

Mitter, Wolfgang

Das Bildungssystem im Loyalitätskonflikt in historisch-vergleichender Sicht

Bildung und Erziehung 46 (1993) 4, S. 375-391

urn:nbn:de:0111-opus-16736



Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Das Bildungssystem im Loyalitätskonflikt in historisch-vergleichender Sicht

Summary: Education is necessarily involved in conflicts of expectations, goals and contents, whenever the norms and value systems of the State and the "minorities" collide. The texture of conflicts has an immediate impact on the "grass-roots" level of the school system, insofar as it concerns attitudes of students and teachers as well. The crucial question of the paper is based upon the assumption that the identification of aims and objectives, their implementation in syllabi and textbooks and, last but not least, their transfer to the educational and instructional practice are dependent on the prospect of whether and, if yes, to what degree the two ambivalent components of education can be harmonised. This theme is analysed by exemplifying the historical case of the first Czechoslovak Republic and the contemporary case of Estonia.

1. Manifestationen des Loyalitätskonflikts

Das Bildungswesen ist notwendigerweise in Konflikte verwickelt, wenn die Normen und Wertsysteme des Staates mit denen seiner "Minderheiten" (oder herrschaftsfernen Gruppen¹) nicht übereinstimmen und aufeinanderstoßen. Betroffen von solchen Konflikten sind sowohl Erwartungshaltungen bei Schülern, Eltern, Lehrern und der "pädagogischen Öffentlichkeit" sowie Ziele, Inhalte, Unterrichtsmethoden und Erziehungsstile im Bildungswesen selbst. Ihre Auswirkungen erreichen unmittelbar die Alltagspraxis der Schulen insofern, als sie Einstellungen und Verhaltensweisen von Schülern und Lehrern berühren. Brennpunkt des Konfliktfeldes ist die "staatsbürgerliche Erziehung", die unter dieser Thesenbestimmung in ihrem mehrdimensionalen Kontext zu begreifen ist. Sie umfaßt

- ein klar definiertes Unterrichtsfach, das innerhalb des Curriculums unter verschiedenen Bezeichnungen erscheint, wie beispielsweise "politische Bildung", "Gemeinschaftskunde", "Gesellschaftslehre", "Sozialkunde", "Social Studies", "Community Instruction" und "Civics";
- ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip, welches das gesamte Curriculum mit allen seinen Fächern durchdringt, auch wenn es auf einen „inneren Kreis“

konzentriert ist, der sich aus den Fächern Geschichte, Geographie und "politische Bildung" zusammensetzt, notwendigerweise aber auf das mutter- und fremdsprachige Lernfeld auszuweiten ist;

- ein Erziehungsprinzip, das curriculare und sozialisatorische Erfordernisse und Tätigkeiten in sich schließt;
- ein Erziehungsprinzip, das sowohl im formalen als auch im nicht-formalen und informellen Lehren und Lernen verwirklicht wird und in seiner umfassenden Definition auf alle Prozesse gerichtet ist, in denen Kommunikation und Interaktion unter "Staatsbürgern" stattfinden².

Die verschiedenartigen und keineswegs harmonisierbaren Manifestationen von Konflikten lassen sich dem Begriff "Loyalität" zuordnen. Er präzisiert, wie wir meinen, die politische Komponente des Begriffs "Identität" und betont die Stärke des Engagements, das "Staatsbürger" in gegebenen Situationen entfalten und das der Staat von ihnen erwartet. Die aktuelle Bedeutung des Loyalitätskonflikts beruht in unseren Tagen auf der historischen Tatsache, daß sich der "Nationalstaat", der seine Legitimität aus der These der kulturellen Homogenität seiner Bürger bezieht, als epochale Größe erwiesen hat, sofern er in der Neuzeit von seinem Anspruch her überhaupt begründet gewesen ist, wenn man von wenigen Staaten, wie z.B. Island, absieht. Daß "Kultur" ein mehrdimensionaler Begriff ist, unter dessen differenzierenden Kriterien Sozialschicht, Altersgruppe, Bildungsniveau und politischer Status hervorzuheben sind³, ist uns bewußt. In diesem Beitrag wollen wir uns freilich auf die Kriterien der "Ethnizität" und "Nationalität" konzentrieren, die in der Gegenwart besondere Bedeutung - und Brisanz - erlangt haben⁴. Die Berufung auf die sozial-politische Aktualität dürfte unseren Ansatz rechtfertigen, der sich auf die untergeordneten Kriterien der "Multiethnizität" und "Muitinationalität" mit ihren Wirkungen auf das Bildungswesen gründet, wobei sich die "Unterordnung" auf den übergeordneten Begriff "Multikulturalität" bezieht.

Die Überlegungen, die in diesem Beitrag vorgenommen werden, beruhen auf der Annahme, daß die Identifizierung curricularer Ziele und Inhalte, ihre Verankerung in Lehrplänen, Lehrbüchern und anderen didaktischen Mitteln und letztendlich ihre Umsetzung in Bildungs- und Erziehungsprozesse zu folgender Kernfrage führen: "Kann das Bildungswesen zum Abbau von Loyalitätskonflikten beitragen und, wenn ja, bis zu welchem Grade?"

Die folgenden Ausführungen befassen sich mit ethnischen Gruppen, die unter einem "herrschaftsfernen" Status in Staaten leben, deren herrschende Gruppen ("Staatsnationen") bestimmte politische und auch kulturelle Privilegien genießen (bzw. in der Vergangenheit genossen); dem völlig oder teilweise monopo-

lisierten Status der "Staatsprache(n)" in Verwaltung, Gerichtswesen und Bildungswesen kommt hierbei besondere Bedeutung zu. Der bereits verwendete Begriff des "Staatsbürgers" wird an dieser Stelle relativiert, und zwar auf seine intentionale Bedeutung, die der Realität des Zusammenlebens von "Bürgern" unterschiedlicher Ethnizität oder Nationalität *in einem* Staate Rechnung trägt, auch wenn unter rechtlichem Gesichtspunkt eine volle "Staatsbürgerschaft" nicht vorliegt (FRANKENBERG 1992/93).

Unsere Ausführungen schließen nicht nur "einheimische" Minderheiten, sondern auch "moderne" Formen von Herrschaftsferne ein, nämlich Einwanderer, Migranten und Flüchtlinge, die mit den Angehörigen der "Staatsnation" *im* Rahmen eines politisch-rechtlich begründeten Gemeinwesens zusammenleben. Loyalitätskonflikten unterliegen unter dieser Fragestellung daher alle "Staatsbürger", d.h. auch diejenigen, die beispielsweise in Deutschland als sogenannte "Mitbürger" zwar bürgerliche Rechte beanspruchen dürfen, jedoch von der Wahrnehmung politischer Rechte ausgeschlossen sind. Für das Bildungswesen, insbesondere die "staatsbürgerliche Erziehung", ist diese weite Fassung des Staatsbürgerbegriffs insofern von grundlegender Bedeutung, als in vielen Staaten Schüler in multiethnischen Klassen unterrichtet und erzogen werden, ungeachtet ihres Status, der sie (und ihre Eltern) als volle Staatsbürger oder "Mitbürger" ausweist.

