

- 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).

tschechoslowakische Schulsystem in den Jahren 1918–1938 entwickelt hat. Ich versuche auf Grundlage dieses Referats vier Sonden in die Bildungsproblematik und die Bildungspolitik der Zeit zu entsenden, in der Franz Kafka lebte. Das Thema ist also nicht nur die tschechoslowakische Republik: solch ein Zutritt wäre verzerrt. Die tschechoslowakische Republik knüpfte direkt und bewusst an die Traditionen des österreichischen Schulwesens an, und ohne Bezug auf seine Entwicklung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts lässt sich die Gesamtsituation nicht erfassen.⁵

Die Staatsverwaltung und ihre Aufgaben

Die Tschechoslowakei ging aus einem Gebiet hervor, das aus zwei Staaten bestand, und erbt somit auch zwei Rechtssysteme, die es zu vereinigen galt – oder um sich des zeitgemäßen Terminus zu bedienen: zu unifizieren; zu diesem Zweck existierte ein eigenes Ministerium für die Vereinheitlichung der Gesetze und die Organisation der Administration, gemeinhin das Ministerium für Vereinheitlichung (von Dezember 1919 bis Dezember 1938). Die erwähnte Vereinheitlichung betraf auch das Schulwesen. Es sei aber gleich gesagt, dass eine vollkommene Vereinheitlichung auf dem Gebiet der Tschechoslowakei nicht erreicht wurde. Das bedeutet, dass das kleine Schulgesetz aus dem Jahre 1922 zum Beispiel nie im Territorium der Karpato-Ukraine galt (Gesetz Nr. 266 vom 13.07.1922; vgl. PŠENÁK 1979: 56–82). Die legislative Tätigkeit des Ministeriums für Schulwesen und Volkskultur war dennoch umfangreich. Das Schulwesen war von einer Reihe weiterer Gesetze betroffen, die Teilfragen zum Schulwesen in (Volks-) Grund-, Mittel-, Hoch-, und Fachhochschulen behandelten, sowohl in „tschechoslowakischen“ als auch in Schulen der nationalen Minderheiten. Bis zum 1. August 1928 wurden 61 Gesetze in der Gesetzessammlung und weitere 76 Regierungsverordnungen und 12 Bekanntmachungen publiziert (*Deset let I* (1928: S. 347)). Die legislativen Normen des tschechoslowakischen Schulsystems wurden selbstverständlich in *Sbírka zákonů a nařízení ČSR* [Gesetzes- und Verordnungssammlung der Tschechoslowakei] und *Věstník ministerstva školství a národní osvěty* [Publikationsorgan des Ministeriums für Schulwesen und Volkskultur] (seit März 1919) publiziert. Erwähnenswert ist die Tatsache, dass die Sammlung, wenn auch nur als inoffizielle Version, auch auf Deutsch erschien (zuerst in den Jahren 1920–24 unter dem Titel *Mitteilungen des Ministeriums für Schulwesen und Volkskultur*, seit dem Jahre 1925 als *Auszug aus dem Věstník ministerstva školství a národní osvěty*, der sich inhaltlich mit dem Hauptteil des Publikationsorgans deckte – sein Revueteil wurde nicht veröffentlicht).

⁵ Zur Geschichte des tschechischen Schulwesens vom 18. Jahrhundert bis Anfang des 20. Jahrhunderts vgl. VESELÁ (1992), PETRÁŇ (1990: 131–153), HANZAL (1987), HEŘOLDOVÁ (1978), zuletzt auch *Magister noster* (2005).

Die völlige Vereinheitlichung des Schulsystems sowie der Voraussetzungen und Bedingungen der Schulbildung wurde durch ökonomische, soziale und auch politische Probleme verhindert. Dennoch erreichte die Republik in der Schul- und Bildungspolitik wesentliche Fortschritte, sowohl in der Slowakei als auch in der Karpato-Ukraine, wo die Ausgangslage völlig unzulänglich war. Das grundlegende administrative Ziel dieser Politik war, das Schulsystem und die Schulbildung den Verhältnissen in den böhmischen Ländern anzupassen.⁶ Diese Gebiete nämlich besaßen zu Ende des 19. Jahrhunderts den höchsten Bildungsgrad nicht nur in Österreich, sondern in ganz Europa.⁷ Auf der Basis der Volkszählung von 1921 ergibt sich bezüglich des dortigen Alphabetismus folgendes Bild:

Tabelle 1: **Alphabetismus in den böhmischen Ländern und in der Slowakei 1921**

Böhmische Länder:			Slowakei:		
Jahrgang	1860–1869	1880–1889	Jahrgang	1861–1870	1881–1890
Tschechen	95,87%	98,93%	Slowaken	93,90%	83,90%
Deutsche	96,91%	98,80%	Ungarn	74,90%	89,00%

Tabelle 2: **Alphabetismus nach Nationen in der Tschechoslowakei 1921**

Nationalität	Vollständiger Alphabetismus (%)
Tschechen	96,63
Deutsche	96,74
Polen	92,31
Ungarn	87,94
Slowaken	80,75
Juden	83,62
Ukrainer	36,42

Der hohe Anteil des Alphabetismus reflektiert den Stand des Schulwesens. In den 1880er Jahren existierten in den böhmischen Ländern zwei komplette nationale Schulsysteme (das tschechische und das deutsche; das polnische soll

⁶ Die grundsätzliche Aufgabe des Staates war es, den einheitlichen Frieden und die allgemeine Bildung für alle Nationen der Republik zu gewährleisten. Vgl. *Deset let I*, S. 360.

