

Mchitarjan, Irina

Das "russische Schulwesen" im europäischen Exil und der bildungspolitische Umgang mit ihm in Deutschland, der Tschechoslowakei und Polen (1918-1939)

Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 5, S. 732-751



Quellenangabe/ Reference:

Mchitarjan, Irina: Das "russische Schulwesen" im europäischen Exil und der bildungspolitische Umgang mit ihm in Deutschland, der Tschechoslowakei und Polen (1918-1939) - In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 5, S. 732-751 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-44860 - DOI: 10.25656/01:4486

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44860>

<https://doi.org/10.25656/01:4486>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil 1: Bildungssystem, Familie und Gesellschaft.

Historische Analysen zur (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit

<i>Carola Groppe/Hans-Werner Fuchs/Gerhard Kluchert</i> Bildungssystem, Familie und Gesellschaft. Historische Analysen zur (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit. Zur Einleitung in den Thementeil	619
<i>Klaus-Peter Horn</i> Bildungssystem, Familie und soziale Ungleichheit in historischer Perspektive – Forschungsstand und Problemaufriss	622
<i>Carola Groppe</i> Familienstrategien und Bildungswege in Unternehmerfamilien 1840–1920	630
<i>Gerhard Kluchert</i> Schule, Familie und soziale Ungleichheit in Zeiten der Bildungsexpansion: Das Beispiel der Weimarer Republik	642
<i>Detlef K. Müller</i> Soziale Reproduktionsstrategien und Mechanismen sozialen Aufstiegs – Thema verfehlt! Kommentar zu den Beiträgen von Carola Groppe und Gerhard Kluchert	654
<i>Rüdiger Loeffelmeier</i> Die Bedeutung von Familie und Schule für die Bildungswege Potsdamer Abiturienten in der frühen DDR	659
<i>Hans-Werner Fuchs</i> Staatliche Eingriffe in den Zusammenhang von Bildungssystem, Familie und Gesellschaft in der Phase der Bildungsreform (1960er-/1970er-Jahre) und ihre Wirkung	671
<i>Peter Drewek</i> Zur Bedeutung und Rolle der Familie im Strukturwandel des deutschen Bildungssystems in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Kommentar zu den Beiträgen von Hans-Werner Fuchs und Rüdiger Loeffelmeier	682

Thementeil 2: Intoleranz als Problem der Pädagogik

Isabell Diehm

Intoleranz als Problem der Pädagogik 687

Henning Röhr

Reflektierte Intoleranz 699

S. Karin Amos

Zero Tolerance an öffentlichen Schulen in den USA – amerikanisches Syndrom
oder Symptom für eine Neubestimmung gesellschaftlicher Mitgliedschafts-
und Erziehungsverhältnisse? 717

Allgemeiner Teil

Irina Mchitarjan

Das „russische Schulwesen“ im europäischen Exil und der bildungspolitische
Umgang mit ihm in Deutschland, der Tschechoslowakei und Polen
(1918–1939) 732

Besprechungen

Claudia Schuchart

Uwe Schmidt (Hrsg.): Übergänge im Bildungssystem.
Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit 752

Klaus Prange

Rainer Winkel: Am Anfang war die Hure. Theorie und Praxis der Bildung
oder: Eine Reise durch die Geschichte des Menschen – in seinen pädagogischen
Entwürfen 754

Christine Wiezorek

Vera King/Karin Flaake (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und
Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein 757

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 762

Irina Mchitarjan

Das „russische Schulwesen“ im europäischen Exil und der bildungspolitische Umgang mit ihm in Deutschland, der Tschechoslowakei und Polen (1918–1939)

Zusammenfassung: Die übergeordnete Fragestellung dieses Beitrags lautet, von welchen Faktoren die Bildungspolitik für ethnische Minderheiten bestimmt wird. Diese Frage wird am Beispiel des russischen Emigrantenschulwesens und des bildungspolitischen Umgangs mit ihm in verschiedenen Ländern Europas in den 1920er und 1930er-Jahren untersucht. Das Hauptergebnis der Studie ist: Schulpolitik für Minderheiten hängt nicht primär von den ethnischen Merkmalen oder dem Rechtsstatus der Minderheiten ab. Entscheidend scheinen vielmehr die (außen-)politischen und wirtschaftlichen Interessen der Mehrheitsgesellschaft zu sein sowie die vergangene historische Interaktion zwischen den beteiligten Mehr- und Minderheitengruppen.

1. Die Fragestellung der Untersuchung und ihre Einordnung in den aktuellen Forschungsdiskurs

Die übergeordnete Fragestellung des vorliegenden Beitrags lautet, von welchen Faktoren die Bildungspolitik für ethnische Minderheiten¹ bestimmt wird. Diese Frage wird hier aus historisch-vergleichender Perspektive untersucht, und zwar am Beispiel des russischen Emigrantenschulwesens und des bildungspolitischen Umgangs mit ihm in verschiedenen Ländern Europas in den 1920er- und 1930er-Jahren. Damit werden in der vorliegenden Studie zugleich zwei bislang weitgehend unverbundene Forschungsgebiete zusammengeführt, die gegenwärtig im russischen bzw. im westlichen (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskurs besonderes Interesse finden, nämlich die Forschungsgebiete (1) „Russische Emigration nach 1917“ und (2) „Migration und Ethnizität in Europa und ihre bildungspolitischen Folgen“.

Die russische Emigration nach 1917 ist eines der Themen, die von der postsowjetischen historischen Forschung „neu entdeckt“ worden sind. Sowohl in der russischen als auch in der westlichen Bildungshistoriographie wurde jedoch bislang „das Erbe der russischen *pädagogischen* Emigration nur unzureichend erforscht“ (Savickij 2002, S. 119): Zu diesem Thema liegen bisher nur einige wenige, und zudem meist eng fokussierte Untersuchungen vor (z.B. Basler 1983; Wiese 1987; Osovskij 2000). Die vorliegende Untersuchung soll zur Aufarbeitung dieses vernachlässigten Teils der russischen und europäischen Bildungsgeschichte beitragen.

1 Unter „ethnischen Minderheiten“ werden in diesem Beitrag sowohl die autochthonen Minderheiten eines Staates verstanden, die über die Staatsangehörigkeit verfügen, aber eine von der Amtssprache abweichende Muttersprache sprechen; als auch die zugewanderten Minderheiten mit fremder Staatsangehörigkeit oder ohne Staatsangehörigkeit (Staatenlose).

Auch zum Thema „Bildungspolitischer Umgang mit ethnischen Minderheiten“ liegen bislang nur wenige historische Studien vor (z.B. Wenning 1993; Hansen 1994; Krüger-Potratz/Jasper/Knabe 1998; Knabe 2000) – also Studien, die „unter systematischen Gesichtspunkten in der Geschichte von Erziehung und Erziehungswissenschaft nach dem Umgang mit ethnischen Minderheiten [fragen]“ (Hansen/Wenning 2003, S. 10). Mit Ausnahme der Arbeit von Hansen und Wenning (2003) beschäftigt sich zudem keine dieser Studien *explizit* mit der Frage, von welchen Faktoren der bildungspolitische Umgang der Mehrheitsgesellschaft mit der (ethnischen) Minderheit abhängt. Die vorliegende Untersuchung trägt auch zum Schließen dieser Forschungslücke bei.

Ähnlich wie sich Hansen und Wenning um die Entwicklung eines Systematisierungsansatzes bemühen, „mit dessen Hilfe man jede bildungspolitische Situation ethnischer Minderheiten ... verdeutlichen kann“ (Hansen/Wenning 2003, S. 11), wird auch in der vorliegenden Studie versucht, über die historische Rekonstruktion hinausgehend „Gesetzmäßigkeiten“ des bildungspolitischen Umgangs einer Mehrheitsgesellschaft mit ethnischen Minderheiten herauszuarbeiten. Damit liefert die vorliegende Arbeit auch einen Beitrag zur „umfassenderen [Analyse] der Frage nach den Bedingungen und der Situation verschiedener ethnischer Gruppen im [deutschen bzw. europäischen] Bildungswesen ... und nach der historischen Entwicklung dieser Bedingungen – ohne die die heutige Situation kaum verständlich“ ist (ebd., S. 11).

Um den Umfang, die besondere Form und die inhaltliche Ausrichtung der Bildungsinitiativen der russischen Emigranten in Europa nach 1917 verständlich zu machen, werden im Folgenden zuerst die gesellschaftlich-historischen Rahmenbedingungen des russischen Emigrantenschulwesens in Europa skizziert. Danach wird dieses Schulwesen in seinen Grundzügen rekonstruiert und der Umgang mit ihm in verschiedenen Ländern Europas beschrieben. Abschließend werden die wichtigsten Ergebnisse der Studie zusammengefasst und es wird versucht, einige verallgemeinernde Schlussfolgerungen zu ziehen.

2. Die gesellschaftlich-historischen Rahmenbedingungen des russischen Emigrantenschulwesens in Europa nach 1917

(1) Die Emigration russischer Bürger in den 1920er-Jahren wurde durch die sozialistische Oktoberrevolution 1917 und den darauf folgenden Bürgerkrieg (1918-1921/1922) ausgelöst. Man schätzt, dass nach 1917 etwa 1½-2 Millionen Bürger des ehemaligen Russischen Zarenreichs aus politischen und wirtschaftlichen Gründen ihre Heimat verlassen mussten oder aber – im Fall von Soldaten oder Kriegsflüchtlingen – nach dem Ende des Ersten Weltkrieges nicht mehr in ihr Heimatland zurückkehren wollten (vgl. z.B. Dodenhoeft 1993, S. 8). Hauptzentren der russischen Emigration waren unter anderem Berlin, Paris, Prag, Belgrad, Sofia und Harbin (in China).