Loyalitätskonflikte äußern sich in der Gegenwart unter verschiedenen sozialen und politischen Rahmenbedingungen, unter denen die drei folgenden Typen herausgehoben werden können:

- In Staaten, deren bisheriges durch eine "Staatsnation" vertretenes Selbstverständnis (in Form eines "Nationalstaates") durch selbstbewußt gewordene "Minderheiten" in Frage gestellt und bekämpft wird, wie z.B. in Spanien;
- in bisher auf dem Prinzip der "Multinationalität" mit formaler rechtlich-politischer Gleichberechtigung aller Bürger konstituierten Staaten, deren Zusammenbruch die (teilweise Wieder-)Gründung neuer Staaten nach sich gezogen hat, in denen ethnische Gruppen um ihren Status als "Staatsnationen" konkurrieren, beispielsweise in den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion und des ehemaligen Jugoslawiens (KAPPELER 1992, S. 300-318; KOSTOMAROV 1992; GARDE 1993; GOSZTONYI 1993);
- in Staaten, die - in Afrika und Asien - seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges ihre Unabhängigkeit erlangt haben, und zwar in den von ihren früheren Kolonialherren gezogenen Grenzen, die häufig quer durch die Wohngebiete einzelner ethnischer Gruppen gezogen worden waren.

Der letztgenannte Typ ist dadurch hervorgehoben, daß in den betroffenen Staaten die "Nationbildung" in ihrer Anfangsphase steht und einer "Nationaler-

ziehung" *konstitutive* Bedeutung beigemessen wird, in vielen Fällen unter Beibehaltung einer der "hinterlassenen" europäischen Sprachen als "Staatsprache". Die Komplexheit von "Ethnizität" äußert sich dabei in der Überschneidung von sprachlichen, religiösen und sozialen Manifestationen, wofür Indien ein repräsentatives Beispiel abgibt (SHUKLA 1993).

Die Mitwirkung an der Lösung von Loyalitätskonflikten erfordert von Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen die Entwicklung und Praktizierung einer "staatsbürgerlichen Erziehung", deren gestufte Reichweite eingangs umrissen worden ist. Die Aussicht auf Erfolg hängt zum einen von der pädagogischen und didaktischen Qualität ab, unter denen Bildungs- und Erziehungsprozesse entwickelt und verwirklicht werden, sowie vom Engagement von Lehrern, Erziehern und Angehörigen der Bildungsverwaltung. Gerade jüngste Geschehnisse zeigen freilich darüber hinaus, daß alle inneren Bemühungen im Bildungswesen zum Scheitern verurteilt sind, wenn die Kohärenz des Staates von seiner Bevölkerung in Frage gestellt wird, sei es durch das Festhalten der herrschenden Gruppe am Prinzip des "Nationalstaates" oder durch das Streben ethnischer "Minderheiten", ihre "nationale" Identität *außerhalb* des bestehenden Staates zu suchen und daher die Loyalität zu ihm grundsätzlich zu bestreiten. Darüber hinaus sind friedliche Lösungen nur dann denkbar, wenn sie durch die *demokratische* Substanz des Staates gegeben sind, deren wesentliches Merkmal die verfassungsmäßige Garantie von Individualrecht, Gewaltenteilung und Entscheidungsfmdung auf der Grundlage freier Wahlen ist. Die diesem Beitrag zugrundeliegenden Argumentationen sind daher irrelevant in bezug auf totalitäre und autoritäre Regime, die, abgesehen von ihrer Natur selbst, die Suche nach der Lösung von Loyalitätskonflikten verhindern, weil sie den Anspruch von Angehörigen ethnischer Minderheiten auf volle "Staatsbürgerschaft" *grundsätzlich* verneinen.

Loyalitätskonflikte zwischen Staat und "Staatsnation" auf der einen und herrschaftsfernen Gruppen auf der anderen Seite sind ein durchgehender Zug in der modernen Geschichte des Nationalismus und Ethnozentrismus. Bereits die im 19. Jahrhundert einsetzende übernationale Bewegung, die unter der Bezeichnung "Erwachen der Nationen" in die Geschichtsschreibung eingegangen ist, hat die Komplexheit vielfach belegt. Als herausragender Zeuge sei der tschechische Historiker Frantisek Palackv zitiert, weil sich in seinem Lebensweg die Entwicklung vom "Föderalisten" zum "Nationalisten" nachzeichnen läßt. Im Jahre 1848 lehnte er es ab, seinen von einer tschechischen Mehrheit bewohnten Wahlkreis in der Deutschen Nationalversammlung in der Paulskirche zu vertreten; gleichzeitig plädierte er für den Erhalt der multiethnischen Habsburgermonarchie als eines schützenden Dachs für die vielen ethnischen Gemeinschaften. Zwei Jahr-

zehnte später wendete er sich allerdings, enttäuscht von der Wiener Politik, panslawistischen Ideen zu (LEMBERG 1964, S. 136-138). Demgegenüber überrascht es nicht, daß der französische Religionshistoriker Ernest Renan in seinem berühmt gewordenen Vortrag am 11. März 1882 Abstammung und Sprache als untergeordnete und vor allem zeitgebundene Faktoren der sozial-politischen Kohärenz bezeichnete; übergeordnet ist für ihn die Nation "als eine große Solidargemeinschaft, getragen von dem Gefühl der Opfer, die man gebracht hat, und der Opfer, die man zu bringen gewillt ist"; er definiert sie ferner als "ein geistiges Prinzip, das aus tiefen Verwicklungen der Geschichte resultiert, eine spirituelle Familie, nicht eine von Gestaltungen des Bodens bestimmte Gruppe".

Was nun die "ethnische Wiedergeburt" (ethnic revival) und deren ethnozentrische und nationalistische Abirrungen am Ende des 20. Jahrhunderts betreffen (SMITH 1981), scheint die Zuwendung zu Gedanken sinnvoll, die kürzlich von zwei prominenten Wissenschaftlern geäußert worden sind, nämlich von Arthur Schlesinger und Jürgen Habermas. Beide sind über die Kohärenz der modernen Demokratie vor dem Hintergrund ausgebrochener Loyalitätskonflikte in den Vereinigten Staaten bzw. in Deutschland besorgt, und beide stellen autonome Konzeptionen einer ethnischen Identität, die sich zum Staat ablehnend verhält, dem grundsätzlichen Integrationsanspruch des Staates gegenüber, und zwar in dessen Eigenschaft als Garanten von Menschenrechten und demokratischen Regeln in der Organisation friedlicher Koexistenz seiner Bürger.

