlichen Aufsichtsrechte und der Einführung einer fachlichen Aufsicht durch den Staat oder fortschrittliche Bemühungen um Hochschulausbildung der Volks- und Bürgerschullehrer, überwandten die Reformlehrer nicht die national begrenzten Positionen.

Die Entwicklung der sudetendeutschen Schulreform und die Handlungsmotive der Reformlehrer

Die Sudetendeutsche Schulreform kann man im fokussierten Zeitraum 1918–1933 in zwei Phasen teilen. Die erste Periode zwischen 1918–1925 war durch vereinzelte und unkoordinierte Versuche zur Bildung von Reformklassen oft charismatischer Lehrer und Lehrerinnen gekennzeichnet. Im Vergleich zu den tschechischen Reformlehrern zeigte sich im sudetendeutschen Schulreformleben eher eine gewisse Lähmung, Gefühle der Desorientierung und Desillusion, Frustration und der Schock über die Staatsgründung dominierten offenkundig. In dieser Zeit findet man weder ein sudetendeutsches Reformzentrum, noch ein führendes Schulreformorgan.

Nur Reichenberg (Liberec) wurde, dank des Sitzes des *Deutschen Lehrerbundes im Tschechoslowakischen Staate*, der sowohl Volks- als auch Bürgerschullehrer vertrat, an den Reformsitzungen des Schulministeriums regelmäßig teilnahm und Stellungnahmen zu ministerialen Vorschlägen ausarbeitete, zu einer Art Zentrum der Schulreform. Neben dem Lehrerbund wurde in Liberec im Jahre 1923 von dem Dozenten für Pädagogik an der Deutschen Prager Universität, dem Theoretiker und Praktiker der Volksbildung, aber auch Kritiker der Tschechoslowakei und Apologet der völkischen Erziehung Rudolf Lochner (1931: 18) die *Anstalt für Seelen- und Erziehungswissenschaft* gegründet,² die auch zu Fragen der Schulreform Stellung nahm.

Die zweite Phase der sudetendeutschen Schulreform 1925–1933 war dadurch charakterisiert, dass es zu verschiedenen Gründungen von Schulreformvereinen kam, die anstatt der isolierten Bildung von Klassenreformen einen koordinierten und theoretisch begründeten Plan zur Vorbereitung von Reformschulversuchen darstellten, deren Programmatik in den neuen reformierten Zeitschriften diskutiert wurde.

Einen wichtigen Meilenstein im sudetendeutschen reformpädagogischen Leben bedeutete die Gründung der *Freien Arbeitsgemeinschaft deutscher Volks-*

² Die Anstalt bestand aus zwei Abteilungen. Die erste befasste sich mit Themen der Erziehungswissenschaft und der Jugendkunde und wurde von Lochner selbst geführt. Die zweite Abteilung, die sich mit Fragen experimenteller Pädagogik und Psychologie befasste, führte der Reichenberger Lehrer A. Heiss. Die Reichenberger *Anstalt für Seelen- und Erziehungswissenschaft* wurde nach dem Leipziger Muster aufgebaut und sollte die Tradition der deutschen experimentellen, universitären Erziehungswissenschaft wie in Leipzig oder Hamburg aufgreifen. Die Pläne der Gründer waren jedoch zu ambitiös und konnten nicht umgesetzt werden. Die Reichenberger Anstalt organisierte Tagungen und Schulungen für die deutsche Lehrerschaft in der gesamten Tschechoslowakei, weiterhin gab sie mehrere pädagogische Schriften heraus. 1928 wurde sie durch die *Sudetendeutsche Anstalt für Erziehungswissenschaft* ersetzt. Die Tätigkeiten beider Anstalten wurden um eine intensive Volksbildungsarbeit von Rudolf Lochner und seinen Mitarbeitern erweitert. Dabei handelte es sich vor allem um Aktivitäten im Rahmen der *Gesellschaft für deutsche Volksbildung*, die 1926 in Reichenberg gegründet wurde und sich in ihrem Programm ebenfalls auf wissenschaftliche Fragen der Erziehung konzentrierte.

