

Kopp, Botho von

## **Kontinuitäten und Brüche. Ethnische Schulen in der Tschechoslowakei 1918-1992**

*Bildung und Erziehung 46 (1993) 4, S. 411-430*



Quellenangabe/ Reference:

Kopp, Botho von: Kontinuitäten und Brüche. Ethnische Schulen in der Tschechoslowakei 1918-1992  
- In: Bildung und Erziehung 46 (1993) 4, S. 411-430 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-18874 - DOI:  
10.25656/01:1887

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-18874>

<https://doi.org/10.25656/01:1887>

### **Nutzungsbedingungen**

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

### **Terms of use**

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

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

### **Kontakt / Contact:**

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

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Kontinuitäten und Brüche

### Ethnische Schulen in der Tschechoslowakei 1918 – 1992

*Summary: In this article the situation of ethnic schooling in Czechoslovakia is described. Despite the enormous changes this country was confronted with, there is a certain continuity as far as the rationale of minority schooling is concerned. This, probably, has to do with a specific historical context and experiences which contributed in forming a certain type of handling multiethnicity. This type emerged in multiethnic states like the Habsburg Empire. Though, often enough, in it ethnical schooling was not always supported willingly, or even was blocked, it was principally acknowledged as a legitimate part of the social legal structure. In contrast both to predominantly assimilative systems and to predominantly multicultural systems this type tries, as far as the ethnical situation is concerned, to use education not for change, but for the stabilization of the status quo.*

#### 1. Einführung

Die Tschechoslowakei, gegründet als Tschechoslowakische Republik, ČSR, im Oktober 1919, 1938/39 vom Münchner Diktat und seinen Folgen zerschlagen, 1945 wieder erneuert, zunächst „Volksdemokratie“, 1948 unter Alleinherrschaft der Kommunisten, seit 1960 formell „sozialistische Republik“ (ČSSR), 1968 in eine Föderation umgewandelt, 1990 noch einmal, als ČSFR in ihrer föderativen Konstruktion reformiert, hat zum 31. Dezember 1992 aufgehört zu existieren. Insgesamt spiegelt die Geschichte dieser Republik mit ihren Brüchen und Neuanfängen besonders deutlich die allgemeinen politischen Umbrüche in diesem europäischen Raum wider. Es ist gelegentlich behauptet worden, daß die Tschechoslowakei als Staat ein „künstliches“ Produkt gewesen sei und habe auseinanderbrechen müssen. Was den ersten Teil dieser Behauptung angeht, so ist daran richtig, daß dieser Staat so viel und sowenig „künstlich“ war wie alle anderen Staaten auch, denn „natürliche“ Staaten gibt es nicht. Was den zweiten Teil der Behauptung angeht, so brechen gewöhnlich Staaten dann auseinander, wenn ein äußerer Druck dazu führt oder zentrifugale Kräfte werden frei wenn ein Machtvakuum entsteht. Bei den Fragen ethnischer Mehrheiten und Minderheiten sind im europäischen Kontext immer drei verschiedene Aspekte im Spiel:

Der eine Aspekt ist die jeweils ganz persönliche ethnisch-kulturelle Identität(en) des Einzelnen. Sie ist gewöhnlich nicht das Ergebnis einer bewußten Wahl, kann aber in bestimmten historischen Situationen für bestimmte Personengruppen dazu werden. Entsprechender Druck geht dann meist von allen Seiten, der eigenen und anderen ethnischen Gruppen, aus. Die andere Ebene ist die der kulturellen und psychologischen Beziehungen der einzelnen ethnischen Gruppen zu- oder gegebenenfalls gegeneinander, die sich in einer Art „kollektivem Bewußtsein“ niederschlagen. Der dritte Aspekt schließlich ist die staatspolitische Ebene, auf der, theoretisch untermauert und praktisch manifest, im Kontext der europäischen Geschichte Industrialisierung und Nationalstaat zu den faktischen Bedingungen der nationalen Selbstverwirklichung erklärt und vorgeführt worden sind. Umgekehrt wird so die Eigenstaatlichkeit zum Legitimitätsnachweis der Anerkennung als Nation. In diesem Kontext sind nationale Gruppen grundsätzlich Konkurrenten und gemischt besiedelte Gebiete sind potentiell besonders gefährdet, zu Objekten „höherer politischer Interessen“ zu werden.

Die Tschechoslowakei war ein Nachfolgestaat der Habsburger Monarchie, die dem oben genannten Prinzip moderner Nationenbildung ein anderes, im Grunde „vormodernes“ Modell entgegensetzte. Diese Vergangenheit hat den Kontext der Staatswerdung und die Tradition, mit Minderheiten umzugehen im gegebenen geopolitischen Raum sicher mitgeprägt. Ein anderer prägender Einfluß ist der Herdersche-Fichtesche (deutsch-idealistische) Nationenbegriff, der auf die Nachzüglersituation von Modernisierung und Industrialisierung zugeschnitten war und der nicht nur auf Deutschland, sondern auch auf Mittel- und Osteuropa entscheidenden Einfluß gehabt hat. Diesen „organischen“ gegenüber dem „kontraktuellen“ Begriff von Volk und Staat, hat Emanuel Rádl, einer der konsequentesten tschechischen Kritiker der Nationalitätenpolitik der 1. Republik, als einen Hauptgrund für die Verfestigung des antagonistischen Verhältnisses der verschiedenen Völker zueinander verantwortlich gemacht (RÁDL, 1928). Eng mit diesem organischen Verständnis verknüpft (und ihm zuarbeitend) ist seiner Meinung nach die Idee der (Schicksals-) Gemeinschaft, die er in konservativen wie in marxistischen Ideologien wiederfindet und deren Überhöhung das Individuum der Gruppe unterwirft. Deswegen betont Rádl, daß eine konsequente Trennung von Staat und Volkszugehörigkeit (*národnost*) ebenso zu vollziehen (und mit denselben Argumenten zu begründen) sei, wie die von Staat und Kirche.

Mit der Etablierung von Nationalstaaten hat sich die jeweilige ethnische Situation in vielen europäischen Ländern im Laufe der Zeit stark verändert. Diese Veränderung bedeutet einerseits eine zunehmende ethnische „Homogenisierung“ nämlich in Bezug auf die „alten“, traditionellen Minderheiten, meist

Angehörige der Nachbarländer, während es gleichzeitig im Gefolge von Wirtschaftsgefälle und Kriegen zur Etablierung „neuer“, zahlenmäßig keineswegs unbedeutender Minderheiten kommt. Homogenisierung in Europa und nicht nur da, verlief und verläuft üblicherweise entweder über Assimilierung – bzw. komplementär dazu über Vertreibung und im extremsten und grauenhaftesten Fall, durch Völkermord. Oder die Homogenisierung erfolgt durch „Zellteilung“, dem Auseinanderbrechen alter in neue Staaten, die ihrerseits manchmal wieder weiter auseinanderbrechen. Diese zentrifugale Dynamik beobachten wir heute besonders in Osteuropa, den Nachfolgestaaten der Habsburger Monarchie, des russischen (sowjetischen) Imperiums und auf dem Balkan des Türkischen Reichs. In allen diesen Imperien wurden die einzelnen Völker – sei es aus Schwäche des Zentrums, sei es aus Staatsraison, sei es aus der der politischen Ordnung zugrundeliegenden Ideologie – und alle drei Aspekte mögen zu unterschiedlichen Zeiten jeweils Rollen gespielt haben – in ihrer Eigenständigkeit entweder grundsätzlich anerkannt oder konnte eine Aberkennung nicht durchgesetzt werden. In mancher Hinsicht ist gerade in diesem Raum nationales Bewußtsein staatlicherseits gefördert, oder, man erinnere sich an die Politik der Sowjetunion der 20er Jahre gegenüber kleinen asiatischen und sibirischen Völkern, überhaupt erst initiiert worden. Diese Vergangenheit multiethnischer Imperien hat also Bedingungen geschaffen, die in zweierlei Richtung wirkten: einerseits konnte nationale Identifizierung wachgehalten bzw. initiiert werden. Andererseits war es äußerst schwierig, diese Ansprüche so miteinander in Einklang zu bringen, daß sie keine (angebliche oder wirkliche) Bedrohung für das imperiale Zentrum darstellten. Oft genug wurden diese Ansprüche also gegeneinander ausgespielt, was bestehende Antagonismen noch verstärkte.