Schlesinger gibt zu, daß

"der Ausbruch von Ethnizität viele gute Konsequenzen hat. Die amerikanische Kultur hat schließlich begonnen, den Leistungen von Minderheiten, die während der hohen Zeit der 'Anglo dominance' untergeordnet und verschmäht gewesen sind, die gebührende Anerkennung zu geben ... Aber mit seinen zu weitgefaßten Ansprüchen hat der Kult der Ethnizität auch böse Folgen. Das neue ethnische Evangelium verwirft die Vision einer Vereinigung von Menschen aus allen Nationen zu einer neuen Rasse. Die ihr unterliegende Philosophie besagt, daß Amerika überhaupt keine Nation von Individuen, sondern eine Nation von Gruppen sei, daß Ethnizität die für die meisten Amerikaner definierbare Erfahrung sei, daß ethnische Bande permanent und unauslöschlich seien ..." (SCHLESINGER 1992, S. 15-16).

Am Ende seines einleitenden Kommentars zu seinem Buch "The disunity of America" unterstreicht Schlesinger seine Überzeugung, daß die "old-line Americans" positiv auf die Aufforderung reagieren müßten, welche durch die ethnische Heterogenität verursacht sei, und dies umsomehr, als diese in jüngster Zeit zugenommen habe:

"Diese Heterogenität selbst macht die Suche nach vereinenden Idealen und einer gemeinsamen Kultur zu einer umso dringlicheren Angelegenheit; und in einer Welt, die durch ethnische und rassische Antagonismen in grausamer Weise zerrissen wird, ist es umso wesentlicher, daß die Vereinigten Staaten fortfahren, ein Beispiel dafür zu geben, wie sich eine hochdifferenzierte Gesellschaft zusammenfügt" (SCHLESINGER 1992, S. 19-20).

Den von Jürgen Habermas gegebenen Kommentar kann man als deutsches Gegenstück zu Arthur Schlesingers Postulat verstehen:

Nun muß im demokratischen Rechtsstaat die Ebene der politischen Kultur, die alle Bürger umfaßt, von der Integrationsebene der verschiedenen innerstaatlichen Subkulturen entkoppelt bleiben. Er darf deshalb von Einwanderern nur die politische Akkulturation fordern (und pragmatischerweise von der zweiten Generation erwarten). Auf diese Weise **kann** er die Identität des Gemeinwesens wahren, die auch durch Immigration nicht angetastet werden **darf**; denn diese hängt an den in der *politischen Kultur* verankerten *Verfassungsprinzipien* und nicht an den *ethnischen Grundorientierungen* einer im Lande vorherrschenden *kulturellen Lebensform*. Von Einwanderern muß die Bereitschaft erwartet werden, daß sie sich auf die politische Kultur der neuen Heimat einlassen, ohne deshalb die kulturelle Lebensform ihrer Herkunft aufzugeben. **Das** Recht auf demokratische Selbstbestimmung schließt gewiß das Recht der Altbürger ein, auf dem Charakter ihrer politischen Kultur zu bestehen; sie sichert die Gesellschaft vor dem Auseinanderfallen in beziehungslose Subkulturen" (**HABERMAS** 1993).

An dieser Stelle haben wir die Brücke beschritten, die uns von der Klärung einiger an historischen und konzeptionellen Beispielen verdeutlichten Grundsatfragen zu der dezidierten Frage nach der Rolle des Bildungswesens im Loyalitätskonflikt führen soll.

2. Zwei Fälle: Analogien und Unterschiede

Unter Bezug auf historische Klassifizierung sind die beiden Fälle insofern ungleich, als der "tschechische Fall" der Vergangenheit zuzuordnen ist, nämlich der Periode zwischen den beiden Weltkriegen, während der "estnische Fall" aus der unmittelbaren Aktualität laufender Prozesse abgeleitet ist, deren Ende noch offen ist. ~~Wir~~ wollen freilich hinzufügen, daß das "geistige Erbe" des tschechischen Falls das "historische Faktum" bis heute überlebt hat. Die Analogie beider Fälle ist grundsätzlich durch die Existenz jeweils zweier ethnischer Gruppen gegeben, welche unter politischem Aspekt mit dem Rang von "Nationalitäten" ausgestattet sind (waren): Tschechen und Deutsche in den historischen "Böhmischen Ländern", Esten und Russen in Estland⁶.

Bevor wir die Analogie weiterführen, müssen wir noch zwei wesentliche Unterschiede hervorheben. Zum einen handelt der tschechische Fall von zwei "ansässigen" Ethnien, die acht Jahrhunderte zusammengelebt hatten⁷. Die große Mehrheit der russischen Ethnie in Estland besteht dagegen aus Einwanderern, die von den sowjetischen Okkupanten nach dem Zweiten Weltkrieg angesiedelt wurden, hauptsächlich unter politischem und administrativem Druck (RAJANGU 1993, S. 36-40). Zum anderen lebte in den "Böhmischen Ländern" die deutschsprachige Ethnie vor allem in geschlossenen Territorien in den Grenzbezirken, wozu einige Sprachinseln sowie die in den Großstädten, vor allem Prag und Brünn, lebenden "Gemeinden" kamen. In Estland sind demgegenüber die Russen auf wenige städtische Siedlungen konzentriert, vor allem die Grenzstadt Narwa und die Hauptstadt Tallinn. Diese wesentlichen Unterschiede beeinflussen die Strukturen des Bildungswesens, worauf in diesem Beitrag nicht näher eingegangen werden kann.

Welche sind nun die gemeinsamen Merkmale, denen unsere besondere Aufmerksamkeit gilt?

- a) In beiden Fällen macht(e) die herrschaftsferne Gruppe etwa 30 Prozent der Gesamtbevölkerung aus (Deutsche in Böhmen und Mähren - Schlesien 1930: 29,2, Russen in Estland 1989: 30,3 Prozent) (SCHÄFER 1936, S. 8; RAJANGU 1993, S. 51. Es handelt sich also in beiden Fällen um beachtliche "Minderheiten". Überdies erfreu(t)en sich diese kohärenter Sozialstrukturen - mit kulturellen und politischen Eliten an der Spitze - und ausgeprägter und entwickelter Bildungsstandards.
- b) In beiden Fällen wurden jeweils beide Ethnien mit weitreichenden Umbrüchen konfrontiert, die aus dem Zusammenbruch multiethnischer (und multinationaler) Reiche resultierten: Der Habsburgermonarchie (1918) bzw. der Sowjetunion (1991). Diese Wendepunkte hatten grundlegende Veränderungen ihrer politischen Position zur Folge; während die Tschechen bzw. Esten aus herrschaftsfernen zu herrschenden Gruppen wurden, ging es den Deutschen bzw. den Russen umgekehrt: sie fanden sich unerwartet in der Position der Herrschaftsferne wieder, obwohl im tschechisch-deutschen Fall diese Beobachtung insofern relativiert werden muß, als die Deutschen bereits in der Habsburgermonarchie ihre einstige Vormachtstellung eingebüßt hatten.
- c) Die Veränderungen der politischen Position hatten beträchtlichen Einfluß auf das politische Bewußtsein der betroffenen Gruppen, wie sie für alle vergleichbaren Fälle gilt, in denen der Wechsel von Herrschaftsnähe zu Herrschaftsferne und umgekehrt Gefühle der Überlegenheit bzw. Unterlegenheit hervorruft (die ihrerseits kompensatorische Wirkungen auslösen können). Beide Fälle verdeutlichen daher die historische Erfahrung, daß in interethni-

schen Beziehungen Verhaltensweisen und deren Manifestationen von "subjektiven" zu "objektiven" Faktoren werden können.

