

# Nordost- Archiv

Zeitschrift für Regionalgeschichte

**Bildung und Nationalismus  
Die Schule in ethnischen  
Mischgebieten  
(19. und 20. Jahrhundert)**

---

Neue Folge Band I/1992 Heft 2

---

Institut Nordostdeutsches Kulturwerk Lüneburg

# Nordost-Archiv

Zeitschrift für Regionalgeschichte  
Neue Folge

Das Nordost-Archiv beschäftigt sich mit der Geschichte des nördlichen Ostmitteleuropa. Geographisch wird dieser Raum annähernd begrenzt von der Ostsee und den Karpaten im Norden und Süden, von der Oder und Newa im Westen und Osten. Ethnisch umschließt er die Hauptsiedlungsgebiete der Polen, Litauer, Letten und Esten und beträchtliche Teile des Siedlungsgebietes der (Groß-, Weiß- und Klein-)Russen, über Jahrhunderte auch der Juden und Deutschen.

Im Vordergrund der Aufmerksamkeit werden die Deutschen stehen, die einst, wie sonst nur noch die Juden, in nahezu dem ganzen Raum ansässig gewesen sind und ihn zu Zeiten in erheblichem Maße geprägt haben. Allerdings können die Deutschen nicht isoliert gesehen werden. Als Nachbarn, als Eroberer oder Kolonisten, Herren oder Untertanen, Mehrheit oder Minderheit haben sie immer und überall in so enger Berührung mit den anderen ethnischen Gruppen gestanden, daß die deutsche so wenig wie die polnische oder estnische Geschichte Ostmitteleuropas zu verstehen und zu beurteilen ist, wenn man sie ausschließlich vom Blickpunkt eines einzelnen Volkes betrachtet.

Das Nordost-Archiv will:

- die Deutschen stets als Element des Raumes sehen, den sie mit anderen geteilt haben. Den grundlegenden Bezugsrahmen wird deshalb auf unterer Ebene die Landesgeschichte, auf höherer Ebene die Geschichte der Gesamtregion bieten;
- dem Verhältnis zwischen den ethnischen Gruppen besondere Beachtung zuwenden. Neben den „objektiven“ Beziehungen, z. B. in Handel und Kultur, werden auch „subjektive“ Aspekte zu behandeln sein, insbesondere „das Bild vom Anderen“, die Vorstellungen, die die Gruppen wechselseitig voneinander ausgebildet, tradiert und verändert haben;
- die weite und anhaltende Verbreitung der Deutschen im nördlichen Ostmitteleuropa zu historischen Vergleichen nutzen;
- Autoren aus allen Ländern des nördlichen Ostmitteleuropa zusammenführen und dazu beitragen, daß überkommene nationalhistorische Sehweisen untereinander konfrontiert, aneinander abgearbeitet und womöglich miteinander ausgeglichen werden.

Aus der Zielsetzung der Zeitschrift ergibt sich, daß ihre Schwerpunkte in Zeiten liegen, in denen der deutsche Anteil an der Geschichte des nördlichen Ostmitteleuropa besonders hoch gewesen ist: im späteren Mittelalter, der frühen Neuzeit und den späteren Jahrhunderten bis zum Ausgang des Zweiten Weltkrieges. Das Nordost-Archiv hält sich aber auch offen für Fragen der Zeitgeschichte und der Gegenwart, wenn sie die Deutschen und deren Verhältnis zu ihren Nachbarn berühren.

Die halbjährlich erscheinenden Hefte werden sich jeweils um einen gemeinsamen Gegenstand gruppieren. Die Themen können sich beziehen auf einzelne Orte, eine Landschaft oder Sachfragen, die die Gesamtregion betreffen, und schließen grundsätzlich alle Bereiche der historischen Wirklichkeit ein.

**Herausgeber:**

Institut Nordostdeutsches Kulturwerk  
Conventstr. 1, Postfach 2323  
D-2120 Lüneburg  
Telefon (041 31) 37097  
Telefax (041 31) 391143

**Redaktionskollegium:**

Dr. Eckhard Matthes (verantwortlich)  
Sabine Bamberger M. A. (Redaktion)  
Dr. Eckhard Jäger (Redaktion)  
Dr. des. Konrad Maier  
PD Dr. Rex Rexheuser  
Dipl.-Bibl. Ulrich Ribbert  
Prof. Dr. Karl-Heinz Ruffmann  
Dr. Joachim Tauber

Verantwortlich für dieses Heft:  
PD Dr. Rex Rexheuser

**Bezugsbedingungen:**

Nordost-Archiv erscheint halbjährlich jeweils im Juni und Dezember.  
Preis pro Heft 35 DM, Jahresabonnement 60 DM zuzüglich Versandkosten.  
Ein Abonnement gilt zur Fortsetzung bis auf Widerruf. Kündigungen des Abonnements können nur zum Ablauf eines Jahres erfolgen und müssen bis zum 15. November des laufenden Jahres beim Verlag eingegangen sein.

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Gesamtherstellung: Nordlanddruck GmbH, Lüneburg

Verlag Nordostdeutsches Kulturwerk, Lüneburg

ISSN 0029-1595

# Nordost-Archiv

Zeitschrift für Regionalgeschichte

Bildung und Nationalismus  
Die Schule in ethnischen Mischgebieten  
(19. und 20. Jahrhundert)

Neue Folge Band I/1992 Heft 2

Institut Nordostdeutsches Kulturwerk Lüneburg

Das Thema des nächsten Heftes (Juni 1993):

**Wendepunkte der deutsch-polnischen Beziehungen im 20. Jahrhundert: 1918 – 1939 – 1945 – 1990.**

mit Beiträgen u.a. von:

- J. Holzer (Warszawa) und A. Lawaty (Darmstadt): 1918. Das Ende des Ersten Weltkriegs, Deutschlands Zusammenbruch und die erste Wiederherstellung des polnischen Staates.
- T. Szarota (Warszawa) und W. Jacobmeyer (Münster): 1939. Der Anfang des Zweiten Weltkriegs, Deutschlands Expansion und die Zerstörung des polnischen Staates.
- Cz. Madajczyk (Warszawa) und P. Böhning (Bielefeld): 1945. Das Ende des Zweiten Weltkriegs, Deutschlands Zusammenbruch und die zweite Wiederherstellung des polnischen Staates.
- A. Krzemiński (Warszawa) und C. Kleßmann (Bielefeld): 1990. Das Ende des Kalten Krieges, Deutschlands Vereinigung und die Anerkennung der polnischen Westgrenze.

Schwerpunkte der Folgehefte:

Deutsch-litauische Beziehungen im 20. Jahrhundert (Dezember 1993)

Deutsche in St. Petersburg und Moskau (Juni 1994)

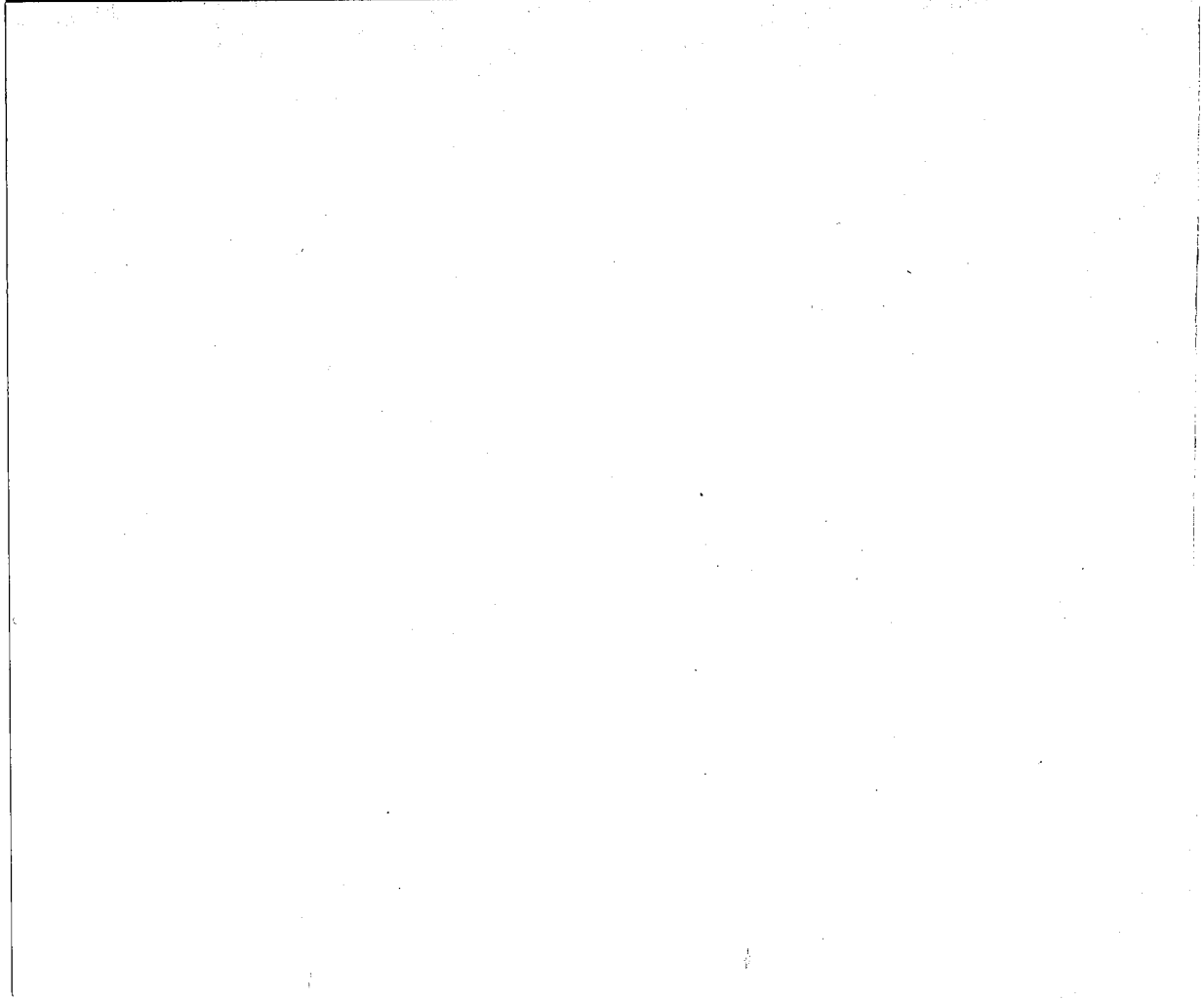
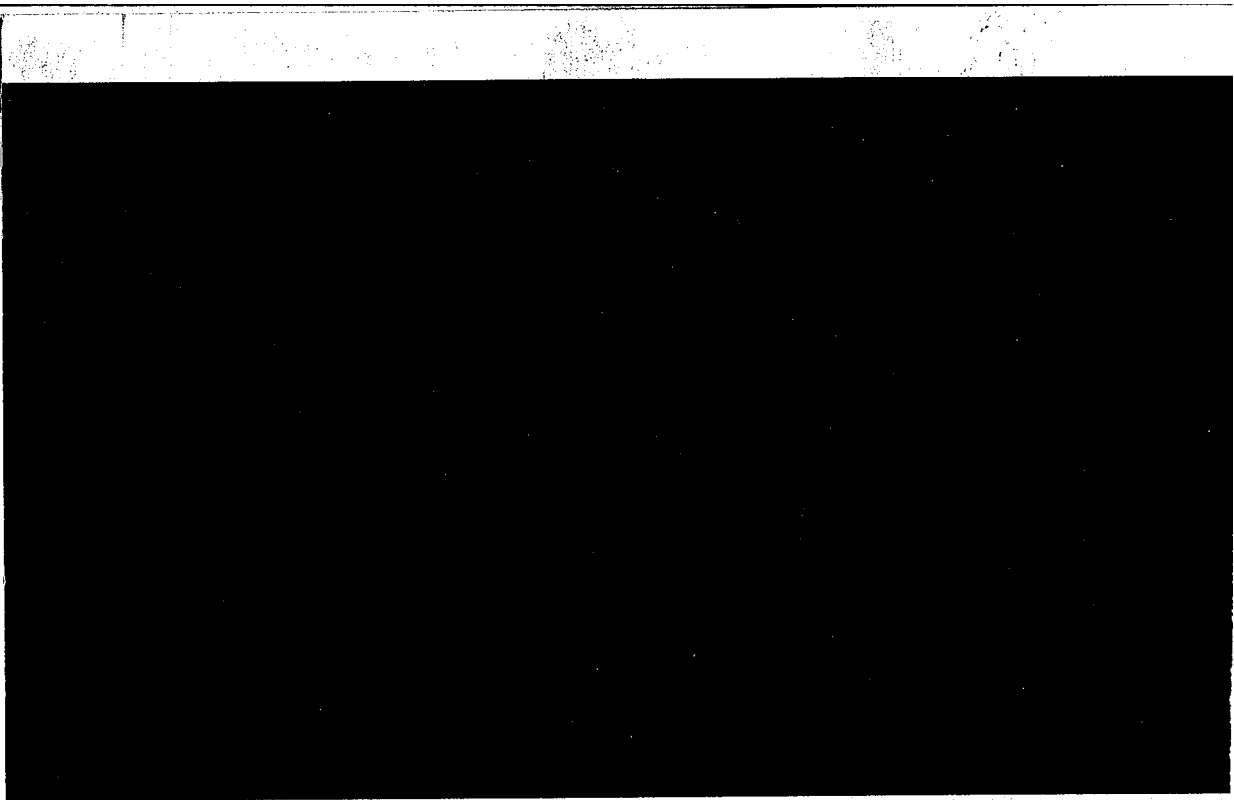
450 Jahre Universität Königsberg

Völker im Nordosten — Das Bild vom Anderen in Geschichte und Gegenwart

Kartographiegeschichte Ostdeutschlands und Ostmitteleuropas  
1750–1850

Die Ansichtspostkarte als historische Quelle

Denkmalpflege in den Baltischen Staaten.



# Bildung und Nationalismus

## Die Schule in ethnischen Mischgebieten

### (19. und 20. Jahrhundert)

Rex Rexheuser: Editorial .....	277
 <b>Abhandlungen und Forschungsberichte</b>	
<i>Esten und Deutsche</i>	
Sirje Kivimäe (Reval): Estnische Frauenbildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts .....	281
Michael Garleff (Oldenburg): „Kein Kind ohne deutsche Schule.“ Das deutsche Schulwesen im unabhängigen Estland bis zur Übernahme durch die Kulturselbstverwaltung .....	309
<i>Letten und Deutsche</i>	
Vija Daukšte (Riga): Probleme des lettischen Schulwesens im 19. Jahrhundert bis 1918 — Ergebnisse und Aufgaben der historischen Forschung	335
Helena Šimkuva (Riga): Die Probleme des lettischen Schulwesens in der Republik Lettland (1919–1939) — Ergebnisse und Aufgaben der historischen Forschung .....	351
<i>Litauer und Deutsche</i>	
Arthur Hermann (Bammental): Litauischsprachiger Unterricht in Ostpreußen und seine Darstellung in der deutschen und litauischen Historiographie .....	375
Harry Stossun (Ratzeburg): Das deutsche Schulwesen in Litauen in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen. Eine Übersicht der deutschsprachigen Literatur und Archivalien .....	395
Saulius Kaubrys (Wilna): Schulen der nationalen Minderheiten im Bildungswesen des unabhängigen Litauen (1918–1940) .....	401
<i>Polen, Juden, Ukrainer und Deutsche</i>	
Gregor Harzheim (Simmerath): Aspekte polnischer und preußischer Schulpolitik im Posener Raum am Vorabend des Nationalismus. Bemerkungen zur Rolle von Sprache und Konfession in der Elementarschulpolitik .....	417
Wolfgang Jacobmeyer (Münster): Schule als „Fundament des Volkstums“ in der deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Ein Bericht zum deutschen Schrifttum .....	427
Bolesław Grześ (Warschau): Die Schulprobleme der Polen in Preußen in den Jahren 1815–1871 .....	439
Krzysztof Makowski (Schwersenz): Verzeichnis der israelitischen Absolventen von Gymnasien im Großherzogtum Posen in den Jahren 1815–1848 .....	457

Witold Molik (Posen): Sozialer Aufstieg durch Bildung. Jüdische Abiturienten im Großherzogtum Posen und die Richtungen ihrer Berufskarrieren in der zweiten Hälfte des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts	461
Stanisław Mauersberg (Warschau): Das deutsche Schulwesen im unabhängigen Polen 1918–1939	487
Horst-Dieter von Enzberg (Melbeck): Die Goethe-Schule in Graudenz zwischen den Weltkriegen: Schule der deutschen Minderheit in Polen und moderne Versuchsschule	501
Eugeniusz Cezary Król (Warschau): Die nationalsozialistische Schulpolitik im besetzten Polen 1939–1945	537
Eva Krafczyk (Hannover): Deutsche Besatzung und polnisches Schulwesen. Posen 1939–1945	559
Marian Walczak (Warschau): Ukrainer und Polen als Studenten in Lemberg 1942–1944 (Lemberger Fachkurse)	577
<b>Mitteilungen</b>	
Einrichtung eines Schulmuseums und einer schulgeschichtlichen Forschungsstelle in Neustadt a.d. Aisch (Franken) (Marianne Doerfel)	593
Das Symposion „Bildungspolitik im besetzten Polen“ — ein Bericht (Marianne Krüger-Potratz)	597
Aktuelle Probleme und Bedürfnisse des Deutschunterrichts im Opperlner Schlesien (Joachim Rogall)	600
<b>Rezensionen</b>	
Franz Kössler, Verzeichnis von Programm-Abhandlungen deutscher, österreichischer und schweizerischer Schulen der Jahre 1825–1918. (Ulrich Ribbert)	605
Schooling, Educational Policy and Ethnic Identity, ed. by Janusz Tomiak in coll. with Knut Ericson, Andreas Kazamias and Robin Okey. (Sabine Bamberger)	608
Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. (Manfred Heinemann)	611
Carl Johannes Rummel, Friedhelm Finke, Das städtische Gymnasium zu Liegnitz. (Marianne Doerfel)	622
Danuta Tomaszewska, Drogi Wyboru. Konspiracyjny ruch samokształceniony na ziemiach polskich w końcu XIX i na początku XX wieku (Wege der Wahl. Die konspirative Selbstbildungsbewegung auf polnischem Boden Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts). (Gabriele Lesser)	626
Gimnazjum Polskie Macierzy Szkolnej w Gdańsku (1922–1939). Cz. II: Księga pamiątkowa w sześćdziesięciolecie założenia gimnazjum (Das Gymnasium der Schulheimat Polen in Danzig 1922–1939. Erinnerungsbuch zum 65jährigen Bestehen des Gymnasiums). (Joachim Rogall)	629
Tadeusz Filipkowski, W obronie polskiego trwania. Nauczyciele polscy na Warmii, Mazurach i Powiślu w latach międzywojennych (Verteidigung des polnischen Daseins. Polnische Lehrer in Ermland, Masuren und im Weichselgebiet in der Zwischenkriegszeit); Tadeusz Filipkowski, Nauczyciele polscy w Niemczech 1919–1939. Portret zbiorowy (Polnische Lehrer in Deutschland 1919–1939. Ein Sammelporträt). (Grzegorz Jasiński)	632
Die Autoren der Abhandlungen	640



## Editorial

Das ethnische Profil des nördlichen Ostmitteleuropa zeigt im 19. und frühen 20. Jahrhundert bei manchen Einzelverschiebungen ein hohes Maß von Stabilität im ganzen. Als Anrainer der Ostsee lebten im Norden Esten, Letten und Litauer, nach Süden schlossen die Wohngebiete der Weißrussen und Ukrainer, der Polen und, mit ihrem östlichen Rand, der Deutschen an. Klare Grenzlinien zwischen den Gruppen gab es nirgends. Wie seit alters überlappten sich alle benachbarten Sprachen, oft mehrere in einer Region. Und Angehörige zweier Ethnien wohnten, bald dichter, bald lockerer, verstreut über den ganzen Raum: neben den Deutschen die Juden. So wenig aber dieses Grundprofil sich bis zum Zweiten Weltkrieg hin modifiziert hat, so eingreifend haben sich in dem Zeitraum seit 1800 die Rahmenbedingungen verändert, in die es wirtschaftlich und sozial, politisch und kulturell eingefügt war. Mehr noch, die ethnischen Tatbestände selbst erfuhren damals eine radikale Umwertung. Angehöriger eines Volkes und Teilhaber seiner Sprache zu sein, war für die Einzelnen und ihre soziale Stellung seit jeher von elementarer Bedeutung gewesen. Es ging ein in die Identifikation der Person für sich wie gegenüber anderen und war schon deshalb ein ständiges Regulativ des Umgangs zwischen Personen, weil es sie schied in solche, die sich unmittelbar oder nur auf einem Umweg miteinander verständigen konnten. Die ethnische Differenz blieb aber eingebettet, fast versteckt in andere Unterscheidungen, die alle Beteiligten viel wichtiger nahmen — Geburtsstand und Berufsgruppe, die Konfession, den Herrschaftsverband, dem man angehörte, nicht zuletzt den Ort, an dem man wohnte und zu Hause war. Der Nationalismus des 19. und 20. Jahrhunderts hat diese Hierarchie von Grund auf verändert. Volks- und Sprachzugehörigkeit schoben sich in den Vordergrund der Aufmerksamkeit und gewannen über Vorstellungen und Verhalten solche Macht, daß sie alle anderen Unterscheidungen zwar nicht außer Kraft setzen, doch affizieren und relativieren konnten.

Da die Sprache unter den ethnischen Merkmalen das faßlichste und in der gesellschaftlichen Praxis das wichtigste war, läßt sich hier am besten die verändernde Kraft des Nationalismus ablesen, zumal dort, wo die Sprache öffentlich wird und deshalb politischer Einwirkung am zugänglichsten ist, z.B. in Kirche und Verwaltung, vor Gericht oder in gewählten Repräsentativorganen.

Für die vornationale Praxis, die im nördlichen Ostmitteleuropa zu Teilen bis tief ins 19. Jahrhundert andauerte, ist ein weithin unproblematisches, nach Funktionen und Auditorien abgestimmtes und freilich auch

abgestuftes Nebeneinander der Sprachen charakteristisch gewesen. Die Staaten hatten zwar jeder seine Leit- und Normalsprache, Russisch im Zarenreich, Deutsch in Österreich und Preußen. Sobald aber die Obrigkeiten mit einer anderssprachigen Untertanengruppe in Berührung traten, wechselten sie über in deren Idiom. Petersburg verkehrte mit den ritterschaftlichen Landesbehörden der Ostseeprovinzen in Deutsch oder behandelte es doch gleichrangig mit dem Russischen. Berlin sprach nicht nur polnisch mit dem Posener Großgrundbesitz, es redete auch litauisch mit den Bauern im östlichen Ostpreußen. Und wenn in den russischen Ostseeprovinzen die deutschen Landesbehörden und Pastoren sich, befehlend oder predigend, an die lettischen und estnischen Bauern wandten, dann taten sie es wiederum mit Selbstverständlichkeit nicht in der eigenen Sprache, sondern in der anderen. Jedesmal fiel die Entscheidung über die Sprache gegenläufig zur gesellschaftlichen Hierarchie. Nichts zeigt deutlicher, welch untergeordneten Platz ethnische Tatbestände in diesem Sozialgefüge besaßen.

Im Zeitalter des Nationalismus sind sie dagegen auf unterschiedliche Weise dominant geworden. Drei Phasen lassen sich im nördlichen Ostmitteleuropa mehr oder minder deutlich abgrenzen. In der ersten Phase, die im preußisch-österreichischen Areal früher, im russischen später einsetzt, seit den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts jedoch überall im vollen Zuge ist, identifizieren sich politische Zentralgewalten mit jeweils einer einzigen ethnischen Gruppe und machen den doppelten Versuch, deren Sprache in der Öffentlichkeit zu privilegieren, ihr womöglich ein Monopol zu verschaffen und zugleich Angehörige anderer Sprachgruppen durch Sprachwechsel an die herrschende Gruppe zu assimilieren. Im Deutschen Reich wurde damals germanisiert, wie man im Zarenreich russifizierte und polonisierte in Galizien. Der Unterschied war nur, daß hier, nachdem der Krieg von 1866 Wien als Zentrum geschwächt hatte, die Rolle des Assimilators auf Krakau in die Hände des privilegierten galizischen Polentums übergegangen war. Die Politik der Verdrängung und Angleichung ist durchaus nicht ohne Erfolg geblieben, z.B. in Preußen unter den Posener Juden und den polnisch sprechenden Bevölkerungen Oberschlesiens und Ostpreußens. Insgesamt hat sie aber eher das Gegenteil bewirkt. In der Abwehr schärfte sich am Sprachgefühl das Nationalbewußtsein der bedrängten Gruppen, bis im Ersten Weltkrieg wenigstens einigen von ihnen der Zusammenbruch der drei Kaiserreiche die Chance zuspielte, eigene Staaten zu gründen. In verkleinertem Maßstab waren aber die neuen Staaten Vielvölkergebilde wie ihre Vorgänger, die Imperien, und in mancher Hinsicht setzten die jetzt herrschenden Nationen auch die alte Verdrängungs- und Assimilationspolitik fort. Immerhin

konnten Angegriffene sich nun auf ein Prinzip stützen, das seit 1919 durch internationale Verträge und alle innerstaatlichen Verfassungen garantiert war und den sog. nationalen Minderheiten das Recht auf ungestörte Existenz zusprach.

Das Gegeneinander der beiden Tendenzen macht den Inhalt der zweiten Phase aus, die vom Ausgang des Ersten bis zum Beginn des Zweiten Weltkriegs reicht. Die dritte Phase fällt in die Jahre 1939–1944, als erst ein Teil Polens, dann das ganze nördliche Ostmitteleuropa unter der Kontrolle des nationalsozialistischen Deutschland stand. Paradox auf den ersten Blick, schloß die rassistische Zuspitzung des nationalen Gedankens weder Assimilationspolitik noch eine strikte Beachtung ethnischer Differenzen aus. Die Verbindung stellte sich aber schlüssig her, weil man eines wie das andere als Mittel zu bedingungsloser Unterwerfung einsetzte. Während die ältere Assimilationspolitik sich auf alle richtete, es also jedem einzelnen freistand, ob er sich ihr fügen oder entziehen wollte, beruhte die neue auf einseitiger Selektion, die nach biologischen Kriterien verfuhr, also noch den zur Assimilation Zugelassenen herabstufte zum bloßen Objekt. Und während die ältere Beachtung ethnischer Differenzen sich aus der Achtung vor ihnen nährte, entsprang die neue aus Geringschätzung, der prinzipiellen Unterscheidung zwischen einem Herrenvolk und Völkern von Halb- und Untermenschen.

Es empfahl sich, die bemerkenswerte Laufbahn des ethnischen Motivs im nördlichen Ostmitteleuropa hier kurz zu rekapitulieren: sie gibt den Hintergrund ab für die Beiträge dieses Heftes. Die Schule war nicht nur eine Institution, die wie andere den Tatbestand und die Probleme ethnischer Vielfalt im Zeitalter des Nationalismus gespiegelt hat. Die Schule war einer der wichtigsten Schauplätze dieser Verwicklungen, so wichtig, daß immer wieder der Gedanke auftauchen konnte, hier entschiede sich überhaupt, wer aus den innerstaatlichen Nationalkonflikten als Sieger hervorgehe. Mit der Unterrichtssprache und dem Fach Geschichte schien die Schule besser als andere Institutionen geeignet, die Nation als Bild und Norm in den Köpfen zu verankern. Mit der schrittweisen Durchsetzung der Lernpflicht für jedermann, dem Auf- und Ausbau eines Netzes allgemeinbildender und berufsspezifischer Lehranstalten zog die Schule immer mehr Menschen für immer längere Zeit in ihren Einwirkungskreis und gewann mit den Qualifikationen, die sie verteilte oder versagte, immer größeren Einfluß auf das soziale Schicksal der Einzelnen. Mit der wachsenden Kontrolle schließlich, die der Staat über das Bildungswesen beanspruchte, wurde die Schule immer mehr zu einem Instrument, das die zentrale Steuerung gesamtgesellschaftlicher Prozesse erlaubte oder doch zu erlauben schien. Es war danach unvermeidlich, daß in gleichem Maß,

wie ethnische Tatbestände in Ostmitteleuropa dominant wurden, die Schule in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückte und nicht mehr daraus verschwunden ist.

Die hier vereinigten Beiträge erheben nicht den Anspruch, eine zusammenhängende und allseitige Geschichte dieser Aufmerksamkeit zu geben. Sie behandeln Einzelaspekte, konzentrieren sich auf die regionalen Konflikte und zeigen noch häufig die Spur der einstigen Auseinandersetzungen. Man sieht es an den abweichenden Bildern, die S. Kaubrys und H. Stossun von den Minderheitsschulen in Litauen zwischen den Kriegen zeichnen, oder an der ungleichen Terminologie, die B. Grześ und W. Jacobmeyer zur Charakterisierung ostdeutscher und westpolnischer Gebiete benutzen. Es ist aber eine Absicht unseres Heftes, solche Differenzen sichtbar zu machen und dazu beizutragen, daß die Einzelaspekte und regionalgebundenen Sehweisen nebeneinander treten, überschaubar werden und sich öffnen für eine vergleichende Betrachtung, die die Schule in ethnischen Mischgebieten als ein übergreifendes Problem im Zeitalter des Nationalismus zu verhandeln hätte. Die hier vereinigten Aufsätze bieten reiche Möglichkeiten dazu.

Rex Rexheuser

## ABHANDLUNGEN UND FORSCHUNGSBERICHTE

### Estnische Frauenbildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

von Sirje Kivimäe

Bei den finnisch-ugrischen Völkern hat die Frau nie eine unterdrückte Stellung hinnehmen müssen. Stets hat man sie als gleichberechtigt behandelt, so wie es bei den nördlichen Völkern üblich ist. Gewisse Änderungen im Verhältnis gegenüber der Frau sind erst durch die christlich-patriarchale Denkweise eingetreten, die aber unter den Esten recht spät eine Ausbreitung gefunden hat. Beschleunigt wurde die „Polarisierung der Geschlechtscharaktere“ — wie sich anknüpfend an die theoretischen Überlegungen der deutschen Frauenhistorikerin Karin Hausen sagen läßt — durch die wirtschaftliche Umwandlung seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, die in den neuen Agrargesetzen dieser Zeit wurzelte und zur Herausbildung einer festen sozialen Struktur der Landbevölkerung führte.

Die jahrhundertlang anhaltende strenge Trennung der Stände schloß auch eine nationale Trennung ein. Este zu sein hieß, Bauer zu sein. Als „Landvolk“ hat die Gruppe sich selbst definiert, und so wurden auf Deutsch diejenigen genannt, die die örtliche, sehr mundartliche Sprache sprachen. In den Bauernstand gedrängt, lebten die Esten in ihrer isolierten Welt, die weder von Einwirkungen aus der Ferne noch dem Vorbild der fremdsprachigen, überwiegend deutschen Oberschichten in der Nachbarschaft maßgebend beeinflusst wurde.

Auf dem recht kleinen Siedlungsgebiet der Esten kann man aufgrund des Dialekts, des Bauernhaustyps, der Volkstracht, teils auch der Ernährungsweise, der Bräuche und der Folklore drei Kulturregionen unterscheiden: Nordestland, Südostland und Westland mitsamt den Inseln. Seltsamerweise zeigen sich fremde Einflüsse meistens bei den nationalen Frauentrachten. Die Volkstrachten der Insulaner weisen nämlich gemeinsame Züge mit den schwedischen Trachten auf. In den Nationaltrachten Nordestlands dagegen erkennt man viele Elemente früherer städtischer Kleidung wieder. In Nordestland hat sich auch ein dichtes Netz von Lehngütern früher ausgebildet, und der dortige Bauer unterhielt im Spätmittelalter engere Beziehungen zur Stadt. Sobald ein Bauer aber anfang in

der Stadt zu leben, hörte er eigentlich auf, ein Este zu sein. Er wurde „Undeutsch“ und gab recht schnell jegliche Beziehung zum Herkunftsort auf. Er entfremdete sich und war für das Estentum verloren.

Mit der Leibeigenschaft vertiefte sich die räumliche Trennung und Abgeschlossenheit, so daß der Verkehr zwischen den Nachbarkirchspielen nicht rege war. Wahrscheinlich hat sich diese traditionsbestimmte kleine Bauerngesellschaft eben deshalb als so lebenskräftig erwiesen, obwohl die Bevölkerung in vielen Kriegen katastrophal dezimiert worden ist.

Hierbei muß berücksichtigt werden, daß die Produktionsweise eine sehr lange Zeit unverändert geblieben ist. Zwischen den Geschlechtern gab es keine strenge Arbeitsteilung. Außer den Hausarbeiten haben die Frauen auf Feld und Heuschlag mitgeholfen, insbesondere, wenn sich die Feudallasten eines Bauernhofes noch mehr vergrößerten. Die spezifischen Arbeiten einer Bauernwirtin beschränkten sich zwar hauptsächlich auf die Bauernwirtschaft, wohl aber mußte sie für den Herrenhof spinnen und weben. Zu den vielen Arbeitspflichten der Frau gehörte auch die Unterweisung der Kinder im Lesen.<sup>1</sup> Bis in die Gegenwart blieb das Bauernmilieu untrennbar verbunden mit dem Bild einer bei Kienspanbeleuchtung am Spinnrad sitzenden Mutter, daneben ein Kind, das in einer Fibel buchstabiert. Die besonders reiche Folklore, vor allem die Volkslieder, wurde gleichfalls von Frauen weitergegeben und entwickelt. Es ist durchaus keine Übertreibung, wenn man sagt, daß in der estnischen Gesellschaft die Frau nicht nur Haushälterin, sondern auch die Trägerin der wesentlichen Traditionen und der Geistigkeit war.

Der Grundstein für das Weiterbestehen des Deutschtums im Baltikum war die deutschsprachige, zwar korporativ geprägte, aber doch auf die individuelle Entfaltung der Persönlichkeit gerichtete Bildung. So hat es in Estland durch die Jahrhunderte zahlreiche Schulen gegeben, außerdem war in adligen Familien der Hausunterricht sehr verbreitet. Das örtliche Bildungssystem krönte aber die 1802 neueröffnete Dorpater Universität. Die besondere Position der lutherischen Kirche in der Machthierarchie der deutschen Oberschichten brachte es mit sich, daß man darauf sah, unter dem Landvolk die Lesekundigkeit zu verbreiten. Noch stärker sorgten später die Ideen der Aufklärung dafür, daß man sich stets um einen gewissen Bildungsstand der Esten bemühte. Eben durch Bildung aber

---

<sup>1</sup> Die Rollenverteilung in der traditionellen estnischen Bauerngesellschaft hat die Autorin in einem Vortrag auf dem 3. Marburger Symposium 1985 vorgestellt: Die arbeitende Frau im Wandel der estnischen Gesellschaft 1855–1905. Zur Veröffentlichung vorgesehen in: Bevölkerungsverschiebungen und sozialer Wandel in den Baltischen Provinzen Rußlands 1855–1905.

konnte der Este in dieser ständischen Gesellschaft seine soziale Position verbessern. Deshalb ist in der nationalen Bewegung gleich von Anfang an einer der wichtigsten wegweisenden Punkte die Forderung nach Verbesserung des Volksbildungswesens gewesen. Bildung schuf zwar auch ein dauerhaftes Problem: die Gefahr der Ent- und Umnationalisierung. Doch wurde die Bildung von den Esten immer höher geschätzt und gestaltete sich zu einer wesentlichen Komponente bei der Herausbildung des Selbstbewußtseins der Nation.

Aus diesem Grund ist die Entwicklung des Schulwesens, insbesondere der Bauernschulen, von den estnischen Historikern bemerkenswert gründlich dokumentiert und untersucht worden. Parallel mit der Entstehung der estnischen professionellen Geschichtswissenschaft in den 1920er Jahren fing man an, örtliche Geschichtstraditionen zu sammeln, wobei den Schulen eine große Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Professor Peeter Pöld an der Universität Tartu/Dorpat schrieb für seine Vorlesungen eine zusammenfassende Übersicht der Schulgeschichte.<sup>2</sup> Immerhin stammt von dem deutschbaltischen Historiker Helmut Speer eine auf vielseitigen Archivmaterialien basierende Studie über die Bauernschulen und Lehrerseminare Nordestlands.<sup>3</sup> Man begann auch mit der Untersuchung der Schulbücher und pädagogischen Ideen in estnischer Sprache. Einen neuen Aufschwung erlebte die schulgeschichtliche Forschung in Estland gegen Ende der 60er Jahre. Als Ergebnis der langen Forschungstätigkeit der Arbeitsgruppe für Schulgeschichte am Institut für Geschichte der Akademie der Wissenschaften ist jetzt der erste von vier Bänden zur estnischen Schulgeschichte erschienen.<sup>4</sup> Die Herausbildung des Schulnetzes, die Anzahl der Schüler, der Kanon der Unterrichtsfächer für alle Schulstufen sind ausführlich dargestellt worden, so daß statistisch kaum noch etwas hinzuzufügen ist. Aus verständlichen Gründen legt die Untersuchung vom Beginn des 19. Jahrhunderts an den Schwerpunkt mehr auf die

<sup>2</sup> Peeter Pöld, *Eesti kooli ajalugu* (Die Schulgeschichte Estlands), hrsg. v. H. Kruus. Tartu 1933.

<sup>3</sup> Helmut Speer, *Das Bauernschulwesen im Gouvernement Estland vom Ende des achtzehnten Jahrhunderts bis zur Russifizierung*. Tartu 1936 (Abhandlungen des Instituts für wissenschaftliche Heimatforschung an der Livländischen Gemeinnützigen und Ökonomischen Sozietät. 2/3.).

<sup>4</sup> *Eesti kooli ajalugu* (Die Schulgeschichte Estlands). Bd. 1: 13. sajandist 1860. aastateni (Vom 13. Jahrhundert bis zu den 1860er Jahren), hrsg. v. E. Laul. Tallinn 1989. Näheres über die Bauernschulen vgl. auch: Lembit Andresen, *Eesti rahvakoolid 19. sajandil kuni 1880-ndate aastate koolireformini* (Estnische Volksschulen im 19. Jahrhundert bis zur Schulreform der 1880er Jahre). Tallinn 1974. Wie knapp die Berufsbildungsmöglichkeiten der Frauen gewesen sind, hat Väino Sirk gezeigt: *Kutseharidus Eestis 19. sajandi algusest 1917. aastani* (Die Berufsbildung in Estland vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum Jahre 1917), hrsg. v. E. Laul. Tallinn 1983.

Volksschule. Es wäre schwer gewesen, auch die deutsche und später hinzugekommene russische Mittelschulbildung im 19. Jahrhundert einer gründlichen historisch-pädagogischen Analyse zu unterziehen. So hat man sich z.B. auf die Aufzählung fremdsprachiger Lehranstalten beschränkt, die Mädchen eine über die Elementarschule hinausführende Ausbildung ermöglichten.

Die Amerikanerin Heide W. Whelan hat 1985 in einem Vortrag die Veränderungen der Einstellung zur Frauenbildung unter den Deutschbalten im 19. Jahrhundert behandelt.<sup>5</sup> Wegen der tiefen nationalen und sozialen Kluft ergaben sich nur wenige Berührungspunkte mit der Bildung der Estinnen. In Estland ist leider die Frauengeschichte erst in den letzten Jahren thematisiert worden. Im Zusammenhang mit der allgemeinen Tendenz in der estnischen Geschichtswissenschaft, die Geschichte der Republik Estland in der Zwischenkriegszeit zu enttabuisieren, hat man auch in diesem Bereich hauptsächlich nur damalige Frauenorganisationen untersucht.<sup>6</sup> Zu fragen ist aber, wo die Wurzeln ihrer florierenden Tätigkeit liegen. Bei der Beobachtung des Bildungswesens estnischer Mädchen ergänzt und erweitert die Memoirenliteratur die schulgeschichtlichen Darstellungen. Einen direkten Quellenwert hat das von Helmi Mäelo im Exil publizierte Buch „Die estnische Frau im Laufe der Zeiten“, das großenteils ebenfalls auf einer Sammlung von Erinnerungen basiert und beim vorliegenden Beitrag teilweise als Nachschlagewerk benutzt wurde.<sup>7</sup>

Laut den Bauernbefreiungsgesetzen in den Gouvernements Estland (1816) und Livland (1819) sollten überall Volksschulen gegründet werden. Die Unterhaltung der Schulen wurde den Bauerngemeinden überlassen, Aufsicht über den Unterricht führten aber die Pastoren. Das Estländische Gesetz sah eine Schule auf je 1 000 Einwohner vor. Nach den Plänen einer speziell zur Einführung der neuen Verfassung einberufenen Kommission war sogar eine Schule in jeder Gutsgemeinde zu eröffnen, die mindestens 75 männliche Personen zählte. Man hatte vor, in diesen Schulen in Katechismus, Lesen und Rechnen Unterweisung zu erteilen. Als Schulmeister hätten auch Frauen angestellt werden können.<sup>8</sup> Als vorgesetzte Behörde der Schulen sollte die Kommission dienen, ein Plan, dem aber die Zentral-

<sup>5</sup> Heide W. Whelan, *The Education of Baltic Women 1850 to 1905*. Manuskript (s. Anm. 1).

<sup>6</sup> Auch die Autorin hat hier mit Beiträgen über den Zentralverein der Estnischen Landfrauen und den Estnischen Akademikerinnenbund in der Zeitschrift „Eesti Naine“ ihren Tribut gezahlt. *Eesti Naine* (1990), Nr. 4–7; ebenda (1991), Nr. 2.

<sup>7</sup> Helmi Mäelo, *Eesti naine läbi aegade* (Die estnische Frau im Laufe der Zeiten). Lund 1957.

<sup>8</sup> Andresen, *Eesti rahvakoolid* (wie Anm. 4), S. 49 f.



gewalt in St. Petersburg entgegenstand. So blieb das ganze Projekt unverwirklicht, und Schulen wurden in dem Gouvernement nur unter Schwierigkeiten eröffnet. Wegen Mangels an Schulräumen haben oft Wanderlehrer oder „ambulierende Lehrer“ Unterricht erteilt. In den westlichen Kirchspielen entstanden Sonntagsschulen. Für Kinder, die bis zum zwölften Lebensjahr oder zur Konfirmation noch nicht lesen konnten, wurden später Verbesserungsschulen, Correctionsschulen genannt, eingerichtet.

Im Livländischen Gesetz war die Schulordnung genauer fixiert. Man sah eine zweistufige Bauernschule vor: eine Gemeindeschule in jeder Gemeinde mit 500 männlichen Personen und Parochialschulen mit einem umfangreicheren Lehrplan. Alle Kinder ab zehn Jahren waren schulpflichtig. Der Unterricht erfolgte von Anfang November bis Anfang März, an fünf Tagen in der Woche. Das bedeutete, daß die Kinder aus entlegenen Orten im Schulhaus übernachteten und meistens kein warmes Essen bekamen.

Bis 1837 unterstand das lokale Schulwesen der Aufsicht der Dorpater Universität. Daß es ihr damals entzogen wurde, hat man in der deutschbaltischen Historiographie als Ausdruck des erwachenden russischen Nationalismus angesehen.<sup>9</sup> Eine 1838 vom Kaiser unterzeichnete Verordnung übertrug aber die Aufsicht der Bauernschulen in den Ostseegouvernements statt dem Kurator des Dorpater Lehrbezirks den Ober-Kirchenvorsteher-Ämtern.<sup>10</sup> Damit blieb die Regelung des Bauernschulwesens vollkommen in der Machtsphäre der Pastoren, Gutsherren und Ritterchaften als ländlicher Selbstverwaltungsorgane.

Als es im Gouvernement Estland 1850 für durchschnittlich 1400 Menschen je eine Schule gab, hatte Südestland, das zum Gouvernement Livland gehörte, bereits fast zweimal mehr Schulen, und das Schulnetz war hier schon mehr oder weniger fertig ausgebildet. Relativ viele Schulen bestanden auch auf der Insel Saaremaa/Oesel. Als Folge des Glaubenswechsels Tausender von Bauern zur Orthodoxie wurden jetzt russische Kirchenschulen gegründet. In diese Schulen nahm man auch andersgläubige Kinder auf, und die Bedeutung der orthodoxen Schulen stieg schnell an.

Vorerst waren die Parochialschulen nur für Jungen im Alter von 14 bis 17 Jahren vorgesehen. Während die Dorfschulen sich auf die Erteilung der elementarsten Lese-, Schreib- und Rechenkunde, vor allem aber auf die Unterweisung im Katechismus und der biblischen Geschichte beschränkten, standen in den Parochialschulen das Rechnen mit Bruchzahlen, Geo-

<sup>9</sup> Reinhard Wittram, *Baltische Geschichte. Die Ostseelände Livland, Estland, Kurland 1180–1918*. München 1954, S. 183.

<sup>10</sup> *Eesti kooli* (wie Anm. 4), S. 352.

graphie, Naturkunde und Gesundheitslehre auf dem Unterrichtsprogramm. Die Musiklehre nahm ebenfalls einen wichtigen Platz ein. Die Absolventen der Parochialschulen wurden, insbesondere in Livland, als Dorfschullehrer eingesetzt, während man in Nordestland Dorfschullehrer meistens schon in Lehrerseminaren vorbereitete.

Die Gutsbesitzer im Kirchenkonvent, der direkt für die Regelung des Schulwesens zuständig war, waren aber oft gegen die Eröffnung von Parochialschulen. Die Schließung einer Parochialschule (1848) wurde von den Gutsherren damit begründet, daß es den Bauern schon schwer fiele, für die Unterhaltung der Dorfschule zu sorgen, außerdem sei die Bildung dieser Schule ausreichend: „Diejenigen Absolventen der Parochialschule, die keine Anstellung als Schulmeister, Schreiber, Küster, Müller oder Gutsbedienstete finden, verachten die Bauernarbeit.“<sup>11</sup> Damit waren zugleich die Aussichten des sozialen Aufstiegs für den Bauern aufgezeigt. Man hatte Angst vor einer „Überbildung“ der Dorfkinder. Aus demselben Grunde waren auch viele besitzende Bauern gegen die Schulen eingestellt. Es kam vor, daß die Kinder solcher sozial aufgekommenen Bauern, die schon als „Halbdeutsche“ auftraten und zu stolz waren, ihre Kinder in eine einfache Dorfschule zu schicken, oft sogar ohne Bildung und Erziehung geblieben sind.<sup>12</sup>

1859 gab es im estnischen Gebiet insgesamt 993 Dorfschulen mit 36437 Schülern, davon 595 Schulen in Südestland, 185 auf Oesel und 213 im Gouvernement Estland.<sup>13</sup> 131 Schulen waren orthodoxe; sie lagen nur im Gouvernement Livland. Unter den Parochialschulen — insgesamt 99 Schulen mit 1463 Schülern — war der Anteil der lutherischen Schulen sogar kleiner als der der orthodoxen. Nur zwei Parochialschulen arbeiteten im Gouvernement Estland. Es ist eine Tatsache, daß das Schulwesen hier viel schlechter war, wie hoch man auch die Bemühungen der Estländischen Ritterschaft auf diesem Gebiet bewertet hat.

Obwohl die Parochialschulen ja gerade für die bäuerliche Bevölkerung gedacht waren, hat man in den lutherischen Schulen mehr und mehr Deutsch als Unterrichtssprache eingeführt. Wie es 1863 in Rõuge/Rauge, Südestland, aussah, hat ein damaliger Schuljunge festgehalten: „Ich fing gleich an, deutsche Wörter auswendig zu lernen, jeden Tag 10 Wörter. Jeden Morgen mußte ich einen Teil des Katechismus aufsagen, egal ob lang oder kurz (...). Bis Weihnachten hatte ich alle 5 Kapitel (des Katechismus) in Deutsch auswendig gelernt. Nach Weihnachten mußten wir auch bibli-

<sup>11</sup> Andresen, *Eesti rahvakoolid* (wie Anm. 4), S. 147.

<sup>12</sup> Põld, *Eesti kooli* (wie Anm. 2), S. 87.

<sup>13</sup> *Eesti kooli* (wie Anm. 4), S. 362, Tab. 19 u. S. 364, Tab. 20.

sche Geschichte, wie auch Rechnen, Gesang und Geographie in Deutsch lernen. Es gab keine einzige Unterrichtsstunde in Estnisch, wir hörten kein einziges Lied in Estnisch — alles nur in deutscher Sprache (...). Wir hatten einen einzigen kleinen Klassenraum, wo wir lernten, aßen und schliefen (...). Wenn jemand Estnisch sprach — das war streng verboten —, sollte er eine Woche lang die Räume rein machen, bis er einen ertappte, der Estnisch sprach.“ Im gleichen Ort unterhielt die Küstersfrau eine Privatschule, wo neben deutschen Kindern reichere estnische, lettische und russische Kinder lernten, Knaben und Mädchen zusammen.<sup>14</sup> Meistens wurden sie mit den Schülern der Parochialschule gemeinsam unterrichtet, nur daß sie dafür zahlen mußten, während die Parochialschule fast kostenlos war.

Das angeführte Beispiel demonstriert zuallererst die allgemeine Auffassung der für das Bauernschulwesen zuständigen Personen sowie der Deutschbalten überhaupt, daß höhere Bildung, die über die Elementarschule hinausging, selbstverständlich nur deutschsprachig sein könne. Das war noch keine bewußte Germanisierung der Esten. Diese Frage rückte aber schon auf die Tagesordnung, und wachsamere Esten hatten die Gefahr der Eindeutschung durch die Schule bereits erkannt. Wie wichtig man deshalb die Befreiung der Volksschule von der Vormundschaft der Pastoren nahm, ging schon aus dem ersten Programmdokument der estnischen nationalen Bewegung hervor.<sup>15</sup> Eine Bittschrift, die hauptsächlich von Bauern aus dem Landkreis Viljandi/Fellin und auf Anregung des Landsmanns Johann Köler, eines der „estnischen Patrioten“ in Petersburg, 1864 dem Kaiser vorgelegt wurde, verlangte außer der Regulierung der Agrarverhältnisse, der Autonomie der Gemeindeverwaltung und der Änderung des ständischen Gerichtssystems auch, daß die Pastoren nicht ohne Zustimmung der Bauern angestellt, die Gemeindeschulen aber, zu deren besserer Förderung, dem Ministerium der Volksaufklärung unterstellt werden sollten. Bemerkenswert ist ein weiterer Wunsch und seine Begründung: die Einführung des Russischunterrichts in den Schulen, da Russischkenntnisse die Handelsbeziehungen und den Verkehr mit den inneren Gouvernements des Reiches sowie den Wehrdienst der estnischen Rekruten erleichtern und auch die Möglichkeit geben würden, Arbeit und Wohnsitz außerhalb der Heimat zu suchen.

<sup>14</sup> Eesti NSV ajaloo lugemik (Lesebuch für die Geschichte der Estnischen SSR). Bd. 2, hrsg. v. E. Laul u. A. Traat. Tallinn 1964, Dok. 84, S. 219–222, hier S. 221 (publiziert nach: Eesti Kirjandus (1909), Nr. 7, S. 268–271).

<sup>15</sup> Hans Kruus, Eesti ajaloo lugemik (Lesebuch für die Geschichte Estlands). Bd. 3, Tartu 1929, S. 198 ff. (publiziert nach: Russkaja starina. Bd. 100, Dez. 1899, S. 663 ff.).

Die Verfasser der Bittschrift waren übrigens vorwiegend alteingesessene Kronsbauern, die wirtschaftlich gut situiert waren und deren Mentalität sich von der der Bauern in den Privatgütern unterschied.<sup>16</sup> Sie unterstützten auch sofort die zuerst von zwei Schulmeistern ausgesprochene Idee einer höheren muttersprachlichen Knabenschule, die zu einer großartigen nationalen Massenaktion führte.<sup>17</sup>

Auf dem Lande bestand schon allgemeine Schulpflicht. Auch im wirtschaftlich zurückgebliebenen Nordestland hat sich in den 1870er Jahren ein dichtes Schulnetz ausgebildet. Wesentlich ist aber die qualitative Entwicklung der Volksschulen gewesen. Es begann der Übergang zu einer dreijährigen Schulzeit. Von den Schulmeistern verlangte man eine Berufsprüfung, die ihrerseits eine Seminarbildung voraussetzte. In den Seminaren ging man im Fach Didaktik von den Ideen Diesterwegs aus, was die Unterrichtsmethode verbesserte. Eine allgemeine Verordnung der Regierung über die Volksschulen zwang auch den baltischen Adel, entsprechende Schulgesetze zu verabschieden, die ein festes Lehrprogramm, einheitliche Schulbücher und die Anwendung bestimmter Lehrmittel vorsahen.<sup>18</sup> Nach den neuen Lehrplänen sollte nun überall in den Dorfschulen Unterricht der russischen Sprache eingeführt werden. Die deutsche Sprache behielt aber ihre besondere Stellung, ebenfalls die Glaubenslehre. Im Programm standen auch Turnen, Zeichnen und Gartenarbeit. Das Niveau des Unterrichts sowie die Anzahl der Lehrfächer war jedoch von Schule zu Schule unterschiedlich. Allmählich bürgerte sich bei der Bewertung das Fünf-Noten-System ein. Der Reihe nach erschienen neue Originallehrbücher, wozu die im Jahre 1872 gegründete Estnische Literarische Gesellschaft beitrug, die ja anfänglich eine Vereinigung der Schulmeister hatte sein sollen.<sup>19</sup>

Zum Jahre 1885 stieg die Zahl der lutherischen Gemeinde- und Gutschulen und orthodoxen Hilfsschulen im Gouvernement Estland auf 546 und im estnischen Teil des Gouvernements Livland auf 901.<sup>20</sup> Auf dieser

<sup>16</sup> Ihre Rolle als Anführer hat Herbert Ligi unterstrichen: *Geographie der estnischen nationalen Bewegung*, in: *National Movements in the Baltic Countries during the 19th Century*. Bd. 2, ed. by A. Loit. Stockholm 1985, S. 259–269, hier S. 267 (*Acta Universitatis Stockholmiensis. Studia Baltica Stockholmiensia.*)

<sup>17</sup> Siehe Hans Kruus, *Eesti Aleksandrikool (Estnische Alexanderschule)*. Tartu 1939.

<sup>18</sup> Andresen, *Ēesti rahvakoolid* (wie Anm. 4), S. 128 ff.

<sup>19</sup> Friedebert Tuglas, *Eesti Kirjameeste Selts. Tegevusolud, tegelased, tegevus* (Estnische Literarische Gesellschaft. Tätigkeitswesen, Funktionäre, Tätigkeit). Tartu 1932, S. 32–45.

<sup>20</sup> Endel Laul, *Die Schule und die Geburt der Nation*, in: *Movements* (wie Anm. 16), S. 293–310, S. 297, hier Tab. 1.

Stufe war die Zahl von Mädchen und Knaben fast gleich.<sup>21</sup> Parochialschulen gab es entsprechend 31 und 134, darunter stellten jedoch die orthodoxen Schulen mehr als die Hälfte.

Schon 1811 hatte der Pastor J. Ph. Roth von Kanepi/Kanepäh, Südestland, in seinem Kirchspiel eine dreijährige „Armen- und Industrieschule“ für Mädchen eingerichtet, die bis zum Tode von Roth 1818 tätig war.<sup>22</sup> In Nordestland wurde die erste spezielle Mädchenschule 1841 von Berend (Boris) von Üxküll auf Gut Vana-Vigala/Schloß-Fickel gegründet. Es unterrichtete dort die Tochter des Orgelmeisters Anchen Hindrichson. Wie lange diese Privatschule aber arbeitete, hat man leider nicht festgestellt.<sup>23</sup> Die erste Parochialschule für Mädchen wurde 1857 eröffnet, in den 70er Jahren folgten mehrere andere. Anfänglich waren sie nach Geschlechtern getrennt eingerichtet, obwohl der Unterricht oft zusammen mit den Jungen verlief. Bald wurden auch die Parochialschulen zu Koedukationschulen. Damit erschöpften sich im wesentlichen die Bildungsmöglichkeiten für Bauernmädchen.

In Südestland, wo die Bauernhöfe wohlhabender und die Bauernwirte früher imstande waren, ihr Gehöft auszukaufen, war sowohl das Bedürfnis wie auch das Bestreben nach Bildung stärker. Meistens konnte nur einer der Söhne im Vaterhaus bleiben. Für den Sohn eines bäuerlichen Grundbesitzers war es ja schon unziemlich, Knecht oder Lostreiber zu werden. Andererseits: die zahlenmäßig kleine Nationalelite stellten nicht die reicheren, sondern die gebildeteren Männer, und das gab ein Beispiel. So ging man in die Stadt zur Schule. Die Bildung der Töchter war für die Bauernwirte zu dieser Zeit noch nicht so sehr eine Frage des Bedarfs als vielmehr eine Prestigefrage. Unter Bildung verstand man, daß die Mädchen gewöhnlich für ein paar Jahre in die Stadt zu einer Schneiderin in die Lehre geschickt wurden, in der Hoffnung, daß sie dort feine Sitten und allerdings auch die deutsche Sprache erlernten. Nach diesen Jahren in der Stadt aber, in denen die Bauerntöchter bei der „Schneidermamsell“ zwar häufig mehr als Dienstmädchen gearbeitet, doch immerhin etwas Deutsch angenommen hatten, waren sie durchaus nicht mehr bestrebt, zurück aufs Land zu gehen. Sie vergrößerten so die leicht beeinflussbare, für die Eindeutschung empfängliche estnische Bevölkerung in den Städten, wo die Estinnen fast ausschließlich als Hausangestellte Arbeit finden konnten.

Was hatte die Stadt den Mädchen auch anderes zu bieten? Tallinn/Reval war eigentlich eine deutsche Provinzstadt. Die Einwohnerzahl fing erst

<sup>21</sup> Vgl. Andresen, *Eesti rahvakoolid* (wie Anm. 4), Tab. 15, S. 127.

<sup>22</sup> Pöld, *Eesti kooli* (wie Anm. 2), S. 68.

<sup>23</sup> Andresen, *Eesti rahvakoolid* (wie Anm. 4), S. 93.

infolge des wirtschaftlichen Aufschwungs der 70er Jahre an, etwas schneller zu steigen. Im Laufe eines Jahrzehnts wuchs die Zahl der Einwohner von 29 000 auf fast 46 000 Menschen im Jahre 1881, wobei der Anteil der Esten von 52% auf 57% stieg. 1897 zählte man beinahe 59 000 Einwohner, darunter über 40 000 (69%) Esten; Deutsche gab es nur etwas mehr als 10 000 (17,5%), Russen 6 000 (10%), außerdem noch Juden, Finnen, Schweden u.a.m.<sup>24</sup> Die Gründung von Industrieunternehmen gab den Esten, die in den sich schnell ausdehnenden Vorstädten wohnten, zwar Arbeit. Im Stadtzentrum sprachen aber alle Einwohner, vom Fuhrmann und Hausmeister an, mehr oder weniger Deutsch. Noch um die Jahrhundertwende war die Situation dieselbe. Charakteristisch für die damalige Mentalität ist die Geschichte von dem Militäroffizier, einem Esten, der auf seinem Heimatbesuch in den Läden immer Estnisch sprach. Die Kaufgesellen, die oft selber Esten waren, glaubten nicht, daß ein russischer Offizier Estnisch, d.h. die „Landessprache“ sprechen könne. Sie hielten es für Spott und drehten ihm den Rücken zu.<sup>25</sup>

Eben die Elementarschulen in Reval wurden entweder in deutscher oder russischer Unterrichtssprache geführt. In der Mitte des Jahrhunderts stellte sich ein recht buntes Bild dar: es gab einfache vierjährige oder höhere sechsjährige Schulen — sowohl öffentliche, d.h. staatliche oder städtische Schulen und zahlreiche Privatschulen wie auch einige Schuleinrichtungen bei den Waisenanstalten. Als die zaristische Regierung anfang, mehr Wert auf die Stärkung des orthodoxen Glaubens im Baltikum zu legen, entstanden auch in den Städten als Neubildungen orthodoxe Kirchenschulen, von denen sich einige zu Koedukationsschulen entwickelten. Hinzu kamen noch die Schulen für Matrosen- und Soldatenkinder. Die einzige estnischsprachige Schule in Reval war damals die Dr. Martin-Luther-Waisenhause-Schule für Mädchen, die auch als Diesfelder Schule bekannt war. 1866 eröffnete die Stadt eine estnische Volksschule für 150 Schüler, in der der Unterricht jedoch in deutscher Sprache erteilt wurde. Die Knaben gingen vormittags zur Schule, die Mädchen nachmittags. Als ein Lehrer den Versuch unternahm, den Schülern in den Stunden der Biblischen Geschichte estnische Sprache und Geschichte beizubringen, wurde er sofort entlassen. Die Schule setzte ihre Tätigkeit als Knabenschule fort. 1880 gab es estnischen Unterricht nur in der Anfangsklasse einer privaten

<sup>24</sup> Tallinna ajalugu XIX sajandi 60-ndate aastate algusest 1965. aastani (Geschichte Tallinns vom Anfang der 60er Jahre des 19. Jahrhunderts bis zum Jahre 1965), hrsg. v. R. Pullat. Tallinn 1969, S. 39.

<sup>25</sup> Marta Lepp, 1905. aasta romantika. Mälestused I (Die Romantik vom Jahre 1905. Erinnerungen I). Tartu 1922, S. 16.

Sonntagsschule für Lehrlinge und in einer Abendschule für Arbeiter.<sup>26</sup> So haben die estnischen Kinder Elementarbildung bis 1887 vorwiegend in deutscher Sprache erhalten, falls sie überhaupt zur Schule gingen, denn in der Stadt gab es keine Schulpflicht. Die Entnationalisierung begann unter den deutschen Erzieherinnen schon in den sogenannten Kleinkinder-Bewahranstalten. Diesem Boden entstammten der „deutsche Geist“ und die allgemeine kleinbürgerliche Mentalität, wofür insbesondere die jungen Estinnen aufgeschlossen waren. Aber in dieser Umgebung war es ja im Interesse der Esten, deutsch zu werden, wenn sie nicht ungebildete und ungelernete Arbeiter bleiben wollten. Einen noch mehr kleinbürgerlich bornierten Geist besaß die Universitätsstadt Dorpat, nicht zu sprechen von den Kleinstädten Estlands, wo sich alte deutsche Jungfern sammelten. Wenigstens waren in einigen Kreisstädten kleine estnische Elementarschulen tätig.

Der Gedanke, auch Mädchen eine höhere Bildung zu vermitteln, hatte in den Ober- und Mittelschichten Estlands längere Tradition. Bald nach der Einweihung des Gymnasiums 1631 wurde in Reval eine bürgerliche Stadt-Töchter-Schule gegründet — ausschließlich für deutsch-schwedische Kinder. Um die Mitte des 19. Jahrhunderts gab es für die Töchter deutscher Stadtbürger einige Grundschulen der oberen Stufe. 1863 arbeiteten in den Kreisstädten vier staatliche Mädchenschulen, seit 1875 noch eine fünfte. Daneben bestanden 1863 vier private Schulen, von denen freilich zehn Jahre später nur noch zwei in Reval tätig gewesen sind.<sup>27</sup> Adlige Mädchen wurden meistens zu Hause unterrichtet. In den 1830er Jahren entstanden aber mehrere Privatschulen mit höheren Kursen, um Bürger-, Literaten- und Adelstöchtern eine gründlichere Allgemeinbildung geben zu können. Die Bildung in diesen Lehranstalten stand auf gutem Niveau, obwohl es mit dem Niveau der Knabengymnasien nicht zu vergleichen war. Jedenfalls konnte man in diesen Schulen eine Vorbereitung für den Hauslehrerberuf erhalten. Das dazu erforderliche „große Examen“ war zuerst nur an der Dorpater Universität abzulegen, später auch an den zuständigen Knabengymnasien, an denen auch die Prüfungen für den Beruf der Elementarlehrerin, die sogenannten kleinen Examina, stattfanden.<sup>28</sup>

Die ersten öffentlichen Mädchenschulen mit Mittelschulbildung entstanden auf Initiative der Stadtmagistrate, gewöhnlich aufbauend auf den

<sup>26</sup> Tallinna ajalugu (wie Anm. 24).

<sup>27</sup> Laul, Schule (wie Anm. 20), S. 302.

<sup>28</sup> Eesti kooli (wie Anm. 4), S. 446–449.

bisherigen städtischen Mädchenschulen. In Reval wurde die höhere Stadt-Töchter-Schule 1852 gegründet, indem man drei ältere Klassen der „großen Töchter-Schule“ in eine selbständige Lehranstalt umorganisierte. Im selben Jahr wurde noch in Pärnu/Pernau eine höhere Mädchenschule eröffnet, im Jahr darauf in Dorpat und 1858 in Kuressaare/Arensburg auf Oesel, letztere zunächst noch auf dem Niveau einer Kreisschule.<sup>29</sup>

1857 zählte man unter den 307 Schülerinnen der drei höheren Stadt-Töchter-Schulen neun Adelstöchter, 54 Kaufmannstöchter, 146 Handwerkerstöchter und 89 Mädchen von steuerfreiem Stand.<sup>30</sup> Aus dem Bauernstand kamen neun Mädchen; später wurde ihr Anteil natürlich größer, insbesondere in Dorpat. 1860 gab es vier höhere Stadtschulen für Mädchen mit ca. 360 Schülerinnen und fünf höhere Privatschulen-Pensionen mit 429 Zöglingen.<sup>31</sup> Somit lernten in allen Mittelschulen insgesamt fast 800 Mädchen, d.h. sogar etwas mehr als in den sechs Knabenschulen. In den nächsten Jahren wurden noch zwei private Mädchenschulen mit Pensionat der I. Kategorie eröffnet, selbstverständlich mit deutscher Unterrichtssprache.

Später wuchs die Schülerzahl in den Mittelschulen für Knaben viel schneller an. So lernten z.B. 1867 in den Mittelschulen Dorpats 336 Jungen und 358 Mädchen, 1887 zählte man 1 105 Jungen und 580 Mädchen. Ihrer ständischen Zugehörigkeit nach waren 60% der Schülerinnen Töchter von Stadtbürgern und 25% Adels- und Beamtentöchter. Aus dem geistlichen Stand kamen 4,4% der Schülerinnen, 3,1% waren Ausländerinnen, 6,3% stammten aber aus dem Bauernstand.<sup>32</sup> Annähernd so groß konnte der Anteil der Estinnen sein, denn auch in die Stadt übergesiedelt, wurden die Esten überwiegend für dem Bauernstand zugehörig gehalten. Ein russisches Progymnasium für Mädchen entstand 1874 in Reval, das 1881 in ein siebenklassiges Gymnasium umgewandelt wurde. Die Absolventinnen seiner Ergänzungsklasse bekamen schon ohne weitere Prüfungen ein Zeugnis als Hauslehrerin.

Es ist fast unmöglich festzustellen, wieviel Estinnen das „große Examen“ ablegten und damit die höchste Stufe der Frauenbildung im Baltikum erreicht hatten. Die Estinnen in den höheren Mädchenschulen stammten meistens ohnehin aus halbdeutschen Familien, den sogenann-

<sup>29</sup> Ebenda.

<sup>30</sup> Ebenda, S. 456.

<sup>31</sup> Ebenda, S. 449; vgl. auch Allan Liim, Keskkoolivõrgu kujunemine ja areng Eestis 19. sajandi teisel poolel (Die Ausbildung und Entwicklung des Mittelschulnetzes in Estland in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts), in: Nõukogude Kool 31 (1973), Nr. 8, S. 696–703.

<sup>32</sup> Tartu ajalugu (Geschichte Tartus), hrsg. v. R. Pullat. Tallinn 1980, S. 161, Tab. 22.



ten „Wacholderdeutschen“,<sup>33</sup> und wurden in der Schule ganz einge-  
deutsch. Eine Estin, die ihre Nationalität nicht verhehlt hat, war die  
Küstertochter Lydia Jannsen (geb. 1843). Nach dem Abschluß der Schule  
in Pernau hat sie 1862 das Examen abgelegt und fing an, ihrem Vater in der  
Zeitungsredaktionsarbeit zu helfen. Unter dem Namen Koidula wurde sie  
als Dichterin bekannt. Im bornierten Dorpat konnte man ihre Tätigkeit  
kaum akzeptieren: ganz schockierend war es, daß sie nach einer durchar-  
beiteten Nacht um 10 Uhr im Morgenrock am Kaffeetisch erschien.<sup>34</sup>

Ermutigt vom Erfolg des ersten großen nationalen Unterfangens, des  
Sängerfestes 1869 in Dorpat, regte Koidula die Gründung einer estnischen  
Mädchenschule an.<sup>35</sup> Sie blieb aber mit ihrem Vorhaben allein, obwohl die  
Schulfrage in der estnischen Öffentlichkeit schon breit diskutiert wurde.  
Der damals noch in Petersburg tätige junge Gymnasiallehrer C.R. Jakob-  
son, der selbst einige gut aufgenommene Lehrbücher verfaßt hatte, trat in  
seinen Schriften entschieden gegen die führende Rolle der Pastoren im  
Volksschulwesen auf. Die vom Pastor zu Paistu/Paistel und Schulrevident  
des Pernau-Fellinschen Kreises W.A. Hansen 1871 gegründete deutsch-  
sprachige Parochialschule für Mädchen hat er geradewegs eine Lehranstalt  
„der deutschen Kammermädchen“ genannt.<sup>36</sup> Die ausgeprägt deutschbal-  
tisch-feindliche Haltung von Jakobson hat die ersten Dissonanzen in die  
nationale Bewegung gebracht. „Papa Jannsen“, der für die Zusammenar-  
beit mit den Deutschen war, hat die Veröffentlichung der Beiträge von  
Jakobson in seiner Zeitung „Eesti Postimees“ untersagt. Dennoch machte  
die Zeitung auf das Bedürfnis nach Mädchenbildung aufmerksam, offen-  
bar auf Betreiben von Koidula.<sup>37</sup>

Nach Jakobsons Rückkehr in die Heimat hat sich die nationale Bewe-  
gung endgültig politisiert. Wahre Aufregung brachte die von Jakobson  
seit 1878 herausgegebene Zeitung „Sakala“ unter die Livländische Ritter-  
schaft. In einem fast zwei Jahrzehnte langen Kampf gegen die slawophile  
Presse hatte sich die Ritterschaft dermaßen verhärtet, daß sie keine Gegen-

<sup>33</sup> In Estnisch „kadasaks“, „kadasaks“. Der Begriff wurde schon zur Jahrhundertmitte  
benutzt: F.J. Wiedemann, Estnisch-deutsches Wörterbuch. St. Petersburg 1869,  
Sp. 194.

<sup>34</sup> Daran hat eine Zeitgenossin erinnert: Aino Undla-Pöldmäe, Koidula viimased Tartu-  
aastad (1871–1873) (Die letzten Tartuer Jahre von Koidula <1871–1873>), in: Aino  
Undla-Pöldmäe, Koidulauliku valgel. Uurimusi ja artikleid (Im Lichte der Sängerin  
der Morgenröte. Abhandlungen und Beiträge). Tallinn 1981, S. 168–195, hier S. 171.

<sup>35</sup> Pöld, Eesti kooli (wie Anm. 2), S. 150.

<sup>36</sup> Ebenda.

<sup>37</sup> Eesti Postimees Nr. 1 vom 5. Januar 1872; ebenda Nr. 39 vom 27. September 1872;  
ebenda Nr. 48 vom 29. November 1872.

propaganda versuchte, sondern gleich zum direkten Angriff übergang.<sup>38</sup> Damit begann ihr heftiger Kampf gegen das radikalgerichtete estnische Zeitungswesen, der fast vier Jahre bis zum Tode von Jakobson gedauert hat. Er wurde dabei als Agitator charakterisiert, der gegen Gutsbesitzer und Pastoren aufhetzte. Verwunderlich ist das nicht, da „Sakala“ gleich zu Beginn in einem Leitartikel gefragt hatte: „Ist unser Bauernstand schon soweit, daß er sich an der Führung des Vaterlandes beteiligen kann?“<sup>39</sup> Man beachte, daß für Jakobson der Bauernstand und das estnische Volk noch zusammenfielen. Die Zensoren in Riga — Esten, Lehrer des dortigen orthodoxen Seminars — nahmen „Sakala“ unter ihren Schutz, die Zeitung versuchte ja, die Esten mit der Lage „unserer gemeinsamen Heimat“ — Rußlands — bekannt zu machen.

Zeitweilig wurde „Sakala“ wohl verboten, zudem wurden Jakobson sechs Prozesse aufgedrängt, meistens unter dem Vorwand, die Schulverwaltungen beleidigt zu haben. Den Schulmeistern wurde häufig untersagt, „Sakala“ zu lesen, einige wurden wegen der Korrespondenz mit „Sakala“ sogar entlassen.<sup>40</sup> Ein Jahr darauf überreichten die baltischen Ritterschaften dem Innenminister ein gemeinsames Memorandum, wo nachdrücklich darauf hingewiesen wurde, daß „Sakala“ und die lettische „Baltijas Zemkopis“ für immer verboten, die Zensur aber umgestaltet werden müsse.<sup>41</sup> Der estnischen Presse hatte man aber nicht viel vorzuwerfen. Als ein Beispiel von „unzulässigen Sachen“ nannte ein Ritterschaftsbeamter einen Beitrag in einer zurückhaltenderen Zeitung, die anstelle von „Sakala“ erschien. Sie hatte berichtet, daß im Landkreis Fellin sich eine Bewegung

<sup>38</sup> Hans Kruus, Liivimaa rüütelkonna võitlus eesti rahvusliku trükisõna vastu aastail 1879–1883 (Der Kampf der Livländischen Ritterschaft gegen die estnische nationale Druckpresse in den Jahren 1879–1883), in: Hans Kruus, Eesti ajaloost XIX sajandi teisel poolel. 60–80-ndad aastad. Lühiuurimusi (Zur estnischen Geschichte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die 60er–80er Jahre. Kurze Abhandlungen). Tallinn 1957, S. 172–199, hier S. 172.

<sup>39</sup> Sakala Nr. 45 vom 9. November 1878. Die Ritterschaft hatte mit Recht Angst davor, daß die Verfassungsfrage wieder aufgeworfen wurde. Dann war zu erwarten, daß das russische Zemstvo-System in den baltischen Provinzen Eingang fand. Dies war auch die weitestreichende politische Forderung von Jakobson, erhoben in der Hoffnung, daß die Esten sich so von der Vormundschaft der Deutschen befreien könnten. Unter den konkreten historischen Bedingungen hatte die Forderung taktischen Charakter. Sie trug aber Jakobson den Vorwurf der Russenfreundlichkeit ein. Jakobson war von Rousseaus Grundsätzen über die Gleichheit der Völker beeinflusst und übernahm seine Theorie über den Gesellschaftsvertrag. So rief er dazu auf, gegen vertragsbrüchige Gutsherren bei höheren Instanzen Beistand zu suchen. Über das politische Programm von Jakobson siehe: Ea Jansen, C.R. Jakobsoni „Sakala“ („Sakala“ von C.R. Jakobson). Tallinn 1971, S. 208–244.

<sup>40</sup> Jansen, Sakala (wie Anm. 39), S. 173 f.

<sup>41</sup> Kruus, Liivimaa rüütelkonna (wie Anm. 38), S. 178.

zügig entwickelte, die die Unterstellung der Bauernschulen unter das Ministerium für Volksaufklärung verlangte. Das Volk habe sich davon überzeugt, daß die Schule zu deutsch gesinnt, nur deutschsprachig und mit zu viel Glaubenslehre befaßt sei. Das Volk habe dabei kein Wort mitzusprechen. Später entwickelte „Sakala“ dieses Thema weiter und versicherte, die Schule sei bisher nur eine Angelegenheit der Kirchenherren.<sup>42</sup>

Erneut wurde diese Frage von den Gemeindeältesten aufgeworfen und führte nun zu einer scharfen Polemik. In deutschbaltischen Zeitungen behauptete man, daß gerade die Volksschulen die erfreulichste und angenehmste Seite des Provinzlebens darstellten. Die Forderung nach Unterordnung der Schulen unter das Ministerium sei ein Wunsch von „Rebellen“: man wolle die Aufsicht der Pastoren abschwächen, damit es möglich wäre, durch die Schulen „nihilistische und sozialdemokratische“ Lehren zu verbreiten. Der baltische Adel hat in seiner Selbstsicherheit nicht eingesehen, daß er in dieser Frage bei der Regierung keine Unterstützung finden werde. Es war ja nichts Nihilistisches in der Forderung, die Volksschule der Zentralmacht zu unterstellen, so wenig wie die Verringerung des Einflusses der lutherischen Kirche eine Sünde war.

Indem „Sakala“ sich gegen Schulstrafen und das Pauken von Glaubenslehrsätzen einsetzte, verlangte sie zugleich eine Erweiterung der Lehrprogramme, allgemein eine weltliche Schule, was aber durchaus nicht bedeutete, daß Jakobson die christliche Erziehung verneint hätte. Ein Vorbild nahm er sich an der Volksschule in Finnland mit ihrer vielseitigen praktischen Ausbildung.

Schon in den ersten Nummern der Zeitung schrieb er über Schulen für Mädchen. Nach einem historischen Exkurs über die Lage der estnischen Frauen resümierte er, daß Schulen für die Zukunft von größter Wichtigkeit seien.<sup>43</sup> Insbesondere hat er die Bedeutung der gebildeten Mutter für die Familie unterstrichen. Als Tätigkeitsgebiete der Frau hat er nur das Haus und die Familie angesehen. So schrieb er 1881 in dem Aufsatz „Über die Schulung unserer Töchter“: „Sowohl der Mann als auch die Frau haben im Haushalt bestimmte Grenzen ihrer Tätigkeit. In der Befriedigung der Lebensbedürfnisse hat der Mann das Vermögen zu vergrößern und die allgemeine gute Ordnung zu sichern. In geistiger Arbeit studiert er neue Ideen und wird sich mit Mut und kämpfend für das Vaterland einsetzen. Die Aufgabe der Frau ist aber, das Haus zu halten, das Leben im Haus und in der Familie schöner und liebevoller zu machen. Beim Ideen-

<sup>42</sup> Ebenda, S. 178–179; Jansen, Sakala (wie Anm. 39), S. 181–189.

<sup>43</sup> Die Erziehung unserer Mädchen, in: Sakala Nr. 3 vom 18. März 1878; dgl., in: Ebenda Nr. 4 vom 25. März 1878; dgl., in: Ebenda Nr. 5 vom 1. April 1878; hier bes. Nr. 4.

kampf des Mannes ist die Frau wie eine belebende Sonne, die wohl selbst nicht arbeitet, aber deren freundliche Strahlen Leben und Fortpflanzung wecken, wo sie hinfallen (...).“ An der Schulung der Frau hat Jakobson drei Momente betont: Erstens hebt er die Gemütsart der Frau hervor, denn eine Frau finde ihre Betätigung nur in der Familie, im Haushalt und in der Kindererziehung; nur dort könne sie aufblühen. Zweitens gibt Jakobson wohl zu, daß nicht alle Frauen „Leiter des Familienlebens“ werden können. Sie könnten aber zum Familienglück beitragen — als Dienstleute oder Verwandte. „Drittens“, schreibt er, „müßten wir bei der Ausbildung der Frauen darauf achten, daß nicht die verkehrte Bestrebung Oberhand gewinnt, wo nur alberne Pracht und dumme Moden in der Kleidung das Ziel sind“. Hierbei hat er das Tragen von Volkstrachten hervorgehoben.<sup>44</sup> Eine versprochene Fortsetzung, die zeigen wollte, wie Mädchenschulen aussehen sollten, ist leider ausgeblieben.

Diese Passagen von Jakobson entwerfen ein Idealbild, das an die romantisch-patriarchalische Vorstellung von der Frau in der einschlägigen deutschbaltischen Literatur erinnert. Neben ihrer wohlbekanntem Geselligkeit charakterisierte die Deutschbalten eine tief eingeprägte Orientierung auf die Familie, auf Häuslichkeit und verwandtschaftliche Verbindungen, die von strengen gesellschaftlich-ständischen Normen, insbesondere aber von aus dem späten 18. Jahrhundert stammenden Geschlechterstereotypen und Rollenzuschreibungen begleitet war — m. E. notwendige Bedingungen für die Existenz einer zahlenmäßig so geringen und sozial exklusiven Volksgruppe. Deshalb sollte auch die Mädchenbildung sozial konservativ sein.<sup>45</sup>

Auch wenn genauere Studien fehlen, weist die große Anzahl von Lehranstalten darauf hin, daß die deutschbaltischen Frauen gut gebildet waren; in Adligen- und Literatenkreisen schätzte man ihre geistigen Interessen

<sup>44</sup> Sakala Nr. 2 vom 10. Januar 1881. Wo die Volkstrachten verloren gehen könnten, da könne auch das Volk seinen Charakter und sein Volksgefühl verlieren. Denn nur Juden und Zigeuner zögen sich alles an, was sie fänden, hat Jakobson gemeint. Sakala Nr. 10 vom 29. April 1878.

<sup>45</sup> Eingeführt wurde diese bekannte Geschlechterstereotypisierung, die der Frau auch bestimmte Eigenschaften der Ergebenheit vorschrieb, viel früher: Annette Kuhn, *Das Geschlecht — eine historische Kategorie? Gedanken zu einem aus der neueren Geschichtswissenschaft verdrängten Begriff*, in: *Frauen in der Geschichte IV*. „Wissen heißt leben...“ Beiträge zur Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert, hrsg. v. I. Bremer, J. Jacobi-Dittrich (u.a.). Düsseldorf 1983, S. 29–50, hier S. 43 ff. (*Geschichtsdidaktik: Studien, Materialien*. 18.). Wie H.W. Whelan nachgewiesen hat, stand Religion in der deutschbaltischen Mädchenbildung an erster Stelle, Fremdsprachenunterricht wurde nicht für so notwendig gehalten, konservative Bildungsinhalte dominierten also. Whelan, *Education* (wie Anm. 5), S. 19 f.

schr. Andererseits war der Stand der Frau ausschließlich durch die Familie und die damit verbundenen sozialen Funktionen bestimmt, obwohl viele Frauen wegen der soziodemographischen Situation in dieser geschlossenen Gruppe ledig blieben. Ganz fest war aber die Kirche-Küche-Kinder-Mentalität unter den kleinen deutschen Leuten eingebürgert, denen die reiche deutschbaltische Historiographie bisher nur ungenügend Aufmerksamkeit geschenkt hat.

Im Grunde war es diese Einstellung zur Frau, die sich die junge estnische Elite allein zum Vorbild genommen hat. Nach meiner Überzeugung muß man unterstreichen, daß alle Anführer der Esten mit deutschen Frauen verheiratet waren — auch durch die Heirat konnte man seine soziale Position verbessern. Zu Hause sprach man Deutsch, und hier herrschte der deutsche Geist. Jakobson selbst war verheiratet mit einer Küsterstochter aus Nordestland.

Jakobsons erhabene, inhaltlich bürgerliche Vorstellung von den Aufgaben der Frau hatte noch keinen passenden Adressaten, weil das reale Leben der Esten zu hart und die Bildung der Frauen auch in den wohlhabenderen Schichten nicht hinreichend war. Leider hat Jakobson die starke soziale Ausdifferenzierung der estnischen Gesellschaft sowie die zunehmende Ehelosigkeit übersehen. Immer mehr Frauen mußten selbst für ihren Lebensunterhalt sorgen, sowohl in den Städten wie auch auf dem Lande.<sup>46</sup> Es gab aber zu dieser Zeit keine einzige landwirtschaftliche Schule für Bauern und keine estnischen berufsbildenden Schulen für Frauen. Nur gelegentlich wurden einzelne deutsche Kurse durchgeführt.

Den ersten Schritt hat hier Jakobsons Schwester Natalie Pärna, später Johanson-Pärna (geb. 1843) gemacht, die als Mutter vieler Kinder Witwe wurde. Sie hatte immerhin das Lehrerinnenzeugnis. Nach dem Besuch eines kurzfristigen Lehrgangs bei dem bekannten dänischen Handwerkslehrer A. von Clauson-Kaas 1878 in Dorpat lernte Natalie weiter in Finnland und eröffnete 1880 in Reval ihre Handarbeitsschule.<sup>47</sup> Nach ihrer Absicht sollten dort ärmere estnische Mädchen ab 15 während 2 Jahren eine Lehre erhalten, um sich durch eigene Arbeit ernähren zu können. Sie stellte sich noch ein weiteres Ziel: die Fähigkeiten zu häuslicher Handar-

<sup>46</sup> Am Ende des Jahrhunderts waren in Estland über 13% Frauen in der Altersgruppe der 40–49jährigen ledig; S.K. Kivimäe: *Istori kodemografičeskie aspekty primenenija ženskogo truda v Estonii vo vtoroj polovine XIX v.* (Historisch-demographische Aspekte der Anwendung der Frauenarbeit in Estland in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts), in: *Problemy istoričeskoj demografii SSSR* (Probleme der historischen Demographie der UdSSR). Kiev 1988, S. 130–134, hier S. 131.

<sup>47</sup> Sirk, Kutscharidus (wie Anm. 4), S. 42–44; s. auch: *Linda* 2 (1888), Nr. 7, S. 28–31.

beit unter dem Volk zu fördern. Im Programm dieser dem Ministerium für Volksaufklärung unterstellten Schule standen Schneiderarbeit, Weben, Stickerei, Häkeln, Kochen sowie Buchbinderei und die Anfertigung von Bedarfs- und Schmuckgegenständen aus verschiedenen billigen und natürlichen Materialien.

Die Schülerinnenzahl war aber gering. So hat Natalie in der deutschen „Revalschen Zeitung“ annonciert, um deutsche Schülerinnen zu gewinnen.<sup>48</sup> Außerdem veranstaltete sie Nachmittagskurse für Knaben und Mädchen im Alter von acht bis 14 Jahren. Ende 1882 stieg die Zahl der Schülerinnen auf 40, von denen die meisten aus dem Bauernstand kamen. Jetzt konnte sie in ihrer „Hausfleiß-Schule“ mehr Gewicht auf Volkskunst — sie propagierte auch ständig die Volkstrachten — und estnische Sprache legen. In der Estnischen Literarischen Gesellschaft mit einer öffentlichen Rede auftretend, wahrscheinlich als erste estnische Frau, kritisierte Natalie scharf die Ausbildung bei den Schneiderinnen und argumentierte, ähnlich ihrem Bruder, für die Mädchenbildung.<sup>49</sup> Ihre gesellschaftliche Tätigkeit erregte natürlich die Bürger von Reval; es wurde sogar behauptet, daß ihre Schule zu einer Erziehungsstätte für Revolutionärinnen werden könne. Ohne jegliche kommunale oder staatliche Unterstützung geriet die Schule in wirtschaftliche Schwierigkeiten. 1885 siedelte Natalie nach Petersburg über, wo sie als Lehrerin arbeitete und die Frauenarbeit im Petersburger Estnischen Verein führte. Zwei von ihren Schülerinnen eröffneten jedoch eine Handarbeitsschule in Dorpat.

Eine andere mutige Frau war Lilli (Caroline) Suburg (geb. 1841). Sie lernte zusammen mit Lydia Jannsen in Pernau und hat das Elementarlehrerinnenexamen bestanden, wonach sie in der großen Wirtschaft zu Hause mithelfend ihre Geschwister unterrichtete. Auch auf ihren Entwicklungsgang hatte Jakobson eingewirkt. Er machte sie mit der neuen gesellschaftlich-politischen Literatur bekannt; wie Lilli aber andeutete, waren einige seiner Anschauungen ihrem Sittlichkeitsgefühl zu fremd, und sie versuchte, ihre jüngeren Schwestern davon fernzuhalten.<sup>50</sup>

Jakobson empfahl, daß Lilli ihre Erfahrungen mit der Eindeutschung

<sup>48</sup> Revalsche Zeitung Nr. 5 vom 8. (20.) Januar 1881.

<sup>49</sup> N. Johanson-Pärna, *Eesti Tütarde Haridus* (Die Bildung der estnischen Töchter). Tallinn 1882.

<sup>50</sup> Lilli Suburg, *Suburgi perekond* (Die Familie Suburg), T. 7, in: *Eesti Kirjandus* 17 (1923), Nr. 11, S. 538–541, hier S. 539 f.; s. auch Oskar Kruus, *Lilli Suburg ja Carl Robert Jakobson* (Lilli Suburg und Carl Robert Jakobson), in: Oskar Kruus, *Naine hanesulega. Kirjutisi naiskirjanikest* (Die Frau mit der Gänsefeder. Beiträge über Schriftstellerinnen). Tallinn 1871, S. 32–45, hier S. 34.

durch die Schule beschreiben möge. Die Erzählung erschien 1877.<sup>51</sup> Jakobson hat sie in „Sakala“ sehr gelobt. In einem längeren Beitrag in der „Revalschen Zeitung“ wurde zuerst „Sakala“ dafür attackiert: „Es ist bezeichnend für die Tendenz der ‚Sakala‘, daß sie alles ausbeutet, was ihr zur Verlästerung der Deutschen hier im Lande und zur Herabwürdigung des Glaubens dienlich scheint (...).“ Danach folgte ein abfälliges Urteil über die Erzählung, die man keinem Mädchen zum Lesen empfehlen dürfe.<sup>52</sup>

Als die Familie Suburg wegen der Trunksucht des Vaters ihr großes Vermögen verloren hatte, gründete Lilli 1882 in Pernau eine Sechsjahresschule für estnische Mädchen, jedoch mit deutscher Unterrichtssprache. In einer Stadt mit 13 000 Einwohnern, davon gut mehr als die Hälfte Esten, war sie aber der Konkurrenz ausgesetzt. So überführte sie ihre Schule, den Rat der fellinschen Bauern befolgend, 1885 nach Fellin.<sup>53</sup> Dort arbeitete die Estnische Privat-Mädchenschule bis 1898, später als Progymnasium unter der Leitung der Pflegetochter von Lilli, Anna Wiegandt.

Seit 1887 gab Lilli fast allein die erste estnische Frauenzeitschrift „Linda“ heraus, deren Leserinnenkreis aber ziemlich klein war. Für ihre emanzipatorischen Ideen war die estnische Frau noch nicht vorbereitet. Vorsichtig meinte Lilli, es sei erforderlich, den geistigen Einfluß der Frauen auf die Männer zu verstärken, da die Verbesserung der Gesellschaft von der Frau abhängen und es den Frauen zufallen werde, die Männer „zur ewigen Erhabenheit und Schönheit (zum ewig Weiblichen — Goethe)“ zu führen. In „Linda“ hat Suburg öfters den Unterricht und das Leben ihrer Schule in Fellin beleuchtet. Als sie die Schulleitung ihrer Pflegetochter übergab, teilte sie mit, daß sie den Elementarunterricht wie auch die Erzie-

<sup>51</sup> Liina. Ühe Eesti tütarlapse elulugu, temast enesest jutustatud (Liina. Der Lebenslauf eines estnischen Mädchens, von ihm selbst erzählt). Tartu 1877: Ein Mädchen hat in der Stadt eine höhere Schule besucht, verkehrt ständig mit Deutschen und schämt sich schon ihrer Eltern, bis sie einmal absichtslos einem Gespräch zuhört, wo die Mutter ihres Geliebten sich entschieden der Verbindung des Sohnes mit einem Mädchen, dessen Eltern nur Estnisch sprechen, widersetzt; die Briefe eines Kindheitsfreundes helfen dem Mädchen, den Weg zu ihrem Volk wieder zu finden.

<sup>52</sup> T. S., Etwas über die ehstnische Literatur und Tagespresse. I-II, in: Revalsche Zeitung Nr. 242 vom 18. (30.) Oktober 1878 u. Nr. 243 vom 19. (31.) Oktober 1878, zitiert Nr. 243; ders., Zur Würdigung der neueren ehstnischen Literatur und ihrer Kritik, in: Ebenda, Nr. 252 vom 30. Oktober (11. November) 1878. Dazu s.: Aino Undla-Pöldmäe, Lilli Suburgi „Liina“ Jakobsoni „Sakala“ ja „Revalsche Zeitung“ polemikas („Liina“ von Lilli Suburg in der Polemik der „Sakala“ von Jakobson und der „Revalschen Zeitung“), in: Dies., Koidulauliku valgel (wie Anm. 34), S. 273–276.

<sup>53</sup> Suburg, Suburgi perekond (wie Anm. 50), T. 12, in: Eesti Kirjandus 18 (1924), Nr. 4, S. 154–164, hier S. 157–162; vgl. Mari Raamot, Minu mälestused (Meine Erinnerungen). Bd. 1–2, Geislingen 1962, hier Bd. 1, S. 44.

hung der Pensionsmädchen nicht aus den Händen gebe. Sie hielt den Elementarunterricht für das Wichtigste, besonders wenn man ihn in einer Fremdsprache erteilte. Es war das Ziel der Schule, eine Bildung zu geben, die das „große Examen“ zu bestehen ermöglichen sollte. Aber auch auf Handarbeit, Nähen und Kochen wurde viel Wert gelegt, was manche Mütter so kränkte, daß sie ihre Töchter von der Schule fortnahmen. Über die pädagogischen Grundsätze in ihrer Schule berichtete Suburg, das Lehrmaterial werde so dargeboten, daß „die Vernunft geschärft und nicht nur das Gedächtnis gefördert wird“; die Schule steigere gute Kenntnisse und wirke so auf die Gesinnung ein, „daß man nicht vom Geiste des Volkes entfremdet wird“.<sup>54</sup> Insbesondere hat sie den Fremdsprachenunterricht als ermunternd für den Geist angesehen, sofern man ihn mit Verständnis und unter Vermittlung der Muttersprache hielte. In der Schule wurden Schauspiele aufgeführt und viel Musikunterricht erteilt.

In Suburgs pädagogischen Ansichten erkennt man leicht die Gedanken von Rousseau und Pestalozzi wieder. Die ganze Schularbeit durchzieht eine Methodik, die zur Selbständigkeit ermuntert. Möglichst viel Zeit war Suburg mit ihren Pensionärinnen zusammen. Weil sie von den Einflüssen der Umwelt und des Milieus auf den Nachwuchs wußte, warnte sie die Eltern vor Zufallspensionen, wo die Kinder in schlechte Gesellschaft geraten könnten oder wo man „Hutträger höher als die Bauernkinder mit Tüchern schätzt“.<sup>55</sup>

Der Schulbesuch in der Stadt bedeutete für Bauernkinder ein Losreißen aus ihrer bisherigen gesellschaftlichen Umgebung. Die Schule machte das Dorfkind zu einem „Herrn“, auf Estnisch „saks“, was ursprünglich „Deutscher“ bedeutete, nach damaliger Auffassung aber auch einen gebildeten Esten bezeichnete. Der Unterschied zwischen den Bauern und einem „Herrn“ zeigte sich auch im Aussehen. Dieser Unterschied wurde durch die Kleidung betont, am auffälligsten durch den Hut. Wie eine Schülerin von Suburg, Mari Tamm, verh. Raamot (geb. 1872), in ihren Erinnerungen schreibt: „Nach den ländlichen Bräuchen durfte keine Tochter eines Bauernhofbesitzers, gar nicht zu reden von anderen, sich einen Hut aufsetzen, wenn sie nicht in der Stadt zur Schule gegangen war und kein Deutsch sprach — man hätte so etwas für töricht gehalten und sie ausgelacht.“<sup>56</sup>

<sup>54</sup> Kodu ja kool (Das Heim und die Schule), in: *Linda* 1 (1887), Nr. 3, S. 101 f.

<sup>55</sup> Vgl. Aino Undla-Pöldmäe, Lilli Suburg ja tema ajakiri „Linda“ (Lilli Suburg und ihre Zeitschrift „Linda“), in: Dies., *Koidulauliku valgel* (wie Anm. 34), S. 277–304, hier S. 287.

<sup>56</sup> Raamot, *Minu mälestused* (wie Anm. 53), S. 54.



Auf dem Lande trugen die Kinder, wie Mari weiter berichtet, auch keinen Mantel. Im Winter kamen sie kaum auf den Hof. Die Mädchen wurden in die Stadt zur Schule mit einem Bauernschlitten gefahren, eingewickelt in große Umschlagtücher. Größere Kinder trugen auch in der Stadt volkstümliche Überröcke (Wämser), die im Heimatkirchspiel von Mari schwarz mit roten Randbändern waren. Lieber wurden die weniger auffallenden Röcke von den Mädchen im Nachbarkirchspiel ausgeliehen. Nach ein paar Jahren erhielt Mari einen Mantel. Im Mantel, aber mit Kopftuch, ging sie zum Leiter der Stadtschule in die Privatstunde für russische Sprache. Dieser merkte den Unterschied und fragte lächelnd in einer Gemischtsprache: „No kogda-zhe vö budete ganz saksad?“<sup>57</sup> Ihr war es aber sehr unangenehm, daß sie sich keinen Hut besorgen konnte, der sie ganz „zum Herrn“ gemacht hätte.

Mari war 18, als sie die Schule von Suburg beendete und das Examen zur Erreichung des Lehrerinnenberufs bei der Stadtschule ablegte. In den letzten Jahren hatte sie schon die Kleinsten unterrichtet, war aber das Schulgeld teilweise schuldig geblieben und zahlte erst aus ihrem späteren Verdienst. Ihre erste Arbeitsstelle war in einer reichen Bauernfamilie, deren Kinder sie für das Gymnasium vorbereitet hat. Ihre Schwester Aino Tamm, die einige Jahre vorher das Gesangstudium in Petersburg begonnen hatte, lud Mari auch dorthin ein. Als Wohnstatt diente „Xenias Asyl“, wo auch andere junge Estinnen lebten. Zur Ernährung gab man Stunden, bis man eine ständige Stelle als Hauslehrerin in einer Familie fand. Mit einem ordentlichen Zeugnis konnte man recht gut verdienen — bis 100 Rubel monatlich.<sup>58</sup> Der Bruder studierte ebenfalls am Konservatorium zu Petersburg, übrigens das Waldhorn. Auch die jüngere Schwester wurde nach Petersburg mitgenommen. Sie fing an, das Gymnasium der Petrikirche zu besuchen. Wegen ausgezeichneter Leistungen wurde sie vom Schulgeld befreit und auch sonst gefördert. Leider starb sie bald. Da aber alle Töchter dieser Bauernfamilie Stadtschulen besucht hatten, kann man sie zu viert auf einem Photo mit Hüten auf dem Kopf sehen.

