

Hans-Werner Retterath (Hg.)

Auslandsdeutsches Schulwesen des 20. Jahrhunderts zwischen ,Volkstumsarbeit' und Auswärtiger Kulturpolitik

ivDE FREIBURG

WAXMANN

Schriftenreihe des Instituts für Volkskunde
der Deutschen des östlichen Europa

Herausgegeben von Markus Tauschek

Band 24

Hans-Werner Retterath (Hg.)

Auslandsdeutsches Schulwesen
des 20. Jahrhunderts
zwischen ‚Volkstumsarbeit‘
und Auswärtiger Kulturpolitik



Waxmann 2021
Münster • New York

Gedruckt mit Mitteln des Ministeriums des Inneren, für
Digitalisierung und Kommunen Baden-Württemberg.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4471-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-9471-8

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster

Umschlagabbildung: Bildausschnitt einer Postkarte von der Evangelischen Schule in Stanislau, gelaufen 1921, Fotograf: unbekannt; Martin Opitz-Bibliothek, Herne, Galiziendeutsches Archiv, Signatur: ADGA A 10.062 Mappe 4 Fasc. 1

Satz: Roger Stoddart, Münster

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Hans-Werner Retterath

Auslandsdeutsches Schulwesen – Entwicklungsgeschichte und Einzeluntersuchungen. Eine Einleitung 7

Christian Kuchler

Die Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens mit einem Blick auf die Deutsche Schule Belgrad ab 1945 47

Dominik Herzner

„Deutschtum“ in Auslandsschulen. Ein Vergleich zwischen Bildungseinrichtungen im westlichen und östlichen Europa 63

Krystyna Radziszewska

Das Staatliche Lehrerseminar mit deutscher Unterrichtssprache in Łódź (Lodsch) 83

Isabel Röskau-Rydel

Die evangelischen Bildungseinrichtungen der Zöcklerschen Anstalten im ostgalizischen Stanislaw (Stanisławów) 99

Máté Dávid Tamáska

Die Reichsdeutsche Schule in Budapest: Weimarer Erinnerungsort contra NS-Erinnerungsort 123

Mirek Němec

Ein umkämpftes Gebiet? Deutschsprachiges Schulwesen in der Slowakei der Zwischenkriegszeit (1918–1938). 145

Stefan Johann Schatz

Schulplanung, Schulraub und Schulbau als ‚Volkstumsarbeit‘. Der Ausbau des deutschen Volksschulwesens im Oberlandratsbezirk Iglau (Protectorat Böhmen und Mähren) 1939–1945 163

Die Autorinnen und Autoren 187

Hans-Werner Retterath

Auslandsdeutsches Schulwesen – Entwicklungsgeschichte und Einzeluntersuchungen. Eine Einleitung

Zielsetzung des Sammelbandes

Der vorliegende Sammelband basiert auf Beiträgen zweier interdisziplinärer Tagungen zu auslandsdeutschen Bildungseinrichtungen, die im November 2017 und im Juli 2018 im Freiburger Institut für Volkskunde der Deutschen des östlichen Europa (IVDE) abgehalten wurden. Nachdem 2020 der Band zu den Deutschen Bursen erschienen ist,¹ behandelt der vorliegende Band neben der Schulpolitik unterschiedliche schulische Einrichtungen im Ausland. Diese Bildungsanstalten interessieren aus zwei Gründen: Erstens kam den auslandsdeutschen Bildungseinrichtungen aus Sicht der ‚ausland(s)deutschen Volkstumsarbeit‘ als deren Trägern im Ausland allgemein eine hohe Bedeutung zu. Sie sollten ihren Schülerinnen und Schülern sowohl die deutsche Sprache als auch die weitgehend bildungsbürgerlich geprägte ‚deutsche Kultur‘ vermitteln. Ziel war die Stärkung eines ethnischen Bewusstseins, das sich für die Politik des Ethnomanagements – oder schärfer formuliert: für den ‚Volkstumskampf‘ – instrumentalisieren ließ. Bei den höheren Bildungseinrichtungen ging es auch um eine ethnische Führungsauslese und die Gewinnung von Nachwuchs für die entsprechenden Organisationen und Vereine. Aus reichsdeutscher Perspektive zielte die Förderung des ‚Auslandsdeutschtums‘ (vereinfachend für Menschen deutscher Abstammung mit und ohne deutsche Staatsbürgerschaft im Ausland) auf den Ausbau der deutschen Weltgeltung. Wirtschaftlich sollten damit die Beschaffung von Rohstoffen erleichtert und vor allem Absatzmärkte für deutsche Waren gesichert oder geschaffen werden. Politisch sollten die deutschen Minderheiten bzw. ihre Führer die jeweilige Landespolitik im reichsdeutschen Sinne beeinflussen. Kulturpolitisch zielte man über die Vermittlung von deutscher Hochkultur bei Nicht-Deutschen auf eine Hebung des weltweiten Ansehens Deutschlands und der deutschen Minderheiten. Innerhalb der Ethnie sollte neben der Hochkultur auch mittels volkultureller Elemente wie Lied und Turnen das Selbstwertgefühl gesteigert werden. Bildungseinrichtungen waren ab der Entstehung von Nationalstaaten wichtige Institutionen, denen für die Integration

1 *Retterath, Hans-Werner* (Hg.): „Deutsche Bursen“ seit 1920. Studentische Wohnheime als Bildungseinrichtungen der „auslandsdeutschen Volkstumsarbeit“ (Schriftenreihe des IVDE Freiburg, 22). Münster, New York 2020.

aller Bürger und Bürgerinnen in den jeweiligen Nationalstaat grundlegende Bedeutung zukam. Sie sollten zur Schaffung ‚des neuen Staatsbürgers‘ beitragen und alle nationalen Minderheiten in diesen Prozess einbinden. Diese Situation verschärfte sich nach dem Ersten Weltkrieg mit der Gründung neuer Nationalstaaten, die nun ihr Nationbuilding vorantrieben. Nationale Minderheiten versuchten sich gegen die teilweise damit verbundene Homogenisierung zu wehren und entwickelten in Teilen ein gesteigertes ethnisches Bewusstsein, das seinerseits auf Abgrenzung zielte. Hierbei wurden sie von ihren ‚Mutterländern‘ offen, meist aber heimlich, unterstützt.

Zweitens wurden aus diesen Bildungseinrichtungen die jungen Leute, zu meist Männer, rekrutiert, die zur weiteren Ausbildung – einem Studium, später auch teilweise zur beruflichen Weiterbildung – ins Deutsche Reich gingen. Dort kümmerten sich vielfach die Deutschen Bursen um sie. Neben dem jeweiligen Fachstudium wurden ihnen dort im Rahmen einer völkisch geprägten wissenschaftlich-politischen Erziehung Kenntnisse zum ‚Grenz- und Auslandsdeutschtum‘ vermittelt und sie auf Führungsaufgaben im Ethnomanagement bzw. in der Leitung der ‚Volksgruppen‘ nach ihrer Rückkehr in die Herkunftsgebiete vorbereitet. Für die Deutschen Bursen waren Kontakte zu gehobenen auslandsdeutschen Bildungseinrichtungen, die den Zugang zu Universitäten eröffneten, von großer Bedeutung, denn sie bildeten den Rekrutierungspool für neue Burseninsassen. Somit hatten die Bursen schon allein deshalb ein veritables Interesse an dem Fortbestand und Gedeihen des Auslandsschulwesens. Des Weiteren fanden etliche ehemalige Bursianer Anstellung in den Bildungseinrichtungen ihrer Herkunftsgebiete und empfahlen wiederum neue Bursenmitglieder. Nicht zuletzt vermittelte der Austausch mit den Schulen den Bursen nützliche politische, wirtschaftliche und kulturelle Informationen für die Schulung; auch erfuhren sie von deren pädagogischen und anderen internen Gegebenheiten, was für die Zusammenarbeit wichtig war.

Die unterschiedlichsten deutschen Bildungseinrichtungen vermittelten nicht nur Allgemeinbildung und fachliche Kenntnisse. Bezogen auf nichtdeutsche Schülerinnen und Schüler war die Werbung für deutsche Kultur das Hauptziel, aber auch deutsche wirtschaftliche und politische Interessen wurden propagiert. Bezogen auf die deutsch(stämmig)e Schülerschaft fungierten die deutschen Schulen im Ausland in unterschiedlichem Ausmaß als zentrale Träger der ‚Volkstumsarbeit‘ oder ‚Deutschtumsarbeit‘. Besonders ausgeprägt war dies bei den Minderheitenschulen. Unter den Schulfächern waren für die ‚Volkstumsarbeit‘ vor allem Deutsch, Geschichte, Erdkunde und zuweilen Religion von Interesse. Mittels Deutsch wurden nicht nur die Werke deutscher ‚Geistesheroen‘ wie Goethe und Schiller vermittelt, sondern auch

selektiv deren Sentenzen propagiert. „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen“ (aus Goethes *Faust*) sollte die Kinder zur Pflege und Achtung des deutschen ‚Vätererbes‘ verpflichten. „Wir wollen sein ein einzig Volk von Brüdern, in keiner Not uns trennen und Gefahr“ (aus Schillers *Wilhelm Tell*) sollte angesichts unterschiedlicher Interessen der sogenannten Auslandsdeutschen gerade in seiner häufigen Abwandlung als „einig Volk“ zur Einigkeit ermahnen. Im Fach Geschichte wurden heroische Personen und Ereignisse sowie die Volksgeschichte zwecks Stärkung völkischen Stolzes betont. In Erdkunde wurden unter geopolitischem Vorzeichen im Allgemeinen Kenntnisse über das Wohnsitzland und andere ausländische Staaten sowie im Besonderen zu deren deutschen Minderheiten vermittelt. Ein umfassendes Wissen über die Geografie Deutschlands zielte auf emotionale Nähe zur ‚alten Heimat‘ und praktischen Nutzen für deren Besuch. Bezogen auf Religion hob die Evangelische Kirche stärker als die universalistisch ausgerichtete Katholische Kirche das Deutsche hervor. Zudem vertraten beide die Auffassung, dass auf den Rückgang der deutschen Sprache auch eine Abwendung von den deutsch geprägten Konfessionen folge, womit ebenfalls ein völkisch orientierter Religionsunterricht einhergehen konnte. Über die einzelnen Fächer hinaus sind unterschiedliche Bereiche zu beachten. Dazu zählen außer der Schulentwicklung, pädagogischen Ansätzen, Schulorganisation, Finanzierung und Verbindung zu staatlichen Stellen und privaten Organisationen die Rolle der Schulen als Zentren der deutschen Kolonien und ‚Volksgruppen‘.

Abgesehen von diesen speziellen Themenfeldern bedarf die bislang knapp fünfhundert Jahre umfassende Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens generell eingehender Untersuchung, da sie nach Christian Kuchler als fast vollständiges Desiderat der geschichtswissenschaftlichen Forschung angesehen werden muss.² Ein weiterer Autor des vorliegenden Bandes, Dominik Herzner, verweist zustimmend auf Hayden und Thompson, für die es sich beim Auslandsschulwesen um ein gut gehütetes Geheimnis handelt.³ Angesichts dieses Mankos bildet Bernd Müllers Arbeit zu den Auslandsschulen bis 1914 eine der wenigen Ausnahmen.⁴ Zunächst beleuchtet er die Vorgeschichte des deutschen Auslandsschulwesens bis zur beginnenden (Massen-)

2 *Kuchler, Christian*: Deutsche Visitenkarte in der Welt. Geschichte des Auslandsschulwesens als Instrument auswärtiger Kulturpolitik. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)*, 67 (2016), H. 5/6, S. 261–271 (darin auch zum Forschungsstand).

3 Vgl. *Hayden, Marie* und *Jeff Thompson*: *International schools. Growth and influence*. Paris 2008, S. 9.

4 *Müller, Bernd*: *Von den Auswandererschulen zum Auslandsschulwesen. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Nationalismus vor dem Ersten Weltkrieg*. Würzburg 1996.

Auswanderung im 19. Jahrhundert und gibt einen Überblick über Schulgründungen in diesem Jahrhundert, wobei er besonders auf die Haltung der Evangelischen Kirche und deren Entmachtung durch die reichsdeutsche Politik eingeht. Diese kümmerte sich zunehmend mit dem Reichsschulfonds und der Gründung der Schulabteilung im Auswärtigen Amt um diese Schulen. Den Abschluss dieser Entwicklung stellt die ‚Geheime Denkschrift‘ vom April 1914 dar, die den endgültigen Abschied von einer zurückhaltenden Politik dokumentiert. In großer Ausführlichkeit hat Jens Waibel das Auslandsschulwesen während der NS-Zeit untersucht.⁵ Danach wurden die meisten Schulen bis 1936 gleichgeschaltet, was hauptsächlich an der Ablehnung der Weimarer Republik durch die meisten Schulleitungen und Schulvorstände lag. Unter anderem beleuchtet Waibel auch die Kompetenzstreitigkeiten zwischen dem Auswärtigen Amt, Reichserziehungsministerium, Auslandsorganisation der NSDAP (NSDAP-AO) und dem Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB). An Untersuchungen zu bestimmten Staaten sind zwei Arbeiten besonders hervorzuheben. Ingo Esers umfassende Studie über die deutschen Minderheitenschulen im Polen der Zwischenkriegszeit stellt bereits im Titel die pädagogischen Maximen „Volk“, „Staat“ und „Gott“ heraus.⁶ Kinder und Jugendliche sollten sowohl zu polnischen Staatsbürgern als auch deutschen „Volksbürgern“ erzogen werden. Esers Befunde und Thesen dürften für einschlägige Forschungen zu anderen Staaten dieser Zeit erkenntnisleitend sein. Des Weiteren ist die Arbeit von Anna Slavtcheva-Raiber über die Entwicklung und Sprachwerbetätigkeit der deutschen Schulen in Bulgarien bis zum Zweiten Weltkrieg anzuführen, die im Gegensatz zu den Minderheitenschulen die Einrichtungen in Handels- und Gewerbestädten behandelt.⁷ Auch nimmt das Auslandsschulwesen in Untersuchungen zum ‚Auslandsdeutschtum‘ oder der globalen deutschen Diaspora eine wichtige Rolle ein.⁸ Über diese wenigen Arbeiten hinaus bleibt an publizierter Literatur zunächst nur die kritische Rezeption der Memoiren-, Erinnerungs- und Jubiläumslite-

5 *Waibel, Jens*: Die deutschen Auslandsschulen. Materialien zur Außenpolitik des Dritten Reiches. Ph.D. Diss. Europa-Universität Viadrina Frankfurt 2012. Als ein Beleg für die nahezu enzyklopädische Ausführlichkeit mag auch die Behandlung der Emigrantenschulen dienen. Ebd., S. 423–432.

6 *Eser, Ingo*: „Volk, Staat, Gott!“ Die deutsche Minderheit in Polen und ihr Schulwesen 1918–1939. Wiesbaden 2010, vgl. besonders sein Resümee und seine Thesen S. 667–675.

7 *Slavtcheva-Raiber, Anna*: Geschichte, Entwicklung und Sprachwerbetätigkeit der deutschen Schulen in Bulgarien im Zeitraum 1900–1939. Mannheim 2006.

8 *Manz, Stefan*: Constructing a German Diaspora. The „Greater German Empire“, 1871–1914. New York 2014, bes. S. 227–260, oder *Retterath, Hans-Werner*: Deutschamerikanertum und Volkstumsgedanke. Zur Ethnizitätskonstruktion durch die auslandsdeutsche Kulturarbeit in der Zwischenkriegszeit. Diss. Univ. Marburg 2003, S. 6, 111f., 269f., 284f. u. ö., <https://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2003/0646/pdf/dhr.pdf>, zuletzt eingesehen am 10.4.2021.

ratur (besonders zu den einzelnen Anstalten), die allerdings höchst zahlreich ist. Sie ist einerseits wegen häufiger historischer Ungenauigkeiten und mangelnder Objektivität mit Vorbehalt zu rezipieren, andererseits kann sie wichtige Hinweise enthalten, die es jedoch zu verifizieren gilt. Des Weiteren sind auch die zeitgenössischen Publikationen der involvierten Vereinigungen, Regierungs- und anderer Stellen sowie Protagonisten heranzuziehen.

Allerdings können angesichts der Komplexität der auslandsdeutschen Bildungseinrichtungen außerhalb des Deutschen Reiches und der Bundesrepublik Deutschland in diesem Band die jeweiligen Einrichtungen beginnend mit dem Kindergarten über die einzelnen Schulstufen bis hin zur deutschen Universität in ihren verschiedenartigen Trägerschaften nicht erschöpfend behandelt werden. Auch liegt der Schwerpunkt der Beiträge nicht durchgängig auf den Bildungskonzeptionen, vielmehr werden die Bildungsanstalten aus verschiedensten Perspektiven präsentiert. Daher werden in diesem Band einzelne Bildungseinrichtungen sowie die Schulpolitik deutscher Minderheiten und ihrer Vertreter der Zwischen- und der Kriegszeit mit unterschiedlichen Fragestellungen von den Kolleginnen und Kollegen verschiedener wissenschaftlicher Fachrichtungen (Pädagogik, Geschichte, Germanistik und Architekturwissenschaft) untersucht. Zeitlich wird hierbei der Bogen vom Deutschen Kaiserreich bis zur Nachkriegszeit des Zweiten Weltkriegs gespannt.

I. Entwicklungsgeschichte des auslandsdeutschen Schulwesens

Private Organisationen und verzögerte staatliche Instrumentalisierung

Zum besseren Verständnis der Problematik wird im Folgenden ergänzend zu den Beiträgen von Christian Kuchler und Dominik Herzner ein kurzer Abriss zur Entwicklung der schulischen Einrichtungen im Ausland und der unterschiedlichen Akteure in diesem Feld gegeben, wobei auch auf die zeitbedingten unterschiedlichen Begriffe der deutschen Auslandsschule eingegangen wird.

Seit Beginn der Neuzeit lassen sich schulische Einrichtungen außerhalb des deutschen Sprachraums nachweisen.⁹ Sie waren zumeist in Handelsstädten oder in den Siedlungsgebieten deutscher Auswanderer gelegen und wur-

9 Die durch Erlass des dänischen Königs 1319 in Riga gegründete Domschule wird in den meisten Arbeiten nicht einbezogen. – Die folgende Darstellung orientiert sich unter anderem an *Krath, Stephany*: Deutsche Auslandsscholarbeit: Spannende Geschichte mit langer Tradition. In: Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hg.): Deutsche Auslandsscholarbeit: 40 Jahre ZfA 1968–2008. Köln 2008, S. 20–27.

den oft von Kirchengemeinden gegründet und geführt. Solche Schulen wurden schon früher von Organisationen in deutschen Ländern unterstützt, doch zu Anfang der 1880er-Jahre gesellte sich neben den meist konfessionellen Stellen ein zivilgesellschaftlicher Verein dazu. Mitte 1880 wurde in Wien der „Deutsche Schulverein“ gegründet, der die Unterstützung des deutschen Schulwesens innerhalb der deutschen ‚Sprachgrenzen‘ und ‚Sprachinseln‘ in Österreich-Ungarn bezweckte und sich hauptsächlich gegen ähnliche slawische Initiativen richtete. Im August 1881 wurde in Berlin dann der „Allgemeine Deutsche Schulverein“ (ADS) gegründet, der sich vor allem um das Siedlungsdeutschtum und die dortigen Schulen außerhalb des Deutschen Reichs kümmerte. Sein Satzungszweck lautete gemäß § 2:

„Seinen Zweck sucht der Verein zu erreichen durch Unterstützung und nach Umständen Errichtung deutscher Schulen und Bibliotheken, Beschaffung deutscher Bücher, Verbreitung passender Schriften, Anstellung und Unterstützung von deutschen Lehrern und ähnliche Mittel.“¹⁰

Der Reformpädagoge, Archäologe und Schriftsteller Ernst Kapff verfasste in der Schriftenreihe des ADS eine Agitationsschrift zu deutschen Auslandsschulen, die auf Untersuchungen des Antwerpener Auslandslehrers Johannes Paul Müller von 1901 fußen.¹¹ Kapff hob die Bedeutung einer Unterstützung der Auslandsschulen durch Private und Vereine wie dem ADS hervor und verwies auch auf das zunehmende Engagement des Alldeutschen Verbands sowie der religiösen Vereinigungen wie des evangelischen Gustav Adolf-Vereins und des katholischen St. Raphael-Vereins. Alle diese Anstrengungen sollten unter Ägide der Diplomatie, also des Auswärtigen Amtes, gesammelt werden. Kapff differenzierte in zwei Hauptgruppen von Auslandsdeutschen und empfahl den Besuch von Schulen im Reich:¹²

- a) Die Jungen deutscher Geschäftsleute im Ausland sollten Anschluss an das reichsdeutsche Schulwesen finden, damit im nationalen Sinne auf sie eingewirkt werden und sie die Einjährigen-Prüfung absolvieren könnten. Viele Deutsche seien ohne diese Möglichkeit dem deutschen Heer und dem ‚Deutschtum‘ verlorengegangen.

10 Statuten des Deutschen Schulvereins in Deutschland § 2. In: Korrespondenzblatt des Deutschen Schulvereins zu Berlin, 2 (1882), März, Nr. 2, S. 33–35, S. 33.

11 Kapff, Ernst: Die deutschen Schulen im Ausland (Schriften des Allgemeinen Deutschen Schulvereins zur Erhaltung des Deutschthums im Auslande, H. 4). Berlin 1902; s. dazu Müller, Johannes Paul: Deutsche Schulen und deutscher Unterricht im Auslande. Leipzig 1901; ders.: Die deutsche Schule im Auslande, ihre Geschichte und Statistik. Breslau 1885.

12 Kapff: Die deutschen Schulen im Ausland (wie Anm. 11), S. 31.

- b) Bei den Nachkommen der dauerhaft Angesiedelten sollten die begabteren Kinder einige Jahre im Reich erzogen werden, damit sie in ihrem „Adoptivvaterland“ im deutsch-nationalen Sinne wirken könnten.

Hierbei stellte Kapff seine Wertheimer Internatsinitiative, die „Deutsche Nationalschule“, vor.¹³ Dort sollten auslandsdeutsche Jungen, insbesondere aus Übersee, nach der Untersekunda, Handels- und Gewerbeschule oder Volksschule in einem dreijährigen Lehrgang angepasst an die praktischen Bedürfnisse der Auslandsdeutschen zu Auslandspionieren ausgebildet werden.

Der ADS entfaltete im Reich eine rege Werbung: beispielsweise allgemein mit Wertmarken, Liedpostkarten des Malers Paul Hey, aber speziell auch mit Ansichtskarten auslandsdeutscher Schulen. So wurde um die Jahrhundertwende die Reihe „Ansichtskarten von Deutschen Schulen im Ausland“ herausgegeben. Die abgebildete Ansichtskarte zeigt die Deutsche Schule in Johannesburg (heute Südafrika).¹⁴ Nachdem ein deutsch-evangelischer Pfarrer 1890 einen deutschsprachigen Unterricht begonnen hatte, konnte 1897 mit finanzieller Hilfe des Deutschen Reiches ein Schulbau eingeweiht werden. Die Schule war eine gehobene Volksschule bzw. Realschule mit Kindergarten. 1901 reiste der Schuldirektor nach Deutschland, um Gelder für ein neues Schulgebäude zu sammeln, wobei ihn der ADS auch mit seinen Kontakten zu Banken und Industriekreisen unterstützte.¹⁵ Generell wurde die Schule von der Schulgemeinde mit jährlicher Unterstützung des Reiches betrieben und zählte um 1905 221 Schulkinder. Hatte kurz vorher die landesweite Abschaffung des Schulgeldes für höhere Schulen für einen Schülerrückgang gesorgt, so stieg deren Zahl einige Jahre später mit der Gründung eines Schülerheims wieder an. 1907 wurde die Schule zur Regierungsschule, und die Lehrergehälter wurden hauptsächlich von der Landesregierung gezahlt.

13 Ebd., S. 33.

14 *Metaschk, Afugustj*: Die deutschen Schulen in Südafrika. In: Schmidt, Franz und Otto Boelitz (Hg.): Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt. Bd. 2. Langensalza 1928, S. 543–561, S. 547f. Der Erste Weltkrieg brachte die sukzessive Schließung der deutschgeprägten Schule, die 1922 wiedereröffnet und ab 1925 als Regierungsschule mit deutschen Parallelklassen weiterbestand. Zu Schultyp, Schulleiter, Lehrpersonal, Unterrichtssprache und Schülerzusammensetzung nach Nationalität, Konfession, Geschlecht kurz nach 1900 vgl. *Allgemeiner Deutscher Schulverein zur Erhaltung des Deutschtums im Auslande* (Hg.): Handbuch des Deutschtums im Auslande nebst einem Adreßbuch der deutschen Auslandsschulen, zwei Kartenbeilagen und fünf Kartenskizzen. 2., umgearbeitete und stark vermehrte Aufl. Berlin 1906, S. 479.

15 *Weidenfeller, Gerhard*: VDA, Verein für das Deutschtum im Ausland, Allgemeiner Deutscher Schulverein (1881–1918). Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Nationalismus und Imperialismus im Kaiserreich. Bern 1976, S. 282.

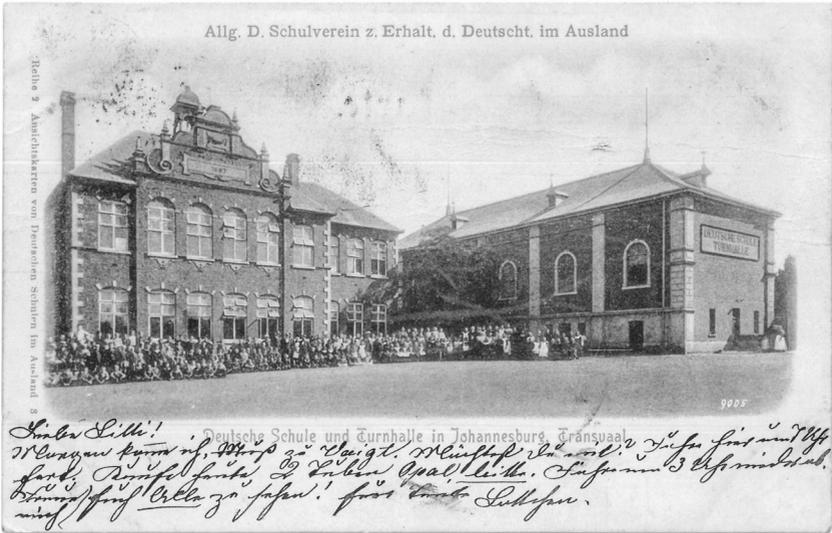


Abb. 1: Ansichtskarte des Allgemeinen Deutschen Schulvereins für die Erhaltung des Deutschums im Ausland, Deutsche Schule in Johannesburg/Transvaal, Reihe 2: Ansichtskarten von Deutschen Schulen im Ausland, Nr. 3, Poststempel 24.6.1902, Fotograf: unbekannt; Privatchiv Retterath

Der ADS, aber auch der Alldeutsche Verband, warben bei Regierungsstellen und der Wirtschaft für die auslandsdeutschen Schulen und verstärk für die Erhaltung des ‚Auslandsdeutschums‘. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts gelang es beiden, bei den Schulbehörden Preußens und anderer deutscher Länder eine stärkere Förderung des auslandsdeutschen Schulwesens zu bewirken.¹⁶ Waren bisher beide Organisationen, vor allem aber die Alldeutschen, als ‚potentielle Störer der offiziellen Außenpolitik‘¹⁷ angesehen worden, so deutete sich hier ein Wandel an. Gleichzeitig gelang es dem ADS, Banken und Großunternehmen als Unterstützer seiner Arbeit zu gewinnen. Mit der Namensänderung 1908 in „Verein für das Deutschum im Ausland“ (VDA) unterstrich er die sich schon länger anbahnende Ausweitung seines Aufgabenfeldes weit über die Schulen hinaus, das der Historiker Gerhard Weidenfeller folgendermaßen zusammenfasst: „Stärkung und Sicherung der politischen und wirtschaftlichen Weltstellung des Reiches mit dem Mittel einerseits auf Deutscherhaltung, andererseits auf Kulturpropaganda ausgerichteten Politik“¹⁸.

16 Ebd., S. 277–284.

17 Ebd., S. 280.

18 Ebd., S. 308.

Als weitere zivilgesellschaftliche Gruppe wurden Auslandslehrer aktiv, in deren Reihen bald ein Kommunikationsforum geschaffen wurde.¹⁹ 1901 wurde von dem deutschen Volksschullehrer Hans Amrhein in Antwerpen – zunächst in Rundbriefform – die Zeitschrift „Die deutsche Schule im Auslande“ begründet, die bis 1938 bestand.²⁰ Über den Informationsaustausch hinaus kam es 1902 unter Mitwirkung des ADS zur Gründung des „Vereins deutscher Lehrer im Auslande“.²¹ Als Berufsorganisation galt es, nicht nur das teilweise negative Image der Auslandslehrer und -lehrerinnen zu heben und die eigenen materiellen Interessen gegenüber den Schulträgern vor Ort als auch beim Auswärtigen Amt zu vertreten. Vielmehr engagierte sich der Verein auch für eine stärkere Beachtung der auslandsdeutschen Schulen und stützte somit über die reichsdeutsche Kulturpolitik hinaus auch die imperiale Politik des Reiches allgemein. Nach Stefan Manz wurden zumeist weder der Verein noch die Zeitschrift vom Deutschen Reich gesteuert, sondern vielmehr von der Peripherie her.²² Die Auslandslehrkräfte seien in einen globalen Informationsaustausch eingebunden gewesen, in dem sowohl berufliche Informationen als auch der Geist einer globalen Diaspora verbunden mit dem Reich und untereinander vermittelt worden seien.

Staatliche Stellen interessierten sich zunächst nur zögerlich für diese Schulen. Den Anfang machte 1878 der mit geringen Mitteln ausgestattete Reichsschulfonds, der mit 75.000 Reichsmark startete, nach der Jahrhundertwende vergrößert wurde und sich 1912 auf eine Million Mark belief.²³ Zur Koordinierung der finanziellen und pädagogischen Unterstützung der Auslandsschulen wurde im Auswärtigen Amt 1906 ein Schulreferat eingerichtet. Fachleute besuchten die Schulen und von 1907 bis 1914 wurden rund 800 Schulleiter und Lehrkräfte vom Auswärtigen Amt entsandt. Die Prüfungen der Aus-

-
- 19 Zu Verein und Zeitschrift vgl. *Gaster, B[ernhard]*: Das Vereinswesen der deutschen Auslandslehrer. In: Boelitz, Otto und Hermann Südhof: Die deutsche Auslandsschule. Berlin, Leipzig 1929, S. 173–186; *Müller*: Von den Auswandererschulen zum Auslandschulwesen (wie Anm. 4), S. 200–217; *Manz*: Constructing a German Diaspora (wie Anm. 8), S. 241–244, der die Gründungsdaten von Verein und Zeitschrift verwechselt.
- 20 *Hettich, L[eonhard]*: Die Zeitschrift „Die deutsche Schule im Ausland“ 1901–1938. In: Schmidt, Franz (Hg.): Deutsche Bildungsarbeit im Ausland nach dem ersten und dem zweiten Weltkriege. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt. Braunschweig u. a. 1956, S. 33–37.
- 21 *Gaster*: Das Vereinswesen der deutschen Auslandslehrer (wie Anm. 19), S. 177f.; *Weidenfeller*: VDA (wie Anm. 15), S. 336 (mit falschem Gründungsjahr).
- 22 *Manz*: Constructing a German Diaspora (wie Anm. 8), S. 241–244.
- 23 *Froese, Leonhard*: Auswärtige Kulturpolitik – Kulturelle Außenpolitik. In: Schneider, Christian (Hg.): Die deutsche Schule im Ausland. Beiträge zur Auswärtigen Kulturpolitik. Heidelberg 1969, S. 7–18, S. 14. Zu diesen Zahlen kommt er nicht zuletzt wegen ca. 4.000 Schulen in den USA mit ca. 300.000 Schülern. Quellen nennt Froese nicht.

landsschulen erhielten amtliche Anerkennung, zunächst für den einjährigen freiwilligen Heeresdienst und später auch für den Besuch deutscher Hochschulen. Insgesamt firmierten vor 1914 ca. 900 Einrichtungen als Deutsche Schulen. Über diese anerkannten Schulen hinaus zählt Leonhard Froese für 1913 insgesamt über 5.000 Schulen mit ca. 360.000 Schülern und Schülerinnen, davon 115 in Europa mit ca. 18.000 Kindern.

1905 wurde in einem preußischen Erlass die Bezeichnung „Deutsche Auslandsschulen“ festgelegt. Danach gehörten dazu „außer den Regierungsschulen in deutschen Schutzgebieten“ „die von deutschen Schul- oder Kirchengemeinden oder diesen gleich zu achtenden Verbänden (Schulvereinen) im Ausland in fremdem Sprachgebiet unterhaltenen Schulen, sofern Unterrichtssprache und Lehrmethode deutsch sind“.²⁴ Anders als diese Schulen, die in geschlossenen deutschen Siedlungsgebieten oder Handels- und Gewerbestädten lagen, zielten die „Propagandaschulen“ auf eine Beeinflussung zumeist nichtdeutscher Kinder im reichsdeutschen Sinne. Mit ihnen wurde versucht, „unter Anpassung an die Bedürfnisse des Landes die Kenntnis der deutschen Sprache, der deutschen Literatur und der deutschen Kultur zu vertiefen, um so erfolgreich mit englischen und französischen Einflüssen im Ausland wetteifern zu können.“²⁵

Als 1901 das preußische Kultusministerium die Errichtung und Erhaltung deutscher Schulen im Ausland nachdrücklich für förderungswürdig erklärte und den Lehrkräften die Anrechnung der Auslandsdienstzeit und die Wiederaufnahme in den reichsdeutschen Schuldienst zusicherte, wurde 1902 vom ADS eine Lehrervermittlungsstelle gegründet.²⁶ Deren Lehrerauswahl sah der

24 Übertritt von Oberlehrern an deutsche Auslandsschulen und Gewährung von Erleichterungen für den Fall ihres Rücktritts in den preußischen Schuldienst. Erlass des Ministers der geistlichen etc. Angelegenheiten, Studdt, 27.3.1905. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 47 (1905), H. 4, S. 313–315, S. 314f.

25 Boelitz, Otto: Wesen und Bedeutung der deutschen Auslandsschule. In: Boelitz/Süd-hof (Hg.): Die deutsche Auslandsschule (wie Anm. 19), S. 1–16, S. 12. Mitherausgeber Süd-hof war Auslandslehrer in Rumänien gewesen und von 1920 bis 1928 Leiter des Schulreferats im Auswärtigen Amt. Nachruf von Langerfeld, [Heinrich] in: Der deutsche Lehrer im Ausland, 3 (1956), Nr. 3, S. 15f. Vgl. auch Müller: Von den Auswandererschulen zum Auslandsschulwesen (wie Anm. 4), S. 171f.

26 Bell, Karl: Geschichte des Vereins für das Deutschtum im Ausland. In: Barta, Erwin und Karl Bell: Geschichte der Schutzarbeit am deutschen Volkstum. Dresden [um 1930], S. 99–341, S. 180f. und S. 313; Schmidt, Franz: Als Erster Schulreferent im Auswärtigen Amt. In: Schmidt (Hg.): Deutsche Bildungsarbeit im Ausland nach dem ersten und dem zweiten Weltkriege (wie Anm. 20), S. 23–32, S. 24.

erste Schulreferent im Auswärtigen Amt Franz Schmidt²⁷ nur als bedingt erfolgreich an, weshalb das Amt ab 1907 hauptsächlich die Lehrer selbst auswählte.

Die bisherigen Anstrengungen schlugen sich in der ‚Geheimen Denkschrift‘ vom April 1914 nieder. Sie dokumentierte „den Abschluß einer Entwicklung, die, in den 1880er Jahren beginnend, auf eine Formalisierung, Etatisierung und politische Lenkung der Auslandsschulen zusteuerte“²⁸.

Wiederbelebung nach dem Ersten Weltkrieg und Gleichschaltung ab 1933

Der Erste Weltkrieg und seine Folgen führten zu einem starken Einbruch des deutschen Auslandsschulwesens, das jedoch unter anderem durch die Auswanderungsbewegung in der ersten Hälfte der 1920er-Jahre wieder etwas auflebte. Es wurden sogar Schulen neu gegründet wie zum Beispiel in Den Haag (1919), San Sebastian (1921), Bogotá (1922) und Santa Cruz de Tenerife (1927).²⁹ Diese Entwicklung setzte sich dank staatlicher Förderung fort, so dass im Schuljahr 1931/32 1.528 Schulen mit insgesamt 80.300 Schülern gezählt wurden.³⁰

Nach 1918 erlangten neben den vorgenannten Schulen die deutschen Minderheitenschulen in Europa eine größere Aufmerksamkeit. Infolge der Gebietsabtretungen des Deutschen Reiches wegen des verlorenen Weltkriegs stieg die Zahl der Auslandsdeutschen enorm an. Im Reich und unter den Auslandsdeutschen sannnen viele Kräfte auf eine Grenzrevision, zu deren Begründung immer wieder die deutschen Minderheiten angeführt wurden. Damit lag ein zusätzlicher Grund für deren Unterstützung vor; ein wichtiger Bestandteil dieser Hilfe war die Förderung der deutschen Minderheitenschulen. Da insbesondere die neu entstandenen Staaten im östlichen Europa diese Schulen – auch wenn sie privat geführt waren – als Teil ihres nationalen Schulsystems ansahen, reagierten sie empfindlich auf reichsdeutsche Einflussnahmen, so dass diese Schulen meist im Geheimen gefördert wurden. Waren die Bedingungen für diese Schulen erfüllt, so ließen die jeweiligen

27 Schmidt, von 1900 bis 1905 Direktor der deutsch-evangelischen Schulen in Bukarest, leitete das 1906 gegründete Auslandsschulreferat im Auswärtigen Amt von Beginn an bis 1915. *Schmidt, Franz*: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende. Lebenserinnerungen von Geheimrat Professor Dr. Franz Schmidt. Marburg 1961.

28 Müller: Von den Auswandererschulen zum Auslandsschulwesen (wie Anm. 4), S. 227.

29 Krath: Deutsche Auslandsschularbeit (wie Anm. 9), S. 22.

30 Ebd.

Staaten in der Regel nur Lehrer ihres Staates zu: deutschstämmige, aber auch anderethnische, die nicht immer ausreichend gut Deutsch sprachen.

Der wissenschaftliche Begriff „Minderheitenschulwesen“ bezieht sich nur im engeren Sinne auf die Schulen selbst, die sowohl private als auch staatliche Schulen sein konnten. Eine umfassende Definition findet sich bei Eser:

„die Gesamtheit aller Einrichtungen, Initiativen und Maßnahmen, die darauf abzielen, den Kindern und Jugendlichen einer Minderheit eine spezifische Form von Unterricht zukommen zu lassen, der auf sprachliche, kulturelle und konfessionelle Besonderheiten Rücksicht nahm und sich vom Schulbetrieb der Mehrheitsbevölkerung unterschied“³¹.

Daher dürfen die Nationalitäten- und Bildungspolitik der jeweiligen Staaten sowie die bildungspolitischen Initiativen der jeweiligen ethnischen Vereine, Verbände, Parteien und Konfessionen nicht ausgeblendet werden. Zudem wird mit Eser angemerkt, dass in diesem Band bezogen auf Minderheitenschulen aus Gründen der Griffigkeit zwar von „deutschen Schulen“ die Rede ist; gleichwohl besaßen diese Schulen keinen Sonderstatus und waren Teil des Bildungswesens des jeweiligen Landes.

In der Weimarer Zeit war Otto Boelitz als preußischer Kultusminister (1921–1925) einer der maßgeblichen Kultur- und Schulpolitiker.³² In einem Sammelband zur deutschen Auslandsschule lieferte er eine zeitgenössische Definition und schilderte aus deutschnationaler Sicht deren Probleme:

„Unter der deutschen Auslandsschule verstehen wir die Schule, die die Deutschen im Ausland und zwar als Minderheiten im fremden Staatsverband errichtet haben und unterhalten, um ihre Kinder in lebendi-

31 Eser: „Volk, Staat, Gott!“ (wie Anm. 6), S. 24. Vgl. auch die Erläuterungen zu den Schularten auf S. 25–27 und zu den Begriffen ‚Minderheit‘ und ‚Volksgruppe‘, einem hochideologischen Terminus, der eine homogene Bevölkerungsgruppe mit gemeinsamen Interessen suggeriert, auf S. 27–29.

32 Boelitz (1876–1951) hatte von 1905 bis 1909 am deutschen Realgymnasium in Brüssel unterrichtet und von 1909 bis 1915 die Deutsche Schule in Barcelona geleitet. In seiner Amtszeit ebnete er dem VDA durch einen Erlass den Weg in preußische Schulen. Von 1919 bis 1932 gehörte Boelitz dem Preußischen Landtag an und fungierte als kulturpolitischer Sprecher der nationalliberalen Deutschen Volkspartei. 1927 unternahm er als Direktor des Iberoamerikanischen Instituts eine größere Südamerika-Reise, auf der er auch deutsche Schulen besuchte. 1933 wurde er von den Nationalsozialisten aller Ämter enthoben. Degener, Hermann (Hg.): Wer ist's? Berlin 1935, S. 152; Killy, Walter und Rudolf Vierhaus (Hg.): Deutsche Biographische Enzyklopädie. Bd. 1. München u. a. 1995, S. 626; Poßbekel, Kurt: Verein für das Deutschtum im Ausland (VDA) 1881–1945. In: Fricke, Dieter (Hg.): Lexikon zur Parteiengeschichte. Die bürgerlichen und kleinbürgerlichen Parteien und Verbände in Deutschland (1789–1945). Bd. 4. Köln 1986, S. 282–297, S. 290.

ger Verbindung mit dem deutschen Volkstum, mit deutscher Sprache, deutscher Sitte und deutscher Kultur zu unterrichten und zu erziehen. Bezeichnend ist für sie also, daß sie immer eine Schule der Minderheiten darstellt, die sich gegen die Aufsaugung durch die andersgeartete völkische Umgebung zur Wehr setzt.³³

Ferner differenzierte Boelitz nach den Entwicklungsmöglichkeiten der Schulen im Ausland und verwies auf Hintergründe für mögliche Einschränkungen: Die deutschen Auslandsschulen in den großen Handels- und Gewerbeplätzen Europas und in Übersee besäßen meist eine freie Entwicklungsmöglichkeit. Demgegenüber würden sie dort behindert, „wo das Bestreben des Herbergestaates vorliegt, die Minderheiten aufzusaugen, sie sich zu assimilieren, indem er versucht, das fremde Schulwesen zu hemmen, zu knebeln oder gar abzudrosseln.“³⁴ Sodann skizzierte Boelitz die aktuellen Streitpunkte, die vor allem nach dem Ersten Weltkrieg zu beobachten seien:

„Es kann das [das Hemmen, Knebeln und Abdrosseln] durch völliges Verbot deutscher Schulen geschehen; es kann das durch Zwang des Besuches der Staatsschulen erfolgen, so daß nur noch ein daneben laufender deutscher Privatunterricht möglich ist; es kann das schließlich auch durch Zwang zur Durchführung einer Anzahl von Mindestforderungen an die deutschen Schulen geschehen, durch die der Herbergestaat die volle Aneignung des deutschen Kulturlebens erschwert und die deutschen Kinder langsam in die Bahn seines kulturellen und nationalen Lebens einzuführen sich bemüht.“³⁵

Ebenso instruktiv ist seine Beschreibung und Wertung der Auslandsschulen. Zahlenmäßig überwiege die meist einklassige deutsche Volksschule, die einzig darauf abziele, die Jugend „in lebendigem Zusammenhang mit deutschem Volksleben und deutschem Volkstum zu halten“³⁶. Es gebe aber auch eine ganz große Anzahl ausgezeichneter mehrklassiger deutscher Volks- und Mittelschulen, die nach Lehrplänen und Lehrzielen deutscher Inlandsschulen unterrichteten und den Vergleich mit gleichartigen inlandsdeutschen Schulen aushielten. Hinzu komme die geringe Zahl der höheren deutschen Auslandsschulen.

„Da sie aber den Führernachwuchs der Deutschen im Ausland sichern wollen, so daß ihre Schüler später einmal die Träger deutscher kul-

33 *Boelitz*: Wesen und Bedeutung der deutschen Auslandsschule (wie Anm. 25), S. 2.

34 Ebd., S. 3 (Hervorh. im Orig. gesperrt gedruckt).

35 Ebd.

36 Ebd., S. 4.

tureller Gedanken unter den Brüdern und Schwestern in der Fremde sein sollen, ist es durchaus berechtigt, wenn die Wertschätzung der höheren deutschen Auslandsschule im ständigen Wachsen begriffen ist.³⁷

Die Bedeutung der deutschen Sprache setzte Boelitz außerordentlich hoch an. Der Deutschunterricht solle nicht nur Sprachkenntnis vermitteln, sondern zugleich zur Deutschheit erziehen. Auch Kinder aus gemischten Ehen müssten wieder dem deutschen Volkstum zugeführt werden. Zweisprachigkeit sei notwendig, aber das Deutsche müsse Vorrang haben. Die Schulkinder sollten bei der engsten Zugehörigkeit zu deutschem kulturellen Leben loyale Staatsbürger ihres Staates werden. Daher sei wegen der Staatsprüfungen des jeweiligen Landes für den Hochschulzugang der Deutschunterricht in einen Zug nach deutschem Muster und einen Zug, der meist von nichtdeutschen Schülerinnen und Schülern besucht werde, zu trennen. Insgesamt ging es Boelitz bei der Auslandsschule nicht so sehr um die Bildungsvermittlung: „Die höchste Bedeutung der deutschen Auslandsschule ruht [...] in ihrer Aufgabe der Erhaltung deutschen Volkstums.“³⁸

Auf privater Seite wurde 1921 im VDA eine Schulabteilung unter Leitung des ehemaligen Auslandslehrers Walter Weber gegründet, die sowohl deutsche schulische Einrichtungen im Ausland unterstützte als auch im Inland allgemein für das ‚Auslanddeutschtum‘ warb.³⁹ Hierzu hieß es im VDA-Jahresbericht für 1926:

„Die Schulabteilung hat als Hauptaufgabe den Verkehr mit den deutschen Schulen und mit dem Deutschtum im Ausland und Grenzland, sie ist gewissermaßen die Außenabteilung des V.D.A. Ihren Namen ‚Schulabteilung‘ führt sie deshalb, weil die Schule im Auslande das wichtigste Mittel der Deutscherhaltung ist.“⁴⁰

„Die allgemeine Aufgabe der Schulabteilung ist es, Berichte über das deutsche Auslandsschulwesen und seine Lehrer, aber auch über alle anderen Lebens-, Arbeits- und Abwehrformen des Deutschtums im Grenz- und Auslande (Familie, Kirche, Verein, Zeitung, Buch, Bild, Bühne, Lied, Musik und sonstige Kunst, sowie Wirtschaft und Tech-

37 Ebd. 1928 hätten laut Boelitz allerdings nur neun Auslandsschulen zur Hochschulreife geführt: Mexiko, Buenos Aires, Barcelona, Budapest, Davos, Haag, Madrid, Rotterdam und Voldrop.

38 Ebd., S. 13 (Hervorh. im Orig. gesperrt gedruckt).

39 *Bell*: Geschichte des Vereins für das Deutschtum im Ausland (wie Anm. 26), S. 314.

40 *Verein für das Deutschtum im Ausland* (Hg.): Jahresbericht für 1926. Berlin o. J., S. 24f.

nik) von unseren deutschen Volksgenossen draußen zu erbitten und diese Ergebnisse der Auswertung für unsere Tätigkeit hier in der Heimat zuzuführen, andererseits aber die Ergebnisse unserer Betreuungsarbeit hier in der Heimat zusammenzufassen und sie unseren auslandsdeutschen Schulen zuzuführen.“⁴¹

Hatte sich der VDA vor dem Ersten Weltkrieg um die „eigentlichen deutschen Auslandsschulen“ bemüht, so führte danach laut dem VDAler Karl Bell das „Erwachen deutscher Volksgesinnung in den Minderheiten“ in Europa, zu einer stärkeren Konzentration auf die Minderheitenschulen.⁴² Damit ging eine Erweiterung der Schulformen einher. Es wurden Kurse für Auslandsschullehrkräfte in Verbindung mit dem Auswärtigen Amt und dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht veranstaltet sowie Geld für Schulbauten und Lehrmaterial organisiert. Hierdurch erlangten diese Stellen, zu denen man auch das Stuttgarter Deutsche Ausland-Institut (DAI) rechnen muss, im Reich eine umfassende Kenntnis über das auslandsdeutsche Schulwesen. Das Tätigkeitsfeld der genannten Organisationen und Institutionen umfasste aber nicht nur die Unterstützung der Auslandsschulen, sondern auch die Werbung und Propaganda für diese im Reich und besonders in reichsdeutschen Schulen. Nicht zuletzt bezogen auf die Auslandsschulen hieß es: „die Kulturnot der Deutschen in Europa ist riesengroß“. So wurde im Deutschen Reich ein Resonanzboden geschaffen, der vielfältigste Hilfen reichsdeutscher Stellen legitimierte und durch die Rede vom ‚Volkstumskampf‘ eine konfliktgeladene Haltung erzeugte.

Die Werbung nutzte vielfältige Möglichkeiten und zielte sowohl auf ‚Binnendeutsche‘ als auch auf Auslandsdeutsche. So veranstaltete der VDA 1929 einen Wettbewerb für besonders gute Aufsätze aus (deutschen) Auslandsschulen.⁴³ Der Erfolg war beachtlich: Es gingen 406 Aufsätze aus 52 Schulen aus 19 Ländern ein. Neben der regelmäßigen Rubrik „Deutsches Schulwesen im Ausland“ publizierte das 1917 gegründete DAI in seiner Zeitschrift „Der Auslandsdeutsche“ auch Einzelartikel zu den Schulen. Für die Propagierung des deutschen Auslandsschulwesens wurde auch das neue Medium Radio genutzt. So sprach beispielsweise der Leiter der Schulabteilung des Auswärtigen Amtes Legationsrat Dr. Traugott Böhme am 24. und 31. Juli 1929 über die Deutsche Welle Königswusterhausen zur „gegenwärtige[n] Lage des deutschen Schulwesens im Auslande“.⁴⁴ Wie der VDA hielt auch das DAI

41 Ebd., S. 35f.

42 Ebd.

43 Notiz in: *Der Auslandsdeutsche*, 12 (1929), Nr. 9, S. 279.

44 *Der Auslandsdeutsche*, 12 (1929), Nr. 16, S. 555. Böhme hatte, unterbrochen von der Leitung der Deutschen Oberrealschule in Mexiko City (1920–1927), von 1914 bis

laufend Vorträge ab. Zum Beispiel referierte am 20. Oktober 1926 der Oberrealschullehrer und Leiter der Schulabteilung im württembergischen Kultministerium Ministerialrat Dr. Eugen Löffler im Stuttgarter Haus des Deutschtums (DAI-Gebäude) über „Die deutsche Schule im Ausland, ihr Wesen, ihre Ziele, ihre Probleme“.⁴⁵

Laut Waibel existierten bis 1933 zwei Interessensverbände deutscher und deutschstämmiger Auslandslehrkräfte: der „Vereinsverband deutscher Auslandslehrer“ und der „Verband deutscher Auslandslehrer und -lehrerinnen“.⁴⁶ 1921 reorganisierte sich die Vereinigung deutscher Auslandslehrkräfte als Zusammenschluss von früheren und gegenwärtigen Auslandslehrern und -lehrerinnen jeder Vorbildung.⁴⁷ Zwar wurden hier die vor dem Ersten Weltkrieg bestehenden Fäden wieder zusammengeführt, doch es gab keinen wirklichen Zusammenhang. So fand 1927 in Darmstadt ein erstes Treffen zur Gründung eines unter Vorsitz des Unterrichtsministers Staatsrat Rudolf Block von Hessen-Darmstadt stehenden „Weltverbandes deutscher Auslandslehrer“ statt, dem jährliche Treffen jeweils im Sommer folgten.⁴⁸ 1928 wurde im Beisein von VDA-Vertretern die Satzung des „Verbandes deutscher Auslandslehrer und -lehrerinnen“ verabschiedet.⁴⁹ Blocks Führung war von einem nationalen Geist getragen. Auf dem 1928er-Treffen sah er die Aufgabe der Lehrpersonen erst dann als erfüllt an, wenn alle deutsch Denkenden, Fühlenden und Sprechenden dem Deutschtum erhalten blieben. Eine Irredenta lehnte er ab,

1928 an US-Universitäten Germanistik gelehrt, bevor er als Nachfolger von Südhof 1928 die Schulabteilung übernahm. 1937 musste er seinen Posten aus politischen Gründen räumen. Der *Auslanddeutsche*, 11 (1928), Nr. 18, 385f., *Waibel*: Die deutschen Auslandsschulen (wie Anm. 5), S. 229f.

- 45 Der *Auslanddeutsche*, 10 (1927), Nr. 3, S. 106. Der Naturwissenschaftler und Schulpolitiker Löffler (1883–1979) leitete von 1924 bis 1951 die Schulabteilung im württembergischen Kultusministerium. Von 1950 bis 1956 war er Präsident des Auslandsschulausschusses. *Kilby, Walther und Rudolf Vierhaus* (Hg.): *Deutsche Biographische Enzyklopädie*. Bd. 6. München 1996, S. 440.
- 46 *Waibel*: Die deutschen Auslandsschulen (wie Anm. 5), S. 44. Bedauerlicherweise finden sich in den Quellen oft ungenaue Organisationsbezeichnungen.
- 47 *Allgemeine deutsche Lehrerzeitung*, 50 (1921), S. 279f., und *Nevsandt, Martha L.*: Die erste Tagung deutscher Auslandslehrer. In: *Deutsche Lehrerinnenzeitung*, 45 (1928), S. 258f.
- 48 Eine andere Quelle nennt 1928 als Gründungsjahr des „Bundes deutscher Auslandslehrer und -lehrerinnen“. *Todt, Wilhelm*: Nachruf auf Staatsrat Rudolf Block. In: Schmidt (Hg.): *Deutsche Bildungsarbeit im Ausland nach dem ersten und dem zweiten Weltkriege* (wie Anm. 20), S. 9f. Block (1865–1953) war Mitbegründer des Deutschen Philologenverbands und von 1907 bis 1931 im hessisch-darmstädtischen Schulministerium tätig. Um 1935 war er Landesführer des VDA-Landesverbandes Hessen. *Degener, Hermann* (Hg.): *Wer ist's?* Berlin 1935, S. 138.
- 49 *Gaster, Bernhard*: Zweite Versammlung deutscher Auslandslehrer und -lehrerinnen in Darmstadt vom 23.–25. August 1928. In: *Die deutsche Schule im Auslande*, 20 (1928), Nr. 9, S. 269–280. Satzung vom 24.8.1928, ebd., S. 267f.

sprach aber gleichzeitig von einem „geistigen Großdeutschland“⁵⁰. Um dem Anschluss an den NSLB zu entgehen, hatte sich der Verband 1933 dem VDA angegliedert; jedoch wenig später bat er um Angliederung an den NSLB, der im Gau Ausland reichsdeutsche Auslandslehrer und -lehrerinnen vereinte.⁵¹ Der Anschluss wurde jedoch vertuscht, da im Verband auch deutsche Lehrpersonen fremder Staatsangehörigkeit Mitglied werden und somit der Einfluss des NSLB auch auf diese ausgedehnt werden konnte. Offiziell wurden die reichsdeutschen Lehrkräfte im Gau Ausland organisiert, und der Vereinsverband sollte alle auslandsdeutschen Lehrervereine (und somit auch Lehrkräfte ohne deutsche Staatsbürgerschaft) zusammenfassen.⁵² Die Bindung der Zeitschrift an den Verband wurde Ende 1934 aufgegeben, und Gauleiter Emil Ehrich trat in die Schriftleitung ein.⁵³ Infolge politischen Drucks und Zensur durch die NSDAP-AO und den NSLB erschien die Zeitschrift nur bis Ende 1938 und wurde ab 1939 von der Zeitschrift „Der deutsche Erzieher im Ausland“ abgelöst, die von der Gauverwaltung Ausland des NSLB herausgegeben wurde.⁵⁴

Nach der Machtübergabe an die NSDAP wurde das deutsche Auslandschulwesen weit stärker ideologisch indoktriniert und gesteuert. Der Schulfonds wurde enorm erhöht, so beispielsweise von 4,7 Millionen im Jahr 1939 auf 12,5 Millionen Reichsmark im Jahr 1943. Auch die Zahl der vermittelten Lehrkräfte verdoppelte sich von 1933 bis 1935. Für 1938 erwähnt Froese knapp 1.500 Schulen mit fast 80.000 Schülern und Schülerinnen, davon in Europa 50 Schulen mit ca. 10.000 Kindern.⁵⁵ Während des Zweiten Weltkrieges wurden viele Schulen als Feindesschulen ganz geschlossen oder in das vor Ort bestehende Schulwesen integriert.

Will man den Zeitraum vom Beginn des Kaiserreichs bis zum Ende des Nationalsozialismus zusammenfassen, so wurden die ausgewanderten Deutschen vielfach zu Bewahrern deutschen ‚Volkstums‘ im Sinne einer expansionistischen Politik funktionalisiert. Während mithilfe der Auslandsdeutschen in der Weimarer Zeit die deutsche Weltgeltung wiederhergestellt und

50 *Block, Rudolf*: Zweite Versammlung deutscher Auslandlehrer und -lehrerinnen in Darmstadt vom 23. bis 25. August 1928. In: Deutsches Philologen-Blatt, 36 (1928), S. 571f., S. 572.

51 *Waibel*: Die deutschen Auslandsschulen (wie Anm. 5), S. 18f. und S. 24.

52 Abkommen zwischen dem Gau Ausland des NSLB und dem Vereinsverband deutscher Auslandlehrer und -lehrerinnen, 3.11.1934, gez. R. Block und Dr. Ehrich. In: Die deutsche Schule im Auslande, 20 (1928), Nr. 11, S. 329.

53 Anordnung. In: Die deutsche Schule im Auslande, 26 (1934), Nr. 12, S. 361; Mitteilung an unsere Leser. In: ebd., S. 382.

54 *Hettich*: Die Zeitschrift „Die deutsche Schule im Ausland“ (wie Anm. 20), S. 35f.

55 *Froese, Leonhard*: Auswärtige Kulturpolitik – Kulturelle Außenpolitik (wie Anm. 23), S. 7–18, S. 14. Froese nennt keine Quellen.

Grenzen revidiert werden sollten, wurden die Auslandsdeutschen von den Nationalsozialisten und der NSDAP-AO darüber hinaus vollends zu ‚Volkstumskämpfern‘ instrumentalisiert. Dem kam entgegen, dass viele Auslandsdeutsche sich nicht mit der außenpolitisch schwachen und demokratischen Weimarer Republik identifizierten. Davon unabhängig muss auch die starke schulische Nachfrage durch nichtdeutsche Kinder der Sitzländer der Schulen konzediert werden, da die deutsche Sprache und Bildung hohes Ansehen besaßen und der beruflichen Karriere dienlich waren. Das war jedoch nicht der Fall bei deutschen Minderheitenschulen in ethnisch umkämpften Gebieten.

Bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs dominierte allgemein – nicht nur unter Nationalsozialisten – die völkische Auffassung, dass eine Mischung der Schülerschaft dem ‚Deutschtum‘ und damit seiner Pflege abträglich sei. Die langjährige Führungsperson des deutschen Schulwesens im Vorkriegs-Bulgarien, Heinrich Langerfeld, zitierte 1956 hierzu die Essenz pädagogischer Schriften vor 1945 und setzte dieser eine geänderte Sichtweise entgegen:

„Die zu enge und frühe Berührung mit einer fremden Kultur müsse [...] eine volksverbundene Entwicklung von Geist und Seele beeinträchtigen und grundsatzlose Kosmopoliten heranbilden. Eines ist daran richtig, daß Auslandsschulen für die Entwicklung einer chauvinistisch-nationalistischen Gesinnung, die so viel Leid über die Menschheit gebracht hat, kein geeigneter Boden sind. Die Schüler lernen die Gedanken ihres Volkes kritisch durchdenken und sachlich sich selbst und Fremden gegenüber vertreten. Gleichzeitig lernen sie aber auch, daß eine andere Auffassung ebenso begründet sein kann wie die eigene und daß die sittlich gerechtfertigte Haltung weder in der Preisgabe des eigenen noch in der gewaltsamen Unterdrückung des fremden Standpunktes bestehen kann, sondern nur in rechtem Ausgleich. Daher erscheint es nicht unangemessen, die gemeinsame Erziehung deutscher und fremder Jugend an den deutschen Schulen im Ausland als eine *Vorleistung im Sinne des Integrationsgedankens* zu bezeichnen, der heute die Völker vor weiteren Verhängnissen schützen soll.“⁵⁶

56 Langerfeld, Heinrich: Deutsche Schulen in Bulgarien. In: Schmidt (Hg.): Deutsche Bildungsarbeit im Ausland nach dem ersten und dem zweiten Weltkriege (wie Anm. 20), S. 63–72, S. 69 (kursive Hervorh. im Orig.). Der Naturwissenschaftler Langerfeld war von 1927 bis 1938 Direktor der Deutschen Schule in Sofia, danach Oberschulrat und von 1940 bis 1945 Ministerialrat im Reichserziehungsministerium und gleichzeitig Mitglied des Gutachterausschusses für das deutsche Auslandsschulwesen. Mitarbeiterverzeichnis. In: ebd., S. 379–389, S. 383.

Wenn hier auch eine Abkehr von nationaler Beschränkung erkennbar ist, so werden jedoch potenzielle nationale Indoktrinierungen gelegnet. Ungleich stärker ist dies dem Bericht des ehemaligen Madrider Schulleiters und NSDAP-Mitglieds Willy Schulz zu entnehmen, der 1956 seiner Schule attestierte, „immer für den Frieden und für Völkerverständigung gearbeitet“ zu haben und „ein idealer Völkerbund“ gewesen zu sein, um dann kategorisch zu behaupten: „Eine Bedrohung für den Frieden kann eine deutsche Auslandsschule überhaupt nicht darstellen.“⁵⁷

Neuanfang mit altem Personal nach 1945

Mit dem Kriegsende kam die deutsche Auslandsschularbeit fast zum vollständigen Erliegen. Nach der Gründung der beiden deutschen Staaten wurde in der Bundesrepublik mit der Errichtung der „Dienststelle für Auswärtige Angelegenheiten“ beim Bundeskanzleramt Anfang 1950 mit einem Schulreferat die regierungsamtliche Betreuung wieder aufgenommen. Wegen Kompetenzüberschneidungen zwischen Bund und Ländern wurde dem Schulreferat 1950 noch der „Ausschuss für das Auslandsschulwesen bei der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder“ beigeordnet, der auch für die Anerkennung als „Deutsche Auslandsschule“ zuständig wurde. Im neuen Auswärtigen Amt wurde der Abteilung VI für Kulturpolitik das Auslandsschulwesen – allerdings mit weniger Kompetenzen – zugeordnet.

Die Kultusministerkonferenz definierte am 27./28. Oktober 1950 die „Deutschen Schulen im Ausland“ als Schulen, „die auf nicht-deutschem Staatsgebiet, in der Regel auch auf fremdem Sprachboden, unterhalten werden und an denen als Unterrichtssprache überwiegend Deutsch verwendet wird“.⁵⁸ Als solche würden nur die Schulen anerkannt, die sich in Lehrplänen und Unterrichtsmethoden an die in der Bundesrepublik üblichen anlehnten und in denen eine angemessene Zahl deutscher Lehrkräfte unterrichtete.

Es setzte sich bald eine Differenzierung durch. Der Ausschussvorsitzende Löffler unterschied in „1. Die bodenständige oder ‚deutsche Schule im Ausland‘“ und in „2. Die Gastsschule oder die ‚deutsche Auslandsschule‘“.⁵⁹ Ers-

57 *Schulz, Willy*: Aus dem Leben der Deutschen Oberrealschule in Madrid zwischen den Weltkriegen. In: Schmidt (Hg.): Deutsche Bildungsarbeit im Ausland nach dem ersten und dem zweiten Weltkriege (wie Anm. 20), S. 200–206, S. 204 (kursive Hervorh. im Orig.). Der Philologe Schulz kam 1923 an die Oberrealschule in Madrid und war von 1929 bis 1937 deren Direktor. Mitarbeiterverzeichnis (wie Anm. 56), S. 387. *Waibel*: Die deutschen Auslandsschulen (wie Anm. 5), S. 24 und S. 86f.

58 Gründung, Rechtsform und Anerkennung deutscher Schulen im Ausland. In: *Der deutsche Lehrer im Ausland*, 1 (1954), Nr. 1, S. 19.

59 *Löffler, Eugen*: Das Auslandsschulwesen im Wandel der Zeit. In: Sonderheft. *Der deutsche Lehrer im Ausland*, 2 (1956), S. 4f.

tere sei von Deutschen außerhalb Deutschlands errichtet worden, wo sie als deutsche oder fremde Staatsangehörige unter der staatspolitischen Oberhoheit einer fremden Nation lebten. Dagegen würde die deutsche Auslandsschule von der Bundesrepublik ideell und finanziell unterstützt, lehne sich an deutsche Lehrpläne an und in ihr seien Lehrer deutscher Staatsangehörigkeit tätig.⁶⁰ Sie sei für Kinder deutscher Staatsangehöriger geschaffen, wobei aber der Besuch vieler fremdstämmiger Kinder begrüßt würde. Ziel sei, „die deutschsprachigen Kinder bei ihrer Muttersprache zu halten und den fremden Kindern einen Zugang zur deutschen Sprache und Kultur zu ermöglichen“⁶¹.

Nachdem im Januar 1954 die erste Nummer der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ erschienen war,⁶² wurde 1955 der „Verein Deutscher Lehrer im Ausland“ wiederbegründet.⁶³ Sein erster vorläufiger Vorsitzender Max Johs bezeichnete es als Aufgabe des Auslandslehrers, „Mittler zu sein zwischen deutschem und fremdem Kulturgut, Mittler zwischen deutscher Lebensauffassung und der des Gastlandes zu werden.“⁶⁴ Da viele Auslandslehrer und -lehrerinnen noch dem völkischen Denken der Vorkriegszeit – ohne unbedingt Nationalsozialisten zu sein – verhaftet waren, galt es, die Lehrerschaft und darunter besonders die im Ausland Verbliebenen auf die neuen außenpolitischen Notwendigkeiten zu verpflichten. Anton Simon⁶⁵, seit 1950 Schulreferent des Auswärtigen Amtes, warnte 1954 in der ersten Nummer der Auslandslehrer-Zeitschrift vor nationalistischem Gehabe: „Aufdringliche und unechte Kulturpropaganda haben bereits vor dem Kriege in manchen Ländern, vor allem Amerikas, den deutschen Schulen im Auslande den Untergang bereitet.“⁶⁶ Ausländer müssten in die Schulgemeinde aufgenommen werden; auch strebe die Bundesrepublik danach, die Eigenständigkeit der Schulen wiederherzustellen.

60 *Löffler, E[ugen]*: Fragen des Lehrplans und der Methoden an deutschen Auslandsschulen. In: *Der deutsche Lehrer im Ausland*, 3 (1956), Nr. 2, S. 25–28, S. 25.

61 *Löffler*: Das Auslandsschulwesen im Wandel der Zeit (wie Anm. 59), S. 5.

62 *Hettich*: Die Zeitschrift „Die deutsche Schule im Ausland“ (wie Anm. 20), S. 37.

63 N. N.: Gründungsversammlung des Vereins deutscher Lehrer im Ausland e. V. In: *Der deutsche Lehrer im Ausland*, 2 (1955), Nr. 4, S. 98f. Vgl. auch zum Satzungszweck *Götting, H[ans]*: Der Verein der deutschen Auslandslehrer. In: Sonderheft. *Der deutsche Lehrer im Ausland*, 2 (1955), S. 16f.

64 Eröffnungsansprache des vorläufigen Vorsitzenden OstDir. Dr. [Max] Johs auf der Mainzer Tagung, 2. August 1955. In: *Der deutsche Lehrer im Ausland*, 2 (1955), Nr. 6, S. 133–135, S. 134; Homepage des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland (VDLiA) <https://vdlia.de/verband/verbandsgeschichte/>, zuletzt eingesehen am 30.4.2021.

65 Der Philologe Simon (geb. 1905) war im Krieg Schulreferent der Militärverwaltung in Belgien und Nordfrankreich gewesen. Mitarbeiterverzeichnis (wie Anm. 56), S. 387.

66 *Simon, Anton*: Die deutschen Schulen im Ausland beim Wiederaufbau. In: *Der deutsche Lehrer im Ausland*, 1 (1954), Nr. 1, S. 6–8, S. 6.

1956 berichtete Simon, dass wieder annähernd 300 Schulen in Betrieb und fast 1.000 Lehrpersonen vom Auswärtigen Amt entsandt worden seien.⁶⁷ Laut einem Bericht des Bundesaußenministers von 1965 wurden 1955 noch keine 300 Lehrer an Auslandsschulen vermittelt, während diese Zahl Anfang 1964 schon über 1.000 lag.⁶⁸ Der Schulfonds des Amts stieg von ca. 0,7 Millionen DM auf über 75 Millionen (ohne Baumaßnahmen). Ende der 1960er-Jahre wurden 252 Auslandsschulen mit ca. 63.500 Schulkindern gezählt, davon in Europa 36 Schulen mit 12.000 Schulkindern. Die auswärtige Schulpolitik der ersten Jahre zielte darauf, Kindern deutscher Herkunft und deutscher Muttersprache eine deutsche Schulausbildung möglichst mit deutschem Schulabschluss zu ermöglichen. Angesichts der internationalen Verflechtung setzte die Bundesregierung neben der politischen und wirtschaftlichen Werbung vermehrt auch auf die kulturelle. So wurde die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik ab Mitte der 1960er-Jahre zu einem tragenden Pfeiler der deutschen Außenpolitik. Wegen des starken Arbeitsanfalls in den 1960er-Jahren wurde die Verselbständigung des Schulreferats diskutiert. Als Kompromisslösung wurde die Eingliederung in das Bundesverwaltungsamt bei enger Anbindung an das Auswärtige Amt beschlossen und im Herbst 1968 die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen⁶⁹ begründet.