- d) Die Beziehungen zwischen den konkurrierenden Ethnien werden von ökonomischen Stmkturen in den betroffenen Staaten beträchtlich beeinflusst. In beiden Fällen zeitigt(e) die ungleiche Verfügbarkeit über industrielle Kapazitäten nachteilige Wirkungen für die sozial-politische Kohärenz, weil Deutsche bzw. Russen in Industriezentren leb(t)en, welche durch die politischen Umbrüche Schaden erleiden (erlitten) und die Akzeptanz der neuen Situation bei den neuen "Minderheiten" erschwer(t)en.
- e) In beiden Fällen ist (war) der Umbruch mit einem Sprachenkonflikt belastet. Sowohl die tschechoslowakischen als auch die estnischen Behörden trafen Maßnahmen zugunsten einer Stärkung der "Staatssprache", ohne freilich das Recht der "Minderheiten" auf deutsch- bzw. russischsprachige Schulen grundsätzlich in Frage zu stellen (MITTER 1991, S. 216-220; RAJANGU, S. 95-99). Hier ist allerdings ein grundlegender Unterschied nicht zu übersehen: während in der ersten Tschechoslowakischen Republik das Bekenntnis zur ethnischen Identität die Zuerkennung der Staatsbürgerschaft an die Deutschen nicht in Frage stellte, enthält das estnische Gesetz über die Staatsbürgerschaft die Regelung, daß alle seit 1940 nach Estland Eingewanderten (wovon vor allem die russische Ethnie betroffen ist) als "Ausländer" eingestuft werden - mit dem Anspruch, nach zweijährigem Wohnaufenthalt (nach Inkrafttreten des Gesetzes) die estnische Staatsbürgerschaft unter der Voraussetzung beantragen zu dürfen, daß Grundkenntnisse in der estnischen Sprache erworben worden sind (RAJANGU 1993, S. 201-202; ELISEENKO 1993).
- f) Schließlich ist in der Analogie das Problem enthalten, daß Minderheiten ihre ethnischen Identitäten unter Unterstützung von "außen" verstärken können. Grundsätzlich ist diese Möglichkeit durch das Vorhandensein von "Mutternationen" gegeben. Es kann einerseits kulturelle und pädagogische Anstrengungen zugunsten der "ethnischen Tochter" fördern, aber auch die politische Kohärenz des multiethnischen Nachbarstaates - insbesondere durch Ermutigung und Unterstützung irredentistischer Handlungen - stören oder sogar zerstören. Im gegenwärtigen estnischen Fall ist diese Frage derzeit ungelöst und auch delikat, was die Hilferufe "estnischer Russen", mehr noch die aggressiven Stimmen betrifft, die von nationalistischen Kreisen in Rußland erhoben werden (ELISEENKO 1993). Glücklicherweise haben diese Irritationen bisher die „große“ Politik (noch) nicht ernsthaft beeinträchtigt. Im tschechischen Falle muß die Einschätzung ebenfalls vorsichtig ausfallen, wenn auch unter einer anderen Akzentuierung, die durch die Periodisierung der Zwischenkriegsperiode gegeben ist. Hier waren die Beziehungen zwi-

schen der "Mutternation" in der Weimarer Republik und der "sudetendeutschen Minderheit" in der Tschechoslowakei mehr oder weniger auf den ökonomischen und kulturellen Bereich beschränkt. Dagegen leitete Hitlers Machtergreifung in Deutschland die Periode der Ermutigung irredentistischer Aktivitäten unter den "Sudetendeutschen" ein. Von diesem Zeitpunkt an war die Katastrophe für die erste Tschechoslowakische Republik vorhersehbar, wenn auch nicht unvermeidbar. Die erste Folge der nationalsozialistischen Aggression war zunächst die Zerstörung dieser Republik, die zweite die Vertreibung der "Sudetendeutschen" nach Deutschland und damit das unwiderrufliche Ende einer jahrhundertalten Kultursymbiose, an der Tschechen, Deutsche und – nicht zu vergessen – Juden in vielfacher Weise beteiligt gewesen waren (MITTER 1992 b).

3. Leitlinien für "staatsbürgerliche Erziehung" aus dem Rückblick

Der gegenwartsbezogene estnische und der historische tschechische Fall handeln von Bildungssystemen und Bildungsprozessen innerhalb des verfassungsmäßigen Rahmens demokratischer Staatsordnungen. In bezug auf dieses Urteil gebührt der ersten Tschechoslowakischen Republik insofern besondere Beachtung, als sie die einzige Demokratie im östlichen Mitteleuropa während der *gesamten* Zwischenkriegsperiode (1918-1938) war, in den späten dreißiger Jahren umgeben vom totalitären Naziregime und autoritären Regimen jenseits ihrer Grenzen⁸.

Es ist noch zu früh, die Verwirklichung "staatsbürgerlicher Erziehung" im unabhängigen Estland nach seiner Wiedergeburt und Befreiung von sowjetischer Unterdrückung zu untersuchen. Auf *indirekte* Weise wird die problematische Natur dieser Bildungs- und Erziehungsaufgabe in den folgenden Betrachtungen sichtbar, die Väino Rajangu in seinem kürzlich erschienenen Buch "Das Bildungswesen in Estland" angestellt hat. Dieser indirekte Ansatz beruht auf seinem folgenden Kommentar zur Schulbuchsituation:

"Nunmehr wird angestrebt, an allen estnischsprachigen allgemeinbildenden Schulen nur noch Lehrbücher zu verwenden, die in Estland verfaßt worden sind. Die Verwirklichung wird einige Jahre erfordern ... In den russischsprachigen Schulen werden Lehrbücher aus Rußland benutzt. Nur die Lehrbücher der Geographie und der estnischen Sprache sind in Estland verfaßt. In den letzten Jahren hat man angefangen, den russischen Lehrbüchern Anhänge hinzuzufügen, in denen die für Estland spezifischen Probleme behandelt werden. Für die Abfassung russischsprachiger Lehrbücher fehlen in Estland bisher Autoren, da diese ja jahrzehntelang nicht 'benötigt' wurden. In jüngster Zeit ist freilich auch in russischsprachigen

Schulen ein Interesse an den in Estland verfaßten Lehrbüchern entstanden. Es wird jedoch noch eine gewisse Zeit dauern, bis sich dieses Interesse konkretisiert" (RAJANGU 1993, S. 112).