Zu dieser Zeit wohnte in Xenias Asyl Miina Hermann (später estonisiert: Härma), die ihr Studium der Orgel und Komposition im Konservatorium jüngst abgeschlossen hatte. Vorübergehend verweilte dort auch Anna Haava. Beide hatten deutsche Schulen in Dorpat absolviert. Anna hatte als Lehrerin in Dorpat und Rußland Brot verdient und fuhr nun

<sup>57</sup> „No, wann werdet ihr denn ganz die Herren?“. Ebenda, S. 55.

<sup>58</sup> Ebenda, S. 63.

nach Deutschland in eine Diakonissenanstalt, wo sie für einige Jahre blieb. Gut bekannt waren ihre Gedichte; man las sie auch in der Schule von Suburg. Miina und Aino hatten schon in der Heimat konzertiert. Miina brachte ein aktives Musikleben unter den Petersburger Esten in Gang und arbeitete lange in Kronstadt. Aino setzte ihre Studien in Deutschland, Italien und Paris fort. Die Tätigkeit dieser drei im gleichen Jahr 1864 geborenen und ledig gebliebenen Frauen wurde in Estland bereits völlig anerkannt.<sup>59</sup> Um sich selbst zu verwirklichen, mußten sie sich zuerst aus den bedrängten Verhältnissen in Estland losreißen. Sie kehrten aber alle später zurück und haben in der estnischen Kultur eine bedeutende Rolle gespielt. Besonders wirksam war Miina, die schon während ihrer Schulzeit in Dorpat selbstbewußt im weißen Bauernpelz aus Schaffell in dem estnischen Verein „Vanemuine“ erschienen war, ein richtiges Wagstück.

Alexander III. fing an, die Sonderstellung der Ostseeprovinzen abzubauen, die über 250 Jahre in ihren Grundzügen unverändert geblieben war und den Vorrang „des deutschen Rechts“, „der deutschen Sprache“ und „der deutschen Nation“ in den Baltischen Provinzen garantiert hatte. Die orthodoxe Kirche wurde mit einer Bestimmung privilegiert, die Reversalzwang bei Mischehen mit rückwirkender Kraft wiederherstellte. Es setzten zahlreiche Prozesse gegen Pastoren ein, die den Konvertierten Gottes Gnade erteilt hatten.<sup>60</sup> Bei den Esten ist die Bedeutung dieser Frage nicht zu überschätzen: die „Herrenkirche“ hatte aus ihnen meistens noch keine überzeugten Lutheraner gemacht, aus sozial-wirtschaftlichen Gründen waren viele bereit gewesen, zur Orthodoxie überzugehen.

Wenn schon Russisch als Geschäftssprache in den ständestaatlichen Behörden der Provinzen eingeführt wurde, war die Unterstellung des Volksschulwesens unter das Ministerium für Volksaufklärung 1885/86 ziemlich logisch. Vom nächsten Schuljahr an setzte in der Unterstufe Russisch als Unterrichtssprache ein, danach wurden alle Bildungsstufen bis hinauf zur Dorpater Universität auf die russische Sprache umgestellt, zuletzt die Mädchenschulen 1890. Die russische Stadtordnung galt schon früher, jetzt wurde mit der Justizreform 1889 auch das ständische

<sup>59</sup> Über diese drei Frauen vgl. das Widmungsbuch: Koguteos. Anna Haava. Miina Hermann. Aino Tamm. 70 a. sünnipäevaks (Sammelband. Anna Haava. Miina Hermann. Aino Tamm. Zum siebzigsten Geburtstag). Tallinn 1934.

<sup>60</sup> Wittram, Geschichte (wie Anm. 9), S. 217–218; Michael Haltzel, Der Abbau der deutschen ständischen Selbstverwaltung in den Ostseeprovinzen Rußlands. Ein Beitrag zur Geschichte der russischen Unifizierungspolitik 1855–1905. Marburg/Lahn 1977, S. 101 ff. (Marburger Ostforschungen. 37.).

Gerichtssystem liquidiert. Mit der Einführung der modernen russischen Gerichtsordnung erweiterten sich übrigens ein wenig die Rechte der Frau.

In der deutschbaltischen Historiographie sind die Reformen als Russifizierung gekennzeichnet worden, und diesen Standpunkt hat auch die estnische Geschichtsschreibung übernommen. Die sowjetische Literatur hob dagegen ihren fortschrittlichen Charakter hervor: „die bürgerlichen Reformen“ der 60er und 80er Jahre hätten die Privilegien der Deutschbalten beschränkt. Zugleich aber verurteilte man es, daß der Zarismus mit seiner reaktionären Politik die Absicht gehabt habe, die estnische Kultur zu vernichten und die Esten zu russifizieren. Es sollte allerdings klar sein, daß das Ziel der Reformen die Einschränkung der baltischen Autonomie war. Die Esten bzw. Letten als kleine Bauernvölker wurden dabei übersehen; ihre Sprachen wurden in den Gesetzestexten zuweilen nur als Dialekte genannt. Wie die neuesten Forschungen gezeigt haben, waren die Reformen in den Baltischen Provinzen kein Sonderfall, sondern Teil eines Zentralisierungsprozesses und der notwendigen Modernisierung des Imperiums.<sup>61</sup>

Nach den Verordnungen von 1887, deren Prinzip der Umbau des Schulwesens nach dem Muster der inneren russischen Gouvernements war, sollten alle ländlichen Elementarschulen im Baltikum in den ersten zwei Schuljahren in Estnisch, Lettisch oder Russisch unterrichten, ab dem dritten Jahr, ausgenommen Religion und Kirchengesang, aber nur noch in Russisch. Seit 1892 verlangte man russischsprachigen Unterricht, außer in den genannten Fächern, vom ersten Schuljahr an.<sup>62</sup> Ob die Volksschulen nunmehr völlig russischen Charakters waren, so daß die Ritterschaften ihre materielle Unterstützung einstellten,<sup>63</sup> darf man bezweifeln. Die früheren Lehrer arbeiteten meistens weiter. Zuweilen wurden die Schulen von russischen Inspektoren überprüft. Den Kindern fiel es jedenfalls schwer, die Kyrilliza zu verstehen, und die Aufnötigung russischer Lehrbücher hinterließ in der estnischen Pädagogik eine beträchtliche Lücke.

Dennoch ging die Zahl der Landschulen und der Schüler nur zeitweilig zurück. Insgesamt waren die Konsequenzen der Schulreform nicht allzu dramatisch. Die muttersprachliche Lesefähigkeit breitete sich unter den

<sup>61</sup> Zusammenfassend dazu: Andreas Kappeler, *Rußland als Vielvölkerreich. Entstehung — Geschichte — Zerfall*. München 1992. Dem allgemeinen Russifizierungskonzept widerspricht, wie er betont, die Politik gegenüber vielen Ethnien, die gar nicht auf Integration, sondern auf Segregation und Diskriminierung ausgerichtet war (S. 225).

<sup>62</sup> Endel Laul, 1880. *aastate alghariduskoolide reform Baltimaades* (Die Reform der Elementarschulen der 1880er Jahre in den Baltischen Ländern). In: *Nõukogude Kool* 31 (1973), Nr. 8, S. 691–695; Haltzel, *Abbau* (wie Anm. 60), S. 125 ff.

<sup>63</sup> Haltzel, *Abbau* (wie Anm. 60), S. 127.

Esten weiter aus. Als man während der Volkszählung 1897 danach fragte, konnten 96,1% der über zehnjährigen Esten in den Baltischen Provinzen lesen. Danach lagen die Esten mit ihrem Alphabetisierungsgrad im Russischen Reich an der Spitze und übertrafen nicht nur die Letten, sondern sogar die Deutschbalten.<sup>64</sup> Bemerkenswert dabei ist, daß unter Esten und Letten die Lesefähigkeit bei den Frauen höher lag. Welchen erheblichen Aufschwung das estnische kulturelle Leben seit dem Ende des Jahrhunderts nahm, faßte gut der exilestnische Historiker T. Raun zusammen. Er hat die Russifizierungsmaßnahmen eher als einen die nationale Identität der Esten verstärkenden Faktor nachgewiesen.<sup>65</sup>

Die Einführung der russischen Unterrichtssprache beantworteten die Ritterschaften mit der Schließung ihrer ständischen Lehranstalten. Es gab keine deutschen Schulen mehr, denn auch alle Stadtschulen wurden ja nach russischem Muster umgestaltet. Wie es aber nach der Reform in der ältesten Mädchenschule Revals aussah, hat Marta Sillaots mit dem Bürgernamen Reichenbach (geb. 1887) beschrieben. 1895 trat sie ein in die „Stadt-Töchterschule I. Kategorie“, eine siebenjährige Schule mit zwei Vorbereitungsklassen, so daß der Unterricht insgesamt neun Jahre dauerte. Die Unterrichtssprache war wohl Russisch, aber diese Sprache hörte man in der Schule weit seltener als Deutsch, und von russischer Denkweise war fast nichts zu spüren. Als man die neuen Schülerinnen nach ihrer Herkunft fragte, natürlich in Deutsch, hat Marta als einzige erwidert: „Ih pin eestlind.“<sup>66</sup> Sogar Kinder mit rein estnischen Namen nannten sich Deutsche. Der Familienname wurde dann nach deutscher Art geschrieben, und gleich war man eine Deutsche. In den Familien sprach man Deutsch oder Deutsch und Estnisch gemeinsam, seltener Russisch. Wie früher wurde die estnische Nationalität nicht offen zur Schau gestellt.

Neben den Stunden der „Muttersprache“ sprach man in der Schule zum Anfang Russisch nur in den Rechenstunden, andere Fächer wurden deutsch unterrichtet, wobei zumal die Stunden der Heimatkunde der Lehre in praktischer Konversation dienten. Selbstverständlich war Deutsch die Umgangssprache der Schülerinnen, in dieser Sprache wurden sie auch von den Lehrern während der Pausen in den ersten Schuljahren angespro-

<sup>64</sup> Eine umfassende Verarbeitung der Daten der Volkszählung gibt: Die Nationalitäten des Russischen Reiches in der Volkszählung von 1897. Bd. 1–2, hrsg. v. H. Bauer, A. Kappeler (u.a.). Stuttgart 1991.

<sup>65</sup> Toivo U. Raun, *The Estonians*, in: *Russification in the Baltic Provinces and Finland, 1855–1914*, ed. by C. Thaden. Princeton 1881, S. 287–354, hier S. 341.

<sup>66</sup> Marta Sillaots, *Sealtpool künniseid. Tagasivaade* (Von dort her der Schwellen. Rückblick). Tartu 1939, hier S. 38.

chen. Im vierten Schuljahr hatte Marta elf Lehrfächer, darunter sieben in Russisch. Aber nur die Lehrerin der russischen Sprache war eine Russin. Geschichte, Naturkunde und Geographie unterrichtete eine Lehrerin tschechischer Herkunft, andere Fächer lehrten Deutschbalten. Der Sprachunterricht in dieser Schule war auf einem so hohen Niveau, daß man im siebten Schuljahr Französisch zufriedenstellend sprechen konnte und im nächsten Jahr imstande war, russische Klassiker ohne Vorbereitung ins Französische zu übersetzen; in den Stunden der russischen Sprache wurden sie aber kaum gelesen. Die Russischlehrer blieben irgendwie fremd, man hielt sie doch nur für Beamte, meinte Marta. Obwohl ihr Vater Postbeamter war und sogar einige Jahre in Russland gedient hatte, verstand Marta im ersten Schuljahr weder Russisch noch Deutsch, wurde aber bald eine der besten Schülerinnen in der Klasse. Ihre erste Arbeitsstelle bekam sie als Hauslehrerin bei deutschen Gutsbesitzern, später arbeitete sie in Revaler Schulen und war journalistisch tätig.

Man könnte annehmen, daß gebildete estnische Frauen in der Heimat als Lehrerinnen Beschäftigung gefunden haben. Meistens mußten sie sich jedoch mit Privatstunden begnügen. Für das Staatsgymnasium reichte ihre Bildung nicht aus, sie waren dort auch nicht erwünscht. In den städtischen Elementarschulen arbeiteten schon einige estnische Lehrerinnen. Um die Jahrhundertwende weiß man aber nur von einzelnen Dorfschulmeisterinnen. Die Gemeindeverwaltungen waren an Lehrerinnen nicht eben interessiert. Marie Koppel (geb. 1867), die 1903 Chefredakteurin der Zeitung „Olevik“ wurde, hat wiederholt auf den fast völligen Mangel an Berufsmöglichkeiten für gebildete Frauen aufmerksam gemacht.<sup>67</sup> Die Estländische Gouvernementsverwaltung hatte im Ministerium der Volksaufklärung sogar nachgefragt, ob Frauen in den evangelischen Gemeindeschulen unterrichten dürften. Gesetzliche Hindernisse gab es keine; in Russland war die Dorfschullehrerin schon lange ein Begriff. In Estland aber paßte die geistige Arbeit noch nicht zur Vorstellung von der Frau, ungeachtet ihres Bildungsgrades. Nach den Angaben der Volkszählung von 1897 ging aber ein Viertel von den 350 000 über 15jährigen Frauen einer selbständigen Erwerbstätigkeit nach.

Obwohl die wichtigsten Organisationen der estnischen nationalen Bewegung gerade zu kulturell-bildenden Zwecken gegründet wurden, maß man der Frauenbildung bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts keine besondere Bedeutung zu. In den 60er Jahren hatten die damals seltenen gebildeten Esten diese Frage wohl angesprochen, an erster Stelle stand

---

<sup>67</sup> Mäelo, *Eesti naine* (wie Anm. 7), S. 68.

aber das Vorhaben, eine estnische höhere Knabenschule zu gründen. Die deutschen Kreise, vor allem die Pastoren, widerstanden starr der Gründung der Alexander-Schule. Aus ihren Argumenten am Ende der 70er Jahre hat H. Kruus als prinzipiell am weitgehendsten die Behauptung hervorgehoben, das kleine estnische Volk könne nicht einmal auf sein ständiges Fortdauern hoffen, sei unfähig, eine selbständige Kultur zu schaffen und werde ohnehin früher oder später im deutschen oder im russischen Volk aufgehen; je früher dies geschehe, desto besser, höhere estnischsprachige Schulen würden diesen Auflösungsprozeß nur verlängern. Den Esten als einem Bauernvolk genügten die Parochialschulen, zum Erwerb einer höheren Bildung sollten sie in deutsche oder russische Schulen gehen.<sup>68</sup>

Der radikale Anführer der nationalen Bewegung, C.R. Jakobson, plädierte wohl für die Mädchenbildung und kritisierte „die Schulung“ der Bauertöchter bei deutschen Schneiderinnen in den Städten, die akute Aufgabe hat er dennoch in der Befreiung der Bauernschulen vom Einfluß der Pastoren gesehen. Sein Ideal war eine von Schulweisheit belehrte bäuerliche Familienmutter in Volkstracht, die die estnische Geistigkeit weitergab. Das Tätigkeitsfeld der Frauen, auch wenn sie gebildete Männer hatten, sollte sich auf Haus und Kinder beschränken. Der Gedanke, daß viele Frauen nicht unter die Haube kamen und sich selbständig ernähren mußten, oder nur die Vorstellung, daß Frauen sich geistig verwirklichen wollen könnten, blieb sowohl ihm wie der sich schnell modernisierenden estnischen Gesellschaft fern. In dieser Hinsicht hatte der als konservativ geltende J.V. Jannsen mehr Verständnis aufgebracht, der seinen Töchtern eine gute Bildung gab und die geistige Tätigkeit der Tochter Lydia unterstützte. Seine zweite Tochter hat in Reval den ersten kleinen estnischen Frauenverein ins Leben gerufen.

Wie tief die geschlechtsspezifische Differenzierung auf der ersten Stufe der Bauernschulen reichte, ist bisher nicht untersucht. Jedenfalls besuchten nicht weniger Mädchen diese Schule als Knaben. Parochialschulen für Mädchen begann man in Estland erst in den 70er Jahren zu gründen. Einzelne estnische Mädchen haben ihren Schulweg in deutschen städtischen oder privaten Schulen fortgesetzt, womit fast unvermeidlich ihre Eindeutschung einherging, um so mehr, als Esten, die bereits aus dem Bauertum herausgetreten waren, insbesondere in den Städten dafür aufgeschlossen gewesen sind.

Dergestalt wurde die Entfaltung der Frauenbildung eine nationale Auf-

---

<sup>68</sup> Kruus, Eesti Aleksandrikool (wie Anm. 17), S. 64 f.

gabe, ohne daß die estnische Gesellschaft schon darauf reagiert hätte. Zwei Frauen wagten sich aus eigenem Entschluß an die Sache. Für Natalie Pärna war der Umstand, daß sie die Schwester des nationalradikalen Jakobson war, in Reval keine gute Empfehlung. Mit den Deutschen überworfen und allein gelassen, hat sie ihre Handarbeits- und Haushaltsschule bald schließen müssen. Mehr Unterstützung fand die Schule für estnische Mädchen von Lilli Suburg in Fellin. Zwar mit deutscher Unterrichtssprache, waren Erziehung und Lehre in dieser Schule doch ausgeprägt national. Viele der Schülerinnen sind später in ihren Heimatorten in Südostland gesellschaftlich aktiv geworden.

In der Heimat hatten etwas gebildete Estinnen keine Arbeitsmöglichkeiten. Viel bessere Aussichten bot Petersburg, wohin tausende Esten gezogen sind. Dort fanden Estinnen leicht Arbeit als „deutsche Bonnen“. Die als Lehrerinnen arbeitenden jungen estnischen Frauen brauchten ihre Nationalität schon nicht mehr zu verhehlen. Eine der ersten Estinnen, die als Hauslehrerin nach Rußland ging, war Anette Suburg, die Schwester von Lilli. Ihre erste Arbeitsstelle war in einer Kursker Apothekerfamilie, deren Kinder ihr voll und ganz anvertraut wurden. Später holte man sie ins Haus des Vizegouverneurs. Als Anette aus gesundheitlichen Gründen nach Estland heimgekehrt war, sehnte sie sich nach Rußland. „Ja, ich wollte zurück nach Rußland, wo ich für voll genommen wurde, und ich wollte nicht im Baltikum bleiben, wo die Esten so gebildet sie auch sein mochten, überall nur von oben herab angesehen wurden“, hat Lilli die Worte ihrer Schwester wiedergegeben.<sup>69</sup> Auf Stellensuche fuhr Anette dann auf gut Glück nach Petersburg und arbeitete dort elf Jahre als Hauslehrerin. Oft hatte sie Kinder auf Hochschulen vorzubereiten. Die Gesundheit machte ihr aber wieder Sorgen, und die Lage der Eltern hatte sich verschlechtert. So fing sie an, in der Schule von Lilli zu unterrichten. Wenn aber Anette mit ihrem Abgangszeugnis der Pernauer höheren Mädchenschule in Rußland gut zurechtgekommen war, so wurde sie in Pernau ohne eine Prüfung als Elementarlehrerin nicht zur Arbeit zugelassen. Diese Prüfung hat sie mühelos abgelegt. Das Einkommen aus der Schule war jedoch nicht ausreichend für beide, und als Anette nach Petersburg gerufen wurde, ging sie sofort und arbeitete dort in Adelsfamilien. Noch mit 42 Jahren hat sie die Staatsprüfung für Lehrer abgelegt. Im Asyl für christliche Lehrerinnen gab es aber viele Deutschbalten, und Anette wurde von der Vorsteherin bei der Arbeitssuche oft beiseite gedrängt. Durch

<sup>69</sup> Suburg, Suburgi perekond (wie Anm. 50); dies., Suburgi perekond (wie Anm. 53), hier S. 154.

hochgestellte Bekannte erhielt sie schließlich in Orel die Stelle der Klasesndame im Institut für Adelsfräulein und verdiente sich dort eine große Pension. Die letzte Zeit ihres Lebens verbrachte sie wieder in Estland.

Die Befreiung von der nationalen Unterdrückung außerhalb der Heimat wurde auch von Mari Raamot betont: „Wir, junge estnische Mädchen, waren in den höheren russischen Familien als Arbeitskraft geachtet und geschätzt. Wir wurden nicht als minderwertige Wesen, sondern als Familienangehörige behandelt. Während der Mahlzeiten, die bei den Russen immer lang waren und großzügig verliefen, konnten wir uns an Gesprächen aller Art beteiligen.“<sup>70</sup> So etwas war in Estland unerhört.

Mit den Reformen der 80er Jahre wurde im Baltikum der Sache nach die Einheitsschule eingeführt, die estnische Schüler nicht benachteiligte. Der russische Elementarunterricht wurde in der Praxis nicht immer konsequent eingehalten, es gab ihn auch nur bis zur Revolution 1905. Allerdings war dieses ein Rückschlag. Die Sekundarbildung blieb nach wie vor fremdsprachig, konnte aber die Identität der Esten nicht mehr entscheidend gefährden. Die Russischkenntnisse haben ihre Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten bedeutend erweitert. Jetzt konnten die Esten sich auch mehr als gleichberechtigte Staatsangehörige fühlen und stärkten dadurch ihr nationales Selbstbewußtsein. Der Landmangel verursachte neben der Umsiedlung auch eine wachsende Auswanderung gebildeter Esten. Auf der Suche nach Arbeit sind viele Estinnen für immer in Rußland geblieben. In russischen Universitäten ließ man Frauen immer noch nicht zu. Der Drang nach Bildung war unter den estnischen Frauen aber beträchtlich, und vermutlich hatten sie auch etwas von der früheren größeren Gleichheit zwischen den Geschlechtern bewahrt. Wie man behauptet, war Baroness Margarethe von Wrangell, die das Studium 1904 in Tübingen aufnahm, bis dahin die erste und einzige Frau aus dem Baltikum, die eine ausländische Universität bezog.<sup>71</sup> 1905 hatten aber schon die ersten Estinnen eine Universität absolviert — Selma Seltbach in Bern und Marie Schumann in Zürich.<sup>72</sup> Mit der Eröffnung eines estnischsprachigen Mädchengymnasiums 1906 begann ein neues Kapitel in der estnischen Frauenbildung.

<sup>70</sup> Raamot, *Minu mälestused* (wie Anm. 53), S. 63.

<sup>71</sup> Whelan, *Education* (wie Anm. 5), S. 29.

<sup>72</sup> Kaja Kõiv, *Naisküsimus Eesti avalikus arvamuses 20. sajandi algul* (Die Frauenfrage in der estnischen öffentlichen Meinung am Anfang des 20. Jahrhunderts). Manuskript, Diplomarbeit. Tartu 1984, S. 38 f.



**„Kein deutsches Kind ohne deutsche Schule.“  
Das deutsche Schulwesen im unabhängigen Estland  
bis zur Übernahme durch die Kulturselbstverwaltung**

von Michael Garleff

Die deutschbaltische Schule im Estland der Zwischenkriegszeit wurde sowohl in ihrer Gesamtorganisation als auch hinsichtlich ihrer Leistungen im allgemeinen positiv beurteilt — von zeitgenössischen Beobachtern ebenso wie in Äußerungen der Nachkriegszeit bis in die Gegenwart.<sup>1</sup> Sie bildete eine der tragenden Säulen innerhalb der im Jahre 1925 begründeten deutschen Kulturselbstverwaltung. Es ist besonders diese umfassende kulturpolitische Organisation, die als richtungweisende Errungenschaft ihrer Zeit in der gegenwärtigen nationalitätenrechtlichen Diskussion wieder in ihrem exemplarischen Charakter gewürdigt und zum Teil direkt als Vorbild verwendet wird. In dem sicher nicht unverdienten, gelegentlich aber doch etwas pauschalen Lob geraten dabei jene Übergangsschwierigkeiten außer Betracht, die auch den damaligen Kulturpolitikern und Pädagogen nicht erspart geblieben sind. Es ist realistischer und letztlich auch hilfreicher bei Überlegungen, die eine erneute Anwendung zum Ziele haben, wenn die bei der Konstituierung aufgetretenen Problemfelder mit den damaligen Lösungsversuchen wenigstens in ihren Grundzügen zur Kenntnis genommen und gewürdigt werden.

Bis vor wenigen Jahren war man in der wissenschaftlichen Forschung außerhalb des Baltikums auf die damalige zeitgenössische Literatur oder jene der 1939/41 umgesiedelten Deutschbalten angewiesen. Nunmehr aber steht nach der Öffnung der Archive auch in den baltischen Staaten ein originäres Quellenmaterial wieder zur Verfügung, das für Detailuntersuchungen noch kaum benutzt worden ist. Es eröffnet Einblicke in Einzelaspekte sowohl der Entstehung der Kulturautonomie mit ihrer theoretischen

---

<sup>1</sup> Paul Blossfeld, *Geschichte des deutschen Schulwesens in Estland 1919–1935*. Reval 1935; Wolfgang Wachtsmuth, *Von deutscher Schulpolitik und Schularbeit im baltischen Raum, von ihren Anfängen bis 1939*, in: *Deutsches Archiv für Landes- und Volksforschung* 7 (1943), S. 45–88 u. 351–396; W. Stillmark, *Das deutsche Schulwesen in Estland seit 1918*, in: *Handwörterbuch des Grenz- und Ausland-Deutschtums*. Bd. 2, Breslau 1936, S. 214 f.; Erich von Schrenck, *Deutsche Bildungsarbeit in den baltischen Ländern*, in: *Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande*. Bd. 1: Europa, hrsg. v. Franz Schmidt u. Otto Boelitz. Langensalza 1927, S. 337–378; Hellmuth Weiss, *Das deutsche Schulwesen Estlands 1925–1939*, in: *Zeitschrift für Ostforschung (ZfO)* 35 (1986), S. 182–190 (mit erschöpfenden Literaturangaben).

schen Grundlegung als auch in die Modalitäten ihrer praktischen Durchführung, dabei immer wieder auch die Innenseite einer nach außen bewußt einheitlich auftretenden deutschbaltischen Politik erhellend.<sup>2</sup> Hierzu gehört als einer der Hauptbestandteile deutschbaltischer Kulturpolitik das Schul- und Bildungswesen.

Das deutsche Schulwesen Estlands wurde in den letzten beiden Jahrzehnten seines Bestehens noch zweimal grundlegenden Veränderungen ausgesetzt: zunächst durch die Schaffung eines einheitlichen Schulnetzes nach der Errichtung der deutschen Kulturselbstverwaltung, dann durch die erneute Reform des deutschen Schulnetzes im Gefolge des grundlegenden Umbaus des estländischen Schulwesens vom Jahre 1934 an.<sup>3</sup> Die allgemeine Anerkennung, ja das ausgesprochene Lob, womit die Verabschiedung des estländischen Kulturautonomiegesetzes im Jahre 1925 und die daraus resultierende Errichtung der Deutschen Kulturverwaltung in der publizistischen ebenso wie in der wissenschaftlichen Literatur bedacht worden sind,<sup>4</sup> erwecken den Anschein, als sei die Umstrukturierung des deutschen Schulsystems schnell und problemlos erfolgt. Daß dem keineswegs so war, zeigen die Unterlagen, die der Forschung seit kurzem nach Öffnung der Archive Estlands zur Verfügung stehen.<sup>5</sup> Dabei handelt es sich keineswegs um kleinliche Querelen, sondern überwiegend um grundlegende Überlegungen und Auseinandersetzungen innerhalb einer sich in tiefgreifendem Umbruch befindlichen Volksgruppe. Als Beispiel der schwierigen organisatorischen und inhaltlichen Anpassung an die ungewohnten neuen Verhältnisse einer nationalen Minderheit kommt diesen Vorgängen exemplarische Bedeutung zu, die eine genauere Behandlung auch eines Einzelaspekts wie dem hier vorliegenden rechtfertigen.

<sup>2</sup> Vgl. Michael Garleff, *Deutschbaltische Politik zwischen den Weltkriegen*. Bonn-Bad Godesberg 1976 (Quellen und Studien zur baltischen Geschichte. 2.). Diese im Jahre 1969 abgeschlossene Untersuchung mußte sich noch ausschließlich auf Quellenmaterial außerhalb der baltischen Länder stützen.

<sup>3</sup> Hierüber zuletzt Weiss, *Schulwesen* (wie Anm. 1).

<sup>4</sup> Georg von Rauch überliefert das Zitat, man habe das Gesetz von 1925 die „Visitenkarte des estnischen Volkes zum Eintritt in die Welt der freien Völker“ genannt. Ders., *Geschichte der baltischen Staaten*. 3. Aufl., München 1990, S. 138.

<sup>5</sup> Der Verfasser ist den estnischen Kollegen zu großem Dank verpflichtet, vor allem Rein Helme, Peep Pillak und Indrek Jürjo, die bereits vor der Unabhängigkeit ihres Landes ab Juni 1989 die Möglichkeit zu intensiven Recherchen im bis dahin unzugänglichen Staatsarchiv Estlands in Reval/Tallinn eröffneten. Dort machten sie die bis zum Jahr 1988 als geheim eingestuft und der westlichen Forschung bis dahin vollständig verschlossenen Bestände über den Gesamtbereich deutschbaltischer Politik in der Zwischenkriegszeit zugänglich.

Das deutsche Schulwesen war nach den kulturellen Russifizierungsmaßnahmen und der folgenden Erholung seit 1906 in die Stürme des Ersten Weltkriegs mit einem mehrfachen Auf und Ab geraten:<sup>6</sup> Schließung der Schulen zu Anfang des Krieges, Veränderungen unter Kerenski, die Verwaltung auch des Schulwesens durch die deutsche Militärverwaltung „Ober-Ost“ mit der Absicht, nur Deutsch als Unterrichtssprache zuzulassen, wogegen sich u. a. der frühere Direktor der Domschule, Schulrat Alexander Eggers,<sup>7</sup> vehement zur Wehr setzte: „Wir deutschen Balten hatten einst die Zwangsrussifizierung der deutschen Schulen als pädagogisch unhaltbar bekämpft. Sollte ich jetzt die Hand dazu reichen, denselben Zwang gegen die estnischen Heimatgenossen durch eine deutsche Schulbehörde durchzuführen? Dem widersprach mein Gewissen!“<sup>8</sup> Nach Beendigung der Kriegshandlungen auch des Freiheitskrieges befanden sich die deutschen Schulen in äußerst schwieriger Lage: außer drei städtischen Schulen in Reval waren alle anderen Privatschulen, die zum großen Teil an Einrichtungen der Vorkriegszeit anknüpften und zunächst sehr unterschiedliche Lehrpläne aufwiesen, bis sie auf den Grundtypus der sechsjährigen Grundschule als Unterbau für verschiedene Typen fünfklassiger Gymnasien festgelegt wurden. Sie waren insgesamt charakterisiert durch völlig unzureichende finanzielle Ausstattung besonders in den Kleinstädten.<sup>9</sup> Im Unterschied zum lettländischen Deutschtum gelang es in Estland nicht, bereits in der Anfangsphase der Staatsgründung eine autonome staatliche Verwaltung wie die „Verwaltung des deutschen Bildungswesens“ ins Leben zu rufen.<sup>10</sup> Das estländische Deutschtum antwortete auf diese katastrophale Situation dafür analog zur Gründungszeit der „Deutschen Vereine“ im Jahre 1906, indem es am 20.9.1919 in Reval die „Gesellschaft zur Unterstützung deutscher Privatschulen und mittelloser Schulkinder“ gründete, die — auch behördlich registriert — später

<sup>6</sup> Vgl. den Überblick bei Blossfeld, *Geschichte* (wie Anm. 1).

<sup>7</sup> Alexander Eggers (1864–1937), Pädagoge und Publizist, mehrmals Schulrat in Reval. Vgl. *Deutschbaltisches Biographisches Lexikon 1710–1960*, (DbBL), hrsg. v. Wilhelm Lenz. Köln/Wien 1970, S. 182 f.

<sup>8</sup> Alexander Eggers, *Estländische Schulpolitik 1918. Erinnerungen aus der Okkupationszeit in Estland*, in: *Baltische Monatsschrift* (1929), S. 208.

<sup>9</sup> So Blossfeld, *Geschichte* (wie Anm. 1), S. 10. Nach Stillmark dagegen gab es an öffentlichen deutschen Schulen „je eine Grundschule in Reval, Dorpat und Heimtal, je ein Knaben- und ein Mädchengymnasium in Reval und ein Gymnasium in Dorpat“. Stillmark, *Schulwesen* (wie Anm. 1), S. 214.

<sup>10</sup> Zur Schulautonomie in Lettland und zum Vergleich beider Bildungssysteme vgl. besonders Wolfgang Wachsmuth, *Von deutscher Arbeit in Lettland*. Bd. 2: *Die autonome deutsche Schule in Lettland 1920–1934*. Köln 1952; Schrenck, *Bildungsarbeit* (wie Anm. 1); Garleff, *Politik* (wie Anm. 2), S. 82–103.

unter dem Namen „Gesellschaft Deutsche Schulhilfe“ die Verwaltung und Finanzierung der deutschen Privatschulen übernahm und dabei eine fruchtbare Tätigkeit entfalten sollte.<sup>11</sup> Unter den Gründern ragen hervor der frühverstorbene erste Vorsitzende Dr. Ernst Petersen, Konsul Arthur Ströhm und Dr. August Spindler sowie Hans-Jakob Eggers und der ab 1920 als Vorsitzender tätige Baron Axel Maydell mit dem Vicepräsidenten Schuldirektor Eugen Riemer. Zusammen mit dem etwa gleichzeitig begründeten „Dorpater Deutschen Schul- und Unterstützungsverein“ und dem „Pernauer Schulverein“ bildeten die bald in allen kleinen Schulstädten entstehenden Ortsgruppen der „Deutschen Schulhilfe“ ein Netz enger Zusammenarbeit. Der freiwillige Mitgliedsbeitrag war als gestaffelter an einer Selbstbesteuerungsnorm von 0,5–5% des Einkommens orientiert; als weitere Einnahmequelle dienten vor allem großangelegte Spendensammlungen. Als Hauptaufgabe sah man eine planmäßige Organisation und Unterstützung der Privatschulen, vor allem eine Besserung ihrer finanziellen Situation und der ihrer Lehrer, indem man deren Gehälter an die staatlichen anzugleichen versuchte, was freilich nie ganz gelang. Ähnliches galt für den Versuch der Einrichtung einer Pensionskasse für nicht pensionsberechtigte Lehrkräfte der Privatschulen. Im Jahre 1920 übernahm für kurze Zeit Oberpastor Wilhelm Kentmann diese Koordinierungsaufgaben, nach ihm der deutsche Volkssekretär Johannes Beermann, und im November 1921 wurde der Direktor Alfred Walter aus Dorpat zum privaten deutschen Schulrat gewählt, dem sich alle Privatschulen freiwillig unterstellten und der dieses Amt 4½ Jahre ausübte. Damit konnte durch pädagogische und juristische Beratung, durch Vertretung vor dem Bildungsministerium oder durch Beschaffung von Lehrmitteln „eine gewisse auf Freiwilligkeit gegründete Vereinheitlichung des Privatschulwesens“ durchgeführt werden.<sup>12</sup>

Von erheblicher Bedeutung für die Vertretung der kulturellen Belange der deutschbaltischen Volksgruppe sollte sich die Einrichtung der sog. „Volkssekretariate“ erweisen, mit denen die estnische Regierung nach den kurzfristigen „Ministerien für nationale Angelegenheiten“ den nationalen Minderheiten sehr entgegengekommen war.<sup>13</sup> Als Dezernent im Unter-

<sup>11</sup> Vgl. Blossfeld, *Geschichte* (wie Anm. 1), S. 11.

<sup>12</sup> Stillmark, *Schulwesen* (wie Anm.1), S. 214.

<sup>13</sup> Vgl. Michael Garleff, *Die deutschbaltische Volksgruppe zwischen Anpassung und Widerstand bei der Staatsgründung der Republik Estland*, in: *Eesti Teaduste Akadeemia Toimetised* 40 (1991), Nr. 1, S. 4–15. — Diese Studie wurde unmittelbar vor der Zugänglichkeit estnischer Archive fertiggestellt; das inzwischen aufgefundene Material erlaubt eine entschieden breitere Behandlung des Kulturautonomie-Themas und der deutschbaltischen Politik dieser Jahre insgesamt. Eine Geschichte der Deutschbaltischen Partei in Estland wird vom Verfasser vorbereitet.

richtsministerium konnte der deutsche Volkssekretär Johannes Beermann<sup>14</sup> bis zur Einrichtung der Kulturselbstverwaltung die Anliegen seiner Volksgruppe bei der Regierung direkt vertreten. So schrieb er am 18.8.1920 an den Vorstand der Dorpater Ortsgruppe der Deutsch-baltischen Partei, er habe mit dem neuen Unterrichtsminister Sauer unmittelbar nach dessen Amtsübernahme „Verhandlungen über die Notwendigkeit, daß unsere deutsche Zentralschulverwaltung sofort ins Leben treten müsse“, aufgenommen.<sup>15</sup> Der Minister habe ihm aber nach Rücksprache mit der Regierung erklärt, das im Frühling eingereichte Schulverwaltungsprojekt könne nur von der Konstituante angenommen werden; es sei aber durchaus möglich, die im Projekt vorgesehene Schulverwaltung in praxi ins Leben zu rufen und damit einen von den Instanzen der Volksgruppe gewählten Schulrat von der Regierung ohne weitere Publizität für die Übergangszeit bestätigen zu lassen. In diesem Hinweis auf einen inoffiziellen, aber in der Wirkung kaum weniger effektiven Weg zeigt sich einmal mehr das überwiegend gute Einvernehmen mit estnischen Regierungsstellen. Als Ende Oktober 1923 Beermann vom Sekretär der Deutsch-baltischen Partei um statistisches Material gebeten wurde, konnte er dieses beim Volkssekretariat, bei der Schulhilfe und besonders beim Unterrichtsministerium zusammenstellen.<sup>16</sup>

Dem Schulrat stand bei seiner Arbeit ein Schulamt zur Seite, das aus je einem Vertreter der Schulinhaber sowie des deutschen Lehrerverbandes bestand. Man begann ferner mit der Gründung von sog. Schulkreisen für die auf dem Lande verstreut lebenden deutschen Kinder. Am 10.6.1922 richtete der Schulrat der „Schulhilfe“, der Dorpater Direktor Alfred Walter,<sup>17</sup> einen Appell an den Vorsitzenden der Deutsch-baltischen Partei: Die Schulhilfe sei mit dem Versuch einer „schärferen Organisation“ des überwiegend aus Privatschulen bestehenden deutschen Schulwesens gescheitert; gegen notwendige schmerzliche Einschnitte hätten „die sich hinter ihrer Schule organisierenden Elternmassen zu Widerstand veranlaßt“, dem die auf dem Vereinsrecht basierende Schulhilfe nicht gewachsen sei.<sup>18</sup>

<sup>14</sup> Johannes Beermann (1878–1958), Pädagoge und Geistlicher, war u.a. Begründer und 1920–1929 Vorsitzender des Verbandes Deutscher Vereine, 1925/26 Mitglied des Deutschen Kulturrats und Sekretär der Deutschen Kulturverwaltung. Vgl. DbBL, S. 36.

<sup>15</sup> Eesti Riigiarhiiv Tallinn (Estnisches Staatsarchiv), Bestand 81, Findbuch 3, Nr. 77 (künftig: EStA 81/3/77).

<sup>16</sup> Brief Beermanns an Baron Wrangell vom 5.11.1923; ebenda.

<sup>17</sup> Alfred Walter (1886–1945), Pädagoge und Altphilologe, 1922–1926 Schulrat der Gesellschaft Deutsche Schulhilfe, Mitglied des Kulturrats. Vgl. DbBL, S. 847.

<sup>18</sup> Vierseitiger handschr. Brief Walters vom 10.6.1922. EStA 85/3/32.

Da andererseits auch die Autonomievorlage im Parlament nicht voran-  
komme, befinde sich das deutsche Schulwesen in einem höchst unerfreu-  
lichen Zustand: „Jeder tut, was er will, und wie weit ihm das Ministerium  
oder die örtliche Schulverwaltung Freiheit läßt“, womit das Estentum  
einen „vielfach nicht geringen Einfluß auf unser Schulwesen“ ausübe, das  
Deutschtum dagegen kaum. Walter weist darauf hin, daß die Deutschen in  
Lettland mit ihrer „vorläufigen, partiellen (nur das Schulwesen berühren-  
den) Autonomie“ besser stünden, denn sie könnten eine „straffe und ziel-  
bewußte Organisation des Schulwesens durchführen, wir nicht“. Er rät  
daher, in Abkehr vom bisherigen Weg nicht mehr „die ganze Autonomie  
auf einmal zu verlangen, sondern mit einer (...) beim deutschen Volksse-  
kretariat zu schaffenden deutschen Schulverwaltung zu beginnen“ — bis  
zu einer endgültigen Regelung der Minderheitenautonomie. Von einer  
solchen vorläufigen Schulautonomie aus könne man auch „Schritt für  
Schritt die ganze Autonomie zu erkämpfen suchen“. Den Vorteil dieses  
Weges sieht Walter darin, daß das deutsche Schulwesen damit eine  
wesentlich unabhängigere Leitung besitze als derzeit, die u.a. „den Riß  
zwischen öffentlichen und privaten Schulen (...) beseitigen würde“. Das  
zugrundeliegende Vereinsrecht habe eine Reihe von Mißständen des deut-  
schen Schulwesens zur Folge gehabt, mit denen sich auch der Parteivor-  
stand befassen müsse.

Die Leistungen der Deutschen Schulhilfe konnten zum Teil nur unter  
erheblichen Opfern — auch finanzieller Art — erbracht werden. So teilte  
die Ortsgruppe Arensburg der Revaler Zentrale der Deutsch-baltischen  
Partei Anfang 1923 mit, eine erbetene Sammlung für den Wahlkampf sei  
nicht durchgeführt worden, weil „die hiesigen Deutschen schon durch die  
Gesellschaft Deutsche Schulhilfe derartig in Anspruch genommen sind,  
daß eine Sammlung für die Partei aussichtslos ist“.<sup>19</sup> Diese Arbeit sicherte  
aber dennoch in schwerer Übergangszeit einen wesentlichen Zweig deut-  
scher Kultur, und es sind gerade diese Erfolge, die manchen zögern ließen,  
als mit der Errichtung der deutschen Kulturselbstverwaltung ab 1925  
bereits wieder eine Umstrukturierung des deutschen Bildungswesens  
bevorstand. In diesem Zusammenhang bewegte viele die Sorge, „inwie-  
weit der wirtschaftlich geschwächten und bereits stark in Anspruch ge-  
nommenen deutschen Bevölkerung durch die Kulturautonomie neue  
empfindliche Lasten erwachsen und wie dieselben möglichst unmerkbar  
gestaltet werden könnten“, wie es in einem Brief aus Dorpat an die Partei-  
leitung in Reval heißt.<sup>20</sup>

<sup>19</sup> Brief des Sekretärs Loewis vom 29.1.1923. EStA 1000/2/4.

<sup>20</sup> Brief Walter Baron Stackelbergs vom 8.9.1923. EStA 85/3/35.

Um die Jahreswende 1922/23 berichtete der spätere Generalsekretär der Europäischen Nationalitätenkongresse, Ewald Ammende,<sup>21</sup> in einem neunseitigen Brief über eine Reihe von Gesprächen, die er in Dorpat mit estnischen und deutschen führenden Persönlichkeiten unterschiedlicher Kreise geführt hatte.<sup>22</sup> Seine Ausführungen kreisen um die Kardinalfragen der Finanzierungsmöglichkeit einerseits und der möglichst autonomen, vom Staat unabhängigen Ausgestaltung andererseits. Manche Einwendungen gegen die Revaler Pläne mußten demnach berücksichtigt werden; allerdings trat er für eine Pauschalsumme ein „im Gegensatz zum staatlichen Unterhalt einiger Schulen“ — selbst „wenn unserer Minderheit dadurch eine gewisse finanzielle Einbuße entsteht“. Er sollte mit seiner Prognose recht behalten, daß zweifellos jetzt und künftig der Unterhalt der deutschen Schulen „zum großen Teil von der privaten Opferwilligkeit abhängen wird; selbst dann, wenn wir zum Prinzip der Selbstbesteuerung gelangen sollten.“ Gegenwärtig werde mit diesen Summen eine Verzettelung betrieben. Nach der Feststellung, man zähle im ganzen nur ca. 25 000 Menschen, konstatiert Ammende: „Vom Standpunkt einer rationellen Verwendung unserer nationalen Mittel gesprochen — und da wir materiell schwer zugrunde gerichtet sind, ist das der einzige Standpunkt, der sich gegenwärtig vertreten läßt — müssen drei bis vier Knabengymnasien und etwa zwei bis drei Mädchengymnasien genügen, um unserer Jugend eine gute Mittelschulbildung<sup>23</sup> zu geben“ bei Weiterbestehen von öffentlichen Grundschulen an Orten, in denen Deutsche wohnten. Er plädiert dafür, daß „angesichts der unrationellen Geldverausgabung“ und „bei der geringen Zahl unserer Deutschbalten und der großen materiellen Verlusten (!), die viele von uns erlitten haben, bei Lösung der Schulfrage nicht ausschließlich pädagogische Rücksichts- und Bequemlichkeitsgründe entscheidend sein können, sondern ausschließlich der Zwang, im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten etwas Gutes leisten zu müssen (...) mit einem Minimum von Mitteln unserer Jugend die erforderliche Grundausbildung zu geben“ — auch dann, wenn die individuellen Interessen mancher Gruppen darunter leiden sollten. Gymnasien bzw. sonstige Mittel-

<sup>21</sup> Ewald Ammende (1893–1936), Nationalitätenpolitiker, Mitbegründer des Verbandes der deutschen Volksgruppen in Europa, Generalsekretär der Europäischen Nationalitätenkongresse. Vgl. DbBL, S. 11 f.; Max Hildebert Boehm, Ewald Ammende als Mittler der europäischen Volksgruppen, in: Jahrbuch des baltischen Deutschtums 10 (1963/1962), S. 55–60; Ferdinand von Uexküll-Güldenband, Dr. Ewald Ammende †, in: Nation und Staat 9 (1936), S. 531–537.

<sup>22</sup> Auf Ammendes Bitte hin wurde der Brief von seinem Vater an Spindler übersandt. EStA 85/3/32.

<sup>23</sup> Die baltische „Mittelschule“ entsprach dem Gymnasium bzw. der höheren Schule.

schulen müssten in Reval, Dorpat und Pernau konzentriert und zu zentralen Einrichtungen des ganzen Landes werden, bei gleichzeitigem Ausbau wirklich guter Internate für die Kinder aus den Kleinstädten oder anderen Regionen. Diese Internate sollten so stark subventioniert werden, daß sie die „Schüler von auswärts für eine minimale Summe aufnehmen und ihnen gleichzeitig eine gute pädagogische Aufsicht und Erziehung garantieren müßten, so daß die Eltern in Fellin sich dann keineswegs prinzipiell gegen die Erziehung ihrer Kinder in Pernau aussprechen würden (...)“. Durch „Auflösung der überflüssigen Institute“ und weitere Sparmaßnahmen könnten sogar die Gehälter der privaten Lehrkräfte auf das „anständige Minimum“ der staatlichen Lehrkräfte angehoben werden.

Diese Sorge der Deutschbalten aus den kleinen Städten kam noch Ende 1927 in einem langen Brief an Hasselblatt zum Ausdruck, in dem aus Fellin vehement und gelegentlich überzogen gegen die Ammendes Vorschläge im Kern entsprechenden Pläne des inzwischen begründeten Kulturrats polemisiert wird.<sup>24</sup> Gegenüber dem einzigen „Köder“ in Form einer Erhöhung der Lehrergehälter führt der Verfasser eine Reihe von Gegen Gründen ins Feld: „pekuniäre, sanitäre, pädagogische, allgemein politische und rein praktische“. Am differenziertesten erscheinen davon neben den erstgenannten finanziellen Argumenten, die erhöhte Fahrtkosten, höheres Schulgeld, teurere Unterbringung voraussagen, ferner die Überlegungen, daß viele Eltern aus Geldmangel die estnische Mittelschule am Ort wählen müßten. Er schlägt dagegen eine Erhöhung der Kultursteuer sowie den Ausbau von Patenbeziehungen nach Deutschland vor.

Im Protokoll der Sitzung des Parteivorstands vom 26. Januar 1922 in Dorpat war bereits erwähnt worden, daß man vor allem in dieser Stadt auf der Erhaltung der öffentlichen deutschen Schulen bestehe, die einem großen Bedürfnis der ärmeren Schichten der deutschen Bevölkerung entgegenkämen. Diesen durchaus berechtigten Wünschen müsse natürlich Rechnung getragen werden. In einem Brief an den Parteivorsitzenden August Spindler<sup>25</sup> schrieb Werner Hasselblatt<sup>26</sup> am 11.2.1922 aus Dorpat,

<sup>24</sup> Der Absender ist ein näherer Bekannter Hasselblatts, da er ihn duzt und mit „Dein Felix“ unterzeichnet. EStA 85/3/27.

<sup>25</sup> August Spindler (1867–1941), Arzt, 1920–1923 Vorsitzender der Deutsch-baltischen Partei. Vgl. DbBL, S. 741 f. sowie Mads Ole Balling, Von Reval bis Bukarest. Statistisch-Biographisches Handbuch der Parlamentarier der deutschen Minderheiten in Ostmittel- und Südosteuropa 1919–1945. Bd. 1, Kopenhagen 1991, S. 116.

<sup>26</sup> Werner Hasselblatt (1890–1958), Politiker, 1923–1932 Abgeordneter, Fraktionsvorsitzender, 1931 Vorsitzender des Verbandes der deutschen Volksgruppen in Europa, maßgeblich an Annahme und Durchführung des Kulturautonomiegesetzes beteiligt. Vgl. DbBL, S. 302; Balling, Reval (wie Anm. 25), S. 117 u. 124 f.; Max Hildebert



er habe das beiliegende Sprachgesetzprojekt zum einen wegen Zeitmangels nicht durcharbeiten können, zum andern aber auch, weil ihm klar geworden sei, „daß es — ohne Rücksprache mit anderen Minoritäten — unmöglich ist, die Suppe so zu kochen, daß sie nicht nur uns, sondern auch Russen, Schweden, Juden und Esten mundet“.<sup>27</sup> Er befürchte, „daß wir dabei verlieren können“. Über das Fehlen eines verabredeten „Dorpat-er Kompromißzusatz(es)“ sei man „recht besorgt (...). Ich weiß nicht, wer die Macht dazu haben wird, die flutende Erregung von allen hiesigen Eltern der Kinder öffentlicher Schulen in die Grenzen der Partei bzw. der Minderheitsgemeinschaft einzudämmen, selbst wenn Direktor Pantenius sich zu deren Spitzführung nicht entschließt“.

Mit eben diesem Direktor Heinrich Pantenius<sup>28</sup> in Dorpat stand Hasselblatt in regem Gedankenaustausch in allen das Schulwesen betreffenden Fragen und hat mit ihm aufs engste zusammengearbeitet, worüber zahlreiche Briefe Aufschluß geben. Dabei ging es ebenso um die generelle Linie der deutschbaltischen Minderheitenpolitik wie um taktische Einzelfragen des Verhaltens in bestimmten Situationen — den Vertretern des estnischen Mehrheitsvolkes gegenüber wie auch innerhalb der deutschbaltischen Volksgruppe. Engagiert und offen focht Pantenius in der geistigen Auseinandersetzung um die Grundlagen der Kulturautonomie aufgrund unterschiedlicher Interessenlage bei öffentlichen bzw. bei Privatschulen z.B. in einer Zeitungskontroverse mit dem Parteivorsitzenden Spindler über die Realisierbarkeit absolut autonomer Schulen und die Notwendigkeit staatlich unterhaltener öffentlicher Schulen auch für die Deutschen.<sup>29</sup> Seine Briefe geben darüber hinaus Einblick in die innere Konfliktlage der deutschbaltischen Volksgruppe oder auch in persönliche Befindlichkeiten: So verwahrte er sich im Februar 1925 mit recht deutlichen Worten gegen den Vorwurf Hasselblatts, er habe während seiner Besuche in Reval „kein Ohr“ für letzteren gefunden — gerade nach dem soeben errungenen Erfolg des Kulturautonomiegesetzes beherrsche ihn „das bittere Gefühl, bisher nicht die geringste (Hervorhebung im Original) Anerkennung für meine Tätigkeit gefunden zu haben“.<sup>30</sup> An der gemeinsamen Sache orien-

---

Boehm, Werner Hasselblatt. Dem Andenken an diesen Kämpfer für das Recht der deutschen Minderheiten, in: Jahrbuch des baltischen Deutschtums 6 (1959), S. 72–75; Erik Thomson, Werner Hasselblatt. Bonn 1990 (Arbeitshilfe. 57/1990.); ders., Hasselblatt, Werner. Politiker, in: Ostdeutsche Gedenktage 1990. Bonn 1989, S. 106–109.

<sup>27</sup> EStA 85/3/31.

<sup>28</sup> Heinrich Pantenius (1865–1935), Pädagoge, Mitglied des Kulturrats. Vgl. DBBL, S. 577.

<sup>29</sup> Wilhelm Baron Wrangell, Materialien zur Geschichte der Estländischen Deutschen Kulturselbstverwaltung. Mskr. im J.G. Herder-Institut Marburg, S. 102 f.

<sup>30</sup> Brief Pantenius' aus Dorpat vom 18.2.1925. EStA 85/3/28.

tiert, überwand er aber solche Enttäuschungen bald, und im September des folgenden Jahres äußerte er sich ironisch über die deutliche Kluft zwischen den Deutschen der Hauptstadt Reval und jenen der alten Bildungs- und Universitätsstadt Dorpat: „Reval ist nun einmal ein geschworener Feind jeden offenen Meinungs-austausches. Alles ist dort auf den streng monarchischen Grundsatz eingestellt — nicht geraisoniert, gehorcht und geschwiegen. Das aber“, fährt er bemerkenswerterweise fort, „paßt für eine Partei ebenso wenig wie für unsere auf parlamentarischen d.h. also demokratischen Prinzipien aufgebauten (!) Kulturselbstverwaltung.“<sup>31</sup>

Es ging in diesem Briefwechsel letztlich auch um detaillierte Fragen des weiteren Auf- und Ausbaus des deutschen Schulwesens, besonders in der Umwandlungsphase der 20er Jahre. So schreibt Pantenius in demselben Brief vom 29. November 1926 an Hasselblatt: „Einerseits haben wir nur die Rechte einer Kreisschulverwaltung, andererseits aber unterstehen wir dem Innenminister, der lediglich darüber zu wachen hat, daß wir nichts Ungesetzliches (Hervorhebung im Original) begehen. Dabei ist die Regierung für uns keine vorgesetzte Behörde, sondern nur eine Kontrollbehörde. Einerseits steht also ein Rahmengesetz, d.h. wir und die Regierung können den Rahmen mit konkreten Bildern füllen, andererseits aber wird dagegen immer wieder ins Feld geführt, dass wir nur die Rechte einer Kreisschulverwaltung haben, uns also wie diese in sehr weitgehendem Masse vom Bildungsministerium reglementieren lassen müssen.“ Am 11. Dezember 1926 antwortete Hasselblatt ihm ausführlich.<sup>32</sup>

„Hochgeehrter Herr Direktor!

Die Schließung der Dorpater Schulen läßt mich vermuten, daß Sie verhältnismäßig mehr freie Zeit haben dürften als sonst um die Jahreswende. Ich möchte Sie deswegen um Stellungnahme zu einigen Fragen bitten, deren Erledigung m. Er. vielleicht wohl verschoben werden könnte, über deren wunschgemäßen Umfang und taktische Behandlung wir uns immerhin baldmöglichst klar werden sollten.

Im Zusammenhang mit der Verhandlung des Privatschulgesetzes ist ja die Frage, wie weit wir stets und immer in ein und dasselbe Korsett mit den übrigen Selbstverwaltungen gespannt werden dürfen, in ihrer ganzen Breite aufgerollt. Die bisher verfolgte Taktik (von Inspektor Hansen empfohlen und von Baron Schilling<sup>33</sup> in der Kommission vertreten) scheint

<sup>31</sup> Brief Pantenius' aus Dorpat vom 29.11.1926. EStA 85/3/38.

<sup>32</sup> Brief Hasselblatts aus Reval vom 11. Dezember 1926. EStA 85/3/38.

<sup>33</sup> Jacob Hansen (1890–1960), Pädagoge, Mitglied des Kulturrats, 1925–1932 und ab 1933 Leiter des Schulamts der Deutschen Kulturverwaltung. Vgl. DbBL, S. 295.

mir bedenklich. Sie gipfelt darin, daß wir uns bemühen, für die privaten Schulen jeglicher Nationalität ein Maximum an Freizügigkeit und ein Minimum an Reglementierung durchzusetzen. Wir finden darin die Unterstützung der Volkspartei, der Christen und der Landwirte. Hierbei wird es natürlich notwendig, daß in allen entsprechenden Paragraphen neben den Organen der allgemeinen Selbstverwaltungen auch diejenigen der Kulturverwaltung genannt werden, somit unsere Privatschulbelange restlos mit den allgemeinen verquickt und in dieselben hineinverwoben werden. Die Gefahr dieser Politik sehe ich darin, daß einmal festgestellt wird, daß die Grenzen der Freizügigkeit unserer Selbstverwaltung grundsätzlich und vollkommen sich mit denjenigen von den Kommunen decken und zweitens, daß in Zukunft unsere Ansprüche auf ein Minderheitenschulgesetz leichter zurückgewiesen werden dürften, zwar aus dem erstgenannten Grunde und mit dem Hinweis: ‚Wollt ihr lehrprogrammatisch selbständiger sein, so gründet gefälligst Privatschulen‘.

Bleiben wir auf dem eingeschlagenen Wege, so kommt als Inhalt eines Minderheitenschulgesetzes die Regelung lediglich des öffentlichen Minderheitenschulwesens in Frage, mithin ein Torsogesetz, das schon deswegen auf nicht viel Sympathie stoßen möchte. Praktisch-politisch glaube ich sogar, daß wir uns nur das bescheidene Ziel werden stecken können, das Mittel- und Elementarschulgesetz, zumal das erstere, mit entsprechenden Zusätzen zu versehen, welche uns hinsichtlich der öffentlichen Schulen eine ähnliche Bewegungsfreiheit ermöglichen, wie sie allen betreffs der Privatschulen zugestanden worden ist. Ist das viel oder wenig? Genügend oder ungenügend? Wie weit gehen unsere schulautonomistischen und schulprogrammatischen Forderungen? Das sind Dinge, über die sich sowohl die Kulturverwaltung als auch die Abgeordneten klar sein müssen, bevor das Privatschulgesetz in die Plenarverhandlung gelangt, denn wir müssen bei dieser Gelegenheit eine ganz zielbewußte Front zeigen und mehr oder weniger konkrete Ansprüche anmelden. Persönlich hatte ich folgende Politik empfohlen: eine sehr liberale Fassung des Privatschulgesetzes herbeizuführen und zu stützen und unter Berufung auf den § 2 des Autonomiegesetzes sowie das ausstehende Minderheitenschulgesetz in einem Schlußparagraph etwa folgendes darzulegen: ‚Bis zum Erlaß eines Minderheitenschulgesetzes gelten die Vorschriften des Gesetzes auch für die Privatschulen der Minoritäten, wobei hinsichtlich derjenigen Minoritäten, die eine Kulturselbstverwaltung verwirklicht

---

Carl Baron Schilling (1872–1941), Politiker, 1923–34 Abgeordneter, 1929–34 Fraktionsvorsitzender, 1925–29 Mitglied des Kulturrats. Vgl. DbBL, S. 679 und Balling, Reval (wie Anm. 25), S. 117 u. 130.

haben, an Stelle der Organe der allgemeinen Selbstverwaltung die entsprechenden Organe der Kulturselbstverwaltung zuständig sind' (...).

Sofern Sie die Zeit dazu finden, bitte ich Sie sehr, sich zu meinen Bedenken zu äußern, wenn es geht baldmöglichst, da es vermutlich notwendig sein wird, zur Beurteilung dieser Fragen schon in den allernächsten Tagen eine kombinierte Sitzung der Kulturverwaltung und der Abgeordneten stattfinden zu lassen. Ferner würde ich es sehr begrüßen, wenn der auf dem letzten Kulturrat gewählte Ausschuß, dem Sie angehören, ehestens an die Arbeit gehen wollte. Mir liegt um so mehr an der Klärung unserer Wünsche, als ja viele den Hauptinhalt der Autonomie in einer größtmöglichen Lehrplan- und Schulverwaltungsfreiheit sehen (vgl. Riemers Ausführungen) und ich selber es nicht vermag, diesen Umfang erwünschter Freiheiten zu übersehen und ferner (freilich nur theoretisch) zur Ansicht tendiere, daß lange nicht alle Lehrplanangelegenheiten etc. nationalkulturelle Fragen sind, denen ein isolierter eigengearteter Entwicklungsgang freizugeben nötig wäre. Daraus bitte ich nicht den Schluß zu ziehen, daß ich etwa nicht bereit wäre, auch diesbezügliche maximale Forderungen wo gehörig zu vertreten.

Bei den nötig gewordenen Schritten der Verwaltung betreff des Schulunterhaltes habe ich die Eingabe an die Regierung abgefaßt und nach Kräften die Verwaltung beraten. Falls Sie wünschen, schicke ich Ihnen eine Kopie der Eingabe zu, wir haben sie absichtlich nicht im Boten<sup>34</sup> publiziert. Den Kultus- und Außenminister, zumal den letzteren, glaube ich für unsere Einstellung gewonnen zu haben. Ein schwierigeres Ding ist es mit dem derzeitigen stellvertretenden Innenminister.

Falls Sie es für zweckmäßig erachten, bitte ich Sie den Inhalt dieses Briefes auch den übrigen Dorpater Ratsgliedern bekanntzugeben.

Mit bestem Gruß

Ihr sehr ergebener“

Das Schulwesen der nationalen Minderheiten wurde in der Verfassung Estlands vom 6. August 1920 in folgenden Paragraphen geregelt:<sup>35</sup>

§ 6: Alle Bürger Estlands sind vor dem Gesetz gleich (...)

§ 12: Wissenschaft, Kunst und deren Lehre sind in Estland frei. Der Unterricht der schulpflichtigen Kinder ist obligatorisch und in den

<sup>34</sup> Gemeint ist die damals in Reval/Tallin erscheinende deutschsprachige Tageszeitung „Revaler Bote“.

<sup>35</sup> Stephan von Csekey, Die Verfassungsentwicklung Estlands 1918–1928, in: Jahrbuch des öffentlichen Rechts der Gegenwart 16 (1928), S. 168–269; Das Grundgesetz der Republik Estland, S. 213–219.

Volksschulen kostenfrei. Den völkischen Minderheiten wird der muttersprachliche Unterricht garantiert (...)

§ 20: Jeder Bürger Estlands ist frei in der Bestimmung seiner Nationalität (...)

§ 21: Die Angehörigen der innerhalb der Grenzen Estlands wohnenden völkischen Minderheiten können zur Wahrung ihrer völkischen Kultur- und Fürsorgeinteressen (...) entsprechende autonome Institutionen ins Leben rufen.

Die Kommunen mußten kostenlose Grundschulen für Kinder nichtestnischer Nationalität unterhalten, sofern es deren mindestens zwanzig gab und sie in einem Klassenraum gemeinsam unterrichtet werden konnten. Die höheren Lehranstalten gingen teils auf besondere Vereinbarungen mit den Stadtverwaltungen und dem Bildungsministerium zurück. Mit § 21 der Verfassung wurde ein völlig neuer staatsrechtlicher Weg beschritten, für den es keinerlei Vorbild gab; dementsprechend dauerte es bis zum Februar 1925, bis die Form der Kulturselbstverwaltung auf der Basis der territorialen Kreiselbstverwaltungen gefunden wurde und bis sich dafür eine parlamentarische Mehrheit im Riigikogu fand.<sup>36</sup>

Die Einführung der Kulturselbstverwaltung bildete einen entscheidenden Einschnitt in der Geschichte des deutschen Schulwesens in Estland.<sup>37</sup> Vorher existierten öffentliche und private Schulen als getrennte Gruppen, wenn auch beide der Aufsicht der örtlichen estnischen Schulbehörden und dem Bildungsministerium unterstanden. Nunmehr wurde eine übergreifende Organisation geschaffen, die auf dem konsequenten Prinzip der Selbstverwaltung beruhte. Der Aufbau dieser deutschen Kulturselbstverwaltung ist in der zeitgenössischen Skizze dargestellt.<sup>38</sup> Die Organe der Kulturverwaltung waren: Der Kulturrat und die Kulturverwaltung jeweils mit Sitz in Reval sowie die Kulturkuratorien. In einem Gliederungsschema heißt es dazu im einzelnen:<sup>39</sup>

„1. Der Kulturrat besteht aus 41 Gliedern (lt. Gesetz 20–60 Glieder) und wird auf drei Jahre gewählt (wahlberechtigt ist jeder Bürger, der in das deutsche Nationalregister eingetragen ist). Der Kulturrat ist das beschlie-

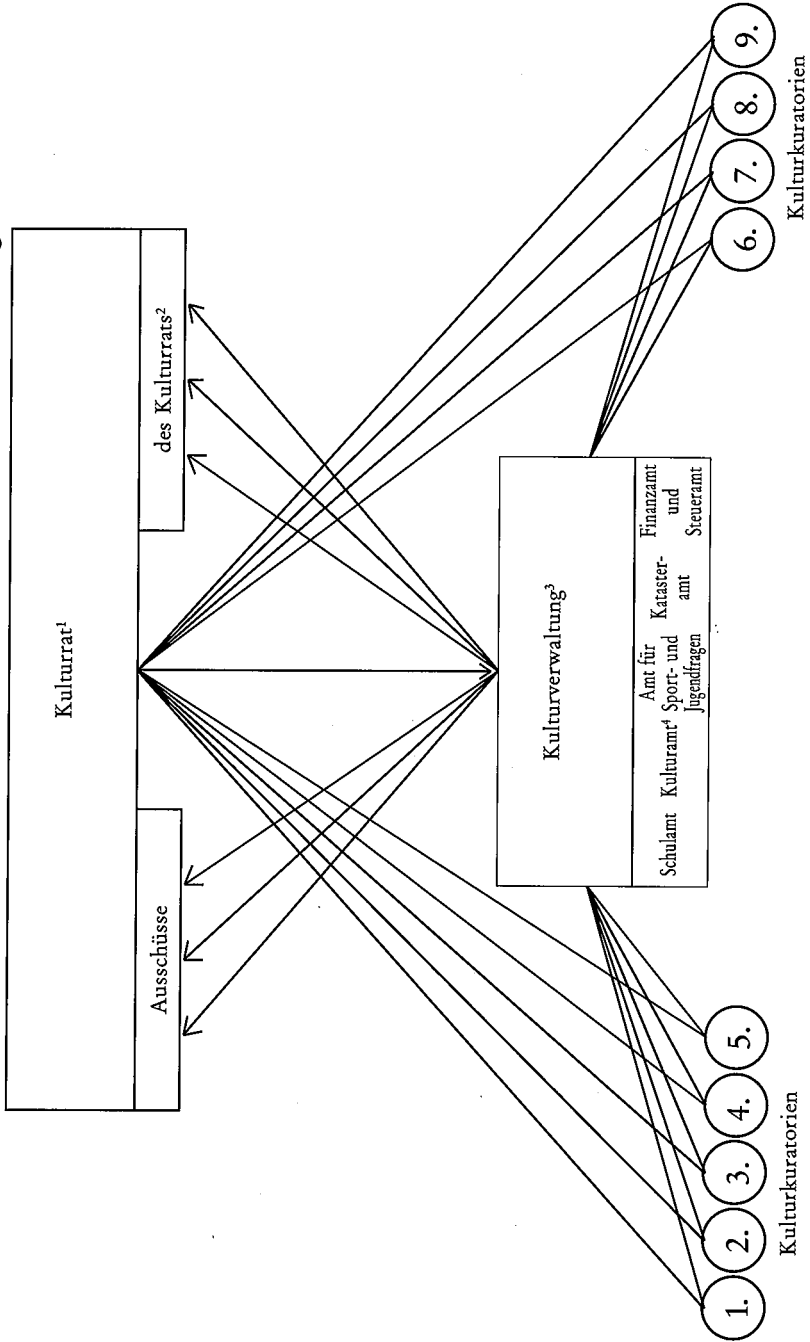
<sup>36</sup> Zu den parlamentarischen Verhandlungen über das Kulturautonomiegesetz vgl. Garleff, Politik (wie Anm. 2), S. 104–120.

<sup>37</sup> Hierzu Stillmark, Schulwesen (wie Anm. 1), S. 214 f.

<sup>38</sup> Die Skizze stammt aus der Aufbauphase und befindet sich zusammen mit einer weiteren in den Unterlagen „Vorbereitender Arbeitsausschuß für die deutsche Kulturautonomie. Gliederung der deutschen Kulturselbstverwaltung in Estland; Vorläufige Gesetzordnung für den estländischen deutschen Kulturrat und Schulfragen“. EStA 85/3/37.

<sup>39</sup> Ebenda, Blatt 9; vgl. hierzu auch Blossfeld, Geschichte (wie Anm. 1), S. 14 ff.

Die Organisation der Estländischen Deutschen Kultur selbstverwaltung



ßende Organ der Kulturselbstverwaltung. Seinen Beschlußfassungen unterliegen alle die Kulturselbstverwaltung betreffenden Fragen, die Wahlen der Exekutivorgane und die Überwachung ihrer Tätigkeit. Ordentliche Sitzungen des Kulturrats finden laut Gesetz wenigstens einmal, in Praxi aber etwa dreimal im Jahre statt. Zur Bearbeitung spezieller Fragen wählt der Kulturrat aus seinen Gliedern Ausschüsse:

- a) Schulausschuß
- b) Allgemeiner Kulturausschuß
- c) Finanzausschuß
- d) Katasterausschuß
- e) Rechtsausschuß.

2. Die Kulturverwaltung ist das Exekutivorgan des Kulturrats, von dem sie auf die Dauer der Amtsperiode des Kulturrats gewählt wird. Sie besteht aus einem Präsidenten, einem Vicepräsidenten, drei Verwaltungsgliedern (und einem Sekretären?). Die Geschäftsführung der Kulturverwaltung ist nach bestimmten Gebieten eingeteilt:

- a) Schulamt (angeschlossen Bildungsausschuß)
- b) Kulturamt ( „ Sektion für Hochschulbildung, Sektion für allgemeine Bildungsaufgaben, Sektion für wissenschaftl. Vereine u. Museen)
- c) Steueramt
- d) Katasteramt
- e) Amt für Sport und Jugendpflege.

3. Die Kulturkuratorien sind die örtlichen Exekutivorgane des Kulturrats und der Kulturverwaltung und bestehen aus den in ihrem Tätigkeitsgebiet gewählten Gliedern des Kulturrats, oder nach Maßgabe der Notwendigkeit aus vom Kulturrat gewählten im Tätigkeitsgebiet des Kulturkuratoriums wohnenden stimmberechtigten Gliedern der Kulturselbstverwaltung.“

Die deutsche Kulturverwaltung übte dieselben Rechte aus wie die Kommunalverwaltungen, nur daß ihr Amtsbereich „mit dem gesamten Staatsgebiet zusammenfällt und sich innerhalb dieses auf das ganze deutsche Schulwesen erstreckt“.<sup>40</sup> Das Schulamt galt dabei als öffentlich-rechtliche Schulbehörde mit den Rechten einer kommunalen Schulverwaltung.<sup>41</sup> Als eine der wichtigsten Aufgaben stellte sich dem Schulamt die Ausarbeitung

<sup>40</sup> Emil Musso, Über das deutsche Schulwesen Estlands, in: Jahrbuch des baltischen Deutschtums (1929), S. 75–80, hier S. 75.

<sup>41</sup> Vgl. Kurt Egon Frhr. von Türcke, Das Schulrecht der deutschen Volksgruppen in Ost- und Südosteuropa. Berlin 1938, S. 3–42 (Beiträge zum ausländischen öffentlichen Recht und Völkerrecht. 25.), hier auch die einschlägigen Gesetze und Verordnungen.

eines einheitlichen, den besonderen Bedürfnissen der deutschen Volksgruppe Rechnung tragenden Schulnetzes (einschließlich einheitlicher Lehrpläne), das in den Jahren 1927/28 fertiggestellt und angenommen wurde. Außerdem begann man sofort mit mühseligen Verhandlungen wegen der Übergabe der öffentlichen und privaten deutschen Schulen an die Leitung der Kulturverwaltung — immerhin handelte es sich um 3 städtische Schulen in Reval, 2 städtische in Dorpat und nicht weniger als 15 Privatschulen, die unter 13 verschiedenen Schulämtern standen.<sup>42</sup> Besonders hinsichtlich der von den Kommunen zu zahlenden Beträge kam es zu langwierigen Verhandlungen mit den einzelnen Kommunalverwaltungen, mit denen gelegentlich nur Kompromisse geschlossen werden konnten. Geleitet von dem Grundsatz „kein deutsches Kind ohne deutsche Schule“ (Stillmark, Weiss), bemühte man sich weiter, „das nach dem Krieg häufig unter Zuhilfenahme von Notlösungen aufgebaute deutsche Schulwesen zu rationalisieren und (...) der finanziellen Leistungsfähigkeit des estländischen Deutschtums anzupassen“.<sup>43</sup> Daß man auch mit Erreichen der Kulturselbstverwaltung auf finanzielle Unterstützung von außen angewiesen blieb, zeigte sich bei einem Besuch von Carl Georg Bruns<sup>44</sup> im April 1925 in Estland. Dieser hatte u.a. auch ein eingehendes Gespräch mit einigen deutschbaltischen Repräsentanten in Dorpat über die Kostenfrage, in der er sich als äußerst sachverständig erwiesen habe, wie Pantenius gleich darauf anerkennend an Hasselblatt schrieb.<sup>45</sup> Bruns forderte aufgrund der dabei gewonnenen Informationen am 8. Mai 1925 Hasselblatt auf, die derzeit in Deutschland „recht günstige Situation schnell auszunutzen“ und konkrete Aufstellungen zu übermitteln.<sup>46</sup> Da einige seiner deutschbaltischen Gesprächspartner keine Unterstützung für die Autonomie annehmen zu dürfen glaubten, empfahl Bruns: „(...) dann wird man Sie eben durch entsprechenden Betrag auf anderem Gebiet, etwa verwandter Verbände, entlasten müssen. Jedenfalls ist die Neigung und sind die Aussichten, Ihnen zu helfen, heute ziemlich groß“ — genau auf die hier angedeutete Weise ist dann die Unterstützung auch erfolgt.<sup>47</sup> Als sich die Lage mit

<sup>42</sup> Blossfeld, *Geschichte* (wie Anm. 1), S. 17. Eine Zusammenstellung der Ergebnisse dieser Verhandlungen zwischen 1926 und 1930 bringt Blossfeld auf S. 26.

<sup>43</sup> Weiss, *Schulwesen* (wie Anm. 1), S. 184.

<sup>44</sup> Carl Georg Bruns (1890–1931), Völkerrechtler, Rechtsberater der deutschen Volksgruppen, dessen Nachfolger Hasselblatt 1931 wurde.

<sup>45</sup> Brief Pantenius' an Hasselblatt vom 26.4.1925. EStA 85/3/28.

<sup>46</sup> Brief aus Wilmersdorf vom 8.5.1925, Tgb. Nr. 249/25. EStA 85/3/28.

<sup>47</sup> Vgl. zu diesem Fragenkreis insgesamt Karl-Heinz Grundmann, *Deutschtumspolitik zur Zeit der Weimarer Republik*. Hannover-Döhren 1977 (Beiträge zur baltischen Geschichte. 7).



dem äußeren Faktor der Weltwirtschaftskrise Anfang der 30er Jahre zuspitzte, kam es nicht zuletzt aufgrund der neuen staatlichen Schulgesetze im Jahre 1934 zu einer weiteren Neuordnung auch des deutschen Schulwesens.<sup>48</sup>

## Anlagen

### 1. Denkschrift H. Pantenius: Zur Frage der Schulautonomie<sup>49</sup>

Die Schwierigkeiten, welche sich bei der Ausarbeitung eines Gesetzprojekts betreffend unsere Schulautonomie ergeben, erklären sich meines Erachtens folgendermaßen. Einerseits liegt bei uns der lebhafteste Wunsch vor, bei der Organisation und Verwaltung unserer deutschen Schulen möglichst selbständig zu sein und durch das neue Gesetz eine weitgehende Autonomie zu erlangen. Andererseits aber haben wir mit dem Umstande als einer feststehenden Tatsache zu rechnen, daß nach dem Grundgesetz auch unsere deutsche Kulturselbstverwaltung und unsere deutschen Schulen der Aufsicht des Staates unterstehen. Daher tut man gut, sich zuerst darüber klar zu werden, welchen tieferen Sinn die Aufsicht des Staates über die verschiedenen Selbstverwaltungen hat.

Sie bezweckt:

- 1) eine Kontrolle des Staates über die Rechtmäßigkeit der Beschlüsse und Handlungen der einzelnen Selbstverwaltungskörper; und zwar haben die zuständigen Staatsbehörden diese Aufsicht ununterbrochen und nicht erst auf Klagen und Beschwerden hin zu betätigen;
- 2) ist es eine der Aufgaben der zuständigen Staatsbehörden, die Beschlüsse und Handlungen der Selbstverwaltungen auf ihre Zweckmäßigkeit hin zu prüfen und zwar insonderheit auch auf ihre Zweckmäßigkeit im Sinne einer Wahrung der Staatsinteressen.

Zu diesem Behuf stehen der Staatsaufsicht sowohl repressive d.h. abwehrende als auch präventive oder vorbeugende Mittel zur Verfügung. Zu den

<sup>48</sup> Vgl. Weiss, Schulwesen (wie Anm. 1), S. 185 ff. und Blossfeld, Geschichte (wie Anm. 1), S. 32 ff.

<sup>49</sup> „Vorbereitender Arbeitsausschuß für die deutsche Kulturautonomie. Gründe, Richtlinien und Vorschläge für die Begründung der Organisation Deutsche Volksgemeinschaft“, begonnen: 7. Januar 1927 — beendet: 17. August 1932. EStA 85/3/41, Bl. 30–32. Besteht aus 3 Blatt Schreibmaschinenschrift mit handschriftlichen Korrekturen. Ebenfalls handschr. vorangesetzt „Denkschrift H. Pantenius“ sowie das Autograph „W. Hasselblatt“. Rechtschreibung und Zeichensetzung wurden behutsam dem heutigen Gebrauch angepaßt. Hervorhebungen wie im Original.

ersteren gehört die Kompetenz der staatlichen Aufsichtsbehörden, gesetzwidrige Akte der Selbstverwaltungskörper zu beanstanden, deren Organe zur gerichtlichen Verantwortung zu ziehen, Neuwahlen anzuordnen usw. Was aber die präventiven Aufsichtsmittel betrifft, so begründen diese nach bestimmten Richtungen eine Vormundschaft des Staates über die Selbstverwaltungskörper. Namentlich gilt dies für alle jene Fälle, in denen ein Beschluß des Selbstverwaltungskörpers, um rechtsgültig zu werden, vorher der Bestätigung durch eine Staatsbehörde bedarf. In allen solchen Fällen ist dann natürlich die Willens- und Handlungsfähigkeit der betreffenden Selbstverwaltung durch die ihm (!) übergeordnete Staatsgewalt eingeschränkt.

Soviel über die prinzipielle Seite der Sache! Wie steht es nun aber mit allen diesen Dingen auf dem uns interessierenden Gebiete der deutschen Kulturselbstverwaltung und unseres deutschen Schulwesens?

Weder in dem Gesetz über die Kulturselbstverwaltung der Minoritäten noch in den Gesetzen, auf deren Grundlage diese Selbstverwaltungen errichtet worden sind, ist, soviel ich habe ersehen können, von irgendwelchen präventiven Aufsichtsmitteln die Rede. Der Innenminister hat nur darüber zu wachen, daß keine Gesetzwidrigkeiten vorkommen. Würde sich also die staatliche Aufsicht über unsere Schulen nur an diese Gesetze halten, so bliebe uns kaum etwas zu wünschen übrig. Leider aber ist das nicht der Fall! Obwohl aus dem Gesetz über die Kulturselbstverwaltung der Minoritäten in keiner Weise zu ersehen ist, auf Grund welcher Bestimmungen unsere Schulen dem Bildungsministerium unterstellt sind, bedient sich der Bildungsminister unseren Schulen gegenüber dennoch sehr weitgehender präventiver Aufsichtsmittel. Unser Schulamt kann ohne seine Genehmigung kaum etwas verfügen und entscheiden.

Diese fortwährende Bevormundung aber wird nicht nur von der deutschen Kulturverwaltung, sondern ebenso auch von allen Schulabteilungen der örtlichen Selbstverwaltungen als drückend und unangenehm empfunden. Und das ist ganz begreiflich! Nur in einem Polizeistaat steht die Prävention der Aufsichtsbehörden im Vordergrund. Das moderne Recht dagegen verlegt den Schwerpunkt in die Repression.

Mithin ist an diesem Punkt der Hebel anzusetzen! Diese Übelstände sollen durch ein neues Gesetz über unsere Schulautonomie beseitigt werden! Allein so begreiflich der Wunsch nach einem solchen Gesetz ist, so erscheint es mir doch zweifelhaft, ob es uns gelingen wird, dieses Gesetz im Parlament durchzubringen. Sobald wir nur für uns etwas verlangen, so wird es sogleich heißen: die Deutschen verlangen für sich Privilegien! Und in der Tat! Dieser Einwand würde sich von unserer Seite kaum restlos widerlegen lassen.

Vielleicht wäre es daher politisch richtiger, unter den gegebenen Umständen andere Wege einzuschlagen, um die unklare Situation, in der sich unser Schulamt befindet, zu klären und zu unserem Ziel, der Beschränkung der präventiven Aufsichtsmittel des Bildungsministers, zu gelangen? Was das Parlament betrifft, so tun wir vielleicht besser, abzuwarten, bis das neue Gesetz über die Selbstverwaltungen zur Verhandlung kommt, um dann bei dieser Gelegenheit mit Hilfe estnischer Gesinnungsgenossen für eine viel größere Bewegungsfreiheit der Selbstverwaltungen auf dem Gebiete des Schulwesens zu dringen.

Daneben aber könnte auch noch manches andere geschehen. Die Prävention des Bildungsministers muß natürlich gesetzlich begründet sein. Und tatsächlich ist sie es auch durch eine Reihe von Paragraphen in den Gesetzen über die öffentlichen Schulen. Allein nichtsdestoweniger gibt es im Schulleben andere Dinge, über die sich das Gesetz ausschweigt und über die daher der Kulturrat verbindliche Verordnungen erlassen könnte, ohne daß der Innen- oder der Bildungsminister die Möglichkeit hätte, unsere Verordnungen auf gesetzlicher Grundlage zu beanstanden. Davon sprach ich bereits auf der letzten Sitzung des Kulturrats. Nur wählte ich damals in der Hitze der Debatte leider ein falsches Beispiel. Allein das ändert natürlich nichts am Wesen der Sache. Erst wenn unser Kulturrat seine autonomen Verordnungen erlassen hat, kann sich deutlich zeigen, wie der Innen- und der Bildungsminister das Gesetz über die Kulturselbstverwaltung der Minderheiten auffassen. Der Letztere handelt, wie mir scheint, vorläufig uns gegenüber genau so, wie er es gegenüber den Schulabteilungen der örtlichen Selbstverwaltungen tut.

Daher bin ich keineswegs ein prinzipieller Gegner des geplanten neuen Schulgesetzes. Nur über den Zeitpunkt seiner Eingabe beherrschen mich Zweifel. Was aber das mir zugeschickte „Projekt einer Schulautonomie“ betrifft, so kann ich mich mit manchen Einzelheiten derselben nicht einverstanden erklären.

Vor allem täten wir gut, so zweideutige und leicht mißzuverstehende Worte wie „Autonomie“ und „autonom“ lieber ganz zu vermeiden. Denn wie ich bereits darzulegen versucht habe, liegt ja der Schwerpunkt der ganzen Sache darin, daß das neue Gesetz das präventive Aufsichtsrecht des Bildungsministers beschränken soll. Ob man dann den durch das neue Gesetz geschaffenen Zustand „Autonomie“ oder anders nennt, spielt sachlich nicht die geringste Rolle. Deshalb würde ich das Gesetz damit anfangen lassen, daß die von uns organisierten, verwalteten und überwachten Schulen dem Bildungsministerium als der obersten Aufsichtsbehörde unterstellt sind. Das ist im Gesetz über die Kulturselbstver-

waltung unausgesprochen geblieben und würde voraussichtlich im Parlament auf keinerlei Einwände stoßen.

Des weiteren wäre dann genauer darzulegen, worin neben den bedingungslos zuzugenden repressiven die präventiven Aufsichtsmittel des Ministers zu bestehen haben. Denn in dieser Beziehung sollten wir uns keinen Täuschungen hingeben. Es wird uns nicht gelingen, dem Bildungsminister alle und jede Prävention zu entziehen. Das würde den Interessen des Staates zu sehr widersprechen. So kann nach meinem Dafürhalten der Gesetzgeber unmöglich darauf eingehen, daß z.B. dem Bildungsminister das Recht genommen werden soll, die von uns ausgearbeiteten Schultypen und Lehrpläne zu bestätigen. Namentlich an den Lehrplänen unserer Schulen ist der Staat nicht unwesentlich interessiert. Wenn es daher in dem mir zugeschickten Projekt heißt: das allgemeine Bildungsziel der deutschen Schulen dürfte nicht geringer sein als das der entsprechenden estnischen — so ist das viel zu wenig. Dem Staat kommt es nicht nur auf alle meine Bildungsziele an. Mögen beispielsweise die Schulen Frankreichs und Italiens, was die allgemeinen Bildungsziele anbetrifft, vollständig gleichwertig sein, nichtsdestoweniger kann kein italienischer Bildungsminister es gestatten, daß in Schulen, die für Kinder der Bürger seines Landes bestimmt sind, die Weltgeschichte nach frankozentrisch abgefaßten Lehrplänen unterrichtet wird oder daß etwa statt italienischer französische Bürgerkunde gelehrt wird.

Endlich noch eines! Daß unser Schulamt zum „Departement des Bildungsministeriums“ werden soll und „bei Ausübung seiner Funktionen unmittelbar dem Unterrichtsminister unterstellt“ ist, erscheint mir ganz und gar nicht wünschenswert. Damit würde der Leiter unseres Schulamts zum Beamten des Bildungsministeriums werden, was zu großen Unzuträglichkeiten führen würde. Auch kann ich mir vom Standpunkt des Ministeriums nicht recht ein Departement vorstellen, das „autonom“ ist.

Auf weitere Einzelheiten des Projektes einzugehen, muß ich verzichten, um nicht die Geduld des Lesers dieser Zeilen allzu sehr in Anspruch zu nehmen.

Hch. Pantenius.

## 2. Denkschrift J. Hansen.<sup>50</sup>

An  
den Herrn Kultusminister.

„Denkschrift des Leiters des Schulamtes  
der Deutschen  
Kulturselbstverwaltung.“<sup>51</sup>

Der Ausbau der deutschen Kulturselbstverwaltung, entsprechend den Vorschriften des Gesetzes vom 6. Febr. 1925, ist Zug um Zug, trotz großer Schwierigkeiten auf dem rechtlichen und staatlichen Neuland, bis hierzu zur Zufriedenheit sowohl der Angehörigen dieser Selbstverwaltung, denen sie zu dienen berufen ist, als auch, wie ich hoffen will, zur Zufriedenheit der estländischen Staatsregierung durchgeführt worden. Die Kulturverwaltung und der Kulturrat haben sich bei ihrer Arbeit vom festen Willen leiten lassen, mit größter Hingabe den Erweis zu bringen, daß die Grundlinien des Rahmengesetzes richtige sind, und haben andererseits vielerlei Schwierigkeiten, welche sich bei der neuen Selbstverwaltung zeigten, bewußtermaßen hintenangestellt, um erst nach fertigem Ausbau des Fundamentes, nach Sicherstellung von Vertrauensbeziehungen zwischen der Kulturselbstverwaltung und dem Staate, insbesondere in Vertretung des Kultusministeriums endlich nach Feststellung gewisser erfahrungsmäßiger Tatsachen mit Vorschlägen über den Ausbau des Rahmengesetzes, sei es durch Novellen, sei es durch Regierungsverordnungen, Vorschläge zu machen.

Von allen Gebieten der kulturellen Aufgaben, für deren Pflege die Kulturselbstverwaltung ins Leben gerufen worden ist, mußten sich naturgemäß die größten Aufgaben, aber auch die größten Schwierigkeiten auf dem Gebiete des Schulwesens zeigen. Nicht nur aus dem Grunde, weil das Schulwesen den Mittelpunkt der Tätigkeit der Kulturselbstverwaltung darstellt, die größte Arbeit und die größten Mittel beansprucht, sondern insbesondere auch deswegen, weil dieses Gebiet in stärkstem Maße durch gesetzliche Spezialbestimmungen geregelt ist, deren Kollision mit dem

<sup>50</sup> Ebenda. 4 S. mschr., überschrieben „Unkorrigiertes Diktat von Werner Hasselblatt vom 7. Januar 1927“; dem folgt eine hier nicht wiedergegebene „Denkschrift über den Ausbau der Deutschen Kulturselbstverwaltung“, 15 S. mschr., verfaßt offenbar von Werner Hasselblatt.

<sup>51</sup> Direktor Jacob Hansen (vgl. Anm. 32).

Spezialgesetz über die Kulturselbstverwaltung der nationalen Minoritäten zumeist nicht leicht, wenn überhaupt zu lösen ist.

Im Auftrage der Kulturverwaltung erlaube ich mir daher an Sie, Herr Minister, mit dem Ersuchen heranzutreten, der Kulturverwaltung dabei behilflich zu sein, den notwendig gewordenen Ausbau des Gesetzes in die richtigen Wege lenken zu helfen und zu unterstützen. Das am 6. Febr. 1925 angenommene Gesetz ist, wie bereits erwähnt, ein Rahmengesetz, welches im wesentlichen nur die Struktur der Selbstverwaltung hinstellt und darüber hinaus die wesentlichsten Grundsätze nennt, nach denen das kulturelle Leben der Minoritäten bei vorliegendem Wunsche ihrerseits geregelt werden soll. Aus diesem Grunde und zumal sich der staatsrechtlich experimentelle Charakter unseres Gesetzes nicht leugnen läßt, war es ohne Frage zweckmäßig, das glückliche Gelingen des Ausbaus der Selbstverwaltung wie auch der Erfahrungen und Bedürfnisse abzuwarten, bevor die erwähnten Grundsätze in Einzelvorschriften der Gesetzgebung, insbesondere auf dem Schulgebiet, zur Durchführung gelangen. Infolgedessen wurde von der Staatsversammlung eine speziell das Schulwesen betreffende Anlage zum § 7 des Gesetzentwurfes der Minoritäten nicht verhandelt und aus demselben Grunde ist hierzu auch noch nicht das im öffentlichen Mittelschulgesetz § 9 Anm. und im Lehrerseminargesetz § 12 Anm. 2 erwähnte Minoritäten-Schulgesetz erlassen worden. Immerhin ergeben sich aus diesem Umstande praktische Schwierigkeiten, deren Beseitigung über kurz oder lang, in einigen Fragen jedoch, wie wir hoffen wollen, schon in der nächsten Zukunft herbeigeführt werden sollte, und auch nicht zuletzt aus dem Grunde, weil die Spanne zwischen den grundsätzlich gewährten Rechten und den tatsächlich bis hierzu genutzten Rechten sich als sehr groß herausgestellt hat.

Diese Spanne zwischen Recht und Wirklichkeit dürfte am besten wie folgt dargelegt werden. Die Verfassung (§ 21) bezeichnet die Kulturinstitutionen der Minoritäten als autonom. Man mag das Wort Autonomie verschieden deuten, selbst mit wesentlichen Überwachungs-, Aufsichts- und Bestätigungsrechten der Staatsgewalt einschränken, doch eines unterliegt keinem Zweifel, daß mit diesem Begriff unzweifelhaft und in erster Linie das Recht verbunden ist, in den Angelegenheiten solcher autonomen Institutionen nach den Eigenbedürfnissen, nach der Eigenerkenntnis und wie die juristische Wissenschaft sich ausdrückt nach „selbstgesetzten Normen“ das Arbeitsgebiet zu bestellen. Bereits stark eingeschränkt finden wir den Gedanken der Autonomie in dem russischen Selbstverwaltungsgesetz vom 30.III.1917, wo im Anhang § 11 gesagt ist, daß die zeitweiligen Landschaftsräte innerhalb ihres Kompetenzkreises selbständig handeln. Diese Fassung läßt eine Auffassung zu, daß diese selbständige

Handlungsweise nicht autonom ist, d.h. nach nicht selbstgesetzten Normen sich vollzieht, mithin zur Sache doch unselbständig ist. Eine solche Auffassung ist jedoch dem Gesetz über die Kulturselbstverwaltung nicht zu Grunde gelegt worden, da der § 2 mit größter Deutlichkeit den Kompetenzkreis der Kulturselbstverwaltung, die Organisation, die Verwaltung und Überwachung aller muttersprachlichen Schulen zuspricht. Gerade dieser wichtigste Paragraph des Gesetzes, welcher sozusagen seinen Kern darstellt, findet jedoch kaum eine nennenswerte praktische Auswirkung, und zwar aus folgenden Gründen. Indem diese neue Gesetzesnorm geschaffen wurde, wurden die dieser Norm entgegenstehenden allgemeinen Gesetze ausnahmslos in Kraft belassen. Es mußte also zwangsläufig zu Kollisionen zwischen diesem Spezialgesetz und Einzelbestimmungen allgemeiner Gesetze kommen, es mußten — soweit die Kulturselbstverwaltung und die Kommunalverwaltungen, vor allem aber das Bildungsministerium den Normen des allgemeinen Gesetzes gerecht zu werden sich bemühten — die im § 2 des Gesetzes über die Kulturselbstverwaltung erwähnten Rechte der Organisation, der Verwaltung und der Überwachung des Schulwesens im großen Maße ohne praktische Auswirkung und Bedeutung bleiben und alle zwar verliehenen Rechte wegen Kollisionsvermeidung mit anderen Gesetzen zunächst zwischen Himmel und Erde schweben, ohne Anschluß an die Wirklichkeit zu finden. Dieses ist unter anderem darauf zurückzuführen, daß die Gesetzgebung der sehr richtigen Tendenz folgte, der Kulturautonomie nicht eine neu zu erfindende Gestaltung zu geben, sondern ihr vielmehr den Charakter einer Selbstverwaltung zu verleihen. Hierdurch wurde zwar wohl eine klare und erprobte Eingliederung der neuen Institutionen in den Staatscharakter erreicht, insbesondere das Verhältnis zu anderen Körperschaften, und die öffentlich-rechtliche Stellung festgesetzt, während andererseits gerade der Hinweis auf die Bestimmungen der geltenden Gesetze in vollem Umfange im selben § 1 die Geltung des § 2 aufhebt, sofern nämlich eine Interpretation Platz greift, die den allgemeinen Gesetzen den Vorzug von<sup>52</sup> der Spezialbestimmung des § 2 des Gesetzes über die Kulturselbstverwaltung einräumt oder mangels detaillierter Spezialbestimmungen einzuräumen gezwungen ist. Hierfür seien einige Beispiele angeführt: Abiturium, Stundentafeln, Lehrpläne, Lehrbücher, Stundendauer etc. (Ich bitte das Schulamt hier einige schlagende Beispiele auszuarbeiten).

Aus oben Dargelegtem ergibt sich, wie wir es auch bei vielen anderen Spezialgesetzen gesehen haben, welche die Geltung bisheriger Gesetze

---

<sup>52</sup> Offensichtlich Schreibfehler für „vor“.

partiell aufgehoben, die Notwendigkeit der Schaffung von solchen Kollisionsnormen, welche die praktische Auswirkung genannter Rechte ermöglichen, ohne in Gegensatz zu allgemeinen Gesetzen zu treten. Dieses kann auf verschiedenen Wegen erreicht werden, deren Beschreiten schon bei Annahme des Rahmengesetzes als verfrüht und zu zeitraubend erschien. Der eine Weg ist bereits erwähnt worden, er führt über das noch nicht erlassene Minoritätenschulgesetz, dessen Aufgabe natürlich nur die sein kann, der besonderen kulturellen Eigenart und den besonderen Schulungsbedürfnissen der Minoritäten Rechnung zu tragen. Solch ein Gesetz ließe sich insbesondere hinsichtlich derjenigen Minoritäten, welche in Grundlage der Kulturselbstverwaltung bereits ihre Vertreterkörperschaft und ihren Verwaltungsapparat geschaffen haben, ausführen, wie die Minoritäten die Organisation, Verwaltung und Überwachung ihres Schulwesens selbständig (autonom) praktisch verwirklichen können. Der zweite Weg, welcher fraglos eine sehr elastische und zweckentsprechende Form darstellt, wird im § 30 des Gesetzes über die Kulturselbstverwaltung gewiesen und führt über Verordnungen der Staatsregierung, welche erforderlichenfalls auch für jede Minorität gesondert, entsprechend ihrer Eigenart und ihrer Befähigung, erlassen werden. Sollte für Einzelfragen die Schaffung von Kollisionsnormen die Kompetenz der Staatsregierung überschreiten, so ergibt sich als sehr natürlicher dritter Weg die Ergänzung des Gesetzes über die Kulturselbstverwaltung durch entsprechende Zusätze auf gesetzgeberischem Wege. Als vierte Möglichkeit sei noch zuletzt erwähnt, daß die Kollisionsnormen selbstverständlich auch in den allgemeinen Schulgesetzen zum Ausdruck gebracht werden könnten, doch würde dieses vielleicht zu sehr zu einer wenig erwünschten gesetzgeberischen Flickarbeit führen.