⁷ Österreichische staatliche Statistiken wurden gründlich bearbeitet in KUZMIN (1971). Viele Fakten über das Schulwesen in den ersten zwölf Jahren der Tschechoslowakischen Republik finden sich in KÁDNER (1931). Die Situation wird aber sehr oft aus dem nationalen Blickwinkel betrachtet.

in dieser Betrachtung keine Rolle spielen) mit einem umfangreichen Netz von Schulen, von den Grund- bzw. Elementarschulen bis zu den Hochschulen. Die Verwaltung der Grund- und Bürgerschulen wurde im Wesentlichen von den Gemeinden getragen, ein Faktor, der sich als bedeutsam erweisen sollte.⁸ Das österreichische Schulsystem war offensichtlich effektiv. Das war anscheinend auch ein Grund, warum eine schnelle Änderung legislativer Grundsätze in den ersten Jahren nach der Gründung der Tschechoslowakei nicht notwendig war.

In den böhmischen Ländern galt also weiterhin – mit seinen späteren Anpassungen (1883) – das sog. Reichsschulgesetz aus dem Jahre 1869 (VESELÁ 1992: 49–51), das ein dreistufiges Schulsystem vorsah, dessen ersten Teil die fünfjährige Volksschule bildete, der auf der Ebene des Grundschulwesens entweder die dreijährige Bürgerschule folgte – beide wurden zusammen als „Volksschule“ bezeichnet –, oder das achtjährige Gymnasium bzw. die siebenjährige Realschule, die der Vorbereitung auf das Studium an technischen Hochschulen diente.⁹

In der Slowakei und in der Karpato-Ukraine war die Gesetzesgrundlage des Schulsystems das ungarische Gesetz aus dem Jahre 1868, novelliert im Jahre 1876. Die hiesige Volksschule hatte sechs Klassen. Ihr folgte das achtjährige Gymnasium oder die achtjährige Realschule. Nach dem so genannten Appony-Gesetz von 1907 war die Unterrichtssprache an den öffentlichen Schulen Ungarisch; Slowakisch wurde deswegen – in den kirchlichen Schulen – nur etwa 8% der slowakischen Kinder beigebracht; drei slowakische Gymnasien, die in den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts gegründet wurden, wurden bereits 1874 abgeschafft (dazu vgl. KOVÁČ 1999: 144–145 u. 156).

In der Karpato-Ukraine existierten 1918 517 Grund-, 8 Bürger- und 6 Mittelschulen – alle lediglich ungarisch.¹⁰ 1927 ergab sich für die Karpato-Ukraine

⁸ Zur Rolle der Selbstverwaltung in den Fragen des Schulwesens vgl. HLAVAČKA 2006: 90–106.

⁹ Insgesamt umfasste das komplizierte österreichische System acht unterschiedliche Typen von Mittelschulen: 1. das klassische Gymnasium (mit Latein und Griechisch als Pflichtfächern), 2. das Realgymnasium (mit Französisch und Latein als Pflichtfächern, eventuell auch Englisch; dieser Typ kombinierte das klassische Gymnasium und die Realschule und wurde nach und nach zum verbreitetsten und beliebtesten Mittelschultyp in der Tschechoslowakei), 3. das reformierte Realgymnasium (mit Latein als Pflichtfach ab der 5. Klasse), 4. die Realschule (mit Orientierung auf die Natur- und die exakten Wissenschaften), 5. das höhere Realgymnasium des Tetschener Typs (es vereinte alle drei vorherigen Typen des Unterrichts an Gymnasien und Realschulen), 6. das Lehrerinstitut (eine vierjährige Ausbildung für Volksschullehrer), 7. Kurse für die Ausbildung von Lehrerinnen der Handarbeit und für die Ausbildung von Kinderpflegerinnen, und 8. das sechsjährige Mädchenlyzeum (aufgelöst im Jahre 1923/24).

¹⁰ Diese Angabe wird der Publikation *Deset let I*, 1928: 358 u. 363, entnommen. Andere Quellen geben andere Zahlen an: Nach Prof. J. Pešek, der nach der Gründung der Tschechoslowakei für die Verwaltung des Schulwesens in der Karpatho-Ukraine zuständig war,

folgende Verteilung: 427 Volksschulen mit ruthenischer Unterrichtssprache, 15 mit tschechoslowakischer (also faktisch tschechischer), 111 mit ungarischer, 14 mit deutscher, 3 mit rumänischer und 8 mit hebräischer Unterrichtssprache. Außerdem wurden 15 ruthenische, 3 tschechoslowakische und 3 deutsche Bürgerschulen, 7 Gymnasien und drei Ausbildungsinstitute für Lehrer errichtet.