Der Gedankengang des estnischen Verfassers scheint evident. Wenn auch implizit, plädiert er für die Hinführung der russischsprachigen Schüler an die nationalen Curricula; er betrachtet diese als Mittel, um "staatsbürgerliche Erziehung" (in ihrer überfachlichen Bedeutung) der heranwachsenden Generation der (potentiellen) "Neubürger" zu vermitteln. Wir müssen auf weitere und detailliertere Informationen warten, bevor wir dieses Problem wieder aufgreifen können. Die Geschichte des "abgeschlossenen" tschechischen Falles öffnet demgegenüber auf antizipatorische Weise das Tor zur vergleichenden Beobachtung und Analyse, nicht nur im Hinblick auf den estnischen Fall, sondern auch auf andere ähnliche Fälle 10.

T.G. Masaryk, der Gründer und erste Präsident der ersten Tschechoslowakischen Republik, war der Auffassung, daß seine Republik zu ihrer friedlichen Konsolidierung einer „fünfzigjährigen Epoche“ bedürfe (CAPEK 1969, S. 270; PFAFF 1987). Er verband damit die Erwartung, daß das Nationalitätenproblem auf rechtliche und praktische Weise gelöst werden könne, wenn auch nur über eine lange Periode hinweg. Die fundamentale Bedeutung, die der Lösung des Nationalitätenproblems in diesem Prozeß zukommen mußte, unterstrich Masaryk bei vielen Gelegenheiten. Die besondere Position des tschechisch-deutschen Verhältnisses kommt in der Rede zum Ausdruck, die der Präsident im Jahre 1928 aus Anlaß des 10. Jahrestages der Gründung der Tschechoslowakei hielt:

Ä vor allem fällt ins Gewicht, daß wir ein *national* und *sprachlich gemischter* Staat sind. **Es** haben zwar auch andere Staaten, eigentlich alle Staaten, nationale Minderheiten.; *aber bei uns sind die Minderheiten anderen Charakters*. Für die Lösung des Minoritätenproblems gibt es keine einheitliche Schablone, jede Minorität bildet ihr eigenes besonderes Problem. Bei uns handelt es sich in erster Linie um das Verhältnis der tschechoslowakischen Mehrheit zu unseren deutschen Mitbürgern. Wenn dieses Problem gelöst ist, werden die übrigen Sprachen- und nationalen Probleme leicht gelöst werden. **Das** Geschick wollte es, daß neben Tschechen und Slowaken in unserem Staat eine bedeutende Zahl Deutscher lebt
... .

Im weiteren Verlauf seiner Rede zieht Masaryk eine Linie von seiner Einschätzung des Nationalitätenproblems zu seinem Glauben an die parlamentarische Demokratie als Form und Ziel einer politischen Ordnung der Humanität und Toleranz:

„In unserer Politik muß jeder Chauvinismus ausgeschlossen werden. Allerdings auf beiden Seiten. Nicht nur unsere Deutschen, sondern gleicherweise auch die übrigen Staatsangehörigen sind alle jetzt unsere Mitbürger und werden daher die

demokratische Gleichbehandlung genießen. In der Demokratie ist die Vertretung der Minderheiten eine Notwendigkeit. In jedem Falle ist es *Aufgabe der Majorität*, die entsprechend dem demokratischen Majoritätsprinzip dem Staate ihren Charakter aufprägt, die Minoritäten für den Staat zu gewinnen" (Prager Tagblatt, 30. Oktober 1928; zit. nach BRÜGEL 1980, S. 191).

Es ist hier nicht unsere Absicht, Masaryks politische Philosophie der tatsächlichen Entwicklung des Nationalitätenproblems in der ersten Tschechoslowakischen Republik gegenüberzustellen. Dies würde notwendigerweise zu der Frage führen, warum die Republik nicht imstande war, die Spannung zwischen dem Prinzip der parlamentarischen Demokratie, die auf Garantie der individuellen Grundrechte basierte, und dem Anspruch der Minoritäten auf Anerkennung als Körperschaften mit spezifischen kollektiven Rechten zu bewältigen. Stattdessen wollen wir uns der Rolle zuwenden, welche die Erziehung in diesem "Konsolidierungsprozeß" spielen sollte, worauf der erste Präsident selbst bei verschiedenen Gelegenheiten einging. Auf explizite Weise, und zwar aus der Sicht der deutschen Ethnie, befaßte sich Gottfried Preissler zwischen 1928 und 1937 in mehreren Schriften mit dieser Frage. Preissler war einer der führenden Gestalten der sudetendeutschen Lehrerverbände und soll uns für unsere folgenden Interpretationen als repräsentativer Zeitzeuge zur Verfügung stehen.

Wenden wir zunächst den Blick auf seine im Juli 1930 erschienene Schrift "Kulturaufgaben der Mittelschule" 11 Er spricht sich darin dafür aus, daß "die inneren Spannungen, die zwischen der Schule als Erziehungsanstalt zum Staatskörper und der Schule als Pflegestätte der Volkskultur bestehen, beseitigt" werden müssen. Diese Forderung führt ihn zur Erläuterung des Grundsatzes,

"daß alle staatsbürgerliche Erziehung durch die volksbürgerliche Erziehung hindurchgehen müsse. Das bedeutet vor allem, daß die rationalere Erziehung zum Staatsbürger nicht gegen die irrationale Elementarform des Volksbewußtseins gerichtet sein darf. Das bedeutet ferner, daß alles das, was deutsche Kulturarbeit in diesem Staate geschaffen hat, als ein wesentlicher, notwendiger, integrierender Bestandteil der Kultur dieses staatlichen Raumes zu bewerten und von diesem Gesichtspunkte als Bildungsgut voll einzusetzen ist. Ich möchte unter diesem Gesichtspunkt unserer Frage auf die Worte des Präsidenten Masaryk hinweisen, daß die deutsche Bevölkerung ein wesentlicher Bestandteil des Staates ist, also nicht eine Masse unerwünschter Fremdlinge darstellt".

Die Bedeutung der Lehrplan- und Lehrbuchfrage, auf die auch Väino Rajangu hinweist, wird von Preissler folgendermaßen umrissen:

"Und ich möchte dem Wunsche Ausdruck geben, daß bei jeder Neugestaltung der Lehrpläne in allen Fächern, insbesondere aber in Deutsch und Geschichte, doch auch in den modernen Fremdsprachen, diese von solchen Gesichtspunkten aus von deutschen Bearbeitern, die fach- und sachkundig sind, ausgearbeitet werden und

daß es eine Sünde wider den Geist der Kultur wäre, wie er im obigen Präsidentenwort entgegentritt, wenn die Lehrpläne nichts anderes denn bloße Übersetzungen oder schematische Obertragungen der für die tschechischen Mittelschulen gültigen neuen Lehrpläne und Lehrvorschriften wären. Denn diese werden Zielsetzung und Gliederung von ihrem Anteil an der gemeinsamen Kultur des Staatsraumes erhalten müssen" (Preissler 1930, S. 17-18).