Unter den verschiedenen Schultypen setzte sich in den 1960er-Jahren immer mehr die „Begegnungsschule“ durch, die Kinder mit deutscher und nicht-deutscher Muttersprache zusammenführt. Im Idealfall hieß dies:

„ausschließlich deutsche Lehrer, eine Schülerschaft, bei der die deutschen und nicht deutschen Kinder in einem angemessenen Verhältnis, d.h. im allgemeinen in einem Verhältnis von mindestens 1/3 zu 2/3, zueinander stehen, nur deutsche Unterrichtssprache und rein deutsche Lehrpläne, die nach deutscher Lehrmethode zu deutschen Lehrzielen führen“⁷⁰.

Entgegen dieser engen Definition von 1969 legte Klaus Winter 2009 eine weitaus offenere vor. Er schreibt von ihr als einer „von Deutschland (mit)

67 *Simon, Anton*: Der Wiederaufbau des deutschen Auslandsschulwesens seit 1945. In: Schmidt (Hg.): Deutsche Bildungsarbeit im Ausland nach dem ersten und dem zweiten Weltkriege (wie Anm. 20), S. 14–22, S. 17, der sich hier wohl nicht nur auf ‚deutsche Auslandsschulen‘ bezog.

68 *Froese, Leonhard*: Auswärtige Kulturpolitik – Kulturelle Außenpolitik (wie Anm. 23), S. 7–18, S. 15.

69 Vgl. dazu *Ommen, Engelbart*: Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. In: Schneider (Hg.): Die deutsche Schule im Ausland (wie Anm. 23), S. 32–41.

70 *Wagner, Richard*: Die Förderung der Auslandsschulen im Rahmen der Deutschen Kulturarbeit im Ausland. In: Schneider (Hg.): Die deutsche Schule im Ausland (wie Anm. 23), S. 18–26, S. 22.

geprägten Schule“ mit „Verzahnung der nationalen Curricula“ und möglichem zweisprachigen Fachunterricht.⁷¹ Schon 1969 warnte man vor einer Überhöhung des Begriffs „Begegnung“, der vor allem deshalb geprägt worden war, „um die Abkehr der Auslandsschulen von einer ‚Volkstumspolitik im Ausland‘, von einer ‚Kolonie-Kultur‘ zu unterstreichen“; zudem laufe die „Begegnung“ in jedem Land anders ab.⁷² Schließlich ist noch die „Botenschaftsschule“ oder „Expertenschule“ zu erwähnen, die heute auch „deutschsprachige Auslandsschule“ genannt wird.⁷³ In ihnen findet der Unterricht für Kinder von nur vorübergehend im Ausland tätigen Eltern statt. In der Regel nehmen sie keine Kinder des Gastlandes auf und sollen eine „Reintegration in eine Heimatschule“ jederzeit ermöglichen. An weiteren Einrichtungen ist außer auf „Europäische Schulen“ der Europäischen Gemeinschaften noch auf „Schulen mit verstärktem Deutschunterricht“ hinzuweisen. Das sind zum einen „herabgestufte“ Begegnungsschulen mit sehr wenig muttersprachlich deutschen Kindern und zum anderen Schulen, deren Hauptprofil die deutsche Sprache bildet, wie sie ab den 1990er-Jahren im östlichen Europa entstanden. Eine weitere Gruppe bilden die Sprachgruppen- und Sonnabendsschulen sowie Sprachkurse. Hiermit werden Bevölkerungsgruppen deutscher Herkunft (vor allem in beiden Amerikas) unterstützt, die „im Sinne einer Traditions- und Identitätspflege ihre sprachlich-kulturellen Wurzeln zu erhalten versuchen“⁷⁴. Angesichts dieser vielfältigen Schultypen scheint der ungeschützte Begriff „Deutsche Schule“ nur ein Typ unter mehreren zu sein. Wohl wegen dieser Ungenauigkeit ist kaum noch die Rede von „Deutschen Schulen im Ausland“; vielmehr verwendet die Zentralstelle seit 2007 die Bezeichnung „Deutsche schulische Arbeit im Ausland“.⁷⁵

II. Zu den einzelnen Artikeln des Bandes

Im Folgenden wird ein Überblick über die einzelnen Beiträge zu bestimmten auslandsdeutschen Bildungseinrichtungen und der damit verbundenen Schulpolitik gegeben, der durch weitere Ausführungen ergänzt wird. Die Darstellungen thematisieren die historische Entwicklung, die pädagogischen und volkspolitischen Inhalte und nicht zuletzt die Kooperation und

71 *Winter, Klaus*: Ein Erfolgsmodell – Deutsche Schulen im Ausland. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hg.): Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Studium und Praxis. 2. Aufl. Baden-Baden 2009, S. 171–183, S. 172.

72 *Malms, Johannes*: Bericht von einer deutschen Auslandsschule in Europa. In: Schneider (Hg.): Die deutsche Schule im Ausland (wie Anm. 23), S. 42–53, S. 48.

73 *Winter*: Ein Erfolgsmodell (wie Anm. 71), S. 172; vgl. auch *Wagner*: Die Förderung der Auslandsschulen (wie Anm. 70), S. 23f.

74 *Winter*: Ein Erfolgsmodell (wie Anm. 71), S. 173.

75 Ebd., Fn. 1.

Verbindung mit reichsdeutschen Stellen (Behörden, Instituten, Organisationen usw.). Grundsätzliche Ausführungen zum Thema mit einem Fallbeispiel zur Nachkriegsentwicklung einer speziellen Schule macht Christian Kuchler in seinem Beitrag „Die Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens mit einem Blick auf die Deutsche Schule Belgrad ab 1945“. Zwecks einer adäquaten Einordnung der Entwicklung dieser pädagogischen Einrichtung skizziert der Autor zunächst die Lage des auswärtigen deutschen Schulwesens zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Dieses bildet in Form von sogenannten Begegnungsschulen eine Art ‚Visitenkarte‘ Deutschlands. Die Bedeutung des Auslandsschulwesens ergibt sich allein schon aus der Tatsache, dass es die größte Etatposition innerhalb des Haushalts des Auswärtigen Amtes für die Auswärtige Kulturpolitik darstellt. Zum weiteren Verständnis beleuchtet Kuchler Aspekte der Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens ab dem 19. Jahrhundert, wobei er resümiert, dass die deutschen Schulgründungen bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs die Erhaltung eines spezifischen ‚Volkstums‘ erstrebten, und die Einrichtung und der Unterhalt dieser Schulen sich bewusst an reichsdeutschen Regelungen orientierten und die Rahmenbedingungen in den Gastländern weitgehend ausblendeten. Hatte die Zahl der Auslandsschulen nach dem Niedergang infolge des Ersten Weltkriegs zu Beginn der 1930er-Jahre wieder ihren Vorkriegsstand erreicht, so wurden moderne pädagogische Ansätze nach 1933 schnell beendet, und die NSDAP und ihre Auslandsgliederungen nahmen nun starken Einfluss auf die auslandsdeutschen Schulvereine und Lehrerkollegien. Die Schulen betrieben im Rahmen ihres pädagogischen Auftrags nicht nur ‚Deutschtumerhaltung‘, sondern Reichsstellen nutzten sie mit Unterstützung von Auslandsdeutschen verstärkt für die NS-Auslandspropaganda. Nach dem Zweiten Weltkrieg waren fast alle deutschen Auslandsschulen eingegangen. Neugründungen erfolgten nun durch zwei deutsche Staaten mit höchst unterschiedlichen politischen Systemen, und der Kalte Krieg blieb nicht ohne Auswirkungen auf die Schulen. Für die Regierung der Bundesrepublik und zahlreiche Deutsche Schulen blieb es zunächst bei dem traditionellen Kurs einer erneuerten deutschen Kulturpropaganda. Erst in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre wurde unter Willy Brandt der Weg zur dialogisch angelegten ‚Begegnungsschule‘ beschritten.

Die Belgrader Schule wurde 1854 von der dortigen evangelischen Gemeinde gegründet und zwei Jahre später von den serbischen Unterrichtsbehörden anerkannt.⁷⁶ 1885 wurde der erste Kindergarten Belgrads an der Schule ein-

76 *Geißler, Heinrich*: Die deutschen Schulen in Belgrad und im übrigen Jugoslawien. In: Schmidt (Hg.): Deutsche Bildungsarbeit im Ausland nach dem ersten und dem zweiten Weltkriege (wie Anm. 20), S. 162–168. Der in Banja Luka/Bosnien geborene Geißler war von 1929 bis 1944 Direktor der Schule. 1937 promovierte er über

gerichtet. Nach 1918 konnte die Schule erst 1926/27 durch Pfarrer Turek aus Graz unter der Bezeichnung „Deutsch-Serbische Schule“ wiedereröffnet werden, wobei ihm eine deutsche Lehrerin aus der Vorkriegszeit eine große Hilfe war. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, zu denen auch serbische Kinder zählten, nahm stetig zu: 1927: 48, 1932: 283 und 1938: 420. Serbisch, Geschichte und Landeskunde wurden in der Landessprache unterrichtet; der größte Teil des Unterrichts erfolgte jedoch auf Deutsch. Die meisten Kinder besuchten nur vier Jahre die Schule und kamen aus dem Bürgertum. Volksdeutsche Kinder erhielten in eigenen Abteilungen auch Deutschunterricht, um der „Entvolkung der zahlreichen Volksdeutschen“⁷⁷ entgegenzuwirken. Wegen der nur vierjährigen Schulpflicht wurde in den 1920er-Jahren eine Bürgerschule (5. bis 8. Schuljahr mit einer Fremdsprache) von der deutschen Gesandtschaft mit Unterstützung eines von Reichsdeutschen dominierten Schulvereins gegründet. Das Geld für das neue Schulgebäude stammte aus dem Verkauf eines Kirchengrundstücks und vom Auswärtigen Amt. Das Gebäude wurde im April 1933 eingeweiht und galt als der modernste Schulbau auf dem Balkan. 1940 plante man ein neues Schulgebäude für ein neuzeitliches deutsches Gymnasium, was der deutsche Überfall auf Jugoslawien im April 1941 vereitelte. Allerdings wurde im Krieg das avisierte Gymnasium bis zur 4. Klasse geführt. Nun rückten die Volksdeutschen stärker in den Mittelpunkt, und so wurde sofort eine volksdeutsche Schule als achtklassige deutsche Volksschule in dem halbzerstörten Gebäude der Tschechischen Schule aufgebaut. Am Stadtrand wurde zudem eine vierklassige Zubringerschule mit einem weiteren Kindergarten installiert. Dem äußerlichen Aufstieg während der deutschen Besetzung stand nach Ansicht des letzten Direktors „ein qualvoller Abstieg“⁷⁸ entgegen, der durch die Einziehung von Lehrern zum Militär und dem passiven Widerstand der Serben gekennzeichnet war. Im September 1944 wurde das Schulgebäude durch Bomben halb zerstört, und bald darauf verließen die letzten Lehrer Belgrad.

Für die Schulgeschichte bedeutete der Zweite Weltkrieg einen erheblichen Bruch. Noch 1956 schrieb der ehemalige Schulleiter, dass „heute an die Wiederaufnahme der Schularbeit noch nicht zu denken“⁷⁹ sei. Während die DDR

die Zweisprachigkeit auslandsdeutscher Kinder. Bzgl. deutscher schulischer Einrichtungen (Schultyp, Schulleiter, Lehrpersonal, Unterrichtssprache und Schülerzusammensetzung nach Nationalität, Konfession, Geschlecht) in Serbien kurz nach 1900 vgl. auch *Allgemeiner Deutscher Schulverein* (Hg.): Handbuch des Deutschtums im Auslande nebst einem Adreßbuch der deutschen Auslandsschulen (wie Anm. 14), S. 469. Vgl. auch die Notiz in: *Der Auslandsdeutsche*, 15 (1932), Nr. 15/16, S. 434.

77 *Geißler*: Die deutschen Schulen in Belgrad und im übrigen Jugoslawien (wie Anm. 76), S. 164 (Hervorh. im Orig. kursiv).

78 Ebd., S. 167 (Hervorh. im Orig. kursiv).

79 Ebd., S. 162.

eine veritable Schule aufbaute, konnte im Oktober 1952 nur eine bundesrepublikanische „Botschaftsschule“⁸⁰ gegründet werden. Nach ihrem zaghaften Anfang war die Schulentwicklung vor allem von der Systemkonkurrenz zwischen der DDR und der Bundesrepublik sowie den politischen Beziehungen zu Jugoslawien geprägt. Zwar bestand nach der ‚Wiedervereinigung‘ der beiden deutschen Staaten die Option auf eine deutsche Schule; ihre Umsetzung wurde jedoch durch die Jugoslawienkriege der 1990er-Jahre verzögert, so dass 2011/12 erstmals das Abitur an der Deutschen Schule Belgrad abgelegt werden konnte.⁸¹

Da fast alle Beiträge dieses Bandes das deutsche Schulwesen in Mittelost- und teilweise in Südosteuropa behandeln, muss ein besonderer Stellenwert der vergleichenden Perspektive eingeräumt werden. Es mögen einem hierbei die deutschen Schulen in Übersee einfallen, aber allein im europäischen Raum gab es bereits starke Unterschiede. So konfrontiert Dominik Herzner in seinem Artikel „‚Deutschtum‘ in Auslandsschulen. Ein Vergleich zwischen Bildungseinrichtungen im westlichen und östlichen Europa“ die Situation in Spanien mit der in Litauen, Bulgarien und Jugoslawien bis zum Ende der Weimarer Republik.

Noch 1941 hieß es, dass das deutsche Schulwesen in Litauen „von jeher ein Sorgenkind der Volksgruppe“⁸² sei. Die von der deutschen Besatzung während des Ersten Weltkriegs aufgebauten Volksschulen konnten sich nach der Unabhängigkeit Litauens nicht mehr halten. Der 1920 gegründete „Kulturverband der Deutschen in Litauen“ konnte aber mit den Jahren private Schulen gründen: neben Volksschulen zwei Mittelschulen und die Deutsche Oberrealschule in der Hauptstadt Kaunas (deut.: Kauen). Da eine deutsche Lehrerbildungsanstalt fehlte, mangelte es auch am Lehrernachwuchs.

In Bulgarien wurde in Sofia 1887 die größte Deutsche Schule mit Kindergarten, Grundschule, Progymnasium und Reformgymnasium (gegründet 1891) eingerichtet.⁸³ Es folgte 1901 desgleichen die Schule in Plowdiw (deut.: Phi-

80 Notiz von *H. Jünemann* in: *Der deutsche Lehrer im Ausland*, 1 (1954), Nr. 5, S. 20.

81 Vgl. *Direktorat der Deutschen Schule Belgrad* (Hg.): *Jahrbuch 2011/2012*. Belgrad 2012, <https://www.dsbelgrad.com/wp-content/uploads/2016/08/jahrbuch2012.pdf>, zuletzt eingesehen am 8.4.2021.

82 Zitat und weitere Ausführungen bei *Schmidt-Orendi, Isolde*: *Das Deutschtum in Litauen*. In: *Deutschtum im Ausland*, 24 (1941), H. 1/2, S. 7–12, S. 11. Vgl. auch den kämpferischen Artikel von *Sturm, Walter*: *Der Kampf um die deutsche Volksschule in Litauen*. In: *Der Auslandsdeutsche*, 14 (1931), Nr. 9, S. 284f.

83 *Langerfeld*: *Deutsche Schulen in Bulgarien* (wie Anm. 56); *Müller-Neudorf, Otto*: *Die deutschen Schulen in Bulgarien*. In: *Der Auslandsdeutsche*, 14 (1931), Nr. 14, S. 469, und die Notiz in ebd., Nr. 4, S. 134. Bzgl. deutscher schulischer Einrichtungen (Schultyp, Schulleiter, Lehrpersonal, Unterrichtssprache und Schülerzusam-

lippopel; Gymnasium 1903 gegründet). Die Schule in Russe (deut.: Rustschuck) war schon 1883 und das dortige Handelsgymnasium 1896 gegründet worden. Ende der 1920er-Jahre kamen noch zwei Grundschulen in Varna und Burgas dazu, die um Gymnasien erweitert wurden. Als letzte folgte 1941 mit ähnlicher Intention die Schulgründung in Skoplje. 1931 zählten diese Schulen insgesamt fast 1.900 Schüler und Schülerinnen; 1942/43 waren es rund 3.000. Zwischen 80 % und 90 % der Kinder waren bulgarischer Nationalität. Die Lehrerschaft war größtenteils deutsch. Der Unterricht erfolgte in deutscher Sprache; Bulgarisch war Pflichtfach. 1927 beauftragte das Auswärtige Amt den Leiter der Hauptstadtschule, das Unterrichtswesen dieser Schulen aufeinander abzustimmen; ihm wurde auch die Lehrerauswahl übertragen. Ein 1929 vom deutschen Gesandten einberufener Verwaltungsausschuss der deutschen Schulen in Bulgarien überwachte den jeweiligen Schulhaushalt, den Unterricht sowie die Lehrkräfte und legte den Bedarf an Reichsunterstützung fest.

Die wichtigsten Deutschen Auslandsschulen in Spanien befanden sich in der Hauptstadt Madrid (1896 gegründet) und in Barcelona (1894 gegründet).⁸⁴ Sie führten im Gegensatz zu der Deutschen Schule in Málaga (1898 gegründet) und Bilbao (1917 gegründet) 1929 bereits zur Hochschulreife. Diese Schulgründungen erfolgten alle durch oder mit evangelischen Kirchengemeinden und wurden zunehmend auch von spanischen Kindern besucht. 1911 zog die Madrider Schule von gemieteten Räumen in ein eigenes Schulhaus, das in den 1920er-Jahren zu klein wurde und 1931 einen Umzug in ein nahegelegenes größeres Gebäude bedingte. Die Schule erlangte eine gewisse Prominenz, da sie nicht nur von spanischen Kindern begüterter Eltern und hochrangiger Regierungskreise frequentiert wurde, sondern auch der deutsche Außenminister Gustav Stresemann sie im Frühjahr 1929 und nach dem Umzug der ehemalige preußische Kultusminister Otto Boelitz 1931 besuchte hatten. Ein Madrider Auslandsdeutscher befand 1931 die Deutschen Schulen „in erfreulicher Entwicklung“⁸⁵. Die Schulsprache sei „zielbewußt

mensetzung nach Nationalität, Konfession, Geschlecht) in Bulgarien kurz nach 1900 vgl. auch *Allgemeiner Deutscher Schulverein* (Hg.): Handbuch des Deutschtums im Auslande nebst einem Adreßbuch der deutschen Auslandsschulen (wie Anm. 14), S. 468.

84 Bzgl. deutscher schulischer Einrichtungen (Schultyp, Schulleiter, Lehrpersonal, Unterrichtssprache und Schülerzusammensetzung nach Nationalität, Konfession, Geschlecht) in Spanien kurz nach 1900 vgl. auch *Allgemeiner Deutscher Schulverein* (Hg.): Handbuch des Deutschtums im Auslande nebst einem Adreßbuch der deutschen Auslandsschulen (wie Anm. 14), S. 465.

85 *Erdmannsdörfer, H. G.*: Die deutschen Schulen in Spanien. In: *Der Auslandsdeutsche*, 14 (1931), Nr. 16, S. 529–531, S. 529.

deutsch⁸⁶. Teilweise machten die nichtdeutschen Kinder fast die Hälfte der insgesamt über 1.700 Schüler und Schülerinnen aus. Insgesamt würden die deutschen Kinder „dem Deutschtum erhalten“; außerdem werde unter den Schülern das „Völkerverständnis schöpferisch gefördert“.⁸⁷

Da der NS-Staat die Feinde der spanischen Republik im Bürgerkrieg unterstützte, wurden von 1936 bis 1939 die Deutschen Schulen in Madrid und Barcelona ins Rheinland evakuiert.⁸⁸ Nach dem Sieg General Francos (Frühjahr 1939) wurden diese Schulen erweitert und Neubauten geplant; auch wurde die ideologische Einflussnahme verstärkt. Laut seinem Bericht war der Madrider Schulleiter von der NSDAP und der AO als „weltanschaulich nicht genügend gefestigt“⁸⁹ eingestuft und beim Wiederaufbau ab 1939 nicht mehr herangezogen worden. Es seien an der Schule Vorträge über die NS-Rassenlehre gehalten worden, wobei die Gleichwertigkeit von Kindern deutsch-spanischer Ehen in Frage gestellt worden sei. Als dann in der spanischen Presse die Entwürfe eines Schulneubaus mit einer ‚pomphaften, klassizistisch-nürnbergischen Fassade‘ publiziert worden seien, hätte sich das spanische Unterrichtsministerium gefragt, ob Deutschland den Krieg bereits gewonnen hätte. Diese Tatsachen übergang der nachfolgende Schulleiter und erste (vorläufige) Vorsitzende des „Vereins deutscher Lehrer im Ausland“ in seinem höchst unkritischen Bericht über die Kriegszeit von 1956.⁹⁰

In Herzners Artikel bilden die vorgenannten, vom Auswärtigen Amt als Auslandsschulen anerkannten Einrichtungen den zentralen Analysegegenstand; sie waren durch die staatliche Förderung in die Kulturpolitik des Kaiserreichs und später der Weimarer Republik eingebunden. Die Entwicklung dieser Schulen war einerseits bedingt durch die Eigendynamik der jeweiligen Schulgeschichte sowie andererseits durch die politischen Konstellationen des Gast- und des Mutterlandes. Der Kampf um das ‚Deutschtum‘ fungierte in diesen Schulen sowohl im Osten als auch im Westen Europas als Schutzmechanismus vor zu starken Einflüssen der Wohnsitzländer. Des Weiteren gesellte sich das Postulat der Verbreitung des ‚Deutschtums‘ hinzu – hier als Ethnisierung der jeweiligen deutschen Gruppe und als Werbung für die

86 Ebd., S. 530 (Hervorh. im Orig. gesperrt gedruckt).

87 Ebd., S. 531.

88 Vgl. auch *Waibel*: Die deutschen Auslandsschulen (wie Anm. 5), S. 291–296.

89 *Schulz*: Aus dem Leben der Deutschen Oberrealschule in Madrid (wie Anm. 57), S. 203.

90 *Johs, M[ax]*: Die deutschen Schulen in Spanien 1939–1945. In: Schmidt (Hg.): Deutsche Bildungsarbeit im Ausland nach dem ersten und dem zweiten Weltkriege (wie Anm. 20), S. 206–213. Johs leitete von 1937 bis 1939 die Deutsche Schule in Santa Cruz de Tenerife und danach bis 1945 die Deutsche Schule in Madrid und war zugleich Landesschulbeirat für die deutschen Schulen in Spanien. Mitarbeiterverzeichnis (wie Anm. 56), S. 383f.

„deutsche Kultur“ unter den Andersethnischen. Die Pflege und Vermittlung des „Deutschtums“ geriet schnell zum vorrangigen Bildungsziel der Schulanstalten, die meist von einer institutionalisierten Gruppe, etwa einer Kirchengemeinde oder einem Schulverein, getragen wurden. Während sich nach Herzner in Spanien die Auslandsgemeinden in den verschiedenen Städten trotz heterogener Zusammensetzung konsolidierten, fällt zu Litauen auf, dass die Deutschen selbst stärker zwischen Reichs- und Volksdeutschen differenzierten. „Deutsch-Sein“ war demnach nicht für alle Menschen das Gleiche.

Werden in den ersten beiden Beiträgen hauptsächlich deutsche Gymnasien im Ausland behandelt, lenkt ein weiterer Artikel den Blick auf die bereits erwähnten Lehrerbildungsanstalten, deren Absolventen später an Elementar- und teilweise Mittelschulen unterrichteten. Die Bedeutung dieser Anstalten unterstrich der Lehrer und „Volkstumsforscher“ Albert Breyer mit folgenden Worten:

„Nur unter der Obhut des wesensverwandten deutschen Lehrers sind die günstigsten Bedingungen für ein gedeihliches geistiges und körperliches Wachstum des Kindes gegeben. Aus diesem Grunde gehören deutsche Lehrerbildungsanstalten mit zu den lebensnotwendigsten Einrichtungen jeder Volksgemeinschaft. Ohne deutschen Lehrer keine deutsche Schule!“⁹¹

Eine solche Einrichtung war das Łódźer Lehrerseminar in Mittelpolen. Die Vorläuferanstalt war 1866 an der deutschen Hauptschule in Warschau mit dreijährigen pädagogischen Hauptkursen unter Leitung von Generalsuperintendent Julius Ludwig gegründet worden; 1869 wandelte sie sich zum „Warschauer Lehrerseminar“.⁹² Die Räumlichkeiten wurden von der Evangelischen Kirche gestellt. War anfangs Deutsch die Unterrichtssprache und Russisch nur ein Fach, so kehrte sich 1871 das Verhältnis zugunsten des Russischen um. Polnisch wurde nicht gelehrt, da in evangelischen Schulen Polnisch nicht unterrichtet werden durfte. Im Rahmen der Polonisierungs-

91 Breyer, *A[lbert]*: Die deutschen höheren Schulen im ehemaligen Kongreßpolen. In: Deutsche Blätter in Polen, 6 (1929), H. 3, S. 121–132, S. 128. Breyer (1889–1939) war bis 1925 Lehrer im Raum Łódź gewesen und besaß wegen seiner Forschungen zu den Deutschen in Kongresspolen gute Kontakte in der Stadt.

92 Vgl. insbesondere zur Geschichte des Seminars in der russischen Zeit und zu einigen Lehrerbiografien: *Patenschaftsausschuß der Deutschen aus dem Lodzter Industriegebiet* (Hg.): *Fundament deutschen Volkstums in Polens. Zum 100. Gründungstag des deutschen Lehrerseminars in Warschau/Lodz 1866–1966*. Redaktion: Otto Heike. Mönchengladbach 1966; zum Seminar allgemein vgl. N. N.: *Vom deutschen Lehrerseminar in Lodz*. In: *Der Heimatbote*, 9 (1956), Nr. 7, S. 8f., und Breyer: *Die deutschen höheren Schulen im ehemaligen Kongreßpolen*. (wie Anm. 91), S. 126–128.

bestrebungen unter den Evangelischen in Polen wollte das Warschauer Kirchenkollegium zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein polnisches Gymnasium eröffnen. Mangels anderer Räumlichkeiten fiel die Wahl auf die des Lehrerseminars, dessen Mietvertrag nicht verlängert wurde. So musste das Lehrerseminar 1911 nach Łódź umziehen, wobei der 1907 gegründete dortige „Deutsche Schul- und Bildungsverein“ mit seinen guten Beziehungen zur russischen Regierung eine wertvolle Hilfe war. Im multiethnischen Łódź und Umgebung fand das Seminar nahezu ideale Bedingungen vor: eine große, fast gänzlich protestantische deutsche Minderheit, deutsche Vereine und ein deutsches Theater sowie deutsche Großunternehmer als potenzielle Mäzene. Auch existierten in der Stadt und dem Umland außer deutschen Volks- und Kantoratsschulen weiterführende Einrichtungen. Schon seit Ende der 1860er-Jahre gab es in der aufstrebenden Textilstadt Łódź ein Realgymnasium und ab Ende des Jahrhunderts eine Mädchen-Mittelschule. Mit der deutschen Besetzung im Ersten Weltkriege kamen weitere hinzu (Gymnasien in Zgierz und Pabianice, ein Mädchengymnasium in Łódź).

Zwischen Lehrerseminar und Marburger Burse ergab sich schon unmittelbar nach ihrer Gründung eine starke Verbindung. Robert Ernst Raths, Hugo Riemer und August Müller, die 1913 das Łódźer Seminar absolviert hatten, waren die ersten Seminaristen, die vom Wintersemester 1920/21 bis Wintersemester 1921/22 in der Burse wohnten und auch danach den Kontakt aufrechterhielten.⁹³ Zudem war mit dem Lehrer Julius Raths ein Verwandter Robert Ernst Raths wirtschaftlicher Leiter des Łódźer Internats,⁹⁴ dessen Auskünfte zur Beurteilung von Neuaufnahmen in der Burse herangezogen worden sein dürften. In der landsmannschaftlichen Memoirenliteratur werden die beiden polnischen Leiter des Lehrerseminars kaum und teilweise negativ erwähnt. Eine Ausnahme stellte das positive Urteil des deutschen Lehrers Breyer dar: „Direktor [Franciszek] Michejda ist als tüchtiger, erfahrener Schulmann bekannt, seine pädagogischen Vorträge erfreuen sich eines guten Rufes.“⁹⁵ Seinen Nachfolger und das spätere KZ-Opfer Direktor Jan Marczyński schilderte sein Schüler Karl Dedecius mehrmals als sehr toleran-

93 Bursenrundbrief, Nr. 3, Nov. 1953, S. 5, und Nr. 2, März 1953, S. 4; Absolventen des deutschen Lehrerseminars. In: Patenschaftsausschuß der Deutschen aus dem Lodzer Industriegebiet (Hg.): Fundament des deutschen Volkstums in Polen (wie Anm. 92), S. 43–52, S. 46.

94 Schmidt, Arthur: Die Bedeutung des deutschen Lehrerseminars für die deutsche Kultur und Sprache in Polen. In: Patenschaftsausschuß der Deutschen aus dem Lodzer Industriegebiet (Hg.): Fundament des deutschen Volkstums in Polen (wie Anm. 92), S. 7–13, S. 9.

95 Breyer: Die deutschen höheren Schulen im ehemaligen Kongreßpolen (wie Anm. 91), S. 127.

te Persönlichkeit.⁹⁶ Darüber hinaus vermittelt seine Autobiografie im Gegensatz zu der konfliktgeladenen und völkisch geprägten Erinnerungsliteratur einen nüchterneren Blick auf die Łódźer Verhältnisse der Zwischenkriegszeit und des ersten Kriegs- bzw. Besatzungsjahrs.⁹⁷

Krystyna Radziszewska unternimmt es, in ihrem Beitrag „Das Staatliche Lehrerseminar mit deutscher Unterrichtssprache in Łódź (Lodsch)“ nach der Entwicklung des deutschen Schulwesens in Łódź die Geschichte des Lehrerseminars mit dem Schwerpunkt auf der Zwischenkriegszeit genauer zu untersuchen. Zunächst skizziert sie die deutsche Schullandschaft der Stadt und geht dabei auch auf die Minderheitenrechte infolge des Versailler Vertrages ein, die der deutschen Minderheit die Pflege ihrer Sprache und Kultur in verschiedenen Schuleinrichtungen ermöglichten. Waren die deutschen Schulen in der russischen Zeit gegenüber den polnischen Schulen bevorzugt worden, so änderte sich dies mit der Gründung der Zweiten Polnischen Republik 1918. Zwar durch das internationale Minderheitenrecht de jure abgesichert, sah sich das deutsche Schulwesen jedoch mit manchen Schwierigkeiten konfrontiert. Die deutschen Schulen und vor allem das Lehrerseminar bildeten einen Kampfplatz, auf dem einerseits das polnische Nationbuilding und andererseits die Formierung und Selbstbehauptung eines deutschen Ethnizitätsbewusstseins ausgetragen wurden.

Nach der Darstellung des Forschungsstands und der Quellenlage beleuchtet Radziszewska anschließend die Łódźer Zeit des deutschen Lehrerseminars, das bis 1936 bestand und dann in ein polnisches Gymnasium umgewandelt wurde. Aufgabe der Institution war es, für sämtliche deutsche Schulen und evangelische Kirchen in Polen Lehrer auszubilden, denn deutsche Lehrer fungierten in den Dörfern zugleich als Kantoren. Die Autorin schildert die Umstände der Verlegung des Seminars gefolgt von einer Beschreibung des Seminarlebens mit seinen räumlichen Gegebenheiten, der Lehrerschaft, den Unterrichtssprachen, den Unterrichtsfächern und Arbeitskreisen sowie allgemeinen pädagogischen Inhalten. Auch die jeweiligen Eingriffe des polnischen Unterrichtsministeriums, die zumeist versteckte Unterstützung des Deutschen Reiches über das Auswärtige Amt und vor allem die deutsche Ethnizitätspolitik vor Ort blendet die Verfasserin nicht aus. Ein besonderes Augenmerk legt Radziszewska neben der realen Lage auf die polnische und deutsche Lokalhistoriografie, wobei gerade die deutsche Geschichts-

96 *Dedecius, Karl*: Ein Europäer aus Lodz. Erinnerungen. Frankfurt am Main 2006, S. 44 und 69. Wie zumeist bei der Memoirenliteratur sind auch bei Dedecius Ungenauigkeiten anzutreffen. So verschreibt er Namen, wie etwa den des Seminarleiters Michejda als „Machejda“ oder des Lehrers Raths als „Rahtz“. Ebd., S. 43.

97 Vgl. ebd., bes. S. 31–116.

schreibung noch Jahrzehnte nach Kriegsende von Sichtweisen des ‚Volkstumskampfes‘ geprägt war, die das multiethnische Zusammenleben und die daraus erwachsende Alltagskultur nicht oder kaum zur Kenntnis nahmen.

Einen Verbund verschiedenster Bildungseinrichtungen stellen die Zöcklerschen Anstalten im polnischen Stanisławów (deut.: Stanislau, ukrain.: Stanislaviv, heute: Ivano-Frankivsk) dar. Sie waren ab 1896 von dem evangelischen Pastor und ‚Judenmissionar‘ Theodor Zöckler und seiner Frau Lillie begründet worden. Der gebürtige Greifswalder amtierte später auch von 1924 bis 1939 als Superintendent und Kirchenpräsident der Evangelischen Kirche A. B. und H. B. in Kleinpolen. In dieser Funktion wurde er zu einem der führenden Vertreter der deutschsprachigen Minderheit in Polen. Die Entwicklung der Zöcklerschen Anstalten ist ohne die Auseinandersetzung innerhalb der Evangelischen Kirchen in Polen, deren Mitglieder zu ca. neun Zehnteln ethnische Deutsche waren, nicht zu verstehen. Bereits Jahrzehnte vor der Wiederbegründung des polnischen Staates 1918 schwelte der Streit um die Errichtung einer polnischen Evangelischen Kirche mit Polnisch als Gottesdienstsprache. Zöckler setzte sich für die Beibehaltung der deutschen Sprache in kirchlichen Dingen ein und verwarnte sich gegen polnische evangelische Drohungen und Denunziationen gegen deutsche Evangelische in Kleinpolen. Dem Anschluss an das polnisch orientierte Warschauer Konsistorium der Evangelisch-Augsburgischen Kirche in Polen stand er ablehnend gegenüber. Gleichwohl grenzte er sich schon 1922 im Kampf um eine polnische oder deutsche evangelische Nationalkirche gegen antisemitisch und radikal völkisch eingestellte deutsche Evangelische ab:

„Wir möchten auch noch ganz besonders betonen, daß, wenn die Kirche lediglich nationale Kirche wird, dies **auch nicht im völkischen Interesse** liegt. [...] Einen sogenannten ‚deutschen Glauben‘ wie er jetzt in einer gewissen Richtung in der deutschen evang. Kirche in der Tschechoslowakei vertreten wird, einen ‚deutschen Glauben‘ der z. B. das alte Testament als ein jüdisches Buch beseitigen und das Hakenkreuz zum christlichen Symbol machen will – einen solchen ‚deutschen‘ Glauben wünschen wir unserem deutschen Volk nicht“⁹⁸.

Zöcklers Arbeit in Galizien wurde im Deutschen Reich mit großem Interesse verfolgt. 1922 erschien in der DAI-Zeitschrift „Der Auslandsdeutsche“ ein längerer Artikel von Zöcklers Sohn Paul. Anlässlich der 25-Jahrfeier des dortigen evangelischen Kinderheims behandelte er vor allem die äußerst schwierige Zeit während des Ersten Weltkriegs und der nachfolgenden Kämpfe zwi-

98 Z. [d. i. Zöckler, Theodor]: Kampf?! In: Evangelisches Gemeindeblatt, 19 (1922), Nr. 7, S. 81–84, S. 81 (Hervorh. im Orig. fett gedruckt).

schen Polen, Ukrainern und Sowjets, die mit einer zeitweisen Evakuierung des Heims verbunden war. Zum Schluss erwähnte er kurz die einzelnen Anstaltseinrichtungen, nicht ohne anzumerken, dass man „buchstäblich von der Hand in den Mund“ lebe und weiterhin auf deutsche und internationale „Liebesgaben“ zähle.⁹⁹ In Würdigung seiner Verdienste um das Deutschtum in Galizien erhielt Theodor Zöckler 1929 die Ehrenurkunde des DAI.¹⁰⁰ Auch im neuen Medium Rundfunk besorgte das DAI die Werbung für die Zöcklerschen Anstalten, wie etwa durch den Vortrag von Axel Schmidt, Berlin-Friedenau, mit dem Titel „Das Lebenswerk Theodor Zöcklers“, in der Deutschen Welle Berlin am 24. November 1928.¹⁰¹ Über Paul Zöckler wurde schon früh der Grundstein für eine Beziehung zwischen den Stanislauer Anstalten und der Marburger Bursa gelegt. Er zog unmittelbar nach deren Gründung im Wintersemester 1920/21 in die Bursa, die er im Wintersemester 1922/23 stellvertretend und im Sommersemester 1923 direkt leitete.¹⁰² Carl Ario kam ebenfalls aus den Zöcklerschen Anstalten und hielt sich im Sommersemester 1923 und Wintersemester 1923/24 in der Marburger Bursa auf.¹⁰³

In diesem Band beleuchtet Isabel Röska-Rydel unter dem Titel „Die evangelischen Bildungseinrichtungen der Zöcklerschen Anstalten im ostgalizischen Stanislau (Stanisławów)“ das Konglomerat von (Aus-)Bildungseinrichtungen, die von dem Ehepaar Zöckler ins Leben gerufen wurden. Beginnend 1896 mit der Errichtung eines Kinderheims aus privaten Mitteln wurde 1898 die private Deutsch-Evangelische Volksschule gegründet. 1920 zählte sie bereits 656 Schüler und Schülerinnen, von denen etwas mehr als die Hälfte nicht evangelischer Konfession waren. Aufgrund einer 1923 erlassenen polnischen Verordnung durften jedoch nur noch deutsche Kinder die Schule besuchen. Ähnliches war bei dem 1919 gegründeten Deutsch-Evangelischen Gymnasium in Stanislau der Fall. Da die Schülerschaft mehr als hälftig (Volksschule) bzw. hälftig jüdischer Herkunft (Gymnasium) war, und gera-

99 *Zöckler, Paul*: Das evangelische Kinderheim in Stanislau. In: *Der Auslandsdeutsche*, 5 (1922), Nr. 4, S. 101–103, S. 103. Bereits 1920 wurden Informationen aus dem Bericht für das Anstaltsjahr 1918/19 in der DAI-Zeitschrift wiedergegeben, wobei zum Schluss betont wurde, dass Zöckler seine Einrichtungen bewusst „deutsche evangelische Anstalten“ nenne. *A. M.*: Von den deutschen evangelischen Anstaltsgemeinden in Stanislau. In: *Der Auslandsdeutsche*, 3 (1920), Nr. 5, S. 134f.

100 N. N.: Die Jahresversammlungen des Deutschen Ausland-Instituts. In: *Der Auslandsdeutsche*, 12 (1929), Nr. 12, S. 386–399, S. 398. Vgl. auch N. N.: Pfarrer Dr. Theodor Zöckler 40 Jahre in Stanislau. In: *Der Auslandsdeutsche*, 14 (1931), Nr. 4, S. 133.

101 Rundfunkvorträge des Deutschen Ausland-Instituts. Deutsche Welle – Berlin. In: *Der Auslandsdeutsche*, 11 (1928), Nr. 2, S. 62.

102 Bursenrundbrief [der Deutschen Bursa zu Marburg], Nr. 2, März 1953, S. 5, und Nr. 3, Nov. 1953, S. 5.

103 Bursenrundbrief, Nr. 2, März 1953, S. 5.

de die jüdischen Kinder über das Schulgeld die Schulen finanzierten, verursachte dies große ökonomische Probleme. Weitere Schwierigkeiten brachte das Schulgesetz von 1932 mit sich. In den Volksschulen wurde in bestimmten Fächern die polnische Unterrichtssprache verpflichtend, auch wurden die Gymnasien umstrukturiert. Eine weitere Beschränkung erfuhren die deutsch-evangelischen Schulen 1938 durch ein weiteres Schulgesetz, das den Schulbesuch nur deutschen evangelischen Kindern erlaubte. Mit der Umsiedlung der Galiziendeutschen im Dezember 1939 wurden sämtliche deutsche Schulen aufgelöst. Vor diesem Hintergrund arbeitet Röska-Rydel auch anhand von Egodokumenten heraus, wie das Ehepaar Zöckler, Lehrende und Schüler und Schülerinnen auf diese Schwierigkeiten reagierten und sie erinnerten.

Zu einer ähnlich breit aufgestellten schulischen Einrichtung entwickelte sich die 1908 in Budapest gegründete Deutsche Schule, die später als Deutsche Reichsschule bezeichnet wurde. Organisationen und Institutionen der ‚Volkstumsarbeit‘ begleiteten von Anfang an deren Geschicke. So wurde die Schulgründung in einer reichsdeutschen Zeitschrift, die die Bestrebungen des VDA wissenschaftlich und politisch unterstützte, befriedigt zur Kenntnis genommen: „Endlich eine reichsdeutsche Schule in Ofenpest [alte deutsche Bezeichnung für Budapest] in Sicht!“¹⁰⁴ Auch das DAI in Stuttgart besaß gute Beziehungen zur Reichsdeutschen Schule. Beispielsweise legte der Schuldirektor im Auftrag des Instituts am Katafalk des verstorbenen Führers der deutschen Minderheit, Jakob Bleyer, in der Universität am 8. Dezember 1933 einen Kranz nieder.¹⁰⁵ Bereits in der Zeit der Weimarer Republik brachte die DAI-Zeitschrift anhand der eingesandten Schuljahresberichte nahezu jährlich eine Zusammenfassung der wichtigsten Ereignisse.¹⁰⁶ In der NS-Zeit etablierten sich die Hitlerjugend¹⁰⁷ und die NSDAP-AO an der Schule. Konsul Wilhelm Graeb, Landesgruppenleiter der AO von 1938 bis 1940, übernahm – wohl als Folge der Zulassung der AO in Ungarn – im März 1939 den Vorsitz des Schulvereins und initiierte den Neubau der Schule unterhalb des Burgbergs.¹⁰⁸ Auch fuhr er zusammen mit 40 Schülerinnen und Schü-

104 Überschrift der Notiz in: Beilage zu Deutsche Erde, 7 (1909), H. 1, S. 1.

105 *Reichsdeutsche Schule Budapest*: Bericht über das 26. Schuljahr 1933–34. Budapest 1934, S. 5.

106 Vgl. z. B. folgende Notizen: *Der Auslandsdeutsche*, 12 (1929), Nr. 16, S. 547, und ebd., 17 (1934), H. 3, S. 170.

107 Zu deren Aktivitäten vgl. *Waibel*: Die deutschen Auslandsschulen (wie Anm. 5), S. 200f.

108 *Reichsdeutsche Schule zu Budapest*: Bericht über das 31. und 32. Schuljahr 1938–40. Budapest 1940, S. 1; *Verein „Reichsdeutsche Schule“ Budapest*: Jahresbericht für das Vereins- und Schuljahr vom 1. September 1938 bis 31. August 1939. Budapest 1940, S. 2. Graeb blieb bis zum Ende der Schule 1944 Erster Vorsitzender des Vereins „Reichsdeutsche Schule“ Budapest.

lern im August/September 1938 zur VI. Reichstagung der Auslandsdeutschen nach Stuttgart, die die AO mit dem DAI veranstaltete.¹⁰⁹ 1940 besuchte sein Nachfolger Henry Esp mehrmals die Reichsdeutsche Schule; auch nahm er 1940 am mündlichen Abitur teil.¹¹⁰ Das bedeutete allerdings nicht die vollständige Umsetzung der NS-Politik. Beispielsweise ist mehreren Zeitzeugenberichten zu entnehmen, dass Friedrich Lange, der letzte Schuldirektor (1937–1944), jüdischen Kindern noch während des Krieges den Schulbesuch und sogar nach der deutschen Besetzung Ungarns noch die Matura ermöglichte.¹¹¹ Wie in fast allen Beiträgen deutlich wird, hing die Geschichte der deutschen Schulen im Ausland immer – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – von der politischen ‚Großwetterlage‘ ab. Daher ist der Ende der 1930er-Jahre eingeleitete Schulneubau auch in Verbindung mit der Do-ut-des-Politik zwischen Ungarn und Deutschem Reich zu sehen. Ministerpräsident Béla Imrédy hatte am 20. September 1938 das Reich besucht, kurz darauf folgte ihm Parlamentspräsident Kálmán Darányi.¹¹² Ungarns Hoffnung auf reichsdeutsche Unterstützung bei territorialen Ansprüchen gegenüber der Tschechoslowakei erfüllte sich im Ersten Wiener Schiedsspruch vom 2. November 1938, der für Ungarn einen territorialen Zugewinn brachte. Darüber hinaus hat es zu dieser Zeit allgemein in europäischen Hauptstädten vom Deutschen Reich unterstützte Neubaupläne gegeben, wie der Bau der Deutschen Schule in Madrid und die nicht mehr ausgeführte Planung in Belgrad belegen.

In seinem Beitrag zu dieser Schule („Die Reichsdeutsche Schule in Budapest: Weimarer Erinnerungsort contra NS-Erinnerungsort“) untersucht Máté Dávid Tamáska die Konstruktion zweier Schulstandorte als Erinnerungsorte und ihre Verankerung in der Narration der Lokalgeschichte. 1908, also noch zur Zeit der Monarchie von einem reformierten Geistlichen gegründet, be-

109 N. N.: Die nationalpolitische Erziehung der Reichsdeutschen Schüler. In: Reichsdeutsche Schule zu Budapest: 30 Jahre Reichsdeutsche Schule Budapest [1908–1938]. Festschrift und Jahresbericht. Hrsg. von Friedrich Lange. Budapest 1938, S. 43–44, S. 44; *Spannenberger, Norbert*: Der Volksbund der Deutschen in Ungarn 1938–1944 unter Horthy und Hitler (Schriften des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im Östlichen Europa, 22). München 2002, S. 165, Fn. 509.

110 *Reichsdeutsche Schule zu Budapest*: Bericht über das 31. und 32. Schuljahr 1938–40 (wie Anm. 108), S. 5.

111 Bist Du luftschutzgefährdet? Wie der Direktor der „Reichsdeutschen Schule zu Budapest“ seinen jüdischen Maturanden im Frühling 1944 zum Abitur verholfen hat: eine Erinnerung unseres Lesers Ulrich O. Vaubel. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 25.3.2013, FAZ.NET / <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/unsere-muetter-unsere-vaeter/die-leserdebate/ulrich-o-vaubel-bist-du-luftschutzgefaehrdet-12127590.html>, zuletzt eingesehen am 21.5.2021.

112 *Spannenberger*: Der Volksbund der Deutschen in Ungarn (wie Anm. 109), S. 146f.

stand die Zielgruppe der Schule aus Kindern der in Budapest tätigen deutschen Diplomaten, Banker und Geschäftsleute. Nach 1920 besuchten immer mehr ungarische Schüler und Schülerinnen die Schule, unter anderem viele jüdische, die hier eine liberale Bildung im Geist der Weimarer Republik erhielten. Wenn auch die Reichsdeutsche Schule sich diesem Geist verpflichtet fühlte, so ist doch ein bekannter ‚Volkstumskämpfer‘ und Wissenschaftler aus der Schule hervorgegangen. Fritz Valjavec besuchte von 1923 bis 1930 die Schule.¹¹³ In dieser Zeit erlernte er als Jugendlicher in der deutschen Bewegung Techniken der Tarnung und Desinformation gegenüber ungarischen Behörden und der Gendarmerie. Ideologisch wurde im Kreis um Jakob Bleyer das Fundament für seine wissenschaftliche Arbeit gelegt. Die Schule konnte ihre relative Autonomie während der 1930er-Jahre zunächst bewahren, jedoch belegen spätestens die Planungen zum Schulneubau Anfang der 1940er-Jahre die massive Einflussnahme des Deutschen Reiches, was sich auch in der Architektur ausdrückte. Infolge der näher rückenden Front wurde die Schule nach der deutschen Besetzung Ungarns 1944 geschlossen und der begonnene Schulneubau nicht mehr fertiggestellt.

Tamáška behandelt zuerst das 1917 bezogene Schulgebäude am Rande der östlichen Altstadt Budapests. Die Schule konnte nunmehr in adäquateren Räumlichkeiten ihre Arbeit fortsetzen. Doch nach dem Ausbau zur Vollanstalt in der zweiten Hälfte der 1920er-Jahre wurden auch diese zu klein und es kam der Wunsch nach einem neuen Schulzentrum auf. Ende der 1930er-Jahre wurden die Vorbereitungen konkreter, mit Werner March ein renommierter reichsdeutscher Architekt als Planer gewonnen und Ende 1942 erfolgte der erste Spatenstich. Obwohl der Bau der Schule nie abgeschlossen wurde, ist sie als Erinnerungsort stark im Bewusstsein der Budapester Bürgerschaft verwurzelt. Ein Grund mag darin liegen, dass der Baugrund durch den Abbruch eines bekannten Palastes unterhalb der Burg geschaffen wurde. Nach dem Krieg wurde das Gebäude in den 1950er-Jahren im Stil des Sozialistischen Realismus fertiggestellt. So symbolisiert es eine geistige Kontinuität, die auf den diktatorischen Ideen in der Mitte des 20. Jahrhunderts fußt.

Nach der Staatsgründung 1918 versuchte auch die Tschechoslowakei, ihre Bürger über die Schule in das neue Staatswesen zu integrieren; mit ihr soll-

113 *Spannenberger, Norbert*: Südost-Forschung im Dienst der SS – Zur Biographie von Fritz Valjavec 1909–1945. Vortrag auf dem Internationalen Symposium Vor- und Gründungsgeschichte der Südosteuropa-Gesellschaft: Kritische Fragen zu Kontexten und Kontinuitäten, 16./17. Dezember 2013, S. 3f., https://www.sogde.org/wp-content/uploads/2015/05/sog_geschichte_spannenberger.pdf, zuletzt eingesehen am 15.5.2021.

te ‚der neue Staatsbürger‘ geschaffen werden.¹¹⁴ Wenn auch der Staat eine ‚Unifizierung‘ des Schulwesens beabsichtigte, so führte zunächst die Schulverwaltung überwiegend die österreichische Tradition fort. Lediglich der Versuch, die Staatssprache als Pflichtfach in den Schulen einzuführen und die Schulbücher und die Lehrerschaft stärker zu kontrollieren, blieben nicht ohne Auswirkung auf den schulischen Alltag. Das rief wiederum den Widerstand der Aktivisten der nationalen Minderheiten hervor. Während die deutsche Minderheit im tschechischen Landesteil schon zu österreichisch-ungarischen Zeiten im Schulkampf erprobt war, kam es selbst nach 1918 im slowakischen Landesteil zunächst zu keinen größeren deutschen Reaktionen. Nach dem Sprachengesetz vom 22. Februar 1920 und der Durchführungsverordnung vom 3. Februar 1926 konnten die nationalen Minderheiten ihre Muttersprache als Amts- und Unterrichtssprache in den Bezirken benutzen, in denen ihr Bevölkerungsanteil 20 % überstieg.¹¹⁵ Gerade im slowakischen Teil signalisierte man der deutschen Minderheit ein Entgegenkommen, denn es sollte die endgültige Assimilierung an das ‚Magyarentum‘ verhindert werden, da der ungarische Staat eine Grenzrevision intendierte. In dieser Situation versuchten Jugendgruppen der Wandervögel und Staffelsteiner, besonders aber der Deutsche Kulturverband aus dem tschechischen Landesteil, die Deutschstämmigen ‚zum Deutschtum zu bekehren‘, was aber in den 1920er-Jahren auf den Widerstand der dörflichen Intelligenz stieß, die noch im deutsch-ungarischen Milieu verankert war. Als zentraler Bestandteil der ‚Volkstumsarbeit‘ wurde nun das Schulwesen der deutschen Minderheit ausgebaut. Zählte es im Schuljahr 1920/21 109 Volksschulen, 3 Bürgerschulen und 3 Gymnasien, so beliefen sich die Zahlen im Schuljahr 1936/37 auf 123 Volksschulen, 12 Bürgerschulen, 2 Gymnasien und 2 Handelsschulen.¹¹⁶

Auf die dortige Entwicklung und die recht komplexe Situation der deutschsprachigen Bildungseinrichtungen fokussiert sich Mirek Němec in seinem Artikel ‚Ein umkämpftes Gebiet? Deutschsprachiges Schulwesen in der Slowakei der Zwischenkriegszeit (1918–1938)‘. Die ungarische Bildungspolitik vor 1918 ließ in ihrer Reichshälfte im Unterschied zu Österreich nur we-

114 Vgl. allgemein zur Tschechoslowakei *Němec, Mirek*: Erziehung zum Staatsbürger? Deutsche Sekundarschulen in der Tschechoslowakei 1918–1938 (Veröffentlichungen zur Kultur und Geschichte im östlichen Europa, 33). Essen 2010, speziell zum slowakischen Landesteil S. 90–96; des Weiteren *Kokorák, Ján*: Die deutsche Minderheit in der Slowakei 1918–1945. Die Parteienlandschaft im Spannungsfeld zwischen deutschungarischer Tradition und deutsch-national(sozialistischem) Gedankengut. Hamburg 2013, S. 94–103, und die landsmannschaftlich orientierte Dokumentation *Brosz, Paul*: Das letzte Jahrhundert der Karpatendeutschen in der Slowakei. Stuttgart 1992, S. 105–111 (1918–1945).

115 *Kokorák*: Die deutsche Minderheit in der Slowakei (wie Anm. 114), S. 95.

116 Ebd., S. 101.

nig Freiraum für ein nichtungarischsprachiges Schulwesen. Die zersplitterten deutschen ‚Volksinseln‘ Oberungarns mit ihrem traditionellen deutschsprachigen Schulwesen fanden nach dem österreichisch-ungarischen Ausgleich keine Strategie, um den negativen Konsequenzen dieser Schulpolitik zu entgehen. Bereits in den letzten Jahren vor dem Ersten Weltkrieg war die ‚Magyarisierung‘ der deutschen Bevölkerung durch das Schulwesen zu verzeichnen. Nach dem Krieg kam es zu einer Renaissance des deutschsprachigen Schulwesens in den drei größten ‚Volksinseln‘ der Slowakei. Damit wurde ein Prozess gestartet, der eine neue, allerdings politisch geladene – karpatendeutsche – Identität der deutschsprachigen Bevölkerung einprägen sollte.

Eine Erneuerung war in der Zwischenkriegszeit aus eigenen Kräften kaum möglich, so dass sich daran weitere Akteure beteiligten. Zunächst scheint der Umstand interessant, dass die in den westlichen Gebieten der entstandenen Tschechoslowakei lebenden Deutschen ihre ‚Sprachgenossen‘ in der Slowakei entdeckten. Besonders aktiv waren dabei die pädagogisch engagierten Ideologen der sudetendeutschen Einheitsbewegung, wie Eduard Winter oder Eugen Lemberg, die die Initialzündung für das karpathodeutsche Identitätsmanagement und die Schulbewegung bewirkten. Winter (Deutsche Bursen Prag) und Lemberg standen in enger Verbindung mit Georg Schreibers Münsteraner Bursen und seinem „Deutschen Institut für Auslandskunde“. Nicht zufällig erschien als erstes Heft in Schreibers Reihe „Deutschtum und Ausland“ das von Winter herausgegebene Bändchen „Die Deutschen in der Slowakei und in Karpathorussland“.¹¹⁷

Wie im tschechischen Landesteil wurde der tschechoslowakische Staat aufgefordert, auch die Minderheitenrechte der Deutschen in der Slowakei anzuerkennen; da er die Liberalität der altösterreichischen Schulgesetze auf das ganze Territorium der Republik ausweitete, wurde auch ein entsprechendes Handeln verlangt. Nicht zuletzt waren reichsdeutsche und österreichische Vereine und Privatpersonen an dem ‚Auslandsdeutschtum‘ in der Slowakei interessiert. Dieses Dreieck der möglichen Akteure bei der Rekonstruktion des deutschen Schulwesens im ehemaligen Oberungarn wirft die Frage nach der Kompatibilität von Motivationen, Engagements, Zielen und Ergebnissen auf. Daher untersucht Němec diese Punkte und vergleicht sie miteinander, wobei die Politisierung der Kulturarbeit deutlich wird. Des Weiteren beleuchtet er die Reaktionen der deutschsprachigen Bevölkerung in der Slowakei auf die Aktivitäten der drei genannten Akteursgruppen, die sich zwischen den Polen von Zusammenspiel und Konkurrenz bewegten.

117 Winter, Eduard (Hg.): Die Deutschen in der Slowakei und in Karpathorussland. 1.–3. Aufl. Münster 1926; darin Winter: Das deutsche Schulwesen, S. 25–30.

Nach der Annexion des ‚Sudetenlandes‘ und der Zerschlagung der Tschechoslowakei wurden zahlreiche tschechische Schulen sofort geschlossen und ihre Gebäude der deutschen Armee zur Nutzung überlassen.¹¹⁸ Allein in der ersten Jahreshälfte 1939 waren davon 32 Grund- und Bürgerschulen betroffen. Die einzige Bildung für das Gros der tschechischen Kinder sollte nach den Vorstellungen der Besatzer nur in der Elementarschule erfolgen, wobei deren Schülerzahl teilweise bis auf 60 pro Klasse erhöht wurde.

Noch vor Errichtung des Protektorats Böhmen und Mähren wurde unter Verweis auf den ‚Prager Zeitungsdienst‘, der der Sudetendeutschen Partei nahestand, die ‚sehr wichtige Rolle‘ der Schulen ‚im Leben der Volksgruppen‘ hervorgehoben.¹¹⁹ Weiter hieß es:

„Grundsatz für die Fortführung des deutschen Schulwesens in der Tschecho-Slowakei muß sein, [...] die deutschen Schulen nach reichsdeutschem Vorbild unter Berücksichtigung der gegebenen Verhältnisse umzugestalten. [...] Auf jeden Fall aber muß dem deutschen Kinde auch in der Tschecho-Slowakei unbedingt die Möglichkeit gegeben werden, eine deutsche Schule besuchen zu können. Das ist die Hauptforderung.“¹²⁰

Entsprechend wurde das deutsche Schulwesen nicht nur im ‚Sudetenland‘ ausgebaut, auch stellten sich andernorts deutsche Lehrer dienstbeflissen der reichsdeutschen Politik zur Verfügung. Unmittelbar im Vorfeld der Proklamation des Protektorats Böhmen und Mähren (16. März 1939) unterstrich die deutsche Lehrerschaft der sogenannten ‚Iglauer Sprachinsel‘ ihre Germanisierungspläne.¹²¹ Dort lebte eine größere deutsche Minderheit in dem ansonsten überwiegend tschechisch besiedelten Protektoratsgebiet. Auf einer Kundgebung forderte die Lehrerschaft ‚die kulturelle Selbstverwaltung‘ und bekannte sich zur NS-Ideologie als Grundlage der Jugenderziehung. Der Sprecher der Lehrerschaft, vermutlich Ignaz Göth, betonte, dass man sich trotz fehlender Eingliederung ins Deutsche Reich durch die NS-Ideologie mit Großdeutschland verbunden fühle. Es gehe darum, ‚unter allen Umständen die Bindung mit dem gesamtdeutschen Erziehungswesen herzustellen‘, weshalb die Schulbücher für die deutschen Schulen der ‚Sprachinsel‘ aus dem Reich bezogen werden müssten. Göths Pädagogik war über den damals gän-

118 Mokres, František: Československé školy v letech 2. Světové války [Die tschechoslowakischen Schulen in den Jahren des Zweiten Weltkriegs]. Prag 2005, S. 7–18.

119 N. N.: Das deutsche Schulwesen in der neuen Tschecho-Slowakei. In: Deutsche Arbeit, 39 (1939), H. 3, S. 130f., S. 130.

120 Ebd. (Hervorh. im Orig. gesperrt gedruckt).

121 N. N.: Deutsche Lehrer auf Vorposten. In: Deutsche Arbeit, 39 (1939), H. 3, S. 131.

gigen Heimatgedanken hinaus eindeutig völkisch unterlegt, was er schon 1930 kundgetan hatte:

„Die theoretische Aufnahme von Bildungsgut der Heimat allein ist Stückwerk. Wichtig ist die Verbindung all der Tatsachen zu seelischen und geistigen Werten, zu ethischen Verpflichtungen für unsere Jugend, zu Verpflichtungen, die sie als Sudetendeutsche jederzeit haben, ob Sprachinselkind, ob Grenzlanddeutscher, ob im geschlossenen Gebiet Wohnender. Überall ist der Begriff Heimat in der Schule ein Mittel zur Volkheiterziehung, zur Erziehung zum deutschen Menschen im edelsten Sinne.“¹²²

Kurz vor der Errichtung des Protektorats lieferte der ‚sudetendeutsche Volkstumskämpfer‘ Viktor Aschenbrenner im Februar 1939 zu den Volks- und Bürgerschulen des Iglauer Gebiets eine völkische Gewinn- und Verlustrechnung zur vermeintlichen Rechtfertigung der sich anbahnenden Schulpolitik: Im Jahr 1914 habe es 170 deutsche Klassen gegenüber 110 im Jahr 1937 gegeben; dagegen seien im Jahr 1914 21 tschechische Klassen gegenüber 154 im Jahr 1937 gezählt worden.¹²³

Vor diesem Hintergrund untersucht Stefan Johann Schatz in seinem Beitrag ‚Schulplanung, Schulraub und Schulbau als ‚Volkstumsarbeit‘‘ den Ausbau des deutschen Volksschulwesens im Oberlandratsbezirk Iglau im Protektorat Böhmen und Mähren. Das Schulwesen galt als zentrale Stellschraube der ‚Volkstumsarbeit‘, deren Ziel die Stärkung der deutschen Bevölkerung und ihres Deutschtumsbewusstseins war. Bei diesem Oberlandratsbezirk handelte es sich nicht um irgendeinen Bezirk, sondern um die damit weitgehend identische ‚Iglauer Sprachinsel‘ bzw. ‚Iglauer Volksinsel‘, in der eine größere deutsche Minderheit wohnte und die eine ‚Volkstumsbrücke‘ zwischen dem angeschlossenen Österreich und dem Sudetengebirge bilden sollte. Fungierte im reichsdeutsch beherrschten Protektorat nur pro forma eine tschechische Regierung, so verhielt es sich ähnlich mit der Organisation des Schulwesens. De facto wurde das tschechische Erziehungsministerium zum Befehlsempfänger degradiert, während die Schulabteilung des Reichsprotektors das Sagen hatte. Dessen Schulpolitik zielte einerseits auf eine radikale Beschneidung des tschechischen Schulwesens und andererseits auf einen massiven Ausbau deutscher Schulen. Nach der Darstellung des politischen Kontexts skizziert Schatz die Verhältnisse und Akteure im Iglauer Raum und geht auf

122 *Göth, Ignaz*: Der neue Lehrplan und die Heimatschule. In: Heimatbildung. Monatsblätter für heimatliches Volksbildungswesen, 11 (1930), H. 10/11, S. 280f., S. 281.

123 *Aschenbrenner, Viktor*: Das Deutschtum in der Tschecho-Slowakei. In: Deutsche Arbeit, 39 (1939), H. 2, S. 47–56, S. 49.

den Begriff ‚Sprachinsel‘ ein, der in den 1930er-Jahren eine Wandlung zur ‚Volksinsel‘ erfuhr.¹²⁴

Der Beitrag fragt danach, wie und ob der Ausbau des deutschen Schulwesens gelang, wobei hauptsächlich die ‚Deutschtumsberichte‘ bzw. ‚Volkstumsberichte‘ der Oberlandräte und Berichte von Schulinspektoren als Quelle herangezogen werden. Zunächst wurden verschiedene tschechische Schulen von der deutschen Bevölkerung mit Billigung oder Förderung lokaler deutscher Stellen demoliert, dann geschlossen oder deren Nutzung begrenzt. Zwar wurden etliche neue deutsche Schulen geplant oder deren Planung gefordert, jedoch wurde kein einziger Schulneubau – nicht zuletzt wegen eines zwischenzeitlichen Neubauverbots – bis Kriegsende fertiggestellt. Vielmehr beruhten neu eröffnete Schulen auf der teilweisen bis vollständigen Umwidmung ehemals tschechischer Schulen oder bereits bestehender anderer Gebäude. Hinter diesen Maßnahmen stand das Ziel, Schulunterricht für Deutsche selbst in kleinsten Dörfern zu gewährleisten. Dadurch wurde der Lehrermangel immer gravierender. Zudem mangelte es oft an einer ausreichenden Schülerzahl, so dass nicht nur das Fehlen einer bedarfsgerechten Schulplanung attestiert werden muss, sondern auch über das ideologische Ziel der ‚Eindeutschung‘ anderseithnischer Kinder hinaus indirekt deren Aufnahme in deutsche Schulen gefördert wurde.

124 Als ein Beispiel: „Die größte deutsche Volksinsel ist die sogenannte ‚Iglauer Volkstumsinsel‘, deren nördliche Hälfte in Böhmen liegt, während die die südliche Hälfte Mähren zugehört.“ Ebd., S. 48.

Christian Kuchler

Die Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens mit einem Blick auf die Deutsche Schule Belgrad ab 1945

Schulen gehören zu den klassischen Institutionen gesellschaftlichen Zusammenlebens. Daher überrascht es auch nicht, wenn spezifische Gruppen nach einer wie auch immer motivierten Migration an den ihnen bekannten Strukturen festhalten und am neuen Wohnort Bildungseinrichtungen schaffen, die denjenigen ähnlich sind, welche ihnen aus dem angestammten Umfeld bekannt sind. Diese sehr allgemeine Wahrnehmung wird auch bestätigt, wenn man die Migrationsbewegungen deutscher Auswanderer seit dem 16. Jahrhundert in den Blick nimmt. Sehr häufig finden sie sich im neuen Umfeld zusammen, um pädagogische Einrichtungen einzurichten und zu betreiben, die sich dezidiert deutschen Traditionen und Kulturen widmen. Ebenso wie andere Nationen nahm das Deutsche Reich nach seiner Gründung im Jahr 1871 diese Entwicklung auf und baute ein offizielles Auslandsschulwesen auf, um über die Auswanderer die deutsche Kultur international zu verbreiten und zugleich die „Landsleute“ weiter an die Metropole zu binden. Es entstand das Auslandsschulwesen. Unter diesem Terminus werden heute institutionalisierte Bildungseinrichtungen auswärtiger Staaten in souveränen Gaststaaten zusammengefasst, die in ihren Bildungszielen, curricularen Inhalten und Abschlüssen nicht ausschließlich oder vorrangig auf das Schulsystem des Staates rekurrieren, in welchen die Schule ihren Sitz hat. Vielmehr ist deren Bezugspunkt stets auch das Schulsystem des jeweiligen Heimatlandes. Derartige Bildungsangebote unterhält inzwischen freilich nicht nur die Bundesrepublik oder ihre Rechtsvorgänger, sondern auch von anderen Staaten werden im Ausland schulische Angebote unterbreitet, so beispielsweise aus den Vereinigten Staaten, Kanada, Großbritannien, Frankreich, Italien oder China.¹ In der Gegenwart findet das aktive Unterrichtsgeschehen an den meisten Auslandsschulen zumeist in zwei Sprachen, nämlich derjenigen des Heimat- wie des Gastlandes statt, während dies in früheren Zeiten nicht der Fall war. Das Beispiel Deutschlands zeigt hier sehr deutlich – das wird noch zu belegen sein –, wie sehr bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs eine Abschottung der deutschstämmigen und deutschsprachigen Kinder von der Kul-

1 Zum internationalen Forschungsfeld: *Hayden, Mary* und *Jeff Thompson*: *International Schools. Growth and Influence* (Fundamentals of Educational Planning, 92). Paris 2008.

tur ihrer Umgebung, mithin insbesondere der Sprache des Gastlandes, ausdrücklich erwünscht war.

Interessante Besonderheit der Auslandsschulen ist zudem, dass sie keineswegs ein direktes Mittel Auswärtiger Kulturpolitik sind, sondern das Auswärtige Amt auf sie nur mittelbar Einfluss hat. Die jeweiligen Schulstandorte sind nämlich organisatorisch selbstständig und in Trägervereinen nach dem jeweils gültigen Landesrecht verfasst. Finanzielle Unterstützung aus der Metropole, in unserem Fall also des Auswärtigen Amtes in Berlin, erhalten die Schulen durchaus in unterschiedlichem Ausmaß. Für fast alle Standorte lässt sich aber sagen, dass die Basis des Schulbetriebs nicht die Zuschüsse aus Deutschland bilden, sondern sie sich aus den Schulgeldern der Eltern speist. Träger und Initiatoren des Schulbetriebs sind also nicht die staatlichen Stellen des Heimatlandes, sondern die deutschen Gemeinschaften im Ausland. In diesem Sinne können vor allem die Schulgründungen vom 18. Jahrhundert bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs durchaus als ein erstrebter Beitrag zur „Erhaltung“ eines spezifischen „Volkstums“ klassifiziert werden, zumal vor der Entstehung des Deutschen Reichs, als noch kein Schulfonds geregelte Zahlungen an die Auslandsschulen zur Verfügung stellte. Die Einrichtung und der Unterhalt Deutscher Schulen im Ausland verfolgte letztlich das Ziel, im Rahmen der schulischen Bildung sich bewusst an deutschen Regelungen zu orientieren und die Rahmenbedingungen in den Gastländern weitgehend auszublenden.

Wie sich aber die Geschichte ausgewählter Deutscher Schulen im Ausland vor allem in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg darstellt, soll ausdrücklicher Gegenstand des vorliegenden Beitrags sein. Der Blick soll sich dabei auf ein Fallbeispiel richten, das bislang von der historischen Forschung nicht berücksichtigt wurde, dennoch aber exemplarisch für die Region Osteuropas und ihre Bedeutung für die Auslandsschulen während des Kalten Kriegs ist: Im Mittelpunkt soll die Deutsche Schule Belgrad stehen, die von der Bundesrepublik Deutschland unterhalten wurde und die noch heute besteht.² Um die Entwicklung dieser pädagogischen Einrichtung angemessen einordnen zu können, skizziert der Text zunächst die Lage des auswärtigen deutschen Schulwesens, wie sie sich am Beginn des 21. Jahrhunderts darstellt. Vertieft wird dies um einen kurzen Abriss zur Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens, der den Hintergrund zur Entwicklung der spezifischen Schule in Belgrad liefert. Ergänzt werden muss der hier vorgenommene, sehr eng auf den schulgeschichtlichen Teil konzentrierte Forschungszugriff notwendigerweise noch um die Geschichte der Stadt und der Region, die zwischen

2 <http://www.dsbelgrad.com/>, zuletzt eingesehen am 28.5.2018.

