

der mittelalterlichen Gründung der Städte und Dörfer. Ebenso lässt sich das Wachstum einiger Städte vom Zeitalter der Industrialisierung im 19. Jh. bis zur Moderne des 21. Jh. nachvollziehen.

Zwickau

Ralph M. Wrobel

Mirek Němec: Ve státním zájmu? Národnostní problematika ve středním školství meziválečného Československa [Im Interesse des Staates? Die Nationalitätenproblematik im höheren Schulwesen der Tschechoslowakei in der Zwischenkriegszeit.] Pavel Mervart. Červený Kostelec 2020. 479 S. 978-80-7465-418-3. (Kč 449,-)

Kurze historische Erfahrung als Inspiration für heute

In seinem neuesten Buch veranschaulicht der Aussiger Historiker Mirek Němec, wie produktiv und inspirierend moderne kulturwissenschaftliche Forschungsansätze für unsere historischen Kenntnisse sein können. Seine Studie bereichert nicht nur unser Wissen über die heftig umstrittene Nationalitätenproblematik der Ersten Tschechoslowakischen Republik, sondern wirft auch neue Fragen zu Diskussionen über Probleme von Multikulturalität in modernen Demokratien auf.

Auf den ersten Blick geht es N. nur um einen Detailspekt des multikulturellen Zusammenlebens in der Tschechoslowakei zwischen 1918 und 1938 (ČSR). Er betrifft die als „Mittelschulen“ bezeichneten höheren Schulen, die in der Regel mit dem Abitur beendet werden; also um Gymnasien, Fach- und Berufsmittelschulen, Mädchenlyzeen sowie Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. N.s. „zentrale Frage“ zielt auf die Erfahrungen und Möglichkeiten, ob und wie im Schulwesen die Interessen des Staates und seiner ethnischen Gruppen miteinander in Einklang gebracht und auf diese Weise national divergierende Interessen in eine Staatsideologie integriert werden konnten (S. 18). N.s. Fragestellungen sind von den komparatistischen Forschungsansätzen zu Kulturtransfer ebenso wie zu Transnationalität und Verflechtungsgeschichte inspiriert; vor allem fühlt er sich dem in Paris entwickelten Konzept der *histoire croisée* von Bénédicte Zimmermann und Michael Werner verpflichtet (S. 443). Damit entfernt er sich von der bisher dominanten Vorstellung, Nationen sowie nationale Minderheiten seien stabile, geschlossene und homogene „Volksgruppen“, wie es früher einmal hieß.

N.s. Ausgangspunkt bilden die in der ČSR allgegenwärtigen Erfahrungen mit dem österreichischen und dem ungarischen Schulmodell innerhalb der Habsburgermonarchie. Er zeigt, wie sie als wichtige reaktive Projektionsflächen bei der Suche nach neuen Formen der Schulbildung in der nach liberaldemokratischen Vorbildern organisierten multikulturellen ČSR dienen. Betrachtet werden hier die Schulen aller Sprachgruppen gleichermaßen. N.s. Aufmerksamkeit richtet sich sowohl auf den gesamtstaatlichen Rahmen aus Recht und Verwaltung als auch auf das komplexe Beziehungsgeflecht zwischen den sprachlich heterogenen Schulen und dem Prager Schulministerium einerseits und zwischen Schulen und Pädagogen andererseits. Als Quellen dienen ihm Verordnungen, Schulbücher, Jahresberichte, Publikationen von Lehrern und Lehrervereinen, pädagogische Debatten und nicht zuletzt Memoiren beteiligter Personen. Im Mittelpunkt stehen der Sprach-, Literatur- und Geschichtsunterricht, die der Vf. aus seiner auf interkulturelle Beziehungen gerichteten Perspektive als Schlüsselfächer untersucht. Vor dem Leser entfaltet sich somit ein komplexes Bild des tschechoslowakischen Schulalltags im Wandel 1918–1938.