(2) Die russischen Emigranten umfassten Personen aus allen sozialen Schichten des ehemaligen Zarenreichs; hauptsächlich emigrierten jedoch Mitglieder der höheren Schichten, da primär sie es waren, die in Sowjetrußland Repressionen in Form von Ent-

eignung, Gefängnis oder gar Todesstrafe zu befürchten hatten. Die Emigration bestand deshalb vornehmlich aus Adeligen, hohen Militärs, Beamten, Vertretern der Intelligenz (Wissenschaftler, Lehrer, Ingenieure, Ärzte, usw.), bildenden Künstlern, Schriftstellern und Musikern sowie aus Politikern aller Couleurs (vgl. ebd., S. 10f.).

(3) Mit Ausnahme der Bolschewiki war unter den Emigranten das gesamte parteipolitische Spektrum des vorsozialistischen Russlands vertreten (vgl. ebd., S. 297). Für das Verständnis des russischen Emigrantenschulwesens ist es jedoch wichtig, zu wissen, dass die Hauptakteure der russischen *pädagogischen* Emigrantenszene überwiegend liberal-demokratisch und liberal-monarchistisch orientiert waren. Sie stammten nämlich zum größten Teil aus den Kreisen der nichtsozialistischen, radikaldemokratischen russischen Intelligenz, die sich aus den früheren Zemstvas (den russischen Selbstverwaltungsorganen auf dem Lande) rekrutierte, sowie aus den Kreisen der Liberaldemokraten. Einige dieser Liberaldemokraten hatten in der Zeit zwischen der bürgerlich-demokratischen Revolution im Februar 1917 und der Oktoberrevolution 1917 in Russland wichtige Ämter in den Petrograder Sowjets (Räten) inne gehabt oder ministerielle Posten in der Provisorischen Regierung bekleidet. Diese Erfahrungen in der Organisation und Leitung verschiedener Bereiche des öffentlichen Lebens kamen ihnen bei der Organisation des „russischen Schulwesens“ im Exil zunutze.

(4) Die rechtliche Lage der russischen Emigranten war generell schwierig. In den meisten europäischen Ländern waren sie vom Rechtsstatus her den Ausländern gleichgestellt und bekamen deshalb die „volle Schwere der [damals] in allen Staaten bestehenden fremdenrechtlichen Einschränkungen“ zu spüren (Jahn 1955, S. 11). Aufgrund einer am 15. Dezember 1921 vom Allrussischen Zentralexecutivkomitee und dem Rat der Volkskommissare verabschiedeten Verordnung verloren die meisten Emigranten auch noch ihre russische Staatsangehörigkeit und wurden damit staatenlos. Als Staatenlose standen sie unter keinem diplomatischen Schutz und waren daher auf der nationalen Ebene weitgehend auf das Wohlwollen des jeweiligen Aufnahmelandes angewiesen (vgl. ebd., S. 11; Volkmann 1966, S. 29f.). Auf der internationalen Ebene bot den Flüchtlingen jedoch der Völkerbund den menschenrechtlichen Mindestschutz.²

(5) Nach dem Ende des Ersten Weltkrieges (1914–1918) stellte sich in Europa eine für die ethnischen Minderheiten vergleichsweise günstige völkerrechtliche Situation ein. Mit der Gründung des Völkerbundes 1920 wurde der politische Umgang mit Minderheiten erstmals auf internationaler Ebene geregelt. Die ethnischen Gruppen konnten nun als international anerkannte Rechtssubjekte agieren und der Minderheitenschutz wurde zur kollektiven Aufgabe der Völkergemeinschaft. Zwischen 1919 und 1921 unterzeichneten die meisten europäischen Staaten Friedens- bzw. Staatsverträge mit Minderheitenschutzbestimmungen oder internationale Minderheitenschutzklärungen und verpflichteten sich dadurch auch im Bereich von Schule und Bildung zum Schutz der

2 1921 gründete der Völkerbund ein Hohes Kommissariat für Flüchtlingsangelegenheiten unter der Leitung von Fridtjof Nansen (1861-1930) und führte im Juli 1922 für staatenlose Flüchtlinge den sogenannten „Nansenpaß“ ein, der 1923 von 32 Regierungen anerkannt wurde (siehe z.B. Dodenhoeft 1993, S. 24).

Minderheiten (vgl. Scheuermann 2000, S. 22ff.). Die gesetzlichen Regelungen zum Minderheitenschutz betrafen allerdings in nahezu allen europäischen Ländern nur die alt-eingesessenen Minderheiten, nicht jedoch die zugewanderten Ausländer und Staatenlosen, zu denen auch die russischen Emigranten gehörten.

3. Das „russische Schulwesen“ im europäischen Exil nach 1918

3.1 Struktur und Umfang des „russischen Schulwesens“ in Europa

Angekommen in den verschiedenen Staaten Europas, sahen es die russischen Emigranten als eine ihrer vorrangigsten Aufgaben an, die „russischen Kinder vor der [sonst] unvermeidlichen Denationalisierung zu schützen“, indem sie ihnen „Schulunterricht in der russischen Muttersprache“ und „Erziehung im Geiste der nationalen russischen Tradition“ ermöglichten.³ Diese Ziele konnten zumindest zum Teil erreicht werden: Zwischen 1919 und 1925 entstand in Europa ein umfangreiches Netz von russischen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, welches Kindergärten (ca. 22), niedere und höhere Schulen (ca. 90), berufsbildende Einrichtungen (mindestens 5), Hochschulen, Universitäten und Forschungszentren (ca. 15–17) umfasste.⁴ Gleichzeitig damit entstand auch die fast vollständige Infrastruktur des „russischen Schulwesens“ im Exil und ein gut ausgebautes pädagogisches Kommunikationsnetz. Dazu gehörten russische Prüfungskommissionen, ein Pädagogisches Büro (als Ersatzorgan für das Kultusministerium), zahlreiche Lehrerverbände, eine Kommission für Kinderliteratur, eigene pädagogische Emigrantenzeitschriften sowie eigene pädagogische Tagungen und Kongresse.⁵

In Abhängigkeit davon, welche Struktur und Dichte das „russische Schulwesen“ im Exil in den einzelnen Ländern Europas aufwies und welche Einstellung die Aufnahmeländer zu den Bildungsinitiativen der russischen Emigranten hatten, lassen sich in Anlehnung an russische Emigrantenquellen (z.B. „Zarubežnaja“ 1924) drei Gruppen von Emigrationsländern unterscheiden:

1. Die Gruppe der „slawischen“ Länder. Damit sind in den genannten Quellen das Serbo-Kroatisch-Slowenische Königreich, die Tschechoslowakei und Bulgarien gemeint.
2. Die Gruppe der sogenannten „Limitroph“-Staaten (abgeleitet von *limit* – Grenze). Diese Ländergruppe umfasste diejenigen Staaten, die nach dem Ersten Weltkrieg aus den ehemaligen Grenzprovinzen des Russischen Zarenreichs neu entstanden waren: Finnland, Estland, Lettland, Litauen, Polen⁶ und Bessarabien (Rumänien). In diesen

3 „Zarubežnaja“ 1924, S. 1f.; vgl. Rudnev 1925, S. 27; „Pervyj“ 1928, S. 26.

4 Vgl. „Zarubežnaja“ 1924; Osovskij 2000; Raev 1994, S. 79-88; Osovskij/Levkina 1999, S. 99.

5 In den 1920er-Jahren wurden in Europa mindestens 13 internationale russische pädagogische Fachtagungen und Kongresse veranstaltet (vgl. „S-ezdy“ 1923; Osovskij/Levkina 1999, S. 97).

6 Für die Zuordnung Polens zu den „Limitroph“-Staaten anstatt zu den „slawischen“ Staaten war die Entstehungsgeschichte Polens und das in den „Limitroph“-Staaten verbreitete Muster des bildungspolitischen Umgangs mit den russischen Emigranten ausschlaggebend.

Staaten gab es aufgrund ihrer Vorgeschichte, im Unterschied zu den anderen Ländergruppen, eine *alteingesessene* russische Minderheit.

3. Die zentraleuropäischen Aufnahmeländer der russischen Emigration. Das waren vor allem Belgien, Deutschland und Frankreich.

Die größte Dichte hatte das russische Emigrantenschulnetz in den „slawischen“ Staaten, gefolgt von den „Limitroph“-Staaten und schließlich den zentraleuropäischen Ländern. Insgesamt gab es Mitte der 1920er-Jahre in Europa nach einer Statistik des Russischen Zemgor-Komitees⁷ aus dem Jahre 1924 43 höhere und 47 „niedere“ russische Emigrantenschulen. Dem standen 18.000 bis 20.000 russische Emigranten- und Flüchtlingskinder im schulpflichtigen Alter gegenüber. Ungefähr die Hälfte davon (ca. 9.000 Kinder) besuchte russische Emigrantenschulen; etwa 3.000 weitere besuchten Schulen russischer Minderheiten in den „Limitroph“-Staaten („Zarubežnaja“ 1924, S. 3ff.; Rudnev, in Zen'kovskij 1925, S. 248f.).

An der Entstehung des russischen Emigrantenschulwesens in Europa und seiner materiellen Absicherung waren viele Akteure beteiligt. Dazu gehörten internationale Hilfsorganisationen (z.B. das Internationale Rote Kreuz, der Völkerbund, die American Y.M.C.A.), die Regierungen der Aufnahmeländer, sowie russische pädagogische Emigrantenorganisationen (die Russischen Akademischen Gruppen, die Comités zur Kinderhilfe, die russischen Schul- und Lehrervereine sowie der Allrussische Städteverband). Die führende Rolle bei der Entstehung und Organisation des russischen Emigrantenschulwesens spielte aber eindeutig das bereits erwähnte *Russische Zemgor-Komitee*. Im Jahre 1924 unterstützte das Zemgor-Komitee mehr als zwei Drittel aller damals in Europa existierenden niederen und höheren russischen Emigrantenschulen und damit die Ausbildung von etwa 5.200 Schülerinnen und Schülern („Zarubežnaja“ 1924, S. 266). Die Hauptfinanzierungsquelle des Zemgors war die Kasse des nahezu gleichzeitig mit ihm in Paris gegründeten *Rates der Ehemaligen Russischen Botschafter* („Rossijskij“ 1922, S. 5f.).