## 2. Zur schulischen Situation der ethnischen Gruppen und Nationalitäten in der Tschechoslowakei 1918 – 1992

Um die für die gesamte Geschichte der Republik so außerordentlich relevante Situation des Verhältnisses zwischen Mehrheiten und Minderheiten beim Kriegsende 1918, im Moment des Entstehens der Tschechoslowakei, zu verstehen, muß man den geschichtlichen Kontext berücksichtigen. Die Beziehungen der verschiedenen ethnischen Gruppen in dieser Region zueinander waren höchst komplex gewesen und hatten im Verlaufe der Zeit unterschiedliche Wandlungen durchgemacht. Obwohl man von einem Nationalbewußtsein im modernen Sinne in früheren Epochen, etwa vor dem 18. Jahrhundert, nicht sprechen kann, hatte es doch in bestimmten historischen Momenten immer wieder Tendenzen oder

Ereignisse gegeben, die den Charakter von ethnischen Gegensätzen annahmen und deren Bedeutung in späteren Interpretationen soweit verstärkt wurden, daß man bis heute von einer völlig antagonistischen Geschichtsschreibung sprechen muß, die (nicht zuletzt Dank der Schulen) tief im Bewußtsein der jeweiligen Gruppen verankert ist (vgl. auch: VON KOPP, 1990). Dieser Antagonismus war in den letzten Jahrzehnten der Monarchie noch verschärft worden. Der sog. Ausgleich mit Ungarn, die Einführung der Doppelmonarchie, gab jenem freie Hand zu einer Politik, die nicht anders denn als forcierte Magyarisierung zu bezeichnen ist. Was die Deutschen in Böhmen angeht, so waren sie zwar politisch dominierend gewesen und hatten doch früh die Bedrohung dieser Dominanz geahnt, die letztlich von Wien abhing. Obwohl das dortige Machtzentrum wesentlicher Faktor einer mehr oder weniger dezidierten, praktischen wie auch ideologischen, „Germanisierung“ war, bedeutete dies nicht, daß die deutschen Gruppen in den jeweiligen Ländern grundsätzlich hätten bevorzugt werden können, oder dies immer im Interesse Wiens gelegen hätte. So wurden nicht nur tschechische Forderungen nach mehr politischer Autonomie der böhmischen Kronländer abgewiesen. Auch erste Forderungen nach einer territorialen Autonomie der „Sudetenländer“ (ein Ausdruck der sich erst später einbürgerte) kamen im Reichstag nicht durch, obwohl eine solche Möglichkeit z.B. 1890, im Zuge einer Verwaltungsreform von den Deutschböhmen gefordert, schon so nahe schien, daß der deutschböhmische Abgeordnete der Liberalen Ernest Plener schon frohlockte, daß das „deutsche Territorium als solches schon rechtlich anerkannt“ sei, was sich als voreilig erwies (vgl. URBAN, 1982, S. 396). Die grundsätzliche Ablehnung der Republik, die von allen deutschböhmischen politischen Parteien nur einen Tag nach deren Proklamierung durch eine Sezessionserklärung manifest geworden war, und die im Verlauf der Jahre nur zögernd und nicht von allen deutschen politischen Kräften aufgegeben wurde, kann sich so gesehen nicht auf irgendeine Unterdrückung oder Mißachtung von Minderheitenrechten berufen, schon gar nicht, dies belegen die Zahlen deutlich, im Bereich des Bildungswesens. Die wachsende Ablehnung der Slowaken gegen Prag ist noch weniger mit einer Verletzung entsprechender Rechte in Verbindung zu bringen: das dortige slowakischsprachige Schulwesen (und nicht unwesentliche Teile des Bildungssystems überhaupt) wurden erst mit Prager Hilfe geschaffen.

Zwar hatte der Präsident der Ersten Republik, Masaryk, dessen durch und durch demokratische Gesinnung außer Frage steht, eine programmatische Erklärung gemacht, die gerade den Unterschied zwischen der Monarchie und dem neuen Staat hervorheben sollte: „Es ist unsere Aufgabe, die Minderheiten, mit denen wir zusammen leben, für die Idee unserer demokratischen Republik zu gewinnen. Ihre große Zahl und ihre kulturelle Reife zwingen uns und sie, eine

demokratische Übereinstimmung zu erreichen. Unser Verhalten den Minderheiten gegenüber ist praktisch bestimmt von unseren eigenen Erfahrungen unter Österreichisch-Ungarischer Herrschaft. Was wir nicht wollten, daß sie uns zufügten, werden wir nicht anderen antun.“ (ČAPEK, 1969, S. 272). Aber es waren vielleicht auch die erdrückende Last der Geschichte und das in ihrem Verlauf entstandene gegenseitige Mißtrauen, die eine alle befriedigende Realisierung dieser Absichten wesentlich erschwert hat.

Die erste Volkszählung in der Republik wurde 1921 abgehalten. Demnach gab es in diesem Jahr in der Tschechoslowakischen Republik folgende Nationalitätengruppen: Tschechoslowaken 64,4% (Tschechen knapp 50%, Slowaken rd. 15%, beide Gruppen wurden üblicherweise in allen Statistiken zusammen erfaßt), der Anteil der Deutschen lag bei 22,9% (im tschechischen Landesteil bei 32,6%), der der Ungarn bei 5,5% (in der Slowakei 21,2%) , der der Karpatho-Ukrainer bei 3,4% (61,5% in diesem Landesteil). Zur jüdischen Nationalität, die neu geschaffen worden war, hatten sich 1,3% der Bevölkerung bekannt. Weit mehr Juden hatten sich aber unter einer anderen Nationalität registrieren lassen. Dies geht alleine daraus hervor, daß bei einer späteren Volkszählung sich etwa die doppelte Anzahl zum jüdischen Glauben bekannt hatte (Erste Ergebnisse, 1933, S. 447). Zu den zahlenmäßig sehr kleinen Minderheiten gehörten noch die Polen mit 0,6% und schießlich andere mit insgesamt 0,2%. Außerdem waren noch 1,7% Ausländer verschiedener Nationalität mit permanentem Wohnsitz registriert, davon knapp ein Viertel Österreicher und jeweils etwa ein Sechstel Deutsche und Ungarn (ŠTENCL, 1925, S. 5-8).