In die weitere Dimension der politischen Rahmenbedingungen der ersten Tschechoslowakischen Republik führt folgendes Zitat, das Preisslers Artikel "Kulturpolitische Grundfragen unserer Schule" vom Jahre 1936 entnommen ist:

"Wir haben wiederholt dargetan, daß die sudetendeutsche Schule in ihrer Gesamtheit innerhalb des tschechoslowakischen Schulwesens – soziologisch und pädagogisch betrachtet – eine besondere Stellung einnimmt und besondere Aufgaben zu erfüllen hat. Diese besondere Stellung ist dadurch gegeben, daß unsere Schule den beiden Sozialformen "Tschechoslowakischer Staat" und "Deutsches Volkstum" zugeordnet ist und heiden Sozialformen gegenüber Bildungsaufgaben zu erfüllen hat. Denn unsere Schule hat gewiß die vornehme Aufgabe, die ihr anvertraute Jugend zu tschechoslowakischen Staatsbürgern zu erziehen, welche bereit sind, für den Staat und seine demokratische Verfassung – auch mit der Waffe in der Hand – einzutreten und welche willens sind, unsere heimische Demokratie weiter zu entwickeln und auszubauen. Sie hat aber gleichzeitig auch die Aufgabe, ihre Kinder zu deutschen Volksbürgern zu erziehen, welche die kulturelle Stellung und die kulturellen Aufgaben des deutschen Volkstums – zunächst innerhalb unseres Heimatstaates – richtig erfassen u. begreifen u. willens sind, diese kulturellen Aufgaben zu erfüllen. Denn diese Schule bereitet für das Leben vor u. sie muß ihre Jugend für die Aufgaben, die im Leben auf sie warten, entsprechend schulen" (PREISSLER 1936).

Wenn wir die Verwendung der Begriffe "Volksbürger" und "Volkstum" in ihrer Zeitgebundenheit akzeptieren, verdient das konstruktive Bemühen des Verfassers um eine Versöhnung von ethnischer Identität und nationaler (staatsbürgerlicher) Loyalität besondere Würdigung, weil es über seine epochale Gebundenheit hinaus die zentrale Frage aufgreift, mit deren Auseinandersetzung uns die jüngste Aktualität tangiert. Unter zeitgeschichtlichem Aspekt ist hier hinzuzufügen, daß Preissler mit seiner Auffassung durchaus nicht allein stand, sondern daß sich die sudetendeutschen Lehrerverbände bis ins Jahr 1938 hinein mit dem tschechoslowakischen Ministerium für Volksbildung über die Erzielung einer Übereinkunft zur Gestaltung der staatsbürgerlichen Erziehung verhandelten. Diese konstruktive Haltung kollidierte freilich mit der zunehmenden Stärke und Aggressivität der Sudetendeutschen Partei. Man könnte daher versucht sein, die versöhnende Sprache, die von den Vertretern der deutschen Lehrerverbände benutzt wurde, als Tarnung zu denunzieren. Solche eine Antwort, bezogen auf eine Berufsgruppe als Ganzes, scheint freilich zu stark vereinfacht und würde

die Komplexität der tschechisch-deutschen Beziehungen und besonders die Lage im Schulbereich außer acht lassen 12.

Zu der Komplexheit des Problems gehören freilich auch die Gedanken und Konzeptionen aus jenen Jahren, die zwar nicht ohne weiteres den zur gleichen Zeit ebenfalls geäußerten nationalsozialistischen Doktrinen gleichzusetzen sind, aber doch ein irritierendes Licht auf die "demokratischen" Verhaltensweisen führender Vertreter der sudetendeutschen geistigen Elite werfen. Um einen Einblick in diese schillernde historische Konstellation des Jahres 1938 zu geben, seien unsere Überlegungen um ein letztes Zitat ergänzt. Autor des Vortragstextes ist Ernst Otto, Professor für Pädagogik an der Deutschen Universität in Prag in jenen Jahren; der Titel lautet "Volk-Staat-Schule". Otto trifft eine Unterscheidung zwischen dem "liberalen Parteiensystem" und dem "autoritären Ganzheitssystem". Während das erstere "Freiheit und Gleichheit aller Menschen, der Völker, Geschlechter und Konfessionen, die Vereins- und Versammlungsfreiheit, die Freiheit der internationalen Presse, Wirtschaft, Wissenschaft und Kunst" vertrete, behaupte das autoritäre Ganzheitssystem, "die Ungleichheit der Menschen, der Geschlechter und der Völker. Das Ganze hat den Vorrang vor dem Gliede, also die Gemeinschaft des Volkes (bzw. des Staates) vor der Persönlichkeit". Danach folgt die wesentliche Aussage: "Beide Systeme haben zunächst einen gemeinsamen Kern: Sie müssen beide als Demokratien angesprochen werden, soweit sie beide die Interessen des Volkes wahren wollen, also der Liberalismus nicht zur Willkür, die Autorität nicht zum Zwange entartet". Deshalb beklagt er, daß "Demokratie mit Liberalismus verwechselt wird", was "sehr häufig geschieht" (OTTO 1938). Aufschlußreich ist schließlich in Ottos Vortrag der Abschnitt, in dem er seine allgemeinpolitischen Reflexionen auf die Beziehung zwischen Staat und Schule überträgt:

"Im liberalen Parteienstaat ist die Organisation des Bildungswesens nur durch die gewählte Volksvertretung zu beeinflussen, d.h. durch die Parteien. Die Partei aber ist immer nur Teil, hat nie das Ganze des gemeinen Besten im Sinne ... Im Ganzheitsstaat werden Ziele und Wege des Bildungswesens, die äußere Organisation sowohl wie auch die weltanschauliche Ausrichtung, nicht verstandesmäßig in Aussprache und Kritik gesucht, sondern intuitiv gesetzt. Denn das Wesen wirklichen Führertums liegt eben, der Idee nach, in dem Charisma der instinktsicher vorausgenommenen Richtziele. Wehe aber dem Volk, wenn die Führung versagt!" (OTTO 1938, S. 66-67 und 69).

Die Argumentation des ganzen Vortrages läßt erkennen, wo die Sympathien des Sprechers lagen, nämlich bei der "autoritären" Version seiner "Demokratie" 13. Offen läßt Otto die Frage, wie er sich eine "demokratische" Lösung in einem multiethnischen Staat dachte. Von da führt der Gedanke zur Frage weiter, die bis heute aktuell geblieben ist und in jenen Jahren makabre Bedeutung

gewinnen sollte – vorausgesetzt, man ist überhaupt bereit, Ottos Interpretation des "autoritären" Systems als "demokratisch" anzuerkennen, was aus unserer heutigen Sicht entschieden zu bezweifeln ist. Die Frage lautet: Gibt es überhaupt eine Chance für die Kohärenz eines multiethnischen (bzw. multinationalen) Staates, wenn sich die einzelnen Ethnien (Nationalitäten) verschiedenen politischen Wertesystemen verbunden fühlen? Auf den historischen Anlaß dieses Problems sei dagegen hingewiesen, weil gerade Ottos Überlegungen beispielhaft ausdrücken, daß es zumindest in der letzten Periode der ersten Tschechoslowakischen Republik grundsätzliche Differenzen im Staatsverständnis gab, welche die von Preissler positiv bewertete Möglichkeit einer Vereinbarung von "staats- und volksbürgerlicher Erziehung" in Frage stellten.