Um die Weiterentwicklung der *pädagogischen Arbeit* an den russischen Schulen bemühten sich in der Anfangszeit der Emigration vor allem die in den meisten Aufnahmeländern gegründeten russischen Lehrerverbände und die Russischen Akademischen Gruppen (vgl. „Pravlenie“ 1923). Im Jahre 1923 übernahm die Führungsrolle in dieser Frage dann das auf dem *Ersten Kongress der Höheren und Niederen Russischen Schule im Ausland* in Prag gegründete *Zentrale Pädagogische Büro für die Höhere und Niedere Rus-*

7 Das Russische Zemstvas- und Städte-Komitee zur Unterstützung der russischen Bürger im Ausland [Rossijskij Zemsko-Gorodskoj Komitet pomošči rossijskim graždanam za granicej (kurz Zemgor)] wurde im Februar 1921 in Paris gegründet und vom ehemaligen Ministerpräsidenten der Provisorischen Regierung Russlands, Georgij L'vov (1861–1925), geleitet. Es vereinigte die ehemaligen Mitarbeiter der russischen Zemstvas- und Städte-Verbände, die im vorsozialistischen Rußland die Hauptträger der Demokratie gewesen waren. Es hatte in nahezu allen europäischen Zentren der russischen Emigration eine Vertretung und leistete den russischen Emigranten Hilfe bei Rechts- und Arbeitsfragen, bei medizinischen und sozialen Problemen sowie im Bereich von Bildung und Kultur („Rossijskij“ 1922).

sische Schule im Ausland. Das Pädagogische Büro entwarf einheitliche Basislehrpläne und wählte „moderne“ Unterrichtsmethoden aus, die es dann zur Anwendung an den russischen Emigrantenschulen empfahl. Es vertrat außerdem die russischen Emigrantenschulen gegenüber den Regierungen der europäischen Gastgeberländer und stellte damit einen Ersatz für das nichtvorhandene russische Kultusministerium im europäischen Exil dar. Das Pädagogische Büro erfüllte jedoch keine administrativen Funktionen, sondern beschränkte sich auf die Koordination der Schul- und Unterrichtsentwicklung innerhalb des „russischen Schulwesens“ im Exil (vgl. „K predstojaščemu“ 1925; Bem 1925; „Materialy ko“ 1924).

3.2 Die pädagogische Arbeit an den russischen Emigrantenschulen

Auch unabhängig von der in vielen europäischen Staaten bestehenden gesetzlichen Vorschrift, die Lehrtätigkeit nicht zu politischen Zwecken zu missbrauchen, achteten die russischen Pädagogen-Emigranten darauf, dass die von ihnen errichteten Schulen nicht zum Austragungsort parteipolitischer Interessen wurden. Die russische Emigrantenschule sollte einen unpolitischen Charakter haben und sich an allgemein humanistischen Werten orientieren.⁸

Die russischen Pädagogen-Emigranten hatten nicht bloß das Ziel, für die russischen Emigrantenkinder einen Unterricht in ihrer Sprache zu organisieren. Vielmehr hatten sie den Anspruch, die im Ausland errichteten Schulen nach den besten Traditionen der russischen (Reform-)Pädagogik und den damals aktuellen Forderungen der europäischen Schulreform zu gestalten.⁹ Die meisten russischen Emigrantenschulen orientierten sich dabei an den 1915 entworfenen, in starkem Maße von reformpädagogischen Ideen beeinflussten Lehrplänen und Schulreformideen des russischen Volksbildungsministers Pavel Nikolaevič Ignat'ev (1870-1926):¹⁰ Das „russische Schulwesen“ in Europa wies die Merkmale des von Ignat'ev projektierten Einheitsschulsystems auf und in der pädagogischen Praxis wurden zentrale Elemente des von Ignat'ev favorisierten Arbeitsschulkonzepts umgesetzt. Dieses Arbeitsschulkonzept orientierte sich an J. Dewey und G. Kerschensteiner (vgl. Mchitarjan 2000).

Somit bezogen sich die russischen Pädagogen-Emigranten auf dieselben reformpädagogischen Ansätze, auf die sich auch die führenden Sowjetpädagogen der 1920er-Jahre beriefen. Tatsächlich setzte sich der intensive internationale reformpädagogische Diskurs zu Beginn des 20. Jahrhunderts nach der Teilung der Welt in kapitalistische und kommunistische Staatssysteme noch fast ein Jahrzehnt lang weiter fort. Dies ist weniger überraschend, als es zunächst erscheinen mag, denn viele führende Sowjetpädagogen

8 Vgl. Dolgorukov 1923, S. 65; „Itogi“ 1923, S. 6; „Vtoroj s-ezd“ 1925, S. 45ff.; Karcevskij 1926.

9 Siehe z.B. „Itogi“ 1923, S. 9f.; „K predstojaščemu“ 1925, S. 130ff.; Bem 1925, S. 218; „Programmnye“ 1925, S. 54.

10 Vgl. „Itogi“ 1923, S. 6; Dolgorukov 1923, S. 77; „Zarubežnaja“ 1924, S. 66, S. 175; SŪA MZV-RPA Karton-Nr. 93, S. 28; Svetozarov 1930, S. 6.

der ersten Stunde (z.B. Krupskaja, Šackij) hatten selbst – wie viele ihrer früheren Weggefährten im Exil – der reformpädagogischen Bewegung in Russland vor 1917 angehört. Andere, wie z.B. Lunačarskij, waren pragmatisch genug, um sich der reformpädagogischen Konzepte aus dem In- und Ausland – trotz ihrer „bürgerlichen Herkunft“ – zu bedienen (vgl. Mchitarjan 1998, 2000).

3.3 *Die Finanzierung der russischen Emigrantenschule*

Sämtliche russischen Emigrantenschulen in Europa waren Privatschulen, deren Träger die russischen Emigrantenorganisationen waren. An der Finanzierung vieler Schulen waren aber auch die Regierungen der Aufnahmeländer in hohem Maße beteiligt. Nach Rudnev (1925, S. 20f.) betrug das Jahresbudget des russischen Emigrantenschulwesens in Europa Mitte der 1920er-Jahre etwa 16,5 Mio. damalige Französische Franc. Davon stammten ca. 21% aus russischen und die restlichen 79% aus ausländischen Quellen.

Die verschiedenen europäischen Gastgeberländer beteiligten sich allerdings in sehr unterschiedlichem Ausmaß an der Unterstützung des „russischen Schulwesens“ im Exil. Die größte Summe (6,5 Mio. Franc oder 50% des extern finanzierten Anteils am Gesamtbudget) wurde vom Serbo-Kroatisch-Slowenischen Königreich zur Verfügung gestellt. Den zweithöchsten Betrag (5 Mio. Franc oder 39%) stellte die Tschechoslowakei bereit; die drittgrößte Summe (1 Mio. Franc oder 8%) kam von Bulgarien. Alle anderen europäischen Staaten steuerten zusammengenommen nur 3% der „externen“ Mittel zum Schulbudget der russischen Emigranten bei (vgl. Rudnev 1925, S. 22-25). Dies reflektiert zum Teil die Schulpolitik der jeweiligen Aufnahmeländer in den drei Ländergruppen (vgl. Abschnitt 4).

Die folgende genauere Analyse des Umgangs der europäischen Aufnahmeländer mit den Bildungsinitiativen der russischen Emigranten wird auf drei Länder beschränkt: Deutschland, die Tschechoslowakei und Polen. Diese drei Länder repräsentieren in prototypischer Weise die genannten drei Ländergruppen Europas, in denen sich die Situation des russischen Exilschulwesens und der Umgang der europäischen Aufnahmeländer mit ihm deutlich unterschieden haben.

4. Die Bildungspolitik für die russischen Emigranten in Deutschland, der Tschechoslowakei und Polen

4.1 Die formelle Bildungspolitik für die ethnischen Minderheiten in Deutschland, der Tschechoslowakei und Polen

Wie schon erwähnt, hatten sich die meisten europäischen Staaten nach dem Ersten Weltkrieg durch die Unterzeichnung von Friedens- bzw. Staatsverträgen oder von internationalen Minderheitenschutzzerklärungen auch im Bereich von Schule und Bildung zum Minderheitenschutz verpflichtet. Entsprechende Verpflichtungen wurden auch in

die Verfassungen und Minderheitenschutzgesetze der meisten europäischen Länder übernommen. Dies galt auch für Deutschland, die Tschechoslowakei und Polen.¹¹ Diese gesetzlichen Regelungen betrafen allerdings in nahezu allen Ländern nur die *einheimischen* ethnischen Minderheiten, deren Mitglieder über die Staatsbürgerschaft des Landes verfügten (vgl. Scheuermann 2000, S. 28).

So verpflichtete sich der deutsche Staat, für die Schulbildung von Kindern ethnischer Minderheiten zu sorgen, „wenn nach Bewältigung der größten Not in der ‚eigenen‘ Schule Zeit, Kraft und Mittel vorhanden seien“ (Krüger-Potratz/Jasper/Knabe 1998, S. 160, vgl. S. 56).