Die Kulturverwaltung, insbesondere das Schulamt, ist sich dessen bewußt, daß ein Erfolg beim Ausbau der Minoritätengesetzgebung, wie er unserem Staate mit seinen bisherigen Maßnahmen beschieden worden ist, nur dann von Dauer sein kann, wenn der selbständige, selbstverwaltete und autonome Ausbau des neuen Werkes Zug um Zug ständig fortschreitet, sich den gesammelten Erfahrungen und den tatsächlichen Bedürfnissen anpaßt, vor allem aber jedoch sich in ständigem Zusammenarbeiten mit dem staatlichen Zentralorgan für Bildungsangelegenheiten vollzieht. Aus diesem Grunde hat die deutsche Kulturselbstverwaltung bis hierzu die Lücken, die Schwierigkeiten und die Widersprüche im Gesetz nicht zum Anlaß genommen, um in erster Linie mit Wünschen hervorzutreten, sondern glaubte, daß die Erfüllung zunächst und in erster Linie der Pflichten aus dem Gesetz die Brücke zum Ausbau und der tatsächlichen Verwirklichung desselben schafft. Es erscheint aber unzweifelhaft, daß



die gegenwärtig festzustellende Unmöglichkeit, ohne die Schaffung entsprechender Kollisionsnormen die organisatorische Verwaltungs- und Überwachungstätigkeit der Kulturselbstverwaltung auszuüben, sich in der Erkenntnis auswirken kann und auch schon eben auswirken tut, daß die Grundsätze und der Kernpunkt des Gesetzes weder seinem Zweck noch seiner weitgehend bekanntgegebenen und allseitig mit größter Genugtuung aufgenommenen Tendenz auf einem sehr wichtigen Gebiete, nämlich auf dem Schulgebiete, nicht gerecht geworden ist.

Ich wäre Ihnen, Herr Minister, außerordentlich verpflichtet, wenn Sie den in dieser Denkschrift dargelegten Fragen Ihre Aufmerksamkeit schenken wollten und es mir ermöglichen, in nachfolgender persönlicher Rücksprache mit Ihnen Ihre Ratschläge über möglichst zweckentsprechende Schritte, soweit sie seitens der Kulturverwaltung erforderlich sind, anhören zu dürfen.“



# Probleme des lettischen Schulwesens im 19. Jahrhundert bis 1918 — Ergebnisse und Aufgaben der historischen Forschung<sup>1</sup>

von Vija Daukšte

In der Geschichte des lettischen Schulwesens ist das 19. Jahrhundert ein Jahrhundert wichtiger Veränderungen. Gerade zu dieser Zeit entwickelte sich ein bestimmtes System in der Ausbildung lettischer Bauernkinder. Zur lettischen nationalen Schule gehörten Hausunterricht, Gemeindeschulen, Parochialschulen und Lehrerseminare. Es handelte sich durchweg um Schulen elementaren Typs. In der historischen Literatur werden sie einfach Volks- oder Landschulen genannt. Das 19. Jahrhundert sah die erste Generation lettischer Volkslehrer, seit 1848 wurden in Livland regelmäßig Volkslehrerkonferenzen durchgeführt. Im Jahre 1873, zugleich mit dem ersten lettischen Sängerfest, fand die erste Konferenz der Volkslehrer ganz Lettlands statt. Am Ende des 19. Jahrhunderts waren Livland und Kurland nach dem Niveau der Lesekundigkeit der Bauern den inneren Gouvernements des Russischen Imperiums weit voraus. So waren in den Jahren 1884–1890 unter den einberufenen Rekruten im ganzen Russischen Imperium 74,22%, in seinem europäischen Teil 68,66% Analphabeten. Im Gouvernement Livland dagegen zählte man 5,25% und im Gouvernement Kurland 39,66%.<sup>2</sup>

Die erwähnten Errungenschaften sind das Ergebnis der Wechselwirkung verschiedener Faktoren und vieler sehr komplizierter Prozesse. Sie haben in der historischen Literatur, die sich mit der Geschichte der lettischen nationalen Schule beschäftigt, die meiste Aufmerksamkeit auf sich gelenkt, bei professionellen Historikern wie bei den Publizisten. Die Erforschung des lettischen Schulwesens begannen deutschbaltische Autoren schon in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Zu derselben Zeit erschienen auch die ersten Arbeiten lettischer Forscher. In den 60er Jahren

---

<sup>1</sup> Der Beitrag betrachtet ausschließlich Probleme der Geschichte der Schulen in Livland und Kurland. Lettgallen gehörte bis 1918 zum Gouvernement Vitebsk. Sein wirtschaftliches, politisches und kulturelles Leben, darunter auch die Herausbildung einer lettgallischen nationalen Schule, verlief auf völlig anderen Bahnen als im übrigen Lettland. Forschungen zur Schulgeschichte Lettgallens haben deshalb eine ganz andere Quellen- und Literaturbasis.

<sup>2</sup> F.A. Brokgauz, I.A. Ēfron, *Ēnciklopēdičeskij slovar' (Enzyklopädisches Wörterbuch)*. Bd. 9, Sankt Petersburg 1893, S. 548 (N. Rubakin, Gramotnost).

des 19. Jahrhunderts nahm die Frage bäuerlicher Schulen und Bildung einen sehr bedeutenden Platz in der Publizistik der Jungletten ein. Deren Betrachtungsweise war jener der deutschbaltischen Autoren diametral entgegengesetzt. Darum ist eine Teilung der schulgeschichtlichen Literatur in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in eine deutsche und eine lettische durchaus begründet. Eigentlich waren beide die Grundlage für zwei in der späteren Literatur völlig verschiedene Traditionen bei der Erforschung der Geschichte der lettischen nationalen Schule. Von den Jungletten stammte eine antideutsche Einstellung, die sich in der schulgeschichtlichen Literatur der 20er und 30er Jahre des 20. Jahrhunderts fortsetzte. Auch in den nach 1945 verfaßten Arbeiten blieb die antideutsche Orientierung erhalten. Viel stärker betont wurde jedoch das Motiv der sozialen Gegensätze. Wenn in der späteren deutschbaltischen Literatur eine ausgeprägte Einstellung gegen alles Russisch-Imperiale herrscht, die zum Teil von den lettischen Autoren der 20er und 30er Jahre übernommen wird, so ist umgekehrt in den nach 1945 verfaßten lettischen Arbeiten mit dem Russischen eindeutig alles Progressive verbunden. Heute, da das Russische Imperium als Träger politischer Macht faktisch aus der baltischen Region ausgeschieden ist, vollzieht sich hier eine neue Umwertung.

Somit bietet die historische Literatur von der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart sehr widerspruchsvolle Bilder von der Geschichte der lettischen nationalen Schule. Freilich war auch diese Geschichte selbst äußerst verwickelt. Es scheint deshalb zweckmäßig, kurz die hauptsächlichsten damit verbundenen Probleme zu formulieren, bevor wir uns der Leistung einzelner Autoren zuwenden und künftige Forschungsaufgaben umreißen.

Bis 1918 stellten die Letten auf ihrem ethnischen Territorium keinen politischen Faktor dar. Im mittelalterlichen Livland lag die politische Macht in den Händen der höheren Schichten der Gesellschaft: des Adels, der Geistlichkeit und des wohlhabenden Bürgerstandes, die sie auf Versammlungen der Landstände, den Landtagen, realisierten. Der nationalen Zugehörigkeit nach waren dieser herrschende Teil der Gesellschaft Deutsche. Die Letten gehörten zu den niedrigeren gesellschaftlichen Schichten, vorwiegend zu den Bauern. Diese Teilung hatte sich im Ergebnis verwickelter historischer Prozesse seit dem 13. Jahrhundert herausgebildet und bestand in den Grundzügen bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts. Nach dem Zerfall des livländischen Staates in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts standen die ethnisch lettischen Territorien mehr als drei Jahrhunderte lang (1561–1918) abwechselnd unter der Herrschaft oder doch dem Einfluß von Schweden, Dänemark, Polen-Litauen und Rußland. Das Herzogtum Kurland und Semgallen befand sich von 1562 bis

1795 in Lehnabhängigkeit vom damals vereinten und starken Polen-Litauen. Im wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Leben der eroberten Länder war politischer Hauptfaktor folglich eine der Grundbevölkerung — den Letten — fremde Staatsmacht. Der zweite bedeutsame politische Faktor in der Geschichte Lettlands in diesen mehr als drei Jahrhunderten waren die deutschbaltischen Ritterschaften,<sup>3</sup> die allmählich die Vertreter anderer Stände aus den Landtagen verdrängten und seit dem 17. Jahrhundert der einzige bedeutsame Träger politischer Macht waren. Geistlichkeit und Bürger büßten ihren früheren Einfluß ein. Auch diese zweite politische Macht war den Letten fremd. Die politischen Positionen der deutschbaltischen Ritterschaften festigten sich vor allem im 18. Jahrhundert nach der Einverleibung von Livland (1710) und Kurland (1795) in das Russische Imperium. Im Kapitulationsakt von 1710 waren der Adel und die deutschen Bürger Rigas (mit Einschränkungen) zu den politisch einzig berechtigten Ständen in diesem Land erklärt worden. Zugleich garantierte der Zar die lutherische Konfession, das deutsche Recht und die deutsche Verwaltungssprache.<sup>4</sup> 1795 wurden diese Regelungen auch auf Kurland übertragen.

Die Ritterschaften Livlands und Kurlands realisierten ihre politische Macht mit Hilfe eines besonderen Verwaltungsapparates — des Landesstaates. Ihn bildeten die Institutionen der Ständevertretungen, die für alle Angelegenheiten des Landes zuständig waren, darunter auch für Schulen. Die höchste gesetzgebende Gewalt gehörte den Landtagen. Der Kaiser von Rußland bestätigte nur formell die vom Landtag angenommenen Beschlüsse. Das besondere Recht der deutschbaltischen Ritterschaften, die Angelegenheiten dieser Länder selbständig zu bestimmen, kennzeichnet die historische Literatur als Autonomie der Ostseeprovinzen.<sup>5</sup> Als in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts der Zarismus Anspruch auf uneingeschränkten politischen Einfluß im Baltikum erhob und die sog. Russifizierung begann, änderte sich das Kräfteverhältnis zwischen den beiden Trägern der politischen Macht. So oder anders schufen aber die zaristische

<sup>3</sup> S.: Baltisches Wappenbuch, hrsg. v. C. Klingspor. Stockholm 1882.

<sup>4</sup> Über die Kapitulationsbedingungen Livlands s.: Die Capitulationen der livländischen Ritter und Landschaften und der Stadt Riga vom 4. Juli 1710 nebst deren Confirmationen. Dorpat 1865.

<sup>5</sup> S.: J. Zutis, *Ostzeiskij vopros v XVIII veke* (Die deutschbaltische Frage im 18. Jahrhundert). Riga 1946; M. M. Duchanov, *Ostzeicy. Jav' i vymysel. O roli nemeckich pomeščikov i bjuŕgerov v istoričeskich sud'bach latyšskogo naroda v seredine XIX veka* (Die Deutschbalten. Wahrheit und Dichtung. Zur Rolle der deutschen Gutsbesitzer und Bürger am historischen Schicksal des lettischen Volkes in der Mitte des 19. Jahrhunderts). Riga 1970.

Administration, die deutschbaltischen Ritterschaften und ihre sehr komplizierten gegenseitigen Beziehungen wichtige Voraussetzungen für das Entstehen der lettischen nationalen Schule.

Die Letten selbst traten als bedeutende politische Kraft erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts in Erscheinung. Dessen zweite Hälfte wird in der Geschichte Lettlands als Zeit des nationalen Erwachens bezeichnet. Damals entwickelte sich das lettische Ethnos rasch zu einer Nation. Die Ideale des nationalen Erwachens, anfangs nur von einem engen Intelligenzkreis deklariert, mobilisierten eine weite gesellschaftliche Strömung — das Junglettentum. Von der Mitte der 50er bis zum Anfang der 90er Jahre war diese Bewegung unter den Letten die einzige bedeutsame politische Kraft, die sich den Bestrebungen des deutschbaltischen Adels, seine ökonomische und politische Macht im Baltikum uneingeschränkt zu bewahren, entgegenstellte.<sup>6</sup>

Zu den wichtigsten Voraussetzungen für die Entwicklung der lettischen Nation und die Gestaltung einer gerechten Gesellschaft zählten die Jungletten die Ausbildung des Volkes. Ihr Ziel war eine lettische nationale Schule, die frei sein würde vom Einfluß des deutschbaltischen Adels und der Geistlichkeit. Somit beeinflussten die Entstehung und die Entwicklung der lettischen nationalen Schule unmittelbar drei, ihrem politischen Einfluß und ihrer Macht, den materiellen Möglichkeiten und vor allem den Bestrebungen nach sehr unterschiedliche Faktoren.

Das historische Bild wäre jedoch nicht vollständig, wenn der lettische Bauer selbst mit seinen Wünschen, Bestrebungen und seiner Psychologie außer acht bliebe. In Betracht zu ziehen ist die seit den 30er Jahren des 18. Jahrhunderts insbesondere im nördlichen Livland rege Tätigkeit der Herrnhuter Brüdergemeine. Unter den Bauern war diese Bewegung weit verbreitet. Die Brüdergemeine gründete Schulen für Bauernkinder, die unter den Bauern sehr populär waren. Die Herrnhuter waren es auch, die in Livland die Tradition des bäuerlichen Hausunterrichts begründeten. Diese Tradition übte starken Einfluß auf den Werdegang der lettischen nationalen Schule aus.

Am Anfang des 19. Jahrhunderts gerieten die Bildung der lettischen Bauern und das Schulwesen in den Schnittpunkt zweier politischer Tendenzen. Die bestimmende Initiative ging von Gesetzgebung und Politik

---

<sup>6</sup> G. Apals, Jaunlatviešu kustības politiskā orientācija 19. gs. 60. gados pēc „Peterburgas Avīžu“ materiāliem (Die politische Orientierung des Junglettentums in den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts im „Peterburgas Avīzes“ (Petersburger Zeitungen)), in: Latvijas vēstures institūta žurnāls (1992), Nr. 1, S. 69–80.

der zaristischen Regierung aus. Gerade am Anfang des 19. Jahrhunderts begann die Regierung Alexanders I. eine aktive Reformpolitik.<sup>7</sup> Einer der Lebensbereiche des Imperiums, in dem es gelang, die Reformen am weitesten voranzutreiben, war die Volksbildung. Ziel der Bildungsreform war ein einheitliches staatliches Bildungssystem mit streng zentralisierter Verwaltung. Diese Tendenz zur Zentralisierung verstärkte sich noch mehr in den folgenden Jahren, als S. Uvarov den Posten des Vizeministers für das Bildungswesen (1832–1838) und später (1838–1849) des Ministers bekleidete. Uvarov erklärte, daß er Gegner der „Autonomie der Ostseeprovinzen“ sei, und tat gerade auf dem Gebiet des Bildungswesens alles, um mit Hilfe der Schule den Ureinwohnern des Baltikums den Geist des Imperiums näherzubringen.<sup>8</sup> Uvarovs Bemühungen blieben jedoch ohne Erfolg.

Die Tendenzen einer Zentralisierung im Bereich des Schul- und Bildungswesens verstärkten sich von neuem in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts. In der Mitte dieses Jahrzehnts leitete die zaristische Regierung eine Schulreform in Livland und Kurland ein. Im Grunde realisierte sie das schon in den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts formulierte Programm Uvarovs: Autokratie, Orthodoxie, Volkstum. Mit einigem Vorbehalt könnte diese imperiale Tendenz in der Geschichte der lettischen nationalen Schule als „russischer Faktor“ bezeichnet werden.

Im Verlauf des ganzen 19. Jahrhunderts wirkte neben dem „russischen“ der sogenannte „deutsche Faktor“<sup>9</sup> — die Politik der deutschbaltischen Ritterschaften, in der die Schulen für Bauern und die Bildung der Bauern einen wichtigen Platz einnahmen. Seit den Bauerngesetzen von 1817 und 1819 traten die Ritterschaften als eine bedeutende, den zaristischen Zentralisierungsversuchen und folglich auch den Versuchen, Schulen und Bildung der Letten in ihre Zuständigkeit zu übernehmen, entgegenwirkende Kraft auf. Die Bauerngesetze enthielten mehrere Artikel, die das besondere Recht des Adels hinsichtlich der Bauernschulen festschrieben, ebenso die Ordnung, wie in Livland und Kurland diese Angelegenheiten geregelt

<sup>7</sup> S.: M. M. Safanov, *Problema reform v pravitel'stvennoj politike Rossii na rubeže XVIII i XIX vv* (Reformprobleme in der Regierungspolitik Rußlands am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert). Leningrad 1988.

<sup>8</sup> Über die Tätigkeit von S. Uvarov s.: *Istoričeskij obzor dejatel'nosti ministerstva narodnogo prosvěščenija* (Historische Übersicht der Tätigkeiten des Ministeriums für Volksaufklärung). St. Petersburg 1902, S. 319–322.

<sup>9</sup> In diesem Beitrag werden die Begriffe „russischer Faktor“ und „deutscher Faktor“ in nur einer sehr engen Bedeutung gebraucht. Bezogen auf die lettische Geschichte als Ganzes gewinnen sie einen weiteren Sinn und entziehen sich einer einheitlichen Bewertung. Eine Analyse des russischen und deutschen Kulturerbes gehört nicht zum Aufgabenbereich dieses Beitrages.

werden sollten.<sup>10</sup> Diese Normen blieben unverändert in Geltung bis zur zaristischen Schulreform in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts. Bis dahin waren folglich die deutschbaltischen Ritterschaften eigentlich die einzige reelle politische Kraft, die im Laufe des 19. Jahrhunderts, in einer Zeit, wo Veränderungen in vielen Lebensbereichen stattfanden, die Entwicklung der lettischen nationalen Schule bestimmen und leiten konnte. Die Gesetzgebung wirkte im Interesse der Ritterschaften, und in ihren Händen befanden sich die materiellen Möglichkeiten, die Entwicklung der Schulen und der Bildung entweder vorwärtszubringen oder zu hemmen. Zugleich ist einleuchtend, daß es nicht ohne wohlwollende Duldung des Zarismus zu einer solchen Lage der Dinge kommen konnte. Das bewiesen die Schulreformen der 80er Jahre, in deren Ergebnis die Ritterschaften ihren Einfluß verloren und eine rapide Russifizierung der lettischen Schule begann.

Eine Zeit besonderer ritterschaftlicher Aktivität in der Schulpolitik waren die 40er bis 60er Jahre des 19. Jahrhunderts. Damals entstand eine Verwaltung der Bauernschulen mit der Oberlandschulbehörde an der Spitze, die ein wichtiges Glied des Landesstaates war. Es wurde der Posten eines Schulrats geschaffen. Besonders aktiv war die Ritterschaft Livlands. In Zeitungen und Zeitschriften — „Das Inland“, „Baltische Monatsschrift“, „Latviešu Avizes“ (Lettische Zeitungen) — wurden eingehend Fragen der bäuerlichen Bildung besprochen. Man diskutierte auch hinter verschlossenen Türen auf den Sitzungen der livländischen und kurländischen Landtage und auf den Sitzungen der livländischen Oberlandschulbehörde. In der Hauptsache wurde über die Ziele der Schulpolitik gesprochen und über die Taktik ihrer Durchführung. Allmählich kristallisierte sich die Idee heraus, daß es im Interesse des ganzen Landes und des Adels sei, den Bauern in gewissen Grenzen Bildung zu gewähren und auf diese Weise das Entstehen eines wirtschaftlich starken Bauernstandes zu fördern, der es verstehen würde, seine Wirtschaft sachkundig zu führen. In dieser Hinsicht waren kennzeichnend die Ansichten von A. v. Bruiningk, eines hervorragenden Vertreters der deutschbaltischen Gesellschaft. Er betonte, daß der Bauer durch eine seinen Bedürfnissen und seinem Stande entsprechende Bildung zu Wohlstand werde kommen können. Nach Bruiningks Meinung werde eben das auch die wirtschaftlichen Interessen des

<sup>10</sup> Учреждение о кurljandskich krest'janach (Statut der kurländischen Bauernschaft). § 60, in: Polnoe sobranie zakonov. Sobranie 1-oe, Bd. 34, Nr. 27024; Положеніе о ливландских крест'янах (Satzung der livländischen Bauernschaft). §§ 516, 517, in: Ebenda, Bd. 36, Nr. 27735.



Adels befriedigen.<sup>11</sup> Nicht weniger wichtig schien Bildung auch für die politische Orientierung des Bauernstandes zu sein. Anfang der 60er Jahre formulierte diesen Gedanken sehr präzise Baron E. Tiesenhausen: „Wem die Schule, dem das Volk.“<sup>12</sup>

Als sich in der Mitte des 19. Jahrhunderts die Schulpolitik aktivierte, begann auch die Tradition einer Erforschung der lettischen Schulgeschichte. In den 70er Jahren erschienen zwei kleine Übersichten, die der Tätigkeit der deutschbaltischen Ritterschaften in bezug auf die Bauernschulen gewidmet waren.<sup>13</sup> Die erste gründliche Arbeit über die Geschichte der lettischen Schulen entstammt der Feder des einstigen Schulrats (1872–1880) J. H. Guleke.<sup>14</sup> Er schrieb seine Geschichte der livländischen Landschulen in den 80er Jahren. Die Arbeit ist nicht publiziert; sie liegt als Manuskript im Staatlichen Historischen Archiv Lettlands.<sup>15</sup> Die Geschichte der livländischen Landschulen von Guleke muß vor allem aus zwei Gründen näher betrachtet werden. Erstens ist Guleke in der lettischen Schulgeschichte als Begründer der Konzeption anzusehen, daß eigentlich nur die aktive Tätigkeit der deutschbaltischen Ritterschaften im 19. Jahrhundert den Grundstein für die Schaffung der lettischen nationalen Schule gelegt habe. Zweitens ist Gulekes Arbeit die einzige in der deutschbaltischen Historiographie, die speziell der Geschichte der lettischen Schulen gewidmet ist. Darüber hinaus war Guleke, der die Oberlandschulbehörde geleitet, also die ritterschaftliche Schulpolitik in die Tat umgesetzt hatte, gut informiert und im Besitz reichen Tatsachenmaterials.

Die Arbeit von Guleke hatte eine sehr klare Zielrichtung — sie war gegen die Schulreformen des Zarismus gerichtet. Guleke betrachtet die Geschichte der lettischen Schulen seit ihren Anfängen, doch gilt seine

<sup>11</sup> Vgl. A. v. Bruiningks Auftritt auf dem Konvent des livländischen Adels im Jahre 1834: K. Peterson, J. Bach (u.a.), *Das ritterschaftliche Parochiallehrer-Seminar in Walk, seine Lehrer und Zöglinge 1839–1890*. Riga 1890, S. 4.

<sup>12</sup> K. Dēķēns, *Latvijas skolu vēsture. Vidzemes laukskolas* (Die Geschichte der Schulen Lettlands). Riga [vor 1936], S. 165. Manuskript. Befindet sich in der Abteilung für Handschriften und Raritäten der Nationalbibliothek Lettlands.

<sup>13</sup> F. Hollmann, *Die Volksschule in Livland*. Riga 1876; C. A. Berkholz, *Veranlaßte Erläuterungen zur Geschichte der Bauernschulen in Livland*. Riga 1879. Der Genauigkeit halber muß auch noch die 1821 erschienene Arbeit von J. Braunschweig, *Idee zur Gründung lettischer Landmannschulen*. Mitau 1821, erwähnt werden. Sie ist jedoch eher als Quelle anzusehen zur Charakterisierung der damaligen Anschauungen des Adels.

<sup>14</sup> Über J. H. Guleke: D. Kühn, *Die Wahl Heinrich Gulekes zum livländischen Schulrat 1872*, in: *Jahrbuch des baltischen Deutschtums* 28 (1981), S. 106–114.

<sup>15</sup> *Geschichte des livländischen Volksschulwesens* von Joh. Heinrich Guleke. Riga 1889. *Latvijas valsts vēstures arhīvs (LCVVA)* (Staatliches historisches Archiv Lettlands), 214 F., 6. Besch., Akte 152-a.

Aufmerksamkeit vor allem dem 19. Jahrhundert und insbesondere den 40er bis 60er Jahren. Forschungsobjekt ist nicht eigentlich die Schulgeschichte, sondern die Schulpolitik der deutschbaltischen Ritterschaften. Guleke bewertet diese Politik eindeutig positiv und bringt sie in Zusammenhang mit dem persönlichen Beitrag einzelner Enthusiasten des Schulwesens und ihren humanen Bestrebungen. Besonders hebt er hervor die Bemühungen und das Wirken des ersten livländischen Schulrats (1844–1841) E. Ulmann, des ehemaligen Pastors zu Wolmar (1833–1855) und späteren Generalsuperintendenten von Livland (1855–1864) F. Walter, auch des livländischen Landmarschalls (1833–1847) A. v. Bruiningk. Weniger Sympathie zeigt Guleke für O. Klot im Amt eines livländischen Schulrats (1856–1872). Der Beginn der Tätigkeit O. Klots fiel, wie bekannt, zeitlich mit der Abweichung von der Reformpolitik der 40er Jahre in der gesamten Tätigkeit der Ritterschaften zusammen. Nach dem Weggang des aktiven Ulmann wurde Klot eigentlich gerade seiner Gemäßigkeit wegen gewählt. Guleke erklärt die Abnahme der Tätigkeit im Schulwesen der 50er Jahre ausschließlich mit der Persönlichkeit Klots. Die Schulpolitik der Ritterschaften verbindet er weder mit den zeitgenössischen wirtschaftlichen und politischen Vorgängen in Livland, noch mit der Reformpolitik insgesamt. Da Guleke mit dem Ziel schrieb zu zeigen, daß das gut organisierte Schulwesen in Livland allein eine Leistung der Ritterschaften gewesen sei, kann man verstehen, warum er von Kämpfen um Schulreformen in der Spitze der deutschbaltischen Kreise schweigt. Tatsächlich waren diese Auseinandersetzungen in den 40er bis 60er Jahren ziemlich heftig. In der Spitze gab es viele Diskussionen über Bauernschulen zwischen den sogenannten Konservativen und den Liberalen. Guleke scheint versucht zu haben, der Reformpolitik des Zarismus den Anschein möglichst großer Geschlossenheit des Landesstaates entgegenzusetzen.

In der deutschbaltischen Historiographie wurde dem lettischen Schulwesen keine besonders große Beachtung geschenkt. Bekannte Forscher der Geschichte Lettlands und manche Publizisten berühren es aber unter mehreren Aspekten. Vor allem sind A.v.Tobien, H.v.Bruiningk, R.Staël-Holstein, J. Eckhardt, A. Buchholz und H. Thimme zu erwähnen.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> A. v. Tobien, *Die livländische Ritterschaft in ihrem Verhältnis zum Zarismus und russischen Nationalismus*. Bd. 1, Riga 1925; *Das Geschlecht von Bruiningk in Livland. Familiengeschichte*. Nachrichten von Hermann Baron Bruiningk. Riga 1913; R. Staël von Holstein, *Baron Hamilkar von Fölkersam*. Riga 1907; J. Eckardt, *Baltische und russische Kultur. Studien aus zwei Jahrhunderten*. Leipzig 1869; J. Eckardt, *Die Baltischen Provinzen Rußlands. Politische und kulturgeschichtliche Aufsätze*. Leipzig 1868; ders., *Russische und baltische Charakterbilder aus Geschichte und*

Es muß auch die Arbeit von C. Peterson, J. Bach und F. Inselberg genannt werden, die dem Lehrerseminar zu Wolmar/Walk gewidmet ist.<sup>17</sup> Die erwähnten Autoren setzen die von Guleke begonnene Tradition fort: Die Geschichte der lettischen Schule interessierte sie nur unter einem Aspekt — als Schulpolitik der deutschbaltischen Ritterschaften.

In Fortsetzung der gleichen Linie tauchten während der 20er und 30er Jahre des 20. Jahrhunderts in der deutschbaltischen Historiographie neue Erkenntnisse auf. Hingewiesen werden muß auf eine Einsicht von A. v. Tobien. In der deutschbaltischen Historiographie bis zum Jahre 1945 ist er wohl der einzige Autor, der die Schulpolitik der Ritterschaften im 19. Jahrhundert als einen sehr bedeutsamen Bestandteil ihrer Politik betrachtet. Die politisch scheinbar wenig wichtige Frage der Bauernschulen sieht A. v. Tobien als die zweitwichtigste neben der Agrarpolitik an.<sup>18</sup>

Abweichend von bisherigen Traditionen der deutschbaltischen Historiographie bewertet H. Thimme die Schulpolitik der 40er bis 60er Jahre des 19. Jahrhunderts. Er betont, daß in den 60er Jahren unerwartete Folgen der seit 1819 von den Ritterschaften betriebenen Schulpolitik zu Tage traten.<sup>19</sup> Damit ist offenbar das Junglettentum gemeint. Im Unterschied zu den deutschbaltischen Autoren des 19. Jahrhunderts arbeitet Thimme präzise heraus, daß die Schulpolitik der Ritterschaften nicht erreichte, was sie bezweckt hatte; ganz im Gegenteil — sie förderte das Selbstbewußtsein der lettischen Bauern und damit zugleich ein Sich-Abgrenzen von allem Deutschen. Wie es scheint, ist das eines der kompliziertesten Probleme der Geschichte des lettischen nationalen Schulwesens. Im Kern geht es um die Frage, wie der Bauer die Einwirkung des sog. deutschen Faktors und seine verschiedenartigen Ausdrucksformen auffaßte. Wenn man den lettischen Bauer mit seinen Interessen und Wünschen, seiner Psychologie, seinem Verhalten und letzten Endes seiner Handlungsweise aus dem Forschungshorizont ausschließt, kann man sich keine klare Vorstellung über den Sachverhalt bilden. Dieser Aspekt der Geschichte des lettischen nationalen Schulwesens bleibt in der deutschbaltischen Geschichtsschreibung völlig ausgeblendet.

In der lettischen Literatur zur Schulgeschichte, die nach 1945 publiziert

---

Literatur. Leipzig 1876; A. Buchholz, Fünfzig Jahre russischer Verwaltung in den Baltischen Provinzen. Leipzig 1883; ders., Deutsch-protestantische Kämpfe in den Baltischen Provinzen Rußlands. Leipzig 1888; H. Thimme, Kirche und nationale Frage in Livland während der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Königsberg/Berlin 1938.

<sup>17</sup> Peterson, Bach (u.a.). Parochiallehrer-Seminar (wie Anm. 11).

<sup>18</sup> Tobien, Ritterschaft (wie Anm. 16), S. 242 u. 245.

<sup>19</sup> Thimme, Kirche (wie Anm. 16), S. 38.

worden ist, trifft man auf die Annahme, daß der lettische Bauer die „deutsche Volksschule“ nicht akzeptiert habe, so wenig, wie er die deutsche lutherische Kirche als sogenannte Herrenkirche akzeptiert habe. Für diese Annahme sprechen gute Gründe. Man muß jedoch bedenken, daß in mehreren Gegenden Lettlands, insbesondere in Livland, die sogenannten deutschen Volksschulen, vor allem die Gemeindeschulen, sehr populär waren, z.B. in Alt-Pebalg und Rujen. A. Švehs, Lehrer in Rujen und seinerzeit im ganzen nördlichen Livland ein sehr angesehener Mann, war fest überzeugt, daß Gemeindeschulen einen deutschen Einschlag nötig hätten.<sup>20</sup> Unter den lettischen Bauern waren im 19. Jahrhundert die beiden Lehrerseminare in Walk und Irmiau sehr angesehen.

Die Bauerngesetze von 1817 und 1819 schrieben vor, daß die Bauern selbst ihre Schulen einrichten und unterhalten mußten, während die Verwaltung dem Adel überlassen war und die praktische Durchführung sich in Händen der deutschen lutherischen Pastoren befand. In materieller Hinsicht waren die Möglichkeiten der Bauern bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts gewiß recht beschränkt. Dennoch bleibt die Frage offen, wie stark und wie bewußt die Abneigung war, für eine solche „deutsche“ Volksschule Mittel herzugeben.

Völlig unbeachtet sind in der deutschbaltischen Literatur die Herrnhuter Traditionen der lettischen Schule geblieben. Wie und ob diese Traditionen die deutschbaltische Politik und ihre Ergebnisse beeinflußt haben, ist vorläufig noch eine unbeantwortete Frage.

In den Arbeiten deutschbaltischer Autoren der letzten Jahrzehnte ist die Problematik des lettischen Schulwesens, auch die Politik der Ritterschaften, im 19. Jahrhundert wenig behandelt worden. Zu erwähnen ist vor allem die Arbeit von G. v. Pistohlkors, die der Reformpolitik der deutschbaltischen Ritterschaften in der Zeit zwischen der Russifizierung in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts und der Revolution von 1905 gewidmet ist.<sup>21</sup> Der Autor analysiert eingehend auch die Reformpolitik der 40er Jahre. Obwohl die Schulpolitik nicht im Mittelpunkt von Pistohlkors' Aufmerksamkeit steht, sind doch Ansatz und Fragestellung des Autors sehr wichtig. Er verbindet die Politik der Ritterschaften mit den ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Vorgängen jener Zeit. Ein solches Herangehen an das Problem hilft in vielerlei Hinsicht auch die Moti-

<sup>20</sup> S. z.B.: Bericht über das Livländische Landschulwesen im Jahre 1853. LCVVA, F. 241, 2. Beschr., Akte 7, S. 14–21.

<sup>21</sup> G. v. Pistohlkors, Ritterschaftliche Reformpolitik zwischen Russifizierung und Revolution. Göttingen 1978.

vation der Schulpolitik der Ritterschaften zu erklären. Bis dahin war das in der deutschbaltischen Literatur nicht versucht worden.

Von den Arbeiten der letzten Jahrzehnte ist auch eine Studie des deutschen Historikers H. Garve zu nennen.<sup>22</sup> Garves Thema sind die Beziehungen von Kirche und Gesellschaft Livlands im 19. Jahrhundert. Im Kontext der Geschichte der lettischen Schulen verdient seine These über die Rolle der evangelisch-lutherischen Geistlichkeit Beachtung. Er sieht sie als Verbindungsglied zwischen dem konservativen und dem liberalen Flügel des Adels, in gewisser Hinsicht auch zwischen dem Adel einerseits und den Bauern andererseits, insbesondere im Schulwesen. Garves Ansatz ist um so interessanter, als lettische Arbeiten, die er offensichtlich nicht kannte, dieses Motiv schon vor ihm hervorgehoben haben.

Die ersten lettischen Arbeiten zur Schulgeschichte erschienen am Beginn des 20. Jahrhunderts. Ein bleibender Platz kommt vor allem dem fünfbandigen Werk von A. Vičs zu. Der Geschichte der Schulen von Livland und Kurland sind zwei Bände gewidmet.<sup>23</sup> Vičs steht in vielerlei Hinsicht der deutschbaltischen Tradition der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und des Anfangs des 20. Jahrhunderts nahe. Seine Aufmerksamkeit ist auf die Schulpolitik der herrschenden deutschbaltischen Kreise gerichtet. Einen Hauptzug in der Schulpolitik der Ritterschaften bis 1885 sieht er im Kampf gegen die Zentralisationsbestrebungen des Zarismus. Unter den wirksamen Faktoren fehlen bei Vičs, ebenso wie bei den meisten vorher erwähnten deutschbaltischen Autoren, die lettischen Bauern als Subjekt im Werdegang der lettischen nationalen Schule. Konzeptionell hat Vičs jedoch einen anderen Ansatz. Die Erfolge im Bauernschulwesen verknüpft er nicht mit der Schulpolitik der Ritterschaften, sondern mit der Tätigkeit einzelner human gestimmter Adliger und Geistlicher. Er nennt sie Freunde der Schulen. Seine Einstellung scheint mit der in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts in der Gesellschaft Lettlands vorherrschenden antideutschen Stimmung zusammenzuhängen. Darüber hinaus war der deutschbaltische Adel bekanntlich im Verlauf der verwickelten historischen Ereignisse am Anfang des 20. Jahrhunderts von der herrschenden Schicht zur nationalen Minderheit in Lettland geworden. In dem Werke von Vičs haben sich diese Veränderungen stark ausgewirkt. Indem Vičs

<sup>22</sup> H. Garve, *Konfession und Nationalität. Ein Beitrag zum Verhältnis von Kirche und Gesellschaft in Livland im 19. Jahrhundert.* Marburg/Lahn 1978.

<sup>23</sup> A. Vičs, *Latviešu skolu vēsture. Kurzeme no 1800–1889 gadam* (Die Geschichte der lettischen Schulen. Kurland von 1800–1889). Riga 1926; ders., *Latviešu skolu vēsture. Vidzeme no 1800–1889 gadam* (Die Geschichte der lettischen Schulen. Livland von 1800–1889). Riga 1928.

die schulischen Bemühungen eines sehr engen Kreises von Adligen und Pastoren, der sogenannten Freunde der Schulen, hervorhebt, findet er als Erklärung ihres Handelns nur eine humane Gesinnung, versucht aber nicht, auf die Veränderungen einzugehen, die sich in der Gesellschaft des 19. Jahrhunderts insgesamt vollzogen. Interessant ist in dieser Hinsicht der Unterschied zwischen Guleke und Vičs. Wenn Guleke die humanen Bestrebungen einzelner bedeutender Politiker und Geistlicher im Schulwesen auf die Politik der herrschenden deutschbaltischen Oberschicht im ganzen bezieht, stellt Vičs umgekehrt die Tätigkeit derselben Personen (E. Ulmann, A. v. Bruiningk, F. Walter) als Ausnahme gegenüber der Standespolitik dar. Abweichend von der Tradition charakterisiert der Autor die Beziehungen zwischen den Spitzen von Ritterschaft und Geistlichkeit. Vičs stellt sie in gewisser Hinsicht einander gegenüber und schildert den Werdegang der lettischen Schule im 19. Jahrhundert als Kampf der Geistlichkeit gegen den Konservatismus oder mindestens die Passivität des Adels.

Neben dem „deutschen Faktor“ in der Geschichte der lettischen Schule zeigt Vičs auch den „russischen Faktor“. Er stellt die politischen Tendenzen zur Eindeutschung und Russifizierung einander gegenüber, freilich ohne sie eingehender zu analysieren. Hier liegt ein Problem der lettischen Schulgeschichte, das weder in der deutschbaltischen und lettischen Literatur der Vorkriegszeit noch nach 1945 eingehend untersucht worden ist. Es scheint z.B., daß eine Analyse der Anschauungen und der Tätigkeit Ferdinand Walters recht bedeutsam wäre: Walter schrieb bekanntlich schon in den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts, daß der lettische Bauer auf das Deutschtum zu orientieren sei und dies mit Hilfe der Schule. Kennern der Geschichte Lettlands im 19. Jahrhundert ist die von Walter im Jahre 1864 auf dem livländischen Landtag gehaltene Predigt bekannt, die dazu auffordert, die Möglichkeit einer Eindeutschung dieses Landes zu erwägen. Noch vor dem Auftreten Walters hatte die Oberlandschulbehörde Livlands im Jahre 1863 in diesem Zusammenhang einen konkreten Aktionsplan ausgearbeitet. Es ist von Interesse zu bemerken, daß sich im Staatlichen Historischen Archiv Lettlands die Sitzungsprotokolle der Oberlandschulbehörde gut erhalten haben. Nur das Protokoll vom Jahre 1863 fehlt — es ist säuberlich herausgeschnitten. Es ist anzunehmen, daß eben Vičs der letzte Schulhistoriker gewesen ist, der das Original dieses Protokolls einsehen konnte. Jedenfalls läßt sein Werk das vermuten. Doch auch Vičs hat nicht versucht, Anschauungen und Politik des deutschbaltischen Adels und der Geistlichkeit in der Frage der Eindeutschung gründlicher zu analysieren. Wie es scheint, muß das Problem in einen viel weiteren Kontext gestellt werden. Grundlegend wäre die Einsicht, wie sich im

Laufe der Jahrhunderte eine Kluft zwischen „oben“ und „unten“ in der Gesellschaft Lettlands gebildet hat. Das würde auch helfen, das keinesfalls eindeutige Verhalten der lettischen Bauern gegenüber der sogenannten deutschen Volksschule zu verstehen.

Um das Bild der lettischen Schulhistoriographie zu vervollständigen, müssen noch zwei lettische Autoren der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erwähnt werden: die zu ihren Lebzeiten bekannten, demokratisch gesinnten Volksschullehrer K. Dēķēns und J. Kriškāns.<sup>24</sup> Beide schildern in ihren Arbeiten sehr skrupulös den Ablauf der Ereignisse, geben jedoch keine eingehende Analyse.

Nach 1945 haben sich mehrere Autoren der Geschichte des lettischen Schulwesens zugewandt, unter ihnen M. Drīzule, A. Salmiņš, J. Lazda, J. Ruberts und L. Žukovs.<sup>25</sup> Sie untersuchten detailliert verschiedene Aspekte des 19. Jahrhunderts: Typen der Volksschulen, Inhalt des Unterrichts, Einrichtung von Schulen und deren materielle Lage. Besondere Aufmerksamkeit wurde der Geschichte der Ausbildung von Volksschullehrern zuteil. Ein recht umfangreiches statistisches Material gibt Aufschluß über die Zahl der Schulen und Schüler, die Finanzierung der Schulen u.a. Im Jahre 1987 erschien ein zusammenfassendes Werk über die Geschichte des Schulwesens in Lettland. Es resümiert die Entwicklung bis 1900 und baut auf dem Ertrag der schulpolitischen Forschung mehrerer Jahrzehnte auf. Die starke Seite aller dieser Arbeiten sind sorgfältige Archivstudien. Im Ergebnis ist es gelungen, faktographisch detailliert den Werdegang der lettischen nationalen Schule darzustellen.

<sup>24</sup> K. Dēķēns, *Latvijas skolu (wie Anm. 12); Kurzemes skolu vēsture (Die Geschichte der Schulen Kurlands)*. Manuskript (Abteilung für Handschriften und Raritäten der Nationalbibliothek Lettlands, Riga); *Latvijas skolas (Lettländische Schulen)*. Bd.1: *Kriškāns Tautskolu vēsture no 13. gs. līdz 1905. g (Die Geschichte der Volksschulen vom 13. Jahrhundert bis 1905)*, red. J. Kronlins. Waverly 1972—1973.

<sup>25</sup> Drīzule, *Latvijas skolu vēsture (Die Geschichte der Schulen Lettlands)*. Riga 1967; A. Salmiņš, *Latvijas skolu izveidošanās un attīstība feodālisma posmā (Die Entstehung und Entwicklung der Schulen in Lettland im Zeitraum des Feudalismus)*. Riga 1980; ders., J. Lodza, *Latviešu skola kapitālisma intensīvas attīstības un proletariāta veidošanās laikā (Die lettische Schule im Zeitraum der intensiven Entwicklung des Kapitalismus und die Entstehung des Proletariats)*. Riga 1982; J. Ruberts, *Vidzemes un Kurzemes tautskolas XIX gs. 80–90 g. (Livländische und kurländische Volksschulen in den 80er und 90er Jahren des 19. Jahrhunderts)*. Riga 1973; ders., *Tautas izglītības rītaismā. Zemnieku skolu sākumi Latvijā (XVII gs. — XIX gs.pirmā puse) (Zu Beginn der Volksaufklärung. Der Anfang der Bauernschulen in Lettland <vom 17. bis zur 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts>)*. Riga 1978; L. Žukov, *Kvoprosu podgotovki narodnych učiteļ v Kurljandskoj i latyšskoj časti Līfljandskoj gubernijach. (Zur Frage der Ausbildung nationaler Lehrer im kurländischen und lettischen Teil des livländischen Gouvernements)*. Daugavpils 1977; ders., *Podgotovka narodnych učiteļ v Līfljandskoj i Kurljandskoj gubernijach epochu kapitalizma (Die Ausbildung nationaler Lehrer in den Gouvernements Livland und Kurland in der Epoche des Kapitalismus)*. Riga 1980.

Aus verständlichen Gründen fügen sich in den letzten Jahrzehnten verfaßte Arbeiten völlig in das gemeinsame Schema der Entwicklung der sowjetischen Geschichtswissenschaft ein. Das ist aus den Titeln der Arbeiten zu ersehen, öfter noch aus deren Struktur. Entsprechend der marxistisch-leninistischen Methodologie herrscht hier der sozial-ökonomische Determinismus vor. Die Geschichte des lettischen nationalen Schulwesens im 19. Jahrhundert ist vollkommen den ökonomischen Prozessen und sozialen Widersprüchen, die den Übergang von der feudalen zur kapitalistischen Gesellschaft kennzeichneten, untergeordnet. Der Bauer figuriert hier vor allem als Vertreter des sozialen Protestes. Die Schulpolitik der deutschbaltischen Ritterschaften wird eindeutig als Ergebnis eines Druckes „von unten“ bewertet. Wie ein Leitmotiv in der Schulpolitik der Ritterschaften mutet ihr Bestreben an, die feudalen Privilegien zu bewahren. Zwingend beeinflusste der im 19. Jahrhundert stattfindende Umschlag im Wirtschaftsleben Lettlands auch die Einstellung der Bauern und bestimmte ebenso wie die Politik der herrschenden deutschbaltischen Oberschicht so auch die Politik des Zarismus. Man wird diese Sicht der Ereignisse jedenfalls in Betracht ziehen müssen. Allerdings sollten Vereinfachungen vermieden werden. In der Gesellschaft Lettlands im 19. Jahrhundert vereinte die deutschbaltische Oberschicht in ihren Händen die reale Macht und die materiellen Möglichkeiten, objektive Prozesse im ökonomischen und sozialen Leben des Landes zu fördern oder zu hemmen. Es klingt wenig überzeugend, von einem Fortschritt der Gesellschaft zu sprechen, u.a. von einer rapiden Entwicklung des Schulwesens, und sie allein durch objektive ökonomische Prozesse und den Drang der Bauern nach Bildung zu motivieren. Hier liegt ein ernstes Problem und ein weites Feld für künftige Forschungen.

Bisher fehlte es an speziellen Untersuchungen zur Geschichte der lettischen nationalen Schule nach den zaristischen Schulreformen der 80er Jahre des 19. Jahrhunderts. Diese Reformen werden zwar in manchen Arbeiten der erwähnten Autoren berührt, ihre Bewertung aber gehört zu den am meisten politisierten Aspekten in der Historiographie der lettischen nationalen Schule.

Die beiden ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts bilden in der Geschichte des lettischen Schulwesens noch einmal eine neue Epoche. Wie bekannt, änderte sich vor allen Dingen das Kräfteverhältnis in der Gesellschaft. Damals zuerst traten die Letten als ernstzunehmende politische Kraft in Erscheinung. Indem die Gesellschaft sich modernisierte, schwand die Abschottung der lettischen Schule vom übrigen Bildungssystem. Im 19. Jahrhundert war der Begriff „lettische nationale Schule“ identisch mit dem Begriff „Elementarschule“ oder „Land-“ bzw. „Volks-



schule“. Zu Anfang des 20. Jahrhunderts entstand in Lettland ein einheitliches Bildungssystem mit völlig neuen Problemen. Da auch die Quellenbasis sich damit veränderte, ist gut zu verstehen, daß viele Autoren ihre Forschungen nur bis in das Jahr 1900 fortgeführt haben. Für künftige Studien bieten die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts große Möglichkeiten. Für das 19. Jahrhundert ist in diesem Beitrag absichtlich die Formulierung „Geschichte der lettischen nationalen Schule“ gebraucht worden. In bezug auf den Anfang des 20. Jahrhunderts bedarf es eines viel weiter ausgreifenden Forschungsansatzes. Er müßte auch die Geschichte der deutschen und russischen Schule einbeziehen und berührte damit Fragen, die in der lettischen Literatur bis in die letzte Zeit kaum gestellt worden sind.



# Die Probleme des deutschen Schulwesens in der Republik Lettland (1919–1939) — Ergebnisse und Aufgaben der historischen Forschung

von Helena Šimkuva

Die Gründung der Republik Lettland leitete eine neue Phase in der Geschichte der Deutschbalten ein. Im Laufe von mehreren Jahrhunderten hatten sie die politisch und wirtschaftlich bedeutenden Positionen im Baltikum besetzt, in der Zeit der Republik Lettland (1918–1940) aber gerieten sie in die Lage einer nationalen Minderheit. Diese wesentlichen Veränderungen im Leben der Deutschbalten bestimmten die Hauptrichtungen ihrer Tätigkeit unter den neuen politischen Verhältnissen. Einerseits war das eine aktive Beteiligung am Ausbau des neuen Staates in den 20er Jahren. Die Anzahl der Deutschbalten betrug ca. 60–70 000 oder 3–4% der gesamten Bevölkerung Lettlands, aufgrund ihrer großen Erfahrung in Politik und Verwaltung wurden sie jedoch zu einer der politisch einflussreichen nationalen Minderheiten Lettlands. Andererseits waren für die Tätigkeit der Deutschbalten Bestrebungen charakteristisch, ihre wirtschaftliche Lage zu festigen, insbesondere auf dem Lande, wo ab Herbst 1920 die Bodenreform durchgeführt wurde, die die wirtschaftlichen Positionen der Deutschen tief erschütterte. Zugleich waren die 20er und 30er Jahre eine bedeutende Zeit im Kampf um die Erhaltung der nationalen Gemeinschaft der deutschen Volksgruppe, auf die die ganze umfangreiche deutsche Kulturarbeit in Lettland gerichtet war. Einen besonderen Platz räumte die deutschbaltische Leitung, in erster Linie Paul Schiemann sowie Wilhelm von Fircks und Karl Keller, „dem Lieblingskind des Balten“<sup>1</sup> ein, der Arbeit auf dem Bildungsgebiet, die auf jahrhundertelangen Traditionen der deutschen Schule in Lettland basierte.

Die Erhaltung dieser Traditionen und die Bildung eines eigenen Schulsystems in der Republik Lettland verstand die deutschbaltische Leitung nicht nur als konkrete Lösung der Unterrichtsfragen, als Verwirklichung des Prinzips „kein deutsches Kind ohne deutsche Schule“,<sup>2</sup> sondern auch als Mittel zur Erhaltung der nationalen Gemeinschaft der Deutschen in

---

<sup>1</sup> W. Wachsmuth, Von deutscher Arbeit in Lettland 1918–1934. Ein Tätigkeitsbericht. Materialien zur Geschichte des baltischen Deutschtums. Bd. 2: Die autonome deutsche Schule in Lettland 1920–1934. Köln 1952, S. 62.

<sup>2</sup> Ebenda, S. 171.

Lettland, der geistigen Gemeinschaft und der Zugehörigkeit zum deutschen Kulturkreis.

Im einzelnen wurde die deutsche Bildungsarbeit in der Republik Lettland durch die am 8. Dezember 1919 vom Volksrat verabschiedeten Gesetze „Über die Bildungsanstalten Lettlands“ und „Über das Schulwesen der Minderheitsvölker in Lettland“ festgelegt.<sup>3</sup> Diese beiden Gesetze bestimmten die Bildungspolitik der Republik Lettland von 1919 bis 1934. Zum Bildungssystem gehörten die sechsklassige Volksschule, Mittelschulen, Fachschulen, Berufsschulen und Technika. Hochschulbildung konnte man auf vier Bildungsanstalten erlangen — an der Universität Lettlands, am Konservatorium Lettlands, an der Kunstakademie Lettlands in Riga und ab 1939 an der Landwirtschaftsakademie zu Mitau (Jelgava). Den in Lettland ansässigen Minderheiten wurde vom Gesetz „Über das Schulwesen der Minderheiten in Lettland“ eine Autonomie ihrer Schulen zugesprochen und Unterricht in der Muttersprache gesichert. Für Bildungsfragen der nationalen Minderheitsvölker waren spezielle Bildungsverwaltungen (deutsche, polnische, russische, jüdische und weißrussische) zuständig, die im Rahmen des lettischen Bildungsministeriums wirkten und in den Staatsapparat integriert waren. Im Staatshaushalt Lettlands und im Etat der Gemeinden wurden Mittel für die Erhaltung der Schulen der nationalen Minderheiten entsprechend der Schülerzahl in diesen Lehranstalten bereitgestellt. Parallel dazu gab es private Lehranstalten.

Die Verwaltung des deutschen Bildungswesens (VdDBW) nahm ihre Tätigkeit am 1. Januar 1920 auf. Vom 29. Dezember 1919 bis zum 1. Januar 1929 stand ihr der Pastor K. Keller vor,<sup>4</sup> vom 2. Januar 1929 bis zum 19. Juli 1934 übte dieses Amt W. Wachtsmuth aus.<sup>5</sup> Der Leiter der VdDBW war berechtigt, an den Sitzungen des Ministerkabinetts mit beratender Stimme teilzunehmen, auf denen alle Fragen der Bildung und Kultur der deutschen nationalen Minderheit besprochen wurden.<sup>6</sup> Solcherweise war die VdDBW nicht nur für Bildungsfragen, sondern auch für die Kulturfragen der Deutschbalten zuständig. Die deutsche Bildungsverwaltung vertrat im Bildungsministerium Lettlands auch das Herderinstitut (Institutum Herderianum Rigense) — die deutsche Privathochschule in Lett-

<sup>3</sup> Latvija: Likumu un valdības rīkojumu krājums (Lettland: Eine Sammlung von Gesetzen und Regierungsanordnungen). Riga 1919, H. 13, S. 174–175; P. Rühlmann, Das Schulrecht der deutschen Minderheiten in Europa. Breslau 1926, S. 205–220.

<sup>4</sup> Latvijas valsts vēstures arhivs (Zentrales Staatsarchiv der Geschichte Lettlands) (LVVA), F. 162, apr. 2, l. 104, ep. 171.

<sup>5</sup> Valdības Vēstnesis Nr. 59 vom 20. Juli 1934.

<sup>6</sup> Latvija: Likumu (wie Anm. 3), S. 174.

land. Es nahm seine Tätigkeit im September 1921 laut Initiative der deutschen Herdergesellschaft auf, seine rechtliche Bestätigung erhielt es am 24. Mai 1927 durch ein Sondergesetz des lettischen Parlaments.<sup>7</sup> Entsprechend dem Gesetz war es die Aufgabe des Herderinstituts, die Entwicklung der Wissenschaft und ihre Verbreitung unter der deutschen Bevölkerung in Lettland zu fördern sowie akademisch gebildete deutsche Lehrer und Pfarrer auszubilden.<sup>8</sup> Das Institut befand sich in einem dreigeschossigen Haus in Riga, Elizabetes-Str. 29, es verfügte über eine eigene Bibliothek und ein eigenes Laboratorium. Am Institut konnte man Theologie, Philosophie, Jura, Naturwissenschaften und Volkswirtschaft studieren. Außer der Lehrtätigkeit wurde auch wissenschaftliche Arbeit geleistet, die in ca. 40 wissenschaftlichen Monographien ihre Widerspiegelung fand.

Außer dem Herderinstitut nahm 1920 in Riga das Deutsche Pädagogische Institut unter der Leitung von A. Unverhau seine Tätigkeit auf, das Fachleute für deutsche Volksschulen und Kindergärten ausbildete.

Aufgrund der erworbenen Schulautonomie widmete die VdDBW Anfang der 20er Jahre ihre Hauptaufmerksamkeit der Gründung und der Festigung der Schulen. Bei dieser Arbeit stützte sich die Verwaltung auf den Konseil der Schulen sowie auf die Zensuskommission, die die Qualifikation der Lehrer an deutschen Schulen prüfte. Ihren Hauptrückhalt fand die VdDBW bei den Deutschen in Lettland, in erster Linie beim Deutschen Elternverband in Lettland (DEVL) und dem Deutsch-Baltischen Lehrerverband in Lettland (DBLVL). An der Statistik läßt sich ablesen, was der VdDBW mit seiner Tätigkeit bewirkt hat. Ende 1919, als er zu arbeiten begann, gab es in Lettland 45 deutsche Lehranstalten mit 8 192 Schülern und 557 Lehrern: 31 Volksschulen mit 7 045 Schülern, 13 Mittelschulen mit 1 131 Schülern und eine Berufsschule mit 16 Lehrlingen. Im Schuljahr 1929/30 erreichten die deutschen Lehranstalten ihren höchsten Stand mit insgesamt 108 Einrichtungen, 11 426 Schülern und 889 Lehrern. Darunter waren 90 Volksschulen mit 8 679 Schülern, 10 Mittelschulen mit 2 066 Schülern, sechs Berufsschulen mit 461 Lehrlingen, ein pädagogisches Institut mit 30 Studenten und das Herder-Institut mit 193 Studenten.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Latvija. 2. saeima, VI sesija, 17. sēde, S. 541–548.

<sup>8</sup> Ebenda.

<sup>9</sup> Latvija. Skolu departamenta darbības pārskats 1924/25. un 1925/26. mācību gadā (Lettland. Ein Tätigkeitsbericht des Schuldepartements vom Schuljahr 1924/25 und 1925/26). Riga 1927, S. 4, 117, 211–213 u. 218; Latvija. Skolu departamenta un bij. Skolu virsvaldes darbības pārskats (Lettland. Ein Tätigkeitsbericht des Schuldepartements und der ehemaligen Schulverwaltung). Abschnitt 3, Riga 1930, S. 56, 60, 231, 245, 248 u. 262; Latvija. Pārskats par skolu departamenta darbību, 23. VII 1919. –

Ein zweiter Abschnitt in der Geschichte der deutschen Schulen in Lettland begann nach dem Staatsstreich vom 15. Mai 1934, als das autoritäre Regime von K. Ulmanis eingeführt wurde. Schon am 12. Juli 1934 wurde ein neues Bildungsgesetz verabschiedet. Es hob die Autonomie der Schulen der nationalen Minderheiten auf. Die Bildungsverwaltungen der nationalen Minderheiten stellten ihre Tätigkeit ein, darunter auch die VdDBW,<sup>10</sup> und alle Schulen der nationalen Minderheiten wurden dem Schuldepartement des Bildungsministeriums unterstellt. Immerhin stammten die Referenten, die im Ministerium für Bildungsfragen der Minderheiten zuständig waren, nach wie vor aus deren Mitte. Referent der deutschen Schulen wurde M. von Radecki.

Nach der Verabschiedung des neuen Bildungsgesetzes verringerte sich die Anzahl deutscher Lehranstalten und Schüler, weil die schon Anfang der 30er Jahre gestellte Forderung, daß die Kinder nur Schulen ihrer eigenen Nationalität besuchen sollten, nun streng befolgt wurde. In deutsche Schulen waren bis dahin auch recht viele lettische und jüdische Kinder gegangen. Nun wurden wegen der Verringerung der Schülerzahl auch weniger Geldmittel vom Staatshaushalt und vom Etat der Gemeinden zugeteilt. Am 1. November 1939 stellten die deutschen Schulen in Lettland ihre Tätigkeit wegen der Umsiedlung der Deutschbalten ein. Am 28.11.1939 beschloß das Ministerkabinett die Auflösung des Herderinstituts. Vor der Annahme dieser beiden Beschlüsse gab es im Schuljahr 1938/39 in Lettland 84 deutsche Lehranstalten mit 7736 Schülern und 607 Lehrern: 72 Volksschulen mit 5872 Schülern und 389 Lehrern, 8 Mittelschulen mit 1185 Schülern und 150 Lehrern, 2 Berufsschulen mit 455 Lehrlingen und 39 Lehrern, eine Krankenschwesternschule am deutschen Krankenhaus mit 29 Schülerinnen und 12 Lehrerinnen und das Herderinstitut mit 195 Studenten und 47 Lehrern.<sup>11</sup>

Die Autonomie der Schulen nationaler Minderheiten in Lettland in den 20er, Anfang der 30er Jahre sowie ihre weitere Tätigkeit unter den Umständen des autoritären Regimes von K. Ulmanis war eine eigenartige historische Erscheinung. Als solche ist sie Objekt wissenschaftlicher For-

7. VII 1924 (Lettland. Eine Übersicht über die Tätigkeit des Schuldepartements vom 23.7.1919–7.8.1924). Riga o.J., S. 266–267 u. 586–587; Latvijas statistiskā gada grāmata, 1923 (Statistisches Jahrbuch 1923). Riga 1924, S. 32–33, 36–37 u. 45; Latvijas statistiskā gada grāmata, 1925 (Statistisches Jahrbuch Lettlands 1925). Riga 1926, S. 34–35, 40–41 u. 47; Latvijas statistiskā gada grāmata, 1935 (Statistisches Jahrbuch Lettlands 1935). Riga 1936, S. 53.

<sup>10</sup> Valdības Vēstnesis Nr. 156 vom 17. Juli 1934.

<sup>11</sup> Latvijas statistiskā gada grāmata, 1938 (Statistisches Jahrbuch Lettlands 1938). Riga 1939, S. 34, 36, 40, 43 u. 47.

schungen gewesen und wird es auch fortan sein. Insbesondere ist das auf das System deutscher Schulen und auf die Tätigkeit der Deutschbalten in der Bildungssphäre zu beziehen, denn gerade die Deutschen Lettlands haben im Vergleich zu anderen nationalen Minderheiten beachtliche Erfolge erzielt. Deutschbaltische Führungskreise haben die Möglichkeiten des Bildungssystems der Republik Lettland maximal ausgenutzt, wobei sie der Jugenderziehung große Aufmerksamkeit widmeten. Das organisatorisch autonome Schulsystem der Minderheiten in der Periode von 1919 bis 1934 schuf Voraussetzungen dafür, auch in der späteren Periode von 1934 bis 1939 die volksdeutsche Gruppe in Lettland zu konsolidieren, die Arbeitstraditionen deutscher Schulen zu bewahren und für die Deutschen das höchste Bildungsniveau unter den Einwohnern Lettlands in den 20er und 30er Jahren zu halten. Ihrerseits war die Republik Lettland im Dezember 1919 eines der ersten Länder Europas, das nationalen Minderheiten eine so umfangreiche Autonomie in der Bildungssphäre zugesprochen hatte. Mit Recht galt Lettland als eines der demokratischsten Länder in Europa. Dies erlaubte Lettland, scharfe Konflikte mit den nationalen Minderheiten zu vermeiden, und half zugleich diesen Bevölkerungsgruppen, sich in den jungen lettischen Staat zu integrieren. Als eine positive Tatsache der Staatspolitik werteten auch die Deutschbalten selbst die Schulautonomie. Der hervorragende deutschbaltische Politiker Paul Schiemann stellte 1928 anlässlich des zehnten Jahrestages der Republik Lettland fest, daß gerade die Schulautonomie den Deutschen das Einordnen in den lettischen Staat bedeutend erleichtert habe.<sup>12</sup> Dies macht auch das Interesse der Forscher für das deutsche Schulwesen und die Bildungstätigkeit der Deutschbalten in der Republik Lettland 1919–1939 verständlich.

Im allgemeinen lassen sich die vorhandenen Forschungen zu diesem Problem sowohl nach dem Zeitpunkt ihrer Abfassung als auch nach der Stufe der Erforschung des Problems in zwei Gruppen gliedern.

Die erste Gruppe bilden Werke, die in den 20er Jahren und Anfang der 30er Jahre verfaßt sind und im wesentlichen auch als Quellen über das autonome deutsche Schulsystem in der Republik Lettland (1919–1934) eingestuft werden können. Die Verfasser dieser Werke waren vorwiegend Lehrer an deutschen Schulen, in der Bildungssphäre tätige Spezialisten, Mitglieder der deutschbaltischen Fraktion im Parlament, die Beiträge hauptsächlich in der periodischen deutschen Presse veröffentlichten: in der Zeitschrift des Deutsch-Baltischen Lehrerverbandes „Baltische Blät-

<sup>12</sup> Latvijas Republika desmit pastāvēšanas gados (Die Republik Lettland während ihres zehnjährigen Bestehens). Riga 1928, S. 47–48.

ter für pädagogische und allgemeinkulturelle Fragen“, in der Zeitschrift des Deutschen Elternverbandes „Die deutsch-baltische Schule“ sowie in dem in Lettland erscheinenden deutschbaltischen Jahrbuch. Ihrem Inhalt nach waren das vorwiegend Werke informativen Charakters, in denen sich die Entstehung deutscher Schulen nach Annahme des Gesetzes vom 8. Dezember 1919 spiegelte,<sup>13</sup> laufende Fragen der Schularbeit<sup>14</sup> charakterisiert wurden und ebenso die finanzielle Lage der Bildungsanstalten, die Kaderprobleme der Schulen, die Zusammenstellung von Lehrplänen und Programmen,<sup>15</sup> die Unterrichtsmethodik einzelner Fächer, z. B. der Geschichte,<sup>16</sup> Geographie usw. Eine Reihe von Beiträgen war der besonderen Rolle der deutschen Schule bei Pflege und Erhaltung der geistigen Einigkeit, des nationalen Bewußtseins der Deutschbalten gewidmet. In diesem Zusammenhang ist der Beitrag „Wodurch kann die deutsch-baltische Schule dem Niedergang unserer baltischen gesellschaftlichen Kultur entgegenwirken?“<sup>17</sup> von W. Schlau, Direktor der Deutschen Mittelschule zu Mitau (Jelgava), und der Beitrag „Die völkischen Aufgaben der deutsch-baltischen Schule“<sup>18</sup> von E. Cleemann, Lehrer aus Goldingen (Kuldīga), zu erwähnen. Beide Beiträge arbeiteten den Gedanken heraus, es sei eine der wichtigsten Aufgaben der deutschen Schule, deutsches Nationalbewußtsein zu pflegen und die junge Generation ins deutschbaltische Kulturmilieu einfügen zu helfen. Die Chronik der Tätigkeit deutscher Bildungsanstalten sowie Tätigkeitsbereiche damit verbundener gesellschaftlicher Organisationen — des DEVL und des DBLVL — wurden in den „Deutschbaltischen Jahrbüchern“ veröffentlicht. Besonders wäre eine Publikation von 1931 zu erwähnen, die neben den traditionellen Berichten auch umfangreiches Zahlenmaterial über deutsche Schulen und deren Verteilung in Lettland im Lehrjahr 1929/30 enthält.<sup>19</sup>

Erste Veröffentlichungen zusammenfassenden Charakters erschienen im Jahre 1929, als die VdDBW auf zehn Jahre ihrer Tätigkeit zurückblickte. Dabei wäre die umfangreiche Veröffentlichung von K. Keller, Leiter

<sup>13</sup> Fünf Jahre deutscher Schule (XII. 1918–XII. 1923), in: Baltische Blätter für pädagogische und allgemein-kulturelle Fragen 1 (1923), H. 2, S. 59–65.

<sup>14</sup> E. Adolphi, Ziele und Wege im Vorschulunterricht, in: Die deutsch-baltische Schule (1926), H. 3/4, S. 112–114; A. Petersen, Über nationale Erziehung, in: Ebenda (1928–1929), H. 2, S. 49.

<sup>15</sup> Die deutsch-baltische Schule (1928–1929), H. 1, S. 10 u. 17.

<sup>16</sup> L. Arbusow, Lettland in der jüngeren Eisenzeit, in: Baltische Blätter für pädagogische und allgemein-kulturelle Fragen 1 (1923), H. 3, S. 7.

<sup>17</sup> Schule (wie Anm. 15), S. 21.

<sup>18</sup> Ebenda (1930), H. 3, S. 85.

<sup>19</sup> Bestand der deutschen Bildungsanstalten Lettlands im Schuljahr 1929/30, in: Jahrbuch des baltischen Deutschtums 1931, S. 19–23.



der VdDBW, in der „Baltischen Monatsschrift“<sup>20</sup> zu nennen, außerdem die Beiträge von R. Walther, Inspektor für deutsche Grundschulen an der VdDBW, in der Zeitung „Rigasche Rundschau“ und in der Zeitschrift „Die deutsch-baltische Schule“<sup>21</sup> sowie der von der VdDBW selbst vorbereitete Tätigkeitsbericht für die Periode 1919–1929.<sup>22</sup> In diesem Bericht werden die Herausbildung der VdDBW umrissen,<sup>23</sup> die Rolle des DEVL und des DBLVL auf dem Gebiet der deutschen Bildung vorgestellt,<sup>24</sup> die in der VdDBW tätigen Personen charakterisiert, z.B. K. Keller als Verwaltungsleiter, Fr. Demme als sein Stellvertreter und Abteilungsleiter für deutsche Mittelschulen und Fachschulen, M. von Radecki und R. Walther als Abteilungsleiter für deutsche Grundschulen.<sup>25</sup> Insgesamt waren in der VdDBW im Jahre 1929 ungefähr 20 Personen angestellt.

Bei der Übersicht über die Zunahme deutscher Schulen in der Periode 1919–1929 von 45 Lehranstalten auf 108<sup>26</sup> wird auch eine Aufzählung dieser Lehranstalten geboten.<sup>27</sup> Besonders wäre hervorzuheben, daß in dieser Veröffentlichung die Finanzierungsquellen der deutschen Schulen sehr detailliert ausgewertet werden, die aus Subsidien des lettischen Staates und der Gemeinden sowie aus Mitteln der Deutschbalten selbst bestanden, die sich ihrerseits aus Beiträgen der Deutschbaltischen Volksgemeinschaft in Lettland und des DEVL, aus Schulgeldern der Lernenden und Einkünften aus verschiedenen Veranstaltungen zusammensetzten. So sicherten 1921 Zahlungen des lettischen Staates und der Gemeinden den Etat deutscher Bildungsanstalten mit 66,91%, 1928 mit 60,95%.<sup>28</sup> Die Deutschbalten ihrerseits erhöhten ihren Anteil von 33,09% der genutzten Mittel im Jahre 1921 um 6% und steuerten im Jahre 1928 39,05% bei.<sup>29</sup>

Außerdem werden im Tätigkeitsbereich der VdDBW auch in den 20er Jahren diskutierte Fragen der deutschen Bildungsarbeit erörtert. Als erste wäre die Frage der Stellung von Mittel- und Fachschulen im deutschen

---

<sup>20</sup> K. Keller, Zehn Jahre deutscher Autonomie, in: *Baltische Monatsschrift* (1929), S. 701–716.

<sup>21</sup> R. Walther, Die deutsche Schule in Lettland 1919–1928, in: *Die deutsch-baltische Schule* (1929), H. 1, S. 1–5; ders., dgl., in: *Rigasche Rundschau* Nr. 278 vom 7. Dezember 1929.

<sup>22</sup> Die Verwaltung des deutschen Bildungswesens Lettlands 1920–1930. Ein Tätigkeitsbericht. Riga 1929.

<sup>23</sup> Ebenda, S. 7–19.

<sup>24</sup> Ebenda, S. 20–42.

<sup>25</sup> Ebenda, S. 66–67.

<sup>26</sup> Ebenda, S. 71.

<sup>27</sup> Ebenda, S. 139–148.

<sup>28</sup> Ebenda, S. 70–74.

<sup>29</sup> Ebenda.

Bildungssystem zu nennen. Sollten in der deutschbaltischen Bildungskonzeption Mittel- und Fachschulen Priorität genießen? Sollte die deutschbaltische Jugend sich auf den Erwerb akademischer Bildung in höheren Lehranstalten nach Absolvierung der Mittelschule konzentrieren oder aber mittels einer Vermehrung von Fachschulen auf die Ausbildung für „wirtschaftliche“ Berufe nach Abschluß der Grundschule hingelenkt werden?<sup>30</sup> Es ist zu bemerken, daß diese Diskussion über die Sphäre von Bildungsfragen hinausging und nicht nur unter Bildungsfunktionären, sondern auch in weiteren deutschbaltischen Kreisen Echo fand. Davon zeugen Veröffentlichungen, die Stellung bezogen zur Diskussion in der deutschen periodischen Presse und deren Verfasser in der Regel die führende Rolle entweder der Fachschulen oder die der Mittelschulen in der Struktur deutscher Lehranstalten ziemlich eindeutig verfochten.<sup>31</sup> Die VdDBW hielt sich von den Extremen beider Positionen zurück, äußerte sich aber sehr kritisch zu der Forderung, Mittelschulen zu schließen und statt dessen Fachschulen zu eröffnen. Die VdDBW trat mit Recht für deutsche Mittelschulen ein, denn sie wußte die letzteren, besonders auf dem Lande, als eigenständige Zentren des deutschen Geisteslebens mit tiefem kulturell-bildenden Einfluß zu schätzen.<sup>32</sup>

Die zweite Streitfrage der deutschen Bildungstätigkeit hing mit dem lettischen, auch für deutsche Schulen verbindlichen System der Grundschule zusammen. Laut dem allgemeinen Bildungsgesetz bestand in Lettland die sog. unifizierte 7-8klassige Grundschule, deren Aufgabe war, die Schüler zur eventuellen Weiterbildung in der Mittelschule vorzubereiten und die künftigen Lehrlinge von Fachschulen zum Abschluß des allgemeinbildenden Lehrganges zu befähigen. Die VdDBW war bestrebt, in deutschen Grundschulen Lettlands einen differenzierten Zugang zum Unterrichtsprozeß, abhängig von der Berufswahl des Schülers, einzuführen. Sie schlug vor, die Unterrichtsdauer in der Mittelschule um ein Jahr zu verlängern (von der vierklassigen zur fünfklassigen Mittelschule überzugehen), um den Unterrichtsprozeß zu entlasten. Gegen das Prinzip einheitlicher Elementarbildung für alle Schüler, das im lettischen Bildungswesen herrschte, ließ sich aber die Konzeption nicht durchsetzen.<sup>33</sup>

<sup>30</sup> Ebenda, S. 42–43.

<sup>31</sup> E. v. Sievers, Volksgruppe und Berufsschichtung, in: *Baltische Monatsschrift* (1928), S. 702–711; A. Seeberg, Ein Vorschlag zur Reform unseres deutschen Gymnasiums in Lettland, in: *Die deutsch-baltische Schule* (1928–1929), H. 2, S. 64; A. Petersen, Über die nationale Erziehung in: Ebenda, S. 49.

<sup>32</sup> Verwaltung (wie Anm. 22), S. 49.

<sup>33</sup> Ebenda, S. 60–61.

Insgesamt ist dieser Tätigkeitsbericht der VdDBW als einer der ersten Versuche zu bewerten, nicht nur die Bildung deutscher Schulen in Lettland informativ zu illustrieren, sondern auch einzelne mit der Bildungsarbeit verbundene Probleme zu erörtern. Als wesentliche Ergänzung zu diesem Bericht sind die 1930 veröffentlichten Erinnerungen von Fr. Demme anzusehen, der als stellvertretender Leiter der VdDBW auch einer der Autoren des am 8. Dezember 1919 verabschiedeten Gesetzes über das Schulsystem der nationalen Minderheiten in Lettland gewesen war.<sup>34</sup>

In den auf Lettisch erschienenen Beiträgen zu Bildungs- und Schulfragen Anfang und Mitte der 20er Jahre wurden vorwiegend Entwicklungsfragen der lettischen nationalen Schule diskutiert, insbesondere in lettischen Zeitschriften pädagogischen Charakters — „Izglītības Ministrijas mēnešraksts“ („Monatsschrift des Bildungsministeriums“), „Audzinātājs“ („Der Erzieher“) u. a.

Eine erste umfangreiche Charakteristik der Tätigkeit von Schulen nationaler Minderheiten, die auch die Tätigkeit der VdDBW spiegelt, gab die offizielle Publikation „Neatkarīgās Latvijas skolu desmit gadu darbības atcere. 1919–1929“ („Gedenken an die zehnjährige Tätigkeit von Schulen des unabhängigen Lettland. 1919–1929“).<sup>35</sup> In diesem Sammelband wird die Situation in Schulen der Minderheiten charakterisiert, wobei die Bildungspolitik des lettischen Staates als positiv bewertet wird.<sup>36</sup> Außerdem erschienen Ende der 20er Jahre und in den 30er Jahren auch der Tätigkeit einzelner höherer Bildungsanstalten der Republik Lettland gewidmete Werke, in denen die Anzahl von Studenten deutscher Nationalität angegeben ist.<sup>37</sup>

Umfangreiche statistische Informationen sowie eine positive Beurteilung der lettischen Schulpolitik gegenüber den nationalen Minderheiten finden sich in Schriften, die zu den Gründungsjubiläen des lettischen Staates zu erscheinen begannen.<sup>38</sup> In diesen Sammelbänden werden auch erste

<sup>34</sup> F. Demme, Meine Erinnerungen an die Werdezeit der deutschen Schule in Lettland, in: Jahrbuch des baltischen Deutschtums (1930), S. 90–92.

<sup>35</sup> Neatkarīgās Latvijas skolu desmit gadu darbības atcere. 1919–1929 (Das Gedenken an die zehnjährige Tätigkeit von Schulen des unabhängigen Lettland. 1919–1929). Riga 1930.

<sup>36</sup> Ebenda.

<sup>37</sup> Latvijas Universitāte. 1919–1929 (Die Universität Lettlands 1919–1929). Riga 1929; Latvijas Konservatorija. 1919–1929 (Das Konservatorium Lettlands 1919–1929). Riga 1930; Latvijas Universitāte divdesmit gados 1919–1939 (Die Universität Lettlands in den zwanzig Jahren 1919–1939). T. 1, 2, Riga 1939.

<sup>38</sup> Latvija desmit gados. Latvijas valsts nodibināšanas un viņas pirmo 10 gadu darbības vēsture (Lettland in zehn Jahren. Die Geschichte der Gründung des lettischen Staates und seiner Tätigkeit in den ersten zehn Jahren). Riga 1928; Latvija 1918–1928.

statistische Resümees der lettischen Errungenschaften im Bildungswesen gezogen. Einzelnen Sammelbänden sind überdies kurze informative Tätigkeitsberichte der Bildungsverwaltungen der Minderheiten, darunter auch der VdDBW, angefügt.<sup>39</sup>

Umfangreiches statistisches Material über deutsche Schulen in Lettland während der ganzen Zeit ihres Bestehens enthalten die statistischen Sammelwerke der 20er und 30er Jahre. Als erste sind die regulären Ausgaben des Statistischen Jahrbuches Lettlands<sup>40</sup> sowie die Statistischen Jahrbücher der Stadt Riga<sup>41</sup> und der Stadt Libau (Liepāja)<sup>42</sup> zu erwähnen, die laufend über Änderungen im Schulwesen der Minderheiten informierten. Diese statistischen Veröffentlichungen sind auch deshalb wichtig, weil sie in einzelnen Fällen vergleichende Informationen über die Eröffnung neuer Schulen bei verschiedenen nationalen Minderheiten bringen. Hierbei wäre insbesondere auf eine speziell dem Kulturleben der Republik Lettland gewidmete Datensammlung hinzuweisen.<sup>43</sup> Einsicht in die Entwicklung des Netzes deutscher Schulen gewähren auch die Materialien der vierten Volkszählung Lettlands von 1935,<sup>44</sup> während ihre territoriale Verteilung aus den in Lettland erschienenen Adreßkalendern<sup>45</sup> zu entnehmen ist.

Eine eigene Quellengruppe der 20er und frühen 30er Jahre bilden die publizistischen Auseinandersetzungen zwischen den Anhängern des aktiven lettischen Nationalismus und Vertretern der nationalen Minderheiten, insbesondere der deutschen. Vorrangig ging es darum, ob und wie die Autonomie der deutschen Schulen und Kultur erhalten, erweitert und

---

Atskats uz latvju tautas pagātni un valsts pirmiem 10 gadiem (Lettland 1918–1928. Ein Rückblick auf die Vergangenheit des lettischen Volkes und die ersten zehn Jahre des Staates). [o. O.] 1928; Latvija 20 gados (Lettland in zwanzig Jahren). Riga 1938; Latvijas Republika (wie Anm. 12); H. Skujenieks, Latvija 1918–1928 (Lettland 1918–1928). Riga 1928; Valsts pieci gadi. 1918–1923 (Die fünf Jahre des Staates 1918–1923). Riga 1923; Latvija citu valstu saimē. Kulturāli-saimnieciskais apskats (Lettland in der Gemeinschaft anderer Völker. Eine kulturell-wirtschaftliche Betrachtung). Riga 1935.

<sup>39</sup> Z. B. Latvijas Republika (wie Anm. 12), S. 563–564 u. 575.

<sup>40</sup> Latvijas statistiskā gada grāmata, 1920–1939 (Statistisches Jahrbuch Lettlands 1920–1939). Riga 1921–1939.

<sup>41</sup> Rīgas pilsētas statistiskā gada grāmata, 1920–1938 (Statistisches Jahrbuch der Stadt Riga 1920–1938). Riga 1923–1939.

<sup>42</sup> Liepājas pilsētas statistiskā gada grāmata, 1929–1933 (Statistisches Jahrbuch der Stadt Liepāja 1929–1933). Liepāja 1934; Liepājas pilsētas statistiskā gada grāmata, 1934–1939 (Statistisches Jahrbuch der Stadt Liepāja 1934–1939). Liepāja 1939.

<sup>43</sup> Latvijas kultūras statistika. 1918–1937. Sast. V. Salnītis (Die Statistik der Kultur Lettlands 1918–1937. Zusammengestellt von V. Salnītis). Riga 1938.

<sup>44</sup> Ceturtā tautas skaitīšana Latvijā 1935. g. (Die vierte Volkszählung Lettlands von 1935). Riga 1936.

<sup>45</sup> Valsts adresu kalendārs (Statistischer Adreßkalender). Riga 1922–1934.

juristisch gesichert werden sollte. Höhepunkt dieser Kontroversen waren die Jahre 1924–1925, als die deutschbaltische politische Führung ihre Tätigkeit aktivierte in der Hoffnung, die nationale Kulturautonomie der deutschen Minderheit auf parlamentarischem Wege durchsetzen zu können. Andere Minderheiten, voran die Juden, unterstützten diese Versuche. Ziel der Deutschbalten war die Einrichtung einer Kulturselbstverwaltung im Rahmen der Kulturautonomie ähnlich wie in Estland. Dort wurde am 12. Februar 1925 das Gesetz über die Selbstverwaltung der nationalen Minderheiten verabschiedet und ein Kulturrat sowie eine Kulturverwaltung gebildet.

Die Frage der nationalen Kulturautonomie ist ein weites Problem und erfordert eine spezielle Charakterisierung. Die deutschbaltische Leitung hat hier in zwei Phasen große Anstrengungen in den gesetzgebenden Körperschaften Lettlands unternommen. 1922 scheiterte der Versuch, die Autonomieforderung in den II. Teil der Verfassung der Republik Lettland aufzunehmen, weil die Verfassung selbst keine Mehrheit fand. Später legte man ein eigenes Gesetzesprojekt über die autonome deutsche Volksgemeinschaft in Lettland vor. Schul- und Bildungsfragen war darin ein erstrangiger Platz eingeräumt. Das Projekt sah vor, die Leitung der Bildungsarbeit völlig an Institutionen der deutschen Kulturselbstverwaltung zu übertragen. Gegen die Verleihung nationaler Kulturautonomie an die Minderheitsvölker, insbesondere an die Deutschbalten, formierte sich jedoch nicht nur im Parlament, sondern auch in breiten Kreisen der lettischen Gesellschaft eine Opposition. U.a. erschienen Schriften, die sich nicht nur gegen eine nationale Kulturautonomie, sondern auch gegen ein Gesetz über autonome Minderheitsschulen aussprachen, weil es z.B. der VdDBW die Möglichkeit geben würde, die Deutschen auch in Fragen des Kulturlebens zu vertreten. Ein besonders typisches Werk dieser Richtung war die Betrachtung „Par minoritātu autonomiju“ („Über die Autonomie der Minderheiten“) von A. Kroders, einem bekannten Journalisten und Gesellschaftsfunktionär; er schlug der Regierung und dem Parlament vor, den nationalen Minderheiten in Lettland keine weiteren Rechte zu gewähren, sich mit der bereits vorhandenen Schulautonomie zu begnügen und sie nur auf Bildungsfragen zu beziehen.<sup>46</sup> Die deutschbaltische Leitung verteidigte aktiv die Forderung einer nationalen Kulturautonomie, indem sie sich auf die Deklaration des Volksrats von 1918, auf die 1923 im Völkerbund eingereichte Deklaration des lettischen Staates zur Garantierung

---

<sup>46</sup> A. Kroders, *Par minoritātu autonomiju* (Über die Minderheitenautonomie). Riga 1924, S. 21.

von Minderheitsrechten berief und eine Reihe von Artikeln in der Presse veröffentlichte.<sup>47</sup> Die deutschbaltische Leitung war jedoch wegen der starken Opposition letztendlich gezwungen, ihr Autonomieprojekt im April 1925 aus dem Parlament zurückzuziehen, und es wurde fortan in der Republik Lettland nicht mehr diskutiert. Nach dieser Niederlage konzentrierte sich die deutschbaltische Leitung auf die Wahrung des Status der autonomen deutschen Schule, darunter den Gebrauch des Deutschen als Kanzleisprache der Schulen und die Beibehaltung eigener Schulinspektoren der VdDBW für die Überwachung der deutschen Schulen.

Besonders aktuell wurden diese Fragen in den Jahren 1931–1933, als Atis Kēniņš Bildungsminister war. Er gehörte zum Demokratischen Zentrum und erließ während seiner Amtszeit etwa 20 das Bildungssystem der Minderheiten betreffende Verordnungen. Mehrere davon wurden auf Anordnung des Administrativen Senats rückgängig gemacht, die übrigen dagegen wurden realisiert und zielten wirklich auf Einschränkung der nationalen Selbständigkeit der Minderheiten. Das Gesetz vom 8. Dezember 1919 wurde zwar im wesentlichen nicht außer Kraft gesetzt. Es enthielt aber einige Paragraphen, die man verschieden auslegen konnte. Auf diese Inkonsequenzen hatte die deutschbaltische Leitung bereits in den 20er Jahren mehrmals hingewiesen.<sup>48</sup> A. Kēniņš als Bildungsminister nutzte mit seinen Verordnungen die Möglichkeit einer sog. „freien“ Auslegung des Gesetzes.

Einige davon riefen scharfe Diskussion hervor. Zum ersten sahen zwei Verordnungen vom 8. und 13. Juni 1932 die Einführung einheitlicher Lehrprogramme in lettischen Grundschulen und den Grundschulen der Minderheiten vor und erhöhten für die Minderheitsschulen die Stundenzahl in lettischer Sprache, Geschichte und Geographie. Z. B. sollte der Lettischunterricht schon in der Vorbereitungsstufe der Grundschule anfangen und nicht erst wie bisher im 3.–4. Unterrichtsjahr. W. Wachtmuth, damals Leiter der VdDBW, nannte dies einen Versuch, deutsche Schulen in lettische Schulen mit Deutsch als Unterrichtssprache zu verwandeln.<sup>49</sup> Zum zweiten wurde vorgeschrieben, den Besuch von Mittelschulen an das Nationalitätenprinzip zu binden, in deutschen Mittelschulen also nur Schüler deutscher Nationalität zuzulassen. Ganz ist die Aus-

<sup>47</sup> Rühlmann, *Schulrecht* (wie Anm. 3), S. 204–205; *Sociäldemokrāts* (1925), Nr. 73; *Zemgales Balss* Nr. 57 vom 12. März 1925; *Rīgasche Rundschau* vom 29. April 1925.

<sup>48</sup> Wachtmuth, *Arbeit* (wie Anm. 1). Bd. 2: *Die autonome deutsche Schule in Lettland 1920–1934*. Mit einem Anhang: *Das Herder-Institut zu Riga*. Private deutsche Hochschule. Köln 1952, S. 55–56.

<sup>49</sup> Ebenda, S. 92.

schließung Dritter nicht gelungen, die Anzahl der Schüler an deutschen Schulen ging aber rasch zurück. So lernten z.B. im Schuljahr 1930/31 an deutschen Mittelschulen insgesamt 1 867 Schüler, im Schuljahr 1933/34 dagegen nur noch 1 241 Schüler. Lettische Parteien haben diese Verordnung von A. Kēniņš ziemlich einmütig unterstützt. Weitere Verordnungen verminderten die Anzahl von Angestellten in den Bildungsverwaltungen der nationalen Minderheiten um 50% und versetzten diese Angestellten auf Arbeitsplätze mit niedrigerem Lohn. Es wurde die Frage der Liquidierung des Inspektorates für deutsche Grundschulen aufgeworfen, dessen Verpflichtungen nunmehr Inspektoren für lettische Grundschulen erfüllen sollten. Als Endergebnis bildete sich eine Opposition gegen A. Kēniņš Schulpolitik nicht nur unter den nationalen Minderheiten, sondern auch in der lettischen Gesellschaft selbst heraus. So traten gegen seine Empfehlungen, Schulverwaltungen der Minderheiten überhaupt zu schließen, Abgeordnete nicht nur des Lettischen Bauernverbandes, sondern auch der Partei der Neulandwirte und Kleinbauern sowie anderer Fraktionen auf. Das bot die Möglichkeit, die Schulautonomie noch ungefähr für ein Jahr zu bewahren, und A. Kēniņš selbst war gezwungen, im Juni 1933 sein Amt niederzulegen. Seine Verordnungen wurden sofort zum Diskussionsthema zwischen Letten und Deutschbalten, vorwiegend in Artikeln der periodischen Presse.<sup>50</sup> Außerdem erschienen Schriften in lettischer Sprache, die die Diskussion über Kēniņš' Verordnungen mit der Frage nach dem Einfluß von nationalsozialistischen Ideen unter der deutschen Schuljugend Anfang der 30er Jahre in Verbindung brachten.<sup>51</sup>

Während der 20er und 30er Jahre beteiligte sich Paul Schiemann, der politische Führer der deutschen Minderheit in Lettland, aktiv an der Arbeit des Kongresses der nationalen Minderheiten Europas. Dieses internationale Forum befaßte sich auch mit dem Schulwesen deutscher Minderheiten in europäischen Staaten. So erschienen, vorwiegend in der ausländischen Presse, Mitte der 20er Jahre Artikel mehrerer bekannter deutschbaltischer Politiker und Funktionäre zur rechtlichen Situation der

<sup>50</sup> W. v. Fircks, *Mitarbeit?*, in: *Baltische Monatshefte* (1933), S. 344–350; B. v. Klot, *Sprache und Recht in Lettland*, in: *Rigasche Zeitschrift für Rechtswissenschaft* (1936), S. 242–249; A. Kēniņš, *Būsim taisnīgi — bet neatlaidīgi* (Wollen wir gerecht, aber beharrlich sein), in: *Jaunākās Ziņas* (1932), Nr. 296; E. Blanks, *Latviešu nacionālisma saturs* (Der Inhalt des lettischen Nationalismus), in: *Latvijas Sargs* (1933), Nr. 8.

<sup>51</sup> E. Blanks, *Hitlers žīdi un Latvija* (Hitler, die Juden und Lettland). Riga 1933, S. 15.

nationalen Minderheiten in Lettland, darunter auch zu Fragen der Schulautonomie.<sup>52</sup> Ausgangspunkt war grundsätzlich die am 7. Juli 1923 dem Völkerbundsrat eingereichte Lettische Minderheitendeklaration,<sup>53</sup> worin Lettland sich verpflichtete, alle international anerkannten Minderheitsrechte zu achten. In diesem Zusammenhang ist auch die Broschüre eines deutschen, in Lettland lebenden Journalisten zu nennen, die 1931 in Riga erschien. Bernhard Lamey, der Verfasser, bewertet die Errungenschaften des lettischen Staates in der Entwicklung von Schulen der nationalen Minderheiten, darunter auch der Deutschen, positiv.<sup>54</sup>

Ende der 20er Jahre bis Anfang der 30er Jahre entstanden auch mehrere juristische Dissertationen, die rechtliche Aspekte der Schulautonomie behandelten und nach Reichweite wie Grenzen der Minderheitenrechte auf diesem Felde fragten.<sup>55</sup>

Eine Sondergruppe von Veröffentlichungen in der zweiten Hälfte der 20er Jahre bilden Beiträge informativen Charakters über das Herderinstitut zu Riga. Größtenteils handelt es sich um Artikel in der Presse, die die pädagogische und wissenschaftliche Tätigkeit des Herderinstituts spiegelten; zusammenfassenden Charakter hat besonders ein Bericht von K. Kupfer, der selbst am Institut lehrte.<sup>56</sup>

Nach Annahme des neuen Bildungsgesetzes am 12. Juli 1934 und Aufhebung der Schulautonomie ist zu Schulfragen von Deutschbalten sehr wenig publiziert worden, man schrieb nur informierende Presseberichte. Dies ist anscheinend damit zu erklären, daß die Deutschen seit Mitte der 30er Jahre von der Politik Ulmanis' wirtschaftlich schwer getroffen und sehr darauf konzentriert waren, z.B. auf die Schließung der Gilden im Jahre 1936. Zu nennen wäre nur das Buch „Die Staatswerdung Lettlands und das baltische Deutschtum“ von H. von Rimscha, in dem der Verfasser, die Ereignisse von 1918–1919 in Lettland analysierend, die Gewährung der Schulautonomie als eine Etappe der Annäherung und Zusammenarbeit zwischen Deutschbalten und Letten bei Herausbildung des

<sup>52</sup> W. v. Fircks, Minderheitenautonomie in Lettland. Bücher des Deutschtums, hrsg. von K.C. Loesch. Bd. 2: Staat und Volkstum. Berlin 1926, S. 164–172; P. Vockrodt, Die deutsche Schulautonomie in Lettland, in: Nation und Staat 3 (1929/30), S. 218–223.

<sup>53</sup> Rühlmann, Schulrecht (wie Anm. 3), S. 204–205.

<sup>54</sup> B. Lamey, Die Minderheiten in Lettland. Riga 1931, S. 21, 40–45 u. 50–56.

<sup>55</sup> Z.B. H. Mintz, Die nationale Autonomie im System des Minderheitenrechtes unter besonderer Berücksichtigung der Rechtsentwicklung in den baltischen Staaten. Riga 1927.

<sup>56</sup> K. Kupfer, Über die Herdergesellschaft und das Herderinstitut zu Riga, in: Jahrbuch des baltischen Deutschtums 1927, S. 29–33.



neuen Staates charakterisiert.<sup>57</sup> Auch in der lettischen Literatur zur deutschen Schulpolitik in Lettland nach dem Staatsstreich vom 15. Mai 1934 gibt es keine speziellen Beiträge über die Situation in den Minderheitsschulen, darunter auch der deutschen. Zugänglich sind lediglich statistische Materialiensammlungen zusammenfassenden Charakters, die Änderungen in der Anzahl von Schulen und Schülern registrieren.<sup>58</sup>

Bei Auswertung der Literatur der 20er–30er Jahre über deutsche Schularbeit und Bildungstätigkeit in Lettland fällt im allgemeinen auf, daß die Werke doch überwiegend informativen Charakter haben und sich damit begnügen, Änderungen der Anzahl von Schulen sowie Fragen administrativer Tätigkeit ohne eine tiefere Problemanalyse zu referieren. Die Verfasser der meisten Werke sind selbst Deutschbalten, die die gewährte Schulautonomie als eine positive Errungenschaft werten. Von Mitte der 20er Jahre bis Anfang der 30er Jahre erscheint eine Reihe von Beiträgen mit scharf publizistischem Inhalt, in denen Fragen der Schulautonomie unter politischem Aspekt analysiert werden, so daß sie zu Zusammenstößen zwischen deutschbaltischen und lettischen Politikern anlässlich der deutschbaltischen Bestrebungen nach nationaler Kulturautonomie, insbesondere aber im Zusammenhang mit der Politik des Bildungsministers A. Kēniņš führten.

Nach Aufhebung der deutschen Schulautonomie geht auch die Anzahl von Beiträgen zu dieser Frage zurück, man beschränkt sich auf informative Presseberichte und offizielle Publikationen der lettischen Regierung, die statistisches Material enthalten. Die Hauptaufmerksamkeit lettischer Veröffentlichungen galt zu jener Zeit der Berichterstattung über lettische Schulen.

Ein neuer Abschnitt in der Forschung zur deutschen Schulgeschichte begann nach dem Zweiten Weltkrieg, als infolge der Umsiedlung von Deutschbalten aus Lettland nach Deutschland (1939–1941) auch das Forschungszentrum für Geschichte der deutschen Bildungstätigkeit nach Westdeutschland wechselte.

Mit der Zeit begannen und entfalteten Geschichtswissenschaftler deutschbaltischer Abstammung (z.B. G. von Rauch, R. Wittram, H. von Rimscha, J. von Hehn, W. Lenz, G. von Pistohlkors, D. A. Loeber) sowie andere deutsche Historiker (z.B. M. Garleff, K.-H. Grundmann) eine

<sup>57</sup> H. v. Rimscha, *Die Staatswerdung Lettlands und das baltische Deutschtum*. Riga 1939, S. 104.

<sup>58</sup> *Pieci gadi. 1934. 15. V – 1939 (Die fünf Jahre. 15. Mai 1934–1939)*. Riga 1939, S. 38.

umfassende und systematische Forschungsarbeit auf dem Gebiet der deutschbaltischen Geschichte.

Eine reiche Anzahl von Werken befaßt sich mit deutschbaltischer Geschichte im Zeitraum der Republik Lettland. Hierzu gehören beispielsweise die umfassende Forschung von G. von Rauch über die Geschichte der baltischen Staaten,<sup>59</sup> die Beiträge von J. von Hehn über die Tätigkeit der Deutschbalten im Baltikum<sup>60</sup> und insbesondere über ihre Umsiedlung,<sup>61</sup> die auch von H. von Rimscha,<sup>62</sup> R. Wittram,<sup>63</sup> D.A. Loeber<sup>64</sup> behandelt wurden, dazu die Untersuchung von W. Lenz über die große und einflußreiche Intelligenzschicht der Deutschbalten.<sup>65</sup> Die Komplexität der obengenannten Forschungen bringt es mit sich, daß darin Fragen der deutschen Schule und Bildung im Lettland der 20er und 30er Jahre als eines der vielen Tätigkeitsfelder der Deutschen im Baltikum behandelt werden. Übersichtsweise werden da die Entstehung von Schulen,<sup>66</sup> die Tätigkeit des Herderinstituts<sup>67</sup> und die Rolle der Intelligenz in der deutschbaltischen Bildungsarbeit<sup>68</sup> erörtert. Das von W. Lenz herausgegebene biographische Nachschlagewerk („Deutschbaltisches biographisches Lexikon“)<sup>69</sup> enthält wesentliche biographische Informationen über die Persönlichkeiten der deutschen Bildungssphäre.

In einer Reihe von Zeitschriftenaufsätzen wird konkret auf einzelne Probleme der deutschen Schulen und Bildungstätigkeit eingegangen. An erster Stelle wären hier die Beiträge von J. von Hehn über das Herder-

<sup>59</sup> G. v. Rauch, *Geschichte der baltischen Staaten*. Stuttgart/Berlin (u.a.) 1970, S. 115, 118 u. 124 f.

<sup>60</sup> J. v. Hehn, *Die Baltischen Lande. Geschichte und Schicksal der baltischen Deutschen*. Kitzingen/Main [o. J.], S. 22; ders., *Ein Autonomieplan der deutschen Volksgruppe in Lettland um die Jahreswende 1938/39*, in: *Reval und die Baltischen Länder. Festschrift für Hellmuth Weiss zum 80. Geburtstag*. Marburg/Lahn 1980, S. 171–173.