Das krasseste Mißverhältnis zwischen Bevölkerungsanteil einerseits und entsprechenden Schulen andererseits hatte zunächst bei den Slowaken bestanden. Hier hatte die Magyarisierungspolitik dazu geführt, daß von 1.870 Primarschulen mit slowakischer Unterrichtssprache, die es im Jahre 1874 noch gegeben hatte, 1907 nur noch 502 übrigblieben (12% aller Primarschulen). Die Zahl der ukrainischen Schulen hatte sich im selben Zeitraum von 313 auf 37 und die der deutschen Schulen von 206 auf 23 reduziert. Für die Slowaken z.B. bedeutete dies, daß 1907 nur noch 21% ihrer Kinder Unterricht in der Muttersprache erhielten. Die anderen besuchten ungarische Schulen. Diese Situation verschärfte sich weiter und gegen Ende des I. Weltkriegs erhielten gar nur noch rd. 8% der slowakischsprachigen Kinder Unterricht in ihrer Muttersprache. Ukrainische Schulen gab es fast gar keine mehr (KUZMIN, 1981, S.164). Sekundarschulen mit anderer als ungarischer Unterrichtssprache, die in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden waren, waren wieder geschlossen worden. Innerhalb kürzester Zeit und unter Einsatzes einer beachtlichen Zahl tschechischer Lehrer, die als Freiwillige für einige Zeit in die Slowakei gingen, wurde ein slowakisches

Bildungssystem einschließlich allgemeinbildender und beruflicher Sekundarschulen sowie der Universität in Bratislava aufgebaut. 1926 gab es auch wieder 106 deutschsprachige sowie 101 ukrainische Primarschulen in der Slowakei (Schulen, 1928, S. 193-194). Das Schulwesen in der Slowakei war zudem in einer besonderen Situation, denn es bestand überwiegend aus Konfessionsschulen, was im Grunde der Ideologie der laizistischen Republik widersprach. 1921 waren 72,7% der Volksschulen kirchliche Institutionen und noch 1935 lag ihr Anteil bei 58% (KUZMIN, 1971, S. 184). Auch war in der Slowakei die gesetzliche achtjährige Pflichtschulzeit durch spezielle Landesgesetze, die verschiedene Ausnahmen vor allem für die Landbevölkerung vorsahen, aufgeweicht gewesen.

Die Tschechen waren weit besser mit Schulen ihrer Sprache versorgt als die Slowaken, vor allem was die „Volksschulen“ (5 + 3 Jahre-BvK) betrifft: In diesem Bereich hatten sie im Jahre 1910 knapp 60% der Schulen, während ihr Anteil an der Bevölkerung in Böhmen, Mähren und Österreichisch-Schlesien bei 62,5% lag (KUZMIN, 1981, S. 124). Ungünstiger war die Situation im Bereich der fakultativen Mittelstufe der Sekundarstufe I (sog. Bürgerschulen mit einem Abschluß, der in seiner Wertigkeit zwischen Elementarschulen und Sekundar-II-Schulen lag): Noch 1907 mußten rd 127.000 tschechische Kinder deutsche Bürgerschulen besuchen und bei den höheren Sekundarschulen (Gymnasien und Realgymnasien, Lehrerbildungsinstitute), lag der Anteil der tschechischsprachigen Institutionen bei nur 51% (KUZMIN, S. 124- 127). Im Hochschulbereich gab es zum Ende der Monarchie neben der deutschen die tschechische Universität und die technischen Hochschulen in Prag und Brünn. Die Akademien für Kunst und Musik in Prag sowie die Bergbauakademie in Pířbram waren zweisprachig. Jahrelange Bemühungen tschechischer Kreise um die Bewilligung einer weiteren tschechischen Universität in Brünn waren immer wieder von den Behörden in Wien, denen das Hochschulwesen direkt unterstand, abgelehnt worden.

Die Deutschen insgesamt - abgesehen von der Situation in der Slowakei - waren auch zu Beginn der Republik mit Schulen proportional besser ausgestattet als die meisten anderen Bevölkerungsgruppen: Im Jahre 1921 verfügten sie, mit einem Anteil an der Gesamtbevölkerung der Republik von knapp 23%, über 28% aller Volksschulen und über 33% aller Oberschulen, d.h. Gymnasien, Realgymnasien, Reformrealgymnasien und Lehrerinstitute. Im tschechischen Teil der Republik allein hatte der Anteil deutscher Sekundarschulen noch 1918 bei knapp 44% gelegen und war bis 1921 auf 36% gesunken. 1926 lag der Anteil der deutschen regulären staatlichen Volksschulen republikweit bei 23%, was dem Bevölkerungsanteil entsprach, bei den unteren Sekundarschulen („Bürgerschulen“) bei 24%, bei den Oberschulen aber immer noch bei über 28% (SCHULEN,

1928, S. 193-194 und Tabelle 3, S. IX und SRDÍNKO, 1922). Diese statistischen Anteile besagen allerdings noch nicht, inwieweit tatsächlich im einzelnen für alle Kinder einer bestimmten Sprache jeweils eine konkrete Schule zur Verfügung stand. Die entsprechende Situation für das Schuljahr 1926/27 ist aus der folgenden Tabelle 1 ersichtlich:

**Tabelle 1: Volks- und Bürgerschulen ČSR 1926: Nationalitäten der Schüler und Schulen nach Unterrichtssprache.**

→ Nationalität d. Schüler ↓Schule/ Unterr.- sprache	čs	karp-ukr.	dt.	ungar.	poln.	rum.	jüd.
čs.	99,1	7,2	2,6	5,1	4,8	1,2	36,4
karp-ukr.	0,0*	88,5	0,1	1,1	0,3	1,8	31,7
dt.	0,3	0,0	96,1	0,6	5,8	0,3	5,3
ung.	0,1	0,3	0,1	85,7	0,0	-	13,5
poln.	0,0	-	0,0	-	88,8	-	0,0
rumän.	-	-	-	-	-	32,7	0,2
jüd-hebräisch	-	-	-	-	-	-	2,5
gemischt a)**	9,5	3,9	1,0	7,2	-	63,2	-
gemischt b)*	0,0	0,1	0,1	0,3	0,3	0,8	12,2

*Anm.: 0,0 bedeutet, es gibt solche Fälle, sie sind aber zahlenmäßig so gering, daß sie rechnerisch 0,0 ergeben. Der Bindestrich bedeutet, daß es keine solchen Fälle gibt.*

*Quelle: Schulen, 1928, S. 193-94 und Tabelle 3, S. XII.*

Vergleicht man diese Situation mit den Zahlen von 1921, so zeigt sich, daß, außer für die Polen, für alle Nationalitäten, auch die Tschechoslowaken, der Anteil des Schulbesuch in der Muttersprache während des angegebenen Zeitraums leicht abgenommen hat, im Falle der Ungarn sogar in beachtlichem Maße. Zum Teil mag der Rückgang auch mit einer gesteigerten Mobilität der Bevölkerung zusammenhängen, d.h. Abwanderungen aus (bzw. Zuwanderungen zu) kompakten Siedlungsgebieten bestimmter Nationalitätengruppen. Zum Teil muß man aber wohl auch von unterschiedlichen Berechnungsmodi ausgehen (z.b.

Einschluß der Privatschulen o.ä.), denn nach einer anderen Quelle errechnet sich für den Anteil des muttersprachlichen Unterrichts etwa für deutsche Kinder 1926 ein Anteil von 97,6%, also um einiges höher als in der obigen Tabelle (Schulen, 1928, S. 193-253). Noch weit mehr als im tschechischen Landesteil war aufgrund der Bevölkerungsverhältnisse und der Siedlungsweise die Situation des ethnischen Schulwesens in der Slowakei und vor allem in der Karpatho-Ukraine höchst komplex. Um dies zu verdeutlichen, werden im folgenden in der Tabelle 2 die jeweiligen Anzahlen der Schüler einer Nationalität sowie die Unterrichtssprache der von ihnen besuchten Schule angeführt. Eine bestimmte Anzahl von Schulen hatte sowohl in der Slowakei wie auch in der Karpatho-Ukraine Klassen mit zwei verschiedenen Unterrichtssprachen unter einem Dach.