Ähnlich verpflichtete sich der 1918 gegründete tschechoslowakische Staat (ČSR) bereits 1919 unter anderem dazu, in Gemeinden mit mindestens 40 Kindern, deren Muttersprache nicht Tschechisch oder Slowakisch war, öffentliche Volksschulen für diese Kinder zu errichten und in Gemeinden mit mindestens 400 Minderheitenkindern eine öffentliche Bürgerschule (eine höhere Volksschule) (Bordihn 1921, S. 43-46; vgl. „Ústava“ 1920, S. 39; SGuVČS 1926, S. 75f.).

Auch die Zweite Republik Polen ging – wenn auch mit Verzögerung und in Abweichung von den international abgegebenen Minderheitenschutzverpflichtungen Polens – im Jahre 1924 eine innerstaatlich fixierte bildungspolitische Verpflichtung gegenüber den Minderheiten ein: In einem am 31. Juli 1924 verabschiedeten Gesetz versprach der polnische Staat, in denjenigen *staatlichen Volksschulen*, in denen über 25% der Kinder Minderheiten angehörten und die Eltern von mindestens 40 Kindern dies forderten, den Unterricht in der Muttersprache der Kinder sicherzustellen (PGuV 1924, S. 171).¹²

In Bezug auf die *zugewanderten* ethnischen Minderheiten gingen Deutschland, die ČSR und Polen dagegen keinerlei bildungspolitische Verpflichtungen ein. Entsprechend bestand für die Kinder von ausländischen Staatsangehörigen und von Staatenlosen – zu denen ab 1921 auch die russischen Emigranten gehörten – auch keine Schulpflicht. Gleichzeitig war jedoch die Gründung von *privaten* Erziehungs- und Bildungseinrichtungen durch ausländische Minderheiten in den europäischen Aufnahmeländern (auch in Polen bis 1932) nicht verboten, vorausgesetzt, dass die Einrichtungen sich selbst fi-

11 Im Unterschied zu den um 1918 neu entstandenen Staaten Europas (Polen, Tschechoslowakei u.a.) wurde Deutschland von den alliierten und assoziierten Hauptmächten nicht zur Unterzeichnung von Minderheitenschutzverträgen verpflichtet (mit Ausnahme des Gebietes von Oberschlesien). Dennoch nahm der deutsche Staat aus außenpolitischen Gründen den Minderheitenschutz in die Weimarer Reichsverfassung auf (vgl. Krüger-Potratz/Jasper/Knabe 1998, S. 251).

12 Die alteingesessene *russische* Minderheit in Polen konnte sich auf das (Schul-)Gesetz vom Juli 1924 allerdings nicht berufen, denn die Russen wurden in der Zweiten Republik Polen nicht als Minderheit anerkannt. Im Gesetz war deshalb auch nur von der ukrainischen, weißrussischen und litauischen Minderheit die Rede, jedoch nicht von der russischen. Damit hob die polnische Regierung die von ihr im Friedensvertrag von Riga 1921 zwischen Polen, Russland und der Ukraine unter anderem speziell gegenüber der russischen Minderheit eingegangene Verpflichtung wieder auf, dieser „alle Rechte zur freien Entwicklung der [eigenen] Kultur, Sprache und Religionsausübung“ sowie zur „Gründung und Erhaltung eigener Schulen“ zu sichern („Mirnyj“ 1921, Art. 7, S. 10).

nanzierten und die Lehrtätigkeit nicht zu politischen Zwecken missbraucht wurde.¹³ Von dieser Möglichkeit – der Gründung von eigenen Privatschulen – machten die russischen Emigranten Gebrauch.

4.2 *Die reale Bildungspolitik für die russischen Emigranten und Minderheiten in Deutschland, der Tschechoslowakei und Polen*

Das formelle Recht der zugewanderten (ebenso wie der einheimischen) Minderheiten zur Gründung von Privatschulen wurde in den verschiedenen Ländern der russischen Emigration allerdings in sehr unterschiedlichem Ausmaß umgesetzt.

Die reale Bildungspolitik der Tschechoslowakei

Die Tschechoslowakei war einer der wenigen Staaten Europas, in denen die Regierung von sich aus ein Hilfsprogramm zur Unterstützung der russischen Emigranten initiierte.¹⁴ Dieses 1921 ins Leben gerufene Hilfsprogramm mit dem Namen *Ruská Pomocná Akce* („Russische Hilfsaktion“) hatte zudem die russischen Akademiker, Studenten und Schüler als seine primäre Zielgruppe. Die Russische Hilfsaktion war eine zwischenministerielle Einrichtung der tschechoslowakischen Regierung, die unter der Leitung des Auswärtigen Amtes stand und zuerst von Václav Girsá (1875-1954) und später – ab 1927 – von Kamil Krofta (1876-1945) geleitet wurde. Das Hauptprinzip der Russischen Hilfsaktion war die *Hilfe zur Selbsthilfe*: Die tschechoslowakische Regierung bot den russischen Emigranten und Flüchtlingen die Möglichkeit, ihre in Russland begonnene Aus- oder Weiterbildung, ihr Studium oder ihre Forschungsarbeit in der Tschechoslowakei fortzusetzen und die erworbenen Kenntnisse an einem geeigneten Arbeitsplatz anzuwenden.

Die tschechoslowakische Regierung betonte zwar stets den unpolitischen und humanitären Charakter der Russischen Hilfsaktion, doch sie verfolgte damit auch politische Ziele. So hoffte der junge tschechoslowakische Nationalstaat, sich durch die Russische Hilfsaktion im Bereich des Minderheitenschutzes international zu profilieren. Auch wollte man durch die Einladung der russischen Intellektuellen und Handwerker den damals bestehenden Mangel an eigenen Fachkräften ausgleichen und so die Tschechoslowakei als Wissenschafts- und Wirtschaftsstandort voranbringen. Außerdem glaubte man, durch die Unterstützung der russischen Emigranten die neu gewonnene nationale Identität und die slawische Kultur stärken zu können. Das wahrscheinlich zentrale Motiv der führenden tschechoslowakischen Politiker für die Russische Hilfsaktion war jedoch die Hoffnung, dass die beherbergte russische intellektuelle Elite nach dem – in den ersten Jahren der Emigration noch allgemein erwarteten – baldigen Sturz

13 Vgl. Vorbrodt/Herrmann 1930, S. 30; „Ústava“ 1920, S. 36; PGuV 1920, S. 53; 1921, S. 53f.

14 Ein staatliches Hilfsprogramm für die russischen Emigranten und ihre Bildungseinrichtungen gab es sonst nur noch im Serbo-Kroatisch-Slowenischen Königreich und in Bulgarien (ab 1923).

des bolschewistischen Regimes in die Führungspositionen des zukünftigen russischen Staates gelangen und eine Politik im Interesse der ČSR betreiben würde.¹⁵ Da die Tschechoslowakei außerdem die Sowjetregierung de jure nicht anerkannte (SGuVČS 1922, S. 1262), fiel es ihr leichter als beispielsweise der deutschen Regierung, die russischen Emigranten zu unterstützen.

Insgesamt wurden von der tschechoslowakischen Regierung für die Russische Hilfsaktion schätzungsweise 558 Mio. tschechische Kronen aufgewendet (vgl. Chinyaeva 2001, S. 64; Sládek 1993, S. 36f.). Aus diesem Geld wurden nicht nur u.a. Emigrantenschulen im eigenen Land finanziert, sondern – über das russische Zemgor-Komitee – ab März 1923 auch in 11 weiteren europäischen Staaten (Rudnev 1925, S. 26; „Zarubežnaja“ 1924, S. 8f.). Rechnet man diese indirekte Unterstützung hinzu, dann hat die Tschechoslowakei für das russische Emigrantenschulwesen sogar mehr Geld ausgegeben als das Serbo-Kroatisch-Slowenische Königreich, in dem es die meisten allgemein bildenden russischen Emigrantenschulen gab (vgl. „Očerk“ 1925, S. 24).

In der ersten Hälfte der 1920er-Jahre gab es in der Tschechoslowakei 20 russische Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Durch die Grundschulen und Gymnasien wurden ca. 65% der schulpflichtigen russischen Emigrantenkinder in der Tschechoslowakei bzw. ca. 1000 Schüler mit Unterricht in ihrer Muttersprache versorgt (vgl. „Zarubežnaja“ 1924, S. 88). Am besten ausgebaut war innerhalb des russischen Emigrantenschulwesens in der ČSR jedoch der Hochschulbereich. Dies brachte der Hauptstadt Prag die Bezeichnung „russisches Oxford“ ein und trug dazu bei, dass Prag in den 1920er-Jahren auch zur pädagogischen Hauptstadt der russischen Emigration wurde.

De jure waren sämtliche Erziehungs- und Bildungseinrichtungen der russischen Emigranten in der Tschechoslowakei Privatunternehmen der russischen Hilfsorganisationen und Bildungsvereinigungen. De facto waren die russischen Bildungseinrichtungen jedoch den tschechoslowakischen Staatsschulen gleichgestellt: Die russischen Bildungseinrichtungen hatten praktisch den Status von „Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht“ und die tschechoslowakische Regierung war an ihrer Gründung und Existenzsicherung finanziell zu 80-100% beteiligt. Aufgrund ihres besonderen Status konnten die russischen Bildungseinrichtungen die Organisationsform und die inhaltlichen Schwerpunkte des Erziehungs- und Bildungsprozesses weitgehend selbst bestimmen. Zwar mussten sie einige wenige „tschechische“ Fächer (meistens nur Tschechisch) unterrichten, dem tschechoslowakischen Kultusministerium regelmäßig Einblick in ihre Arbeit gewähren und dem Außen- und Finanzministerium über ihre Ausgaben Bericht erstatten. Dafür wurden die von den russischen Gymnasien, Berufsschulen und Hochschulen ausgestellten Zeugnisse jedoch von allen Behörden des Landes anerkannt und ermöglichten damit den russischen Absolventen die Fortsetzung ihrer Ausbildung auch an den tschechoslowakischen Bildungseinrichtungen oder eine Anstellung in tschechoslowakischen Betrieben.¹⁶

15 Vgl. „Československá“ 1924, S. 3-7; Sládek 1993, S. 29-32; Chinyaeva 2001, S. 43, S. 53f.

16 Siehe z.B. „Godovoj“ 1925, S. 6, S. 11; „Russkaja Reformirovannaja“ 1925, S. 5; Žekulina 1924; Postnikov 1928; „Obozrenie“ 1929, S. 1-4; „K Desjatiletiju“ 1931, S. 111-113.