<sup>61</sup> J. v. Hehn, *Die Umsiedlung der baltischen Deutschen — das letzte Kapitel baltisch-deutscher Geschichte*. Marburg/Lahn 1982.

<sup>62</sup> H. v. Rimscha, *Aufgabe und Leistungen der Baltendeutschen*. Berlin 1940.

<sup>63</sup> R. Wittram, *Geschichte der baltischen Deutschen. Grundzüge und Durchblicke*. Stuttgart/Berlin 1939; ders., *Livland. Schicksal und Erbe der baltischen Deutschen*. Berlin 1941.

<sup>64</sup> D.A. Loeber, *Diktierte Option. Die Umsiedlung der Deutschbalten aus Estland und Lettland 1939–1941. Dokumentation*. Neumünster 1972, S. 15–60; *Vācbaltiešu līdzdalība un konflikti Latvijas valstī 1918–1939. g. Materiālu krājums* (Die Teilnahme der Deutschbalten und die Konflikte im lettischen Staat 1918–1939. Dokumentensammlung). Sast D.A. Lēbers. Hamburga 1990.

<sup>65</sup> W. Lenz, *Der baltische Literatenstand*. Marburg/Lahn 1953.

<sup>66</sup> Rauch, *Geschichte* (wie Anm. 59), S. 124; Hehn, *Die Umsiedlung* (wie Anm. 61), S. 10–11.

<sup>67</sup> Ebenda, S. 11 u. 28.

<sup>68</sup> Lenz, *Literatenstand* (wie Anm. 65), S. 41–43.

<sup>69</sup> *Deutschbaltisches biographisches Lexikon*, hrsg. von W. Lenz. Köln/Wien 1970.

institut<sup>70</sup> zu nennen, die eine umfassende und allseitige Beurteilung der wissenschaftlichen und pädagogischen Tätigkeit dieses Instituts geben, seine wissenschaftlichen Kontakte zu deutschen Hochschulen schildern und über die finanzielle Hilfe berichten, die das Institut bei deutschen Behörden, der Lübecker Gesellschaft der Freunde und Unterstützer des Herderinstituts gefunden hat.<sup>71</sup> J. von Hehn geht ausführlich ein auf den wichtigen, vom Institutsrektor W. Klumberg konzipierten Plan einer Umbildung der Hochschule zu einer Universität für die in Osteuropa lebenden deutschen Volksgemeinschaften. Verwirklicht, hätte der Plan das Herderinstitut zu einem wichtigen deutschen Bildungs- und Forschungszentrum erhoben. Die herrschenden Kreise Lettlands waren jedoch nicht gewillt, eine solche Entwicklung des Instituts zuzulassen, und 1937 wurde die Immatrikulation von ausländischen Studenten völlig verboten mit der Begründung, laut Statut sei es die Aufgabe des Herderinstituts, die in Lettland lebenden Deutschen zu Fachleuten auszubilden. In der Presse vertrat diese offizielle Regierungslinie Rihards Bērziņš, Direktor der Nachrichtenagentur Lettlands, bekannt auch unter dem Pseudonym Nordicus.<sup>72</sup>

Über die Tätigkeit des Herderinstituts schreibt auch H. von Rimscha, speziell über das Gesetz vom 24. Mai 1927,<sup>73</sup> wonach das Rigaer Herderinstitut, offiziell nur eine deutsche Privatschule in Lettland, die einzige Bildungseinrichtung war, die Diplom-Theologen mit akademischem Grad für deutsche Kirchengemeinden ausbildete. Die Studenten anderer Fachrichtungen mußten ihre Abschlußprüfungen an der Lettischen Universität bzw. an einer der deutschen Hochschulen ablegen. Diese restriktive Bestimmung beeinträchtigte jedoch die Tätigkeit des Herderinstituts kaum. H. von Rimscha schätzt seine pädagogische Qualität hoch ein und nennt als positiv den Beschluß des lettischen Parlaments, der die deutsche Privathochschule als Hochschuleinrichtung für nationale Minderheiten in der Republik staatlich anerkannte.

Eine allgemeine Charakteristik des deutschen Schulsystems gibt

<sup>70</sup> J. v. Hehn, Das Herderinstitut — die Universität für die deutschen Volksgruppen, in: *Jahrbuch des baltischen Deutschtums* 29 (1982). Lüneburg 1981, S. 119–123; ders., Deutsche Hochschulaktivitäten in Riga und Dorpat zwischen den beiden Weltkriegen, in: *Die Universitäten Dorpat (Tartu), Riga und Wilna (Vilnius) 1579–1979*. Köln/Wien 1987, S. 263–276; ders., Das Herderinstitut zu Riga. 1921–1939, in: *Zeitschrift für Ostforschung* 30 (1981), S. 491–526.

<sup>71</sup> Hehn, Herderinstitut (wie Anm. 70), S. 120.

<sup>72</sup> Ebenda, S. 121.

<sup>73</sup> H. v. Rimscha, Das Sondergesetz über das Herder-Institut in Riga, in: *Jahrbuch des baltischen Deutschtums* 34 (1987). Lüneburg 1986, S. 131–135.

R. Wittram in seinem Artikel in der „Zeitschrift für Ostforschung“,<sup>74</sup> und H. Stegman beurteilt die Tätigkeit der deutschen Schulen in Lettland vom Standpunkt der nationalen Kulturautonomie (s. seinen Beitrag „Rechtsgrundlage der deutschen Kulturautonomie in Lettland“).<sup>75</sup> Von Bedeutung ist auch der Beitrag D.A. Loebers<sup>76</sup> über P. Schiemanns Konzeption des „anationalen Staates“, die mit der Idee nationaler Kulturautonomie zum Schutz der Rechte nationaler Minderheiten unmittelbar zusammenhängt. Wesentlich ist die Erkenntnis D. A. Loebers, daß die Ideen von P. Schiemann ihre Aktualität auch gegenwärtig nicht verloren haben. Wie die Erfahrungen Lettlands zeigen, macht es die Anerkennung von Autonomierechten für nationale Minderheiten möglich, die nationale Identität dieser Minderheiten zu erhalten und sie zugleich für aktive Mitarbeit in der neuen staatlichen Organisation zu gewinnen.

Das bedeutendste Werk unter den in der Nachkriegszeit erschienenen Forschungen zum deutschbaltischen Schulwesen in Lettland ist der zweite Band der dreibändigen Studie von W. Wachtsmuth „Von deutscher Arbeit in Lettland 1918–1934. Ein Tätigkeitsbericht. Materialien zur Geschichte des baltischen Deutschtums“<sup>77</sup> unter dem Titel „Die autonome deutsche Schule in Lettland 1920–1934“, herausgegeben in Köln im Jahre 1952.<sup>78</sup>

Das Buch stützt sich auf ein umfangreiches Quellenmaterial: Sitzungsprotokolle der zentralen deutschen Organisationen in Lettland — des Ausschusses der deutschbaltischen Parteien und der Deutschbaltischen Volksgemeinschaft in Lettland, der deutschbaltischen parlamentarischen Fraktion zu Fragen des Schulwesens — sowie Pressematerialien der 20er und 30er Jahre. Es muß vermerkt werden, daß viele von diesen Dokumenten sich in den Archiven Lettlands nicht erhalten haben oder nur in Abschriften vorhanden sind. Deswegen und infolge der Tatsache, daß W. Wachtsmuth 1920–1928 als Leiter der Abteilung Deutsche Schulen der VdDBW, später als Leiter der Verwaltung unmittelbar mit der Tätigkeit der deutschen Schulen verbunden war, kann seine Arbeit selbst als Erin-

<sup>74</sup> R. Wittram, Die Schulautonomie in Lettland, in: Zeitschrift für Ostforschung 1 (1952), S. 256–261.

<sup>75</sup> H. Stegman, Rechtsgrundlage der deutschen Kulturautonomie in Lettland, in: Baltisches Recht 1 (1962), S. 9–16.

<sup>76</sup> D.A. Loeber, Paul Schiemann damals und heute, in: Jahrbuch des baltischen Deutschtums 21 (1974). Lüneburg 1973, S. 107–114.

<sup>77</sup> W. Wachtsmuth, Von deutscher Arbeit in Lettland 1918–1934. Ein Tätigkeitsbericht. Materialien zur Geschichte des baltischen Deutschtums. Bd. 1–3, Köln 1951–1953.

<sup>78</sup> Wachtsmuth, Schule (wie Anm. 48).

nerungswerk und Quelle über das deutschbaltische Schulwesen in der Republik Lettland eingeschätzt werden.

Wachtsmuths Untersuchung besteht aus sieben Kapiteln, in denen die Entwicklung des Systems der deutschen Schulen in Lettland und deren leitendes Zentrum, die in den Staatsapparat integrierte VdDBW, von allen Seiten betrachtet wird.<sup>79</sup> Der Verfasser gibt auch eine Charakteristik der Struktur der außerschulischen Bildungsanstalten in der Periode von 1920 bis 1934.<sup>80</sup> Außerdem gewinnt man Einblick in die Tätigkeit der deutschen Schule seit Ende des 19. Jahrhunderts sowie in der Zeit von 1934–1939.<sup>81</sup> Das Buch hat mehrere Beilagen, darunter reiches Material über die private deutsche Hochschule — das Herderinstitut —, über die Struktur des deutschen Bildungssystems und eine Karte der deutschen Schulen für das Jahr 1929.

Das Werk von W. Wachsmuth liefert anschauliche Beweise, daß die Deutschbalten der Bildung und Erziehung ihrer jungen Generation große Aufmerksamkeit gewidmet haben und bestrebt waren, auch in der Republik Lettland ihre jahrhundertelangen Traditionen der Bildungsarbeit zu bewahren. In diesem Zusammenhang wird der entschiedene Kampf der Deutschbalten für die Schulautonomie in Lettland 1918/19 begreiflich. Wachsmuth gliedert die Auseinandersetzungen dieses Jahres in drei Etappen und zeigt die ausschlaggebende Rolle des Schuldirektors Fr. Demme, des Leiters des Lehrverbandes M. von Radecki, und des Pastors K. Keller, des künftigen Leiters der VdDBW, für die Vorbereitung des Entwurfs des Autonomiegesetzes und seine Annahme im Volksrat am 8. Dezember 1919.<sup>82</sup>

W. Wachsmuth, der selbst an der Erarbeitung des Gesetzes aktiv mitgewirkt hat, behandelt eingehend die Tätigkeit der Deutschbalten bei Durchführung des Gesetzes. Sie bauten nicht nur ein breites Netz deutscher Schulen auf, sondern nutzten auch die sog. „Unklarheiten und Lücken im Gesetz über die Schulautonomie“,<sup>83</sup> um in den deutschen Schulen ihre eigenen Lehrpläne, Lehrbücher und Prüfungsordnung einzuführen. Zur selbständigen Ausbildung von Lehrern für die deutsche Grundschule gründete man bereits im Jahre 1920 das Deutsche Pädagogische Institut, dessen Abgänger gleiche Rechte wie Absolventen des Lettischen Staatlichen Pädagogischen Instituts besaßen.<sup>84</sup>

<sup>79</sup> Ebenda, S. 409–428.

<sup>80</sup> Ebenda, S. 121–135.

<sup>81</sup> Ebenda, S. 1–29 u. 389–398.

<sup>82</sup> Ebenda, S. 41–77.

<sup>83</sup> Ebenda, S. 35 f.

<sup>84</sup> Ebenda, S. 58.

Eingehender wendet sich W. Wachtsmuth der Betrachtung der Tätigkeit von A. Kēniņš zu, welche die Existenz der Schulautonomie ernstlich bedrohte.<sup>85</sup> Außerdem gibt er eine ausführliche Charakteristik der Tätigkeit des DEVL und des DBLVL, die der Bildungsverwaltung eine große Stütze waren.

Im allgemeinen kann man sagen, daß Wachtsmuths Werk in gewissem Sinne eine Chronik des deutschen Bildungswesens ist. Weil er als Zeitgenosse berichtet und urteilt, vermag er eine verhältnismäßig genaue Vorstellung von der Tätigkeit der Deutschbalten wie von den Verhältnissen in der selbständigen Republik, die die Tätigkeit der Deutschbalten beeinflussten, zu geben. Wesentliche Ergänzungen zu Wachtsmuths Untersuchung bieten seine Memoiren „Wege, Umwege, Weggenossen. Lebenserinnerungen“<sup>86</sup> sowie auch andere in den Nachkriegsjahren veröffentlichte Erinnerungen angesehener deutschbaltischer Politiker der 20er und 30er Jahre, in denen sie sich über die erkämpfte Schulautonomie und die in ihrem Rahmen erreichten Erfolge im Bildungswesen äußern. Hier wären die Erinnerungen des Leiters der Deutsch-Baltischen Volksgemeinschaft W. von Rüdiger<sup>87</sup> und die Erinnerungen des Mitglieds der deutschbaltischen parlamentarischen Fraktion H. Stegman<sup>88</sup> zu nennen. Von der Tätigkeit der Rigaer deutschen Mittelschule berichtet deren Direktor B. Hollander.<sup>89</sup> Ein im Jahre 1940 von P. Schiemann verfaßtes Manuskript über die Auswanderung der Deutschbalten wurde der Öffentlichkeit erst nach dem Krieg zugänglich.<sup>90</sup>

Als Forschungsleistung bedeutend ist eine Studie des deutschen Historikers M. Garleff über das deutschbaltische Schulwesen in Lettland. In seiner Monographie „Deutschbaltische Politik zwischen den Weltkriegen. Die parlamentarische Tätigkeit der deutschbaltischen Parteien in Lettland und Estland“<sup>91</sup> analysiert er die Hauptrichtungen der deutschbaltischen

<sup>85</sup> Ebenda, S. 78–108.

<sup>86</sup> W. Wachtsmuth, *Wege, Umwege, Weggenossen. Lebenserinnerungen*. München 1984, S. 181–219.

<sup>87</sup> W. v. Rüdiger, *Die deutsch-baltische Volksgruppe*. Ausklang. Hannover-Wülfel 1957.

<sup>88</sup> H. Stegman, *Aus meinen Erinnerungen*. II. Im sterbenden Parlament, der Saeima (1933/34), in: *Baltische Hefte* 7 (1961), H. 3, S. 156–179; ders., *Aus meinen Erinnerungen*. III. Unsere Volksgemeinschaft im Aufbau und Abwehr, in: *Baltische Hefte* 12 (1966), S. 3–28.

<sup>89</sup> B. Hollander, *Geschichte der Domschule, des späteren Stadtgymnasiums zu Riga*. Hannover-Döhren 1980.

<sup>90</sup> P. Schiemann, *Die Umsiedlung 1939 und die europäische Minderheitenpolitik*, in: *Jahrbuch des baltischen Deutschtums* 21 (1974). Lüneburg 1973, S. 99–114.

<sup>91</sup> M. Garleff, *Deutschbaltische Politik zwischen den Weltkriegen. Die parlamentarische Tätigkeit der deutschbaltischen Parteien in Lettland und Estland*. Bonn-Bad Godesberg 1976.

parlamentarischen Tätigkeit. Der Verfasser zieht umfangreiches Quellenmaterial heran — Parteidokumente, Sitzungsprotokolle der parlamentarischen Fraktion und andere wichtige Quellen — und bewertet die von der deutschbaltischen parlamentarischen Fraktion erreichte Rechtssicherung der Tätigkeit der deutschen Schule.<sup>92</sup> M. Garleff vermerkt, daß die Ansichten der deutschbaltischen Führung in Schulfragen eine bestimmte Evolution durchgemacht haben. Anfang des Jahres 1918, als man auf die Bildung eines einzigen baltischen Staates mit enger Bindung zu Deutschland hoffte, lagen die Erwartungen höher als später im unabhängigen Lettland. Im allgemeinen bewertet Garleff den am 8. Dezember 1919 gefaßten Beschluß als die größte Errungenschaft in der parlamentarischen Tätigkeit der Deutschbalten in Lettland,<sup>93</sup> bei der eine besondere Bedeutung K. Keller und seiner Tätigkeit im Bildungsausschuß des Volksrates zukomme.<sup>94</sup> Die gegen die Autonomie der deutschen Schule gerichteten Maßnahmen des Bildungsministers A. Kēniņš leitet M. Garleff zu Recht aus politischen Ursachen her: dem zu Beginn der 30er Jahre zunehmenden Mißtrauen den Deutschbalten gegenüber im Zusammenhang mit der „politischen Unzuverlässigkeit“ der deutschen Volksgruppe und dem Einfluß der nationalsozialistischen Bewegung auf die deutschen Schulen.<sup>95</sup>

In weiteren Studien untersucht M. Garleff vorwiegend Fragen der nationalen Kulturautonomie in der Geschichte der nationalen Minderheiten der baltischen Länder.<sup>96</sup> In diesem Rahmen werden auch Schulprobleme erörtert.

Von den in den Nachkriegsjahren erschienenen deutschen Forschungen ist die Arbeit von K.-H. Grundmann über die Politik der Weimarer Republik gegenüber den deutschen Minderheiten in Lettland und Estland zu erwähnen.<sup>97</sup> Diese umfangreiche und gründliche Studie klärt u.a., welche Finanzhilfen das deutschbaltische Schulwesen vom Deutschen Reich erhalten hat, z.B. im Jahre 1927 60 000 RM, 1928 58 000 RM, 1931 91 500 RM.<sup>98</sup> Solche Unterstützungen empfangen auch das Herder-

---

<sup>92</sup> Ebenda, S. 82-101.

<sup>93</sup> Ebenda, S. 82.

<sup>94</sup> Ebenda, S. 86.

<sup>95</sup> Ebenda, S. 99.

<sup>96</sup> Z. B.: M. Garleff, Die kulturelle Selbstverwaltung der nationalen Minderheiten in den baltischen Staaten, in: Die baltischen Nationen. Estland, Lettland, Litauen, hrsg. von B. Meissner. Köln 1990, S. 87-107.

<sup>97</sup> K.-H. Grundmann, Deutschumpolitik zur Zeit der Weimarer Republik. Eine Studie am Beispiel der deutsch-baltischen Minderheit in Estland und Lettland. Hannover-Döhren 1977.

<sup>98</sup> Ebenda, S. 612.

institut und das Deutsche Pädagogische Institut. Aus Grundmanns Darlegungen ergibt sich, daß Schulfragen von den Berliner Stellen ähnlich große Bedeutung beigemessen wurde wie von den Deutschbalten im Lande.

Im Jahre 1972 erschien in Rostock eine Untersuchung G. Birkes über das Herderinstitut.<sup>99</sup> Der Autor hat umfangreiches Material zu dem Thema gesammelt, deutet es jedoch ziemlich einseitig als Beweis für die Orientierung des Herderinstituts auf die Kräfte der äußersten Reaktion. Das wichtigste an der Hochschule sei ihre ideologische Funktion gewesen, die Propaganda dieser extremen Ideen unter den Deutschbalten.

Von den Beiträgen lettischer Historiker aus der Nachkriegszeit sind als bedeutendere die Forschungen von im Ausland lebenden Letten zu nennen, die sich mit der Geschichte Lettlands der 20er und 30er Jahre beschäftigen und in diesem Zusammenhang auch das Bildungswesen der nationalen Minderheiten skizzieren, darunter der deutschen. Hier ist „Die Geschichte Lettlands 1914–1940“<sup>100</sup> von A. Šilde zu nennen, die recht ausführlich das umfangreiche Netz der deutschen Schulen schildert. Zu erwähnen ist auch E. Andersons Arbeit über die Außenpolitik der Republik Lettland,<sup>101</sup> die von großen deutschen Bildungsleistungen in Lettland spricht.

In Lettland lebende Historiker haben sich nach dem Zweiten Weltkrieg der Geschichte der selbständigen Republik Lettland sehr selten zugewandt, und wenn, dann stets vom Standpunkt der Klassengegensätze und des revolutionären Kampfes aus. Das bezieht sich auch auf die wenigen Beiträge zu Fragen der Schule und der Bildung. Sie alle sprechen der Schulautonomie der nationalen Minderheiten eine positive Seite ab, ohne daß der Versuch gemacht wird, sich in die Schultätigkeit einzelner in Lettland lebender Volksgruppen, z.B. der deutschen, zu vertiefen.<sup>102</sup> Erst Ende

<sup>99</sup> G. Birke, *Das Herderinstitut Riga und die Expansionspolitik des deutschen Imperialismus gegenüber dem bürgerlichen Lettischen Staat (1921–1939)*. Rostock 1972.

<sup>100</sup> A. Šilde, *Latvijas vēsture, 1914–1940. Valsts tapšana un suverēna valsts (Die Geschichte Lettlands 1914–1940. Staatswerdung und souveräner Staat)*. Daugava 1976, S. 446.

<sup>101</sup> E. Andersons, *Latvijas vēsture 1920–1940. Ārpolitika 1 (Die Geschichte Lettlands 1920–1940. Band 1: Außenpolitik)*. Daugava 1982, S. 303.

<sup>102</sup> Z.B. *Tautas izglītība Latvijā agrāk un tagad. Dokumentu un materiālu krājums (Die Volksbildung in Lettland früher und heutzutage. Eine Sammlung von Dokumenten und Materialien)*. Riga 1966, S. 11–14; R. Miķelsons, *Padomju Latvijas skolu 20 gadi (Zwanzig Jahre Schule Sowjetlettlands)*. Riga 1960, S. 12–22; A. Staris, *Mazākumtautību skolas Latvijā buržuāziskās kundzības gados (1920–1940) (Die Schulen der Minderheitenvölker in den Jahren der bürgerlichen Herrschaft <1920–1940>)*, in: *Apcerējumi par tautas izglītības un pedagogiskās domas attīstību Latvijā (Abriß der Entwicklung von Volksbildung und öffentlicher Meinung in Lettland)*. Riga 1978, S. 93–128.



der 80er Jahre machten es die in Lettland begonnenen demokratischen Veränderungen möglich, an eine objektive wissenschaftliche Erforschung der Landesgeschichte zu denken. Das gilt auch für Fragen des deutschbaltischen Bildungswesens und der deutschen Schule. Zu den bedeutenderen Anfängen auf diesem Gebiet sind die Beiträge von J. Stradiņš,<sup>103</sup> P. Krupņikovs<sup>104</sup> und H. Strods<sup>105</sup> zu zählen, die einzelne Fragen der deutschen Schultätigkeit, den Beitrag deutscher Lehrkräfte zur Lettischen Universität sowie die besondere Bedeutung der Schule in der umfangreichen Kulturarbeit der Deutschbalten berühren. Eine allgemeine Übersicht über die deutschen Schulen in Lettland in den Jahren 1919–1938 bieten auch die Beiträge von H. Šimkuva<sup>106</sup> und J. Eiduss' Erinnerungen an seine Schulzeit in einem klassischen deutschen Gymnasium.<sup>107</sup>

Zusammenfassend ist über das deutsche Schulwesen in Lettland 1919–1939 und den Stand seiner Erforschung zu sagen, daß deutschbaltische und deutsche Wissenschaftler einen wesentlichen Beitrag zur Erhellung dieses Problems geleistet haben. Von lettischen Historikern gibt es keine speziellen Forschungen zu dem Themenkreis. Eine der dringendsten Aufgaben, die heute vor der lettischen Geschichtswissenschaft stehen, ist ein allseitiges Studium der geschichtlichen Periode der Republik Lettland von 1918 bis 1940. Auch die Bestandsaufnahme des deutschen Schulwesens 1919–1939 und die Erforschung der deutschbaltischen Bildungsarbeit gewinnen damit an wissenschaftlicher Aktualität. Folgende Fragen werden zu berücksichtigen sein:

Erstens verlangt das Schulwesen der nationalen Minderheiten zwischen den Kriegen insgesamt eine umfassende Untersuchung. Erst dies wird es erlauben, die Leistungen einzelner Minderheiten im Bildungsbereich angemessener zu beurteilen. Die historische Frage hat unmittelbare Bedeutung für die Gegenwart, da die neue Republik Lettland positive

---

<sup>103</sup> J. Stradiņš, Zum deutschbaltischen Problemkreis in der Kulturgeschichte Lettlands, in: Jahrbuch des baltischen Deutschtums 37 (1990). Lüneburg 1989, S. 29–44.

<sup>104</sup> P. Krupņikovs, Lettland und die Letten im Spiegel deutscher und deutschbaltischer Publizistik, 1895–1990. Hannover-Döhren 1989, S. 279–280.

<sup>105</sup> H. Strods, Latvijas Universitāte (1919–1940) (Die Lettische Universität (1919–1940)). Riga 1989, S. 12, 21 u. 32.

<sup>106</sup> H. Šimkuva, Vācu skolas Latvijā 1920–1939 (Deutsche Schulen in Lettland 1920–1939), in: Latvijas PSR vēstures problēmas (Probleme der Geschichte der Lettischen SSR). Riga 1989, S. 44–49; dies., V. Vahtsmūts par baltvācu sabiedriski politisko darbību Latvijā (1918–1934) (W. Wachtsmuth über die gesellschaftliche Tätigkeit der Deutschbalten in Lettland (1918–1934)), in: Vācija un Baltija (Deutschland und das Baltikum). Riga 1990, S. 37–38.

<sup>107</sup> J. Eiduss, Zu einem Kapitel der deutsch-baltischen Schulgeschichte, in: Nordost-Archiv 24 (1991), H. 104, S. 235–246.

Erfahrungen aus der Schulpolitik der 20er und 30er Jahre zu übernehmen gedenkt.

Zweitens wird es nötig sein, die Entwicklung des deutschen Schulwesens in Lettland mit der Bildungsgeschichte deutscher Minderheiten in anderen Ländern Europas und Amerikas zu vergleichen. Der komparatistische Ansatz öffnet eine Möglichkeit, Lettlands Schul- und Bildungspolitik gegenüber seinen Minderheiten zwischen den Kriegen allseitig und objektiv zu bewerten und in den allgemeinen Horizont des Problems nationaler Minderheiten einzuordnen.

Drittens gestattet und verlangt es die Öffnung der lettischen Archive in der Gegenwart, daß bisher unbekannte Quellen zum deutschen Schulwesen in Lettland erfaßt und erforscht werden. Beispiele dafür sind die Fonds des Bildungsministeriums Lettlands, der VdDBW, des Schuldepartements im Bildungsministerium, der Staatlichen Verwaltung für Statistik, der Herdergesellschaft, des Deutschen Volksverbandes, des deutschen Ausschusses der Parteien, des Herderinstituts. Hinzu kommen Materialien aus den Fonds verschiedener deutscher Schulen und Materialien über die Tätigkeit einzelner deutscher Lehranstalten. Wenn man in Betracht zieht, daß die Einrichtung deutscher Schulen und anderer Lehranstalten und ihre Tätigkeit von gesellschaftlichen Organisationen abhängig war, so sind außer den aufgeführten Archivfonds noch folgende Materialien deutschbaltischer Organisationen zu nennen: der Fonds des DEVL, der die Beteiligung breiter deutschbaltischer Bevölkerungsschichten vermittelt dieser Organisation an Betrieb und Finanzierung deutscher Schulen spiegelt. Große Ähnlichkeit mit den Beständen des DEVL haben auch die Fonds der Literarisch-Praktischen Bürgerverbindung in Riga und des Deutschen Frauenbundes zu Riga und anderer Vereinigungen. Da die Deutschbalten ihre Hochschulbildung teilweise in Lettland erwarben, sind von Bedeutung auch die Fonds der Lettischen Universität, des Lettischen Konservatoriums sowie der Lettischen Kunstakademie.

Viertens wäre die Tätigkeit der deutschen Jugendorganisationen (Pfadfinderverband und Wandervögel) in Verbindung mit der Schuljugend genau zu erforschen.

Fünftens wäre die Geschichte einzelner deutscher Lehranstalten zu untersuchen, beispielsweise die Tätigkeit der Fachschulen oder des Pädagogischen Instituts. Bisher ist auch die wissenschaftliche Tätigkeit des Herderinstituts wenig untersucht, die man lediglich aus den zahlreichen Veröffentlichungen des Institutes kennt.

# Litauischsprachiger Unterricht in Ostpreußen und seine Darstellung in der deutschen und litauischen Historiographie\*

von Arthur Hermann

Das Herzogtum Preußen hat vom Anfang seines Bestehens an die Dreisprachigkeit des Landes berücksichtigt und neben den Hauptsprachen Latein und Deutsch auch Polnisch und Litauisch in Kirche, Schule und Verwaltung ermöglicht. Besonders die Kirche nahm ihren Auftrag, die Botschaft Christi in der Muttersprache zu verkündigen, ernst und bot bis in dieses Jahrhundert polnischen und litauischen Gottesdienst an.<sup>1</sup> In den unter kirchlicher Aufsicht stehenden Dorfschulen wurden elementare Bildungkenntnisse deutschen, polnischen und litauischen Kindern jeweils in ihrer Muttersprache vermittelt. Hand in Hand mit der staatlichen Übernahme der Schulen aus der Verantwortung der Kirchen seit dem Ende des 18. Jahrhunderts folgte eine weltliche Neufassung der Lerninhalte und der Ausbau eines einheitlichen Schulsystems. Neben der Vermittlung einer universellen Bildung für alle schulpflichtigen Kinder bot sich dem Staat auch die Möglichkeit, die Schulen für seine Zwecke zu nutzen.<sup>2</sup> Wir können dabei in allen mittel- und osteuropäischen Staaten des 19. Jahrhunderts beobachten, daß die neugeschaffenen Unterrichts- und Kultusministerien vor dem Prinzip der Muttersprachlichkeit im Unterricht nicht haltmachten. Laut Norbert Reiter unternahm der moderne zentralisierte Staat des ausgehenden 19. Jahrhunderts alles, um die in Konfessionen, Sprachen und Schichten zersplitterte Gesellschaft zu einer formierten und lenkbaren Großgruppe umzuorganisieren, „mit dem Ziel, Kraftreserven zu aktivieren und die Produktion zu steigern“.<sup>3</sup> Als „Laufschiene“ diente dazu die Sprache der Mehrheit, im Deutschen Reich die deutsche Sprache. Mit der Ausformung der Nationalideologie versuchte der preußische Staat die Sprachen der Minderheiten aus der Schule zu verbannen und die nichtdeutschen Schüler zu beeinflussen, nicht nur gute Bürger Preußens,

---

\* Litauische Forscher sprechen durchweg von „litauischen Schulen“ in Preußisch-Litauen, was auch bis 1873 auf manche Schulen zutrifft. Dennoch halte ich es insgesamt für besser, den Terminus „litauischsprachiger Unterricht“ zu verwenden.

<sup>1</sup> Hubatsch, Geschichte der evangelischen Kirche, Bd. 1, S. 88–90, 417–420 u. 438 f. Zur Aufschlüsselung der Nachweise s. das Literaturverzeichnis am Ende des Beitrages.

<sup>2</sup> Vgl. Jeismann, Bildungspolitik.

<sup>3</sup> Reiter, Situation, S. 32.

sondern auch Deutsche zu sein. Dabei mußte sich diese neue Staatsideologie ganz konkret mit den Resten der alten preußischen Liberalität vieler leitender Beamter, Pfarrer und teilweise Lehrer auseinandersetzen, die eine gewaltsame Germanisierung ablehnten. Sie glaubten, daß die freiwillige Assimilierung besonders im Falle der Masuren und Litauer von selbst erfolgen würde.<sup>4</sup>

Die Diskussion um den muttersprachlichen litauischen Unterricht in Preußisch-Litauen<sup>5</sup> ist seit der Errichtung des Volksschulsystems in Ostpreußen unter Friedrich Wilhelm I. in den Jahren 1736–1740 nie ganz verstummt. Der mit staatlichen Mitteln geförderte Ausbau der Schulen beruhte auf dem Prinzip der Muttersprachlichkeit. Lediglich bei seinem letzten Besuch in Preußisch-Litauen 1739 wünschte Friedrich Wilhelm I. die Vermittlung der deutschen Sprachkenntnisse für alle Kinder. Er griff dabei auf eine schon 1718 von Heinrich Lysius vertretene Meinung zurück, der damals die Schulreformen leitete. Dabei ging es den beiden nicht um eine gezielte Eindeutschung der Kinder, sondern eher um merkantile Überlegungen, die hohen Kosten für Übersetzungen einzusparen.<sup>6</sup> Doch sowohl 1718 als auch 1739 wurde dieses Ansinnen weder von den Generalkammern in Königsberg und Gumbinnen noch von der Schulkommission unterstützt, weil es nicht mit der damaligen öffentlichen Meinung in Ostpreußen in Einklang stand. Der Unterricht wurde somit in den Aufbaujahren 1736–1741 muttersprachlich festgelegt und trotz sich ständig verstärkender Kritik wegen offensichtlicher Mängel bis 1873 beibehalten. Die an den Dorfschulen als Lehrer eingesetzten Handwerker waren nicht in der Lage, die Kinder mehrsprachig zu unterrichten, so daß die Kinder in Preußisch-Litauen, wozu damals auch das Hauptamt Memel gehörte, entweder nur auf Litauisch oder auf Deutsch unterrichtet wurden. Von den 449 neu in Preußisch-Litauen errichteten Dorfschulen wurde das ganze 18. Jahrhundert hindurch in 340 Schulen nur in einer Sprache, nämlich der Muttersprache des Lehrers, unterrichtet, obwohl nach der Pest in den meisten Dörfern eine sprachlich gemischte Bevölkerung lebte.<sup>7</sup>

Der Unterricht hatte ein niedriges Niveau. So wurde in der Schule ledig-

<sup>4</sup> Forstreuter, Druck, S. 311; ders., Anfänge, S. 314.

<sup>5</sup> Die Argumente von W. Hubatsch für die Schreibung „Preußisch-Litthauen“ halte ich nicht für überzeugend, zumal damals auch das eigentliche Litauen als „Litthauen“ allgemein geschrieben wurde. S. Hubatsch, Masuren, S. 25.

<sup>6</sup> Terveen, Gesamtstaat, S. 140.

<sup>7</sup> Skrupskelis, Kultūrinis, S. 37 (litauische Zusammenfassung seiner Dissertation: Die Litauer in der deutschen Literatur des 18. Jahrhunderts. Wien 1932). Dazu s. auch Natau, Mundart, S. 217.

lich der Katechismus sowie Lesen und Schreiben in der Muttersprache gelehrt.<sup>8</sup> Erst die Bildungsreformen von 1808–1817 haben eine spezielle Lehrerausbildung vorgesehen, neue Lernmethoden und -inhalte in den Schulen eingeführt und das Schulnetz erweitert. Das erste Lehrerseminar für litauischsprachige Lehrer wurde 1811 in Karalene bei Insterburg eingerichtet.<sup>9</sup> Die Absolventen dieses Seminars reichten aber nicht aus, so daß schon in der ersten Hälfte des Jahrhunderts in immer mehr Schulen nur noch deutschsprachig unterrichtet werden konnte. Trotzdem wurde mit der ersten ausgebildeten Lehrergeneration insgesamt der litauische Unterricht an den Schulen verbessert. Zu dieser Verbesserung trugen auch die in recht großer Zahl erscheinenden litauischen Unterrichts- und Lehrbücher bei.<sup>10</sup>

Ab 1844 wurde Litauisch im Gymnasium in Tilsit und später auch in Memel verstärkt angeboten.<sup>11</sup> Bedürftige litauische Schüler erhielten hier, wie auch litauische Studenten an der Universität Königsberg, Stipendien. Doch diese sehr günstigen Bedingungen wurden von zu wenig Kindern aus litauischen Familien wahrgenommen. Daher wurden die Stipendien an litauischlernwillige deutsche Kinder vergeben. Nichtsdestoweniger gab es nur in Ostpreußen einen durchgängigen litauischsprachigen Unterricht in der Schule und an der Universität. In Litauen wurde zu der Zeit lediglich in den privaten Elementar- und Kirchenschulen Litauisch-Lesen und -Schreiben beigebracht. Weder an den Stadtschulen noch an der Universität Wilna gab es vor 1885 Litauischunterricht.<sup>12</sup>

Seit der Restauration und besonders nach der 1848er Revolution wurden in Berlin Stimmen laut, den deutschen Unterricht in den zweisprachigen Schulen merklich zu Lasten des Polnischen und Litauischen zu verstärken. 1834 machte die Gumbinner Regierung den Deutschunterricht neben der Muttersprache für alle Kinder zur Pflicht. Ein Ministerialerlaß der preußischen Regierung vom 25. November 1865 sah vor, daß alle Kinder Deutsch in Wort und Schrift beherrschen sollten.<sup>13</sup> Diese Maß-

<sup>8</sup> Notbohm, Schulwesen, S. 416 ff.; Kenkel, Schulen, S. XVII–XXI u. 174.

<sup>9</sup> Engels, Verwaltung, S. 70–74. 1884 wurde die Ausbildung litauischer Lehrer ans Seminar in Tilsit verlegt. S. dazu Gudas, Lietuvių vokietinimas, S. 47.

<sup>10</sup> Kaunas, Mažosios, S. 65–67; Gargasaitė, Leidyba, S. 76–87 (hier sind alle preußisch-litauischen Fibeln verzeichnet).

<sup>11</sup> Mališauskas, Čia mokyta, S. 60–63; Hubatsch, Geschichte des humanistischen Gymnasiums, S. 378 ff.

<sup>12</sup> Vgl. Lietuvos mokyklos. Lukšienė, Švietimo.

<sup>13</sup> Einen sehr guten Überblick über die verschiedenen Ansichten der Berliner und ostpreußischen Ämter bietet Hubatsch, Masuren, S. 18–20 u. 37–44. Die wichtigsten Erlasse sind zu finden in: Die Volksschule in Ostpreußen. Neue Sammlung der bezüglichen Verordnungen der königlichen Regierung zu Königsberg, Gesetze und wichtigsten Erlasse höherer Schulbehörden. Königsberg 1892.

nahmen fanden auch bei den Minderheiten Verständnis. Dagegen stieß die Anweisung des preußischen Kultusministers Falk von 1872, daß an den Volksschulen von der ersten Klasse an nur noch Deutsch unterrichtet werden dürfe, nicht nur bei den Minderheiten auf Widerspruch, sondern auch in der ostpreußischen Lehrer- und Beamtenschaft. Der ostpreußische Oberpräsident von Horn milderte diese Anweisung insoweit, als er für die Provinz Ostpreußen in den von litauischen und masurischen Kindern besuchten Schulen wenigstens den Religionsunterricht in der Muttersprache erlaubte. Darüber hinaus durften die Eltern für ihre Kinder in der Oberstufe das Lesen und Schreiben in der Muttersprache fordern. Diese Ausnahme galt jedoch nicht in den Schulen, in denen die Mehrheit der Schüler deutschsprachig war. In der Praxis wurde somit in den meisten Schulen in Ostpreußen Polnisch und Masurisch nicht angeboten. Nur noch in den mehrheitlich von Masuren und Litauern bewohnten Gegenden konnte der Religions- und für die Litauer ab 1883 auch der Konfirmandenunterricht in der Muttersprache erfolgen. Der muttersprachliche Lese- und Schreibunterricht war in der Oberstufe von dem Vorhandensein eines litauischen oder masurischen Lehrers und von der Einstellung der Schulleitung abhängig, so daß er mit der Zeit immer seltener angeboten wurde.

Im Gegensatz zu den Masuren haben die Litauer diese wesentliche Einschränkung des litauischsprachigen Unterrichts nicht hingenommen. Sie haben bis zum Ersten Weltkrieg die für die Schulpolitik verantwortlichen Stellen mit Eingaben beschäftigt. In den Petitionen vor 1888 ging es vordergründig um die Beibehaltung des litauischen Religionsunterrichts. Die konservativ denkenden und nicht von der Nationalbewegung erfaßten Litauer glaubten, in Religionsangelegenheiten die staatlichen Anweisungen nicht hinnehmen zu müssen.<sup>14</sup> Die Petitionen waren zugleich ein Zeichen für die große Unzufriedenheit der Litauer mit den Schulreformen. Nach 1888 entstanden politisch orientierte Vereine, die sehr bewußt litauische Kulturpflege betrieben. Sie bemühten sich, den Einfluß der deutschen Schule zu mildern. Gerade aus der litauischen Jugendbewegung

---

<sup>14</sup> Hubatsch, dem nur die in deutschen Archiven erhaltenen Petitionen zugänglich waren, geht davon aus, daß die Petitionsbewegung sich in den 90er Jahren abschwächte (Hubatsch, Masuren, S. 51). Bruožas kann anhand von litauischen Zeitungen beweisen, daß Eingaben bis zum Ersten Weltkrieg in recht großer Zahl verfaßt wurden. Sie wurden allerdings nicht mehr an die ostpreußischen und Berliner Ämter geschickt, sondern direkt an politische Parteien und an die örtliche Schulleitung gerichtet (vgl. Bruožas, Mažosios, S. 48–71). J. Range korrigiert die Behauptung von Hubatsch, daß es den Litauern lediglich um die Erhaltung der Muttersprache im Religionsunterricht ging (Range, Preußisch-Litauen, S. 76).

in Preußisch-Litauen, die ihre erfolgreichste Tätigkeit um 1910 entwickelte, ist eine ganze Reihe von litauischen Persönlichkeiten mit nationalem Bewußtsein erwachsen.<sup>15</sup>

Trotz der recht breiten Petitionsbewegung gelang es den Litauern nur, punktuelle Verbesserungen in der Schule zu erreichen. In den 80er Jahren wurden die Schulen angewiesen, sich genau an die Bestimmungen von 1873 zu halten und mehr litauischsprechende Lehrer einzusetzen. Auch der Konfirmandenunterricht durfte wieder litauisch angeboten werden. Doch es blieb dabei, daß die nicht deutschsprechenden Schulanfänger vom ersten Schultag an nur in deutscher Sprache unterrichtet wurden. Mit dem Verbot des litauischsprachigen Unterrichts erfolgte insgesamt im öffentlichen Leben eine Abwertung der litauischen Kultur, wenn sie auch noch bis in die 20er Jahre dieses Jahrhunderts keine direkte Ablehnung erfuhr. Die frühere Begeisterung der deutschen Gelehrten und Pfarrer für die litauische Sprache und Kultur wich der Einstellung, daß das Litauische keine Fortentwicklung habe und dem Deutschen unterlegen sei.<sup>16</sup> Bestenfalls trat man noch für eine langsame und natürliche Assimilierung ein.<sup>17</sup> Auch viele Litauer übernahmen diese Ansicht. Die Eindeutschung beschleunigte sich seit 1873 wesentlich. Trotzdem meinen die ostpreußischen Historiker wie Otto Natau, Kurt Forstreuter oder Walther Hubatsch, daß die schulischen Maßnahmen seit 1873 den Assimilierungsprozeß nur unwesentlich verstärkt hätten.<sup>18</sup> Dabei wird gerne auf Posen und Nordschleswig verwiesen, wo eine noch stärkere Germanisierung das Gegenteil bewirkte. Doch man darf hierbei nicht übersehen, daß diese Gebiete recht spät zu Preußen gekommen waren. Die Polen und Dänen erfreuten sich einer eigenen Führungs- und Bildungsschicht. In Posen und Westpreußen übernahm die katholische Kirche den Schutz des Polentums.<sup>19</sup> Den auch zahlenmäßig viel kleineren Gruppen der Masuren und Litauer hingegen fehlten sowohl eine Führungsschicht als auch eine Kirche, die Stellung gegen den Staat beziehen wollte. Die Litauer und Masuren konnten nur so lange als Minderheit überleben, wie sie Unterstützung bei Staat und Kirche fanden. Die sich ausbreitende Geringschätzung des

<sup>15</sup> Hermann, *Nationalbewußtsein*, S. 122.

<sup>16</sup> Storost-Vydūnas, *Jahre*, S. 331.

<sup>17</sup> Die evangelischen General-Kirchen-Schulvisitationen, S. 602 u. 787–792.

<sup>18</sup> Natau und Forstreuter geben die Beobachtung weiter, daß die Preußisch-Litauer nicht die hochdeutsche, sondern die niederdeutsche Mundart angenommen haben, die nicht in der Schule unterrichtet wurde. Hubatsch erkennt darin eine innere Bereitschaft zur Assimilation. Natau, *Mundart*, S. 221; Forstreuter, *Anfänge*, S. 325; Hubatsch, *Masuren*, S. 67.

<sup>19</sup> Korth, *Schulpolitik*, S. 50–51.

Litauischen wirkte sich besonders auf die Mehrheit der jungen Generation aus. Selbst Vydūnas berichtet, daß er sich als Schüler der litauischen Sprache geschämt hätte und seiner Mutter nicht auf Litauisch antworten wollte.<sup>20</sup> Gerade die Schule begünstigte diese Unsicherheit und trug wesentlich zum Untergang der litauischen Minderheit in Ostpreußen bei.

Im zweiten Teil dieses Beitrages sollen die teilweise konträren Aussagen über den litauischsprachigen Unterricht in der deutschen und litauischen Historiographie dargestellt werden.<sup>21</sup> Aus Gründen einer besseren Gliederung werde ich die gesamte Schulentwicklung in drei Perioden aufteilen:

1. Von der Reformation bis zum Vorabend der Schulreformen Friedrich Wilhelm I. (1525–1735).
2. Von den Schulreformen Friedrich Wilhelm I. bis zum Verbot des litauischsprachigen Unterrichts (1736–1872).
3. Die Zeit der germanisierten Schule (1873–1918).

### Von der Reformation bis zum Vorabend der Schulreformen Friedrich Wilhelm I. (1525–1735)

Deutschsprachige Untersuchungen sind mir, speziell über den litauischen Unterricht an den Kirchenschulen vor 1736, nicht bekannt. Genauso fehlt bislang eine Gesamtübersicht der ostpreußischen Schulgeschichte. In seiner 1886 geschriebenen, jedoch auch heute noch wichtigen Schrift hat Adolf Keil die Schulsituation vor 1719 negativ dargestellt, um dann um so plastischer die Reformen von Friedrich Wilhelm I. herauszustellen.<sup>22</sup> Auf den litauischsprachigen Unterricht in dieser Zeit geht er nicht ein. Auch litauische Forscher schildern die Schulzustände dieser Zeit allzusehr vom gegenwärtigen Blickwinkel und sparen nicht an negativen Darstellungen. In der Sowjetperiode verzerrte die vorgeschriebene Kirchenfeindlichkeit

<sup>20</sup> Storost-Vydūnas, Jahre, S. 48–49.

<sup>21</sup> In erster Linie werden deutschsprachige Untersuchungen nach 1945 berücksichtigt: Engels, Schulwesen; Forstreuter, Druck; ders., Anfänge; Hubatsch, Masuren; Kenkel, Schulen; Notbohm, Schulwesen; Range, Preußisch-Litauen; Stüttgen, Verwaltung; Terveen, Gesamtstaat; sowie litauische Forschungen: Bruožas, Mažosios; Endzinas, Mokymui; Gudas, Mažosios; Lietuvos mokyklos; Lietuvos pedagoginės; Ma-lišauskas, Čia mokyta; Matulevičius, Mažoji; Nausėdas, Lietuviškos; Storost-Vydūnas, Jahre.

<sup>22</sup> Keil, Volksschulwesen, S. 95–107.



die Aussagen: „Die eingedrungenen Kolonisten strebten, gestützt auf Kirche und Schule, danach, die Bewohner des Landes zu assimilieren und zu germanisieren. Deshalb begnügte sich die Schule in der Epoche des Feudalismus auf enge Glaubensvermittlung mit dem Ziel, die Herrschaft der Kirche und des Königs zu stärken.“<sup>23</sup> Litauische Forscher gehen davon aus, daß es vor 1713 in 20 Kirchenschulen litauischen Unterricht gegeben hat. Unklarheit besteht darin, inwieweit die litauische Sprache als Schulfach angeboten oder als Hilfestellung beim Unterricht der lateinischen oder deutschen Sprache in der Anfangsstufe herangezogen wurde.<sup>24</sup> Noch immer umstritten ist, ob in den damaligen Partikularschulen (Vorläufer der heutigen Gymnasien) litauischer Unterricht stattfand. Walther Hubatsch führt an, daß die Partikularschule in Tilsit 1586 zwecks Vorbereitung der litauischen Kinder auf die Universität gegründet wurde, geht aber konkret auf den litauischen Unterricht nicht weiter ein.<sup>25</sup> Jurgis Mališauskas bestätigt, daß man aus den überlieferten Schulprogrammen unmöglich nachweisen könne, welchen Stellenwert der litauische Unterricht gehabt hat.<sup>26</sup> Daß auf Litauisch unterrichtet wurde, belegt Daniel Klein (1609–1666) aus Tilsit in seiner litauischen Grammatik von 1653.<sup>27</sup>

### Von den Schulreformen Friedrich Wilhelm I. bis zum Verbot des litauischsprachigen Unterrichts (1736–1872)

Sehr gut ist von beiden Seiten die Periode zwischen 1713 und 1872 erforscht. Zugleich treten hier deutliche Unterschiede in der Bewertung der Schulpolitik auf. Die Untersuchungen der deutschen Historiker zeichnen sich durch eine gründliche Durchsicht des erhaltenen Archivmaterials der damaligen Verwaltungsstellen und Schulämter aus. Allerdings gibt das Behördenmaterial (allzuoft) nur die Ansicht der Ämter und kaum die Reaktion der betroffenen Eltern, Lehrer und Schüler wieder.<sup>28</sup> Mit einer Ausnahme gehen deutsche Historiker auf Darstellungen ihrer litauischen Kollegen nicht ein. Genauso wenig werden litauische Quellen

<sup>23</sup> Nausėdas, *Lietuviškos*, S. 320; Vorwurf wiederholt von Matulevičius, *Mažoji*, S. 104.

<sup>24</sup> Bruožas, *Mažosios*, S. 27; Endzinas, *Liaudies*, S. 87, *Lietuvos mokyklos*, S. 61–65.

<sup>25</sup> Hubatsch, *Geschichte des humanistischen Gymnasiums*, S. 381.

<sup>26</sup> Mališauskas, *Čia mokyta*, S. 60.

<sup>27</sup> Klein, *Grammatica*. Hierin wird erwähnt, daß 1639 ein litauischsprechender Präzeptor an der Tilsiter Schule eingestellt werden sollte und daß an dieser Schule neben Latein auch Polnisch und Litauisch unterrichtet wurde (S. 336).

<sup>28</sup> S. dazu die Einleitung von Gotthold Rhode in: Korth, *Schulpolitik*, S. I–XI.

herangezogen. Nicht einmal die im 18. Jahrhundert geführte latein- und deutschsprachige Diskussion um die litauische Sprache wird ausgewertet. Nur der Baltist Jochen D. Range vermag eine Brücke zwischen der litauischen und der deutschen Forschung zu schlagen. Litauischen Untersuchungen fehlt dagegen die nüchterne Betrachtung des Problems. Positive Erscheinungen werden zu wenig gewürdigt, die negativen um so mehr herausgestellt.

Ich habe schon die Motive von Heinrich Lysius und Friedrich Wilhelm I. mit ihren Forderungen, die deutsche Sprache in den Schulen einzuführen, und deren Verwerfung durch die ostpreußischen Behörden erwähnt. Nicht viel mehr Erfolg war dem Versuch Friedrich Wilhelm I. beschieden, auswärtige Pfarrer in Preußisch-Litauen einzusetzen. Fritz Terveen führt Beweise auf, daß es dabei dem König nur um den Ausbau des pietistischen Einflusses ging. Doch das ostpreußische Konsistorium wies entschieden dieses Ansinnen aus sprachlichen Gründen zurück: „Es ist unmöglich, daß jemand, der die Sprache des Landes nicht kennt, sogleich als Pfarrer von Amts wegen angestellt wird.“<sup>29</sup> Schon 1937 hatte Friedrich Riedesel die Ansicht vertreten, daß Friedrich Wilhelm I. die Errichtung des Litauischen Seminars an der Universität Halle und die Einsetzung dieser Anstaltszöglinge in Preußisch-Litauen deshalb befohlen habe, weil der Leiter des Litauischen Seminars in Königsberg, Johann J. Quandt, die Verbesserung der litauischen Studien verzögerte.<sup>30</sup> Darüber hinaus kann die deutsche Forschung gut belegen, wie die ostpreußische Verwaltung und Kirche noch bis Mitte des 19. Jahrhunderts eine eigenständige, auf Ausgleich mit den Minderheiten bedachte Politik vertreten hat. So äußerte sich 1802 der Provinzialminister von Schröter, daß eine gewaltsame und rasche Einführung der deutschen Sprache in Schulen und Ämtern abzulehnen sei.<sup>31</sup> Noch 1848 beharrte der ostpreußische Oberpräsident, Theodor von Schön, darauf, daß jeder Bürger ein Recht habe, daß der Religionsunterricht, die Justiz und das Gesetz in seiner Muttersprache an ihn herangetragen werde.<sup>32</sup> Die deutsche Forschung verdeutlicht, wie die Berliner Zentrale diese Eigenständigkeit der ostpreußischen Verwaltung immer mehr einschränkte, indem sie die leitenden Amtsstellen in Ostpreußen mit auswärtigen konservativen Beamten besetzte. Die Gumbinner Verwaltung z.B. wurde deshalb bei der Bevölkerung so unbeliebt, daß die Bürger bei dem Brand des Regierungsgebäudes im Jahre 1864 kei-

<sup>29</sup> Terveen, Gesamtstaat, S. 118–128.

<sup>30</sup> Riedesel, Pietismus, S. 51.

<sup>31</sup> Forstreuter, Anfänge, S. 314.

<sup>32</sup> Hubatsch, Masuren, S. 37.

ne Anstrengungen unternahmen, das Feuer zu bekämpfen, und sogar die herbeigerufene Feuerwehr aus Königsberg gewalttätig behinderten.<sup>33</sup>

Rolf Engels stellt für die Mitte des 19. Jahrhunderts die Notwendigkeit einer Schulreform heraus. Allein zwischen 1808 und 1825 stieg die Zahl der Schüler im Regierungsbezirk Gumbinnen um 80%, die der Schulen dagegen nur um 24%. Es gab seit 1811 nur ein Lehrerseminar, das jährlich zehn Junglehrer ausbildete. 1828 wurden 70637 Schüler von nur 1068 Lehrern unterrichtet, womit auf einen Lehrer 66 Schüler entfielen. Die Gemeinden und Eltern waren nicht in der Lage, neue Schulen einzurichten und die Bezahlung der Lehrer zu verbessern.<sup>34</sup> Walther Hubatsch hat wohl mit seiner Behauptung recht, daß die zweisprachigen Schulen in Preußisch-Litauen und in Masuren hinter den einsprachigen im übrigen Ostpreußen qualitativ zurückblieben.<sup>35</sup> Das Kultusministerium nahm dieses Problem als Anlaß für eine politische Lösung. Anstatt die Zahl und die Ausbildung der Lehrer für die zweisprachigen Schulen zu verbessern, schaffte der preußische Staat den Unterricht in der Sprache der Minderheiten ab.

Die meisten deutschen Historiker heben die lange Tradition des muttersprachlichen Unterrichts in Ostpreußen hervor und verhehlen nicht ihre Sympathie dafür. Nur die aus Nordostpreußen stammenden Historiker Natau, Forstreuter und Hubatsch geraten in eine Zwickmühle. Einerseits sind sie Lokalpatrioten genug, um die eigenständige kulturelle Entwicklung Ostpreußens zu betonen. Andererseits sind sie überzeugte Verfechter der Einheit von Staat und Nation und zeigen wenig Verständnis für den Wunsch der Minderheiten auf Erhalt ihrer Sprache und Kultur. Sie meinen übereinstimmend, daß schon vor 1873 bei Litauern und Masuren die Neigung zur Assimilation nicht zu übersehen gewesen sei. Lediglich Natau glaubt, daß der litauische Unterricht eine Institution war, die zur Erhaltung der litauischen Sprache beitrug.<sup>36</sup>

Litauische Forscher können schon für diese frühe Periode der Versuche nicht widerstehen, überall Pläne zur Germanisierung zu sehen. Auch positive Leistungen der preußischen Herrscher werden herber Kritik unterzogen. Der Preußisch-Litauer Anas Bruožas greift die von preußischen Herzögen und Königen eingerichtete Stipendienpraxis für litauische Studenten an: „Unter den Preußisch-Litauern finden wir ganz selten mit litauischen Stipendien ausgebildete Beamte, sei es Lehrer oder Pfarrer,

<sup>33</sup> Engels, Verwaltung, S. 59.

<sup>34</sup> Ebenda, S. 73–74.

<sup>35</sup> Hubatsch, Masuren, S. 19.

<sup>36</sup> Natau, Mundart, S. 218; Hubatsch, Masuren, S. 10; Forstreuter, Anfänge, S. 325.

die wirklich die Angelegenheiten ihres Volkes vertreten und nationale Ansichten unter ihren Landsleuten verbreitet hätten“.<sup>37</sup> In dieser chronologisch aufgebauten und sehr sorgfältigen Übersicht über die preußische Schulpolitik überwiegen durchweg negative Bewertungen der preußischen Maßnahmen, da sie nicht zur Hebung des nationalen Bewußtseins bei Litauern beigetragen hätten.

Seine Position wurde interessanterweise nach dem Zweiten Weltkrieg von den sowjetischen Kollegen voll übernommen. Lediglich die wirtschaftspolitische Komponente wurde hinzugefügt. So unterstellt Arnoldas Endzinas, daß der von Friedrich Wilhelm I. eingerichtete Fonds „Mons pietatis“ mit 50 000 Gulden zum Ausbau des neuen Schulsystems in Preußisch-Litauen vorrangig zur Hebung der Bildung für die Kolonistenkinder gedacht gewesen sei.<sup>38</sup> Auch in der gründlichen Untersuchung von Algirdas Matulevičius, die 1973 geschrieben ist, aber erst 1989 erscheinen durfte, werden immer wieder ähnliche Motive angeführt. Das Scheitern der zweiten Schulkommission unter der Leitung von Gabriel Engel 1726–1728 sieht er in der Abneigung der lokalen Verwaltung begründet, Schulen für Litauer einzurichten; 1728 habe der König den Bau der Schulen in Masuren und Preußisch-Litauen nur deshalb unterstützt, um die Bewohner dieser Grenzgebiete von ihren Landsleuten in Polen und Litauen zu isolieren; unter Friedrich Wilhelm I. seien vorzugsweise zweisprachige Schulen eingerichtet worden, um die Kinder besser eindeutsch zu können; die Kirchen hätten vor 1732 keine Schulen gebaut, weil diese nur litauisch hätten sein können; das Lesen wurde litauischen Kindern beigebracht, um sie so besser ideologisch beeinflussen zu können. „Die Bildung wurde als ein Teil eines umfangreichen Kolonisierungssystems aufgebaut“, resümiert der Autor.<sup>39</sup> Er sucht Beweise, daß die preußischen Herrscher und die Verwaltung schon im 18. Jahrhundert die Litauer eindeutsch wollten.<sup>40</sup> Der Autor hat mir gegenüber versichert, daß viele der aufgeführten Argumente vom sowjetischen System verlangt worden seien. Andererseits ist in der gesamten litauischen Historiographie, insbesondere in der populären, ein Hang zu Unterstellungen und Übertreibungen nicht zu übersehen. In den vor 1989 geschriebenen litauischen Untersuchungen herrscht allgemein die Tendenz vor, die Germanisierungsbestrebungen schon vor 1873 anzusetzen.<sup>41</sup> Die Belege dafür wer-

<sup>37</sup> Bruožas, Mažosios, S. 16.

<sup>38</sup> Endzinas, Liaudies, S. 92.

<sup>39</sup> Matulevičius, Mažoji, S. 107–111.

<sup>40</sup> Ebenda, S. 40.

<sup>41</sup> Nausėdas, Lietuviškos, S. 320; Endzinas, Liaudies, S. 94.

den fleißig aufgezählt, die dazu nicht passenden Erscheinungen, wie der staatlich geförderte Druck litauischer Bücher oder der Ausbau des litauischsprachigen Unterrichts, werden gerne abgewertet, weil sie nicht zu den gewünschten Argumentationslinien passen.

Doch wäre es falsch, diese Untersuchungen deshalb nicht zu beachten, wie es von deutscher Seite mehr wegen sprachlicher Barrieren geschieht. Litauische Forscher haben viel Mühe darauf verwendet, auch kleine Hinweise auf litauischsprachigen Unterricht und litauische Kulturäußerungen zusammenzutragen. Wo eine ideologisch oder nationalistisch motivierte Verengung wegfällt, kommt man zu ausgewogenen und kritischen Ergebnissen. So erkannte Ignas Skrupskelis schon 1932 die Bemühungen Friedrich Wilhelm I. an, die Litauer aus ihrem „geistlichen Elend“ zu befreien.<sup>42</sup> Nüchterne Analyse und einen tiefen Einblick in die preußische Kulturpolitik bieten die seit 1988 entstehenden litauischen Forschungen. So würdigen Domas Kaunas und Leonas Gineitis die staatliche und kirchliche Unterstützung der litauischen Kultur vor 1871, und Zigmąs Zinkevičius hebt die Bedeutung der in Preußisch-Litauen gedruckten litauischen Grammatiken und Wörterbücher für die litauische Sprachentwicklung hervor.<sup>43</sup>

### Die Zeit der germanisierten Schule (1873–1918)

Das Verbot des litauischen und polnischen Unterrichts in der Unterstufe, mit Ausnahme des Religionsunterrichts, im Jahre 1873 wird in der deutschen Historiographie unterschiedlich bewertet. Grob kann unterschieden werden zwischen den Meinungen der beiden ostpreußischen Historiker Forstreuter sowie Hubatsch und denen der übrigen, die nicht persönlich von der Situation an der deutschen Grenze geprägt sind. Forstreuter und Hubatsch bringen immer wieder Verständnis für die Maßnahmen der Verwaltung gegen die Minderheiten auf. Beide vermeiden es jedoch, Litauer und Masuren als Minderheiten darzustellen. In ihren Augen sind sie Deutsche mit anderer Muttersprache. Hubatsch streitet bewußt die Andersartigkeit der Litauer und Masuren ab. In der Geschichte und in der kulturellen Verbundenheit stünden sie den Deutschen nahe, und von die-

<sup>42</sup> Skrupskelis, *Kultūrinis*, S. 33.

<sup>43</sup> Vgl. Kaunas, *Lituanica*; Gineitis, *Prūsiškasis ankstyvojo*; Zinkevičius, *Lietuvių kalbos*.

sen trenne sie nur noch die „zusätzliche Haussprache“.<sup>44</sup> Er meint auch, daß die deutsche Einigung nur dort die Assimilierung beschleunigt habe, wo eine Neigung dazu schon bestanden habe.<sup>45</sup> Er würdigt den Widerstand der Litauer gegen die Schulpolitik lediglich als Ausschöpfung der gebotenen Möglichkeiten der Staatsbürgerrechte.<sup>46</sup> Des Autors innere Einstellung wird besonders bei der Einschätzung einzelner Persönlichkeiten deutlich: Gustav Gisevius wird „schwärmerische Radikalität“ unterstellt, weil er für den litauischsprachigen Unterricht eintrat, Martin Gerss wird dagegen gelobt, weil er die Lebensbeschreibung von Kaiser Wilhelm I. und die Geschichte des deutsch-französischen Krieges 1870/71 auf Masurisch geschrieben hat. Bei nationalen Äußerungen spricht er von „Agitationen“, den staatlichen Gegenmaßnahmen bringt er Verständnis entgegen. Solche Bewertungen mußten natürlich die litauischen und polnischen Historiker reizen, und sie haben Hubatsch gerne als den Prototypen eines deutschen „Ostforschers“ dargestellt. Über dieser Kritik wurde das Wesentliche an Hubatschs Untersuchung übersehen, daß sie nämlich ausgezeichnet die verschiedenen Traditionen der Staatsauffassung in Ostpreußen und in Berlin verdeutlicht. Hubatsch betrachtet das Schulproblem in gesamtstaatlicher Sicht und enthebt es der lokalen Bedeutungslosigkeit. Aus diesen Gründen wird diese Untersuchung immer wieder zitiert. Dabei übernehmen die jüngeren deutschen Historiker seine Ergebnisse keinesfalls unkritisch.

Dem preußisch-litauischen Thema eng verbunden blieb zeitlebens sein Landsmann Kurt Forstreuter, der sicherlich als der Ältere den Jüngeren mitgeprägt hatte. Auch Forstreuter gibt der Schule keinen großen Stellenwert bei der Eindeutschung. Der Schulunterricht habe nur die Verbreitung der deutschen Sprache erleichtert, jedoch nicht erzwungen.<sup>47</sup> Der Schulgesetzgebung von 1872/73 gewinnt Bruno Schumacher in seinem mehrmals aufgelegten Handbuch „Geschichte Ost- und Westpreußens“, das eine erhebliche Verbreitung unter den Ostpreußen findet, sogar positive Aspekte ab. Seiner Meinung nach wurden diese Gesetze als Antwort auf die „Bestrebungen einzelner polnischer Kreise“ zur Eindämmung des Einflusses des polnischen Klerus im Schulwesen erlassen.<sup>48</sup> Das Handbuch ist voll von einseitigen nationalen Aussagen und steht in vielem polni-

---

<sup>44</sup> Hubatsch, Masuren, S. 31.

<sup>45</sup> Ebenda, S. 10.

<sup>46</sup> Ebenda, S. 45.

<sup>47</sup> Forstreuter, Anfänge, S. 326; ders., Deutsche, S. 363.

<sup>48</sup> Schumacher, Geschichte, S. 284.

sehen und litauischen populären Handbüchern ähnlichen Zuschnitts kaum nach.

Viel nüchterner, einfühlsamer und kritischer äußern sich jüngere deutsche Historiker. Die neue kritische Linie gibt vielleicht Heide Wunder am besten wieder: „Die kulturellen wie zivilisatorischen Unterschiede sind nicht allein an der deutschen Meßlatte des ‚Fortschritts‘ zu messen, sondern in den kulturellen Zusammenhängen der deutschen, preußischen, masurischen und litauischen bäuerlichen Gesellschaften zu interpretieren.“<sup>49</sup> Die deutschnationalen Tendenzen in der Verwaltung des Regierungsbezirks Gumbinnen zwischen 1871–1920 verdeutlicht sehr gut Dieter Stüttgen. Danach wurden auch schulische Angelegenheiten von politischen Erwägungen beeinflusst und insgesamt die Schule in der Kaiserzeit für politische Zwecke eingespannt.<sup>50</sup> Er verneint nicht die psychologischen Auswirkungen des deutschsprachigen Unterrichts auf die des Deutschen nicht mächtigen Erstkläßler. Nach 1885 hätten die Kinder angefangen, sich ihrer Sprache und Nationalität zu schämen. Die Petitionen der Litauer seien seit 1886 von der Verwaltung ganz bewußt mißachtet worden, um die Antragsteller zu entmutigen. Durch die „deutschnationalen Vereinheitlichungsbestrebungen“ seien der Verwaltung des Regierungsbezirks Gumbinnen unnötige und vermeidbare Schwierigkeiten entstanden. Doch auch er unterstützt letztlich die Ansicht von Forstreuter, daß die Schulbestimmungen nicht ausschlaggebend für die Assimilierung gewesen seien, wenn er ihnen auch eine beschleunigende Wirkung bescheinigt. Die Entwicklung habe letztendlich den Behörden recht gegeben, weil das Interesse der Minderheit durchaus mit demjenigen des Staates übereingestimmt habe.<sup>51</sup> Dieses Resümee wird sicherlich den heutigen Litauern nicht gefallen. Doch wir kommen an der Tatsache nicht vorbei, daß ein beachtlicher Teil der Preußisch-Litauer am Ende des 19. Jahrhunderts ohne Widerspruch die deutsche Sprache angenommen hat.

Rückschlüsse auf die Schulpolitik in Ostpreußen erlaubt die wichtige Untersuchung von Rudolf Korth über die preußische Schulpolitik sowie über die polnischen Schulstreiks im Bezirk Posen und in Westpreußen.<sup>52</sup> Durch die Konzentration der litauischen Forscher auf die Schulsituation in Preußisch-Litauen entsteht leicht der Eindruck, als ob hier der Haupt-

<sup>49</sup> Wunder, *Siedlung*, S. 68.

<sup>50</sup> Stüttgen, *Verwaltung*, S. 285.

<sup>51</sup> Ebenda, S. 307–308.

<sup>52</sup> Korth, *Schulpolitik*; s. auch die polnische Untersuchung über die Literatur in Preußisch-Litauen: Piotrowski, *Mniejszość*.

platz der preußischen bzw. deutschen Schulpolitik gewesen sei. Dabei war dies für Berlin unbedeutend neben den deutsch-polnischen Auseinandersetzungen, die die Haltung gegenüber den Preußisch-Litauern entscheidend beeinflussten. Der Untersuchung von Korth ist es gelungen, die schrittweise Veränderung in der preußischen Schulpolitik aufzuzeigen: von der Pflege der Minderheitenkulturen zur vorsichtigen Stärkung des deutschen Elements in den Grenzgebieten, die ab 1887 zur offenen Germanisierung der Minderheiten überging. Hier im polnischsprachigen Gebiet verbot der Unterrichtsminister von Goßler 1887 den polnischen Unterricht in der Schule völlig. Im Vergleich zu diesem Vorgehen war das Festhalten der Gumbinner Regierung an ihrer Bestimmung von 1873, die immerhin litauischsprachigen Religionsunterricht in der Unterstufe sowie Lese- und Schreibunterricht auf Litauisch in der Mittelstufe vorsah, tatsächlich ein Entgegenkommen. Die Zuspitzung des deutsch-polnischen Verhältnisses um die Jahrhundertwende bewog die preußische Verwaltung in Ostpreußen, den litauischen Forderungen nicht nachzugeben. Die von Korth erwiesene Verbindung von Sprache und Religion im letztlich erfolgreichen Widerstand der Polen läßt fragen, welche Komponente den Preußisch-Litauern bei ihrem Scheitern gefehlt hat. Bei den deutsch-litauischen Auseinandersetzungen in Ostpreußen entfiel die Komponente der Religion, da die Preußisch-Litauer wie ihre deutschen Mitbürger Lutheraner waren. Allein der sprachliche Unterschied reichte, wie wir bei Preußisch-Litauern und Masuren sehen, nicht aus, um ein starkes eigenes Nationalbewußtsein zu entwickeln. Auch in Groß-Litauen wäre es ohne den konfessionellen Unterschied von den herrschenden orthodoxen Russen vermutlich nicht zu dem großen Erwachen des litauischen Volkes gekommen. Die Distanzierung zu den katholischen Polen fiel dagegen den Litauern noch bis zum Ersten Weltkrieg sehr schwer.

Die Haltung der evangelischen Kirche im Streit um die litauische Sprache in der Schule wird in den Berichten der Kirchen- und Schulvisitationen deutlich, die von Iselin Gundermann 1970 herausgegeben wurden. Auch die Kirche glaubte letztlich daran, daß die litauische Minderheit im Deutschtum aufgehen müsse: „Ein spezifisches Litauertum künstlich zu pflegen und zu erhalten, wäre ein Unheil für die Litauer selbst und vielleicht auch eine Gefahr für den Staat. Der Übergang des litauischen Wesens in die deutsche Art ist bei der Superiorität der letzteren unvermeidlich (...)“.<sup>53</sup> Die evangelische Kirche hat seit den achtziger Jahren des

<sup>53</sup> Die evangelischen General-Kirchen-Schulvisitationen, S. 140.



letzten Jahrhunderts die Rolle als Fürsprecher der „armen Litauer“ abgelegt und wurde nur noch zu einem Krankenpfleger des dahinsiechenden Litauertums. Der Tod des Kranken sollte zwar nicht künstlich beschleunigt werden, doch man tat nichts, um ihn von der Krankheit zu heilen.<sup>54</sup>

Die litauische Seite bewertet die deutsche Schulpolitik ab 1873 als die wichtigste Stütze der Germanisierung. In ihr sieht man den letzten Anstoß und die Ursache für die starke Assimilierung der Preußisch-Litauer. Wilhelm Storost-Vydūnas (1868–1953), der große Verteidiger eines friedlichen Zusammenlebens der Litauer und Deutschen in Preußisch-Litauen, bringt Verständnis für das staatliche deutsche Interesse an der Verbreitung der deutschen Sprache durch die Schule auf. Zugleich zeigt er, der selbst lange Jahre als Lehrer in Preußisch-Litauen gearbeitet hat, an seinem eigenen Beispiel die Verformung der litauischen Kinderseele nach dem Eintritt in die Schule. Durch die Abwertung der litauischen Sprache in der Schule hätten die Kinder an Minderwertigkeitsgefühlen gelitten und geglaubt, nur durch eine schnelle Anpassung an die Deutschen Anerkennung zu erreichen.<sup>55</sup> Sein Landsmann Anas Bruožas (1876–1928), der zeitlebens in der litauischen Kulturarbeit engagiert war, zeichnet chronologisch alle Übergriffe der deutschen Schule auf. Als einziger von allen Forschern stützt er seine Ergebnisse auf Originalberichte in zeitgenössischen litauischen Zeitungen und vermag dadurch das Atmosphärische und die Authentizität gut wiederzugeben. Diese Durchsicht der Zeitschriften bestätigt einen viel breiteren Widerstand der Litauer in der Schulfrage, als dies in den Ergebnissen der deutschen Untersuchungen zu finden ist, die lediglich auf Behördenmaterial beruhen. Bruožas listet die Petitionen, die eigentlichen Träger und die Hintermänner auf, er verdeutlicht den Wandel des Widerstandes, der um die Jahrhundertwende deutlicher politische Züge und organisierte Formen annahm.<sup>56</sup> Nur der Ausbruch des Ersten Weltkrieges und die anschließende Abtrennung des Memellandes, in dem die große Mehrheit der Preußisch-Litauer lebte, bereinigte endgültig die Schulfrage. Doch noch in den 20er Jahren bemühten sich die wenigen in Ostpreußen um Tilsit verbliebenen Litauer, privaten litauischen Schulunterricht einzuführen.<sup>57</sup>

Von litauischer Seite fehlt eine neuere gründliche Untersuchung zur Schulfrage im 19. Jahrhundert. Zwar sind in der Nachkriegszeit einige kleinere Untersuchungen erschienen, die jedoch lediglich eine Übersicht

<sup>54</sup> S. auch Gundermann, Kirchen, S. 318–320.

<sup>55</sup> Storost-Vydūnas, Jahre, S. 320; s. auch Range, Preußisch-Litauen, S. 76–77.

<sup>56</sup> Vgl. Bruožas, Mažosios.

<sup>57</sup> Hubatsch, Masuren, S. 53.

anbieten und wenig neues Material zutage fördern.<sup>58</sup> Im Vergleich zur Erforschung des 18. Jahrhunderts ist die Schulfrage des 19. Jahrhunderts überraschend vernachlässigt worden. Dabei bietet sich besonders für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts und für den Anfang dieses Jahrhunderts reichhaltiges Material in litauischen Archiven und Bibliotheken an.

Abschließend können wir festhalten, daß dem litauischsprachigen Schulunterricht in Ostpreußen von beiden Seiten vergleichsweise viel Aufmerksamkeit entgegengebracht wurde. Trotz unterschiedlicher Aussagen in der Vergangenheit sind in den letzten Jahren die Gemeinsamkeiten nicht zu übersehen. Die seit 1988 von staatlicher Gängelung freige-wordene Forschung in Litauen geht jetzt mit anderen Voraussetzungen an diese Frage heran. Die allerneuesten Beiträge litauischer Forscher zeichnen Sachlichkeit und gute Kenntnisse der Kulturgeschichte Ostpreußens aus. Leider ist zu befürchten, daß auf der deutschen Seite das Interesse an den Minderheiten in Ostpreußen und allgemein in Preußen abnehmen könnte. Nach dem Tod des großen Förderers und Anregers der ostpreußischen Historiographie, Walther Hubatsch, findet an den deutschen Universitäten Forschung über diesen Bereich kaum noch statt. Junge Historiker werden selten mit diesen Themen konfrontiert und an sie herangeführt.

Dabei wäre es wünschenswert, die Erforschung des deutsch-litauischen Zusammenlebens in Ostpreußen auf eine neue Basis zu stellen. Hierbei ist die Anregung von Manfred Klein von Bedeutung,<sup>59</sup> der zurecht beklagt, daß bislang stets nur über Deutsche oder über Litauer in dieser Region geschrieben wurde. Litauische Forscher haben in erster Linie die Frage der Assimilation behandelt. Manfred Klein regt an, die Akkulturation (kulturelle Angleichung) und das Leben der Völker miteinander zu untersuchen, weil das heute allgemein für die europäische Vereinigung Zukunftsperspektiven eröffnen kann. In Weiterführung seiner Überlegungen können wir in der Schulfrage das Fehlen von vergleichenden Studien über die Wirkung des sprachlich gemischten Unterrichts auf Schüler und Lehrer feststellen. Noch zu wenig wissen wir von den Zusammenhängen zwischen der Industrialisierung und der Bildungspolitik, wie es Hans-Jakob Tebarth ansatzweise versuchte.<sup>60</sup> Vom Thema her bietet sich eine vergleichende Studie über die Erfolge und das Scheitern der Eindeutschung durch die Schulen in Preußisch-Litauen und über die Polonisie-

<sup>58</sup> Vgl. Gudas, *Lietuvių vokiėtinimas; Lietuvos mokyklos*, S. 282–288.

<sup>59</sup> Vgl. Klein, *Preußisch-Litauen*.

<sup>60</sup> Tebarth, *Fortschritt*, S. 203–207.

rung und Russifizierung in Litauen an. Eine bislang fehlende Gesamtuntersuchung der Schulfrage in Preußisch-Litauen im Vergleich zur europäischen Schulentwicklung könnte interessante Perspektiven eröffnen. Das würde uns in die Lage versetzen, Vorzüge und Nachteile dieser doch recht eigenständigen Schulentwicklung in Preußen besser zu beurteilen.

Die Erforschung des gesamten Komplexes über das deutsch-litauische Verhältnis tritt nach der Wiedererlangung der Unabhängigkeit Litauens in eine neue Phase ein.<sup>61</sup> Die geopolitischen Veränderungen durch den Zweiten Weltkrieg haben der früheren unmittelbaren deutsch-litauischen Nachbarschaft ein Ende gesetzt. In der Politik kennen wir die Erfahrung, daß die besten Freundschaften mit den Ländern gepflegt werden, die nicht unmittelbar aneinander grenzen. Daher wird vielleicht die heilsame Entfernung zwischen unseren Ländern die Forschung der historischen Berührungen von nationalen Empfindsamkeiten und stetem Mißtrauen freimachen. Vielleicht wird es schon in nächster Zukunft gemeinsame Forschungsprojekte mit neuen Inhalten geben.

### Literaturverzeichnis

- Ansas Bruožas, *Mažosios Lietuvos mokyklos ir lietuvių kova dėl gimtosios kalbos* (Die Schulen in Preußisch-Litauen im Kampf um die Muttersprache). Kaunas 1935.
- Arnoldas Endzinas, *Liaudies švietimo klausimai Rytų Prūsijoje* (Zur Volksbildung in Ostpreußen), in: *Pedagogika ir Psichologija* 9 (1967), Nr. 1, S. 85–98.
- Arnoldas Endzinas, *Mokymui naudotų lietuviškų knygų Rytų Prūsijoje klausimu, XVIII a. pabaiga – XIX a. pirmasis ketvirtis* (Über die litauischen Schulbücher in Ostpreußen vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zum ersten Viertel des 19. Jahrhunderts), in: *Bibliotekininkystės ir Bibliografijos Klausimai* 5 (1966), S. 139–157.
- Rolf Engels, *Die preußische Verwaltung von Kammer und Regierung Gumbinnen (1724–1870)*. Köln 1979.
- Die evangelischen General-Kirchen-Schulvisitationen in Ost- und Westpreußen 1853–1944, bearb. v. Iselin Gundermann. Göttingen 1970.
- Kurt Forstreuter, *Die Anfänge der Sprachstatistik in Preußen und ihre Ergebnisse zur Litauerfrage* (1953), in: Ders., *Wirkungen des Preußenlandes*. 40 Beiträge. Köln 1981, S. 312–333 (Studien zur Geschichte Preußens. 33.).
- Kurt Forstreuter, *Deutsche und Litauer*, in: Ders., *Wirkungen des Preußenlandes*. 40 Beiträge. Köln 1981, S. 350–369 (Studien zur Geschichte Preußens. 33.).
- Kurt Forstreuter, *Der Druck der litauischen und polnischen Bekanntmachungen in Preußen (vor 1772)* (1962), in: Ders., *Wirkungen des Preußenlandes*. 40 Beiträge. Köln 1981, S. 307–311 (Studien zur Geschichte Preußens. 33.).
- Dalia Gargasaitė, *Lietuviškų elementorių leidyba XIX a.* (Das Verlegen litauischer Fibeln im 19. Jahrhundert), in: *Knygotyra* 14 (1988), H. 1, S. 76–87.

<sup>61</sup> Vgl. das Vorwort des Bandes *Die Grenze als Ort der Annäherung*, sowie die Beiträge in der Zeitschrift *Nordost-Archiv. Zeitschrift für Regionalgeschichte* N. F. 1 (1992), H. 1.

- Leonas Gineitis, Prūsiškasis ankstyvojo etapo patriotizmas ir lituanistika (Der frühe preußische Patriotismus und die Lituanistik), in: *Lituanistica* 2 (1991), Nr. 2, S. 61–74 u. Nr. 4, S. 64–85.
- Die Grenze als Ort der Annäherung. 750 Jahre deutsch-litauische Beziehungen, hrsg. v. Arthur Hermann. Köln 1992 (im Druck).
- Kęstutis Gudas, Lietuvių vokietinimas Mažojoje Lietuvoje per švietimo įstaigas 1871–1890 m. (Die Germanisierung der Litauer an den Schulen in Preußisch-Litauen 1871–1890), in: *Lituanistica*. 1 (1990), Nr. 3, S. 41–50.
- Kęstutis Gudas, Vokietinimas Mažosios Lietuvos mokyklose (Die Germanisierung an den Schulen in Preußisch-Litauen), in: *Tautinė Mokykla* (1990), Nr. 12, S. 39–41.
- Iselin Gundermann, Die Kirchen, in: *Tilsit-Ragnit. Würzburg* 1971, S. 304–353.
- Arthur Hermann, Das Nationalbewußtsein der litauischen Lutheraner in Preußisch-Litauen und in Litauen, in: *Lutherische Kirche in der Welt* 35 (1988), S. 117–136.
- Walther Hubatsch, Geschichte des humanistischen Gymnasiums, in: *Tilsit-Ragnit. Würzburg* 1971, S. 378–420.
- Walther Hubatsch, Geschichte der evangelischen Kirche Ostpreußens. Bd. 1–3, Göttingen 1968.
- Walther Hubatsch, Masuren und Preußisch-Litauen in der Nationalitätenpolitik Preußens 1870–1920. Marburg 1966.
- Karl-Ernst Jeismann, Preußische Bildungspolitik vom ausgehenden 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. Thesen und Probleme, in: *Zur Bildungs- und Schulgeschichte Preußens. Lüneburg* 1988, S. 9–35.
- Domas Kaunas, Buchkundliche Lituanica in Bibliotheken Deutschlands, in: Arbeitsgemeinschaft der Bibliotheken und Dokumentationsstellen der Ost-, Ostmittel- und Südosteuropaforschung (ABDOS): *Mitteilungen* 11 (1991), Nr. 3, S. 8–26.
- Domas Kaunas, Mažosios Lietuvos bibliotekos iki 1940 m. (Bibliotheken in Preußisch-Litauen bis 1940). Vilnius 1987.
- Adolf Keil, Das Volksschulwesen im Königreich Preußen und Herzogthum Lithauen unter Friedrich Wilhelm I., in: *Altpreußische Monatsschrift* N.F. 23 (1886), S. 93–135 u. 185–244.
- Horst Kenkel, Schulen und Lehrer im Regierungsbezirk Königsberg 1810–1813. Marburg 1982.
- Daniel Klein, *Grammatica Lituanica. Königsberg 1653* (Das Vorwort ist nachgedruckt in: XVI–XVIII amžiaus prakalbos ir dedikacijos (Vorworte und Widmungen des 16.–18. Jahrhunderts). Vilnius 1990, S. 330–353.).
- Manfred Klein, Preußisch-Litauen. Neue Aufgaben für die kulturanthropologische Forschung, in: *Die Grenze als der Ort der Annäherung. Köln* 1992 (im Druck).
- Rudolf Korth, Die preußische Schulpolitik und die polnischen Schulstreiks. Ein Beitrag zur preußischen Polenpolitik der Ära Bülow. Würzburg 1963.
- Lietuvos mokyklos ir pedagoginės minties istorijos bruožai (Grundzüge der Geschichte der Schulen und Pädagogik in Litauen). Vilnius 1983.
- Lietuvos pedagoginės minties raida XVI–XVII a. kultūros veikėjų raštuose (Die Entwicklung der Pädagogik im Litauen des 16.–17. Jahrhunderts in den Schriften der Volkerzieher), hrsg. v. Inge Lukšaitė. Kaunas 1991.
- Meilė Lukšienė, Lietuvos švietimo istorijos bruožai XIX a. pirmoje puseje (Grundzüge der Bildungsgeschichte Litauens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts). Kaunas 1970.
- Jurgis Mališauskas, Čia mokyta lietuvių kalbos prieš 400 metų (Hier wurde auf Litauisch vor 400 Jahren unterrichtet), in: *Kultūros Barai* (1988), Nr. 1, S. 60–63.
- Algirdas Matulevičius, Lietuvių kalba ir mokykla Mažojoje Lietuvoje XVIII a. (Litauische Sprache und Schule in Preußisch-Litauen im 18. Jahrhundert), in: *Tarybinė Mokykla* (1989), Nr. 2, S. 34–37 u. Nr. 3, S. 11–15.
- Algirdas Matulevičius, Mažoji Lietuva XVIII amžiuje. Lietuvių tautinė padėtis (Preußisch-Litauen im 18. Jahrhundert. Die nationale Lage der Litauer). Vilnius 1989.
- Otto Natau, Mundart und Siedelung im nordöstlichen Ostpreußen. Phil. Diss. Königsberg 1934.

- Vladas Nausėdas, Lietuviškos mokyklos Prūsijoje XVI – XVIII amžiais (Litauische Schulen in Preußen im 16.–18. Jahrhundert), in: *Iš Lietuvių Kultūros Istorijos* 5 (1959), S. 320–332.
- Vladas Nausėdas, Švietimas senojoje Klaipėdoje (Bildung im alten Memel), in: *Kultūros Barai* (1973), Nr. 2, S. 68–69.
- Vladas Nausėdas, Kova su germanizacija Klaipėdos krašte (Kampf gegen die Germanisierung im Memelland), in: *Mokslas ir Gyvenimas* (1969), Nr. 11, S. 13–17.
- Hartwig Notbohm, Das evangelische Kirchen- und Schulwesen in Ostpreußen während der Regierung Friedrich des Großen. Heidelberg 1959.
- Bernard Piotrowski, Mniejszość litewska w Prusach Wschodnich (Die litauische Minderheit in Ostpreußen), in: *Lituanoslavica Posnaniensia* 4 (1990), S. 39–64.
- Jochen D. Range, Preußisch-Litauen in kulturhistorischer Sicht, in: *Deutsche, Slawen und Balten*, hrsg. v. Hans Hecker u. Silke Spieler. Bonn 1989, S. 55–81.
- Norbert Reiter, Deutschlands sprachgeographische Situation und seine Nationalideologie, in: *Deutsche, Slawen und Balten*, hrsg. v. Hans Hecker u. Silke Spieler. Bonn 1989, S. 32–40.
- Erich Riedesel, Pietismus und Orthodoxie in Ostpreußen. Auf Grund des Briefwechsels G. F. Rogalls und F. A. Schultz' mit den Halleschen Pietisten. Königsberg 1937.
- Bruno Schumacher, Geschichte Ost- und Westpreußens. 6., durchges. Aufl., Würzburg 1977.
- Ignas Skrupskelis, Kultūrinis Prūsų lietuvių gyvenimas 18. amžiuje (Das Kulturleben der Preußisch-Litauer im 18. Jahrhundert), in: *Athenaeum* 3 (1932), H. 1, S. 29–41.
- Wilhelm Storost-Vydūnas, Siebenhundert Jahre deutsch-litauischer Beziehungen. 2. Aufl., Chicago 1982 (Nachdruck der Ausg. Tilsit 1932).
- Dieter Stüttgen, Die Preußische Verwaltung des Regierungsbezirks Gumbinnen 1871–1920. Köln 1980.
- Hans-Jakob Tebarth, Technischer Fortschritt und sozialer Wandel in deutschen Ostprovinzen. Ostpreußen, Westpreußen und Schlesien im Zeitalter der Industrialisierung. Berlin 1991.
- Fritz Terveen, Gesamtstaat und Retablissement. Der Wiederaufbau des nördlichen Ostpreußens unter Friedrich Wilhelm I., 1714–1740. Göttingen 1954.
- Heide Wunder, Siedlung und Bevölkerung im Ordensstaat, Herzogtum und Königreich Preußen (13.–18. Jahrhundert), in: *Ostdeutsche Geschichts- und Kulturlandschaften*. T. 2: Ost- und Westpreußen. Köln 1987, S. 67–98.
- Zigmas Zinkevičius, Lietuvių kalbos istorija (Geschichte der litauischen Sprache). Bd. 4: 18–19a. (18.–19. Jahrhundert). Vilnius 1990.

NO	DATE	DESCRIPTION	AMOUNT
1	2023-01-01	Opening Balance	10000.00
2	2023-01-15	Payment Received	5000.00
3	2023-02-01	Payment Made	3000.00
4	2023-02-15	Payment Received	2000.00
5	2023-03-01	Payment Made	1500.00
6	2023-03-15	Payment Received	1000.00
7	2023-04-01	Payment Made	800.00
8	2023-04-15	Payment Received	600.00
9	2023-05-01	Payment Made	400.00
10	2023-05-15	Payment Received	200.00
11	2023-06-01	Payment Made	100.00
12	2023-06-15	Payment Received	50.00
13	2023-07-01	Payment Made	20.00
14	2023-07-15	Payment Received	10.00
15	2023-08-01	Payment Made	5.00
16	2023-08-15	Payment Received	2.50
17	2023-09-01	Payment Made	1.25
18	2023-09-15	Payment Received	0.625
19	2023-10-01	Payment Made	0.3125
20	2023-10-15	Payment Received	0.15625
21	2023-11-01	Payment Made	0.078125
22	2023-11-15	Payment Received	0.0390625
23	2023-12-01	Payment Made	0.01953125
24	2023-12-15	Payment Received	0.009765625
25	2024-01-01	Closing Balance	5000.00

# Das deutsche Schulwesen in Litauen in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen. Eine Übersicht der deutschsprachigen Literatur und Archivalien.

von Harry Stossun

Die deutsche Volksgruppe in Litauen bestand zum ganz überwiegenden Teil aus Bauern und Handwerkern. Eine intellektuelle Führungsschicht gab es kaum. Auch diesem Umstand ist es zuzuschreiben, daß die Zahl der wissenschaftlichen Arbeiten über diese Minderheit gering ist. Umfangreichere wissenschaftliche Untersuchungen über das deutsche Schulwesen in Litauen in der Zwischenkriegszeit gibt es nicht. Die historischen Überblicke liefern nur wenig.

In der historischen, demographischen, sozialökonomischen und politischen Untersuchung von Rudolf Heberle werden auch die deutschen Schulen erwähnt.<sup>1</sup> Heberles Arbeit erschien 1927. Er konnte daher nur einige Ausführungen zu den Geschehnissen in den ersten Jahren der litauischen Selbständigkeit machen. Interessant ist ein Verzeichnis der Orte, in denen es deutsche Schulen und deutschen Gottesdienst gab, sowie eine dazugehörige Kartenskizze.

1959 veröffentlichte Gustav Wagner sein Buch über die deutsche Volksgruppe in Litauen.<sup>2</sup> Darin schildert er, der selbst betroffen war, sehr ausführlich die Bedrückungsversuche des litauischen Staates. Eine ausgewogene Darstellung gelingt ihm nicht. Ebenfalls zu kritisieren ist seine Sprache.<sup>3</sup> Wagner stützt sich vor allem auf veröffentlichtes Material, in seinem Kapitel über die Schulen primär auf die „Deutschen Nachrichten für Litauen“ (siehe unten).

In seiner Arbeit „Die Deutschen in Litauen“ geht Manfred Hellmann nur sehr kurz auf die Geschichte des deutschen Schulwesens ein,<sup>4</sup> ähnliches gilt für seinen Artikel im „Handwörterbuch des Grenz- und Auslandsdeutschtums“.<sup>5</sup> Auch in seinem Buch „Grundzüge der Geschichte

---

<sup>1</sup> Rudolf Heberle, Die Deutschen in Litauen. Stuttgart 1927, S. 127–133.

<sup>2</sup> Gustav Wagner, Die Deutschen in Litauen, ihre kulturellen und wirtschaftlichen Gemeinschaften zwischen den beiden Weltkriegen. Marburg 1959, S. 150–169.

<sup>3</sup> Bezogen auf das deutsche Schulwesen schreibt Wagner z.B.: „Das Entvölkerungsstreben des Staates öffnete so manchem Deutschen die Augen und reichte ihn in die völkische Kämpferschar ein“. Ebenda, S. 169.

<sup>4</sup> Manfred Hellmann, Die Deutschen in Litauen. Kitzingen o. J., S. 12.

<sup>5</sup> Manfred Hellmann, Litauen, in: Handwörterbuch des Grenz- und Auslandsdeutschtums. Bd. 3, hrsg. von Carl Petersen, Paul-Hermann Ruth (u. a.). Breslau 1939, S. 361–402.

Litauens“ erwähnt Hellmann die Probleme um das Minderheitenschulwesen nur kurz.<sup>6</sup>

In dem 1984 erschienenen Buch „Europäer — Deutsche aus Litauen“ wird der Bereich Schule erstaunlicherweise so gut wie gar nicht erwähnt.<sup>7</sup>

Für die Bearbeitung der Geschichte des Minderheitenschulwesens in Litauen ist es notwendig, auf die entsprechenden Gesetzestexte und Bestimmungen der damaligen Zeit zurückgreifen zu können. Die wichtigsten davon liegen in deutscher Sprache vor.

Herbert Kraus liefert in seinem 1927 erschienenen Buch „Das Recht der Minderheiten“ unter anderem den französischen Originaltext der litauischen Minoritätenerklärung, abgegeben vor dem Völkerbundsrat in der Sitzung vom 12. 5. 1922.<sup>8</sup>

Besonders wichtig sind die von Kurt Egon Frhr. von Türcke zusammengestellten Übersetzungen von Gesetzen.<sup>9</sup> Hier finden sich neben der deutschen Übersetzung der gerade erwähnten Erklärung das Volks- und das Mittelschulgesetz von 1936, die Bestimmung über die Umgestaltung der Mittel- und Höheren Schulen aus dem gleichen Jahre, das Gesetz über die Pädagogischen Institute von 1935 sowie das Konkordat mit Litauen aus dem Jahre 1927. Die bei von Türcke wiedergegebenen Texte sind deutsche Übersetzungen aus dem Regierungsanzeiger.

Bei Paul Rühlmann finden sich das Volksschulgesetz vom 6.10.1922 und das Gesetz über die Mittel- und Höheren Schulen vom 17.2.1925.<sup>10</sup> Wichtig sind auch die von Walter Sturm zusammengestellten Übersetzungen aus „Švietimo Darbas“, dem Presseorgan des Litauischen Bildungsministeriums.<sup>11</sup> Sturm liefert unter anderem Auszüge aus dem staatlichen Volksschulgesetz von 1922 mit den Änderungen von 1928 und zwei Rundschreiben des Litauischen Bildungsministeriums an die Volksschulinspektoren aus den Jahren 1927 und 1930. Die Litauischen Verfassungen vom 1.8.1922 und vom 15.5.1928 finden sich bei Jakob Robinson.<sup>12</sup>

<sup>6</sup> Manfred Hellmann, Grundzüge der Geschichte Litauens. Darmstadt 1976, S. 163 f.

<sup>7</sup> Europäer — Deutsche aus Litauen, hrsg. von Albert Unger. Arnberg 1984.

<sup>8</sup> Herbert Kraus, Das Recht der Minderheiten. Berlin 1927, S. 121–126. Dieser Text findet sich auch bei Paul Rühlmann: Das Schulrecht der deutschen Minderheiten in Europa, hrsg. v. Paul Rühlmann, Breslau 1926, S. 237–241.

<sup>9</sup> Kurt Egon Frhr. von Türcke, Das Schulrecht der deutschen Volksgruppen in Ost- und Südosteuropa. Berlin 1938, S. 113–137.

<sup>10</sup> Rühlmann, Schulrecht (wie Anm. 8), S. 241–259.

<sup>11</sup> Walter Sturm, Der Niedergang des deutschen Volksschulwesens in Litauen, in: Nation und Staat 4 (1930/31), S. 524–531.

<sup>12</sup> Jakob Robinson, Der litauische Staat und seine Verfassungsentwicklung, in: Jahrbuch des öffentlichen Rechts der Gegenwart 16 (1928), S. 295–326.



Am Ende der 20er und vor allem in den 30er Jahren erschienen in reichsdeutschen Zeitschriften einige Aufsätze über das deutsche Schulwesen in Litauen. Die Autoren waren zum Teil Mitarbeiter des „Kulturverbandes der Deutschen Litauens“. So schrieb Richard Koßmann, seinerzeit Schriftleiter der „Deutschen Nachrichten für Litauen“, einiges Grundlegende über die kulturelle Lage der Deutschen in Litauen<sup>13</sup> und erläuterte die Hauptsorge der deutschen Schulen, nämlich die Paßfrage. Da man bei der Einführung der Pässe in den Jahren 1918/19 die Begriffe „Volkszugehörigkeit“ und „Staatsangehörigkeit“ nur schwer zu unterscheiden verstand, wurden viele Volksdeutsche in ihren Pässen fälschlicherweise als Litauer bezeichnet. Die Folge dieser Verwechslung war, daß Kinder, deren Eltern in den Pässen als „Litauer“ bezeichnet worden waren, keine deutsche Schule besuchen durften.