**Tabelle 2: Ethnische Vielfalt: Volksschulen in der Karpatho-Ukraine 1926: Unterrichtssprachen, Nationalitäten der Schüler.**

Schule/ Unterr.- sprache	Zahl d. Schu- len	Zahl d. Schüler i. jew. Unterr.	ö.s.	dt.	karp- ukr.	ungar.	poln.	rum.	jüd.
karp-ukr.	383	54.651	135	412	46.182	921	8	14	6.973
ö.s.	46	3.501	1.395	52	90	277	18	-	1.661
dt.	10	894	1	847	19	10	-	-	17
ung.	99	11.618	8	12	170	10.457	-	-	970
rumän.	2	296	-	-	-	-	-	251	45
jüd- hebräisch	9	613	-	-	-	-	-	-	613
k-ukr./cs.	5	973	21	-	304	4	-	-	448
k-ukr./dt.	3	483	-	313	121	8	-	-	41
k-ukr./ung.	12	4.117	2	13	1.441	1.817	5	-	812
k-ukr./rumän	2	793	-	-	1	8	-	485	299
cs./dt.	1	80	23	43	6	3	1	-	4
cs./ung.	2	739	171	1	8	418	-	-	141
Schüler n. Nationalität insges.			1.756	1.693	48.342	13.923	32	750	12.024

Quelle: Schulen, 1928, S. 194-253

Wie aus der Tabelle ersichtlich, besuchten z.B. von den 1.693 deutschen Schülern in der Karpatho-Ukraine 847, d.h. 51,7% eine der 10 deutschen Schulen und weitere 356 Schüler (21,7%) eine deutsche Klasse in einer gemischten Schule. Die restlichen 26,6% besuchten eine Schule mit anderer Unterrichtssprache als der deutschen, in der Mehrzahl eine karpatho-ukrainische Schule. Die verhältnismäßig zahlreiche Schülerschaft aus Familien, die die jüdische Nationalität angegeben hatten, verteilten sich auf alle Schultypen einschließlich religiöser Schulen mit Hebräisch als Unterrichtssprache.

Unterrichtssprache im Hochschulbereich war tschechisch, slowakisch oder deutsch (deutsche Universität in Prag und deutsche technische Hochschulen in Prag und Brünn). Im Jahre 1926 waren insgesamt 28.825 (inländische) Studenten an den Hochschulen der Republik eingeschrieben. 54,1% waren Tschechoslowaken, 19,7% Deutsche, 13,2% Karpatho-Ukrainer, 6,7% Juden, 3,1% Ungarn, 0,5% Polen und 2,6% andere. Mit knapp 15% an der Gesamtzahl aller Studenten war der Anteil der Ausländer (vor allem Deutsche, Russen und Ukrainer) sehr hoch. Außer den staatlichen gab es noch zwei private ukrainische Hochschulen (davon eine Landwirtschaftliche) und eine russische juristische Fakultät. (SCHULEN, 1928, S. VIII). Im überproportional hohen Anteil der Studenten mit jüdischer Nationalität – wobei in dieser Kategorie wie schon gesagt nicht alle Juden enthalten waren, sondern nur diejenigen, die sich ausdrücklich zu dieser neu eingeführten Nationalität bekannt hatten – drückt sich die enorme Bedeutung aus, die von weiten Kreisen der (städtischen) jüdischen Bevölkerung höherer Bildung zugeschrieben wurde. Diese jüdische „Überrepräsentation“ in der höheren Bildung läßt sich auch schon für die Zeit der Monarchie nachweisen (vgl. COHEN, 1990 und BELLER, 1990).

Angesichts der obigen Zahlen gab es wohl für die deutsche Bevölkerungsgruppe kaum besondere Gründe, von einer Benachteiligung in der Versorgung mit Schulen zu sprechen. Allerdings hatte sie in Kauf nehmen müssen, daß ihre vorherige privilegierte Situation beseitigt worden war. In gewisser Weise spiegelt sich das nicht nur in den Zahlenverhältnissen des öffentlichen, sondern auch des privaten Schulwesens wider, das eine gewisse kompensatorische Funktion zur staatlichen Schulpolitik hatte. In Böhmen hatten im 19. Jahrhundert beide Gruppen, die Tschechen und die Deutschen, Schulvereine gegründet, die mit privaten Schulgründungen vor allem in gemischten Siedlungsgebieten die Versorgung oder Ausweitung des Angebots an Schulen für ihre jeweilige Gruppe sicherstellen sollten. Teilweise hatten diese Aktivitäten den Charakter eines „Schulkampfes“. Die Tschechen unterhielten im Jahre 1914 immerhin 84 private Volksschulen, um bestimmte Benachteiligungen in der Schulversorgung aufzufangen (KUZMIN, S. 125). 12 Jahre später dagegen war diese Zahl auf 41 private

Volksschulen gesunken (daneben gab es 19 private Bürgerschulen). Man kann annehmen, daß vor allem der Anteil der im „Schulkampf“ entstandenen Schulen gesunken war, und Privatschulen mit speziellem pädagogischen oder religiösen Profil übriggeblieben waren. Im Gegensatz zu der gesunkenen Zahl der tschechischen Privatschulen war die Zahl der deutschen privaten Institutionen in der Republik sehr groß. 1926 gab es 83 private Volks- und 30 Bürgerschulen (Schulen, S. 193). Sie waren teilweise die Antwort auf geschlossene oder in tschechische umgewandelte Schulen.

Zu einem gewissen Streitpunkt zwischen Deutschen und Tschechen entwickelten sich die sog. Minderheitenschulen. Sie waren mit Gesetz vom April 1919 eingeführt worden und sie sollten überall da eingerichtet werden, wo mindestens 40 Kinder aus Mangel an schulischer Versorgung in ihrer Muttersprache eine Volksschule (im Falle einer Bürgerschule 400 Kinder) mit anderer Unterrichtssprache besuchen mußten. Da die üblichen Pflichtschulen der lokalen Verwaltung unterstanden, die besonders in ärmeren ländlichen Gegenden – wenn schon nicht aus nationalistischen, dann bestimmt aus finanziellen Gründen – wenig geneigt war, für eine kleine Zahl von Schülern der Minderheit Schulen einzurichten, unterstellte man diese Schulen verwaltungstechnisch und finanziell direkt dem Ministerium. Diese Schulen gab es kurzfristig (und zwar 2 Bürgerschulen Anfang der 20er Jahre) auch in der Slowakei, sonst aber nur im tschechischen Teil der Republik. Allein zwischen 1919 und 1920 also im Verlauf nur eines Jahres, wurden 475 Volks- und 40 Bürgerschulen gegründet. Zum Teil wurden auch bestehende Privatschulen in Minderheitenschulen umgewandelt. Entsprechend dem Charakter der Schulen waren die Schülerzahlen allerdings mit 30.500, d.h. 3,3% der Gesamtschülerzahl im tschechischen Landesteil (Bürgerschulen: 5.600 = 2%), insgesamt verhältnismäßig gering (TRAPL, 1970, S. 12). Prinzipiell galt das Gesetz über die Minderheitenschulen für Tschechen und Deutsche gleichermaßen. Da allerdings, wie schon erwähnt, die Deutschen schulmäßig besser versorgt gewesen waren, entstanden weit mehr tschechische als deutsche Minderheitenschulen. So gab es 1926 887 tschechische, aber nur 14 deutsche Volksschulen. Deutsche Politiker in Böhmen kritisierten das Minderheitenschul-Gesetz radikal und sie stellten es als Instrument drohender „Tschechisierung“ hin. Zweifelsohne diente das Gesetz „in erster Linie den tschechischen nationalen Interessen“ (KUZMIN, 1981, S. 180), und es gab auch zweifelhafte Fälle von Schulgründungen (TRAPL, 1970, S. 12 u. 37) aber eine nennenswerte Bedrohung ging von ihm nicht aus. Elisabeth Wiskemann, die, allerdings einige Jahre später, eine genau beobachtete Situationsbeschreibung des tschechisch-deutschen Verhältnisses geliefert hat, führt eine interessanten Fall an, der exemplarisch die Kompliziertheit der Situation andeutet: „It should be added that in

the case of at least one of these schools opened in the Böhmerwald in 1937 it had been asked for by activist Germans, because their children were too much victimized by young Henleinists in the German schools“. (WISKEMANN, (1938)1967, S. 209). Mit anderen Worten, deutsche „Aktivisten“ d.h. Anhänger einer aktiven Mitarbeit innerhalb der Republik, forderten vom tschechoslowakischen Staat die Einrichtung einer deutschen Minderheitenschule, weil offensichtlich die lokale Schule in der Hand nazistisch gesinnter Kräfte war!