Als sich Mitte der 1920er-Jahre die Hoffnung auf den baldigen Sturz des bolschewistischen Regimes verflüchtigte und sich die finanziellen Ressourcen der Russischen Hilfsaktion dem Ende zuneigten, kam es zu einer Wende in der Bildungspolitik des tschechoslowakischen Staates. Ab nun war das offizielle Ziel der Russischen Hilfsaktion nicht länger die „Hilfe für die zukünftigen Erbauer Russlands“, sondern die Erhaltung der für die ČSR bedeutsamen Bildungs- und Forschungseinrichtungen der Emigranten, wie zum Beispiel des Instituts für Russlandstudien (vgl. Sládek 1993, S. 34f.). Folgerichtig wurden diese russischen Bildungs- und Forschungsstätten der Verantwortung der russischen Träger entzogen und in das tschechoslowakische Bildungssystem überführt. Die für die Tschechoslowakei weniger bedeutenden Bildungseinrichtungen der Emigranten wurden dagegen geschlossen. Nach dem Beitritt der UdSSR zum Völkerbund (1934) wurde die Ruská Pomocná Akce im Jahre 1935 dann endgültig eingestellt.

Die reale Bildungspolitik in Polen

Im Gegensatz zur ČSR wurde in Polen der inländischen ebenso wie der zugewanderten russischen Minderheit die Gründung und der Betrieb von Privatschulen erschwert. Die Gründe dafür sind zum größten Teil in der Geschichte der russisch-polnischen Beziehungen zu suchen.

Anders als in den Emigrationsländern West- und Südosteuropas ist die Geschichte der russischen Emigrantenschule in Polen (wie auch in den übrigen „Limitroph“-Staaten) eng mit der Geschichte der lokalen *russischen Minderheitenschule* verknüpft. Wie schon erwähnt gab es nämlich auf dem polnischen Territorium – im östlichen Landesteil – bereits vor der Wiederherstellung Polens als unabhängigen Staat im Jahre 1918 ein russisches Schulwesen. Dieses Schulwesen war eine der Folgen der über 100-jährigen russischen Fremdherrschaft nach der Aufteilung Polens unter Russland, Preußen und Österreich. Der östliche Teil des ehemaligen polnischen Staates, einschließlich Warschau, war seit 1795 bzw. seit 1815 ein Teil des Russischen Zarenreichs. Er wurde in dieser Zeit auch bildungspolitisch in das russische Staatssystem integriert und dabei insbesondere in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts einer massiven Russifizierung unterzogen.

Der Aufbau des nationalen polnischen Bildungssystems nach 1918, der zunächst auf dem bildungspolitischen Konzept der so genannten „nationalen Erziehung“ („*wychowanie narodowego*“) beruhte, ging Hand in Hand mit einer radikal vollzogenen Auflösung der ehemaligen nationalen Schulsysteme. Diese berücksichtigte die zahlenmäßige Stärke der Minderheiten nur eigenwillig und verletzte die internationalen Minderheitenschutzrechte, zu denen sich Polen verpflichtet hatte (Staatsvertrag Polens von Versailles 1919; Friedensvertrag zwischen Polen, Russland und der Ukraine von Riga 1921). Vor 1918 hatte es in Polen mehrere Hundert russische Schulen (Volksschulen, Höhere Schulen und Hochschulen) gegeben (Sokol'cov 1926, S. 143); nach 1918 wurde der größte Teil dieser Schulen innerhalb von wenigen Jahren geschlossen. Bereits 1923 gab es in Polen keine einzige russische Hochschule mehr und keine einzige russische Volks-

schule in den ländlichen Gebieten Ostpolens. Auch von der niederen und höheren russischen Schule in den polnischen Städten waren nur „kümmerliche Reste“ verblieben (Sokol'cov 1923, S. 124). 1924 lebten in Polen schätzungsweise 1 Mio. Russen (inklusive 100.000-150.000 russische Emigranten) und ca. 200.000 russische Kinder (einschließlich ca. 1.500 Emigrantenkinder) im schulpflichtigen Alter.¹⁷ Für diese standen 1924 nur mehr ca. 24 russische Schulen zur Verfügung, die von etwa 2.000 russischen Schülern besucht wurden (vgl. „Zarubežnaja“ 1924, S. 230f., S. 240; „Pol'sa“ 1924, S. 59f.). Die russischen Emigrantenkinder profitierten von dem verbliebenen Minderheitenschulwesen in Polen überproportional, denn etwa ein Drittel von ihnen besuchte eine russische Minderheitenschule. Der Anteil *aller* russischen Kinder an russischen Schulen in der Zweiten Republik Polen war dagegen mit 1% sehr gering („Zarubežnaja“ 1924, S. 240, S. 249-253).

Die nach 1918 verbliebenen russischen Minderheitenschulen konnten zudem nur als Privatschulen weitergeführt werden. Als solche mussten sie sich hauptsächlich aus dem Schulgeld und durch Spenden finanzieren, mussten ihre Konzession jährlich erneuern lassen („Zarubežnaja“ 1924, S. 238f.) und durften ihren Absolventen keine Zeugnisse über die Hochschulreife ausstellen (Sokol'cov 1923, S. 128f.). Ab 1932 durften Privatschulen außerdem nur mehr von polnischen Staatsbürgern gegründet werden, nicht aber von Ausländern (PGuV 1932, S. 179f.), zu denen in Polen nicht nur die russischen Emigranten gerechnet wurden, sondern – entgegen den internationalen Verpflichtungen Polens – auch viele Vertreter der alteingesessenen russischen Minderheit (vgl. u.a. Sokol'cov 1926, S. 152-155).

Der private Charakter der russischen Schulen in der Zweiten Republik Polen hinderete die polnischen Bildungsbehörden allerdings nicht daran, ihnen administrative und fachliche Vorschriften zu machen. So wurden die russischen Privatschulen dazu verpflichtet, Unterricht in der polnischen Sprache, Literatur, Geographie und Geschichte einzuführen und in den unteren Schulklassen Polnisch als Unterrichtssprache zu verwenden (vgl. „Zarubežnaja“ 1924, S. 239; Sokol'cov 1923, S. 129).

Unter dem „Sanacja“-Regime (1926-1935) und dem nachfolgenden Obristen-Regime (1935-1939) wurde der Abbau des „russischen Schulwesens“ in Polen weiter fortgesetzt. Die offizielle Schulpolitik dieser Zeit – das so genannte Konzept der „staatlichen Erziehung“ („wychowania państwowego“, 1926-1939) – stellte zwar die Idee des Staates über die Idee der Nation und propagierte die Gleichberechtigung aller in der Republik lebenden Minderheiten. In der Praxis blieb die Schulpolitik gegenüber den Minderheiten jedoch dieselbe wie die der vorangegangenen „nationalen Erziehung“ (vgl. Szymański 2002, S. 40; Sokol'cov 1927/1928, S. 65-67). Als Konsequenz dieser Schulpolitik gab es – nach einem Bericht der vom Forschungsinstitut für Angelegenheiten der Nationalitäten in Warschau herausgegebenen Zeitschrift „Sprawy Narodowościowe“ – im Jahre 1933 für geschätzte 1 Million Russen nur noch 5 russische Schulen (vgl. „Rosjanie“ 1933, S. 397).

17 „Zarubežnaja“ 1924, S. 230f., S. 240; Simpson 1939, S. 82; Rudnev, in Zen'kovskij 1925, S. 247.

Die radikale Abwicklung des russischen Minderheitenschulwesens in Polen nach 1918 wurde von den polnischen Behörden offiziell mit dem angeblich geringen Anteil der russischen Bevölkerung in Polen begründet. Die tatsächlichen Gründe für die Diskriminierung der russischen Minderheit sind jedoch in der von der Zarenregierung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts massiv betriebenen Russifizierungspolitik gegenüber den ethnischen Minderheiten – inklusive der polnischen Bevölkerung – in den Grenzgebieten des Reiches zu suchen (vgl. „Zarubežnaja“ 1924, S. 235f.; Hansen 1994, S. 212f.; Szymański 2002, S. 37).