Der ebenfalls zur Führung des Kulturverbandes zu zählende Konstantin von Cerpinsky stellt in einem Aufsatz die über den Unterricht hinausgehenden Aufgaben des deutschen Lehrers in Litauen heraus.<sup>14</sup>

Walter Sturm aus Kaunas, der Name ist möglicherweise ein Pseudonym, zeichnet in seinem Aufsatz „Der Kampf um die deutsche Volksschule in Litauen“ ein düsteres Bild.<sup>15</sup> Er beschreibt verschiedene Mittel der „planmäßigen Entdeutschung“ der deutschen Schulen durch den litauischen Staat und fordert das Deutsche Reich auf, „weitere Bedrückungen unseres deutschen Volksteiles energisch zu verhindern“.<sup>16</sup> Ähnlich drastisch schildert die „Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung“ die Situation.<sup>17</sup> Zu erwähnen sind ferner noch die Beiträge von Percy Dockrodt<sup>18</sup> und M. Simoneit<sup>19</sup>.

Das führende Mitglied der deutschen Jugendbewegung in Litauen, Walter Sagel, liefert in seinem in den dreißiger Jahren erschienenen Buch einige Berichte von deutschen Schulen in Litauen.<sup>20</sup>

---

<sup>13</sup> Richard Koßmann, *Das deutsche Schulwesen in Litauen*, in: *Deutsche Schule im Auslande* (1935), S. 72–74.

<sup>14</sup> Konstantin von Cerpinsky, *Aus dem Deutschtum in Litauen. Die deutschen Lehrer und ihre Mitarbeit im Kulturverband*, in: *Heimat, baltische Zeitschrift* (1933), H. 1/2, S. 32–34.

<sup>15</sup> Walter Sturm, *Der Kampf um die deutsche Volksschule in Litauen*, in: *Der Auslandsdeutsche* 14 (1931), Nr. 9 (Mai), S. 284–285.

<sup>16</sup> Ebenda, S. 285.

<sup>17</sup> *Deutsche Schule in Litauen*, in: *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 60 (1931), S. 379–380.

<sup>18</sup> Percy Dockrodt, *Die Bedrückung der deutschen Schule in Litauen*, in: *Nation und Staat* 3 (1929/30), S. 317–321.

<sup>19</sup> M. Simoneit, *Die deutsche Schule in Litauen und Polen*, in: *Lehrerzeitung für Ost- und Westpreußen* Nr. 48 vom 30. November 1928, S. 371–373.

<sup>20</sup> Walter Sagel, *Der Deutsche in Litauen*. Langensalza o. J., S. 55–60.

Zwischen 1931 und 1941 erschienen die „Deutschen Nachrichten für Litauen“ zunächst als Wochenzeitung, später zweimal wöchentlich. Das Thema „Schule“ wurde in einer Vielzahl von Artikeln behandelt. Dabei ist allerdings zu beachten, daß auch die „Deutschen Nachrichten“ der Preszensur unterlagen. Außer Gustav Wagner<sup>21</sup> hat sich bislang niemand der Auswertung dieser Zeitung gewidmet. Sie liegt, abgesehen vom Jahrgang 1938, in der Bibliothek des Instituts für Auslandsbeziehungen in Stuttgart.<sup>22</sup>

Einige Ausgaben des „Deutschen Kalenders für Litauen“, des „Evangelisch-Lutherischen Gemeindeblattes für Litauen“, der „Deutschen Genossenschaftsnachrichten“ und des „Deutschen Genossenschaftskalenders für Litauen“ sind in Privatbesitz überliefert. Vereinzelt finden sich auch darin Beiträge über die deutschen Schulen.<sup>23</sup>

In den Beständen deutscher Bibliotheken fehlt die Zeitung der „Partei der Deutschen Litauens“, die „Litauische Rundschau“. Sie erschien in den Jahren 1920–1922 und 1924–1928. In ihr müßten sich ebenfalls Beiträge zum Thema finden. Vermutlich wird diese Zeitung in Bibliotheken oder Archiven in Litauen vorhanden sein.

In ihrer Bedeutung nicht zu unterschätzen sind die nach dem Zweiten Weltkrieg entstandenen Erinnerungsbeiträge in den landsmannschaftlichen Publikationen. So finden sich in der „Heimatstimme“ und im „Heimatgruß“ eine ganze Reihe von Aufsätzen von ehemaligen Lehrern und Schülern der deutschen Schulen in Litauen.<sup>24</sup>

Die für die deutsche Minderheit in Litauen bedeutendste Schule war das Deutsche Gymnasium in Kaunas. Es wurde im Jahre 1920 als „Deutsche

<sup>21</sup> Wagner, Deutschen (wie Anm. 2).

<sup>22</sup> Gertrud Kuhn, Deutschsprachige Zeitungen des Auslands bis 1945. Die Sammlung der Bibliothek des Instituts für Auslandsbeziehungen, Stuttgart, in: Medien und Archive (1974), S. 108–118.

<sup>23</sup> So z. B. im Evangelisch-Lutherischen Gemeindeblatt für Litauen (1926), H. 6 (März); Deutsche Genossenschaftsnachrichten für Litauen 6 (1930); Deutscher Kalender für Litauen (1932).

<sup>24</sup> Besonders zu erwähnen sind die Aufsätze von Raphael Stehr, Lehrer an der deutschen Privatschule in Neustadt/Tauroggen, in: Heimatgruß (1968), S. 66–70; August Liedtke, Dorfschulnöte, in: Heimatgruß (1968), S. 95–98; Lydia Januszis-Krebs, Die Neustädter und ihre Schule, in: Heimatgruß (1969), S. 71–73; Erik Boettcher, Unsere Heimat und ihre Schule, in: Heimatgruß (1984), S. 11–30; Alfred Franzkeit, Auf der Schanzen, in: Heimatgruß (1969), S. 7–14; Erhard Boettcher, Vor 50 Jahren und mehr, in: Heimatgruß (1968), S. 35–56; Eduard Kolbe, Aus meiner Schultätigkeit für das Deutschtum in Litauen, in: Heimatgruß (1968), S. 57–65; Elisabeth Josephi, Deutsche Schulen in Nordlitauen (1920–1944), in: Heimatgruß (1969), S. 55–66; Die Geschichte der deutschen Volksschule in Kybarten, in: Die Raute (Kulturbeilage der Heimatstimme) 11 (1956).

Oberrealschule“ gegründet, bestand bis zur Umsiedlung 1941 und brachte eine ganze Reihe von Persönlichkeiten hervor, die sowohl in Litauen als auch nach der Umsiedlung in Deutschland eine wichtige Rolle spielten. Zur Geschichte dieses Gymnasiums gibt es eine ganze Reihe von Erinnerungsbeiträgen,<sup>25</sup> wobei den Aufsätzen des langjährigen Direktors dieser Schule, Johannes Strauch, eine besondere Bedeutung zukommt.<sup>26</sup>

Die Geschichte des deutschen Schulwesens in Litauen kann als im wesentlichen unerforscht gelten. Weder gibt es eine systematische Auswertung des veröffentlichten Materials, also der „Deutschen Nachrichten“, der „Litauischen Rundschau“ und der Zeitschriftenaufsätze, noch Arbeiten, die auf Archivstudien basieren.

In den Archiven gibt es noch eine ganze Reihe von Quellen zu diesem Thema, wenngleich viele Unterlagen durch Kriegseinwirkungen vernichtet worden sind. Besonders bedauerlich ist der Verlust der Bestände des VDA (Volksbund für das Deutschtum im Ausland). Im November 1943 wurden diese Unterlagen bei einem Bombenangriff auf Berlin vernichtet. Ähnlich wie der VDA bemühte sich auch das DAI (Deutsches Auslands-Institut) um die kulturelle Unterstützung der deutschen Volksgruppen im Ausland. Ein erheblicher Teil des Aktenbestandes dieser Dienststelle befindet sich heute im Bundesarchiv in Koblenz, wobei die die deutsche Volksgruppe in Litauen betreffenden Unterlagen aber zahlenmäßig eher gering sind. Ebenfalls in Koblenz lagern viele Unterlagen der SS-Dienststellen. Die SS hatte sich in den 30er Jahren zunehmend in die Volkstumsarbeit eingeschaltet. Zu nennen ist hierbei vor allem die Volksdeutsche Mittelstelle.

Für das Thema wichtig sind auch die Unterlagen der Deutschen Gesandtschaft in Kaunas. Über den Gesandten Erich Zechlin erhielt der Kulturverband Unterstützung, unter anderem auch für die deutschen Schulen. Im Politischen Archiv des Auswärtigen Amtes werden Unterla-

---

<sup>25</sup> Franz K. Schanzer, Erhard Jansen, in: Heimatgruß (1968), S. 71–75; Helene Niklas, Chorarbeit am Deutschen Gymnasium zu Kauen. Eine vergleichende Rückschau, in: Die Raute (Kulturbeilage der Heimatstimme) 10 (1956); Walter Bräutigam, Aufbau-Sorgen, in: Heimatgruß (1969), S. 21–25; Die Schulbühne des Deutschen Gymnasiums zu Kauen, in: Heimatgruß (1957), S. 63–66; Herbert Schallhammer, Erinnerungen an das D.G., in: Heimatstimme 7 (1957); Lilly Ubat, Die „letzten Mohikaner“ des „DG“, in: Heimatstimme 9 (1961); Herbert Domela, Aus meinen Erinnerungen an Kowno, in: Heimatstimme 10 (1964); A. Schaebel, Das Problem der Koedukation, dargestellt (. . .) an dem Beispiel des „Deutschen Gymnasiums zu Kauen“ in Litauen, in: Litauen und seine deutsche Volksgruppe, hrsg. v. Johannes Strauch. Würzburg 1957, S. 38–57.

<sup>26</sup> Johannes Strauch, Non scholae, sed vitae discimus. Das Deutsche Gymnasium 1920–1941, in: Die Raute (Kulturbeilage der Heimatstimme) 5 (1956); ders., Zum Werden-gang des Deutschen Gymnasiums zu Kaunas, in: Heimatgruß (1969), S. 7–20.

gen dieser Dienststelle verwahrt. Auszuwerten wären ferner die in der Abteilung Potsdam des Bundesarchivs lagernden Bestände sowie Unterlagen im Litauischen Zentralarchiv in Vilnius.

Der Verfasser hat in jüngster Zeit einige Gespräche mit den wenigen heute noch lebenden Lehrern aus Litauen geführt und diese aufgezeichnet. Auf diese Art und Weise könnte noch einiges an Material zusammengetragen werden.

Abgesehen von einer Gesamtgeschichte des deutschen Schulwesens in der Zeit der litauischen Selbständigkeit wären auch speziellere Themen interessant. So wäre zu untersuchen, wie umfangreich die Unterstützung der Schulen durch das Reich war. Interessant wäre ferner eine Gesamtgeschichte des Minderheitenschulwesens in Litauen und dabei die Frage, wie die Behörden mit den Schulen der anderen im Staate lebenden Minderheiten, also Polen, Russen und Juden, verfahren.

## Schulen der nationalen Minderheiten im Bildungswesen des unabhängigen Litauen (1918–1940)

von Saulius Kaubrys

Die zu behandelnde Periode ist ein kurzer und ausgeprägter Abschnitt in der historischen Entwicklung Litauens, das damals „Republik Litauen“ hieß — die historischen Umstände hatten sich so gefügt, daß das Land vom 18. Jahrhundert bis 1917 zum russischen Imperium und ab 1940 zur UdSSR gehörte. Erst 1988–1991 konnte Litauen nach langen Jahrzehnten mit vielen Opfern in die europäische Familie zurückkehren. Dieser Artikel setzt sich zum Ziel, die Situation des Bildungswesens in Litauen zwischen den Kriegen zu beleuchten, als neben der Mehrheitsnation verschiedene nationale Minderheiten das Land bewohnten und in sein Schicksal verflochten waren. Zugrunde liegen der Untersuchung die Arbeiten litauischer Historiker, zeitgenössische statistische Angaben und unveröffentlichtes Material aus litauischen Archiven.

In der Spätzeit des russischen Imperiums unterschied sich Litauen wie die ganze baltische Region von anderen Gebieten durch sein höheres Bildungsniveau. 1897 war die Schriftkenntnis unter den Bewohnern litauischer Gouvernements von zehn Jahren aufwärts folgendermaßen verbreitet: im Gouvernement Kaunas konnten insgesamt 55,3% schreiben und lesen, im Gouvernement Vilnius (drei Kreise) 42,6%, im Gouvernement Suwałki (fünf Kreise) 63%. Durchschnittlich machten die Schriftkundigen 53,5% der Bevölkerung aus (nach Berechnungen des Historikers V. Merkys).<sup>1</sup> Im gesamten russischen Imperium lag die Alphabetisierungsquote aber nur bei 28,4% (Bevölkerung im Alter von 9–49 Jahren), während sie in Lettland 79,7% erreichte, in Estland 92,6%, in Litauen 54,2%.<sup>2</sup> Nach den Angaben von M. Karčiauskiene, einer Historikerin der litauischen Pädagogik, waren 1903 im russischen Reich 19,8% der Russen schriftkundig, 31,8% der Polen, 52,5% der Litauer und Letten, 59,2% der

<sup>1</sup> V. Merkys, Lietuvos valstiečiai ir spauda XIX a. pabaigoje – XX a. pradžioje (Litauische Landbevölkerung und die Presse im 19.–20. Jahrhundert). Vilnius 1982, S. 168.

<sup>2</sup> A. P. Nenarokov, K voprosu ob urovne gramotnosti narodov Rossii v predoktjabskij period. Sovetskaja kul'tura. Istorija i sovremennost' (Zur Frage des Niveaus der Alphabetisierung der Völker Rußlands in der vorrevolutionären Zeit. Sowjetische Kultur. Geschichte und Gegenwart). Moskva 1983, S. 303.

Deutschen, 38,2% der Juden, 7,5% der Türken und Tataren.<sup>3</sup> Ein Vergleich dieser mit den oben gemachten Angaben stützt unsere Eingangsthese vom vergleichsweise hohen Bildungsniveau Litauens.

Ein angemessenes Urteil über diesen Tatbestand muß die Russifizierungspolitik der zarischen Verwaltung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts berücksichtigen (Verbot der litauischen Presse, Unterdrückung der nationalen Intelligenz). Stellt man diese Faktoren in Rechnung, verrät die Alphabetisierungsquote auch etwas von den wachsenden Energien, die damals der Volksbildung zugeflossen sind. Sie wirkten sich aus in der Gründung illegaler Schulen mit litauischer Unterrichtssprache und der Tätigkeit von Bücherträgern, die litauische Literatur aus Preußisch-Litauen über die Grenze brachten.

Der mühsame Weg, auf dem Litauen endlich seine Staatlichkeit erkämpft hat, führte auch durch Leid und Not des Ersten Weltkriegs. Für das Bildungswesen ist diese Zeit nicht ohne Folgen gewesen. Bis zum Herbst 1915 besetzten deutsche Truppen das gesamte litauische Gebiet, es wurde ein Teil des Militärbezirks „Ober-Ost“. Die Verwaltung von Ober-Ost war bestrebt, das Bildungswesen wie alle anderen Lebensbereiche unter Kontrolle zu bringen. Zunächst wurden unter ihrer Leitung in Kybartai, Virbalis und Taurage deutsche Schulen gegründet, bis Anfang 1916 insgesamt 135.<sup>4</sup> Sonst bestanden damals „im Lande 1000 von der Bevölkerung begründete litauische Schulen, etwa 500 polnische Schulen und etwa 400 jüdische Schulen, bis zum Jahresende überlebten aber nur 693“.<sup>5</sup> J. Vokietaitis, der bekannte Förderer der Volksbildung in der Zwischenkriegszeit, schrieb: „Die deutsche Besatzungsregierung hat im Schuljahr 1915–1916 nichts für die Elementarschulen getan, nur einige Lehrer oder andere Personen, die lesen und schreiben konnten, unterrichteten auf Wunsch der Einheimischen ihre Kinder in Litauisch, Russisch und aus Rücksicht auf die neuen Herrscher — Deutsch.“ „Und erst später, in den Schuljahren 1916–17 und 1917–18“, fährt Vokietaitis fort, „began die Besatzungsregierung neue Schulen zu gründen und die Eltern aufzufordern, ihre Kinder in diese Schulen zu schicken. Unterricht in der Muttersprache der Kinder wurde erlaubt. Ein für alle obligatorisches Fach war

---

<sup>3</sup> M. Karčiauskienė, *Pradinio švietimo raida Lietuvoje XIX a. antroje puseje ir XX a. pradžioje* (Entwicklung der Grundausbildung in Litauen in der zweiten Hälfte des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts). Kaunas 1989, S. 115.

<sup>4</sup> *Lietuvos mokyklos ir pedagoginės minties istorijos bruožai (ligi Didžiosios Spalio socialinės revoliucijos)* (Grundzüge aus litauischen Schulen und der Pädagogik bis zur Oktoberrevolution). Vilnius 1983, S. 276.

<sup>5</sup> Ebenda.

Deutsch“.<sup>6</sup> Seit Ende 1918 übernahm der entstehende litauische Staat die Elementarschulen wie andere Bildungseinrichtungen.

Als der litauische Staat sich bildete und Pläne für seine Zukunft entwarf, konnte er sich nur auf ein sehr bescheidenes Erbe stützen. Im Vergleich zu den Vorkriegsjahren hatte sich der Bestand an Pferden und Rindvieh um 38% und 48% vermindert; 16,4% der Ackerfläche war nicht bebaut, obwohl Litauen ein Agrarland war; die Waldfläche hatte sich sogar um 20% verkleinert. Das Land war belastet mit Auslandsschulden.<sup>7</sup> Bei dem Versuch, alle Lebensbereiche objektiv einzuschätzen, wußte der neue Staat, daß auch im Schulwesen die Perspektiven gebunden waren an die Ausgangssituation. Erste Schritte machte man unter dem Eindruck der allgemeinen Volkszählung in Litauen am 17.9.1923, die den Stand der Alphabetisierung deutlich spiegelte. Ausgangspunkt war die Erwägung, daß „7- und 8-jährige Kinder erst anfangen zu lesen und zu schreiben. (...) Eigentlichen Gegenstand der Alphabetismusforschung oder, in statistischer Terminologie gesprochen, der spezifischen Schriftkundigkeit“ bildeten „alle Einwohner, die 10 Jahre alt sind“.<sup>8</sup> Im Augenblick der Volkszählung lebten in Litauen insgesamt 775 173 Männer über zehn Jahre; von ihnen waren 537 107, also 69,29% der Schrift ganz oder halbwegs kundig. Von den 870 010 Frauen hatten 571 040, also 65,64% diese Fähigkeit.<sup>9</sup>

Faßt man die einzelnen nationalen Gruppen ins Auge, zeigen sich allerdings beträchtliche Unterschiede. Von der Gesamtbevölkerung stellten Litauer, das Mehrheitsvolk, 81,7%, Juden 7,1%, Deutsche 4,1%, Polen 3,0% und Russen 2,3%.<sup>10</sup> Die folgende Tabelle gibt, getrennt nach Geschlechtern, an, wie die Fertigkeit zu lesen und zu schreiben unter den Mehrheits- und Minderheitsnationen verbreitet war:<sup>11</sup>

<sup>6</sup> J. Vokietaitis, *Pradžios mokslo plitimo 10 metų (1918–1928) apžvalga. Pirmasis Nepriklausomos Lietuvos dešimtmetis* (Überblick über die Entwicklung der Grundschulen während der ersten Dekade <1918–1928> des freien Litauen). Kaunas 1990, S. 308.

<sup>7</sup> S. Vansevičius, *Lietuvos valstiečių teisinė padėtis buržuazijos valdymo metais (1919–1940 m.)* (Der rechtliche Stand der Bauern während der Unabhängigkeit 1919–1940). Vilnius 1968, S. 22; K. Meškauskas, V. Puronas (u.a.), *Lietuvos pramonė ikisocialistiniu laikotarpiu* (Litauische Industrie während der sozialistischen Zeit). Vilnius 1976, S. 329; R. Žepkaite, *Lietuva ir didžiosios valstybės 1918–1939 m.* (Litauen und die Großmächte 1918–1939). Kaunas 1986, S. 30.

<sup>8</sup> *Lietuvos gyventojai. Pirmojo 1923 m. rugsėjo 17 d. visuotino gyventojų surašymo duomenys* (Litauens Einwohner. Erste Volkszählung vom 17. 9. 1923). Kaunas 1925, S. XLVIII.

<sup>9</sup> Ebenda.

<sup>10</sup> *Klasės ir politinės partijos Lietuvoje 1919–1926 metais* (Die Klassen und die politischen Parteien in Litauen). Vilnius 1978, S. 12.

<sup>11</sup> *Lietuvos gyventojai* (wie Anm. 8), S. 92 ff.

Tabelle 1: Alphabetisierung der Nationalitäten

	Männer			Frauen		
	ins-gesamt	davon schrift-kundig	in %	ins-gesamt	davon schrift-kundig	in %
Litauer	810614	457912	56,49	891249	494134	55,44
Juden	73547	47318	64,34	80196	47042	58,66
Polen	30466	17217	56,51	35133	20261	57,67
Russen	24614	9478	38,51	25846	5908	22,86
Deutsche	14349	8679	60,48	14882	8417	56,56
Letten	6941	4789	68,99	7942	5190	65,35
Weißrussen	2215	1109	50,07	2206	828	37,53

Auffällig ist, daß der Anteil Schriftkundiger mit Ausnahme der Polen unter Männern höher lag als unter Frauen. Bemerkenswert ist auch, daß die Alphabetisierungsquote der Russen beider Geschlechter und der weißrussischen Frauen unter dem Durchschnitt stand. Der Geograph K. Pakstas, Begründer der wirtschaftlichen und politischen Geographie Litauens, hat in seiner Studie „Politische Geographie der baltischen Republiken“ aus dem Jahre 1929 auf sozialökonomische Merkmale und damit zusammenhängende kulturelle Möglichkeiten der nationalen Minderheiten hingewiesen. Nach seinen Angaben lebten die Juden als Händler und Gewerbetreibende in Städten und Flecken und hatten es deshalb leichter, kulturelle Chancen der Umgebung auszunutzen, eine größere Bildungsschicht zu entwickeln und dadurch einen Einfluß zu gewinnen, der ihren Anteil an der Bevölkerung übertraf.<sup>12</sup> Während die Juden in Städten 32,2%, in Flecken 28,7% der Einwohner stellten, machten sie in Dörfern nur 0,5% der Bevölkerung aus.<sup>13</sup> K. Pakstas betont auch, nach ihrem Siedlungsprofil seien die Russen „in einer viel schlechteren Situation (...) als Juden, Polen und Deutsche, obwohl ihre Zahl in Städten und Vorstädten beträchtlich ist“. Andererseits sei aber dieses „schwach gebildete Volk passiven Gemüts technisch viel besser gerüstet als die Litauer, weil sie (die Russen) mehr Handwerker und das Monopol für manche Gewerbe

<sup>12</sup> Lietuvos geopolitika (Litauens Geopolitik). Vilnius 1991, S. 116.

<sup>13</sup> Klasės (wie Anm. 10), S. 12.



haben“.<sup>14</sup> Wie Pakstas hinzufügt, fiel es den Letten schwer, ihre kulturellen Kräfte zusammenzufassen, weil sie „in kleinen Gruppen an der Grenze“ lebten. Insgesamt seien Siedlungsform und Siedlungsdichte der nationalen Minderheiten folgenreich für die Verwirklichung ihrer kulturellen, z.B. bildungspolitischen Vorhaben gewesen. Je mehr eine nationale Gemeinschaft territorial verstreut gewesen sei, desto geringer die Erfolgsaussichten ihrer Kulturpläne. Es war kein Zufall, wenn das Ministerium für Bildung im Jahre 1922 berechnet hat, daß „auf eine Schulklasse 727 Deutsche, 741 Juden, 764 Litauer, 1014 Polen, 1193 Letten, 3226 Russen entfallen“. Den russischen Sonderfall kann man damit erklären daß „sie (die Russen) selten eine kompakte Masse bilden, die aufgrund der Kinderzahl in einem Schuljahr gesetzmäßigen Anspruch hat, eine Elementarschule zu gründen“.<sup>15</sup>

Die Kennziffern der allgemeinen Schriftkenntnis stehen in Wechselbeziehung mit denen der Schriftkenntnis unter Kindern. Nach der Volkszählung von 1923 verteilte sich die Schriftkenntnis unter 10-13jährigen Jungen und Mädchen in den nationalen Gruppen wie folgt:<sup>16</sup>

**Tabelle 2: Alphabetisierung der Kinder der Nationalitäten**

	Jungen	Mädchen
Litauer	60,18%	61,24%
Juden	73,68%	77,31%
Polen	49,75%	56,79%
Russen	24,65%	20,88%
Deutsche	68,28%	70,29%
Letten	63,48%	66,25%
Weißrussen	38,09%	33,48%

Es ist zu beachten, daß die Schriftkenntnis der Russen und Weißrussen auch in dieser Altersgruppe prozentual weit unter der anderer nationaler Minderheiten lag. Allgemein war in dieser Altersgruppe mit Ausnahme der Russen und Weißrussen der Anteil schriftkundiger Mädchen höher als

<sup>14</sup> Lietuvos geopolitika (wie Anm. 12), S. 117 f.

<sup>15</sup> Švietimo darbas (1925), Nr. 6, S. 513 f.

<sup>16</sup> Lietuvos gyventojai (wie Anm. 8).

jener der Jungen. Leider läßt sich die Veränderung dieser Größen in den zwanziger und dreißiger Jahren nicht feststellen. Da nach 1923 keine Volkszählungen mehr stattfanden, fehlt es an statistischen Quellen.

Welches waren die allgemeinen rechtlichen Voraussetzungen, unter denen Litauens nationale Minderheiten Bildungsziele verfolgen konnten? Die erste litauische Verfassung von 1922 legte in § 73 fest, „nationale Minderheiten, die einen beträchtlichen Teil der Bürger ausmachen“, hätten „das Recht, im Rahmen der Gesetze selbständig ihre kulturellen Angelegenheiten (Volksbildung, Wohltätigkeit, gegenseitige Hilfe) zu regeln. Zu diesen Zwecken werden auf Grundlage eines Gesetzes Vertretungsorgane gewählt“.<sup>17</sup> § 74 betonte, Minderheiten hätten weiterhin „das gesetzliche Recht, für nationalkulturelle Bedürfnisse ihre Angehörigen zu besteuern. Ihnen steht ein bestimmter Teil der Geldsummen zur Verfügung, die vom Staat und den Selbstverwaltungen für Bildungs- und Wohltätigkeitsangelegenheiten vorgesehen waren, falls staatliche Einrichtungen nicht in der Lage sind, die betreffenden Aufgaben zu lösen“.<sup>18</sup> In der Verfassung von 1928 wurden diese Bestimmungen wiederholt. Nach Meinung von Professor M. Rémeris von der Universität Kaunas, einem Kenner der litauischen Verfassung, beziehen sich jene Kapitel der Verfassung, die den rechtlichen Status der Minderheiten betreffen, „nur auf die korporative Selbstverwaltung der nationalen Minderheiten. Zweifelsohne wird diese Selbstverwaltung auch dadurch eingeschränkt, daß sie formell nur für solche nationalen Minderheiten gilt, die als einen beträchtlichen Teil der Bürger ausmachende anerkannt sind“.<sup>19</sup> M. Rémeris hat auch festgestellt, daß „während der Gültigkeitsdauer beider Verfassungen (von 1922 bis 1938) versucht worden ist, nur eine nationale Minderheit, nämlich die jüdische, mit dem Privileg korporativer Selbstverwaltung auszustatten. Nur sie allein wurde als einen beträchtlichen Teil der Bürger ausmachend vom Gesetzgeber anerkannt“.<sup>20</sup> Rémeris weist überdies darauf hin, daß auch verschiedene andere Verfassungsbestimmungen mit Nationalitätenfragen zusammenhängen, so die Freiheit des „Gewissens, die Freiheit der Schulgründung u.a. Abgesehen davon konnte unter gewissen Umständen größeren nationalen Gemeinschaften das Privileg korporativer Selbstverwaltung auch mittelbar zuteil werden“.<sup>21</sup>

<sup>17</sup> Lietuvos valstybės konstitucijos (Litauens Grundgesetz). Vilnius 1989, S. 28.

<sup>18</sup> Ebenda.

<sup>19</sup> M. Rémeris, Lietuvos konstitucinės teisės paskaitos (Vorlesungen aus dem litauischen Grundgesetz). Vilnius 1990, S. 418.

<sup>20</sup> Ebenda.

<sup>21</sup> Ebenda, S. 419 f.

Sehr auffällig ist, daß die grundlegenden Einzelgesetze, in denen das allgemeinbildende Schulwesen reguliert wurde, auf die nationalen Minderheiten kaum eingehen. Das erste und zweite „Gesetz über die Elementarschulen“ von 1922 und 1936, das „Gesetz über die Mittel- und Oberschulen“ von 1925, das „Gesetz über die Mittelschulen“ von 1936 — sie alle berühren Probleme der Minderheitenschule nur am Rande und lassen sie, weil aus dem Rahmen fallend, außer Betracht. Zum Beispiel sah das Gesetz über die Elementarschulen von 1922 vor, daß „Elementarschulen vom Ministerium für Bildung, von Selbstverwaltungsorganen, gesellschaftlichen und religiösen Einrichtungen und einzelnen litauischen Bürgern gegründet und unterhalten werden“. Dabei wurde auch festgestellt, „eine normale Elementarschule“ könne „für mindestens 500 Einwohner errichtet werden“, im Ausnahmefall auch für eine kleinere Zahl. Von Schulen der nationalen Minderheiten sprach das Gesetz an zwei Stellen. Erstens erklärte § 11: „In Schulen, in denen nicht in Litauisch unterrichtet wird, wird die litauische Sprache als ein Fach in der dritten und vierten Klasse (in Elementarschulen gab es vier Klassen; S. K.) unterrichtet, sie nimmt täglich mindestens eine Unterrichtsstunde in Anspruch“.<sup>22</sup> Zweitens wurde jüdischen Schulen erlaubt, die gebräuchliche Unterrichtssprache Jidisch durch Althebräisch zu ersetzen.<sup>23</sup> 1925 erweiterte man den § 11 des Gesetzes über die Elementarschulen mit folgendem Zusatz: „In solche Schulen werden (nur; S. K.) Kinder derjenigen Nationalität aufgenommen, in deren Sprache dort unterrichtet wird“.<sup>24</sup> Während der Beratungen im litauischen Sejm ist über diese Änderung sehr heftig diskutiert worden. Abweichend von den früheren Regelungen schrieb das Gesetz über die Elementarschulen von 1936 vor, daß in nicht-litauischen Schulen die litauische Sprache als obligatorisches Einzelfach schon von der zweiten (und nicht erst von der dritten) Klasse an unterrichtet wird. „Von der dritten Klasse an werden in Litauisch auch Landeskunde, Geschichte und Geographie unterrichtet“.<sup>25</sup> Das Gesetz von 1936 legte gleichfalls fest, daß „in litauischen Elementarschulen für Kinder anderer Nationalität Litauisch als Einzelfach in ihrer Muttersprache unterrichtet wird“.<sup>26</sup> Zu erwähnen ist, daß manche Behörden, die für Bildungsfragen der nationalen Minderheiten zuständig waren, über die Sprachbestimmungen des Gesetzes von 1936 hinausgegangen sind. Am 9. Dezember 1936 machten

---

<sup>22</sup> Vyriausybės žinios vom 23. November 1922.

<sup>23</sup> Ebenda.

<sup>24</sup> Vyriausybės žinios vom 5. August 1925.

<sup>25</sup> Vyriausybės žinios vom 29. Juli 1936.

<sup>26</sup> Ebenda.

die Gesellschaften der Tarbut-Schulen und für Jüdische Bildung in einem Memorandum ihrer Zentralverwaltung das Ministerium für Bildung darauf aufmerksam, „die Nötigung, manche Fächer in einer anderen Sprache zu unterrichten“, störe „die jüdische Nationalschule bei ihrer Arbeit. Der Hauptpunkt liegt aber darin, daß es pädagogischen Prinzipien widerspricht“. Man betonte, nach der gesetzlichen Vorschrift dürfe in jüdischen Schulen „in Litauisch nur litauische Sprache und Literatur, litauische Geschichte, Geographie und Militärwesen unterrichtet werden“.<sup>27</sup>

Auch das Gesetz über die Mittel- und Oberschulen von 1925 und das Gesetz über die Mittelschulen von 1936 berührten die Frage, in welcher Sprache die Schulen nationaler Minderheiten zu unterrichten hatten und welche Schüler sie aufnehmen durften. 1925 wurde nur festgelegt, „in Mittel- und Oberschulen nationaler Minderheiten, in denen nicht Litauisch unterrichtet wird“, solle die Unterrichtssprache „der Muttersprache der Schüler entsprechen“.<sup>28</sup> Außerdem sollte der Unterricht in der Muttersprache und in Litauisch gleiche Stundenzahl in Anspruch nehmen. Viel deutlicher beleuchtete das Gesetz von 1936 bestimmte Momente im Schulbetrieb, obgleich der Begriff „Schulen der nationalen Minderheiten“ hier überhaupt nicht vorkommt. Analog der Ergänzung von 1925 zum Gesetz über die Elementarschulen von 1922 legte das Gesetz von 1936 fest, „in private Mittelschulen mit nicht-litauischer Unterrichtssprache“ dürften „Kinder aufgenommen werden, deren Muttersprache von der Unterrichtssprache dieser Schulen nicht abweicht“. Zugleich wurde verlangt, daß Schüler, bei denen ein Elternteil litauisch war, „solche Schulen nicht besuchen dürfen“. Die Normierung der Unterrichtssprache und Festlegungen über die Nationalität der Schüler sind mithin die einzigen Momente beim Schulwesen der Minderheiten, die in den litauischen Hauptgesetzen über die allgemeinbildende Mittelschule hervortreten.

Von 1918 bis Ende 1919 bestanden in Litauen 1036 Elementarschulen. Davon waren litauische Schulen 903 (87,16%), jüdische 49 (4,37%), deutsche 37 (3,57%), polnische 33 (3,19%), lettische elf (1,06%), russische drei (0,29%). Wie sich das Schulnetz während der Unabhängigkeitszeit verändert hat, zeigt die nachstehende Tabelle. Zugrunde liegen ihr die Rechenschaftsberichte des Ministeriums für Bildung, die in „Svietino darbas“

<sup>27</sup> Lietuvos valstybinis archyvas (Litauisches Staatsarchiv) (LVA), F. 391, Ap. 3, B. 2465, L. 33.

<sup>28</sup> Lietuvos istorijos šaltiniai (Quellen aus der litauischen Geschichte). Bd. 4, Vilnius 1961, S. 241.

(Bildungsarbeit), der Zeitschrift des Ministeriums, in der Zeitschrift „Tautos mokykla“ (Nationalschule) 1936–1939 und an anderer Stelle publiziert worden sind.

**Tabelle 3: Elementarschulen in Litauen 1920–1938 (ohne Memelland und Wilna-Gebiet)\***

Jahr	insgesamt	lit.	jüd.	poln.	deut.	lett.	russ.	weiß-russ.	gemischt
15.1.1920	1173	1059	55	21	25	10	2	1	-
1.1.1921	1321	1180	74	22	23	6	3	1	12
1.1.1922	1656	1478	96	27	23	10	5	1	16
1.1.1923	1849	1643	107	30	20	10	9	2	28
1.1.1924	2003	1808	111	26	16	9	11	1	21
1.1.1925	2064	1859	118	26	16	9	11	1	24
1.1.1926	2108	1915	112	24	14	11	11	-	21
1.1.1927	2301	1997	135	91	22	10	16	1	29
1.1.1928	2401	2117	144	47	21	9	15	-	48
1.1.1929	2431	2185	135	30	18	8	15	-	40
1.1.1930	2386	2158	122	25	16	8	12	-	45
1.1.1931	2288	2113	105	15	13	6	6	-	30
1.1.1932	2290	2123	105	15	14	6	7	-	20
1.1.1933	2297	2129	105	15	14	11	4	-	19
1.1.1934	2298	2129	105	15	14	11	4	-	20
1.1.1935	2301	2135	105	15	12	11	4	-	19
1.1.1936	2308	2144	108	15	11	13	3	-	14
1.1.1937	2308	2147	109	11	10	13	3	-	15
1.1.1938	2319	2160	107	10	10	13	4	-	15

\* Das Memelland wurde Litauen 1923 angeschlossen und 1939 wieder von ihm getrennt. Das Wilna-Gebiet wurde 1920 Polen einverleibt. Aus diesen Gründen sind beide Gebiete in der Statistik nicht berücksichtigt.

Aus der Tabelle ist ersichtlich, daß das Schulnetz sich bis gegen Ende der 20er Jahre ausgedehnt hat. Danach beginnt die Zahl der Schulen abzunehmen. Sucht man nach Gründen für diese Dynamik, sind einige charakteristische Momente hervorzuheben. Allgemein war der Höhepunkt der Ausdehnung des Netzes am 1. Januar 1929 erreicht, bei den Schulen der nationalen Minderheiten schon etwas früher (bei jüdischen und gemischten Schulen z.B. am 1. Januar 1928, bei polnischen und russischen am 1. Januar 1927). Im Netz der lettischen und weißrussischen Elementarschulen hatten die Veränderungen keine wirkliche Bedeutung. Das Netz der deutschen Elementarschulen ist während der ganzen Unabhängigkeitszeit nie über seine Anfangsstufe hinausgekommen. Vom Ausgangspunkt (15.1.1920) bis zu dem jeweiligen Jahre, als das Netz sein Maximum erreichte, hat sich die Zahl der litauischen Schulen 2,06mal vergrößert, die der jüdischen 2,61mal, die der polnischen 4,33mal, die der russischen 8mal, die der gemischten (ab 1.1.1921) 4mal. Freilich bleibt diese Charakteristik vorläufig, weil sowohl die Ausgangssituation des schulischen Netzes als auch das Anwachsen der Anzahl der Schulen noch zu berücksichtigen sind.

Was waren die allgemeinen Ursachen für Ausdehnung, Stabilisierung oder Verkleinerung des Schulnetzes? Gewiß bot der neue Staat Möglichkeiten für eine bessere Befriedigung der Bildungsbedürfnisse. Ständig konnte aber eine Ausdehnung des Netzes nicht anhalten. Nach einiger Zeit mußte es sich stabilisieren, auch bei den nationalen Minderheiten. Außerdem wurden manche Schulen geschlossen oder aus Mangel an Schülern zusammengelegt, was die Tabelle nicht widerspiegelt. Schließlich verbirgt sich hinter der auffälligen Stabilisierung oder Verminderung des Schulnetzes eine schnelle Zunahme der Schülerzahl. Zum Teil wiederholte sich darin das frühere schnelle Wachstum des Schulnetzes.

Nach den Quellen des Unterhalts zerfielen die Elementarschulen Litauens in vier Kategorien. Sie wurden unterhalten

1. vom Ministerium für Bildung,
2. vom Ministerium für Bildung und Organen der lokalen Selbstverwaltung,
3. von einzelnen Organisationen mit Unterstützung des Ministeriums für Bildung,
4. von einzelnen Organisationen ohne ministerielle Unterstützung.

Von jüdischen Schulen z.B. gehörten am 1. Januar 1928 vier zur ersten Kategorie, 115 zur zweiten, zehn zur dritten, 15 zur vierten.<sup>29</sup> Mithin wur-

---

<sup>29</sup> Švietimo darbas (1928), Nr. 12, S. 2654–2658.

den 82,65% aller jüdischen Schulen allein aus Geldmitteln des Ministeriums für Bildung und von Organen der Selbstverwaltung (erste und zweite Kategorie) unterhalten. Hervorzuheben ist, daß damals in der ersten Kategorie neben den vier jüdischen Schulen nur 157 litauische und 15 gemischte Schulen finanziert wurden. Dagegen bestanden am 1. Januar 1928 in Litauen insgesamt 2321 Elementarschulen, die aus Mitteln des Ministeriums für Bildung und der Selbstverwaltungsorgane unterhalten wurden, was 96,66% Schulen ausmachte.

Auf die einzelnen Nationalitäten verteilten sich damals die Elementarschulen der zweiten Kategorie wie folgt:

**Tabelle 4: Elementarschulen zweiter Kategorie**

polnische	18	38,29%
deutsche	13	61,90%
russische	13	86,66%
lettische	9	100,00%

Beim Vergleich dieser Zahlen fällt sofort auf, daß manche Nationalitäten mehr, andere weniger begünstigt waren. Die Anzahl von Schulen, über die eine Minderheit verfügte, hing aber nicht allein von ihrer Unterstützung durch den Staat ab. Verglichen mit anderen Nationalitäten wurden z.B. nur wenige polnische Schulen vom Ministerium für Bildung und Organen der lokalen Selbstverwaltung finanziert. Gleichwohl sorgten private Gründungen 1926 für eine plötzliche Vergrößerung des polnischen Schulnetzes. Später schrumpfte es zwar wieder, die Verminderung begann aber erst am 1. Januar 1928 und vollzog sich nur allmählich. Betroffen davon waren die polnischen Privatschulen. Die Behörden schlossen sie, weil sie — im Unterschied zu den staatlich unterhaltenen Schulen — bestimmte gesetzliche Auflagen nicht erfüllten. Überdies verzerren die Prozentzahlen das Bild einigermaßen. Da die Ausgangszahlen sehr niedrig lagen, haben sich auch bei relativ großen Verschiebungen die absoluten Zahlen wenig verändert. Schließlich wäre zu berücksichtigen, daß die einzelnen nationalen Minderheiten sich verschieden zu Problemen der Bildung stellten, weil ihre Situation im politischen und wirtschaftlichen Leben des Landes, ihre Gewohnheiten und Traditionen des Verhaltens nicht die gleichen waren.

In Zuschnitt und Entwicklung einiger Minderheiten gab es Züge, die besonders ins Auge fallen. Das gilt zuerst für den Weg, den die jüdische Schule gegangen ist. Das Problem, in der litauischen Forschung lange außer acht gelassen, ist zum erstenmal im Mai 1991 auf einer internationalen Konferenz in Vilnius über „Jüdische Bildung und Kultur bis zur Katastrophe“ erörtert worden. Auf dieser Konferenz äußerte man die Meinung, daß „die jüdische Volksbildung in der Diaspora in keinem anderen Land eine solche Höhe erreicht hat“.<sup>30</sup> Drei Faktoren sind dafür verantwortlich gewesen. Rechtlich hat die Republik Litauen von ihrer Gründung an den jüdischen Bürgern nationalkulturelle Autonomie eingeräumt. Materiell wurden fast alle jüdischen Schulen vom Staat unterhalten. Und geistig sind die Juden Litauens weniger als in jedem anderen Land vom Prozeß der Assimilation an ihre Umgebung berührt worden.<sup>31</sup>

Schon am 15. August 1919 haben A. Voldemaras und P. Klimas, der Vorsitzende und der Sekretär der litauischen Delegation auf der Friedenskonferenz in Paris, in ihrem Bericht an das Komitee der jüdischen Delegation betont, daß die litauische Regierung mit Zustimmung der jüdischen Vertretung des Landes Prinzipien für die Stellung der litauischen Juden festgelegt habe, die „bereits einen Teil der Grundgesetze bilden oder noch bilden werden“.<sup>32</sup> Am 10. Januar 1920 unterzeichneten dann Staatspräsident A. Smetona und Ministerpräsident E. Galvanauskas das „Vorläufige Gesetz betreffend die dem jüdischen Gemeinschaftsrat verliehenen Rechte, jüdische Bürger zu besteuern“. Der erste Paragraph erklärt: „Alle Juden sind Mitglieder der jüdischen Gemeinschaften an ihrem Wohnort. Die Gemeinschaften sind zuständig für Angelegenheiten des Kultes, der Wohltätigkeit, der Sozialhilfe, der Schulen und allgemeinen Kultur der Juden.“<sup>33</sup> Das Gesetz sah außerdem vor, daß die ministeriell bestätigten „Räte für jüdische Angelegenheiten (Vaaden)“ berechtigt waren, die Juden im Rahmen der oben erwähnten Bedürfnisse mit bestimmten Steuern zu belegen.

In der litauischen Verfassung von 1922 wurde die korporative Selbstverwaltung grundgesetzlich verankert. Allerdings beschränkten postkonstitutionelle Akte die Gültigkeit dieser Anordnungen. Einen Schlußpunkt

<sup>30</sup> J. Smoliakovas, *Žydu švietimes Lietuvos Respublikoje 1918–1940. Mokslinės konferencijos „Lietuvos žydų švietimes ir kultūra iki katastrofos“ medžiaga* (Bildung der Juden in der litauischen Republik 1918–1949. Mitteilungen der Konferenz „Jüdische Bildung und Kultur bis zur Katastrophe“). Vilnius 1991, S. 15.

<sup>31</sup> Ebenda.

<sup>32</sup> LVA, F. 391, Ap. 3, B. 947, L. 26.

<sup>33</sup> *Laikinosios vyriausybės žinios* vom 4. März 1920.



setzte der Sejm im Jahre 1925 mit dem Gesetz über die jüdischen Nationalgemeinschaften. Es erlaubte den Juden, eigene lokale Vereinigungen zu bilden, genannt Nationalgemeinschaften. Von einer korporativen Selbstverwaltung wurde nichts gesagt, obwohl die Paragraphen 73 und 74 der Verfassung von 1922 nur diese eine Möglichkeit zugelassen hatten. Auch die Verfassung von 1928 wiederholte beide Paragraphen, ohne daß sie Folgen gehabt hätten. Das jüdische Bildungswesen ist davon aber nicht beeinträchtigt worden. Nicht umsonst nennt man die Juden das Volk des Buches. Wie der Historiker S. Atamukas sagt, haben „der Gang der Geschichte, das Leben unter anderen Völkern, der spezifische Kampf ums Dasein ihre Neigung zur Bildung, ihre Achtung von dem Lehrer begründet und am Leben erhalten“.<sup>34</sup> Zum Beispiel waren am Ausgang der zwanziger Jahre alle jüdischen Oberschulen privat finanziert — 15 Gymnasien und 13 Progymnasien.<sup>35</sup> 1935/36 stellten jüdische Oberschulen sogar 19,17% aller Oberschulen im Lande, obwohl die Juden nur 7,2% der Bevölkerung ausmachten.<sup>36</sup> Die jüdische Gemeinschaft konnte nicht mit mehr staatlicher Unterstützung rechnen, als ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung entsprach. Der Staat unterstützte die von den jüdischen Vereinigungen „Javne“ und „Tarbut“ betriebenen Oberschulen mit Subventionen in wechselnder Größe. Hinzu kam, daß die jüdischen Trägerverbände für Gymnasien und Progymnasien auch die Hilfe von Juden im Ausland in Anspruch genommen haben. Besonders viele Mittel kamen aus den USA vom Joint, dem Litauischen Judenverband, der Wohltätigkeitsgesellschaft Central Relief und anderen. Die genannten Gesellschaften halfen beim Bau neuer Schulen wie beim laufenden Schulbetrieb.

Die Beziehungen zwischen jüdischen Gemeinden und Vereinigungen, die sich mit Bildungsfragen beschäftigten, und den offiziellen Regierungsorganen liefen gewöhnlich ohne größere Konflikte. Immerhin gab es gelegentliche Reibungen, z.B. bei der Gründung von Schulen oder in Finanzierungsfragen. Andererseits traten auch innerhalb der jüdischen Gemeinschaft selbst Widersprüche auf. Der Streit zwischen Zionisten und Bundisten lag offen zutage und sparte auch die Schulen nicht aus: in manchen, meistens Ober- und Mittelschulen, wurde in Hebräisch unterrichtet, in

<sup>34</sup> S. Atamukas, *Žydai Lietuvoje* (Juden in Litauen). Vilnius 1990, S. 58.

<sup>35</sup> *Švietimo darbas* (1930), Nr. 12, S. 796.

<sup>36</sup> B. Šetkus, *Užsienio žydu parama Lietuvos žydų mokykloms 1918–1940 m. Mokslinės konferencijos „Lietuvos žydų švietimas ir kultūra iki katastrofos“ medžiaga* (Hilfe von Juden im Ausland für die jüdischen Schulen in Litauen. Mitteilungen der Konferenz „Jüdische Bildung und Kultur bis zur Katastrophe“). Vilnius 1991, S. 124.

anderen in Jiddisch. Und jedes kulturelle Gut, das eine der beiden Sprachen hinterlassen hatte, wurde von den Anhängern der anderen verachtet.

So fest wie die jüdische Gemeinschaft hielten andere nationale Minderheiten nicht zusammen. Auch sie nahmen aber die Bildung der heranwachsenden Generation ernst, und ähnlich wie die Juden besaßen Polen oder Letten in Litauen Rückhalt bei ihren Landsleuten im Ausland. Litauens Beziehungen zu Polen waren gespannt, weil belastet von der Besetzung des Wilna-Gebietes. Im Jahre 1926 vergrößerte sich das Netz polnischer Schulen mit einem Sprung um das Vierfache, ein Vorgang, der bei den anderen Minderheiten ohne Parallele war. Es bleibt unklar, warum die Koalition zwischen Sozialdemokraten und Bauernvolkspartei, die damals kurzfristig regierte, dies zugelassen hat. Jedenfalls wurde von der neuen Regierung seit 1927 keine Ausdehnung mehr geduldet. Wie andere gleichartige Organisationen besaßen polnische Kultur- und Bildungsvereinigungen nur dann das Recht, Schulen zu gründen, wenn die gesetzlich vorgeschriebene Zahl von Schülern an einem Ort vorhanden war. 1926 hatte die polnische Vereinigung „Pochodnia“ die Vorschrift nicht immer beachtet. Deshalb veranlaßte 1927 die Regierung eine Verkleinerung des Netzes polnischer Elementarschulen, was bei Personen und Einrichtungen, die mit polnischer Kultur und Bildung befaßt waren, Protestreaktionen hervorrief. Es fehlte ihnen nicht an Argumenten, wenschon ihre Ansprüche nicht immer gerechtfertigt waren. Im polnisch besetzten Wilna-Gebiet wurden zur gleichen Zeit litauische Schulen geschlossen.

Da Litauen und Lettland in gutnachbarlichen Beziehungen lebten, sind hier keine Schwierigkeiten bei der Lösung von Bildungsproblemen entstanden. Lettland hat, anders als Litauen, am 18. Dezember 1919 sogar ein Gesetz über das Schulwesen der Minderheiten erlassen. Einen Höhepunkt ihrer Beziehungen erreichten die beiden Staaten am 25. Januar 1931 mit der Unterzeichnung einer Schulkonvention in Riga. Die Konvention regelte die Voraussetzungen für den Bestand lettischer Schulen in Litauen und litauischer Schulen in Lettland. Es war der einzige zwischenstaatliche Vertrag in Litauens Unabhängigkeitszeit, der solche Fragen zum Gegenstand hatte. Artikel 1 bestimmte, daß eine Schule oder Klasse nur dann errichtet werden konnte, „wenn die Zahl schulpflichtiger Kinder (im Alter von 7 bis 14 Jahren) innerhalb der Grenzen eines Selbstverwaltungsgebietes (Bezirk oder Stadt) und eines angrenzenden Territoriums, das nicht weiter als 3,5 km liegt, nicht kleiner als 20 ist“.<sup>37</sup> Die Regelung war großzügiger als im allgemeinen Gesetz über die Elementarschulen, das

---

<sup>37</sup> Vyriausybės Žinios vom 10. Juni 1931.

eine Mindestzahl nicht unter 30 voraussetzte. Die Konvention legte auch fest, daß bei einer Schülerzahl unter 20 aber größer als neun, Lettisch als Einzelfach in einer Schule unterrichtet werden mußte. Litauische Schulen in Lettland wie lettische in Litauen unterstanden der Kontrolle gemischter Kommissionen, die aus Vertretern der Bildungsministerien beider Staaten gebildet wurden. Beschlüsse der Kommissionen waren für die Ministerien verbindlich. 1937 kündigte Lettland freilich die Konvention. Die Maßnahme wurde damit begründet, daß die Schulen anderer nationaler Minderheiten in Lettland sich in viel schlechterer Lage befänden und manche Staaten dagegen Einwände erhoben hätten.<sup>38</sup> Am 27. März 1938 schloß man aber ein neues Abkommen über die schulische Behandlung der beiden Minderheiten, das eine Rückkehr zu den Prinzipien der Konvention von 1931 bedeutete. Gelegentlich kam es allerdings zu Reibungen zwischen den Staaten. Lettland verlangte z.B., daß die Schülerzahl in beiden Ländern gleich groß sein sollte, während die Konvention nur gleiche Bedingungen für die Gründung von Schulen vorgesehen hatte.<sup>39</sup> Im Verkehr zwischen Staaten gelten indes Komplikationen dieser Art als normal.

Die Beobachtungen dieses Artikels lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Der allgemeine Stand der Schriftkenntnis am Anfang der litauischen Staatlichkeit bezeugt die recht verschiedenartigen Bildungstraditionen der nationalen Minderheiten.
2. Bestimmend für die Bildungstendenzen war die historische Tradition, die in der Zeit vor Gründung des litauischen Staates wurzelte und abhing von der spezifischen Energie jeder einzelnen Minderheit. Für die mehr oder minder gelingende Verwirklichung der Bildungspläne spielte das Siedlungsprofil einer Minderheit eine wichtige Rolle.
3. Die Gesetzgebung des litauischen Staates gab der litauischen Mehrheitsnation wie den nationalen Minderheiten die Möglichkeit, ihre Schulsysteme zu entwickeln, ohne daß sie in prinzipiellen Gegensatz gerieten.

---

<sup>38</sup> LVA, F. 391, Ap. 3, B. 2491, L. 168.

<sup>39</sup> Ebenda, B. 2495, L. 2.

Table 1: Summary of Key Findings	
Category	Description
Item 1	...
Item 2	...
Item 3	...
Item 4	...
Item 5	...
Item 6	...
Item 7	...
Item 8	...
Item 9	...
Item 10	...
Item 11	...
Item 12	...
Item 13	...
Item 14	...
Item 15	...
Item 16	...
Item 17	...
Item 18	...
Item 19	...
Item 20	...
Item 21	...
Item 22	...
Item 23	...
Item 24	...
Item 25	...
Item 26	...
Item 27	...
Item 28	...
Item 29	...
Item 30	...
Item 31	...
Item 32	...
Item 33	...
Item 34	...
Item 35	...
Item 36	...
Item 37	...
Item 38	...
Item 39	...
Item 40	...
Item 41	...
Item 42	...
Item 43	...
Item 44	...
Item 45	...
Item 46	...
Item 47	...
Item 48	...
Item 49	...
Item 50	...
Item 51	...
Item 52	...
Item 53	...
Item 54	...
Item 55	...
Item 56	...
Item 57	...
Item 58	...
Item 59	...
Item 60	...
Item 61	...
Item 62	...
Item 63	...
Item 64	...
Item 65	...
Item 66	...
Item 67	...
Item 68	...
Item 69	...
Item 70	...
Item 71	...
Item 72	...
Item 73	...
Item 74	...
Item 75	...
Item 76	...
Item 77	...
Item 78	...
Item 79	...
Item 80	...
Item 81	...
Item 82	...
Item 83	...
Item 84	...
Item 85	...
Item 86	...
Item 87	...
Item 88	...
Item 89	...
Item 90	...
Item 91	...
Item 92	...
Item 93	...
Item 94	...
Item 95	...
Item 96	...
Item 97	...
Item 98	...
Item 99	...
Item 100	...

# Aspekte polnischer und preußischer Schulpolitik im Posener Raum am Vorabend des Nationalismus. Bemerkungen zur Rolle von Sprache und Konfession in der Elementarschulpolitik

von Gregor Harzheim

## Entstehende Bildungspolitik und Nationalismus

Eine Analyse der Beziehungen zwischen Schule und Nationalismus lenkt unser Augenmerk fast automatisch auf die zweite Hälfte des 19. und das beginnende 20. Jahrhundert. In diesem Zeitraum zeigt sich Schulpolitik als ein wesentliches Element nationalistisch geprägter Politik.

Nicht so offenkundig erscheint das Verhältnis von Schule und Nationalismus 100 Jahre früher. Das 18. Jahrhundert markierte eine Wende in der Schulpolitik und den Beginn des modernen Schulwesens, so daß in der Historiographie vielfach vom *pädagogischen Jahrhundert* die Rede ist.

War bis dahin Schule bzw. schulische Bildung eine exklusive, relativ kleinen Bevölkerungskreisen vorbehaltene Institution, so setzte sich, vereinzelt schon früher, endgültig jedoch im 18. Jahrhundert der Gedanke der Volksbildung durch.

Der Pietismus speziell in Preußen und vor allem die Philosophie der Aufklärung in ihren verschiedensten Ausprägungen hatten die Notwendigkeit der Volksbildung ideologisch begründet. Der Etatismus sowohl auf preußischer als auch auf polnischer Seite bewirkte dann ein entschiedeneres Eingreifen des Staates in die Bildung. Es entstand eine Schul- bzw. Bildungspolitik. Diese Verbindung von Bildungspolitik und Etatismus, so naheliegend sie auch sein mag, bewirkte jedoch bereits eine Entfernung von den ursprünglichen Zielsetzungen der Aufklärung hin zu einer Verbindung von Schule und Nation bzw. Nationalismus. Die Instrumentalisierung der Schule als Ort der Bildungsvermittlung für eine nationalistisch ausgerichtete Politik, wie sie nicht nur, aber vielleicht besonders stark im deutsch-polnischen Grenzgebiet in der zweiten Hälfte des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts und unter anderen Vorzeichen in den 20er Jahren zu erkennen ist, war damit naheliegend und folgerichtig.

Der Ausbau des Schulwesens bedeutete nicht einfach eine Ausdehnung der Bildungsvermittlung, sondern auch eine Änderung der Bildungsinhalte. So brachte die Reform des Schulwesens, wie sich besonders deutlich in den Bildungsinhalten für die Mittelschulen der polnischen Edukations-

kommission zeigen läßt, eine zunächst noch zögerliche, schließlich aber forcierte Verdrängung des Lateinischen durch die Muttersprache. Dieser Vorgang war, neben der stärkeren Berücksichtigung der Realien und im Elementarschulbereich des Rechnens, ganz pragmatisch im Sinne einer Vorbereitung auf das Leben begründet, ist jedoch auch in Verbindung mit den gesellschaftspolitischen Veränderungen, die durch eine Ablösung des mittelalterlichen Universalgedankens durch den Nationalgedanken der Neuzeit geprägt waren, zu sehen. Die Schule begann eine bedeutende Rolle im Leben des Menschen einzunehmen zu einer Zeit, als der Nationalgedanke als gruppenbindendes Element das Standesbewußtsein abzulösen begann. Mit dieser Entwicklung wurden ethnische Übergangs- und Mischregionen zunehmend zu besonderen Problemgebieten, und es spricht für den Stellenwert der Schule in der Gesellschaft, daß sie sich zu einem der bedeutendsten Konfliktfelder in der nationalen Konfrontation entwickelte.

Innerhalb dieses grob skizzierten theoretischen Rahmens soll nun die konkrete Situation der Elementarschulpolitik im deutsch-polnischen Grenzraum im ausgehenden 18. Jahrhundert im Hinblick auf die Faktoren Sprache und Konfession angedeutet werden.

### **Elementarschulpolitik und nationales Gedankengut in Polen**

Im Rahmen der forcierten Reformen zur Modernisierung und Stärkung des Staates nach der Ersten Teilung Polens erfolgte unter anderem 1773 die Gründung der Nationalen Edukationskommission für „Restpolen“. Der Edukationskommission gelang im Bereich der administrativen Neuorganisation des, so ihr Anspruch, gesamten Schulwesens die Ausgestaltung eines hierarchischen Schulsystems unter staatlicher Aufsicht mit eindeutig geregelten Überwachungsstrukturen.<sup>1</sup>

Die Edukationskommission, der auch Mitglieder des katholischen Klerus angehörten, schuf mit ihrer Schulgesetzgebung von 1774 und 1783 ein staatliches Bildungssystem, in dem die *szkoły parafialne* als unterste Schulstufe der dienstlichen Aufsicht der Mittelschulrektoren bzw. Prorektoren unterstellt wurden. Mit der Schaffung dieser Schulhierarchie schien eine staatliche Kontrolle aller Schulen gewährleistet. Amtsträger,

<sup>1</sup> Dazu im kurzen Überblick Renata Dutkova, *Komisja Edukacji Narodowej. Zarys działalności. Wybór materiałów źródłowych* (Die Nationale Edukationskommission. Abriss ihrer Tätigkeiten. Eine Auswahl von Quellen). Wrocław 1973.

die ihrerseits mittelbar der Edukationskommission unterstellt waren, sollten die Elementarschulen beaufsichtigen und die Einhaltung der neuen Ausbildungsprogramme durchsetzen. Für das niedere Schulwesen erwies sich dieses Kontrollsystem jedoch als gänzlich untauglich, da die Rektoren und Prorektoren ihren Verpflichtungen aus den verschiedensten, hier nicht näher zu erläuternden Gründen, nur äußerst unzureichend nachkamen.

Trug auch das offizielle Vorgehen der Bildungsbehörde zunächst einen stark antiklerikalen Charakter (was vor allem auch in den Bildungsinhalten seinen Ausdruck fand), so erkannte sie doch, daß angesichts mangelnder eigener personeller und finanzieller Ressourcen auf eine Instrumentalisierung des katholischen Klerus zur Beaufsichtigung und zum Aufbau der niederen Schulen, die bezeichnenderweise auch als Pfarrschulen bezeichnet wurden, nicht verzichtet werden konnte. So war es denn wohl auch das Scheitern dieser im Prinzip weltlichen Schulaufsicht, das dazu führte, daß die Edukationskommission die Rektoren mit dem Hinweis auf die Aufsicht der Diözesen wieder von ihrer Visitationspflicht befreite. Die Instrumentalisierung kirchlicher Institutionen für die Schulpolitik vollendete der Bildungsparagraph des Gesetzes zur Konstituierung der Zivil-militärischen Ordnungskommissionen.<sup>2</sup> Diesen neuen Verwaltungsorganen wurde die Zuständigkeit für die Organisation und Überwachung der Elementarbildung in jeder Pfarre übertragen. Zur Aufsichtsperson über die Elementarbildung bestimmte man den Pfarrer und beauftragte ihn gleichzeitig, Berichte über die Pfarre und den Fortgang des Unterrichts zu verfassen. Die damit verbundene Gefahr der Rückentwicklung der Elementarschule zu einer rein kirchlichen Interessen dienenden Institution suchte der Gesetzgeber durch die Festschreibung eines Mindestprogramms, über dessen Verwirklichung die Pfarrer ebenfalls berichten sollten, abzuwehren. Ausdrücklich bezog sich die Gültigkeit des Bildungsparagraphen nur auf die Pfarren des lateinischen Ritus.<sup>3</sup> Die protestantischen Schulen blieben von der staatlichen Schulpolitik weiterhin unbeeinflusst.

Auch in den überlieferten Quellen der Edukationskommission finden sich keinerlei Hinweise auf eine Integration der Schulen der konfessionellen Minderheiten im Westen, also der im Großraum Posen doch recht

---

<sup>2</sup> Vgl. dazu Tadeusz Mizia, *Komisje porządkowe cywilno-wojskowe a szkolnictwo parafialne w okresie Sejmu Czteroletniego* (Die Zivil-militärischen Ordnungskommissionen und das Pfarrschulwesen während des Vierjährigen Reichstages), in: *Rozprawy z dziejów oświaty*. T. 6, Wrocław 1963.

<sup>3</sup> Ebenda, S. 41.

zahlreichen evangelischen (und damit meist deutschen) und jüdischen Bevölkerung. Die katholische Pfarre war die kleinste Einheit staatlicher Schulpolitik. Konfessionelle und, damit vielfach verbunden, nationale Minderheiten blieben, soweit bekannt, von der Reform des niederen Schulwesens ausgeklammert. Angesichts des ideologischen Hintergrunds der gesamten Reformpolitik, also der Stärkung des Landes oder, nunmehr vielleicht zutreffender, der Nation, könnte dieses Vorgehen konsequent erscheinen. Eine bewußt nationalistische Politik setzt jedoch eine ausdrückliche Ausgrenzung nationaler Minderheiten bzw. den Versuch, sie der Mehrheitskultur zu assimilieren, voraus. Solche Bestrebungen sind jedoch in der Schulpolitik der Nationalen Edukationskommission nicht zu erkennen. Der vereinzelte Hinweis in Visitationsberichten auf deutschsprachigen Unterricht im Posener Gebiet hebt dies zwar als Besonderheit hervor, problematisiert es aber in keiner Weise.<sup>4</sup> So informieren die Unterlagen der Erziehungsbehörde z.B. ohne zusätzliche Anmerkungen über die Existenz einer Schule in Kłoda unter der Leitung eines dissidentischen Lehrers.<sup>5</sup> Die Konzentration oder gar Beschränkung im niederen Schulwesen auf die katholischen Pfarrschulen ist vielmehr als Ergebnis mangelnder eigener organisatorisch-administrativer Ressourcen zu sehen. Der Rückgriff auf die katholische Kirche, die als einzige Institution eine das ganze Land durchziehende hierarchisch gegliederte Organisationsstruktur aufwies und auch historisch mit dem Bereich Schulwesen verbunden war, war somit rein pragmatisch begründet. Die Schulen der protestantischen deutschen Bevölkerung in Großpolen konnten, soweit es welche gab, ungehindert weiterarbeiten und wurden im Rahmen der konfessionellen Selbstverwaltung der protestantischen Kirchengemeinden organisiert. Das weitgehende Nichtbeachten der nicht-katholischen Schulen ist als Ausdruck einer liberalen und toleranten Politik in der Anfangsphase der staatlichen Durchdringung des Bildungsbereiches zu werten. Da die Edukationskommission das Schwergewicht ihrer Arbeit im Bereich des Mittel- und Hauptschulwesens (Universitäten) sah, beschränkte sie sich auf nur einige wenige Aktivitäten im Bereich des Elementarschulwesens, die konsequenterweise nicht alle (Rand-)Bereiche miterfaßten. Dies wäre erst in einem fortgeschrittenen Stadium staatlicher Schulpolitik mit einer höheren Professionalisierung und organisatorischen Perfektionierung zu erreichen gewesen.

<sup>4</sup> Teodor Wierzbowski, *Szkoły parafialne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej 1773–1794* (Die Pfarrschulen in Polen und Litauen zur Zeit der Nationalen Edukationskommission 1773–1794). Kraków 1921, S. 117–230.

<sup>5</sup> Ebenda, S. 139.



### Preußische Elementarschulpolitik in Großpolen

Die seit 1793 im Raum Posen amtierende preußische Verwaltung versuchte dagegen zumindest alle Schulen der christlichen Konfessionen im Rahmen ihrer staatlichen Schulpolitik zu verwalten. In Südpreußen, wie es nun genannt wurde, erfolgte die Übertragung aller katholischen geistlichen Sachen inklusive der Oberaufsicht über das katholische Schulwesen an die Finanzbehörden, während das protestantische Schulwesen den mit den Regierungen vereinigten Konsistorien unterstellt wurde. Allein aufgrund der quantitativen Konfessionsverteilung in Südpreußen wurde der Provinzialminister (von Voß und zeitweise von Hoym) zur entscheidenden schulpolitischen Institution. Grundlage seiner Politik, so betonte von Voß selbst,<sup>6</sup> waren die Grundzüge der Schulpolitik der Nationalen Edukationskommission aus polnischer Zeit, also das Konzept einer Schule als öffentlicher, von staatlichen Organen zu leitender Institution, und die Instrumentalisierung der Geistlichkeit im Sinne der staatlichen Schulpolitik.

Das Schulwesen der Katholiken und Protestanten wurde in getrennten Organisationsstrukturen staatlicher Kontrolle unterstellt, bis dann 1801 auch die protestantischen Schulbehörden sich dem vom Provinzialminister erlassenen (katholischen) Schulplan für Südpreußen unterstellten, was jedoch bis 1806 kaum mehr praktische Auswirkungen zeitigen konnte. Der noch verbleibende Zeitraum von fünf Jahren zeigte jedoch deutlich, daß die durch den Schulplan für alle Schulen christlicher Konfession erforderliche Zusammenarbeit der verschiedenen Behörden nicht funktionierte. Vor allem das Posener Konsistorium erwies sich gegenüber den sehr engagierten Kammern und dem Provinzialminister als nicht besonders kooperativ. Vor allem Provinzialminister von Voß drängte auf die Etablierung eines Schulwesens ohne konfessionelle und damit auch sprachliche Separierung. Dies hätte die Etablierung eines verzweigten Schulnetzes sehr gefördert, da die Praxis zeigte, daß die Einteilung in Schulzirkel durch die konfessionelle Spaltung zusätzlich erschwert wurde. Die Einführung der Simultanschule machte von Voß zu einem Grundsatz südpreußischer Schulpolitik und gewann dazu auch die Unterstützung des Oberschulkollegiums und des Reformierten Departements. So

---

<sup>6</sup> Denkschrift über die Verwaltung Südpreußens während der ersten Amtsperiode des Ministers von Voß. September 1794, in: *Urkunden und Akten zur Geschichte der preußischen Verwaltung in Südpreußen und Neuostpreußen 1793–1806*, bearb. v. Ingeborg Ch. Bussenius, hrsg. v. Walther Hubatsch. Frankfurt/Main/Bonn 1961, S. 61–80, hier S. 69 f.

sollte dem Anspruch des *Allgemeinen Landrechts*, daß Schulen Einrichtungen des Staates (und nicht einer Konfession) seien, entsprochen werden. Die Unterrichtung der konfessionsspezifischen Glaubensinhalte sollte dem Pfarrer übertragen werden, so daß bei der Anstellung des Lehrers dessen Konfession keine Bedeutung mehr gehabt hätte.<sup>7</sup>

Damit setzte sich von Voß jedoch in Gegensatz zu den Mitgliedern des Posener Konsistoriums, die den praktischen Auswirkungen dieser Politik im schulpolitischen Alltag mit dem Hinweis auf den ihrer Meinung nach bedeutenden kulturellen Vorsprung der Deutschen gegenüber den polnischen Katholiken ihre Unterstützung versagten. Den Widerstand des Konsistoriums gegen die Einführung der Simultanschule zeigt deutlich das Beispiel der Schule in Schokken. Obwohl die drei übergeordneten Behörden für das Schulwesen der christlichen Konfessionen die Einrichtung einer Simultanschule befürworteten, lehnte das Konsistorium die Einrichtung mit oben genannter Begründung ab.<sup>8</sup>

Eine bevorzugte Behandlung der evangelisch-deutschen Bevölkerung beim Ausbau des Elementarschulwesens, z. B. durch besondere finanzielle Mittel, ist nicht erkennbar. So blieben auch die stetig geltendgemachten Forderungen der protestantischen Schulbehörden nach einer Neuorientierung der Geldvergabe aus dem südpreußischen Schulfonds, also den Einkünften aus den exjesuitischen Gütern, die nach Auflösung des Ordens die finanzielle Grundlage der Arbeit der polnischen Edukationskommission gebildet hatten, zugunsten der protestantischen und auf Kosten der katholischen Schulen erfolglos.

Doch welche Rolle spielte nun die Sprache in der Elementarschulpolitik? Die Bewohner sollten „immer genauer durch Pflicht, Treue und Liebe mit dem preußischen Staat verbunden werden, immer mehr aufhören, Polen zu sein und immer mehr wahre echte Preußen werden“.<sup>9</sup> Die von den Provinzialministern von Voß und Schroetter vertretene allgemeine Sprachenpolitik war weitergehend und zielte auf eine Ausbreitung der deutschen und Verdrängung der polnischen Sprache ab. Damit setzten sie sich jedoch in Gegensatz zu den Reformern des Oberschulkollegiums Meierotto und Gedike, die eine auf Assimilierung abzielende Sprachen-

<sup>7</sup> Von Voß an von Massow vom 5. März 1800. Hauptarchiv Alter Akten Warschau (AGAD), Generaldirektorium (GD) Südpreußen I, Nr. 1612.

<sup>8</sup> Vgl. dazu u. a. den Bericht der Kriegs- und Domänenkammer Posen an das Südpreußische Departement vom 28. Mai 1802. Zentrales Staatsarchiv Merseburg, Rep. 76 alt I, Nr. 1136.

<sup>9</sup> Immediatbericht der Minister Finkenstein, Alvensleben, Goldbeck und Haugwitz. Berlin, 12. Oktober 1798, in: Urkunden (wie Anm. 6), S. 267 f.

politik ablehnten.<sup>10</sup> Angesichts dieser Positionen zur allgemeinen Sprachenpolitik erscheint es jedoch nicht weiter erstaunlich, daß auf deutsche Sprachkenntnisse der einzustellenden Lehrer besonderer Wert gelegt wurde. Die Lehrer sollten für Kinder mit Polnisch als Muttersprache beide Sprachen beherrschen, doch konnten sogar mit behördlicher Duldung, wie 1802 eine Anweisung des Südpreußischen Departements an die Kammer in Kalisch belegt, im Notfall auch Lehrer ohne Deutschkenntnisse angestellt werden.<sup>11</sup> Besonders deutlich wird dieses pragmatische und eher auf Ausgleich bedachte Vorgehen der Behörden gegenüber den verschiedenen Konfessionen und Nationalitäten in Westpreußen. Für die dort installierten sogenannten Gnadenschulen wurde genau differenziert zwischen katholisch/deutsch, katholisch/polnisch und evangelisch/deutsch. Entsprechende Sprachkenntnisse und Konfessionszugehörigkeit wurden dann auch von dem jeweiligen Lehrer verlangt, wobei immer auch auf die Notwendigkeit deutscher Sprachkenntnisse hingewiesen wurde, was jedoch in der Praxis nicht immer verwirklicht werden konnte. Einzelne Fälle von Einstellungen von Lehrpersonen in polnischsprachigen Gebieten ohne polnische Sprachkenntnisse waren wohl versehentlich und nicht gezielt erfolgt und wurden denn auch schnell wieder korrigiert.<sup>12</sup>

Überlieferungen aus dem Schulalltag geben wenig Hinweise auf die Bedeutung der Sprache im Elementarunterricht. In den Quellen ist von Lesen und Schreiben, von Religion bzw. Glaubenslehre, gelegentlich (mit ansteigender Tendenz) Rechnen die Rede, Hinweise auf eine Sprache finden sich selten. Zweisprachiger Schulunterricht, wie in den Schulen der evangelischen Pfarre Schokken,<sup>13</sup> ist selten überliefert. Es war wohl selbstverständlich, daß in den jeweiligen Schulzirkeln muttersprachlicher Unterricht erfolgte.

Die Sorge der mit der Organisation des Schulwesens beauftragten Institutionen insgesamt, vor allem auf der unteren Ebene, galt denn auch mehr der Etablierung eines Unterrichts überhaupt. Die Aufteilung des Landes

<sup>10</sup> Ebenda; vgl. auch Karl-Ernst Jeismann, Bildungsreformen in Deutschland als staatliche Maßnahmen und sozialer Prozeß im 18. Jahrhundert, in: Polen und Deutschland im Zeitalter der Aufklärung, red. v. Rainer Riemenschneider. Braunschweig 1981, S. 92 ff. (Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung).

<sup>11</sup> Südpreußisches Departement an Kriegs- und Domänenkammer Kalisch aus dem Jahr 1802. AGAD, GD Südpreußen I, Nr. 1600.

<sup>12</sup> Amt Christburg an Kriegs- und Domänenkammer Marienwerder von Oktober 1776. Województwie Archiwum Państwowe (Staatliches Wojewodschaftsarchiv) (WAP) Danzig, Kriegs- und Domänenkammer Marienwerder, Nr. 285.

<sup>13</sup> Visitationsberichte der Kreisseniores aus den Jahren 1798 und 1802. Województwie Archiwum Państwowe (WAP) Bromberg, Kriegs- und Domänenkammerdepartement Bromberg, Nr. 305 u. 307.

in funktionsfähige Schulzirkel unter Berücksichtigung von Konfession, Nationalität und grundherrlichen Strukturen stellte bereits ein enormes Problem dar. Geeignete Lehrpersonen mußten gefunden werden, ein Schulhaus war zu errichten und dem Lehrer ein angemessenes Einkommen zu sichern. Selbst dann stellte sich noch das Problem, einen regelmäßigen Schulbesuch durch die Kinder zu erreichen. Das Phänomen Sprache spielte allenfalls im Vorfeld eine Rolle, wenn es galt, die Schulzirkel entsprechend so einzuteilen, daß konfessionelle und muttersprachliche Vermischungen weitgehend unterblieben.

### **Abschließende Bewertung**

Die polnische und preußische Elementarschulpolitik im ausgehenden 18. Jahrhundert zeigt mit unterschiedlichen Nuancen anschaulich den Prozeß einer forciert einsetzenden Verstaatlichung des niederen Schulwesens. Auf der Grundlage einer utilitaristisch ausgerichteten Aufklärungsphilosophie drängten sich staatliche Instanzen immer stärker in die Organisation des Schulwesens. Von der Bedeutung der Schulbildung der Menschen für die Gesellschaft überzeugt, machte der Staat sie zu einem bedeutenden Instrument seiner Politik, wobei die individualistische Sichtweise mehr und mehr in den Hintergrund trat. Mit der Koppelung der Schulbildung an globalpolitische Zielsetzungen der jeweiligen Staaten war die Entwicklung der Schule zu einem bedeutenden Instrument staatlich nationalistischer, sogar chauvinistischer Politik des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts vorgezeichnet. 100 Jahre früher jedoch kann, wie oben aufgezeigt, von einer ausgesprochen nationalistischen Schulpolitik nicht gesprochen werden. Hebung des wirtschaftlichen Niveaus durch Bildung im einen Fall, Integration der Bevölkerung in einen anderen Staat im anderen Fall waren die Zielsetzungen. Die Absicht, die Bevölkerung einer fremden Nation unter eventueller Aufrechterhaltung der Nationalität (wenn auch bereits umstritten) für den Staat zu gewinnen, unterschied sich grundlegend von der Assimilationspolitik späterer Jahrzehnte. Erste Anzeichen einer solch rigoroseren Politik sind zwar in den Äußerungen von Schroetters und von Voß<sup>3</sup> bereits zu erkennen, fanden jedoch noch keinen Niederschlag weder in der Schulpolitik noch in der allgemeinen Politik. Sie bewirkten vorerst nur ein besonders starkes Engagement für das Bildungswesen.

Das ausgehende 18. Jahrhundert führte die Schule aus ihrem Nischendasein heraus und machte sie nicht nur zu einer Institution, sondern auch zu einem Instrument des Staates. Ihre Entwicklung zu einer national-

stisch geprägten Institution war somit durchaus nicht zwangsläufig. Zwangsläufig war vielmehr, daß zunehmend nationalistisch-chauvinistisch agierende Staaten sich einer immer stärker nationalistisch ausgerichteten Schule bedienten. Dies zeigt die Entwicklung des Schulwesens im deutsch-polnischen Grenzraum besonders deutlich auf.



# Schule als „Fundament des Volkstums“ in der deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Ein Bericht zu deutschem Schrifttum.

von Wolfgang Jacobmeyer

Bildungsgeschichte ist in der Neuzeit eine Funktion der Nationalgeschichte. Daraus resultieren die unterschiedlichen bildungsgeschichtlichen Verläufe in Europa. Von besonderer Prägnanz und wohl auch Bedeutung ist das etatistische preußische, später deutsche Modell. Hier trat mit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts jenes Gefüge von intensiv verschränkten Intentionen und Konditionen, das wir unter dem Begriff „Bildungswesen“ zusammenfassen, in eine schwer zu bezeichnende, aber wegen ihrer Nähe zu unserer derzeitigen Bildungswirklichkeit bedeutsame Phase ein. Im Vergleich zum „pädagogischen“ 18. Jahrhundert sagt man zu Recht, es sei am Bildungswesen des 19. Jahrhunderts eigentlich nichts neu gewesen, aber alles anders. Der Staat eignete sich die Kompetenz des Schulherrn an und stattete Bildung als staatliche Maßnahme mit bisher ungekannter Effizienz aus: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates“, wie das Allgemeine Landrecht für die Preussischen Staaten 1794 dekretierte. Zugleich lösten soziale, ständische und demographische Veränderungen die Statik des bisher bekannten Bildungsprozesses auf; und endlich stellten politische Bewegungen die Bildung institutionell und intentional unter neue funktionale Anforderungen, die auf unserer Seite der „Sattelzeit“ unter den Einwirkungen von Industrialisierung und Nationalisierung im Inneren und politischer Staatengeschichte im Äußeren bisher ungeahnte Kräfte entfalteten.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Fundament des deutschen Volkstums in Polen. Zum 100. Geburtstag des deutschen Lehrerseminars in Warschau/Lodz 1866–1966. Mönchengladbach o.J. [1966].

<sup>2</sup> Für das späte 18. Jahrhundert vgl. Karl-Ernst Jeismanns eindringliche Darstellung mit ausführlicher Thematisierung der Bildungsproblematik im deutsch-polnischen Zusammenhang: Bildungsreformen in Deutschland als staatliche Maßnahme und sozialer Prozeß im 18. Jahrhundert, in: Polen und Deutschland im Zeitalter der Aufklärung. Braunschweig 1981, S. 80–96 (XIII. deutsch-polnische Schulbuchkonferenz der Historiker, Münster 1980); vgl. auch Rudolf Vierhaus, Erziehung, Bildung und Gesellschaft im 18. Jahrhundert vornehmlich in Deutschland, in: Bildungsgeschichte und historisches Lernen, hrsg. v. Ernst Hinrichs u. Wolfgang Jacobmeyer. Frankfurt/Main 1991, S. 51–64.

Soziale Systeme unterscheiden sich beträchtlich nach dem Grad, in dem Ethnizität als Prinzip sozialer und gesellschaftlich-politischer Organisation wirksam ist.<sup>3</sup> Deshalb muß man für den Zeitraum 1815 bis 1939, auf den sich das hier vorzustellende Schrifttum bezieht, im Blick auf das Grundphänomen des Nationalismus einzelne Phasen der bildungsgeschichtlichen Entwicklung isolieren, weil das deutsch-polnische Verhältnis spätestens seit 1871 von dieser ethnozentrischen, unfriedlichen Ideologie beherrscht wurde: die vor-nationalstaatlichen Verhältnisse 1815–1871, die Phase des preußisch-deutschen Nationalstaats 1871–1919 und die Phase des polnischen Nationalstaats 1919–1939.

### 1. Polnische Schüler im preußisch-deutschen Schulwesen

In der Phase 1815–1871 war das Bildungswesen in den neuen Provinzen nicht dem Oberschulkollegium unterstellt, sondern der Verwaltung, den Kammerbeamten. Dies verstärkte seinen fiskalisch-obrigkeitlichen Charakter, eröffnete freilich auch die Chancen für eine rasche Modernisierung. Denn so eng der Reformbegriff der preußischen Verwaltung auch gewesen sein mochte — ihre Erfolge bei der Hebung von Bildung durch ihre Institutionalisierung waren unverkennbar und außerordentlich groß. Schon 1812 heißt es in einem Bericht der großherzoglichen polnischen Warschauer Erziehungskammer: „Man muß der preußischen Regierung die Gerechtigkeit widerfahren lassen, daß sie nicht die Absicht hatte, ihre Macht auf die Unwissenheit des abhängigen Volkes zu gründen.“<sup>4</sup>

Die Provinz Posen kann dabei den Rang eines besonders komplexen Untersuchungsfeldes beanspruchen. Ihr Bevölkerungswachstum von 1,032 Mio (1825) auf 1,987 Mio (1905) wird klar überstiegen von der Vermehrung der Schulstellen von 453 (1815) auf 2624 (1906) und dem entsprechenden Absinken der Einwohner ohne Schulbildung von 46% (1836) auf 2,8% (1891) — Entwicklungsgänge, auf die Paul Kulik<sup>5</sup> in knapper Form hingewiesen hat. Freilich ist nicht Bildungsgeschichte das

<sup>3</sup> Dazu die in ihrer konzisen Form bemerkenswerte Skizze von Friedrich Heckmann, Volk, Nation, Ethnische Gruppe und Ethnische Minderheiten. Zu einigen Grundkategorien von Ethnizität, in: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 13 (1988), H. 3, S. 16–31.

<sup>4</sup> Zitiert bei Jeismann, *Bildungsreformen* (wie Anm. 2), S. 92f., Anm. 29.

<sup>5</sup> Paul Kulik, *Die Leistungen der preußischen Schule im Regierungsbezirk Posen im Spiegel der Nachrichten über die Schulbildung der Rekruten von 1837–1892*, in: *Deutsche Ostkunde* 16 (1970), Nr. 3, S. 50–57. Der Verfasser ist Realschullehrer.



wirkliche Interesse seines Beitrags, sondern Bildungspolitik, vor allem die Entkräftung des Vorwurfs der polnischen Historiographie, die deutsche Verwaltung des Bildungswesens habe sich an national einseitigem Interesse ausgerichtet. Daß er anhand der bei der Musterung preußischer Rekruten erhobenen Daten, also auf einer in der Forschung wenig beachteten, obwohl durch die von ihr gelegte lange Linie und ihr Gleichmaß ausgezeichneten Quellengrundlage, feststellen kann, die „Fürsorge des preußischen Staates, die er der Volksbildung im Regierungsbezirk Posen hat angedeihen lassen, (sei) zumindest in dem hier untersuchten Zeitraum vorrangig der polnischen Bevölkerung zugute“<sup>6</sup> gekommen, urteilt nach dem Maßstab einer Hebung des Bildungsniveaus unter der polnischen Bevölkerung. Aber Kulik verkennt die nationale Intentionalität des preußischen Verwaltungshandelns. Die Einführung des Deutschen als alleiniger Unterrichtssprache in den Volksschulen Schlesiens (1872) und Posen-Westpreußens (1873), das Schulaufsichtsgesetz (1871), mit dem Schulsachen der Aufsicht der katholischen Kirche entzogen wurden, die zwischen 1872 und 1890 erfolgte stufenweise Abschaffung des Polnischen als Unterrichtsfach im höheren Schulwesen und die Verpflichtung auf Deutsch als Geschäftssprache in Behörden und Körperschaften (1876) zeigen, daß Bildung eine nationale Funktion besaß. Gewiß wird man nicht mehr so pauschal von einer „bornierten preußischen Polenpolitik“ sprechen dürfen, wie der Standardvorwurf polnischer Untersuchungen aus den ersten drei Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg lautete; aber die Probleme liegen tiefer. Eine besondere Verhärtung trat durch die Reichsgründung 1871 ein, als den Polen eine deutsche Staatsgesinnung abgefordert wurde, die mit der einen eigenen Staat anstrebenden Nationalgesinnung der polnischen Minderheit im Widerspruch stand. Nora Koestler weist darauf hin, daß alle Hebung des Bildungsniveaus dennoch nicht zu einem vermehrten Zugang polnischer Fachleute in Verwaltung und öffentlichen Dienst geführt hat, daß alle Bildungserfolge „keine Bindung an den fremden Staat, sondern den Aufbau einer Führungsschicht für den Nationalitätenkampf“<sup>7</sup>, also wechselseitige Isolierung, eintrugen.

In der Phase von 1871 bis 1919 dagegen erforderte die politische Legitimation des deutschen Nationalstaats ethnische Homogenität und erzeugte gegenüber der polnischen Minderheit politischen und bildungssystem-

<sup>6</sup> Ebenda, S. 56.

<sup>7</sup> Nora Koestler, *Intelligenzschicht und höhere Bildung im geteilten Polen*, in: *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, T. 1: *Bildungssystem und Professionalisierung im internationalen Vergleich*, hrsg v. Werner Conze u. Jürgen Kocka. Stuttgart 1985, S. 186–206, hier S. 196.

matischen Anpassungsdruck jenseits aller fiskalisch-pragmatischen Beweggründe. Daß Deutsch seit 1832 die Amtssprache der neuen Provinzen war, besaß einen anderen Stellenwert als das Schulaufsichtsgesetz Falks vom 11.3.1872, das fraglos nicht intendierte, nur Sprachvereinheitlichung im Bildungssystem durchzusetzen, sondern mit dem, wie sich in seinen Zwangsmitteln ausdrückt, gegenüber dem polnischen Bevölkerungsteil offene Germanisierungspolitik betrieben werden sollte. Vor allem aber hat Anpassungsdruck die Eigenschaft, Widerstand wachzurufen, ethnische Gruppensolidarität auf der Seite der Minderheit zu formieren und damit Minderheiten erst eigentlich zu konstituieren.<sup>8</sup> So wie sich im gesamtgesellschaftlichen Kontext die deutsch etablierten Karrieremuster gegen die polnische Minderheit wandten und diese zwangen, ihre Kinder dem national deutschen Schulwesen zu überlassen,<sup>9</sup> ging der polnische Anteil an der Lehrerschaft — ausgenommen Religionslehrer — signifikant zurück, wandelten sich seit 1874 die Lehrbücher für Geschichte und Geographie von der bis dahin bestehenden Zweisprachigkeit zur Einsprachigkeit.

Mit der Sprachenfrage ist überhaupt eine eigenartige Konstituante im Prozeß der Verstaatlichung des Schulwesens ebenso wie in dem der Verfestigung des Nationalitätenkonflikts berührt. Diese ist geradezu als systemkonform aufzufassen. Die deutsch betonte Sprachpolitik wirklichte sich im Schulwesen des preußischen Teilungsgebietes in zwei Anläufen, wie Heinemann schlüssig darlegt:<sup>10</sup> zunächst im ethnisch homogenen Binnenraum des Schulwesens muttersprachlicher Verhältnisse, also in Deutschland selbst, wo das Hochdeutsche auf Kosten des Verlusts von Mundarten und Dialekten durchgesetzt wurde, zeitlich daran anschließend in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts dann aber auch zunehmend offensiver in den zwischen-nationalen Auseinandersetzungen, wo die deutsche Hochsprache mit dem Anspruch der überlegenen „Kultursprache“ gegen die als geringerwertig eingestuften „Nationalsprachen“ auftrat. Das war nicht länger Modernisierung des Unterrichtswesens, war auch nicht pragmatischen Forderungen des Verwaltungsalltags verpflichtet, sondern war nationales Abgrenzungsmerkmal

<sup>8</sup> Vgl. etwa für die deutsche Situation in Lodz: Fritz Weigelt, Penne, Pauker und Pennäler. Eine Gedenkschrift für die Lodzer deutschen Gymnasien 1866–1945. Wuppertal 1972, S. 19 u. 41.

<sup>9</sup> Vgl. Manfred Heinemann, *State, School and Ethnic Minorities in Prussia, 1860–1914*, in: *Schooling, Educational Policy and Ethnic Identity*, ed. by Janusz Tomiak (u.a.). Dartmouth 1991, S. 142 (*Comparative Studies on Governments and Non-Dominant Ethnic Groups in Europe, 1850–1940*. 1.).

<sup>10</sup> Ebenda, bes. S. 137 ff.

und Instrument eines politischen Herrschaftsanspruchs. Für diese Funktion war die hierarchische Stufung typisch, die im Elementarbereich Polnisch (noch) duldete, im Höheren Schulwesen dagegen ausschloß; in der intensiven Verknüpfung, die die Sprachenfrage mit dem Kulturkampf einging, läßt sich ein weiterer Beleg erkennen.

So unstrittig es auch ist, diesem Vorgang nicht nur politische, sondern auch soziale Relevanz zuzusprechen, so verfehlt wäre es, ihn allein aus der Perspektive des Klassenkampfes zu deuten.<sup>11</sup> Das wäre nicht nur inkonsistent mit Friedrich Engels' zeitgenössischer Interpretation, daß die Verbesserung des Schulwesens sowohl „Wohltat der Verwaltung“ wie auch „Verpreußungsmaßregel“<sup>12</sup> war, sondern ermutigt auch zu der nur teleologisch-spekulativen, durch Quellen nicht abgesicherten Kontinuitätsthese, daß die preußische Schulpolitik vom Ausgang des 19. Jahrhunderts mit der Politik des Nationalsozialismus wesentlich identisch sei.<sup>13</sup>

## 2. Deutsche Schüler im polnischen Schulwesen 1919–1939

### 2.1 Posen-Westpreußen

In der Phase von 1919 bis 1939 schlug die Situation jäh um. Was vorher von polnischer Seite als „Germanisierung“ beklagt wurde, erfuhren die nun unversehens Minderheit gewordenen Deutschen in der Zweiten Polnischen Republik als „Entdeutschung“ (H. Rauschnig) und zugleich als soziale Deklassierung. Der Konflikt über der Sprachenfrage besaß ungeachtet des Polen aufgenötigten, darum herzlich ungeliebten Minderheiten-Statuts aus Versailles weiterhin seine Schärfe, nur mit umgekehrter Zielrichtung. Die „Polonisierung“<sup>14</sup> des Bildungswesens setzte im Rückblick der hier vorzustellenden Literatur allerdings auch die Einsicht frei, daß die vorausgegangene „Germanisierung“ polnische Schüler zweisprachig gemacht, deutsche dagegen einsprachig belassen habe und damit auch

<sup>11</sup> Gegen: Manfred Werler, Zum Kampf der revolutionären Arbeiterbewegung gegen die Germanisierungsfunktion der reaktionären preußisch-deutschen Schulpolitik um 1900, in: Wissenschaftliche Zeitschrift der PH „Karl Liebknecht“ Potsdam 28 (1984), H. 4, S. 667–671.

<sup>12</sup> Zit. ebenda, S. 668.

<sup>13</sup> Ebenda.

<sup>14</sup> So Richard Hans Schulz, Das Schulwesen in Posen-Pommerellen. Aus der Zeit zwischen den Weltkriegen, in: Westpreußen-Jahrbuch 37 (1987), S. 103–110 (Begriff: S. 109).

unter dem Aspekt der Chancenminderung für Deutsche wirtschaftlich schädlich und (nur darum?) politisch falsch gewesen sei.<sup>15</sup>

Der deutschen Minderheit in Polen 1919–1939 öffnete sich freilich ein Weg, der der polnischen Minderheit bis 1919 nicht offengestanden hatte, nämlich die Einrichtung von Privatschulen für die Kinder der Deutschen. Schulgeschichtlich darf das wohl eher als ein Rückschritt und als eine vorübergehende Aushilfe gedeutet werden, weil Privatschulen modelltypisch eher dem 19. als dem 20. Jahrhundert zuzurechnen sind. Der Minderheitenschutzvertrag vom 28.6.1919 hatte der Zweiten Republik auferlegt, auf Staatskosten deutsche Volksschulen für die Minderheit zu unterhalten, nicht jedoch auch noch höhere Schulen. Für diese besaß die deutsche Minderheit lediglich das Recht, sie zu gründen.<sup>16</sup> Man sieht an den fragmentarischen und komplizierten Bestimmungen sehr deutlich, daß es sich lediglich um Teillösungen handelte. Dem entspricht der Mangel an übergreifenden Gesamtstudien. Ein gehöriger Teil der Rückerinnerung und der Forschung zum Schulwesen der deutschen Minderheit richtet sich auf einzelne Institutionen vornehmlich, aber nicht ausschließlich, des höheren Schulwesens, die liebevoll mit ihrer je individuellen Geschichte dargestellt werden.<sup>17</sup> Das besitzt alle Vorzüge im Detail, allerdings auch

<sup>15</sup> Dies eigentümlich begrenzte Argument wird zunächst entwickelt von Rudolf Korth, Die preußische Schulpolitik und die polnischen Schulstreiks. Ein Beitrag zur preußischen Polenpolitik der Ära Bülow. Würzburg 1963, S. 43. Es wird wiederholt aufgegriffen vom ehemaligen Direktor des Posener Schiller-Gymnasiums, Dietrich Vogt, Das Schiller-Gymnasium in Posen. Schicksal einer deutschen Minderheitenschule 1920–1939. Lüneburg 1964, S. 7; ders., Wahrheit und Legende des deutsch-polnischen Nationalitätenkampfes, in: Jahrbuch der Albertus-Universität zu Königsberg 18 (1968), S. 64 f.; vgl. dagegen das Urteil Nora Koestlers, Intelligenzschicht (wie Anm. 7).

<sup>16</sup> Vgl. Schulz, Schulwesen (wie Anm. 14), S. 103.

<sup>17</sup> (*Zu Posen:*) wie Anm. 5; aber auch Richard Hans Schulz, Das Posener Schiller-Gymnasium, in: Jahrbuch Weichsel-Warthe 1985, S. 2–11; ders., Das Problem der Reifeprüfungen am Posener Schiller-Gymnasium, in: Ebenda 1987, S. 131–134; Ludwine von Broecker, Posen als Schulstadt, in: 700 Jahre Posen. Festschrift zur Siebenhundertjahrfeier der Gründung der deutschen Stadt Posen, hrsg. v. Ewald Waldow. Berlin 1953, S. 63–70; Dietrich Vogt, Deutsche Privatschulen von 1919–1939, in: Ebenda, S. 71–77; Ida Henning, Einer alten deutschen Schule zum Gedenken, in: Posener Stimmen 5 (1958), H. 9, S. 3 f. — (*Zu Bromberg:*) Aus Brombergs Vergangenheit. Ein Heimatbuch für den Stadt- und Landkreis, hrsg. v. Günther Meinhardt. Wilhelmshaven 1973 mit folgenden Einzelbeiträgen: Günther Meinhardt, Volks- und Mittelschulen, S. 180–183; Otto Rutzen, Die Volksschule in Fordon, S. 183 f.; Günther Meinhardt, Die Croner Schulen, S. 184 f.; Philipp Rudolf, Volksschule Schulitz, S. 185; Günther Meinhardt, Die Knabenbürgerschule, S. 185 f.; Martin Stolzenburg u. Reinhard Neumann, Das evangelische Lehrerseminar Bromberg, S. 186 ff.; L. Dekow, Das katholische Lehrerseminar Bromberg, S. 188 f.; Günther Meinhardt, Das Gymnasium, S. 189 ff.; ders., Das Oberlyzeum, S. 191 f.; Hans Hoppe, Das Realgymnasium, S. 192 ff.; ders., Die Oberrealschule, S. 194 f.; Günther Meinhardt, Weiterführende

den Nachteil, daß der institutionell und regional isolierte Zugriff die langen Linien aus dem Auge verliert und auch nicht zu einer komparatistischen Urteilsbildung vorankommt.