1945 und 1990 ebenfalls sehr wechselhaft war.³ Die Einbettung in die Lokal- und Regionalgeschichte muss für den Beitrag jedoch zurücktreten, da der primär auf Beständen zur engeren Schulgeschichte beruht. Basis der nachfolgenden Analyse sind die Akten des Politischen Archivs des Auswärtigen Amtes in Berlin. Diese wurden für die zugänglichen Jahre nach 1945 konsultiert und ausgewertet. Von Seiten der Deutsche Schule Belgrad war es leider nicht möglich, zu erfahren, ob dort ein umfangreicheres und länger zurückreichendes Schularchiv mit einschlägigen Beständen existiert. Wenn dies der Fall sein sollte, stünde natürlich zu erwarten, dass diese Überlieferung die Berliner Bestände nachhaltig ergänzen könnte.

1. Deutsches Auslandsschulwesen am Beginn des 21. Jahrhunderts

Richtet man den Blick auf die gegenwärtige Lage des Auslandsschulwesens, so lässt sich für die aktuelle Situation in der Bundesrepublik Deutschland ein – zumindest im historischen Vergleich – sehr beachtlicher Befund feststellen: Vielleicht noch nie in der Geschichte der Deutschen Auslandsschulen wurde ihre Existenz von einer solch breiten gesellschaftlich-politischen Unterstützung im Heimatland getragen, wie dies derzeit der Fall ist. Waren die Schulen, worauf noch zurückzukommen sein wird, lange Jahre ein Instrument der Verbreitung von nationalem Gedankengut oder zumindest ein Vorposten der deutschen Interessen in der Welt, so verstehen sie sich inzwischen mehr als offenes Dialogangebot an die jeweiligen Gastländer. Als „Begegnungsschulen“ sollen sie eine Art „Visitenkarte“ Deutschlands im Ausland sein. Doch auch als „Begegnungsschulen“ hatten die auswärtigen Bildungseinrichtungen noch um die Jahrtausendwende unter der damaligen rot-grünen Bundesregierung um Außenminister Joschka Fischer massive Einsparungen zu erbringen. Erst seit den darauf folgenden Jahren – besonders in den beiden Amtszeiten von Frank-Walter Steinmeier im Auswärtigen Amt – trat eine deutliche Verbesserung der Situation ein. Diese spiegelt sich inzwischen in Statistiken und Zahlen: Alleine für das Jahr 2015 umfasst der Bundeshaushalt im Bereich des auswärtigen Schulwesens Gesamtmittel in Höhe von mehr als 260 Millionen Euro für Gehälter, Unterhalt und Baumaßnahmen.⁴ Aus diesen Geldern werden mehr als 1.300 aus Deutschland vermittelte Lehrkräfte und 6.835 sogenannte „Ortslehrkräfte“, also Lehrerinnen und Lehrer, die von den Bildungseinrichtungen direkt rekrutiert und nach den zumeist geringeren Ortstarifen entlohnt werden, bezahlt. Sie unterrichten derzeit mehr als 20.000 Schülerinnen und Schüler mit deutscher Staatsangehörigkeit. Vielleicht noch

3 Zur nationalstaatlichen Einordnung: *Calic, Marie-Janine*: Geschichte Jugoslawiens im 20. Jahrhundert. München 2004.

4 Vgl. die Zahlen aus dem Bundeshaushalt 2015: <https://www.bundshaushalt-info.de/#/2015/soll/ausgaben/einzelplan/0504.html>, zuletzt eingesehen am 28.5.2018.

bedeutsamer ist jedoch die Zahl der Lernenden, die nicht aus einem deutschen Kontext stammt. Mehr als 61.000 Schülerinnen und Schüler, vornehmlich aus den jeweiligen Gastländern, besuchen die mehr als 140 anerkannten Deutschen Schulen in insgesamt 72 Staaten weltweit.⁵

Das Auslandsschulwesen ist damit die größte Etatposition innerhalb des Haushalts des Auswärtigen Amtes für die Auswärtige Kulturpolitik. Sie prägt also jenen Bereich, den Willy Brandt während seiner Amtszeit als Außenminister als „Dritte Säule der deutschen Außenpolitik“ bezeichnet hat, besonders nachhaltig. Untermauert und legislativ abgesichert wurde diese politische Wertschätzung am 13. Juni 2013, als der Deutsche Bundestag das Auslandsschulgesetz verabschiedete. Damit trat zum 1. Januar 2014 erstmals eine normative Rechtsgrundlage in Kraft, die eine Basis für die Arbeit der Auslandsschulen legt.⁶ Mit Ausnahme der Fraktion „Die Linke“ votierten alle politischen Gruppierungen des 18. Deutschen Bundestages für den Gesetzesvorschlag. 455 Jahre nach der Gründung der ersten Deutschen Schule im Ausland, nämlich jener in Stockholm im Jahr 1559, liegt damit erstmals eine gesetzliche Basis für den Unterhalt Deutscher Schulen außerhalb deutscher nationalstaatlicher Grenzen vor.

2. Geschichte der Deutschen Auslandsschulen

Vor dem Hintergrund der skizzierten Zustimmung überrascht es, dass auch die derzeitige Tätigkeit der Deutschen Auslandsschulen für die Erziehungswissenschaft bislang als „blinder Fleck“⁷ gilt. Doch nicht nur das aktuelle schulische Agieren ist weitgehend unbekannt,⁸ auch die bislang knapp fünfhundert Jahre umfassende Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens muss als fast vollständiges Desiderat der geschichtswissenschaftlichen Forschung angesehen werden.⁹

5 Vgl. die Zahlen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/node.html, zuletzt eingesehen am 28.5.2018.

6 Zum Wortlaut des Gesetzes: <http://www.buzer.de/gesetz/10898/index.htm>, zuletzt eingesehen am 28.5.2018.

7 Adick, Christel: Deutsche Auslandsschularbeit – Thema oder blinder Fleck in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft? In: Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und -lehrer (Hg.): Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit, 24 (2013), S. 109–122.

8 Aktueller Literaturüberblick, der an der Universität Passau um Jutta Mägdefrau erarbeitet wurde: <https://www.gew.de/stiftungen-vereine/max-traeger-stiftung/archiv/publikationen/list/>, zuletzt eingesehen am 28.5.2018.

9 Überblick über den aktuellen Forschungsstand zur historischen Entwicklung: Kuchler, Christian: Deutsche Visitenkarte in der Welt. Geschichte des Auslandsschulwesens als Instrument auswärtiger Kulturpolitik. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU), 67 (2016), H. 5/6, S. 261–271.

Auf Basis der bislang vorliegenden Untersuchungen lässt sich formulieren, dass die frühesten Ansätze für pädagogische Bemühungen deutscher Provenienz außerhalb des deutschen Kultur- und Sprachraums – will man spätmittelalterliche Schulgründungen im Baltikum nicht als ein „deutsches“ (Auslands-)Schulwesen charakterisieren¹⁰ – im 16. Jahrhundert mit ersten Bildungseinrichtungen in Nord- und Osteuropa vorlagen. Vorrangig handelte es sich dabei um Schulgründungen von Auswanderern, die Deutschland aus religiösen Gründen verließen. Daher überrascht es nicht, dass die ersten pädagogischen Einrichtungen im Umfeld deutschsprachiger protestantischer Gemeinden in Stockholm (1569), Moskau (1626), Kopenhagen (1643), St. Petersburg (1710 und 1736), London (1769 und 1805) und Warschau (1780) entstanden.¹¹ Während die Kopenhagener St. Petri Schule bis zum heutigen Tag ununterbrochen existiert,¹² fanden die anderen frühen Schulen aus politischen, weitaus häufiger aber aus ökonomischen Gründen früh wieder ein Ende.¹³

So blieben die Deutschen Schulen bis in das 19. Jahrhundert hinein lokal verortete Institutionen; von einem Netzwerk derartiger „deutscher“ Bildungseinrichtungen kann, gerade auch in Ermangelung eines deutschen Nationalstaates, der als Bezugsgröße oder Finanzquelle hätte dienen können, noch nicht gesprochen werden. Zaghafte Ansätze zum Ausbau eines solchen globalen Systems ergaben sich erst ab den 1840er-Jahren, da nun erstmals eine größere Zahl von Schulen entstand. Zwischen 1831 und 1840 beispielsweise wurden fünf und im darauf folgenden Jahrzehnt zwölf Einrichtungen gegründet. Erst ab der Jahrhundertmitte stiegen die Zahlen dann aber signifikant an. Allein zwischen der Reichsgründung und 1880 wurden bereits 74 neue Institutionen errichtet. Ihren Höhepunkt fand die Entwicklung unmittelbar nach der Jahrhundertwende: In den Jahren von 1901 bis 1910 wurden nicht weniger als 204 neue Schulen gegründet, so dass die ‚Geheime Denkschrift‘

10 Beispielsweise bei: *Werner, Harry*: Deutsche Schulen im Ausland. Bd. 1: Werdegang und Gegenwart. Berlin 1988, S. 16.

11 *Müller, Bernd*: Von den Auswandererschulen zum Auslandsschulwesen. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Nationalismus vor dem Ersten Weltkrieg. Würzburg 1996, S. 25f.

12 *Lehmann, Johannes* und *Preben H. Frosell, Hans W. Praetorius*: Die St. Petri Schulen in Kopenhagen 1575–1975. Ihre 400-jährige Geschichte. Kopenhagen 1975; zur spezifischen Archivsituation: *Jensen, Johannes*: Das Schularchiv. In: Beyer, Jürgen und Johannes Jensen (Hg.): Sankt Petri Kopenhagen 1575–2000. 425 Jahre Geschichte deutsch-dänischer Begegnung in Biographien. Kopenhagen 2000, S. 183.

13 Exemplarisch zur oft sehr wechselvollen Geschichte einzelner Schulstandorte *Hedman, Jörgen*: Historien om Tyska Skolan Stockholm inför 400-årsminnet av det kungliga privilegiebrevet av år 1612 [Die Geschichte der Deutschen Schule Stockholm anlässlich des 400. Jahrestages des königlichen Privilegienbriefes aus dem Jahr 1612]. Stockholm 2012.

zum Auslandsschulwesen, die 1914 im Auswärtigen Amt entstand, von mindestens 700 Schulen am Vorabend des Ersten Weltkriegs spricht.¹⁴ Jüngere Berechnungen gehen von mehr als 5.000 Schulen, vor allem in Nord- und Südamerika, aus, die nicht weniger als 360.000 Schülerinnen und Schüler besuchten.¹⁵

Mit Gründung des Deutschen Reichs im Januar 1871 stand den Auslandsschulen dann erstmals ein deutscher Nationalstaat gegenüber, der ab dem Jahr 1878 die pädagogische Arbeit jenseits der eigenen nationalstaatlichen Grenzen mit Hilfe eines regulären Schulfonds unterstützte. Konnten daraus zunächst nur 75.000 Goldmark an die auswärtigen Schulen vergeben werden, so stieg die Summe in den Folgejahren rasant an. Wie die Parlamentsdebatten belegen, setzte sich der Reichstag fast einstimmig für die jährlichen Erhöhungen ein und forderte weitere Investitionen. Bis ins Jahr 1914 erreichte der Fonds ein Volumen von insgesamt 1,1 Millionen Goldmark, die an 511 Schulen auf allen Kontinenten ausgereicht wurden.¹⁶

Die enorme Etatsteigerung war politisch motiviert. Im Zeitalter des zunehmenden Nationalismus rückten auch die Auslandsschulen in den Blick einer größeren Öffentlichkeit. Vorrangig seit der Orientreise Wilhelms II. im Jahr 1898, in deren Verlauf der Kaiser eine Reihe Deutscher Schulen, etwa die Deutsche Schule Konstantinopel, besucht hatte, entdeckte man deren Potenzial zur Propagierung des „Deutschtums“ im Ausland.¹⁷ Neben der Ausrichtung der bestehenden Institutionen an den nationalen Idealen entstanden neue Schulen, die vor allem auf die einheimische Bevölkerung zielten und deziert als „Propagandaschulen“ die besondere Dignität der deutschen Nation in der Welt verbreiten sollten.¹⁸ Die imperialistische Stoßrichtung der bereits angesprochenen ‚Geheimen Denkschrift‘ von 1914 belegt, dass der von Fritz Fischer festgestellte „Griff nach der Weltmacht“ auch auf dem Feld des auswärtigen Schulwesens vorbereitet und umgesetzt werden sollte. Wenn am deutschen Wesen die Welt genesen könne, so solle dies im Bereich des Bildungswesens beginnen – ließe sich zugespitzt formulieren.

14 Bundesarchiv Berlin, R 901/38602, Geheime Denkschrift zum gegenwärtigen Stand des Auslandsschulwesens, April 1914, S. 2f.

15 *Werner*: Deutsche Schulen im Ausland. Bd. 1 (wie Anm. 10), S. 33.

16 *Kloosterhuis, Jürgen*: „Friedliche Imperialisten“. Deutsche Auslandsvereine und auswärtige Kulturpolitik 1906–1918 (Europäische Hochschulschriften, 588). 2 Bde. Frankfurt am Main 1994, Bd. 1, S. 101ff.

17 *Abelein, Manfred*: Die Kulturpolitik des Deutschen Reiches und der Bundesrepublik Deutschland. Köln 1968, S. 110f.

18 *Müller*: Von den Auswandererschulen (wie Anm. 11), S. 171ff.

Der Erste Weltkrieg beendete die quantitative Blüte. Weltweit wurden fast alle deutschen Bildungsinstitutionen geschlossen, so dass die Weimarer Republik einen grundsätzlichen Neuaufbau leisten musste, der erst in Zeiten ökonomischer Stabilisierung gelang: Nach 1926 standen dem Reichsschulfonds wieder mehr als zwei Millionen Reichsmark zur Verfügung. Bis zum Beginn der 1930er-Jahre hatte die Zahl der Auslandsschulen ihren Vorkriegsstand wieder erreicht und bis 1933 war deren Zahl sogar auf über 1.600 angestiegen, an welchen mehr als 80.000 Schülerinnen und Schüler unterrichtet wurden.¹⁹ Vereinzelt setzten sich in den Auslandsschulen sogar aus Deutschland übernommene Impulse der Reformpädagogik durch, die beispielsweise Spielenachmittage, Wandertage, Ansätze einer Schülermitverantwortung und die Einrichtung von Elternbeiräten umfassten.²⁰

Während jene modernen pädagogischen Ansätze nach 1933 schnell zu einem Ende kamen, stellte die institutionelle Renaissance des Auslandsschulwesens, wie sie vor allem in der zweiten Hälfte der Weimarer Republik eingetreten war, einen geeigneten Nährboden dar, auf dem die NSDAP und ihre Auslandsgliederungen umfangreichen Einfluss auf die Auslandsdeutschen, sowohl in den Schulvereinen als auch in den Lehrerkollegien, nehmen konnten. Spätestens ab 1934 machte es sich das Auswärtige Amt als Vermittlerin von Auslandslehrkräften zur Aufgabe, nur „national zuverlässige“ Lehrerinnen und Lehrer ins Ausland zu entsenden. „Unzuverlässige“ Pädagoginnen und Pädagogen wurden nach Deutschland zurück beordert.²¹ Im Jahr 1935 wurde dann auch gegenüber dem offenbar einzigen jüdischen Lehrer im Auslandsschulwesen, dem Studienassessor Dr. Julius Stern an der Deutschen Schule im türkischen Istanbul, die Kündigung ausgesprochen.²²

Zugleich wurden die pädagogischen Einrichtungen immer mehr zu elementaren Faktoren der Auslandspropaganda. Deshalb bemühten sich die Auslandsdeutschen während des „Dritten Reichs“ besonders um einheimische nichtdeutschstämmige Führungsschichten, deren Kinder im Sinne der NS-Ideologie geschult werden sollten. Eine Strategie, die durchaus Erfolg hatte: Die Zahl der nichtdeutschen Lernenden an den Deutschen Auslandsschulen stieg tatsächlich an, wie Zahlen aus Asien bestätigen.²³ Allerdings wurde

19 *Düwell, Kurt*: Deutschlands auswärtige Kulturpolitik 1918–1932. Grundlinien und Dokumente. Köln 1976, S. 126ff.

20 *Werner*: Deutsche Schule im Ausland. Bd. 1 (wie Anm. 10), S. 44.

21 *Waibel, Jens*: Die deutschen Auslandsschulen – Materialien zur Außenpolitik des Dritten Reiches. Diss. Frankfurt an der Oder 2012, S. 72–128 (https://opus4.kobv.de/opus4-euv/frontdoor/deliver/index/docId/60/file/Waibel_Jens.pdf, zuletzt eingesehen am 15.3.2019).

22 *Ebd.*, S. 106ff.

23 *Werner*: Deutsche Schule im Ausland. Bd. 1 (wie Anm. 10), S. 28.

mit dem Beginn des Zweiten Weltkriegs die Situation erneut schwieriger. Im Verlauf des Waffengangs erzwangen zahlreiche Länder die Schließung der Deutschen Schulen auf ihrem Gebiet, beispielsweise in so unterschiedlichen Staaten wie Costa Rica, das schon im Jahr 1941 die Schließung vollzog,²⁴ oder Schweden, das diesen Schritt erst im Jahr 1944 ging.²⁵ Andernorts schlossen die deutschen Stellen die Schulen, weil deren Gebäude vom Krieg zerstört waren und die bislang für den Dienst im Ausland abgestellten Lehrkräfte für den Kriegsdienst eingezogen oder zum Unterricht im Reich verpflichtet wurden. Mit der bedingungslosen Kapitulation endete für die meisten Deutschen Auslandsschulen erneut die eigenständige Geschichte. Nur in Dänemark, Spanien und Chile konnten die Schulen weiterarbeiten. Wie sehr diese aber darauf bedacht waren, nun als unpolitische Einrichtungen wahrgenommen zu werden, belegt das Beispiel der Deutschen Schule Peking, die bis 1946 weiterarbeiten konnte. Im Juni 1945 standen dort die Abiturprüfungen an, deren Aufgaben im Fach Deutsch sehr aussagekräftig sind. Die Schülerinnen und Schüler mussten beispielsweise Abhandlungen zur Frage „Wie soll man Geschenke machen?“ oder „Spaziergänge durch das schöne Peking“ erstellen. Prüfungsaufgaben dieser Art stehen symptomatisch für das nun proklamierte, völlig unpolitische Auftreten der Deutschen Auslandsschulen.²⁶

Nach 1945 endet die vorliegende Forschungsliteratur fast vollständig, weshalb hier künftige Forschungsinteressen besonders ansetzen könnten. In Grundlinien ist aber festzuhalten, dass die DDR kein eigenständiges Netz an Auslandsschulen entwickelte, sondern sich auf Botschaftsschulen für entsandte DDR-Bürger beschränkte. Bundesdeutsche Initiativen zum Wiederaufbau des auswärtigen Schulwesens wurden als neofaschistisch gebrandmarkt.²⁷ Dennoch betrieb die DDR eine sehr aktive Auswärtige Kulturpolitik, die vor allem in neutralen Staaten, wie etwa Finnland, in direkte Konkurrenz zu der Kulturarbeit der Bundesrepublik trat.²⁸

Die westdeutschen Initiativen zur Auswärtigen Kulturpolitik hingegen berücksichtigten nach 1945 binnen kurzem wieder die Auslandsschulen. Schon vor Gründung der Bundesrepublik war es, beispielsweise in Rom mit Unter-

24 *Deutsch-Costaricanischer Kulturverein* (Hg.): *Colegio Humboldt 1912–2012 / Humboldt Schule 1912–2012*. San José/Costa Rica 2012, S. 50.

25 *Hedman*: *Historien om Tyska Skolan Stockholm* (wie Anm. 13), S. 179.

26 Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes Berlin (PAAA), B 93, Bd. 454, Schuljahresberichte 1943/1945, Deutsche Schule Peking, 14.8.1945.

27 *Winter, Klaus*: Ein Erfolgsmodell – Deutsche Schulen im Ausland. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hg.): *Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Studium und Praxis*. 2. Aufl. Baden-Baden 2009, S. 171–183, S. 177.

28 *Griese, Olivia*: *Auswärtige Kulturpolitik und Kalter Krieg. Die Konkurrenz von Bundesrepublik und DDR in Finnland 1949–1973*. Wiesbaden 2006.

stützung des Vatikans,²⁹ zu Neubelebungen eines deutschen Schulwesens gekommen. Spätestens ab den späten 1950er-Jahren gewannen derartige Initiativen in aller Welt an Dynamik, so dass exponierte Schulen wie etwa in Mexiko City bereits wieder beachtliche Zahlen vorlegen konnten. Schon im Jahr 1959 besuchten in der mexikanischen Hauptstadt 2.455 Schülerinnen und Schüler die Deutsche Schule, wobei neben den 649 deutschsprachigen Kindern zunehmend auch einheimische Schülerinnen und Schüler in die Einrichtungen aufgenommen wurden.³⁰ Parallel zur Neu- und Wiedergründung vieler Schulen stiegen die Haushaltsmittel, die die Bundesregierung in das Auslandsschulwesen investierte. Schon am Beginn der 1960er-Jahre stellte der Bundeshaushalt mehr als 51 Millionen DM zur Verfügung. Aus den Mitteln wurden nicht nur, beispielsweise im Jahr 1964, 1.078 Lehrkräfte an Auslandsschulen vermittelt, sondern auch zahlreiche Neu- und Erweiterungsbauten finanziert. Alleine zwischen 1958 und 1963 unterstützte die Bundesrepublik 17 Maßnahmen in Mittel- und vornehmlich Südamerika, vier in Afrika und sieben in Europa, wobei hier der eindeutige Schwerpunkt mit fünf Projekten erneut auf Spanien und Portugal entfiel,³¹ wo beispielsweise in Lissabon am Beginn der 1960er-Jahre ein umfassender Schulneubau entstand.³²

Beachtlich ist jedoch, dass bis in das Jahr 1965 zwar eine erstaunliche Dichte von 108 Auslandsschulen mit mehr als 50.000 Schülerinnen und Schülern wieder neu entstanden war, ein einheitliches Konzept für deren Rolle innerhalb der auswärtigen Kulturarbeit jedoch nicht vorlag. Erst Kanzler Ludwig Erhard benannte dieses Manko 1965 in einer Regierungserklärung; seine Kanzlerschaft konnte aber keine inhaltlichen Neujustierungen mehr einleiten.³³ Zu einer solchen Neuausrichtung kam es erst unter Willy Brandt, der zunächst als Außenminister und dann als Bundeskanzler von dem traditionellen Kurs einer erneuerten deutschen Kulturpropaganda abrückte, an dem sich auch nach Kriegsende noch zahlreiche Schulen orientiert hatten.³⁴ Stattdessen forcierte er den Weg zur dialogisch angelegten „Begegnungsschule“.

29 *Vesper, Gerd*: Die Deutsche Schule Rom. Konfessionalismus, Nationalismus, Internationale Begegnung (Historische Studien, 499). Husum 2011, S. 343ff.

30 PAAA, B 93, Bd. 141, Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Mexico an Auswärtiges Amt, 25.3.1960.

31 *Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes* (Hg.): Jahresbericht 1964. Bonn 1964, S. 84–97.

32 *Deutscher Schulverein Lissabon* (Hg.): 1848/1998. Escola Alemã de Lisboa [Deutsche Schule Lissabon]. Lissabon 1998, S. 92.

33 *Trommler, Frank*: Kulturmacht ohne Kompass. Deutsche auswärtige Kulturbeziehungen im 20. Jahrhundert. Köln 2014, S. 575f.

34 Als Beleg für die Wirkung in die Schulpolitik hinein die traditionale Auslegung bei: *Schmidt, Franz* (Hg.): Deutsche Bildungsarbeit im Auslande nach dem ersten und dem zweiten Weltkriege. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt. Braunschweig 1956.

In den im Jahr 1970 verabschiedeten „Leitsätzen für die Auswärtige Kulturpolitik“ wurde diese Prämisse bereits verankert, auf deren Basis in den nachfolgenden Jahren weitere Expertisen aufbauten³⁵ und 1978 schließlich der „Rahmenplan für die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ verabschiedet wurde.³⁶ Die darin beschriebene Leitidee der Begegnungsschulen forderte von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Kulturen, voneinander und miteinander zu lernen. Den Rahmen für dieses multinationale Lernen sollten die Deutschen Schulen im Ausland stellen. Ein Konzept, dem das Auslandsschulwesen bis in die Gegenwart verpflichtet ist.³⁷

3. Die Deutsche Schule Belgrad 1945–1970

Völlig unbekannt in der Forschung ist es bislang, wie sich die Geschichte der Deutschen Schulen jenseits des „Eisernen Vorhangs“ entwickelte. Interessant kann dies sein, weil Osteuropa seit jeher zu den klassischen Zentren der Deutschen Auslandsschulen zählte, diese Tradition aber nach 1945 abbrach. Nachdem vor allem von der Bundesrepublik erneut auswärtige Schulen eingerichtet wurden, während sich die DDR auf Expertenschulen im Rahmen des diplomatischen Dienstes beschränkte, war an eine großflächige Anknüpfung an die älteren Traditionen erst nach 1990 wieder zu denken.

Dennoch bemühte sich die Bundesrepublik auch zwischen 1949 und 1989/1990 sehr intensiv, wo es möglich war, eigene Bildungseinrichtungen aufzubauen. Die jugoslawische Hauptstadt Belgrad gehörte zu jenen ausgewählten Zentren, in welchen nicht nur die Notwendigkeit einer eigenen Schule gesehen wurde, sondern wo diese auch diplomatisch erreichbar war. Bislang ist deren Geschichte jedoch nicht grundsätzlich erforscht worden. Zwar liegt eine Festschrift zum 150-jährigen Bestehen der Schule vor, doch genügt das Heft, das sich vor allem auf kursorische Zeitzeugengespräche stützt, nicht wissenschaftlichen Ansprüchen.³⁸

Für die nachfolgende Darstellung wurde die wichtigste Überlieferung für die Geschichte der Deutschen Auslandsschulen konsultiert, die Bestände im Politischen Archiv des Auswärtigen Amtes nämlich. Anders als die einschlägigen Schularchive sind die Quellen dort nicht nur gut einsehbar, sondern

35 *Preisert, Hansgert*: Die auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland. Sozialwissenschaftliche Analysen und Planungsmodelle. Stuttgart 1978, zu den Schulen besonders S. 299ff.

36 *Auswärtiges Amt. Referat für Öffentlichkeitsarbeit* (Hg.): Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen. Rahmenplan für die Auslandsschulen, Sprachförderung und internationale Zusammenarbeit (Bundestagsdrucksache 8/2103). Bonn 1978.

37 *Winter*: Ein Erfolgsmodell (wie Anm. 27).

38 *Häfner-Schneider, Claudia* (Hg.): 150 Jahre Deutsche Schule Belgrad 1854–2004 = Nemacka Skola Beograd. Belgrad 2006.

auch archivalisch erschlossen. Gleichwohl ist sich der Autor der vorliegenden Darstellung dessen bewusst, dass neben den zentralstaatlichen Archiven in Berlin auch Bestände aus der Schule und des dortigen Trägervereins ebenso wie Bestände der Schulverwaltung des Gastlandes zu konsultieren wären. Ergänzend könnten noch die Überlieferungen religiöser Gemeinden, die oft in engem Austausch mit den Auslandsschulen standen, in die Analyse einbezogen werden. Dieses sicher sehr reizvolle Vorgehen und seine methodische Erweiterung zu einer ausdifferenzierten historischen Netzwerkforschung, wie es der US-amerikanische Historiker H. Glenn Penny für die Deutschen Schulen in Südamerika, die er dort als Mittelpunkte des jeweiligen deutschen Gemeindelebens in den Gastländern ansieht, vorgeschlagen hat,³⁹ kann im vorliegenden Fall für Belgrad nicht umgesetzt werden. Das aus den empirischen Sozialwissenschaften entlehene Verfahren würde weit mehr Quellen erfordern, als sie für die Zeit des Ost-West-Konflikts am Standort Belgrad nachweisbar sind. Insbesondere lassen sich vor allem die Beziehungen auf der persönlichen Ebene zwischen führenden Vertretern der bundesdeutschen Gemeinde, ihres ostdeutschen Gegenübers, den Schulleitern, Lehrkräften und Lernenden der westdeutschen Schule und den Eltern nicht mehr rekonstruieren, da keine wissenschaftlich auswertbaren Quellen mehr vorliegen.

Vor diesem Hintergrund soll die Geschichte der Deutschen Schule Belgrad ausschließlich auf Basis der zentralen Bestände des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik skizziert werden. Einzusetzen hat man hier wohl mit der Situation der bestehenden Deutschen Schule in Belgrad in der Endphase des Zweiten Weltkriegs. Bis 1944 hatte diese ihre Arbeit weitgehend unbeschadet geleistet. Insgesamt 36 Lehrkräfte wirkten an der Schule, ehe diese ab Ostern immer wieder unter Bombenangriffen zu leiden hatte. Nachdem kleinere Schäden zunächst behoben werden konnten, und man von deutscher Seite den Schulbetrieb in jedem Fall aufrechterhalten wollte, erlitt das Hauptgebäude der Schule im September einen Volltreffer. Da aber bereits am 30. August das Militärkommando Südost die Auflösung der Schule und die Rückkehr aller deutschen Lehrkräfte angeordnet hatte,⁴⁰ kamen keine Menschen zu Schaden. An schulischen Unterricht war in der Folge aber nicht mehr zu denken, die Geschichte der Deutschen Schule Belgrad lag also zunächst in Trümmern.⁴¹

39 Penny, H. Glenn: Knotenpunkte und Netzwerke. Auslandsschulen in Chile, 1880–1960. In: GWU, 67 (2016), H. 5/6, S. 281–294.

40 PAAA, B 93, Bd. 25, Telegramm des Oberbefehlshabers Südost, 30.8.1944.

41 PAAA, B 93, Bd. 25, Memorandum Privates Deutsches Gymnasium mit Öffentlichkeitsrecht in Belgrad, 16.11.1944.

Unmittelbar nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs ist die Geschichte der Deutschen Schule Belgrad also die Geschichte einer Lücke. Das zerstörte Gebäude wurde vom jugoslawischen Staat eingezogen, ohne den deutschen Schulträgerverein oder die Bundesrepublik für das Objekt zu entschädigen.⁴² Dennoch ging man, vor allem von Seiten der bundesdeutschen Botschaft, schon früh davon aus, dass in der Stadt wieder eine deutsche Bildungseinrichtung eingerichtet werden könnte. Bis in das Jahr 1955 waren dann auch die Überlegungen schon sehr weit gediehen, so dass schließlich erneut ein eigenständiger Schulverein gegründet wurde, der – wie allgemein üblich im Auslandsschulwesen – als lokaler Rechtsträger den Schulbetrieb übernehmen sollte. Personell geprägt war der Schulverein von Diplomaten der Botschaft,⁴³ die ihre Kinder dort unterrichtet sehen wollten. Tatsächlich waren die Planungen für eine eigene Schule sehr weit gediehen, sogar eine eigene Immobilie und ein geeignetes Grundstück hatte man bereits in den Blick genommen und das Bundesfinanzministerium in Bonn sowie dessen Immobilienabteilung hatten zugestimmt.⁴⁴ Allerdings gelang es der Deutschen Botschaft Belgrad nicht, das Gebäude zeitnah zu erwerben,⁴⁵ so dass zum Zeitpunkt des Abbruchs der diplomatischen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Jugoslawien noch keine Immobiliengeschäfte getätigt worden waren. Einzig eine kleine Wohnung, in welcher bis dahin der schulische Unterricht für die wenigen deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler in Belgrad angeboten worden war, warf noch Probleme auf. Denn obgleich der Schulbetrieb nun in der ehemaligen Deutschen Botschaft, die nun unter dem Schutz Frankreichs stand, weiterlief,⁴⁶ forderte die Vermieterin der früheren Räumlichkeiten den ihr vertraglich weiterhin zustehenden Mietzins ein, der von einem lokalen Gericht auch zugebilligt wurde.⁴⁷ Während sich also die westdeutsche Seite in Belgrad nach dem Eklat auf der weltpolitischen Bühne mit den Widrigkeiten des schulischen Weiterlebens beschäftigen musste, eröffnete die DDR nach dem Beginn der diplomatischen Beziehungen eine repräsentative Bildungsstätte, die ihren Lernenden manche Annehmlichkeit bieten konnte, die die vorhergehenden Angebote

42 PAAA, B 93, Bd. 25, Gutachten Uraltgutaben der früheren Deutschen Schulvereine in Belgrad und Zagreb, 15.11.1955.

43 PAAA, B 93, Bd. 25, Deutscher Schulverein Belgrad an Auswärtiges Amt, Bonn, 11.10.1955.

44 PAAA, B 93, Bd. 25, Schreiben Bundesminister der Finanzen an Auswärtiges Amt, Bonn, 20.9.1955.

45 PAAA, B 93, Bd. 25, Botschaft der Bundesrepublik Deutschland an Finanzministerium, 18.1.1956.

46 PAAA, B 93, Bd. 97, Deutsche Schule Belgrad an Ständige Konferenz der Kultusminister, 3.5.1958.

47 PAAA, B 93, Bd. 310, Übersetzung des Urteils des Kreisgericht in Belgrad, 9.8.1957.

der Bundesrepublik nicht hatten bieten können: umfassenden Schulbusverkehr, verbilligtes Mittagessen, Nachmittagsaufsichten.⁴⁸

Die Systemkonkurrenz zwischen der DDR und der Bundesrepublik lässt sich in den späten 1950er-Jahren in der Hauptstadt Jugoslawiens also mit Händen greifen. Schließlich engagiert sich die DDR unmittelbar nach der Aufnahme diplomatischer Beziehungen mit Nachdruck in Belgrad auch mit einer deutschsprachigen Schule. Die Bundesrepublik ist zu Gegenmaßnahmen gezwungen, da in dem improvisierten Unterricht einer aus Deutschland stammenden und mit einem Einheimischen verheirateten Lehrerin am Beginn der 1960er-Jahre nur noch fünf Lernende teilnahmen.⁴⁹ Daraus entstand das Problem, dass die Pädagogin nicht mehr genügend Einkünfte erzielen konnte und daher mit einer Einstellung der Arbeit liebäugelte. Und eigentlich kam das Schulreferat des Auswärtigen Amts tatsächlich zu der Auffassung, in der neuen Situation könne auf das Schulangebot für so wenige Schüler verzichtet werden. Der Vorschlag der französischen Schutzmacht, das Monats-salar der Lehrerin aus dem Etat des Auswärtigen Amtes um 300 DM aufzubessern, wurde dennoch angenommen,⁵⁰ um nicht „der SBZ [sic!] allein das Feld zu überlassen“⁵¹. Das Minimalprogramm blieb denn auch bestehen, erst als die Wiederaufnahme diplomatischer Beziehungen am 31. Januar 1968 unmittelbar bevorstand, kam es zu Überlegungen, wieder eine größere Schule anzubieten. Vorgeschlagen wurde, eine Anstalt für vier Grundschulklassen und die ersten fünf Jahrgänge am Gymnasium einzurichten, obwohl schon zu diesem Zeitpunkt klar war, dass einheimische Kinder keine ausländische Schule besuchen durften, und damit das Potenzial von Lernenden sehr begrenzt sein würde.⁵² Der Leiter des Ministerbüros, Hans Arnold, unterstützte diese optimistischen Planungen, um auch im Schulbereich „deutlich zu machen, welche der beiden deutschen Botschaften in Belgrad die richtige ist“, obgleich ihm bewusst war, dass Belgrad als „schwieriger Posten“ gelten könne.⁵³

Wie schwierig die Situation in Belgrad letztlich war, belegt die weitere Entwicklung. Sehr schnell nach der Wiederaufnahme der Beziehungen wurde nämlich deutlich, wie wenige Schülerinnen und Schüler eine bundesdeutsche

48 PAAA, B 93, Bd. 97, Ambassade de France. Service de protection des intérêts allemands an Auswärtiges Amt, Bonn, 22.6.1963.

49 PAAA, B 93, Bd. 97, Bericht über das Schuljahr 1963/1964, 1. Halbjahr, 20.9.1963.

50 PAAA, B 93, Bd. 97, Auswärtiges Amt an Schutzmachtvertretung für deutsche Interessen in Belgrad, 9.7.1963.

51 PAAA, B 93, Bd. 97, Memo Schulreferat Auswärtiges Amt, 1.7.1963.

52 PAAA, B 93, Bd. 688, Deutsche Schutzmachtvertretung Belgrad an Auswärtiges Amt, Bonn, 18.1.1968.

53 PAAA, B 93, Bd. 688, Ministerbüro an Schulreferat Auswärtiges Amt, 8.2.1968.

Einrichtung überhaupt ansprechen konnte. Die Überlegungen zur demonstrativen Repräsentation in Belgrad wurden daher hintangestellt und eine pragmatische Lösung gefunden. Der bisherige Unterricht für Grundschul Kinder blieb erhalten und fand künftig in angemieteten Räumen der Konsulatsabteilung statt,⁵⁴ eine eigene Deutsche Schule, die auch als Auslandsschule anerkannt gewesen wäre, wurde damit gerade nicht eröffnet.⁵⁵

Intern gab es schon früh massive Kritik an dem Vorgehen. Nach einer Dienstreise im Winter 1970 kritisierte beispielsweise ein Ministerialdirektor des Auswärtigen Amtes, ob die Existenz einer solchen „Zwergenschule bei so kümmerlicher Unterbringung gerechtfertigt“ werden könne. Seiner Meinung nach sei der aktuelle Zustand einer Deutschen Schule im Ausland „unwürdig“.⁵⁶ Wie unbefriedigend die Situation war, belegt auch die Weigerung der Eltern, die Schulbeiträge erhöhen zu lassen, da auch sie mit den „primitiven räumlichen Verhältnissen“ der Bildungseinrichtung argumentierten, die sich durch das Anwachsen der Zahl der Schüler von drei auf zwölf ergeben habe. Als Lösung der Probleme schlug die Botschaft vor, der Schule Belgrad die Anerkennung als offizielle Auslandsschule zuteilwerden zu lassen.⁵⁷ Dieses Ansinnen lehnte hingegen die inzwischen eingerichtete Zentralstelle für das Auslandsschulwesen Mitte der 1970er-Jahre ab, da die Schülerzahl zu gering sei. Mit dem Vergleich zur Schule der DDR argumentierte sie jedoch nicht mehr, zudem stellte sie die aus Belgrad immer wieder kommunizierte Hoffnung, die dortigen Schülerzahlen würden signifikant ansteigen, als wenig überzeugend dar.⁵⁸ Obwohl diese Einschätzung sich als zutreffend erwies, besuchten auch im Schuljahr 1984/1985 nur 11 Lernende die Botschaftsschule, so dass sogar das Schulreferat innerhalb des Auswärtigen Amtes darum warb, nach Belgrad künftig vor allem solche Diplomaten zu entsenden, die schulpflichtige Kinder im Grundschulalter hätten, um den Bestand der Minischule aufrechterhalten zu können.⁵⁹ Gleichwohl schlug die Botschaft, auf Anregung des Schulvereins, der jedoch maßgeblich von Mitgliedern des diplomatischen Corps der Bundesrepublik dominiert war,⁶⁰

54 PAAA, B 93, Bd. 688, Auswärtiges Amt an Botschaft Belgrad, 23.8.1968.

55 Trotz Kulturabkommen keine deutsche Schule in Belgrad. In: Süddeutsche Zeitung, 29.1.1969.

56 PAAA, B 93, Bd. 688, Schulabteilung Auswärtiges Amt an Deutsche Botschaft Belgrad und Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, 18.2.1970.

57 PAAA, B 93, Bd. 688, Botschaft Belgrad an Auswärtiges Amt, Bonn, 20.11.1969.

58 PAAA, B 93, Bd. 688, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen an Auswärtiges Amt, Bonn, 15.4.1976 und 14.6.1978.

59 PAAA, B 93, Bd. 1304, Memo innerhalb des Auswärtigen Amtes an Referat 101, 2.5.1984.

60 PAAA, B 93, Bd. 1304, Deutscher Schulverein Belgrad an Botschaft Belgrad, 31.1.1985.

bereits im Februar 1985 eine deutliche Aufstockung der Schule vor – zum wiederholten Male. „Dringend geboten“ sei eine räumliche Ergänzung und Erweiterung um Angebote für eine 5. und 6. Jahrgangsstufe, da die Attraktivität des Dienstortes Belgrad deutlich zunehme.⁶¹ Dieser Einschätzung widersprach indes die Zentralstelle ebenso wie das Auswärtige Amt, die beide keine nennenswerten Zuwächse bei den Schülerzahlen sehen konnten und pointiert formulierten: „Belgrad ist nicht Peking“⁶².

Zusammenfassend lässt sich also bilanzieren, dass die Geschichte der bundesdeutschen Bemühungen um einen geordneten Schulbetrieb in Belgrad nach dem Zweiten Weltkrieg keinen Erfolg hatte. Zwar waren bis zum Abbruch der diplomatischen Beziehungen die Vorarbeiten zum Bau einer neuen Schule weit gediehen – sogar die Schulbücher waren schon bestellt –, doch beendete das im Sinne der Hallstein-Doktrin erzwungene Ende der zwischenstaatlichen Verbindungen auch diese Hoffnungen. In der Folge war die Aufrechterhaltung eines Schulbetriebs nur noch ein nomineller Akt, der dem Charakter einer Deutschen Auslandsschule, wie er weltweit auch nach 1945 wieder entstehen konnte, nicht entsprach. Vielmehr besaß man in Belgrad bestenfalls eine Botschaftsschule, die sich an die schulpflichtigen Kinder der dort stationierten Diplomaten richtete. Eine Breitenwirkung entfaltete die Einrichtung nicht, ebenso wenig diente sie dem seit den 1970er-Jahren als Ziel der Auslandsschulen proklamierten Begegnungscharakter. Im Gegenteil, hier blieben die aus der Bundesrepublik stammenden Schülerinnen und Schüler unter sich. Dies veränderte sich erst dann grundlegend, als mit der deutschen Wiedervereinigung die Option bestand, nur noch eine Schule in Belgrad zu unterhalten. Spezifisch für den Standort ist es dann aber, dass die Balkankriege der 1990er-Jahre den Aufschwung der pädagogischen Bemühungen nochmals um Jahre zurückwarfen. Die lokale Geschichte weicht also in mannigfacher Weise vom allgemeinen Trend ab. Belgrad blieb ein regionales Angebot, das in seiner Bedeutung doch sehr beschränkt war – es nahm für das Deutsche Auslandsschulwesen zu keinem Zeitpunkt eine zentrale Funktion ein: Belgrad war und ist nicht Peking.

61 PAAA, B 93, Bd. 1304, Deutsche Botschaft Belgrad an Auswärtiges Amt, 6.2.1985.

62 PAAA, B 93, Bd. 1304, Auswärtiges Amt an Botschaft Belgrad, 20.3.1985.

Dominik Herzner

„Deutschtum“ in Auslandsschulen. Ein Vergleich zwischen Bildungseinrichtungen im westlichen und östlichen Europa

Im August 1881 traf sich in Berlin eine kleine Gruppe sogenannter Schulmänner zur Gründung des „Allgemeinen Deutschen Schulvereins“ (ab 1908: „Verein für das Deutschtum im Ausland“ [VDA]). Als Ziel formulierten sie die Unterstützung von im Ausland lebenden Deutschen, durch Förderung und Errichtung von Schulen.¹ Besonders nach dem Ersten Weltkrieg konzentrierte der Verein seine Bemühungen auf die deutschsprachigen Minderheiten in den ehemaligen Reichsgebieten und deren Anrainerstaaten, um dort das „Auslandsdeutschtum“ zu erhalten. Die Tätigkeit des VDA spiegelt einen Prozess, der bis heute in der Auslandsschulpolitik und in deren Erforschung spürbar ist: Eine starke, lokale Konzentration auf den östlichen Teil Europas. Doch wie stand es um die Entwicklung des Auslandsdeutschtums und der Auslandsschulen im westlichen Teil Europas? Gab es Unterschiede zu den Bildungseinrichtungen im Osten? Wurde der vielfach beschworene Kampf um die Erhaltung des „Deutschtums“² auch im Westen geführt? Der folgende Artikel versucht, diesen Kernfragen nachzugehen und dabei stellvertretend die Entwicklung der Deutschen Auslandsschulen³ in Spanien nachzuzeichnen und dem Auslandsschulwesen in ausgewählten Ländern Osteuropas gegenüberzustellen. Den zentralen Analysegegenstand bilden dabei die vom Auswärtigen Amt als Auslandsschulen anerkannte Einrichtungen, die durch staatliche Förderung in die Kulturpolitik des Kaiserreichs und später der Weimarer Republik eingebunden waren, denn durch ihre Insellage mussten solche Schulen immer wieder ihr Selbstverständnis und ihren eigenen Stand-

-
- 1 Vgl. *Weidenfeller, Gerhard*: VDA. Verein für das Deutschtum im Ausland. Deutscher Schulverein (1881–1918). Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Nationalismus und Imperialismus im Kaiserreich. Frankfurt am Main 1976.
 - 2 Unter „Deutschtum“ wird hier ein Konglomerat von Werten und Denkmustern verstanden, das durch die soziale Gruppe vor Ort unterschiedliche Ausprägungen annehmen konnte.
 - 3 Der Begriff „Deutsche Auslandsschule“ ist zwar kein geschützter Markenname, doch ist damit ein bestimmter Schultypus gemeint, nämlich Einrichtungen, die durch Förderungen aus dem Auswärtigen Amt an die Kulturpolitik Deutschlands gebunden sind. Als feststehende Wendung wird der Begriff daher groß geschrieben.

punkt hinterfragen.⁴ Bedingt durch die geografische Entfernung erhielten sich in ihren halbamtlichen Strukturen Selbstverständnisse und ideologische Vorstellungen, so dass dort auf der Mikroebene der politischen Entscheidungen eigene Ideen von Auswärtiger Kulturpolitik eine Umsetzung erfuhren. Die Schulen wurden zum Knotenpunkt und Zentrum der Auslandskolonie; insofern gibt ihre historische Entwicklung Aufschluss über deutsche Denkvorstellungen und Räume, in denen Menschen multiple Subjektpositionen einnahmen und dynamisch-hybride Identitäten florieren konnten.⁵

Hayden und Thompson kamen 2008 zu dem Schluss, dass das Auslandsschulwesen noch ein gut gehütetes Geheimnis sei.⁶ An dieser Diagnose hat sich seit dem nur wenig geändert. Die vorliegende Untersuchung versucht, dieses Geheimnis in einigen Punkten zu lüften, indem durch den Vergleich Spaniens mit anderen Regionen erstmals ein systematisch kontrastiver Ansatz verfolgt wird, der die Entwicklung des Auslandsschulwesens bis 1933 beinhaltet. Da sich der Kampf um die Erhaltung des ‚Deutschtums‘ in seiner ideologischen Ausrichtung spätestens zu diesem Zeitpunkt änderte, beschränkt sich auch diese Darstellung auf die Zeit bis zur Machtübernahme der Nationalsozialisten. Spanien wird auf Grund seiner Sonderstellung im Auslandsschulwesen herangezogen.⁷ Als Vergleichsobjekte dienen bereits bestehende Forschungen über Bildungseinrichtungen in Bulgarien und in Litauen sowie die Schulchronik der Deutschen Schule Belgrad. Damit kann keinesfalls ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden, zumal jede Schule ihre eigene historische Genese besitzt, doch kann der Vergleich eine Annäherung an das Thema schaffen und zu weiteren Forschungen anregen.

4 Vgl. *Winter, Klaus*: Ein Erfolgsmodell – Deutsche Schulen im Ausland. In: Maaß, Kurt Jürgen (Hg.): *Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Studium und Praxis*. 2. Aufl. Baden-Baden 2009, S. 171–183, S. 174.

5 Vgl. *Glenn, Penny*: Knotenpunkte und Netzwerke. *Auslandsschulen in Chile 1880–1960*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)*, 67 (2016), H. 5/6, S. 281–294, S. 281f.

6 Vgl. *Hayden, Marie und Jeff Thompson*: *International schools. Growth and influence*. Paris 2008, S. 9.

7 Vgl. *Herzner, Dominik*: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die Umsetzung der Auswärtigen Kulturpolitik in den Deutschen Auslandsschulen in Spanien zwischen 1918 und 1933. In: Braune, Andreas und Michael Dreyer (Hg.): *Republikanischer Alltag. Die Weimarer Demokratie und die Suche nach Normalität*. Stuttgart 2017, S. 321–333.

1. Das Deutsche Auslandsschulwesen bis zum Ersten Weltkrieg

Die Auswärtige Kulturpolitik entwickelte nach der Reichsgründung 1871 eine eigene Dynamik.⁸ Vermied Reichskanzler Otto von Bismarck noch vor dem Hintergrund seiner Saturiertheitspolitik nationales Expansionsstreben im schulischen Bereich, änderte sich dies am Ende des 19. Jahrhunderts grundlegend.⁹ Den Beginn der Förderung von Auslandsschulen bildete zwar bereits die Gründung eines Schulfonds im Jahr 1878, doch Bismarck verfolgte damit weniger das Ziel, die Schulen zu unterstützen, als vielmehr die Absicht, den kirchlichen Einfluss auf die Außenpolitik auszuschalten.¹⁰ Erst nach seiner Amtsniederlegung erkannte das Auswärtige Amt zunehmend den nationalen Aspekt der Auslandsschulen, was an dem steigenden Etat des Fonds deutlich wird. Wurden anfangs nur 75.000 Goldmark vergeben, stieg das Volumen bis 1914 auf 1,1 Millionen an.¹¹ Ein Katalysator dieses Prozesses war die Orientreise des Kaisers im Jahr 1898, bei der Wilhelm II. in Konstantinopel eine gut ausgebaute Schule vorfand und im Anschluss daran begeistert die Förderung der Auslandsschulen vorantrieb.¹² Der Staat wurde somit zum wichtigsten Geldgeber und zur Basis für eine pädagogische Legitimation. Im Auswärtigen Amt wurde ab 1906 ein Auslandsschulreferat eingerichtet, das einzig für die Finanzierung und Versorgung der Schulen mit geeigneten Lehrkräften zuständig war.¹³ Franz Schmidt, ehemaliger Direktor der Deutschen Schule in Bukarest, übernahm die Leitung und arbeitete eng mit dem preußischen Kultusministerium zusammen, das sich um die Entsendung des Lehrpersonals kümmerte.

Spanien interessierte ihn und seine Kollegen zunächst wenig. Wichtigster Posten in der Auslandsschularbeit waren zunächst die Kolonialschulen in Afrika und die sogenannten Propagandaschulen im Nahen Osten und in China.¹⁴ Das Außenministerium förderte diese Einrichtungen, da sie in fremden

8 Vgl. *Trommler, Frank*: Kulturmacht ohne Kompass. Deutsche auswärtige Kulturbeziehungen im 20. Jahrhundert. Köln 2014, S. 33.

9 Vgl. *Müller, Bernd*: Von den Auswandererschulen zum Auslandsschulwesen. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Nationalismus vor dem Ersten Weltkrieg. Würzburg 1996, S. 236.

10 Vgl. ebd., S. 235.

11 Vgl. *Kuchler, Christian*: Deutsche Visitenkarten in der Welt. Geschichte des Auslandsschulwesens als Instrument auswärtiger Kulturpolitik. In: *GWU*, 67 (2016), H. 5/6, S. 261–271, S. 267.

12 Vgl. *Reinbothe, Roswitha*: Die Anfänge der auswärtigen Kulturpolitik in der Zeit des Kaiserreichs. In: Wolff, Armin und Harald Tanzer (Hg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache. Sprache – Kultur – Politik. Regensburg 2000, S. 55–81, S. 55.

13 Vgl. ebd. S. 58.

14 Vgl. *Schlunk, Martin*: Das Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten. Hamburg 1914, S. 25f.

Ländern die richtige Vorstellung von Deutschland verbreiten und Angehörige fremder Staaten zu Freunden deutscher Bildung und deutschen Wesens machen sollten. Erstmals konzeptionell ausgearbeitet wurden diese Zielsetzungen in der ‚Geheimen Denkschrift‘.¹⁵ Ein anonymen Verfasser beschrieb darin im Jahr 1914 den Stand des Auslandsschulwesens und seine Aufgaben, die er mit der Auswärtigen Kulturpolitik verband. Vor dem Ausbruch des Weltkriegs gelang es dem Auswärtigen Amt damit, die Auslandsschulen zu einem Instrument und Objekt nationalkonservativer Politik zu machen.¹⁶ Die nationale Orientierung, die sich bei den Auslandsschulen zuerst auf privater Ebene zeigte, wurde nun in einer politischen Dimension manifestiert. Christian Kuchler formuliert dazu treffend: „Die Geheime Denkschrift belegt, dass der von Fritz Fischer festgestellte ‚Griff nach der Weltmacht‘ auch auf dem Feld des auswärtigen Schulwesens vorbereitet und umgesetzt werden sollte.“¹⁷

Dies zeigt sich beispielsweise in der Zusammenarbeit mit dem Osmanischen Reich. Entlang der Eisenbahnstrecke Istanbul – Bagdad, die deutsche Firmen mit aufbauten, gründete die Regierung deutschsprachige Schulen, in denen einheimische Kinder zu deutsch sprechendem Bahnpersonal und deutsch sprechenden Beamten herangebildet werden sollten.¹⁸ Diese sogenannten Propagandaschulen waren jedoch ausnahmslos staatliche Gründungen und hatten ihren Ursprung nicht, wie im Falle Spaniens oder zahlreicher Länder Osteuropas, in kirchlichen Gemeinden oder privaten Vereinen der Auslandskolonien. In den staatlich gegründeten Auslandsschulen wurde verstärkt ein nationales Deutschlandbild gezeichnet, um den deutschen Anspruch auf einen ‚Platz an der Sonne‘ zu legitimieren. Noch viel stärker als bei den privaten Vereinen sollte diese Form der Kulturpolitik die wissenschaftliche und politische Vormachtstellung des Reichs unterstreichen und die kulturelle Überlegenheit zeigen.¹⁹

15 Vgl. *Lubos, Hans*: Die Denkschrift des Auswärtigen Amtes über das deutsche Auslandsschulwesen von 1914. Ein historisches Dokument. In: *Deutsche Lehrer im Ausland (DLiA)*, 3 (1999), S. 192–194; und *Düwell, Kurt*: Deutschlands auswärtige Kulturpolitik, 1918–1932. Grundlinien und Dokumente. Köln 1976, S. 268–371; der Text im Original unter anderem in: Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes (PAAA), R 62366.

16 Vgl. *Müller*: Auswandererschulen (wie Anm. 9), S. 240.

17 *Kuchler*: Visitenkarten (wie Anm. 11), S. 267.

18 Vgl. *Reinbothe*: Anfänge (wie Anm. 12), S. 69.

19 Vgl. *Kloosterhuis, Jürgen*: Deutsche auswärtige Kulturpolitik und ihre Trägergruppen vor dem ersten Weltkrieg. In: *Düwell, Kurt* (Hg.): *Deutsche auswärtige Kulturpolitik seit 1871. Geschichte und Struktur*. Köln 1981, S. 7–46, S. 14.

1.1 Das Deutsche Auslandsschulwesen in Spanien bis zum Ersten Weltkrieg

Durch unterschiedliche Phasen in den Auswanderungsbewegungen kam es in den deutschen Gemeinden in Spanien zu einer sehr heterogenen sozialen Zusammensetzung. Handelskaufleute, katholische Landwirte, technische Mitarbeiter von Industriebetrieben und norddeutsche Bildungsbürger hinterließen ebenso ihre Spuren wie Diplomaten oder Wissenschaftler. Die Konzentration auf Orte wie Madrid, Barcelona oder Málaga verstärkte dies zusätzlich, da sich Deutsche meist dort niederließen, wo bereits deutsche Spuren vorhanden waren, und sie somit eine Spirale in Gang setzten, die zu einem weiteren Anwachsen der kleinen Gemeinden führte. Die Zugehörigkeit zum ,Deutschtum‘ bildete in dieser Gemeinschaft den kleinsten gemeinsamen Nenner, der oftmals ausreichte, um unterschiedlichste Personengruppen zusammenzubringen. Die eigene Kultur wurde als näher empfunden, Gemeinschaften solidarisierten sich, Beziehungen unterschiedlichster Art schlossen sich zusammen, und der Alltag war auch bei einer urbanen Umgebung von kleinstädtischen Strukturen geprägt. Der Bekanntheitsgrad in der Community untereinander war groß und die einzelnen Personen häufig familiär, beruflich oder durch Vereine eng verflochten. Führende Persönlichkeiten der Auslandsgemeinden konnten so mit ihrem Netzwerk die Entwicklung der Gemeinde lenken und Einfluss auf die Auslandsschulen nehmen, die häufig vom persönlichen Engagement einzelner Individuen, wie dem evangelischen Pastor Fritz Fliedner (1845–1901), abhing.²⁰ Durch ihn gewann die protestantische Kirchengemeinde in Madrid zunehmend an sozialem Gewicht und wurde zum Motor im Aufbau gemeinschaftlicher Strukturen und zu einem wichtigen Element bei der Entstehung der Auslandsschulen.

Die ersten Deutschen Schulen in Spanien entstanden 1894 in Barcelona, 1896 in Madrid und 1898 in Málaga in enger Zusammenarbeit mit der evangelischen Kirchengemeinde. Sie waren im Gegensatz zu den Schulen im Nahen Osten und China private Gründungen und passten nicht in das Raster der staatlichen Propagandaschulen. Dennoch profitierten sie von der expandierenden Schulpolitik des Kaiserreichs, denn der nationale Gedanke der Überlegenheit Deutschlands sollte schließlich überall in der Welt verbreitet

20 Vgl. Herzner, Dominik: Kirchenmänner als Schulgründer. Die Entstehung Deutscher Auslandsschulen in Spanien und die Rolle evangelischer Pastoren. In: Zeitschrift für Religion und Geistesgeschichte, 3 (2017), S. 285–289. Fliedner gründete vier evangelische Volksschulen in Madrid, weitere elf in den spanischen Provinzen und 1884 ein evangelisches Gymnasium in Madrid. Ab 1885 führte er zusätzlich in seinen Abrechnungen einen Posten für eine Deutsche Schule, die als Vorläufer der noch heute bestehenden Anstalt angesehen werden kann. So existierte beispielsweise noch kein eigener Verein zur Führung der Schule.

werden.²¹ Im Laufe der ersten Jahre lösten sich die neu gegründeten Schulvereine von den evangelischen Gemeinden und bauten ihren konfessionellen Charakter ab.²² Dadurch verstärkte sich die nationale Komponente und das primäre Bildungsziel wurde durch die Erhaltung des ‚Deutschtums‘ abgelöst. Dabei handelte es sich um ein wenig konkretes Konstrukt, das die jeweiligen Akteure mit unterschiedlichen Ideen füllten. Da es keine einheitliche Definition für das ‚Deutschtum‘ gab, soll hier versucht werden, diesen Begriff genauer zu bestimmen. Es lassen sich einige Elemente erkennen, die für die Deutschen in Spanien zum ‚Deutschtum‘ zählten: Zunächst war die starke nationale Orientierung an Kaiserreich, Vaterland und dem ‚deutschen Wesen‘ eine Schnittmenge bei allen drei Schulgründungen. Die Funktion des deutschen Kaisers als Oberhaupt der Evangelischen Kirche führte bereits bei den ersten Schulgründungen zu einer tiefen Verwurzelung des Nationalgedankens.²³ Des Weiteren zeigt sich in allen Schulen eine Fokussierung auf eigene (deutsche) Sitten und Bräuche, wie beispielsweise Weihnachts- oder Karnevalsfeite oder den Geburtstag des Kaisers, den die Kolonie meist in den Räumlichkeiten der Schule feierte.²⁴ Die Feste und Empfänge wurden häufig mit Bier, Würsten und Sauerkraut zelebriert, dazu gab es deutsche Musik.²⁵ Der Lehrplan betonte die deutsche Charakterbildung, die sich vornehmlich durch die preußische Geschichte und die Bewahrung von deren Tugenden ergeben sollte.²⁶ Diese beinhalteten Disziplin, Gehorsam, körperliche Stärke und Vaterlandsliebe. Deutschlandbegeisterung war Bildungsziel und wurde in verschiedenen Formen umgesetzt. Kinder trugen Gedichte im Kostüm der Germania vor, schwarz-weiß-rote Fähnchen schmückten die Schulgebäude und selbst außercurriculare Unternehmungen wurden in den Dienst der Vaterlandsliebe und der Überlegenheit des deutschen Wesens gestellt.²⁷

Den Patriotismus wollte man ebenso in den räumlichen Aspekten zeigen. Nachdem in Madrid die Schülerzahlen angestiegen waren, und 1910 ein Neubau geplant war, sprach der Verein von einer „Schule für deutsche Art und Sitte, für alle Deutsche königs- und kaisertreuer Gesinnung ein un-

21 Vgl. *Amrhein, Hans*: Die deutsche Schule im Auslande. Leipzig 1905, S. 39.

22 Vgl. *Boelitz, Otto*: Die Deutsche Schule in Barcelona. In: Boelitz, Otto und Franz Schmidt (Hg.): Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt. Langensalza 1927, S. 37–55, S. 38–42.

23 Vgl. Schulchronik 100 Jahre Deutsche Schule Barcelona. Barcelona 1994, S. 29.

24 Vgl. Jahresbericht Deutsche Schule Madrid 1896, S. 21, und eine in 300 Exemplaren gedruckte Broschüre des ehemaligen Konsuls *Hofer, August*: Deutschtum in Spanien. Barcelona 1918.

25 Vgl. stellvertretend: *Molino, Sergio del*: Soldados en el jardín de la paz. Huellas de la presencia alemana en Zaragoza (1916–1956). Zaragoza 2009, S. 86.

26 Vgl. Jahresbericht Deutsche Schule Madrid 1897, S. 13f.

27 Vgl. 100 Jahre Deutsche Schule Barcelona (wie Anm. 23), S. 54.

erschütterlicher Fels inmitten der brandenden Wogen eines fremden Volkstums.²⁸ Die Grundsteinlegung erfolgte symbolisch am Geburtstag des Kaisers und sollte die Jugend lehren, das ‚Deutschtum‘ zu mehren.²⁹

Ein besonderer Aspekt der Vaterlandsliebe war die Erhaltung der Sprache. Der deutsche Sprachunterricht wurde früh zu einer der zentralen Aufgaben der Auslandsschulen, einerseits um den deutschen Kindern die Muttersprache zu erhalten, andererseits um germanophile Spanier durch die Sprache an Deutschland zu binden. Bereits im Kindergarten sollten die Kleinen an das Deutsche herangeführt werden, um so später dem Unterricht besser folgen zu können.³⁰ Der Erhalt der Muttersprache hatte die religiöse Erziehung, wie sie vor allem Fliedner noch betrieb, als Primärziel abgelöst. Der Deutschunterricht wurde nun als Bestandteil der Pflege des ‚Deutschtums‘ zur höchsten Aufgabe der Schule erklärt.³¹

Ein Grund für die starke Fokussierung auf das ‚Deutschtum‘ war, dass ein großer Teil der Auslandsdeutschen wieder in die Heimat zurückkehren wollte, der Wunsch nach einer Assimilierung im Gastland demnach gering ausgeprägt war und die ansässigen Kaufleute, Händler und Diplomaten darauf setzten, ihren Kindern die spätere Integration in das heimische Bildungssystem zu erleichtern.³²

Die Finanzierung der Schulen erfolgte durch Schulgelder, private Spenden und ab der Jahrhundertwende verstärkt durch Zuschüsse des Auswärtigen Amtes. Da durch die privaten Schulgründungen in Spanien bereits eine Struktur gegeben war, sah es besonders in Madrid, Barcelona und Málaga die Chance, nun von außen seine Vorstellungen von Kulturpolitik durchzusetzen, zumal die bereits bestehende nationale Ausrichtung der Schulen eine perfekte Basis für die außenpolitischen Ziele des Kaiserreichs bildete.

1.2 Das Deutsche Auslandsschulwesen in Osteuropa bis zum Ersten Weltkrieg

Die Ähnlichkeiten in der Entstehungsgeschichte der Auslandsschulen sind offensichtlich. In Belgrad unterstützte wie in Madrid und Barcelona die evangelische Gemeinde den Aufbau der Auslandsschule. 1854 hielt Pastor

28 Jahresbericht Deutsche Schule Madrid 1909, S. 3.

29 Vgl. Jahresbericht Deutsche Schule Madrid 1907, S. 8.

30 Vgl. Jahresbericht Deutsche Schule Madrid 1910, S. 26.

31 Vgl. ebd.

32 Vgl. Müller: Auswandererschulen (wie Anm. 9), S. 230.

Graun den ersten deutschsprachigen Unterricht für 23 Kinder.³³ Neben dem deutschen Kaiser als Unterstützer setzten sich in Serbien aber auch Kaiser Franz Joseph, der sächsische König Albert und der serbische König Milan für den Erhalt der Schule ein und spendeten 1881 Gelder für den Aufbau einer Mädchenschule.

In Litauen bemühten sich die Deutschen über Jahrhunderte darum, ihre Kultur, das heißt ihre Sitten und Gebräuche und ihre Sprache, zu erhalten.³⁴ Vor allem bis zu Beginn des Ersten Weltkrieges war dieser Prozess von einem konfessionellen Dualismus begleitet, denn wie in Spanien befanden sich die größtenteils protestantisch geprägten Gemeinden in einem stark katholischen Umfeld. Neben der evangelischen Kirche waren die vorhandenen Schulen die wichtigsten Institutionen des geistigen Lebens und erhielten in der Auslandsgemeinde eine entscheidende Bedeutung für den Erhalt der eigenen Volksgruppe, die wie in Spanien jedoch sehr heterogen war.

Um die Mitte des 19. Jahrhunderts begann die Einwanderung von deutschen Arbeitern nach Litauen. Für den Bau der Eisenbahnlinie Eydtkau – Kaunas – St. Petersburg wurden Arbeiter und Ingenieure, Bahnpersonal sowie verschiedene Angestellte angeworben. Auf diese Gruppe geht die Entstehung erster deutscher Ortschaften zurück. Anfänglich bestanden diese Siedlungen vorwiegend aus qualifizierten Arbeitern, die aus Westdeutschland kamen, später zogen Hilfskräfte aus Ostpreußen hinzu. In den darauffolgenden Jahren entstanden an anderen Orten weitere Siedlungen und in den großen litauischen Städten eigene deutsche Gemeinden. Es kam jedoch nur in den großen Zentren wie Wilna oder Kaunas zur Bildung geschlossener deutscher Siedlungen. Die restlichen Deutschen lebten häufig sehr weit voneinander entfernt, so dass zunächst weder eine Kirchengründung möglich erschien, noch die Einrichtung von Schulen. Bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts war es um das deutschsprachige Schulwesen in Litauen daher noch schlecht bestellt. Erst nach und nach entstanden institutionalisierte Schulen, die jedoch schnell in nationalstaatliche Konflikte hineingerieten. Nach dem polnisch-litauischen Aufstand von 1863 setzte eine planmäßige Unterdrückung von nationalen Minderheiten ein, die auch die evangelischen Kirchenschulen betraf und erst nach 1905 nachließ. Die Schulverwaltung verlangte, dass in jeder Kirchenschule ein geborener Russe orthodoxen Glaubens zu unterrichten habe. Da

33 Vgl. im Folgenden: Schulchronik 150 Jahre Deutsche Schule Belgrad, S. 13ff., und als weiteres Ego-Dokument: *Freundskreis Deutsche Schule in Belgrad* (Hg.): Die deutsche Schule in Belgrad. Aus dem Leben und Schaffen einer erfolgreichen schulis-kulturellen Institution 1854–1944. München, Sindelfingen 1986.

34 Vgl. im Folgenden: *Stossun, Harry*: Geschichte des deutschen Schulwesens in Litauen. In: *Annaberger Annalen*, 9 (2001), S. 7–173, S. 8 und S. 28–30.

die wenigsten Schulen die finanziellen Mittel besaßen, zwei Lehrer zu bezahlen, mussten sie ihre Tätigkeit einstellen.

Die politischen Einschränkungen und die mangelhafte Qualität führten zu einem geringen Bildungsstandard bei den Litauendeutschen. Zwar hatte fast jede deutsche Gemeinde versucht, einen Unterricht zu organisieren, doch sehr häufig gelang es nicht einmal, allen Kindern Grundfähigkeiten beizubringen.

Hier zeigen sich nun erste Unterschiede in der Ausprägung des frühen Auslandsschulwesens. Während in den Zentren Spaniens schon früh die Erhaltung des „Deutschtums“ als Bildungsziel Einzug in das Curriculum fand, stand in den versprengten kleinen deutschen Siedlungen in Litauen zunächst das Erlernen grundlegender Fertigkeiten im Vordergrund. Es lässt sich daraus die Hypothese ableiten, dass der Kampf um das „Deutschtum“ an eine größere, institutionalisierte Gruppe gebunden war, die zwar in sich heterogen sein konnte, sich jedoch gegen den fremden sprachlichen und kulturellen Einfluss im Ausland abschirmen wollte.

Des Weiteren zeigt die Entwicklung in Litauen, wie stark Auslandsschulen von der konfessionellen und nationalen Toleranz der Gastländer abhängig waren, ein Faktum, das auch die Bildungseinrichtungen in Spanien immer wieder zu spüren bekamen, wenn sie sich gegen konfessionelle Angriffe und nationale Einschränkungen erwehren mussten, um ihren Standort weiter betreiben zu können.

Die Akzeptanz im Gastland kam auch durch die Aufnahme von einheimischen Kindern zu Stande. Wie in Spanien wurden an der 1887 gegründeten Deutschen Schule in Sofia nach kurzer Zeit bulgarische Kinder eingeschrieben.³⁵ Hier wird erneut deutlich, dass sich institutionalisierte Auslandsschulen nur an Orten entwickelten, die eine stark vernetzte deutsche Kolonie besaßen, und dass auch nur dort das „Deutschtum“ eine zentrale Rolle in der schulischen Konzeption erhielt. Während viele deutschsprachige Schulen in Litauen nur eine rudimentäre Erziehung anbieten konnten, erhielt die Deutsche Schule in Sofia zu Beginn des 20. Jahrhunderts bereits Zuschüsse aus dem Reichsschulfonds und war damit in die außenpolitischen Konzeptionen eingebunden. Außerdem konnte sie sich dank dieser finanziellen Unterstützung weiter positiv entwickeln und beispielsweise ein neues Schulgebäude erwerben, was wiederum Eindruck auf die einheimische Bevölkerung machte. Der Besuch zahlreicher Kinder aus der einflussreicheren bulgarischen

35 Vgl. im Folgenden: *Slavtcheva-Raiber, Anna*: Geschichte, Entwicklung und Sprachwerbetätigkeit der deutschen Schulen in Bulgarien im Zeitraum 1900–1939. Mannheim 2006, S. 22–40.