In der Tschechoslowakei wurde das Schulwesen zwar im Geiste der Multikulturalität konzipiert, aber weder die altösterreichischen noch die ungarischen Erfahrungen wirkten aus Sicht der liberaldemokratisch konstituierten Republik attraktiv. Sie hätten nicht auf der

Idee der Gleichberechtigung beruht und kaum zur gesamtstaatlichen Integration beigetragen. Alternative Modelle boten sich jedoch kaum an. Die als demokratische Vorbilder in Frage kommenden Staaten hatten wenig Erfahrung bezüglich der Organisation multiethnischer Zusammenlebens. Am häufigsten wurde über die Schweiz gesprochen, die sogar zu einem viel strapazierten politischen Slogan wurde.¹ Deren Verfassungssystem konnte jedoch nicht als Modell dienen, beruhte es doch (bis heute) auf kantonaler Autonomie. Über bildungspolitische Sprachregelungen wurde regional entschieden, und sie wurden nicht als ein Beziehungsgeflecht zwischen dem Staat und einzelnen Sprachgruppen aufgefasst, wie es im östlichen Teil Mitteleuropas üblich war. Belgien wiederum entwickelte seine heutige Dreisprachigkeit erst im weiteren Verlauf des 20. Jh. Weder in Frankreich noch in Großbritannien wurde auf die Multikulturalität der Bevölkerung Rücksicht genommen. In den USA wurde zeitgleich versucht, die spanischsprachige Bevölkerung ebenso wie die europäischen Einwanderer in die anglophone Kultur zu assimilieren, während die einheimischen Amerikaner und Afro-Amerikaner massiv diskriminiert wurden.

In den gängigen Debatten über Multikulturalität in den modernen westlichen Demokratien wird bis heute selten die sprachliche Heterogenität einzelner Gruppen in Betracht gezogen. In der tschechoslowakischen Bildungspolitik spielte sie hingegen eine große Rolle. Ihre Leitidee garantierte allen Bürgern der größeren Sprachgruppen Schulunterricht in ihrer jeweiligen Muttersprache. Genau genommen handelte es sich dabei um Schulen für die Angehörigen von sieben sprachlich und zahlenmäßig sehr unterschiedlichen Gruppen. Knapp zwei Drittel der Gesamtbevölkerung setzten sich aus Tschechen und Slowaken zusammen, die – nicht zuletzt aufgrund der engen Verwandtschaft ihrer beiden Sprachen – als eine „tschechoslowakische Staatsnation“ galten. Quantitativ bildeten sie jedoch zwei ungleiche Sprachgruppen: Zu Beginn der 1920er Jahre waren es über sechs Millionen Tschechen und rund zwei Millionen Slowaken. Drei Millionen Staatsbürger gehörten der deutschen, 745 000 der ungarischen sowie 460 000 der ruthenischen Minderheit an, während sich rund 180 000 mehrheitlich tschechisch- oder deutschsprachige Staatsbürger zur jüdischen Nationalität und knapp 100 000 zur polnischen Nationalität bekannten.

N. zeigt, dass die einzelnen Sprachgruppen ihr Schulwesen weitgehend selbst gestalten konnten. Lediglich das Gebot zur Verfassungskonformität auf der Grundlage universal verstandener humanistischer Werte schränkte diesen rechtlichen Rahmen ein. Der Vf. betont, dass weder diese Rahmenbedingungen noch die Schulpolitik der Zentralregierung die damals virulenten „Nationalitätenkonflikte“ in das Schulwesen hineingetragen hätten. Die Schwierigkeiten seien anders gelagert gewesen. Seine Kritik gilt weniger dem Gesamtrahmen als vielmehr dem Umgang mit praktischen Problemen, die sich aus der Umsetzung der Leitideen ergaben. Seine Analyse beleuchtet bemerkenswerte Entwicklungen, die bislang kaum bekannt gewesen sind.

Das tschechoslowakische Schulwesen litt vor allem an einer strukturellen Unausgewogenheit: Schwerwiegende Belastungen ergaben sich einerseits in Folge der Ausgangsbedingungen der CSR und andererseits aus der sehr unterschiedlichen Größe der einzelnen Sprachgruppen. Dabei machte sich zusätzlich eine besondere Koinzidenz bemerkbar: Im westlichen Teil des Staates, d. h. in den böhmischen Ländern, waren die Bedingungen für das Schulwesen viel günstiger als im östlichen Teil, d. h. in der Slowakei und Karpatho-Russland (Podkarpatská Rus). Die im westlichen Teil ansässigen Tschechen und Deutschen bildeten zudem die mit Abstand größten Sprachgruppen, sodass die ihre Mittel-

¹ Vgl. u. a. MICHAEL HAVLIN: Die Rede von der Schweiz. Ein medial-politischer Nationalitätendiskurs in der Tschechoslowakei 1918–1938, Frankfurt am Main 2011.

schulen zusammen über zwei Drittel aller derartiger Lehranstalten im Gesamtstaat stellten (S. 27).