Zunächst stört an der Annahme einer Symmetrie wechselseitiger Verkehrung der Minderheitenposition das Volumen der formulierten Vorwürfe ebenso wie die absolut setzende Intensität der Wahrnehmung von nationalpolnischen Eingriffen in das deutsche Minderheitenschulwesen. Ein großer Teil der hier vorzustellenden Schriften trägt entsprechend gegenüber der Zweiten Polnischen Republik einen eindrücklichen Katalog von politisch motivierten und schuladministrativ umgesetzten Repressionsmaßnahmen vor, z.B.:<sup>18</sup>

— *Zurückdämmung der Anspruchsberechtigung*: Deutsche Volksschulen wurden unter die behördliche Auflage von mindestens 40 zu beschulenden Kindern gestellt; bei Unterschreitung der Zahl wurde der Minderheitenstatus der Schule getilgt. Zusätzlich wurden im nationalpolnischen Interesse die Schulsprengel so geschnitten, daß diese Zahl nur schwer erreichbar wurde. Im Ergebnis zeichnete sich eine klare Zurückdämmung des Unterrichts in deutscher Sprache ab: gegenüber 70% im Jahre 1925 nur noch knapp 50% im Jahre 1938, wobei von diesen 50% ein Fünftel nur noch im Schulfach Deutsch in deutscher Sprache unterrichtet wurde, in allen anderen Fächern jedoch nicht.<sup>19</sup>

---

Schulen, S. 195 ff.; ders., Die Provinzial-Sonderschulen, S. 197 ff. — (*Zu Exin:*) Festschrift zum 700jährigen Bestehen der Stadt Exin, Kreis Altburgund-Schubin, Provinz Posen und ihrer Umgebung 1262–1962, hrsg. v. Fritz Brosowski. Bergen 1962, mit folgenden Einzelbeiträgen: Fritz Brosowski, Das deutsche Schulwesen in Stadt und Bezirk Exin, S. 79–89; Maria Jagusch, Die Albrecht-Dürer-Schule in Exin, S. 90–96; Hubert Rheinländer, Königliches Schullehrer-Seminar zu Exin, S. 97–106; Hildegard Mund, Die Lehrerinnenbildungsanstalt Exin 1940–1945, S. 107 ff. — (*Zu Lodz:*) Das Lodzer Deutsche Gymnasium im Spannungsfeld zwischen Schicksal und Erbe 1906–1981. Berlin o. J. [ca. 1981]; Das Lodzer Deutsche Gymnasium. Gedenkschrift zur Gründung des Lodzer Deutschen Gymnasiums am 29. November 1906 und zur Feier des 50. Jubiläums in Weinheim, hrsg. v. Fritz Weigelt. Weinheim 1956; ders., Penne (wie Anm. 8); Fundament deutschen Volkstums in Polen. Zum 100. Gründungstag des deutschen Lehrerseminars in Warschau/Lodz 1866–1966. Mönchengladbach 1966; Otto Heike, Das deutsche Lehrerseminar in Mittelpolen. Die Geschichte einer auslandsdeutschen Lehrerbildungsanstalt. Troisdorf 1963.

<sup>18</sup> Am knappsten durch Schulz, Schulwesen (wie Anm. 14), passim. — Eindrucksvoll gelehrt, nüchtern und ohne jede Spur von nationalem Selbstmitleid: Botho Spittler, Das höhere Schulwesen in der „polnischen Ecke“ Westpreußens im Spannungsfeld der Nationalitätenpolitik. Dortmund 1986, S. 145–152. Dr. Spittler war 1942–1944 Direktor der Oberschule Neumark, und seine Darstellung der Vorgänge nach 1939 zeichnet sich durch bemerkenswerte Distanz zur völkischen Erlösungsideologie des Nationalsozialismus aus.

<sup>19</sup> Vgl. Hans Frhr. von Rosen, Das Deutschtum im Raum Exin zwischen den Kriegen, in: Festschrift (wie Anm. 17), S. 114.

— *Ausdünnung der deutschen Lehrerschaft*: Die deutsche Lehrerschaft, ohnehin durch Abwanderung verringert, mußte eine rigorose polnische Sprachprüfung ablegen, die für den Zweck einer deutschen Beschulung von Kindern der deutschen Minderheit gewiß unnötig war. Das Lehrerdienstgesetz von 1932 erlaubte zudem willkürliche Entlassungen oder Versetzungen deutscher Lehrer, ein Mittel, von dem die polnische Schulverwaltung regen Gebrauch machte. Zudem war die Erteilung eines Zeugnisses über die Loyalität des Lehrers gegenüber dem polnischen Staat Voraussetzung für den Schuldienst, aber gleichzeitig in das völlige Belieben polnischer Behörden gestellt; es wurde häufig verweigert.

— *Schulbesuch als soziales Risiko*: Im höheren Schulwesen, das von vierzehn Anstalten im Jahre 1924 auf nur noch vier Anstalten im Jahre 1938 geschrumpft war, wurde am Modus der Reifeprüfung angesetzt. Nur Schulen, die das „Öffentlichkeitsrecht“ besaßen, konnten die Reifeprüfung selbst abnehmen. Da dieses Recht den deutschen höheren Schulen sukzessive entzogen wurde, mußten die deutschen Abiturienten ihre Maturitätsprüfung an einer fremden Schule vor fremden, polnischen Lehrern und nach einem Anforderungsprofil ablegen, das beträchtlich höher lag als für polnische Gymnasiasten (Prüfung in allen, statt nur in vier Fächern). Die Durchfallquote deutscher Abiturienten lag daher bei rund 50%.

Diese Konditionen waren jedoch historisch nicht einzigartig in ihrer Systematik. Die Parallelität der preußisch-deutschen Schulpolitik gegenüber der polnischen Minderheit und der polnischen Schulpolitik gegenüber der deutschen Minderheit im Hinblick auf ihre nationale Funktion liegt vielmehr auf der Hand. Das deutsche Schrifttum wird demgegenüber nach wie vor von der Isolationswirkung der Minderheitserfahrung geprägt. Ein historischer und systematischer Vergleich wird nicht angestrebt.

Anders gelagert waren die deutschen Erfahrungen mit dem Minderheitenschulwesen im ehemaligen Kongreßpolen. Dort stürzten die Deutschen 1919 nicht unerwartet und abrupt in eine Position der Minderheit, sondern sie blieben Minderheit wie zuvor, ausgenommen die wenigen Jahre des Ersten Weltkrieges, in denen Kongreßpolen deutsch besetzt war. Diesen Sachverhalt verdeutlichen besonders die Veröffentlichungen zu Lodz,<sup>20</sup> wo sich seit 1823 zunehmend Deutsche angesiedelt hatten und

<sup>20</sup> Gymnasium (wie Anm. 17); Gymnasium (wie Anm. 17); ders., Penne (wie Anm. 8); Fundament (wie Anm. 1); Heike, Lehrerseminar (wie Anm. 17).

das zu einem Zentrum des kongreßpolnischen Deutschtums mit einem deutlichen Bildungsbestreben entwickelt war.<sup>21</sup> Die Trennlinie der Minderheitserfahrung zwischen dem Minderheitsstatus unter russischer und unter polnischer Staatlichkeit<sup>22</sup> bleibt in den Veröffentlichungen eher indistinkt, jedenfalls für die 20er Jahre. Tatsächlich trat ja kein Bruch in der tradierten Situation ein, im Gegenteil: die deutschen Schüler sprachen Polnisch in der Regel sogar besser als Russisch. Entsprechend war das Erlebnis einer „Wende“ nicht am Herrschaftswechsel 1914 oder 1919 festzumachen, sondern es verschob sich im Spiegel der veröffentlichten Rückerinnerung auf jenen „Schwarzen Palmsonntag“, den 9. April 1933 in Lodz, als in offenbar gesteuerter Reaktion auf den Machtwechsel im Deutschen Reich eine „aufgewühlte Horde Polen und Juden (!)“<sup>23</sup> in das Lodzer Deutsche Gymnasium (DGL) „gewaltsam einbrach und sinnlose Verheerungen anstellte“.<sup>24</sup> Erst unter diesem Eindruck bildete sich der Entschluß heraus, eine „Polonisierung des Deutschen Gymnasiums“<sup>25</sup> zu verhindern.

In ihrem Tenor und in ihrer Zäsurbildung ist die in der Erinnerungsliteratur zum DGL entwickelte Perspektive also von anderem Zuschnitt als die des deutschen Minderheitsschulwesens im ehemaligen preußischen Teilungsgebiet. Nicht die Minderheitserfahrung als solche oder Pressionen der polnischen Bildungsverwaltung in den 20er Jahren prägen sich in den Veröffentlichungen zu Lodz aus, sondern die akute Verschärfung seit 1933. Damit wurde vor allem für die vom deutschen Besitzbürgertum und von langer institutioneller Tradition bestärkte Bildungssituation der Deutschen in Lodz ein Prozeß der Radikalisierung eingeleitet, der aus dem Gefühl akuter Bedrohung antwortete und sich zu einer „völkischen“ Insel- und Festungsmentalität verengte. Ein deutsches Bildungs-„Wesen“ Kongreßpolens sinterte auf die eine Institution des DGL zusammen und richtete sich in der publizierte Rückerinnerung auch weitgehend auf die Binnenperspektive dieser einen Institution ein. Lehrerportraits, Schülerzirkel (Musik, Theater, Pfadfinder, Wandervögel etc.), die Erinnerung an „Ehemalige“, organisierte oder unverhoffte Wiedersehen — alles dies

<sup>21</sup> Die Lodzer deutsche Mittelschule wurde 1843, das Lodzer Deutsche Realgymnasium wurde 1866, das nach dem „klassischen“ altsprachlichen Modell konzipierte Deutsche Gymnasium Lodz wurde 1906 gegründet.

<sup>22</sup> Vgl. Symposium über das Lodzer Deutsche Gymnasium, in: *Gymnasium* (wie Anm. 17).

<sup>23</sup> Leo Müller, *Zur Geschichte des Lodzer Deutschen Gymnasiums*, in: *Gymnasium* (wie Anm. 17), S. 24.

<sup>24</sup> Fritz Weigelt, *Schola militans*, in: *Gymnasium* (wie Anm. 17), S. 49.

<sup>25</sup> Leo Müller, *Zur Geschichte des Lodzer Deutschen Gymnasiums* (wie Anm. 20), S. 27.

genau, einfühlsam und liebevoll abgebildet — konstituieren in der Literatur den Innenraum des DGL. Nach außen bestimmt der Gestus von Abwehr das Bild: „Zum Deutschtum zu erziehen war eine selbstverständliche und selbst gesetzte Pflicht aller deutschbewußten Lehrer.“<sup>26</sup> Das DGL war in diesem Sinne wirklich „schola militans“, „letzte Konsequenz des schicksalhaften Verschworens“,<sup>27</sup> eine „Stätte des Einsatzes für Aufgaben, die uns größere geschichtliche Zusammenhänge unmittelbar gestellt haben.“<sup>28</sup>

### 3. Vorschlag für ein Forschungsprogramm

In der vorgestellten Literatur ragen die Erinnerungsberichte als Gruppe hervor. Sie haben den Vorzug von Unmittelbarkeit und den Nachteil von perspektivischer Enge. Für die schulgeschichtliche Forschung sind sie typologisch jedoch nicht unter „Literatur“, sondern nahezu ausschließlich unter „Quellen“ zu rechnen. Wenn man Minderheitserfahrungen methodisch läutern will, wenn man sie überhaupt als Frage stellen will, statt sich von ihnen gefangen halten zu lassen, so müssen für eine moderne wissenschaftliche Bearbeitung von Bildungsgeschichte unter dieser Kondition der Minderheitslage als Störung und zugleich Teil von Wirklichkeit weitere Quellen erschlossen werden:<sup>29</sup> *Kirchenbücher* (vor allem für Fragen der Alphabetisierung), *Schulakten*, *Schulverwaltungsakten* der mittleren und obersten Ebene. Neben den Akten müssen die gedruckten Quellen systematisch ausgewertet werden: *Jahresberichte* der Schulen (vor allem der Gymnasien im preußischen Teilungsgebiet), *Schulchroniken* und *Festschriften*, *Erinnerungsliteratur* (von Schülern, Lehrern, Verwaltungsbeamten), *Amtsblätter* der Schulverwaltungen, *Gesetzes- und Verordnungssammlungen*, *statistische Jahrbücher*, *stenographische Berichte der Parlamente* und endlich auch die „*graue Literatur*“ mit den Streitschriften zu besonders brisanten Fragen.

Von der individuell verständlichen, wissenschaftlich aber blinden Verpflichtung auf die Perspektive der Minderheitserfahrung dagegen wird man sich lösen müssen, indem man diese selbst befragt und komparativ auflöst. Ohne die Schärfe und Formungsqualität des Nationalitätä-

<sup>26</sup> Fritz Weigelt, *Schola militans* (wie Anm. 17), S. 52.

<sup>27</sup> Ebenda, S. 53.

<sup>28</sup> Oskar Eugen Günther, *Unser Gesicht*, in: *Gymnasium* (wie Anm. 17), S. 125.

<sup>29</sup> Hier nutze ich u.a. eine Systematik, die mein Kollege Dr. Bernd Schönemann für das Geschichtskolleg Dresden der Körber-Stiftung im Juni 1992 ausgearbeitet hat.



tenkonflikts leugnen zu wollen, ist Schulgeschichte doch nach anderen Fragerichtungen aufzufassen.

Schulgeschichte ist einmal *Verwaltungsgeschichte*. In ihr mischen sich Anspruch und Wirklichkeit der Territorialstaaten als Schulherren, die sukzessive Verfachlichung von Unterricht und Schulaufsicht, die politische Indienstnahme von Schule durch den Staat mitsamt allen Zumutungen und Widerständen. — Gleichzeitig ist Schulgeschichte auch *Sozialgeschichte*. In ihr durchdringen sich Fragen wie die nach der regionalen, konfessionellen, sozialen und nationalen Zugehörigkeit der Schüler und ihrem jeweiligen Zugang zu den Bildungsinstitutionen, Schule als sozialer Berechtigungsinstanz, der Verzahnung von Bildungs- und Beschäftigungssystemen, Schule als Professionalisierungsort und Quelle der berufsständischen Verfassung der Lehrerschaft. — Da Bildungssysteme teuer sind, ist Schulgeschichte auch *Finanzgeschichte*: Ziele der Distribution und Allokation staatlicher Mittel, materielle Entlohnung der Lehrerschaft zugleich auch als ideelle Anerkennung, Schulgelder als Sozialschranken, Schuldichte, Klassenfrequenzen, sächliche und personelle Ausstattung der Schulen. — Bildungssysteme sind separate Rechtsgebiete, so daß Schulgeschichte daher auch *Rechtsgeschichte* ist. — Und endlich ist Schulgeschichte auch *Ideengeschichte*, denn Bildungssysteme wälzen sich nicht beliebig „von selbst“ fort, sondern bedürfen immerfort neuer ideeller Begründungen, die sich zu den Grundüberzeugungen der sie tragenden Gesellschaften konfliktfrei verhalten sollen: curriculare Wertigkeit der Fächer, Bestimmung der Lernziele usw.

Schulgeschichtliche Forschung, die im Quellenumgriff und in ihrer Fragestellung so ansetzt wie oben skizziert, hat eine Chance, offener und freier zu operieren. Sie wird sich vor allem aus der Enge, aus der Ausweglosigkeit des Nationalitätenkampfes lösen können, der den hier vorgestellten Erlebnis-Schriften weitgehend eigen ist; komparatistische Fragestellungen, sozialhistorische Zugänge und ein methodenbewußtes Sich-Einlassen auf Schule als ein staatliches System mit spezifischem Anspruch dürfte die Urteile dadurch zugleich sicherer und differenzierter machen.



## Die Schulprobleme der Polen in Preußen in den Jahren 1815–1871

von Bolesław Grzes

Der vorliegende Artikel bildet einen Versuch, die Schulprobleme der Polen im preußischen Staat vor dem Hintergrund der Sprach-, Bildungs- und allgemeineren Nationalitätenpolitik zu erörtern; denn diese Politik bildete die Grundlage für die Schulfragen.

Die Ausführungen betreffen alle polnischen Gebiete, die zu verschiedenen Zeitpunkten annektiert und in den Staatskörper Preußens und seiner Vorgänger eingeschlossen worden sind. Nach Nomenklatur der preußischen Behörden waren dies die 1824 aus den bisherigen Provinzen Ostpreußen und Westpreußen gebildete Provinz Preußen mit Sitz in Königsberg und den Regierungsbezirken Königsberg, Gumbinnen, Danzig und Marienwerder; die Provinz Pommern mit Sitz in Stettin und den Regierungsbezirken Stettin und Köslin sowie Stralsund (der in unserer Untersuchung unberücksichtigt bleibt); die Provinz Posen mit Sitz in Posen und den Regierungsbezirken Posen und Bromberg; die Provinz Schlesien mit Sitz in Breslau und den Regierungsbezirken Breslau, Liegnitz und Oppeln.

Dem chronologischen Rahmen liegen die Beschlüsse des Wiener Kongresses zugrunde, die für über 100 Jahre das Schicksal der polnischen Gebiete bestimmten. Unsere Erörterungen enden mit der Einigung Deutschlands im Jahre 1871. Die oben genannte Zeitspanne bildet in der preußischen Politik gegenüber der polnischen Minderheit eine abgesonderte Phase. Obwohl wir es in der Zeit des deutschen Kaiserreichs mit einer Fortsetzung, ja einer Verstärkung antipolnischer Handlungen zu tun haben, ist dies qualitativ eine andere Entwicklungsetappe Deutschlands und mit ihm Preußens und der polnischen Nation in ihrer beider Rahmen.

Das Bedürfnis, Leser außerhalb Polens mit den Schulproblemen der polnischen Bevölkerung in den preußisch beherrschten Gebieten in einer skizzenhaften Synthese bekannt zu machen, gab den Anstoß, sich mit diesem Thema zu befassen. Die Untersuchung stützt sich auf polnische und deutsche Arbeiten sowie archivalische Quellen, soweit sie dem Autor zugänglich waren. Der begrenzte Umfang des Artikels zwingt in vielen Fällen, die Probleme nur anzusprechen und den Leser auf einschlägige Monographien zu verweisen. So weit wie möglich wurden polnische wie

deutsche Archivalien aus den staatlichen Archiven Polens und Deutschlands herangezogen.

Polnische Gebiete sind seit dem Mittelalter von mehreren Wellen deutscher Kolonisten erreicht worden. Die erste im 13. und 14. Jahrhundert verlor sich fast ohne Spuren in der polnischen Bevölkerung, doch schon in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts begann eine zweite Welle, die mit unterschiedlicher Intensität bis zum Jahre 1772 anhielt. Ein beträchtlicher Teil der Ansiedler, besonders in Großpolen (dem späteren Großherzogtum Posen bzw. der Provinz Posen), unterlag noch vor den Teilungen einem Prozeß freiwilliger Polonisierung.<sup>1</sup>

Die nächste Welle bildeten deutsche Kolonisten, die nach der Ersten Teilung Polens unter Friedrich II. im Netzegebiet siedelten. Die neuen Siedler wurden samt einem Teil der deutschen Bevölkerung, der bis zu den Teilungen nicht polonisiert war, seither zum Faktor einer expansiven preußischen Politik, zunächst allerdings unbewußt. Sie war bestrebt, den annektierten Gebieten ein deutsches Gesicht aufzuzwingen, was als Konsequenz zur Entnationalisierung der Polen führen sollte. Zugleich mit der Kolonisierung betrieb Preußen seit Friedrich II. die Entnationalisierung, indem es das polnische Nationalbewußtsein zu verändern und in den Volksmassen, die sich ihrer ethnischen Zugehörigkeit noch nicht bewußt geworden waren, ein preußisch-deutsches Bewußtsein zu formen suchte.

In der Übergangszeit 1793–1815 wanderte hauptsächlich eine gewisse Zahl von Beamten in das sogenannte Südpreußen. Die Ereignisse 1806 und anschließend die Zeit des Großherzogtums Warschau (1807–1815) nivellierten jedoch ihre Bedeutung.<sup>2</sup>

Nach 1815 folgten weitere Zuwandererwellen des deutschen ethnischen Elements in polnische Gebiete, besonders nach Posen, und eine beträchtliche Vermischung der polnischen Bevölkerung mit der zugewanderten deutschen Bevölkerung. Der Versuch, die Zahl der beiden nebeneinander lebenden Volksgruppen näher zu bestimmen, stößt auf große Schwierigkeiten. Es fehlen nationale Statistiken, während die Kriterien Konfession und, dank des unscharfen Begriffs „Muttersprache“, Sprache es nur annähernd erlauben, die Nationalität zu bestimmen. Im allgemeinen wird angenommen, daß die Katholiken gewöhnlich Polen und die Protestanten Deutsche waren. Nach dem gleichen Kriterium läßt sich die Bevölkerung

<sup>1</sup> G. Labuda, *Polska granica zachodnia. Tysiąc lat dziejów politycznych* (Polens Westgrenze. 1000 Jahre politischer Geschichte). Poznań 1971, S. 134–140.

<sup>2</sup> J. Wąsicki, *Ziemie polskie pod zaborem pruskim: Prusy Południowe 1793–1806* (Polnische Gebiete unter preußischer Herrschaft: Südpreußen 1793–1806). Wrocław 1957.

mosaischen Bekenntnisses unterscheiden. Die meisten polnischen und deutschen Historiker akzeptierten die Bekenntnisstatistiken als Annäherung an die Nationalitätanzahlen, obwohl es schwierig bleibt, die Zahl deutscher Katholiken und evangelischer Polen festzulegen.<sup>3</sup>

In der Sprachstatistik galten alle als Deutsche, die von sich angaben, daß sie die deutsche Sprache beherrschen, und als Polen, wer erklärte, daß er nur polnisch spreche. Aus der Gruppe der sogenannten Zweisprachigen (die polnisch und deutsch sprachen), wurde über die Hälfte zu den Deutschen gezählt. Die Anwendung eines solchen Kriteriums für die Festlegung der Nationalität der Einwohner im preußischen Teilungsgebiet war ungünstig für die Polen, da Deutsche keinen Grund hatten, sich als zweisprachig zu bezeichnen. Die in preußischen Ämtern und Betrieben beschäftigten Polen gaben aus Furcht um ihren Arbeitsplatz Zweisprachigkeit an, um ihre Nationalität nicht zu demonstrieren. Richtig und frei von dem Verdacht der Parteilichkeit scheint die Annahme, alle als Polen zu zählen, die nur polnisch sprachen, und 80% der Gruppe der Zweisprachigen (in etwa 20% der Gruppe handelt es sich vor allem um gemischte Ehen).<sup>4</sup>

Wenn man in der Provinz Posen (schon nicht ohne Mühe) die Zahl der polnischen und deutschen Bevölkerung ermitteln kann, so ist dies weit schwieriger z.B. in Ost- und Westpreußen, wo die preußischen Statistiken außer der deutschen drei nationale Gruppen unterschieden: Polen, Masuren und Kaschuben, sowie drei Sprachgruppen: polnisch-deutsch, deutsch-masurisch und deutsch-kaschubisch. Diese künstliche Teilung diente der statistischen Vergrößerung der Zahl der Deutschen. Von den 65 Kreisen in Ost- und Westpreußen bewohnten Polen 37 Kreise, vor allem auf dem Lande. In der Provinz Pommern lebten Polen in den Kreisen Bützow und Lauenburg. In der Provinz Schlesien hatte der Regierungsbezirk Oppeln eine überwiegend polnische Bevölkerung. Polen wohnten auch in

<sup>3</sup> E. Bergmann, Zur Geschichte der Entwicklung der deutschen, polnischen und jüdischen Bevölkerung in der Provinz Posen seit 1824. Tübingen 1883, S. 34 f., 44 f.; S. Baske, Praxis und Prinzipien der preußischen Polenpolitik vom Beginn der Reaktionszeit bis zur Gründung des Deutschen Reiches. Berlin/Wiesbaden 1963, S. 22 (Forschungen zur Osteuropäischen Geschichte. 9.).

<sup>4</sup> B. Grześ, Wzrost nastrojów nacjonalistycznych i zaostrzenie polityki dyskryminacyjnej wobec Polaków w latach 1864–1894 (Die Zunahme nationalistischer Stimmungen und die Verschärfung der Diskriminierungspolitik gegenüber den Polen in den Jahren 1864–1894), in: Niemcy w Poznańskim wobec polityki germanizacyjnej 1815–1920, pod red. L. Trzeciakowskiego (Die Deutschen in Posen und die Germanisierungspolitik 1815–1920). Poznań 1976, S. 194 f.; L. Bernhard, Das polnische Gemeinwesen im preußischen Staat. Die Polenfrage. Leipzig 1907, S. 341.

einigen östlichen Kreisen des Regierungsbezirks Breslau und in der Stadt Breslau.

Ohne in die Details der Nationalitätenfrage zu gehen und ohne Korrekturen an den vorliegenden Zahlen nehmen wir mit L. Borodziej an, daß die Zahl der in polnischen Gebieten lebenden Polen im Jahre 1858 2 088 540, im Jahre 1861 2 178 892 und im Jahre 1864 2 262 000 Personen betrug.<sup>5</sup>

Die preußisch-deutsche Politik gegenüber den Polen resultierte aus vielen Faktoren, die sowohl die innere als auch die internationale Lage Preußens bestimmten. Eine Verschärfung oder Milderung des antipolnischen Kurses hing ab vom Kräfteverhältnis im Königreich Preußen und vom Bestreben des Staates, Ziele, die er sich steckte, sowohl innenpolitisch wie bei Eroberung eines Platzes in der internationalen Arena zu erreichen. Die Politik der offiziellen Vertreter Preußens gegenüber der polnischen Bevölkerung war auch bedingt durch das Verhältnis Rußlands und Österreichs zu ihren polnischen Untertanen sowie durch die nationalen Aktivitäten der Polen in allen drei Teilungsgebieten. In der Zeit der intensiven politischen und militärischen Bestrebungen Preußens zur Einigung Deutschlands änderte sich die Politik gegenüber den Polen. Methoden und Mittel der Germanisierung wurden den aktuellen Zielen untergeordnet und entsprechend angewandt. Während in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und sogar noch in den Jahren 1863–1864 die polnische Frage die Teilungsmächte vereinigte, hörte sie in der letzten Phase dieser Periode auf, die europäische Diplomatie zu interessieren. Sie wurde zur inneren Angelegenheit jedes der drei Staaten. Das bot ihnen die Möglichkeit, Probleme der polnischen Minderheit im Rahmen der eigenen Innenpolitik zu lösen.

Für die Polen und den preußischen Staat waren Schulangelegenheiten ein Bestandteil der nationalen Frage. Das Hauptglied in der Bildung der breiten Massen war die nach Konfessionen getrennte Grund- oder Volksschule. Sie gliederte sich in eine oder mehrere Klassen, hatte aber jedesmal eine Unter-, Mittel- und Oberstufe. Jede Stufe konnte mehrere Jahrgänge umfassen. In einer einklassigen Schule dauerte die Unterstufe drei Jahre, die mittlere und obere je zwei. In einer sechsklassigen Schule umfaßte jede Stufe zwei Jahre.

---

<sup>5</sup> L. Borodziej, *Pruska polityka oświatowa na ziemiach polskich w okresie kulturkampfu* (Preußische Bildungspolitik in den polnischen Gebieten zur Zeit des Kulturkampfes). Warszawa 1972, S. 20 ff.; L. Trzeciakowski, *Pod pruskim zaborem 1850–1918* (Unter preußischer Herrschaft 1850–1918). Warszawa 1973, S. 12 ff.

Der Organisation des Schulwesens in den Jahren 1848–1871 lagen die Bestimmungen des Gesetzes vom 11. Dezember 1845 (J.A.F. Eichhorn-Gesetz) zugrunde. Es regelte Fragen wie Schulpflicht, Ernennung, Entlassung und Bezahlung der Lehrer, Schulaufsicht und Regeln des Schulunterhalts. Die Schulpflicht, eingeführt im Großherzogtum Posen am 14. Mai 1825, differenzierte zwischen der Pflicht des Lernens und des Besuchs einer Schule.<sup>6</sup> Die Schulpflicht nach dem Gesetz von 1845 erfaßte die Kinder im Alter von sechs bis 14 Jahren und betraf nur die, deren Eltern ihren Unterricht zu Hause nicht sichern konnten. Der Geistliche, der die Schulaufsicht ausübte, konnte in begründeten Fällen den Schulbesuch um zwei Jahre verkürzen.

Der Eigentümer des Gutsareales, auf dessen Terrain sich die Schule befand, war aufgrund des Gesetzes der Patron der Volksschule und gleichzeitig Vorsitzender des Schulvorstehers. Der lokale Geistliche war stellvertretender Vorsitzender des Schulvorstandes und hatte gleichzeitig die Funktion des lokalen Schulinspektors inne. Dem Vorstand gehörten auch die Vorsteher der Gemeinden an, aus denen die Schulkinder stammten, und dazu zwei bis vier Familienväter aus diesen Gemeinden.

Der Vorstand beschäftigte sich überwiegend mit den materiellen Angelegenheiten der Schulen, der Ortsschulinspektor kontrollierte dagegen ihre gesamte Tätigkeit, traf Entscheidungen über die Verkürzung der Schulpflicht, erteilte den Lehrern kurzfristigen Urlaub und überwachte außerhalb der Schule Kinder und Lehrer in moralischer Hinsicht.

Der Schulvorstand und der Ortsschulinspektor unterstanden dem Kreisinspektor, der verpflichtet war, regelmäßig die Schulen zu visitieren, die Lehrer zu prüfen, die erreichten Lehrergebnisse zu kontrollieren und Berichte an die vorgesetzte Behörde zu verfassen, die die Tätigkeit der Schule, die Arbeit des Vorstandes und des Ortsinspektors beaufsichtigte. Das Amt des Kreisinspektors lag nach dem Gesetz in den Händen des Superintendenten bei protestantischen Gemeinden, des Pfarrers oder des Dekans bei katholischen. Die staatliche Verwaltung konnte aber als Kreisinspektor einen anderen Geistlichen ernennen.

Auf der Ebene des Regierungsbezirks bildeten ein Exekutivorgan der Verwaltung die Landräte und Kreisinspektoren. Der Regierung oblag das oberste Aufsichts- und Weisungsrecht über alle Grundschuleinrichtungen, sie ernannte die Lehrer im Bereich der staatlichen Domänen, bestätig-

<sup>6</sup> E. Bremen, *Die preußische Volksschule. Gesetze und Verordnungen*. Stuttgart/Berlin 1905, S. 36; R. Korth, *Die preußische Schulpolitik und die polnischen Schulstreiks*. Würzburg 1963, S. 12; vgl. Trzeciakowski, *Pod pruskim zaborem* (wie Anm. 5), S. 17.

te die von den Schulvorständen ernannten Lehrer, kontrollierte das Schulvermögen und rief neue Schulen ins Leben.

Dem Gesetz von 1845 gemäß ruhte die Pflicht des Schulunterhalts auf den Gemeinden; die Mittel dafür samt den Lehrerbezügen stammten aus den allgemeinen Steuern aller Gemeindemitglieder. In manchen Gemeinden wurde — mit Bewilligung der Regierung — von den Eltern der schulpflichtigen Kinder ein Schulgeld erhoben. Eine staatliche Zuwendung für Schulzwecke konnten nur solche Gemeinden bekommen, die nachwiesen, daß sie die Schulen nicht tragen konnten.

Weder die Lehrpläne noch das innere Schulleben und die organisatorische Struktur waren gesetzlich geregelt, sie blieben in der Kompetenz der Schulvorstände und der Geistlichkeit. Die Geistlichkeit bestimmte fast ausschließlich die Unterrichtsinhalte und -methoden; die Rolle der staatlichen Aufsicht beschränkte sich auf Entgegennahme der Meldungen der Inspektoren.

Auch die im Jahre 1850 oktroyierte preußische Verfassung stellte lediglich fest: „Für die Bildung der Jugend soll durch öffentliche Schulen genügend gesorgt werden“ (Art. 21, Abs. 21) und: „Bei der Einrichtung der öffentlichen Volksschulen sind die konfessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen.“<sup>7</sup>

Bei den komplizierten Sprachbedingungen, Bekenntnis- und Nationalstrukturen in den polnischen Gebieten unter preußischer Herrschaft mußte solch eine Grundschulorganisation viele Probleme für polnische Schüler und Eltern mit sich bringen. Solche Probleme entstanden in Ortschaften mit gemischten nationalen, sprachlichen und religiösen Zugehörigkeiten der Einwohner. Eines von ihnen war die Frage der Schulaufsicht. Die Diskussion belebte sich im Jahre 1863, als die Abteilung für Kirchen- und Schulwesen des Regierungsbezirks Posen bei dem Kultusminister die Entfernung von 90 katholischen Geistlichen aus der Schulaufsicht beantragte, die bei den Wahlen nicht im Interesse des Staates aufgetreten waren. Die Posener Beamten waren der Meinung, daß es besser sei, die Grundschulen ohne Aufsicht zu lassen, als sie Personen zu überlassen, die dem Staat illoyal gegenüber standen. Diesen 90 Personen die Aufsicht zu entziehen, löste jedoch das Problem nicht. Schließlich galt das Prinzip, daß die Verwaltung, wenn sie mit der von einem Geistlichen geführten Aufsicht nicht zufrieden war, für seine Ablösung das Einver-

<sup>7</sup> Zit. nach: A. Arndt, Die Verfassungs-Urkunde für den preußischen Staat (...), in: Guttentag'sche Sammlung Preußischer Gesetze. Nr. 1. 7. Aufl., Berlin 1911, S. 124 u. 130; vgl. Borodziej, *Polityka* (wie Anm. 5), S. 24 ff.



ständnis der kirchlichen Vorgesetzten einholen mußte. Der Posener Oberpräsident Karl von Horn entzog den kirchlichen Inspektoren das Aufsichtsrecht nicht. Er bemühte sich vielmehr um die Zuweisung von Geistlichen deutscher Nationalität, weil viele polnische Pfarrer eine anti-staatliche Haltung an den Tag legten. Er wandte sich in dieser Sache an den Innenminister und den Kultusminister, man sollte deutsche Geistliche gewinnen, und äußerte die Überzeugung, daß sie die polnische Sprache in kurzer Zeit erlernen werden. Der Minister ging so weit nicht. Er sprach die Meinung aus, daß es nicht strafbar sei, bei Wahlen für polnische Kandidaten zu stimmen, daß es an Geistlichen fehle, die bereit seien, im Posenschen die Seelsorge zu übernehmen, daß dies schließlich einen Schlag gegen Geistliche und Gläubige bedeutet hätte. Er versicherte darüber hinaus, daß die Gründung einer weltlichen Schulinspektion in Vorbereitung sei.<sup>8</sup>

Trotz Widerstandes des Kultusministers, der argumentierte, daß der Pfarrer Respałek sich vor Gericht in erster und zweiter Instanz zu verantworten hatte und für unschuldig erklärt worden war, entzog die Posener Regierung ihm die Schulaufsicht, weil er seit 1859 in Reden und Predigten antipreußische Parolen wiederholt und Inspektionsberichte in polnischer Sprache verfaßt hatte. Der Posener Oberpräsident war mit dem Standpunkt des Ministers nicht einverstanden und fügte hinzu, es handle sich zwar um Angelegenheiten, für die man dem Gesetz nach nicht zur Rechenschaft gezogen und bestraft werden könne. Sie seien aber ein ausreichender Grund dafür, einer Person, die das Vertrauen der Verwaltung verloren habe, die Inspektionsbefugnis zu entziehen. Wie der Posener Oberpräsident versicherte, gehörte Pfarrer Dr. Respałek aus dem Kreis Kröben zu jenen Menschen, die an der Vorbereitung einer Revolution und an der Intensivierung des nationalen Lebens arbeiteten und den Aufstand des Jahres 1863 für eine göttliche Fügung hielten. Solche Menschen könne man als Feinde des Staates und der Kirche bezeichnen. Der Pfarrer sollte ein Loyalitätsbekenntnis ablegen, er tat aber auch das nicht. Im Zusammenhang mit diesem Vorfall schickte der Marschall des Posener Landtages, Hiller von Gaertringen, im Februar 1866 ein Memorandum an den preußischen Ministerpräsidenten Otto von Bismarck, in dem er als Lösung des Problems der Schulaufsicht die Berufung von acht Inspektoren, die mehrere Kreise beaufsichtigen sollten, vorschlug. Otto von Bismarck war für solch eine Lösung, und sein Kabinett reichte die Sache an den Kultusminister weiter. Der Plan von Gaertringens sah für drei bis

<sup>8</sup> Baske, Praxis (wie Anm. 3), S. 152 ff.

vier Kreise einen Inspektor als politisch besonders verantwortliche, von der Provinzverwaltung bezahlte Person vor. Die Umsetzung des Planes erfolgte nach 1871, d.h. zu einer Zeit, als in ganz Preußen die weltliche Schulaufsicht eingeführt wurde. Das in der Provinz Posen seit zwanzig Jahren diskutierte Problem stieß nach dem Gesetz vom 11. März 1872 auf keine Hindernisse bei seiner Realisierung.<sup>9</sup>

In der Bildungspolitik nach 1815 strebte die Verwaltung an, die Schulorganisation nach preußischem Modell zu vereinheitlichen, was der Verwaltung erheblichen Einfluß auf die Schulangelegenheiten gab. Eine solche Reorganisation machte sich vor allem in Posen bemerkbar. Unter der Beibehaltung des Prinzips, die Schulen nach Konfessionen zu teilen, unterrichtete man an den katholischen Schulen in polnischer Sprache, in den evangelischen in deutscher Sprache. Die evangelischen Schulen wurden von der Verwaltung spürbar bevorzugt, und ihre Zahl wuchs stetig. Verständlich ist das Streben der Regierung, die Deutschen zu integrieren und ihnen Privilegien zu gewähren. Man muß aber auch feststellen, daß in der Zeit nach dem Wiener Kongreß den Polen gegenüber eine liberale Haltung dominierte. Karl Altenstein, der Kultusminister, brachte das in der Verordnung vom 23. Dezember 1822 zum Ausdruck, in der er sich Versuchen einer Germanisierung des Schulwesens widersetzte und feststellte, es sei das Ziel der Ausweitung der deutschen Sprache, daß die Polen mit dieser Sprache im allgemeinen vertraut seien und sich mit der Verwaltung verständigen könnten. Es sei nicht nötig, daß die Polen ihrer Muttersprache entsagen müßten.<sup>10</sup>

Der antiliberaler Kurs im Schulwesen begann etwa im Jahre 1824, als der Oberpräsident Zerboni di Sposetti abberufen wurde und seinen Posten der Posener Regierungspräsident Johann Friedrich Theodor Baumann übernahm. Im Einklang mit reaktionären Tendenzen aus Berlin und dem nach Posen entsandten Schulrat August L. Jacob, begann er gegen den Minister Altenstein den Posener Gymnasien die deutsche Kultur aufzudrängen und den polnisch-patriotischen Geist zu unterdrücken.<sup>11</sup> Die antipolnischen Eingriffe im Gymnasium waren das Signal zu einem Kampf gegen die polnische Sprache im Posener Schulwesen, in dem der

<sup>9</sup> Ebenda, S. 157 ff.; Grześ, *Wzrost* (wie Anm. 4), S. 218 f.

<sup>10</sup> J. Buzek, *Historia polityki narodowościowej rządu pruskiego wobec Polaków od traktatów wiedeńskich do ustaw wyjątkowych w r. 1908* (Geschichte der Nationalitätenpolitik der preußischen Regierung gegenüber den Polen von den Wiener Traktaten bis zu den Ausnahmegesetzen im Jahre 1908). Lwów 1909, S. 52 ff.

<sup>11</sup> M. Laubert, *Die Verwaltung der Provinz Posen 1815–1847*. Breslau 1923, S. 50 ff.; M. Motty, *Przechadzki po mieście* (Rundgang durch die Stadt). Warszawa 1957, S. 164 f.

schon erwähnte L. Jacob bis 1842 die Hauptrolle spielte. In den Gymnasien Posens und Lissas wurde zwar die Zweisprachigkeit des Unterrichts und ein formell gleiches Stundenquantum von Polnisch für Deutsche und Deutsch für Polen aufrechterhalten. Nicht vorteilhaft für die Polen war aber die Praxis, daß Deutsch als Unterrichtssprache in den höheren Klassen überwog und deutsche Schüler beim Polnischunterricht mit Nachsicht behandelt wurden, was polnischen Schülern im Deutschunterricht nicht widerfuhr. Nach und nach wurde die polnische Sprache aus dem internen Leben der Schule verdrängt; nach 1872 druckte man Programme und wissenschaftliche Abhandlungen nur in deutscher Sprache. Im Bromberger Gymnasium und im Progymnasium in Fraustadt dominierte von Anfang an der deutsche Charakter, während das Gymnasium in Tremessen polnisches Gepräge trug. Unter Baumanns Präsidentschaft in den Jahren 1825 bis 1830 strömten immer mehr deutsche Beamte und Lehrer in die Provinz, was zu einer weiteren Einschränkung der polnischen Sprache in den Behörden, im Gerichts- und Schulwesen führte. Seit 1827 waren alle Geistlichen und Lehrer der Elementarschulen verpflichtet, die deutsche Sprache zu beherrschen.<sup>12</sup>

Der neue Oberpräsident des Großherzogtums Posen Edward Heinrich von Flottwell (1830–1841), konsequenter Anhänger einer allseitigen Germanisierung der Provinz, bekämpfte zwar nicht die polnische Sprache in den Grundschulen (das tat er in den Behörden und im Gerichtswesen). Den Schwerpunkt legte er aber auf den Unterricht der deutschen Sprache, die im Jahre 1833 nur 38% der Bevölkerung beherrschten. Die Zahl der Elementarschulen erhöhte sich, die Zahl der Analphabeten sank. Bedeutend schneller als die der katholischen (polnischen) Schulen wuchs aber die Zahl der evangelischen (deutschen). Unter 1673 Elementarschulen im Jahre 1839 waren 723 katholisch, 657 evangelisch, 236 gemischt und 57 jüdisch. Diese im Elementarschulwesen praktizierte Politik war eine Vorbereitung auf die Germanisierung. Das höhere Schulwesen setzte man unter einen gleichstarken Germanisierungsdruck. Im Jahre 1834 wurde das Posener Gymnasium in das katholisch-polnische Maria-Magdalena-Gymnasium und das protestantisch-deutsche Friedrich-Wilhelm-Gymnasium geteilt. Protestantisch-deutsche Gymnasien bestanden außerdem noch in Lissa und Bromberg. Polnische Lehrer und Schüler überwogen nur im Maria-Magdalena-Gymnasium. Im Jahre 1833 wurde eine Realschule in Meseritz gegründet. In der Provinz Posen gab es zwei katholi-

<sup>12</sup> J. Kozłowski, *Okres względnej neutralności [1815–1847] (Die Zeit der relativen Neutralität [1815–1847])*, in: *Niemcy (wie Anm. 4)*, S. 37 f.

sche Lehrerseminare, in Posen und in Paradies, sowie ein evangelisches in Bromberg. Als Folge der von L. Jacob realisierten Politik wurde die polnische Sprache in den höheren Schulen auf den letzten Platz verdrängt oder vollständig beseitigt.<sup>13</sup>

Demokratische Bestrebungen in der Lehrerschaft, die während des Vormärz zu Tage getreten waren, wurden nach 1848 durch eine Anzahl von Verordnungen, die die politische und berufliche Selbständigkeit einschränkten, unterdrückt. Den Lehrern wurde vorgeworfen, demokratische Ideen unter der Bevölkerung zu verbreiten, wozu sich König Friedrich Wilhelm IV. vor einer Abordnung von Seminarlehrern im Jahre 1849 wie folgt äußerte: „All’ das Elend, das im verflossenen Jahre über Preußen hereingebrochen, ist Ihre, einzig Ihre Schuld, die Schuld der Afterbildung, der irreligiösen Massenweisheit, die Sie als echte Weisheit verbreiten, mit der Sie den Glauben und die Treue in dem Gemüte meiner Untertanen ausgerottet und deren Herzen von mir abgewandt haben. Diese (...) Scheinbildung habe ich schon als Kronprinz aus innerster Seele gehaßt (...)“.<sup>14</sup>

Die Aussage des Königs suggerierte der Verwaltung die Handlungsrichtung, den schulischen Liberalismus zu pazifizieren und die schulische Bildung der Kirche unterzuordnen. Den polnischen Lehrern, die an der Revolution teilgenommen hatten, kündigte man die Stellen. Deutsche Lehrer hingegen, die eine liberale Weltanschauung vertraten, entgingen den Repressionen. Der Mangel an Lehrern mit guten Deutschkenntnissen erschwerte die Germanisierung der Elementarschulen. Eingesessene Deutsche wählten den Beruf ungern und zogen die Arbeit in der Stadt oder außerhalb der Provinz vor. Die kleine Zahl von Gymnasien in der Provinz Posen führte zu einer heillosen Überfüllung des polnischen Gymnasiums in Posen, was polnische Schüler zwang, sich in simultanen oder sogar evangelisch-deutschen Gymnasien anzumelden. Dies führte naturgemäß zu ihrer Germanisierung. Die polnische Sprache wurde eingeschränkt, weitere Stellen wurden mit deutschen Lehrern besetzt. Langjährige gemeinsame polnisch-deutsche Bemühungen seit 1838 führten zur Gründung einer städtischen Realschule, die von der Stadt Posen unterhal-

<sup>13</sup> Ebenda, S. 49 u. 52 ff.

<sup>14</sup> Zit. nach T. Nipperdey, Volksschule und Revolution im Vormärz, in: Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Sozialgeschichte der Schule im Übergang zur Industriegesellschaft, hrsg. v. U. Herrmann. Weinheim/Basel 1977, S. 111. Allg. vgl. H. Schemm, M. Scholl (u.a.), Deutsche Schule und deutsche Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Stuttgart 1934, S. 259–346; Ł. Kurdybacha, Z dziejów laicyzacji oświaty (Zur Geschichte der Verweltlichung des Schulwesens). Bd. 1: Niemcy (Deutschland). Warszawa 1961, S. 54.

ten und im Jahre 1853 eröffnet wurde. Die Unterrichtssprache und das Personal waren je zur Hälfte polnisch und deutsch. Die Schüler sollten ohne Rücksicht auf Nationalität und Konfession aufgenommen werden.<sup>15</sup>

Im Jahre 1854 wurden Schulverordnungen, die sogenannten Regulative, erlassen, die ein äußerster Versuch waren, die Elementarschule rückschrittlichen, fast feudalen Volksbildungsmethoden zu unterwerfen. Die Regulative betrafen auch die Lehrerseminare und Präparandenanstalten. Die Volksschule — als Tochter der Kirche und Helferin der Familie bezeichnet — sollte der Jugend keine wissenschaftlichen Grundlagen vermitteln, sondern sie auf praktische Pflichten vorbereiten — in Kirche und Familie, im später ausgeübten Beruf, in Gemeinde und Staat. Sie sollte die Jugend vorbereiten auf den Alltag im Rahmen der gesellschaftlichen Gruppen, in denen sie geboren war; denn das Ziel der Schule sei Erziehung. Grundtyp einer Bildungseinrichtung sollte die einklassige Schule mit 26 Unterrichtsstunden, darunter neun Religionsstunden, sein. Hauptsächliches Hilfsmittel, das ein Lehrer benutzen durfte, war das Lesebuch, dessen Rahmen er nicht überschreiten durfte. Erst 1872 ging man von den Vorschriften der Regulative ab.<sup>16</sup>

In polnischen Gebieten wurden außer den allgemein geltenden Vorschriften auch Bestimmungen über die Unterrichtssprache getroffen. Die Verordnung des Ministers J.A.F. Eichhorn vom 29. Mai 1842 legte fest, daß in dörflichen Volksschulen jedes Kind in seiner Muttersprache unterrichtet werden sollte, Deutsch aber in allen Schulen Lehrfach zu sein hatte. Die Unterrichtssprache sollte davon abhängig sein, welche Nationalität in der Schule eine deutliche Mehrheit besaß. Entsprechend sollte in den Unterklassen der städtischen Schulen verfahren werden, in höheren Klassen war dagegen die Unterrichtssprache Deutsch. In den höheren Schulen erhielt sich Polnisch als Unterrichtssprache nur in den unteren Klassen des Maria-Magdalena-Gymnasiums in Posen, im Gymnasium Tremessen und dem im Jahre 1845 gegründeten Gymnasium Ostrowo. Diese einzelnen Zugeständnisse an die polnische Sprache minderten die privilegierte Position der deutschen Sprache im Schulwesen keineswegs.<sup>17</sup>

In den 50er Jahren des 19. Jahrhunderts wachten die Schulbehörden gemeinsam mit der Verwaltung in Provinz und Regierungsbezirk über die Einhaltung der Regulative; der Sprachenfrage im Schulwesen mit Schülern gemischter nationaler Zusammensetzung schenkten sie jedoch keine

<sup>15</sup> Kozłowski, Okres (wie Anm. 12), S. 157 f.

<sup>16</sup> Borodziej, Polityka (wie Anm. 5), S. 27 ff.

<sup>17</sup> Buzek, Historia (wie Anm. 10), S. 81 ff.; vgl. Borodziej, Polityka (wie Anm. 5), S. 32; Kozłowski, Okres (wie Anm. 12), S. 61.

größere Aufmerksamkeit. Erste Anzeichen einer Änderung traten im Jahre 1864, nach Niederschlagung des Januar-Aufstandes, auf, als die Provinzverwaltung offizielle Versuche unternahm, die Stundenzahl des Polnischunterrichts in den Schulen zu reduzieren. Viel Handlungsfreiheit der Provinzverwaltung in der Germanisierung des Schulwesens bei schweigender Billigung der Zentralverwaltung ist charakteristisch für die Regierungszeit Otto von Bismarcks.

Im Dezember 1864 versandte die Regierung Marienwerder ein Zirkular, das den Polnischunterricht in der ganzen Provinz Preußen regelte. Danach war Polnischunterricht nur in der untersten Klasse zugelassen, in höheren Klassen dagegen spielte Polnisch nur eine Hilfsrolle im Verhältnis zur deutschen Sprache. Von zwölf Stunden Polnisch in der untersten Klasse waren sechs sogenannte direkte Stunden, die übrigen sechs dagegen stille Arbeit. Der Schüler sollte nur die Fertigkeit des Lesens und Schreibens beherrschen. Den eigentlichen Sprachunterricht — d.h. Stilistik und Satzbau — verlegte man in die Mittelstufe und ausschließlich in die deutsche Sprache. Die Aufgabe des Lehrers war zu erreichen, daß die Schüler schon in der Unterstufe die Grundbegriffe der deutschen Sprache beherrschten. In der Mittel- und Oberstufe sollten alle Unterrichtsstunden mit der Ausnahme der Religion in deutscher Sprache erteilt werden. Der Absolvent einer Volksschule mußte die Fertigkeit des Lesens in Druck- und Schreibschrift besitzen und einfache Sätze bilden können. Der ganze Lernprozeß war auf die Entwicklung und Stärkung des „deutschen Sprachgefühls“ in dem Schüler gerichtet.<sup>18</sup>

Zugleich beschränkte der Polnischunterricht für die kleinsten Kinder, der mit formeller Bewilligung der Verwaltung erteilt werden durfte, das Wissen und die Fähigkeiten der Schüler auf das Erlernen des Alphabets und das Lesen des einfachsten Lesebuches. Der gänzliche Wegfall dieser Sprache in den höheren Klassen führte zum vollständigen Vergessen auch der Grundkenntnisse. Das Zirkular machte einem beträchtlichen Teil der Kinder jeglichen Polnischunterricht unmöglich, weil nach seinen Vorschriften dieses Fach im neunten Lebensjahr abgeschlossen sein sollte. Aufgrund der schwierigen materiellen Situation und der nicht selten größeren Entfernungen zur Schule in Ermland, Masuren und Westpreußen fiel die Einschulung der Kinder oft erst in das achte oder neunte Lebensjahr. Ihres Alters wegen wurden sie in die Oberklassen eingeteilt, in denen die Unterrichtssprache Deutsch war. Die Kinder hatten nicht nur keine

<sup>18</sup> Zirkular der Regierung Marienwerder vom 1. 12. 1864. Geheimes Staatsarchiv Preussischer Kulturbesitz Merseburg (GStA), Rep. 76 VII, Sekt. Iaa, Vol. IX.

Möglichkeit, die Grundlagen der polnischen Sprache zu erlernen, sie konnten auch nicht viel von dem in einer ihnen unverständlichen Sprache gehaltenen Unterricht in anderen Fächern profitieren. Wenn man bedenkt, daß der Ortsschulinspektor die Schulpflicht um zwei Jahre verkürzen konnte — was in Ermland, Masuren und Westpreußen oft der Fall war —, dann bekommen wir ein reales Bild des Ausbildungs- und Lernniveaus der Kinder polnischer Nationalität.

Auf zahlreiche Petitionen und Proteste der polnischen Bevölkerung reagierte das Ministerium ein Jahr nach dem Marienwerder Zirkular mit dem sogenannten Reskript vom 25. November 1865. Das Ministerium bestätigte, daß das Zirkular auch im Schulwesen außerhalb der Provinz Preußen Anwendung fand. Minister H. von Mühler äußerte sich dahingehend, daß die Ursache für die schwachen Fortschritte der Kinder im Erlernen der deutschen Sprache, die die Sprache der Monarchie sei und bleiben werde, in der Unfähigkeit der Lehrer und einer falschen Haltung der Ortsinspektoren, die den Nutzen der polnischen Sprache überschätzten, zu suchen sei. Faktisch war das Ministerialreskript eine kleine Korrektur des Marienwerder Zirkulars. Der Minister erlaubte die hilfswise Benutzung der polnischen Sprache auch in der Mittel- und Oberstufe der Volksschule bei der Erklärung von Begriffen in deutscher Sprache sowie bei Leseübungen an religiösen Texten. Das Reskript richtete das Hauptaugenmerk auf den Deutschunterricht zu Lasten des Polnischunterrichts. Die Lehrer wurden verpflichtet, das Reskript uneingeschränkt anzuwenden und ihre Bemühungen zum einen besseren Deutschunterricht zu verstärken. Sollten sie aus eigenem Verschulden die Anweisungen nicht erfüllen, wurde das angesehen als eine „Vernachlässigung der Dienstpflichten und entsprechend bestraft“. Die Verwaltung des Regierungsbezirks Posen empfahl den Lehrern, mit polnischen Kindern von Anfang des Schulaufenthalts an Deutsch zu sprechen. Unverständliche Worte sollte man ins Polnische übersetzen. Auf diesem Wege wollte man die Kinder an die deutsche Sprache gewöhnen. Die Lehrer erhielten einen „Führer für den Unterricht der deutschen Sprache an den polnischen Schulen“, mit Musterlektionen in dieser Sprache für den Unterricht in der Unterstufe. Die Inspektoren wurden verpflichtet, auf Lehrerkonferenzen den Deutschunterricht in seiner ganzen Breite zu besprechen.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Rede des Abgeordneten Łskowski im Preußischen Abgeordnetenhaus am 23. 1. 1873. Ebenda, Rep. 76 VII, Sekt. Iab, Vol. IX; Ministerialskript vom 25. 11. 1865. Ebenda, Rep. 76 VII, Sekt. Iaa, Vol. IX; Schreiben der Regierung Königsberg an die Kreisinspektoren vom 19. 12. 1865. Ebenda; Zirkular der Regierung Posen vom 26. 4. 1867. Ebenda.

Die Regulative, Reskripte und Zirkulare modifizierten das Schulwesen in solchem Maße, daß die Instruktion des Ministers J.F. Eichhorn aus dem Jahre 1842 ihre Geltung verlor, ohne daß sie aufgehoben wurde. Die Verschärfung des politischen Kurses gegenüber der polnischen Nation hing zusammen mit der Berufung von Bismarcks zum preußischen Ministerpräsidenten und mit der Situation im Königreich Polen nach Niederschlagung des Januar-Aufstandes.

Die Arbeit der Volksschulen erschöpfte sich nicht in Fragen von Lehrplan und Organisation, von Unterrichtssprache und Inspektorenaufsicht, wenn schon wir zu zeigen versucht haben, wie sie sich in den Endergebnissen auswirkten. Folgenreich waren auch andere Faktoren wie die Stärke der Klassen, die Zahl der Kinder, die eine Schule besuchten, die Zahl der Lehrer und ihre Qualifikationen, also das System der Lehrerbildung

**Tabelle 1: Die Anzahl der Kinder in den polnischen Gebieten unter preußischer Herrschaft in den Jahren 1859–1861 (in Tausend)**

Bezirk	Schulpflichtige		Schüler*	
	gesamt	kath.	gesamt	kath.
Königsberg	155,6	30,3	147,0	29,5
Gumbinnen	111,2	0,8	101,1	0,7
Danzig	73,9	34,8	64,7	30,7
Marienwerder	111,9	49,7	104,0	46,0
Prov. Preußen	452,6	115,6	416,8	106,9
Posen	155,0	100,8	143,7	94,2
Bromberg	78,3	38,4	74,7	37,2
Prov. Posen	233,3	139,2	218,4	131,4
Stettin	113,3	30,6	108,0	0,5
Köslin	91,2	1,0	85,6	0,8
Prov. Pommern	204,5	31,6	193,6	1,3
Breslau	203,3	80,1	194,0	77,2
Oppeln	192,1	170,4	177,9	161,0
Liegnitz	150,7	20,8	147,2	22,8
Prov. Schlesien	546,1	271,3	519,1	261,0

\* Private Elementarschulen wurden darüber hinaus von 11,8 Tausend Kindern besucht.



für das Elementarschulwesen, die Geldmittel, die Staat und Gemeinden für die Bildung ausgaben, und anderes. Es steht außer Zweifel, daß das preußische Schulwesen höher entwickelt war als in den übrigen polnischen Teilungsgebieten und vielen anderen europäischen Staaten. Im Jahre 1864 veröffentlichte das Königliche Statistische Büro Daten zur Illustration der erörterten Problematik für die Jahre 1859 und 1861, unter anderem für die polnischen Gebiete.

**Tabelle 2: Der Stand des Schulwesens in den polnischen Gebieten unter preußischer Herrschaft in den Jahren 1859–1861**

Provinz	Elementar- schulen*		Schüler pro Klasse**		Schüler pro Lehrer	
	Provinz insges.	davon kath.	Provinz insges.	kath. Schulen	Provinz insges.	kath. Schulen
Preußen	4609	1004	70,5	90,0	76,3	93,5
Posen	2148	1197	82,0	93,5	81,5	94,5
Pommern	2152	18	64,3	66,6	67,1	72,2
Schlesien	3852	1657	79,5	89,7	86,0	92,0
Reg.Bez.Oppeln	—	—	97,0	105,5	87,2	102,7

\* Darüber hinaus bestanden 641 private Elementarschulen.

\*\* Im Gesamtstaat Preußen bildeten durchschnittlich 77 Schüler eine Klasse.

Die schulpflichtigen Kinder aus den vier uns interessierenden Provinzen stellten 46% aller Kinder im Königreich Preußen. Von den Kindern im Gesamtstaat, die zwar schulpflichtig waren, aber keine öffentliche Schule besuchten, entfielen hingegen bis zu 60% auf diese Provinzen. Hauptsächlich waren es Dorfkinder.

Die katholischen Schulen waren in der überwiegenden Mehrheit Einrichtungen mit einem Lehrer (einklassig). Die Schwäche der Elementarschulen in den polnischen Gebieten drückte sich auch darin aus, daß der Anteil Analphabeten unter den Rekruten in diesen Provinzen am höchsten lag, bei 7,57% gegenüber 3,81% im Gesamtstaat unter den 1866/67 zum Heer Eingezogenen; 90% aus dieser Gruppe waren Katholiken. Die katholischen Schulen waren im Vergleich zu den evangelischen materiell benachteiligt. Pro Schüler betrug der Aufwand für die Entwicklung der Schulen in Preußen insgesamt 0,14 Pfennig, in polnischen Gebieten 0,12

Pfennig. Auf Dorfschulen entfielen in der Provinz Posen 0,09 Pfennig, im Regierungsbezirk Oppeln 0,05 Pfennig.<sup>20</sup>

Außer den schon genannten Faktoren und Bedingungen hingen das Lernniveau und das Leben der Schule in hohem Maße von dem Lehrer ab. Für die Kandidaten zum Lehrerberuf, die in der Regel Absolventen ein- und zweiklassiger Elementarschulen waren und deren Wissen zum Bestehen der Aufnahmeprüfung für ein Lehrerseminar nicht hinreichte, wurden zwei- bis dreijährige Kurse in Form von Präparandenanstalten und die individuelle Betreuung durch Lehrer oder Geistliche eingerichtet. Die Präparandenanstalten in Paradies, Exin, Koschmin und Bromberg waren Lehrerseminaren angegliedert. In Czarnikau, Wollstein und Nakel wirkten sie als selbständige Einrichtungen. In der Präparandenanstalt umfaßte der Lehrplan: Religion, Polnisch und Deutsch, Rechnen, Erdkunde, Gesang und Musik (33 Unterrichtsstunden wöchentlich). Im Prinzip galt in der Präparandenanstalt der Lehrplan einer Volksschule. Die Regulative vom Jahre 1854 schränkten den Lehrplan ein, erweitert wurde aber die Zeit für biblische Geschichte, das Erlernen von Kirchenliedern, Psalmen, Musik und Gesang. Das Regulativ vom 2. Oktober 1854 empfahl, die Vorbereitung der Kandidaten auf die Lehrerseminare statt in Präparandenanstalten der freien Tätigkeit der Pfarrer und der Lehrer zu überlassen. Sie bekamen für ihre Arbeit eine entsprechende Gratifikation oder Entschädigung. Die Qualität der Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung für ein Seminar hing von dem persönlichen Wissen des Lehrers und Pfarrers ab. Die Regulative aus dem Jahre 1854 erhöhten die Anforderungen in Bezug auf die deutsche Sprache, was in polnischem Gebiet zu einer zusätzlichen Schwierigkeit führte. Polnische Lehrer kannten diese Sprache im allgemeinen schlecht und konnten daher die Kandidaten nicht so gut auf die Prüfung vorbereiten. Auch die Lehrerseminare wurden nach dem konfessionellen Prinzip eingerichtet. Sie hatten nicht den Rang von höheren Schulen. Der preußische Staat befürchtete eine „Überbildung“ der Volksschullehrer. Die Seminare sollten auf die zukünftige Arbeit in der Schule vorbereiten, die Schüler im christlichen und patriotischen Geiste zu erziehen. Nach dem Stundenplan hatte der Seminarist wöchentlich elf Religionsstunden und zehn Stunden Gesangs-, Musik- und Instrumentalunterricht. Der Absolvent mußte 100 überwiegend religiöse Lieder auswendig kennen. Die Verordnungen verringerten gegenüber den Plänen aus dem Jahre 1833 die Stundenzahl für pädagogische Fächer wöchentlich von 13 auf vier Stunden „Schulkunde“. Der Umfang des Unterrichts über Realien (Naturkunde, Erdkunde, Geschichte, Physik) und in der Muttersprache

<sup>20</sup> Vgl. Borodziej, Polityka (wie Anm. 5), S. 40 ff.

ging im Seminar nicht über das Niveau der letzten Volksschulklasse hinaus. Nach Meinung konservativer Kreise konnte ein Lehrer mit höherem Wissensstand der Schule wenn nicht schaden, so doch wenig nutzen. Seine Bestimmung lag darin, mit sechs- bis vierzehnjährigen Kindern zu leben und ihre religiösen Empfindungen sowie ihr Pflichtgefühl zu entwickeln.

In der Provinz Posen war nach ministerieller Verfügung von 1842 in den Seminaren Deutsch als Unterrichtssprache eingeführt, während Polnisch nur Lehrfach blieb. Die Regulative bestimmten für beide Sprachen die gleiche Stundenzahl (sechs, fünf und vier) in den einzelnen Klassen.<sup>21</sup>

Im Regierungsbezirk Oppeln wurde in den Jahren 1848–1863, als Pfarrer Bernhard Bogdain dort als Regierungsrat amtierte, auf sein Betreiben Polnisch als Pflichtsprache in den schlesischen Seminaren eingeführt. Nach M. Laubert kam es in Glogau und Peiskretscham zu einer vollständigen, in Pilchowitz, Ronstadt und Kreuzburg<sup>22</sup> zu einer Teilpolonisierung der Seminare.

In den evangelischen Seminaren sank die Zahl der Seminaristen, die Polnisch lernten, was in der Einschränkung der Rechte der polnischen Sprache an den Volksschulen seine Erklärung findet. Deutsche — wie man erklärte — seien nicht imstande, in wenigen Stunden die polnische Sprache zu erlernen, Polen aber kennten sie von Haus aus. In Wahrheit kannten Polen, die ins Seminar kamen, nur ein Dialekt-Polnisch. Da es während der Vorbereitung auf den Beruf keinen guten Polnischkurs gab, fiel ihnen die zukünftige Arbeit als Lehrer in den polnischen Gebieten schwerer als im übrigen Preußen. Alle Lehrer, sowohl deutsche als auch polnische, beherrschten die jeweils andere Sprache unzureichend. Im katholischen Schulwesen kam noch die Überlastung durch die Schülerzahl hinzu. Sie war um ein Drittel höher als in evangelischen Schulen.

In den vier angesprochenen Provinzen Preußens war das mittlere Lehrgelohn der Lehrer niedriger als im Durchschnitt der Monarchie. Durchschnittlich betrug das Gehalt eines Lehrers in Preußen 281 Taler in Städten und 181 Taler auf dem Lande. In der Provinz Preußen waren es dagegen 268 und 160 Taler, in der Provinz Posen 224 und 144 Taler, in der Provinz Pommern 256 und 138 Taler und in der Provinz Schlesien 276 und 158 Taler. Das Durchschnittsgehalt in polnischen Gebieten drückten die Lehrer an katholischen Schulen. Zum Beispiel verdienten Lehrer an städti-

<sup>21</sup> K. Stasiński, *Kształcenie nauczycieli szkół ludowych w Wielkim Księstwie Poznańskim w latach 1815–1914* (Die Ausbildung der Volksschullehrer im Großherzogtum Posen in den Jahren 1815–1914). Bydgoszcz 1967, S. 28, 31 u. 69; E. Deutschmann, *Die Schul-Ära Falk*. Frankfurt/Main 1884, S. 19 u. 567.

<sup>22</sup> M. Laubert, *Die preußische Polenpolitik von 1772–1914*. Berlin 1922, S. 168.

schen evangelischen Schulen in den Regierungsbezirken Danzig, Breslau und Liegnitz mehr als im preußischen Durchschnitt. Ein schlecht bezahlter Lehrer arbeitete schlechter, und wenn er zu kirchlichen Diensten gezwungen war, beugte er sich fügsam dem lokalen Schulpatron und -inspektor.

Es wurde schon erwähnt, daß die Verschärfung oder Entschärfung des antipolnischen Kurses in der Politik von vielen inneren und äußeren Faktoren abhängig war, das Ziel aber gleich blieb: die Provinzen mit gemischter nationaler Zusammensetzung zu germanisieren.

E. Puttkamer, Posener Oberpräsident in den Jahren 1853–1860, hielt das Polentum für ein feindliches Element. Es könne nicht gewonnen werden, und es auszurotten wäre unmenschlich, ja unmöglich. Wenn man sich dafür entschiede, koste es viele Generationen. In dieser Situation müsse man das polnische Element in jeder Gestalt in einer untergeordneten Stellung halten. Otto von Bismarck, seit 1862 preußischer Ministerpräsident, allgemein bekannt für seine entschiedene, konsequente Politik gegenüber den Polen, hatte schon in seiner Zeit als Gesandter in Petersburg, als er nach dem Tode des Zaren Nikolaus I. einen gewissen Liberalismus und die Bemühungen des Markgrafen A. Wielopolski um Alexander II. bemerkte, russische Politiker vor der Gefahr von Konzessionen im Königreich Polen gewarnt. Als das keine Wirkung zeigte, schrieb er nach Berlin, was sein politisches Kredo in bezug auf Preußens Teilungsgebiet war: „Haut doch die Polen, daß sie am Leben verzagen; ich habe alles Mitgefühl für ihre Lage, aber wir können, wenn wir bestehen wollen, nichts andres thun, als sie ausrotten; der Wolf kann auch nicht dafür, daß er von Gott geschaffen ist, wie er ist, und man schießt ihn doch dafür todt, wenn man kann.“<sup>23</sup>

Vor 1871 zeigten sich Schulprobleme der Polen in der Diskriminierung der polnischen Sprache im Schulwesen, in der Entfernung der polnischen Geistlichen aus der Schulaufsicht, in der Benachteiligung des polnischen Schulwesens, in der Überlastung der Klassen und Lehrer katholischer Schulen durch die Schülerzahl, in der schlechten materiellen Lage der Volksschullehrer in polnischen Gebieten, in einer schwachen Vorbereitung der Kandidaten auf den Beruf und anderem. Nach der Vereinigung Deutschlands wurden diese Probleme im preußisch-deutschen Interesse, nicht in dem der polnischen Nation gelöst.

---

<sup>23</sup> J. Feldman, *Bismarck a Polska (Bismarck und Polen)*. Warszawa 1966, S. 60, 130 u. 138. Das Zitat aus einem Brief Bismarcks vom 26./14. März 1861 aus Petersburg an seine Schwester Malwine. Otto v. Bismarck, *Die gesammelten Werke*. Bd. 14/1, 2. Aufl., Berlin 1933, Nr. 815, S. 568.

## Verzeichnis der israelitischen Absolventen von Gymnasien im Großherzogtum Posen in den Jahren 1815–1848

von Krzysztof Makowski

Vor einigen Jahren, als ich das Material für meine Arbeit über die Posener Familie sammelte,<sup>1</sup> stieß ich im damaligen Zentralen Staatsarchiv in Merseburg auf Sammel Listen der Absolventen von Gymnasien im Großherzogtum Posen. Sie finden sich im Bestand Kultusministerium, Abteilung Mittelschulwesen. Die Umschläge der Dokumente tragen den Titel: „Acta betr. die Abiturienten Prüfungen und die Einsendung der diesfalsigen Nachweisungen aus der Provinz Posen“ und waren mit der Signatur R. 76 VI, Sekt. 6z, Nr. 4 versehen. Mit Rücksicht auf den chronologischen und territorialen Umkreis meiner Forschungen sah ich damals die Akten aus den Jahren 1815–1848 (Teile 1–4) durch und war ausschließlich an Einwohnern der Stadt Posen interessiert.

Die unten vorgelegte Liste bildet einen Teil des damals gesammelten Materials. Sie umfaßt also alle Posener mosaischen Glaubens, die in den Jahren 1815–1848 Gymnasien im Gebiet des Großherzogtums Posen absolviert haben. An dieser Stelle möchte ich bemerken, daß damals in der Provinz sechs Schulen dieses Typs wirkten. In den ersten Jahren nach Gründung des Großherzogtums gab es in seinen Grenzen nur drei Gymnasien: in Posen (katholisch) sowie in Lissa und Bromberg (evangelisch). Im Jahre 1834 entstanden infolge einer Teilung der Posener Anstalt zwei neue: das katholische Maria Magdalena-Gymnasium und das evangelische Friedrich Wilhelm-Gymnasium. Zwei weitere Gymnasien wurden erst in den vierziger Jahren ins Leben gerufen — 1840 in Tremessen (auf der Grundlage eines früheren Progymnasiums) und 1845 in Ostrowo. Beide Schulen hatten katholischen Charakter.<sup>2</sup>

In den Jahren 1815–1848 absolvierten insgesamt 144 aus der Stadt Posen stammende Schüler die Gymnasien des Großherzogtums Posen. Davon waren lediglich 14 Israeliten, d.h. kaum 10%. Die Kennziffer liegt nicht

<sup>1</sup> K. Makowski, *Rodzina poznańska w I połowie XIX wieku* (Die Posener Familie in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts). Poznań 1992.

<sup>2</sup> W. Molik, *Kształtowanie się inteligencji polskiej w Wielkim Księstwie Poznańskim (1841–1870)* (Die Entstehung der polnischen Intelligenz im Großherzogtum Posen (1841–1870)). Warszawa/Poznań 1979, S. 41 f.

allzu hoch, wenn man bedenkt, daß die Juden damals etwa 20% der Stadtbevölkerung stellten.<sup>3</sup> In der unten vorgelegten Liste sind jeweils nach dem Jahr des Gymnasialabschlusses folgende Angaben zu den einzelnen Absolventen enthalten: Vorname(n), Nachname, das absolvierte Gymnasium, Geburtsort, Beruf des Vaters, Alter, Zahl der im Gymnasium verbrachten Jahre sowie die gewählte Universität und Studienrichtung. Hier das vollständige Verzeichnis:

**1823**

Jacob Mosessino      Gymnasium in Posen, geb. in Posen, Vater: Kaufmann, 20 Jahre alt, 6 Jahre, Berlin, Medizin;

**1824**

Samuel Weiss      Gymnasium in Posen, geb. in Posen, Vater: Barbier, 19 Jahre alt, 7 Jahre, Berlin, Medizin;

**1828**

Nathanael Lippmann      Gymnasium in Posen, geb. in Posen, Vater: Rentier, 19 Jahre alt, 6 Jahre, Berlin, Medizin;

**1830**

Levy Alexander      Gymnasium in Posen, geb. in Posen, Vater: Schneider, 21 Jahre alt, 8 Jahre;

Heinrich Caro      Gymnasium in Posen, geb. in Posen, Vater: Elementarlehrer, 18,5 Jahre alt, 5,5 Jahre;

**1831**

Ludwig Lewek      Gymnasium in Posen, geb. in Posen, Vater: Schneider, 16,5 Jahre alt, 6 Jahre, Berlin, Philologie;

Emanuel Munk      Gymnasium in Posen, geb. in Posen, Vater: Handelsmann, 22 Jahre alt, 4 Jahre, Berlin, Medizin;

Samuel Hantke      Gymnasium in Posen, geb. in Posen, Vater: Handelsmann, 21 Jahre alt, 7 Jahre, Berlin, Medizin;

Joseph Wolf Falk      Gymnasium in Posen, geb. in Posen, Vater: Bankier, 20 Jahre alt, 8 Jahre, Berlin, Jura;

<sup>3</sup> Makowski, *Rodzina* (wie Anm. 1), S. 41.

1832

Stanislaus Lutomirski      Gymnasium in Posen, geb. in Posen, Vater: Kaufmann, 20 Jahre alt, 9 Jahre, Berlin, Medizin;

1833

Robert Remak              Gymnasium in Posen, geb. in Posen, Vater: Handelsmann, 18 Jahre alt, 2,5 Jahre, Breslau, Medizin;

1840

Joseph Julius Samter      Friedrich Wilhelm-Gymnasium in Posen, geb. in Posen, Vater: Kaufmann, 20 Jahre alt, 6 Jahre, Berlin, Philosophie und Philologie;

1843

Maximilian Rosenberg      Maria Magdalena-Gymnasium in Posen, geb. in Posen, Vater: Stadtschullehrer, 20 Jahre alt, 5,5 Jahre, Breslau, Medizin;

1845

Wolf Cohn                  Friedrich Wilhelm-Gymnasium in Posen, geb. in Posen, Vater: Kaufmann, 21 Jahre alt, 8 Jahre, Berlin, Medizin.

Zusammenfassend einige Schlußfolgerungen: Hervorzuheben ist, daß alle Posener Juden die dortigen Gymnasien absolvierten, während manche ihrer christlichen Kommilitonen Schulen in anderen Städten besuchten, z.B. Tremessen, Lissa oder Bromberg. Interessant ist auch die Tatsache, daß die überwiegende Mehrheit der oben aufgeführten Absolventen, nämlich elf, die Reifeprüfung ablegte, bevor die Verordnung vom Juni 1833 wohlhabenden Israeliten im Großherzogtum Posen die Naturalisierung ermöglichte. Wie man sieht, hatte die teilweise Entschärfung der früher geltenden Restriktionen im allgemeinen keinen Einfluß auf die Zunahme des Bildungsstrebens unter den Posener Juden. Erst nach 1848, nachdem die in Preußen lebenden Juden die Gleichberechtigung erhalten hatten, wuchs der Zulauf von Jugendlichen mosaischen Glaubens an die Gymnasien der ganzen Provinz stark an. Aufmerksamkeit verdient auch die soziale Herkunft der aufgelisteten Abiturienten: fast die Hälfte von ihnen stammte aus dem Kleinbürgertum (Handelsleute, Handwerker,

Rentner). In der Gesamtheit der Posener Gymnasiasten dominierten dagegen eindeutig die Söhne geistig arbeitender Väter.<sup>4</sup>

Schließlich die Frage der Studienwahl. Wie leicht zu sehen, hatten fast alle erwähnten Absolventen (in zwei Fällen fehlen die Daten) die Absicht, sich der Medizin zu widmen. Diese Erscheinung war nichts Besonderes. Wie Witold Molik<sup>5</sup> nachwies, gehörte Medizin im ganzen 19. Jahrhundert zu den meistgewählten Fachbereichen bei den Juden, die Gymnasien im Großherzogtum Posen absolvierten. Zu unterstreichen ist auch, daß sogar zehn Absolventen in Berlin studieren wollten, die übrigen zwei in Breslau. Die Wahl dieser Studienorte war nicht zufällig. Angesichts des Mangels einer Hochschule im Großherzogtum Posen waren dafür, ähnlich wie im Falle der polnischen Jugend, folgende Faktoren entscheidend: geringe Entfernung, günstige Postverbindung, verhältnismäßig niedrige Lebenshaltungskosten sowie ein hohes wissenschaftliches Niveau beider Universitäten.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Ebenda, S. 111.

<sup>5</sup> S. den Beitrag von W. Molik, Sozialer Aufstieg durch Bildung. Jüdische Abiturienten im Großherzogtum Posen und die Richtungen ihrer Berufskarrieren in der zweiten Hälfte des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts, in diesem Heft.

<sup>6</sup> Molik, *Kształtowanie* (wie Anm. 2), S. 48.



## Sozialer Aufstieg durch Bildung. Jüdische Abiturienten\* im Großherzogtum Posen und die Richtungen ihrer Berufskarrieren in der zweiten Hälfte des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts

von Witold Molik

In den Veröffentlichungen, die der jüdischen Bevölkerung in Preußen gewidmet sind, wurde die Sonderlage der Juden im Großherzogtum Posen sowie ihre bedeutende Anzahl in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts vielfach betont. Unter den beinahe 124 000 Juden, die 1816 im preußischen Staat lebten, wohnten 52 000, d.h. fast 42% in der Provinz Posen. 1840 befanden sich dort 20 jüdische Gemeinden mit über 1000 Seelen. In ganz Preußen gab es 25 solcher Gemeinden. Von da an verringerte sich zwar die Zahl der Juden im Posenschen ständig — als Folge zunehmender Emigration —, doch noch im Jahre 1910 bildeten sie hier eine nicht kleine, 26 500 Mitglieder zählende Gemeinschaft, was aber nur noch 6,4% aller Juden in Preußen entsprach.<sup>1</sup>

Nach einer kurzen Zeitspanne der Zugehörigkeit zu Preußen (1795–1806) wurde das Posensche an das 1807 gebildete Herzogtum Warschau angegliedert. Die diese Provinz bewohnende jüdische Bevölkerung hatte also keinen Anteil am Emanzipationsedikt vom 12. März 1812, das den Juden im Prinzip dieselben Rechte im öffentlichen Leben zubilligte, wie sie die übrigen Bürger der preußischen Monarchie genossen. Als Preußen 1815 erneut das posensche Gebiet besetzte, fanden sich die dortigen Juden in einer schlechteren rechtlichen Lage als ihre Glaubensbrüder in den übrigen preußischen Provinzen. Die preußische Regierung hatte die

---

\* Gegenstand der Überlegungen sind im folgenden Artikel ausschließlich jüdische Abiturienten mosaischen Glaubens. Die wenigen jüdischen Abiturienten anderer Bekenntnisse wurden hier nicht berücksichtigt. Dabei wäre zu bemerken, daß im Großherzogtum Posen zwischen 1812 und 1846 nur 242 Juden zum Christentum konvertierten. Das Großherzogtum Posen wies damals die niedrigste Konversionsrate in Preußen auf (s.: A. Menes, *The Conversion Movement in Prussia during the First Half of the 19th Century*, in: *Yivo of Annual Jewish-Social Science* 6 (1951), S. 187–205).

<sup>1</sup> S. Jersch-Wenzel, *Zur Geschichte der jüdischen Bevölkerung in der Provinz Posen im 19. Jahrhundert*, in: *Juden in Ostmitteleuropa. Von der Emanzipation bis zum ersten Weltkrieg*. Marburg/Lahn 1989, S. 73; B. D. Weinryb, *East European Jewry (Since the Partitions of Poland)*, in: *The Jews: their History*, ed. by L. Finkelstein. New York 1970, S. 353; W. W. Hagen, *Germans, Poles and Jews. The Nationality Conflict in the Prussian East, 1772–1914*. Chicago/London 1980, S. 324.

Gesetzeskraft des Ediktes von 1812 mit Rücksicht auf die große Zahl der dortigen jüdischen Bevölkerung nicht auf das Großherzogtum Posen ausgeweitet. Die Juden selbst „blieben“ — wie Jacob Toury feststellt — „bis 1833 weitgehend passiv und taten keine entscheidenden Schritte — außer in den Städten dicht an der altpreussischen Grenze sowie in Bromberg und in der Stadt Posen selbst —, um sich den neuen Verhältnissen anzupassen.“<sup>2</sup>

Eine Änderung der Situation erfolgte unter der Regierung des Oberpräsidenten Eduard Flottwell. Als ein Befürworter der Gewinnung des reichen jüdischen Bürgertums für die preussische Polenpolitik im Großherzogtum erwirkte er die königliche Verordnung vom 1. Juni 1833, kraft deren die Juden in zwei Klassen eingeteilt wurden: in die der Naturalisierten und der Geduldeten.

Das Recht, sich um die Aufnahme in die erste der beiden Klassen zu bemühen, wurde wohlhabenden Juden zugesprochen (den Besitzern von Boden, Immobilien und Kapital), Intellektuellen sowie Personen, die sich um den preussischen Staat verdient gemacht hatten, immer unter der Voraussetzung „fließender Beherrschung des Deutschen“.

Die naturalisierten Juden erhielten das Recht, ihren Wohnort frei zu wählen, einen erlaubten Beruf auszuüben, Immobilien zu erwerben, sowie einen beschränkten Zugang zu Ämtern in Staat und Selbstverwaltung. Die übrigen Juden, die zu der Gruppe der Geduldeten zählten, unterstanden weiterhin einer strengen staatlichen Kontrolle und waren empfindlichen Einschränkungen in der Wahl ihres Wohnorts, im Erwerb von Immobilien, im Erteilen von Darlehen ohne gerichtliche Vermittlung usw. ausgesetzt.

Der Prozeß der Naturalisierung verlief langsam, er umfaßte nur die wohlhabenden und gebildeten Juden.<sup>3</sup> Den unteren Schichten der jüdischen Bevölkerung brachte die Verordnung von 1833 nicht die erhoffte Verbesserung ihrer Lage. Sie blieben im allgemeinen passiv, boykottierten die Gemeindewahlen und bereiteten dem preussischen Staatsapparat viele Sorgen.<sup>4</sup> Das Judengesetz vom 23. Juli 1847 enthielt besondere Bestim-

<sup>2</sup> J. Toury, Der Eintritt der Juden ins deutsche Bürgertum, in: *Das Judentum in der deutschen Umwelt 1800–1850*, hrsg. v. H. Liebschütz u. A. Paulker. Tübingen 1977, S. 141 f.

<sup>3</sup> F. Paprocki, *Wielkie Księstwo Poznańskie w okresie rządów Flottwella 1830–1841* (Das Großherzogtum Posen in der Amtszeit Flottwells). Poznań 1970, S. 185; M. Jaffe, *Die Stadt Posen unter preussischer Herrschaft*. Leipzig 1909, S. 169; J. Jacobson, *Das Nationalisationsverzeichnis der jüdischen Gemeinde in Posen*, in: *Zeitschrift für Ostforschung* 17 (1968), H. 3, S. 481–533.

<sup>4</sup> F. Paprocki, *Księstwo* (wie Anmerkung 3), S. 186.

mungen für das Großherzogtum Posen<sup>5</sup> („Sonderbestimmungen für das Großherzogtum Posen“). Darin wurden die Bestimmungen von 1833 über die naturalisierten und geduldeten Juden in der Provinz beibehalten, man hob lediglich die Unterschiede zwischen den in die Klasse der Naturalisierten aufgenommenen und den übrigen Juden der Monarchie auf. Gleichberechtigung mit ihren Glaubensgenossen in der Monarchie brachte den posenschen Juden erst die Verfassung vom 5. Dezember 1848 sowie die preußische Verfassung vom 31. Januar 1850.

Die Mehrheit der Juden im Großherzogtum Posen stand — vor allem in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts — unter einem starken und dauernden Einfluß talmudischer Überlieferung. Der von starker Aktivität bestimmte fortschrittliche Teil des jüdischen Bürgertums vermochte es nicht, den Massen jüdischer Bevölkerung, die immer noch im Einflußbereich konservativer Rabbiner und der Gemeindeältesten blieben, ihre Ansichten aufzuzwingen. Damit bildeten die Juden in Posen, wie von Kurt Wilhelm treffend formuliert, „ihrer alten geistigen Tradition wegen ein besonderes Element innerhalb der deutschen Judenheit“.<sup>6</sup>

Die spezifische Lage der Juden im Großherzogtum Posen erwuchs zu einem großen Teil aus ihrer Stellung zwischen der zahlenmäßig dominierenden polnischen sowie der deutschen Bevölkerung. Mit dem Anwachsen der Germanisierungspolitik und als Folge der damit verbundenen polnisch-deutschen Nationalitätenkonflikte wurden die Juden immer häufiger vor die Notwendigkeit gestellt, sich für eine der Seiten zu erklären. Da sie am Prozeß der Assimilierung in einer von deutscher Kultur geprägten Welt teilnahmen, begannen sie, ihre Interessen in immer größerem Maße mit den Interessen der deutschen Bevölkerung zu identifizieren, und verhielten sich entsprechend in dem zunehmenden Nationalitätenkampf. Dies wiederum zog eine scharfe Kritik und einen Wirtschaftsboykott von seiten der polnischen Bevölkerung nach sich und wurde zu einem der Gründe für die zunehmende jüdische Emigration in die anderen preußischen Provinzen.

Die Geschichte der Juden im Großherzogtum Posen stellt somit eine reiche und spannende Forschungsproblematik dar. Doch diese weckte und weckt nur in geringem Maße das Interesse der Historiker. Zum Forschungsgegenstand vor allem jüdischer Historiker und Rabbiner wurde

<sup>5</sup> J. Freud, *Die Emanzipation der Juden in Preußen*. Bd. 2, Berlin 1912, S. 501 f.

<sup>6</sup> K. Wilhelm, *The Jewish Community in the Post-Emancipation Period*, in: Leo Baeck Institute Year Book 2 (1957), S. 55; I. Elbogen, *Geschichte der Juden in Deutschland*. Berlin 1935, S. 222 f.

sie bereits um die Wende des 20. Jahrhunderts. Diese haben eine Reihe von Artikeln und einige Monographien zur Geschichte der jüdischen Gemeinden in einigen Städten des Großherzogtums veröffentlicht.<sup>7</sup> Auch wenn diese Arbeiten ihre Nützlichkeit vor allem deshalb nicht verloren haben, weil viele der dort verarbeiteten Quellen mittlerweile zerstört oder verloren sind, so sind sie inzwischen doch veraltet und weisen viele Lücken auf. Darüber hinaus behandeln sie die Geschichte der jüdischen Gemeinden vorwiegend nur bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. In der Zwischenkriegszeit wurde in der Erforschung der Geschichte der Juden im Großherzogtum Posen nur ein kleiner Fortschritt erzielt. Einige deutsche und jüdische Historiker, die damals auf diesem Gebiet arbeiteten, beschränkten sich im Prinzip auf die Veröffentlichung einiger Artikel von unterschiedlichem Wert.<sup>8</sup> Auch in der Nachkriegszeit wurde die Erforschung der Geschichte Posener Juden nur selten und ausschnittsweise vorgenommen. Die Arbeiten von Jacob Jacobson, Stefi Jersch-Wenzel und anderen bilden nur einen kleinen Teil der Gesamtliteratur, die den Juden in Deutschland im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts gewidmet ist.<sup>9</sup> Die in Posen wohnenden Juden bildeten beinahe bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts die stärkste jüdische Gemeinde in Preußen. Die Geschichte der Posener Gemeinde erfreut sich jedoch keinesfalls so breiter und in bezug auf Quellen solider Monographien wie die weniger großen jüdischen

<sup>7</sup> Siehe u. a.: J. Perles, *Geschichte der Juden in Posen*. Breslau 1865; A. Freimann, *Geschichte der israelitischen Gemeinde Ostrowo*. Ostrowo 1896; L. Lewin, *Geschichte der Juden in Inowraclaw*, in: *Zeitschrift der Historischen Gesellschaft für die Provinz Posen* 15 (1900); ders., *Geschichte der Juden in Lissa*. Pine 1904; A. Heppner, J. Herzberg, *Aus Vergangenheit und Gegenwart der Juden und der jüdischen Gemeinden in den Posener Landen*. Koschmin/Bromberg 1909; J. Herzberg, *Geschichte der Juden in Bromberg*. Frankfurt/Main 1903; M. L. Bamberger, *Geschichte der Juden in Schönlanke*. Berlin 1912; J. Cohn, *Geschichte der jüdischen Gemeinde Rawitsch*. Berlin 1915.

<sup>8</sup> Siehe u. a.: M. Laubert, *Die Erwerbung des Bürgerrechts durch naturalisierte Juden in der Stadt Posen*. Sonderdruck aus: *Monatsschrift für Geschichte und Wissenschaft des Judentums* 70 (1926); ders., *Zur Entwicklung des jüdischen Schulwesens in der Provinz Posen*, in: *Zeitschrift für Geschichte der Juden in Deutschland* 1 (1930), H. 4, S. 304–332; A. Marcus, *Zur Wirtschaftsgeschichte der Juden in der Provinz Posen*, in: *Jüdische Wohlfahrtspflege und Sozialpolitik N.F.* (1932), S. 283–295, 399–408.

<sup>9</sup> S. Wenzel, *Jüdische Bürger und kommunale Selbstverwaltung in preußischen Städten 1808–1848*. Berlin 1967, S. 153–215; Jersch-Wenzel, *Geschichte* (wie Anm. 1); Jacobson, *Nationalisationsverzeichnis* (wie Anm. 3); ders., *Zur Geschichte der Juden in Posen*, in: *Geschichte der Stadt Posen*, hrsg. v. G. Rhode. Neudettelsau 1953, S. 343–356; B. Brillig, *Zur Geschichte der Juden in Posen*; in: *Bulletin für die Mitglieder der Gesellschaft der Freude des Leo Baeck Institute* 1 (1958), S. 108–111; W. Breslauer, *Jews in the City of Posen. One Hundred Years Ago*, in: *Leo Baeck Institute Year Book* 8 (1963), S. 229–237.

Gemeinden in Danzig und Königsberg.<sup>10</sup> Polnische Historiker haben das Thema der jüdischen Bevölkerung im Großherzogtum Posen bisher in sehr bescheidenem Ausmaß erforscht. Ihre Aufmerksamkeit galt hauptsächlich der preußischen Judenpolitik und weniger der wirtschaftlichen und sozialen Lage der Juden.<sup>11</sup> Veröffentlichungen von breiterem territorialen Umfang von Ismar Freund, Heinrich Silbergleit, Herbert Strauss, Jacob Toury oder Peter Pülzer,<sup>12</sup> die sich mit dem Prozeß der Assimilation, der demographischen Entwicklung, der politischen Aktivität der Juden in ganz Deutschland befassen, enthalten auch Angaben zur Lage der jüdischen Bevölkerung in der Provinz Posen, doch sie füllen die Lücken nur unzureichend. Zusammenfassend kann man sagen, daß die Erforschung der Geschichte der Juden im Großherzogtum Posen zu einem der am meisten vernachlässigten Gebiete gehört und weniger fortgeschritten ist als die Erforschung der jüdischen Bevölkerung in den übrigen preußischen Ostprovinzen.

Lang ist damit die Liste an Themen zur Geschichte der jüdischen Bevölkerung im Großherzogtum Posen, die darauf warten, bearbeitet zu werden. Unzureichend bekannt sind bisher unter anderem die Wege sozialen Aufstiegs von Juden dieser Provinz. Aufgrund der besonderen Umstände, unter denen die jüdische Bevölkerung hier lebte, worauf zu Beginn dieser Überlegungen hingewiesen wurde, erfordern sie zudem besondere Studien. Um den komplizierten Prozeß der Assimilation in Deutschland vollständig zu erfassen, scheint es unumgänglich festzustellen, in welchem Maße die aus der bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts herrschenden rechtlichen Sonderstellung erwachsenden Einschränkungen und der starke Ein-

<sup>10</sup> Siehe: S. Echt, *Die Geschichte der Juden in Danzig*. Leer/Ostfr. 1972; H.-J. Krüger, *Die Judenschaft von Königsberg in Preussen 1700–1812*. Marburg/Lahn 1966 (*Wissenschaftliche Beiträge zur Geschichte und Landeskunde Ostmitteleuropas*. 76.); K. Jacoby, *Jüdisches Leben in Königsberg im 20. Jahrhundert*. Würzburg 1983.

<sup>11</sup> Paprocki, *Księstwo* (wie Anm. 3), S. 182–189; A. Wojtkowski, *Polityka rządu pruskiego wobec żydów polskich od r. 1793 do 1806* (*Die Politik der preußischen Regierung gegenüber den polnischen Juden von 1793 bis 1806*). Poznań 1923; J. Bartyś, *Grand Duchy of Poznań under Prussian Rule. Changes in the Economic Position of the Jewish Population 1815–1848*, in: *Leo Baeck Institute Year Book* 17 (1972), S. 193 f.; P. Wróbel, *Żydzi wielkopolscy przed pierwszą wojną światową* (*Die Juden Großpolens vor dem Ersten Weltkrieg*), in: *Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego w Polsce* (1991), Nr. 1 (157), S. 31–55.

<sup>12</sup> Freund, *Emanzipation* (wie Anm. 5); H. Silbergleit, *Die Bevölkerungs- und Berufsverhältnisse der Juden im Deutschen Reich*. Berlin 1930; H. Strauss, *Pre-Emancipation Prussian Policies towards the Jews 1815–1847*, in: *Leo Baeck Institute Year Book* 11 (1966), S. 107–136; Toury, *Eintritt* (wie Anm. 2); ders., *Die politischen Orientierungen der Juden in Deutschland. Von Jena bis Weimar*. Tübingen 1966; P. Pülzer, *Jews and the German State. The Political History of a Minority, 1848–1933*. Oxford/Cambridge 1992.

fluß talmudischer Tradition den „Eintritt“ eines großen Teils der jüdischen Bevölkerung, die in der Provinz Posen lebte, „ins deutsche Bürger-tum“ (J. Toury) determinierten. Dieser „Eintritt“ war ein vielschichtiger Prozeß und vollzog sich — wie von Stefi Jersch-Wenzel formuliert — „in der Kombination von Bildung, Besitz und preußischem Nationalbewußt-sein“.<sup>13</sup>

Eine erschöpfende Behandlung der hier dargestellten Problematik im vorliegenden Referat würde eine breite Einbeziehung von Quellen erfor-dern, die beim heutigen Forschungsstand unmöglich erscheint. Daher habe ich mich auf die Untersuchung von Arten des sozialen Aufstiegs und von Berufskarrieren einer ausgewählten Gruppe von Juden, nämlich der jüdischen Absolventen einiger Gymnasien im Großherzogtum Posen, beschränkt. Die Quellenbasis für die in den folgenden Überlegungen dar-gestellten Ergebnisse bilden die Jahresberichte der Gymnasien. Sie enthal-ten Namenslisten von Zöglingen, die in aufeinanderfolgenden Jahren im jeweiligen Gymnasium das Reifezeugnis erhielten. Anfangs wurden in diesen Aufstellungen lediglich die Namen, Vornamen und das Alter der Abiturienten angegeben sowie die Studienrichtungen, die sie vor dem Verlassen der Schulmauern einzuschlagen beabsichtigten. Nach und nach nahmen die Angaben über die Zöglinge zu, und um die Mitte der 80er Jahre des 19. Jahrhunderts wurden die Veröffentlichungsprinzipien in den Jahresberichten aller Gymnasien vereinheitlicht. Von da an bestanden die tabellarischen Aufstellungen der Abiturienten aus folgenden Rubriken: Name, Tag und Ort der Geburt, Bekenntnis, Stand und Wohnort des Vaters, Aufenthalt auf dem Gymnasium und in der Prima gewählter Beruf. Um die Nationalitätenstruktur sowie die Wege sozialen Aufstiegs der Abiturienten aufzuzeigen, sind vor allem die Angaben über ihr Bekenntnis und ihre soziale Herkunft besonders nützlich, doch wurden diese Daten bis zur Mitte der 80er Jahre des 19. Jahrhunderts nur unregel-mäßig eingetragen.

Die genannten Jahresberichte der im Großherzogtum Posen funk-tionierenden Gymnasien sind in den polnischen Archiven und Bibliotheken unvollständig erhalten. Daher habe ich mich auf die mit nur kleinen Lücken erhaltenen Jahresberichte der Gymnasien in Bydgoszcz (Brom-berg), Gniezno (Gnesen), Inowroclaw (Inowraclaw), Leszno (Lissa), Ostrów (Ostrowo) und des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums in Posen beschränkt. Diese Gymnasien lagen in verschiedenen Teilen des Großher-zogtums Posen, aber durchweg in Städten, die eine zahlreiche jüdische

---

<sup>13</sup> Jersch-Wenzel, *Geschichte* (wie Anm. 1), S. 83.

Bevölkerung aufwies. Die in den weiteren Überlegungen dargestellten Ergebnisse scheinen damit repräsentativ für die Gesamtheit jüdischer Abiturienten im Großherzogtum Posen zu sein. Von hohem Wert sind die Übersichten der Abiturienten mit Angaben über ihren späteren Beruf und Wohnort, die in den Festschriften anlässlich des 25- oder 50jährigen Bestehens einiger Gymnasien enthalten sind.<sup>14</sup> Nützliche Angaben fanden sich auch in verschiedenen Lexika und Wörterbüchern, die unter anderem kurze Biogramme der aus dem Großherzogtum Posen stammenden herausragenden Juden bieten.<sup>15</sup> Sie machten es möglich, die geographischen Richtungen der Emigration eines großen Teils der untersuchten Abiturienten sowie die beliebtesten Berufskarrieren festzustellen.