und *Bürgerschullehrer* im Jahre 1925 in Aussig, deren Einfluss sich nicht nur auf die Aussiger Region beschränkte. Nicht weniger wichtig war die Gründung des *Deutschen Arbeitskreises für Neugestaltung der Erziehung* im Juni 1927 in Leitmeritz, der schon mit seinem Namen die Nähe zum *Internationalen Arbeitskreis für Erneuerung der Erziehung* als Teil des *Weltbundes für Erneuerung der Erziehung* demonstrieren wollte. Bei seiner Gründung findet man führende Persönlichkeiten des sudetendeutschen reformpädagogischen Lebens wie den Direktor des einzigen sudetendeutschen Landerziehungsheimes Karl Metzner (METZNER 1933) und den Privatdozenten der Pädagogik und führenden Reformlehrer Wenzel Weigel (WEIGEL 1928a). Schlussendlich bekam das sudetendeutsche Schulreformleben eine wichtige intellektuelle Unterstützung durch die *Pestalozzi Gesellschaft*, die im November 1927 in Prag gegründet und von dem damaligen Agrarminister, dem Slawisten Franz Spina, dem sozialdemokratischen Minister Ludwig Czech und dem Prager Professor für Pädagogik Ernst Otto geführt wurde.

Offenkundig trat die sudetendeutsche Schulreform nach 1925 in eine neue, lebhaftere und auch offenere Phase ein. So stellt sich die Frage, ob infolgedessen das Heimatbildungskonzept, die Theoreme völkischer Erziehung und der völkischen Schule an Kraft und Homogenität verloren oder nicht?

Es ist sicher kein Zufall, dass die periodische Aufteilung mit der Situation im tschechischen Schulreformleben korrespondiert. Auch hier kann man nach 1925 eine sowohl klare Belebung der Reformideen, als auch Bemühungen um bessere und erfolgreiche Reformkoordinierung beobachten. Dies hing hauptsächlich mit der reformorientierten Arbeit des Lehrerkreises um den tschechischen Dozenten der Pädagogik Václav Příklad zusammen, der nach 1926 die Unterstützung des Schulministeriums bekam. Příklad kehrte nach zwei längeren Aufenthalten an dem Teachers College der Columbia University zurück nach Prag, wo er sich habilitierte. Nach 1928 wurde er zum Hauptsprecher und Theoretiker der tschechischen Schulreform.

Die Columbia University gehörte zu den amerikanischen Zentren der Schulreform. Seit 1899 lehrte hier Edward Lee Thorndike behavioristische Psychologie, später wurden das Teachers College und die zugeordnete Versuchsschule zum Experimentierfeld des amerikanischen pädagogischen Pragmatismus von John Dewey und William Kilpatrick. Příklad wurde in der Tschechoslowakei zum Anhänger der amerikanischen behavioristischen Psychologie, übersetzte für die tschechische pädagogische Gemeinde die Schriften von Thorndike und lehrte über die pragmatischen Ideen von John Dewey, dessen Assistent er in Amerika war.

Damit fand Příklad großen Widerhall in der tschechischen Pädagogik, allerdings gab es auch viele negative Stimmen. Das hinderte ihn aber nicht daran, für die Reformkommission des Ministeriums ein komplexes Reformprogramm vorzubereiten, das Schulreformmodell ‚Komenium‘. Obwohl na-

mentlich an die Tradition des weltbekannten mährischen Pädagogen Comenius erinnernd, war das Programm ganz den amerikanischen behavioristischen und pragmatischen pädagogischen Reformideen verpflichtet (PŘÍHODA 1930). Sowohl Erfahrung als auch ‚learning by doing‘ bildeten die Basis von Příkladas Lernkonzept. Mit Hilfe der Ideen aus Deweys *Democracy and Education* sollte das tschechoslowakische, aus der Zeit der Habsburger Monarchie geerbte Schulsystem durch ein Modell differenzierter Einheitsschulen reformiert werden. Die Mehrheit der sudetendeutschen Lehrerschaft verteidigte jedoch das Schulgesetz Hasners aus dem Jahre 1869, das sie als ein Gesetz aus ‚eigener Werkstatt‘ betrachtete.