Der Weg zur Vereinheitlichung zweier derart unterschiedlicher Schulsysteme war aus mehreren Gründen nicht einfach. Es war nicht nur mit den legislativen Modifikationen getan, es mussten auch unterschiedliche soziale, kulturelle, ökonomische und letztendlich auch kommunikative (logistische) Determinanten gesetzt werden. Die Weite des Raumes, in dem die einzelnen Gemeinden lagen, damit der geographisch-verwaltungstechnische Aufwand, kam besonders in der Karpato-Ukraine stark zu Geltung. Hier, genauso wie in der Slowakei, spiegelte sich in dem geringen Bildungsgrad auch die Geringschätzung für die Schulbildung in den breiten Bevölkerungsschichten wider, bisweilen verstärkt durch religiöse und auch politische Motive. Die entworfene Vereinheitlichung des Schulwesens nach „tschechischem Muster“ wurde in der Slowakei als „Entnationalisierung“ der Slowaken diffamiert, da die tschechische Schule laizistisch war und derartige Tendenzen durch tschechische Lehrer auch in die Slowakei getragen wurden, unter massiver Kritik religiöser Kreise.¹¹ In der ersten Phase der Tschechoslowakei bekannten sich dort nur ungefähr 300 Volksschullehrer und bloß etwa 20 Mittelschullehrer zur slowakischen Herkunft, so mussten Lehrer aus den böhmischen Ländern in großer Zahl dorthin entsandt werden, allein im ersten Jahr 859. Hierdurch ließ sich freilich ein Gefühl der Fremdbestimmung kaum vermeiden. Die anfängliche Freiwilligkeit wurde zudem früh durch eine vom Staat gesteuerte Zuteilung ergänzt, die bisweilen auch disziplinarische Gründe haben konnte. Dies konnte dem Vertrauen gegenüber den tschechischen Lehrern nicht gerade zuträglich sein.

Die Legislative des neuen Staates behalf sich schließlich, nach den ersten vorläufigen Maßnahmen, im Jahre 1922 mit dem bereits erwähnten sog. „kleinen“ Schulgesetz, das nur die dringlichsten allgemeinen Angelegenheiten des tschechoslowakischen Volksschulwesens regelte. In den böhmischen Ländern und in der Slowakei wurde der Pflichtschulbesuch auf acht Jahre festgelegt (in den böhmischen Ländern bereits seit 1869 gesetzlich verankert) und die maximale Schülerzahl von 80 auf 60 pro Klasse gesenkt; in den Folgejahren

gab es dort 633 Volksschulen, darunter 553 ungarische Schulen, und 3 ungarische Gymnasien. (KÁDNER 1931: 175).

¹¹ Zu den Einstellungen gegenüber Konzeption und Aufgaben des Schulwesens in der *Slovenská ľudová strana* [Slowakische Volkspartei], vor allem in Bezug auf die Jahre 1939–1944/5, vgl. die ältere Monographie von MÁTEJ (1958), die jedoch eine Fülle von Fakten enthält.

verringerte sich die Quote noch weiter.¹² In der Karpato-Ukraine betrug die Schulpflicht weiterhin sechs Jahre, auf die Volksschule folgte eine (ausgenommen die Mittelschule) nicht obligatorische dreijährige weiterführende Schule. Durch das Bestehen niedrigerer Gesetzesnormen waren jedoch Differenzen in den Unterrichtsplänen an slowakischen und ruthenischen Schulen unvermeidlich. Diese betrafen vor allem die Stundenzahl beim Unterricht der Muttersprache (Slowakisch oder Ruthenisch), die höher war als an entsprechenden tschechischen Schulen, und den Religionsunterricht.¹³

Während sich die Staatsverwaltung in den östlichen Teilen der Tschechoslowakei mit den Problemen des Grundschulwesens auseinanderzusetzen hatte, konzentrierte sich die Aufmerksamkeit in den böhmischen Ländern früh auf das Mittelschul-, insbesondere des Gymnasialwesen. Die Bemühungen der Ersten Republik um seine Reform knüpfen an die österreichische Diskussion über die Reform des mittleren Schulwesens Anfang des 20. Jahrhunderts an.¹⁴ Zu dieser Zeit hatten nur rund 2% der Heranwachsenden ein Gymnasium besucht. Ihnen öffnete das Abitur nicht nur den Weg zur Hochschule, sondern auch zu den mittleren Stellen im Staatsdienst, bei der Post oder bei der Eisenbahn, ermöglichte eine „Karriere“ (HAVRÁNEK 2000: 64). Während der Ersten Republik öffnete sich die Gymnasialbildung quantitativ und sozial: im Jahre 1935 besuchten schon ungefähr 8% der Schüler das Gymnasium.

Es sei daran erinnert, dass die Staatsverwaltung neben dem Aufbau des eigentlichen Schulwesens, der Entwicklung von Konzepten und der Strukturierung von Unterrichtsfächern ausdrücklich auch für den sozialen Aspekt des Schulwesens sorgte. So wurde ein spezielles Schulsystem für behinderte

¹² Die Zahl der Schüler in den Klassen war unterschiedlich je nach ihrer territorialen Lage. Vgl. das Gesetz Nr. 226 aus dem Jahre 1922, § 5 a 6. Eine Neufassung dieses Gesetzes vom 26. Juni 1937 legte fest, dass die Zahl der Schüler bei klassenübergreifendem Unterricht nicht größer als 45 sein durfte. Vgl. *Sbírka zákonů a nařízení státu československého* [Gesetzes- und Verordnungssammlung des tschechoslowakischen Staates], Abschnitt 44 vom 13.07.1937, 809. Deutlich waren die Bestrebungen, die Zahl der Schüler in den Klassen zu senken und damit zur Qualität und zur Effektivität des Unterrichts beizutragen.