In der jüdischen Bevölkerung des Großherzogtums Posen, besonders in den ärmeren Schichten, wuchs das Interesse an der Bildung der Kinder in modernen Schulen nur langsam. In den frühen Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts gab es erst wenige Schulen mit zeitgenössischen Lehrinhalten und deutscher Unterrichtssprache, die ausschließlich jüdische Kinder höherer Schichten aufs Gymnasium vorbereiteten, jüdische Kinder armer Klassen besuchten damals weit überwiegend die traditionellen Tora-Schulen oder lernten gar nicht. Von 9039 schulpflichtigen jüdischen Kindern im Regierungsbezirk Posen besuchten noch 1804 Kinder (20%) christliche, aber 5766 (63,8%) jüdische Schulen, und 1489 (16,3%) besuchten überhaupt keine Schule.<sup>16</sup>

<sup>14</sup> Festschrift zum 110. Stiftungsfest des Königlichen Friedrich-Gymnasiums zu Bromberg 1817–1927, hrsg. v. W. Brunck. Charlottenburg 1929, S. 72–204; J. Methner, Die ersten 25 Jahre des Gymnasiums in Gnesen. Beiträge zu einer Geschichte der Anstalt, in: Königliches Gymnasium in Gnesen. XXV. Jahresbericht. Gnesen 1888, S. 28–32; E. Meyer, Zur Geschichte des Königlichen Gymnasiums zu Gnesen, in: Festschrift zur fünfzigjährigen Jubelfeier der Anstalt 1863–1913, in: Königliche Kaiser Wilhelm Schule (Gymnasium mit Realschule i. E.) in Gnesen. 50. Jahresbericht über das Schuljahr 1913/14. Gnesen 1914, S. 66–76; A. von Sandern, Zur Geschichte der Lissaer Schule 1555–1905, in: Festschrift zur 350jährigen Jubelfeier des Königlichen Comenius-Gymnasiums zu Lissa, Lissa 1905, S. 78–95; H. Starke, Zur Geschichte des Königlichen Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums zu Posen. Posen 1884; H. Beckhaus, Zur Geschichte des Gymnasiums zu Ostrowo, in: Festschrift zur Feier des fünfzigjährigen Bestehens des Königlichen Gymnasiums zu Ostrowo. Ostrowo 1895, S. 43–59.

<sup>15</sup> W. Gerke, Posener Biographisches Lexikon. Lüneburg 1975; A. Heppner, Jüdische Persönlichkeiten in und aus Breslau. Breslau 1931; E. G. Loewenthal, Juden in Preußen, biographisches Verzeichnis. Ein repräsentativer Querschnitt. Berlin 1981; W. Tetzlaff, 2000 Kurzbiographien bedeutender deutscher Juden des 20. Jahrhundert. Lindhorst 1982; J. Walk, Kurzbiographien zur Geschichte der Juden 1918–1945. München 1988; S. Winiger, Grosse Jüdische Nationalbiographie. Bd. 1–6, Czernowitz 1925–1926.

<sup>16</sup> Paprocki, Księstwo (wie Anm. 3), S. 185.

In den 50er Jahren des 19. Jahrhunderts besuchten fast alle jüdischen Kinder die in beiden Regierungsbezirken vorhandenen öffentlichen oder privaten Schulen mit deutscher Unterrichtssprache. Infolgedessen nahm — trotz empfindlicher Einschränkungen, die sich aus dem rechtlichen Sonderstatus ergaben — im 19. Jahrhundert der Prozentsatz der Analphabeten unter den Juden schneller ab als unter der örtlichen christlichen Bevölkerung. Nach und nach strömten jüdische Jungen auch in die örtlichen Gymnasien. In Posen besuchten durchschnittlich 30 Juden gegen Ende der 20er Jahre des 19. Jahrhunderts das einzige dortige Gymnasium.<sup>17</sup> Sie bildeten damals etwa 7% der Schüler. Im Jahre 1851 dagegen lernten im Friedrich-Wilhelm-Gymnasium etwa 200 jüdische Schüler.<sup>18</sup> Über zehn jüdische Schüler besuchten damals außerdem das zweite Posener Maria-Magdalena-Gymnasium.

Nach 1850 nahm der Zustrom von Jungen mosaischen Glaubens in die Gymnasien des Großherzogtums Posen sehr schnell zu und erreichte seinen Höhepunkt zu Beginn der achtziger Jahre. In fünf von sechs untersuchten Gymnasien (in Bromberg, Gnesen, Inowraclaw, Lissa, Ostrowo) stellten die jüdischen Gymnasiasten in den Jahren 1861–1865 von 11% bis zu fast 22% und in den Jahren 1881–1885 von etwa 20% bis zu beinahe 33% der gesamten Schülerschaft (s. Tabelle 1). Von der Mitte der 80er Jahre bis in die Vorkriegsjahre (1911–1914) nahm der Zustrom jüdischer Schüler ständig ab. Ihr Anteil an der Schülerschaft des Gymnasiums in Bromberg betrug damals nur etwa 5%, unter den Zöglingen der Gymnasien in Gnesen, Inowraclaw und Ostrowo überstieg er keine 10%. Ein wenig höher war er nur unter den Schülern des Gymnasiums in Lissa (fast 14%). Eine Ausnahme stellte das Friedrich-Wilhelm-Gymnasium in Posen dar, in dem der Anteil der Juden an der Schülerschaft besonders hoch war. Er betrug zwischen 40% bis fast 50%. Vom Beginn der 80er Jahre an nahm er allmählich ab und erreichte seinen Tiefstand von 25–27% am Vorabend des Ersten Weltkrieges (s. Tabelle 1).

Mit ähnlicher Dynamik wuchs zunächst und nahm später ab die Absolventenzahl in den untersuchten Gymnasien (s. Tabelle 2). Die ersten Schüler mosaischen Glaubens verließen die Gymnasien des Großherzogtums bereits in den 20er Jahren des 19. Jahrhunderts. In den folgenden

<sup>17</sup> J. Stoiński, *Szkolnictwo średnie w Wielkim Księstwie Poznańskim w I połowie XIX wieku (1815–1850) ze szczególnym uwzględnieniem Gimnazjum Marii Magdaleny w Poznaniu* (Das höhere Schulwesen im Großherzogtum Posen in der ersten Hälfte des 19. Jhs. <1815–1850> mit besonderer Berücksichtigung des Maria-Magdalena-Gymnasiums in Posen). Poznań 1972, S. 51.

<sup>18</sup> Vgl. Laubert, *Entwicklung* (wie Anm. 8), S. 313.



Jahrzehnten kam es jedoch nicht zu einem schnellen zahlenmäßigen Anwachsen. Bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts erhielten in beiden Posener Gymnasien nicht mehr als 50 Juden das Reifezeugnis. Von da an wuchs ihr Anteil an der Gesamtheit der Absolventen ständig, besonders in den Jahren 1871–1885 (in den sechs untersuchten Gymnasien wurde das Reifezeugnis 385 jüdischen Schülern ausgehändigt), später nahm er leicht ab und wuchs erneut um die Jahrhundertwende trotz der damals starken Emigration jüdischer Bevölkerung aus der Provinz Posen (s. Tabelle 2).

Im Großherzogtum Posen — ähnlich wie überall im Deutschen Reich — überstieg der Anteil der Schüler und Absolventen mosaischen Glaubens in den Gymnasien deutlich ihren Anteil an der Gesamtbevölkerung. In der Zeit des Kulturkampfes stellten Juden 26,6% Abiturienten aller im Großherzogtum tätigen Gymnasien, Polen dagegen nur 24,5%. Am Ende des 19. Jahrhunderts betrug ihr Anteil an der Bevölkerung des Großherzogtums nicht mehr als 2,5%, unter den Gymnasiasten lag er dagegen bei 18–20%, also sieben- bis achtmal höher. Auf einen katholischen Schüler entfielen damals 756 Einwohner dieses Bekenntnisses, auf einen evangelischen Gymnasiasten 233 Glaubensbrüder, auf einen jüdischen Schüler nur 54 Einwohner mosaischen Glaubens.<sup>19</sup>

Die Zahl jüdischer Schüler und Absolventen stieg — was unterstrichen werden muß —, obwohl gleichzeitig die jüdische Bevölkerung aus der Provinz Posen abwanderte, ihr prozentualer Anteil an der Gesamtbevölkerung also abnahm.<sup>20</sup> Welche Faktoren bedingten also einen — vor allem in der Zeit des Kulturkampfes — so starken Zustrom jüdischer Schüler in die Gymnasien? Die Gleichberechtigung um die Mitte des 19. Jahrhunderts hatte zweifellos — trotz immer noch geltender Beschränkungen bei bestimmten akademischen Berufen — bessere Möglichkeiten eröffnet, durch einen höheren Bildungsgrad sozial aufzusteigen. Im Laufe der Jahre wuchs außerdem der Wohlstand der Posener Juden. Die im Großherzogtum so zahlreichen Hausierer und Trödler schafften es, die sich langsam bessernde wirtschaftliche Lage auszunutzen. Sie gelangten langsam zu Wohlstand, und indem sie die Reihen der eigentlichen Kaufmannschaft

<sup>19</sup> W. Molik, *Polscy absolwenci szkół średnich i kieunki ich karier zawodowych w Wielkim Księstwie Poznańskim 1871–1914* (Polnische Mittelschulabsolventen und ihre Berufskarrieren im Großherzogtum Posen 1871–1914), in: *Inteligencja polska XIX i XX wieku. Studia 4* (Polnische Intelligenz im 19. und 20. Jahrhundert. Vierte Studie), pod red. R. Czepulis-Rastenis. Warszawa 1985, S. 178–179.

<sup>20</sup> S.: B. Breslauer, *Die Abwanderung der Juden aus der Provinz Posen*. Berlin 1909; J. Segall, *Die beruflichen und sozialen Verhältnisse der Juden in Deutschland*. Berlin 1912, S. 7 f.; s. auch: *Zeitschrift für Demographie und Statistik der Juden* 6 (Mai 1910), S. 65–76.

füllten, trugen sie zu einem Anwachsen der jüdischen Mittelschicht bei. Damit nahm das jüdische Proletariat immer mehr ab.<sup>21</sup>

Mit der Verbesserung ihres Besitzstandes wuchs bei den Juden der Provinz Posen auch das Bestreben, ihren Kindern eine möglichst gute Schulbildung zu sichern, um ihnen so den Eintritt in das gebildete Bürgertum zu ermöglichen. Das Bewußtsein der Vorteile, die sich aus der Bildung der Kinder ergaben, entwickelte sich bei den Juden schneller und erreichte breitere Schichten als unter der örtlichen christlichen, vor allem polnischen Bevölkerung. Nicht ohne Einfluß auf diesen Prozeß blieben dabei zwei Umstände. Erstens waren jüdische Familien weniger groß als christliche, besonders als katholische.<sup>22</sup> Dort kamen weniger Kinder zur Welt, denen die Eltern im Rahmen ihrer Mittel und Möglichkeiten eine möglichst gute Zukunft sichern wollten. Zweitens lebten die Posener Juden — im Gegensatz zur polnischen Bevölkerung — in überwiegender Mehrheit in den Städten,<sup>23</sup> wo die Möglichkeiten der Beobachtung, der Rivalität, der Übernahme erfolgreicher Muster leichter und größer waren und wo schließlich auch die Ausbildungskosten niedriger waren (denn die Notwendigkeit, eine Unterkunft für die Kinder zu mieten, sowie weitere Ausgaben entfielen dort). Günstig für die Juden war außerdem die geographische Verteilung der Gymnasien. Sie befanden sich in Städten, in denen Juden zahlreich vertreten waren (unter anderem in Posen, Lissa, Inowracław, Ostrowo, Rogasen).

Bisher hat man keine Untersuchungen über die Effektivität der Bildung von Schülern unterschiedlicher Nationalitäten in den Gymnasien des Großherzogtums Posen durchgeführt. Die bisherigen Feststellungen, die auf Umfragen beruhen, scheinen jedoch die Behauptung zu rechtfertigen, daß unter den Jungen, die Gymnasien besuchten, jüdische Schüler häufiger als ihre deutschen und vor allem polnischen Mitschüler das Reifezeugnis oder das Abschlußzeugnis der Untersekunda erreichten, das zum einjährigen Wehrdienst berechtigte. Ein solcher Befund ließe sich auf starke Assimilationsbestrebungen der Posener Juden — im Unterschied zu den Polen — zurückführen. In den Gymnasien ließen sie häufig ihrem Bildungseifer freien Lauf, der sich bis dahin überwiegend auf Bibel- und Tal-

<sup>21</sup> Jaffe, Posen (wie Anm. 3), S. 311.

<sup>22</sup> E. von Bergmann, Zur Geschichte und Entwicklung deutscher, polnischer und jüdischer Bevölkerung in der Provinz Posen seit 1824. Tübingen 1883, S. 136 f. (Beiträge zur Geschichte der Bevölkerung in Deutschland seit dem Anfange dieses Jahrhunderts).

<sup>23</sup> Marcus, Wirtschaftsgeschichte (wie Anm. 8), S. 287; Wenzel, Bürger (wie Anm. 9), S. 162.

studien beschränkt hatte. Sie betrachteten — nicht ohne Einfluß ihrer Familien — den Aufenthalt im Gymnasium als die erste Etappe ihrer Assimilation an eine deutsche Kulturwelt. Bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts vertraten einige stärker aufgeklärte Posener Juden, wie der Vater von Hermann Makower, folgende Ansicht: „Die Zivilisation kommt vom Westen, man muß ihr entgegengehen.“<sup>24</sup>

Für noch günstiger als den Besuch örtlicher Schulen hielten sie die Ausbildung ihrer Kinder in Berliner oder Breslauer Gymnasien. Fortschritte in der Schule verdankten die jüdischen Schüler auch ihren weitgehend guten Deutschkenntnissen, die sie entweder von zuhause mitbrachten oder in den Vorbereitungsschulen erwarben. Das Erlernen des Griechischen oder des Lateinischen in dieser Sprache machte ihnen gewöhnlich nicht so viele Schwierigkeiten wie polnischen Schülern. Man muß hinzufügen, daß die Posener Juden ihre Söhne vorwiegend in evangelische Gymnasien schickten, um ihnen die Assimilation zu erleichtern. Zu einem solchen Schluß berechtigt unter anderem ein Vergleich der konfessionellen Zusammensetzung von zwei Posener Gymnasien. Im evangelischen Friedrich-Wilhelm-Gymnasium stellten die Juden im dritten Viertel des 19. Jahrhunderts über 40% (in manchen Jahren sogar über 50%) der Schüler, während sie im wenige Straßen entfernt gelegenen, bei den Polen weiterhin beliebten katholischen Maria-Magdalena-Gymnasium gerade 2–3% der Gesamtheit ausmachten.<sup>25</sup>

Die Mehrzahl jüdischer Absolventen (über 60%) in den untersuchten Gymnasien rekrutierte sich aus Kaufmannsfamilien (s. Tabelle 3). In der Provinz Posen — ähnlich wie im ganzen Deutschen Reich — stellte die jüdische Kaufmannschaft eine sozial differenzierte Schicht dar. In den von mir benutzten Quellen finden sich jedoch keine Angaben darüber, zu welcher Gruppe der Kaufleute die Väter der Absolventen gehörten. Der Vergleich der nicht gerade guten wirtschaftlichen Lage des Großherzogtums Posen mit der hohen Zahl jüdischer Absolventen läßt jedoch die Vermutung zu, daß die meisten aus nicht wohlhabenden Kaufmannsfamilien stammten. Den Kaufmannsberuf übte vorher die Mehrzahl der in Tabelle 3 aufgeführten Rentiers aus. Berücksichtigt man außerdem die Bankiers,

<sup>24</sup> Bürger auf Widerruf. Lebenszeugnisse deutscher Juden 1780–1945, hrsg. v. M. Richarz. München 1989, S. 197.

<sup>25</sup> T. Klanowski, Germanizacja gimnazjów w Wielkim Księstwie Poznańskim i ópó młodzieży polskiej w latach 1870–1914 (Na przykładzie Gimnazjum Marii Magdaleny w Poznaniu) (Die Germanisierung der Gymnasien im Großherzogtum Posen und der Widerstand der polnischen Jugend in den Jahren 1870–1914. <Am Beispiel des Maria-Magdalena-Gymnasiums in Posen>). Poznań 1967, S. 70.

Hotelbesitzer und Schankwirte, so kann man sagen, daß etwa 70% der Väter der untersuchten Absolventen in den Sektoren „Geld- und Warenhandel“ sowie „Brau- und Schankwesen“ arbeiteten. In beiden Sektoren waren 1849 über 32% und 1895 fast 44% aller berufstätigen Juden im Großherzogtum Posen beschäftigt.<sup>26</sup> Aus diesem Vergleich folgt also, daß unter den jüdischen Zöglingen der untersuchten Gymnasien die Söhne von Kaufleuten, Rentiers, Schankwirten usw. überrepräsentiert waren. Es fällt auf, daß die Söhne von Handwerkern, die im Großherzogtum Posen einen größeren Anteil an der jüdischen Bevölkerung hatten als in den anderen preußischen Provinzen, nur mit 3,4% vertreten waren. Die Handwerker stellten hier 1816 34,0%, 1849 fast 29% und 1895 um 16% aller berufstätigen Juden.<sup>27</sup> Die Mehrzahl jüdischer Handwerker besaß — wie es scheint — keine ausreichenden finanziellen Mittel, um die Bildung ihrer Söhne zu finanzieren. Vielleicht war sie sich auch der Vorteile, die aus dem Gymnasiumbesuch flossen, in geringerem Maße bewußt. Eine Ausnahme bildeten Abiturienten aus Familien von Tagelöhnern und Dienstboten (nicht mehr als 1%), die um die Mitte des 19. Jahrhunderts 18,8% der jüdischen berufstätigen Bevölkerung in der Provinz Posen ausmachten.

In dem Sektor, der in den Statistiken mit „Erziehung, Unterricht und freie Berufe“ bezeichnet wird, arbeiteten 2–3% der berufstätigen Posener Juden.<sup>28</sup> Daher muß man den Anteil von Ärzten, Rechtsanwälten, Rabbinern, Lehrern und Beamten, der zusammen 13% betrug, als hoch bewerten. Man darf wohl annehmen, daß dies aus den unter den gebildeten Juden verbreiteten Hoffnungen und Erwartungen herrührte. Diese wußten die Vorteile, die sich aus dem hohen Bildungsgrad ergaben, wohl zu schätzen und sahen darin die Basis, die ihren Kindern eine Sicherung des bisherigen sozialen Status ermöglichte. So wurde in den — in der Regel weniger begüterten und größeren — Lehrer- und Beamtenfamilien der finanzielle Aufwand gewagt, um den Kindern wenigstens das Abitur zu verschaffen.

Von besonderer Bedeutung im Leben der meisten Absolventen waren die letzten Schuljahre im Gymnasium. In diesen Jahren kristallisierten sich ihre Interessen heraus, sie wählten die Berufe, denen sie sich zu widmen gedachten. Zwar blieben sie ihrer Wahl nicht immer treu und änder-

<sup>26</sup> Toury, Eintritt (wie Anm. 2), S. 232; Marcus, Wirtschaftsgeschichte (wie Anm. 8), S. 289.

<sup>27</sup> Ebenda.

<sup>28</sup> Ebenda.

ten, nachdem sie das Gymnasium verlassen hatten oder später auf der Universität, das Studienfach. Doch vorwiegend bestimmte die im Gymnasium getroffene Entscheidung die spätere Berufskarriere. Die in den Jahresberichten enthaltenen Informationen über die Studienfächer, die die Zöglinge angaben, ermöglichten es mir, Tabelle 4 aufzustellen, die Aufschluß darüber gibt, welche Studienfächer unter den jüdischen Absolventen am beliebtesten waren.

Es stellt sich heraus, daß Medizin und Jura zu den von der jüdischen Schülerschaft am stärksten bevorzugten Richtungen gehörten. 37% der Absolventen der sechs untersuchten Gymnasien beabsichtigten, sich dem Studium der Medizin zu widmen, 32% hatten vor, Jura zu studieren. Ein so hoher Anteil zukünftiger Medizinstudenten verlangt keine großen Erklärungen. Der Arztberuf gehörte unter den deutschen Juden bekanntlich zu den beliebtesten akademischen Berufen, und somit waren sie an den medizinischen Fakultäten deutscher Universitäten am zahlreichsten vertreten. Vor allem arme Juden, die in überwiegender Mehrheit aus den östlichen Provinzen Preußens stammten, favorisierten das Medizinstudium.<sup>29</sup>

Etwas weniger jüdische Absolventen (32,1%) gaben an, Jura studieren zu wollen. Viele von ihnen mußten aus wohlhabenden Elternhäusern stammen und über finanzielle Mittel verfügen, die ihnen einen 3- bis 4jährigen Studienaufenthalt und ein mindestens 5jähriges unbezahltes Praktikum beim Staat ermöglichten, das auch zukünftige Anwälte zu absolvieren hatten. Andere erhielten eine Unterstützung von der jüdischen Heimatgemeinde oder verzichteten — eine andere Berufskarriere wählend — auf das Jurastudium. Junge Juden, die vorhatten, Medizin oder Jura zu studieren, stellten zusammen 70% aller untersuchten Abiturienten. In der Wahl ihrer späteren Berufe unterschieden sie sich also nicht von ihren Glaubensbrüdern in den anderen preußischen Provinzen. Die jüdischen Studenten in Deutschland blieben — wie von Norbert Kampe festgestellt — „immer zu etwa 70% auf die Berufe ‚Arzt‘ und ‚Rechtsanwalt‘ verwiesen“.<sup>30</sup>

Bedeutend weniger jüdische Studenten des Großherzogtums Posen fühlten sich von den philosophischen Fakultäten deutscher Universitäten angezogen. 13,5% der untersuchten Abiturienten hatten die Absicht, ein Studium der Philologie, Geschichte, Philosophie, Mathematik oder der

<sup>29</sup> N. Kampe, Studenten und „Judenfrage“ im Deutschen Kaiserreich. Die Entstehung einer akademischen Trägerschicht des Antisemitismus. Göttingen 1988, S. 96.

<sup>30</sup> Ebenda, S. 91.

Naturwissenschaften aufzunehmen, wobei ein gewisser Teil diese Absicht aufgrund schlechter Berufsaussichten später aufgab. Noch geringerer Beliebtheit erfreuten sich unter den jüdischen Gymnasiasten der Provinz Posen technische Berufe. Nur 4,6% der Gymnasiasten wollten ein technisches Fach (Baufach, Elektrotechnik) an einer Technischen Hochschule studieren (s. Tabelle 4). Zusammen fast 7% gaben an, nach Verlassen der Schule einen Kaufmannsberuf oder eine Karriere im Bankwesen einschlagen zu wollen. Einige von ihnen änderten später diese Absicht und studierten Medizin oder Jura. Es muß dabei erwähnt werden, daß manche Posener Juden ihre Kinder deshalb ins Gymnasium schickten, damit sie später ihre Firma oder Bank übernehmen konnten.

Viele Schüler, die die Gymnasien des Großherzogtums Posen besuchten, darunter auch solche mosaischen Glaubens, verzichteten darauf, das Reifezeugnis anzustreben, und gaben sich mit dem Abschluß der Untersekunda zufrieden, der zum einjährigen Militärdienst und zu manchen Studienfächern an Universitäten und Hochschulen berechtigte. Ein Teil der jüdischen Schülerschaft der untersuchten Gymnasien studierte somit — was die Tabelle 4 nicht berücksichtigt — Zahnmedizin, Pharmazie, Veterinärmedizin und ähnliches. Das Interesse für diese Studienfächer wuchs um die Wende zum 20. Jahrhundert.

Die aus dem Großherzogtum Posen stammenden Juden studierten auch in höherer Zahl jüdische Theologie, als dies die Tabelle 4 zeigt. Ausbildungsstätten von Rabbinern nahmen die Kandidaten zunächst ohne das Reifezeugnis auf. So wurde beispielsweise im Jüdisch-Theologischen Seminar zu Breslau erst 1887 „das Reifezeugnis eines deutschen, österreichischen oder ungarischen Gymnasiums als Voraussetzung für die Aufnahme verlangt.“<sup>31</sup> Ein Teil der in diesem Seminar in großer Zahl ausgebildeten Juden der Provinz Posen hatte vorher das Abitur nicht angestrebt und taucht deshalb vorher in den Abiturientenlisten der Jahresberichte nicht auf.

Bei der Wahl ihres zukünftigen Berufes berücksichtigten die jüdischen — wie auch polnische oder deutsche — Absolventen die Situation auf dem Arbeitsmarkt, die Chancen, nach Beendigung des Studiums eine gute Stellung im Staatsdienst zu finden oder eine einträgliche Arzt- oder Anwaltspraxis gründen zu können. Im Deutschland des 19. Jahrhundert hatten die Juden bekanntlich nicht zu allen akademischen Berufen freien Zugang. Es

<sup>31</sup> H. Weczerka, Die Herkunft der Studierenden des Jüdisch-Theologischen Seminars zu Breslau 1854–1938, in: Zeitschrift für Ostforschung 35 (1986), H. 1–2, S. 95–96.

lohnt also festzustellen, welche Berufe die jüdischen Abiturienten der sechs untersuchten Gymnasien letztendlich gewählt haben.

Mit Hilfe von Lexika und Quellensammlungen, die ich zu Beginn meiner Überlegungen näher bezeichnet habe,<sup>32</sup> war es mir möglich zu ermitteln, welche Berufe 551 der 1096 untersuchten Abiturienten ausgeübt haben. In dieser Gruppe fanden sich nicht nur hervorragende Vertreter der jüdischen Gemeinschaft, sondern auch „durchschnittliche“ Ärzte, Juristen, Rabbiner, Lehrer usw., die ihren Beruf mit unterschiedlichem Erfolg ausübten und sich durch nichts Besonderes in ihrem Leben auszeichneten. Die in Tabelle 5 präsentierten Ergebnisse scheinen somit für alle jüdischen Abiturienten des Großherzogtums Posen charakteristisch.

Die meisten aus der untersuchten Abiturientengruppe (40,8%) konnten das Medizinstudium erfolgreich abschließen und übten den Arztberuf aus. Ein bedeutender Teil junger Juden aus der Provinz Posen wählte somit bereits im Gymnasium oder nach Schulabschluß einen weiteren Lebensweg, der mit der Tradition seiner Glaubensbrüder im Einklang stand. Für die deutschen Juden war der Arztberuf in den vorausgegangenen Jahrhunderten der am leichtesten zugängliche akademische Beruf und blieb es auch im 19. Jahrhundert. Auch in Großpolen praktizierten bereits im 16.–18. Jahrhundert einige jüdische Ärzte, die eine Unversitätsbildung vorweisen konnten.<sup>33</sup> Unter der preußischen Herrschaft wuchs das Interesse für den Arztberuf unter den noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wenigen Absolventen zunehmend und behielt auch später einen hohen Rang. Tradition, soziales Prestige und die gewöhnlich hohen Einkünfte, die die Ausübung des Arztberufes mit sich brachte, waren nicht die einzigen Faktoren, die seine große Popularität im jüdischen Milieu ausmachten. Nach Meinung von Monika Richarz sicherte er den jüdischen Akademikern „trotz aller Beschränkung der Aufstiegsmöglichkeiten — mehr Freiheit und Unangefochtenheit als die Juden in anderen akademischen Berufen erreichen konnten.“<sup>34</sup>

Erst viel später wurde die juristische Karriere auch für die Juden zugänglich. Vor der 48er Revolution waren im ganzen Reich nur 20 jüdische Anwälte zugelassen, davon keiner in Preußen.<sup>35</sup> Noch länger dauerte es, bis sie auch zur Richterlaufbahn zugelassen wurden. Im preußischen

<sup>32</sup> Siehe Anm. 14.

<sup>33</sup> Lewin, Jüdische Ärzte in Großpolen, in: Jahrbuch der Jüdisch-Literarischen Gesellschaft 9 (1911), S. 367 f.

<sup>34</sup> M. Richarz, Der Eintritt der Juden in die akademischen Berufe. Tübingen 1974, S. 178.

<sup>35</sup> Strauss, Policies (wie Anm. 12), S. 117.

Staat begann man 1870 damit, sie zu Richtern zu berufen. Höhere Ämter im Justizwesen blieben jedoch weiterhin unzugänglich.<sup>36</sup> Erst das Gesetz von 1879 brachte den Anwälten, darunter auch jüdischen, das Recht, sich unabhängig von der Zustimmung der Regierung an selbstgewähltem Ort niederzulassen. Angesichts dieser Umstände muß man den Anteil an Juristen von 36,5% in der untersuchten Gruppe als hoch einschätzen. Sie bildeten einen bedeutenden Teil aller jüdischen Richter und Anwälte in Preußen. Daraus folgt, daß die juristische Karriere — trotz der hohen Ausbildungskosten und empfindlicher Einschränkungen — wenigstens für einen Teil der weniger begüterten Gymnasiasten des Großherzogtums Posen erschwinglich war.

Der christliche Charakter deutscher Gymnasien blieb bis zum Ende des 19. Jahrhunderts so unverändert, daß Juden dort nur selten eine Lehrerstelle bekamen.<sup>37</sup> Eine Ausnahme bildete die 1853 gegründete Realschule in Posen (seit 1882 Realgymnasium), in der von Anfang an ständig wenigstens ein jüdischer Lehrer tätig war. Der erste war Dr. Naumann Loewenthal, „dessen endgültige Anstellung jedoch wegen seines jüdischen Glaubensbekenntnisses von der Königlichen Regierung für unzulässig erklärt wurde“<sup>38</sup>. Die Bestätigung als Oberlehrer erhielt nach langen Bemühungen 1868 erst sein Nachfolger Dr. Moritz Jutrosiński. 13 Personen aus der untersuchten Gruppe jüdischer Abiturienten und einige mehr aus anderen Gymnasien des Großherzogtums erreichten die Einstellung als Lehrer in Gymnasien und Realschulen in anderen Provinzen. Wie die Juristen stellten sie einen bedeutenden Teil der wenigen jüdischen Gymnasiallehrer in Preußen. Hier muß erwähnt werden, daß bis 1918 in den preußischen Gymnasien niemals mehr als elf und in den städtischen Realschulen weniger als hundert jüdische Oberlehrer gearbeitet haben.<sup>39</sup>

Langsam wurden auch Professorenposten an deutschen Universitäten und Technischen Hochschulen für die Juden zugänglich. Vor 1848 konnten sie sich an einigen Universitäten habilitieren, doch gewöhnlich nicht mit einer Anstellung rechnen.<sup>40</sup> Vom Beginn der 50er Jahre an erreichten Juden auch die ordentliche Professur. Sogar große jüdische Gelehrte trafen dennoch auf große Schwierigkeiten in ihrer akademischen Karriere,

<sup>36</sup> E. Hamburger, *Juden im öffentlichen Leben Deutschlands. Regierungsmitglieder, Beamte und Parlamentarier in der monarchischen Zeit 1848–1918*. Tübingen 1968, S. 44 ff.

<sup>37</sup> Richarz, *Eintritt* (wie Anm. 34), S. 201.

<sup>38</sup> Heppner, *Herzberg, Vergangenheit* (wie Anm. 7), S. 139.

<sup>39</sup> Hamburger, *Juden* (wie Anm. 36), S. 59.

<sup>40</sup> Richarz, *Eintritt* (wie Anm. 34), S. 208.



wenn sie sich vorher nicht taufen ließen. Als Beispiel kann hier die Karriere des aus einer orthodoxen Familie stammenden Robert Remak dienen, der 1829 ein Posener Gymnasium absolviert hatte. Obwohl er nach seiner Promotion schon 1838 Assistent an der Berliner Universität geworden war und als ein großer Spezialist auf dem Gebiet der Mikroskopie galt, erhielt er erst 1847 die königliche Erlaubnis zur Habilitation. Trotz der großen Anerkennung, die er in der wissenschaftlichen Umgebung genoß, wurde ihm die Professur dreimal verwehrt.<sup>41</sup> Zum außerordentlichen Professor wurde er erst berufen, nachdem er 1859 konvertiert war. Auch andere aus der Provinz Posen stammende Professoren deutscher Universitäten, wie die hervorragenden Mathematiker Leo Koenigsberger und Immanuel Lazarus Fuchs — die übrigens beide das Friedrich-Wilhelm-Gymnasium in Posen besucht hatten —, ließen sich taufen und ebneten damit die Bahn für ihre weitere Universitätskarriere.<sup>42</sup> Die außerordentliche und ordentliche Professur stand somit nur jüdischen Absolventen von außerordentlicher Begabung und Ausdauer offen. Insgesamt erreichten insgesamt zwölf Schüler aus der untersuchten Absolventengruppe diesen Rang, was angesichts der dargestellten Hindernisse als nicht wenig erscheint.

Mit fortschreitender Akademisierung der Rabbinerausbildung studierten immer mehr Kandidaten für diesen Beruf, nachdem sie das Reifezeugnis erreicht oder zumindest mehrere Jahre ein Gymnasium besucht hatten, an den philosophischen Fakultäten deutscher Universitäten<sup>43</sup> oder an jüdischen Hochschulen (Jüdisch-Theologisches Seminar in Breslau, Hochschule für Wissenschaft des Judentums in Berlin und anderen). Unter den jüdischen Gymnasiasten des Großherzogtums Posen erfreute sich der Rabbinerberuf nicht einer solchen Popularität wie der des Arztes oder Juristen. Nur 16 (ca. 3%) der jüdischen Abiturienten der untersuchten Gymnasien widmeten sich diesem Beruf. Man muß hinzufügen, daß die gut ausgebildeten und sich in die deutsche Kultur integrierten Rabbiner im Laufe der Jahre eine immer zahlreicher werdende Gruppe in der Provinz Posen bildeten. Hier kamen Wissenschaftler und Professoren solchen Ranges wie Leo Baeck, Abraham Berliner, Heinrich Graetz und Ismar Elbogen zur Welt, und hier verbrachten sie ihre jungen und formativen Jahre.

In der agrarisch geprägten Provinz Posen, die über keine eigene Univer-

<sup>41</sup> Ebenda, S. 211.

<sup>42</sup> D. Drüll, *Heidelberger Gelehrtenlexikon 1803–1932*. Berlin 1986, S. 75 u. 145.

<sup>43</sup> Richarz, *Eintritt* (wie Anm. 34), S. 188 f.

sität verfügte, waren die Chancen, nach Beendigung des Studiums und nach Abschluß der obligatorischen Berufspraktika eine attraktive Stellung zu finden, für die jüdischen Absolventen nicht besonders günstig. Neben ähnlichen Hindernissen, wie sie für die übrigen Provinzen charakteristisch waren, trafen sie hier auf eine zusätzliche Konkurrenz von seiten der Polen, die angesichts empfindlicher Beschränkungen im Zugang zum Staatsdienst immer stärker in die freien akademischen Berufe strömten. In Orten, in denen die polnische Bevölkerung überwog, verloren Juden also oft den Kampf um Klienten mit polnischen Ärzten oder Anwälten. Unausweichlich stellt sich damit die Frage, wo sich die Absolventen der sechs untersuchten Gymnasien vor 1914 angesiedelt haben? Dies zu beantworten, war angesichts der breiten territorialen Verteilung ihres ständigen Wohnorts oder wegen der Unstimmigkeiten oder gar fehlender Informationen in den zugänglichen Quellen nicht leicht.

Den Ort der Niederlassung vor 1914 konnte ich insgesamt nur für 462 (ca. 45%) der 1096 erfaßten Absolventen bestimmen. Lediglich 79 (17%) kamen nach Abschluß des Studiums in die Heimatprovinz zurück und übten hier den Arzt- oder Anwaltberuf, seltener den des Lehrers, Rabbiners oder Beamten aus. Es bleibt also zu fragen, wohin über vier Fünftel der übrigen Absolventen wanderten? Wie aus den in Tabelle 6 dargestellten Ergebnissen folgt, ließen sich die meisten in Berlin oder seinen später angegliederten Vororten nieder. Die exponierte Stellung der deutschen Hauptstadt verlangt keine großen Erklärungen. Es ist allgemein bekannt, daß die Zahl der jüdischen Bevölkerung Berlins im 19. Jahrhundert ständig wuchs, auch als Folge des großen Zustroms von Juden aus den preußischen Ostprovinzen.<sup>44</sup> Die sich dort ansiedelnden „Posener“ Juden unterhielten einen regen Kontakt zu ihren Glaubensgenossen in der Heimatprovinz, was einen Antrieb für weitere Migrationen bildete.<sup>45</sup>

Nicht wenige aus der erfaßten Absolventengruppe (12%) ließen sich in Schlesien nieder, das auch zum Einwanderungsgebiet für Juden aus dem Großherzogtum Posen wurde. Bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zogen — den Angaben Jacob Jacobsons nach — nicht wenige naturalisierte Juden aus Posen dorthin.<sup>46</sup> In Breslau wuchs die Zahl jüdi-

<sup>44</sup> B. Scheiger, Juden in Berlin, in: Von Zuwanderern zu Einheimischen. Hugenotten, Juden, Böhmen, Polen in Berlin, hrsg. v. S. Jersch-Wenzel u. B. John. Berlin 1990, S. 417; U. O. Schmelz, Die demografische Entwicklung der Juden in Deutschland von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis 1933, in: Zeitschrift für Bevölkerungsgeschichte 8 (1982), H. 1, S. 48 f.

<sup>45</sup> A. Marcus, Die wirtschaftliche Krise der deutschen Juden. Berlin 1931, S. 124 f.

<sup>46</sup> Jacobson, Nationalisationsverzeichnis (wie Anm. 3), S. 490 f.

scher Einwohner — im Gegensatz zur Provinzhauptstadt Posen — ständig.<sup>47</sup> Den Beitrag, den die Posener Juden zur wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung der schlesischen Hauptstadt lieferten, zeigt das Werk von Aron Heppner, das über 200 kurze Biogramme verdienter jüdischer Persönlichkeiten enthält, von denen mindestens 47 in der Provinz Posen geboren sind.<sup>48</sup>

Nicht wenige Absolventen der untersuchten Gymnasien ließen sich auch in Städten Mittel- und Westdeutschlands nieder (hauptsächlich in Köln, Hamburg, Frankfurt a. M.). Ein bedeutender Teil emigrierte ins Ausland, vor allem in die USA. Nur eine kleine Zahl ließ sich für immer in den Städten der übrigen Ostprovinzen (Pommern, Ost- und Westpreußen) nieder.

Aus den oben angestellten Überlegungen folgt, daß sowohl unter den Gymnasiasten als auch unter den Abiturienten im Großherzogtum Posen die Juden deutlich überrepräsentiert waren, deutlicher sogar als in den Gymnasien in anderen Reichsteilen. Je weniger industrialisiert und urbanisiert die Region war, um so stärker war der Studienzugang jüdischer Jugend. Der seit dem Ende der sechziger Jahre des 19. Jahrhunderts schnell wachsende Zustrom weniger begüterter Juden aus dem Großherzogtum Posen und den anderen Ostprovinzen in die Universitäten und Technischen Hochschulen bildete — wie von Norbert Kampe treffend formuliert — einen erfolgreichen Versuch „der Söhne des ökonomisch weniger glücklichen Teils der deutschen Juden“, an dem sozialen Aufstieg ihrer Glaubensgenossen in Westdeutschland teilzunehmen.<sup>49</sup> Nicht ein Mitglied der untersuchten Gruppe jüdischer Absolventen von Gymnasien im Großherzogtum Posen hat sich — und das muß betont werden — polonisiert. Viele von ihnen kehrten nicht in die heimatlichen Gefilde zurück. Die meisten siedelten sich in Berlin oder in anderen westdeutschen Städten an und integrierten sich ins deutsche Nationalmilieu. Sie bildeten einen großen Teil aller in Deutschland tätigen jüdischen Ärzte, Juristen, Universitätsprofessoren usw. Man kann also sagen, daß die eigentliche Schubkraft des jüdischen Bildungsbürgertums im Kaiserreich aus den preußischen Ostprovinzen kam.

<sup>47</sup> L. Ziętkowski, *Rozwój liczebny ludności żydowskiej we Wrocławiu w latach 1742–1914* (Zahlenmäßige Entwicklung der jüdischen Bevölkerung Breslaus in den Jahren 1742–1914), in: *Śląski Kwartalnik Historyczny „Sobótka“* XLVI (1991), S. 182 f.

<sup>48</sup> A. Heppner, *Jüdische Persönlichkeiten in und aus Breslau*. Breslau 1931.

<sup>49</sup> Kampe, *Studenten* (wie Anm. 29), S. 87; s. auch: S. Volkow, *Die Dynamik der Assimilation. Deutsche Juden und die ostjüdischen Einwanderer*, in: *Zerbrochene Geschichte. Leben und Selbstverständnis der Juden in Deutschland*, hrsg. v. D. Blasius u. D. Diner. Frankfurt/Main 1991, S. 73–74.

**Tabelle 1: Jüdische Schüler in ausgewählten Gymnasien des Großherzogtums Posen (in Fünfjahresgruppen)**

Jahre	Gymnasium					
	Bromberg	Gnesen	Inowraclaw	Lissa	Ostrowo	Posen*
absolut						
1851–1855	25				31	
1856–1860	25		23	67	27	
1861–1865	42	64	36	68	47	261
1866–1870	66	61	50	91	77	297
1871–1875	82	64	55	113	78	358
1876–1880	103	83	63	89	96	412
1881–1885	113	80	66	85	109	374
1886–1890	74	64	59	73	93	217
1891–1895	53	48	46	61	65	195
1896–1900	42	42	50	55	44	196
1901–1905	47	42	50	67	44	195
1906–1910	35	50	43	61	34	174
1911–1914	29	42	33	47	39	158
%						
1851–1855	9,6				11,2	
1856–1860	7,9		25,3	19,8	9,8	
1861–1865	11,1	23,4	20,0	21,6	13,6	42,4
1866–1870	14,9	17,6	20,3	27,7	19,4	44,8
1871–1875	18,0	23,2	24,1	30,9	19,2	48,5
1876–1880	19,7	27,3	27,3	31,3	25,3	45,7
1881–1885	19,1	22,5	28,7	32,4	27,1	40,4
1886–1890	12,4	17,0	23,6	26,3	23,7	38,3
1891–1895	9,8	14,9	18,1	20,7	17,6	37,7
1896–1900	7,5	12,9	18,8	18,8	13,6	35,9
1901–1905	8,1	12,8	16,8	21,7	12,6	33,1
1906–1910	6,1	12,4	13,1	17,0	8,8	32,5
1911–1914	4,7	8,8	8,8	13,6	9,2	27,3

\* Friedrich-Wilhelm-Gymnasium (bis 1885 mit Vorschule)

Quellen: Programm des Königlichen Gymnasiums zu Bromberg (ab 1880/81: Jahresbericht < . . >). Bromberg 1851–1914; Jahresbericht des Königlichen Gymnasiums zu Gnesen. Gnesen 1866–1914; Jahresbericht des Königlichen Gymnasiums zu Inowraclaw. Inowraclaw 1866–1914; Zur öffentlichen Prüfung der Zöglinge des Königlichen Gymnasiums zu Lissa (ab 1889/90: Jahresbericht

Tabelle 2: Jüdische Abiturienten in ausgewählten Gymnasien des Großherzogtums Posen

Jahre	Gymnasium						zusammen
	Bromberg	Gnesen	Inowrac-law	Lissa	Ostrowo	Posen	
1835-1845					3		
1846-1849					1	3	
1851-1860				4	5	15	
1861-1865	2			8	8	8	26
1866-1870	9	4	4	9	10	16	57
1871-1875	9	6	10	19	14	43	101
1876-1880	14	12	11	30	23	53	143
1881-1885	24	12	7	21	28	49	141
1886-1890	16	10	6	8	24	37	101
1891-1895	8	6	6	16	22	35	93
1896-1900	16	5	5	17	19	43	105
1901-1905	16	5	8	17	15	52	130
1906-1910	10	11	4	14	10	48	97
1911-1914	10	11	6	8	10	40	85
zusammen	134	82	67	171	191	451	1096

Quelle: s. Tabelle 1

(. . .) Lissa 1851-1914; Programm des Königlichen Gymnasiums zu Ostrowo. Ostrowo 1846-1914; Zu der öffentlichen Prüfung der Schüler des Königlichen Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums zu Posen (ab 1892: Programm < . . .>; ab 1902: Jahresbericht < . . .>). Posen 1835-1914.

Tabelle 3: Soziale Herkunft der jüdischen Abiturienten in ausgewählten Gymnasien des Großherzogtums Posen

Beruf des Vaters	Gymnasium						zusammen	
	Bromberg	Gnesen	Inowracław	Lissa	Ostrowo	Posen	absolut	%
Gutsbesitzer	–	1	1	–	–	6	8	0,7
Fabrik-, Bankbesitzer	4	1	–	1	1	8	15	1,4
Kaufmann	102	28	46	91	142	256	665	60,7
Brauereibesitzer	2	1	2	–	–	4	9	0,8
Gastwirt, Hotel-, Hausbesitzer	3	1	1	–	4	8	17	1,6
Rentner	3	–	–	3	3	28	37	3,4
Handwerker	4	3	6	8	9	7	37	3,4
Buchhändler	1	–	1	–	1	5	8	0,7
Arzt	4	3	1	3	4	17	32	2,9
Jurist*	4	1	4	2	1	10	22	2,0
Fabrik-, Bankdirektor	–	–	–	–	–	4	4	0,4
Rabbiner	2	3	1	4	4	5	19	1,7
Kantor	–	2	–	2	4	6	14	1,3
Lehrer	2	5	1	1	14	12	35	3,2
Bank-, Postbeamter usw.	–	–	–	5	–	2	7	0,6
anderer	3	–	1	4	4	14	26	2,3
unbekannt	–	33	2	47	–	59	141	12,9
zusammen	134	82	67	171	191	451	1096	100,0

\* Rechtsanwalt, Justizrat, Landgerichtsrat

Quellen: s. Tabelle 1

Tabelle 4: Jüdische Abiturienten in ausgewählten Gymnasien des Großherzogtums Posen nach ausgewählten Studienrichtungen

Studienfach	Gymnasium						zusammen	
	Bromberg	Gnesen	Inowracław	Lissa	Ostrowo	Posen	absolut	%
Theologie	5	4	3	4	7	5	28	2,6
Medizin	52	25	27	61	81	160	406	37,0
Jura	45	30	23	56	65	134	353	32,1
Philosophie								
Geschichte	2	3	1	5	3	19	33	3,0
Philologie	2	10	2	4	8	28	54	4,9
Mathematik	5	1	–	3	5	16	30	
Naturwissenschaften	–	–	–	–	2	8	10	5,6
Chemie	–	1	1	8	3	8	21	
Nationalök.	1	–	–	–	–	3	4	0,4
Maschinwiss.	3	–	–	3	2	5	13	
Ingenieur	3	2	–	1	–	4	10	4,6
Baufach	2	1	3	3	3	8	20	
Elektrotechnik	1	1	–	–	1	4	7	
Kaufmannswesen	9	3	2	11	1	31	57	5,2
Bankfach	1	–	2	8	3	4	18	1,6
Landwirtschaft	–	–	–	–	1	2	3	0,3
anderes	3	1	1	3	4	3	15	1,4
unbekannt	–	–	2	1	2	9	14	1,3
zusammen	134	82	67	171	191	451	1096	100,0

Quellen: s. Tabelle 1

Tabelle 5: Jüdische Abiturienten in ausgewählten Gymnasien des Großherzogtums Posen nach ausgeübten Berufen

Ausgeübter Beruf	Gymnasium						zusammen	
	Bromberg	Gnesen	Inowracław	Lissa	Ostrowo	Posen	absolut	%
Universitätsprofessor	1	–	1	–	–	10	12	2,2
Jurist*	35	23	14	49	29	51	201	36,5
Arzt	42	14	22	53	58	36	225	40,9
Zahnarzt	2	2	–	–	1	–	5	0,9
Bank-, Fabrikdirektor	1	–	–	2	–	–	3	0,5
Gymnasiallehrer	1	3	–	5	–	4	13	2,4
Schriftsteller, Journalist	1	1	–	5	5	5	17	3,1
Rabbiner	1	4	1	4	2	4	16	2,9
Chemiker	–	–	–	–	–	–	–	–
Ingenieur	4	–	1	1	2	1	–	1,6
Baumeister	–	1	1	1	1	–	4	0,7
Buchhändler	–	2	–	–	–	1	3	0,5
Kaufmann	6	3	3	1	2	3	18	3,3
Bank-, Gerichtsbeamter usw.	–	–	–	4	3	–	7	1,3
anderer	2	2	2	–	–	3	9	1,6
als Student gestorben	–	–	1	1	3	4	9	1,6
zusammen	96	55	46	126	106	122	551	100,0
unbekannt	38	27	21	45	85	329	545	
zusammen	134	82	67	171	191	451	1096	

\* Rechtsanwalt, Justizrat, Landgerichtsrat

Quellen: s. Anmerkungen 14 u. 15



Tabelle 6: Jüdische Abiturienten in ausgewählten Gymnasien des Großherzogtums Posen nach ständigen Wohnorten vor 1914

Staat, Land, Provinz	Zahl	%
<b>Preussen</b>	<b>396</b>	<b>85,7</b>
Stadt Berlin	182	
Prov. Mark Brandenburg	14	
Prov. Hannover	2	
Prov. Hessen-Nassau	13	
Prov. Ostpreussen	7	
Prov. Pommern	8	
Prov. Posen	79	
Rheinprovinz	8	
Prov. Sachsen	11	
Prov. Schlesien	56	
Prov. Schleswig-Holstein	1	
Prov. Westfalen	2	
Prov. Westpreussen	13	
<b>Deutsches Reich (ohne Preussen)</b>	<b>41</b>	<b>8,9</b>
Anhalt	1	
Baden	6	
Bayern	7	
Braunschweig	1	
Elsaß-Lothringen	1	
Mecklenburg	1	
Sachsen	7	
Thüring. Staaten	5	
Hamburg	11	
Bremen	1	
<b>Ausland</b>	<b>25</b>	<b>5,4</b>
Dänemark	1	
Großbritannien	2	
Holland	2	
Japan	1	
Italien	1	
Königreich Polen	1	
Schweiz	2	
Serbien	1	
Südamerika	1	
Vereinigte Staaten von Amerika	13	
<b>zusammen</b>	<b>462</b>	<b>100,0</b>

Quellen: s. Anmerkungen 14 u. 15



## Das deutsche Schulwesen im unabhängigen Polen 1918–1939

von Stanisław Mauersberg

Deutsche, die nach dem Ersten Weltkrieg in den Gebieten des unabhängigen Polen wohnten, waren hauptsächlich Nachkommen von Einwanderern aus dem 18. und 19. Jahrhundert: Beamte, Bürger und Bauern, denen die preußische Regierung günstig Ackerland gegeben hatte, weil sie bestrebt war, die besetzten polnischen Gebiete zu germanisieren. In Schlesien, das schon seit Hunderten von Jahren von Polen abgetrennt war, lebten viele eingewanderte Deutsche und eingedeutschte Einheimische.

Die Wiedergewinnung der Unabhängigkeit Polens verursachte einen bedeutenden Umbruch im Leben dieser Bevölkerung, die aus der Position des herrschenden Volkes in die Rolle einer nationalen Minderheit versetzt wurde. Die deutsche Bevölkerung konnte sich für die polnische oder deutsche Nationalität entscheiden und ihren Wohnsitz in Polen oder Deutschland selbst wählen. Ein beträchtlicher Teil blieb in Polen, die Mehrheit aber verließ unser Land. Dr. Alfons Krysiński, ein zuverlässiger Demograph, hat errechnet, daß in den Jahren 1918–1927 fast eine Million Deutsche Polen verließen. Aus den Wojewodschaften Posen und Pommerellen wanderten etwa 840 000 ab, davon in den ersten drei Jahren fast 600 000, aus Oberschlesien etwa 100 000 — vor allem in den Jahren 1921–1927, aus anderen Gebieten über 50 000.<sup>1</sup>

Die Deutschen in Polen bildeten eine sog. exterritoriale Minderheit; sie lebten in verhältnismäßig kleinen Gruppen in weiten Teilen des Landes und besaßen in kaum einem Kreis die absolute Mehrheit. Einzige Ausnahme war die Stadt Bielitz, wo — nach der Volkszählung von 1931 — sie 56,9% der Bevölkerung stellten.

Die Ergebnisse der beiden Volkszählungen in der Zweiten Republik Polen können, was die Deutschen angeht, nicht ernstlich in Frage gestellt werden, da diese sich im allgemeinen durch ein hohes Nationalbewußtsein auszeichneten und eindeutig sowohl ihre Nationalität (bei der Volkszählung von 1921) als auch ihre Muttersprache (im Jahre 1931) angaben. Aus dem Vergleich der Gesamtzahl der deutschen Bevölkerung in Polen in den Jahren 1921 und 1931 geht hervor, daß in diesem Jahrzehnt die Population

---

<sup>1</sup> Sprawy Narodowościowe 1 (1931).

der polnischen Deutschen um etwa 350 000 Personen sank (von 1 059 200 auf 741 000).<sup>2</sup> Dieser Rückgang war eine Folge der deutschen Emigration, besonders aus den Regionen des früheren preußischen Teilungsgebietes, wo sich die größten Gruppen dieser Bevölkerung befanden (Wojewodschaften Posen, Pommerellen, Oberschlesien).

Die deutsche Bevölkerung Polens war hauptsächlich in der Landwirtschaft beschäftigt (ca. 60%), die Arbeiter machten etwa 28% aus, das Bürgertum und die Akademiker fast 10%. Die ökonomische Situation der Deutschen war im großen und ganzen gut. Viele von ihnen waren Besitzer großer landwirtschaftlicher Güter, Sägewerke, Mühlen, Geschäfte; manche besaßen Fabriken, Hütten, Bergwerke und Banken.<sup>3</sup> Die Deutschen verfügten über ausgezeichnet organisierte landwirtschaftliche, Handels-, Molkerei- und Kreditgenossenschaften sowie starke Berufsorganisationen.

Innerhalb der deutschen Minderheit entwickelte sich eine lebendige politische Bewegung; die deutsche Presse zählte am Vorabend des Zweiten Weltkrieges 41 Periodika für Politik, 37 für Religion, 13 für wirtschaftliche, elf für kulturelle und Bildungsfragen und fünf für berufliche Belange. Die Gesamtauflage der Periodika betrug 300 000 Exemplare.<sup>4</sup>

Der Landesverband Deutscher Lehrer und Lehrerinnen hatte rund 2 000 Mitglieder und gab in Bromberg von 1920 bis 1940 die „Deutsche Schulzeitung in Polen“ (bis 1932 vierzehntägig, und dann als Monatschrift) mit einer Auflage von 1 500 bis 1 900 Exemplaren heraus. Der erste Redakteur der Zeitschrift war Willi Damaschke.<sup>5</sup>

Die deutsche Minderheit hatte ihre eigenen wissenschaftlichen Gesellschaften, zahlreiche vom Verband Deutscher Volksbüchereien geführte Bibliotheken, professionelle und Laientheater, Gesang- und Musikvereine, Turn- und Sportvereine.

Internationale Verträge waren die juristische Grundlage des deutschen Schulwesens in Polen: der Minderheitenschutzvertrag, der sog. Kleine Versailler Vertrag, vom 28. Juni 1919, und die Genfer Konvention vom

<sup>2</sup> Rocznik statystyki R.P. (Statistisches Jahrbuch der Republik Polen). Warszawa 1926; Drugi spis powszechny ludności z dnia 9 grudnia 1931. Wyniki ostateczne (Zweite allgemeine Volkszählung vom 9. Dezember 1931. Endgültige Ergebnisse). Warszawa 1933.

<sup>3</sup> J. Tomaszewski, Ojczyzna nie tylko Polaków. Mniejszości narodowe w Polsce w latach 1918–1939 (Vaterland nicht nur für Polen. Nationale Minderheiten in Polen in den Jahren 1918–1939). Warszawa 1985, S. 125 f.

<sup>4</sup> T. Kowalak, Prasa niemiecka w Polsce 1918–1939 (Die deutsche Presse in Polen 1918–1939). Warszawa 1971, S. 358.

<sup>5</sup> Ebenda, S. 171.

15. Mai 1922 zwischen Polen und Deutschland mit einer Laufzeit von 15 Jahren. Hinzu kamen Bestimmungen der Verfassung der Republik Polen vom 17. März 1921, die ohne Änderung in die Verfassung vom 23. April 1935 übernommen wurden, und rechtliche Normierungen nachgeordneten Ranges.

Der Kleine Versailler Vertrag, den Polen zugleich mit dem Friedensvertrag unterschrieben hatte, enthielt in 12 Artikeln die Grundsätze des Schutzes und Rechtes der nationalen Minderheiten in Polen. Sie betrafen u.a.:

- 1.) Freiheit der Religionsausübung;
- 2.) Freiheit des Gebrauchs der Muttersprache im privaten Bereich, in Geschäftsbeziehungen, in der Glaubensausübung, in der Presse, in Publikationen, vor Gericht und bei öffentlichen Versammlungen;
- 3.) Gründung auf eigene Kosten, Führung und Kontrolle von karitativen, religiösen und gesellschaftlichen Einrichtungen, von Schulen sowie anderen Bildungsinstitutionen — zu gleichen Rechten wie andere polnische Bürger — mit der Möglichkeit, dort die eigene Sprache frei zu benutzen und religiöse Bräuche auszuüben;
- 4.) Zusicherung der polnischen Regierung, daß sie in Städten und Bezirken, die von einer „erheblichen Gruppe von Bürgern mit einer anderen als der polnischen Sprache“ bewohnt waren, für die Elementarbildung der Kinder in ihrer eigenen Sprache Sorge tragen werde;
- 5.) Zusicherung der polnischen Regierung, daß Minderheiten in diesen Bezirken am Ausgabeetat des Staates und der Gemeinden angemessen zu beteiligen seien.<sup>6</sup>

Im polnischen Teil Oberschlesiens war, wie im deutschen Teil, das Verhältnis zwischen Staat und Minderheit durch die Genfer Konvention geregelt. Sie übernahm manche Bestimmungen des Kleinen Versailler Vertrages, legte aber im Bereich des Schulwesens außerdem fest, daß die Bildungsbedürfnisse der Minderheiten nicht nur in öffentlichen Volksschulen befriedigt werden sollten, sondern auch in öffentlichen höheren Schulen mit der Muttersprache als Unterrichtssprache sowie in Parallelklassen mit der Unterrichtssprache der Minderheit, die an Schulen mit staatlicher Unterrichtssprache eingerichtet wurden. Eine wichtige praktische Bedeutung hatte der Artikel 131, der besagte: „Was die Sprache eines Schülers oder Kindes ist, bestimmt ausschließlich die mündlich oder schriftlich

---

<sup>6</sup> Dziennik Ustaw R.P. (Gesetzblatt der Republik Polen), 1920, Nr. 110, Pos. 728.

abgegebene Erklärung des Erziehungsberechtigten. Diese Erklärung darf von der Schulbehörde weder nachgeprüft noch bestritten werden“.<sup>7</sup>

Die Verfassungen vom März 1921 und vom April 1935 sicherten beide den nationalen und religiösen Minderheiten gemäß liberaldemokratischen Prinzipien Rechte und Schutz zu. In den entsprechenden Verfassungsartikeln spiegelten sich die Grundbestimmungen des Kleinen Versailler Vertrages wider.<sup>8</sup>

Dieser Vertrag legte Polen nicht die Verpflichtung auf, in Regionen außerhalb des alten preußischen Teilungsgebietes ein öffentliches deutsches Schulwesen einzurichten. Jedoch noch vor der Unterzeichnung des Vertrages faßte der Ministerrat am 3. März 1919 den Beschluß über Volksschulen mit deutscher Unterrichtssprache.<sup>9</sup> Gestützt auf diesen Beschluß wurden solche Schulen auch in Gebieten eingerichtet, die von den späteren vertraglichen Auflagen nicht erfaßt waren. Im Bereich des einstigen preußischen Teilungsgebietes wurde die Organisation des deutschen Schulwesens — im Sinne der Vertragsbestimmungen — durch Verordnung des Ministers für das frühere preußische Teilungsgebiet vom 10. März 1920 geregelt.<sup>10</sup>

Von der Gründung des Völkerbundes an war die polnische Regierung bestrebt, die internationalen Verpflichtungen den Minderheiten gegenüber zu generalisieren, das heißt, sie auszudehnen auf alle Länder, einschließlich der Siegermächte und Deutschlands, denen man keine derartigen Verpflichtungen auferlegt hatte. Nach Jahren vergeblicher Bemühungen der polnischen Diplomatie in dieser Frage gab der Außenminister Józef Beck im September 1934 in der Versammlung des Völkerbundes eine Erklärung ab, daß die polnische Regierung mit internationalen Organisationen künftig nicht mehr zusammenarbeite, sofern es sich um die Kontrolle darüber handle, ob Polen das System des Minderheitenschutzes anwende.<sup>11</sup> Die nationalen Minderheiten reagierten auf Becks Erklärung ablehnend, da sie ihnen die Möglichkeit entzog, gegen Entscheidungen staatlicher Stellen bei den internationalen Institutionen Einspruch einzulegen.

<sup>7</sup> S. Komar, *Górnośląska Konwencja Genewska między Polską a Niemcami 1922–1937* (Die Genfer Konvention für Oberschlesien zwischen Polen und Deutschland 1922–1937). Katowice 1937, S. 10.

<sup>8</sup> *Dziennik* (wie Anm. 6), 1921, Nr. 44, Pos. 267.

<sup>9</sup> *Monitor Polski* 54 (1919).

<sup>10</sup> *Dziennik Urzędowy Ministerstwa b. Dzielnicy Pruskiej* (Amtsblatt des Ministeriums für das ehemalige preußische Teilungsgebiet), 1920, Nr. 16, Pos. 162.

<sup>11</sup> J. Lemański, *Generalizacja zobowiązań mniejszościowych a Polska* (Die Generalisierung der Verpflichtungen gegenüber den Minderheiten und Polen), in: *Sprawy Narodowościowe* 5/6 (1934).

Der Staat organisierte gesonderte öffentliche Schulen mit deutscher Unterrichtssprache oder errichtete in polnischen Schulen Parallelklassen mit deutscher Unterrichtssprache für Kinder deutscher Nationalität. Dort, wo die Bedingung zur Gründung gesonderter öffentlicher Schulen (eine Mindestzahl von 40 Schülern) oder von Parallelklassen nicht erfüllt war, gründete die deutsche Minderheit eigene Privatschulen.

Das deutsche Schulwesen war anfänglich zu einem Grade entwickelt, der die Bedürfnisse der deutschen Bevölkerung befriedigte. Im Schuljahr 1923/24 bestanden auf polnischem Territorium 1039 Volksschulen mit deutscher Unterrichtssprache und 82 500 Schülern (darunter 901 öffentliche Schulen mit 74 200 Schülern und 138 Privatschulen mit 8 200 Schülern). Darüber hinaus wurden in 242 polnischen öffentlichen Schulen Parallelklassen mit deutscher Unterrichtssprache für etwa 17 500 Schüler deutscher Nationalität geführt.

Das deutsche allgemeinbildende höhere Schulwesen umfaßte damals 34 Schulen mit deutscher Unterrichtssprache und 8 400 Schülern (darunter drei staatliche Schulen mit 1 300 Schülern und 31 Privatschulen mit 7 100 Schülern). Außerdem wurden in neun polnischen Schulen (drei staatliche und sechs kommunale) Klassen mit Deutsch als Unterrichtssprache für etwa 1 500 Schüler deutscher Nationalität geführt.<sup>12</sup>

Nach Berechnungen von Marian Falski wurden im Schuljahr 1925/26, trotz der territorialen Zerstreung der deutschen Bevölkerung, in öffentlichen Schulen 72% der schulpflichtigen Kinder deutscher Nationalität in ihrer Muttersprache unterrichtet. Ungefähr 2% lernten in deutschen Privatschulen, die übrigen besuchten Schulen mit nichtdeutscher (meistens polnischer) Unterrichtssprache. Von ihnen hatten immerhin fast 10% zusätzlich Deutschunterricht und deutschen Religionsunterricht.<sup>13</sup>

Durch die Emigration der deutschen Bevölkerung aus Polen verminderte sich der Besitzstand des deutschen Schulwesens. Dort, wo die Zahl der Schüler deutscher Nationalität unter 40 sank, entfielen die Gründe, eine gesonderte öffentliche Minderheitsschule zu betreiben. In vielen Fällen wurden solche Schulen allerdings aufrechterhalten, damit statt ihrer nicht Privatschulen gegründet wurden, die der Staat anfänglich nur begrenzt zu kontrollieren vermochte. Gleichwohl war die Eröffnung privater Schulen anstelle geschlossener öffentlicher Schulen eine allgemeine Erscheinung.

<sup>12</sup> Vgl. Rocznik (wie Anm. 2), 1924, S. 219 u. 224.

<sup>13</sup> Szkoły powszechne Rzeczypospolitej Polskiej w roku szkolnym 1925/26. Stan z 1 grudnia 1925 r. (Die Volksschulen der Republik Polen im Schuljahr 1925/26. Stand vom 1. Dezember 1925), hrsg. v. M. Falski. Warszawa 1927.

Im Schuljahr 1929/30 existierten 356 öffentliche Volksschulen mit 49700 Schülern, 166 Schulen mit deutschen Parallelabteilungen, in denen 9300 Schüler lernten, und 246 Privatschulen mit 10800 Schülern. Das allgemeinbildende höhere deutsche Schulwesen zählte damals sechs staatliche Schulen mit 3700 Schülern und 30 Privatschulen mit 8800 Schülern. Dazu gab es deutsche Abteilungen in neun Schulen (sieben staatliche und zwei private), die von 2700 Schülern besucht wurden, drei deutsche Lehrerseminare (ein staatliches und zwei private) mit 400 Schülern, sechs private deutsche Gewerbeschulen und -kurse mit 400 Schülern sowie 42 private deutsche Kindergärten, die 1700 Kinder betreuten.<sup>14</sup>

Einen genaueren Einblick in das allgemeinbildende höhere Schulwesen nach dem Stand des Schuljahres 1930/31 gibt eine umfangreiche statistische Arbeit unter der Redaktion von M. Falski „Szkoły Rzeczypospolitej Polskiej w roku szkolnym 1930/31“ (Die Schulen der Republik Polen im Schuljahr 1930/31), Warschau 1933. Aus ihren umfangreichen Informationen geht hervor, daß es damals 28 deutsche allgemeinbildende Gymnasien gab, darunter zwei staatliche (in Thorn und in Bielitz) und 26 private. Darüber hinaus wurden in Oberschlesien an drei staatlichen und vier städtischen polnischen Gymnasien gesonderte Klassen mit deutscher Unterrichtssprache unterhalten. Insgesamt wurden an allgemeinbildenden höheren Schulen 8100 Schüler deutscher Nationalität in ihrer Muttersprache unterrichtet.

Unter den 26 Privatschulen verfügten fünf über unvollständige Rechte einer staatlichen Schule (drei in Lodz, jeweils eine in Graudenz und Lemberg), 21 besaßen die Rechte gar nicht. Von den 28 selbständigen Schulen befanden sich 15 in eigenen Gebäuden, 13 in angemieteten. Eigentümer von 14 Privatschulen war der Deutsche Schulverein, von zehn waren es Privatpersonen, und von zweien konfessionelle evangelische Gemeinden.

Die Gebühren in den staatlichen und kommunalen höheren Schulen waren festgelegt und betruhen — ähnlich wie in polnischen Schulen — 100 bis 150 Złoty jährlich. Ein erheblich höheres Schulgeld erhoben die Privatschulen, doch war die Spannweite der Gebühren sehr groß. Sie reichte von 150 bis 880 Złoty jährlich, wobei die renommierten Gymnasien mit den unvollständigen Rechten einer staatlichen Schule die höchsten Gebühren nahmen (von 280 Złoty in den unteren Klassen bis 880 Złoty in den höheren). In Gymnasien, die vom Schulverein getragen wurden, waren die Gebühren erheblich niedriger (von 150 bis 180 Złoty jährlich).

<sup>14</sup> Sprawozdanie z życia mniejszości narodowych za IV kwartał 1930r. (Bericht aus dem Leben der nationalen Minderheiten für das IV. Quartal 1930). Centralne Archiwum HSW (Zentralarchiv des Innenministeriums), R-1/1, S. 107.



Die Abgeordneten des Deutschen Parlamentarierklubs, die mit dem Zustand des deutschen Schulwesens unzufrieden waren, legten 1929 einen Gesetzentwurf über das Schulwesen für die deutsche Minderheit in Polen vor.<sup>15</sup> Der Entwurf baute auf den Prinzipien der national-kulturellen Autonomie auf. Die deutsche Minderheit sollte — dem Entwurf nach — einen autonomen Kulturbund gründen, gebildet aus Personen, die sich zur deutschen Nationalität zählten auf Grund von Erklärungen, die staatliche Stellen weder nachzuprüfen noch zu überwachen hatten. Der Deutsche Kulturbund errichtete und beaufsichtigte deutsche Schulen, die — wenn sie mindestens 40 Kinder (ohne Berücksichtigung des Wohnsitzes) zählten — vollständig vom Staat unterhalten werden sollten. Wenn aber die Zahl der Kinder 20 bis 40 betrug, sollte der Fiskus die Hälfte der Unterhaltungskosten tragen. Die kommunalen Leistungen für das deutsche Schulwesen sollten proportional der Zahl deutscher Einwohner entsprechen. Alle Schulen des Deutschen Kulturbundes hätten staatliche Befugnisse. Ausschließlich Deutsche sollten Lehrer sein. Der Bund sollte die Lehrer anstellen, im Falle von Verstößen zur Rechenschaft ziehen und in den Ruhestand versetzen. Der Entwurf der deutschen Abgeordneten wurde vom Sejm als unrealistisch und zu weitgreifend abgelehnt.

In Oberschlesien war das deutsche Schulwesen — bis zur Mitte der 30er Jahre — im Verhältnis zu der Zahl der deutschen Bevölkerung übermäßig entwickelt. In zahlreichen Fällen besuchten nicht nur deutsche, sondern auch polnische Kinder die deutschen Grundschulen. Das war die Ursache für einen polnisch-deutschen Streit um die schlesischen Kinder.

Unmittelbar vor dem Anfang des Schuljahres 1926/27 machte die schlesische Schulverwaltung nach einer ausführlichen Untersuchung der Anmeldungen an deutschen Schulen über 7000 Aufnahmen von Kindern rückgängig, weil sie der deutschen Sprachminderheit nicht angehörten. Die Schlesier meldeten ihre Kinder oft in deutschen Schulen an, weil sie selbst in ihrer Jugend solche Schulen besucht hatten und polnische Schulen nicht kannten. Sie handelten unter der Drohung, ihre Arbeit zu verlieren, oder in der Hoffnung, bei deutschen Arbeitgebern eine Anstellung zu bekommen, und unterlagen einer starken und vielseitigen deutschen Propaganda.

Die Organisation der Deutschen in Schlesien, der Deutsche Volksbund zur Wahrung der Minderheitsrechte, geleitet von Otto Ulitz, klagte vor dem Völkerbund gegen die Entscheidung der polnischen Behörden. Der

---

<sup>15</sup> Druki Sejmowe. II okres Sejmu (Drucksachen des Sejms. Zweite Legislaturperiode). Warszawa 1929, Nr. 514.

Völkerbund entsandte seinen Experten — den Züricher Schulinspektor Walter Maurer — zur Überprüfung der Deutschkenntnisse bei den von der polnischen Verwaltung genannten Kindern. Die Untersuchung bewies, daß fast die Hälfte der geprüften Kinder die deutsche Sprache so unzureichend beherrschte, daß sie nicht in einer deutschen Schule lernen konnte. Der Internationale Gerichtshof in Den Haag, vor den die deutsche Regierung die Angelegenheit im Namen des Volksbundes brachte, erkannte zwar an, daß Grundlage der Zulassung eines Kindes zur Minderheitsschule nicht nur der Wille des Erziehungsberechtigten sei, sondern auch die Tatsache, daß ein Kind die Muttersprache als seine eigene beherrschte. Zugleich aber stellte er kategorisch fest, daß die Erklärung der Eltern in dieser Sache — gemäß der Genfer Konvention — weder in Frage gestellt noch geprüft werden dürfe.

Die Schulpraxis zeigte, daß Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen große Lernschwierigkeiten an deutschen Schulen hatten. In den Jahren 1934–1937 wurde daher eine entsprechende Auslese der an deutschen Schulen angemeldeten Schüler veranstaltet. Sie geschah mit Hilfe von Sprachtests vor polnisch-deutschen Prüfungskommissionen, die zwischen der polnischen Verwaltung, dem Schulverein und der Gemischten Kommission für Oberschlesien unter ihrem Vorsitzenden, dem Schweizer Felix Calonder, vereinbart worden waren.

Das führte Mitte der 30er Jahre das deutsche Schulwesen in Schlesien auf eine Größenordnung, die der Zahl der deutschen Bevölkerung in dieser Region entsprachen. Denn während im Schuljahr 1927/28 in 100 deutschen Volksschulen und Parallelabteilungen 23 500 Kinder lernten, was 12,4% aller Schüler an oberschlesischen Schulen ausmachte, wurden im Schuljahr 1934/35 in 71 deutschen Volksschulen und Parallelabteilungen 15 100 Kinder unterrichtet, 7,6% aller Schüler in Oberschlesien. Dies übertraf nur geringfügig den deutschen Bevölkerungsanteil in dieser Region, der — nach der Volkszählung 1931 — bei 7% lag.<sup>16</sup>

In den dreißiger Jahren wurde das gesamte private Schulwesen in Polen durch das Gesetz vom 11. März 1932 über Privatschulen und wissenschaftliche und pädagogische Einrichtungen eingeschränkt.<sup>17</sup> Das Gesetz, von Abgeordneten der Opposition „Maulkorbgesetz“ genannt, machte den Bestand privater Schulen von der staatlichen Verwaltung abhängig,

<sup>16</sup> L. Regorowicz, Wykonanie polskoniemieckiej Górnośląskiej Konwencji zawartej w Genewie 15 maja 1922 w zakresie szkolnictwa (Die Realisierung der polnisch-deutschen Genfer Konvention für Oberschlesien, abgeschlossen am 15. Mai 1922 in Genf, auf dem Felde des Schulwesens). Katowice 1961, S. 42.

<sup>17</sup> Dziennik (wie Anm. 6), 1932, Nr. 33, Pos. 343.

die eine Schule zu jeder Zeit mit dem Vorwurf schließen durfte, daß Unterricht oder Erziehung in einem Geiste erfolgten, der mit dem staatlichen Interesse nicht vereinbar sei, oder daß die Schule sich schädlichen erzieherischen Einflüssen auf die Jugend nicht erfolgreich widersetze. Die Schulverwaltung entschied über die Anstellung des Direktors und der Lehrer und konnte immer ihre Entfernung aus der Schule verlangen — wegen schädlichen pädagogischen Einflusses, wegen Nichteinhaltung der Schulordnung und geltender Vorschriften oder Vernachlässigung der Dienstpflichten. Das Gesetz wurde ein bequemes und wirksames Werkzeug des politischen Drucks auf das private Schulwesen.

In Schlesien verabschiedete nach Ablauf der Gültigkeit der Genfer Konvention der Schlesische Sejm am 30. Juli 1937 zwei Schulgesetze, die im Gebiet der Wojewodschaft Schlesien Jędrzejewicz' Gesetze vom 11. März 1932 über das Schulsystem und über das private Schulwesen einführten.<sup>18</sup> Sie erlaubten eine Verwirklichung des Schulsystems im polnischen Gesamtstaat. Artikel 3 des zweiten schlesischen Gesetzes hob jedoch hervor, daß zu einer Privatschule mit nichtpolnischer Unterrichtssprache ausschließlich Kinder nichtpolnischer Nationalität zugelassen waren, wenn sie die Unterrichtssprache der Schule ausreichend beherrschten, wenn ihre Erziehungsberechtigten nicht-polnischer Nationalität waren und wenn sie nicht weiter als 3 km entfernt vom Gebäude der jeweiligen Privatschule wohnten. Diese Bestimmungen wurden skrupulös bis zum Ende der 30er Jahre eingehalten.

In Pommerellen, Großpolen und den zentralen Wojewodschaften veranlaßte die Schließung öffentlicher deutscher Schulen, deren Schülerzahl die geltenden Normen merklich unterschritt, den Deutschen Schulverein, anstelle der liquidierten Anstalten Privatschulen zu gründen. Die Schließung von Privatschulen, die die gesetzlichen Anforderungen nicht erfüllten, führte wiederum zur Entwicklung des Hausunterrichts unter Leitung der sogenannten Wanderlehrer. Mit diesen Lehrern arbeiteten Vertrauensleute der Deutschen Vereinigung zusammen, welche die Kinder in den Lehrern zugewiesenen Gebieten registrierten, die Beförderung der Lehrer organisierten und für ihre Unterkunft und Verpflegung sorgten. Dieses Bildungsnetz umfaßte 1928 — nach Meldungen der staatlichen Polizei — im Gebiet Pommerellen 18 Kreise, 826 Ortschaften und 6 800 Kinder, im Netze-Gebiet neun Kreise, 265 Ortschaften und 1 800 Kinder und im Gebiet Posen 13 Kreise, 245 Ortschaften und 2 500 Kinder.

Trotz der Geldbußen, die den von der polnischen Verwaltung nicht

<sup>18</sup> Dziennik Ustaw Śląskich (Schlesisches Gesetzblatt), 1937, Nr. 17, Pos. 38 f.

anerkannten Wanderlehrern auferlegt (und übrigens von der Deutschen Vereinigung bezahlt) wurden, entwickelte sich diese Bewegung, die in den meisten Fällen Polen gegenüber unfreundlich gestimmt war, in dem Maße, wie die Zahl deutscher Schulen abnahm. Den Angaben der Polizei von 1935 nach waren in Großpolen und in Pommerellen 52 Wanderlehrer tätig.<sup>19</sup>

Besonderen Charakter hatte das private religiöse Schulwesen, das in den 20er Jahren unter den deutschen Kolonisten Wolhyniens Eingang fand. Dies waren kleine, von Pastoren errichtete Schulen. Die Pastoren stellten die Lehrer an (meist von der Kolonie gewählte Kantoren), visitierten den Unterricht und prüften die Kinder vor der Konfirmation. Sie bemühten sich, die Kantoren in speziellen Kursen weiterzubilden. Wohlhabende Kolonien schickten die Kantoren auf die Volkshochschule in Dornfeld. Der Unterricht in den kleinen Kantorenschulen dauerte nur fünf bis sechs Monate im Jahr (von November bis zum Palmsonntag). In den übrigen Monaten halfen die Kinder ihren Eltern auf den Bauernhöfen. In den vier Kolonistenkirchspielen Łuck, Rożyszcze, Równe und Tuczyń bestanden nach Angaben der Pastoren im Jahre 1929 70 deutsche Schulen, davon 53 private. Sie zählten insgesamt 3 000 bis 3 100 Kinder, davon besuchten über 800 Kinder öffentliche Schulen, der Rest Privatschulen.<sup>20</sup>

In den 30er Jahren fand eine erhebliche Einschränkung der Zahl deutscher Schulen in Wolhynien statt. Die öffentlichen deutschen Schulen wurden gemäß den Bestimmungen eines Gesetzes vom 31. Juli 1924<sup>21</sup> geschlossen. Die Kantorenschulen, deren Lern- und Erziehungsniveau die Schulverwaltung als „unmöglich niedrig“ einstufte, wurden aufgrund des genannten Gesetzes über das Privatschulwesen auf 25 Schulen im Jahre 1938 reduziert. Von 7 500 deutschen schulpflichtigen Kindern besuchten sogar 5 800 eine polnische oder ukrainische Schule.<sup>22</sup>

<sup>19</sup> M. Iwanicki, *Polityka oświatowa w szkolnictwie niemieckim na Pomorzu i w Wielkopolsce w latach 1918–1939* (Die Bildungspolitik im deutschen Schulwesen in Pommerellen und Großpolen in den Jahren 1918–1939), in: *Dzieje Najnowsze* 7 (1975), S. 64–73.

<sup>20</sup> Z. Cichocka-Pietrażycka, *Żywioł niemiecki na Wołyniu* (Das deutsche Element in Wolhynien). Warszawa 1933, S. 140.

<sup>21</sup> Das Gesetz vom 31. Juli 1924, das einige Bestimmungen über die Organisation des Schulwesens enthält, ließ in dieser Wojewodschaft die Gründung öffentlicher polnischer, ukrainischer und polnisch-ukrainischer (utraquistischer) Schulen zu; vgl. *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego* (Amtsblatt des Ministeriums für Religiöse Bekenntnisse und Öffentliche Bildung), 1924, Nr. 15, Pos. 153.

<sup>22</sup> *Archiwum Akt Nowych* (Archiv Neuer Akten) (AAN), *Zespół Ministerstwa WRiOP* (Fonds des Ministeriums für Religiöse Bekenntnisse und Öffentliche Bildung), Bd. 350.

Im Schuljahr 1937/38 umfaßte das allgemeine deutsche Volksschulwesen 394 Schulen mit 36 500 Schülern (160 öffentliche Schulen mit 21 300 Schülern sowie 234 Privatschulen mit 15 200 Schülern). Darüber hinaus führte man bei 203 fast ausschließlich öffentlichen Schulen parallele Klassen mit Deutsch als Unterrichtssprache, in denen etwa 15 000 Schüler deutscher Nationalität unterrichtet wurden. Außerdem lernten in 78 öffentlichen Volksschulen 8 100 deutsche Kinder die deutsche Sprache und besuchten einen deutschsprachigen Religionsunterricht.

Das allgemeinbildende höhere Schulwesen mit deutscher Unterrichtssprache bestand damals aus 15 Gymnasien (zwei staatliche, 13 private) mit 2 500 Schülern. Bei 13 Gymnasien bestanden allgemeinbildende Lyzeen entsprechend dem Gesetz über das Schulsystem vom 11. März 1932. Sie wurden besucht von rund 400 Schülern.<sup>23</sup>

Die territoriale Verteilung der Minderheitenschulen stellte sich wie folgt dar: in der Wojewodschaft Schlesien arbeiteten 64 Volksschulen mit deutscher Unterrichtssprache (darunter 19 private) und 10 300 Schülern sowie vier Gymnasien und drei Lyzeen (darunter drei private Gymnasien und zwei Lyzeen), die insgesamt fast 900 Schüler zählten.

Das deutsche Schulwesen in der Wojewodschaft Posen und in Pommerellen umfaßte 191 Volksschulen mit deutscher Unterrichtssprache (darunter 98 Privatschulen) mit fast 13 000 Schülern, 130 Schulen mit Parallelabteilungen mit Deutsch als Unterrichtssprache sowie 15 öffentliche Schulen, die zusätzlich Deutsch als Fach anboten. Das höhere deutsche Schulwesen in diesem Gebiet bestand aus 5 Gymnasien (darunter vier private) und vier Lyzeen, die von insgesamt 950 Schülern besucht wurden.

In den zentralen und östlichen Wojewodschaften Lodz, Kielce, Bialystock, Lublin und Wilna gab es 25 Volksschulen mit Deutsch als Unterrichtssprache (darunter neun private) und 7 100 Schüler, 57 öffentliche Schulen mit parallelen deutschen Abteilungen sowie sechs mit zusätzlichem Deutschunterricht. In Lodz und Pabianice wirkten vier deutsche Privatgymnasien und Lyzeen, in denen 770 Schüler unterrichtet wurden.

In den kleinpolnischen Wojewodschaften Lemberg, Stanislaw, Tarnopol und Krakau waren damals 6 öffentliche Volksschulen mit Deutsch als Unterrichtssprache und 660 Schülern und 81 deutsche Privatschulen mit 3 500 Schülern. In 16 Schulen wurden deutsche Abteilungen geführt, und in 24 wurde zusätzlich Deutschunterricht für fast 1 400 Kinder deutscher Nationalität erteilt. In Lemberg und Stanislaw bestanden zwei deutsche

<sup>23</sup> Statystyka Szkolnictwa. Główny Urząd Statystyczny (Schulstatistik. Hauptverwaltung für Statistik), 1937/38, S. 26.

Privatgymnasien und -lyzeen mit 270 Schülern. Schließlich hatten die deutschen Kolonisten in Wolhynien damals 27 private Volksschulen, die von etwa 2000 Kindern besucht wurden. In 33 öffentlichen Schulen gab man zusätzlich Deutsch- und Religionsunterricht für 3200 Schüler deutscher Nationalität.

Wenn man die Zahlen der Schuljahre von 1937/38 und 1923/24 vergleicht, stellt man fest, daß in den 14 Jahren die Zahl der Kinder deutscher Nationalität, die Volksschulen mit deutscher Unterrichtssprache besuchten, fast um die Hälfte sank (von 100 000 auf 51 500) und daß sich die Zahl der deutschen Oberschüler, die in ihrer Muttersprache unterrichtet wurden, auf ein Drittel verminderte (von 9 900 auf ca. 3 300 einschließlich der Schüler aus den Parallelabteilungen).

Nach meinen Berechnungen besuchten im Schuljahr 1937/38 etwa 55% der schulpflichtigen Kinder deutscher Nationalität die ersten Volksschulklassen mit Deutsch als Unterrichtssprache. Die übrigen (45%) lernten in Schulen mit einer anderen Unterrichtssprache. Jeder fünfte von ihnen hatte aber zusätzlich seine Muttersprache als Unterrichtsfach. Das natürliche Recht des Kindes, in den ersten Schuljahren in seiner Muttersprache unterrichtet zu werden, wurde hier erheblich beschnitten (von 72% im Schuljahr 1925/26 auf 55% im Schuljahr 1937/38).

Die beträchtliche Reduzierung des Volks- und Oberschulwesens in der deutschen Unterrichtssprache kann man nicht — wie das meistens getan wird — allein mit der deutschen Abwanderung aus Polen erklären: als Massenbewegung endete diese Emigration Mitte der 20er Jahre. Die Ursachen dieser Erscheinung sind in der Bildungspolitik der polnischen Behörden zu sehen.

Die polnische Schulverwaltung begründete die Restriktionen gegenüber den deutschen Privatschulen damit, daß in diesen Schulen unfreundlich gegen den polnischen Staat erzogen werde und aus Deutschland beschaffte Lehrbücher in ständigem Gebrauch seien, während man in Polen herausgegebene und vom Ministerium für Religiöse Bekenntnisse und Öffentliche Bildung zum Schulgebrauch empfohlene Lehrbücher boykottiere. Aufmerksamkeit erregte auch der vom Deutschen Schulverein organisierte Austausch von Gemeinschaftsbriefen zwischen Schülern deutscher Schulen in Polen und Schulkindern in Deutschland. Diese Korrespondenz wurde in den 30er Jahren für die Verbreitung von Hitler-Propaganda benutzt.

Charakteristisch für viele deutsche Privatschulen in Polen, besonders in der Zeit des wachsenden Nationalsozialismus in Deutschland, war eine deutlich antipolnische Erziehungstendenz. In Berichten des Innenministeriums, die nach Meldungen der lokalen Behörden über das Leben der

Minderheiten angefertigt wurden, finden sich zahlreiche Informationen über die Tätigkeit geheimer nationalsozialistischer Jugendorganisationen in höheren Schulen, über Fälle von Schändung polnischer Staatssymbole in deutschen Schulen, Boykott staatlicher Feiern und Benutzung polenfeindlicher Lehrmittel und Bücher.

Manche deutschen Privatschulen widersetzten sich jedoch nationalsozialistischen Einflüssen auf die pädagogische Arbeit. Zu diesen Schulen gehörte das Aniela-Rothert-Privatgymnasium für Mädchen in Lodz, das sich der Anerkennung der Schulbehörde und der Achtung der Lodzer Gesellschaft erfreute.

Im November 1937 gaben der polnische und der deutsche Staat gleichlautende Deklarationen über den Schutz der deutschen Minderheit in Polen und der polnischen Minderheit in Deutschland ab. Beide Seiten verpflichteten sich, keinen Druck auf jugendliche Mitglieder der Minderheiten mit dem Ziel ihrer Entnationalisierung auszuüben. Gleichzeitig bestätigte man das Recht der Minderheiten auf freien Gebrauch der Muttersprache im privaten Bereich, im wirtschaftlichen Leben, in der Presse und in Versammlungen, das Recht der Vereinsbildung, der Gründung und des Unterhalts eines eigenen Schulwesens in der Muttersprache, das Recht auf Religionsausübung in eigener Sprache und auf volle Gleichberechtigung im Wirtschaftsleben. Der Präsident Polens legte den Inhalt der Deklaration vor Delegierten der deutschen Minderheit dar, der Kanzler des Deutschen Reiches las sie Vertretern des Bundes der Polen in Deutschland (*Związek Polaków w Niemczech*) vor.<sup>24</sup>

Die polnische Deklaration war eine Bestätigung der bisherigen Politik der staatlichen Behörden gegenüber der deutschen Minderheit. Die polnische Seite erwartete, daß dieser Akt das Verhältnis der deutschen Regierung zur polnischen Minderheit in Deutschland verbessern werde. Die Hoffnungen waren illusorisch. Zwar gelang es den Polen in jahrelangen Bemühungen, nach Beuthen ein zweites polnisches Privatgymnasium in Marienwerder zu gründen, aber für polnische Schulanfänger in Deutschland war die Möglichkeit, in ihrer Muttersprache unterrichtet zu werden, außergewöhnlich gering. Sie bestand für kaum 1,3% der Kinder oder, zählt man Kinder, die in deutschen Schulen Polnisch lernen konnten, hinzu, für 3,8%.<sup>25</sup>

Im Mai 1939 — angesichts der Bedrohung Polens durch das Deutsch-

<sup>24</sup> A. Stobelski, Deklaracje (Deklarationen), in: *Strażnica Zachodnia* 2/3 (1937).

<sup>25</sup> E. Zdrojewski, Stan szkolnictwa polskiego w Niemczech w roku 1936/37 (Situation des polnischen Schulwesens in Deutschland im Jahr 1936/37), in: *Sprawy Narodowościowe* 6 (1937).

land Hitlers — wies das Innenministerium die Behörden der Wojewodschaften an, das Schulwesen der deutschen Minderheit erheblich zu reduzieren, da es „unverhältnismäßig stark entwickelt ist“ und „sein dichtes Netz, besetzt mit nationalistischen deutschen Lehrern, zur Erziehung zukünftiger Bürger mit zweifelhafter Loyalität beiträgt“.<sup>26</sup> Der deutsche Überfall auf Polen machte die Realisierung dieser Verordnungen unmöglich.

---

<sup>26</sup> Vgl. AAN (wie Anm. 22), Bd. 984.



# Die Goetheschule in Graudenz zwischen den Weltkriegen: Schule der deutschen Minderheit in Polen und moderne Versuchsschule\*

von Horst-Dieter Freiherr von Enzberg

Herrn Universitätsprofessor Dr. Klaus Meyer zum 65. Geburtstag

## 1. Was war die Goetheschule?

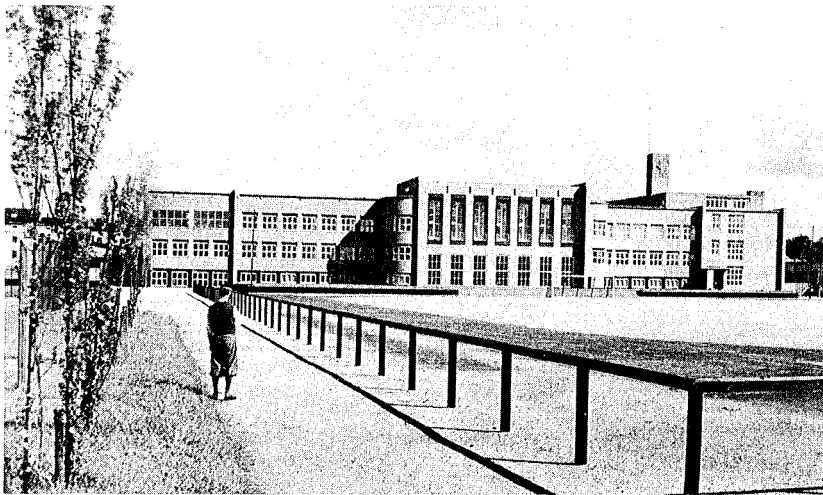
Mit der Schule, von der hier die Rede sein soll, hat es eine eigenartige Bewandnis. Obwohl sie kaum ein Vierteljahrhundert lang bestand, hat sie verschiedene Namen getragen und — unter völlig gegensätzlichen staatlichen Ordnungen — in zwei unterschiedlichen Rechtsformen existiert. Von 1920 bis 1939 war sie eine deutsche Privatschule (Privatgymnasium mit Vorschule bzw. Volksschule) in dem infolge des Versailler Vertrags an die Republik Polen abgetretenen Teil Westpreußens. „Goetheschule“ hieß sie erst seit dem Jahre 1932, als ihr Neubau eingeweiht und weltweit des 100. Todestages Goethes gedacht wurde. In den Jahren des Zweiten Weltkriegs behielt die Schule zwar ihren Namen, wurde aber als „Goethe-Oberschule“ verstaatlicht und von ihrer Volksschulabteilung getrennt; nun war sie nicht mehr die besondere Bildungseinrichtung einer nationalen Minderheit, sondern eine der zahllosen höheren Schulen des Großdeutschen Reiches und eine von mehreren Oberschulen, die im Reichsgau Danzig-Westpreußen „regermanisiert“ oder neu eröffnet wurden. Selbst unter den ehemaligen Schülern und Lehrern ist umstritten, inwiefern sich diese Periode noch mit der Zwischenkriegszeit unter dem Nenner *einer* Schulgeschichte zusammenschließen läßt und ob nicht die nationalsozialistische Herrschaft zur Perversion dessen führte, was die Goetheschule vor dem 1.9.1939 ausgezeichnet hatte. Hierzu sollen am Ende dieses Aufsatzes noch einige Worte gesagt werden. Aus naheliegen-

---

\* Die nachfolgenden Ausführungen fußen auf meiner Dissertation „Die Goetheschule in Graudenz und das deutsch-polnische Verhältnis (1920–1945)“, die im Sommersemester 1992 vom Fachbereich Geschichtswissenschaften der Freien Universität Berlin angenommen wurde. Das Projekt geht auf eine Initiative der Ehemaligengemeinschaft der Goetheschule zurück und ist finanziell zu großen Teilen aus Spenden ihrer Mitglieder gefördert worden. Als Doktorvater betreute die Arbeit Prof. Dr. Klaus Meyer, Berlin. Koordinierend, fachlich und finanziell ist sie vom Institut Nordostdeutsches Kulturwerk, Lüneburg, begleitet worden. Die Druckfassung der Arbeit erscheint im Verlag Nordostdeutsches Kulturwerk.

den thematischen Gründen konzentriert sich die Darstellung im übrigen auf die Jahre 1920–1939.

Auch diese Periode hat ihre Phasen und Einschnitte. 1932 ist, wir sahen es schon, ein wichtiges Datum der Schulgeschichte. Die Erinnerung an die Goetheschule ist an das Bild des Gebäudes geknüpft, das sie in jenem Jahr in Besitz nahm und das der architektonische Ausdruck ihres reformpädagogischen Programms war (s. Abb.). Die Schule hätte aber auf das angemessene Gehäuse leichter verzichten können als auf ihren langjährigen



Die Goetheschule in Graudenz (erbaut 1929–1932): Ansicht von Süden

Direktor Hans Hilgendorf (1891–1966), der dieses Programm, zugeschnitten auf ihre Eigenart und ihre besonderen Bedürfnisse, überhaupt erst formuliert und mit großer Tatkraft in die Praxis umgesetzt hat — eine Feststellung, die weder die Verdienste seiner Vorgänger noch die des von ihm geführten Lehrerkollegiums schmälern soll.

Hilgendorf leitete das Deutsche Privatgymnasium in Graudenz seit dem Sommer 1929 (und später auch die Goethe-Oberschule bis zum Kriegsende). Im selben Jahr erhielt der Ortsschulverein einen neuen Vorsitzenden, trat eine neue Haushaltsordnung in Kraft, wurde mit den Arbeiten für den Neubau begonnen; sämtliche Veränderungen — dies sei hier schon eingeflochten — geschahen unter maßgeblicher Einflußnahme der Hauptgeschäftsstelle des „Deutschen Schulvereins in Polen“ in Bromberg. Mit dem Jahre 1929 endet demnach die Gründungs- und Aufbauphase der Schule unter den Studienräten Walter Peters (1920/21), Kurt Müller

(1921/22) und Hans Rombusch (1922–1929). In den kargen Anfangsjahren hätte man allenfalls ironisch von einer „Versuchsschule“ sprechen können, und zu einem gewissen Grad von Modernität reifte die vom Schulträger äußerst bescheiden ausgestattete Anstalt erst nach recht deutlichen „Anregungen“ sowohl von seiten der schon erwähnten Zentralstelle in Bromberg als auch von seiten der staatlichen Schulbehörde (Schulkuratorium) in Thorn.

So schälen sich die Jahre 1929–1939 als „klassisches“ Jahrzehnt der hier betrachteten Schule heraus, auf das erst die doppelte Charakteristik im Titel dieses Aufsatzes zutrifft, wenn auch die politikgeschichtliche Zweiteilung des Zeitraums — in die Endphase der Weimarer Republik und die Vorkriegsjahre des „Dritten Reiches“ — ihrerseits wieder Einschränkungen nahelegt.

## 2. Das Milieu

Die an der unteren Weichsel gelegene Stadt Graudenz, eine Handels-, Verwaltungs-, Garnisons- und — seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts — Industriestadt mittlerer Größenordnung, wurde als Folge des Versailler Vertrags im Januar 1920 zusammen mit dem größten Teil der bisherigen Provinz Westpreußen an den wiedererstandenen polnischen Staat abgetreten. Da Danzig Freie Stadt wurde und Elbing beim Deutschen Reich blieb (jetzt zum Regierungsbezirk Westpreußen in der Provinz Ostpreußen gehörig), war Graudenz nach Thorn, das zum Sitz der Wojewodschaftsverwaltung avancierte, die zweitgrößte Stadt der polnischen Wojewodschaft Pomorze (Pommerellen), die deutscherseits damals gemeinhin als „Korridor“ bezeichnet wurde. Graudenz war, wie selbst der polnische Stadtpräsident (Oberbürgermeister) der Zwischenkriegszeit unumwunden eingestanden hat, noch eine ausgeprägt deutsche Stadt, als es am 23. Januar 1920 „ordnungsgemäß“ und ohne nennenswerte Zwischenfälle an die Repräsentanten der neuen Staatsmacht übergeben wurde.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Stadtpräsident Józef Włodek, zuvor Bürgermeister im masowischen Mława, äußerte in einem 1935 veröffentlichten Interview, bei seinem Eintreffen im Dezember 1919 habe Graudenz auf ihn den Eindruck einer großen, modernen, „leider völlig deutschen“ Stadt gemacht, da die polnische Sprache auf der Straße kaum zu hören gewesen sei. Grudziądz (w cyfrach) — wczoraj! dzisiaj! jutro? (...) Z okazji święta 15-lecia zarządu polskiego m. Grudziądza: 23.I.1920/1935, pod red. Albina Nowickiego (Graudenz in Zahlen — gestern! heute! morgen? (...)) Aus Anlaß der Feier des 15. Jahrestages der polnischen Verwaltung der Stadt Graudenz). Grudziądz 1935, S. 27.