In den böhmischen Ländern konnte das Schulwesen auf ein viel dichteres Netz seit Generationen etablierter Schulen mit kleineren Klassen und erfahrenen Pädagogen anknüpfen als in den beiden ehemals zu Ungarn gehörenden östlichen Gebieten. Davon profitierte keineswegs nur das tschechische, sondern auch das deutsche Schulwesen. Ungeachtet aller Vorurteile und Stereotypen in den deutsch-tschechischen Beziehungen erwiesen sich ihre gemeinsamen historischen Erfahrungen als eine verbindende Kraft. Sie festigten die persönlichen Beziehungen unter den Pädagogen, förderten generell die gegenseitige Wahrnehmung und Kommunikation und belebten die Partizipation an den gesamtstaatlichen Entwicklungen. N. beleuchtet dies an vielen Beispielen, und seine Schilderung des oft übersehenen Aufstiegs des Deutschen „zur zweiten Staatssprache“ (S. 178) ist besonders interessant: Hierzu kam es in kleinen Schritten im Kontext der Frage, welche Fremdsprachen an welchen Schulen unterrichtet werden sollten – mit Deutsch, Französisch und Englisch in der engeren Auswahl. Nach seinem graduellen „Aufstieg“ als Pflichtfach an allen höheren Schulen übernahm damit Deutsch neben der offiziellen tschechoslowakischen Staatssprache eine wichtige Funktion als Kommunikationsmittel zwischen allen Sprachgruppen. Leider kam es dazu erst um 1930, sodass für die Entfaltung möglicher positiver Auswirkungen nicht viel Zeit übrig blieb.

Diese in den Augen des Vf. eindeutig positive Entwicklung hatte jedoch auch seine Schattenseite. Mit der Verbreitung der deutschen Sprache ging auch eine wachsende Vorbildfunktion der deutschen Nation einher, was in den 1930er Jahren einer Festigung des republikanischen, demokratischen und humanistischen Bewusstseins nicht unbedingt dienlich war. N. veranschaulicht dies insbesondere anhand der tschechischen Deutsch- und Literaturlehrbücher, die immer mehr Texte sudetendeutscher völkischer Autoren oder gar positive Berichte über die Entwicklung im nationalsozialistischen Deutschland enthielten. Ausführlich weist er auf die Hilflosigkeit vieler tschechischer Schulbuchautoren sowie der in den Zulassungsverfahren für Schulbücher für den Deutschunterricht tätigen staatlichen Gutachter hin: „Die Aufgeschlossenheit bis hin zum Leichtsinn einiger tschechischer Germanisten im Umgang mit der deutschen Kultur in der politisch angespannten Atmosphäre der zweiten Hälfte der 1930er Jahre ist vielfach verblüffend“ (S. 223).

Dasselbe Bildungssystem, das zur tschechisch-deutschen Annäherung beitrug, brachte allerdings nachhaltige Schwierigkeiten in den tschechisch-slowakischen Beziehungen mit sich. In der Slowakei wurden die Folgen der repressiven, ethnisch homogenisierenden Schulpolitik Ungarns vor 1918 mit tschechischer Unterstützung rasch beseitigt. Die gegenseitige Verständlichkeit der beiden Sprachen half dabei, aber trug auch Gefahren in sich. Zwischen den beiden Sprachen entstand keine symmetrische Reziprozität. Während in der Slowakei das Tschechische erlernt wurde, tschechische Lehrer wirkten und tschechische Schulbücher verwendet wurden, blieb in den böhmischen Ländern weitgehend alles beim Alten: Tschechische Lehrer unterrichteten anhand tschechischer Schulbücher, und Slowakisch wurde zwar verstanden, aber kaum jemand schien das Bedürfnis zu verspüren, die slowakische Sprache so zu lernen wie die tschechische Sprache in der Slowakei. Anhänger der „tschechoslowakischen Staatsidee“ gab es zwar unter Tschechen und Slowaken zur Genüge. Aber in der Slowakei lebten auch die seit dem 19. Jh. bestehenden Auseinandersetzungen um die Frage fort, ob Tschechisch und Slowakisch als eine gemeinsame oder als zwei eigenständige Sprachen betrachtet werden sollten. Durch die praktizierte Asymmetrie zwischen den beiden nun als „Tschechoslowakisch“ bezeichneten Sprachen wurde das Verlangen vieler Slowaken belebt, nicht als ein Anhängsel oder als kleinerer Bruder der Tschechen zu gelten. Kritische Stimmen dazu und Anregungen für neue Problemlösungen

stießen in der tschechischen Gesellschaft weitgehend auf taube Ohren, Unverständnis oder gar pejorativ voreingenommene Reaktionen.