Die Versorgung der einzelnen Bevölkerungsgruppen mit Schulen änderte sich im Laufe der nächsten Jahre nicht mehr wesentlich. Dagegen waren die klimatischen Bedingungen zwischen den einzelnen ethnischen Gruppen von verschiedenen innen- und außenpolitischen Ereignissen beeinflusst. In der Slowakei gewannen Strömungen an Einfluß, die Autonomieansprüche einforderten. Die deutschen politischen Parteien differenzierten sich nach einer anfänglichen gemeinsamen Ablehnung der Republik und einer proklamierten, fehlgeschlagenen Separation einer Provinz „Deutschböhmen“ in sog. Aktivisten, d.h. zur Zusammenarbeit bereite Kräfte einerseits und die Republik mehr oder weniger offen weiterhin ablehnende Deutschnationale und Nationalsozialisten andererseits. Letztere hielten sich die nächsten Jahre bei rd. 20% der deutschen Stimmen, die sie in den Wahlen von 1920 gewannen. Der Regierungseintritt deutscher „aktivistischer“ Politiker in die Regierung im Jahre 1926 brachte eine deutliche Entspannung in den Beziehungen beider nationalen Gruppen - und zog sofort eine Erhöhung des deutschen Schulbudgets für das folgende Jahr nach sich (CESAR, ČERNÝ, II, 1962, S. 377). Spätestens mit Machtantritt Hitlers in Deutschland und verstärkten Aktivitäten seiner Anhänger unter der deutschen Bevölkerung in Böhmen verschlechterte sich dieses Verhältnis wieder zusehends. Auseinandersetzungen um schulische Angelegenheiten wurden in noch weit höherem Maße als vorher zu Fortsätzen genereller politischer Kämpfe. Im Jahre 1936 erhielten die sudetendeutschen Nazis unter der Führung Henleins und seiner „Sudetendeutschen Partei“ 67,4% aller deutschen Stimmen. Im Diktat von München mußte die Tschechoslowakei schließlich Teile ihres Staatsgebietes an Deutschland abtreten. Diese Gebiete waren zu rd. 28% von Tschechen besiedelt, die nun zum Teil vertrieben und ausgesiedelt wurden. Was die Schulen angeht, so wurden alle tschechischen Oberschulen einschließlich der Lehrerinstitute und der beruflichen Sekundarschulen geschlossen (bzw. in deutsche Schulen umgewandelt). Ebenfalls wurden alle tschechischen Kindergärten aufgelöst, und eine Verordnung vom Dezember 1943 besagte, daß alle Kinder mit einem deutschen Elternteil eine deutsche Schule besuchen müssen (BARTOŠ, 1970, S. 265). Die meisten Volksschulen wurden ebenfalls geschlossen. In den verbleibenden tschechischen Schulen wurde allmählich der Unterricht in deutscher Sprache so

ausgeweitet, daß er (in den Lehrplänen ab 1942) an Stundenzahl den in Tschechisch sogar übertraf. Im Protektorat wurden, nach der Hinrichtung von 9 oppositionellen Studenten am 17. 11. 1939 und der anschließenden Deportation in Konzentrationslager von über 1.000 weiteren Studenten alle tschechischen Hochschulen geschlossen. Im Slowakischen Staat setzte sofort nach seiner Gründung eine Rekonfessionalisierung des Schulwesens ein.

Mit dem Kriegsende wurde die Tschechoslowakei als einheitlicher Staat (allerdings unter Abtretung der Karpatho-Ukraine an die Sowjetunion) wiederhergestellt. Nachdem schon zu Kriegszeiten Pläne zur Aussiedlung (unterschiedlichen Ausmaßes) der deutschen und ungarischen Bevölkerung aus der wiederherzustellenden Tschechoslowakei gereift waren, wurden sie von den Siegermächten sanktioniert. Nach Vertreibungen und Aussiedlung verblieb nur noch eine relativ kleine Gruppe Deutscher. Gegen Ende 1946 gab es noch rd. 280.000 Deutsche in der Tschechoslowakei, darunter knapp 115.000 Personen, die entweder als Antifaschisten eingestuft worden waren bzw. solche, die als wenigstens zeitweise unersetzbare Spezialisten in bestimmten Berufen galten (STANĚK, 1991, S.232). Die Volkszählungen von 1961 und 1970 erbrachten 140.000 bzw. 86.000 Personen (Statistická ročenka, 1977, S. 97). Eine geplante Aussiedlung auch der ungarischen Bevölkerung aus der Slowakei (bzw. ein Austausch mit in Ungarn lebenden Slowaken) wurde kurz nach seinem Beginn wieder gestoppt. Die Verfolgung und Ermordung der Juden sowie nahezu aller im tschechischen Landesteil lebenden Sinti unter der deutschen Besatzung hatte bewirkt, daß diese Bevölkerungsgruppen als Minderheiten kaum mehr vorhanden waren. Der klerikal-faschistische Slowakische Staat ermordete seine Juden nicht selber, sondern schickte sie nach Deutschland und bezahlte auch noch dafür. Die Vermögen von rd. 90.000 Juden wurden konfisziert und ab 1942 wurden in 57 Transporten fast 60.000 Juden nach Auschwitz und Lublin transportiert. Für Transport, „Umschulung“ und die Zusage, daß diese Juden nie mehr in die Slowakei zurückkehren würden, mußten dem Deutschen Reich je Juden 500 Reichsmark zugesagt werden. Rund ein Drittel dieser Summe wurde auch tatsächlich bezahlt (MLYNÁRIK, 1993). Dennoch war die Dezimierung der Juden nicht so total wie im sog. Protektorat: Schon Mitte 1943 hatte es dort nur noch rd. 8.700 Juden (v. THADDEN, 1986 und IGGERS, 1986) gegeben. 1947 gab es insgesamt in der Republik 50.000, davon im tschechischen Landesteil wieder etwa 19.000 Juden. Letztere waren vor allem Überlebende aus Konzentrationslagern, Rückkehrer aus der Emigration und Immigranten aus anderen Ländern wie der Karpatho-Ukraine.