Die radikale Reformaktivität der tschechischen Lehrerschaft, die auch die Unterstützung des Schulministeriums hatte, konnte den sudetendeutschen Reformlehrern nicht verborgen bleiben. Das pragmatische Schulreformkonzept teilte das sudetendeutsche Reformlehrerlager in zwei Gruppen. Die erste kleinere Gruppe nahm aktiv an den Ministeriumssitzungen teil, wurde über die Aktivitäten und Ergebnissen in den Reformschulen informiert und arbeitete mit den tschechischen Reformlehrern zusammen. Hier findet man hauptsächlich den bekannten, aktiven und mit der tschechischen Lehrerschaft zusammenarbeitenden Reformlehrer aus Trautenau Alois Mühlberger (1930/1931), aber auch den Privatdozenten der Pädagogik Wenzel Weigel, der mit Václav Příklad befreundet war. Bei dieser Freundschaft handelt es sich im deutsch-tschechischen pädagogischen wissenschaftlichen Leben um eine besondere Erscheinung.

Die größere Gruppe betrachtete jedoch die Schulreform als Angriff auf die deutsche pädagogische Tradition, auf die völkischen Aufgaben der sudetendeutschen Schule und verurteilte das Reformkonzept als ein unpassendes, fremdes und amerikanisches System, das den Kultur- und Heimataufgaben der sudetendeutschen Schule nicht gerecht werden konnte. Diese Meinung vertrat auch der *Deutsche Lehrerbund im tschechoslowakischen Staate* und der *Reichsverband der deutschen Bürgerschullehrerschaft in der Tschechoslowakischen Republik*:

Die Entwicklung der sudetendeutschen Schule lässt sich von der des deutschen Schulwesens im allgemeinen nicht trennen. Wir sind ein Teil der deutschen Kulturgemeinschaft, ein Trieb aus derselben Wurzel, aus ihr ziehen wir Kraft zu Wachstum und Blüte und Fruchtreife. (FRITSCHÉ 1930: 6)

Noch klarer meldete sich zu den ‚volksgemäßen‘ Aufgaben der sudetendeutschen reformierten Schule der Schriftleiter des deutschen Lehrerbundes Eduard Berndt in der *Freien Schulzeitung* im Jahre 1930 zu Wort:

Ich berufe mich noch einmal auf Dr. Kriek – die Schule dient dem Volke – und daher müssen wir als Inhalt unserer Schule jene Werte suchen, die volksgemäß sind, die im Volke gewachsen sind, die aus der Volksgemeinschaft heraufreichen bis in die Höhen der Ewigkeit.“ (BERNDT 1930a: 3)

Der *Deutsche Lehrerbund* lehnte eine deutsch-tschechische Reformkommission beim Schulministerium ab und forderte die Gründung national separierter Beratungskommissionen, die als einzige die nationalen und völkischen Forderungen berücksichtigen und verstehen konnten.

Interessant erscheinen drei reformpädagogische Ansätze, die sich innerhalb der bunten reformpädagogischen sudetendeutschen Diskussion als einflussreich erwiesen. Damit soll nicht gesagt werden, dass sich von diesen Theorien alle sudetendeutschen Reformpädagogen inspirieren ließen, andererseits zeigt sich, dass sowohl die offiziellen Lehrerbünde als auch die Mehrheit der sudetendeutschen reformorientierten Lehrerschaft von diesen Ansätzen beeinflusst wurden. Es handelt sich um die Konzepte der so genannten natürlichen Erziehung, der Schulgemeinschaft und der Arbeitsschule.

Natürliche Erziehung, Schulgemeinschaft und Arbeitsschule

Nur schwer findet man in der bildungshistorischen Diskussion einen stärker vorgeprägten Begriff als natürliche Erziehung. Egal ob man bei Jan Amos Comenius, John Locke, Jean Jacques Rousseau oder den Reformpädagogen über die Erziehung liest, wird man mit dem Konzept natürlicher Erziehung konfrontiert, wobei es sich bei Natur selbstverständlich um eine kulturelle Konstruktion handele. Hinter diesem Begriff findet man sehr unterschiedliche pädagogische Theoreme, was sich bei einem großen Teil der sudetendeutschen Reformpädagogen im Vergleich mit der pragmatisch pädagogischen Konzeption der ‚natürlichen Situation und Reaktion‘ zeigte.