¹³ Siehe z.B. die Verordnung MŠANO Nr. 108 „O učebných osnovách gymnasií, reálných gymnasií, reformních gymnasií, škol reálných, lyceí a ústavu učitelských na Slovensku“ [Über die Lehrkonzepte für die Gymnasien, die Realgymnasien, die Reformgymnasien, Realschulen, Lyzeen und die Lehrinstitute in der Slowakei] vom 29. 8. 1919, in *Věstník MŠANO I/1919*, S. 55ff. Vgl. auch KÁDNER (1931: 165–175).

¹⁴ Eine kurze Übersicht in VESELÁ (1992: 63–68). Die Diskussion über die Reform des Mittelschulwesens kam sofort nach der Gründung der Tschechoslowakei wieder auf und dann wieder Ende der 20er Jahre. Sie wurde nach dem zweiten Weltkrieg fortgesetzt. Vgl. ČAPEK (1930), ausführlich KÁDNER (1931: 73–86) und VESELÁ (1992: 88–97).

Kinder oder für solche mit psychischen Schäden errichtet. Betont wurden auch Gesundheitslehre und körperliche Ertüchtigung.¹⁵

Im Einklang mit internationalen Abmachungen sorgte die Tschechoslowakei auch für die Schulsysteme der einzelnen Nationalitäten, in der damaligen offiziellen tschechoslowakischen Terminologie als „nationales Schulwesen“ bezeichnet. Das Minderheitenschulwesen wurde dem Staat bzw. dem Schulministerium untergeordnet (die Schulen mit Tschechoslowakisch als Unterrichtssprache befanden sich im Kompetenzbereich der Gemeindeverwaltungen oder der einzelnen Länder). Die Minderheitenschulen wurden erhalten oder dort eröffnet, wo die Minderheit mindestens 20% der Bevölkerung bildete. Auch auf die geographische Streuung der Schulen wurde Rücksicht genommen. Nach dem Gesetz von 1922 durfte kein Schüler in den böhmischen Ländern mehr als 4 km Weg zur nächsten Gemeindeschule haben und eine solche musste überall dort eröffnet werden, wo sich der fünfjährige Durchschnitt auf mindestens 40 Schüler belief. Diese Zahl galt allerdings nicht für die Minderheitenschulen. In jedem Bezirk musste es mindestens eine Bürgerschule und ein Gymnasium geben. In die Domäne des Schulministeriums fiel auch die Bildung der Kulturkommission für nationale Minderheiten. Diese musste in jeder Gemeinde gebildet werden, in der mindestens 200 Bewohner einer nationalen Minderheit lebten, oder für mehrere Gemeinden, wenn wenigstens 10% ihrer Bevölkerung einer nationalen Minderheit angehörten; Mitglieder dieser Kommission konnten nur Angehörige der betreffenden Minderheit sein.¹⁶

Insbesondere in den ersten Nachkriegsjahren kam es zur Auflösung von deutschen – und in der Slowakei und der Karpato-Ukraine von ungarischen – Schulen, was mit der Änderung der Verfassung des Staates und mit einem anderen Prinzip bei der Bestimmung der Nationalität zusammenhing.¹⁷ Es gab mehrere konkrete Anlässe für die Auflösung der deutschen Schulen bzw. deren statistischen Rückgang:

1. der Rückzug deutschsprechender Soldaten und Staatsbeamter aus der Tschechoslowakei und im Gegensatz dazu die Stationierung von Ein-

¹⁵ Die wichtigsten Informationen hierzu finden sich in der dreibändigen Jubiläumspublikation *Deset let republiky československé* [Zehn Jahre tschechoslowakische Republik]. Prag, 1928, Bd. I, Kap. „Školství a osvěta“ [Schulwesen und Volkskultur], S. 341–444, und Bd. III, Kap. „Zdravotnictví a tělesná výchova“ [Gesundheitswesen und körperliche Ertüchtigung], S. 147–266, bes. S. 237–243.

¹⁶ Vgl. Erlass „Organizace lidových kursů občanské výchovy pro národnostní menšiny“ [Organisation von Volkskursen der Bürgerkunde für nationale Minderheiten] vom 11.08.1919. *Věstník MŠANO*, 53.

¹⁷ Zur komplizierten und nicht eindeutigen Frage nach den Kriterien zum Nationalbekenntnis bei der Volkszählung im Jahre 1921 vgl. bereits RÁDL (1929), der auch andere Literatur seiner Zeit reflektiert. Vgl. auch KÁRNÍK (2003: 84–90).

- heiten der tschechoslowakischen Armee und die Installierung tschechoslowakischer Staatsbeamter in deutschen Gebieten,
2. der relative Rückgang der Zahl der deutschen Bevölkerung in deutschen Gebieten (1880–1930 etwa 7%), bedingt durch den Zuzug der Tschechen in neu entstehende Industriegebiete und -zentren,
 3. Vereinigung von Gemeinden (Entstehung von Velká Olomouc/Groß-Olmütz und Velké Brno/Groß-Brünn) und Änderung der Prinzipien des nationalen Bekenntnisses bei der Volkszählung im Jahre 1921, wo man sich anstelle des Bekenntnisses zur Umgangssprache auf freiwilliger Basis zu einer frei gewählten Nationalität bekennen konnte.