Oberschicht bewirkte eine Akzeptanz der Schule vor Ort. Zur festlichen Einweihung des neuen Schulgebäudes im Jahr 1911 kamen neben den Mitgliedern der deutschen Kolonie in Sofia auch der bulgarische Unterrichtsminister und andere politische Prominenz. Die vom Minister zu diesem Anlass gehaltene Rede interpretierte die deutsche Gesandtschaft als ein Zeichen für die Hochschätzung der deutschen Bildungsarbeit seitens der bulgarischen Behörden. Ein Bericht der kaiserlich-deutschen Gesandtschaft offenbart, dass die Schule bereits sehr stark zentrale Komponenten der Deutschtumspflege aufgenommen hatte:

„Der Unterrichtsminister gab seiner aufrichtigen Freude darüber Ausdruck, dass die als Pflanzstätte deutscher Kultur und deutschen Fleisches wohlbekannte hiesige deutsche Schule nicht nur Kindern der Angehörigen des Reiches, sondern auch bulgarischen Kindern sehr zu statten komme und knüpfte daran den Wunsch, dass die deutsche Schule auch in dem neuen Gebäude blühen und gedeihen möge. Er erinnerte ferner daran, dass die Bulgaren von jeher mit großem Eifer die kulturellen Fortschritte der Heimat von Schiller und Goethe verfolgt und namentlich auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Deutschland so viel wertvolle und ausschlaggebende Belehrung gefunden hätten.“³⁶

Neben dem Fleiß als stereotypische Eigenschaft preußischer Tugenden, ist die kulturelle Leistung Deutschlands als Heimat von Schiller und Goethe ein immer wiederkehrendes Motiv in den Beschreibungen des ‚Deutschtums‘ und seiner Pflege. Ein weiterer Aspekt wird in diesem Schreiben deutlich, der parallel in den Bildungseinrichtungen in Spanien hervortrat. Die Deutschtumspflege war nicht mehr nur nach innen im Sinne einer Abschottung gerichtet, sondern mit der Aufnahme ausländischer Schüler öffneten sich die Schulen schnell gegenüber den Gastländern, um diese als Freunde zu gewinnen und um sie von der Wirkungsmacht des ‚Deutschtums‘ zu überzeugen. Dies geschah zwar nur in den staatlich subventionierten und bereits stärker ausgebauten Schulen, doch damit näherten sich die vormals privaten Schulvereine dem Propagandaschulkonzept des Reiches an, so dass die Grenzen zwischen konfessionell geprägter Auswandererschule und staatlich gegründeter Einrichtung verschwammen.

36 Bericht der deutschen Gesandtschaft, Sofia, an Reichskanzler Theobald von Bethmann Hollweg, 10.10.1911, Bundesarchiv Berlin-Lichterfelde (BArch), R 901/38843.

2. Das Deutsche Auslandsschulwesen zur Zeit der Weimarer Republik

Die Regierung der Weimarer Republik engagierte sich als Reaktion auf den Verlust des machtpolitischen Handlungsspielraumes nach dem Ende des Ersten Weltkriegs besonders in der Auswärtigen Kulturpolitik.³⁷ Politiker unterschiedlichster Parteien forderten eine Kompensation durch kulturpolitische Mittel, dem Konzept der Propagandaschule erteilten sie dabei eine Absage.³⁸

Durch die Gebietsverschiebungen nach 1919 ergaben sich jedoch neue Aufgaben für die Auslandsschulen, die fortan die deutsche Bevölkerung außerhalb der Reichsgrenzen stärker an die Heimat binden sollten. Der Kulturabteilung fehlten jedoch ein neues Konzept und darauf fußende Richtlinien. So wurde weiterhin vor allem am Nationalismus und an der Erhaltung des ‚Deutschtums‘ als zentraler Komponente der Kulturpolitik festgehalten, und die Umsetzung den Mittlerorganisationen, wie den Auslandsschulen, ohne stärkere Kontrolle überlassen. Die offizielle Abkehr vom Kulturkrieg des Kaiserreichs und die innenpolitische Dynamik trugen die Diplomaten nur mit wenig Bereitschaft nach außen. Die Kulturabteilung im Auswärtigen Amt wurde stets stiefmütterlich behandelt und war für viele mit einem beruflichen Abstellgleis verbunden.³⁹ Trotz der kulturpolitischen Aufbruchsstimmung war das Auswärtige Amt daher weiterhin vor allem ein Instrument nationaler Machtinteressen. Viele Kulturpolitiker, Diplomaten und Akteure auf der Mikroebene arbeiteten weiterhin nach den Konzepten des Kaiserreiches. Sie mussten die militärische Niederlage der Monarchie verdauen, die einst Macht und Herrschaft ausstrahlte und nun 1918 einer Republik Platz machte, die sie nicht billigten. Und um deren Anerkennung sollten sie nun werben.

2.1 Das Deutsche Auslandsschulwesen in Spanien zur Zeit der Weimarer Republik

Nach dem Ersten Weltkrieg nahm Spanien eine Sonderrolle im Auslandsschulwesen ein, denn die Einrichtungen profitierten von der Neutralität des Landes.⁴⁰ Durch Migrationsbewegungen, vor allem aus Frankreich und Af-

37 Vgl. *Düwell, Kurt*: Die Gründung der Kulturpolitischen Abteilung im Auswärtigen Amt 1919/20 als Neuanfang. Inhaltliche und organisatorische Strukturen der Reform auswärtiger Kulturpolitik nach dem Ersten Weltkrieg. In: *Düwell, Kurt und Werner Link* (Hg): *Deutsche auswärtige Kulturpolitik seit 1871. Geschichte und Struktur*. Köln 1981, S. 46–72, S. 46.

38 Vgl. *Düwell, Kurt*: Probleme des Auslandsschulwesens in der Weimarer Republik. In: *GWU*, 26 (1975), H. 3, S. 142–154, S. 146.

39 Vgl. *Trommler*: *Kulturmacht ohne Kompass* (wie Anm. 8), S. 300–311.

40 Vgl. dazu ausführlicher: *Herzner*: *Zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (wie Anm. 7).

rika,⁴¹ stieg während des Krieges die Zahl der Gemeindemitglieder, und die Schulen mussten nicht, wie in anderen Staaten, ihren Betrieb als Folge des verlorenen Krieges einstellen. Es etablierte sich daraufhin ein dichtes Netz an Institutionen mit vielschichtigen Verbindungslinien. Neben den bereits bestehenden Einrichtungen in Madrid, Barcelona, Málaga, Valencia, Santa Cruz de Tenerife und Bilbao kamen zwischen 1918 und 1933 San Sebastian, Sevilla, Las Palmas, Vigo, Gijón, Cádiz, Cartagena, Santander und Zaragoza hinzu.⁴² Die Schülerzahlen stiegen nach dem Krieg um rund 300 Prozent.⁴³ Als neutraler Staat war Spanien zudem der geeignete Ort für eine neue, von machtpolitischen Interessen losgelöste Konzeption der Auswärtigen Kulturpolitik, da man dort dem Auslandsschulwesen weniger misstrauisch gegenüberstand als in anderen Staaten.⁴⁴ Das Auswärtige Amt verfügte zwar bedingt durch die Nachkriegsinflation nur über geringe Mittel, diese wurden aber besonders dort eingesetzt, wo Strukturen vorhanden waren, auf denen man aufbauen konnte, was in Spanien durch die private Führung der Schulen der Fall war.

Die Auslandsschulen waren neben dem nationalen und sprachlichen Zentrum auch der kulturelle Mittelpunkt der Auslandsgemeinde. Sie beherbergten Zeitungssäle, boten Platz für Theaterabende und Vorträge, veranstalteten Schulfeste, Karnevalsfeiern und Weihnachtsfeste. Die Schulen wurden zunehmend zu einer Plattform des politischen Meinungsaustausches und der kulturellen Bildung. Im Jahr 1929 hielt beispielsweise die jungdeutsche Dichterin Maria Kahle einen Vortrag an der Deutschen Schule Madrid, in dem sie über das Volkstum in Not und über den deutschen Kampf berichtete.⁴⁵ Häufig stammten die eingeladenen Referenten solcher Veranstaltungen aus dem völkisch-nationalen Bereich, die somit zu einer nationalkonservativen Ausstrahlung der Schule beitrugen. Diese Aura wirkte in weitere außerschulische Bereiche, die nach wie vor geprägt waren von einer Zuschreibung stereotyper preußischer Tugenden. Der gute Ruf der deutschen Pädagogik und Erziehung machte die Schulen für die spanischen Kreise weiterhin attraktiv und durch außerschulische Einrichtungen wirkten sie zusätzlich in die Gesellschaft des Gastlandes hinein.⁴⁶ Ein Beispiel hierfür ist der Madrider Lehrer Willy Schulz, der einen Pfadfinderverein gründete, dessen Aufgabe es war,

41 Vgl. 100 Jahre Deutsche Schule Barcelona (wie Anm. 23), S. 64.

42 Vgl. *De la Hera Martínez, Jesus*: La política cultural de Alemania en España en el período de entreguerras. Madrid 2002, S. 124–125.

43 Vgl. *Pöppinghaus, Ernst Wolfgang*: „Moralische Eroberungen“? Kultur und Politik in den deutsch-spanischen Beziehungen der Jahre 1919 bis 1933. Frankfurt 1999, S. 249.

44 Vgl. *Düwell*: Probleme des deutschen Auslandsschulwesens (wie Anm. 38), S. 145.

45 Vgl. Jahresbericht Deutsche Schule Madrid 1929/1930, S. 29.

46 Vgl. *De la Hera Martínez*: Política cultural (wie Anm. 42), S. 138.

„aus Muttersöhnchen Jungens zu machen“⁴⁷. Im Jahr 1928 provozierte er bei der Einweihung des neuen Pfadfinderheimes einen Eklat, indem er die alte schwarz-rot-weiße Reichsflagge hissen ließ. Dieser Flaggenstreit auf kleiner Ebene veranlasste die Diplomaten der Botschaft, die Veranstaltung unter Protest zu verlassen, und das Auswärtige Amt mahnte, den Vorfall ja nicht in die Öffentlichkeit zu tragen, da man um den guten Ruf der Deutschen fürchtete. Die Schulinspektion, die zur Abnahme der Reifeprüfung in Madrid weilte, und die Botschaft rieten daraufhin von einer Weiterbeschäftigung des Lehrers Schulz ab, zumal er zusätzlich als Mitglied im Stahlhelm durch unangenehme nationalistische Äußerungen aufgefallen wäre.⁴⁸ Umgesetzt wurde diese Empfehlung jedoch nicht, vielmehr wurde Schulz ein Jahr später zum Direktor ernannt und hatte bis 1934 die Leitung der Schule inne.

Die Idee des ‚Deutschtums‘ überdauerte die Zäsur von 1918, nicht nur im Kopf einzelner Schulmänner wie Schulz. Der Schulverein der Deutschen Schule Bilbao vermerkte im Jahresbericht 1927, dass es die „heilige Pflicht eines jeden echtdeutschen Mannes [sei] mitbeizutragen, dass das nachkommende Geschlecht in treudeutschem Sinne erzogen [werde].“ Die Schule gab ihrem Bildungsauftrag damit einen klaren völkischen und nationalen Sinn. Dabei berief man sich in der Selbstdarstellung immer wieder konkret auf die Zeit des Kaiserreichs, etwa als Direktor Pfisterer anlässlich eines Schulfestes in der baskischen Stadt berichtete, dass „manch Traenlein [floss], heimlich und offen in wehem Erinnern an Deutschlands schoene, stolze Zeit, die so kurz hinter uns liegt, und nun, ach so weit entfernt scheint.“⁴⁹ Politisch standen viele Auslandsdeutsche den Entwicklungen im Heimatland verständnislos gegenüber und lebten noch ganz auf dem „Boden der alten Zustände“, wie Generalkonsul von Barcelona Ulrich von Hassell drei Jahre nach Kriegsende an das Auswärtige Amt schrieb.⁵⁰

Ebenso wie die Idee des ‚Deutschtums‘ überdauerten die Topoi des Feindes und des Kampfes die Weltkriegsphase, und die Auslandsschulen mussten sich aus der Perspektive ihrer Betreiber vor Ort nach wie vor ihrer ‚Gegner‘ erwehren: sowohl um sich finanziell zu erhalten, aber auch wie schon vor 1918 um ihre nationale Überlegenheit zu demonstrieren. Eine Formulierung der Deutschen Schule Bilbao aus dem Jahr 1920 zeigt die enge Verbindung

47 Jahresbericht Deutsche Schule Madrid 1924/25, S. 33–34.

48 Vgl. Vertraulicher Bericht der Deutschen Botschaft, von Viellinghof; an das Auswärtige Amt, 3.12.1928, PAAA, R 71946.

49 Vgl. Jahresbericht Deutsche Schule Bilbao 1921/1924, S. 39.

50 Vgl. Bericht des Generalkonsuls von Hassell, Barcelona, an das Auswärtige Amt, 12.12.1921, PAAA, R 60214. Von Hassell gehörte nach 1918 der DNVP an und trat 1933 in die NSDAP ein. Er wurde als Widerständler des 20. Juni im September 1944 hingerichtet.

dieses Konkurrenzkampfes mit dem Bildungsauftrag und dem Bestreben, das ‚Deutschtum‘ zu erhalten:

„[D]ies [der Verkauf des Schulgebäudes, Anm. D.H.] wäre ein Triumpf [sic!] unserer Gegner, welche diese Niederlage weidlich ausbeuten würden. [...] jetzt wird schon starke Kulturpropaganda der anderen Länder betrieben, mit Gastvorträgen und zahlreichen Zuschüssen. Wenn die Schule geschlossen werden muss, dann kämen die Kinder eventuell sogar in übelgesinnte Schulen und würden alles Deutschtum verlieren.“⁵¹

Deutlich wird in diesem Abschnitt auch das Werben um Geldmittel, denn die Auslandsschulen hingen nach wie vor stark von der Subventionierung aus der Heimat ab. Dadurch entstand eine opportunistische Grundhaltung: Die finanzielle Unterstützung wurde freudig begrüßt, der Republik hingegen stand man kritisch gegenüber. Deutlich wird dies erneut am Beispiel der Deutschen Schule Madrid. Beim Besuch von Außenminister Gustav Stresemann 1928 begrüßte ihn Schulleiter Willy Schulz als Repräsentanten der Republik feierlich und mit freudigen Worten,⁵² nur fünf Jahre später erklärte Schulz zum Anlass des politischen Machtwechsels in Deutschland seine Einschätzung zur politischen Situation und zur Weimarer Republik folgendermaßen:

„Die Wiedergeburt des Deutschen Reiches sah bei uns allen an der Schule wohl vorbereitete Herzen. Hatte doch gerade die Deutsche Oberrealschule zu Madrid unter einem weitblickenden Vorstand alle Versuche, parteipolitische Kulturansprüche auch auf die bedeutenden Auslandsschulen zu übertragen, in bestimmter Form und ständig abgelehnt. [...] Die Deutsche Oberrealschule zu Madrid kann heute mit Stolz bekunden, dass sie den Experimenten sogenannter neugeistiger Art während der letzten anderthalb Jahrzehnte keinen Raum gewährt hat.“⁵³

Es entsteht somit für die Auslandsschulen in Spanien insgesamt das Bild einer national gesinnten Gemeinschaft, welche zwar das politische System nicht bekämpfte, aber doch mit freudiger Genugtuung die politische Veränderung wahrnahm.

Die Lehrer als verantwortliche Kulturakteure transportierten ihre eigenen politischen Vorstellungen in die Auslandsgemeinde, wo die Schüler sie auf-

51 Vgl. Spendenaufruf der Deutschen Schule Bilbao vom 15.6.1920, BArch, R 57/neu 1134.

52 Vgl. Jahresbericht Deutsche Schule Madrid 1928/1929, S. 6.

53 Vgl. Jahresbericht Deutsche Schule Madrid 1932/1933, S. 16.

nahmen und weiter verbreiteten. Die mentalen Folgen waren deutlich spürbar. Erwin Schneidewind, Abiturient des Jahrganges 1929, sprach in seiner Abschlussrede in Madrid von den Aufgaben, die den Abiturienten als zukünftigen Vertretern des Vaterlandes zukämen, wobei er die Deutschen als das „Volk ohne Raum“ bezeichnete.⁵⁴

Die Vermittlung des „Deutschtums“ nahm zunehmend stärkere nationale Züge an und beschränkte sich nicht mehr nur auf kulturelle Komponenten, sondern stand häufiger im direkten Zusammenhang mit dem „Volkstum“. Das „Deutschtum“ am Vorabend der nationalsozialistischen Machtübernahme war nicht mehr dasselbe wie einst im Jahrzehnt der Schulgründungen ab 1890. Zunehmend verbanden die Akteure „Deutsch-Sein“ mit einem völkischen Begriff, der so in den Jahren zuvor noch nicht explizit geäußert wurde.

2.2 Das Deutsche Auslandsschulwesen in Osteuropa zur Zeit der Weimarer Republik

In Bulgarien profitierte das Auslandsschulwesen wie in Spanien ebenfalls von der Kriegskonstellation und dem Wohlwollen des ehemaligen Verbündeten.⁵⁵ Wie in den Kriegsjahren setzte das Auswärtige Amt auf die deutsche Sprache als Grundpfeiler der Auswärtigen Kulturpolitik. Nach Kriegsende öffneten die Schulen in Sofia, Russe, Plovdiv und Varna schnell wieder ihre Tore und in der Hafenstadt Burgas entstand eine fünfte Einrichtung. Im Zeitraum zwischen 1919 und 1932 besuchten fast ausschließlich bulgarische Kinder die Schulen. Unter den anderen Nationalitäten belegten beispielsweise an der Deutschen Schule in Sofia „reichsdeutsche“ Schüler den zweiten Platz in der Statistik, denen – mit großem Abstand – Schüler mit österreichischer, schweizerischer und rumänischer Nationalität folgten. Das „Deutschtum“ musste demnach nicht nur erhalten werden, sondern auch den anderen Nationalitäten beigebracht werden. Erneut standen dabei die stereotypischen Eigenschaften im Vordergrund und nahmen neben der Sprachvermittlung eine wichtige Rolle in der Außendarstellung der Schulen ein. Außerhalb der deutschen Lehranstalten ging die Sprachvermittlung jedoch nicht in gleichem Maße voran. Die unzureichende Verbreitung der deutschen Sprache war dabei hauptsächlich auf den traditionell starken französischen Einfluss in Bulgarien zurückzuführen, weshalb in der Folge Maßnahmen für eine weitere Verbreitung der deutschen Sprache in Bulgarien eingeleitet wurden. Die Deutschen Schulen erhielten eine zusätzliche Aufgabe: Durch sprachliche Angebote und in Zusammenarbeit mit anderen Trägern der deutschen Kulturarbeit sollten sie ab Ende der 1920er-Jahre versuchen, mehr Zielgrup-

54 Jahresbericht Deutsche Schule Madrid 1928/1929, S. 34.

55 Vgl. *Slavtecha-Raiber*: Bulgarien (wie Anm. 35), S. 166–170.

pen als die der eigenen Schüler und Schülerinnen zu erreichen, um dadurch eine weitere Verbreitung der deutschen Sprache und des deutschen kulturellen Einflusses zu fördern. Damit umfasste die Sprachwerbetätigkeit der deutschen Lehranstalten in Bulgarien ab Ende der 1920er-Jahre neben dem regulären Schulunterricht ebenso die Durchführung von Abendsprachkursen für Erwachsene sowie die Unterrichtstätigkeit von Lehrkräften an der Landesuniversität, an der Militärschule, der Militärakademie und dem Militärklub in Sofia. Die Erhaltung des ‚Deutschtums‘ in Form der deutschen Sprache wurde somit aus den Schulen hinausgetragen und stärker in der bulgarischen Gesellschaft verankert.

In Litauen stellte sich die politische Lage anders dar. Der Staat erklärte 1918 seine Unabhängigkeit und praktizierte in den folgenden Jahren eine teils restriktive Nationalpolitik, die auch die deutsche Bevölkerung vor Ort betraf. Nichtsdestotrotz gewährte der Staat den Auslandsschulen offiziell einen autonomen Status. Die Bemühungen um den Erhalt des deutschen Schulwesens stützten sich auf die am 12. Mai 1922 erlassene Minderheitendeklaration des Völkerbundes. Darin sicherte der litauische Staat zu, für das Schulwesen seiner Minderheiten zu sorgen und private Schulen zuzulassen.⁵⁶ Doch trotz dieser Zusicherung kam es bald zu ersten Beschwerden. In einem Spendenaufruf des Schulvereins Kaunas (poln.: Kowno, deut.: Kauen) beklagten die Verfasser die schwierige wirtschaftliche Situation der Deutschen in Litauen und den Chauvinismus der Litauer. Danach würden die Kommunen, die für die Bereitstellung des Schulgebäudes sowie für die Versorgung mit Licht und Heizung zuständig seien, ihrer Pflicht nicht nachkommen. Die einzige Möglichkeit, die deutschen Schulen dauerhaft zu sichern, sah der Verein daher in der finanziellen Unabhängigkeit gegenüber dem litauischen Staat und den Kommunen, die durch eine Selbstfinanzierung erreicht werden sollte.

Das bedeutete im Klartext, dass die Schulen in Litauen mehr Zuschüsse aus Deutschland benötigten. Die ersten nachweisbaren Versuche Gelder des Auswärtigen Amtes zu erhalten, datieren auf den Juli 1920, als die Initiatoren der Deutschen Oberrealschule in Kaunas in Berlin Fördergelder beantragten.⁵⁷ Der Kontakt zur deutschen Heimat nahm in der Folge zu, die Beziehungen zwischen den Volksdeutschen in Litauen und den Behörden bekamen einen anderen Charakter. Während es vor dem Ersten Weltkrieg in erster Linie noch um die konfessionelle Gemeinschaft unter den evangelischen Deutschen ging, stellte sich nun stärker die Frage der Kulturgemeinschaft. Dabei spielten die deutschen Schulen langsam aber sicher eine immer größer werdende Rolle beim Zustandekommen eines nationalen Bewusstseins, das

⁵⁶ Vgl. *Stossun*: Litauen (wie Anm. 34), S. 89–91.

⁵⁷ Ebd., S. 79.

aus der Zugehörigkeit zum deutschen Volk abgeleitet wurde.⁵⁸ Reichsdeutsche in Litauen repräsentierten zusammen mit den Volksdeutschen vor Ort einen neuen Typus des ‚Auslandsdeutschen‘, der die unterschiedliche soziale Herkunft, den Beruf oder die Staatsangehörigkeit nicht beachtete, sondern alle ethnischen Deutschen inkludierte. In Deutschland war gerade dieser Typus durch das Erlebnis des Krieges und vor allem durch die Abtretung bisher zum Reich gehöriger Gebiete in den Fokus der Interessen gerückt. Die zunächst im Wesentlichen von karitativen Gesichtspunkten bestimmte Einstellung zum Auslandsdeutschtum entwickelte sich allmählich zu einem gesamtdeutschen Volksbewusstsein, welches das Staatsbewusstsein ergänzte und erweiterte.⁵⁹ Diese veränderte Haltung gegenüber den Auslandsdeutschen war eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass die Litauendeutschen nach dem Ersten Weltkrieg ihr Kultur- und Bildungswesen aufbauen konnten. Dabei ging es nicht allein um finanzielle Mittel, sondern gerade bei den Litauendeutschen auch um die Hilfe beim organisatorischen Aufbau. Über die Notwendigkeit einer massiven Unterstützung gab es keine Zweifel. Neben dem Auswärtigen Amt engagierten sich private Vereine, allen voran der VDA, verstärkt um die Förderung der Schulen und exportierten damit auch ihre Vorstellungen vom ‚Deutschtum‘ ins Ausland.

Wie schwierig dies jedoch in der Praxis war, und dass sich nicht alle Deutschen vor Ort einer Gruppe zugehörig fühlten, zeigt eine Episode zwei Jahre nach Kriegsende. 1920 wurde in Kaunas die „Partei der Deutschen Litauens“ gegründet, die deutsche Belange im Parlament vertreten sollte. Die Partei hatte jedoch kaum Rückhalt bei den sozial schlechter gestellten Volksdeutschen, da ihre Gründer und auch ihre führenden Mitglieder entweder Reichsdeutsche oder Deutschbalten waren. Vor allem gegenüber den Reichsdeutschen hegten die Volksdeutschen ein großes Misstrauen, da diese sich in schwierigen Situationen der politischen Verantwortung hätten entziehen können und somit nicht so stark vom Wohlwollen des litauischen Staates abhängig waren.⁶⁰ Ein weiterer Grund für den geringen Erfolg der deutschen Partei war die von der deutschen diplomatischen Vertretung festgestellte kulturelle und völkische Gleichgültigkeit unter den Volksdeutschen. Offensichtlich hatte die Gruppe der Volksdeutschen anfangs gar kein großes Interesse am ‚Deutschtum‘ und seiner politischen Vertretung. Ein über die örtliche Kirchengemeinde hinausgehender Zusammenschluss wurde von der Masse der Litauendeutschen offenbar nicht für notwendig gehalten.

58 Ebd., S. 76.

59 Vgl. ebd., S. 76.

60 Vgl. ebd., S. 69.

3. Fazit

„Deutschtum“ und „Deutsch-Sein“ sind soziale und kulturelle Konstrukte, die je nach Gruppe mit unterschiedlichen Bedeutungen besetzt sein und erst im Diskurs ihre Wirkung entfalten können. In Zeiten, in denen in Deutschland gegenwärtig verstärkt über Leitkultur, Integration und kulturelle Identität diskutiert wird, ist die Frage nach einem „Deutsch-Sein“ aktueller denn je, weshalb gerade kontrastive Ansätze auch in Zukunft gewinnbringend für die Forschung sein werden. Sowohl in Ost- als auch in Westeuropa hinterließen deutsche Auswanderer über die Jahrhunderte ihre Spuren. Sie gründeten eigene Gemeinden, Kirchen und Schulen und prägten dadurch ihr Umfeld nachhaltig. Diese deutschen Gemeinschaften sind nach der Raumtopologie von Assmann gleichzeitig „Ort“ und „Raum“: Geschichte fand in ihnen statt und wurde durch sie konstruiert.⁶¹ Es entstanden eigene Strukturen, Netzwerke, Ideen und mentale Repräsentationen. Deutsche Siedlungen als Raum und Ort eines zentralen Dispositivs der Repräsentation und Gestaltung bilden daher durch ihre Konkretheit die Grundlage für eine historische Mikrogeschichte. Im Mittelpunkt steht dabei häufig die Frage nach der eigenen nationalen Identität und nach der Funktionsweise von nationalen Zuschreibungen und Charakterisierungen.

Der häufig propagierte Kampf um das „Deutschtum“ als Schutzmechanismus vor zu starken Einflüssen der Wohnsitzländer wurde in den Auslandsschulen sowohl im Osten als auch im Westen Europas schnell um den Aspekt der Verbreitung des „Deutschtums“ erweitert. Die Idee des „Deutschtums“ war demnach nicht nur im Sinne einer Schutzfunktion nach innen ausgerichtet, sondern erhielt sehr schnell einen expansiven Charakter. Bereits 1898 befürwortete die Deutsche Schule Madrid in ihrem Jahresbericht die Aufnahme spanischer Kinder mit folgendem Argument:

„Die Aufnahme einer beschränkten Zahl der nichtdeutschen Kinder bedeutet zwar für die Schule eine Erschwerung der Arbeit. Demgegenüber bringen die Kinder einen für das Schulbudget sehr in's Gewicht fallenden Beitrag von Schulgeldern. Vor allem aber: näheres Verständnis für unser Wesen, und treue Freunde des Deutschtums bei bestehendem Wettbewerb der verschiedenen ausländischen Kolonien.“⁶²

61 Vgl. Assmann, *Aleida*: Geschichte findet Stadt. In: Csáky, Moritz und Christoph Leitgeb (Hg.): Kommunikation – Gedächtnis – Raum. Kulturwissenschaften nach dem „Spatial Turn“. Bielefeld 2009, S. 13–27.

62 Jahresbericht Deutsche Schule Madrid 1897/1898, S. 4.

Die Pflege und Vermittlung des ‚Deutschtums‘ wurde schnell zum vorrangigen Bildungsziel der Schulanstalten, ohne dass es dafür eine staatliche Order gegeben hätte. Dafür war jedoch das Bestehen einer institutionalisierten Gruppe in Form einer Kirchengemeinde oder eines Schulvereins nötig.

Während sich in Spanien die Auslandsgemeinden in den verschiedenen Städten trotz heterogener Zusammensetzung konsolidierten, fällt zu Litauen auf, dass die Deutschen selbst stärker zwischen Reichs- und Volksdeutschen differenzierten. ‚Deutsch-Sein‘ war demnach nicht für alle Menschen das gleiche. Inwiefern hier das nationale Umfeld eine Rolle spielte, bleibt eine Frage für weitergreifende Untersuchungen.

Festzuhalten ist, dass in Spanien, hier exemplarisch für Westeuropa ebenfalls der Kampf um das ‚Deutschtum‘ geführt wurde, im Vergleich zu den östlichen Ländern aber weitestgehend ohne die Unterstützung des VDA, jedoch mit finanzieller Hilfe des Auswärtigen Amtes. Für zukünftige Untersuchungen über das Auslandsdeutschtum und seine Bildungseinrichtungen sollten die jeweilige Region oder der jeweilige Staat daher nicht vernachlässigt werden, kamen doch die Bemühungen das ‚Deutsch-Sein‘ zu erhalten sehr stark aus den eigenen Reihen der Auslandsdeutschen.

Krystyna Radziszewska

Das Staatliche Lehrerseminar mit deutscher Unterrichtssprache in Łódź (Lodsch)

Entstehungsbedingungen und rechtliche Grundlage

Die Problematik, die mit dem Funktionieren der deutschen Schulen in Łódź (Lodz, auch Lodsch, 1940–1945 Litzmannstadt) verbunden ist, gehört zu den schwierigsten und heikelsten Fragen im Bereich der deutsch-polnischen Beziehungen. Für die deutsche Bevölkerung, die seit 1823 in Łódź lebte, war die Gründung der Schulen als Pflegestätte der Sprache und Kultur äußerst wichtig. Die Bemühungen der Deutschen in Łódź, eigene Schulen zu entwickeln, fanden im 19. Jahrhundert Unterstützung der Zarenbehörde. Die erste deutsche Schule, die „Evangelische Elementarschule“ wurde 1826 gegründet. Sie unterstand den russischen Behörden der Stadt, denn Łódź befand sich bis zur Gründung der Zweiten Polnischen Republik im russischen Teilungsgebiet. Nach 1831 wurde das Schulsystem direkt dem Petersburger Unterrichtsministerium unterstellt und ethnisch-konfessionell zergliedert. Nach dem Januaraufstand 1863 richtete sich die Politik des Zaren gegen das polnische Volk. Andere nationale Gruppen, vor allem aber die deutsche, wurden dagegen favorisiert. Der Zar befahl, in Łódź deutsche Schulen mit deutscher Unterrichtssprache zu eröffnen. Diese feindliche russische Politik gegenüber den Polen in Łódź und die Bevorzugung der Łódźer Deutschen erwähnt u. a. der deutsche Autor Alfred Döblin in seiner Reiseprosa mit dem Titel „Reise in Polen“ aus dem Jahr 1925. Der Autor stützt sich auf Dokumente, u. a. auf die Rede des russischen Statthalters Friedrich Wilhelm Rembert Graf von Berg, die er während der Eröffnung der Eisenbahnlinie Warschau–Wien 1864 gehalten hatte. Beim Diner geruhte er zu verkünden:

„Die Stadt Lodz verdankt ihren Wohlstand der deutschen Industrie, dem Unternehmungsgeist der Deutschen und dem deutschen Fleiß. Ich glaube, diesen Bewohnern einen guten Rat zu geben, wenn ich sie zur treuen Nachahmung der Tugenden ihrer Väter und zum beständigen Festhalten am deutschen Charakter ermuntere. Einer jeden Nationalität im Königreich Polen das zu geben, was ihr gehört, ist der Wille unseres allergnädigsten Monarchen.“¹

1 *Döblin, Alfred*: Reise in Polen. Olten, Freiburg i. Br. 1968 (erstmalig 1925 mit Jahresangabe 1926), S. 309. Graf von Berg (1794–1874) war ein baltendeutscher Adelliger in russischen Diensten. Als russischer Statthalter in Polen (1863–1874) warf er

Döblin nimmt sehr kritisch Stellung zu dieser Äußerung und merkt sarkastisch an, dass da „eine extravagante Hochschätzung und Sonderstellung der polnischen Nation“ vorliege.² Er erinnert daran, dass während die Deutschen die Genehmigung zur Eröffnung deutscher Schulen mit deutschem Unterricht bekamen, den Polen verboten wurde, ihre Kinder auf Polnisch zu unterrichten. Während des Aufenthalts in Łódź bemerkt der Autor, dass die Deutschen „eigene deutsche Schulen, Gymnasien, an dreißig offizielle Volksschulen mit deutscher Unterrichtssprache [haben]. Die Schülerzahl fällt aber, denn jedes Jahr wird eine besondere Erklärung verlangt von den Eltern, daß sie die deutsche Unterrichtssprache wünschen.“³

Die infolge der Revolution von 1905/1907 eingetretene Lockerung der Bestimmungen auf vielen Gebieten trug zur Entwicklung des deutschen Schulwesens bei. In Łódź wurde das Mädchengymnasium von Angelika Rothert, das Łódźer Deutsche Gymnasium, die Mittelschule für Mädchen von Melida Schnelke und die vierklassige Handelsschule von Heinrich Zirkler gegründet. Die Zahl der deutschen Volksschulen stieg bis zum Kriegsausbruch im Jahre 1914 auf 23.

Ein neuer Abschnitt für die deutsche Schule in Łódź begann mit der Erlangung der staatlichen Unabhängigkeit im Jahre 1918. Im unabhängigen polnischen Staat wurden die Łódźer Deutschen ein Teil der deutschen Minderheit in Polen, deren Rechte durch internationale Verträge garantiert waren. Der polnische Sejm ratifizierte am 31. Juli 1919 das Internationale Minderheitenrecht als integralen Teil des Versailler Vertrags. Auch die polnische Verfassung vom 17. März 1921 garantierte die Rechte der Minderheiten. Die rechtliche Lage des deutschen Schulwesens in Mittelpolen entsprach den internationalen Standards und garantierte der deutschen Minderheit die Pflege ihrer Sprache und Kultur in verschiedenen Schuleinrichtungen. Im Artikel 110 der polnischen Verfassung von 1921 heißt es, polnische Staatsbürger, die zu nationalen oder konfessionellen Minderheiten gehören, haben das gleiche Recht wie die anderen Bürger, u. a. auf eigene Kosten Schulen und andere Erziehungsanstalten zu gründen, zu beaufsichtigen und zu leiten. Sie können dort frei ihre Muttersprache sprechen und ihre Religion ausüben. Kraft dieses Verfassungsartikels konnte die deutsche Minderheit private und öffentliche oder staatliche Volksschulen errichten und erhalten. Es handelte sich um folgende Schulformen: a) Minderheitenschulen, d. h. Volksschulen mit der Minderheitssprache als Unterrichtssprache, b) Minderheitsklassen an Volksschu-

den polnischen Aufstand 1863 energisch nieder. *Rauch, Georg, von: Berg, Friedrich Wilhelm Rembert Graf v.* In: *Neue Deutsche Biographie*. Bd. 2. Berlin 1955, S. 73f.

2 Vgl. *Döblin: Reise in Polen* (wie Anm. 1), S. 309.

3 Ebd., S. 304.

len mit der Minderheitssprache als Unterrichtssprache oder an Volksschulen mit der Staatssprache.

Zum Stand der Forschung

Mit der Problematik der deutschen Schule in Łódź haben sich vor allem deutsche Autoren auseinandergesetzt. Es waren Autoren der älteren Generation, die in Łódź geboren wurden und dort die deutschen Schulen besuchten, wie Otto Heike (1901–1990), Oskar Kossmann (1904–1998), Peter Nasarski (1914–2001), Adolf Kargel (1891–1985) sowie Fritz Weigelt (1905–1983). Von der jungen Generation ist Ingo Eser zu nennen, der sich in seiner umfangreichen Studie mit dem Titel „Volk, Staat, Gott!“. Die deutsche Minderheit in Polen und ihr Schulwesen 1918–1939“ aus dem Jahr 2010 u. a. mit den deutschen Schulen in Mittelpolen in der genannten Periode beschäftigt hat. Aus den erwähnten älteren deutschen Veröffentlichungen ergibt sich ein Bild der Verfolgung und des ständigen Kampfes um Selbstbehauptung in der feindlichen polnischen Umgebung. Es wurden gleichzeitig die Bemühungen und Verdienste der deutschen Lehrer und Schulleiter betont. Wenn man auf das Erscheinungsjahr mancher Abhandlungen schaut, verwundert diese Sichtweise nicht. So erschien 1940 in Posen ein Sonderdruck von Otto Heike mit dem Titel „115 Jahre Kampf um die deutsche Schule in Litzmannstadt“.⁴ Heike zufolge hätte dieser Kampf bereits 1835, also ein Jahr vor der Gründung der ersten deutschen Elementarschule angefangen, als sich Łódź unter der russischen Verwaltung befand. In seiner späteren Abhandlung „Das deutsche Schulwesen in Mittelpolen. Ein Kapitel mühsamer Abwehr staatlichen Unrechts“ aus dem Jahr 1963 wiederholt Heike diese Auffassung und bezeichnet die Geschichte der deutschen Schule als „eine ununterbrochene Kette von Nöten, Schwierigkeiten und Sorgen der Deutschen um ihre Schule“ und als einen Abwehrkampf „gegen die auf Polonisierung und Vernichtung

4 Sonderdruck von *Heike, Otto*: 115 Jahre Kampf um die deutsche Schule in Litzmannstadt. In: Deutsche wissenschaftliche Zeitschrift im Wartheland, 1940, H. 2, S. 1–95. Diese Abhandlung sollte nach Heike „zugleich den deutschen Charakter dieser Stadt“ beweisen. Ebd., S. 2 (Vorwort). Der in Łódź geborene Gerbersohn Heike war ab 1926 Redakteur der „Lodzer Volkszeitung“, die von der Deutschen Sozialistischen Arbeiterpartei Polens herausgegeben wurde. Im Januar 1939 wurde Heike Redakteur bei der „Neuen Lodzer Zeitung“. Nach der deutschen Besetzung Polens übernahm er die Leitung des Łódźer Stadtarchivs, dem das Bischöfliche Archiv und des Diözesanarchiv der Römisch-Katholischen Kirche (zwangs-) angeschlossen wurde. Nach 1945 trat er in das Hilfskomitee der evangelisch-lutherischen Deutschen aus Mittelpolen ein, begründete 1949 die Landsmannschaft Weichsel-Warthe mit und wurde deren stellvertretender Bundessprecher. Ab 1956 war Heike als Regierungsrat im nordrhein-westfälischen Arbeits- und Sozialministerium mit der Betreuung der deutschen Vertriebenen betraut. <https://kulturportal-west-ost.eu/biographien/heike-otto-2>, zuletzt eingesehen am 28.8.2020.

gerichteten Bestrebungen der polnischen Stellen und ihrer Helfershelfer“.⁵ Dieses Buch war eine Reaktion auf den Artikel der polnischen Autorin Zofia Sz wajdler, der 1960 in „Przegląd Zachodni“ erschien und gegen die Thesen der deutschen Autoren polemisierte.⁶ Sz wajdler warf ihnen vor, dass ihre Arbeiten tendenziös seien, und auf Grund von Dokumenten machte sie sich ihr eigenes Bild, gegen das Heike u. a. mit seinem Büchlein 1963 anscrieb. In neuerer Zeit wurden an einschlägigen Arbeiten zwei Bände unter meiner Leitung von Germanistikstudenten verfasst: a) „Sag mir, wo die Deutschen sind. Erinnerungen der Lodzer Deutschen“, in dem die Łódźer Deutschen u. a. auf die Schulproblematik eingehen, und b) „Unter einem Dach. Die Deutschen und ihre polnischen und jüdischen Nachbarn in Łódź im 19. und 20. Jahrhundert“.⁷ Ein Kapitel in diesem Band ist der deutschen Schule gewidmet. Beide Bände sind zweisprachig. Trotz dieser Arbeiten existiert nach wie vor ein großes Forschungsdefizit in diesem Bereich. Den Forschern stehen Archivdokumente, Presseartikel sowie Erinnerungstexte zur Verfügung. Im Łódźer Staatsarchiv liegen u. a. solche Dokumente vor: Sitzungsprotokolle des Pädagogischen Rates, Mappen der Schüler, Geschichte des Lehrerseminars, Jahrestätigkeitsberichte, Schulorganisationen, Inventar der Schulbibliothek im Lehrerseminar etc. Weitere Unterlagen findet man im Politischen Archiv des Auswärtigen Amtes in Berlin im Bestand Deutsches Konsulat in Łódź. Über die Schulen und das Lehrerseminar berichtete regelmäßig die deutschsprachige Presse in Łódź, u. a. die „Freie Presse“, „Lodzer Volkszeitung“ und die „Lodzer Zeitung“.

Das Staatliche Lehrerseminar mit deutscher Unterrichtssprache

Das Staatliche Lehrerseminar mit deutscher Unterrichtssprache bestand 70 Jahre lang, darunter 25 Jahre in Łódź. Seine Aufgabe war, Pädagogen auszubilden, die im ganzen Land deutsche Kinder in deutscher Sprache unterrichten sollten. Der 1907 gegründete „Deutsche Schul- und Bildungsverein in Lodz“ bemühte sich um die Übersiedlung dieser Anstalt aus Warschau nach

-
- 5 Heike, Otto: Das deutsche Schulwesen in Mittelpolen. Ein Kapitel mühsamer Abwehr staatlichen Unrechts (Veröffentlichungen der ostdeutschen Forschungsstelle im Lande Nordrhein-Westfalen, Reihe A, Nr. 6). Dortmund 1963, S. 11.
 - 6 Sz wajdler, Zofia: Szkolnictwo niemieckie w Łodzi w latach 1918–1939 [Das deutsche Schulwesen in Łódź in den Jahren 1918–1939]. In: Przegląd Zachodni, 16 (1960), Nr. 4, S. 262–277.
 - 7 Radziszewska, Krystyna (Hg.): Gdzie są Niemcy z tamtych lat? Wspomnienia łódzkich Niemców / Sag mir, wo die Deutschen sind? Erinnerungen der Lodzer Deutschen. Łódź 1999. Dies. und Krzysztof Woźniak (Hg.): Unter einem Dach. Die Deutschen und ihre polnischen und jüdischen Nachbarn in Łódź im 19. und 20. Jahrhundert / Pod jednym dachem. Niemcy i ich polscy i żydowscy sąsiedzy w Łodzi w XIX i XX wieku. Łódź 2000.

Łódź, nachdem diese in Schwierigkeiten geraten war und aus Warschau wegziehen musste. Der wichtigste Grund dafür war, dass das Warschauer evangelische Kirchenkollegium dem Seminar das Gebäude kündigte. Zur Übersiedlung nach Łódź kam es im Jahre 1911. Das Lehrerseminar wurde in einem von der Bank Łódźer Industrieller gepachteten Gebäude in der Ewangelička Straße 11/13 untergebracht. Wie in Warschau wurde auch in Łódź im Seminargebäude ein Internat eingerichtet, das sich im zweiten Stock befand.⁸ Von der kriegsbedingten Schließung des Seminars 1914 wurde auch das Internat betroffen, dessen Einrichtung im Krieg verlorenging. Zuerst wurde die Miete für das Seminar durch Spenden aufgebracht, nach der Verstaatlichung des Seminars hat der Łódźer Magistrat die Miete bezahlt, und zwar auch rückwirkend ab dem 30. Juni 1914.



Abb. 1: Lehrerseminar Łódź vor 1913, Fotograf: unbekannt; Jubiläumsschrift der „Lodzer Zeitung“ 1863–1913. Łódź 1913, S. 25

8 *Raths, Julius*: Das deutsche Lehrerseminar. In: Kargel, Alfred und Eduard Kneifel (Hg.): *Deutschtum im Aufbruch. Vom Volkstumskampf der Deutschen im östlichen Wartheland* (Ostdeutsche Heimatbücher, 7). Leipzig 1942, S. 89–111, S. 103, 104, 107.

Während des Ersten Weltkrieges und wegen der schweren Kämpfe um Łódź im November 1914 wurde das Seminar geschlossen und erst im August 1916 von den deutschen Besatzungsbehörden wieder eröffnet. Im unabhängigen polnischen Staat wurde das Seminar verstaatlicht. Hatte es noch einige Monate „Evangelisches Lehrerseminar in Lodz“ geheißen, so erhielt es am 1. April 1919 die offizielle Bezeichnung „Staatliches Lehrerseminar mit deutscher Unterrichtssprache in Lodz“. Diese Anstalt fand große Anerkennung, u. a. wegen des hohen Unterrichtsniveaus seitens der Schulbehörde. Das Lehrerkollegium, das etwa 15 Personen umfasste, war sehr gut auf seinen Beruf vorbereitet. Einer von den Lehrern, der im Januar 1919 die Leitung des Seminars übernahm, war Ludwig Wolff.⁹ Er zeichnete sich durch breite Kenntnisse in den Bereichen der Psychologie, Pädagogik, Didaktik und Methodik aus. Wolff hatte 1876 das Evangelische Lehrerseminar in Warschau abgeschlossen. Alle seine Mitarbeiter waren deutsche Lehrer. Als Wolff 1919 zum Sejmagewählten gewählt worden war, wurde der aus dem Teschener Schlesien stammende evangelische Pole Franciszek Michejda¹⁰, der über gute Deutschkenntnisse verfügte, zum neuen Direktor bestellt, wohl in der Hoffnung, dass er zwischen den Interessen der Minderheit und den Ansprüchen der Behörden am besten vermitteln könnte. Heike zufolge wurde 1919 die „Leitung des Seminars dem bewährten und gegenüber dem polnischen Staat sehr loyal eingestellten Pädagogen Ludwig Wolff entzogen“¹¹. Heike erwähnt den eigentlichen Grund für den Wechsel der Leitung, d. h. Wolffs Wahl zum Parlament, nicht.¹² Als Michejda 1933 die Leitung des Łódzger Deutschen

9 Wolff wurde 1859 als Bauernsohn im Lowitscher Land geboren. Er wirkte maßgeblich an der Gründung der Vereinigung deutschsinger Gesangvereine in Polen mit, deren Leitung er später übernahm. 1915 wurde er von den russischen Behörden in die Ukraine deportiert, wo er bis Ende 1918 bleiben musste. Im November 1919 legte Wolff sein Abgeordnetenmandat nieder und lehrte wieder am Seminar. Zudem übernahm er die Schriftleitung der Wochenschrift „Der Volksfreund“, und wirkte bei der Gründung des Bundes der Deutschen in Polen mit. Vgl. *Textor, Hermann*: Ludwig Wolff, der Pädagoge und Mensch. 3. Februar 1859 – 20. August 1923. In: *Das deutsche Lehrerseminar in Mittelpolen. Die Geschichte einer auslandsdeutschen Lehrerbildungsanstalt. Zusammengestellt von Otto Heike. Troisdorf 1963, S. 95–102.*

10 Trotz einiger Recherche konnten zu Franciszek Michejda keine weiteren biografischen Angaben ermittelt werden.

11 *Heike*: *Das deutsche Schulwesen* (wie Anm. 5), S. 76.

12 Das hätte Heike wissen können, denn in einem von ihm zusammengestellten Büchlein heißt es, dass Wolff als Sejmagewählter „seine Arbeit am Seminar aus Zeitmangel aufgeben“ musste. *Glaser, Reinhold*: *Das Lehrerseminar zur polnischen Zeit*. In: *Das deutsche Lehrerseminar in Mittelpolen. Die Geschichte einer auslandsdeutschen Lehrerbildungsanstalt. Zusammengestellt von Otto Heike. Troisdorf 1963, S. 46–56, S. 51.* Glaser war Absolvent und später Lehrer des Seminars.

Gymnasiums übernahm, wurde der nächste Pole, Jan Marczyński¹³, neuer Leiter des Seminars. Er war bereits seit 1927 am Seminar als Polonist tätig. Diesen Umstand, dass an der Spitze der Anstalt ein Pole stand, bewertet Heike sehr negativ.¹⁴ Eser teilt diese Meinung nicht und betont, dass sich Michejda „auch außerhalb des Seminars bei der deutschen Bevölkerung eines gewissen Vertrauens erfreute“¹⁵, wie seine spätere Ernennung zum Leiter des Łództer Deutschen Gymnasiums zeigte. Michejdas pädagogische sowie methodische Kompetenzen wurden von den Zöglingen hoch geschätzt. Nach Julius Raths, einem Seminarlehrer, der Mathematik, Physik und Chemie unterrichtete, sei eine Zusammenarbeit mit Michejda durchaus möglich gewesen. Seinen deutschen Schülern und Lehrern brachte er Verständnis und Wohlwollen entgegen und erwarb sich bald ihr Vertrauen.¹⁶ Diese Worte wurden von Raths 1942 geschrieben, als der Lehrer Raths nicht mehr polnischer Staatsbürger war. Ebenso schildert der polenkritische Seminarlehrer Reinhold Glaser Michejda als sehr fähigen Pädagogen, der u. a. auch seine Schüler gegen polnische Anschuldigungen der Illoyalität in Schutz nahm.¹⁷ Über Jan Marczyński, der nach der Auflösung des Seminars Direktor des Gymnasiums wurde, schreibt in seinen Erinnerungen der hervorragende Übersetzer der polnischen Literatur, Karl Dedecius. Er lobt die Schule, das humanistische Programm, die religiöse Toleranz und hebt hervor, dass dies die Schüler

13 Der 1896 geborene Jan Marczyński war seit 1927 Lehrer am Seminar und von 1933 bis zur Auflösung des Seminars sein Leiter. Im Jahre 1928 wurde er zum Vorsitzenden der Kommission für Oberschulen gewählt. Er war auch Mitglied der Kommission für Allgemeine Bildung im Łództer Kreisschulrat und Vorsitzender der Kommission für Bildung und Erziehung im Verband der Polnischen Lehrer (ZNP). Marczyński war Schöpfer und Direktor des Staatlichen Gymnasiums Nr. 3 und des Żeromski-Lyzeums, das sich im Gebäude des ehemaligen Seminars in der Roosevelt-Straße befand. Im September 1939, kurz vor dem Einmarsch der deutschen Wehrmacht in Łódź versteckte er die Schulfahne des Kopernikus-Lyzeums in seinem Heimatdorf Prusinowice. Diese wurde 1945 von seiner Witwe Kazimiera Marczyńska (1895–1959) der Schule zurückgegeben. Marczyński wurde 1939 verhaftet und im erweiterten Polizeigefängnis Radogoszcz (Radegast) bei Łódź eingesperrt. Von dort wurde er ins Konzentrationslager Dachau und dann ins Konzentrationslager Mauthausen-Gusen deportiert, wo er am 10. Februar 1941 ermordet wurde. Am Gebäude des ehemaligen Żeromski-Lyzeums haben seine dankbaren Schüler und Schülerinnen eine Gedenktafel angebracht. Vgl. <https://raumdernamen.mauthausen-memorial.org/index.php?id=4&p=43436> und <http://www.log.lodz.pl/modgikwww/pl/Leksykon/M.aspx>, jeweils zuletzt eingesehen am 20.9.2020.

14 Vgl. Heike: Das deutsche Schulwesen (wie Anm. 5), S. 76.

15 Eser, Ingo: „Volk, Staat, Gott!“. Die deutsche Minderheit in Polen und ihr Schulwesen 1918–1939 (Veröffentlichungen des Nordost-Instituts, 15). Wiesbaden 2010, S. 535.

16 Raths: Das deutsche Lehrerseminar (wie Anm. 8), S. 106. Zur weiteren positiven Darstellung Michejdas vgl. ebd., S. 107, 109, 111.

17 Vgl. Glaser: Das Lehrerseminar zur polnischen Zeit (wie Anm. 12), S. 49 und S. 53.

vor allem den polnischen und deutschen Lehrern verdankten, und „besonders dem unvergesslichen Schuldirektor Marczyński“¹⁸.

Jedes Jahr wurden etwa 80 Schüler ins Seminar aufgenommen. Die Gesamtzahl der Seminaristen betrug etwa 160 Personen (Angaben aus dem Jahr 1934). Die Aufnahmeprüfung ins Seminar erfolgte nach der sechsten Klasse der Volksschule. Die Prüfung bestand aus zwei Teilen: Zuerst gab es eine schriftliche Prüfung in Polnisch und Deutsch und dann eine mündliche in Religion, Polnisch und Deutsch. Die Schüler, deren Eltern staatliche Amtsträger waren, konnten aber anhand eines Schulzeugnisses aufgenommen werden.

Die Schüler stammten nicht nur aus Łódź und Umgebung, sondern auch aus weiter entfernten Gebieten, wie etwa der Weichselniederung.¹⁹ Letztere wohnten nach dem Ersten Weltkrieg in Privatquartieren und später in einem Internat, das von 1923 bis 1933 bestand. Zunächst befand es sich im Seminargebäude, jedoch wurde das Internat 1924 in ein altes Fabrikgebäude verlegt. Dort diente der Hauptraum als Speise-, Tages- und Arbeitszimmer. In einem anderen großen Raum, dem Krankenzimmer, arbeiteten die Abschlusschüler. Daneben lag die Wohnung des Internatsleiters, und darüber befand sich der gemeinsame Schlafsaal. Im Internat lebten zwischen 45 und 55 Seminaristen im Alter von 15 bis 20 Jahren. Den bedürftigen Seminaristen wurde ein ermäßigter Kostpreis eingeräumt oder dieser vollständig erlassen. Im Internat fungierte der Lehrer Julius Raths als wirtschaftlicher, aber auch pädagogischer Leiter. Bei der Mittelbeschaffung wurde er durch ein Frauenkomitee unterstützt. Das Internat wurde zuerst von Pastor Ernst Ludwig geleitet, auf den 1930 Reinhold Glaser folgte. Schon Ludwig setzte auf das Prinzip „Jugend will durch Jugend geführt und erzogen werden“, wobei die älteren Schüler das Führen und die jüngeren das Gehorchen lernen sollten. Allgemein galt das Prinzip der Selbstverwaltung, die auch die Mitwirkung bei der Hausarbeit beinhaltete.

Das Kollegium im Seminar war national gemischt, zum Beispiel: Evangelische Religion lehrte Pastor Wilhelm Ostermann, römisch-katholische hin-

18 Radziszewska, Krystyna (Hg.): *Gdzie są Niemcy* (wie Anm. 7), S. 131.

19 Vgl. zum Internat Glaser: *Das Lehrerseminar zur polnischen Zeit* (wie Anm. 12), S. 50f., und Krenz, Edmund: Julius Raths – Lehrer und Erzieher. In: *Das deutsche Lehrerseminar in Mittelpolen. Die Geschichte einer auslandsdeutschen Lehrerbildungsanstalt*. Zusammengestellt von Otto Heike. Troisdorf 1963, S. 105–108, ebenso Raths: *Das deutsche Lehrerseminar* (wie Anm. 8), S. 107–109. Raths (1881–1946) unterrichtete am Lehrerseminar von 1919 bis 1936 Mathematik, Physik und Chemie. Krenz war von 1926 bis 1932 Seminarist und wohnte im Internat.

gegen der Priester Roman Gradowski, Polnisch und Geschichte unterrichteten Jan Marczyński und Ignacy Stankiewicz, Deutsch Emil Kunitzer etc. Die Aufsicht über die Gesundheit der Jugend hatten der Deutsche Dr. [August?] Follak und die Zahnärztin Kanarska. Die national gemischten Kollegien brachten den Lehrerseminaren, also nicht nur dem in Łódź, von Seiten der Minderheit den Vorwurf ein, nicht wirklich „deutsch zu sein“ oder eine „polnische Orientierung“ zu besitzen und somit für die Minderheit wertlos zu sein. Für den Historiker Eser erscheint der Vorwurf, dass die Absolventen zu willfähigen Instrumenten der staatlichen Assimilierungspolitik wurden, fraglich, denn viele von ihnen wurden später aus dem Schuldienst ungeachtet ihrer Loyalität entlassen.²⁰ Fast alle Fächer wurden in deutscher Sprache unterrichtet – bis auf die Unterrichtsfächer Polnisch, Geschichte, Erdkunde und Turnen, die auf Anordnung des polnischen Unterrichtsministeriums in polnischer Sprache erteilt wurden. Für die Verbesserung der Lehrmethoden gab es im Seminar zusätzliche Sitzungen des Pädagogischen Rates. Die einzelnen Mitglieder des Rates hielten Vorträge mit anschließender Diskussion. Die Zusammenkünfte zielten auf die staatsbürgerliche Erziehung, die Begegnung mit der polnischen Kultur und nicht zuletzt auf die Erweiterung polnischer Sprachkenntnisse, denn die Treffen wurden auf Polnisch abgehalten. Die Aneignung der polnischen Sprache, die von den Gegnern der Assimilierung als „Polonisierung“ bezeichnet wurde, findet Eser als kaum geeignet für die Beschreibung der sozialen Wirklichkeit national ambivalenter Milieus.²¹ In Łódź vertraten viele Eltern die Meinung, dass ihre Kinder von frühester Kindheit an mit dem Polnischen vertraut gemacht werden sollten, mit dem Ziel sie für das künftige Leben im polnischen Staat bestmöglich vorzubereiten. Diesem Wunsch wurde die Pflege des deutschen „Volkstums“ untergeordnet. Albert Breyer (1889–1939), „Volkstumsforscher“, der in Mittelpolen lebte, kritisierte diese Haltung und sprach in diesem Zusammenhang von einem „Lodscher‘ Standpunkt“²². Der orientierte sich mehr an der Alltagsrealität als an den Wunschvorstellungen der deutschen „Volkstumsarbeiter“. Kinder aus deutschen Familien begegneten dem Polnischen auf der Straße,

20 Vgl. Eser: „Volk, Staat, Gott“ (wie Anm. 15), S. 535.

21 Vgl. ebd., S. 378.

22 Ebd. „Von seiten der deutschen Elternschaft wird den deutschen Mittelschulen im großen und ganzen Zuvertrauen entgegengebracht, obwohl es kein Geheimnis sein dürfte, daß viele deutsche Eltern dennoch bewußt ihre Kinder in anderssprachige Mittelschulen geben, um ihnen hierdurch den Weg zu ihrem künftigen Fortkommen zu erleichtern. Dieser ‚Lodscher‘ Standpunkt greift auch stellenweise auf dem Lande um sich. Hoffentlich läßt sich der gesunde volkliche Selbsterhaltungstrieb unserer Volksgenossen von dieser Art von Denkungsweise nicht betören. Das deutsche Kind gehört in die deutsche Schule.“ Breyer, A[lbert]: Die deutschen höheren Schulen im ehemaligen Kongreßpolen. In: Deutsche Blätter in Polen, 6 (1929), März, H. 3, S. 121–132, S. 132. Zum Lehrerseminar vgl. ebd., S. 126–128.

hatten oft polnische Kindermädchen, dann besuchten sie deutsche Schulen oder wie es bei Karl Dedecius der Fall war, sprachen zu Hause Deutsch und besuchten eine polnische Lehranstalt. Viele Schüler des Lehrerseminars sprachen sehr gut Polnisch und betrachteten Polen als ihre Heimat. Sie veranstalteten gerne Ausflüge in polnische Städte und Ortschaften, um Sehenswürdigkeiten und Denkmäler der polnischen Kultur kennenzulernen.

Außer der pädagogischen Ausbildung hatte das Lehrerseminar die Erziehung von Schülern deutscher Nationalität zu loyalen Staatsbürgern Polens zum Ziel. Deutsche sollten sich mit dem polnischen Staatswesen identifizieren können.²³ Als 1920 der polnisch-sowjetische Krieg ausbrach, wurde die Loyalität der Seminaristen auf die Probe gestellt. Sie meldeten sich zum Waffendienst. Die meisten von ihnen wurden zum Wachdienst herangezogen, einige nahmen am Feldzug selbst teil.²⁴

Im Seminar gab es zahlreiche unterrichtsunabhängige Organisationen und Zirkel. Zu den wichtigsten gehörten u. a. ein Geschichtszirkel, ein Handarbeitszirkel sowie ein Musikzirkel. Die Mitglieder des Letzteren veranstalteten zahlreiche Konzerte inner- und außerhalb der Schule. Die Mitglieder des literarischen Kreises lasen und besprachen die Werke der deutschsprachigen Autoren. Außerdem waren noch ein Fotografen-, ein Naturforscher- sowie ein Sportzirkel aktiv. Das Seminar veranstaltete Wettkämpfe in der Leichtathletik, im Schießsport, Radfahren und Eislaufen. Es gab auch einen Elternkreis. Das Ziel dieses Kreises war die außerschulische Betreuung sowie psychische, intellektuelle und moralische Unterstützung der Schuljugend. Im Elternkreis wirkte auch ein separater Mütterkreis mit, der sich um die Speisung der Seminaristen kümmerte.

Das Seminar verfügte über eine Schüler- und Lehrerbibliothek. In der Lehrerbibliothek befanden sich Bücher in deutscher Sprache, vor allem Fachbücher aus dem Bereich Psychologie und Didaktik sowie schöne Literatur. In der Schülerbibliothek gab es dagegen mehrheitlich Bücher in polnischer Sprache. Die ganze Bibliothek zählte 2688 Bände. Es gab auch einen Zeitschriftenlesesaal. Die Anschaffung der Bücher wurde vom Auswärtigen Amt in Berlin finanziell unterstützt. In einem vertraulichen Brief, der eine Reaktion auf einen Antrag auf finanzielle Hilfe war sowie der deutschen Kulturpolitik in Polen gewidmet wurde, unterstrich der deutsche Konsul Erich

23 Archiwum Państwowe w Łodzi (APŁ), Das Staatliche Lehrerseminar mit deutscher Unterrichtssprache in Lodz (SLSiL), Sygn. 1, Historia seminarium [Geschichte des Seminars].

24 Vgl. *Glaser*: Das Lehrerseminar zur polnischen Zeit (wie Anm. 12), S. 49.

Franz von Luckwald²⁵, dass „die Grundlage jeder Kulturpolitik im allgemeinen die deutsche Schule sein muss. Daher sind die hierfür erbetenen Summen soweit irgendetmöglich in erster Linie gewährt worden.“²⁶

Aus einem weiteren Brief des Vizekonsuls von Luckwald vom 19. Januar 1927 erfährt man über das Internat sowie Seminaristen dieser Schule Folgendes: Das Internat gewährte den mittellosen auswärtigen Zöglingen Aufnahme und dadurch die Möglichkeit zum Studium. Der Pflege des Internats widmete sich ein Damenkomitee mit Hilfe und Leitung der evangelischen Pastoren. Die Seminaristen entstammten meist armen Familien vom Lande. Im Jahre 1927 besuchten 180 Zöglinge das Lehrerseminar, von diesen lebten 40 im Internat. Andere Seminaristen aus Łódź und Pabianice wohnten bei ihren Eltern. Wenige wohlhabende mieteten in Łódź Privatquartiere.

Der Konsul betonte, dass neben der deutschen Unterrichtssprache auch der Einfluss der Łódźer deutschen Umgebung sehr wichtig sei. Die Seminaristen verkehrten in deutschen Familien, gingen in deutsche Kirchen, lasen deutsche Bücher und gehörten den deutschen Jugendvereinigungen an.²⁷

1925 kündigte die Bank Łódźer Industrieller dem Seminar die Räumlichkeiten, was in einem folgenden Rechtsstreit jedoch abgewendet werden konnte.²⁸ Zudem kursierten Ende 1926 Gerüchte über die Verlegung des Lehrerseminars nach Warschau, was die Łódźer Deutschen mit Unruhe erfüllte. Die deutschen Zeitungen „Freie Presse“ sowie „Neue Lodzer Zeitung“ berichteten am 24. Dezember 1926, dass man in der Sitzung des Kreisschulrats den Beschluss gefasst habe, das staatliche Lehrerseminar, das sich in Łódź in der Ewangelicka Straße befand, nach Warschau zu übertragen, da „die Hauptstadt ein derart gut geleitetes Institut, in dem junge Männer zu Volksschullehrern herangebildet werden“, nicht besitze. In derselben Sitzung sollte auch der Beschluss gefasst werden, dass das System der Ausbildung von Volksschullehrern geändert werden sollte, wenn in Zukunft die Lehrerseminare

25 Der promovierte Jurist von Luckwald (1884–1969) leitete ab Januar 1926 das Konsulat in Łódź kommissarisch, ab Oktober 1926 als Vizekonsul, ab Juli 1928 als Konsul bis Januar 1932. In dieser Funktion forderte er energischer als sein Vorgänger die Unterstützung der Reichsregierung für die deutsche Minderheit in Polen ein. Luckwald, Erich von. In: *Keiper, Gerhard* und *Martin Kröger* (Bearb.): Biographisches Handbuch des deutschen Auswärtigen Dienstes 1871–1945. Band 3. L–R. Hrsg. vom Auswärtigen Amt, Historischer Dienst. Paderborn u. a. 2008, S. 129–131.

26 Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes (PAAA), RAV Lodz 35, Bd. 2, Konsulat Lodz.

27 Ebd.

28 N. N.: Vom deutschen Lehrerseminar in Lodz. In: *Der Heimatbote*, 9 (1956), Nr. 7, S. 8f., S. 8.

aufgelöst würden. Zu Volksschullehrern sollten Abiturienten von Mittelschulen in speziellen Kursen herangebildet werden.²⁹

Die „Freie Presse“ berichtete darüber mit Vorbehalt und glaubte fest, dass die Łódźer „Vertreter in Sejm und Senat es durchsetzen werden, dass das deutsche Lehrerseminar in Lodz bleibt.“³⁰ Die Redaktion der „Freien Presse“ erinnerte daran, dass das Lehrerseminar aus Warschau nach Łódź verlegt worden war. Łódź habe diese Anstalt damals „mit offenen Armen aufgenommen und ihm durch große Opferwilligkeit seiner Deutschen ein eigenes Heim gegeben.“³¹ Und all diese Jahre hindurch habe es stets seine Sympathie für dasselbe bekundet. Darüber hinaus fragte die Redaktion, wer das Internat fördern werde.

Ein weiteres Argument für die Verlegung war, dass in Zukunft dieses Seminar deutsche Lehrer für ganz Polen vorbereiten sollte. Die deutsche Bevölkerung erhob Einspruch gegen die geplante Verlegung und beauftragte die deutschen Sejmabgeordneten und Senatoren, bei der Regierung zu intervenieren. Der Sejmabgeordnete, Seminarabsolvent und Lehrer August Utta argumentierte, dass Łódź fast im Zentrum des polnischen Staates liege und dieselbe Verbindung mit allen Teilgebieten wie Warschau habe. Darüber hinaus rekrutiere sich der größte Teil der Zöglinge aus Łódź und der nächsten Umgebung. In Łódź bestünden 15 Volksschulen mit deutscher Unterrichtssprache, wo die Seminaristen praktizieren könnten. In einer Protestkundgebung wies der Abgeordnete darauf hin, dass das Lehrerseminar eine Quelle sei, aus der deutsches Schulwesen immer neue Kräfte schöpfe. „Versiegt diese Quelle, so müssen langsam alle unsere Schulen aus Mangel an Lehrkräften eingehen“, so Utta. Sowohl die Redaktion als auch der Abgeordnete Utta vertraten die Meinung, dass „in den Bestrebungen zur Verlegung des Seminars nach Warschau die Hand des Generalsuperintendenten Bursche zu erkennen sei“. Das Lehrerseminar sei dem Superintendenten seit langem ein Dorn im Auge.³² Die Gefahr der Verlegung des Lehrerseminars wurde angeblich durch die Intervention von zwei Łódźer Aktivisten der Deutschen Sozialistischen Arbeitspartei Polens Arthur Kronig und Emil Zerbe abgewendet. Dies teilte Vizekonsul von Luckwald am 10. Februar 1927 dem Auswärtigen Amt in Berlin mit.³³

29 Neue Lodzer Zeitung, 24.12.1926.

30 Freie Presse, 24.12.1926.

31 Ebd., 29.12.1926.

32 Ebd.

33 PAAA, RAV Lodz 35 (wie Anm. 26).

Die Bezeichnung Juliusz Bursches³⁴ (1862–1942) als Drahtzieher hinter der Verlegung deutet auf einen Grundkonflikt in der Evangelischen Kirche Polens hin, der auch das (ehemals) evangelisch dominierte Schulwesen betraf. Schon vor dem Ersten Weltkrieg waren Bursche und andere für eine polnisch orientierte Evangelische Kirche bzw. ab 1918 für eine Evangelische Kirche mit unzweideutiger Loyalität gegenüber dem polnischen Staat eingetreten. Nach der Ausrufung der Zweiten Polnischen Republik eskalierte der Konflikt und Bursche avancierte zum kirchlichen Hauptgegner der dem „Deutschtum“ verhafteten evangelischen Deutschen in Polen.³⁵

Das neue polnische Schulgesetz vom 11. März 1932 bereitete dem deutschen Lehrerseminar ein jähes Ende. Es sah die Auflösung aller Lehrerseminare und Ausbildung von Lehramtskandidaten an einem Pädagogischen Lyzeum oder an einem dreijährigen Pädagogikum vor. Im Gebäude des Seminars wurde 1932 ein polnisches Gymnasium eröffnet. Die noch bestehenden Kurse wurden zu Ende geführt bis 1936, als aus dem deutschen Lehrerseminar endgültig ein polnisches Gymnasium wurde.