Die sudetendeutsche Schulreformdiskussion wurde sowohl vor als auch nach dem Krieg von der pädagogischen Lehre natürlicher Erziehung Ewald Haufes bestimmt. Dabei handelte es sich um ein geschlossenes und meist dogmatisches System, dessen selbstverständliche Voraussetzungen ich kurz prüfen möchte. Konkret frage ich mich, was es laut Haufe bedeutet, der ‚Natur‘ in der Erziehung zu folgen bzw. was in seinem System als natürlich galt?

Laut Haufe sollte der Unterrichtsinhalt nach den Prämissen der organischen Entwicklung gegliedert werden. Das, was zu lernen war, sollte den organischen Stufen der Menschenentwicklung folgen, wie sie Haufe ausarbeitete. Das Steinreich, weiter Pflanzen-, Tier-, Menschen- und Weltreich waren sowohl für den Bildungsinhalt und seine Gliederung als auch für die Erziehung letztlich entscheidend. Eine selbstverständliche Voraussetzung von Haufes natürlichem Erziehungssystem war die Gleichsetzung von Natur mit dem Konzept des Völkischen. Das Völkische basiere auf natürlichen Elementen – auf Blut und dem als natürlich gedachten Geistigen, so Haufe in seinem *Evangelium der natürlichen Erziehung*:

Die angeborene Individualität ist dort zu suchen, wo schon das Tier, der Vorläufer des Menschen, sie besitzt: im Blute. Das Blut von Vater und Mutter, das von unserem Stamm, unserem Volke, unserer Rasse ist das, was den völkischen Grundcharakter bestimmt, die völkische Individualität.

Natürliche Menschen zu schaffen, ist Blutsache und so viel, wie ein natürliches Volk zu schaffen. [...] Und da schon im Blute Geistiges ist, kann es auch nicht heißen, Geistiges mischen, fremde und begrabene Geistesideale, Sprachen, Kulturen. (HAUFE 1904: 19–20)

Haufes System wurde auch nach dem Krieg in der sudetendeutschen reformpädagogischen Diskussion rezipiert und bildete einen relevanten Grundstein von einflussreichen sudetendeutschen Theorien der Heimatbildung und der Stammeserziehung von Emil Lehmann so wie auch der Heimatschulpädagogik des Heimatdichters und Lehrers Josef Blau³, die in strengem Kontrast zum pragmatisch pädagogischen Ansatz standen. Am klarsten und deutlichsten zeigt sich der Unterschied zwischen den beiden reformpädagogischen Diskursen in Přihodas *Ideologie nové didaktiky* [Ideologie der neuen Didaktik]:

V učení vidíme nejdůležitější projev chování, které se zakládá na povaze prostředí, jíž se dorůstající člověk (a ovšem i člověk dospělý) přizpůsobuje, a na povaze tendencí, jimiž jest konána reakce jedincova k faktům prostředí. [...] Každá situace didaktická jest podmíněna současnou společenskou a kulturní výstavbou. [...] Přirozená situace není tedy situací přírodní, nýbrž jest normální situací kulturní, podmíněnou institucemi současné společnosti. Jest v ní vyjádřen požadavek, aby se každý akt učení konal za pravidelných podmínek společenského života a na pravidelném materiálu, jak jej ukládají společenské instituce každému členu daného národa nebo zeměpisného celku. (PŘÍHODA 1935: 12f.)

Im Lernen kann man den besten Ausdruck des Verhaltens (behavior) sehen, das einerseits auf dem Charakter der Umgebung, der sich der heranwachsende (und selbstverständlich auch der erwachsene) Mensch anpassen muss, und andererseits auf dem Charakter der Tendenzen bei der Reaktion des Individuums auf die Gegebenheiten der Umgebung beruht. [...] Jede Lernsituation ist durch den gesellschaftlichen und kulturellen Bau bedingt. [...] Eine natürliche Situation ist daher nicht eine naturgegebene Situation, sondern ist eine normale kulturelle, von den zeitgenössischen Gesellschaftsinstitutionen bedingte Situation. Darin kommt die Forderung zum Ausdruck, dass sich jeder Lernakt in gewöhnlichen Bedingungen des gesellschaftlichen Lebens und auf gewöhnlichem Material ereignet, wie es die gesellschaftlichen Institutionen jedem Mitglied der gegebenen Nation oder der territorialen Einheit vorgeben.