Die Kategorie der Nationalität wurde dabei nicht ganz klar definiert, sodass selbst Opportunitätsüberlegungen beim Bekenntnis zu einer bestimmten Nation nicht auszuschließen sind.¹⁸ Die Auflösung von Schulen beeinträchtigte aber nicht grundsätzlich die Erreichbarkeit von Schulen; kürzlich wurde diese Umstrukturierung als „Optimalisierung des Schulnetzes“ (PODLAHOVÁ 2004: 98) bezeichnet. Beide Schulsysteme, das tschechische und das deutsche, blieben entsprechend den nationalen Verhältnissen in der Bevölkerung weiter bestehen (zuletzt MITTER 2004). Erwähnt sei noch, dass in den Mittelschulen mit tschechoslowakischer Unterrichtssprache verpflichtend Deutsch gelehrt wurde, während in den deutschen Schulen dieser Stufe Tschechisch als Unterrichtsfach nicht verpflichtend war (KÁDNER 1931: 89–99).

Das Schulsystem als nationales Spannungsfeld

Nichtsdestoweniger löste die schulpolitische Reform Proteste aus. Aktivisten der Minderheiten und Politiker sahen sie als eine Diskriminierung, einen Versuch der Entnationalisierung und „Tschechisierung“. Die tschechische (tschechoslowakische) Seite verwies auf die Diskriminierung des tschechischen Schulwesens unter österreichischen oder ungarischen Verhältnissen und die Notwendigkeit der Angleichung der Zahl deutscher Schulen. Es ist nötig festzuhalten, dass dies bis zu einem gewissen Grad zu Recht geschah. Hierzu einige Zahlen: Auf eine tschechische Volksschule in den böhmischen Ländern (einschließlich des Hultschiner Ländchens/Hlučínsko) kamen im Schnitt 1 136 Einwohner bzw. auf eine Bürgerschule 10 690 Einwohner, auf eine deutsche Schule 1 040 bzw. 9 053. Die durchschnittliche Schülerzahl betrug in den Volksschulen 55,7 bei den Tschechen und 50,6 bei den Deutschen (nach *Deset let X*, 1928, 357, 365).

Für zwei solcher Regionen lassen sich konkrete Beispiele angeben, die sich aber in Vielem unterscheiden. Bei der einen Region handelt es sich um den Bezirk Ostrau (Ostrava), bei der zweiten um Eipel (Úpice) im Unteren Riesengebirge. Der Bezirk Ostrau erlebte im zweiten Viertel des 19. Jahrhun-

¹⁸ PODLAHOVÁ (2004).

derts eine rasante Entwicklung. In dieser Zeit veränderte sich der ruhige und fast vergessene Winkel des heutigen Nordmährens radikal. Es entstanden Kohlebergwerke und Eisenhütten, die Eisenbahn verband die Region mit Wien und Krakau. Die schnelle Industrialisierung brachte eine Unmenge von neuen Migranten, von Technikern in Bergwerken und Eisenhütten bis zu unqualifizierten Arbeitern. Ihre nationale Zugehörigkeit war sehr verschieden, nach einigen Jahrzehnten lebten hier fünf verschiedene Nationalitäten neben- und miteinander: Die Mehrheit bildeten die „Tschechen“, d.h. die „quadisch“ sprechenden ortsansässigen Bewohner, die sich noch in den 1880er Jahren als „Mährer“ („Moravci“), zehn Jahre später aber bereits als „Tschechen“ bezeichneten. Neben ihnen lebten Deutsche und die neu angekommenen deutsch sprechenden Bewohner aus verschiedensten Gebieten der Monarchie und auch aus dem nicht weit entfernten Preußen. Ferner wanderten Polen und, vor allem aus Galizien, Juden ein. Hinzu kam, dass der Bezirk Ostrau kein einheitliches Verwaltungsgebiet darstellte. Bis 1918 war es zwischen Österreich und Preußen, dem das Hultschiner Ländchen gehörte, aufgeteilt. Die Grenze verlief nur vier Kilometer vom Zentrum von Mährisch-Ostrau (Moravská Ostrava). Das Gebiet des heutigen Großen Ostrau (Velká Ostrava) war während der Monarchie in drei Verwaltungseinheiten der österreichischen Monarchie unterteilt (Mähren, das Troppauer und das Teschener Schlesien). Diese Verwaltungs-, Sprachen-, und Nationenvielfalt spiegelte sich natürlich in der Entwicklung und im Charakter des Schulwesens wider.

Bis 1883 gab es in Ostrau eine einzige – und zwar zweisprachige – Volksschule, in der man auf Tschechisch zu unterrichten begann. In der letzten – fünften – Klasse war aber die Unterrichtssprache Deutsch. Erst 1883 gelang es, die Teilung der Schule in zwei Anstalten zu erreichen. Erst 1891, nach zweiundzwanzig Jahren, wurde die Bürgerschule für Knaben eröffnet und 1897, nach weiteren sechs Jahren, auch ein tschechisches Gymnasium. Gleichzeitig mit ihm entstand ein deutsches Gymnasium. Der Träger des tschechischen Gymnasiums war der Verein *Matice ostravská* (gegründet 1885), der Träger des deutschen Gymnasiums der entsprechende Gymnasialverein. Im ersten Jahrgang schrieben sich 23 Schüler in das deutsche und 93 in das tschechische Gymnasium ein. Allerdings war es die deutsche Schule, die schon im nächsten Jahr staatlich wurde, während die tschechische Schule auf diese Einstufung zehn Jahre warten musste.¹⁹

¹⁹ Nach 1918 wurden in Nordmähren vier Gymnasien, drei tschechische (Ostrava-Přívov, Nový Bohumín/Neu Oderberg und Český Těšín/Teschen) und ein deutsches (Hultschin/Hlučín) gegründet. Zur Gründung von Mittelschulen nach dem Jahre 1918 und überhaupt zur Entwicklung des tschechoslowakischen Mittelschulwesens vgl. NEUHÖFER (1928: 66–69).