Wir wollen zu unserer Kernfrage zurückkehren: Kann das Bildungswesen seine Aufgabe in Situationen erfüllen, die durch Loyalitätskonflikte charakterisiert sind? Der Bezug auf Ernst Ottos Kommentar vom Jahre 1938 ist geeignet, unsere eingangs geäußerte Annahme zu bestätigen, daß jede Konfliktlösung die demokratische Substanz des "Staates" voraussetzt. In ihr muß als Grundbedingung die Gleichberechtigung aller ethnischen Gruppen gewährleistet sein.

So wesentlich die verfassungsrechtlich garantierte "demokratische" Substanz auch ist, öffnet sie an sich noch nicht das Tor zur Lösung von Loyalitätskonflikten. Dies wird erst dann möglich, wenn alle Staatsbürger, die Mehrheit (Staatsnation) ebenso wie die Minderheiten, ihre Bereitschaft zu einer integrativen politischen Kultur bekennen und praktizieren, die auf Assimilation verzichtet und die spezifische Dignität einzelner Ethnien respektiert. Die Herausforderung einer "staatsbürgerlichen Erziehung" zur Bewältigung von Loyalitätskonflikten ist heute in Anbetracht ihrer globalen Dimension noch relevanter als vor sechzig Jahren, als Gottfried Preissler seine Konzeption entwickelte.

Anmerkungen

¹Der juristisch und politisch definierte Begriff der "Minderheit" spiegelt häufig die Realität nicht wider, weil er die Tatsache verbirgt, daß die Gesamtheit von "Minderheiten" die "Mehrheit" an Zahl übertreffen kann. Daher geben wir in unserem Beitrag dem Begriff "herrschaftsferne Gruppen" (non-dominant groups) den Vorrang. Insbesondere im Bildungswesen ist die Verwendung von "Minderheit" in Fällen nicht sinnvoll, in denen die Population einer Schule oder Klasse sich mehrheitlich aus Kindern zusammensetzt, die aus "herrschaftsfernen Gruppen" kommen (TOMIAK 1991).

² Um Mißverständnisse zu vermeiden, sei bemerkt, daß der in umfassender Bedeutung verwendete Begriff "Staatsbürger" nicht voraussetzungslos zu gebrauchen ist. Der Status des so verstandenen "Staatsbürgers" beruht auf formeller Zuerkennung, die von Wohndauer, Sprachkompetenz, Unbedenklichkeit in strafrechtlicher Hinsicht und anderen Bedingungen abhängig gemacht werden kann.

³ Diese Interpretationen des Begriffs "Kultur" mit seinen differenzierenden Kriterien sind vom Verfasser kürzlich erläutert worden (MITTER 1992a).

⁴ Im Rahmen dieses Beitrags wird davon abgesehen, die Begriffe "Ethnizität" und "Nationalität" und die ihnen vorgeordneten Begriffe "Volk" und "Nation" zu interpretieren. Während der Begriff "Volk" auf Herders Philosophie zurückgeleitet werden kann, handelt es sich bei dem Begriff "Nation" und dem mit ihm zu assoziierenden Begriff "Nationalstaat" um eine der bedeutsamsten Folgen der Französischen Revolution. "Völker" sind kulturelle Einheiten, die primär durch Herkunft und Sprache bestimmt sind; in jüngster Zeit hat sich hierfür der aus der Ethnologie stammende Begriff „Ethnien“ eingebürgert. Die Kohärenz von "Nationen" beruht demgegenüber auf Wollen, Engagement und Solidarität (MITTER 1992, S. 33).

⁵ Zitiert nach der ins Deutsche übersetzten Version, die kürzlich veröffentlicht wurde (RENAN 1993).

⁶ In diesem Beitrag sind die beiden Nationalitätenprobleme auf ihre bedeutsamsten Varianten beschränkt. Die Deutschen bzw. die Russen waren (sind) *nicht* die einzige "herrschaftsferne Gruppe", was ein besonderes Charakteristikum der ersten Tschechoslowakischen Republik war (MITTER 1991, S. 212-216; RAJANGU 1993, S. 43).

⁷ Den Begriff „Sudetendeutsche“ verwenden wir nur in Zitaten oder bei ausdrücklichem Bezug auf die Zeitlage. Nichtsdestoweniger mag eine kurze Klärung an dieser Stelle sinnvoll sein. Vor der Gründung der ersten Tschechoslowakischen Republik wurden die Begriffe "Sudetendeutsche" und "Sudetenland" nur in Bezug auf die Deutschen gebraucht, die im nördlichen Mähren und Schlesien lebten (wo der Gebirgszug der "Sudeten" gelegen ist). In Bezug auf die in Böhmen lebenden Deutschen sprach man von "Deutsch-Böhmen". Erst im Laufe der zwanziger Jahre kam der Begriff "Sudetendeutsche" für die gesamte deutsche Ethnie in Böhmen, Mähren und Schlesien in Gebrauch.

⁸ Die erste estnische Demokratie wurde durch den von Konstantin Päts im Jahre 1934 durchgeführten Staatsstreich in ein autoritäres Regime umgewandelt.

⁹ Väino Rajangu war Minister für Hoch- und Fachschulbildung (1986-1988) und Minister für Volksbildung (bis 1990), d.h. während der Perestroika-Periode.

¹⁰ Hier bietet sich die Geschichte der Beziehungen zwischen der deutschsprachigen und italienischen Ethnie in italienischen Staaten seit dem Ende des Ersten Weltkrieges an, insbesondere um die erreichte vertragliche Lösung im sog. "Pacchetto", das am 20. Januar 1970 in Kraft getreten ist (PORTERA 1993).

¹¹ Gottfried Preissler war Vorsitzender des Kulturausschusses der Sudetendeutschen Lehrerverbände und des Reichsverbandes Deutscher Mittelschullehrer in der Tschechoslowakischen Republik. In diesem Zusammenhang sei hinzugefügt, daß die meisten Funktionäre der sudetendeutschen Lehrerverbände (Gottfried Preissler eingeschlossen) auch während der nationalsozialistischen Herrschaft in der Schulverwaltung tätig waren bzw. blieben. Schon bald nach ihrer Ankunft in Westdeutschland setzten sie ihre berufliche Tätigkeit in verschiedenen Positionen der Schulverwaltung in mehreren Bundesländern fort (Preissler in Hessen). Diese Tatsache ist des Festhaltens wert, weil sie symptomatisch für die Einstellung und das Selbstverständnis war, das unter vielen Sudetendeutschen der Zwischenkriegsgeneration bestand.