In einer besonderen Situation befanden sich die deutschsprachigen Juden, die die Nazizeit überlebt hatten. Sie wurden unterschieden in solche, die sich in der

Vergangenheit (also auch schon zu Zeiten der I. Republik) an „Aktionen zur Germanisierung“ beteiligt hatten (audrücklich angeführt ist hierbei auch der Schulkampf), in Antifaschisten und in andere, Nichtbeteiligte (Alte, Kinder usw.). Als von den Nazis Verfolgte waren Angehörige der ersten Kategorie insofern von der übrigen deutschen Bevölkerung unterschieden, als sie nicht in Transporten abgeschoben wurden, sondern das „Privileg“ hatten, auf anderen Wegen emigrieren zu können. Allerdings wurde auch ihr Vermögen, wie das aller Kollaboranten (ungeachtet der ethnischen Volkszugehörigkeit) bzw. aller deutschen Ausgewiesenen, konfisziert. Gegen Ende 1946 waren im tschechischen Landesteil 1.536 „Deutsche jüdischer Herkunft und jüdischen Glaubens“ registriert. Diese Zahl sank bis 1947 auf rund 750 Personen. Auch nicht wenige Juden anderer Nationalitäten emigrierten in diesen Jahren. (STANĚK, 1991, S.339- 345). In der Zeit zwischen 1945 und 1947 wurde auch schrittweise davon abgegangen, die in der I. Republik eingeführte jüdische Nationalität weiter anzuerkennen. Ebenso wurde mit den Zigeunern verfahren, die zeitweise als Nationalität offiziell anerkannt worden waren. Die zahlenmäßige Verteilung der Bevölkerung nach offiziell anerkannten Nationalitäten wie sie sich damals herausgebildet und auch nicht mehr – abgesehen von einem besonders schnellen Wachstum der slowakischen Bevölkerung (die Zahl von 1991 ist nur deshalb kleiner, weil in ihr nicht mehr die Roma enthalten sind) – wesentlich verändert hat, ist aus der Tabelle 3 (Seite 296) ersichtlich.

Die mit dem Ende des II. Weltkriegs erneuerte Republik bezog sich nicht mehr explizit auf die Staatsidee des sog. Tschechoslowakismus und die kommunistische Partei tabuisierte später das Thema ethnischer Gegensätze – was den späteren Präsidenten Gottwald 1947 nicht davon abhielt öffentlich zu erklären, daß unter Führung der kommunistischen Partei „der tschechische und der slowakische Charakter unseres Staates gefestigt und gesichert“ worden war. (STANĚK, 1991, S. 259). Im wesentlichen wurde aber das frühere Prinzip beibehalten, nämlich die anerkannten Minderheiten soweit technisch möglich, dh. bei ausreichender Zahl von Kindern in der Gemeinde, mit muttersprachlichem Unterricht zu versorgen. Ausgenommen waren davon zunächst die Deutschen, die bis Ende der vierziger Jahre auch von einer Reihe anderer Bürgerrechte ausgeschlossen waren (z.B. Wahlrecht, geringere Lebensmittelrationen auf Karten usw.).

Die Verfassung von 1960 erkannte ohne Ausnahme allen Nationalitäten ein Recht auf muttersprachlichen Unterricht zu, nannte aber die Deutschen in der entsprechenden Aufzählung nicht. Erst ein Verfassungszusatz von 1968 nannte die Deutschen in diesem Zusammenhang explizit. Allerdings wies die Statistik nie entsprechende Schulen bzw. Klassen aus. Inzwischen waren auch die Zahlen

**Tabelle 3: Verteilung der Nationalitäten und ethnischen Gruppen: Tschechoslowakei 1950-1991 in %.**

→ Nationalität ↓ Jahr	tsch.*	slow.	ung.	poln.	dtsh.	ukr., russ.	Roma* *	and/ nicht angeg	Zahlen absolut insges.
ČSR 1950	67,9	26,3	3,0	0,6	1,3	0,6	k.A.	0,3	
ČSSR 1961	66,1	27,9	3,9	0,5	1,0	0,4	k.A.	0,2	13.746.00 0
ČSSR 1984	63,3	31,3	3,8	0,5	0,4	0,4	(2,6)	0,3	15.478.00 0
ČSFR 1991	63,2	30,9	3,8	0,4	0,1	0,2	0,7	0,2	15.568.66 6
ČR 1991	94,9	3,0	0,2	0,6	0,5	0,1	0,3	0,4	10.299.73 1
SR 1991	1,1	85,6	10,7	0,05	0,05	0,6	1,5	0,2	5.268.935

\* In der Statistik von 1991 zum ersten Mal getrennt aufgeführt, aber hier nicht berücksichtigt: „tschechische“, „mährische“ und „schlesische“ Nationalität.

\*\* 1950–1984 keine Angaben, in den anderen Kategorien enthalten. Zahlen für 1984 = Mitte der 80er Jahre, nach anderen Quellen: Rudé právo, 28.7.1989, S. 4; Lidové noviny, 27.1.1993, příloha, S. 6. Zahlen für 1991 = selbsterklärte Roma mit festem Wohnsitz. Die Zahl d. Roma ist in Wirklichkeit weit höher.

Quellen: Statistická ročenka Republiky Československé 1958, S. 51, Statistická ročenka ČSSR 1988, S. 96, Statistická ročenka ČSFR 1991, S. 702.

der Deutschen so weit gesunken und, anders als bei der zahlenmäßig ebenfalls kleinen Minderheit der Polen, so relativ verstreut lebend, daß z.B. 1973 nur noch knapp 1.500 deutsche Grundschüler registriert waren (STATISTIKA ŠKOLSTVÍ 1973/74, S. 107). 1968 war neben der erneuerten Diskussion um die Stellung der Deutschen in der Republik, die Frage der Roma in die Öffentlichkeit gebracht worden. Beide Gruppen erhielten in den Jahren 1968 - 1969 die Möglichkeit, sich in freien Verbänden zu organisieren.

Einen besonderen Fall stellt die Gruppe der Roma dar. Ihre Zahl ist wie schon erwähnt weit höher, als die Statistik ausweist, wobei sich die höhere Geburtenrate gerade auf das Schulwesen auswirkt. Einer der eher seltenen Angaben nach gab es in der Slowakei 1975 insgesamt 18.000 Roma-Kinder im Vorschulalter. Das waren zu jener Zeit immerhin um die 10% aller Kinder dieser Altersgruppe in dieser Teilrepublik (ĎURIŠKA, 1978/79). Aber auch für den tschechischen

**Tabelle 4: Unterrichtssprache in der Grundschule (Kl. 1-9) und Gymnasien (Kl. 9 - 12) ČSSR 1973**

→ Unterrichtsspr. in %	tsch.	slow.	ung.	poln.	ukr.
Grundschulen:					
Klassen:	46.168	25.998*	2.740	230	133
Schüler:	1.166.960	651.782	63.884	4.978	2440
Gymnasien **					
Klassen:	2.237	1.377	159	16	17
Schüler:	68.990	44956	4.639	496	482

\* davon 50 Klassen mit 1.269 Schülern in Nordmähren.

\*\* In der Slowakei außer 11 ungarischen und einem ukrainischen Gymnasium, 11 gemischte slowakisch-ungarische und 3 slowakisch-ukrainische Gymnasien.

Quelle: Statistika školstvi, 1973/74. Praha: Ústav školských informací.

Landesteil gibt es Angaben, die von den offiziellen Zahlen wesentlich abweichen. So sprach eine jüngste Zeitungsmeldung in der renommierten Literární Noviny von 450.000 in der ČR lebenden Romas. Dies würde einen prozentuellen Anteil an der dortigen Wohnbevölkerung von 4,37% ausmachen (LIDOVÉ NOVINY, 29. 4. 1993, S. 3). Die Roma-Bevölkerung ist unter dem sozialistischen Regime gleichzeitig (mit sozialen Maßnahmen) besonders gefördert und (als behördlich am schwersten kontrollierbare und kulturell am wenigsten integrierte Gruppe) besonders diskriminiert und einer letztlich erfolglosen Assimilierungspolitik ausgesetzt worden. Immerhin begann man schon in den 70er Jahren, einige besondere Aufholklassen für Roma-Kinder einzurichten, in denen sie teilweise in ihrer Muttersprache auf die normale Schule vorbereitet wurden. Damit wurde zum ersten Mal schulischerseits darauf eingegangen, daß viele dieser Kinder eine besondere Muttersprache haben. Insgesamt hat der sozialistische Staat, zweifellos unter Anwendung verschiedener Zwangsmaßnahmen (bei Nichterfüllen der Schulpflicht wurden Sozialleistungen gekürzt), insofern eine positive Bilanz aufzuweisen, als diese Bevölkerungsgruppe eine relativ hohe Beschulungs- und Qualifikationsrate erreicht hat. Das heutige demokratische System hat dieser

Bevölkerungsgruppe zwar lange entbehrte Grundfreiheiten und -rechte gebracht, sie aber auch eines gewissen paternalistischen Schutzes durch den Staat beraubt.