Die reale Bildungspolitik in Deutschland

In Deutschland und anderen zentraleuropäischen Staaten wurde das formale Recht zur Gründung von privaten (Emigranten-)Schulen weitgehend getreu dem Buchstaben des Gesetzes umgesetzt. Zu seiner besten Zeit – um 1923 – umfasste das russische Emigrantenschulnetz in Deutschland mindestens 13 Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, darunter acht allgemeinbildende Schulen, Kindergärten, eine berufsbildende Einrichtung und ein Wissenschaftliches Institut. In Berlin arbeitete eine Russische Prüfungskommission, an der die Absolventen der russischen Schulen in Deutschland ihre Prüfungen ablegen konnten. 1923 wurden die acht allgemeinbildenden russischen Emigrantenschulen von 650 Schülern besucht. Damit erhielten allerdings nur ca. 7% der russischen Emigrantenkinder im schulpflichtigen Alter einen Unterricht in ihrer Muttersprache; denn 1923/1924 gab es in Deutschland schätzungsweise 350.000 russische Emigranten¹⁸ mit 8.750 Kindern im schulpflichtigen Alter.¹⁹

Auch in Deutschland waren sämtliche Bildungs- und Erziehungseinrichtungen der russischen Emigranten Privatunternehmen, deren Träger russische Bildungsvereine waren. Der Privatstatus des „russischen Schulwesens“ in Deutschland hatte für die russischen Schulen Vor- und Nachteile. Die Nachteile waren zum einen, dass sich die russischen Emigrantenschulen hauptsächlich aus dem Schulgeld und aus Spenden finanzieren mussten. Als Folge davon hatten sie ständig und im Laufe der Zeit zunehmend mit finanziellen Problemen zu kämpfen. Zum anderen wurden die Abschlusszeugnisse der russischen Schulen von den deutschen Bildungsbehörden nicht direkt anerkannt, sondern erst nach der Ablegung von zusätzlichen Prüfungen vor einer deutschen Prüfungs-

18 Die Schätzungen über die Anzahl der russischen Emigranten in Deutschland im Jahre 1923/1924 gehen stark auseinander: Sie schwanken zwischen 120.000-150.000 (Rudnev, in Zen'kovskij 1925, S. 247) und 600.000 (Dodenhoeft 1993, S. 10). Eine realistische Schätzung dürfte bei 350.000 liegen (vgl. Volkmann 1966, S. 5ff.; Simpson 1939, S. 81ff.). Zu beachten ist, dass sich viele dieser Emigranten auf der Durchreise in ein anderes Land befanden, weshalb der Wunsch nach der Beschulung ihrer Kinder in Deutschland bei ihnen vermutlich weniger stark ausgeprägt war.

19 Diese Zahl ergibt sich, wenn man den Anteil der Kinder im schulpflichtigen Alter an der Gesamtzahl der russischen Emigranten in Europa (ca. 2.5%) zugrundelegt (vgl. „Zarubežnaja“ 1924, S. 3f. und Rudnev 1925, S. 23ff.).

kommission. Dies wurde von den russischen Emigranten in Deutschland allerdings nicht als ein Problem empfunden.²⁰ Der Vorteil des privaten Rechtsstatus der russischen Emigrantenschulen in Deutschland war, dass bis Mitte der 1920er-Jahre keinerlei Einmischungen der deutschen Bildungsbehörden in die Arbeit der russischen Emigrantenschulen stattfand.

Mit Ausnahme des Russischen Wissenschaftlichen Instituts in Berlin war das „russische Schulwesen“ in Deutschland bis Mitte der 1920er-Jahre finanziell vom deutschen Staat unabhängig. Nach den Wirtschaftskrisen von 1923 und 1929 wurden jedoch einige wenige der bis dahin verbliebenen Bildungseinrichtungen der russischen Emigranten (das Russische Wissenschaftliche Institut und zwei höhere Schulen in Berlin) von der Regierung sowie von öffentlichen und privaten Organisationen unterstützt. Die Motive für diese Unterstützung waren unterschiedlich; für die zwei wichtigsten Sponsoren, das Auswärtige Amt und den Reichsverband der Deutschen Industrie, dominierten jedoch außenpolitische und wirtschaftliche Gründe. Zum einen wollte man junge „Russlandkenner“ als „Nachwuchs für die deutsch-russischen politischen und wirtschaftlichen Beziehungen“ ausbilden, um im Konkurrenzkampf mit anderen Ländern auf dem russischen Markt bestehen zu können (vgl. z.B. PA AA PO 17A R83841a, b); zum anderen hoffte man, dass die in Deutschland beherbergten russischen Intellektuellen nach einem Umsturz des bolschewistischen Regimes führende Rollen im öffentlichen und politischen Leben Russlands einnehmen und dann eine Politik im Sinne ihres ehemaligen Gastgeberlandes betreiben würden (vgl. z.B. PA AA PO28 R83860).

Auch die NS-Behörden unterstützten nach 1933 in Deutschland – ebenso wie nach 1938 im Protektorat Böhmen und Mähren und nach 1939 in Polen – einige der wenigen verbliebenen Bildungseinrichtungen der russischen Emigranten. Diese Unterstützung war Bestandteil der NS-Strategie, die verschiedenen nicht-deutschen Bevölkerungsgruppen gegeneinander auszuspielen und sie für die (kriegs-)wirtschaftlichen und politischen Ziele des nationalsozialistischen Regimes zu instrumentalisieren.²¹

5. Zusammenfassung und Verallgemeinerung der Ergebnisse

(1) Die russischen Emigranten entwickelten in Europa umfangreiche pädagogische Initiativen. Sowohl das Ausmaß dieser Initiativen als auch die besondere Form, die sie annahmen, lassen sich durch drei Gruppen von Faktoren erklären. (a) Ein großer Teil der Emigranten entstammte den höheren gesellschaftlichen Schichten des vorsozialistischen Russlands und hatte selbst ein hohes Bildungsniveau. Deshalb legten sie auch auf die Ausbildung ihrer Kinder großen Wert. Außerdem betrachteten die meisten Emigranten das Exil zunächst als einen bloß vorübergehenden Aufenthalt in der Fremde; deshalb

20 Vgl. „Zarubežnaja“ 1924, S. 149–158; Steinmann 1923; „Russkaja“ 1923, 1925; Wiese 1987, S. 23.

21 Siehe z.B. LA Berlin FA2 22/70 Nr. 2252, S. 6f.; Rep. 42 Acc 2147 Nr. 27158a, b; „Russkaja Real'naja“ 1941; Aksenova/Dostal' 1999; Hansen 1994, S. 215, S. 244, S. 373–377.

war es ihr vordringliches Ziel im Bildungsbereich, während der Emigration die russische Kultur an die nächste Generation weiterzugeben. Diese beiden Faktoren erzeugten bei den Emigranten eine hohe Motivation, ihre Kinder in der Emigration mit Unterricht in russischer Sprache und russischer Kultur zu versorgen. (b) Die Tatsache, dass die russischen Emigranten ihre bildungspolitischen Ziele primär durch die Gründung von *privaten Bildungseinrichtungen* zu erreichen versuchten, erklärt sich daraus, dass sie ihre Erziehungs- und Bildungsvorstellungen im Rahmen der in den Aufnahmeländern bestehenden Schulsysteme nicht verwirklichen konnten. In den meisten europäischen Ländern hatten ausländische Staatsangehörige und Staatenlose kein Anrecht auf einen Unterricht für ihre Kinder in ihrer Muttersprache, während ihnen die Gründung von privaten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen nicht verboten war. Deshalb machten die russischen Emigranten von dieser Möglichkeit zur Erreichung ihrer Ziele im Bildungsbereich Gebrauch. (c) Erleichtert wurde die Verwirklichung dieses Vorhabens durch zwei Faktoren: Erstens hatten viele Emigranten Erfahrung mit der Organisation von Projekten und zum Teil auch mit der Leitung von staatlichen Ämtern. Zweitens verfügten die Emigranten über ausreichend eigene Lehrkräfte sowie in den ersten Jahren der Emigration auch über ausreichende – eigene oder von den Aufnahmeländern bereitgestellte – finanzielle Mittel.

(2) Die Analyse des bildungspolitischen Umgangs der europäischen Länder mit dem russischen Emigrantenschulwesen hat ergeben, dass es bedeutende Unterschiede zwischen den *formellen (gesetzlichen) Rahmenbedingungen* für die Bildungsinitiativen einer ethnischen Minderheit und der *realen Schulpolitik* gegenüber einer bestimmten Minderheit geben kann. Ein- und dieselbe Minderheit kann in verschiedenen Staaten mit weitgehend gleichen internationalen Verpflichtungen und vergleichbaren (parlamentarisch-demokratischen) Regierungssystemen entweder bildungspolitisch privilegiert oder diskriminiert werden. Ebenso kann die Schulpolitik ein- und desselben Staates gegenüber verschiedenen Minderheiten unterschiedlich sein.

(3) Die Schulpolitik für ethnische Gruppen scheint im untersuchten historischen Fall nur am Rande etwas mit den spezifisch ethnischen Merkmalen dieser Gruppen oder ihrem Rechtsstatus zu tun zu haben. Denn für die Schulpolitik von Deutschland, der ČSR und Polen gegenüber der russischen Minderheit war es offenbar nur von untergeordneter Bedeutung, ob zu dieser Minderheit eine geringe kulturelle Distanz bestand (wie zwischen Russen, Tschechen und Polen, die als „slawische“ Völker als ethnisch nah miteinander verwandt gelten) oder eine größere Distanz (wie zwischen Russen und Deutschen). Ebenso machte es für die Bildungspolitik gegenüber der russischen Minderheit offenbar kaum einen Unterschied aus, ob diese Minderheit altansässig war (wie in Polen) oder zugewandert (wie in der ČSR oder in Deutschland) und in Abhängigkeit davon, ob sie einen relativ sicheren oder unsicheren Rechtsstatus hatte. Entscheidend waren vielmehr die wirtschaftlichen und politischen Interessen des Aufnahmelandes oder die auf vergangenen historischen Interaktionen zwischen den beteiligten Gruppen beruhende, positive (ČSR) oder negative (Polen) emotionale Einstellung zur russischen Minderheit. Ein wichtiges Resultat der vorliegenden Untersuchung ist also, dass der bildungspolitische Umgang der europäischen Einwanderungsländer mit den

russischen Emigranten *nicht primär* durch die wahrgenommene ethnische und kulturelle Nähe oder Distanz zwischen der Mehrheitsgesellschaft und der eingewanderten Minderheit bestimmt war. Von ausschlaggebender Bedeutung waren vielmehr offenbar (a) die eigenen (außen- und innenpolitischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen) Interessen der Aufnahmeländer, sowie (b) im Fall Polens eine emotional bedingte Abneigung gegenüber den Russen, deren Ursachen in der politischen Vergangenheit der beiden Völker lagen.