Doch waren diese Schritte nicht unmittelbar nationalpolitisch motiviert²⁰. Eine größere Rolle spielten die ökonomischen Verhältnisse; in den 1870er Jahren gab es ähnliche Schwierigkeiten bei der Erweiterung der dortigen deutschen Realschule; „rozvoji vzdělání bránila spíše netečnost úřadů a to jak místních, tak zemských a státních, než neúměrná germanizace“ [die Weiterentwicklung des Bildungswesens wurde eher durch die Trägheit der Ämter, und zwar sowohl der örtlichen, als auch der ländlichen und staatlichen, gebremst als durch eine intendierte Germanisierung], meint Hrabová.

Im Laufe der Zeit spielte die Nationalisierung des Schulwesens zweifelsohne schon eine Rolle, was sich am Beispiel Eipel belegen lässt. Im Unterschied zum Bezirk Ostrau war das Untere Riesengebirge ein ruhiges Gebiet, in dem weder die einheimische Textilindustrie noch der sich entfaltende Kohleabbau im Schatzlärer Revier einen derartigen kulturellen und nationalen „Schmelztiegel“ schufen, wie es in Nordmähren der Fall war. Karel Čapek, der die Schule in Eipel einige Jahre besuchte, erinnerte sich, dass die Bewohner tschechischer Nationalität in diesen Gebieten eine deutliche Mehrheit besaßen. Doch erst 1884 kam es zur Einrichtung des eigenständigen Schulbezirks Eipel, wodurch tschechische Schulen aus dem Bezirk Trautenau (Trutnov), der mehrheitlich deutsch war, ausgesondert wurden. Die Zusammensetzung der Schülerschaft der Eipeler Schulen korrespondiert mit nationalen Verhältnissen. 1887 schrieben sich in den ersten Jahrgang der Bürgerschule in Eipel 48 Schüler ein, von diesen hatten nur zwei die deutsche Nationalität. 1910 strebten die ansässigen Deutschen (in der Stadt mit 6800 Einwohnern lebten 146 Deutsche) unter dem Einfluss der nationalen Agitation in Reichenberg (Liberec) nach Errichtung einer deutschen Schule.²¹

Der Staat, das Schulwesen und die Bildung

Es wäre aber ein Irrtum, die tschechisch-deutschen oder tschechisch-slowakischen Konflikte im Schulwesen nur in ihrer Bipolarität zu deuten, auch wenn diese Frage das tschechoslowakische politische Leben in den Jahren 1918–1939 dominierte und während der deutschen Okkupation noch an Schärfe gewann.²² Die Verfassung garantierte jedem Einwohner die gleichen individuellen Bürgerrechte (bis auf das Wahlrecht wurden diese Rechte selbst jedem ausländischen Staatsangehörigen mit dauerhafter Aufenthalts-

²⁰ Vgl. HRABOVÁ (2000, 2003a-b). Quantitative Angaben finden sich in KLADIWA (2000).

²¹ Daten übernommen aus METELKA (1957).

²² Vgl. TOMEŠ (1985), DOLEŽAL (1991: bes. 33–96), BOSÁK (1969), zuletzt aus regionaler Perspektive NIKRMAJER (2005). Zum Schulwesen in den abgetrennten Grenzgebieten vgl. ŘEHÁČEK (2002).

genehmigung in der Tschechoslowakei gewährt).²³ Im Grunde wurden diese Gesetze auch eingehalten; dafür spricht, dass keine der Beschwerden über die Verletzung von Minderheitenrechten, die vor dem Völkerbund in Genf gegen die Tschechoslowakei erhoben wurde, zuungunsten der Minderheiten entschieden wurde. Die Tschechoslowakei hat sich auf der Grundlage ihrer Legislative bemüht, das Bewusstsein der Staatsangehörigkeit und -verbundenheit zu kultivieren; es ging ihr nicht um einen Tschechoslowakismus, der das ideologische und rechtliche Verhältnis der Tschechen und Slowaken zueinander zum Ausdruck brachte, sondern um das Tschechoslowakentum, um das Bewusstsein der staatlichen Zusammengehörigkeit aller Bürger der Tschechoslowakei ungeachtet ihrer Nationalität. Der Staat definierte sich allerdings als Nationalstaat – und bediente sich auch der nationalen Argumentation und Rhetorik, was gewiss politische Konflikte hervorrufen konnte. Das gilt auch für die Schulpolitik. „Doplňky a změny v učebných osnovách jednotlivých předmětů na středních školách v Čechách, na Moravě a ve Slezsku“ [Ergänzungen und Veränderungen im Lehrplan für einzelne Fächer an den Mittelschulen in Böhmen, Mähren und Schlesien]²⁴ legten fest, dass „dějiny panství rakouského probírány buďtež ze stanoviska osvobozených Čech [die Geschichte der österreichischen Herrschaft aus dem Blickwinkel des befreiten Böhmens darzustellen sei] und dass die österreichische und die deutsche Geschichte einzuschränken seien (BENEŠ 2004). Doch die Verordnung über den Grundschulunterricht im Fach Bürgerkunde besagte – wie andere Verordnungen –, dass „škola má vychovávatí příští uvědomělé občany a pěstovatí občanské cnosti“ [die Schule die künftigen aufgeklärten Bürger erziehen und die bürgerlichen Tugenden pflegen solle].²⁵ Und die Vorschriften rechneten damit, dass man in den Musterlehrplänen einen größeren Raum für den Geschichtsunterricht der Nationen vorzusehen habe, deren Angehörige auf dem tschechoslowakischen Gebiet eine Minderheit bildeten.²⁶