Weitere Unterschiede im Denken sudetendeutscher und tschechischer Schulreformer findet man in den Konzepten der Schulgemeinschaft und der Arbeitsschule.

Die Fragen der Schulgemeinschaft schließen im sudetendeutschen Lehrerlager an ein reiches literarisches Erbe über die einheitliche Gemeinschaft an. Genau so wie die völkische Einheit als natürlich verstanden wurde, kennzeichnete man auch die Schulgemeinschaft als natürlich.⁴ Der charismatische Führer war die Person, die den Bezug zum Ganzen besaß, durch ihn und dank ihm hatten auch die anderen Mitglieder die Möglichkeit am Ganzen zu partizipieren. Diese privilegierte Stellung des Führers erforderte von anderen

³ Die wichtigsten Heimatschriften Blaus sind: *Der Heimatforscher* (Prag, 1920), *Heimat und Volkstum* (Prag, 1921), *Der Lehrer an der Sprachgrenze* (Reichenberg, 1930).

⁴ Zur spezifischen Konstruktion der Gemeinschaft bei dem jüdischen Denker und Pädagogen Martin Buber vgl. KASPEROVÁ (2004).

Mitgliedern die unbedingte Gefolgschaft und Treue, wie es Emil Lehmann in seinem Aufsatz *Grundsätzliches zur Schulfrage und zur Schulreform* im Jahre 1929 auf den Punkt brachte:

Es muss uns nicht nur darauf ankommen, Menschen aufsteigen zu lassen, die Führereigenschaften besitzen, sondern auch die Haltung im Volksganzen zu stärken, die dem Führer erst sein Wirken ermöglicht. Es muss auch – und zwar in größerer Zahl – bei uns Menschen geben, die geneigt sind, schlicht und treu einen Führer anzuerkennen, sich um ihn zu sammeln, ihm Treue zu halten. [...] Die Schulklasse soll nicht ein starres Zerrbild des liberal- individualistischen Staats- und Gemeinschaftsbildes bleiben, bei dem sich unverbundene Einzelne lediglich auf eine abgesonderte, überhöhte Zentralgewalt beziehen. (LEHMANN 1929: 11)

Bei dem Konzept der Arbeitsschule vertrat die Mehrheit der sudetendeutschen Reformlehrer nicht die pragmatische Konzeption von Deweys learning by doing. Für sie stellte Arbeit einerseits das beste und natürliche Mittel im Lernen, andererseits auch einen Teil des nationalen bzw. völkischen Lebens dar. Arbeit wurde als typisch deutsche Angelegenheit, als deutscher Ausdruck des Gemeinschaftslebens positioniert. Der Arbeitsunterricht wurde in diesem Sinne auf übergeordnete Ziele verpflichtet. Die pragmatisch orientierten Reformpädagogen begriffen die Tat prozessual. Lernen wurde als Sammeln von neuen Erfahrungen und als Restrukturalisierung der alten begriffen, als dynamischer offener Prozess, der das Individuum und seine Umgebung betraf. In diesem Sinne war das Ziel jeden Unterrichts das Arbeiten selbst und deshalb benötigte man keine anderen Ziele. Trotz der vielen Unterschiede in beiden Konzepten wurde der Unterricht mit Hilfe ähnlicher Modelle und Formen erneuert und modernisiert, wie etwa durch fächerübergreifenden Unterricht und problemorientiertes Lernen (HEISS 1921). Dieses führte zur Betonung individualisierter Lernmethoden, zu Wochenplanschulversuchen, zu projektorientierten Unterrichtsmethoden und anderen aktivierenden Formen oder Methoden (WEIGEL 1929a).