N. weist aus seiner gesamtstaatlichen Betrachtungsweise auf ein anderes Beispiel von unzureichend reflektierten Schwierigkeiten hin. Es sei in den beiden Jahrzehnten der Republik nicht gelungen, ein Schulbuch für den Geschichtsunterricht zu konzipieren, in dem sich alle Sprachgruppen gleichermaßen hätten wiederfinden können. Eine transnationale Konzeption von Geschichte müsse in einem neuen Staat erst entwickelt werden, und dies sei keine leichte Herausforderung gewesen. Eine solche Konzeption hätte die Geschichte aller nun zusammengeschlossenen Territorien verbinden, die einzelnen nationalen Narrative integrieren sowie ihre negativen Vorurteile gegenüber anderen Nationalitäten überwinden müssen. Der Vf. erläutert ausführlich, wie sehr dieser Aspekt der Schulpolitik damals unterschätzt wurde.

Bald nach der Gründung der Republik erschien zwar ein Schulbuch unter dem Titel *Československé dějiny* (Tschechoslowakische Geschichte), jedoch handelte sich nur um eine leicht veränderte und aktualisierte Version eines älteren tschechischen Geschichtsbuchs aus der Feder des bekannten tschechischen Historikers Josef Pekař, das 1914 unter dem Titel *Dějiny naší říše se zvláštním zřetelem ke královstvím a zemím v říšské radě zastoupeným* (Geschichte unseres Reiches mit besonderer Berücksichtigung der im Reichsrat vertretenen Königreiche und Länder) vom Wiener Unterrichtsministerium zugelassen worden war. Die bearbeitete Neuauflage wurde nach 1918 unter seinem neuen Titel von fast allen Schulen in der tschechischen Fassung verwendet; erst 1925 wurde es ins Ungarische übersetzt, und im Jahre 1938 erschien eine slowakische Version.² Nur die deutschen Schulen vermochten den sich bietenden Freiraum zu nutzen, und führten neue deutschsprachige Geschichtslehrbücher ein. Ähnliches gelang den anderen Sprachgruppen nicht, wohl mangels geeigneter Erfahrungen, organisatorischer Mittel und angemessener Unterstützung aus dem Schulministerium.

Pekařs Geschichtsbuch wurde von Pädagogen vielfach als methodisch und inhaltlich veraltet kritisiert, ist aber dennoch am häufigsten verwendet worden. N. zufolge konnte es die Funktion eines integrativen Geschichtsbildes schon deshalb nicht erfüllen, weil es eindeutig bohemozentrisch gewesen sei: Die „eingefügten Ergänzungen zur slowakischen (bzw. ungarischen) Geschichte sind in diesem Lehrbuch oft in Petit gedruckt und wirken wie ein aufoktrozierter Appendix“ (S. 267). Hinzu kommen unzählige Formulierungen, die von den nicht-tschechischen Gruppen als Nadelstiche empfunden wurden, wie N. nicht zuletzt an Veränderungen in einigen Formulierungen aus der ungarischen sowie der slowakischen Übersetzung nachweist.

Nur die deutschen Pädagogen verfassten für ihre Schüler eigene Schulbücher zur „tschechoslowakischen Geschichte“. Aber auch diese beruhten auf älteren Geschichtsbildern. In ihrem Mittelpunkt standen die bereits etablierten Narrative einer Geschichte der Deutschen in den böhmischen Ländern, und auch sie waren ausgeprägt bohemozentrisch konzipiert gewesen und grenzten den östlichen Teil des Staates weitgehend aus. Dieses Versäumnis betraf damit auch die slowakische Geschichte, deren Kenntnis den Schülern überhaupt erst eine Erklärung hätte bieten können, warum der neue Staat als „Tschechoslowakei“ entstanden war. Die bei den tschechischen ebenso wie slowakischen Vertretern des Tschechoslowakismus beliebten Hinweise auf die tschechisch-slowakischen Gemeinsamkeiten sowie auf die historisch-kulturellen Verbindungen wurden den deutschen

² JOSEF PEKAŘ: *Dejiny československé pre najvyššiu triedu stredných škôl* [Tschechoslowakische Geschichte für die höchste Klasse mittlerer Schulen], bearb. von JOSEF KLIK, Praha 1938.