²³ *Ústavní listina Československé republiky* [Das Grundgesetz der Tschechoslowakischen Republik] Abs. 6, §§ 106 u. 128. § 130 behandelt das gleiche Recht aller Bürger, religiöse, Bildungs- und Schulinstitutionen zu gründen, zu leiten und zu verwalten, in denen sie ihre Sprache verwenden und ihr Glauben ausüben dürfen. §§ 131 und 132 garantierten den Angehörigen der nationalen Minderheiten dort, wo ein bedeutender Teil der Minderheit lebte, das Recht auf den Unterricht in ihrer eigenen Sprache. Dem Gesetz nach war der Ausdruck „bedeutender Teil“ aber nicht definiert und beide Paragraphen wurden rechtlich nicht konkretisiert. Vgl. WEYR/NEUBAER (1931: 80–81).

²⁴ Der Erlass erging am 11.09.1919, Nr. 42 322, *Věstník MŠANO I/1919*, S. 60ff., bes. S. 62.

²⁵ „O vyučování občanské nauce na školách obecných a občanských“ [Über das Unterrichten der Bürgerkunde in den Grund- und Bürgerschulen] vom 29.08.1919, Nr. 37 581, *Věstník MŠANO I/1919*, S. 59.

²⁶ „O změně učebné osnovy zeměpisu a dějepisu na školách měšťanských“ [Über die Änderungen der Lehrpläne in den Fächern Erdkunde und Geschichte an den Bürgerschulen] vom 07.07.1919, Nr. 25 256, *Věstník MŠANO I/1919*, S. 46.

Fehler sowie Nationalisierungsabsichten gab es natürlich. Und Zahlen aus den 1930er Jahren scheinen darauf hinzudeuten, dass die ursprünglich berechtigten Bemühungen um einen „Ausgleich“ des tschechischen Schulsystems mit dem deutschen zugunsten der tschechischen Schulen ausging, insbesondere im Mittelschulwesen. Zdeněk Kárník berechnete für das Mittelschulwesen und für Mitte der 30er Jahre, auf wie viele Bewohner der jeweiligen Nationalität eine Schule entfiel, und stellte fest, dass die Zahl bei den Tschechen bei 36 152, bei den Deutschen bei 38 936, bei den Slowaken bei 45 171 und bei den Ukrainern bei 54 916 liegt. Darüber hinaus bemerkt er aber, dass es sich um eine vorläufige Berechnung handelt, die man durch detailliertere und komplexere Analysen überprüfen müsste. Tatsache ist, dass die Schulfragen in das Regierungsprogramm des nationalen Ausgleichs der neuen Regierung Hodža (1936–1938) gelangten. Wenigstens auf der politischen und rechtlichen Ebene war sich der Staat des potentiellen Problems durchaus bewusst (KÁRNÍK 2003: 255–261). Doch die sich international und damit auch innerstaatlich schnell verschlechternde Situation ließ keine Lösung mehr zu.

Literatur

- BENEŠ, Zdeněk (2004): *Zwischen Pragmatik und Konzeptualisierung. Die tschechoslowakische Geschichte Josef Pekars als historischer Text*. – In: *Heimat und Geburtsort im Werk eines Historikers. Sammlung der Arbeit von Freunden und Schülern, Professor Josef Petran gewidmet*. Praha: Historický ústav AV ČR, 159–176.
- BOSÁK, František (1969): *Die tschechische Schule in der Zeit der nationalsozialistischen Unterdrückung*. České Budějovice: Pedagogická fakulta 1969.
- ČAPEK, Emil (1930a): *Reform der Mittelschule*. Praha: Nové Čechy.
- ČAPEK, Emil (1930b): *Die neue Mittelschule*. Praha: Nové Čechy.
- Deset let republiky československé* [Zehn Jahre tschechoslowakische Republik]. 3 Bde. Praha: Předsednictvo ministerské rady ČSR, 1928.
- DOLEŽAL, Jiří (1996): *Die tschechische Kultur während des Protektorats*. Praha: Národní filmový archiv.
- HANZAL, Josef (1987): *Vom Barock zur Romantik*. Praha: Academia.
- HAVRÁNEK, Jan (2000): *Die Rolle des Gymnasiums vor der Bildung der Kulturelite der tschechischen Nation in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. – In: *Supplementum 5: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der*