Abschließend lässt sich konstatieren, dass sich die zweite Phase der sudetendeutschen Schulreform durch heftige Diskussionen über die Ausrichtung und Bestimmung des Schulreformplanes auszeichnete. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass letztlich das pragmatisch pädagogische Schulreformkonzept abgelehnt wurde. Trotzdem gelang es in den Jahren 1928–1933, tschechische und sudetendeutsche Reformlehrer in einen engeren Kontakt, in eine sachliche und fachliche Diskussion miteinander zu bringen, obwohl sich ihre reformpädagogischen Konzepte in vielerlei Hinsicht unterschieden.

Literatur

BERNDT, Eduard (1930): Wiederaufbau unserer Schule auf Grund neuzeitlicher Erziehungsgedanken und neuer Lehrpläne. – In: *Beiträge zu Erziehung und Unterricht, Beilage zur ‚Freien Schulzeitung‘* 10. Reichenberg, 1–5.

BERNDT, Eduard (1930): Die pädagogische Bewegung im Jahrzehnt 1920 bis 1930. – In: *Zehn Jahre Deutscher Lehrerbund im tschechoslowakischen Staate 1920–1930*. Reichenberg: Selbstverlag des Deutschen Lehrerbundes.

DOLEŽAL, Jiří (1996): *Česká kultura za protektorátu* [Tschechische Kultur im Protektorat]. Praha: Národní filmový archiv.

FRITSCHKE, Josef (1919): Die Aufgaben der Volksschule im freien Volksstaate. – In: *Freie Schulzeitung* 5/6. Reichenberg, 59–61.

FRITSCHKE, Josef (1930): Wie die Schulerneuerung in die sudetendeutsche Schule hineingewachsen ist. – In: *Pädagogisches Jahrbuch* 2. Reichenberg, 5–22.

HAUFE, Ewald (1904): *Das Evangelium der natürlichen Erziehung*. Reichenberg: Paul Sollors.

HAUFE, Ewald (1905): *Aus dem Leben eines freien Pädagogen*. Leipzig: von Scheffer.

HEISS, Alfred (1921): *Die individuelle Arbeitsschule*. Prag: A. Haase.

KASPEROVÁ, Dana (2004): Několik poznámek k Buberově přednášce ‚O výchovném‘ [Einige Bemerkungen zu Bubers Vortrag ‚Über das Erzieherische‘]. – In: *Historie a perspektiva didaktického myšlení* [Geschichte und Perspektiven des didaktischen Denkens]. Praha: Karolinum, 104–114.

LEHMANN, Emil (1929): *Grundsätzliches zur Schulfrage und zur Schulreform*. Troppau: Neue Zeit Verlag.

LOCHNER, Rudolf (1931): *Begründung und Aufbau der Reichenberger Kulturstellen*. Reichenberg: Franz Krause.

METZNER, Karl (1933): Über unsere Bestrebungen. – In: *Freie Schulgemeinschaft*. Leitmeritz: Selbstverlag, 12–18.

METZNER, Karl (1934): Über unsere Schule. – In: *Freie Schulgemeinschaft*. Leitmeritz: Selbstverlag, 30–35.

MÜHLBERGER, Alois (1930/1931): Aus meiner Versuchsarbeit. – In: *Sudetendeutsche Schule* 5, Prag: Roland, 58–64, 91–93, 126–131, 160–166, 194–202, 229–232.

MÜHLBERGER, Alois (1930): Die differenzierte Einheitsschule. – In: *Freie Schulzeitung* 10, Reichenberg, 371–373.