(4) Der Vergleich des Umgangs mit dem „russischen Schulwesen“ der 1920er-Jahre in der ČSR, Deutschland und Polen legt die Unterscheidung von mindestens drei Formen des Umgangs mit den schulpolitischen und pädagogischen Initiativen einer ethnischen (hier der russischen) Minderheit nahe, nämlich: (a) *aktive Unterstützung und (Teil-)Autonomie* (ČSR), (b) *Duldung* (Deutschland) und (c) *Assimilationszwang bzw. Verbot* (Polen).

(5) Die Resultate der vorliegenden Untersuchung stimmen in hohem Maße mit den Ergebnissen der Studie von Hansen und Wenning (2003) überein, in der derselbe Sachverhalt – Schulpolitik für andere Ethnien – anhand anderer historischer Fälle (Hugenotten, „Böhmische Brüder“, Polen, Dänen, Sorben, Sinti und Roma, NATO-Partner, Arbeitsmigranten, (Spät-)Aussiedler und Flüchtlinge) *in Deutschland* untersucht wurde. Dies spricht für die Verallgemeinbarkeit der eigenen Ergebnisse. Insbesondere bestätigen die eigenen Ergebnisse drei zentrale Thesen von Hansen und Wenning: (a) In Bezug auf den bildungspolitischen Umgang eines Staates mit Minderheiten können drei zentrale Formen unterschieden werden: „Autonomie“, „Nichtbeachtung“ und „Ausgrenzung“ (vgl. Hansen/Wenning 2003, S. 164). (b) Die jeweilige Schulpolitik für ethnische Minderheiten hat „sehr wenig mit den als different wahrgenommenen Anderen zu tun, aber sehr viel mit den *politischen Zielen* und der jeweiligen *politischen und ökonomischen Situation* des agierenden Staates [Hervorhebung im Original]“ (ebd., S. 69). (c) Aus der Verfasstheit eines Staates kann man nicht zwangsläufig auf eine bestimmte Schulpolitik schließen und eine Veränderung der staatlichen Verfasstheit muss nicht zwangsläufig schulpolitische Folgen für die ethnischen Minderheiten haben (vgl. ebd., S. 172f.).

Die Übereinstimmung der Hauptergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit den Ergebnissen von Hansen und Wenning (2003) stellt m.E. eine starke Stütze für die These dar, (a) dass es jenseits des konkreten historischen Falls allgemeine Formen des bildungspolitischen Umgangs mit Minderheiten gibt; (b) dass sich allgemeine Faktoren identifizieren lassen, von denen die Schulpolitik der Mehrheitsgesellschaft gegenüber Minderheiten bestimmt wird und (c) konkret, dass für die Schulpolitik für Minderheiten nicht die (ethnischen) Merkmale der Minderheiten entscheidend sind, sondern die wirtschaftlichen und politischen Interessen des Aufnahmestaates und vergangene historische Interaktionen zwischen den beteiligten Mehr- und Minderheitengruppen.

Wenn diese Schlussfolgerungen zutreffen, dann sollten die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung auch für das Verständnis der derzeitigen Bildungspolitik in Europa relevant sein. In der Tat weisen aktuelle Berichte darauf hin, dass der bildungspolitische Umgang vieler europäischer Staaten mit ethnischen Minderheiten auch heute primär

von den politischen und wirtschaftlichen Interessen der Mehrheitsgesellschaften sowie der emotionalen Zu- bzw. Abneigung gegenüber der jeweiligen Minderheit bestimmt wird (z.B. Reubold 2003; siehe auch Hansen/Wenning 2003).

Schließlich bestätigt die vorliegende Studie erneut, dass die pädagogische Beschäftigung mit sprachlicher und ethnischer Differenz eine viel längere Vergangenheit hat, als dies die meisten Standardwerke zur Schul- und Bildungsgeschichte in Europa und zur Interkulturellen Pädagogik vermuten lassen (vgl. Krüger-Potratz 2002, S. 96).

Quellen und Literatur

I. Archivmaterialien

(a) Das Politische Archiv des Auswärtigen Amtes Berlin (PO AA), IV Russland

PO 17A R83841a: Russland-Ausschuß der Deutschen Wirtschaft (Kraemer) an den Preußischen Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Dr. Becker, vom 27. Juni 1929.

PO 17A R83841b: Dr. Dienstmann (Auswärtiges Amt) an Gehrman (Katholischer Caritasverband), vom 27. September 1929.

PO28 R83860: Deutsche Gesellschaft zum Studium Osteuropas (O. Hoetzsch) an das Auswärtige Amt (Gesandtschaftsrat Dr. Hahn), vom 7. bzw. vom 10. November 1925.

(b) Landesarchiv Berlin (LA Berlin), Rep. 42 – Akten des Amtsgerichts Charlottenburg

FA2 22/70 Nr. 2252: Bericht über das Schuljahr 1936/1937 der Deutsch-Russischen Höheren Schule der Stadt Berlin.

Rep. 42 Acc 2147 Nr. 27158a: Satzung des Vereins zur Pflege des Russischen Wissenschaftlichen Instituts in Berlin e.V.

Rep. 42 Acc 2147 Nr. 27158b: Protokoll der außerordentlichen Mitgliederversammlung vom 30. Oktober 1935 des Vereins zur Pflege des Russischen Wissenschaftlichen Instituts in Berlin e.V.

(c) Státní ústřední archiv v Praze (SÚA), Ministerstvo zahraničních věcí – Ruská pomocná akce (MZV-RPA), 1920-1939.

Karton-Nr. 93: Bericht des Russischen Gymnasiums des Allrussischen Städteverbands in Moravská Třebová für 1922, verfasst vom Direktor des Gymnasiums, A. P. Petrov.

II. Gedruckte Quellen: Arbeitsberichte, Gesetzessammlungen usw.

Československá (1924): Československá pomoc ruské a ukrajinské emigraci, hrsg. Ministerstvo Zahraničních Věcí. Praha: o.V.

Godovoj (1925): Godovoj otčet Russkoj Real'noj Gimnazii v Moravskoj Tržebove za 1924-1925 učebnyj god. Praga: Legiografija.

K Desjatiletiju (1931): 1921-1931. K Desjatiletiju Pražskogo Zemgora. o.O: Société Nouvelle d'Éditions Franco-Slaves.

- Materialy ko (1924): Materialy ko 2-mu Pedagogičeskomu s-ezdu, hrsg. Pedagogičeskoe Bjuro. Praga: o.V.
- Mirnyj (1921): Mirnyj dogovor meždu Rossiej i Ukrainoj s odnoj storony i Pol'šej s drugoj, podpisannyj v g. Rige 18 marta 1921 goda. o.O.: o.V.
- Obozrenie (1929): Obozrenie prepodavanija v Russkom Institute Sel'sko-Chožajstvennoj Koopecracii v Prage. Praga: o.V.
- Očerki (1925): Očerki dejatel'nosti Ob-edinenija Rossijskich Zemskich i Gorodskich Dejatelej v Čechoslovackoj Respublike („Zemgor“). 17 marta 1921 goda-1 janvarja 1925 goda. Praga: Legiografija.
- Pervyj (1928): Pervyj s-ezd po vneškol'nomu obrazovaniju za granicej. Praga 1-3 ijulja 1928 goda, hrsg. Pedagogičeskoe Bjuro. Praga: o.V.
- PGuV (1920): Gesetz vom 4. Juni 1920 über die vorläufige Verfassung der Schulbehörden. In: Polnische Gesetze und Verordnungen in deutscher Übersetzung, Nr. 7, S. 53.
- PGuV (1921): Vertrag zwischen den alliierten und assoziierten Hauptmächten und Polen, unterschrieben zu Versailles am 28. Juni 1919. In: Polnische Gesetze und Verordnungen in deutscher Übersetzung, Nr. 7, S. 53f.
- PGuV (1924): Gesetz vom 31. Juli 1924, enthaltend einige Bestimmungen über die Schulorganisation. In: Polnische Gesetze und Verordnungen in deutscher Übersetzung, Nr. 20, S. 171.
- PGuV (1932): Gesetz vom 11. März 1932 über die Privatschulen sowie Unterrichts- und Erziehungsanstalten. In: Polnische Gesetze und Verordnungen in deutscher Übersetzung, Nr. 9, S. 179f.
- Pravlenie (1923): Pravlenie Sojuza Russkich Akademičeskich Organizacij za granicej. Otdel po Delam Srednej i Nizšej Školy. Praga: o.V.
- Rossijskij (1922): Rossijskij Zemsko-Gorodskoj Komitet pomošči rossijskim graždanam za granicej) (fevral' 1921 - april' 1922). Paris: Presse Franco-Russe.
- Russkaja Real'naja (1941): Russkaja Real'naja Gimnazija v Prage 1921-1941. Praga: Kobr.
- Russkaja Reformirovannaja (1925): Russkaja Reformirovannaja Real'naja Gimnazija „Zemgora“ v Prage. III-j očet za 1924-1925 učebnyj god. Praga: Legiografija.
- S-ezdy (1923): S-ezdy russkich akademičeskich organizacij za granicej, hrsg. Pravlenie Sojuza Russkich Akademičeskich Organizacij za granicej. Praga: Politika.
- SGuVCS (1922): Provisorischer Vertrag vom 5. Juni 1922 zwischen der ČSR und der RSFSR. In: Sammlung der Gesetze und Verordnungen des Čechoslovakischen Staates, Nr. 258, S. 1261-1266.
- SGuVCS (1926): Regierungsverordnung vom 3. Februar 1926 zur Durchführung des Verfassungssprachengesetzes. In: Sammlung der Gesetze und Verordnungen des Čechoslovakischen Staates, Nr. 17, S. 65-89.
- Zarubežnaja (1924): Zarubežnaja russkaja škola 1920–1924, hrsg. Rossijskij Zemsko-Gorodskoj Komitet pomošči rossijskim graždanam za granicej. Pariž: o.V.