- gymnasialen Bildung. Aus dem böhmischen Paradies und dem Riesengebirge*. Semily: Státní okresní archiv.
- HEROLDOVÁ, Iva (1978): *Die Entwicklung des Schulwesens und der Aufklärung in Böhmen in der Zeit der nationalen Wiedergeburt*. – In: *Etnographie der nationalen Wiedergeburt*. Praha: Ústav pro etnografii a folkloristiku ČSAV, 5–136.
- HLAVAČKA, Milan (2006): *Das goldene Jahr der tschechischen Selbstverwaltung. Die Selbstverwaltung während der wirtschaftlichen, sozialen und intellektuellen Entwicklung Böhmens 1862–1913*. Praha: Libri.
- HRABOVÁ, Libuše (2003a): *Die späte nationale Wiedergeburt. Wettstreit um die tschechischen Schulen in Ostrava 1880–1909*. – In: *Der Platz der Nationalsprachen in der Erziehung, im Schulwesen und der Wissenschaft in der Habsburger Monarchie 1867–1918*. (= *Práce z dějin vědy* 11), Praha: Výzkumné centrum pro dějiny vědy, 579–588;
- HRABOVÁ, Libuše (2003b): *Ostrava zur Zeit der Industrialisierung zwischen den kulturellen und sprachlichen Strömen*. – In: *Společenskovední předměty* 3, 7–10.
- KÁDNER, Otakar (1931): *Entwicklung und das heutige System des Schulwesens*. Bd. 2. Praha: Sfinx.
- KÁRNÍK, Zdeněk (2003): *Böhmische Länder*. 3 Bd. Praha: Libri.
- KOVAČ, Dušan (1998): *Geschichte der Slowakei*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- KLADIWA, Pavel (2000): *Schulproblematik im mährischen Ostrava in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und am Anfang des 20. Jahrhunderts*. – In: *Historica* 8, Univ. Ostraviensis – Acta facultatis philosophicae 195, 161–169.
- KREJČÍ, František V. (1924): *Tschechische Bildung*. Praha: Nakl. G. Voleský.
- KUZMIN, Michail M. (1971): *Schule und Bildung in der Tschechoslowakei (Ende des 18. Jahrhunderts bis zu den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts)*. Moskva: Nauka.
- Magister noster. Staatssammlung in Erinnerung an J. Havránek*. Praha, Karolinum 2005
- MÁTEJ, Jozef (1958): *Schulbildung im sogenannten slowakischen Staat*. Bratislava: Slov. pedagogické nakladateľstvo.
- MASARYK, Tomáš G. (1926): *Wie arbeiten? Vorlesungen aus dem Jahre 1898*. Praha: Čin.

MASARYK, Tomáš G. Masaryk (1990): *Über Schule und Bildung*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

METELKA, Jaroslav (1957): *Über Pastorschulen zum Elfjährigen. Geschichte des Schulwesens in Upice*. Trutnov: Okresní národní výbor.

MITTER, Wolfgang (2004): *Das deutschsprachige Schulwesen auf dem Territorium der heutigen Tschechischen Republik von der Allgemeinen Schulordnung (Maria Theresia) bis 1938*. – In: *Mezinárodní konference Všeobecné vzdělání pro všechny*, Pedagogické muzeum J. A. Komenského a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 24–31.

NEUHÖFER, Rudolf (1928): *Mittelschulwesen in den ersten zehn Jahren der tschechoslowakischen Republik nach der organisatorischen Seite*. Praha: Státní nakladatelství.

NIKRMAJER, Leoš (2005): *Probleme des tschechischen und deutschen Schulwesens in der südböhmischen Region während der Zeit des Protektorats Böhmen und Mähren*. – In: *Sborník Archivu ministerstva vnitra* 3, 173–232.

PETRÁŇ, Josef (1990): *Der Ursprung der nationalen Wiedergeburt*. Praha: Academia.

PODLAHOVÁ, Libuše (2004): *Das Schulwesen als Raum zur nationalen Ausgrenzung*. – In: *Mezinárodní konference Všeobecné vzdělání pro všechny*, Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 93–106.

PŠENÁK, Josef (1979): *Quellen zur Geschichte des tschechoslowakischen Schulwesens*. Bratislava: Štátné pedagogické nakladatelstvo.

RÁDL, Emanuel (1929): *Nationalität als wissenschaftliches Problem*. Praha: O. Girgal.

ŘEHÁČEK, Karel (2002): *Das Schulwesen im sudetischen Reichsgau*. – In: Václav Kural, Zdeněk Radvanovský (Hgg.), „Die Sudeten“ unterm Hakenkreuz. Ústí n. L.: Albis international, 378–397.

RIEGER (2003): *František Ladislav Rieger und die tschechische Gesellschaft in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Sammlung von Referaten aus der wissenschaftlichen Konferenz stattfindend am 25. a 26. April 2003 in Semily*. Semily: Státní okresní archiv.

SAK, Robert (2003²⁾: *Rieger. Konservativer oder Liberaler?* Praha, Academia.

TOMEŠ, Jan (1985): *Historiografie in der Zeit der Prüfungen*. Praha: Československý svaz protifašistických bojovníků.

TRAUB, Hugo (1922): *Fr. L. Rieger*. Praha b. d.

VESELÁ, Zdenka (1992): *Entwicklung der tschechischen Schulen und der Lehrerbildung*. Brno: Masarykova univerzita.

WEYR, František/NEUBAUER, Zdeněk (1931): *Gründungsurkunde der Tschechoslowakei. Ihr Wortlaut mit Anmerkungen*. Praha, Brno: Orbis.