Vom Deutschen Reich aus war auch schon zur Weimarer Zeit die Schulpolitik Polens gegenüber der deutschen Minderheit häufig und scharf attackiert worden. Daher erstaunt die kurze, neutrale und unkommentierte Darstellung der Schließung des Lehrerseminars in der Zeitschrift des Deutschen Ausland-Instituts, Stuttgart, was wohl der damals scheinbar polnenfreundlichen Politik des NS-Regimes geschuldet war:

34 Bursche wurde im russischen Teil Polens als Pastorensohn geboren. Nach dem Theologiestudium in Tartu (Dorpat) wurde er 1884 zum Pastor ordiniert. 1904 wurde er zum General-Superintendenten, dem Oberhaupt der Evangelischen Kirche Kongresspolens, ernannt. Von Pastor Leopold Otto beeinflusst agierte er gegen die stereotype Gleichsetzung Pole gleich Katholik, Deutscher gleich Lutheraner. Als Mitglied des polnischen Staatsrats trat er in Versailles und bei der Volksabstimmung 1920 besonders in Masuren für Polen ein. 1936 wurde der Evangelischen Kirche ein Rechtsstatus zuerkannt und Bursche 1937 ihr erster Landesbischof. Während der Zwischenkriegszeit boykottierten zahlreiche deutsche Pastoren seine kirchenpolitischen Maßnahmen. Nach dem deutschen Überfall auf Polen wurde er 1939 verhaftet und starb 1942 nach KZ-Aufenthalt unter ungeklärten Umständen. Vgl. *Krebs, Bernd*: Nationale Identität und kirchliche Selbstbehauptung. Julius Bursche und die Auseinandersetzungen um Auftrag und Weg des Protestantismus in Polen 1917–1939. Neukirchen-Vluyn 1993; *Alabrudzińska, Elżbieta*: Juliusz Bursche (1862–1942). Zwierzchnik kościoła ewangelicko-ąugsburgskiego w Polsce. Biografia [Juliusz Bursche (1862–1942). Oberhaupt der evangelisch-ąugsburgischen Kirche in Polen. Biografie]. Toruń 2010.

35 Als ein spätes Beispiel mag hier ein parteiischer reichsdeutscher Bericht über Bursches Rolle bei den Kirchenwahlen 1937 nach dem neuen Kirchengesetz dienen, vgl. *Der Auslandsdeutsche*, 20 (1937), Juni, H. 6, S. 433–435.

„In aller Stille hat das Deutsche Lehrerseminar in Lodz [im Orig. gesperrt gedruckt] nach 70jährigem Bestehen auf Grund des Gesetzes vom März 1932 mit Entlassung der diesjährigen Absolventen seine Pforten für immer geschlossen. Damit hat die Schulungsstätte der deutschen Lehrer in Polen, die für das ganze Deutschtum Kongreßpolens von weittragender Bedeutung war, zu bestehen aufgehört.“³⁶

Fazit

Auch nachdem 1919 das Adjektiv „evangelisch“ aus dem offiziellen Seminarnamen verschwunden war, blieb es der Evangelisch-Augsburgischen Kirche in Polen eng verbunden.³⁷ Die Absolventen des Lehrerseminars fungierten in ihren Gemeinden nicht nur als Lehrer, sondern auch als alltagspraktische Ratgeber und Volksbildner, was nicht zuletzt auch die „Deutschtumpflege“ beinhaltete. Des Weiteren waren sie nebenher auch als Kantoren und Organisten tätig und stützten so das evangelische Gemeindeleben. Diese Zielsetzung spiegelt sich in der Aussage eines Seminarabsolventen wider: Die Seminarlehrer „erweckten in uns die Bereitschaft zum Dienst an unserer heimatlichen Volksgruppe und der Heimatkirche“³⁸.

Aus dem Łództer Archivmaterial ergibt sich ein fast ideales Bild des Lehrerseminars. Die Zöglinge wurden zu loyalen Staatsbürgern erzogen, die Zusammenarbeit der polnischen und deutschen Lehrer verlief reibungslos. Dagegen entsteht aus den Presseberichten der deutschen, oft nationalistisch orientierten Presse ein Bild des ständigen Kampfes, der Bedrohung sowie der Abwehr gegen die feindliche Politik des polnischen Staates gegenüber der deutschen Minderheit. Ein ähnliches Bild zeichnet Heike in seinen Veröffentlichungen. Wie ist diese Diskrepanz zu erklären? Möglicherweise wurden manche offizielle Berichte idealisiert, um Konflikte mit der polnischen Seite zu vermeiden. Des Weiteren hängt die Einschätzung oder Interpretation der Situation zum einen von der Nationalität, zum anderen von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Bevölkerungsschicht ab. Ein Beispiel ist die Aussage des Intellektuellen Karl Dedecius (1921–2016), der das Stefan Żeromski-Gymnasium besuchte und die Schule in Łódź lobte, indem er die Toleranz, den Humanismus und die gute Zusammenarbeit der Nationalitä-

36 Notiz in: *Der Auslandsdeutsche*, 19 (1936), Okt., H. 10, S. 763f.

37 *Schmidt, Arthur*: Das Lehrerseminar und seine Ausstrahlung auf das kirchliche Leben. In: *Das deutsche Lehrerseminar in Mittelpolen. Die Geschichte einer auslandsdeutschen Lehrerbildungsanstalt*. Zusammengestellt von Otto Heike. Troisdorf 1963, S. 72–79, bes. S. 79.

38 Ebd., S. 79.

ten unterstrich. Ihm zufolge war die nationale Vielfalt in Łódź etwas Normales, Selbstverständliches, vor allem in den Kreisen der Intelligenz und in den Schulen, die er besuchte.³⁹

Die Einschätzung des deutschen Schulwesens in Łódź hängt auch von der Zeit und dem Ort der Entstehung der Texte ab. In den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts, in der Zeit des Kalten Krieges, als der Eiserner Vorhang Europa teilte, wurde Polen als Feind gesehen, und die Maßnahmen dieses Staates, auch die in der Vergangenheit, wurden negativ bewertet. Es gab sicher manche ungeschickte Maßnahmen des polnischen Staates gegenüber der deutschen Schule. Viele von ihnen ergaben sich nicht nur aus der politischen, sondern auch aus der ökonomischen Lage. In der Zeit der Weltwirtschaftskrise wurden Schulen oder Klassen geschlossen, in denen es nicht genug deutsche Kinder gab. Dabei spielte der ökonomische Faktor eine wichtige Rolle. Zu überlegen wäre noch, ob es nicht wirklich einen weitverbreiteten „Lodscher“ Standpunkt“ gab, der für die Integration vieler ethnischer Deutscher in den neuen polnischen Staat stand. Die Berichte der Łódzger Zeitzeugen, sowohl der Lehrer als auch Schüler, waren weitgehend positiv, aber ihre Interpretation von außen war oft negativ.

39 Vgl. *Radziszewska: Gdzie są Niemcy* (wie Anm. 7), S. 131.

Isabel Röskau-Rydel

Die evangelischen Bildungseinrichtungen der Zöcklerschen Anstalten im ostgalizischen Stanislau (Stanisławów)

Die evangelischen Bildungseinrichtungen in Stanislau (poln. Stanisławów, ukrain. Stanislaviv, heute: ukrain. Ivano-Frankivsk) entstanden Ende des 19. Jahrhunderts auf Initiative des evangelischen Pfarrers Theodor Zöckler (1867–1949) und seiner Frau Lillie (1874–1968), die nach ihrer Heirat 1893 die kleine evangelische Diasporagemeinde in dem ostgalizischen Stanislau zu ihrem Lebensmittelpunkt wählten. Bevor näher auf die Entstehung und Entwicklung der evangelischen Bildungseinrichtungen eingegangen wird, soll zunächst ein Blick auf den Lebensweg des Begründers der Stanislauer Anstalten, die später auch als Zöcklersche Anstalten bekannt wurden, geworfen werden.

Theologiestudium und erste Berufserfahrungen Theodor Zöcklers

Theodor Zöckler¹ wurde 1867 in Greifswald als Sohn des evangelischen Professors für Theologie an der Greifswalder Universität, Otto Zöckler, geboren. Dem beruflichen Vorbild seines Vaters folgend nahm er 1885 an der Universität Greifswald ein Theologiestudium auf, um dieses 1887 an der Universität Leipzig fortzusetzen. Hier war er Besucher der Vorlesungen über das Alte Testament des bekannten Professors Franz Delitzsch (1813–1890), der 1871 den „Lutherischen Centralverein für Mission unter Israel“ in Leipzig gegründet hatte. Als er 1886 auch ein wissenschaftliches Institut, das Institutum Judaicum, für die Ausbildung von sogenannten Judenmissionaren gründete, wurde Theodor Zöckler einer der ersten Studenten an diesem Institut, an dem die Studenten auch Unterricht in hebräischer und jiddischer Sprache von jüdischen und nichtjüdischen Lehrern erhielten.² Nach einem kürzeren

1 *Zöckler, Erasmus*: Geschichte der evangelischen Diaspora und der deutschen Minderheit in Galizien aus der Sicht Theodor Zöcklers. Bd. 1: Stanislau. 2. überarb. Aufl. Stuttgart 2010, S. 15–17. Theodor Zöcklers Enkelsohn Erasmus hatte seit 1987 die Briefe seines Großvaters und andere aufbewahrte Dokumente gesichtet und katalogisiert. Basierend auf diesen Briefen verfasste er dann eine in vier Bände unterteilte Biografie seines Großvaters und damit gleichzeitig auch eine Geschichte der evangelischen sozialen Einrichtungen in Stanislau.

2 Vgl. zur Geschichte des Leipziger Zentralvereins *Küttler, Thomas*: Umstrittene Judenmission. Der Leipziger Zentralverein für Mission unter Israel von Franz Delitzsch bis Otto von Harling. Leipzig 2009.

Aufenthalt an der Universität Erlangen kehrte er zunächst an die Universität Greifswald zurück und legte dann im Jahre 1889 seine theologischen Prüfungen am Konsistorium in Stettin ab. Danach setzte er sein Studium der biblischen Exegese am Institutum Judaicum in Leipzig fort.³ Auf Bitten seines Freundes August Wiegand, mit dem er gemeinsam in Leipzig studiert hatte, kam Theodor Zöckler im Sommer 1890 als Judenmissionar im Auftrag der „Aussendenden Gesellschaft der Freunde Israels“ in Kopenhagen nach Galizien, um ihn in Stanislaw zu vertreten. Nachdem Wiegand in Deutschland sein zweites theologisches Staatsexamen abgelegt und 1891 eine Pfarrstelle in Mecklenburg erhalten hatte, erklärte sich Zöckler bereit, die freigewordene Vikarstelle in der kleinen evangelischen Gemeinde in Stanislaw zu übernehmen und von dort aus auch als Judenmissionar zu wirken.⁴

Die Stadt Stanislaw versprach für die von Kopenhagen ausgehende Judenmission anscheinend ein besonders lohnendes Betätigungsfeld zu sein, denn 1891 zählte die Stadt 22.391 Einwohner, von denen 6.372 römisch-katholischer, 3.575 griechisch-katholischer Konfession und 12.149 mosaischen Glaubens waren. Die Mehrheit der Stadtbevölkerung bildeten demzufolge mit 54,2 % die jüdischen Einwohner, gefolgt von 31,7 % polnischen und 16 % ruthenischen (ukrainischen) Einwohnern. 1,3 % der Einwohner waren anderer Konfession, zu denen auch die wenigen Evangelischen in der Stadt zählten.⁵ In den beiden an Stanislaw angrenzenden Gemeinden Knihinin-Dorf und Knihinin-Kolonie lebte ebenfalls eine größere Gruppe Evangelischer in der Nähe der sich dort befindenden kleinen evangelischen Kirche.⁶

Im Juli 1891 kehrte Theodor Zöckler zunächst für mehrere Monate nach Greifswald zurück, um sich auf sein bevorstehendes zweites Examen in Ruhe vorbereiten zu können, das er am 13. Januar 1892 mit dem „beste[n] Prädikat“ ablegte.⁷ In jener Zeit hatte er sich mit Lillie Bredenkamp verlobt, die ebenfalls aus einer bekannten Greifswalder evangelischen Professorenfamilie stammte. Ende Februar 1892 machte sich der Theologe dann wieder auf den Weg zu seiner Gemeinde nach Stanislaw, der ihn zunächst über Wien führte, wo er dem Präsidenten des Oberkirchenrates einen Besuch abstatte-

3 Zöckler, *Erasmus*: Geschichte der evangelischen Diaspora. Bd. 1: Stanislaw (wie Anm. 1), S. 17.

4 Ebd., S. 22–23. Vgl. auch Dalman, *Gustaf H.*: Kurzgefasstes Handbuch der Mission unter Israel (Schriften des Institutum Judaicum in Berlin, 18). Berlin 1893, S. 92.

5 Broński, *Krzysztof*: Rozwój społeczno-gospodarczy Stanisławowa w latach 1867–1939 [Die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung Stanisławóws in den Jahren 1867–1839]. Kraków 1999, S. 52–53, 56–57.

6 Ebd., S. 64.

7 Zöckler, *Erasmus*: Geschichte der evangelischen Diaspora. Bd. 1: Stanislaw (wie Anm. 1), S. 40, 58 (Zitat).

te. Von dort aus reiste Theodor Zöckler weiter zur deutschen evangelischen Kolonie Ugartsthal in der Nähe von Kałusz, wo sein direkter Vorgesetzter in Galizien, Pastor August Hargesheimer, wirkte. Von ihm erhielt er den Auftrag, zunächst nur jeden zweiten Sonntag eine Predigt zu halten, bis die Predigerlaubnis aus Wien eingetroffen sei, die dann auch einige Wochen später eintraf.⁸ Im ersten Jahr seiner Tätigkeit als unbezahlter Vikar wuchs in ihm die Überzeugung, für die Kinder der evangelischen Gemeinde in Stanislaw, die bis 1899 eine Filialgemeinde der Gemeinde Ugartsthal war, eine Schule mit deutscher Unterrichtssprache zu errichten. Im Sommer 1892 gründete Zöckler mit den Gemeindemitgliedern einen Schulverein und warb seit dieser Zeit für die Unterstützung der Errichtung eines Schulhauses, für dessen Bau in den folgenden Jahren immer wieder Sammlungen veranstaltet wurden.⁹

Als sich Theodor und Lillie Zöckler nach der Hochzeit im März 1893 in Greifswald in Stanislaw niederließen, musste sich die junge Ehefrau an die ihr nur aus Erzählungen ihres Mannes bekannte ostgalizische Stadt und deren Polnisch, Ukrainisch und Jiddisch sprechenden Bewohner gewöhnen. Auch wenn die erst neunzehn Jahre alte Lillie anfangs anscheinend recht unglücklich in ihrer neuen Lebenswelt war und viel weinte, so erkannte sie gleichzeitig die besondere Notwendigkeit der Seelsorge und Fürsorge in der ihrem Mann anvertrauten Diasporagemeinde und unterstützte ihren Mann bei seiner seelsorgerischen Arbeit, wie es von einer evangelischen Pfarrfrau erwartet wurde. Hier lernte sie auch die jüdischen Bekannten ihres Mannes kennen, die für sie zu wichtigen Sprachmittlern in der ersten Zeit wurden und für Theodor Zöckler bedeutende Diskussionspartner waren.¹⁰ Nach der Geburt des Sohnes Paul am 27. März 1894 folgte ein Jahr später die Geburt der Tochter Elisabeth,¹¹ so dass sich Lillie Zöckler in den ersten Jahren zunächst intensiv den beiden Kindern widmete, denen später noch die Kinder Martha, Lena und Martin folgten.

8 Zöckler, C. Erasmus: Ein Leben für die Kinder. Theodor Zöckler und Lillie Zöckler. Das Bethel des Ostens. Stuttgart 2005, S. 65–67, 77. Auf die Vokation zum unbezahlten Vikar durch den Oberkirchenrat in Wien musste Theodor Zöckler dagegen mehrere Monate warten; erst im November 1892 erhielt er die von dem galizischen Superintendenten und den Presbytern unterzeichnete Urkunde.

9 Ebd., S. 82–83.

10 Vgl. hierzu *Röskau-Rydel, Isabel: Judenmissionar und Judenchrist in Galizien. Die Freundschaft Pfarrer Theodor Zöcklers mit dem Bibelgelehrten Chajim Jedidjah Pollak*. In: Jaśtał, Katarzyna und Paweł Zarychta, Anna Dąbrowska (Hg.): *Odysseen des Humanen. Antike, Judentum und Christentum in der deutschsprachigen Literatur*. Festschrift für Prof. Dr. Maria Kłańska zum 65. Geburtstag. Frankfurt am Main 2016, S. 461–468.

11 Zöckler, C. Erasmus: Ein Leben für die Kinder (wie Anm. 8), S. 101–102.



Abb. 1: Theodor Zöckler, vermutlich 1920er Jahre, Fotograf: unbekannt; Galiziendeutsches Heimatarchiv, Martin-Opitz-Bibliothek, Signatur: TS 003/K 0107/02

Sozialarbeit des Ehepaars Theodor und Lillie Zöckler bis zum Kriegsausbruch

Die unter den evangelischen Gemeindemitgliedern herrschende Armut war ausschlaggebend gewesen, sich näher mit der Errichtung von Fürsorgeanstalten für die Diasporagemeinde in Stanislau, die von den 1867 gegründeten Bodelschwing'schen Anstalten in Bethel bei Bielefeld inspiriert waren, zu befassen. Zunächst plante das junge Ehepaar, ein Waisenhaus zu gründen, um den vernachlässigten evangelischen Kindern in Stanislau und Umgebung ein Heim geben zu können. Der Plan konnte jedoch erst umgesetzt werden, als Lillie Zöckler Ende 1894 von ihrem Großvater mütterlicherseits ein größeres Vermögen erbt. Als 1896 in Knihinin-Kolonie ein größeres Grundstück mit drei Holzhäusern in der Nähe der evangelischen Kirche zu

einem günstigen Preis angeboten wurde, stellte Lillie Zöckler ihre Erbschaft für den Kauf zur Verfügung, zusätzlich musste jedoch auch noch ein Kredit aufgenommen werden.¹² Ein kleineres Haus wurde zum Pfarrhaus ausgebaut, das zum Mittelpunkt der evangelischen Deutschen in Stanislau und Umgebung wurde, als Ende 1899 die evangelische Gemeinde in Stanislau zu einer eigenständigen Pfarrgemeinde erhoben und Theodor Zöckler, der inzwischen österreichischer Staatsbürger geworden war, Anfang des Jahres 1900 von den Gemeindemitgliedern zum Pfarrer gewählt wurde.¹³ Ein größeres Haus wurde zu einem Kinderheim umgebaut, in dem zwei Zimmer für Schulräume der künftigen evangelischen Volksschule reserviert wurden, die die Heimkinder künftig besuchen sollten. Am 31. August 1896 konnte die Anstalt mit dem Kinderheim, dem „Haus Bethlehem“ eingeweiht werden, in dem zunächst zwölf Pflegekinder untergebracht wurden, die von den Hauseltern, einem evangelischen Schmied und seiner Frau, sowie einer Hilfskraft aus Deutschland betreut wurden.¹⁴

Welche große soziale Bedeutung die Gründung des Kinderheims für die evangelische Gemeinde hatte, zeigt die hohe Zahl von 100 Heimkindern Anfang des 20. Jahrhunderts, unter denen sich mehrheitlich Kinder aus von Armut bedrohten evangelischen Familien befanden. Da die Zahl der Heimkinder stetig zunahm, musste 1904 ein weiteres Gebäude errichtet werden, das „Haus Nazareth“, in dem die Jungen untergebracht wurden. Die Mädchen blieben in dem schon bestehenden „Haus Bethlehem“, aber ein weiteres Haus wurde für sie gekauft, das „Haus Bethanien“.

Am 4. September 1898 wurde schließlich die evangelische Volksschule in den zwei Räumen des Kinderheims eröffnet. Die 85 Schulkinder wurden zunächst nur von dem Oberlehrer Johann Bardon unterrichtet, dem zugleich die Leitung der Schule oblag. 1899 kamen noch ein Lehrer und eine Lehrerin hinzu, die nun die inzwischen schon 173 Kinder unterrichteten. Innerhalb eines Jahres war die Schülerzahl um das Doppelte gestiegen. Unter den Schulkindern befanden sich nicht nur die Kinder der evangelischen Gemeinde, sondern auch Kinder der deutsch-österreichischen Beamten der Eisenbahndirektion sowie jüdischer und in kleinerer Zahl polnischer und ukrainischer Familien. Bis 1900 zählte die inzwischen vierklassige Volksschule schon 220 Schülerinnen und Schüler und erhielt 1903 das Öffentlichkeitsrecht mit der Weisung, eine fünfte Klasse einzurichten. Der Kauf eines weiteren Hauses mit Platz für die neue Klasse erwies sich nun als unaufschiebbar. Da es absehbar war, dass die Räumlichkeiten nicht lange ausreichen

12 Ebd., S. 106–107.

13 Ebd., S. 136.

14 Ebd., S. 108.

würden, wurde gleichzeitig mit dem Bau eines zweistöckigen Schulgebäudes begonnen, in dem am 10. September 1905 der Unterricht in den noch hinzugekommenen sechsten und siebten Klassen eröffnet werden konnte. Seit 1904 leitete die evangelische Volksschule Oberlehrer Johann Müller, der bis zur Umsiedlung im Jahre 1939 die Direktorenstelle innehatte. Neben ihm wirkten sechs Lehrerinnen und zwei Lehrer.¹⁵

1908 wurde ebenfalls aus privaten Mitteln des Ehepaars Zöckler noch ein dreistöckiges Haus errichtet, in dem „ein deutsches Warenhaus, die Raiffeisenkasse, das Martineum für auswärtige Schüler höherer Lehranstalten in Stanislau und das Paulinum, ein Kandidatenkonvikt, mit dem Zöckler junge Theologen in die Arbeit der Diaspora einführen wollte“, untergebracht wurden.¹⁶

Evakuierungen der evangelischen Gemeinde im Ersten Weltkrieg

Eine äußerst schwierige Zeit begann mit Ausbruch des Ersten Weltkriegs, als Galizien zum Kriegsschauplatz wurde und österreichische, preußische und bayerische Truppen gegen die russische Armee kämpften. Die Front verschob sich immer wieder, so dass die evangelische Gemeinde in Stanislau sowie andere evangelische Gemeinden in Ostgalizien wiederholt vor der nahenden Front fliehen mussten. Ende 1914 wurde ein Teil der evangelischen Gemeindemitglieder aus Stanislau nach Gallneukirchen bei Linz evakuiert, wo 1874 der „Verein für Innere Mission“ und 1877 die Schwesternschaft der Diakonissen gegründet worden war, und sich damit in Gallneukirchen das größte Diakoniewerk Österreichs befand. Hier wurden nun etwa 200 Jungen und Mädchen aus den Stanislauer Anstalten untergebracht. Als 1916 erneut Stanislau in russische Hände fiel, wurden auch die während des Krieges aufgenommenen Heimkinder nach Gallneukirchen evakuiert. Dort blieb der größte Teil der Stanislauer evangelischen Gemeinde bis zum Ende des Krieges. Nach Ende des Krieges konnte auf Initiative Lillie Zöcklers ein Teil der Kinder für ein Jahr in der Schweiz untergebracht werden.¹⁷

15 *Kirmair-Wirth, Amalie*: Die Deutsch-Evangelische Volksschule in Stanislau. In: Heimat Galizien. Ein Gedenkbuch. Zusammengestellt von Julius Krämer. Hrsg. v. Hilfskomitee der Galiziendeutschen. 3., unveränd. Aufl. Stuttgart-Bad Cannstatt 1988 (erstmalig 1965), S. 201–203, S. 201.

16 *Lempp, Wilfried*: Die Zöcklerschen Anstalten in Stanislau. In: Heimat Galizien. Ein Gedenkbuch. Zusammengestellt von Julius Krämer. Hrsg. v. Hilfskomitee der Galiziendeutschen 1965. 3., unveränd. Aufl. Stuttgart-Bad Cannstatt 1988, S. 143–148, S. 143–144.

17 *Zöckler, Erasmus*: Geschichte der evangelischen Diaspora und der deutschen Minderheit in Galizien aus der Sicht Theodor Zöcklers, Bd. 3: Ein Christ und der Krieg. Der Krieg in Galizien 1914–1919. 2., überarb. Aufl. Stuttgart 2010, S. 56–58.

Während des Ersten Weltkrieges war der Unterricht zwangsläufig über längere Zeit unterbrochen und konnte erst wieder Ende 1917 aufgenommen werden. Trotz der großen Zerstörungen durch den Krieg, von dem auch die Zöcklerschen Anstalten nicht verschont blieben, wurde an der Fortführung der Anstaltsarbeit in Stanislau festgehalten und nach Kriegsende mit dem Wiederaufbau begonnen.

Die evangelischen Bildungsanstalten in Stanislau seit 1919

Ein Ausdruck der Zuversicht für eine Zukunft im nun nicht mehr österreichischen Galizien, das zudem noch im Ostteil von Kämpfen zwischen polnischen und ukrainischen Truppen erschüttert wurde, war die Eröffnung des Deutsch-Evangelischen Gymnasiums am 10. Februar 1919 unter der kurzen Herrschaft der Ukrainer in Ostgalizien. Die Gründung eines Gymnasiums lag Pfarrer Theodor Zöckler ganz besonders am Herzen, weil er den Absolventen der Stanislauer Volksschule auch eine höhere Schulbildung in einem Gymnasium mit deutscher Unterrichtssprache ermöglichen wollte, damit sie die Stadt nicht verlassen mussten. Wenige Monate früher, Anfang September 1918, also noch in österreichischer Zeit, war in Lemberg, der Hauptstadt des Kronlandes Galizien, ein Deutsch-Evangelisches Gymnasium eröffnet worden, dessen Gründung schon seit längerer Zeit geplant gewesen war.¹⁸

Im Jahre 1920 wuchs die Schülerzahl der Deutsch-Evangelischen Volksschule in Stanislau auf 656 Kinder an, von denen über die Hälfte (352) nicht evangelisch waren. Unter den 352 nichtdeutschen Schülern und Schülerinnen befanden sich mehrheitlich Kinder aus jüdischen Familien, die ihre Kinder gerne in die private Deutsch-Evangelische Schule schickten, auch wenn sie dafür ein recht hohes Schulgeld entrichten mussten.

1922 gründete der Direktor der Evangelischen Schule in Krakau und evangelischer Schulrat Paul Theodor Butschek den „Bezirkslehrerverein Galizien“, der zum Nachfolgeverein des von ihm 1892 gegründeten „Evangelischen Lehrervereins für Galizien und die Bukowina“ wurde. Nach Beendigung des Ersten Weltkrieges hatte sich Butschek insbesondere für eine kontinuierliche Fortbildung der deutschen Lehrer und Lehrerinnen eingesetzt, die mit den neuesten Unterrichtsmethoden vertraut gemacht werden sollten. Das freie Unterrichtsgespräch zwischen Lehrern und Schülern wurde nun Teil des Schulprogramms, der Unterricht wurde kindgerechter gestaltet, der Werk-

18 *Rollauer, Jakob V.*: Aus der Geschichte des Deutsch-Evangelischen Gymnasiums in Lemberg (1918–1939). In: *Heimat Galizien. Ein Gedenkbuch. Zusammengestellt von Julius Krämer. Hrsg. v. Hilfskomitee der Galiziendeutschen* 1965. 3., unveränd. Aufl. Stuttgart 1988, S. 224–227, S. 225. Im Schuljahr 1922/23 wurden hier 113 deutsche Schüler sowie 188 jüdische Schüler unterrichtet.

unterricht eingeführt und Lehrausflüge für die Schulklassen organisiert. Darüber hinaus sollten durch die gemeinsame Organisation von Schulveranstaltungen, wie etwa Theatervorstellungen, Sportfesten, Singabenden und Weihnachtsfesten, der Zusammenhalt der schulischen Gemeinschaften gestärkt werden.¹⁹ Der „Bezirkslehrerverein Galizien“, der sich kurz nach seiner Gründung dem „Landesverband deutscher Lehrer und Lehrerinnen in Polen“ angeschlossen hatte, sollte unter anderem auch die Interessen der deutschen Lehrer und Lehrerinnen in Südpolen vor den polnischen Behörden vertreten.

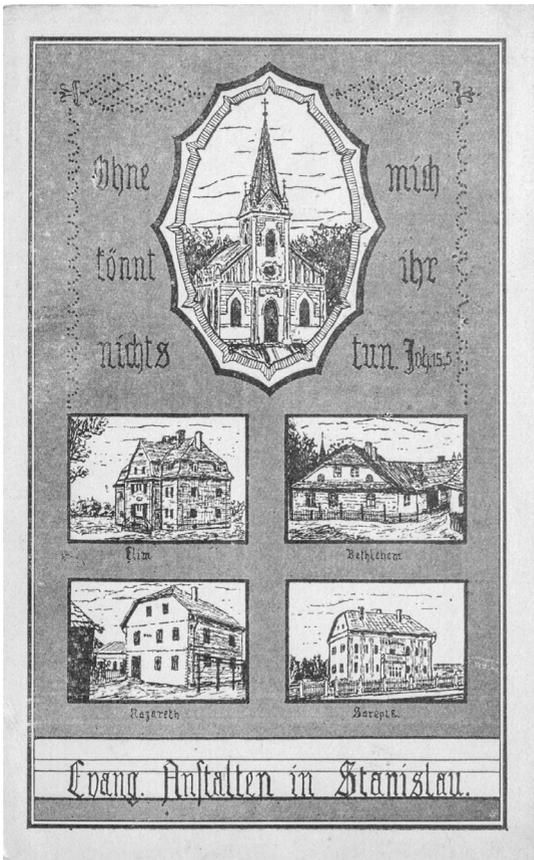


Abb. 2: Postkarte Zöcklersche Anstalten, vor 1930, Zeichner: unbekannt; Galiziendeutsches Heimatarchiv, Martin-Opitz-Bibliothek, Signatur: ADGA A 10.021 Fasc. 5

¹⁹ Ebd., S. 188–189.

In Stanislau war das am 10. Februar 1919 eröffnete private Deutsch-Evangelische Gymnasium zunächst nach dem Vorbild des österreichischen Realgymnasiums gegründet worden, im zweiten Schuljahr wurde dieses jedoch aufgrund der neuen Richtlinien des polnischen Ministeriums für Kultus und Unterricht in ein humanistisches Gymnasium umgewandelt. Ab der vierten Klasse wurde hier Latein und ab der fünften Klasse zusätzlich Französisch als Fremdsprache unterrichtet (im Unterschied zu Lemberg, wo Englisch unterrichtet wurde). Dass ein Bedarf an einem eigenen Gymnasium bestand, belegen die Zahlen im ersten Schuljahr 1919, in dem 80 Schülerinnen und Schüler in drei Klassen unterrichtet wurden. An Schülern mangelte es nicht, jedoch an eigenen Lehrkräften, so dass Lehrer von anderen Stanislauer Gymnasien ausgeliehen werden mussten, darunter Ferdinand Schmalenberg, der Lehrer am II. Staatsgymnasium in Stanislau war und nun zum Direktor des Deutsch-Evangelischen Gymnasiums ernannt wurde. Als 1921 das Gymnasium das Öffentlichkeitsrecht erhielt, stiegen die Schülerzahlen schnell an, denn schon wie im Falle der Deutsch-Evangelischen Schule schickten auch mehrheitlich jüdische Familien aus Stanislau ihre Kinder in das Deutsch-Evangelische Gymnasium. Die jüdischen Schülerinnen und Schüler hatten einen Anteil von 60 % der Gesamtschülerzahl von 312 Schülern und finanzierten durch das von ihnen entrichtete Schulgeld zum großen Teil die Schule. Dadurch wurde es wiederum der Schulleitung möglich, den auswärtigen deutschen Schülern, deren Eltern häufig in äußerst bescheidenen Verhältnissen auf dem Lande lebten, eine großzügige Schulgeldermäßigung zu gewähren.²⁰



Abb. 3: Anzeige im Evangelischen Gemeindeblatt, 19 (1922), 16.6.1922, Nr. 6, S. 77

20 Jaki, Arnold: Das Deutsch-Evangelische Gymnasium in Stanislau. In: Heimat Galizien. Ein Gedenkbuch. Zusammengestellt von Julius Krämer. Hrsg. v. Hilfskomitee der Galizien-Deutschen 1965. 3., unveränd. Aufl. Stuttgart 1988, S. 227–230.

Eine tiefgreifende Zäsur für das deutsch-evangelische Schulwesen trat im Schuljahr 1923/24 ein, als die polnische Schulbehörde im Herbst 1923 eine Verordnung erließ, in der jüdischen Kindern der Besuch der evangelischen Schulen verboten wurde. Katholische Kinder durften nur mit vorheriger Genehmigung der Schulbehörden aufgenommen werden.²¹ Diese Bestimmungen betrafen in erster Linie die mehrklassigen evangelischen Schulen in Lemberg, Stanislaw und Krakau, in denen ein Großteil der Schulkinder mosaischen Glaubens war. Am 20. Januar 1924 wurde in dem von Theodor Zöckler in Stanislaw herausgegebenen „Evangelischen Gemeindeblatt“, dem amtlichen Organ der evangelischen Kirchenbehörde in Kleinpolen, eine entsprechende Mitteilung über das Vorgehen der polnischen Behörden gemacht und entsprechend kritisch kommentiert. So heißt es in dem Bericht über die evangelische Volksschule in Stanislaw:

„Das Kultusministerium hat unserer evangel. Volksschule mit Erlaß vom 20. Sept. 1923 das Oeffentlichkeitsrecht [prawo publiczności] erteilt. Gleichzeitig hat das Kultusministerium eröffnet, daß mit Rücksicht darauf, daß die evangel. Privatvolksschule mit deutscher Unterrichtssprache im Einklang mit ihrer Bestimmung grundsätzlich nur Kinder evang. Bekenntnisses deutscher Nationalität und Sprache aufnehmen kann, der Schulleitung die Aufnahme anderer Kinder untersagt wird. Kinder welche nicht evang. Bekenntnisses oder deutscher Nationalität sind, sollen sofort aus unserer Schule ausgewiesen und den entsprechenden öffentlichen Schulen zugewiesen werden.

Dieser Erlaß liegt auf derselben Linie wie die seit einiger Zeit erfolgten Verstöße gegen unser Gymnasium. Die Ausweisung der nicht evangelischen Kinder jetzt mitten im Schuljahr ist eine Härte und Rücksichtslosigkeit, die hoffentlich nicht zur Ausführung zu gelangen braucht. Das Presbyterium hat sich mit einer entsprechenden Vorstellung bereits an das Ministerium gewandt. Die Berufung des Ministeriums auf die „Bestimmung“ unserer Schule, laut welcher dieselbe nur ev. Kinder deutscher Nationalität aufnehmen könne, steht mit den Tatsachen und mit der ganzen Geschichte unserer Schule im Widerspruch [sic!]. Denn wie die evang. Schulen bei uns überhaupt, so hat auch unsere Schule zwar in erster Linie die Bestimmung gehabt, die evang. Kinder – nicht nur die deutscher Nationalität, sondern überhaupt die evang. Kinder unserer Gemeinde – in einer einzigen Schulanstalt zu sammeln, in welcher vor allem der Religionsunterricht sorgfältig einheitlich und systematisch erteilt werden kann – daneben

21 *Rollauer*: Aus der Geschichte des Deutsch-Evangelischen Gymnasiums in Lemberg (wie Anm. 18), S. 225.

aber hat sie vom ersten Anfang auch die Bestimmung gehabt, nicht-evangelischen Kindern zu dienen und hat diese Aufgabe im Lauf von 25 Jahren in einer solchen Weise erfüllt, die auch von den Behörden stets anerkannt worden ist. Wir sind der Meinung, daß die ganze gegenwärtige Politik unseres Kultusministeriums, welche darauf gerichtet ist, die Privatschulen der einzelnen nationalen Minoritäten möglichst zu isolieren u. gegen die Kinder der andern Minoritäten abzusperren, nicht im Einklang mit der Konstitution u. überhaupt nicht im Einklang mit wahrhaft freiheitlichen Grundsätzen stehen.²²

Wenige Tage später erfolgte die Anordnung des Kuratoriums in Lemberg, „unverzüglich aus den 4 unteren Klassen der Volksschule die jüdischen Schüler zu entlassen“, da sonst die Schule geschlossen werde. Anscheinend hatte man im Januar 1924 gehofft, dass zumindest das evangelische Gymnasium in Stanislau zunächst von diesen Bestimmungen verschont bliebe. So wurde im „Evangelischen Gemeindeblatt“ am 20. Februar 1924 den Lesern mit entsprechender Empörung mitgeteilt:

„Wenige Tage später erschien ein Beamter der Bezirkshauptmannschaft, um in deren Auftrag die Sperrung des Gymnasiums vorzunehmen, weil dessen Fortführung, die seit November bereits nur unter dem Titel einer Lehranstalt erfolgt, angeblich den behördlichen Anordnungen widersprochen und weil die Schließung ‚im öffentlichem Interesse‘ liege! Diese Maßregel war uns um so unfaßlicher, da unserer Bitte, mit der Ausweisung der nichtevangelischen Schüler aus dem Gymnasium bis ans Ende des Schuljahrs warten zu dürfen, von zwei Kultusministern nacheinander die Erfüllung zugesagt war und wir außerdem von hiesiger zuständiger Stelle die Versicherung erhalten hatten, daß die Fortführung in der jetzigen Form nicht beanstandet werden sollte.“²³

Die Schulleitung hatte noch auf eine Antwort des Ministeriums auf ihre Eingabe gewartet, in der sie um die Verschiebung der Anordnung auf den Sommer 1924 gebeten hatte. Die Sperrung des Gymnasiums wurde zwar noch im Februar 1924 auf Weisung des Ministeriums aufgehoben, allerdings trafen die neuen Bestimmungen sowohl die Volksschule als auch das Gymnasium sehr hart, machten doch die jüdischen Kinder die Hälfte bzw. über die Hälfte der Schulkinder aus. Die Einnahmen durch die Schulgelder gingen nun ent-

22 Evangelisches Gemeindeblatt, 21. Jg., Nr. 1 vom 20. Januar 1924, S. 13.

23 Evangelisches Gemeindeblatt, 21. Jg., Nr. 2 vom 20. Februar 1924, S. 29.

sprechend um die Hälfte zurück, so dass es nur unter großen Schwierigkeiten gelang, die inzwischen siebenklassige Volksschule weiterzuführen.²⁴

Schwerwiegende Konsequenzen hatte diese die nichtchristlichen, also jüdischen Schülerinnen und Schüler betreffende Verordnung aus dem Jahre 1923 auch für die Abiturientenklasse. Die 12 Schülerinnen und Schüler, die 1924 ihre Abiturprüfungen ablegen sollten, waren aufgrund des Entzuges des Öffentlichkeitsrechtes für das Evangelische Gymnasium nun gezwungen, ohne längere Vorbereitungen, ihr Abitur an einem Gymnasium mit polnischer Unterrichtssprache in Stanislaw abzulegen, mit dem Ergebnis, dass nur vier Schüler die Reifeprüfung bestanden.²⁵ Für diejenigen Kandidaten und Kandidatinnen, die die polnische Abiturprüfung nicht bestanden hatten, fand man dann eine Lösung, indem man sie nach Bielitz (Bielsko) in das „auf Grund internationaler Abmachungen“ noch bestehende Staatsgymnasium mit deutscher Unterrichtssprache schickte. Allerdings verloren sie ein ganzes Schuljahr, bevor sie 1925 an den Abiturprüfungen in Bielitz teilnehmen konnten, wie sich der ehemalige Schüler und ehemalige Lehrer des Deutsch-Evangelischen Gymnasiums in Stanislaw, Jakob Fries, erinnerte.²⁶

Im Herbst 1924 wurde das Gymnasium mit nur noch 126 Schülern wiedereröffnet. Die zuvor bestehenden Parallelklassen wurden aufgelöst und das Gymnasium nur mehr mit sechs Klassen unter großen finanziellen Einbußen weitergeführt. Erst als die Schule 1925/26 wieder das Öffentlichkeitsrecht erhielt, konnten auch wieder Abiturprüfungen durchgeführt werden. Weitere Einschränkungen in der Schularbeit wurden seitens der polnischen Schulbehörde im Jahre 1931 vorgenommen, als dem bisherigen Direktor Ferdinand Schmalenberg, der eigentlich für eine deutsch-polnische Verständigung eingetreten war und als langjähriger Vermittler zwischen der evangelischen Gemeinde und den polnischen Schulbehörden diente, überraschend verboten wurde, weiterhin die Schule zu leiten.²⁷ Einen neuen Schuldirektor fand man

24 *Höhn, Leopold*: Das deutsch-evangelische Privatvolksschulwesen in Galizien (1782–1939). In: *Heimat Galizien. Ein Gedenkbuch*. Zusammengestellt von Julius Krämer. Hrsg. v. Hilfskomitee der Galizien-Deutschen 1965. 3., unveränd. Aufl. Stuttgart 1988, S. 177–191, S. 184, 187–188.

25 *Jaki*: Das Deutsch-Evangelische Gymnasium in Stanislaw (wie Anm. 20), S. 228–229.

26 *Fries, Jakob*: Erinnerung an die Gründung des evangelischen Gymnasiums in Stanislaw. In: *Zeitweiser der Galizien-Deutschen*, 47 (2009), S. 196–198, S. 197. Vgl. auch *Schmalenberg, Ferdinand*: 75 Jahre Evangelisches Gymnasium in Stanislaw. In: *Zeitweiser der Galizien-Deutschen*, 24 [richtig: 34] (1994), S. 44–53.

27 *Müller, Sepp*: Von der Ansiedlung bis zur Umsiedlung. Das Deutschtum Galiziens, insbesondere Lembergs 1772–1940 (*Wissenschaftliche Beiträge zur Geschichte und Landeskunde Ost-Mitteleuropas*, 54). Marburg an der Lahn 1961, S. 58–59.

in dem aus Wilna stammenden polnischen evangelischen Schullehrer Adolf Rożek, der die Schule bis 1939 leitete.²⁸

Einer der jüdischen Schüler des Deutsch-Evangelischen Gymnasiums war der 1909 in Stanislau geborene Nathan Triebfeder, ein Sohn des Kaufmanns Berl Triebfeder und der Malwine geb. Hermann. Die Familie war anscheinend bei Kriegsausbruch nach Wien geflüchtet, denn von 1915–1919 besuchte Nathan Triebfeder die Städtische Volks- und Bürgerschule am Stern- eckplatz in Wien und erhielt dementsprechend eine deutschsprachige Grundschulbildung. Nach der Rückkehr nach Stanislau 1919 lag es daher nahe, den Sohn in ein Gymnasium mit deutscher Unterrichtssprache zu schicken, das Nathan Triebfeder seinen Angaben nach bis 1925 besuchte. Den oben genannten Anordnungen entsprechend dürfte er allerdings nur bis 1924 das Gymnasium besucht haben oder er hatte eine Ausnahmegenehmigung des Kuratoriums erhalten. Ihm zufolge hatte er vornehmlich deutsch-evangelische Freunde unter den Schülern in Stanislau, mit denen er auch seine Freizeit verbrachte. Sein Vater, der nicht nur als Kaufmann enge Kontakte mit deutschen Kunden pflegte, sondern auch deutsche Freunde hatte, legte großen Wert auf eine deutschsprachige Schulausbildung, „obwohl das Schulgeld in dem deutsch-evangelischen Gymnasium viel höher, als in den [...] staatlichen Gymnasien war“, wie sich dessen Sohn erinnert. Auch seine beiden älteren Schwestern und sein älterer Bruder hatten nur deutschsprachige Schulen besucht und hatten „Freunde und Bekannte aus Kreisen der deutschen Bevölkerung“. Die Eltern hätten auch freundschaftliche Kontakte mit den Eltern seiner Schulfreunde Eduard Mahler und Otto Müller, dem Sohn des Oberlehrers Müller, sowie den Lehrern Karl Rössler und dem Schuldirektor Ferdinand Schmalenberg gepflegt und sie zu sich nach Hause eingeladen.²⁹

Seine Erinnerung an den erzwungenen Schulwechsel nach Lemberg verband er allerdings mit dem Jahr 1925, in dem ihm zufolge

„die Polnische Regierung ein Gesetz [erlassen habe], demzufolge eine Minderheit der Bevölkerung nicht in der Schule einer anderen Minderheit (wie z. B. Schueler juedischen Glaubens durften keine deutsche Schule mehr besuchen!) Unterricht erhalten durfte. Somit musste ich nolens-wolens [sic!] in eine andere Schule und war von 1925–1927 Schueler des Privatgymnasiums Goldblatt-Kammerling in Lem-

28 *Jaki*: Das Deutsch-Evangelische Gymnasium in Stanislau (wie Anm. 20), S. 228–229.

29 Galiziendeutsches Archiv (GA), Martin Opitz-Bibliothek (MOB), Sign. ADGA A 10.059. Schreiben Nathan Triebfeders vom 8. Juni 1972 aus Tel Aviv an die Heimatortskartei für Deutsche aus dem Wartheland und Polen – Kirchlicher Suchdienst in Hannover.

berg, in der Sakramenteckstraße [sic!]. Meine Mitschueler in Lemberg waren aus denselben Gruenden, wie ich gezwungen gewesen, die frueher besuchten deutschen Schulen zu verlassen, sodass wir auch weiter unter uns deutsch gesprochen haben. Auch die Lehrer dort waren grossenteils deutschsprachig.³⁰

Das Private Józefa S. Goldblatt-Kamerling-Gymnasium in Lemberg besucht vermutlich auch seit 1924 ein Teil der jüdischen Schülerinnen und Schüler des privaten Deutsch-Evangelischen Gymnasiums in Lemberg. Der Kaufmann Berl Triebfeder dürfte relativ wohlhabend gewesen sein, da er es sich leisten konnte, seinen Sohn bis zum Abitur in Lemberg in die Schule zu schicken. 1926 besuchte Nathan Triebfeder die Klasse V b des Gymnasiums und unterschrieb eine Huldigung für das amerikanische Volk anlässlich der 150-jährigen Unabhängigkeitserklärung der USA.³¹ Den Kontakt mit seinen Schulfreunden in Stanislaw hielt er in den Sommerferien aufrecht. Nach dem Abitur kehrte er nach Stanislaw zurück.

Eine weitere Zäsur in der Schularbeit trat ein, als 1932 ein neues Schulgesetz auch allen privaten Volksschulen Änderungen des Unterrichts aufzwang, wie etwa die Einführung der polnischen Unterrichtssprache in den Fächern Erdkunde, Geschichte und Staatsbürgerkunde. Viele deutsche Lehrer konnten aufgrund mangelnder Polnischkenntnisse diese Fächer nicht mehr unterrichten und es mussten neue, zweisprachige Lehrer gefunden werden.³² Außerdem konnten Privatschulen nun schneller geschlossen werden, wenn sie nicht den staatlichen Anforderungen entsprachen. Eine neue Anordnung war auch, dass die Lehrer nun eine Loyalitätsbescheinigung bei den Schulbehörden vorlegen mussten, um eine Unterrichtserlaubnis zu erhalten.

Auch das Deutsch-Evangelische Gymnasium in Stanislaw war von der polnischen Schulreform im Jahre 1932 betroffen, denn das achtklassige Gymnasium sollte bis 1938 stufenweise abgebaut und in ein vierklassiges Gymnasium umgewandelt werden. Diesem sollte dann ein zweijähriges allgemeinbildendes Lyzeum folgen, das nach der bestandenen Abiturprüfung die Absolventen zur Hochschulreife führen sollte. Das nunmehr in ein vier-

30 Ebd.

31 Szkolnictwo polskie w hołdzie narodowi amerykańskiemu na pamiątkę 150-lecia niepodległości Stanów Zjednoczonych. Prywatne Gimnazjum J. S. Goldblatt-Kamerling we Lwowie [Das polnische Schulwesen dem amerikanischen Volk zu Ehren als Erinnerung an die 150-jährige Unabhängigkeit der Vereinigten Staaten], Bl. 9–10. <https://www.loc.gov/resource/pldec.007/?sp=9&r=-0.191,0.233,1.383,0.838,0>, zuletzt eingesehen am 15.4.2019.

32 *Höhn*: Das deutsch-evangelische Privatvolksschulwesen in Galizien (wie Anm. 24), S. 188–189.

klassiges Gymnasium umstrukturierte Deutsch-Evangelische Gymnasium in Stanislaw wurde von der polnischen Schulbehörde anstandslos bewilligt. Probleme gab es jedoch anfangs bei dem zweiklassigen Lyzeum, denn die Schulbehörde ordnete die Gründung eines mathematisch-naturwissenschaftlichen Lyzeums an, für das es aber nicht genügend Schüler gegeben hätte, so dass die evangelische Gemeinde um die Gründung eines pädagogischen Lyzeums bat, was nach langen Verhandlungen schließlich genehmigt, jedoch durch den Kriegsausbruch dann nicht mehr realisiert wurde.³³

Seit der Gründung des Gymnasiums im Jahre 1919 hatten bis zur Auflösung 1939 insgesamt 665 christliche, mehrheitlich evangelische Schüler und Schülerinnen und nur sehr wenige römisch-katholische und griechisch-katholische Schüler das Gymnasium besucht. 1938 wurde ein weiteres Schulgesetz erlassen, in dem der Schulbesuch deutsch-evangelischer Schulen ausschließlich den deutschen evangelischen Kindern erlaubt wurde. Insgesamt legten 130 Schülerinnen und Schüler am Deutsch-Evangelischen Gymnasium in Stanislaw ihr Abitur ab. Die meisten Absolventen des Gymnasiums nahmen danach ein Studium an verschiedenen Universitäten auf, darunter befanden sich auch 26 ehemalige Schüler, die sich für ein Theologiestudium entschieden.³⁴

Der schon erwähnte ehemalige Schüler und spätere Lehrer Jakob Fries hob in seinem kurzen Erinnerungstext hervor, dass das Gymnasium ein multiethnisches Lehrerkollegium hatte, das sich aus vierzehn deutschen Lehrern (darunter er selbst), sechs ukrainischen Lehrern, sechs polnischen Lehrern sowie fünf jüdischen Lehrern (zumindest bis 1924) zusammensetzte, die der Schulleitung loyal gegenüber gestanden hätten.³⁵

Soziale Ausbildungseinrichtungen der Zöcklerschen Anstalten

Neben den eigentlichen Bildungsanstalten, der Deutsch-Evangelischen Volksschule (1898–1939) und dem Deutsch-Evangelischen Gymnasium (1919–1939), unterhielten die Zöcklerschen Anstalten ein Diakonissenhaus, in dem auch Krankenschwestern und Schulschwestern ausgebildet wurden. Das „Haus Sarepta“ konnte am 4. Mai 1913 dank der großzügigen Schenkung des Industriellen Georg (Geo) von Kaufmann eröffnet werden, der eine Erdölquelle in Solotwina entdeckt und gemäß einem Versprechen gegenüber Theodor Zöckler von seinen Einnahmen das Haus finanziert hatte. Das Diakonissenhaus diente einerseits der Ausbildung einheimischer weiblicher Pfl-

33 Ebd., S. 189.

34 Ebd., S. 230. Vgl. auch *Fries*: Erinnerung an die Gründung des evangelischen Gymnasiums in Stanislaw (wie Anm. 26), S. 196–198.

35 Ebd., S. 197.

gekräfte, andererseits der Unterbringung evangelischer Gemeindemitglieder jeglichen Alters und jeglicher Pflegebedürftigkeit. Auch wurden hier vereinzelt nichtdeutsche Personen aufgenommen, wenn ihnen keine Pflege von anderer Seite zu Teil wurde.³⁶ Die Krankenschwestern wurden dann während des Ersten Weltkriegs in Lazaretten der K.-u.-K.-Armee eingesetzt, um verwundete Soldaten zu pflegen. Die Schulschwestern unterrichteten in dieser Zeit nicht nur in den Schulen anstelle der einberufenen Lehrer, sondern vertraten diese auch noch im pfarramtlichen Dienst beim Gottesdienst, bei Taufen und Begräbnissen.³⁷ Wohl zu Recht wurden diese vielfältigen Aufgaben in der evangelischen Kirche als Liebeswerk bezeichnet, denn gerade an der Ostfront mussten die noch sehr jungen Diakonissinnen angesichts der schwer verletzten Soldaten ihre Nerven bewahren und ein gutes Durchhaltevermögen unter Beweis stellen können.

Zu den Schulschwestern zählte auch Elfriede Beck-Vellhorn, die im Sommer 1919 nach Stanislau kam, um dort einen Lehrgang zu absolvieren. Wie sich Elfriede Beck-Vellhorn erinnert, erhielten sieben Schulschwestern vormittags Unterricht bei der aus Berlin stammenden Leiterin Elisabeth Nietzsche, die das Kinderheim und das Internat leitete.³⁸ In dem Internat für Gymnasiasten, dem Martineum, befanden sich in jenem Jahr etwa 20 Schüler unterschiedlichen Alters, die aufgrund des Krieges mehrere Unterrichtsjahre nachzuholen hatten und nun von verschiedenen Lehrern nachmittags zusätzlich unterrichtet wurden. Die Internatsschüler wurden zur Selbständigkeit erzogen und mussten ihre spärlich eingerichteten Schlafräume selbst sauber halten, Holz und Kohlen aus dem Keller für die Zimmer sowie für die Waschküche holen. In der Nachkriegszeit war die Lebensmittelversorgung auch in Stanislau besonders schlecht, so dass bei den ukrainischen Nachbarn in den umliegenden Dörfern Gemüse für die Anstalten erbettelt wurde. Nur wenn größere Lebensmittelsendungen der Quäker aus Amerika für das Kinderheim eintrafen, konnte der Hunger der Anstaltsmitglieder für eine Weile gestillt werden. Auch Elfriede Beck-Vellhorns Mutter Johanna Vellhorn fand 1919 hier eine neue Stelle, da sie als Wanderlehrerin arbeitslos geworden war. Ihr wurde die Leitung der Kinderküche im Kinderheim übertragen, als die aus Gallneukirchen zurückkehrenden Kindertransporte eintrafen. Außerdem wurde sie von

36 *Lempp, Wilfried*: Die Zöcklerschen Anstalten in Stanislau (wie Anm. 16). In: Heimat Galizien. Ein Gedenkbuch. Zusammengestellt von Julius Krämer. Hrsg. v. Hilfskomitee der Galiziendeutschen 1965. 3., unveränd. Aufl. Stuttgart 1988, S. 143–148, S. 144.

37 Ebd., S. 144.

38 *Beck-Vellhorn, Elfriede*: Erinnerungen an das „Martineum“. In: Galizien erzählt. Heimatbuch der Galiziendeutschen. Teil IV. Redigiert von Rudolf Mohr. Hrsg. v. Hilfskomitee der Galiziendeutschen. Stuttgart-Bad Cannstatt 1990, S. 185–189, S. 186.

Pfarrer Theodor Zöckler noch mit der Leitung des Martineums betraut, da Schwester Elisabeth Nietzsche nach Berlin zurückkehrte. Als Mutter eines Sohnes, der an der Front gefallen war, bemühte sich Johanna Vellhorn als „Mutter Vellhorn“ ganz besonders um die Erziehung der Gymnasiasten, die aus verschiedenen deutschen Dörfern Galiziens stammten, häufig zuvor noch nie ihr Dorf verlassen hatten und von den Kriegseinwirkungen traumatisiert waren. Manche von ihnen mussten sich erst an die hochdeutsche Unterrichtssprache gewöhnen, da sie nur den Dialekt ihres Dorfes kannten, darüber hinaus mussten sie auch noch Polnisch lernen. Die Hausaufgaben wurden daher von Johanna Vellhorn streng überwacht, damit jeder Zögling das Klassenziel erreichte. Mit dem Anstieg der Zahl der Zöglinge wurde ihr zur Unterstützung ein Lehrer zugeteilt, der mit ihnen die polnischen Hausaufgaben erledigte, später wurde das Martineum dann in zwei Abteilungen unterteilt, und die Oberstufe von Professor Harlfinger geleitet.³⁹

Seit Anfang des 20. Jahrhunderts leitete Lillie Zöckler die Treffen mit den Frauen der Gemeinde, die zunächst von Theodor Zöckler abgehalten worden waren und schließlich wegen der zunehmenden Gemeindeaufgaben von ihm an seine Frau übertragen wurden. Lillie Zöckler hatte zuvor schon den Jungmädchenverein geleitet, der bis Ausbruch des Ersten Weltkriegs auf 100 Mitglieder angewachsen war und in dem Handarbeiten erstellt, gesungen, vorgelesen, Bibelstunden abgehalten und Hausbesuche und Jahresfeste vorbereitet wurden. Seit 1915 übernahm dann Tochter Martha, die in Berlin eine sozialpädagogische Ausbildung erhalten hatte, die Betreuung des Jungmädchenkreises, und Lillie Zöckler konzentrierte sich auf die Arbeit im Frauenkreis.⁴⁰

Zu den Bildungseinrichtungen im weiteren Sinne kann man sicherlich auch die Vis-Werke zählen, die 1921 gegründet wurden und auch Lehrlinge ausbildeten. Bei der Gründung half erneut der Freund Theodor Zöcklers, der schon erwähnte Georg (Geo) von Kaufmann, der einen Teil der Finanzierung übernahm, ebenso wie die englische Quäker-Hilfsorganisation, die sich 1919/1920 in Stanislau aufgehalten und erkannt hatte, dass insbesondere Arbeitsplätze geschaffen werden mussten, um den evangelischen Familien eine Verdienstmöglichkeit sichern zu können. Sie stellten daher die finanziellen Mittel für die Errichtung einer Fabrik für landwirtschaftliche Maschinen bereit, in der 50 Handwerker Arbeit fanden, die wiederum 50 Lehrlinge, meist Schüler der evangelischen Volksschule, ausbilden sollten. Die Fabrik konnte im Laufe der 1920er-Jahre immer weiter ausgebaut werden und bot

³⁹ Ebd., S. 187.

⁴⁰ *Zöckler, Lillie*: Kirchliche Mädchen- und Frauenarbeit in Galizien. In: *Heimat Galizien. Ein Gedenkbuch. Zusammengestellt von Julius Krämer. Hrsg. v. Hilfskomitee der Galizideutschen* 1965. 3., unveränd. Aufl. Stuttgart 1988, S. 149–151.

bald 200 Personen Arbeit und jährlich 25 Anstaltszöglingen eine Ausbildungsstelle. Mit der 1930 in Polen einsetzenden Wirtschaftskrise erlitt aber auch die Fabrik eine Krise, da die Bauern zahlungsunfähig wurden, und so der Betrieb unter großen Verlusten nur noch mit 25 Personen aufrechterhalten werden konnte. Erst 1936 ging es langsam wieder aufwärts mit der Fabrik, und 1938 und 1939 konnten sogar größere Erfolge bei der Produktion verzeichnet werden.⁴¹

Eine umfangreiche Begründung für den Erhalt der Schulen mit deutscher Unterrichtssprache der Evangelischen Kirche A. und H. B. befindet sich im „Evangelischen Gemeindeblatt“ vom 20. Juni 1939. Selbstverständlich wusste man nicht, dass die Sommerferien, die gerade erst begonnen hatten, die letzten der deutsch-evangelischen Schulen in Ostkleinpolen sein sollten, daher wurden jetzt schon Überlegungen angestellt, wie sich das veränderte politische Klima auf das evangelische Schulwesen mit Beginn des neuen Schuljahrs im September 1939 auswirken würde und wie man der massiven Kampagne in der polnischen Presse gegen die evangelischen Deutschen entgegentreten könne, die wiederholt vorwarf, dass der Erhalt der Schulen „nur eine nationale Bestrebung“⁴² sei. Als Antwort darauf wurde erklärt, dass der Glaube das Entscheidende für die Evangelische Kirche A. und H. B. sei, und die evangelischen Schulen mit deutscher Unterrichtssprache, in denen evangelische Lehrer unterrichteten, zum Erhalt dieses evangelischen Glaubens beitragen würden:

„Und gerade in großen Übergangszeiten, in den Zeiten gewaltiger politischer Wandlungen, da tritt es deutlich hervor, worauf in letzter Linie die Erhaltung und Organisierung, um die es geht, beruhen. Und das hat sich auch in jener Zeit nach dem großen Weltkriege deutlich genug gezeigt. Unsere evangelischen Schulen beruhen auf der Gewißheit, daß sie um der Erhaltung des evangelischen Glaubens willen notwendig sind. Wir gehen nicht so weit zu behaupten: ‚Mit der evan-

41 Gerlach, Erwin: Die Vis-Werke in Stanislaw. In: Heimat Galizien. Ein Gedenkbuch. Zusammengestellt von Julius Krämer. Hrsg. v. Hilfskomitee der Galiziendeutschen 1965. 3., unveränd. Aufl. Stuttgart 1988, S. 345–346. Vgl. auch Zöckler, Erasmus: Geschichte der evangelischen Diaspora und der deutschen Minderheit in Galizien aus der Sicht Theodor Zöcklers. Bd. 4: Was wird aus Stanislaw? Stuttgart 2010, S. 16–24, 36–58.

42 N. N.: Unsere evangelischen Schulen. In: Evangelisches Gemeindeblatt, 36. Jg., Nr. 6 vom 20. Juni 1939, S. 73–75, S. 74. Die Hervorhebungen in den folgenden Zitaten entstammen dem Beitrag. Auch wenn dieser nicht namentlich gekennzeichnet ist, dürften diese grundlegenden Überlegungen zum deutsch-evangelischen Schulwesen von Superintendent Theodor Zöckler selbst stammen, der als Herausgeber und Schriftleiter des „Evangelischen Gemeindeblatts“ die Themen bestimmte und einen großen Teil der Beiträge selber verfasste.

gelischen Schule steht und fällt der Protestantismus in unserer Kirche.⁴ Wenn das so wäre, würde es z. B. in Deutschland jetzt schlecht um den Protestantismus bestellt sein – denn dort schafft der totalitäre Staat die Konfessionsschulen, die katholischen so gut wie die evangelischen, bewußt ab. Wir leben aber nicht in einem totalitären Staat, sondern in einem Staat, der gerade auch die religiöse Individualität anerkennt und schätzt. Das tut der Staat in hervorragendem Maße gegenüber der katholischen Kirche, der das Recht auf ein privates Schul- und Erziehungswesen voll und ganz erhalten bleibt, obwohl auch in den öffentlichen Schulen die kath. Kirche, als die größte und stärkste weitgehend privilegiert ist. Nach unserer Konstitution sind aber die nichtkatholischen Kirchen gleichberechtigt; die evangelische Kirche darf daher auch erwarten, daß ihr Privatschulwesen geschützt und erhalten wird.⁴⁴³

Ganz diplomatisch wird in dem Beitrag weiter darauf hingewiesen, dass der polnische Staat in dem Gesetz über das Privatvolksschulwesen ebenfalls das evangelische Schulwesen einbezogen habe und dass dank dieser gesetzlich verankerten Berücksichtigung das deutsch-evangelische Schulwesen bewahrt werden konnte. Auch manche Forderungen seitens der Behörden, die Schulen in technischer und sanitärer Hinsicht umfangreich zu renovieren, wodurch manche armen Gemeinden an den Rand ihrer Existenz geraten seien, sollten durchaus als etwas Positives angesehen werden, weil

„dadurch unser Schulwesen einfach gezwungen war, mit allen Kräften an seiner Ausgestaltung und Hebung zu arbeiten. Daß dies nicht umsonst gewesen ist, beweist die Tatsache, daß gerade im letzten Schuljahr wieder drei Schulen (Hohenbach, Reichsheim und Padew) das Öffentlichkeitsrecht erhalten haben. Da wir ganz genau wissen, daß in sehr vielen anderen Gemeinden das evangelische Schulwesen auf derselben Höhe steht, wie in diesen drei, so dürfen wir darin einen Beweis erblicken, daß der Vorwurf, wir kämen den staatlichen Forderungen nicht nach, unberechtigt ist. Er ist es tatsächlich – denn ein großer Teil der mühevollen Arbeit unserer Lehrer, denen dabei unser Schulrat und Stellvertreter an die Hand gehen und auch die Kirchenleitung nach Möglichkeit hilft, geht ja einerseits dahin, unsere evangelischen Erziehungsgrundsätze in einen harmonischen Einklang mit den staatlichen zu bringen, und dem Staat die Sicherheit zu geben, daß in unseren Schulen treue und loyale Staatsbürger ausgebildet wer-

43 Ebd., S. 74.

den, wie andererseits dahin, daß wir die große und wertvolle Eigenart, die unsere Schulen als evangelische besitzen, erhalten.“⁴⁴

Hervorgehoben wurde weiter, dass in einer katholischen Schule mit katholischen Lehrern „das evangelische Element nicht so zu seinem Recht kommen kann, wie wir es wünschen“⁴⁵. Und um Missverständnissen entgegenzutreten und einer eventuellen Kritik von polnischer Seite zuvorzukommen, wurde zum Schluss noch einmal betont, dass es nicht der Grundsatz der Evangelischen Kirche A. und H. B. sei:

„eine evangelische Minorität oder gar eine deutsche evangelische Minorität heranzuziehen, die innerhalb der übrigen Bevölkerung unseres Staates fremd und verständnislos dastände, sondern wir wollen gerade unsere Kinder ausbilden zu treuen Bürgern unseres Staates, guten Nachbarn ihrer nichtevangelischen Mitbürger, eifrigen Mitarbeitern an allen gemeinsamen Aufgaben des Staates. [...] Je mehr es gelingt, den Beweis zu führen, daß das evangelische Bekenntnis auch gerade da, wo es mit der Treue gegen das deutsche Volkstum verbunden ist, für den Staat kein Schaden, keine Beeinträchtigung, keine Gefahr, sondern im Gegenteil, ein sehr wertvolles, positives und nützliches Element ist – um so besser für den Staat, seine Bevölkerung und natürlich auch für unsere evangelischen Gemeinden selber. Diese Aufgabe haben unsere evangelischen Schulen. Möchte es ihnen gelingen sie auch in Zukunft und zwar in immer erhöhtem Maße zu erfüllen!“⁴⁶

Dieses im Juni 1939 veröffentlichte Bekenntnis der Evangelischen Kirche A. und H. B., dass die deutsch-evangelischen Schulen im ehemaligen Galizien sowie die evangelischen Deutschen im Allgemeinen, dem polnischen Staat gegenüber durch Loyalität verbunden seien, fand in dieser politisch angespannten Zeit jedoch keinen positiven Widerhall auf polnischer Seite.

Nachdem sich im Laufe des Jahres 1939 die Beziehungen zwischen dem Deutschen Reich und Polen immer weiter zuspitzten, wurden in den letzten Augusttagen 1939 zahlreiche Deutsche, darunter auch Lehrer und Lehrerinnen, Pfarrer sowie Mitglieder deutscher Genossenschaften und Vereine, verhaftet, denen allgemein eine Diversionstätigkeit für das Deutsche Reich zur Last gelegt wurde. Ein größerer Teil von ihnen wurde nach einem mehrtägigen Aufenthalt in verschiedenen Gefängnissen in das polnische Internierungslager Bereza Kartuska für politische Häftlinge im Nordosten Polens deportiert. Bei dem zum Teil zu Fuß zurückgelegten Marsch wurden meh-

44 Ebd.

45 Ebd., S. 75.

46 Ebd.

rere Dutzend Personen von polnischen Wachleuten getötet. Am 17. September 1939 wurden schließlich nach der Flucht der polnischen Wachmannschaft die Lagertore geöffnet und die deutschen Häftlinge von der deutschen Wehrmacht in Empfang genommen.

Am Abend des 1. September 1939 wurde Superintendent Theodor Zöckler von der polnischen Polizei in Stanislaw verhaftet. Die Familie hatte gehofft, dass das immerhin schon 72-jährige und fast taube Familienoberhaupt von einer Verhaftung verschont bliebe. Es wurde jedoch dem Sohn Martin gestattet, seinen Vater als Sprachmittler zu begleiten. Darüber hinaus wurden weitere männliche Angehörige der evangelischen Gemeinde in Stanislaw, aber auch einige Frauen verhaftet. Allerdings wurden sie nicht deportiert, sondern verblieben in Stanislaw in Haft. Parallel zu den Verhaftungen polnischer Staatsangehöriger deutscher Abstammung fanden auch Verhaftungen polnischer Staatsangehöriger ukrainischer Abstammung statt, die von der Polizei ebenfalls als politisch verdächtig eingestuft worden waren. Theodor Zöckler und die anderen Häftlinge des Untersuchungsgefängnisses in Stanislaw wurden am Abend des 17. September 1939 von dem Gefängnisdirektor entlassen, da sich die Truppen der Roten Armee schon in Czortków, in der Nähe von Stanislaw, befanden.⁴⁷

Stanislaw unter sowjetischer Besatzung und Umsiedlung der Galiziendeutschen

Mit Ausbruch des Zweiten Weltkriegs musste der Schulbetrieb schließlich ganz eingestellt werden. Als am 19. September 1939 die sowjetische Armee Stanislaw besetzte, wurden sämtliche Lehrer und Lehrerinnen registriert und ihnen die Wiederaufnahme des Schulbetriebs befohlen. Die Deutsch-Evangelische Volksschule stand nun unter sowjetischer Aufsicht und musste unter diesen neuen Bedingungen Anfang Oktober 1939 mit 98 Schülerinnen und Schülern den Unterricht wieder aufnehmen. Mit der Umsiedlung im Dezember 1939 wurde dann der Schulbetrieb ganz eingestellt. Im Laufe ihres Bestehens hatten 48 Lehrkräfte an der Deutsch-Evangelischen Volksschule unterrichtet, von denen immerhin 28 Lehrkräfte aus Stanislaw selbst stammten.⁴⁸ Am 5. Dezember 1939 wurden die Vis-Werke von den Sowjets „nationalisiert“, wie Lillie Zöckler in ihrem Tagebuch am 7. Dezember notierte. Ebenso wurden zwei von Deutschen geleitete Hotels enteignet, sämtliche

47 GA, MOB, Nachlass Zöckler, Sign. TS002 K 0050, Mappe 4: Tagebuch Lillie Zöcklers. Einträge vom 1. bis 7. September 1939, Bl. 1–6.

48 *Kirmair-Wirth, Amalie*: Die Deutsch-Evangelische Volksschule in Stanislaw (wie Anm. 15), S. 202.

Geschäfte geschlossen und Kooperativen eröffnet.⁴⁹ Gemäß dem geheimen Zusatzabkommen des Hitler-Stalin-Vertrags vom 23. August 1939 waren die deutschen und sowjetischen Interessensphären im besetzten Polen festgelegt und die Umsiedlung der Deutschen aus dem sowjetisch besetzten Teil Polens besiegelt worden.⁵⁰ Am 15. Dezember 1939 begannen die von der Volksdeutschen Mittelstelle in Berlin zusammengestellten Umsiedlungskommissionen, darunter eine in Stanislaw, mit der Registrierung der umzusiedelnden Deutschen. Das Weihnachtsfest 1939 konnte die evangelische Gemeinde noch mit Pfarrer Theodor Zöckler und den Mitgliedern der evangelischen Anstalten in der evangelischen Kirche feiern, am nächsten Tag begann dann die Umsiedlung der Deutschen aus Stanislaw.⁵¹

Resümee

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es Theodor Zöckler gemeinsam mit seiner Frau Lillie gelungen ist, seit 1893 kontinuierlich evangelische soziale Anstalten und Bildungseinrichtungen in Stanislaw zu gründen und diese 46 Jahre lang, später mit großer Unterstützung ihres Sohnes Martin und ihrer Tochter Martha bis 1939 fortzuführen.⁵² Damit schufen sie ein auf privatem Vermögen basierendes Liebeswerk in der Diaspora, das durch Einwerben von weiteren finanziellen Mitteln in Deutschland und in der Schweiz sowie in anderen Ländern mit großem evangelischem Bevölkerungsanteil durch das unermüdliche Spendensammeln von Theodor Zöckler auf seinen zahlreichen Vortragsreisen im Ausland immer wieder unterstützt wurde und so manche wirtschaftlich unsichere Zeit überstehen konnte.