Mit der gegenwärtig erfolgten Teilung der Tschechoslowakei hat die „Homogenisierung“ i.o.g. Sinne in dieser Region einen vorläufigen Höhepunkt gefunden. Sie ist etwas weniger deutlich ausgeprägt in der Slowakischen Republik. Dort gibt es ja immer noch eine starke Minderheit von Ungarn und diese ist gerade in Gefahr, wieder einmal zum Spielball „höherer politischer Interessen“ auf beiden Seiten der Grenze zu werden. In der Tschechischen Republik dagegen sind zum ersten Mal in der modernen Geschichte die Tschechen (nahezu) unter sich in ihrem eigenen Staat. Dies hat aber die generelle Problematik des Verhältnisses von ethnischen Minderheiten und Mehrheiten zueinander keineswegs, wie man erwarten könnte, verstummen lassen. Im Gegenteil, es gibt im wesentlichen vier Bereiche, in denen diese Problematik sich neu aktualisiert. Zum einen gab es in der Öffentlichkeit Stimmen, die die neue Situation eines „ungestörten“ Nationenstaates – sei es aus nationalistischen, sei es aus pragmatischen Gründen eines angenommenen geringeren Konfliktpotentials – als eine der wenigen „positiven“ Seiten oder überhaupt das einzig Tröstliche an der Auflösung der Republik (die von der Mehrheit der Bevölkerung mit Sicherheit nicht gewollt war) artikulierten. Insbesondere der prominente Politiker Petr Pithart trat in einer Reihe öffentlicher Stellungnahmen gegen diese Ansicht entschieden auf, da sich ein solcher Mythos der nationalen Homogenität auch auf andere Bereiche der gesellschaftlichen und politischen Kultur auswirke und einer wirklichen Pluralisierung der Gesellschaft entgegenstehe. Abgesehen davon entspricht dieser Mythos nicht ganz der Realität. Am sichtbarsten ist das heutige Problem des Zusammenlebens von Mehrheit und Minderheit im Falle der Roma. Ironischerweise gibt es zudem eine ganz neue Minderheit, nämlich die in der Tschechischen Republik lebenden Slowaken. Abgesehen davon wird – nach dem Schock der Teilung gegenwärtig eher zaghaft – wieder die grundsätzliche Frage nach dem Verhältnis von Tschechen und Slowaken zueinander gestellt. Dies schließt auch die historische Dimension mit ein, d.h. die entsprechende Thematisierung der nationalen Idee der 1. Republik, des „Tschechoslowakismus“ und in gewisser Weise seiner Fortführung nach dem Krieg als „Pragozentrismus“. Ein dritter Fragenkomplex ist mit der Neuordnung regionaler Verwaltungseinheiten verbunden. In diesem Zusammenhang wird die oben angesprochene zentrifugale Dynamik wieder wirksam, dies um so mehr als gerade heute wieder ein Machtvakuum entstanden ist. Diese Dynamik artikuliert sich als neue oder wiederbelebte regionale und – wieder einmal – ethnische Patriotismen sowie als partikularistische Interessen verschiedenster Art. Als vierter Themenbereich läßt sich heute (was nur die Tschechischen Republik

betrifft) eine enorm in den Vordergrund getretene Thematisierung der „sudeten-deutschen Frage“ identifizieren. Sie hat zwei Aspekte: der eine bezieht sich auf die eigene Vergangenheitsbewältigung von Aussiedlung und Vertreibung der deutschen Bevölkerung nach dem Krieg – und in diesem Zusammenhang auf generelle Fragen des historischen und nationalen Selbstverständnisses. Der andere besteht im Umgang mit dieser Vergangenheit heute. In dieser Hinsicht lassen sich tschechischerseits Phobien, Traumata, politische Schwäche, aber auch eine Fixierung auf teils offen revanchistische sudetendeutsche Sprecher oder Gruppen – die, gemessen an deren tatsächlicher politischer Bedeutung erstaunlich ist – beobachten. Daneben gibt es aber auch unverkrampfte, wieder-aufgenommene oder neue Kontakte zwischen Tschechen und Deutschen und einige aus Böhmen stammende Deutsche bemühen sich intensiv, den Tschechen ein differenziertes Bild dieser Bevölkerungsgruppe zu zeigen.

Insgesamt ist die aktuelle Problematisierung der genannten vier Bereiche Symptom dafür, daß es sich bei dem damit angesprochenen Thema des Zusammenlebens verschiedener ethnischer Gruppen und Völker nicht um ein oberflächliches Phänomen handelt, sondern um tief in der Konstruktion der Gesellschaft verankerte Gegebenheiten.

### 3. Zusammenfassung

Die Tschechoslowakei hat, und hierin knüpfte sie in gewisser Weise an der Tradition der Monarchie an, das Prinzip eines eigenen ethnischen Schulwesens für Minderheiten realisiert. Insgesamt scheint dieses Prinzip gerecht und korrekt. Es hat jedoch auch problematische Aspekte: Da ist einmal die Frage der nicht als Minderheiten anerkannten ethnischen Gruppen, die keine Schulen haben. Problematisch ist auch die Bereitstellung eines Netzes von Schulen da, wo die Minderheit nicht kompakt siedelt. Selbst bei bestem Willen kann dann der gesetzlich gesetzte Anspruch nicht immer erfüllt werden (schon gar nicht für die höheren Stufen des Schulsystems), was potentiell Unzufriedenheit schürt. Neben dieser in der Tschechoslowakei und den meisten Mittel- und Osteuropäischen Ländern vertretenen grundsätzlichen Konzeption gibt es noch zwei andere Modelle: Zum einen finden sich Länder, wie Deutschland, wo es staatliche Schulen für ethnische Gruppen nicht (oder nur als ganz bestimmte Ausnahmen) gibt, und die Kinder von ethnischen Minderheiten („Ausländern“) assimiliert werden – ohne freilich, solange sie nicht die jeweilige Staatsbürgerschaft erlangen, vollwertige Bürger geworden zu sein. Multikulturelle Elemente sind heute meist in den Unterricht eingeführt, freilich nicht, um eine neue Mehrheitenkultur