¹² Vgl. dazu J.W. Brügel (BRÜGEL 1980, S. 200): "Das Leben, wie es sich in der Tschechoslowakei vor Abschluß des Münchner Abkommens abspielte, war weder der Himmel auf Erden, wie dies in den Erinnerungen der älteren tschechischen Generation manchmal zu sein scheint, noch die Hölle, wie dies nationalistisch-voreingenommene deutsche Geschichtsschreiber gern behaupten." Hilfreich gegenüber dieser "allgemeinen Lageanalyse" mag die Deutung Josef Mühlbergers sein, der auf die in den dreißiger Jahren zunehmende Blindheit der meisten

Sudetendeutschen gegenüber dem "diktatorischen Nationalismus" verweist, welche die "demokratische Gesinnung ... auf einen Bruchteil" hat zusammenschrumpfen lassen (MÜHLBERGER 1978, S. 245).

13 Die Frage nach dem wissenschaftlichen und politischen Hintergrund, vor dem Ernst Otto seine Vorstellungen entwickelte, weist auf seine Affinität zu Othmar Spanns politischer Philosophie hin, die dieser vor allem in seinem Buch "Der wahre Staat" (1921) entwickelte.

Literatur

- BRÜGEL, J.W.: Die Deutschen in der **Vorkriegs-Tschechoslowakei**. In: Mamatey, Victor, S./Luzá, Radomir (Hrsg.): Geschichte der Tschechoslowakischen Republik 1918-1948. Wien/Köln/Graz: Böhlau 1980.
- CAPEK, KAREL: Hovory s T.G.Masarykem. Praha: Československý spisovatel 1969.
- ELISEENKO, VALENTIN: Estonija: Narvskij referendum - zvonok dlja Evropy? In: Russkaja mysl' (La pensee russe), 22.-28. Juli 1993 (No.3989), S.3.
- FRANKENBERG, GÜNTER: Fremde in Deutschland. Zur Alchemie von Recht und Fremdheit. in: Transit, Winter 1992/93, Heft 5, S.123-139.
- GARDE, PAUL: Nationale Minoritäten in Jugoslawien. In: UNESCO Kurier, 34(1993)6, S.27-28
- GOSZTONYI, KRISTOF: Nationalitätenkonflikte in ehemals sozialistischen Ländern. Ein spieltheoretisches Modell. In: Osteuropa, 43(1993)7, S.640-647.
- HABERMAS, JÜRGEN: Die Festung Europa und das neue Deutschland. In: Die Zeit, 28. Mai 1993 (Nr.22), S.3.
- KAPPELER, ANDREAS: Rußland als Vielvölkerreich. Entstehung-Geschichte-Zerfall. München: Verlag C.H.Beck 1992.
- KOSTOMAROV, VITALIJ: Sprachen und Kulturen in der Sowjetunion. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1992.
- LEMBERG, EUGEN: Nationalismus, I. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1964.
- MITTER, WOLFGANG: Germanschools in Czechoslovakia 1918-1938. In: TOMIAK, JANUSZ u.a.: Schooling, educational policy and ethnic identity. Comparative studies on governments and non-dominant groups in Europe 1850-1940. European Science Foundation vol. 1. Aldershot: Dartmouth/New York: New York University Press 1991, S. 211-233.
- MITTER, WOLFGANG: Multicultural education. Basic considerations in an interdisciplinary approach. In: Prospects, '81(1992)22/1, S.31-40 (= Mitter 1992 a).
- MITTER, WOLFGANG: Erziehung, Demokratie und Entwicklung in einer Periode revolutionären Wandels. Vortrag zur Eröffnung des VIII. Weltkongresses für Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Bildung und Erziehung, 45(1992)4, S.477-487 (= Mitter 1992 b).
- MÜHLBERGER, JOSEF: Zwei Völker in Böhmen. Beitrag zu einer historischen und geistesgeschichtlichen Strukturanalyse. München 1978, S.245.
- OTTO** ERNST: Volk-Staat-Schule. Vorbereitet für und gedruckt in: Pädagogische Rundschau (Prag), (1938)5, S.64-69 (nicht mehr veröffentlicht, weil die Zeitschrift mit Nr. 4 ihr Erscheinen einstellte). Kurzfassung in: Mitteilungen aus dem höheren Schulwesen (Reichenberg), 37(1938)3/4, S.15.
- PFÄFF, IVAN: Der Philosoph als Präsident. Ein Porträt des Gründers der Tschechoslowakischen Republik. In: Die Zeit, 18. September 1987 (Nr.39).

- PORTERA, AGOSTINO: Probleme kultureller Identität im Zusammenleben Jugendlicher in Südtirol. In: Bildung und Erziehung, 46(1993)4.
- PREISSLER, GOTTFRIED: Kulturaufgaben der Mittelschule. Sammlung gemeinnütziger Vorträge. Hrsg. vom Deutschen Vereine zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag. Juni 1930(Nr.616).
- PREISSLER, GOTTFRIED: Kulturpolitische Grundfragen unserer Schule. In: Freie Schulzeitung, 30. September 1936 (Nr.30).
- RAJANGU, VÄINO: Das Bildungswesen in Estland. Grundlagen - Tendenzen - Probleme. Köln/Weimar/Wien: Böhlau 1993.
- RENAN, ERNEST: Das Plebiszit der Vergeßlichen. Über Nationen und den Dämon des Nationalismus. Ein Vortrag aus dem Jahre 1982. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 27. März 1993, S.B2.
- SCHÄFER, EWALD: Die Berücksichtigung des Deutschen in der Volksschule in der Tschechoslowakei. Gießen: Dissertation 1936.
- SCHLESINGER, ARTHUR: The disunity of America. New York/London: W.W.Norton 1992.
- SHUKLA, SURESHCHANDRA: Nationale Frage, Identität und Erziehung in Indien. In: Bildung und Erziehung, 46(1993)4.
- SMITH, A.D.: The ethnic revival. Cambridge (United Kingdom): Cambridge University Press 1981.
- TOMIAK, JANUSZ u.a. (Hrsg.): Schooling, educational policy and ethnic identity. Comparative studies on governments and non-dominant ethnic groups in Europe, 1850-1940. European Science Foundation, vol. 1. Aldershot: Dartmouth/New York: New York University Press 1991.

Kunbiographie:

Dr. WOLFGANG MITTER, geb. 1927. Studium der Anglistik, Slawistik und Philosophie in Mainz und Berlin. 1953 Staatsexamen, 1954 Promotion in Berlin (Freie Universität), 1956 Assessorprüfung. 1956-1964 Gymnasiallehrer und Fachleiter in Kassel; 1964-1972 Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Lüneburg und Lehrauftrag an der Universität Hamburg; seit 1972 Leiter der Abteilung Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft, 1978-1981 und seit 1987 zugleich Direktor des Forschungskollegiums am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main; Lehrauftrag an der Universität Frankfurt a.M.. Seit 1991 Präsident des World Council of Comparative Education Societies; Mitglied der Academia Europaea und der Russischen Akademie für Bildung; Ehrenmitglied der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität Prag. Zahlreiche Veröffentlichungen und internationale Funktionen.

Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt a.M. (privat: Im Rosengärtchen 43, D-61440 Oberursel).