Schülern überhaupt nicht vermittelt (S. 274). Dennoch vermag der Vf. am Beispiel der deutschen Schulbücher und ihrer Hinweise auf die tschechische Geschichte ansatzweise zu veranschaulichen, dass und wie eine transnationale Geschichte des neuen Staates hätte entstehen können.

„Die ‚tschechoslowakische Geschichte‘ konnte nicht durch ein einseitiges Diktat der staatlichen Behörden oktroyiert werden“, konstatiert N. Die „Durchsetzung einer solchen Konzeption war auf den gegenseitigen transnationalen Dialog aller Nationalitäten und ihrer historischen Metanarrative in der Tschechoslowakei angewiesen“ (S. 275). Dies hätte jedoch einen Konsens innerhalb der einzelnen Sprachgruppen und ihren Historiografien erfordert, was wiederum eine gewisse zahlenmäßige Stärke und organisatorische Strukturen der einzelnen Sprachgruppen sowie die Existenz von tradierten Geschichtsbildern vorausgesetzt hätte, die in den kleineren nationalen Minderheiten im östlichen Teil des Staates zunächst kaum vorhanden waren.

Hinter den Schwierigkeiten des tschechoslowakischen Schulwesens standen weniger politische oder diskriminierende Absichten als vielmehr mangelhafte Erfahrung und zu geringe personelle Ressourcen. Dieser Umstand verhinderte sowohl Debatten als auch Lösungsansätze. N. zeigt dies insbesondere in zwei Kapiteln: erstens über die erstaunlich hilflose Suche nach einem historischen Atlas zur „tschechoslowakischen“ Geschichte und zweitens über die Geschichte zweier jüdischer Privatschulen, dem Jüdischen Reformrealgymnasium in Brünn sowie dem Hebräischen Reformrealgymnasium mit neuhebräischer Unterrichtssprache im heute ukrainischen Mukatschewo (Mukačewo). Im ersten Fall erwies sich die erstaunliche Abhängigkeit von österreichischen Vorlagen; das zweite Beispiel zeigt, welche große Freiräume sich für die autonome Schulgestaltung einzelner Sprachgruppen boten, wenn entsprechende zivilgesellschaftliche Bedingungen vorhanden waren. So erklärt der Vf. auch jene Entwicklung in den böhmischen Ländern, die in seinen Augen „zu einer bis dahin noch nicht erfahrenen deutsch-tschechischen Verflechtung und gegenseitigen Bereicherung“ im Schulwesen führte (S. 446), allen politischen Entwicklungen zwischen 1918 und 1938 zum Trotz.

Aus N.s Perspektive entpuppt sich die Entwicklung des Mittelschulwesens in der liberaldemokratischen ČSR als das Ergebnis eines mehr oder weniger erfolgreichen Suchens nach Problemlösungen innerhalb eines modernen multikulturellen Staates. Damals handelte es sich um eine Suche unter schwierigen Vorbedingungen nach gänzlich neuen Wegen, und nicht zuletzt deshalb sei die Tschechoslowakei hinsichtlich ihrer Multikulturalität zu Unrecht als ein vermeintlich nicht lebensfähiger Staat stigmatisiert worden. Inzwischen haben auch die westlichen Demokratien ihre Multikulturalität anerkannt und versuchen mühsam, ähnliche Probleme zu lösen wie einst die Tschechoslowakei. Man kommt nicht umhin zu konstatieren, dass hierfür die Erfahrungen aus der ČSR nach 1918 vielerlei Inspiration bieten können.

Dass die damalige deutsch-tschechische Annäherung im Bereich des Schulwesens mit dem Anwachsen der tschechisch-slowakischen Entfremdung einherging, lag sicherlich nicht in der Intention der Staatsgründer. Dennoch wurden viele bis heute akute Probleme schon damals diskutiert. Somit ergeben sich aus N. Forschungen vor allem drei Lehren: Erstens können liberale Demokratien Konflikte lösen, die sich aus der Multikulturalität ergeben, benötigen dafür aber Geduld, Nachdenken und zivilgesellschaftliches Engagement. Internationale Entwicklungen können zweitens derartige Entwicklungen fördern oder aber zunichte machen, wie sich am Beispiel der ČSR im Jahre 1938 zeigte. Last but not least kommt es darauf an, bei den sich aus der Multikulturalität einer Gesellschaft ergebenden Konflikten möglichst sorgfältig den jeweils angesprochenen Problemen nachzugehen und jegliche pauschalisierende Behauptung zu vermeiden.