zu schaffen, sondern um Integration zu erleichtern. Daneben gibt es Konzeptionen, wie etwa in den USA, wo die multikulturellen Elemente so stark betont sind, daß sie eine die einzelnen beteiligten Ethnien überdachende Identität schaffen sollen. Alle drei Konzeptionen liegen auf ihre spezifische Weise im Spannungsfeld von Homogenität einerseits und Atomisierung andererseits. Als Patentlösung für alle Situationen kann wohl keines dieser Muster gesehen werden und letztlich entscheidet das Ausmaß an Demokratie und Toleranz (und alternativer Wahlmöglichkeiten für den Einzelnen oder Gruppen in der jeweiligen Gesellschaft darüber, ob Minderheiten sich unterdrückt fühlen oder nicht. Allerdings ist es fraglich, ob man so weit gehen kann, die Identifizierung von Minderheit an sich mit einem Defizit an Menschenrechten gleichzusetzen. Denn wenn es stimmen würde, daß „sich in einer Minderheitenposition zu befinden, selbst in den allerzivilisiertersten Verhältnissen, irgendwie die menschliche Würde verletzt“ (MOLNÁR, 1993, S. 4), dann kann man, ob man will oder nicht, und unter Berücksichtigung der bedauernswerten Realität, daß es allerzivilisierterste, geschweige denn ideale Zustände kaum gibt, nur einer generellen ethnischen Säuberung, und sei es auch einer zivilisierten, das Wort reden. Auch wenn es Staaten mit einer Ideologie der ethnischen Homogenität gibt, so gibt es diese in Wirklichkeit nicht und Minderheiten sind eine Realität. Zudem ist die Situation ethnischer Vielfalt komplex und Minderheiten sehen sich nicht immer in der Situation von Opfern, sondern auch gelegentlich in der Rolle von Eliten oder einfach als Träger einer alternativen Kultur- oder Lebensform. Das Schulwesen, und dies zeigt auch der hier skizzierte Verlauf des ethnischen Schulwesens am Beispiel der Tschechoslowakei, spiegelt im wesentlichen die gesamtgesellschaftlichen und politischen Realitäten wider und es gibt keine Anzeichen dafür, daß Schulwesen und Pädagogik in dieser Hinsicht von sich aus aktiv geworden wären. Sie können aber, und hierfür tragen die sie realisierenden Praktiker und Theoretiker die volle Verantwortung, sehr wohl zwischenethnische Beziehungen positiv oder negativ beeinflussen.

### *Literatur:*

- BARTOŠ, JOSEF: České školství v tzv. Sudetech za nacistické okupace. (Das Tschechische Schulwesen im sog. Sudetenland unter der Naziokkupation). In: Z dějin českého školství 1918 – 1945 (Univ. Olomouc, Acta universitatis, pedagogica-psychologica XI), Praha: Státní pedagogické nakl. 1970, S. 251 – 283.
- BELLER, STEVEN: The Social and Ethnic Foundations of a Cultural Elite: Jewish Over-representation in Vienna's Gymnasien. In: Victor Karady, Wolfgang Mitter, Hrsg): Bildungswesen und Sozialstrukturen in Mitteleuropa im 19. und 20. Jahrhundert/Education and Social

- Structure in Central Europe in the 19th and 20th Centuries. Köln, Wien: Böhlau 1990, S. 163 – 176.
- ČAPEK, KAREL: Hovory s T. G. Masarykem (Gespräche mit T.G. Masaryk). Praha: Československý spisovatel 1969.
- COHEN, GARY B.: Education, Social Mobility and the Austrian Jews 1860 – 1910. In: Victor Karady, Wolfgang Mitter, Hrsg): Bildungswesen und Sozialstrukturen in Mitteleuropa im 19. und 20. Jahrhundert/Education and Social Structure in Central Europe in the 19th and 20th Centuries. Köln, Wien: Böhlau 1990, S. 141 – 162.
- ĐURIŠKA, AUGUSTIN: Samostatne triedy pre prospěchově oneskorené a výchovně zanedbané ciganské děti (Eigenständige Klassen für in der Schule zurückgebliebene und erzieherisch vernachlässigte Zigeunerkinder). In: Sociálnická škola, 1978/79, S. 207.
- Erste Ergebnisse der Volkszählung. In: Prager Rundschau, 1933, Nr 3, S. 447.
- IGGERS, WILMA (Hrsg): Die Juden in Böhmen und Mähren, ein historisches Lesebuch. München: Ch. Beck, 1986.
- KOPP VON, BOTHO: Schooling and the Antagonism Between Czechs and Germans in the Czechoslovak Republic 1918 – 1938. In: VICTOR KARADY, WOLFGANG MITTER, Hrsg): Bildungswesen und Sozialstrukturen in Mitteleuropa im 19. und 20. Jahrhundert/Education and Social Structure in Central Europe in the 19th and 20th Centuries. Köln, Wien: Böhlau 1990, S. 85 – 103.
- MLYNÁRIK, JAN: Od koho pochádza slovenské zlato (Von wem das slowakische Gold kommt). In: Lidové noviny, 31. 5. 1993, S. 5.
- MOLNÁR, GUSTÁV: Komentář k vnitřní a vnější integraci (Kommentar zur Inneren und Äußerer Integration). In: Střední Evropa. Nr. 31, 1993, S. 4 – 10.
- KUZMIN, MICHAIL Nikolajevič: Vývoj školství a vzdělání v Československu. Pha: Akademia 1981 (Original: Škola i obrazovanije v Českoslovakii. Moskva: Nauka 1971).
- RÁDL, EMANUEL: Válka Čechů s Němci (Der Krieg der Tschechen mit den Deutschen). Praha 1928; hier: 2. Auflage: Praha: Melantrich 1993.
- Schulen in der Česoslovakischen Republik im Schuljahre 1926-1927. Praha 1928.
- Statistická školství České socialistické republiky. Praha ŮŠI, jährlich.
- SRDÍNKO, OTAKAR: Německé kverulantství ve světle pravdy. Řeč poslance doktora O. Srdínka pronesená v poslanecké sněmovně dne 14. června 1922 proti neopravným německým stížnostem ve školství (Das deutsche Querulantentum im Lichte der Wahrheit. Die Rede des Abgeordneten O. Srdínko im Abgeordnetenhaus vom 14. Juni 1922 gegen die unberechtigten deutschen Beschwerden bezüglich des Schulwesens). Praha: ústřední sekretariat Republikánské strany československého venkova 1922.
- STANĚK, TOMÁŠ : Odsun Němců z Československa 1945 – 1947 (Die Abschiebung der Deutschen aus der Tschechoslowakei). Praha: Academia/Naše vojsko 1991.
- Statistická ročenka. Jährlich. Praha, Bratislava, SNTL, ab 1991 und 1992 SEVT.
- ŠTENCL, KAREL: Republika Československá. Statistický přehled stavu populačního, hospodářského a kulturního. Praha: Státní Nakl. 1925.
- THADDEN VON, WIEBKE: Bis die Moldau den Hradschin hinauffließt..In: die Zeit, Nr 52, 1986, S. 15.
- TRAPL, MILOŠ: Ke školské legislativě obecných a občanských (měšťanských) škol a jejímu uplatňování v Českých zemích 1918 – 1922 (Zur schulischen Gesetzgebung der Allgemeinen und Bürger-Schulen und ihrer Anwendung in den tschechischen Ländern 1918-1922). In: Z

dějín českého školství 1918 – 1945 (Univ. Olomouc, Acta universitatis, pedagogica-psychologica XI), Praha: Státní pedagogické nakl. 1970, S. 5 – 62.  
URBAN, OTTO: Česká společnost 1848 – 1918 (Die tschechische Gesellschaft 1848 – 1918). Praha: Svoboda 1982.

*Kurzbiographie:*

Dr. BOTHO VON KOPP, geb. 1944, Studium der Slavistik in Freiburg/Brsg. und Prag, 1974 -1982 wissenschaftl. Mitarbeiter in verschiedenen Forschungsprojekten über die Bildungssysteme in Osteuropa insbesondere der Tschechoslowakei im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main. 1981 Promotion in Erziehungswissenschaften. 1982 – 1984 als Forschungsstipendiat der Japan Society for the Promotion of Science an der Universität Kyoto, Japan. Seit 1984 ständiger wissenschaftlicher Mitarbeiter im DIPF. Forschungsschwerpunkte und zahlreiche Veröffentlichungen zu Bildungsfragen Japans und Osteuropas.

Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt am Main (privat: Schloßstr. 116, D-60486 Frankfurt am Main).