- PREIS, Karl (1928): Ein Jahr Gesamtunterricht. – In: *Sudetendeutsche Schule* 2, Prag: Roland, 11–17.
- PŘÍHODA, Václav (1930): *Racionalizace školství* [Rationalisierung des Schulwesens]. Praha: Orbis.
- PŘÍHODA, Václav (1935): *Ideologie nové didaktiky* [Ideologie der neuen Didaktik]. Brno: Typia.
- RÁDL, Emanuel (1929/1993): *Válka Čechů s Němci* [Der Krieg der Tschechen mit den Deutschen]. Praha: Melantrich.
- SCHOLZ, Alfred (1926): Der Stand unserer Schulreform – In: *Sudetendeutsche Schule* 1, Prag: Roland, 36–38.
- WEIGEL, Wenzel (1928): Bildungsarbeit und gegenwärtiges Kulturleben. – In: *Sudetendeutsche Schule* 2, Prag: Roland, 213–218.
- WEIGEL, Wenzel (1928): Versuchsschulen und pädagogische Forschung. – In: *Pädagogisches Jahrbuch* 1, Reichenberg, 1–9.
- WEIGEL, Wenzel (1929): Die Tagung des Sudetendeutschen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung in Brüx. – In: *Sudetendeutsche Schule* 3, Prag: Roland, 61–66.
- WEIGEL, Wenzel (1929): Die Tagung des Sudetendeutschen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung in Jägerndorf. – In: *Sudetendeutsche Schule* 3, Prag: Roland, 287–295.

Das Schulwesen und das tschechoslowakische Rechtssystem 1918–1938¹

Zdeněk Beneš

Als Ende Oktober 1918 die tschechoslowakische Republik gegründet wurde, standen vor dem neuen Staat eine Menge nicht unerheblicher Aufgaben. Hohe Priorität hatte die Frage nach dem Schulwesen, der Schulpolitik und der Schulbildung. Dass „Schulwesen Politikum ist“, wusste schon Kaiserin Maria Theresia, und dass das Schulwesen eines der Felder der nationalen Streitigkeiten in der Habsburger Monarchie war, wussten damals alle. An der Vorderfront vieler Schulgebäude konnten die tschechischen Schüler und Lehrer, und mit ihnen die ganze Öffentlichkeit, das Motto lesen, das verkündete: „v práci a věděni jest naše spasení“ [in der Arbeit und im Wissen ist unsere Erlösung]. Das war das Motto des politischen Führers der Nationalpartei (der Altschechen) František Ladislav Rieger², doch es bürgerte sich derart ein, dass man beinahe vergaß, wer sein Autor war. Der Ausbau des eigenen Schulsystems und der eigenständigen nationalen Bildung war eines der Hauptanliegen der tschechischen Nationalbewegung und der tschechischen Politik seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts.³ Es war zugleich auch ein Teil der von Rieger unterstützten „kleinen Arbeit“, wie T. G. Masaryk⁴ später die Sorge um die Verbesserung des Alltags, einschließlich des politischen, nannte. Masaryk – damals bereits der tschechoslowakische Präsident – benannte auf dem ersten Treffen der tschechoslowakischen Lehrer im Jahre 1920 das Grundproblem des Schulwesens als die Pflicht eines jeden Einzelnen, sich der individuellen und nationalen Moral zu fügen, was praktisch bedeute, nicht nur der Sittlichkeit zu huldigen, sondern vor allem „politisch zu erziehen“. Und das wiederum bedeute, zur Wahrheit zu erziehen (MASARYK 1990: 122).

Masaryk sah die Bildungsfrage der Nation nicht nur als Grundbedingung moralischer Kraft des Einzelnen wie der Nation, sondern auch als Basis bürgerlichen Selbstbewusstseins. Und alle diese Aspekte müssen Berücksichtigung finden, wenn wir den rechtlichen Rahmen erfassen wollen, in dem sich das

¹ Der Beitrag wurde im Kontext des von der Fritz Thyssen Stiftung finanzierten Projektes „Sprache und Identität – Franz Kafka im mitteleuropäischen sprachlichen und kulturellen Kontext“ beim Symposium „Sprache und nationale Identität in öffentlichen Institutionen der Kafka-Zeit“ (Regensburg 28.-30. September 2005) vorgetragen und diskutiert.

² Vgl. dazu TRAUB (1922: 359), hier Riegers Rede aus dem Jahre 1873. Die letzte Monographie über Rieger vgl. SAK (2003), vgl. RIEGER (2003).

³ Aus der zeitgenössischen Perspektive vgl. u.a. KREJČÍ (1924).

⁴ Vgl. TRAUB (1922: 237) und MASARYK (1926, 1990).