III. *Literatur*

- Aksenova, E.P./Dostal', M.J. (1999): Russkij Svobodnyj universitet (Russkaja učenaja akademija) v gody Vtoroj mirovoj vojny. In: Meždunarodnyj istoričeskij žurnal, Nr. 5 (www.history.machaon.ru).
- Basler, F. (1983): Die Deutsch-Russische Schule in Berlin (1931-1945). Geschichte und Auftrag. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Bem, A. (1923): Itogi s-ezda dejatelej srednej i nizšej russkoj školy za granicej. In: Bjuleten' Pedagogičeskogo Bjuro, Nr. 1, S. 3-47.
- Bem, A. (1925): Vtoroj Pedagogičeskij s-ezd v Prage (5-12 ijulja 1925g.). In: Russkaja škola za rubežom, Nr. 15/16, S. 209-225.

- Bordihn, F. (Hrsg.) (1921): Das positive Recht der nationalen Minderheiten. Eine Sammlung der wichtigsten Gesetze und Entwürfe. Berlin: Engelmann.
- Chinyayeva, E. (2001): Russians outside Russia. The Émigré Community in Czechoslovakia 1918-1938. München: Oldenbourg.
- Dodenhoeft, B. (1993): „Lasst mich nach Russland heim“. Russische Emigranten in Deutschland von 1918 bis 1945. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Dolgorukov, P.D. (1923): Russkaja beženskaja škola. In: Russkaja škola za rubežom, Nr. 1, S. 63-82.
- Hansen, G. (Hrsg.) (1994): Schulpolitik als Volkstumspolitik: Quellen zur Schulpolitik der Besatzer in Polen 1939-1945. Münster/New York: Waxmann.
- Hansen, G./Wenning, N. (2003): Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Zwischen Autonomie und Unterdrückung. Münster u.a.: Waxmann.
- Itogi (1923): Itogi s-zeda (Autor unbekannt). In: Russkaja škola za rubežom, Nr. 2/3, S. 1-11.
- Jahn, E. (1955): Der völkerrechtliche Schutz von Flüchtlingen. Bonn: Rheinische Friedrich Wilhelms-Universität Bonn.
- K predstojaščemu s-ezdu (Autor unbekannt) (1925). In: Russkaja škola za rubežom, Nr. 13/14, S. 128-135.
- Karcevskij, S.I. (1926): Nacionalizm v škole. In: Russkaja škola za rubežom, Nr. 21/22, S. 239-261.
- Knabe, F. (2000): Sprachliche Minderheiten und nationale Schule in Preußen zwischen 1871 und 1933: Eine bildungspolitische Analyse. Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, M. (2002): Tradition und Transformation – ein historischer Blick auf den Umgang mit Pluralität. In: Achtenhagen, F./Gogolin, I. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften. Opladen: Leske+Budrich, S. 95-109.
- Krüger-Potratz, M./Jasper, D./Knabe, F. (1998): „Fremdsprachige Volksteile“ und deutsche Schule. Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik – ein Quellen- und Arbeitsbuch. Münster u.a.: Waxmann.
- Mchitarjan, I. (1998): Der russische Blick auf die deutsche Reformpädagogik. Zur Rezeption deutscher Schulreformideen in Russland zwischen 1900 und 1917. Hamburg: Kovač.
- Mchitarjan, I. (2000): John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Russland vor 1930. Bericht über eine vergessene Rezeption. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, S. 881-903.
- Osovskij, E.G./Levkina V.A. (1999): Russkaja vyššaja škola i studenčestvo v émigracii (20-40e gg. XX v.). In: Pedagogika, Nr. 4, S. 95-102.
- Osovskij, O.E. (Hrsg.) (2000): Očerki istorii obrazovanija i pedagogičeskoj mysli rossijskogo zarubež'ja (20-50-e gg. XX v.). Saransk: Mordovskij gos. ped. in-t. im. M.E. Evsev'eva.
- Pol'ša (1924): Pol'ša (Autor unbekannt). In: Bjušten' Pedagogičeskogo Bjuro, Nr. 4, S. 59-64.
- Postnikov, S.P. (Hrsg.) (1928): Russkie v Prage 1918-1928. Praga: Legiografija.
- Programmnye (1925): Programmnye materialy (Autor unbekannt). In: Bjušten' Pedagogičeskogo Bjuro, Nr. 9, S. 52-84.
- Raev, M. (1994): Rossija za rubežom. Istorija kul'tury russkoj émigracii 1919-1939. Moskva: Progress-Akademija.
- Reubold, S. (2003): Die Minderheitenproblematik in Estland und Lettland. Der Konflikt ohne Bewegung. In: Europaspiegel – Das e-Journal von Europolit e.V. (www.europaspiegel.de).
- Rosjanie (Autor unbekannt) (1933). In: Sprawy Narodowościowe, hrsg. Institut Badań Spraw Narodowościowych. Warszawa Nr. 4, S. 397f.
- Rudnev, V.V. (1925): Finansovoe položenie i perspektivy beženskoj školy. In: Bjušten' Pedagogičeskogo Bjuro, Nr. 9, S. 19-29.
- Russkaja (1923): Russkaja škola za granicej. Germanija (Autor unbekannt). In: Bjušten' Pedagogičeskogo Bjuro, Nr. 2, S. 43-46.
- Russkaja (1925): Russkaja škola za granicej. Danzig (Autor unbekannt). In: Bjušten' Pedagogičeskogo Bjuro, Nr. 7, S. 124-126.

- Savickij, I. (2002): Praga i zarubežnaja Rossija. Očerki po istorii ruskoj émigracii (1918-1938). Praga: IDEG Prague.
- Scheuermann, M. (2000): Minderheitenschutz contra Konfliktverhütung? Die Minderheitenpolitik des Völkerbundes in den zwanziger Jahren. Marburg: Herder-Institut.
- Simpson, J.H. (1939): The refugee problem. Report of a survey. London u.a.: Oxford University Press.
- Sládek, Z. (1993): Russkaja émigracija v Āechoslovakii: Razvitie „Russkoj Akcii“. In: Slavjanovedenie, Nr. 4, S. 28-38.
- Sokol'cov, D.M. (1923): Russkaja škola v Pol'se. In: Russkaja škola za rubežom, Nr. 4, S. 123-129.
- Sokol'cov, D.M. (1926): Pol'sa. In: Russkij učitel' v émigracii, hrsg. Ob-edinenie russkich učitel'skich organizacij za granicej. Praga: o.V., S. 143-157.
- Sokol'cov, D.M. (1927/1928): Organizacija školy v Pol'se. In: Russkaja škola za rubežom, Nr. 25, S. 64-82.
- Steinmann, F. (1923): Russisches Bildungswesen in Deutschland. In: Deutsches Leben in Russland 1, S. 73f.
- Svetozarov, V. (1930): Russkaja gimnazija v Moravskoj Tržebove. 1920-1930. o.O: o.V.
- Szymański, M.S. (2002): Pädagogische Reformbewegungen in Polen 1918-1939. Ursprünge – Verlauf – Nachwirkungen. Köln u.a.: Böhlau.
- Ūstava (1920): Ūstava Republiky Āeskoslovenské. Praha: Stát. Škol. Knihoskladě.
- Volkman, H.-E. (1966): Die russische Emigration in Deutschland 1919-1929. Würzburg: Holzner.
- Vorbrodt, W./Herrmann, K. (1930): Handwörterbuch des gesamten Schulrechts und der Schul- und Unterrichtsverwaltung in Preußen. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Vtoroj s-ezd (1925): Vtoroj s-ezd dejatelej srednej i nizšej ruskoj školy za granicej (Autor unbekannt). In: Bjuleten' Pedagogičeskogo Bjuro, Nr. 9, S. 30-51.
- Wenning, N. (1993): Migration und Ethnizität in pädagogischen Theorien. Münster/New York: Waxmann.
- Wiese, K. (1987): Von den Schulen russischer Emigranten zur nationalsozialistischen „Ostschule“. Zur Geschichte der russischen Emigranten-Gymnasien und der deutsch-russischen Schulen in Berlin 1920-1945. In: Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum (Hrsg.): Ich bin kein Berliner. Minderheiten in der Schule. Mitteilungen und Materialien, Nr. 26. Berlin: Hochschule der Künste, S. 5-69.
- Žekulina, A.V. (1924): Russkoe škol'noe delo v Āechoslovakii. In: Bjuleten' Pedagogičeskogo Bjuro, Nr. 3, S. 7-53.
- Zen'kovskij, V.V. (Hrsg.) (1925): Deti émigracii. Praga: Legiografija.

Abstract: *The longer question addressed in this article concerns the factors which determine educational policy regarding ethnic minorities. This question is examined by looking at the Russian emigrant school system and at the way this system was dealt with in the educational policies of different European countries during the 1920s and 30s. The study's main result is that the educational policy regarding minorities does not depend primarily on ethnic characteristics of the minorities or their legal status. Rather, what seems to be decisive are the foreign-policy-related and economic interests of the majority population as well as the past historical interaction between the majority and minority groups involved.*

Anschrift der Autorin:

PD Dr. Irina Mchitarjan, Steinstraße 59, 17489 Greifswald, E-Mail: mchitarj@uni-greifswald.de.