Dieses wohl einmalige evangelische Familienunternehmen in der Diaspora, das nicht auf Profit aus war, sondern immer wieder die erwirtschafteten Mittel in die Stanislawer Anstalten steckte, kann wohl nicht hoch genug eingeschätzt werden. Durch ihre Tätigkeit ermöglichte die Familie Zöckler es

49 GA, MOB, Nachlass Zöckler, Sign. TS002 K 0050, Mappe 4: Tagebuch Lillie Zöcklers. Eintrag vom 7. Dezember 1939, Bl. 33.

50 Vgl. hierzu *Röskau-Rydel, Isabel*: Migrationserfahrungen der Deutschen in Galizien im Zweiten Weltkrieg und der Nachkriegszeit: Umsiedlung, Neuansiedlung, Flucht. In: Migration. Jahrbuch des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa, 24 (2016), S. 133–156.

51 GA, MOB, Nachlass Zöckler, Sign. TS002 K 0050, Mappe 4: Tagebuch Lillie Zöcklers. Eintrag vom Januar 1940 mit einem längeren Bericht über die Umsiedlung der Zöcklerschen Anstalten, Bl. 36–40, Bl. 37.

52 *Schick, Hermann*: Martin Zöckler. In: Galizien erzählt. Heimatbuch der Galizien-deutschen. Teil IV. Redigiert von Rudolf Mohr. Hrsg. v. Hilfskomitee der Galizien-deutschen. Stuttgart-Bad Cannstatt 1990, S. 292–295. *Meyer-Braun, Renate*: Martha Zöckler, <http://bremer-frauenmuseum.de/2017/03/24/zoeckler-martha/>, zuletzt eingesehen am 15.4.2019.

Hundertern von jungen evangelischen Gemeindemitgliedern in Stanislau oder auch von auswärts, eine Schulausbildung in der Volksschule und im Gymnasium zu erhalten oder auch eine Lehre in den Vis-Werken zu absolvieren. Ohne das Durchhaltevermögen des Ehepaars Zöckler und ihrer Kinder und der Kraftschöpfung im evangelischen Glauben wäre die lange Lebensdauer der evangelischen Anstalten in Stanislau sicherlich nicht möglich gewesen. Das jähe Ende der Zöcklerschen Anstalten in der ostgalizischen Diaspora, das durch den Hitler-Stalin-Pakt erzwungen wurde, bedeutete nicht nur für die Familie, sondern für alle Anstaltsmitglieder einen unwiederbringlichen Verlust. Der Wunsch Theodor Zöcklers, seine gesamte Gemeinde an einem neuen Ort im Reichsgebiet anzusiedeln, wurde nicht erfüllt, da die Gemeindemitglieder, darunter auch die Schülerinnen und Schüler, in verschiedenen Gebieten des deutsch besetzten Polens, mehrheitlich im Warthegau, aber zum Teil auch im sogenannten Altreich angesiedelt wurden. Seit 1940 lebten Lillie und Theodor Zöckler in Lissa (Leszno) im Reichsgau Wartheland. Nach der Flucht im Frühjahr 1945 fanden sie Aufnahme im niedersächsischen Stade, wo Pfarrer Theodor Zöckler noch bis zum Jahr 1949 wirkte und dort mit 82 Jahren verstarb.⁵³ Seine Frau überlebte ihn um 19 Jahre und starb 1968 in Stade.

⁵³ *Lempp, Wilfried*: Leben und Werk von Theodor Zöckler. In: Heimat Galizien. Ein Gedenkbuch. Zusammengestellt von Julius Krämer. Hrsg. v. Hilfskomitee der Galiziendeutschen 1965. 3., unveränd. Aufl. Stuttgart 1988, S. 151–156, S. 156.

Die Reichsdeutsche Schule in Budapest: Weimarer Erinnerungsort contra NS-Erinnerungsort*

Einführende Erläuterungen und Fragestellung

Ein bedeutendes Element des Panoramas von Buda, von Westen aus gesehen, stellt ein Bürohaus aus den 1950er-Jahren am Krisztina körút (Kristina-Ringstraße) 55 dar (Abb. 1). Es bildet ein Gegenstück zu den Gebäuden der Altstadt: kein Hochhaus, jedoch groß genug, so dass man es keinesfalls aus dem Stadtpanorama wegdenken könnte. Der Planer des 1954 errichteten Bürohauses war der berühmte ungarische Architekt Pál Németh (1913–1955).¹ Der sonst der Moderne verpflichtete Architekt plante hier im Stil des Sozialistischen Realismus (aber auch nach Vorbildern aus Skandinavien). Die Bewertung dieser Stilepoche ist bis heute von Gegensätzen gekennzeichnet, nicht zuletzt auch durch die politische Erinnerung an die stalinistische Diktatur in Ungarn. Aber dieses Gebäude ist nicht nur ein Zeichen des sowjetischen Regimes, sondern auch – obwohl es physisch nicht mehr zu sehen ist – eine kollektive Erinnerung an den NS-Einfluss in Ungarn. Generell spiegelt es in den Erinnerungen der lokalen Bewohner² die respektlosen Einstellungen der späten 1930er-Jahre gegenüber der Tradition und den historischen Werten des Konservatismus wider.

Auf dem Baugrund des Bürohauses stand bis 1938 eines der schönsten aristokratischen Schlösser Budapests (Abb. 2). Graf Guidó Karácsonyi ließ es unter dem Architekten József Pán bauen; es wurde 1856 fertig gestellt.³ Dessen Abriss (und bereits das Vorhaben) entfachte eine ungewöhnliche Empörung unter den Bürgern. Die lokalen Zeitungen, wie auch „Budai Napló“, informierten regelmäßig über die Abrissplanungen und man bezog deutlich Stellung gegen einen Abriss: „Ganz Buda empörte die Nachricht, dass man

* Diese Untersuchung wurde unterstützt von dem ÚNKP-19-5 (ÚNKP = Neues Nationales Exzellenz-Programm) des Ministeriums für Innovation und Technologie aus den Mitteln des Nationalen Forschungs-, Entwicklungs- und Innovationsfonds (kürzer Name des Programms: Bolyai+).

- 1 *Simon, Mariann*: Párbeszéd [Dialog]. In: Új Magyar Építőművészet, 1999, Nr. 4, S. 18–25.
- 2 Der Autor wuchs in der Gegend des Bürohauses auf und verfasste bereits einen journalistischen Artikel über die Erinnerungen: *Tamáska, Máté*: Karácsonyi-palota [Karácsonyi-Palast]. In: Magyar Nemzet Magazin, 19.8.2002, S. 24.
- 3 *Horler, Miklós* (Hg.): Budapest műemlékei I. [Baudenkmäler Budapests I.]. Budapest 1955, S. 777.

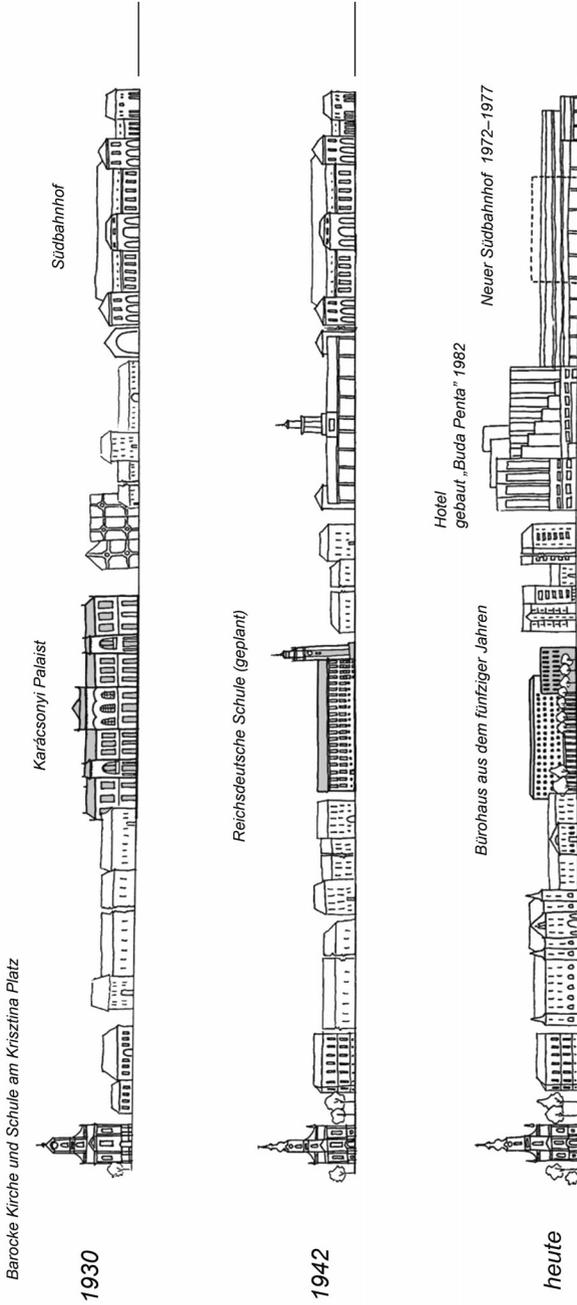


Abb. 1: Veränderungen der Straßenlandschaft an der Krisztina körút mit der nicht fertig gebauten Reichsdeutschen Schule in der Mitte; Grafik: Livia Blanka Vámosi, 2019

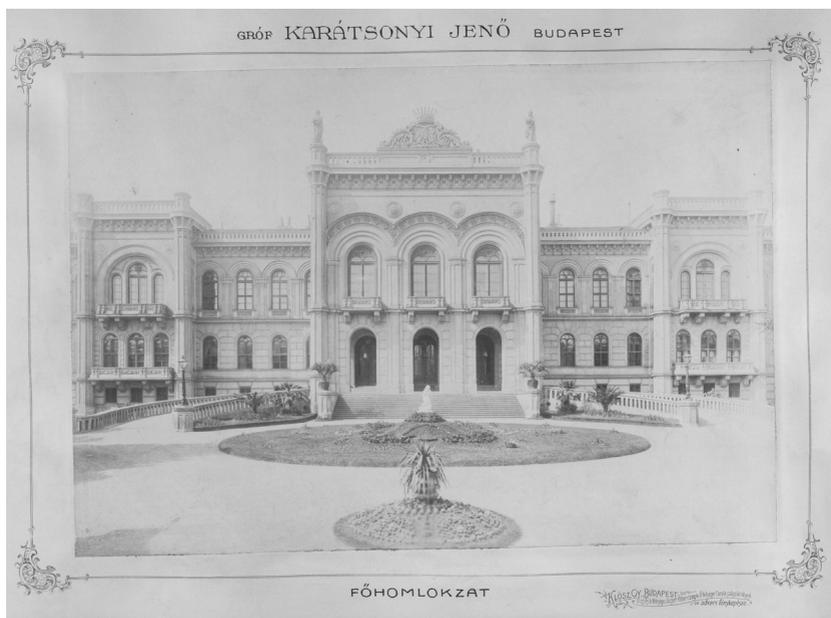


Abb. 2: Fassade des Karátszonyi-Palasts nach einer Aufnahme zwischen 1895 und 1899, Fotograf: György Klösz; Budapest Főváros Levéltára. Levéltári jelzet: HU.BFL.XV.19.d.1.11.070 Fortepan 83162

das Schloss Karátszonyi am Krisztina-Ring trotz Protesten abreißen will, um dort Baugründe parzellieren zu können. Diesen Kulturskandal darf man nicht zulassen.“⁴

Wir haben es also bei dem Palais mit einem historischen Baudenkmal zu tun, das zwar nicht mehr steht, jedoch sehr stark in der Erinnerung der Hauptstadtbevölkerung verwurzelt ist, und mit einem Bürohaus, das eine Zeitepoche repräsentiert, die bis heute nachwirkende gesellschaftliche Traumata hinterließ.

Nicht weniger emotional behaftet ist das dritte Gebäude, über das dieser Beitrag hauptsächlich handelt: die Reichsdeutsche Schule, die man hier nach dem Abriss des Schlosses errichten wollte, aber wegen der Kriegereignisse nicht mehr fertigstellen konnte. In den meisten historischen Werken und populärwissenschaftlichen Zusammenfassungen wird nicht vergessen zu erwähnen, dass das Grundstück als ein Geschenk der damaligen ungarischen

4 Csikszentimrei Szentimrey, Antal: Példátlan kultúrbotrány lenne, ha pusztulni hagynák a Karátszonyi palotát [Es wäre ein beispielloser Kulturskandal, wenn man den Karátszonyi-Palast verfallen lassen würde]. In: Budai Napló, 37, 16.9.1937, S. 1.

Regierung an Hitler anzusehen ist. So heißt es in der Denkmaltopographie von Buda aus dem Jahre 1955: Das Schloss „wurde im Jahre 1938 abgetragen, um hier eine Reichsschule bauen zu können.“⁵ Ein Kunsthistoriker schreibt 2001: „Das Schloss Karácsonyi ließ man abreißen, um die Wertschätzung Hitlers durch den Neubau einer Deutschen Reichsschule zu gewinnen.“⁶ Und Nora Wenzsky fragte 2014:

„Warum sehen wir das prachtvolle Schloss in der Nähe des Südbahnhofs nicht? Wegen der Kriegereignisse? Nein. Das Schloss wurde schon 1938 abgetragen und um die Sympathie Hitlers zu gewinnen, begann man hier nach dem Vorschlag des Ministerpräsidenten Béla Imrédy eine Reichsdeutsche Schule zu bauen.“⁷

Diese Erinnerungsnarrative haben sich zudem weiter entwickelt, denn die geplante Reichsdeutsche Schule und das „sowjetische“ Bürohaus werden im Grunde genommen als gleichartige Aggression zweier Diktaturen wahrgenommen: Zwei expandierende Supermächte haben im Stadtbild unter Zerstörung historischer lokaler Werte (hier: Schloss und historische Stadtumgebung) ihre Vormachtstellung ausgebaut. So schreibt György Szegő mit Bezug auf die Sowjetunion sinngemäß: Das früher als KOGÉPTEK (Planungsamt für Hütten- und Maschinenbau) bekannte Gebäude zeigte, wenn auch moderat, die Zeichen des Stils des Sowjetreiches, also des Sozialistischen Realismus.⁸

Man kann sagen, es ist ein markanter Ort mit nicht besonders starken historischen Erinnerungen an die verschiedenen Diktaturen der 1940er- und 1950er-Jahre. Im Folgenden werde ich mich nur mit der Deutschen Reichsschule beschäftigen, jedoch ihre Folgegeschichte nicht ausblenden. Die Grundfrage ist, ob das geplante Gebäude wirklich als ein Zeichen von NS-Einfluss auf die ungarische Politik und Gesellschaft und vor allem auf das Erziehungswesen angesehen werden kann oder ob damit ein vereinfachtes oder sogar falsches Bild entworfen wird.

5 Horler (Hg.): Budapest műemlékei I (wie Anm. 3), S. 777.

6 Mravik, László: Budapest műgyűjteményei a két világháború között [Baudenkmäler Budapests in der Zwischenkriegszeit]. In: Budapesti Negyed, 9 (2001), Nr. 2–3 (32–33), <https://epa.oszk.hu/00000/00003/00025/mravik.html>, zuletzt eingesehen am 12.10.2020.

7 Wenzsky, Nóra: Karácsonyi történet [Geschichte des Karácsonyi]. In: Nyelv és Tudomány, 22.12.2014, <https://nyest.hu/hirek/karacsonyi-tortenet>, zuletzt eingesehen am 29.10.2020. Die Autorin bemüht mit dem Titel ein Wortspiel. Im Ungarischen steht das fast gleich klingende „Karácsony“ für „Weihnachten“; so kann der Titel auch als „Weihnachtsgeschichte“ gelesen werden.

8 Szegő, György: A homlokzat mögött [Hinter der Fassade]. In: Atrium 1999, Nr. 4, S. 11–25.

Die Überlieferungen bezüglich des Gebäudes und dessen Bauträger, dem Verein „Reichsdeutsche Schule“, lassen keine einseitige Beantwortung der Frage oder Interpretation zu. Vor allem muss man feststellen, dass die Reichsdeutsche Schule nicht durch die „auslandsdeutsche Volkstumsarbeit“ ins Werk gesetzt wurde. Ihre Anfänge gehen auf das Jahr 1908 zurück, und nach verschiedenen Ortswechseln existierte sie bis 1944 in einem ganz anderen Teil der Stadt, in Pest, in der Damjanich utca (utca = Straße, Gasse). Es ist vielsagend, dass die heutige Deutsche Schule Budapest – Thomas Mann-Gymnasium die Reichsdeutsche Schule als ihre Vorläufereinrichtung anerkennt.⁹

Die Erinnerungen an diese Schule sind höchst positiv, also genau im Gegensatz zu denen an das geplante Schulgebäude am Krisztina körút. So schrieb Frigyes Karinthy, einer der größten ungarischen Schriftsteller (mit jüdischer Abstammung), über die Reichsdeutsche Schule, die sein Sohn besuchte:

„In der Pädagogik ist ein Lob oder eine Anerkennung, die in einem günstigen Augenblick ausgedrückt wird, nützlicher und produktiver als hundert Tadel, Kritiken oder Schelten, auch wenn das Lob bewusst übertrieben ist. In der Pester deutschen Schule mangelt es nicht dran. Irgendwie hat man da das Gefühl, dass sich diese Schule über ihre Schüler freut, sie liebt.“¹⁰

2003 drehte Gábor Zsigmond Papp sogar einen Dokumentarfilm mit dem Titel „A birodalom iskolája [Die Reichsschule]“¹¹, in dem ein höchst differenziertes Bild der Schule vorgestellt wird. Danach konnten noch im April 1944 Schüler jüdischer Abstammung mit ungarischer Staatsbürgerschaft das Abitur ablegen; auch war dort noch der Geist der Weimarer Republik lebendig. Der

9 Vgl. die Chronik der Deutschen Schule in Budapest <https://deutscheschule.hu/de/unsere-schule/geschichte-der-schule/reichsdeutsche-schule/>, zuletzt eingesehen am 29.10.2020. Die Chronik basiert auf den Beiträgen: Degger [richtig: Deger], Ernst: Die Reichsdeutsche Schule in Budapest. In: Deutscher Kulturverein (Hg.): Deutsche in Budapest. Budapest 1999, S. 272–275, und *Reichsdeutsche Schule zu Budapest: 30 Jahre Reichsdeutsche Schule Budapest [1908–1938]*. Festschrift und Jahresbericht. Hrsg. von Friedrich Lange. O. O. [Budapest 1938]. Studienrat Deger war von 1934 bis 1944 an der Schule tätig. Oberstudiendirektor Lange kam im September 1937 als Direktor an die Schule und blieb es bis zu deren Ende 1944. Ebd., S. 55.

10 A német birodalmi iskola a Goethe Intézetben [Die Reichsdeutsche Schule im Goethe-Institut]. In: Mult kor, 12.5.2004, <https://mult-kor.hu/cikk.php?id=955>, zuletzt eingesehen am 31.10.2020. Es handelt sich um die Einladung zur Präsentation des Films von Gábor Zsigmond Papp.

11 Der 57-minütige Film „A birodalom iskolája [Die Reichsschule]“ wurde mit dem Preis für den besten Dokumentarfilm und dem Preis für den besten Kameramann auf dem Ungarischen Filmfestival 2004 ausgezeichnet. Der Film ist frei einsehbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=nFedyHTzhsc>.

Film erzählt also eine ganz andere Geschichte, als diejenige, die man an der Baustelle am Krisztina körút kennt. Die Erinnerungen sind so gegensätzlich im Vergleich zu den Konnotationen der Gebäude, als ob man nicht von ein und derselben Schule sprechen würde, sondern von zwei verschiedenen. Die Geschichte der Schule zeigt tatsächlich eine Entwicklung, in der ab 1933 aus der lokalen Initiative Schritt für Schritt eine wichtige Säule der binationalen Beziehung zwischen Ungarn und dem Deutschen Reich hervorging.

Die folgenden Ausführungen wollen die 1908 beginnende Geschichte vor allem mittels der Schulgebäude erzählen. Wie konnte die erste Initiative sich Räumlichkeiten sichern? Wie entstand schon 1928 der Gedanke für ein neues Schulzentrum? Wie wurde dieser Wunsch durch die Hilfe des Deutschen Reiches ab 1938 scheinbar realisiert? Und schließlich: Wie werden die Reichsdeutsche Schule im Allgemeinen sowie ihre früheren Gebäude und das nicht erbaute Gebäude im Speziellen erinnert? Steht die Schule als Erinnerungsort für die Weimarer Republik oder den NS-Staat? Als Quellen zur Beantwortung dieser Fragen dienen vor allem die Schuljahresberichte und Festschriften der Schule und des Vereins „Reichsdeutsche Schule“ sowie die Pläne der neuen Schule am Krisztina körút, die im Budapester Stadtarchiv aufbewahrt werden.

Zur Geschichte der Reichsdeutschen Schule bis 1933

Die Fest- oder Gedenkschrift von 1928 zum 20-jährigen Jubiläum gibt uns einen ausführlichen Rückblick auf die bisherige Geschichte der Schule.¹² Die Narration des Textes vermittelt den Eindruck, als ob die Schule durch die Initiative einer fast „machtlosen“ Minderheit ihren Platz (Raum) in der Stadt gesucht und das Ziel nur durch Ausdauer, Glück und Organisationsfertigkeit erreicht hätte. Reichsdeutsche Interessen verfügten in den ersten Jahren nicht über die Macht, eine eigene Schule bauen zu lassen.

Die Schule wurde im Jahre 1908 von dem deutsch-reformierten Pastor Richard Klar (verstorben 1933) für Kinder gegründet, deren Eltern aus geschäftlichen Gründen in Budapest lebten oder dort im Dienste des Deutschen Reiches standen und die reichsdeutsche Staatsangehörigkeit besaßen. Die Schulgründung ist eng mit der raschen Urbanisierung Budapests verbunden.

12 *Schulze, Friedrich Franz*: Reichsdeutsche Schule zu Budapest. Hrsg. vom Schulvorstande des Vereins „Reichsdeutsche Schule“ zu Budapest. Budapest 1928 [anlässlich der Gedenkfeier ihres zwanzigjährigen Bestehens gewidmet]. Werftdirektor Schulze war von 1913 bis 1929 Erster Vorsitzender des Schulvorstands und ab Vereinsgründung 1917 Vorsitzender des Schulvereins. Rede des Leiters der Anstalt Oberstudien-direktor Friedrich Lange. In: Reichsdeutsche Schule zu Budapest: 30 Jahre Reichsdeutsche Schule Budapest (wie Anm. 9), S. 14–22, S. 15.

Viele Fachleute und Geschäftsleute strömten nämlich aus westlichen Ländern mit protestantischem Bevölkerungsanteil nach Budapest bzw. den bis 1873 noch selbständigen Städten Buda, Óbuda und Pest. Man hoffte hier auf einen schnellen Aufstieg; tatsächlich machten viele von ihnen erstaunliche Karrieren.¹³ Die deutschsprachige reformierte Kirchengemeinde in Pest wurde von solchen ausländischen Familien 1859 gegründet.¹⁴ Die Kirche wurde erst im Jahre 1879 in der Hold utca (Mondgasse) errichtet, in einem rasch aufgestiegenen Elitenviertel, wo später auch das Parlamentsgebäude erbaut wurde. Das Kirchengebäude wurde um zwei Mietshäuser ergänzt, was die Finanzierung des Kirchenlebens und die karitativen Aktivitäten (unter anderem ein Krankenhaus) erleichterte. Die Räumlichkeiten in einem der beiden Mietshäuser bei der Kirche (angrenzendes Eckgrundstück Alkotmány utca 15) dienten der Deutschen Reichsschule ab 1908 als erstem Standort.

Diese praktische Denkweise (eine Kirche mit Mietshäusern zu bauen) begleitete auch die Geschichte der Deutschen Reichsschule von Anfang an. Die ersten Schulklassen wurden also in einigen Wohnungen der Mietshäuser eingerichtet. So entwickelten sich die Schule und die Kirchengemeinde in dieser Zeit sowohl institutionell als auch architektonisch in enger Verbindung. Im Verhältnis zwischen Kirche und Schule dominierte erstere; die Schule war wichtig, aber von sekundärer Bedeutung. Die Räumlichkeiten der Schule waren alles andere als ausreichend:

„Der Unterrichtsbetrieb litt stark unter der nicht zu umgehenden Zusammenfassung zweier oder mehrerer Klassen in einzelnen Fächern zu einer gemeinsam unterrichteten Gruppe. Für die einzelne Klasse stand demgemäß nur der Bruchteil der Zeit zur Verfügung, welche zur Erledigung ihres Arbeitspensums vorgesehen war. Die dadurch entstehende Hast im Unterricht verursachte eine Überbürdung der Kinder, das Umquartieren ganzer Klassen in den engen Gängen ließ den notwendigen Geist der Ruhe und Sammlung, der doch im Unterricht herrschen soll, nicht aufkommen.“¹⁵

Diese ungenügenden Räumlichkeiten standen im Kontrast zu der Tatsache, dass die Deutsche Reichsschule de facto schon zu dieser Zeit als eine Eliten-

13 *Fónagy, Zoltán*: A budapesti németek lélekszáma a 19–20. században [Die Zahl der Deutschen in Budapest im 19.–20. Jahrhundert]. In: *Németek Budapesten* [Deutsche in Budapest]. Redaktion Vendel Hambuch. Budapest 1998, S. 76–84, S. 83.

14 *Balog, Zoltán*: A Budapesti Németajú Református Egyházközség múltja és jelene [Geschichte und Gegenwart in der Budapester deutschsprachigen Reformierten Kirchengemeinde]. In: *Németek Budapesten*. Redaktion Vendel Hambuch. Budapest 1998, S. 175–177.

15 *Schulze*: Reichsdeutsche Schule zu Budapest (wie Anm. 12), S. 12.

schule fungierte: Kinder von Diplomaten, Großhändlern und anderen gut situierten gesellschaftlichen Gruppen besuchten die Schule. Recht typisch für die Erzählweise der Festschrift des Jahres 1928 ist der folgende Satz, der nach Beschreibung der schlechten räumlichen Situation eine fast abenteuerliche Wende in der Schulgeschichte eröffnet: „In der ärgsten Not leuchtete über der Schule wiederum ein glücklicher Stern. Das deutsche Heim für Lehrerinnen und Erzieherinnen ging Ende 1916 mit der Absicht um, ein Haus zu kaufen und damit für sich ein eigenes Heim zu erwerben.“¹⁶

Zusammen mit dem Heim für Lehrerinnen und Erzieherinnen konnte man 1917 ein neues Haus in der Damjanich utca 4 erwerben (Abb. 3).¹⁷ Dies lag aber nicht mehr in dem Elitenviertel um das Parlament, sondern in einem Stadtteil, wo verschiedene soziale Milieus aufeinandertrafen. Die Andrásy út (út = große Straße) als Radialstraße mit ihren Villen befand sich nicht weit von davon entfernt. Aber die Straße bildete schon die Grenze zum gründerzeitlichen Rasterviertel hinter dem Ost-Bahnhof (Keleti pályaudvar), dem Wohnort von Kleinbürgern und Unterklassen, der den Spottnamen „Chicago“ trug.¹⁸ Für die Entwicklung der Schule war ferner von Bedeutung, dass die Straßen des traditionellen Pester Judenviertels, also Dob utca und Király utca, auf das Rasterviertel zuführten. Die Straßen mündeten also auf die heutige Rottenbiller utca¹⁹, die quer zwischen den Straßen des Judenviertels und des Gründerzeitviertels „Chicago“ verläuft und ehemals eine Zollgrenze bildete. Zwar existierte sie im 20. Jahrhundert nicht mehr, aber als innere Grenze zwischen den Stadtteilen spielte sie noch eine gewisse Rolle.

Nachdem die räumliche Situation durch den Gebäudekauf erheblich verbessert worden war, wurden auch Lehrer aus Deutschland herangezogen; es wurden eine Bibliothek und Sammlungen eingerichtet. 1928 besaß die Schule als Vollanstalt 12 Klassen und war als Oberrealschule anerkannt. Sie zählte 21 Lehrkräfte und wurde von Studienrat Hermann Brinckmann geleitet. Zu Anfang des Schuljahres 1928/29 besuchten 511 Schüler mit verschiedenen Staatsbürgerschaften die Schule, hinzu kamen noch 9 Privatschüler.²⁰ In den 1920er- und 1930er-Jahren war ein wesentlicher Teil der Schüler jü-

16 Ebd.

17 Vorher war die Schule schon einmal umgesiedelt worden. 1913 verließ man das Haus der Kirchengemeinde und unterrichtete provisorisch in der Kálmán utca 10.

18 *Valló, Judit*: Képzelt Csikágó [Imaginiertes Chicago]. Budapest 2013.

19 Ihre Position als Grenze innerhalb des Stadtgefüges geht auf die Tatsache zurück, dass sie Jahrhunderte lang als Zollgrenze und Trennlinie fungierte. *Fabó, Beáta*: A budapesti vámvonalrendszer változása a XIX–XX. Században [Veränderungen der Budapester Zollgrenze im XIX–XX. Jahrhundert]. In: *Tanulmányok Budapest múltjából*, 25 (1996), S. 61–84, S. 73.

20 *Schulze*: Reichsdeutsche Schule zu Budapest (wie Anm. 12), S. 31.



Abb. 3: Hofseite des Schulgebäudes, das aus einem Wohnhaus umgestaltet wurde, in der Damjanich utca, Fotograf: unbekannt; Foto aus: *Schulze: Reichsdeutsche Schule zu Budapest* (wie Anm. 12), S. 15

discher Abstammung, viele sogar noch Mitglied der religiösen Gemeinden. Der berühmteste Schüler jüdischer Abstammung war Ferenc Karinthy (1921–1992), der später auch Schriftsteller wurde und dessen Vater Frigyes Karinthy schon zu Lebzeiten zu den klassischen Autoren der ungarischen Literatur zählte.²¹

Die Beschaffenheit der Schulgebäude bis 1933

Das Schulgebäude in der Damjanich utca 4 war von durchaus einfacher Gestalt: ein 1894 erbautes Mietshaus mit umlaufenden Laubengängen im Innenhof. Es war keine Mietskaserne, sondern ein solides Bürgerhaus mit einem kleinen Balkon zur Straße in der Mittelachse und mit großem Garten im Hinterhof.²² Der Garten war vermutlich der eigentliche Grund, dass man wachte, hier eine Schule einzurichten. Die Umbauarbeiten modifizierten das Aussehen des Hauses kaum und so strahlte die Reichsdeutsche Schule eine wirklich gemütliche, anheimelnde Atmosphäre aus. Das Gebäude wurde von

²¹ Vgl. auch den Film von Gábor Zsigmond Papp (vgl. Anm. 11).

²² Der Bauherr des heutigen Gebäudes war Lajos Janniczky, der für sich selbst und für seinen Bruder das Gebäude hatte errichten lassen. Das Grundstück war aber schon seit der Mitte des 19. Jahrhunderts bebaut. Vgl. https://mierzsebetvarosunk.blog.hu/2015/06/30/damjanich_utca_4, zuletzt eingesehen am 29.10.2020.

Jahr zu Jahr erweitert, und als das Heim deutscher Lehrerinnen auszog, gehörte Mitte der 1920er-Jahre das ganze Gebäude der Schule. 1926 hatte sich die Schule zu einer Oberrealschule entwickelt und wenige Jahre später sogar zu einem Realgymnasium. Zahlungen des Deutschen Reiches sicherten die Schule finanziell ab und trugen sogar zu ihrer Erweiterung bei:

„Dank der nachdrücklichen Unterstützung und Förderung des Herrn Gesandten Grafen Welczek²³ stellte das Auswärtige Amt eine grössere Summe bereit, welche es der Schule ermöglichte, vom deutschen Heim das ganze Grundstück Damjanich-ucca [richtig: utca] 4. zu erwerben“²⁴.

Die Raumnot wurde aber damit nicht endgültig gelöst. Im Jahre 1928 kaufte man das anliegende Grundstück Damjanich utca 6,²⁵ um die Grundfläche zu vergrößern und eine Turnhalle in einem alten Werkstattgebäude errichten. Auch diese Erweiterung folgte der Logik der bisherigen Erweiterungen, die man als eine Art räumlicher Additionen verstehen kann. Trotzdem blieb die Reichsdeutsche Schule in den ersten zwei Dekaden ihres Bestehens eine Institution, die in der allgemeinen Wahrnehmung des Stadtbildes gar nicht existierte. Die Gebäude waren unauffällig, kaum zu bemerken, und die Einzigartigkeit der Schule (eine Reichsschule im Ausland) war im Straßenbild nicht zu erkennen. Man wollte aber schon damals, also noch vor der Machtübernahme Hitlers, diese Situation ändern:

„Es wäre unzweifelhaft im Belange des Deutschtums gelegen, es würde seinen Bestand kräftigen, seine Entwicklung im Inneren und nach aussen fördern, wenn die Schule als besonders sichtbare Stütze der deutschen Kultur auch eine solche Stätte erhielte, wie sie ihrer Bedeutung entspräche. Es wäre eine wertvolle Förderung des deutschen Gedankens in Budapest, wenn eine ausserordentliche Reichsbeihilfe, welche auf mehrere Jahre verteilt werden könnte, eine Aussicht böte, diesen Plan in absehbarer Zeit zu verwirklichen.“²⁶

23 Johannes Bernhard Graf von Welzeck (1878–1972) war von 1923 bis 1926 Gesandter des Deutschen Reiches in Budapest. *Hürter; Johannes* (Red.): Biographisches Handbuch des deutschen Auswärtigen Dienstes 1871–1945. Bd. 5. Paderborn 2014, S. 228.

24 *Schulze*: Reichsdeutsche Schule zu Budapest (wie Anm. 12), S. 23.

25 Das aufstehende Gebäude wurde um 1870 gebaut. Vgl. https://mierzsebetvarosunk.blog.hu/2015/06/30/damjanich_utca_6 (Eintrag Damjanich utca 6), zuletzt eingesehen am 29.10.2020.

26 *Schulze*: Reichsdeutsche Schule zu Budapest (wie Anm. 12), S. 27.

Die Zeit ab 1933

In der Zeitepoche ab 1933 konnte die Reichsdeutsche Schule diesen Plan realisieren. Gleich im Jahre 1933 gründete man als deutliches Zeichen der „neuen Zeit“ auch hier eine Gruppe der Hitlerjugend (HJ):

„Das Jahr 1933 brachte die große politische Umwälzung in Deutschland. Sie hatte eine Umorganisation auf Gebiete der Pädagogik zur Folge. [...] Der Zusammenschluss der deutschen Jugend zum Zweck der nationalpolitischen Erziehung geschah durch die Gründung der HJ, die im Jahr 1933 von Dr. Bräunig ins Leben gerufen wurde.“²⁷

Gemäß der im oben genannten Dokumentarfilm festgehaltenen Erinnerungen verhielt sich die HJ relativ zurückhaltend und beschränkte sich auf „pädagogische“ Aktivitäten, also vor allem „Turnen“ und „gemeinsames Singen“. Da diese Art von Gruppengeselligkeit bei vielen Jungen nahe liegt, geschah es auch, dass ungarische Schüler die HJ-Stunden besuchten, sogar auch Schüler jüdischer Abstammung.²⁸ Jedoch darf man die Verhältnisse in der Reichsdeutschen Schule wegen der Aktivitäten der HJ nur bedingt als relativ frei benennen. Die HJ übernahm den Grossteil der politischen Erziehung in der Schule. In der nächsten Festschrift der Schule aus dem Jahr 1938 kann man einen separaten Artikel über die HJ-Arbeit lesen, in dem deren Ziele eindeutig formuliert wurden:

„Als Reichsdeutsche Schule sind wir der HJ dankbar, dass sie einen Grossteil der nationalpolitischen Arbeit an den reichsdeutschen Jugendlichen unserer Anstalt übernommen hat. [...] So ist schon rein äusserlich die enge Zusammenarbeit von Reichsdeutscher Schule und Hitler-Jugend gewährleistet.“²⁹

27 Zitat aus dem Film „A birodalom iskolája“ (wie Anm. 11). Dieses Zitat findet sich mit kleinen Auslassungen in N. N.: 30 Jahre Reichsdeutsche Schule Budapest. In: Reichsdeutsche Schule zu Budapest: 30 Jahre Reichsdeutsche Schule Budapest (wie Anm. 9), S. 22–29, S. 27. Georg Bräunig war von 1928 bis 1934 an der Schule. Außer der HJ war er auch Leiter der örtlichen Auslandslehrer im Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB). Sein Nachfolger als Betreuer der HJ war Herbert Engel, der 1939 ins Reich zurückging. *Reichsdeutsche Schule Budapest*: Bericht über das 27. Schuljahr 1934–35. [Budapest 1935], S. 2 und 5. *Reichsdeutsche Schule zu Budapest*: Bericht über das 31. und 32. Schuljahr. Budapest 1938–40. O. O. [Budapest 1940], S. 3.

28 Film „A birodalom iskolája“ (wie Anm. 11).

29 N. N.: Die Nationalsozialistische Erziehung der Reichsdeutschen Schüler. In: Reichsdeutsche Schule zu Budapest: 30 Jahre Reichsdeutsche Schule Budapest (wie Anm. 9), S. 43–44, S. 43. Es muss erwähnt werden, dass die ungarischen Schüler ebenso an einem Sonderprogramm der „nationalen Erziehung“ teilnahmen, welches die ungarische Heimat verherrlichte.

Der Einfluss des „Dritten Reiches“ auf das Schulleben war schon früh eindeutig erkennbar. Noch im Jahre 1936 wurde ein Abkommen zwischen Ungarn und dem „Dritten Reich“ geschlossen, in dem auch die Reichsdeutsche Schule erwähnt wurde: „Die Deutsche Reichsregierung erhält die Reichsdeutsche Schule und die deutsche Sprachschule mit Handelskursen in Budapest aufrecht.“³⁰ Die politische Orientierung des Deutschen Reiches war mit offenem und latentem Druck auf die Schule verbunden. So mussten nach den Erinnerungen im Dokumentarfilm³¹ z. B. 1941 alle (reichsdeutschen) Lehrer in die NSDAP eintreten.

Das „Dritte Reich“ stand in diesen Jahren nicht nur politisch, sondern auch finanziell hinter der Schule. Schon allein in den Jahresberichten des Vereins „Reichsdeutsche Schule“ kann man diesen Prozess verfolgen. Zwischen 1938 und 1942 erhöhte sich die Summe der Reichshilfe für die Schule von Jahr zu Jahr, so dass sich die jährliche Summe verdoppelte. Betrug sie 1938 108.000 Pengő, so belief sie sich 1942 auf 222.000 Pengő, dies ungeachtet der bereits laufenden Bauarbeiten.³² Im Fall der Unterstützung der Reichsdeutschen Schule war die Situation insofern kompliziert, als nur ein Teil der Schüler die deutsche Staatsbürgerschaft besaß. Das hatte zwei Folgen: Erstens musste deutscherseits die deutsche Sprache und Kultur wie eine Fremdsprache unterrichtet werden. Zweitens wollten die ungarischen Behörden nicht, dass ihre Staatsbürger „germanisiert“ würden. Daher drängten sie auf die Pflege der ungarischen Kultur und die Stärkung des ungarischen Nationalbewusstseins. Dazu gehörte auch, dass an der Schule neben der HJ-Gruppe eine Levente-Gruppe³³ akzeptiert werden musste. Die strenge Kontrolle des ungarischen Ministeriums ließ aber einen gewissen Spielraum innerhalb der Schule zu. Zwischen der erwünschten deutsch-nationalen und ungarisch-nationalen Erziehung konnte die Schulleitung eine Zwischenposition einnehmen.

30 Abkommen zwischen dem Deutschen Reich und dem Königreich Ungarn über die geistige und kulturelle Zusammenarbeit vom 28. Mai 1936, Art. XIII. In: Dokumenten der Deutschen Politik. Bd. 8/1. Berlin 1943, S. 352–360.

31 Vgl. Anm. 11.

32 Verein „Reichsdeutsche Schule“ Budapest: Jahresbericht für das Vereins- und Schuljahr vom 1. September 1938 bis 31. August 1939. Budapest 1940, S. 7; ders.: Jahresbericht für das Vereins- und Schuljahr vom 1. September 1941 bis 31. August 1942. Budapest 1943, S. 7. Hinzu kam 1941/42 die Reichsbeihilfe für den Kindergarten, den Turnhallenaufbau und den Umbau der Volksschule von insgesamt über 44.000 Pengő.

33 Die „Levente“ war 1921 als eine vormilitärische Organisation der männlichen Jugend in Ungarn gegründet worden. Ab 1939 war die Mitgliedschaft für alle Jungen zwischen 12 und 21 Jahren verpflichtend. Szabó, János: A leventeintézmény és társadalmi környezete [Die Levente-Bewegung und ihr gesellschaftliches Umfeld]. In: Hadtörténelmi közlemények, 102 (1989), Nr. 4, S. 495–520.

Es ist noch eine offene Frage, warum die Schule nicht das Interesse ungarndeutscher Familien auf sich lenkte. Eine Antwort kann sein, dass das soziale Milieu der Schule recht verschieden von dem ungarndeutscher Familien war und deren Vorstellungen und Erwartungen ganz andere waren. Die noch nicht assimilierten Ungarndeutschen lebten zu etwa 80 Prozent im ländlichen Raum und nur etwa 2–3 Prozent gehörten zu den bürgerlichen Sozialklassen, aus denen die Reichsdeutsche Schule ihre Schüler aufnahm.³⁴ Diese Tatsache begünstigte aber die relative Unabhängigkeit der Schule, da die NS-Aktivitäten vor allem darauf abzielten, die deutsche „Volksgruppe“ für den Krieg zu gewinnen.³⁵

		Muttersprache	
		Deutsch	Nicht-Deutsch
Reichsdeutsche	119	118	1
Ungarn	330	45	285
Österreicher	28	24	4
Tschechen	22	17	5
Sonstige	53	20	33
insgesamt	552	224	328

Tabelle 1: Staatsangehörigkeit und Muttersprache der Schüler im Jahre 1933–1934³⁶

34 Ein weiteres Erschwernis war die Zahlung von Schulgeld. Vgl. dazu *Tilkovszky, Loránt*: Németség – magyar hazafiság. Tanulmányok a magyarországi német-ség történetéből [Deutsche Nationalität – ungarisches Vaterland. Studien aus der Geschichte der Ungarndeutschen]. Pécs 1997.

35 Hierbei spielte der 1938 gegründete Volksbund eine wichtige Rolle. Vgl. *Spannenberger, Norbert*: Der Volksbund der Deutschen in Ungarn 1938–1945 unter Horthy und Hitler. München 2002.

36 *Reichsdeutsche Schule zu Budapest*: Bericht über das 26. Schuljahr 1933–34. Budapest 1934, S. 10. Der Bericht wurde unter Leitung von Oberstudiendirektor Dr. Peter Rettig herausgegeben; er war von September 1933 bis 1937 Direktor der Schule und kehrte danach wieder ins Reich zurück. N. N.: 30 Jahre Reichsdeutsche Schule Budapest. In: *Reichsdeutsche Schule zu Budapest: 30 Jahre Reichsdeutsche Schule Budapest* (wie Anm. 9), S. 28.

		Muttersprache	
		Deutsch	Nicht-Deutsch
Reichsdeutsche	153	142	11
Ungarn	405	40	365
Sonstige	50	15	35
insgesamt	608	197	411

Tabelle 2: Staatsangehörigkeit und Muttersprache der Schüler im Jahre 1939–1940³⁷

Die Deutsche Schule war bis zu den späten 1930er-Jahren ein Ort, wo liberale Gedanken – unter anderem die Reformpädagogik³⁸ – einen Raum fanden. Wenn man einen Blick auf die soziale Herkunft der Schüler wirft, sieht man auch, dass diese Schule eine Elitenschule war, die von Kindern von Bankdirektoren, Geschäftsleuten und Diplomaten besucht wurde. Diese gesellschaftliche Schicht war generell nicht von den nationalsozialistischen Ideen in ihren radikalen Ausprägungen begeistert, um so mehr, als sich diese Ideologie grundsätzlich gegen die bestehende soziale Ordnung zu richten schien. Schon wegen ihrer sozialen Stellung verfolgten die in der sozialen Hierarchie oben stehenden Familien diese politische Entwicklung zumindest mit einer gewissen Skepsis.

Der Schulneubau am Krisztina körút

Die Diskrepanz zwischen der Position einer internationalen Eliteschule für deutsche Sprache und ihren einfachen Gebäuden in der Damjanich utca war schon vor 1938 eindeutig, aber da Ungarn seit diesem Jahr mit seinem mächtigen Nachbarn eine gemeinsame Grenze hatte, war dieser Zwiespalt aus politischen Gründen kaum mehr haltbar. Es ist nicht ganz klar, wie genau die Idee entstand, eine neue Reichsschule auf dem Baugrund des frisch abgetragenen Karácsonyi-Schlusses aufzubauen. Allerdings wurde mit dem Bau einem alten Wunsch Genüge getan, dass „die Schule als besonders sichtbare Stütze der deutschen Kultur auch eine solche Stätte erhalte“³⁹.

Eine Sache scheint eindeutig zu sein: Das Schloss musste nicht wegen der Schule abgerissen werden. Der Verein „Reichsdeutsche Schule“ beschloss

37 *Reichsdeutsche Schule zu Budapest*: Bericht über das 31. und 32. Schuljahr. Budapest 1938–40 (wie Anm. 27), S. 16.

38 *Schnabel, Gottfried*: Der Gesamtunterricht an der Reichsdeutschen Schule. In: *Reichsdeutsche Schule zu Budapest: 30 Jahre Reichsdeutsche Schule Budapest* (wie Anm. 9), S. 31–35.

39 *Schulze*: *Reichsdeutsche Schule zu Budapest* (wie Anm. 12), S. 27.

den Kauf des Grundstücks erst ca. zwei Jahre nach dem Abriss des Schlosses. Am 2. April 1940 fiel in einer Vorstandssitzung der Beschluss, der am 25. April auf einer außerordentlichen Hauptversammlung bestätigt wurde.⁴⁰ Trotz des starken Engagements des Ersten Vorsitzenden des Schulvereins, Konsul Wilhelm Graeb, ist aus dem Jahresbericht ersichtlich, dass der Erwerb des Grundstücks und der Plan des Neubaus nicht wie in früheren Zeiten erfolgte, als die Schulleitung nur mit großen Schwierigkeiten und nur Schritt für Schritt weitere Unterrichtsräume schaffen konnte. Diesmal wurde die Erweiterung der Schule massiv vom Deutschen Reich gefördert: „Dem Auswärtigen Amt in Berlin und seinem Beauftragten, Herrn Legationsrat Wolf sei an dieser Stelle für die Unterstützung zum Erwerb des Grundstückes besonders gedankt.“⁴¹ Dank dieser Unterstützung konnte man einen der berühmtesten deutschen Architekten der Zeit nach Budapest holen: „Mit der Ausführung des Schul-Neubaus wurde vom Auswärtigen Amt der Erbauer des Berliner Olympia Stadions, Herr Prof. March, betraut.“⁴²

Hier ging es also um einen Prestigebau des Reiches in einer Hauptstadt, deren Regierung sonst nur zögernd die Wünsche des mächtigen Nachbarn erfüllte.⁴³ Zwar stand Ungarn im Krieg generell in einer Allianz mit dem Reich, aber ein wesentlicher Teil der ungarischen Intellektuellen sahen eine große Gefahr im deutschen Nationalismus.⁴⁴ Eine offene Kritik war aber selten. Der „Budai Napló“, der damals heftig gegen den Abriss des Schlosses eingetreten war, konnte die lokalen Meinungsäußerungen nicht mehr vermitteln, da die Redaktion im Jahre 1938 geschlossen wurde. Man kann sich aber vorstellen, dass nach den Skandalen mit dem Karácsonyi-Schloss, die Bürger von Buda die Bauarbeiten ungern sahen. Eine schriftliche Überlieferung darüber war aber während der Forschung nicht zu finden.

Der Planer des Schulgebäudes, Werner March (1894–1976), war eine ikonographische Figur der NS-Architektur. Der gebürtige Berliner entstammte einer Architektenfamilie. Sein berühmtestes Werk war das Olympiastadion in

40 Verein „Reichsdeutsche Schule“ Budapest: Jahresbericht für das Vereins- und Schuljahr vom 1. September 1939 bis 31. August 1940. Budapest 1941, S. 3; vgl. auch *Reichsdeutsche Schule zu Budapest*: Bericht über das 31. und 32. Schuljahr. Budapest 1938–40 (wie Anm. 27), S. 1.

41 Verein „Reichsdeutsche Schule“ Budapest: Jahresbericht für das Vereins- und Schuljahr vom 1. September 1939 bis 31. August 1940. Budapest 1941, S. 3.

42 Ebd.

43 *Flournoy Montgomery, John*: Hungary. The unwilling satellite. New York 1947.

44 Diese Anti-Nazi-Bewegung war mehr eine Reaktion als eine Koalition. Intellektuelle jüdischer Abstammung und Antisemiten sowie ungarische Nationalisten wollten aus verschiedenen Gründen grundsätzlich den Vormarsch NS-Deutschlands verhindern.

Berlin⁴⁵, wofür er zusammen mit seinem Bruder Walter Silber- und Goldmedaillen erhielt.⁴⁶ 1932 hatte er den Bauauftrag für das Mitte 1936 eröffnete Reichssportfeld in Berlin mit dem bis heute größten Sportstadion Deutschlands (Olympiastadion) für 96.000 Zuschauer und der größten Freilichtbühne Europas, der in eine Senke eingebetteten Waldbühne für 25.000 Zuschauer, erhalten. Marchs architektonische Idee zielte auf eine gärtnerisch aufgelöste Landschaft, in die sich andere kleinere Stadien, Sportplätze, Schwimmbecken, das Maifeld, die Sportakademie und das Haus des Deutschen Sports einfügten. An diesen architektonischen Erfolg schlossen sich Aufträge aus dem In- und Ausland an. Ab 1933 gestaltete er Hermann Görings Jagdhaus Carinhall in der Schorfheide und sicherte sich so die Unterstützung des NS-Regimes. 1938 wurde March beispielsweise für den Bau der jugoslawischen Botschaft in Berlin engagiert und 1939 lieferte er einen Entwurf für das Stadion in Belgrad. Bei zahlreichen Gelegenheiten wurde er als Preisrichter hinzugezogen. In den Kriegsjahren war March auch in der Abwehrabteilung der deutschen Wehrmacht tätig. Dies und die südosteuropäische Orientierung könnten dazu beigetragen haben, dass er trotz geringer Erfahrung im Schulbau den Auftrag des Auswärtigen Amtes erhielt. March besuchte mehrmals Budapest und verhandelte dort mit den Behörden. Im April 1942 war der Plan fertig. March präsentierte ihn in Budapest, und gleich danach begannen die Bauarbeiten (erster Spatenstich Mitte November 1942), für deren Ausführung ein bekannter Budapester Architekt engagiert wurde: „Mit der Leitung und Beaufsichtigung der Bauarbeiten hat Professor March den Budapester Architekten Gedeon Gerlőczy⁴⁷ beauftragt.“⁴⁸

Der Entwurf liegt im Budapester Stadtarchiv vor (Abb. 4).⁴⁹ March plante einen recht ansehnlichen Komplex mit drei Obergeschossen.⁵⁰ Der Gebäude-

45 Vgl. *March, Werner*: Bauwerk Reichssportfeld. Berlin 1936.

46 *Zabel, Hans-Henning*: March, Werner. In: *Neue Deutsche Biographie*, 16 (1990), S. 111f., <https://www.deutschebiographie.de/pnd118730851.html#ndbcontent>, zuletzt eingesehen am 29.10.2020.

47 Gedeon Gerlőczy (1895–1975) war ein hochqualifizierter Architekt in Budapest. Außer seinen Bauwerken ist er dafür bekannt, dass er den Nachlass des ungarischen Kunstmaler Genies Csontváry Koszta Tivadar entdeckte und dem Publikum zugänglich machte. Vgl. Ágnes Kenyeres (Red.): *Magyar Életrajzi Lexikon* [Ungarisches biografisches Lexikon]. Budapest 1990, <https://mek.oszk.hu/00300/00355/html/index.html>, zuletzt eingesehen am 29.10.2020.

48 *Verein „Reichsdeutsche Schule“ Budapest*: Jahresbericht für das Vereins- und Schuljahr vom 1. September 1941 bis 31. August 1942. Budapest 1943, S. 2.

49 Budapest Főváros Levéltára (Archiv der Hauptstadt Budapest), Tiergärtner és Stöhr Rt., termelési és műszaki iratok 1912–1944 [Tiergärtner und Stöhr-Aktiengesellschaft, Dokumente der Produktion und Technik 1912–1944], XI.150.f.

50 Die Schule war multifunktional ausgelegt. Es waren unter anderem Räume für die HJ- und die Levente-Jungenarbeit, für eine ungarische und deutsche Bibliothek und für eine Fahrradabstellmöglichkeit geplant.

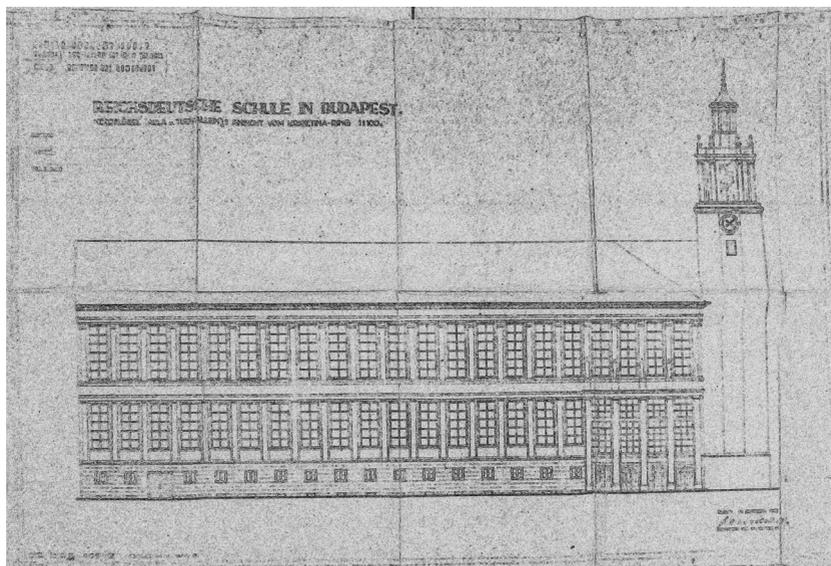


Abb. 4: Straßenansicht der Schule mit Turm nach dem Plan von 1942 von Werner March; Budapest Főváros Levéltára (Archiv der Hauptstadt Budapest), Tiergärtner és Stöhr Rt., termelési és műszaki iratok 1912–1944 (wie Anm. 49)

plan wies eine U-förmige Grundform auf, sodass der Komplex an allen Straßenseiten durch eine geschlossene Wand gekennzeichnet war. March behielt den Großteil des noch bestehenden Schlossparks – jetzt in Schulpark umbenannt – bei. Der frühere Vorgarten verschwand jedoch. Die Turnhalle mit der Aula darüber (Nordflügel am Krisztina körút), die Schule selbst (Westflügel) und das Internat (Südflügel) bildeten die drei Gebäudeflügel. Das äußere Erscheinungsbild folgte einem klaren Konzept. Die Hauptfassade war der Nordflügel (Turnhalle), der auch vom Burgberg aus gut zu sehen war. Hier entwarf March eine fast neobarocke Verkleidung, sodass das Gebäude ein wirklich prachtvolles Aussehen erhielt, das sowohl die Repräsentationszwecke der Reichsdeutschen Schule erfüllte als auch die Pracht des verlorenen Schlosses zurückbrachte. Die Wirkung wurde durch einen Turm in der Ecke im wahrsten Sinn des Wortes erhöht. Die erste Variante sah noch Kolonnen mit einem Turm vor, dessen Spitze etwas stilisiert war (angepasst an den Turm der benachbarten Budaer Markthalle); sie wurde jedoch ein Jahr später 1943 zu einer neobarocken Form umgestaltet (angepasst an die barocke Kirche an der Krisztina körút). Der Turm passte sich also in die vorhandene Straßenlandschaft ein, in der schon ein barocker Kirchturm und der Turm der in den 1920er-Jahren erbauten Markthalle einen vertikalen Rhythmus oder Regelmäßigkeit bildeten (Abb. 5).



Abb. 5: Turmlandschaft an der Krisztina körút (von links nach rechts): Turm der barocken Kirche, Schulgebäude mit den zwei Turmvarianten von Werner March und der Turm der Budaer Markthalle (erbaut um 1928, im Krieg zerstört); Grafik: Regina Zelei, 2019

Der Westflügel war schon einfacher gestaltet. Er folgte einer imposanten „Reichsarchitektur“ mit klarem Verweis auf die klassische (römische) Architektur. Es handelte sich um eine fast symmetrische Aufteilung des Baukörpers: in der Mitte mit den Risaliten (Vorsprüngen) des Haupteinganges, der mit Kolonaden und Skulpturen versehen war. Die Fensterrahmen besaßen hier gemäß der Ästhetik der modernen Architektur schon zumeist eine glatte Form, nur im ersten Geschoß wurden sie ausgeschmückt. Diese Formsprache erinnert an die klassisch-moderne Architektur Italiens, wo March während des Krieges arbeitete. Diese Architektur war aber auch unter den ungarischen Architekten sehr in der Mode.⁵¹ Die Reichsdeutsche Schule fügte sich somit nicht nur von ihrer Hauptfassade her in die historische Barockstadt ein, sondern entsprach auch mit ihrer Nebenfassade den zeitgenössischen Architekturmoden.

51 Da Budapest äußerst viele römische Ruinen besitzt, und diese gerade in den 1930er-Jahren ausgegraben wurden, träumten Architekten und Städteplaner schon von einem „zweiten Rom“, also von einer Stadt, in der sich die moderne und monumentale Architektur mit den ebenso monumentalen Ruinen der Antike verbinden sollten. *Mezős, Tamás*: Olasz-magyar kapcsolatok 100 év műemlékvédelmében (1848–1949) / Cento anni di rapporti italo-ungheresi nell’ambito della tutela dei monumenti (1848–1949) [100 Jahre ungarisch-italienische Beziehungen in der Denkmalpflege (1848–1949)]. In: *Periodica Polytechnica Architecture*, 46 (2015), S. 173–184.

Das geplante Aussehen des Gebäudes spiegelt die Situation der Schule selbst wider. Sie war zwar als eine Außenstelle des Reiches anzusehen, jedoch bildete sie auch einen Teil Budapests. Es handelte sich um keine Enklave reichsdeutscher Gastfamilien, sondern vielmehr mehr um einen Ausstrahlungsort deutscher Kultur im Gastland. Diese Kultur war in den 1940er-Jahren mit einer von Strenge gezeichneten politischen Orientierung verbunden; man kann jedoch nicht behaupten, dass die Schule zu einem reinen Mittel der reichsdeutschen Jugenderziehungspolitik im Ausland geworden wäre. Vielmehr trafen bei der Deutschen Reichsschule deutsche und ungarische Interessen aufeinander.⁵²

Weitere Schulbauten der Reichsdeutschen Schule

Während der 1940er-Jahre stellte das größte Projekt der Reichsdeutschen Schule ohne Zweifel der Bau des neuen Schulzentrums dar. Jedoch soll nicht vergessen werden, dass die Schule gerade in diesen Jahren sich auch anderweitig entwickelte. Es wurde zuerst ein Kindergarten in der Damjanich utca im Stadtteil Pest, dann ein weiterer in der Városmajor utca 6 im Stadtteil Buda eröffnet.⁵³ Die zwei Kindergärten dienten vor allem den Familien, deren Kinder später die Reichsschule besuchten. Die Eröffnung der Volksschulfiliale in Pestszenterzsébet⁵⁴ (damals noch selbständige Stadt und südlich von Budapest gelegen) am 4. November 1941 bedeutete aber auch eine deutliche Erweiterung, nämlich den Einbezug weiterer gesellschaftlicher Klassen:

„Mit der Eröffnung dieser Filialschule, die zurzeit von 28 Schülern besucht wird, wurde einem dringenden Bedürfnis abgeholfen und vor allem den an der südlichen Stadtgrenze wohnenden, meist minderbe-

52 Zum Thema deutsch-ungarische Beziehungen vgl. auch *Retterath, Hans-Werner*: Deutsch-ungarische Gemeindepартnerschaften und der ambivalente Bezug auf die deutsche Nationalität. In: *Ethnographica et Folkloristica Carpathica*, 20 (2018), S. 135–145.

53 *Deger, Ernst*: Der Kindergarten der Reichsdeutschen Schule. In: *Reichsdeutsche Schule zu Budapest: Bericht über das 31. und 32. Schuljahr. Budapest 1938–40* (wie Anm. 27), S. 12–13.

54 Die Gemeinde Pesterzsébet (Pestelisabeth) wurde nicht zuletzt wegen der vielen dort wohnenden Arbeiter während der Ungarischen Räterepublik 1918/19 in Leninstadt umbenannt. 1924 wurde sie in den Rang einer Stadt erhoben und erhielt wieder den alten Namen. 1932 erfolgte eine weitere Namensänderung mit Bezug zur heiligen Elisabeth von Thüringen in Pestszenterzsébet. 1950 wurde die Stadt unter der kommunistischen Regierung Mátyás Rákosi zusammen mit Soroksár nach Budapest als Bezirk Pesterzsébet eingegliedert, der seit 1990 wieder Pestszenterzsébet heißt. *Csillag, Tibor*: Pesterzsébet története. [Die Geschichte von Pestelisabeth]. Pesterzsébet 2001.

mittelten reichsdeutschen Eltern Gelegenheit geboten, ihre Kinder in eine deutsche Schule zu schicken.⁵⁵

Man weiß über diese Schule sehr wenig, nicht einmal die Adresse wurde in der vorgenannten Quelle angegeben. Die Wahl der an die Hauptstadt angrenzenden Stadt bot vielsprechende Möglichkeiten. Dieses Gebiet bildete in den 1940er-Jahren das Industriezentrum der Stadt und in der Nähe der Arbeitsplätze waren ausgedehnte Arbeiterwohnviertel entstanden. In der „auslandsdeutschen Volkstumsarbeit“ gerieten gerade die ungarndeutschen Arbeiter zunehmend in den Blick. Unter den Ungarndeutschen ging man von einem Zehntel Industriearbeitern aus und sah deren soziale Lage als „geradezu brennend“ an. „Wenn man die Zahl der deutschen Arbeiter in Budapest mit 10.000 annimmt, dann stehen etwa 22.000 bis 23.000 in der Industrie der Umgebung der ungarischen Hauptstadt.“ Bisher sei man davon ausgegangen, „daß die etwa 700.000 Köpfe zählende deutsche Volksgruppe fast ganz bürgerlicher und bürgerlicher Natur (im Verhältnis etwa 4 : 1) sei.“ Hier würden der „Volksgruppenführung“ „noch große Aufgaben erwachsen“.⁵⁶

Der Hinweis in obigem Zitat aus dem Jahresbericht auf „dringende Bedürfnisse“ meint wohl, dass in Pestszenterzsébet auch ungarndeutsche Familien einbezogen werden sollten. Wenn auch dies noch eine offene Frage darstellt, so lässt sich eines aber schon heute feststellen: Die Volksschule repräsentiert ein neues Denken in der Strategie der Reichsdeutschen Schule, dessen Umsetzung der Kriegsverlauf jedoch vereitelte. Neben der bisherigen Elitebildung bot die neue Schule Platz für Kinder minderbemittelter reichsdeutscher Eltern. Die Volksschule war darüber hinaus eine Schulart, die theoretisch auch von den Kindern der massenhaft in der Landwirtschaft tätigen Ungarndeutschen hätte besucht werden können.⁵⁷ Diese Schule hätte weitaus eher als das Gymnasium an der Krisztina körút ein idealer Ausgangspunkt für die „Volkstumarbeit“ werden können, denn das Gymnasium für reichsdeutsche Schüler besaß kein soziales Hinterland in Ungarn.

55 *Verein „Reichsdeutsche Schule“ Budapest*: Jahresbericht für das Vereins- und Schuljahr vom 1. September 1940 bis 31. August 1941. Budapest 1942, S. 2.

56 *Dr. Br.*: Der Anteil der Arbeiter im ungarländischen Deutschtum. In: *Deutsche Arbeit*, 39 (1939), H. 7, Juli, S. 324. Die „Deutsche Arbeit“ war die Führerschrift des „Volksbundes für das Deutschtum im Ausland“ (Berlin), der der Volksdeutschen Mittelstelle und letztlich der SS unterstellt war.

57 Nach der politischen Wende 1989 wurde in diesem Stadtteil ein deutsches Nationalitätengymnasium gegründet. Vgl. auch *Leniger, Markus*: Nationalsozialistische „Volkstumarbeit“ und Umsiedlungspolitik 1933–1945. Von der Minderheitenbetreuung zur Siedlerauslese. Berlin 2006.

Abschließende Würdigung

Meine Ausführungen zeigen, wie sich eine private Schule für reichsdeutsche Schüler ins Schulleben Budapests integrierte. Die Schule in der Damjanich utca war ein Symbol dieser Integration. Der Ort sowie das solide Aussehen des Gebäudes zeigten eine völlige Einbettung in der Stadtlandschaft. Die finanziellen Möglichkeiten waren eher knapp bemessen und beim Schulgebäude blieb die Atmosphäre des Hauses, das für Wohnzwecke gebaut worden war, erhalten. Ab 1933 und besonders in den 1940er-Jahren änderte sich die Situation grundsätzlich. Die Schule wurde zu einem Symbol der Kulturpolitik des reichsdeutschen Bildungswesens. Doch das tatsächliche Bild der Reichsdeutschen Schule lässt sich nicht schwarz-weiß malen, wie der Blick auf die Schulgeschichte belegt. Auf den geplanten Neubau bezogen bewahrte dieser viele Werte der alten Reichsdeutschen Schule (also vor der NS-Zeit), vor allem die Anpassungsfähigkeit an die sozialen und architektonischen Gegebenheiten der Gaststadt. In der Erinnerung blieb jedoch nur eine „aggressive Gebäudeform“ der Reichsschule haften, die sich im sowjetisch geprägten Planungsbüro fortsetzte. Diese Erinnerung stellt aber vielmehr eine verallgemeinerte Erinnerung an die totalitären Regime dar als eine korrekte Wiedergabe der Gebäudepläne. Das gilt umso mehr, als das 1954 fertiggestellte Bürohaus nichts von den schon stehenden Teilen der im Bau gewesenen Schule verwendete. Die ersten Varianten der neuen Pläne von Pál Németh nach dem Krieg wollten noch die schon stehenden Wände der Turnhalle integrieren: Hier sollte ein „klassizistischer“, also mit Portikus versehener Vorbau des Büros stehen. Diese Idee wurde später fallen gelassen, wie die gesamte Konzeption des deutschen Architekten. Das Hauptgebäude wurde auf die Stelle zurückgesetzt, auf der der abgetragene Karácsonyi-Palast stand – eine Geste gegenüber der Tradition, mit der die modernen Architekten oft lebten, als ob sie ihre ahistorische Bauweise ein wenig hätten abmildern wollen. So passen zu den verschiedenen Gebäuden an diesem Ort die Sätze eines Architekturkritikers: „Viewed from the Buda Castle, the new extension presides over the valley. The bulk of the volume was once the expression of aristocratic wealth, then it was supposed to represent political voluntarism.“⁵⁸

58 Bojár, Iván András: Léptékváltás [Masstabswechsel] / Shift of Scale. In: Octogon 1999, Nr. 2, S. 109–115, S. 109.

Ein umkämpftes Gebiet? Deutschsprachiges Schulwesen in der Slowakei der Zwischenkriegszeit (1918–1938)

Einleitung

Das Thema des traditionellen deutschen Schulwesens in der Slowakei gehört zu den sogenannten böhmischen Dörfern. Eine moderne wissenschaftliche Arbeit über die deutschsprachigen Schulen in der Zips, Preßburg oder dem sogenannten Hauerland (Kremnitz/Kremnica und Umgebung)¹ der Zwischenkriegszeit wurde aus zwei Gründen noch nicht geschrieben. Zum einen wird die Problematik im Vergleich zu den anderen Nationalitätenkonflikten als eher marginal bewertet. Die drei separat liegenden deutschsprachigen „Sprachinseln“ erreichten kaum eine solch hohe Bedeutung, wie sie den Gebieten der Deutschen in den böhmischen Ländern oder der ungarischen Minderheit in der Slowakei beigemessen wurde. Zum anderen wird die Entwicklung des deutschsprachigen Schulwesens im ehemaligen Oberungarn zwischen den Jahren 1918 bis 1945 in den publizierten Lebenserinnerungstexten einhellig als eine unproblematische Erfolgsgeschichte betrachtet.² Signifikant ist daher ein lediglich fünfseitiger, aber meist zitierter Text von Anton Kurzka, der die bis 1967 vorhandene Erlebnisliteratur zusammenfasst und zu folgendem Befund kommt:

„Jeder objektive Beobachter muss hier [beim Beurteilen der Entwicklung des deutschen Schulwesens in der Slowakei, M. N.] aber der historischen Leistung der sudetendeutschen Lehrkräfte und der von den Sudetengebieten ausgehenden Selbsthilfeorganisationen, namentlich des Deutschen Kulturverbandes gedenken, die zusammen mit den einheimischen Lehrkräften und willkommen aufgenommen von den El-

1 *Matter, Max*: „Deutsch-Sein“ in Ostmitteleuropa – an Beispielen des Zusammenlebens verschiedener ethnischer Gruppen in der Slowakei. In: *Jahrbuch für deutsche und osteuropäische Volkskunde*, 42 (1999), S. 44–57, S. 49.

2 Dies gilt auch für das sogenannte Karpatenrussland. Vgl. *Scheuringer, Hermann*: „Insgesamt eine gute Zeit.“ Deutsche Sprache und deutsche Schule in Karpatenrussland 1919–1938. In: Ehlers, Klaas-Hinrich und Marek Nekula, Martina Niedhammer, Hermann Scheuringer (Hg.): *Sprache, Gesellschaft und Nation in Ostmitteleuropa. Institutionalisierung und Alltagspraxis*. Göttingen 2014, S. 287–297.

tern ein kulturelles Aufbauwerk leisteten, das sich segenreich auswirken sollte, ohne nach außen hin viel Aufhebens von sich zu machen.⁴³

Kurzkas Urteil überrascht selbstverständlich nicht. Die Schule wird in der Zwischenkriegszeit, wo der Nationalismus triumphierte, als ein Beweis der Lebenstüchtigkeit der Minorität und zugleich als ein Hort der nationalen Identität gesehen. Der Kampf um sie ist deshalb zum wesentlichen Bestandteil des Nationalitätenkampfes und zum bedeutenden Politikum geworden. Kurzkas Thesen und Schlüsse sind jedoch in einem Punkt bemerkenswert. Den eindeutigen Erfolg bei der Entwicklung des deutschsprachigen Schulwesens im ehemaligen Oberungarn nach dem Zerfall der Donaumonarchie verbucht er auf das Konto der deutschen Erzieher und Pädagogen aus den böhmischen Ländern. Sein Text entspricht damit dem Programm des 1967 von Theo Keil herausgegebenen Sammelbands. Der wurde damals als ein bedeutendes ‚Ehrenmal‘ für die aus den böhmischen Ländern vertriebenen und ausgesiedelten deutschen Pädagogen konzipiert. Während jedoch der Sammelband trotz seiner ideologischen Voreingenommenheit bis heute wegen seiner statistischen Daten und vielen Details von Bildungshistorikern geschätzt wird, finden sich diese in Kurzkas kurzem Beitrag kaum. Die folgende Studie setzt sich nicht zum Ziel, dieses Manko wettzumachen. Sie versucht lediglich, die Erfolgsgeschichte des deutschen Schulwesens im Osten der Tschechoslowakischen Republik zu hinterfragen. Dabei soll nicht nur die Rolle der „sudetendeutschen“⁴⁴ Pädagogen, sondern vor allem des tschechoslowakischen Staates aufgezeigt werden. Wie waren die Motivationen der beiden an diesem Prozess teilnehmenden Akteure beschaffen und in welchem Verhältnis standen sie zueinander?

Die Situation vor 1918

Den Hauptbeweis der Erfolgsgeschichte in den bisherigen Darstellungen liefert lediglich der hervorgehobene quantitative Anstieg von deutschsprachigen Schulen nach 1918. Dieser ist im Hinblick auf die altungarische Nationalitäten- und Schulpolitik jedoch wenig überraschend. Sie spiegelte sich auch in

-
- 3 *Kurzka, Anton*: Zur Geschichte des deutschen Schulwesens. In: Keil, Theo (Hg.): Die deutsche Schule in den Sudetenländern. Form und Inhalt des Bildungswesens. München 1967, S. 517–521, S. 518.
 - 4 Der Begriff „sudetendeutsche Pädagogen“ schließt aus sprachökonomischen Gründen üblicherweise alle deutschen Pädagogen aus den böhmischen Ländern ein, obwohl mit der kulturpolitischen Arbeit an der allumfassenden „sudetendeutschen“ Identität erst in der Zwischenkriegszeit begonnen wurde. In meinem Artikel werden als „sudetendeutsche Pädagogen“ solche Personen bezeichnet, die an diesem Prozess aktiv teilnahmen und bemüht waren, kulturelle Forderungen mit politischen Zielen zu verbinden.

der stets sinkenden Zahl der deutschsprachigen Schulen wider. Nach der Bekanntgabe des Lex Apponyi, dem berüchtigten Schulgesetz von 1907, sollte der Ungarischunterricht und damit die ungarische Kultur bereits in allen Volksschulen verstärkt betrieben werden. Dagegen wurde das Deutsche aus dem Schulalltag in Oberungarn immer mehr verdrängt.⁵ Zudem übte die ungarische Staatsidee durch ihr Renommee auf die in Oberungarn lebende deutschsprachige aber oft nationalindifferente Bevölkerung eine unwiderstehliche Anziehungskraft aus.⁶ Ihre Annahme wurde öfters mit der Hoffnung auf sozialen Aufstieg verbunden und musste kaum zum Verlust ihrer stark ausgeprägten regionalen Identität führen. Diese beruhte dann auf der Zuneigung zur heimatlichen Region als einem Bestandteil des ungarischen Königreichs und war durch eine lebendige Mehrsprachigkeit und kulturelle Polyphonie gekennzeichnet,⁷ wobei das Ungarische als die höhere sprachliche Varietät im Vergleich zu den deutschen oder slowakischen Dialekten des einfachen Volkes angesehen wurde. Durch die altungarische Nationalitätenpolitik gerieten die Nationalisierungsprozesse der in Ungarn lebenden Minderheiten, sofern sie überhaupt im 19. Jahrhundert begannen, nach 1900 ins Stocken oder kehrten sich sogar um.⁸ Noch ein Jahr vor dem Ende des Ersten Weltkriegs und dem Zusammenbruch Österreich-Ungarns hatte der Sprecher der ungarländischen Deutschen, Universitätslehrer, Literaturwissenschaftler und Germanist Jakob Bleyer, seiner Befürchtung Ausdruck verliehen, dass die Zipser Deutschen – die wohl größte und kulturell entwickeltste deutsche „Sprachinsel“ in Oberungarn – „gebrochen und kaum noch zu retten“ seien.⁹

5 *Liptak, Johann und Steinacker, Roland*: Das deutsche evangelische Schulwesen in der Slowakei. Stuttgart 1957, S. 16 und 41. – Mehr Skepsis dazu zeigt *Puttkamer, Joachim, von*: Schulalltag und nationale Integration in Ungarn. Slowaken, Rumänen und Siebenbürger Sachsen in der Auseinandersetzung mit der ungarischen Staatsidee 1867–1914. München 2003, S. 215 und 239.

6 *Henschel, Frank*: „Das Fluidum der Stadt...“. Urbane Lebenswelten in Kassa/Košice/Kaschau zwischen Sprachenvielfalt und Magyarisierung 1867–1918. Göttingen 2017. – Es ist hier angebracht, an den paradigmatischen Lebenslauf des berühmten, aus Kaschau stammenden Schriftstellers Sándor Grossschmidt alias Marai zu erinnern. Auch an seinem Beispiel kann die Hinwendung zum Ungarischen als literarischer Sprache und die Änderung seines Nachnamens als ein Zeichen der fortgeschrittenen Assimilation interpretiert werden.

7 Vgl. dazu mit vielen Beispielen gerade aus der Slowakei das Werk des aus Leutschau/Levoča stammenden österreichischen Historikers *Csáky, Moritz*: Das Gedächtnis der Städte. Kulturelle Verflechtungen: Wien und die urbanen Milieus in Zentraleuropa. Wien 2010.

8 *Von Puttkamer*: Schulalltag und nationale Integration in Ungarn (wie Anm. 5).

9 *Bleyer, Jakob*: Das ungarländische Deutschtum. In: Deutsche Rundschau, 43 (1917), Bd. 170, S. 350–357. Zit. nach: *Hönsch, Jörg K[onrad]*: Die Zipser. In: Ders.: *Studia Slovaca*. Studien zur Geschichte der Slowaken und der Slowakei. Festgabe zu seinem 65. Geburtstag. Hrsg. von Lemberg, Hans und Michaela Marek, Horst Förster, Franz Machilek, Ferdinand Seibt. München 2000, S. 51–69, S. 63.

... und nach 1918

Nach dem Zerfall der Habsburger Monarchie und der politischen Niederlage Ungarns veränderte sich die Situation rasant. Die Tschechoslowakei führte sofort die liberale altösterreichische Gesetzgebung auch in den ehemals ungarischen Gebieten ein. In der Schulpolitik wurde der Grundsatz verfolgt, dass das Kind in seiner Muttersprache erzogen werden muss. Dies bedeutete eine radikale Abkehr von der bisherigen altungarischen Schulpolitik. Diese Revolution in der Nationalitätenpolitik eröffnete für die oberungarischen Minderheiten wieder die Frage nach ihrer kollektiven Identität. Das deutsche Schulwesen wurde als ein wichtiges Element verstanden, mit dem unter der neuen Generation Identitätsmanagement¹⁰ betrieben werden konnte. Daher soll nun nach den Faktoren und Akteuren gefragt werden, die im Schulbereich ausschlaggebend waren.

Es ist zunächst festzuhalten, dass es die Objekte der Identitätsbildung selbst sind, die unter liberalen Bedingungen eine Entscheidung aus verschiedenen Angeboten treffen können. Für die Angebote sorgt die Umgebung. Der tschechoslowakische Staat konnte und wollte sich nicht passiv verhalten, sondern startete in der Slowakei direkt nach der Staatsgründung einen Prozess der ‚Entungarisierung‘. Im Zuge dessen sollten die verschiedenen in der Slowakei lebenden Nationalitäten in den tschechoslowakischen Staat eingebunden werden. Die Revitalisierung des nichtmagyarischen Schulwesens im Osten der Republik war eine der wichtigsten Strategien dafür. Auch deshalb wurden die ersten Schritte der Behörden von damaligen deutschen Zeitgenossen im Westen der Republik oder gar im Reich begrüßt.¹¹ Kurzka übernimmt diese euphorische Auffassung und bezeichnet die tschechoslowakische Politik der ersten Jahre zuversichtlich als „eine Wende zum Besseren [...] für die deutschen Volksgruppen“.¹² Diese Hoffnung war mit der Vorstellung verbunden, dass die angeschlagene deutsche Kultur in der Tschechoslowakei durch die Nationalisierung der Deutschen in der Slowakei verstärkt werden würde. So sind es dann neben den staatlichen Behörden die deutschen Kulturorganisationen, die ein Interesse an den Deutschen in der Slowakei hegten und damit an dem bevorstehenden Identitätsmanagement teilnehmen wollten.

10 Zückert, Martin: Veda a „riadenie identity“. Sudetonemeckí etnografi a ich vzťah k Slovensku na príklade časopisu Karpatenland (1928–1938) [Wissenschaft und „Identitätsmanagement“. Sudetendeutsche Ethnografen und ihre Beziehung zur Slowakei anhand der Zeitschrift Karpatenland (1928–1938)]. In: Historický časopis [Historische Zeitschrift], 56 (2008), H. 1, S. 147–160.

11 Ae: Die deutschen Schulen in der Slowakei. In: Der Auslandsdeutsche, 5 (1922), Nr. 13, S. 374–376, S. 375.

12 Kurzka: Zur Geschichte des deutschen Schulwesens in der Slowakei (wie Anm. 3), S. 517.

Dadurch gerieten die in der Slowakei lebenden Deutschen an die Schnittstelle von zwei Interessen: Auf der einen Seite der tschechoslowakische Staat, der sich durch die Schule die Staatsloyalität der künftigen Bürger sichern wollte, auf der anderen Seite die starke und im deutsch-tschechischen Volkstumskampf bereits erprobte deutschsprachige Minorität, die in den Slowakei-Deutschen ihre Verbündete suchte.

Reaktionen

Die Reaktionen der in der Slowakei lebenden deutschsprachigen Bevölkerung auf die Staatsmaßnahmen, die auf die Erneuerung des traditionellen deutschsprachigen Schulwesens hinzielten, hielten sich zunächst in Grenzen. Die Rückführung zum muttersprachlichen Unterricht war nicht unproblematisch, wie die folgenden drei Beispiele beweisen.

Nachdem in den ersten Monaten des Jahres 1919 die tschechoslowakischen Behörden Pozsony/Preßburg, nunmehr Bratislava, als ihren Sitz wählten,¹³ protestierte die Preßburger protestantische Gemeinde gegen den Vorschlag der tschechischen Organe, das traditionelle evangelische Lyzeum könne nach mehr als 30 Jahren zur deutschen Unterrichtsprache zurückkehren. Einstimmig beschlossen die Vertreter der Gemeinde, ihre Mittelschule als ‚rein‘ ungarischsprachig fortführen zu wollen.¹⁴ Zur Beibehaltung des Zustandes trug sicher noch die unsichere politische Situation bei, da die Grenzziehung zu Ungarn erst im Juni 1920 endgültig durch den Vertrag von Trianon festgelegt wurde. Doch auch nach 1920 wurden zunächst nur deutschsprachige Parallelklassen bewilligt. Erst mit der Verstaatlichung der von der evangelischen Gemeinde finanziell getragenen Anstalt im Jahre 1923 wurde das Sprachenverhältnis endgültig umgekippt. Die Schule wurde nun bis auf den Zeitraum 1939 bis 1945 als ein deutschsprachiges Gymnasium mit ungarischen Parallelklassen geführt.¹⁵

13 *Lipták, Lubomír*: Nehlavné hlavné mesto? [Nichtsbedeutende Hauptstadt?]. In: Ders.: *Nepre(tr)žitě dějiny. Výber článkov, esejí, študií* [Nicht erlebte oder nicht abgerissene Geschichte. Eine Auswahl aus Artikeln, Essays und Studien]. Hrsg. v. Ivan Kamenec. Bratislava 2008, S. 109–122, S. 112.

14 *Brosz, Paul*: Die Karpatendeutschen in der Slowakei 1918–1945. Stuttgart 1972.

15 *Steinacker, Roland*: Das evangelische Schulwesen in Preßburg und Umgebung. In: *Lipták, Johann* und *Steinacker, Roland*: Das deutsche Schulwesen in der Slowakei. Stuttgart 1957, S. 21–26. – Vgl. dazu auch den Nekrolog auf den langjährigen Direktor des Gymnasiums Karl Meznik. *Emeritz, A. E.*: Vor 20 Jahren nahmen wir Abschied von Direktor Meznik. In: *Karpatenjahrbuch*, 26 (1975), S. 136–141, und die Erinnerungen von *Ders., Josef H.*: So haben wir gelebt. Meine Kindheits- und Jugenderinnerungen an Preßburg (1923–1945). Stuttgart 1976.

In Zipser Neudorf/Spišská Nová Ves wurde das ehemals ungarischsprachige Gymnasium zuerst in eine deutsche Lehranstalt umgewandelt. Doch in die Schule kamen Lehrer, die sich mehrheitlich des Slowakischen bedienten und anhand der slowakischen Lehrbücher unterrichteten. Die deutschsprachige Schule wurde somit stufenweise abgebaut, bis sich das Slowakische als einzige Unterrichtssprache durchsetzte.¹⁶ Überraschenderweise konnte ich keine Proteste gegen die schnelle Slowakisierung der Schulanstalt seitens der Neudorfer deutschsprachigen Bevölkerung ermitteln.

In diesen Sprachdiskurs passen auch hervorragend die Erinnerungen des 1902 in Deutschproben/Németpróna/Nemecké Pravno (nach 1946 Nitranské Pravno) geborenen Josef Steinhübel. Der spätere Priester, Politiker der Karpathendeutschen Partei und Abgeordnete im Slowakischen Parlament während der Kriegsjahre durchlief bis zu seinem Abitur im Jahre 1920 deutsch-, madjarisch- und slowakischsprachige Schulanstalten. Seinen äußerst abwechslungsreichen Bildungsgang kommentiert er kritisch: „Ich spreche slowakisch, aber schlecht; ich spreche madjarisch, jedoch ebenfalls schlecht, und am schlechtesten spreche ich meiner Meinung nach deutsch. Schicksal eines Volksdeutschen aus der Slowakei in meinem Alter!“¹⁷

Alle oben gebotenen Beispiele weisen auf drei Aspekte hin. Zunächst bestätigen sie die kaum ausgeprägte deutsche nationale, geschweige denn deutsch-nationale Identität der ‚Sprachinseldeutschen‘ in der Slowakei. Zweitens beweisen sie die führende Rolle des Staates bei der Erneuerung des deutschen Schulwesens und markieren die Eckpunkte seiner Minderheitenpolitik, wogegen – und das ist der dritte Punkt – in der Aufbauphase des deutschen Schulwesens die von Kurzka für ihre Leistungen gepriesenen sudetendeutschen Pädagogen kaum etwas anzubieten hatten.

Der zweite und dritte Aspekt zeigte sich auch bei den deutschen Gymnasien in der Zips. Die Rückumwandlung der dortigen zwei traditionellen Gymnasien – in Käsmark/Kežmarok und Leutschau/Levoča – zu deutschsprachigen Lehranstalten wurde gleich in den Umsturzjahren 1918/19 akzeptiert. Dabei verlief die Neugestaltung des Unterrichts nach Vorgaben der tschechoslowakischen Behörden ohne Widerstand, obwohl sie vor allem für den Sprachunterricht einer Revolution glich. Der Ungarischunterricht wurde ganz abgeschafft, dagegen der obligatorische Slowakischunterricht eingeführt. Mit dieser Anordnung verstießen die tschechoslowakischen Schulbehörden gegen

16 Vgl. *Lipták, Johann*: Rückblick auf das deutsche ev. Schulwesen in der Slowakei. In: *Lipták, Johann und Steinacker, Roland*: Das deutsche Schulwesen in der Slowakei. Stuttgart 1957, S. 5–20, S. 17.

17 *Steinhübel, Josef*: Mein Leben. Kampf eines katholischen Pfarrers für den Glauben und das Deutschtum in der Slowakei. Stuttgart 1975, S. 14f.

das damals immer noch gültige altösterreichische „Sprachenzwangsverbot“¹⁸ aus dem Jahr 1867. Dieses untersagte den Sprachunterricht einer anderen Landessprache als Pflichtlehrgegenstand und wurde von der Tschechoslowakei zunächst übernommen. In den historischen Ländern (Böhmen, Mähren, Österreichisch-Schlesien) galt dieses im Unterschied zu den ehemals ungarischen Gebieten noch weitere fünf Jahre lang und wurde erst im Herbst 1923 abgeschafft.¹⁹ Auch die weiteren Maßnahmen betreffs des Schulalltags verfolgten das Ziel, die Schule als ein Instrument der Integration von Schülern in den Staat zu nutzen. Einen gewaltigen Wandel erfuhren die geisteswissenschaftlichen Fächer, wie der Geschichts- und Leseunterricht. Das Französische, als Sprache eines verbündeten Staates, wurde anstatt des Lateins zur zweiten Fremdsprache erhoben.²⁰

Alle hinsichtlich des Schulalltags gravierenden Veränderungen verliefen reibungslos. Zu lösen waren lediglich Probleme technischer Art. Die in Käsmark tätigen Pädagogen beschwerten sich zu Beginn des Schuljahres 1919/20, dass es an deutschsprachigen Lehrbüchern für die slowakische Sprache, Botanik, Zoologie, französische Sprache, lateinische Grammatik, deutsche Literaturgeschichte, Physik, Psychologie und Geschichte mit Vaterlandskunde fehle.²¹ Außer dem Lehrbuch der slowakischen Sprache wurden letztendlich alle restlichen aus den historischen Ländern importiert, doch auch hier waren die staatlichen Behörden aktiv, nicht die in den böhmischen Ländern tätigen deutschen Pädagogen.

Last but not least war für das Schulwesen die finanzielle Frage wichtig. Die früheren Träger der Schulen – meist Kommunen oder Kirchen – besaßen nach dem Ersten Weltkrieg kaum die nötigen Mittel für den Erhalt des Schulbetriebs. Der tschechoslowakische Staat übernahm in der Regel die Kosten, wobei der Preis dafür die Verstaatlichung der Lehranstalt war. Damit hing ein Verlust der Autonomie zusammen. Die Schulen wurden dem slowakischen Referat des tschechoslowakischen Ministeriums für Schulwesen und

18 Das „Sprachenzwangsgesetz“ vom Januar 1866 erklärte – im Falle Böhmens – eine der beiden Landessprachen zur alleinigen Unterrichtssprache und die andere Sprache zum obligaten Unterrichtsgegenstand. Mit der Aufhebung des Gesetzes 1867 fiel der verpflichtende Erwerb der jeweils anderen Landessprache weg. *Stourzh, Gerald*: Die Gleichberechtigung der Nationalitäten in der Verfassung und Verwaltung Österreichs 1848–1918. Wien 1985, S. 166–188. *Stöhr, Ingrid*: Zweisprachigkeit in Böhmen. Deutsche Volksschulen und Gymnasien im Prag der Kafka-Zeit. Köln, Weimar, Wien 2010, S. 81, Fn. 144, S. 168–171.

19 *Němec, Mirek*: Erziehung zum Staatsbürger? Deutsche Sekundarschulen in der Tschechoslowakei 1918–1938. Essen 2009, S. 97–102.

20 *Lipták, Johann*: Geschichte des evangelischen Distrikual-Lyzeums A.B. in Kesmark. Kesmark 1933, S. 152.

21 Ebd., S. 153.

Volkskultur unterstellt. Das in Preßburg angesiedelte Referat – von tschechischen und slowakischen Beamten besetzt – übernahm die Funktionen, welche in den historischen Ländern die national getrennten Landesschulräte auch nach 1918 ausübten. Die Anstellungsmodalitäten der Lehrer und die Kontrolle des Schulbetriebs lagen in den Händen staatsloyaler Beamter und Inspektoren meist tschechischer Herkunft.

Die ersten Maßnahmen nach der Gründung der Tschechoslowakei im Bereich des Schulwesens im Osten der Republik belegen eindeutig tatkräftige Aktivitäten der staatlichen Behörden. Sie implementierten die altösterreichische Schulpolitik auch auf die ehemaligen ungarischen Gebiete, zugleich aber hielten sie an dem Grundsatz fest, dass die Schüler die Staatssprache in der Schule lernen sollen. Die starke regionale Identität und lebendige Mehrsprachigkeit der in der Slowakei lebenden Deutschen konterkarierten diese Bemühungen keineswegs. Hinweise auf Forderungen und Aktivitäten der sudetendeutschen Pädagogen in den ersten Jahren nach dem geopolitischen Umsturz fehlten. Auch Kurzka gibt mit poetischen Worten zu, dass sie die ersten Jahre gewissermaßen verschlafen hatten:

„Die 1918 als einer der sogenannten Nachfolgestaaten der Österreich-Ungarischen Monarchie entstandene Tschechoslowakische Republik konnte sich nur langsam in das geographische Bild einprägen, das sich der Europäer [lies: der Deutsche, M. N.] von seinem Kontinent machte. [...] Mit dem Namen Slowakei verband das [lies: deutsche, M. N.] Ausland nur eine nebulose Vorstellung, ja selbst für die meisten Sudetendeutschen, die doch im gleichen Staatsverband lebten, bedeuteten die Slowakei und gar Karpaten-Ruthenien etwas Ähnliches wie für den Osterspaziergänger in Goethes Faust die Türkei.“²²

Die hier angesprochene Unkenntnis und das damit verbundene Desinteresse sollten sich jedoch bald ändern. Damit erwuchs den staatlichen Stellen eine Konkurrenz, welche folgende Gretchenfrage um die Mitte der 1920er-Jahre aktuell erscheinen ließ: Wem soll dann die ‚Seele‘ der deutschsprachigen Bevölkerung in der Slowakei gehören?

Der Anfang des ‚Volkstumskampfes‘ in der Slowakei

Der Anfangsimpuls zur erhöhten Aktivität der Sudetendeutschen kam im Jahre 1922 aus Stuttgart. Die dort vom „Deutschen Ausland-Institut“ herausgegebene Zeitschrift „Der Auslandsdeutsche“ veröffentlichte einen anonymen und kritischen Artikel mit dem Titel „Die deutschen Schulen in der Slowa-

²² Kurzka: Zur Geschichte des deutschen Schulwesens (wie Anm. 3), S. 517.

kei“.²³ Darin wird zunächst die Revitalisierung des deutschen Schulwesens im ehemaligen ungarischen Gebiet löblich anerkannt, doch insgesamt wird die tschechoslowakische Schulpolitik negativ beurteilt. Die Argumentation ist keine tiefgreifende. Sie ist verhaftet im traditionellen deutsch-tschechischen Schulkampf des 19. Jahrhunderts, wo bloß statistische Angaben gegenübergestellt und im eigenen Interesse interpretiert werden. Als Ergebnis des Vergleichs zwischen dem deutschen und dem ebenfalls erneuerten slowakischen Schulwesen wird die „furchtbare Benachteiligung“ der Deutschen festgehalten.²⁴ Der prozentuale Anteil der deutschen Schulen entspreche nicht dem der deutschsprachigen Bevölkerung. Weiter wird bemängelt, dass es nur Parallelklassen oder deutschsprachige Abteilungen, aber keine selbständigen deutschen weiterführenden Qualifizierungsschulen wie Handelsakademien, gewerbliche oder landwirtschaftliche Fachschulen gebe. Daraus schlussfolgert der Autor, dass die früheren Magyarisierungsbestrebungen jetzt in Slowakisierungsbestrebungen umgewandelt worden seien.²⁵

Eindeutig war es die Absicht des Autors, kein gutes Licht auf die tschechoslowakische Schulpolitik zu werfen und zugleich die deutschnationalen Kreise zu einer Gegenreaktion anzustacheln. Der Anonymus verschweigt, dass die Deutschen in der Slowakei immer noch stark an dem „magyarischen Staatspatriotismus“ hingen.²⁶ Dies hätte an seiner These, die Staatspolitik sei ein restriktives Werkzeug der tschechischen Nationalitätenpolitik, stark gerüttelt. Trotzdem erfüllte der Artikel sein Ziel, denn es schien, dass die Deutschen im Osten der Republik die Hilfe ihrer deutschen Landesgenossen bräuchten. Wenn die aus dem Westen kommenden deutschen ‚Erwecker‘ das nationale Bewusstsein ihrer im Osten lebenden Sprachgenossen jedoch wachküssen wollten, benötigten sie ein verstärktes Engagement und eine Strategie.

Ein greifbares und wirksames Rezept sahen die deutschen Intellektuellen in dem slowakisch-tschechischen Verhältnis. Die Slowaken profitierten bereits vor dem Zusammenbruch Österreich-Ungarns von dem kulturellen Austausch mit den Tschechen.²⁷ Nach 1918 wurde dieser zur offiziellen Staatsideologie des sogenannten Tschechoslowakismus erhoben. Die Schwierigkeiten beim

23 *Ae*: Die deutschen Schulen in der Slowakei (wie Anm. 11), S. 375.

24 Ebd., S. 375. – Die offiziellen Statistiken rechneten die Tschechen und Slowaken als Tschechoslowaken einer Nation zu. Selbst der Autor des anonymen Artikels gibt zunächst die Anzahl der Deutschen in der Slowakei mit der Ziffer 250.000 an, ein paar Absätze weiter sind es um 10.000 mehr, also 260.000.

25 Ebd., S. 376.

26 Vgl. *Hudak, Adalbert*: Die Karpatendeutschen. Das deutsche Schulwesen und die Tätigkeit des Kulturverbandes in der Slowakei 1918–1945. Wien 1975, S. 11.

27 *Von Puttkamer*: Schulalltag und nationale Integration (wie Anm. 5), S. 175–179.

Aufbau des slowakischen Schulwesens zu bewältigen, wurde als nationale Aufgabe der Tschechen akzeptiert und motivierte viele tschechische Slowakophile zu ihrem Engagement im Osten des Staates.²⁸ Das slowakisch-tschechische Erfolgsrezept sollte nun im sudetendeutsch-karpatendeutschen Verhältnis Schule machen.

Entdeckungsreisen der Sudetendeutschen

Den Durchbruch im gegenseitigen Kennenlernen stellten die Wanderfahrten der jungen sudetendeutschen Schüler und Studenten in den Osten der Republik dar. Aus diesen Aktivitäten erwachsen allmählich die Aktivitäten des Deutschen Kulturverbandes, der sich zögerlich und etappenweise seit 1921 in den einzelnen Siedlungsgebieten der Deutschen etablierte.²⁹ Die Aktivitäten richteten sich auf den Versuch, anstatt der regionalen Identitäten nach dem sudetendeutschen Muster eine die Slowakei und Karpatenrussland allumfassende „karpathendeutsche“ Identität zu stiften.³⁰ Doch die bedeutendste Frage war, ob es gelänge, ein gemeinsames Ziel anzupeilen und eine ideale Verankerung zu finden. Das hieß auch: Könnte die sich anbahnende Kooperation die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse aller Gruppen der Deutschen zufriedenstellen?

In der Erinnerungsliteratur wurde als eine Zäsur dieser Suche nach einem allgemein akzeptierten Programm die in Münster 1926 erschienene Schrift „Die Deutschen in der Slowakei und in Karpathorussland“ ausgemacht.³¹ Der Herausgeber des Buchs war der junge, an der Theologischen Fakultät der Prager Deutschen Universität tätige Privatdozent Eduard Winter (1896–1982). Die Schrift ist eine Bestandsaufnahme von persönlichen Erlebnissen, die die Mitglieder des von ihm geleiteten Staffelsteiner Bundes, einer katholisch geprägten Vereinigung junger Prager Studenten deutscher Sprache, während ihrer Studienfahrten in den Osten der Republik seit Anfang der 1920er-Jahre gemacht hatten. Unter ihnen ragt Eugen Lemberg hervor, der auch mehrere Beiträge der Schrift selbst verfasste und damit seine Karriere

28 *Němec, Mirek*: Ve státním zájmu? Národnostní problematika ve středním školství meziválečného Československa [Im Staatsinteresse? Nationalitätenproblematik im tschechoslowakischen Mittelschulwesen in der Zwischenkriegszeit]. Červený Kostelec 2020, S. 101–135.

29 *Hudak*: Die Karpatendeutschen (wie Anm. 26).

30 *Zückert*: Veda a „riadenie identity“ (wie Anm. 10), S. 147–160.

31 *Winter, Eduard* (Hg.): Die Deutschen in der Slowakei und in Karpathorussland. Münster 1926. Das Buch erschien in der von Georg Schreiber (1882–1963) herausgegebenen Reihe „Deutschtum und Ausland“ als 1. Heft in drei Auflagen (alle 1926).

als Wissenschaftler begann.³² Die Verbindung zu dem in Münster ansässigen und von Georg Schreiber geleiteten „Deutschen Institut für Auslandskunde“ mit der zugehörigen Burse war für die Studenten um Eduard Winter prägend und beeinflusste das Interesse an dem „Sprachinseldeutschtum“ im Osten der Republik.³³

Das von Winter selbst verfasste Kapitel zum Schulwesen fängt programmatisch mit dem bereits zitierten Satz an, der die Grundlage der altösterreichischen Schulpolitik war: „Jeder Mensch hat das Recht in seiner Muttersprache erzogen zu werden.“ Winter misst im Einklang mit der cisleithanischen Tradition den Sprachverhältnissen eine Schlüsselrolle bei der Etablierung der gesamtdeutschen Identität zu. Die Sprache versteht er als das bedeutendste Symbol der nationalen Identität.³⁴ Die nationale Aufgabe der Schule liege nach Winter vor allem darin, die Sprache zu bewahren und zu pflegen. Das ungarische Schulwesen vor 1918 habe diese Aufgabe keineswegs erfüllt. Dadurch seien Schäden angerichtet worden, die Winter sehr expressiv als ein „unbeschreibliches Sprachgewirr“ zusammenfasste:

„In der Schule lernten die Kinder magyarisch, zu Hause sprachen sie in den deutschen Gemeinden ‚schwobisch‘ [einheimischer Dialekt des Deutschen], im Verkehr mit den Nachbarn slowakisch oder ruthenisch und in der Kirche hörten sie hochdeutsch. Von früher Kindheit an lernten die Deutschen in Oberungarn vier Sprachen, beherrschten aber keine einzige richtig.“³⁵

Daraus entwirft Winter ein ideelles Programm der deutschen Schule in der Slowakei. Bei der Etablierung des nationalen Bewusstseins sei die gelebte Mehrsprachigkeit der deutschsprachigen ‚Insulaner‘ in der Slowakei zu beseitigen, um sprachlich eindeutige Verhältnisse zu schaffen. Winter kritisiert noch, dass dieses sprachpuristische und auf die Einsprachigkeit fokussierte Programm in den vielen neuen deutschsprachigen Schulen (Winter geht im

32 *Lemberg, Eugen*: Ein Leben in Grenzzonen und Ambivalenzen. Erinnerungen, niedergeschrieben 1972 mit einem Nachtrag von 1975. In: Seibt, Ferdinand (Hg.): Lebensbilder zur Geschichte der böhmischen Länder. Bd. 5. Eugen Lemberg 1903–1976. München 1986, S. 132–278, hier das Kapitel Der Jugendbund, S. 180–190.

33 *Pohl, Karin*: Die Soziologen Eugen Lemberg und Emerich K. Francis. Wissenschaftsgeschichtliche Überlegungen zu den Biographien zweier „Staffelsteiner“ im „Volkstumskampf“ und im Nachkriegsdeutschland. In: *Bohemia. Zeitschrift für Geschichte und Kultur der böhmischen Länder*, 45 (2004), H. 1, S. 24–76, S. 35–42.

34 Vgl. dazu: *Němec, Jiří*: Eduard Winter 1896–1982. Zpráva o originalitě a přizpůsobení sudetoněmeckého historika [Eduard Winter 1896–1982. Ein Bericht über die Originalität und die Anpassung eines sudetendeutschen Historikers]. Brno 2017, S. 84.

35 *Winter, Eduard*: Das deutsche Schulwesen. In: Ders. (Hg.): Die Deutschen in der Slowakei und in Karpathorusland (wie Anm. 31), S. 25–30, S. 25.

Schuljahr 1923/24 von 86 Schulen aus) nicht verfolgt werde. Er bemerkt, dass die deutschen Schulen von den tschechoslowakischen Behörden deshalb erneuert worden seien, um den ungarischen Patriotismus der Deutschen leichter brechen zu können. Im nächsten Schritt, so die Befürchtung Winters, würden die Deutschen in den faktisch mehrsprachigen Lehranstalten zur leichten Beute der von den tschechoslowakischen Behörden beabsichtigten Slawisierung. Die Vorboten sieht Winter in slowakischen Aufschriften an den Schulgebäuden, in slowakischen Sprüchen und Bildern an den Wänden der Klassenzimmer und vor allem im „immer grösser werdende[n] Ausmaß von slowakischen Pflichtstunden“, die die Schüler zu bewältigen hätten.³⁶ Winter, der sich bereits ab den 1930er-Jahren als Bolzano-Forscher profilieren sollte, hatte erst um diese Zeit Bolzanos Gedanken zu der Problematik des deutsch-tschechischen Zusammenlebens in Böhmen angefangen zu rezipieren.³⁷ Die landespatriotische Orientierung, den Bohemismus von Bolzano³⁸, hatte Winter insofern modifiziert, als dass er auf den Grundsatz pochte, „die Eigenart“ des nationalen Kollektivs um jeden Preis zu wahren. Erst das daraus entstehende „Wetteifern“ zwischen den Völkern solle sich zum Wohle der gemeinsamen Heimat auswirken.³⁹

In diesem Sinne bildet für Winter nicht mehr allein die Anzahl der deutschen Schulen den Dreh- und Angelpunkt der Kritik, sondern es geht ihm vor allem um ihre innere Ausgestaltung. Besondere Bedeutung misst er dabei der deutschen Gesinnung zu, die den Schulalltag ganz beherrschen solle. Um dies zu erreichen, versucht er in seinem Aufsatz, der eigentlich einer Kampfschrift gleicht, die deutschbewussten Kräfte unter den Pädagogen im Westen der Republik zu mobilisieren. Sie sollen als Missionare des Deutschtums in die Slowakei gehen und der staatlichen Schulpolitik Konkurrenz machen. Doch gibt er skeptisch zu:

„Selbst volksbewußten sudetendeutschen Lehrern fällt es schwer, auf die Dauer standzuhalten. Die Macht der Umgebung, der Druck von oben, der Kampf ums Dasein zermürben sie. Tiefen Glauben und zähe Heimatliebe müssen die deutschen Lehrer in diesen Gegenden haben, um erfolgreich wirken zu können. Die Lehrerfrage ist überhaupt der wundeste Punkt bei der Entwicklung der deutschen Schulen in

36 Ebd., S. 27.

37 Němec: Eduard Winter 1896–1982 (wie Anm. 34), S. 79.

38 Zum Bohemismus vgl. *Drabek, Anna M.*: Zur historischen Ausgangslage des Bohemismus-Diskurses. In: *brücken. Germanistisches Jahrbuch*, 8 (2000), H. 1–2, S. 9–15. – *Höhne, Steffen*: Der Bohemismus-Diskurs zwischen 1800–1848/49. In: ebd., S. 17–45.

39 *Winter, Eduard*: Unsere Aufgabe. In: *Stimmen der Jugend*, 3 (1934–35), H. 7, S. 2. Zitiert nach: Němec: Eduard Winter (wie Anm. 34), S. 84.

der Slowakei. Deutscher Lehrer in der Slowakei zu sein, dazu gehört schon ein starker Charakter im Verein mit viel Klugheit und Tüchtigkeit. Ein solcher Lehrer aber kann für die Bewahrung des Volkstums Gewaltiges leisten.⁴⁰

Der offene Kampf um die Seele der Deutschen in der Slowakei zwischen dem tschechoslowakischen Ministerium und den sudetendeutschen Volks-erziehern und ‚Erweckern‘ wurde mit Winters Veröffentlichung eröffnet. Die deutsche Konzeption betrachtete das Schulwesen als ein nationales Eigentum, denn sie beruhte auf den gewonnenen Erfahrungen aus dem deutsch-tschechischen ‚Volkstumskampf‘ in den böhmischen Ländern. In diesem Zusammenhang muss auch auf die ideelle Symbiose und wohl auch finanzielle Unterstützung hingewiesen werden, die Winter und seine Schüler von deutschnationalen Kreisen jenseits der Staatsgrenze erhielten.

Die Radikalisierung in den 1930er-Jahren

1931 veröffentlichte der bereits pensionierte Preßburger Mittelschulprofessor Rudolf Schaffer einen kritischen Aufsatz zu den Verhältnissen im deutschsprachigen Schulwesen der Slowakei.⁴¹ Seine Argumente waren bereits solche, die schon Winter 1926 aufführte: Die tschechoslowakische Schulpolitik sei trotz der Revitalisierung des deutschen Schulwesens restriktiv, weil sie einen weiteren Aufschwung unterbinde, eine ausschließlich deutschsprachige Lehrerbildungsanstalt (LBA) für die Slowakeideutschen sei nicht bewilligt worden, und die Lehrveranstaltungsmodalitäten seien unter Kontrolle des Staates geblieben. Ein wichtiger Punkt kam aber noch hinzu, der gerade die nationalen Belange betraf und den Ideentransfer des deutschen Nationalismus in die östlichen Gebiete der Republik belegte. Schaffer beanstandet, „dass sogar an der einzigen deutschen Mittelschule Preßburgs Lehrkräfte tätig sind, die nicht deutscher Nationalität sind“.⁴² Der Kritiker plädiert dafür, ähnlich wie es schon die Deutschen in der Westhälfte der Republik taten, „[d]en Schülern jeder Nation nur Lehrer der eigenen Nation!“ zu geben. Dabei beachtete er die Tatsache nicht, dass die Schülerschaft des Preßburger deutschen Staatsrealgymnasiums nicht nur im Jahre seiner Gründung, sondern bis 1938 sehr gemischt war. Anhand von statistischen Angaben in den Jahresberichten des Gymnasiums lassen sich bis zu acht verschiedene Mut-

40 Winter: Das deutsche Schulwesen (wie Anm. 35), S. 29f.

41 Schaffer, Rudolf: Das deutsche Schulwesen in der Slowakei. In: Der Auslanddeutsche 14 (1931), Nr. 19, S. 603–606. – Rudolf Schaffer unterrichtete am deutschen Staats-Realgymnasium bis zu seiner Versetzung in den Ruhestand am 30.6.1925. Er starb am 20.11.1931. Angaben nach: Zehnter Jahresbericht des deutschen Staats-Realgymnasiums in Bratislava 1932/33, Tabelle „Unsere Toten“.

42 Schaffer: Das deutsche Schulwesen in der Slowakei (wie Anm. 41), S. 606.

tersprachen und sieben unterschiedliche Religionsgemeinschaften ermitteln.⁴³ Nicht zu übersehen ist die hohe Zahl der Schüler jüdischen Glaubens. Obwohl über die Lehrer keine diesbezügliche Statistik zur Verfügung steht, ist zu vermuten, dass sich auch unter ihnen eine weit höhere Anzahl von Lehrern jüdischer Herkunft als an den anderen deutschen Mittelschulen der Tschechoslowakei befand.

Die von Schaffer in „Der Auslandsdeutsche“ verlangte nationale Trennung war in der Tat nicht nur in einer multiethnischen und kulturellen Stadt wie Preßburg, sondern auch in der ganzen Slowakei schwer durchzuführen.⁴⁴ Zum einen war das Nationalitätsbekenntnis mancher hier angestellter Lehrer gar nicht so ausgeprägt wie das der deutschen Pädagogen in den historischen Ländern. Zum anderen hatten die meisten Lehrer, unabhängig von ihrer Muttersprache oder nationalen Gesinnung, eine ungarische Universität absolviert. Die hier erlangte Lehrapprobation war zunächst für den ungarischsprachigen Unterricht bestimmt. Eine Aufteilung nach den Unterrichtssprachen, wie es sie in den ehemals österreichischen Gebieten gab, konnte hier nur schwer ex post eingeführt werden. Aus diesen Gründen kam es öfter vor, dass einige Lehrer zwischen den Mittelschulen oder zumindest Parallelklassen unterschiedlicher Unterrichtssprache pendeln konnten.

In diesem Zusammenhang ist es sehr aufschlussreich zu sehen, an welchen Schulen die Lehrkräfte des klassenweise abgebauten deutschen Reformrealgymnasiums in Leutschau/Levoča Mitte der 1930er-Jahre ihre weitere Anstellung gefunden hatten. Im Schuljahr 1934/35 schieden hier elf (sic! M. N.) Lehrkräfte aus. Vier von ihnen wurden sofort nichtdeutschsprachigen An-

43 Laut dem ersten Jahresbericht handelt es sich im Schuljahr 1923/24 um folgende Muttersprachen (in Klammern Anzahl der Schüler): Deutsch (418), Magyarisch (169), „Čechoslovakisch“ (3), Italienisch (2), Englisch (1), Bulgarisch (1). Es treten folgende Konfessionen auf: römisch-katholisch (273), israelitisch-neologisch (153), evangelisch A. B. (112), israelitisch-orthodox (49), evangelisch-reformiert (6), griechisch-orthodox (1). Im Schuljahr 1935/36: Muttersprache: Deutsch (771), Magyarisch (157), „Čechoslovakisch“ (16), Russisch (3), Englisch (1), Italienisch (1), Französisch (1) und Hebräisch (1). Konfessionen: römisch-katholisch (409), mosaaisch (326), evangelisch A. B. (153), evangelisch H. B. (5) griechisch-orientalisch (3), konfessionslos (7).

44 Interessant ist in diesem Kontext z.B. der auf einer Erinnerung basierende Text mit dem Titel „Schulinspektion“. Hier kontrolliert ein slowakischer Inspektor den Unterricht in der deutschen Volksschule in Krickerhau und stutzt, als die Schüler sich während des Unterrichts einer aus dem Deutschen und Slowakischen zusammengesetzten Hybridsprache im Gespräch mit dem Lehrer bedienen, die sie aber als „unsere“ bezeichnen. Beispiele: „Matka vari cuspajs“ [Die Mutter kocht eine Zupspeise], „Matka hekluje fierhangy“ [Die Mutter häkelt Vorhänge] etc. Vgl. *Wohland, Ludwig*: Vom Strudel erfasst. Ein heimatliches Lesebuch. Stuttgart 1985, S. 103–105.

stalten zugeteilt, wobei je zwei an magyrischen und tschechoslowakischen Lehranstalten wirken sollten.⁴⁵ Der an das deutschsprachige Masaryk-Gymnasium in Brünn zugewiesene Zeichenprofessor Sigmund Bedö bezeichnete sich nach Aussage eines seiner Brünnener Schüler stets als Ungar,⁴⁶ was dazu beitrug, dass im Dezember 1938 die deutschen Nationalisten in einer Unterschriftenaktion gegen die „volksfremden und fremdrassigen Lehrpersonen an deutschen Mittelschulen“ neben den jüdischen Lehrern ausdrücklich auch Bedös Beseitigung forderten:

„Die unterzeichneten Eltern der deutschen Mittelschüler Brünns erheben Einspruch gegen alle volksfremden und fremdrassigen Lehrpersonen der Brünnener deutschen Mittelschüler und fordern eheste Enthebung spätestens jedoch bis zum 31.12.1938 aller dieser Pädagogen. Es geht nicht an, dass z. B. ein Sigmund Bedö, der aus der Slowakei ausgewiesen wurde, heute am Masaryk-Gymnasium in Brünn lehrt, wo ihm noch dazu auch die Fachkenntnisse für den betreffenden Lehrgegenstand fehlen. Heute, wo unsere Jugend im nationalsozialistischen Sinne [sic!] erzogen wird, erscheint unsere Forderung vollauf berechtigt.“⁴⁷

Der Fall illustriert, wie die Einheitsbewegung der Sudetendeutschen, die auch in die ehemals oberungarischen Gebiete der Republik transferiert werden sollte, zunächst scheiterte. Sie wurde weder von den autochthonen Lehrern noch von vielen aus den westlichen Gebieten kommenden Pädagogen unterstützt. Der Hauptgrund war, dass sie weder den Traditionen noch der komplexen Realität der slowakischen Welt entsprachen.

Fazit

Ein Jahr vor der endgültigen Zerschlagung der Tschechoslowakei erschien in der „Deutsche[n] Arbeit“, einer in Berlin vom Volksbund für das Deutschtum im Ausland herausgegebenen und in den sudetendeutschen Kreisen angesehenen Zeitschrift, der Artikel mit dem Titel „Deutsches Schulelend in

45 Vgl. XVI. Jahresbericht des Deutschen Staats-Reformrealgymnasiums in Levoča über das Schuljahr 1934–35. Levoča 1935, S. 3f.

46 Bericht von *Hertl, Hanns*, damals Schüler der Realschule in Brünn 1934–1935 und des Masaryk-Gymnasiums Brünn, Privatarchiv des Autors, Brief an M. N. vom 4.4.2003.

47 Národní archiv [Nationalarchiv] Praha, MŠ 1918–1949, Kr. 376, Nr. 33131/38.1935–1941, Bericht des Polizeipräsidiums in Brünn und die Petition der Bevölkerung deutscher Nationalität in Brünn – Aktion gegen jüdische Professoren, Lehrer und Schüler.

der Slowakei“.⁴⁸ Unverhohlen verunglimpfte der Autor die tschechoslowakische Schulpolitik gegenüber den deutschen Schulen im Osten der Republik. Seine Kritikpunkte waren keineswegs neu. Er macht zum einen darauf aufmerksam, dass in manchen Regionen deutsche Schulen fehlten und es nur deutsche Parallelklassen in anderssprachigen Schulen gebe. Zum anderen würden nach ihm an den bestehenden deutschen Schulen Lehrer nichtdeutscher Nationalität unterrichten. Dies führt ihn dazu, den positiv wahrgenommenen Aufschwung des deutschen Schulwesens im Osten der Republik, der seitens der staatlichen Behörden propagandistisch ausgenutzt worden wäre, zu relativieren. Die tatsächliche Zunahme der Zahl deutscher Schulen und deutscher Schulklassen (im Osten der Republik) sei seiner Meinung nach auf das völkische Erwachen der dortigen deutschen Bevölkerung zurückzuführen. Dies beruhe nach dem Urteil des Autors auf dem „starke[n] Bekenntnis der karpathendeutschen Bevölkerung zu der sudetendeutschen Einheitsbewegung unter der Führung Konrad Henleins“.

Der Aufsatz wirft ein Licht auf die Grundsätze des Bildungsprogramms der sudetendeutschen ‚Erwecker‘ der karpathendeutschen Identität, die sich auch in den deutschen Schulen der Slowakei engagierten. Sie waren darauf erpicht, ihre nationalen Belange in der Slowakei zu akzentuieren, um eigene Ansprüche in den historischen böhmischen Ländern (Böhmen, Mähren, Österreichisch-Schlesien) zu stärken. Das nationale Moment der sudeten- und karpathendeutschen Symbiose wurde idealisiert und hervorgehoben, wobei der Staat als ein gemeinsamer politischer Opponent diffamiert wurde. Lediglich der Nationalisierungsprozess der Slowakeideutschen wurde als Erfolg angesehen. Die traditionellen regionalen Bezüge und die damit verbundene Zwei- oder gar Mehrsprachigkeit wurden oft als „Zwei- bzw. Mehrseeeligkeit“ geschmäht und durch die nationalpolitischen Ziele nivelliert. Diese Argumentation korrelierte mit der nationalsozialistischen Sprachphilosophie⁴⁹ und setzte sich allmählich unter den sudetendeutschen Pädagogen durch. Sie beeinflusste sowohl die Memoirenliteratur als auch die Anfangs zitierten Ausführungen Anton Kurzkas.

Der Erfolg der deutschen Schule in der Slowakei beruhte meines Erachtens allerdings gerade auf dem Experiment, dass die regionale, nationale und staatsbürgerliche Identität in Einklang gebracht werden und die Schule die-

48 *Hantschel, A.*: Deutsches Schulelend in der Slowakei. In: *Deutsche Arbeit*, 38 (1938), H. 3, S. 122–124.

49 *Schmidt-Rohr, Georg*: Zur Frage der Mehrsprachigkeit. In: *Deutsche Arbeit*, 38 (1938), H. 9, S. 408–411, S. 411. Der in seiner Zeit einflussreiche völkische Sprachsoziologe lehnt die Mehrsprachigkeit bei den deutschen Minderheiten als schädlich ab. Er sieht sie als „Störung der erblichen Sprachanlage“.

sen Ansatz fördern sollte. Die in der Tschechoslowakei postulierten Rahmenbedingungen entsprachen diesem Programm. Die Slowakei erscheint daher als ein Labor der modernen Schulpolitik. In den dortigen Schulen wurde eine Mehrsprachigkeit angestrebt und gelebt, die sowohl der Tradition, der regionalen Zusammensetzung der Bevölkerung als auch der nach 1918 entstandenen geopolitischen Realität entsprach und daher die Bedürfnisse der Bevölkerung und ihrer nicht aufgegebenen regionalen Identität abdecken konnte. Dies betraf nicht nur die deutschen Schulen, sondern auch die slowakischen, in denen als Pflichtfach das Deutsche eingeführt worden war. Dass der Versuch letztendlich nicht gelang, lag gerade an dem nationalen Egoismus, der durch die Aktivität mancher Pädagogen in der Bevölkerung geweckt wurde.

Stefan Johann Schatz

Schulplanung, Schulraub und Schulbau als 'Volkstumsarbeit'

Der Ausbau des deutschen Volksschulwesens im Oberlandratsbezirk Iglau (Protektorat Böhmen und Mähren) 1939–1945

Fragestellung

Die politischen Zielvorstellungen des im März 1939 errichteten ‚Protektorats Böhmen und Mähren‘ kamen bereits in ihrer der britischen Kolonialherrschaft bewusst entlehnten Territorialbezeichnung zum Ausdruck,¹ sie hatten nicht nur die hierdurch intendierte Unterordnung ihrer mehrheitlich tschechischen Einwohner im Sinn, sie beabsichtigten im Fernziel letztendlich eine ‚Germanisierung‘ des Protektorats wie auch des gesamten böhmisch-mährischen Raums.² Doch wie die ‚Eindeutschung‘ des Protektorats tatsächlich umgesetzt werden sollte, unterlag kontroversen Diskursen. Prinzipiell bewegte sich deren Erörterung zwischen zwei Dreh- und Angelpunkten: Zum einen sollte das ‚Deutschtum‘ gestärkt werden und zum anderen stand zur Diskussion, ob die tschechische Bevölkerung vertrieben, ermordet oder ob sie gar ‚eingedeuscht‘ werden könne.³ Aufgrund der unterschiedlichen Sichtweisen der deutschen Akteure waren der Diskurs und die Praxis von teils widersprüchlichen Konzeptionen geprägt, die aber unter dem Terminus ‚Volkstumsarbeit‘ einen gemeinsamen terminologischen Niederschlag finden sollten. Demgemäß war ‚Volkstumsarbeit‘ eher eine Worthülse als ein ausformuliertes Konzept, dessen vage Bestimmung sich auch in ihrer Aus-

-
- 1 *Schwartz, Michael*: Ethnische „Säuberungen“ in der Moderne. Globale Wechselwirkungen nationalistischer und rassistischer Gewaltpolitik im 19. und 20. Jahrhundert. München 2013, S. 229.
 - 2 Vgl. hierzu insbesondere *Brandes, Detlef*: „Umvolkung, Umsiedlung, rassische Bestandsaufnahme“. NS-„Volkstumspolitik“ in den böhmischen Ländern. München 2012.
 - 3 Vgl. hierzu insbesondere ebd.; *Gebel, Ralf*: Konrad Henlein und der Reichsgau Sudetenland (1938–1945). München 1999, S. 275–352; *Némec, Jiří*: Umvolkung. In: Fahlbusch, Michael und Ingo Haar, Alexander Pinwinkler (Hg.): Handbuch der völkischen Wissenschaften. 2. Aufl. Berlin, Boston 2017, S. 1158–1164; *Zahra, Tara*: National Indifference and the Battle for Children in the Bohemian Lands, 1900–1948. Ithaca, London 2008, S. 169–251; *Zimmermann, Volker*: Die Sudetendeutschen im NS-Staat. Politik und Stimmung der Bevölkerung im Reichsgau Sudetenland (1938–1945). Essen 1999, S. 279–337.

legung durch den gleichnamigen Arbeitskreis im Amt des Reichsprotectors 1940 niederschlug: „Stärkung der deutschen Elemente im Protektorat und seines Deutschbewusstseins in allen den vielfältigen Beziehungen, in denen die Behörden und Parteidienststellen nur irgend eine Stärkung herbeiführen können“⁴. Als zentrale Stellschraube hierfür galt das Schulwesen. Während das tschechische Schulwesen empfindlich beschnitten wurde, sollte die Zahl deutscher Schulen⁵ hingegen massiv ausgebaut werden.⁶ Dieser Beitrag fragt danach, wie und ob dieser Ausbau gelang, fokussiert auf das Territorium des im Protektorat Böhmen und Mähren gelegenen Oberlandratsbezirks Iglau, unter besonderer Berücksichtigung der dortigen ‚Iglauer Sprachinsel‘.

Kontext

Das ‚Protektorat Böhmen und Mähren‘ umfasste eine Fläche von 48.901 km², in etwa die geografische Ausdehnung des heutigen Bundeslandes Niedersachsen.⁷ Im Jahr 1940 lebten dort rund 7.380.000 Menschen; es waren weit überwiegend ethnische Tschechen, denen aber als größte Bevölkerungsgruppe nur mehr eingeschränkte Rechte zugestanden wurden, und die sich nun zunehmender Repression ausgesetzt sahen.⁸ Die sich als deutsch bezeichnende Protektoratsbevölkerung war hingegen nur sehr klein; laut Volkszählung betrug ihr Anteil im Jahr 1940 gerade mal 3,31 %.⁹ Dem Protektorat stand formal als oberster Repräsentant der tschechische Staatspräsident Emil Hácha vor, dem auch eine autonome tschechische Regierung mit Ministerien unterstand, darunter das Ministerium für Schulwesen und Volkskultur (Ministerstvo školství a národní osvěty).¹⁰ Ihr zur Seite gestellt wurde eine eige-

4 Protokoll der Besprechung des Arbeitskreises Volkstumsarbeit an der Behörde des Reichsprotectors vom 17. Mai 1940, Prag, 22. Mai 1940, NA (Národní archiv = Nationalarchiv) Prag, ÚŘP (Úřad říšského protektora v Čechách a na Moravě, Praha = Amt des Reichsprotectors in Böhmen und Mähren, Prag), Karton 287, Signatur 1b-2000, unfoliert.

5 In diesem Text werden die Zugehörigkeitsadjektive tschechische / tschechischsprachige Schulen sowie deutsche / deutschsprachige Schulen jeweils synonym zueinander verwendet.

6 Vgl. hierzu insbesondere *Brandes*: „Umvolkung, Umsiedlung, rassische Bestandsaufnahme“ (wie Anm. 2), S. 52–58, 63–78.

7 *Bohmann, Alfred*: Menschen und Grenzen. Köln 1975, S. 334.

8 *Schelle, Karel und Jaromír Tauchen*: Recht und Verwaltung im Protektorat Böhmen und Mähren. München 2009, S. 83.

9 Bericht über die Deutschstumsarbeit der Oberlandräte – Allgemeines. Bericht über die Volkszählung vom 1. September 1940, S. 2, NA Prag, ÚŘP, Karton 287, Signatur 1b-2000, unfoliert.

10 *Bohmann*: Menschen und Grenzen (wie Anm. 7), S. 332. Erziehungsminister wurde Jan Kapras (1939–1942), der die deutschen Maßnahmen nur zögerlich umsetzte. Auf Betreiben Reinhard Heydrichs folgte ihm Emanuel Moravec (1942–1945) nach, der konsequent die NS-Politik vertrat.

ne deutsche Parallelverwaltung, deren Verwaltungsaufbau sich an den tschechischen Behörden orientierte,¹¹ und deren Rechtsauslegung die Deutschen gegenüber den Tschechen stark bevorzugte. So lag die Zentrale der deutschen Besatzungsherrschaft und somit die tatsächliche Macht im Protektorat beim Amt des Reichsprotektors in Prag (Praha). Sie war die oberste deutsche Behörde im Protektorat, die unter dem Einfluss der höchsten Reichsstellen in Berlin stand und die gesamte Protektoratspolitik maßgeblich bestimmte.¹² Die deutsche Protektoratsverwaltung sollte zudem auch im Nahraum agieren können, deswegen wurden auf dem Territorium des Protektorats deutsche Oberlandratsbezirke eingerichtet und der Protektoratsbehörde unterstellt. Einerseits waren die Oberlandräte für fast alle vom Deutschen Reich übertragenen Aufgaben (ausgenommen die der Wehrmacht und der Justiz) in ihrem Amtsbereich zuständig, andererseits sollten sie die deutschen Reichsbürger im Protektorat betreuen und in ihren Oberlandratsbezirken als Repräsentanten des Deutschen Reiches auftreten.¹³ Über ihre Arbeit hatten die Oberlandräte regelmäßig, meist monatlich, dem Amt des Reichsprotektors Bericht zu erstatten. Dies geschah in den sogenannten Deutschtumsarbeitsberichten. Der deutsche Reichsprotektor konnte jederzeit alle Entscheidungen der tschechischen Protektoratsregierung zurücknehmen.¹⁴ Somit konnte von einer echten autonomen tschechischen Verwaltung mitnichten die Rede sein. Sie war de facto nachrangiges, höriges Verwaltungsorgan der deutschen Parallelverwaltung, deren Kompetenzen spätestens ab 1941, unter Reinhard Heydrich, nur noch Makulatur waren.

‚Sprachinsel Iglau‘

Dem auf der böhmisch-mährischen Höhe gelegenen Oberlandratsbezirk Iglau mit seiner ‚Iglauer Sprachinsel‘ (Jihlavský jazykový ostrov) kam ein besonderes Interesse der deutschen Protektoratsverwaltung zu. Der Begriff der ‚Sprachinsel‘ war zunächst im 19. Jahrhundert in der Sprachwissenschaft entwickelt worden, die im Rahmen der sogenannten Sprachinselforschung neben der dominanten sprachlichen Kategorie auch historische, kulturelle und ethnische Einordnungen in den Forschungsgegenstand mit-

-
- 11 *Schelle und Tauchen*: Recht und Verwaltung im Protektorat (wie Anm. 8), S. 83ff. (abgedruckt im Reichsgesetzblatt, 1939, Teil 1, S. 1681).
 - 12 *Bohmann, Alfred*: Die Stellung der Oberlandräte-Inspektoren. Zur deutschen Verwaltungsorganisation im ehemaligen Protektorat Böhmen und Mähren. In: Zeitschrift für Ostforschung, 15 (1966), S. 118–126, S. 120.
 - 13 Bericht über die Deutschtumsarbeit der Oberlandräte – Allgemeines. Bericht über die Volkszählung vom 1. September 1940, S. 4, NA Prag, ÚRP, Karton 287, Signatur 1b-2000, unfoliert.
 - 14 *Schelle und Tauchen*: Recht und Verwaltung im Protektorat (wie Anm. 8), S. 9f. (abgedruckt im Reichsgesetzblatt, 1939, Teil 1, S. 485).

einbezog.¹⁵ Hierfür mag beispielhaft der Artikel Ludwig Schlesingers von 1884/85 stehen, der neben geografischen und ethnischen Aspekten besonders auf die mittelalterliche Entstehung der ‚Iglauer Sprachinsel‘ eingeht.¹⁶ Nach dem Ersten Weltkrieg wurde dieser Ansatz zunehmend von einer völkisch geprägten ‚Sprachinselvolkskunde‘ dominiert, welche insbesondere von dem in Breslau lehrenden Volkskundler Walter Kuhn und seinen in Prag lehrenden Fachkollegen Adolf Hauffen, Gustav Jungbauer und Josef Hanika sowie von Eugen Lemberg ausgearbeitet wurde.¹⁷ Deren Forschung sprach den Einwohnern der deutschen ‚Sprachinseln‘ in Mittel- und Osteuropa einen besonderen Wertekanon zu, welcher sie von den ‚Binnendeutschen‘ als besonders furchtlos wie diszipliniert abheben sollte.¹⁸ Die ‚Sprachinseln‘ gerieten zu hart abgegrenzten wie exklusiven geografischen Räumen. Tatsächlich waren es fiktiv gezogene Besiedlungsgrenzen; so lebten in der ‚Iglauer Sprachinsel‘ sowohl Deutsche als auch Tschechen. Diese Raumbezeichnung war eben eine sprachliche Konstruktion, die Abgrenzungen ermöglichen sollte – und fand so Einzug in zeitgenössische Darstellungen.¹⁹ Nach 1933 wurde der Begriff ‚Sprachinsel‘ zunehmend obsolet. Nun kam gemäß der völkisch geprägten NS-Diktion der Begriff ‚Volksinsel‘ auf, die der ‚Sprachinselvolkskun-

-
- 15 Kalinke, Heinke M.: Sprachinselforschung. In: Online-Lexikon zur Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa. 2015. URL: ome-lexikon.uni-oldenburg.de/p32772 (Stand 2.7.2015), zuletzt eingesehen am 10.9.2020.
- 16 Schlesinger, Ludwig]: Die deutsche Sprachinsel von Iglau. In: Mittheilungen des Vereines für Geschichte der Deutschen in Böhmen, 23 (1884/85), H. 4, S. 305–373.
- 17 Vgl. hierzu Lozoviuk, Petr: Interethnik im Wissenschaftsprozess. Deutschsprachige Volkskunde in Böhmen und ihre gesellschaftlichen Auswirkungen. Leipzig 2008, S. 179f.; Gletler, Monika und Mišková, Alena (Hg.): Prager Professoren 1938–1948. Zwischen Wissenschaft und Politik. Essen 2001.
- 18 Vgl. hierzu Haar, Ingo: ‚Sudetendeutsche‘ Sprachinselforschung zwischen Volksgruppen-Bildung und Münchener Abkommen. Eduard Winter, Eugen Lemberg und die Nationalisierung und Radikalisierung des deutsch-katholischen Wissenschaftsmilieus in Prag (1918–1938). In: Hahn, Hans Henning (Hg.): Hundert Jahre sudetendeutsche Geschichte. Eine völkische Bewegung in drei Staaten. Frankfurt a.M. 2007, S. 207–242; Haar, Ingo: Historiker im Nationalsozialismus. Deutsche Geschichtswissenschaft und der „Volkstumskampf“ im Osten. Göttingen 2000, S. 47f. und 83f.; Hackmann, Jörg: Deutsche Ostsiedlung. In: Fahlbusch, Michael und Ingo Haar, Alexander Pinwinkler (Hg.): Handbuch der völkischen Wissenschaften. 2. Aufl. Berlin, Boston 2017, S. 976–997, S. 983f.; Oberkrome, Willi: Volksgeschichte. Methodische Innovation und völkische Ideologisierung in der deutschen Geschichtswissenschaft 1918–1945. Göttingen 1993, S. 59f.
- 19 Vgl. hierzu Jungbauer, Gustav: Sprachinselvolkskunde. In: Sudetendeutsche Zeitschrift für Volkskunde, 3 (1930), S. 143–150, 196–204, 244–256; Knápková, Petra: Ignaz Göth, die Iglauer Heimatforscher und die Schutzvereine. In: Becher, Peter und Ingeborg Fiala-Fürst (Hg.): Literatur unter dem Hakenkreuz. Prag, Furth im Wald 2005, S. 210–223; Krappmann, Jörg: Allerhand Übergänge. Interkulturelle Analysen der regionalen Literatur in Böhmen und Mähren sowie der deutschen Literatur in Prag (1890–1918). Bielefeld 2013, S. 87; Schaumann, Werner: Die gewaltsame Vertschechung des deutschen Igelandes. Wien 1938.

de²⁰ unter deutlichem völkischen Vorzeichen Wirkmacht verschaffte. Nicht mehr die Sprache war das dominierende Merkmal, sondern das Völkische. Dies fand nicht nur in der Verwaltungssprache seinen Niederschlag, sondern auch in der zeitgenössischen Literatur²¹ oder auch im Schulunterricht, wie in dem 1941 erschienenen „Sudetendeutschen Schulatlas“.²² Der Konstruktion einer Existenz einer ‚Sprachinsel‘ nun folgend, bestand die ‚Sprachinsel Iglau‘ aus 79 Ortschaften mit der Stadt Iglau als politisch-kulturellem Mittelpunkt. Die Nord-Süd-Ausdehnung des Gebiets betrug etwa 43 km, der Ost-West-Durchmesser circa 18 km. Die Bevölkerung dieses Raumes, der in seiner Gesamtfläche etwa 374 km² umfasste, zählte 1918 insgesamt 48.171 Einwohner, davon 38.402 Deutsche und 9.769 Tschechen.²³ Seit der Volkszählung im Jahre 1921 wurden weniger Gemeinden als bisher zur ‚Sprachinsel‘ gezählt; so waren es noch 43 Gemeinden mit einer Gesamtfläche von 291 km² und einer Bevölkerung von 14.237 Einwohnern.²⁴ Mutmaßlich erlangte zwischen 1921 und der zweiten tschechoslowakischen Volkszählung vom 1. Dezember 1930 die tschechische Bevölkerung in neun weiteren Gemeinden der ‚Sprachinsel‘ die Mehrheit. Die Stadt Iglau selbst wies nach Eingemeindung der überwiegend tschechischsprachigen Gemeinde Holzmühl (Dřevěné Mlýny) 1923 im Jahre 1930 17.968 tschechische und 12.095 deutsche Einwohner auf.²⁵

Als Verwaltungsgebiet war die ‚Iglauer Sprachinsel‘ bis zur Errichtung des Protektorats zergliedert: Der südliche Teil lag in Mähren, der nördliche Teil hingegen gehörte zu Böhmen.²⁶ Zunächst blieb mit Errichtung des Oberlandratsbezirks Iglau am 1. September 1939 die ‚Sprachinsel‘ weiterhin administrativ geteilt, sie war im Süden dem Oberlandratsbezirk Iglau und im Norden Deutsch-Brod (Havlíčkův Brod) zugehörig. Erst ab 1. Oktober 1940 wurde das gesamte Gebiet von Iglau aus verwaltet. Dortiger Oberlandrat wurde 1939 Eugen Fiechtner. Der 1908 bei Backnang geborene Schwabe war studierter Jurist und kam vom Landratsamt Backnang. In seinem Habitus kann er wohl als ein charakteristischer Vertreter der von Michael Wildt apostro-

20 Vgl. hierzu *Lozoviuk, Petr*: Interethnik im Wissenschaftsprozess (wie Anm. 17), S. 173ff.

21 So z.B. *Altrichter, Anton*: Heimatbuch der Iglauer Volksinsel. Ein Stück deutscher Erde und seine Geschichte. Brünn 1940; *Schwarz, Ernst*: Die volksgeschichtlichen Grundlagen der Iglauer Volksinsel. Prag 1942.

22 *Süsemilch, Gustav* und *Karl Zepnick, W. Eggers* (Hg.): Sudetendeutscher Schulatlas. Harms einheitliches Unterrichtswerk. Reichenberg, Leipzig 1941, S. 7.

23 *Bohmann*: Die Stellung der Oberlandräte-Inspekture (wie Anm. 12), S. 123.

24 Ebd., S. 124.

25 Ebd., S. 123.

26 *Nerad, Sepp*: Die Iglauer Sprachinsel. Rothenberg 1983, S. 7.

phierten „Generation des Unbedingten“ eingeordnet werden,²⁷ dessen Karriere aber nach 1933 alles andere als aussichtsreich verlief. Er war zwar NSDAP-Kreisleiter in Waiblingen geworden, doch in seinem Amt nur forsch wie gehässig aufgetreten, was schließlich dazu führte, dass er entgegen seines persönlichen Wunsches 1939 als Oberlandrat nach Iglau abgeordnet wurde.²⁸ Gerade er hatte also allen Grund, einerseits enttäuscht, aber andererseits in unfreiwilliger Bewährung stehend, seine Tätigkeit als besonders engagiert wie entschieden herauszustellen, was sich dann auch tatsächlich in seinen an das Amt des Reichsprotectors adressierten „Deutschtumsberichten“ niederschlug, da sie nicht nur deutlich sein persönliches Interesse an der Aufgabe dokumentieren, sondern auch mit vielen, der eigenen Leistung zuschreibenden Erfolgsmeldungen und mit reichlich Eigenlob ausgeschmückt sind. Für die nördlichen Teile der ‚Sprachinsel Iglau‘ war noch bis 1940, bis zur territorialen Einbeziehung der gesamten Sprachinsel Iglau in den Verwaltungsbereich des Oberlandratsbezirk Iglau, der in Deutsch-Brod amtierende Oberlandrat Joachim Freiherr von der Leyen zuständig. Der 1897 in Büderich bei Meerbusch geborene von der Leyen wuchs in recht wohlhabenden Verhältnissen auf und war ebenfalls Jurist. Vor seiner Berufung als Oberlandrat war er in leitender Position am Polizeipräsidium Wuppertal und als Landrat in Neukirchen-Vluyn tätig gewesen.²⁹

Zum Schulinspektor für die deutschen Volks- und Bürgerschulen in Iglau ernannte man Ignaz Göth. 1889 dort geboren, hatte er an der Lehrerbildungsanstalt in Brünn studiert. Im Ersten Weltkrieg schied er 1916 aufgrund einer schweren Verwundung als hochdekoriertes Leutnant aus dem Militär aus.³⁰ Göth war im deutschsprachigen völkischen Milieu der Tschechoslowakei hervorragend vernetzt. Bereits 1918 hatte er in Krummau (Český Krumlov) gemeinsam mit Mitgliedern der deutschböhmisches Wandervogelbewegung die sogenannte Böhmerwaldbewegung mitbegründet, zu deren Gründern Rudolf Lochner, Karl Metzner, Kurt Oberdorffer, Heinz Rutha, Karl Hermann Frank und Hans Watzlik gehörten,³¹ von denen bis auf Heinz

27 *Wildt, Michael*: Generation des Unbedingten. Das Führungskorps des Reichssicherheitshauptamtes. Hamburg 2002.

28 *Ruck, Martin*: Korpsgeist und Staatsbewußtsein. Beamte im deutschen Südwesten 1928–1972. München 1996, S. 165.

29 *Roth, Markus*: Herrenmenschen. Die deutschen Kreishauptleute im besetzten Polen – Karrierewege, Herrschaftspraxis und Nachgeschichte. Göttingen 2009, S. 488f.

30 *Jaworski, Rudolf*: Vorposten oder Minderheit? Der sudetendeutsche Volkstumskampf in den Beziehungen zwischen der Weimarer Republik und der ČSR. Stuttgart 1977, S. 133.

31 Ebd., S. 103–104.

Rutha³² und Karl Metzner³³ später alle dem NS-Regime nahestehen sollten. Sie beschworen in ihrem Verband völkische Werte wie die ‚Reinheit des Blutes‘, eine ‚Auslese‘ nach ‚Charakter‘ und ‚Wesen‘ sowie autoritäre Prinzipien wie ‚Gefolgschaft‘ und ‚Führertum‘.³⁴ Zudem war er mit den später ebenfalls der NS-Herrschaft nahestehenden Personen Erich Gierach und Emil Lehmann Mitbegründer der Jungdeutschen Gemeinschaft Böhmerland, die 1919 auf der Burg Schreckenstein bei Aussig gegründet worden war und deren Programm die Idee eines ausschließlich von Deutschen bestimmten Raumes zum Ziel hatte.³⁵ Göth widmete Lehmann als „Führer der sudetendeutschen Heimatbildung“ 1928 ein eigenes Büchlein.³⁶ Lehmann wiederum stand in enger Verbindung zum Spiritus Rector der Deutschen Burse zu Marburg, Johann Wilhelm Mannhardt, und war für die Herausgabe der ‚Marburger Leitsätze‘ mit verantwortlich, welche erzieherische Maßnahmen für ein Bewusstsein gegenüber der Vereinigung der ‚Grenzlanddeutschen‘ mit den ‚Binnendeutschen‘ einforderten.³⁷ Die in den Verbänden geschlossenen zwischenmenschlichen Kontakte sollten auch noch nach 1938 weiterbestehen, dann in den gleichgeschalteten NS-Organisationen. Göth pflegte auch persönliche Kontakte ins Deutsche Reich, zum Deutschen Ausland-Institut in Stuttgart und zu Personen wie dem Heidelberger NS-Volkskundler Eugen Fehrle, aber auch zu Walter Hensel, einer Führungsfigur der Jugendmusikbewegung, und zum Kunstgeschichtler Otto Kletzl. Zudem stand Göth mit dem völkischen Erziehungswissenschaftler Rudolf Lochner und dem ‚Sprachinsel-

- 32 Heinz Rutha wurde im Oktober 1937 unter dem Vorwurf angeblicher Homosexualität von tschechoslowakischen Behörden festgenommen, kurz darauf beging er Anfang November 1937 Selbstmord. Siehe hierzu *Gebel, Ralf*: „Heim ins Reich!“ Konrad Henlein und der Reichsgau Sudetenland (1938–1945). München 1999, S. 54.
- 33 Karl Metzner trat als engagierter Schulreformer in Erscheinung. In Leitmeritz (Litoměřice) gründete er 1928 nach dem Vorbild der deutschen Landerziehungsheime die Freie Schulgemeinschaft zu Leitmeritz. Siehe hierzu *Kasper, Tomáš*: Lebenserneuerung – Karl Metzners Erziehungsprogramm für den Deutschböhmisches Wandervogel und die Freie Schulgemeinde Leitmeritz. In: Eckart Conze und Susanne Rappe-Weber (Hg.): Ludwigstein: Annäherungen an die Geschichte der Burg. Göttingen 2015, S. 337–360, S. 342ff.
- 34 *Weger, Tobias*: Das Konzept der „Volksbildung“ – völkische Bildung für die deutschen Minderheiten. In: Eisler, Cornelia und Silke Götsch-Elten (Hg.): Minderheiten im Europa der Zwischenkriegszeit. Wissenschaftliche Konzeptionen, mediale Vermittlung, politische Funktion. Münster 2017, S. 99–116, S. 104.
- 35 Ebd., S. 105.
- 36 *Göth, Ignaz*: Dr. Emil Lehmann, Landskron, dem Führer der sudetendeutschen Heimatbildung, in Freundschaft und Treue. Heimatkundliches Lesebüchlein für die Iglauer Sprachinsel. Prag 1928.
- 37 *Weger, Tobias*: Emil Lehmann. In: Fahlbusch, Michael und Ingo Haar, Alexander Pinwinkler (Hg.): Handbuch der völkischen Wissenschaften. 2. Aufl. Berlin und Boston 2017, S. 419–423, S. 421; ders.: Großschlesisch? Großfriesisch? Großdeutsch! Ethnoregionalismus in Schlesien und Friesland, 1918–1945. München 2017, S. 217.

forscher‘ Josef Hanika, die beide Mitglied der Sudetendeutschen Partei und später der NSDAP waren, in Kontakt.³⁸ Göth war ein Vertreter der Nachkriegsgeneration von Pädagogen des Ersten Weltkriegs, die in der Tschechoslowakei eine ‚seelische Wiedergeburt der Deutschen‘ anstrebten, die sie durch eine ‚sittliche Erneuerung in allen Lebensbereichen‘ erreichen wollten. Er engagierte sich rege, deren Realisierung voranzutreiben. Geschehen sollte dies durch eine ‚Pflege des Heimatgedankens‘, für die er sich in zahlreichen regionalen Vereinen engagierte.³⁹ Diese Aktivitäten waren nicht so harmlos, wie es die Bezeichnung vermittelt, weshalb der tschechoslowakische Staat ein Gerichtsverfahren gegen ihn anstrebte. Im September 1925 wurde er vorübergehend über einen Monat in Arrest genommen und ihm in einem langwierigen Hochverratsprozess unter anderem die Leitung der Arbeitsgemeinschaft für Heimatkunde untersagt. Der Grund für den Prozess bildete eine dargebotene ‚Heimatkundliche Tournee‘ Göths mit zwanzig weiteren Personen, die mit Tänzen und Gesängen seine Vorträge begleiteten. Auf Einladung des Vereins für das Deutschtum im Ausland bereisten sie elf thüringische Städte, um ‚Land und deutsche Bevölkerung der Iglauer Sprachinsel‘ vorzustellen. Nach seiner Rückkehr nach Iglau (Jihlava) wurden ihm und vier weiteren Vorstandsmitgliedern der Arbeitsgemeinschaft für Heimatkunde der Iglauer Sprachinsel der Vorwurf gemacht, zwischen 1921 und 1925 gegen die staatliche Einheit und gegen die Verfassung der Tschechoslowakischen Republik gearbeitet zu haben. Das Gerichtsurteil im Mai 1927 in Iglau relativierte seine Schuld, und so fielen die Urteile milde aus. Für Göth bedeutete dies einen Monat Haft unter Anrechnung der bereits abgeleiteten Untersuchungshaft von fünf Wochen; alle übrigen Angeklagten wurden freigesprochen.⁴⁰ Eine indirekte weitere Strafe stellte jedoch Göths Zwangsversetzung nach Znaim (Znojmo) dar, wo er von 1927 bis 1938 als Lehrer tätig war.⁴¹

38 Zu diesen Ausführungen vgl. auch *Krcal, Hans*: Gedenken an Ignaz Göth. In: Igel-land, Folge 35, Juli 1959, S. 129f. (mit Foto). Der Autor präsentiert eine stark idealisierte Darstellung seines Weggenossen und Freundes „Naz“ (Ignaz), wobei Krcal die Zeit ab 1938 völlig ausblendet. Krcal war lange Zeit in Iglau in der Volksbildungsarbeit und im Stadtarchiv tätig. Zu Göths Publikationen vgl. Die Arbeiten Ignaz Göths. Zusammengestellt von Joh. Achatzi. In: ebd., S. 130f.

39 *Knápková*: Ignaz Göth (wie Anm. 19), S. 210–223. – Göth hatte viele Ämter inne: Gauobmann und Mitglied der Hauptleitung des Deutschen Kulturverbandes, Obmann im Volksbildungsverein, Geschäftsführer im Deutschen Bücherrat, Schriftführer der Arbeitsgemeinschaft für Heimatkunde der Iglauer Sprachinsel, Ausschussmitglied im Deutschen Verein Iglau. Zudem war er Herausgeber diverser Nachrichtenblätter und Zeitschriften, zum Teil auch mit überregionaler Bedeutung.

40 *Jaworski*: Vorposten oder Minderheit? (wie Anm. 30), S. 132f.

41 *Vybítal, Jiří*: Iglau unter dem Hakenkreuz. Pilgram 2011, S. 17. Der von einem Hobbyhistoriker verfasste Band ist populärwissenschaftlich ausgerichtet, weshalb der Autor bewusst auf exakte Quellenhinweise verzichtet hat.

Es überrascht nicht, dass nach Errichtung des Protektorats gerade er zum örtlichen Bezirksschulinspektor ernannt wurde; er trat im Oberlandratsbezirk Iglau als maßgeblicher ‚Schulmann‘ in Erscheinung.⁴²

Völkische Raumplanungen zur ‚Iglauer Sprachinsel‘

Die den Deutschen im Protektorat zugesprochenen Fördermaßnahmen sollten unter anderem die Verwaltung wie auch das Schul- und Sozialsystem betreffen; durch die Verbesserung der wirtschaftlichen und sozialen Situation der deutschen Bevölkerung sollte ihr Engagement in der ‚Volkstumsarbeit‘ gesteigert werden.⁴³ Der Arbeitskreis ‚Volkstumsarbeit‘ in der Behörde des Reichsprotektors schrieb aber besonders dem Schulwesen hierbei eine besondere Rolle zu:

„In der Volkstumspolitik, die deutscherseits im Protektorat Böhmen und Mähren betrieben werden muss, kommt der Gestaltung der Jugendziehung durch das Schulwesen eine entscheidende Bedeutung zu. Alles, was auf dem Gebiete des Schulwesens geschieht, ist Volkstumsarbeit, im engeren Sinne, soweit das deutsche Schulwesen, im weiteren Sinne, soweit das tschechische Schulwesen in Frage kommt. [...] Das deutsche Schulwesen muss mit allen verfügbaren Mitteln ausgebaut, gestärkt und gefördert werden.“⁴⁴

Die ‚Iglauer Sprachinsel‘ stand hierbei besonders im Fokus. Sie sollte die „Grundlage einer Germanisierung“⁴⁵ des Umlandes bilden, die die Herstellung einer sogenannten Volkstumsbrücke ermöglichen sollte. Dabei sollte die ‚Iglauer Sprachinsel‘ nach Süden bis zur Reichsgrenze und nach Norden bis zur Grenze des Sudetengebirges erweitert werden.⁴⁶ Zuvorderst sollte dies durch die ‚Eindeutschung‘ dieses Gebietes erreicht werden, im nächsten Schritt sollte die vergrößerte ‚Sprachinsel‘ dann zum Ausgangspunkt der ‚Eindeutschung‘ weiterer Gebiete werden. Gleichzeitig sollte hierdurch das

42 Vgl. *Petra Knápková*: Ignaz Göth. In: Literarische Landkarte der deutschmährischen Autoren. O. J. URL: <https://limam.upol.cz/Authors/Detail/4>, zuletzt eingesehen am 11.3.2021.

43 Deutschtumsarbeit im Lande Mähren, 26. Februar 1940, S. 16, NA Prag, ÚRP, Karton 287, Signatur I 1b-2000, unfoliert.

44 Protokoll über eine Besprechung zur Volkstumsarbeit auf dem Gebiete des Schulwesens seit dem 25. April 1939, NA Prag, ÚRP, Karton 287, Signatur I1b-2000, unfoliert.

45 Ebd., vgl. auch *Scheinhammer-Schmid, Ulrich* (Hg.): „In Iglau war alles schlimmer“. Transformationen einer tschechisch-deutschen Stadt vor und nach 1945. Eine Dokumentation. Landsberg am Lech 2013, S. 196–357.

46 *Němec, Petr*: Die Lage der deutschen Nationalität im Protektorat Böhmen und Mähren unter dem Aspekt der „Eindeutschung“ dieses Gebiets. In: *Bohemia*, 32 (1991), H. 1, S. 39–59, S. 43.

tschechische Siedlungsgebiet zersplittert werden, was wiederum eine Assimilierung der dort lebenden Tschechen erleichtern sollte.⁴⁷ Im Ergebnis sollten die beiden Protektoratsteile Böhmen und Mähren durch einen deutschen ‚Volkstumsdamm‘ voneinander abgetrennt werden.⁴⁸ Wie hierbei mit der tschechischen Bevölkerung der Iglauer Sprachinsel umgegangen werden sollte, wurde deutlich ausgesprochen:

„In Iglau wird angestrebt, Stadt und bäuerliche Sprachinsel zum aus-schließlichen Siedlungsraum der Deutschen zu machen. In Verfolgung dieses Gedankens werden tschechische Einrichtungen und Behörden außerhalb von Iglau verlegt, tschechische Kindergärten und Schulen geschlossen, der Rücktritt der noch verbliebenen tschechischen Gemeindevertreter herbeigeführt usw.“⁴⁹

Gewaltsame Übergriffe auf das tschechische Schulwesen im März 1939

Schon vor Abfassung dieser Forderung nach ‚Germanisierung‘ der ‚Sprachinsel‘ kam es unmittelbar nach Errichtung des Protektorats im März 1939 in den Oberlandratsbezirken Iglau und Deutsch-Brod zu gewaltsamen Übergriffen auf tschechische Schulen, darunter auch in der ‚Iglauer Sprachinsel‘. Unzweifelhaft war die deutsche Bevölkerung in der überwiegenden Zahl der aufgeführten Schulschließungen selbst daran mit beteiligt, was die Behörden auch ausführlich dokumentierten.⁵⁰ So wurden laut deren Schilderungen in Jesau (Ježná) der Oberlehrer geschlagen, in Rotenkreuz (Červený Kříž) der Lehrer abgeführt und in Waldhof (Lesnov) die Wohnung des Oberlehrers demoliert. Insgesamt waren 33 tschechische Volksschulen von Übergriffen

47 Ebd., S. 42.

48 Ebd., S. 43.

49 Deutschtumsarbeit der Oberlandräte – Allgemeines, Ort und Datum unbekannt, S. 14 (Unterstreichung im Orig.), NA Prag, ÚRP, Karton 287, Signatur I 1b-2000, unfoliert.

50 Die Angaben beziehen sich auf zwei Quellen: 1) Abschrift des Inspektors der staatlichen Volksschulen mit tschechischer Unterrichtssprache in Iglau vom 20. März 1939 über das „Vorgehen der deutschen Volksgruppe gegenüber tschechischen Schulen“, das einem Schreiben des Chefs der Zivilverwaltung bei der Heeresgruppe 3 (Verwaltungsgruppe) vom 31. März 1939 beilag, welches dem Chef der Zivilverwaltung bei der Heeresgruppe 5 und dem Verwaltungschef beim XIV AK in Pardubitz (Pardubice) zugeleitet wurde, vgl. NA Prag, ÚRP, Karton 516, Signatur I-10 E II Sch d Schöllschitz, unfoliert; 2) Bericht über den Unterrichtsstand an den tschechischen staatlichen Volks- und Bürgerschulen, Prag, den 22. Mai 1939 (Autor unbekannt), das einem Schreiben des Oberlandrats von Deutsch-Brod, Joachim Freiherr von der Leyen an das Amt des Reichsprotektors vom 22. Juli 1939 beilag, vgl. NA Prag, ÚRP, Karton 518, Signatur I-10 EII Sch2, 1939–1943, Tschechische Schulen in der Iglauer Sprachinsel, unfoliert.

betroffen,⁵¹ von diesen wurden 26 Schulen kurzerhand vorübergehend geschlossen.⁵² Die Schließung der tschechischen Schulen wurde von den deutschen Behörden genutzt, um aus der entstandenen Übergangssituation sofort Tatsachen schaffen zu können. So wurden „im Interesse eines ruhigen Zusammenlebens beider Nationen“⁵³ hiervon nur 14 Schulen wiedereröffnet, die anderen Schulen blieben enteignet und sollten für „deutsche Schulzwecke“ in Anspruch genommen werden.⁵⁴ Dabei wurden gerade jene Schulen geschlossen, die noch als Minderheitenschulen in der Ersten Tschechoslowakischen Republik wenige Jahre zuvor eröffnet worden waren. Bei diesen handelte es sich überwiegend um Neubauten der Zwischenkriegszeit oder um noch vor 1918 errichtete Gebäude von Schulen mit deutscher Unterrichtssprache, die zwischenzeitlich zu tschechischen Schulen umgewandelt worden waren. Deren Errichtung war im Zusammenhang mit dem tschechoslowakischen Minderheitenschulgesetz vom 3. April 1919 erfolgt. Dieses hatte es dem Schulministerium im multiethnischen Staat der Tschechoslowakei ermöglicht, in Orten, in denen eine Staatssprache nur von einer Minderheit gesprochen wurde, Schulen in der jeweiligen Minderheitensprache zu errichten und zu unterhalten. Im Zusammenhang mit der Angleichung der Zahl von Schulen unterschiedlicher Unterrichtssprache nach 1918 wurde diese Möglichkeit insbesondere zum Bau tschechischsprachiger Schulen in mehrheitlich deutschsprachigen Gemeinden genutzt.⁵⁵ Deren Schließung wurde als Wiedergutmachung gerechtfertigt, die aber nach Meinung von der Leyens noch nicht

51 Betroffen waren Schulen in Altenberg (Staré Hory), Bergersdorf (Kamenná), Blumendorf (Kvetnov), Deutsch-Gießhübel (Nemecká Vyskytná), Dobrenz (Dobronín), Ebersdorf (Hybrálec), Friedenau (Frýdnava), Friedrichsdorf (Bedřichov), Höfen (Dvorce), Iglau (Jihlava), Jesau (Ježená), Klein-Studnitz (Studénky), Langendorf (Dlouhá Ves), Libinsdorf (Karlov), Misching (Měšín), Muckenbrunn (Studénka), Otten (Otín), Pattersdorf (Bartoušov), Petrowitz (Petrovice), Pfauendorf (Pávov), Rotenkreuz (Červený Kříž), Schlappenz (Šlapanov), Schrittenz (Strítěž), Seelenz bei Polna (Ždírec), Sehrlenz (Ždírec), Smilau (Smilov), Stecken (Štoky), Waldhof (Zborná), Weißenstein (Bílý Kámen), Wesenz (Vežnice), Wolframs (Kostelec). Siehe ebd. (beide Quellen).

52 Ebd. (beide Quellen).

53 Bericht über den Unterrichtsstand an den tschechischen staatlichen Volks- und Bürgerschulen, Prag, den 22. Mai 1939, NA Prag, ÚRP, Karton 518, I-10 EII Sch2, 1939–1943, Tschechische Schulen in der Iglauer Sprachinsel, unfoliert.

54 Bericht des Oberlandrates von Deutsch-Brod betreffend der Übernahme tschechischer Schulen für deutsche Schulzwecke, 15. Mai 1939, NA Prag, ÚRP, Karton 518, Signatur I-10 EII Sch2, 1939–1943, Tschechische Schulen in der Iglauer Sprachinsel, unfoliert.

55 Reich, Andreas: Das tschechoslowakische Bildungswesen vor dem Hintergrund des deutsch-tschechischen Nationalitätenproblems. In: Bohemia, 36 (1995), H. 1, S. 19.

hinreichend gewesen war;⁵⁶ diesen Standpunkt nahm auch sein Kollege, der Iglauer Oberlandrat Eugen Fiechtner, noch 1977 ein.⁵⁷ Die staatlichen Zentralbehörden (Amt des [deutschen] Reichsprotectors, [tschechisches] Schulministerium), deren institutionelle Einrichtung und personelle Besetzung erst geordnet werden mussten, waren bei den vorangegangenen Übergriffen auf die tschechischen Schulen von den Verantwortlichen im Oberlandratsbezirk Iglau vorab nicht um ihre Zustimmung angefragt worden. Anscheinend wollten die hierfür verantwortlichen örtlichen Funktionäre selbst Entscheidungen vorwegnehmen. Es dürfte sich hierbei weniger um vorauseilenden Gehorsam als um eine Selbstdarstellung als energische Verwaltungsbeamte gehandelt haben. Insbesondere für den zwangsversetzten Oberlandrat Fiechtner bot sich die Möglichkeit, nun als besonders aktiver ‚Volkstumskämpfer‘ auftreten zu können. Er und der im Jahr 1939 noch für den nördlichen Teil der ‚Iglauer Sprachinsel‘ zuständige Deutsch-Broder Oberlandrat Joachim Freiherr von der Leyen hoben gegenüber dem Amt des Reichsprotectors in ihren Berichten selbstzufrieden heraus, wie erfolgreich sie nun selbst die Schließungen angeleitet hätten und bemühten sich deutlich bei ihrer vorgesetzten Behörde um die Anerkennung ihrer Leistungen. Dabei fehlte den Schließungen eine sachliche Begründung; auf den tatsächlichen Bedarf und auf Schülerzahlen wurde keine Rücksicht genommen. Die Enteignungen erfolgten durchgängig unter Bezugnahme auf die ‚Volkstumsarbeit‘, welche die Deutschen zu stärken und die Tschechen zu schwächen habe. Demgemäß heißt es sodann in einem weiteren Bericht zynisch, dass der erfolgte Abbau der tschechischen Schulen eine Erleichterung für das bestehende deutsche Schulwesen dargestellt hätte.⁵⁸

Die weiteren ‚Volkstumsberichte‘ der beiden Oberlandräte belegen darüber hinaus, dass Schulschließungen auch außerhalb der ‚Sprachinsel‘ vorangetrieben wurden, zudem wurden zahlreiche tschechische Mittel- und Fachschulen in andere Regionen verlegt.⁵⁹ Auch das tschechische höhere Schulwesen im Oberlandratsbezirk Iglau war von empfindlichen Schließungen betroffen. Das tschechische Reformrealgymnasium in Iglau wurde wegen sogenannter staatsfeindlicher Umtriebe geschlossen. Dem tschechischen Realgymnasium in Mährisch-Budwitz (Moravské Budějovice) wurde verboten,

56 Beantwortung des Fragebogens für ehemalige Oberlandräte vom 1. September 1977, Eugen Fiechtner, Stuttgart-Birkach, 12. Oktober 1977, S. 15, Sudetendeutsches Archiv (SdA) München, Heimatberichte 1428, unfoliert.

57 Ebd.

58 Deutschtumsarbeit der Oberlandräte – Allgemeines, S. 7, Ort und Datum unbekannt, NA Prag, ÚRP, Karton 287, Signatur I 1b-2000, unfoliert.

59 Bericht Eugen Fiechtners über die „Maßnahmen zur Überwindung der Gegensätze in Iglau“, Iglau, 15. September 1939, NA Prag, ÚRP, Karton 288, Signatur I 1b-2011, unfoliert.

neue Schüler aufzunehmen; zudem wurde dessen Schülerzahl beschränkt.⁶⁰ Die Fertigstellung bereits im Bau befindlicher tschechischer Schulen wurde, soweit überhaupt noch relevant, durch den Erlass vom 19. April 1940, der den Bau tschechischer Schulgebäude strikt verbot, unterbunden.⁶¹

Neueröffnung deutscher Schulen

Zugleich kündigte die Protektoratsverwaltung an, nun ganz im Sinne der ‚Volkstumsarbeit‘ die infrastrukturelle Förderung des deutschen Schulwesens im Protektorat Böhmen und Mähren mit Nachdruck voranzutreiben.⁶² Dabei war die tatsächliche Zahl deutscher Schüler im Protektorat sehr niedrig. Nach einer Mitteilung in der Zeitschrift „Nation und Staat“ wurden die Schulen des Protektorates im April 1941 gerade einmal von rund 32.000 deutschen Schülern besucht.⁶³

Die beiden Oberlandräte von Iglau (Fiechtner) und Deutsch-Brod (von der Leyen), Ignaz Göth wie auch die Bürgermeister vor Ort (die sogenannten Ortsvorsteher) sahen nun die Möglichkeit gekommen, unter Begründung der „Stärkung des deutschen Volkstums“ eine massive Förderung deutscher Schulen einzufordern. Ihre Anträge richteten sie nicht an das eigentlich hierfür zuständige Schulministerium, sondern an die Schulabteilung in der Behörde des Reichsprotektors. Von Bedeutung ist hierbei, dass eben nicht – wie zu erwarten gewesen wäre – in den eingereichten Anträgen auch sachliche Begründungen für die entsprechenden Maßnahmen aufgeführt wurden. Stattdessen argumentierten die Bittgesuche der Funktionäre durchgehend mit der Begründung der „Stärkung des deutschen Volkstums“, deren Duktus es war, dem völkisch behaupteten sudetendeutschen ‚Volkstumskampf‘ der Zwischenkriegszeit⁶⁴ nun zu einem siegreichen Ende zu verhelfen. So forderte Fiechtner für die Stadt Třebíč (Třebíč) als „Hochburg eines chauvinisti-

60 Deutschtumsarbeit im Jahre 1941 des Oberlandrates von Iglau vom 19. Februar 1942, S. 5, NA Prag, ÚRP, Karton 287, Signatur I 1b-2000, unfoliert.

61 Schreiben des Schulministeriums an das Amt des Reichsprotektors, betreffend Ober-Bory, Prag, 19. April 1941, NA Prag, ÚRP, Karton 518, Signatur I-10 EII Sch2, 1939–1943 Ober-Bory, unfoliert.

62 Vgl. Protokoll der Besprechung des Arbeitskreises Volkstumsarbeit an der Behörde des Reichsprotektors vom 17. Mai 1940, Prag, 22. Mai 1940 (wie Anm. 4).

63 *Weingärtner, Arnold*: Das nationalitätenpolitische Jahr 1941. In: Nation und Staat. Deutsche Zeitschrift für das europäische Nationalitätenproblem, 6 (1942), S. 186–195, S. 189.

64 *Budňák, Jan* und *Milan Horňáček*: Das Bild der Deutschen. In: Becher, Peter und Steffen Höhne, Jörg Krappmann, Manfred Weinberg (Hg.): Handbuch der deutschen Literatur Prags und der Böhmisches Länder. Stuttgart 2017, S. 273–283; *Jaworski*: Vorposten oder Minderheit? (wie Anm. 30); *Hahn, Hans Henning* (Hg.): Hundert Jahre sudetendeutsche Geschichte. Eine völkische Bewegung in drei Staaten. Frankfurt a. M. 2007.

schen Tschechentums“, die gegen die schwache deutsche Minderheit einen erbitterten Kampf geführt hätte, nun die Errichtung einer deutschen Schule, um Hilfe im „Volkstumskampf“ zu erhalten.⁶⁵ Auch die Notwendigkeit einer Schule in Triesch (Třešť) begründete er entsprechend. Da die Stadt in unmittelbarer Nähe zur ‚Iglauer Sprachinsel‘ läge, wäre sie zur Erweiterung des deutschen Siedlungsraumes von großer Bedeutung und würde somit eine wichtige Hilfe im „Volkstumskampf“ darstellen.⁶⁶ Dieselbe Begründung wurden zu den Schulneugründungen in Frauenthal (Pohled),⁶⁷ Groß-Meseritsch (Velké Meziříčí)⁶⁸ und Wiese (Luka nad Jihlavou)⁶⁹ vorgebracht. Eine sachliche Begründung der infrastrukturellen Förderung findet sich hingegen nur vereinzelt. In Friedenau (Mírovka) wäre eine bessere Unterbringung der Volksschule wünschenswert,⁷⁰ in Schlappenz (Šlapanov) die bisherige Schule stark veraltet,⁷¹ in Polna (Polná)⁷² und Poppitz (Popice)⁷³ befänden sich die bisher bestehenden nächsten Schulen für die Schüler in zu weiter Entfernung. Nicht nur die Verwaltung, auch der Deutsche Kulturverband schritt energisch zur Tat. Dabei war dessen eigener Fortbestand durch die Gleichschaltungsbemühungen im Protektorat bereits erheblich gefährdet. Dies wahrscheinlich wissend oder zumindest ahnend, versuchte dieser noch, sich als besonders unersetzlich für die deutschen Protektoratsorgane zu erweisen und gründete nach Errichtung des Protektorats im Gebiet der ‚Iglauer Sprachinsel‘ noch selbst einige private Volksschulen. Doch nur wenige Monate später wurden auch diese Schulen in staatliche Verwaltung überführt; der Kulturverband wurde im Gegensatz zum Reichsgau Sudetenland im Pro-

65 Schreiben des Oberlandrats von Iglau an die Dienststelle Mähren vom 26. Juni 1941, NA Prag, ÚRP, Karton 512, Signatur 1-10 E II Sch d Trebitsch, unfoliert.

66 Schreiben des Iglauer Oberlandrats an den Reichsprotektor über die Dienststelle Mähren, 3. Juli 1941, NA Prag, ÚRP, Karton 512, Signatur 1-10 E II Sch d Triesch, unfoliert.

67 Genehmigung durch Oberlandrat Fiechtner, 20. März 1941, NA Prag, ÚRP, Karton 512, Signatur 1-10 E II Sch d Frauenthal, unfoliert.

68 Genehmigung durch Oberlandrat Fiechtner, 13. August 1941, NA Prag, ÚRP, Karton 512, Signatur 1-10 E II Sch d Groß-Meseritsch, unfoliert.

69 Schreiben Fiechtners an die Dienststelle Mähren in Brünn, 7. Mai 1941, NA Prag, ÚRP, Karton 512, Signatur 1-10 E II Sch d Wiese, unfoliert.

70 NA Prag, ÚRP, Karton 512, Signatur 1-10 E II Sch d Friedenau, unfoliert.

71 NA Prag, ÚRP, Karton 512, Signatur 1-10 E II Sch d Schlappenz, unfoliert.

72 NA Prag, ÚRP, Karton 512, Signatur 1-10 E II Sch d Polna, unfoliert.

73 NA Prag, ÚRP, Karton 512, Signatur 1-10 E II Sch d Poppitz, unfoliert.

tektorat zwar nicht aufgelöst,⁷⁴ jedoch wurde er zu einer Hilfsorganisation innerhalb der NS-Verbandsstruktur umfunktioniert.⁷⁵

Besonders rege agierte bei allen Vorhaben Schulinspektor Göth, der in hoher Frequenz mit der Schulabteilung in der Behörde des Reichsprotectors korrespondierte, wo mit Langhans ein Sudetendeutscher der Abteilung für Volksschulen vorstand, der vom zuständigen Sachbearbeiter Rotermund assistiert wurde, der aus dem ‚Altreich‘ entsandt worden war.⁷⁶

Die Behörde des Reichsprotectors bearbeitete Göths Anträge in der Regel zügig, so dass die ausgearbeiteten Entwürfe dem de jure zuständigen Schulministerium meist wenige Tage später vorlagen. Diese hatte formal noch den Auftrag über die Baumaßnahmen zu erteilen, besaß tatsächlich aber keine Entscheidungsgewalt, denn es stimmte den Vorhaben meist kommentarlos zu.⁷⁷ Insgesamt wurden im Oberlandratsbezirk Iglau schließlich zwan-

74 Aufbau des deutschen Schulwesens im Protektorat und die Tätigkeit des Deutschen Kulturverbandes, München, 3. August 1940, NA Prag, ÚRP, Karton 289, Signatur I.1b-2145, 1939–1944, Deutsche Schulen im Protektorat, unfoliert. – Die geplante Auflösung des Deutschen Kulturverbandes wurde 1940 vorerst zurückgestellt.

75 *Pozorny, Reinhard*: Deutsche Schutzarbeit im Sudetenland. Die Tätigkeit des Deutschen Kulturverbandes 1918–1938 (Eckartschriften, 49). Wien 1974, S. 51.

76 Beantwortung des Fragebogens für ehemalige Oberlandräte vom 1. September 1977, Eugen Fiechtner, Stuttgart-Birkach, 12. Oktober 1977, S. 17, SdA München, Heimatberichte 1428, unfoliert. – Vornamen und biografische Angaben zu Langhans und Rotermund sind aus dem Quellenmaterial nicht ersichtlich; sie konnten auch nicht anderweitig ermittelt werden. Die Quelle konkretisiert nicht, ob sich Langhans’ Herkunft auf den Reichsgau Sudetenland oder auf das Protektorat Böhmen und Mähren bezog. Unter ‚Altreich‘ verstand man das Territorium des Deutschen Reiches zum 1. Januar 1938, also vor der Annexion Österreichs und der Zerschlagung der Tschechoslowakei.

77 Nur einmal versuchte das Schulministerium – wenn auch vergeblich – einen eigenen Handlungsspielraum einzufordern. In Pfaundorf (Pávov) konnte die ehemals private Kulturverbandsvolksschule, die im August 1939 in die Verwaltung der Gemeinde Friedrichsdorf (Bedřichov) übernommen worden war, von der jetzt zuständigen Gemeinde finanziell nicht mehr unterhalten werden. Daher stellte diese im März 1940 einen Antrag an das Amt des Reichsprotectors, die Schule in Pfaundorf als Minderheitenschule in die Trägerschaft des Schulministeriums zu überführen. Das daraufhin wie üblich um Zustimmung angefragte Schulministerium lehnte dieses Ansuchen aber nun sogleich ab, da seiner Meinung nach das hierfür beanspruchte Minderheitenschulgesetz formal nicht angewandt werden dürfe, da die Deutschen in der Gemeinde die Mehrheit bilden würden und somit nicht in der Minderheit wären (206 Deutsche gegenüber 180 Tschechen). Anders reagierte jedoch der deutsche Landesschulrat, der von der deutschen Protektoratsverwaltung in Prag (Praha) und Brünn (Brno) installiert worden war und einen direkten Zugriff der deutschen Protektoratsverwaltung auf die deutschen Schulen ermöglichen sollte. Obwohl der Landessschulrat in der Schulplanung des Oberlandratsbezirks Iglau sonst nicht in Erscheinung trat, sah er hier gar nicht ein, dieser formal richtigen Ablehnung durch das Schulministerium zuzustimmen und bog kurzerhand die Zahlen zurecht. So forderte er am 23. Mai 1940 beim Schulministerium ein, dass dem An-

zig deutsche Volksschulen neu gegründet, überwiegend auf dem Gebiet der ‚Iglauer Sprachinsel‘. Der örtlichen Verteilung der neu gegründeten Schulen ist deutlich zu entnehmen, dass Neugründungen vor allem in kleineren Orten stattfanden. Sechs Schulen wurden in den Schulgebäuden bestehender tschechischer Schulen eröffnet, alle außerhalb der ‚Iglauer Sprachinsel‘ in größeren Orten gelegen, wo entsprechend große tschechische Schulgebäude existierten.⁷⁸ Fünf Schulen wurden in Bauernhäusern eingerichtet,⁷⁹ drei neu-eröffnete Volksschulen konnten in den Gebäuden der geschlossenen tschechischen Schulgebäude untergebracht werden,⁸⁰ in Polna (Polná) wurde die Schule im örtlichen Schloss untergebracht,⁸¹ in Taikowitz (Tavíkovice) im Jugendheim,⁸² bei vier weiteren Schulneugründungen wurde deren Unterbringung nicht benannt.⁸³

Waren somit im ersten Schritt zügig neue Schulen gegründet worden, so sollte im nächsten Schritt auch deren bauliche Situation verbessert werden, was zügig erfolgen sollte. Sogleich wurden an zehn neuerrichteten Schulen, aber auch an neun schon länger bestehenden Schulen Maßnahmen genehmigt, um die Ausstattung der Schulen zu verbessern. Dies bedeutete vor allem, dass nun sieben weitere Schulen in den geräumten tschechischen Schulgebäuden eingerichtet wurden,⁸⁴ zwei tschechische Volksschulen wurden darüber hinaus gezwungen, ihre neueren Schulgebäude gegen die älteren Schulgebäu-

trag des Ortsschulrats zu entsprechen wäre, da sich Deutsche und Tschechen zahlenmäßig beinahe die Waage halten würden (52 % Deutsche gegenüber 48 % Tschechen). Hierauf fügte sich das Schulministerium schließlich ohne jeden Widerspruch. Trotz der offensichtlichen deutschen Bevölkerungsmehrheit wurde folglich das Minderheitenschulgesetz angewandt, und ab dem Schuljahr 1940/41 wurde die Pfauendorfer Volksschule als Minderheitenschule geführt. Vgl. NA Prag, ÚRP, Karton 515, Signatur 1-10 E II Sch d Pfauendorf, unfoliert.

78 In Königseck (Kunžak), Skalitz (Skalice u Znojma), Trebitsch (Třebíč), Triesch (Třešť), Vöttau (Bítov), Wiese an der Igel (Luka nad Jihlavou). Siehe die alphabetisch nach einzelnen Schulorten sortierten Akten im NA Prag, ÚRP, Kartons 513–518.

79 In Frauenthal (Pohled), Jesau (Ježená), Poppitz (Popice), Schachersdorf (Šachotín), Weißenstein (Bílý Kámen). Siehe ebd.

80 In Fussdorf (Rantířov), Groß-Meseritsch (Velké Meziříčí), Pfauendorf (Pávov). Siehe ebd.

81 Vgl. NA Prag, ÚRP, Karton 515, Signatur 1-10 E II Sch d Polna, unfoliert.

82 Vgl. NA Prag, ÚRP, Karton 517, Signatur 1-10 E II Sch d Taikowitz, unfoliert.

83 Dies war in Höfen (Dvorce), Hrottowitz (Hrotovice), Mährisch-Budwitz (Moravské Budějovice) und Roschitz (Rošice) der Fall. Siehe die alphabetisch nach einzelnen Schulorten sortierten Akten im NA Prag, ÚRP, Kartons 513–518.

84 In Blumendorf (Kvetnov), Deutsch-Gießhübel (Nemecká Vyskytná), Friedenau (Frýdnava), Friedrichsdorf (Bedřichov), Groß-Meseritsch (Velké Meziříčí), Jesau (Ježená), Weißenstein (Bílý Kámen). Siehe die alphabetisch nach einzelnen Schulorten sortierten Akten im NA Prag, ÚRP, Kartons 513–518.

de der deutschen Volksschulen zu tauschen.⁸⁵ Der Gebäudetausch zwischen der bestehenden tschechischen und deutschen Volksschule in Simmersdorf (Smrčná u Jihlavy) wurde damit begründet, dass das in der Vergangenheit an dem deutschen Schulwesen verübte Unrecht wieder gut gemacht werden müsse; schließlich sei für die tschechische Bevölkerung in den Jahren 1928 bis 1930 ein eigenes tschechisches Schulgebäude errichtet worden, sodass nun ein Tausch nur gerecht wäre.⁸⁶ Die weiteren beschlagnahmten tschechischen Schulgebäude wurden anderen Einrichtungen zur Nutzung übergeben,⁸⁷ so der Reichsarbeitsdienst.⁸⁸

Zudem wurden vier Schulneubauten geplant.⁸⁹ Die Verantwortung für die Schulneubauplanungen lag in den Händen der Behörde des Reichsprotektors, die Pläne wurden aber vom Bauministerium und vom Schulministerium ausgearbeitet. Bemerkenswert an den Entwürfen ist, dass in jeder Schule ein Luftschutzraum eingerichtet werden sollte, auch dort, wo die Einwohnerzahl gering und die militärische Bedeutung mutmaßlich eher unbedeutend war.

Ein tatsächlicher Bedarf?

So vehement die Argumente für den infrastrukturellen Ausbau des deutschen Volksschulwesens im Kontext einer behaupteten ‚Volkstumsarbeit‘ auch vorgebracht wurden, so begründeten sie dennoch nicht, ob diese Vorhaben auch auf einem tatsächlichen Bedarf basierten. So beklagte sich Horst Naudè, Leiter der Gruppe Mähren des Reichsprotektors, bereits im Mai 1940, dass die ‚Deutschtumsarbeit‘ der reichsdeutschen Dienststellen zwar eine große Leistung darstelle, deren größte Erfolge im Schulwesen lägen, doch hätten die mangelnden Schüleranmeldungen zur Folge gehabt, dass es schwierig gewesen wäre, überhaupt deutsche Schulen eröffnen zu können.⁹⁰

So war auch die Schülerzahl der neueröffneten 20 Schulen im Oberlandratsbezirk Iglau gering, 19 Schulen waren einklassig, nur eine Schule zweiklassig. Acht Schulen wurden von weniger als 16 Schülern besucht, acht Schu-

85 In Antonienthal (Antonínův Důl) und in Simmersdorf (Smrčná u Jihlavy). Siehe ebd.

86 NA Prag, ÚRP, Karton 516, Signatur 1-10 E II Sch d Simmersdorf, unfoliert.

87 Bericht des Oberlandrates von Deutsch-Brod betreffend der Übernahme tschechischer Schulen für deutsche Schulzwecke, 15. Mai 1939, NA Prag, ÚRP, Karton 518, Signatur 1-10 E II Sch 2, 1939–1943, Tschechische Schulen in der Iglauer Sprachinsel, unfoliert.

88 NA Prag, ÚRP, Karton 516, Signatur 1-10 E II Sch d Stecken, unfoliert.

89 In Iglau, Roschitz, Schachersdorf, Schlappenz. Vgl. NA, ÚRP, Karton 513, I-10 E II Sch d Iglau I.

90 Verwaltungsbericht der Gruppe Mähren, Prag, 7. Mai 1940, S. 9, NA Prag, ÚRP, Karton 287, Signatur I 1b-2000 I 1e, unfoliert.

len von weniger als 26 Schülern, nur eine Schule wurde von mehr als 26 Schülern besucht, bei drei Schulen bleibt die Schülerzahl unbekannt. Neun Schulen wurden in Orten mit einer deutschen Ortsbevölkerung mit weniger als 100 Personen errichtet, vier in Orten mit weniger als 200 Deutschen. Ortschaften mit größerer deutscher Bevölkerung, die auf ein bestehendes deutschsprachiges Schulwesen zurückgreifen konnten, wurden hingegen nicht gefördert. Nur in Iglau (Jihlava) wurde geplant, jedoch nicht realisiert, eine zusätzliche achtklassige Volksschule⁹¹ zu errichten, zudem war der Neubau einer Landwirtschaftsschule geplant;⁹² die Planungen beider Schulen wurden jedoch nicht weitergeführt. Einen Sonderfall stellte die neu gegründete Schule in Taikowitz (Tavikovice) dar, die als mehrklassige Schule die sogenannten Streudeutschen der lokalen Umgebung aufnehmen sollte. Auch die errichteten einklassigen Volksschulen für die nur wenigen deutschen Einwohner der Bezirkshauptorte Groß-Meseritsch (Velké Meziříčí), Trebitsch (Třebíč) und Mährisch-Budwitz (Moravské Budějovice) wurden deshalb gegründet. Wahrscheinlich geschah dies, um auch in diesen Orten den Anspruch, das ‚deutsche Volkstum‘ gestärkt zu haben, zu unterstreichen. Den sich durch die Gründung von Kleinstschulen verschärfenden Lehrermangel hatte sich somit die deutsche Besatzungsherrschaft auch selbst zuzuschreiben. Während tschechische Schulen in Bestand und Qualifikation massiv beschnitten wurden, sollte hingegen der Schulunterricht für Deutsche selbst in kleinsten Dörfern der ‚Iglauer Sprachinsel‘ sichergestellt werden. So wurden im gesamten Protektorat bis April 1940 156 deutsche Volks- und Bürgerschulen neu eröffnet.⁹³ Der hierdurch, aber auch durch den Ausbau schon existierender Schulen⁹⁴ bestehende Lehrerberauf sollte durch 400 neue Planstellen ab Oktober 1940 gedeckt werden, für die Lehrkräfte aus dem gesamten Reichsgebiet abgeordnet werden sollten. Da aber auch anderorts ein großer Lehrerberauf bestand, sollten Abiturienten- und Aufbaukurse in Brünn (Brno), Olmütz (Olomouc), Iglau (Jihlava) und Budweis (České Budějovice) neu eingerichtet werden, um den Lehrernachwuchs sicherstellen zu können.⁹⁵ Letztendlich wurden Lehrkräfte aus dem ‚Altreich‘ und dem Reichsgau Sudetenland abgeordnet, doch auch das konnte dem Mangel an Lehr-

91 Vgl. NA Prag, ÚRP, Karton 513, Signatur 1-10 E II Sch d Iglau I, unfoliert.

92 Bericht über die Deutschturnarbeit im Jahre 1941 des Oberlandrates von Iglau, Iglau, 19. Februar 1942, S. 1, NA Prag, ÚRP, Karton 287, Signatur I 1b-2000, unfoliert (S. 5).

93 Statistik über die Entwicklung des deutschen Schulwesens, Prag, 25. November 1941, NA Prag, ÚRP, Karton 289, Signatur I 1b-2140 1939–1942, unfoliert.

94 Vgl. hierzu insbesondere *Brandes*: „Umvolkung, Umsiedlung, rassische Bestandsaufnahme“ (wie Anm. 2), S. 52ff.

95 Bericht über die von der Behörde des Reichsprotektors geleistete Volkstumarbeit vom 1. Oktober 1940, S. 4, NA Prag, ÚRP, Karton 287, Signatur I 1b-2000, unfoliert.

kräften nicht abhelfen.⁹⁶ Es war durchweg nicht möglich, das Problem des Lehrermangels zu beheben. Darüber hinaus wäre es von Interesse, inwieweit auch tschechische Kinder in deutschen Schulen eingeschult wurden. Deren gegebenenfalls mögliche Einschulung stand im direkten Zusammenhang mit der breiten Kontroverse um die ‚Eindeutschungsfähigkeit‘ tschechischer Kinder mittels rassischer Kriterien, die sich vor allem in Kreisen der SS und in der deutschen Protektoratsverwaltung entspann. SS und Protektoratsverwaltung verhielten sich weniger abweisend bezüglich einer möglichen ‚Eindeutschung‘ tschechischer Kinder als die auf die Scheidung von Deutschen und Tschechen intendierenden sudetendeutschen Funktionäre im Reichsgau Sudetenland.⁹⁷ Überdies sollten Kinder aus abwertend als Mischehen (Deutsche und Tschechen) bezeichneten Familien wie auch aus tschechischen Familien unter bestimmten Bedingungen die Möglichkeit erhalten, eine deutsche Schule besuchen zu können.⁹⁸ Sie galten ebenso wie ‚tschechisierte‘ Volksdeutsche und ‚eindeutschungsfähige‘ Tschechen als Mitglieder einer ‚Zwischenschicht‘; der Besuch deutscher Schulen sollte wiederum ihr Bekenntnis zum deutschen ‚Volkstum‘ fördern.⁹⁹ Daher wurden im Protektorat zahlreiche als ‚eindeutschungsfähig‘ erachtete tschechische Kinder in deutsche Schulen eingeschult, sodass es schließlich sogar deutsche Schulen gab, die von mehr tschechischen als deutschen Schülern besucht wurden.¹⁰⁰

Bauverbot

Während im August 1940 das Schulministerium dem Amt des Reichsprotectors noch vermelden konnte, dass die Neubauten deutscher Schulen mit größtmöglicher Beschleunigung durchgeführt werden würden,¹⁰¹ sollte sich die Haltung der Schulabteilung des Reichsprotectorats in der Folgezeit

96 Brandes: „Umvolkung, Umsiedlung, rassistische Bestandsaufnahme“ (wie Anm. 2), S. 56f.

97 Vgl. Protokoll der Besprechung des Arbeitskreises Volkstumsarbeit an der Behörde des Reichsprotectors vom 17. Mai 1940, Prag, 22. Mai 1940 (wie Anm. 4).

98 Bericht über die von der Behörde des Reichsprotectors geleistete Volkstumsarbeit vom 1. Oktober 1940, S. 7, NA Prag, ÚRP, Karton 287, Signatur I 1b-2000, unfoliert.

99 Brandes: „Umvolkung, Umsiedlung, rassistische Bestandsaufnahme“ (wie Anm. 2), S. 52f.

100 Schreiben des SD-Leitabschnitts Prag an Heydrich betreffend das deutsche Schulwesen im Protektorat, Prag-Bubentsch, 11. Oktober 1941 (Autor unbekannt), NA Prag, ÚRP AMV 114, Karton 67, Signatur 114-15-7, f. 182. Siehe zu den ‚Eindeutschungsmaßnahmen‘ im Oberlandratsbezirk Iglau: Brandes: „Umvolkung, Umsiedlung, rassistische Bestandsaufnahme“ (wie Anm. 2), S. 201f.

101 Schreiben des Schulministeriums an die Behörde des Reichsprotectors, 20. August 1940, NA Prag, ÚRP, Karton 512, Signatur 1-10 E II Sch d Schachersdorf, unfoliert.

grundsätzlich ändern. So schwächten sich spätestens ab dem Jahre 1942 die ‚kurzfristigen Germanisierungsbestrebungen‘ mittels infrastruktureller Förderung vor allem aufgrund des für das Deutsche Reich immer schwieriger werdenden Kriegsverlaufs deutlich ab.¹⁰² Demgemäß wurde bereits im Dezember 1940 Schulinspektor Göth zu einem vertraulichen Gespräch in die Behörde des Reichsprotectors bestellt, um mit ihr zu erörtern, ob in Anbetracht der augenblicklichen und künftig zu erwarteten Schülerzahlen bei der Festsetzung des Bauprogramms nicht zu hohe Anforderungen gestellt worden seien.¹⁰³ Kurz darauf, am 4. Februar 1941, wurde Neubauten durch ein generelles Neubauverbot ein Riegel vorgeschoben, welches den Bau aller sogenannten nicht kriegsentscheidenden Bauvorhaben strikt untersagte, „mögen sie für Bestand und Entwicklung des Deutschtums von noch so großer Wichtigkeit sein.“¹⁰⁴ Dieses Verbot, dem vor allem der Mangel an Rohstoffen und Arbeitskräften¹⁰⁵ zugrunde lag, führte dazu, dass kein einziger Neubau fertiggestellt werden konnte.¹⁰⁶ Zwei Schulneubauten in Roschitz (Rošice) und Schachersdorf (Šachotín), die sich bereits im Rohbau befanden, wurden kurzerhand in diesem Zustand belassen.¹⁰⁷ Volksschulneugründungen nach dem Jahr 1941 gab es nur noch in zwei Fällen: in Walterschlag¹⁰⁸ (Valtinov) am 1. September 1942 mit 15 angemeldeten Kindern und in Wollein¹⁰⁹ (Měřín) am 31. Januar 1942. Die Schule in Walterschlag konnte jedoch wegen fehlender Lehrkräfte nicht eröffnet werden.¹¹⁰ Beide Orte lagen außerhalb der ‚Iglauer Sprachinsel‘ und wiesen keine deutsche Bevölkerung auf, die Schulen galten ‚Streudeutschen‘. Insgesamt wurden nennenswerte Baumaßnahmen nach 1941 nicht mehr durchgeführt. Eine Ausnahme war die Eröffnung einer Adolf-Hitler-Schule in Iglau am 26. April 1944.¹¹¹ Im Februar 1941 bilanzierte Fiechtner schließlich in seinem ‚Deutschtumsbericht‘ enttäuscht, dass das deutsche Schulwesen nur im geringen Maße hätte ausgebaut werden können, nur die Instandsetzung der deutschen Schulgebäude in Iglau

102 *Němec*: Die Lage der deutschen Nationalität im Protektorat (wie Anm. 46), S. 59.

103 Schreiben des Amtes des Reichsprotectors für Böhmen und Mähren an Ignaz Göth, 27. Dezember 1940, NA Prag, ÚRP, Karton 512, Signatur 1-10 E II Sch d Röschitz, unfoliert.

104 Bericht über die Deutschtumsarbeit im Jahre 1941 des Oberlandrates von Iglau, Iglau, 19. Februar 1942, S. 1, NA Prag, ÚRP, Karton 287, Signatur I 1b-2000, unfoliert.

105 Ebd.

106 Ebd.

107 NA Prag, ÚRP, Karton 516, Signatur 1-10 E II Sch d Schachersdorf; NA Prag, ÚRP, Karton 514, Signatur I-10 E II Sch d Roschitz sowie NA Prag, ÚRP, Karton 516, 1-10 E II Sch d Röschitz (Akten falsch eingeordnet).

108 NA Prag, ÚRP, Karton 517, Signatur 1-10 E II Sch d Walterschlag, unfoliert.

109 NA Prag, ÚRP, Karton 517, Signatur 1-10 E II Sch d Wollein, unfoliert.

110 Vgl. NA Prag, ÚRP, Karton 517, Signatur 1-10 E II Sch d Walterschlag, unfoliert

111 *Iýbihal*: Iglau unter dem Hakenkreuz (wie Anm. 41), S. 272.

(Jihlava) wäre teilweise gelungen.¹¹² Doch Schulinspektor Göth gab trotzdem noch nicht auf. Als dringliche Bitten bezeichnet, bemühte er sich trotz des verordneten Neubauverbots wiederholt, den Ausbau des deutschen Schulwesens doch noch voranzutreiben – jedoch ohne Erfolg. Fast alle neu gegründeten Schulen,¹¹³ soweit sie auch eröffnet wurden, bestanden aber noch im Schuljahr 1943/1944 weiterhin.¹¹⁴ Die Schülerzahlen der neu gegründeten Schulen änderten sich bis 1943/44 nur unwesentlich.¹¹⁵ Somit existierten die Schulen trotz des Lehrermangels auch weiterhin, was deren Bedeutung für die deutschen Behörden deutlich zum Ausdruck bringt.

Fazit

Es fällt schwer, ein Fazit über die Bemühungen, das deutsche Schulwesen im Oberlandratsbezirk Iglau auszubauen, zu ziehen. Auch wenn die Schulbaumaßnahmen nicht so wie im gewünschten Maße realisiert werden konnten, so wurden doch Kleinstschulen errichtet, die trotz gravierenden Lehrermangels noch im Schuljahr 1943/44 bestanden. Dass sie überhaupt eingerichtet werden konnten, war der gleichzeitigen Enteignung tschechischer Schulen geschuldet, in deren Räumen viele Schulen nun eröffnet wurden. Die Förderung des deutschen Schulwesens wurde somit durch die Repression gegenüber dem tschechischen Pendant erst möglich. Eine bedarfsgerechte Schulplanung gab es hingegen nicht. Die Begründungen sowohl für die Schulschließungen der tschechischen Schulen als auch für die infrastrukturelle Förderung der deutschen Volksschulen wurden als Mittel der ‚Volkstumsarbeit‘ gerechtfertigt und auch so begründet. Obwohl deren Zielsetzungen nicht klar umrissen waren, wurde sie trotzdem als so wesentlich erachtet, dass ihr gegenüber der tatsächliche Bedarf unberücksichtigt blieb und dem sich auch der gravierende Lehrer- wie Schülermangel unterordnen musste, bis der Kriegsverlauf jegliche Planungen zum infrastrukturellen Ausbau zunichtemachte. Zugleich verschärften sich die Repressionen gegenüber der nicht NS-konformen Bevölkerung drastisch. Davon waren ethnische Tschechen, deutschstämmige Antifaschisten und vor allem Juden betroffen, was

112 Bericht über die Deutschtumsarbeit im Jahre 1941 des Oberlandrates von Iglau, Iglau, 19. Februar 1942, S. 5, NA Prag, ÚRP, Karton 287, Signatur I 1b-2000, unfoliert.

113 Ausnahmen bildeten die Schulen in Hrotowitz (Hrotovice), deren Schüler nach Taikowitz (Tavikovice) verlegt wurden, die Schüler aus Schachersdorf (Šachotin), deren neues Schulgebäude im Rohbau belassen wurde und infolgedessen nach Schlappenz (Šlapanov) umgeschult wurden sowie die Schule in Wiese (Luka nad Jihlavou), in der zwischenzeitlich kein Unterricht mehr stattfand.

114 NA Prag, ÚRP, Karton 514, Signatur I-10 E II Sch d Misliborschitz, unfoliert.

115 Schülerstand im Schulbezirk Iglau im Jahre 1943/1944, NA Prag, ÚRP, Karton 514, Signatur I-10 E II Sch d Misliborschitz, unfoliert.

sich in Iglau bereits am 30. März 1939 durch die Zerstörung der Synagoge ankündigte. Die rund 110.000 Personen zählende jüdische Bevölkerung in Böhmen und Mähren, aller Rechte beraubt, sollte mit rund 80.000 Menschen dem Holocaust zum Opfer fallen.¹¹⁶

Die Biografien der Akteure vor Ort nahmen einen unterschiedlichen Verlauf. Eugen Fiechtner wurde währenddessen im Juni 1942 aus Iglau abberufen und anschließend bis Oktober 1944 Landrat in Aleksandrów Kujawski (1943–45 Weichselstädt) im Reichsgau Wartheland. Es folgte für ihn 1944 ein Fronteinsatz, nach sowjetischer Kriegsgefangenschaft kehrte er 1946 nach Stuttgart zurück und wurde im Entnazifizierungsverfahren als Minderbelasteter eingestuft.¹¹⁷ Schulinspektor Ignaz Göth wurde später noch Landesschulinspektor in Brünn; bei Kriegsende 1945 nahm er sich das Leben,¹¹⁸ seine Familie miteingeschlossen.¹¹⁹ Joachim Freiherr von der Leyen, 1939 noch für den nördlichen Teil der ‚Iglauer Sprachinsel‘ verantwortlich, wurde nach der Besetzung Frankreichs 1940 Leiter des Militärverwaltungsbezirks in Saint-Germain-en-Laye, später war er im Distrikt Galizien als Kreishauptmann an der Organisation des Holocaust beteiligt. Vermutlich starb er nach dem Luftangriff auf Dresden Mitte Februar 1945 an einer Gasvergiftung.¹²⁰

Kleiner Exkurs als Anhang: Blick in einen ‚mustergültigen‘ Volksschulklassenraum in der ‚Sprachinsel Iglau‘

Die Aufnahme zeigt ein Klassenzimmer, das vermutlich um 1939/1940 in der ‚Iglauer Sprachinsel‘ fotografiert wurde. Das Foto war einem Schreiben des SD-Leitabschnitts Prag an Karl Hermann Frank vom 29. Oktober 1940 zum „Deutschen Bauertum in der Iglauer Volksinsel“ beigelegt worden.¹²¹ Frank war damals Staatssekretär beim Reichsprotector und SS-Gruppen- und Poli-

116 Vgl. hierzu insbesondere *Brandes, Detlef*: Die Tschechen unter deutschem Protektorat. Teil 2: Besatzungspolitik, Kollaboration und Widerstand im Protektorat Böhmen und Mähren von Heydrichs Tod bis zum Prager Aufstand (1942–1945). München und Wien 1975; *Gruner, Wolf*: Die Judenverfolgung im Protektorat Böhmen und Mähren. Göttingen 2016; *Kasperová, Dana*: Erziehung und Bildung der jüdischen Kinder im Protektorat und im Ghetto Theresienstadt. Bad Heilbrunn 2014.

117 Spruchkammersache Eugen Fiechtner, Ludwigsburg, 20. Juli 1948, Landesarchiv Baden-Württemberg, StAL EL 905-4 Bü 381, S. 1–3.

118 *Rippl, Ludwig*: Von den Iglauer Schulmeistern. In: Mährischer Grenzbote, 25. April 1953, S. 3.

119 *Ůybihal*: Iglau unter dem Hakenkreuz (wie Anm. 41), S. 18.

120 *Roth*: Herrenmenschen (wie Anm. 29), S. 488f.

121 Schreiben des SD-Leitabschnitts Prag an K. H. Frank zum „Deutschen Bauertum in der Iglauer Volksinsel“, Prag-Bubentsch, 29. Oktober 1940, NA, ÚŘP, Karton 288, Signatur I-1b 2011, unfoliert.



Abb. 1: Foto eines Volksschulclassenraums in der ‚Iglauer Sprachinsel‘, Fotograf: unbekannt

zeitführer im Protektorat. Ergänzende Bildinformationen zu Ort und Aufnahmedatum sind der Archivalie nicht zu entnehmen. Es handelt sich wohl um ein Klassenzimmer einer Volksschule, in welchem ältere Schüler unterrichtet worden sind. Dafür sprechen nicht nur die etwas größeren hölzernen Schulbänke, sondern auch der Text in Kurrentschrift auf der unteren Schiebtafel: „Die Kartoffel wächst am besten in sandigem Boden. Ihr Stängel ist krautig. Die verdickten Triebe heißen Knollen. Sie sind ein wichtiges Futtermittel. Aus Kartoffeln bereitet man Stärke und Spiritus.“ Die obere Schiebtafel zeigt wohl die schlecht lesbare Konjugation eines Verbs. Auffällig ist sofort das über dem Lehrerpult angebrachte ‚Führerbild‘, das mit zwei Hakenkreuzfähnchen und Girlanden geschmückt ist. Die beiden Bilder mit Männerköpfen (eines auf einem Abreißkalender) und die kleine Texttafel unter dem ‚Führerbild‘ sind nicht identifizierbar. Rechts von der Schiebtafel lehnt eine zusammengerollte Leinwand als Projektionsfläche an der Wand. Rechts daneben steht vermutlich ein Diaprojektor oder ein Episkop. Darüber hängt ein Glasrahmen, wohl mit einer Karte. Auf dem Boden steht ein nicht zuordenbarer geflochtener Korb. Ganz rechts auf der Abbildung ist der Rand eines Schulwandbildes zu sehen, dessen Thema und Darstellung jedoch nicht er-

kannt werden kann. Am linken Bildrand ist eine Kleiderschiene an der Wand angebracht, möglicherweise handelt es sich bei dem dort aufgehängten Kleidungsstück um den Mantel oder den Arbeitskittel einer Lehrkraft.

Die Autorinnen und Autoren

Dominik Herzner, Dr.

Geschichtsdidaktiker und Historiker; Lehrer für Deutsch, Geschichte und Sozialkunde, Gymnasium Hilpoltstein;

2019 Promotion an der RWTH Aachen: „Deutsche Auslandsschulen in Spanien. Auswärtige Kulturpolitik zwischen Konflikt und Kooperation“. Bielefeld 2019;

Forschungsschwerpunkte: Auswärtige Kulturpolitik, Geschichtsdidaktik;
Neuere Publikation: A Historical Account of German Schools Abroad as Providers of Transnational Education. In: Transnational Social Review. A Social Work Journal, 2 (2018), S. 1–17;

E-Mail: dominik_herzner@web.de

Christian Kuchler, Prof. Dr.

Geschichtsdidaktiker und Historiker; Leiter des Lehr- und Forschungsbereichs der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der RWTH Aachen;

2006 Promotion an der Ludwig-Maximilians-Universität München: „Kirche und Kino. Katholische Filmarbeit in Bayern (1945–1965)“. Paderborn 2006;
Seit 2015 Vorstandsvorsitzender des Lehrerbildungszentrums an der RWTH Aachen;

Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Geschichte, Public History, Außer-schulische Lernorte im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht, Medieneinsatz im Politik- und Geschichtsunterricht, Geschichte des Deutschen Auslandsschulwesens, Historisches Lernen in Ägypten nach dem „Arabischen Frühling“;

Neuere Publikation: Lernort Auschwitz. Geschichte und Rezeption schulischer Gedenkstättenreisen 1980–2019. Göttingen 2021;

E-Mail: kuchler@ipw.rwth-aachen.de

Mirek Němec, Doc. Dr.

Germanist und Historiker; wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Jan Evangelista Purkyně-Universität Ústí nad Labem/Tschechische Republik;

2007 Promotion an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg: „Erziehung zum Staatsbürger? Deutsche Sekundarschulen in der Tschechoslowakei 1918–1938“. Essen 2009;

2018 Habilitation an der Jan Evangelista Purkyně-Universität Ústí nad Labem: „Ve státním zájmu? Národnostní problematika ve středním školství meziválečného Československa“. [Im Staatsinteresse? Nationalitätenprob-

lematik im tschechoslowakischen Mittelschulwesen in der Zwischenkriegszeit]. Červený Kostelec 2020;

Forschungsschwerpunkte: Kultur und Geschichte der Deutschen in den böhmischen Ländern, Deutsch-Tschechische kulturelle Beziehungen im 19. und 20. Jahrhundert, Geschichte des Schulwesens im 20. Jahrhundert, Spracherwerb in der Geschichte, Deutsches Pressewesen in den böhmischen Ländern, Jüdische Problematik in den böhmischen Ländern bzw. der Habsburger Monarchie;

Neuere Publikation: In Brünn nichts Neues? Schuljahresberichte als ein Medium des deutsch-tschechischen Nationalitätenkampfes. In: Norman Ächtler (Hg.): Schulprogramme Höherer Lehranstalten. Interdisziplinäre Perspektiven auf eine wiederentdeckte bildungs- und kulturwissenschaftliche Quellengattung. Hannover 2020, S. 413–437;

Mail: mireknemec@hotmail.com

Krystyna Radziszewska, Prof. Dr.

Germanistin; Dozentin an der Universität Łódź, Polen;

1991 Promotion an der Adam Mickiewicz-Universität in Poznań: „Der Chasidismus und die Philosophie des Dialogs von Martin Buber und ihr Einfluß auf die deutschsprachige Literatur“;

2012 Doktorhabilitation an der Universität Łódź: „Flaschenpost aus der Hölle. Texte aus dem Lodzer Getto“. Bern 2011;

Forschungsschwerpunkte: deutsch-polnische Beziehungen, Geschichte und Kultur der Lodscher Deutschen, Geschichte und Kultur der Lodscher Juden (1918–1950), das literarische Łódź bis 1939, das Lodscher Ghetto – seine Geschichte, Kultur und Literatur;

Neuere Publikation (zusammen mit Ewa Wiatr herausgegeben): Irene Hauser: Dziennik z getta łódzkiego / Das Tagebuch aus dem Lodzer Getto (poln. Übersetzung: Krystyna Radziszewska). Łódź 2019;

E-Mail: krystyna.radziszewska@filologia.uni.lodz.pl

Hans-Werner Retterath, Dr. Dr. h. c.

Soziologe und Kulturwissenschaftler; wissenschaftlicher Mitarbeiter sowie Geschäftsführer und Stellvertretender Leiter des Instituts für Volkskunde der Deutschen des östlichen Europa (IVDE) in Freiburg;

2000 Promotion an der Universität Marburg: „Deutschamerikanertum und Volkstumsgedanke. Zur Ethnizitätskonstruktion durch die auslandsdeutsche Kulturarbeit in der Zwischenkriegszeit“ (<https://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2003/0646/pdf/dhr.pdf>);

Forschungsschwerpunkte: Städtepartnerschaften mit Kommunen im östlichen Europa, Kulturgeschichte der „auslanddeutschen Volkstumsarbeit“, Vertriebenen Denkmale;

Neuere Publikation: Völkische Indoktrination und „Erlebnis“. Eine Analyse der Spiel- und Studienfahrten der Deutschen Burse zu Marburg. In: Hans-Werner Retterath (Hg.): „Deutsche Bursen“ seit 1920. Studentische Wohnheime als Bildungseinrichtungen der „auslanddeutschen Volkstumsarbeit“. Münster, New York 2020, S. 123–160;

E-Mail: hans-werner.retterath@ivde.bwl.de

Isabel Röskau-Rydel, Prof. Dr.

Historikerin; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie [Pädagogischen Universität Krakau], Polen; 1992 Promotion an der Ludwig-Maximilians-Universität München: „Kultur an der Peripherie des Habsburger Reiches. Die Geschichte des Bildungswesens und der kulturellen Einrichtungen in Lemberg von 1772 bis 1848“. Wiesbaden 1993;

2012 Habilitation an der Pädagogischen Universität Krakau: „Zwischen Akkulturation und Assimilation. Karrieren und Lebenswelten deutsch-österreichischer Beamtenfamilien in Galizien (1772–1918)“. München 2015;

Forschungsschwerpunkte: Geschichte und Kultur der Deutschen in Galizien; deutsch-polnische Beziehungsgeschichte;

Neuere Publikation: An der „Culturwasserscheide“ Europas. Galizische Erfahrungen des Friedrich Hebbel-Experten Richard Maria Werner. In: Artur Dariusz Kubacki und Isabel Röskau-Rydel (Hg.): Literatur und Kultur zwischen West und Ost. Imagination, Kommunikation und Wahrnehmung in regionalen Kulturräumen. Festschrift für Paul Martin Langner zum 65. Geburtstag. Göttingen 2020, S. 63–77;

E-Mail: roeskaurydel@gmail.com

Stefan Johann Schatz, M.A.

Bildungshistoriker;

2020 Promotion an der Humboldt-Universität zu Berlin: „Das deutschsprachige Schulwesen im Reichsgau Sudetenland 1938–45“ (abgeschlossen);

Forschungsschwerpunkte: Fremdsprachendidaktik, Schulgeschichte im Nationalsozialismus, Politische Bildung;

Neuere Publikation (zusammen mit Marcelo Caruso): Politisch und bildend? Entstehung und Institutionalisierung politischer Bildung in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 68 (2018), Nr. 13–14, S. 4–11;

E-Mail: stefanjohann.schatz@gmx.de

Máté Dávid Tamáska, PhD PhD Dr. habil.

Hochschullehrer und wissenschaftlicher Vice-Rektor an der Apor Vilmos Katolikus Főiskola [Katholischen Fachhochschule Apor Vilmos] in Vác, Ungarn;

2010 Promotion (Architektur) an der Technischen und Wirtschaftswissenschaftlichen Universität Budapest: „Alsómeceznéf és Torna történeti településképének kialakulása és mai örökséghelyzete. [Historische Entwicklung und heutiges Stadtbild in Medzev und in Turňa nad Bodvou]“;

2012 Promotion (Soziologie) an der Eötvös Loránd-Universität Budapest: Az építészeti örökségalkotás útjai. Három vidéki település épített örökségének szociológiai értelmezése. [Wege der Erstellung des Kulturerbes. Soziologische Interpretation des gebauten Erbes in drei ländlichen Siedlungen];

2017 Habilitation an der Universität Szeged: Falvak az uradalmak helyén. A megszűnt nagybirtok telepes községeinek építészete. [Dörfer anstatt der Gutshöfe. Architektur der neuen Siedler-Dörfer nach 1945];

Forschungsschwerpunkte: Stadtgeschichte (Vergleichsstudien der Stadträume), Soziologie des Kulturerbes, Architektursoziologie;

Neuere Publikation: Armenian Townscapes in Transylvania. Wien u. a. 2018;

E-Mail: tamaska.mate@avkf.hu