In der Stadt, unter dem Deutschen Orden Sitz eines Komturs (1291 Verleihung des Stadtrechts nach der Kulmer Handfeste), hatte sich auch in den drei Jahrhunderten des „Königlichen (Polnischen) Preußen“ (1466–1772) ein deutsches, seit der Reformation evangelisches Bürgertum halten können, wenn auch in bescheidener Zahl. Bedingt durch die vornehmlichen Funktionen der Stadt wuchs in den 150 Jahren der preußischen Herrschaft, besonders seit dem Wiener Kongreß, vor allem der deutsche Teil der Einwohnerschaft, obwohl die rapide Zunahme der Bevölkerung im Industriezeitalter (1871: 14 000, 1885: 26 000, 1910: 40 000 Einwohner) gewiß auch auf die Zuwanderung polnischer Arbeitsuchender zurückzuführen ist. Jedenfalls gaben 1910 85% der Einwohner Deutsch als ihre Muttersprache an. Dementsprechend — und im Unterschied etwa zu Kulm, das lange Zeit als „heimliche Hauptstadt“ des westpreußischen Polentums gelten konnte, oder zu Thorn, das seit Mitte des 19. Jahrhunderts Sitz der maßgeblichen kulturellen und wirtschaftlichen Organisationen der polnischen Nationalbewegung in Westpreußen wurde<sup>2</sup> — machte die polnische Bevölkerung von Graudenz auch wenig von sich reden, wenn man von der demonstrativen Gründung der „Gazeta Grudziądzka“ (Graudenzener Zeitung) des Wiktor Kulerski im Jahre 1894 absieht.<sup>3</sup>

Man sollte allerdings weder die 15% Polnisch- und Zweisprachigen unter der Stadtbevölkerung übersehen — es gibt schon für die Zeit des Königlichen Preußen, aber auch für das frühe 19. Jahrhundert Hinweise auf die Existenz einer unterständischen polnischen Schicht in der Stadt bzw. in deren unmittelbarer Umgebung<sup>4</sup> — noch die Tatsache außer acht lassen, daß die Nationalitätenverhältnisse in der Stadt Graudenz gegenüber der Lage im zugehörigen Landkreis und in Westpreußen insgesamt eine Ausnahmeerscheinung darstellten.<sup>5</sup> Unter Berücksichtigung dieser

<sup>2</sup> Peter Böhning, Die nationalpolnische Bewegung in Westpreußen 1815–1871. Ein Beitrag zum Integrationsprozeß der polnischen Nation. Marburg/Lahn 1973; auch Józef Borzyszkowski, *Inteligencja polska w Prusach Zachodnich 1848–1920* (Die polnische Intelligenz in Westpreußen 1848–1920). Gdańsk 1986.

<sup>3</sup> Tadeusz Cieślak, „Gazeta Grudziądzka“ (1894–1918) — fenomen wydawniczy (Die „Gazeta Grudziądzka“ <1894–1918> — ein editorisches Phänomen), in: *Studia i Materiały do dziejów Wielkopolski i Pomorza* 3 (1957), H. 2, S. 175–188; ders., Wiktor Kulerski (20 III 1865 – 18 IX 1935), in: *Rocznik Grudziądzki* 3 (1963), S. 235–240.

<sup>4</sup> Maximilian Grott, Die Entwicklung der Graudenzener Unterrichtsanstalten mit besonderer Berücksichtigung der Oberrealschule. Festschrift zur Einweihung des neuen Schulhauses. Graudenz 1901, S. 4 (nach G.B. Jacobi); Die Stadt und der Landkreis Graudenz. Aus sieben Jahrhunderten deutscher Geschichte, hrsg. im Auftrage der Heimatkreise Graudenz Stadt und Graudenz Land v. Dr. Nordewin von Diest-Koerber, Gerhart Meißner (u.a.). Osnabrück 1976, S. 408.

<sup>5</sup> 1910 gaben von 1703474 Einwohnern der Provinz Westpreußen nur 1097943 (= 64,4%) Deutsch als ihre Muttersprache an. Im Landkreis Graudenz waren es

beiden Fakten muß man zu dem Urteil gelangen, daß die schulischen Bedürfnisse der polnischen Bevölkerung in Graudenz und Westpreußen unter preußisch-deutscher Herrschaft, insbesondere aber seit der Reichsgründung, nicht angemessen befriedigt worden sind, schon gar nicht im Sinne eines speziellen Minderheitsschulwesens. Diese Beobachtung sollte nicht mit dem Hinweis auf die fehlende rechtliche Verpflichtung oder mit dem Argument abgetan werden, daß ja auch die polnischen Kinder und Jugendlichen der Segnungen des deutschen Schulwesens teilhaftig wurden, denn abgesehen davon, daß im Hinblick auf die Polen in Preußen nicht als unbillige Forderung erscheinen kann, was die Deutschen in Polen nach 1919/20 ganz selbstverständlich für sich in Anspruch nahmen, gibt es genügend Belege für die dürftigen Resultate eines nicht in der Muttersprache erteilten Unterrichts, vor allem Elementarunterrichts.<sup>6</sup>

Festzuhalten ist also zweierlei: Graudenz trug, als es 1920 polnisch wurde, nach seiner geschichtlichen Tradition, seiner Entwicklung unter preußischer Herrschaft und seinen aktuellen Bevölkerungsverhältnissen ganz überwiegend deutschen Charakter; nicht vergessen werden sollte auch, daß es nach der Gebietsabtretung kaum 15 km von der Reichsgrenze entfernt lag (von Ostpreußen aus gesehen). Auf der anderen Seite war es nicht eine beliebige deutsche Stadt in rein deutscher Umgebung, die da nur als Folge eines verlorenen Krieges an einen fremden Staat ausgeliefert worden wäre. Vielmehr verfügte die Graudenzener Geschichte auch über ein polnisches Erbe, und am höchsten Punkt deutscher Entfaltung, vor dem Ersten Weltkrieg, war der Prozentsatz polnischer Einwohner in der Stadt immer noch fast doppelt so hoch wie vor dem Zweiten Weltkrieg der Anteil der deutschen. Dieser Aspekt gewinnt noch an Bedeutung, wenn man ganz Westpreußen und vor allem dessen ländlichen Raum in den Blick nimmt; zudem ist auf den häufig übersehenen Umstand hinzuweisen, daß in jenem Gebiet, das schließlich aufgrund einer Kombination volkstumpspolitischer und territorialpolitischer Erwägungen Bestandteil

---

28 755 von 48 818 Einwohnern (58,8%), im Stadtkreis Graudenz hingegen 34 193 von 40 325 Einwohnern (84,7%). Die übrigen Einwohner nannten Polnisch, Kaschubisch oder eine andere Sprache oder bezeichneten sich als zweisprachig (Deutsch und eine andere Sprache). Gemeindelexikon. Auf Grund der Ergebnisse der Volkszählung vom 1. Dezember 1910 und anderer amtlicher Quellen bearbeitet vom Königlich Preußischen Statistischen Landesamte. H. 2: Regierungsbezirk Danzig. Berlin 1912, S. 50f.; dass., H. 3: Regierungsbezirk Marienwerder. Berlin 1912, S. 24 ff. u. 86 ff.

<sup>6</sup> Michael Sauer, Die Entwicklung des Graudenzener allgemeinbildenden Schulwesens im 19. Jahrhundert, in: Beiträge zur Geschichte Westpreußens 11 (1989), S. 107–144; auch Böhring, Bewegung (wie Anm. 2), S. 47 f.; Rudolf Korth, Die preußische Schulpolitik und die polnischen Schulstreiks. Ein Beitrag zur preußischen Polenpolitik der Ära Bülow. Würzburg 1963, S. 30 ff.

der Republik Polen wurde, die Nationalitätenstatistik für die polnische Seite noch wesentlich günstiger aussah, als sie es in den Grenzen der preußischen Provinz schon gewesen war.<sup>7</sup>

Die uns hier interessierende Schule diente demnach nicht einer auslandsdeutschen Bevölkerungsgruppe im landläufigen Sinne, sondern sie entstand aus den Bedürfnissen von Deutschen, die durch eine veränderte Grenzziehung und den Wechsel der Staatshoheit unversehens aus Bürgern des Deutschen Reiches und des preußischen Staates zu Ausländern wurden bzw. sich vor die schwerwiegende Frage gestellt sahen, ob sie, um bleiben zu können, die neue, fremde Staatsangehörigkeit annehmen oder aber die deutsche behalten sollten, wobei die zweite Entscheidung in der Regel die Abwanderung oder Ausweisung nach sich zog.

Es blieb vornehmlich, wer durch Besitz an die Heimat gebunden war; dies galt für das städtische Bürgertum ebenso wie für die ländlichen Grundbesitzer. In diesen beiden Gesellschaftsschichten — anfangs vor allem bei der ersten — hatte das Deutsche Privatgymnasium in Graudenz im wesentlichen seine Klientel. 1928/29 waren die Eltern von 45% der Schüler in Handel, Handwerk und Gewerbe tätig, 35% lebten von der Landwirtschaft, wobei neben Bauern eine größere Zahl von Gutsbesitzern, auch Großgrundbesitzern, anzunehmen ist.<sup>8</sup> Eine ansonsten typische Rekrutierungsbasis des höheren Schulwesens, die Beamtenschaft (einschließlich des Offizierskorps), fehlte infolge des Wechsels der Staatshoheit fast völlig, wohingegen ärmere, z.T. zur Polonisierung neigende Schichten zumal des ländlichen Deutschtums erst „entdeckt“ wurden, als die politischen Bedingungen dazu zwangen, die dem Gymnasium angegliederte Vorschule in eine vollgültige Volksschule umzuwandeln.

---

<sup>7</sup> Roman Lutman, *Emigracja Niemców z Pomorza w okresie powojennym* (Die Abwanderung der Deutschen aus Pommerellen in der Nachkriegszeit), in: *Stan posiadania ziemi na Pomorzu. Zagadnienia historyczne i prawne. Protokół obrad oraz referaty naukowe, wygłoszone na III Naukowym Zjeździe Pomorzoznawczym, odbyтым dnia 31 października 1932 roku w Poznaniu* (Der Stand des Grundbesitzes in Pommerellen. Historische und rechtliche Probleme. Protokoll der Beratungen und der wissenschaftlichen Vorträge, gehalten auf der 3. wissenschaftlichen Tagung für Pommerellenkunde am 31. Oktober 1932 in Posen). Toruń 1933, S. 172–184, bes. S. 174 (Pamiętnik Instytutu Bałtyckiego. 11.). Danach lebten in dem Teil Westpreußens, der 1920 zu Polen kam, nach der Volkszählung von 1910 nur etwa 420 000 Deutsche.

<sup>8</sup> Nach einer von Schulleiter Rombusch zusammengestellten Übersicht. Bundesarchiv Koblenz (BA), R 57 neu, 1098–19.

### 3. Die Gründungs- und Aufbauphase 1920–1929

Die Anfangsjahre des Deutschen Privatgymnasiums in Graudenz bieten Anlaß zu manch überraschender Beobachtung, die dem tradierten Bild von jener Zeit widerspricht. Während die polnische Politik gegenüber der deutschen Bevölkerung Westpreußens und Posens gemeinhin unter das Schlagwort der „Entdeutschung“ gestellt wird,<sup>9</sup> finden sich im Umkreis unserer Schule kaum diesbezügliche Klagen; und während eine Sejmkommission 1920 den Unmut der polnischen und kaschubischen Einwohner Pommerellens über negative, z.T. skandalöse Begleiterscheinungen der Gebietsübernahme deutlich artikulierte,<sup>10</sup> richteten zwei der ersten drei Schulleiter (Peters und Rombusch) — auch noch nach Ablauf mehrerer Jahre und aus „sicherer“ Entfernung — Kritik und Protest weit mehr an die deutsche als an die polnische Adresse.<sup>11</sup>

Gewiß ist als Hintergrund im Auge zu behalten, daß die Gebietsabtretung ein deutscherseits grundsätzlich unerwünschter Vorgang war, der dann auch, indem er die Deutschen aus Angehörigen der herrschenden Mehrheit in eine unterlegene Minderheit verwandelte, eine Reihe unliebsamer Entwicklungen nach sich zog. Doch schon die Übernahme der öffentlichen Schulen durch den polnischen Staat, gelegentlich als „Austreibung“ der deutschen Schüler und Lehrer aus ihren angestammten Anstalten bezeichnet,<sup>12</sup> verlief in einer durchaus differenziert zu betrachtenden Weise. Jedenfalls am Graudenzer Beispiel fällt auf, daß es eine

<sup>9</sup> Vgl. Hermann Rauschning, *Die Entdeutschung Westpreußens und Posens. Zehn Jahre polnischer Politik*. Berlin 1930. Jetzt im Nachdruck hrsg. und mit einem vorzüglichen Überblick über die einschlägige Literatur versehen von Wolfgang Kessler, *Die Abwanderung der Deutschen aus Westpreußen und Posen nach dem Ersten Weltkrieg. Ein Beitrag zur Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen 1919–1929*. Essen 1988.

<sup>10</sup> Sejm Rzeczypospolitej o Pomorzu w 1920 roku. Sprawozdanie Komisji Pomorskiej (Der Sejm der Republik Polen über Pommerellen im Jahre 1920. Der Bericht der Kommission für Pommerellen). Bearbeitung, Einführung und Erläuterungen v. Józef Borzyszkowski u. Przemysław Hauser. Gdańsk 1985.

<sup>11</sup> Siehe unten, Anm. 17.

<sup>12</sup> Vgl. mehrere nach 1939 erschienene Veröffentlichungen des Leiters der Hauptgeschäftsstelle des „Deutschen Schulvereins in Polen“, Otto Schönbeck: *Bauten des Deutschen Schulvereins im ehemaligen Polen*, Sonderdruck aus: Zentralblatt der Bauverwaltung vereinigt mit Zeitschrift für Bauwesen 60 (1940), H. 6, H. 27 und H. 32, Vorwort [unpag.]; ders., *Vom Schulen-Bauen in Polen. Erinnerungen an die Bautätigkeit des deutschen Schulvereins*, in: *Deutsche Schulzeitung in Polen 19 (1940), Nr. 12 (Schlußnummer)*, S. 196–199; ders., *Dennoch. Erinnerungsheft für die deutschen Lehrer in Polen 1919/1939*. Bromberg 1940, S. 24.

recht lange Übergangszeit gegeben hat, die die Auffassung von einem radikalen „Schnitt“ (in zeitlicher Hinsicht) zwischen deutschem und polnischem Schulwesen und von der strikten organisatorischen Abgrenzung zwischen den Schulen der neuen Staatsnation und denen der Minderheit nicht bestätigt.

Graudenz verfügte seit der Jahrhundertwende über drei höhere Schulen — Gymnasium, Oberrealschule und Oberlyzeum —, an denen der Unterricht ausschließlich in deutscher Sprache erteilt wurde (es gab Polnisch auch nicht als Fach), und die bis Anfang 1920 auch fast nur von deutschen Schülern besucht wurden. Zwar ist — wie in zahlreichen anderen Städten des abgetretenen Gebiets auch — kurz vor der Gebietsabtretung ein „Deutscher Schulverein“ gegründet worden, doch brauchte dieser in den ersten Monaten noch nicht tätig zu werden, da den deutschen Oberschülern an ihren bisherigen Schulen ein deutscher Unterricht erhalten blieb.<sup>13</sup> Eine rechtliche Handhabe gab es aufgrund des deutsch-polnischen Beamtenabkommens vom 9.11.1919 nur für die Entlassung deutscher Lehrkräfte, für die der polnische Staat keine Verwendung zu haben meinte, die sich politisch — etwa im Sinne des Deutschen Ostmarkenvereins — unerwünscht exponiert hatten, oder die den polnischen Dienstverweigeren. Doch muß festgestellt werden, daß — wie gerade auch die Studienräte Peters und Rombusch bezeugen — eine große Zahl von Lehrern freiwillig abgewandert ist, als der staatliche Hoheitswechsel Realität wurde. So erscheint es nicht ganz zufällig, daß an der Schule, deren Lehrerkollegium den deutlichsten Beweis einer durchaus fragwürdigen „patriotischen“ Gesinnung gegeben hatte, am Staatlichen (einst Königlichen, nun „Klassischen“) Gymnasium, im Schuljahr 1920/21 mit dem Abbau der deutschen Klassen begonnen wurde, indem keine neue Sexta mit deutscher Unterrichtssprache eingerichtet wurde.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Arnold Kriedte, *Der „Deutsche Schulverein in Grudziądz“*, in: *Festschrift zur Einweihung des neuen Hauses der Goetheschule [= I. Jahrbuch]*. o.O.o.J. [Grudziądz 1932], S. 85f. Auch in Berlin war man über die Entwicklung gut unterrichtet. Ende Juni 1920 erklärten der Allgemeine Deutsche Schulausschuß (ADS) und der Deutsche Schulverein in Polen (DSV), beide mit Sitz in Bromberg, in ihrem „Fürsorge- und Haushaltsplan“ für das Schuljahr 1920/21 gegenüber dem interfraktionellen Ostauschuß: „In Graudenz besteht ein deutscher Schulverein, der bisher noch keine höhere Schule ins Leben zu rufen brauchte, da die öffentlichen Schulen noch die deutsche Unterrichtssprache beibehalten haben. Es wird aber zweifelsohne die baldige Polonisierung der Anstalt erfolgen und die Gründung einer höheren Privatschule für Graudenz notwendig werden.“ Archiv des Instituts für Zeitgeschichte, München (IFZ), MA 195/2, Bd. 1064, Bl. 486.

<sup>14</sup> Nach dem Brief von Schulleiter Peters an seinen Nachfolger Rombusch (s. Anm. 17) richtete die Lehrerschaft des Graudenzers Gymnasiums kurz vor der Übergabe der Stadt an Polen folgendes Telegramm an den preußischen Kultusminister: „Lehrerkol-



Dies gab dem „Deutschen Schulverein in Graudenz“ Veranlassung zur Gründung einer Privatschule, die zwar schon in ihrem ersten Schuljahr stolz „Deutsches Privat-Realgymnasium“ genannt wurde, tatsächlich aber zunächst nur aus der einen Anfangsklasse mit Latein als erster Fremdsprache bestand, die am Klassischen Gymnasium nicht mehr zustande gekommen war. Und wie zur Illustration der Vielfalt der Entwicklung war das erste Domizil des Privatgymnasiums ein Klassenzimmer in der bislang von der Stadt unterhaltenen Oberrealschule, die eben in „Mathematisch-Naturwissenschaftliches Gymnasium“ umbenannt und bald darauf verstaatlicht wurde. Die Schule verfügte neben im Aufbau befindlichen polnischen Klassen noch über einen vollständigen deutschen Parallelzug. Neben der „privaten“ deutschen Sexta von etwa 30 Schülern saß also unter demselben Dach eine „staatliche“, zahlenmäßig eher noch stärkere deutsche Anfangsklasse! Zwar bezog die Privatschule im folgenden Schuljahr eigene, allerdings immer noch sehr provisorische Räumlichkeiten,<sup>15</sup> doch blieb im ersten Jahrzehnt der polnischen Herrschaft ein z.T. osmotisches, zumindest aber komplementäres Verhältnis zwischen dem Klasse um Klasse wachsenden Privatgymnasium und den deutschen Parallelklassen an den formell „polonisierten“ öffentlichen Gymnasien bestehen. Dies ging so weit, daß 1926, als die Schulbehörde unter Hinweis auf die unzulängliche Ausstattung des Privatgymnasiums dessen weiteren Aufbau untersagte, die Schüler der siebten Klasse auf das Mathematisch-Naturwissenschaftliche Gymnasium überwechseln durften, wo sie zwei Jahre später das Abitur ablegen konnten. Deutsche Lehrkräfte, die die deutschen Klassen an den Staatsgymnasien betreuten, erteilten auch Unterricht an der Privatschule und traten nach und nach ganz in deren Dienste über. Fast unglaublich erscheint es, daß Hans Rombusch, nachdem er im Januar 1922 auf Vorschlag seines Vorgesetzten, des (polnischen) Direktors des

---

legium des Gymnasiums Graudenz bittet um genaue Klarstellung folgender Worte der Versetzungsverfügung: ‚Der Versetzte hat so lange an der bisherigen Dienststelle zu verbleiben, bis dies unmöglich gemacht wird.‘ Wir halten uns durchaus für berechtigt, gleichzeitig mit den deutschen Truppen Graudenz zu verlassen, da wir sonst für unsere Person und Habe stärkste Gefahr befürchten.“

<sup>15</sup> Im Sommer 1921 mietete der Schulverein von der evangelischen Kirche das ehemalige Pfarrhaus (zuletzt wohl Küsterhaus) in der Pohlmannstraße (ul. Mickiewicza) 15 an. Als dem Privatgymnasium zu Beginn des Schuljahrs 1922/23 zwei private Vorschulen angegliedert wurden, wurden die Vorschulklassen im „Pfarrhaus“ untergebracht, während für die Gymnasialklassen das im Besitz des Evangelischen Frauenvereins befindliche ehemalige Lupusheim in der Oberen Bergstraße (ul. Nadgórna) 15 gemietet wurde, ein Hinterhofgebäude, das zuletzt einer privaten Hautklinik gedient hatte. Bis zur Fertigstellung des Klassenflügels des Neubaus an der Jahreswende 1930/31 blieb es — abgesehen von einigen Renovierungen und Erweiterungen — bei diesem Zustand.

Klassischen Gymnasiums, vom Schulkuratorium zum Leiter des Deutschen Privatgymnasiums bestimmt (!) worden war, noch anderthalb Jahre lang hauptamtlich im Staatsdienst tätig blieb.<sup>16</sup>

Hieran schließt die Beobachtung an, daß das vorherrschende Konfliktverhältnis in den ersten neun Jahren der Graudenzer Privatschule nicht, wie man erwarten könnte, das zwischen Schule und Schulbehörde, also zwischen der deutschen und der polnischen Seite, gewesen ist, sondern das Verhältnis zwischen Schulleitung und Lehrerschaft auf der einen, Schulverein und Elternschaft auf der anderen Seite. In dieser Hinsicht beziehen die brieflichen Mitteilungen, die Walter Peters nach seiner Ausweisung aus Polen im hessischen Dillenburg niederschrieb, ebenso unmißverständlich Stellung wie die für den „Deutschen Schulverein in Polen“ bestimmten Aufzeichnungen Hans Rombuschs von 1929 und dessen Beitrag zur Ost-Dokumentation des Bundesarchivs nach dem Zweiten Weltkrieg.<sup>17</sup> Die Gründe für die mit den Jahren eher zunehmenden Spannungen lagen vornehmlich im Selbstverständnis des Ortsschulvereins als des verantwortlichen Schulträgers, das sich sowohl in einer sehr kaufmännischen Betrachtungsweise der mit der Schulunterhaltung verbundenen Personal- und Sachkosten als auch in pädagogisch inakzeptablen Eingriffen in Disziplinar- und Unterrichtsangelegenheiten äußerte; doch boten zweifellos auch Unzulänglichkeiten des Lehrkörpers (einschließlich des Schulleiters) Anlaß zur Kritik.

Demgegenüber überwiegt, was die staatliche Schulbehörde betrifft, zunächst der Eindruck des Gewährenlassens, in der zweiten Hälfte der zwanziger Jahre zumindest der einer bei aller bürokratischen Strenge konzilianter, jedenfalls rational nachvollziehbarer Haltung. Zwar entstanden der Schule mancherlei Schwierigkeiten etwa durch die Anforderungen, die an die Anerkennung der Examina und die polnischen Sprachkenntnisse der Lehrer gestellt wurden, doch erschienen diese auf ein bestimmtes Qualifikationsniveau zielenden Forderungen grundsätzlich nicht als unbillig; ja, die immer nachdrücklicher werdenden Vorhaltungen der

<sup>16</sup> Vgl. Darstellung des Vorgangs in Rombuschs Schulchronik (s. Anm. 17), bes. Bl. 12f. u. 21.

<sup>17</sup> Vor und nach seinem Rücktritt vom Amt des Schulleiters im Sommer 1929 stellte Rombusch auf Veranlassung der Hauptgeschäftsstelle des Deutschen Schulvereins in Polen eine Übersicht über die Entwicklung der Schule von 1920 bis 1929 zusammen (Archiwum Państwowe w Bydgoszczy (Staatsarchiv Bromberg) (APB), Nr. 391, Sign. 322/1, Bl. 1–90). Einen Brief seines Vorgängers Peters, in dem dieser die Jahre des Umbruchs 1920/21 schilderte, fügte er seiner eigenen Darstellung ein (ebenda, Bl. 1–12). Rombuschs späterer Bericht über seine Graudenzer Zeit: BA, Ost-Dok. 8/13; über seine Bromberger Jahre ab Herbst 1929: ebenda, Ost-Dok. 8/285.

Schulaufsichtsbeamten (Visitatoren) wegen der unzulänglichen Unterbringung und Ausstattung des Privatgymnasiums betrachtete die Schulleitung als willkommene Schützenhilfe in den Verhandlungen mit dem Schulverein.

So scheinen in der Aufbauphase der Schule im Verhältnis zur Behörde bzw. — allgemeiner gesprochen — zur „polnischen Seite“ nur zwei Sachverhalte wirklich problematisch gewesen zu sein: zum einen die Rolle der Polonisten, der Lehrer der polnischen Sprache, die auf Drängen des Schulkuratoriums angestellt wurden und bei denen es sich nach dem damaligen Ausbildungsstand nur um ethnische Polen handeln konnte; ihnen war zgedacht, als Propagandisten der polnischen Sache zu wirken und zugleich — wenn auch in unterschiedlicher Intensität — als Berichterstatter für die Behörde zu fungieren.<sup>18</sup> Befremden konnte auch der rigide Modus der Reifeprüfung hervorrufen, die im Sommer 1929 erstmals am Deutschen Privatgymnasium in Graudenz abgenommen werden konnte. Für die mündliche Prüfung von ganzen 15 Kandidaten wurden fünf Tage benötigt, weil jeder Prüfling in acht Fächern jeweils 15–20 Minuten lang (gelegentlich auch länger) examiniert wurde. Es konnte — auch wenn das Vorgehen im Vergleich mit der an den Staatsgymnasien üblichen Praxis nicht als bewußte Schikane interpretiert werden muß<sup>19</sup> — keine pädagogische Rechtfertigung dafür geben, wenn an einzelnen Tagen von 9 bis 22 Uhr oder sogar bis nach Mitternacht geprüft wurde. Unter diesen Umständen konnte Schulleiter Rombusch noch recht zufrieden damit sein, daß zwei Drittel der Kandidaten bestanden; ihm bestätigte das

<sup>18</sup> Vgl. dazu die auch sonst aufschlußreichen Erinnerungen des Schulkurators Michał Pollak, *Wspomnienia Kuratora Okręgu Szkolnego Pomorskiego* (III 1931 – IX 1932) (Erinnerungen des Kurators des Schulbezirks Pommerellen 1931/32), in: *Studia* (wie Anm. 3) 6 (1960), H. 2, S. 333–376, hier S. 351.

<sup>19</sup> Der Umfang vor allem der mündlichen Reifeprüfung hing ab vom rechtlichen Status der Anstalt, deren Absolventen geprüft wurden: Die „einfachste“ Form des Abiturs wurde an Anstalten abgenommen, die die vollen Rechte staatlicher Schulen besaßen, während die Absolventen von Schulen ohne dieses sog. Öffentlichkeitsrecht wie Externe (Extraneer) behandelt und einem sehr strengen Examen vor fremder Kommission unterzogen wurden. Hierin lag natürlich, wenn der Staat mit der Erteilung des Öffentlichkeitsrechts an Privatschulen der Minderheiten geizte, die Möglichkeit der Diskriminierung. Auf der anderen Seite ist aber offenbar auch an den polnischen Staatsgymnasien während des Abiturs ein solcher Druck ausgeübt worden, daß sich angesichts einer wachsenden Zahl von Suiziden von Reifeprüfungskandidaten Kultusminister Czerwiński genötigt sah, in einem Erlaß vom 25.4.1931 (Nr. II–9333/31) die Vorsitzenden und Mitglieder der Staatlichen Prüfungskommissionen zum „richtigen Verhalten gegenüber der Jugend, die in die Reifeprüfungen geht“ zu ermahnen. Archivum Akt Nowych w Warszawie (Archiv Neuer Akten) (AAN), MWRiOP, Sign. 168, S. 128–130.

Ergebnis, „daß das gewagte Experiment des Aufbaus der Schule unter schwierigsten Verhältnissen“ gelungen sei.<sup>20</sup>

Im Laufe der zwanziger Jahre wuchs auch der Einfluß der Hauptgeschäftsstelle des Deutschen Schulvereins in Polen auf die Geschehnisse des Graudener Privatgymnasiums. Die Lehrergehälter konnten nur bezahlt, bauliche Maßnahmen nur durchgeführt, Unterrichts- und Einrichtungsgegenstände nur angeschafft werden, wenn die Schule in zunehmendem Maße von der Hauptgeschäftsstelle finanziell unterstützt wurde; zudem konnte sich diese als entscheidende Disziplinarinstanz in Erinnerung bringen, da sie häufig als Schlichter in den Auseinandersetzungen zwischen Schule und Ortsschulverein in Anspruch genommen wurde. Daß der Zentralschulverein in Bromberg weniger Dachverband formell selbständiger Privatschulen als vielmehr Außenposten Berlins mit Behördencharakter war, ahnten wohl viele; doch dürften Name und Aufgabe der „Deutschen Stiftung“, der maßgeblichen, im Grunde staatlichen Institution zur Unterstützung des Deutschtums in den abgetretenen Gebieten, wohl nur einem kleinen Kreis Eingeweihter bekannt gewesen sein.<sup>21</sup>

Die frühen Jahre der Graudener Schule waren nicht nur von materieller Kargheit und internen Konflikten geprägt; zwar wäre die Schule, hätte sie nur bis 1929 bestanden oder über dieses Datum hinaus in den bisherigen Formen fortexistiert, nur von geringem historischen Interesse, aber auch in der Aufbauphase wurden Dinge vorbereitet, die im späteren, bedeutungsvolleren Abschnitt der Schulgeschichte fruchtbar werden sollten. So ist hervorzuheben, wie engagiert sich viele Lehrkräfte — den widrigen Umständen zum Trotz — um die Rezeption der Reformpädagogik und der preußischen Schulreform bemühten und insbesondere den Gedanken des Arbeitsunterrichts in die Praxis umzusetzen versuchten.

#### 4. „Eine ‚nationale Minderheitsschule‘ mit dem Charakter einer modernen Versuchsschule“

Die Mehrzahl der in Graudenz und seiner Umgebung tätigen deutschen Lehrer — auch der im Staatsdienst stehenden — war in den zwanziger Jahren im „Landesverband deutscher Lehrer und Lehrerinnen in Polen“

<sup>20</sup> Schulchronik Rombusch 1929 (wie Anm. 17), Bl. 19.

<sup>21</sup> Zur „Deutschen Stiftung“ grundlegend Norbert Krekeler, *Revisionsanspruch und geheime Ostpolitik in der Weimarer Republik. Die Subventionierung der deutschen Minderheit in Polen 1919–1933*. Stuttgart 1973; insbesondere zum „Deutschen Schulverein in Polen“ auch Schönbeck, *Dennoch* (wie Anm. 12).

organisiert.<sup>22</sup> Der im Juli 1920 in Bromberg gegründete Verband umfaßte Lehrkräfte aller Schularten und erstreckte sich mit seinen Bezirksvereinen nach und nach auf ganz Polen; 1928 gehörten ihm etwa 1 500 Mitglieder an. Unzweifelhaft war die wichtigste Aufgabe des Verbandes die Pflege des nationalen Zusammenhalts. So beschloß etwa die fünfte Bundestagung in Posen 1926: „An deutschen Schulen dürfen nur Lehrer arbeiten, die in Volksverbundenheit stehen mit ihren Stammesbrüdern.“<sup>23</sup> Daß man sich in diesem Zusammenhang rege über die pädagogischen und schulpolitischen Tendenzen im Deutschen Reich informierte, um in enger Verbindung mit dem Mutterland zu bleiben, kann nicht verwundern. Es muß aber erstaunen, mit welchem Nachdruck und mit welchem Enthusiasmus gerade die progressivsten Ansätze rezipiert worden sind. Im „Ersten Jahrbuch deutscher Lehrer in Polen“, das 1923 erschien, war etwa ein Viertel des Umfangs dem Thema „Neue Erziehung“ gewidmet; dabei gehörte die Mehrzahl der reichsdeutschen Autoren (Oestreich, Kawerau, Hilker, Mies, Zschech) dem „Bund Entschiedener Schulreformer“ an! Der Herausgeber, Willi Damaschke, bekannte: „Auch uns ist wie den Entschiedenen Schulreformern ‚Politik‘ liebende Einordnung in das Ganze und darum wollen wir wie sie einen Geschichtsunterricht im Geiste der Besonnenheit, eine Erziehung zum freien sozialen Volksstaat und zum völkerumspannenden Gemeinsinn. Auch uns ist wie ihnen ‚Deutschtum‘ nicht etwas Naturwissenschaftliches, Rassenhaftes, Machtpolitisches, sondern rein Seelisches — Durchgang zum Menschentum!“<sup>24</sup>

Hatte das erste Jahrbuch Grundsatzartikel gebracht, so wollte das zweite „Jahrbuch deutscher Lehrer in Polen“ (1928) unter der Rubrik „Neue deutsche Schulen“ über praktische Erfahrungen informieren. So berichteten u.a. Paul Geheeb über die Odenwaldschule, Willy Steiger über die Hellerauer, Georg Schwenzer über die Dresdner Versuchsschule, Dr. Fritz Karsen über die Aufbauschule in Berlin-Neukölln. Mit Rücksicht auf den Umfang des Jahrbuchs hatten weitere Aufsätze über „Lietz und das deutsche Landerziehungsheim“ und über Versuchsschulen in

<sup>22</sup> Vgl. Erstes Jahrbuch deutscher Lehrer in Polen, im Auftrage des Landesverbandes deutscher Lehrer u. Lehrerinnen in Polen hrsg. von Willi Damaschke. Bydgoszcz 1923, S. 32; Jahrbuch deutscher Lehrer in Polen. (...) hrsg. v. Willi Damaschke. Bydgoszcz 1928, S. 50 ff.; s. auch die Chronik: Aus der Geschichte des Landesverbandes. Zusammengestellt von E. Urban, in: Deutsche Schulzeitung (wie Anm. 12), S. 174–178; zur Tätigkeit des Zweigvereins Graudenz: APB, Bestand „Landesverband deutscher Lehrer und Lehrerinnen in Polen“, Sign. 13.

<sup>23</sup> Jahrbuch 1928 (wie Anm. 22), S. 16.

<sup>24</sup> Erstes Jahrbuch (wie Anm. 22), S. 7. Etwas zu unkritisch: Richard Breyer, Willi Damaschke — Leben und Werk. Volksschulmann — Volksbühnenmann — Volksbildungsmann, in: Westpreußen-Jahrbuch 37 (1987), S. 73–82.

Chemnitz und Hamburg sowie ein zusammenfassender Bericht Karsens über „Werden und Sein der deutschen Versuchsschulen“ nicht aufgenommen werden können.

An den Überblick über die vielfältigen rezeptiven Bemühungen beider von ihm herausgegebener Jahrbücher (wie auch der „Deutschen Schulzeitung in Polen“ und der Vereinssitzungen des Lehrerverbandes) schloß nun Damaschke den bemerkenswerten Wunsch an: „Hoffentlich kommen auch wir bald zu einer deutschen Versuchsschule in Polen, die insonderheit den eigenartigen Aufgaben und Problemen der ‚nationalen Minderheitsschule‘ nachgeht. (...) Eine ‚nationale Minderheitsschule‘ mit dem Charakter einer modernen Versuchsschule fehlt leider noch immer in der ‚neueuropäischen Erziehungsbewegung‘. Und doch gehören 30 Millionen in Europa nationalen Minderheiten an! Wann wird die Zeit kommen, wo sie nicht mehr die ‚Parias‘ der muttersprachlichen Bildung sind?“<sup>25</sup>

Wenn Damaschke von einer Minderheitsschule mit dem Charakter einer modernen Versuchsschule sprach, meinte er zunächst wohl eine Schule, die nicht wegen ihrer besonderen Lage zu einem pädagogisch-bildungspolitischen Schatten- oder „Paria“-Dasein verurteilt war, sondern sich auf hohem Niveau und dem neuesten Stand befand. Dies verlangte, auch die Schulen der nationalen Minderheiten nicht als bloße Reservate der Identitätsbewahrung zu erhalten, sondern sie im Sinne der Reformpädagogik umzugestalten. Zugleich aber hatte sich das experimentelle Bemühen auf die „eigenartigen Aufgaben und Probleme der ‚nationalen Minderheitsschule‘“ selbst zu richten. Hier war die Grundfrage, wie die Ansprüche der Minderheit und der Mehrheit, die Kultivierung der Besonderheit und die Respektierung der Allgemeinheit miteinander zu vereinbaren seien. Es will, auch wenn eine Beziehung *expressis verbis* nicht nachweisbar ist, scheinen, als sei kaum eine andere deutsche Schule in Polen der Verwirklichung von Damaschkes programmatischer Forderung — in ihrem doppelten Sinn — so nahe gekommen wie das Deutsche Privatgymnasium in Graudenz in den Jahren 1929–1939.

## 5. Das Schlüsseljahr 1929

An der Jahreswende 1928/29 verdichtete sich offenbar bei den für das Schicksal der Graudenzener Privatschule Verantwortlichen — auch denen in

<sup>25</sup> Jahrbuch 1928 (wie Anm. 22), Vorwort.

Bromberg und Berlin — der Eindruck: „So geht es nicht mehr weiter.“ Der Ortsschulverein vermochte kaum noch die Hälfte der mit der Schulunterhaltung verbundenen Kosten aufzubringen, verließ sich aber darauf, daß der Deutsche Schulverein in Polen mit den ihm aus dem Reich zufließenden Mitteln das Defizit decken werde. Lenkende Vorgaben aus Bromberg — auch schulpolitischer Art — wies der Vereinsvorsitzende, Kaufmann Richard Hein, ein integrierender, aber unbeweglicher und reizbarer Mann, zurück; dem souveränen Leiter der Hauptgeschäftsstelle, Dr. Otto Schönbeck, war es kaum noch möglich, mit ihm zu verkehren. Auch das Verhältnis der Lehrerschaft und des Schulleiters zu Hein stand nicht selten am Rande des „Abbruchs der Beziehungen“. Doch auch Direktor Rombusch fehlte es an der notwendigen Autorität: einmal fungierte er als Sprecher der Lehrerschaft gegenüber dem Schulträger, ein anderes Mal sah er sich durch deren „kollegiale“ Opposition bloßgestellt. In der deutschen Bevölkerung genossen Kollegium und Schulleitung keinen sehr guten Ruf.

In dieser angespannten Situation war der dringend erforderliche Schulneubau zu planen. Ebenso eigensinnig wie dilettantisch gingen Lehrerschaft und Schulverein daran, ortsansässige Bau- und Maurermeister mit Entwürfen zu beauftragen; Bromberg wurde zunächst an den Planungen kaum beteiligt, obwohl von dort — wiederum mit großer Selbstverständlichkeit — der Löwenanteil der Baukosten erwartet wurde. Dies rief Dr. Schönbeck auf den Plan. Offenbar von der Deutschen Stiftung unterstützt, bewog er den heimlichen Führer des Graudener Deutschtums, den Buchhändler Arnold Kriedte, dazu, für die Zeit der Bauarbeiten selbst den Schulvereinsvorsitz zu übernehmen. Hein wurde nahegelegt, krankheitshalber auf sein Amt zu verzichten. Auf der Jahreshauptversammlung des Deutschen Schulvereins in Graudenz am 17.4.1929 wurde Kriedte zum Vorsitzenden gewählt. Bereits einige Tage zuvor ließ Schönbeck ihm „Vorschläge über die Neuordnung der Finanzen“ zukommen; ausdrücklich betonte er, es sei nicht gut, „wenn diese Dinge in der Mitgliederversammlung besprochen oder auch nur berührt“ würden.<sup>26</sup>

Nicht zuletzt mit Blick auf die strengen Berliner Rechnungsprüfer wollte Schönbeck „zu einem festen Haushaltsplan kommen, so daß der örtliche Schulverein lediglich noch die Verpflichtung hätte, eine bestimmte Summe an Schulgeldern jährlich aufzubringen, während wir von uns aus die gesamten übrigen Verwaltungskosten übernehmen, also alles, was mit

<sup>26</sup> Schönbeck an Kriedte, 10.4.1929. APB, Nr. 391, Sign. 322/1, Bl. 183.

Gehältern und Schulbetrieb zusammenhängt“.<sup>27</sup> Was hier als Entlastung schmackhaft gemacht wurde, bedeutete für den Ortsschulverein auch einen Verlust an Autonomie. In einer außerordentlich bemerkenswerten Formulierung verglich Schönbeck die deutsche Privatschule — und sicher nicht nur die in Graudenz — mit einer Anstalt in kommunaler Trägerschaft, wie es sie zu „preußischer“ Zeit gegeben hatte; danach übernahm der Ortsschulverein die Rolle der Stadtverwaltung (Schuldeputation), die Hauptgeschäftsstelle die „der früheren staatlichen Schulaufsichtsbehörde“.<sup>28</sup>

Damit erwies sich das deutsche *Privatschulwesen* in Pommerellen und Posen etwa zehn Jahre nach seinem Entstehen als Fiktion: Schon die kommunalen Schulträger des 19. Jahrhunderts, denen immerhin reguläre Steuereinnahmen zur Verfügung standen, waren nicht in der Lage gewesen, ein weiterführendes Bildungswesen aus eigenen Kräften zu unterhalten; wie sollten es dann Schulvereine sein, denen fast nur die interessierten Eltern angehörten, die neben den Schulgeldabgaben noch die „normale“ Steuerlast drückte? Eine paradoxe Schlußfolgerung drängt sich auf: Die polnischen Behörden wollten ein auf öffentlich-rechtlicher Grundlage arbeitendes, öffentliche Mittel autonom verwaltendes Minderheitsschulwesen innerhalb des polnischen Staates nicht zulassen. Indirekt förderten sie damit, daß zumindest der private Sektor des deutschen Schulwesens mehr und mehr öffentlich-rechtlichen Charakter erhielt — allerdings handelte es sich hierbei um deutsches Recht und um deutsche Verwaltungsstrukturen. Der polnischen Schulverwaltung blieb nur übrig, in Konkurrenz mit dieser anderen „Schulbehörde“ ihr übergeordnetes Aufsichtsrecht in Erinnerung zu bringen.<sup>29</sup>

<sup>27</sup> Schönbeck an Kriedte, 9.2.1929. Ebenda, Bl. 213 f. Zum Zusammenhang s. Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, Berlin-Dahlem (GStA), Rep. 151/313 (Geschäftsverkehr der Deutschen Stiftung Berlin mit den Deutschturnorganisationen 1928/29).

<sup>28</sup> Hauptgeschäftsstelle des Deutschen Schulvereins in Polen an Deutschen Schulverein in Graudenz, 12.4.1929 (Nr. 854/29). APB, Nr. 391, Sign. 322/8.

<sup>29</sup> Bemerkenswerterweise gesteht der bereits in Anm. 18 zit. Kurator Pollak in seinen Erinnerungen (hier S. 366) ein, auch das polnische Gymnasium in Danzig, das offiziell von einem Schulverein (Macierz Szkolna) unterhalten wurde, sei „in Wahrheit im Laufe der Zeit zu einer verkappten polnischen Staatsschule geworden“. Die Mittel zur Unterhaltung des Gymnasiums seien in wachsendem Maße aus dem polnischen Staatshaushalt gekommen. — Zu dieser Praxis hätte man sich ja durchaus im Rahmen einer Vereinbarung auf Gegenseitigkeit bekennen können — wenn schon die „Privatheit“ eines einigermaßen entwickelten Minderheitsschulwesens Fiktion ist, zahlt ein Staat für die Konnationalen im Ausland lieber als für die andersnationalen Minderheiten im eigenen Land. Dies ließen die auch sonst durch Nichtanerkennung von Realitäten gekennzeichneten Beziehungen zwischen dem Deutschen Reich bzw. der Freien Stadt Danzig und Polen aber offenbar nicht zu.



Auf unmittelbares Eingreifen der Deutschen Stiftung scheint es zurückzugehen, daß kein einheimischer Architekt den Auftrag erhielt, den Neubau des Deutschen Privatgymnasiums in Graudenz zu planen, sondern daß im Frühjahr 1929 der Danziger Regierungsbaurat Albert Krüger mit dieser Aufgabe betraut wurde. Krüger (geb. 1886 in Biere bei Magdeburg, gest. 1971 in Kassel) war seit dem zweiten Jahrfünft des 20. Jahrhunderts in der Bauverwaltung der Stadt Danzig tätig; 1929 befand er sich auf dem Höhepunkt seiner Karriere, nachdem er zum Regierungsbaurat befördert und zum Leiter des städtischen Hochbauamts ernannt worden war.<sup>30</sup> Durch zwei eben fertiggestellte moderne Schulbauten in Danzig-Langfuhr (Pestalozzischule und Helene-Lange-Schule) empfahl sich Krüger, ein kunstsinniger und auch in Restaurierungsarbeiten erfahrener Architekt, für die Graudenzener Aufgabe. Als Danziger besaß er in Polen Arbeitsmöglichkeiten, die einem reichsdeutschen, gar beamteten Architekten wohl versagt geblieben wären. Auf der anderen Seite bot er der Deutschen Stiftung nicht nur Gewähr für einen Schulbau, der die neuesten Tendenzen im Reich aufnahm, sondern ließ als Beamter auch eine bessere Kontrolle der umfangreichen Mittel zu, die zur Finanzierung des Neubaus von Berlin über Danzig nach Graudenz flossen.<sup>31</sup>

Krüger entwarf die Goetheschule, wie die neue Schule im Jahr ihrer Fertigstellung genannt werden sollte, in einem den Danziger Vorbildern ähnlichen, äußerlich nüchternen, der „Neuen Sachlichkeit“ verpflichteten Stil. Die repräsentative Schauseite des Gebäudes war in überlegter Konzeption auf den südlich anschließenden Sportplatz bezogen. Im Inneren boten die in Zusammenarbeit mit den Lehrern entworfenen Klassen- und Fachräume die günstigsten Bedingungen für einen reformpädagogisch inspirierten Unterricht, insbesondere Arbeitsunterricht. Den Leibesübungen dienten nicht nur eine zeitgemäße Turnhalle, sondern auch ein Schwimmbecken und ein Ruderkasten im Souterrain. Dem Gemeinschaftsleben standen spezielle Räume zur Verfügung. Besondere Sorgfalt

<sup>30</sup> Für die Überlassung biographischen Materials und weitere Informationen über ihren Vater bin ich Frau Ilse Ruppert geb. Krüger, Lüneburg, zu großem Dank verpflichtet.

<sup>31</sup> Der Bau der Goetheschule kostete schließlich 2 207 415 Zł. Zu dieser Summe trugen bei: die Elternschaft Graudenz (Schulverein) und verschiedene Spender 62 900 Zł = 2,8%, der Deutsche Schulverein in Polen 668 361 Zł = 30,3%, die Deutsche Stiftung 1 466 154 Zł (649 860 RM) = 66,9%. Hauptgeschäftsstelle an Deutsche Stiftung, 14.2.1933 (Nr. 476/33). APB, Nr. 391, Sign. 322/9. Dabei stammte der Anteil der Deutschen Stiftung unmittelbar aus einem Spezialfonds des Auswärtigen Amtes, während der Zuschuß des Deutschen Schulvereins in Polen seinerseits wieder auf die Deutsche Stiftung zurückging, d.h. auf Mittel aus den Etats verschiedener Reichs- und preußischer Behörden, die in Polen privatwirtschaftlich vermehrt wurden.

widmete Krüger in Absprache mit Dr. Schönbeck und dem neuen Schulleiter Hilgendorf dem bildkünstlerischen Schmuck der Schule. Zum einen war man um Reproduktionen hervorragender Kunstwerke aller Zeiten bemüht. So bezog man von der Gipsformerei der Staatlichen Museen zu Berlin Abgüsse der Stifterfiguren des Naumburger Doms; vor der Aula wurden auf Stelen Büsten Platons, Bachs, Kants, Schillers und Mickiewiczs aufgestellt. Ein besonderes Verdienst Krügers war aber die Schaffung der sogenannten Gemädegalerie im Korridor des 2. Obergeschosses. Auf seinen Aufruf hin stifteten zahlreiche deutsche Künstler der Gegenwart, unter ihnen Otto Dix, Lyonel Feininger, Käthe Kollwitz, Emil Nolde, Max Pechstein und Christian Rohlf, der Goetheschule originale Gemälde und Grafiken.<sup>32</sup>

War die Ernennung Hans Rombuschs zum Schulleiter weitgehend eine Angelegenheit der polnischen Schulbehörde gewesen, so zog bei der Wahl seines Nachfolgers die Hauptgeschäftsstelle in Bromberg die entscheidenden Fäden. Als Rombusch im Frühjahr 1929, amtsmüde, um seine Versetzung einkam, versuchten ihn weder der Ortsschulverein noch die Zentrale umzustimmen; Rombusch erhielt einen weniger aufreibenden Posten am Deutschen Privatgymnasium in Bromberg. In geschickter Diplomatie gelang es Dr. Schönbeck, sowohl in Graudenz als auch beim Schulkuratorium den am Staatlichen Gymnasium mit deutscher Unterrichtssprache in Thorn tätigen Gymnasialprofessor Hans Hilgendorf als neuen Schulleiter durchzusetzen.

Hilgendorf wurde am 26.11.1891 in Hermannsdorf (Radzicz), Kreis Wirsitz (Wyrzysk), also im Regierungsbezirk Bromberg der Provinz Posen, als Sohn eines Mühlenpächters geboren, wuchs aber in Thorn auf.<sup>33</sup> Von 1911 bis zum Kriegsausbruch 1914 studierte er in Leipzig und Heidelberg Germanistik, Anglistik, Romanistik und Philosophie. Nach dem Kriegsdienst beendete er sein Studium in Leipzig und legte dort im Juni 1919 die Wissenschaftliche Staatsprüfung für das höhere Lehramt ab. Bereits nach kurzem Referendariat wurde er im März 1920 zum sächsischen Studienassessor ernannt. Hierauf kehrte er in seine westpreußische Heimat zurück; nach kurzer Tätigkeit an der in Auflösung begriffenen Realschule in Kulm kam er zur deutschen Filiale des Thorner Gymnasiums.

---

<sup>32</sup> Dem Leben und Werk des Architekten Albert Krüger beabsichtige ich einen eigenen Aufsatz zu widmen.

<sup>33</sup> Die biographischen Angaben verdanke ich im wesentlichen Herrn Tycho Hilgendorf, Braunschweig.

Die Tatsache, daß Hilgendorf, obwohl polnischer Staatsbürger und im polnischen Staatsdienst stehend, 1922 heimlich auch die Pädagogische Prüfung für Preußen ablegte und zunächst zum preußischen Studienassessor, 1927 zum Studienrat (mit einer sogenannten „fliegenden“ oder „schwarzen“ Planstelle) ernannt wurde, läßt darauf schließen, daß er zu einem kleinen Kreis von Lehrkräften zählte, die die maßgeblichen Berliner Stellen für Führungsaufgaben im Schulwesen der deutschen Minderheit in Polen ausersehen hatten.<sup>34</sup> Schon in seinen Thorner Jahren erwies sich Hilgendorf als wertvolle Stütze sowohl des deutschen Schulwesens als auch der deutschen Gesellschaft der Stadt.<sup>35</sup>

In Graudenz, wo er anfangs als „Auswärtiger“ nicht nur freudig begrüßt wurde, verstand er es schnell, sich gegenüber Kollegium und Öffentlichkeit Autorität zu verschaffen, zugleich aber einen neuen, belebenden Geist in die Schule und ihr Umfeld einziehen zu lassen, der kleinliche Querelen bald in eine überwundene Vergangenheit verwies; und obwohl er über beträchtliches Geschick im Umgang mit polnischen Behörden verfügte und vielleicht konsequenter als seine Vorgänger zur Respektierung der politischen Existenzbedingungen der Schule aufrief, wurde offenbar anders als bei diesen nie in Zweifel gezogen, daß er „überzeugt deutsch“<sup>36</sup> dachte. Es erstaunt aber doch, mit welcher geradezu revolutionärer Programmrede sich Hilgendorf im bislang recht provinziellen Milieu der Stadt Graudenz und ihrer Umgebung einführte. Ein halbes Jahr nach seiner Amtsübernahme stellte er in einem Artikel unter dem bezeichnenden Titel „Ein deutscher Schulbau in Polen“ einen Zusammenhang her zwischen der Modernität des geplanten Gebäudes und der der pädagogischen Vorstellungen, die darin verwirklicht werden sollten: Ein neuzeitlicher Bau werde entstehen, der „zeugen wird vom Wollen und Können der Baukunst von heute, davon, daß nirgends mehr als im modernen Zweckbau die ‚neue Sachlichkeit‘ wertvolle und zukunftsweisende Leistungen zu zeitigen vermag. Auffälliger noch wird sich in dem Graudenzer Schul-

<sup>34</sup> Dies trifft auch auf die Direktoren der deutschen Privatschulen in Posen und Bromberg, Vogt und Behrendt, und an der Goetheschule auf die Studienräte Bastian und Dr. Bischoff zu, die zu Beginn der zwanziger Jahre noch im polnischen Staatsdienst gestanden hatten. Vgl. Abwicklungsstelle des Deutschen Schulvereins in Polen an Deutsche Stiftung, 16.11.1939, Tgb. Nr. 2951/39. APB, Nr. 391, Sign. 322/5.

<sup>35</sup> Thea Wohlgemuth, Das deutsche Gymnasium in Thorn zwischen den Weltkriegen. Berlin o. J. [1963], S. 16–18.

<sup>36</sup> Vgl. etwa Kriedte an Schönbeck, 21.2.1929: „Haben Sie einen tüchtigen Leiter für uns? (...) Wir brauchen hier einen energischen, überzeugt deutsch denkenden Leiter. Graudenz ist sonst sehr einig, es würden auch dann alle Kreise einen solchen Leiter einmütig unterstützen.“ APB, Nr. 391, Sign. 322/1, Bl. 204.

bau ein anderer Wandel künden: Die Revolution der Erziehung, die, seit langem vorbereitet, sich jetzt anschickt, den Schulbetrieb auf dem ganzen Gebiet der europäisch-amerikanischen Kulturwelt umzugestalten.<sup>37</sup>

## 6. 1932: Grundzüge des pädagogischen Programms der Goetheschule an der Wende von der Demokratie zur Diktatur in Deutschland

Die polnische und die deutsche bzw. preußische Schulpolitik waren im Grunde genommen seit Mitte der zwanziger Jahre von parallelen Entwicklungslinien bestimmt: zum einen ist die Tendenz unübersehbar, wesentliche Elemente der *Reformpädagogik*, etwa den Arbeitsschuldanken, die vor dem Ersten Weltkrieg nur an einzelnen Experimentalschulen erprobt worden waren, nun auch in das öffentliche Schulwesen zu übernehmen; des weiteren erlangte in beiden Ländern — wenn auch vor verschiedenem historischen Hintergrund — das Konzept einer *Nationalerziehung* maßgebliche Bedeutung, die nicht mehr nur universalen humanistischen oder realistischen Bildungsinhalten, sondern der Vermittlung nationaler kultureller Werte und Traditionen erhebliches Gewicht beimaß; schließlich wurden hier wie dort Vorstellungen einer *Staatsbürgerkunde* bzw. staatsbürgerlichen Erziehung entwickelt, die allerdings, wie es scheint, ebenfalls beiderseits der Grenze an der Abstraktheit des dabei verwendeten Staatsbegriffes und seiner mangelnden Verbindung zu Idee und Praxis der parlamentarischen Demokratie litten.<sup>38</sup>

Diese Entwicklungstendenzen und Konzeptionen schufen für die Goetheschule als deutsche Schule in Polen Voraussetzungen ganz unterschiedlicher Art. Sehr günstig waren die Bedingungen für eine neue Methodik und Didaktik des Unterrichts: Hier konnte sich die Schule unbefangen den in Deutschland sich durchsetzenden pädagogischen und schulpolitischen Tendenzen anschließen und wurde in ihrem Bemühen

<sup>37</sup> Deutsche Rundschau in Polen Nr. 46 vom 25.2.1930.

<sup>38</sup> Die hier dargelegte Auffassung stützt sich für die polnische Seite besonders auf: *Historia wychowania — wiek XX* (Geschichte der Erziehung — 20. Jahrhundert). Bd. 1, hrsg. v. Józef Miąso. Warszawa 1980; für Preußen bzw. Deutschland auf: *Schule zwischen Kaiserreich und Faschismus. Zur Entwicklung des Schulwesens in der Weimarer Republik*, hrsg. v. Reinhard Dithmar u. Jörg Willer. Darmstadt 1981; *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 5: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*, hrsg. v. Dieter Langewiesche u. Heinz-Elmar Tenorth. München 1989; *Heinz-Elmar Tenorth, Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven*. Köln/Wien 1985.

gleichzeitig von der polnischen Schulaufsicht angespornt und ermutigt, die ähnliches forderte. Auch von der im März 1932 beschlossenen Schulreform erwartete Direktor Hilgendorf „nach Kenntnis der pädagogischen Haltung, die die Regierung vertritt“, daß ihre Auswirkungen „sich zweifellos im Geiste der modernen Schule vollziehen, d.h. in einer Richtung, in die uns ohnehin unsere eigenen Entwicklungstendenzen drängen“.<sup>39</sup>

Große Probleme warf hingegen der nationalpädagogische Ansatz auf. Zwar fühlte sich das deutsche Privatschulwesen in Polen in besonderer Weise durch die Hervorhebung spezifisch deutscher Bildungsinhalte angesprochen, die die sog. Richertsche Reform in Preußen kennzeichnete.<sup>40</sup> Aber die „deutschkundliche Durchdringung aller Fächer“, wie sie seit 1926 auch vom deutschen Lehrerverband in Polen gefordert wurde,<sup>41</sup> entsprach natürlich durchaus nicht den Vorstellungen der polnischen Schulverwaltung, die ihrerseits bestrebt war, nicht nur der polnischen Sprache, sondern auch „polnischem Geist“ möglichst ungehinderte Aufnahme in allen Schulen des Landes, auch den Privatanstalten der nationalen Minderheiten, zu verschaffen.<sup>42</sup> Auf diesem Gebiet waren heftige Konflikte unvermeidlich, zumal es die größte Nähe zu den Frontstellungen der Tagespolitik aufwies.

<sup>39</sup> Festschrift 1932 (wie Anm. 13), S. 8.

<sup>40</sup> S. dazu neben der in Anm. 38 genannten Literatur: Margret Kraul, Das deutsche Gymnasium 1780–1980. Frankfurt/Main 1984, 5. Kapitel; Dieter Margies, Das höhere Schulwesen zwischen Reform und Restauration. Die Biographie Hans Richerts als Beitrag zur Bildungspolitik in der Weimarer Republik. Neuburgweier b. Karlsruhe 1972; Elke Peters, Nationalistisch-völkische Bildungspolitik in der Weimarer Republik. Deutschkunde und höhere Schule in Preußen. Weinheim 1972.

<sup>41</sup> „Das deutsche Kulturgut und die deutsche Schule“ war 1926 verpflichtendes Jahresthema für alle Ortsgruppen des Landesverbandes deutscher Lehrer und Lehrerinnen in Polen. In einem Vortrag vor dem Graudenzler Zweigverein äußerte Willi Damaschke am 12.6.1926, es komme darauf an, „alle Fächer, selbst die polonistischen, deutschkundlich zu durchdringen“. APB, Bestand „Landesverband“ (wie Anm. 22), Sign. 13.

<sup>42</sup> In seiner Replik auf Paul Dobbermann (Die deutsche Schule im ehemals preußischen Teilgebiet Polens. Posen 1925) stellte der Abteilungsleiter im Posener Schulkuratorium Jan Suchowiak fest, es gehe den Deutschen um „die Erhaltung des deutschen Charakters“ ihrer Schulen, während die polnische Regierung verpflichtet sei, im Interesse des Staates dafür Sorge zu tragen, „daß auch die Schule mit deutscher Unterrichtssprache in bezug auf die Erziehung eine Richtung im polnischen Geiste hat, damit die in ihr erzogenen Kinder gute Bürger des Vaterlandes werden, oder kurz gesagt, daß ihre Augen sich nicht nach Berlin, sondern nach Warschau richten und ihre Herzen nicht dem Deutschen Reich, sondern Polen treu ergeben sind!“, vgl. Jan Suchowiak, Das deutsche Schulwesen in Posen und Pommerellen. Eine Zurückweisung der deutschen Ansprüche. Poznań 1927, S. 51. Es handelt sich um eine vom Verlag der Geschäftsstelle Posen der deutschen Sejm- und Senatsabgeordneten für Posen und Pommerellen herausgegebene Übersetzung von: ders., Niemieckie szkolnictwo w Poznańskim i na Pomorzu. Odprawa roszczeń niemieckich (Deutsches Schulwesen in Posen und Pommerellen. Abweisung der deutschen Forderungen). Poznań 1927, das polnische Originalzitat dort S. 46.

Nicht unproblematisch war auch das zeitgenössische Verständnis von staatsbürgerlicher Erziehung. Es mußte die deutsche Schule in Polen wenig kümmern, daß auch jenseits der Grenze viel vom Staat im allgemeinen, wenig von demokratischen Politikformen die Rede war; in dieser Beziehung verbot sich ohnehin eine mehr als vage und unausgesprochene Orientierung an reichsdeutschen Entwicklungen und Vorbildern. Die Idee der staatsbürgerlichen Erziehung hätte vielmehr sogar ein geeignetes, vielleicht das einzige Mittel darstellen können, mit dessen Hilfe sich die deutsche Schuljugend in Polen näher an den Staat, in dem sie lebte, hätte heranführen lassen. Dem standen aber zwei wesentliche Eigenheiten dieses Konzepts in der konkreten historischen Situation entgegen: zum einen, daß der Staat, mit dessen Geschicken sich die Schüler identifizieren sollten, auch unter Piłsudski und seinen Nachfolgern immer zunächst und vor allem ein Staat des polnischen Volkes blieb, in dem das Funktionieren der staatlichen Institutionen des Gemeinwesens kaum je unterscheidbar war von den gesellschaftlichen Bestrebungen der Mehrheitsnation; zum zweiten, daß der bestimmende Gedanke des Dienstes am Staat nicht mündige Partizipation am politischen Leben, sondern Respekt vor der Autorität der *Staatsmacht* intendierte und förderte, zumal diese weitgehend identifiziert wurde mit der gerade herrschenden Staatsführung und dem sie stützenden, angeblich überparteilichen Regierungsblock. Dem eklatanten Widerspruch zu solchen politischen Zeittendenzen und Anforderungen konnte auf die Dauer ein pädagogischer Impuls, der — etwa auch durch innerhalb der Schule spielerisch geübte Demokratie — die Schuljugend zu selbstbewußter und eigenverantwortlicher Aktivität anzuhalten trachtete, auf die Dauer nicht standhalten.

Chance und Gefährdung lagen also nahe beieinander, als Direktor Hilgendorf in einer großen Rede anlässlich der Einweihung des Neubaus im Juni 1932 die leitenden Grundsätze der pädagogischen Arbeit an der Goetheschule, ja deren „Bildungsideal“ entwarf; daß er zu den Gefahren, die einer gedeihlichen Entwicklung der Schule drohten, auch die höchst ungewisse politische Zukunft des Mutterlandes zählte, ist seinen Äußerungen ebenfalls zu entnehmen. Bei der Formulierung dieses Bildungs-ideals nahm Hilgendorf zunächst Bezug auf die pädagogische Reformbewegung, die er als internationales Phänomen erkannte; es sei für die Schule darauf angekommen, „den Anschluß an die Zeit zu finden, in den Schulbetrieb hineinzuleiten jene neuen Strömungen, die die Nachkriegsschule fast aller Kulturländer so machtvoll umgestaltend durchfluteten“.<sup>43</sup> Erst

<sup>43</sup> Alle folgenden Zitate aus Hilgendorfs Rede anlässlich der Einweihung des Neubaus am 25.6.1932, in: Festschrift 1932 (wie Anm. 13), S.3–11; vgl. Hermann Röhrs, Die

nach dem Entwurf dieses gewissermaßen allgemeingültigen Modernisierungsprogramms, das hier nur durch die Stichworte Arbeitsschule, Gemeinschaftsschule und Lebensschule gekennzeichnet werden kann, ging Hilgendorf dazu über, die mit dem konkreten historisch-geographischen Ort der Schule verbundenen Probleme anzusprechen: „Klar ist nur das Ziel: ein junges Geschlecht ist zu erziehen, dem in Sprache und Sitte die mütterlichen Kräfte seines Volkes unverlierbares Erlebnis geworden sind, und das gleichzeitig hell und unzweideutig sich bewußt ist der Pflicht der Offenheit, der Rechtlichkeit, des Gemein- und Opfersinns gegen den Staat, der es als seine Bürger umfängt. Dunkel aber ist noch der Weg zu solchem Ziel.“ Der offenbare historisch-politische Gegensatz beider Gemeinschaften sei durch „Überredung und äußere Geste“ nicht zu bannen. Es sei die „versöhnende und aufbauende Kraft“ eines übergreifenden Gefühls zu finden, „in dessen Befriedigung die Liebe zum Volk und der Dienst am Staat sich gleichzeitig erfüllen“.

Gemeinschaftserlebnisse, die volkliche und staatliche Zugehörigkeit nicht auf Dauer als quälenden und unüberwindbaren Widerspruch erscheinen ließen, sah Hilgendorf nun auf zwei Ebenen: zunächst auf der elementaren und augenfälligen des *Heimaterlebnisses*. Von der Liebe zur engeren Wohnheimat und ihrer Kenntnis — Hilgendorf erwähnte die „herbe und schlichte Schönheit dieses Weichsellandes“ — erwartete er „Folgerungen (...), durch die die Pflichten gegen den Staat wie gegen das Volkstum gleich starke belebende Anreize erfahren“. Solcher Art „aufgeklärte“ Heimatliebe, wie sie hier wohl gemeint war, versagte sich engstirnigem Gezerre und Besitzdenken und war auch bereit und fähig, die geschichtlichen Leistungen *verschiedener* Völker auf *demselben* Boden anzuerkennen. Hilgendorf war sich aber nicht sicher, ob Heimatgebundenheit alleine ausreiche, den „durch die besondere geschichtliche Situation geschaffenen Gegensatz“ zwischen den Gemeinschaftsformen Volk

---

Reformpädagogik als internationale Bewegung. Bd.1: Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover/Berlin (u.a.) 1980; Wilhelm Flitner, Die Reformpädagogik und ihre internationalen Beziehungen, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1931), S.39-56, jetzt in: Ders., Die Pädagogische Bewegung. Beiträge — Berichte — Rückblicke. Besorgt von Ulrich Hermann unter Mitarbeit von Christoph von Bühler und Meike Werner. Paderborn 1987, S.232-242 (Gesammelte Schriften. 4.); Die Reformpädagogik des Auslands, hrsg. v. Hermann Röhrs. 2., unveränd. Aufl., Stuttgart 1982. Polen kommt dort bezeichnenderweise nicht vor, wenn man von dem seit 1935 in Warschau lehrenden Russen Sergius Hessen absieht. Diese Lücke füllt bis zu einem gewissen Grade die trotz ideologischer Einkleidung nützliche Quellensammlung: Zur Geschichte der fortschrittlichen Pädagogik in Polen. Von den Anfängen bis zur Befreiung vom Faschismus. Aus Schriften und Dokumenten ausgew. u. eingel. von Wincenty Okoń. Berlin 1984.

und Staat zu überwinden. Sie liege „vor und nicht über den Affekten volklicher und staatlicher Zugehörigkeit“ und könne leicht nur das Substrat einer einseitigen Parteinahme werden oder — in Form eines „primitiven Regionalismus“ — sich gleichgültig zeigen für die Einbindung in größere Zusammenhänge.

Ein übergeordnetes Gemeinschaftserlebnis war nach Hilgendorf vielmehr auf einer viel höheren Kulturstufe zu suchen, zu der sich das Verständnis von Volk und Staat hinaufgeläutert hatte und auf der erst ihre Versöhnung möglich wurde. Die Synthese, die allein das „Trennende, das Widerstreitende“ beider Prinzipien überwinden könne, sei „der Glaube an die kulturelle Solidarität der europäischen Völkerfamilie, die Teilnahme an einem zeitüberlegenen und übervölkischen wie überstaatlichen europäischen Geistesleben“. Hilgendorf bestritt zwar, die Existenzberechtigung der Einzelvölker wie der Nationalstaaten leugnen zu wollen, band diese aber letztlich an deren Beitrag zur „Menschheitskultur“ bzw. zur „Wahrung und Mehrung europäischer Bildung“. Der europäische Kulturgedanke „als die höchste uns erfahrbare Form geistigen Menschentums“ stehe über Zeiten und Völkern, wenn er sich auch in ihnen und durch sie verwirkliche.

Diese Überlegungen waren — wenn auch durch und durch idealistisch und einem fast verzweifelten Bemühen gleichkommend, die Quadratur des Kreises zu beweisen — kühn und nicht ohne aktuelle politische Bedeutung. Hilgendorf bekannte, daß das Kulturideal, das ihm vorschwebte, im Wortsinn humanistisch sei: „Bildung, die zu ihm hinführt, stellt die Bewahrung ewiger Geisteswerte höher als die Bewältigung der Aufgaben, die der Tag und seine Nöte bringen, sie erzieht zur Ehrfurcht vor dem Wertgehalt der Tradition, sie hat den Zug aufs Transzendente und nährt den Glauben an universale Wahrheiten und Wertideen, die der Menschheit in ihrer Gänze, der menschlichen Vernunft und dem menschlichen Herzen zu aller Zeit und allerorts gemäß seien, kurz sie verliert nie den Bezug auf einen allem Menschlichen immanenten Sinn (. . .)“. Das hieß — und sei es auch mit unzulänglichen Mitteln und in noch allzu philosophischer Einkleidung —, Dämme gegen die Flut zu errichten. Mit solcher Rede empfahl man sich dem, was da in Deutschland zur Macht drängte, nicht. Hilgendorf war sich bewußt, wie schwer es „die Grundsätze hoher Humanität“ hätten, „in einem Zeitalter der Krisen und Fanatismen“ noch Anerkennung zu finden. „Primitiver Ungeist“ treibe sein Wesen, „Welt und Jugend von heute“ sehe sich „nach einfachen positiven Zielen um; solchem Drängen wird ein Bildungsideal, das Erziehung zum Staatsbürger, zum deutschen Menschen, zum geistigen Europäertum gleichzeitig vollzogen sehen möchte, gar zu vieldeutig, ja vage und nebelhaft dünken“.



Hilgendorf fand Trost und Führung in Person und Werk Goethes, „des größten Deutschen, des größten Europäers der Neuzeit“, dessen Name „wie ein rauschendes Banner“ über der Schule stehe: „Wie Goethes unermessliches Werk alle Kunde und Lehre umspannt, der unser Unterricht gilt, so richtet es auch ein Menschenbild vor uns auf, das trotz aller Kritik an den Begriffen Kultur und Bildung als Stern und Hoffnung über unserer Erziehungsarbeit stehen darf (...).“

Was der Direktor hier vortrug, stellte zwar die umfangreichste und gehaltvollste Formulierung seines pädagogischen Programms dar, zugleich aber die Bilanz dessen, was er schon seit seiner Amtsübernahme propagiert und in die Praxis umzusetzen versucht hatte. Mochte auch die Euphorie der Einweihungsfeier darüber hinwegtäuschen: Die Schule hatte vielleicht den Gipfelpunkt schon erreicht, zu dem sie nun erst aufzubrechen meinte. Zwar blieb sie ihrem hohen Anspruch im Kern — wenn auch gewiß unter mancher Verzerrung, Verleugnung und offener Verunstaltung — bis zuletzt treu. Der unmittelbare reformerische Schwung aber hielt kaum noch zwei Schuljahre lang an; auf den „Eindruck einer ungewöhnlichen Bewegtheit“ folgten bald „Stillstand und ruhiges Verharren“. „Ratlosigkeit und Müdigkeit, wie vor einem Vergeblichen“ griffen in der zweiten Hälfte der dreißiger Jahre um sich.<sup>44</sup> Wie kam es zu dieser Entwicklung?

## 7. 1933–1939: Zwischen der Scylla des Nationalsozialismus und der Charybdis der polnischen Minderheitenpolitik

Die „Machtergreifung“ der Nationalsozialisten in Deutschland hatte für die Goetheschule zunächst durchaus widersprüchliche Folgen; nach Arnold Kriedte war 1933 ein „sehr schweres Jahr“ für die Schulleitung und den Schulverein.<sup>45</sup> Es fehlt jeder Hinweis darauf, daß die „nationale Erhebung“ im Reich bei den Deutschen in Graudenz insgesamt eine gehobene Stimmung hervorgerufen hätte. Zwar begeisterten sich ein Teil der Jugend und auch einige Erwachsene für die neue Lehre, aber gerade

<sup>44</sup> Jahrbuch der Goetheschule für die Schuljahre 1932/33 und 1933/34 (II) o.O.o.J. [Grudziądz 1934], S.9; Jahrbuch der Goetheschule für die Schuljahre 1934/35 bis 1936/37 (III). o.O.o.J. [Grudziądz 1937], Vorbemerkung u. S.5.

<sup>45</sup> So zu Beginn seines abschließenden Rechenschaftsberichts vor der Hauptversammlung des Deutschen Schulvereins in Graudenz am 14.4.1934. Abschrift in: Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, Bonn (PA), Deutsches Konsulat (Generalkonsulat) in Thorn, Po 38f; Bd.VI.

dadurch, daß diese Parteinahme mit heftigen Angriffen auf die bisherige, konservativ geprägte Führungsschicht einherging, wurde mehr Zwie-tracht als je zuvor in die deutsche Bevölkerung hineingetragen. Mit dem Rücktritt Arnold Kriedtes vom Schulvereinsvorsitz und seinen übrigen Ämtern im Frühjahr 1934 ging eine Ära zu Ende, die im ganzen noch „weimarisches“ bestimmt gewesen war. Innerhalb der Schule wurde zwar der „Erneuerungsbewegung“ in der Schülerschaft und unter den Junglehrern Raum gegeben, Angriffe aber etwa gegen den jüdischen Musiklehrer, wie sie auch aus Kreisen der Elternschaft vorgebracht wurden, wurden abgewehrt.

Das Verhältnis zur polnischen Umwelt zeigte 1933/34 eine eigentümliche Gespaltenheit: Einerseits wirkten sich die zu Beginn der Regierung Hitler noch sehr gespannten Beziehungen zwischen Polen und dem Deutschen Reich auch auf die Lage der deutschen Minderheit in Pommerellen äußerst negativ aus; der gewalttätige Überfall aufgehetzter Polen auf eine Gruppe deutscher Wahlmänner in Graudenz im November 1933, dem zwei deutsche Handwerksmeister zum Opfer fielen, markiert einen Tiefpunkt im Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheit.<sup>46</sup> Von diesen Ereignissen scheint aber die Goetheschule nicht unmittelbar betroffen gewesen zu sein. Sie befand sich seit Anfang der dreißiger Jahre auf einer aufsteigenden Entwicklungslinie, die 1931 ihren ersten Ausdruck darin fand, daß ihr die teilweise Gleichstellung mit den Rechten staatlicher Anstalten, das sogenannte eingeschränkte Öffentlichkeitsrecht, zugesprochen wurde. Zwar ging sie dieses Privilegs schon im Jahr darauf wieder verlustig, weil die Behörde auf provokative Äußerungen einiger Schüler scharf reagierte, doch war — nicht zuletzt aufgrund persönlicher Inter-

<sup>46</sup> Deutsche Rundschau in Polen Nr. 271 A vom 25.11.1933; die Schlagzeile wurde offenbar zensiert. Laut Nr. 272 vom 26.11.1933 wurde die Ausgabe des Vortages beschlagnahmt. Die Vorgänge vom 23.11.1933 haben — ungeachtet aller sonstigen Bedrückungen und Anfeindungen — die Deutschen in Graudenz nicht zuletzt deshalb so erschüttert, weil sie in der Geschichte der Stadt Graudenz und Pommerellens zwischen 1920 und 1939 einen Extrempunkt darstellen; es ist nicht statthaft, sie der unmittelbaren Vorgeschichte der Ereignisse bei Kriegsausbruch 1939 zuzurechnen. Daß die polnische Bevölkerung der Stadt in ihrer großen Mehrheit die bis zum Mord gehenden Gewaltakte verurteilt hat, ist u.a. daran zu erkennen, daß bis heute an prominenter Stelle des Graudener Friedhofs ein großer Gedenkstein an Adolf Krumm und Erich Rieboldt erinnert; selbst die Inschrift „Unseren Volksgenossen“ ist noch lesbar (eigene Beobachtung 1986/87). — Die reichsdeutsche Presse unterließ auf Wunsch des Gesandten v. Moltke jede Nachricht über die Graudener Vorfälle, um die sich anbahnende deutsch-polnische Verständigung nicht zu gefährden. Richard Breyer, *Das Deutsche Reich und Polen 1932–1937. Außenpolitik und Volksgruppenfragen*. Würzburg 1955, S. 257f.

vention Direktor Hilgendorfs beim Kultusministerium in Warschau — der status quo ante bald wiederhergestellt. Die ersten beiden Schuljahre nach Abschluß des deutsch-polnischen Nichtangriffspakts — 1934/35 und 1935/36 — sollten gar, indem der Schule das volle Öffentlichkeitsrecht verliehen wurde, der erfolgreichste Abschnitt ihrer Geschichte werden. Nicht wenig trug hierzu die überaus positive Beurteilung bei, zu der der für die Goetheschule zuständige Visitor (Oberschulrat), Florian Kozanecki, in seinen jährlichen Revisionsberichten gelangte.<sup>47</sup>

Die Situation verschlechterte sich 1936 jäh, wofür eigenes Versagen der Schule ebenso ursächlich war wie Veränderungen in den deutsch-polnischen Beziehungen, die sich ihrer Einflußnahme entzogen. Was die Schule betrifft, so war es die sogenannte „Wanderbund-Affäre“, die der Schulbehörde den Eindruck vermitteln mußte, sie habe Bestrebungen zu lange geduldet, die in ihrer Konsequenz gegen den polnischen Staat und dessen territoriale Integrität gerichtet seien. Mehrfach hatte der Visitor, wenn auch in durchaus moderater Formulierung, davor gewarnt, Vorbilder aus dem Reich allzu naiv nachzuahmen; die Schüler dürften nicht vergessen, daß sie in einem anderen Land lebten.<sup>48</sup> Wie aber viele Deutsche in Polen

<sup>47</sup> Das Nonplusultra war wohl der Bericht vom Dezember 1935, in dem es heißt: „Was ich bis dahin über die Schule und ihre Arbeit gesagt habe, beweist wohl, daß der Direktor keine Mühe scheut, um die Anstalt auf ein Niveau zu heben, das allen Anforderungen genügt. Mag man mit der einen oder anderen seiner Maßnahmen auch nicht ganz einverstanden sein, so wird man doch ohne weiteres ihm zuerkennen müssen: seine große Arbeitsfreude, seine Liebe zur Schule und zu den Schülern, den ihm eigenen Reichtum an wohlüberlegten immer neuen Ideen in Erziehungsdingen und schließlich sein getreues Eintreten für die Anordnungen und Hinweise der Schulbehörden. Es ist bezeichnend, daß er auf die Schule, die doch sein Werk ist, mit kritischem Blicke schaut, ihre Unvollkommenheiten geradezu sucht, ihre neuen Aufgaben klar herausstellt und ohne Zögern zu ihrer Durchführung schreitet.“ Visitationsbericht. Visitation der Goetheschule am 16.–18.XII.1935, S. 7. APB, Nr. 391, Sign. 322/4. Kozanecki war — diesseits und jenseits der Grenze, in Thorn ebenso wie in Danzig und Beuthen — mit allen Wassern der Minderheitenschulfrage gewaschen. Pollak, *Wspomnienia* (wie Anm. 18), S. 351 u. 339 f.; vgl. auch Jerzy Lubos, *Dzieje polskiego gimnazjum w Bytomiu w świetle dokumentów i wspomnień* (Die Geschichte des polnischen Gymnasiums in Beuthen im Lichte von Dokumenten und Erinnerungen). Katowice 1961, S. 51, sowie unten, Anm. 54.

<sup>48</sup> Bericht über die vom 17.–23. Februar 1932 stattgehabte Visitation des Koedukationsgymnasiums des Deutschen Schulvereins in Graudenz. APB, Nr. 391, Sign. 322/2, Bl. 54–65, hier Bl. 55 f.; Visitationsbericht des Deutschen Gymnasiums für Knaben und Mädchen in Graudenz (9.–12.X.1933). Ebenda, Sign. 322/3 [unpag.]; Übersetzung: Visitationsbericht. Visitation der Goetheschule am 19.–20.IX. und 12.–14.X.34 (sic). Ebenda, Sign. 322/4 (S. 3 f. des Berichts). Die Visitationsberichte waren der Schulleitung (selbstverständlich in polnischer Sprache) zugänglich zu machen; sie wurden von dieser ins Deutsche übersetzt und der Hauptgeschäftsstelle des Deutschen Schulvereins in Polen zur Kenntnis gegeben.

die zwischen beiden Staaten eingetretene Entspannung bald so auslegten, als dürften sie sich demonstrativ und vernehmlich zur Politik des „neuen Deutschland“ bekennen und dabei auch noch in aller Öffentlichkeit die Kontroversen der beiden konkurrierenden Richtungen (Deutsche Vereinigung und Jungdeutsche Partei) austragen, so machte sich auch unter der Schülerschaft der Goetheschule ein trommelndes HJ-lertum breit, das trotz seiner Herkunft aus der älteren Jugendbewegung an seiner Identifikation mit der Staatsjugend des „Dritten Reiches“ kaum einen Zweifel ließ.<sup>49</sup>

Es kam zum Eklat, als das Notizbuch einer Schülerin in die Hände der polnischen Behörden und der Presse geriet, in dem auch Liedtexte festgehalten waren, die offenbar aus Danzig nach Graudenz gelangt waren; eines der Lieder bezeichnete die deutsche Jugend als „Kämpfer für das Dritte Reich“, ein zweites forderte „Deutschland, Mutterland“ zur „Befreiung“ und „Heimholung“ der abgetretenen Gebiete auf.<sup>50</sup> Es war wohl wieder dem Verhandlungsgeschick des Direktors zu verdanken, daß die Schule, die wegen des Vorfalles in ihrer Existenz bedroht war, verhältnismäßig glimpflich davonkam.<sup>51</sup> Der mit der Betreuung des Wanderbundes beauftragte Junglehrer und eine ältere Kollegin, die ebenfalls politisch Anstoß erregt hatte, mußten entlassen werden. Die Schulbehörde verlangte eine stärkere Kontrolle der Wandergruppen durch die Klassenlehrer und Projektoren; die HJ-ähnliche „Kluft“ wurde durch eine neutralere Schüleruniform ersetzt.

Folgenreicher für das Schicksal der Schule waren aber wohl die Verän-

<sup>49</sup> Deutsche Rundschau in Polen Nr. 99 vom 30.4.1935 über eine „Feierstunde“ des Wanderbundes der Goetheschule. Nach 1939 ist die Identität der Bestrebungen — auch um die Goetheschule gegen Vorwürfe zu verteidigen — natürlich noch stärker betont worden. Jahrbuch der Goetheschule für die Schuljahre 1937/38 und 1938/39 (IV). Graudenz 1941, S. 29–35. Neben apologetischen auch selbstkritische Erwägungen bei Richard Breyer, Erinnerungen an die Goetheschule Graudenz. Mein Schulweg über die alte Grenze, in: Westpreußen-Jahrbuch 41 (1991), S. 51–59, hier S. 55 f.

<sup>50</sup> Zeitungsausschnitt aus dem „Kurjer Poznański“ vom 21.6.1936 und deutsche Übersetzung in: APB, Nr. 391, Sign. 322/4. Über den Vorfall, der „ungeheueres Aufsehen“ erregte, berichtete der deutsche Generalkonsul in Thorn dem Auswärtigen Amt am 7.7.1936 unter dem Betreff „Störung der deutsch-polnischen Beziehungen durch die deutsche Minderheit“(!). Marian Wojciechowski, Mniejszość niemiecka w województwie pomorskim a III Rzesza w latach 1936–1939 (Die deutsche Minderheit in der Wojewodschaft Pommerellen und das Dritte Reich in den Jahren 1936–1939), in: Zapiski Historyczne 26 (1961), H. 2, S. 45–57, hier S. 54 f. (Dok. 3).

<sup>51</sup> Der Visitator (jetzt Bronisław Biedowicz) begnügte sich mit der Erklärung, „daß die aus pädagogischen Erwägungen der Schuljugend zugestandene Freiheit und Selbständigkeit von für verantwortungsvolle Arbeit unreifen Einzelpersonen zu schädlichem Wirken mißbraucht werden“ konnte. Visitationsbericht der Goetheschule — Privates Gymnasium für Knaben und Mädchen mit deutscher Unterrichtssprache in Grudziądz (23./24.II.1937). APB, Nr. 391, Sign. 322/4.

derungen, die seit Mitte der 30er Jahre in den Beziehungen zwischen dem Deutschen Reich und Polen eintraten. Deutschlands wachsende Macht, die u.a. in der massiven Aufrüstung („Wiederbewaffnung“) und der Rheinlandbesetzung zum Ausdruck kam, verringerte Polens Bedeutung als Bündnispartner und ließ die Bereitschaft zum Kompromiß schwächer werden. Auf der anderen Seite untergrub Piłsudskis Tod die Stellung der Anhänger der Verständigungspolitik in Polen; seine Nachfolger appellierten wieder stärker an nationalistische Auffassungen und Empfindungen.<sup>52</sup> Da sich beide Partner ihrer internationalen Bindungen und Verpflichtungen weitgehend entledigt hatten (insbesondere die deutsche Seite der Völkerbundsmitgliedschaft, die polnische des Minderheitenschutzvertrags), begannen die bilateralen Beziehungen zunehmend den Charakter eines machtpolitischen Krätemessens anzunehmen. Dabei ging es, wenn etwa Polen den Grundsatz der Gegenseitigkeit auch auf das Minderheitsschulwesen beiderseits der Grenze angewandt sehen wollte, weniger um ein quantitatives Gleichziehen des polnischen Schulwesens im Reich mit dem „Besitzstand“ der Deutschen in Polen, den die polnische Politik grundsätzlich zu verringern trachtete, als vielmehr um die Betonung des Anspruchs auf Gleichberechtigung.

Es ist allerdings auch kaum zu verstehen, warum ein Staat von der Größe des Deutschen Reiches (oder auch nur Preußens) sich nicht imstande sah, seiner zahlreichen, wenn auch wenig organisierten, polnischsprachigen Bevölkerung überall dort, wo sie in größerer Zahl lebte, außer Volksschulen auch eine höhere Schule zu gewähren, sondern der Gründung und Entwicklung polnischer Gymnasien stets zähen und kleinlichen Widerstand entgegensetzte, als sei durch diese angeblich doch so wenig attraktiven Anstalten die Sicherheit des Reiches selbst bedroht.<sup>53</sup> Jedenfalls wurde

<sup>52</sup> Marian Wojciechowski, *Die polnisch-deutschen Beziehungen 1933–1938*. Leiden 1971, S. 215 ff. u. 274 ff.; Günter Wollstein, *Die Politik des nationalsozialistischen Deutschlands gegenüber Polen 1933–1939/45*, in: Hitler, *Deutschland und die Mächte. Materialien zur Außenpolitik des Dritten Reiches*, hrsg. v. Manfred Funke. Kronberg/Ts./Düsseldorf 1978, S. 795–810, hier bes. S. 802.

<sup>53</sup> So ist etwa die Errichtung eines polnischen Mädchengymnasiums in Ratibor „aus Gründen der Landesverteidigung“ abgelehnt worden. Aufzeichnung einer Besprechung von Vertretern des Auswärtigen Amtes, der Deutschen Botschaft Warschau, des Reichsinnenministeriums, Reichserziehungsministeriums, Reichskriegsministeriums (!), der Volksdeutschen Mittelstelle und der Deutschen Stiftung sowie des Vorsitzenden des Deutschen Volksbundes für Polnisch-Oberschlesien, Ullitz, am 3.9.1937. PA, Dt. Botschaft Warschau, P III 5a, Bd. 1 (Abschrift zu Kult. A 4024/37 II). Bis 1932 gab es im ganzen Deutschen Reich kein Gymnasium mit polnischer Unterrichtssprache, bis 1937 nur die Schule in Beuthen (also im Geltungsreich der Genfer Konvention über Oberschlesien vom 15.5.1922, die zu einer Rege-

die Goetheschule in Graudenz — wie auch das Schillergymnasium in Posen und das Deutsche Privatgymnasium in Bromberg, die spätere Dürerschule — seit dem Herbst 1936 zum Spielball zwischenstaatlicher Auseinandersetzungen, die auf Maßnahmen gegen das polnische Gymnasium in Beuthen und die unfreundliche Haltung der deutschen Behörden im Hinblick auf die Errichtung eines zweiten polnischen Gymnasiums in Marienwerder zurückgingen.<sup>54</sup> Unter Vorwänden wurde der Goetheschule statt des vollen nur noch das eingeschränkte Öffentlichkeitsrecht gewährt, was sich insbesondere auf die Gestaltung der Reifeprüfung unangenehm auswirkte.<sup>55</sup>

In dieser innerhalb und außerhalb der Schule schwierigen und gespannten Situation versuchte Direktor Hilgendorf 1937 in einem bemerkenswerten Appell an die besonderen Existenzbedingungen und Anforderungen der deutschen Schule in Polen zu erinnern. In einem an die Eltern und die übrige deutsche Öffentlichkeit gerichteten Vortrag hob er die Notwendigkeiten staatsbürgerlicher Erziehung hervor,<sup>56</sup> während er in einer

---

lung auf Gegenseitigkeit verpflichtete und keine Prüfung des Bedarfs vorsah); demgegenüber standen der deutschen Bevölkerung allein in der Wojewodschaft Schlesien noch 1939 drei private Gymnasien und ein staatliches zur Verfügung.

<sup>54</sup> Lubos, Dzieje (wie Anm. 47), S. 144 ff.; auch Dietrich Vogt, Das Schiller-Gymnasium in Posen. Schicksal einer deutschen Minderheitenschule, 1920–1939. Lüneburg 1964, S. 25 ff.; Bolesław Pleśniarski, Teresa Wróblewska, Gimnazjum Polskie i liceum ogólnokształcące w Kwidzynie (1937–1939, 1945–1977) (Das Polnische Gymnasium und das allgemeinbildende Lyzeum in Marienwerder <1937–1939, 1945–1977>). Gdańsk 1980. Zahlreiche Vorgänge in: PA, GK Thorn, Schulwesen, II. Deutsche Minderheitsschulen, Bd. 2 (1938/39); ebenda, GK Thorn, Po 38<sup>1</sup>, Bd. 7 u. 8 (1936–1938); ebenda, Dt. Botschaft Warschau, P III 5a, Bd. 1–4 (1934–1939); AAN, MSZ (Außenministerium), Sign. 11472, 11473 (1938/39); ebenda, Ambasada RP w Berlinie (Botschaft der Republik Polen in Berlin), Sign. 3883, 3884 (1937/38).

<sup>55</sup> Die Entwicklung wurde dadurch noch kompliziert, daß die polnische Schulreform vom 11.3.1932 die Klassen 7–10 als „Gymnasium“ von den beiden „Lyzeum“ genannten Oberklassen trennte und den Erwerb der Mittleren Reife — und damit den Übergang auf die Oberstufe — an eine eigene Prüfung, das sog. kleine Abitur, band. Hinzu kam, daß nun das Öffentlichkeitsrecht für jede „Anstalt“ einzeln erteilt wurde und der Unterschied zwischen einem „eingeschränkten“ und einem „vollen“ Öffentlichkeitsrecht entfiel. So blieb zwar der Goetheschule, die für das Gymnasium neuer Art die Rechte staatlicher Anstalten weiterhin erhielt, die ganze Mühsal des „kleinen“ Abiturs, das zahlreichen Schülern der weniger glücklichen Privatgymnasien in Posen und Bromberg zum Verhängnis wurde, erspart; da jedoch ihrem 1938/39 erstmals vollständig aufgebauten „Lyzeum“ die staatlichen Rechte verweigert wurden, fand die eigentliche Reifeprüfung im letzten Schuljahr vor Kriegsausbruch — mit einer schriftlichen Prüfung in Polnisch, „die sich in nichts von der polnischen Prüflinge unterschied“, und einer mündlichen Prüfung in 10–12 Fächern — unter noch schwierigeren Bedingungen statt als die Reifeprüfung, der sich zehn Jahre zuvor erstmals Abiturienten des Deutschen Privatgymnasiums in Graudenz unterzogen hatten. Vgl. IV. Jahrbuch (wie Anm. 49), S. 15.

<sup>56</sup> III. Jahrbuch (wie Anm. 44), S. 49–55.

wohl im Auftrag der Deutschen Vereinigung verfaßten, für höchste polnische Regierungsstellen bestimmten Denkschrift die Ansprüche der deutschen Schule formulierte; dieses Dokument gehört offenbar in den Zusammenhang der Vorbereitung der deutsch-polnischen Minderheitenschutzklärung vom 5.11.1937.<sup>57</sup> Zu Beginn seiner Denkschrift stellte Hilgendorf fest, es herrsche „keine Einmütigkeit über Wesen und Ziel der Schulen mit deutscher Unterrichtssprache zwischen dem Staat und der deutschsprachigen Bevölkerung“.<sup>58</sup> Im Vortrag über staatsbürgerliche Erziehung hat er „die geheimen Wünsche dieser beiden Erziehungsmächte, die tieferen Ströme ihrer Erziehungspolitik“ in einer Deutlichkeit benannt, die ihresgleichen sucht:

„Der Staat scheint zu sagen: Die Goetheschule lebt im polnischen Lande, sie ist also eine polnische Schule, die sich von anderen polnischen Schulen nur durch die keineswegs überaus wichtige Eigenart unterscheidet, daß auf ihr die Mehrzahl der Fächer deutsch unterrichtet wird und dem Verständnis und Erlebnis der deutschen Kultur ein besonderes Fach — der Deutschunterricht — gewidmet ist. Was darüber hinaus geht, die bewußte und nachdrückliche Pflege völkischer Eigenart, die innige überzeugte Verbundenheit mit dem Mutterlande, die Heranzüchtung einer spezifisch deutschen Weltanschauung sind gefährliche Annäherungen an eine politische Erziehung im deutschen Sinne. Politik aber, die gelebt wie gelehrt, in Polen darf nur polnische Politik sein. Nur der in der polnischen Ideologie erzogene junge Mensch kann ein rechter, zuverlässiger Staatsbürger werden. Ihn zu schaffen, ihn uns abzuliefern, ist unser Hauptanliegen an dich, Schule: was dem widerspricht, was es stört, mußt du vermeiden und bekämpfen. — Die deutsche Minderheit hingegen scheint zu sagen: die Goetheschule ist eine deutsche Schule. Es ist dabei von untergeordneter Bedeutung, daß sie im polnischen Lande liegt und ihre Zöglinge, einst auf Handel und Wandel mit polnischen Menschen und Instanzen angewiesen, auch polnisch lernen und aus praktischen Gründen etwas vom polnischen Leben heute und einst wissen müssen. Du, Schule, erziehe mein Kind so, daß es sich von seinen Volksgenossen im Mutterlande in nichts unterscheidet, auch nicht in seiner Haltung zum polnischen Staat, der doch ein fremder ist und nur soweit den deutschen Menschen interessiert, als er ihm nützt oder schadet. Vor allem bewahre mein Kind vor jeder Überfremdung, vor jeder weitgehenden oder gar

<sup>57</sup> Abschrift in: PA, GK Thorn, Po 38<sup>1</sup>, Bd. VII, Bl. 215 ff.

<sup>58</sup> Die Aufgabe der Schule mit deutscher Unterrichtssprache. PA, GK Thorn, Po 38<sup>1</sup>, Bd. VII, Bl. 215.

allzu warmen, anerkennenden Beschäftigung mit polnischer Art, denn das ist Politik, ist Polonisierung und bedeutet seines und damit unseres künftigen Deutschtums Untergang.“<sup>59</sup>

Beharrten die beiden Parteien wirklich auf solch extremen Standpunkten, so fuhr Hilgendorf fort, dann wäre der Schule ein schnelles Ende beschieden: „Denn erzöge sie nur deutschsprechende Polen, so verlöre sie völlig den Charakter einer deutschen Bildungsanstalt, und ihre Sonderexistenz neben den polnischen wäre ein überflüssiger Luxus. Erzöge sie aber einfach Reichsdeutsche, die nur zufällig nach Polen verschlagen sind, würde sie in durchaus berechtigtem Staatsinteresse bald geschlossen.“ Der Direktor betonte die Notwendigkeit des Kompromisses; das Leben verlange, „daß man jene feinste Linie finde, die seine widerstreitenden Ansprüche noch trennt und doch schon verbindet“. Er exemplifizierte seine Vorstellungen insbesondere an den sogenannten Gesinnungsfächern. Der deutschen Bevölkerung war zu verdeutlichen, daß der Polnischunterricht, „das zentrale Fach der staatsbürgerlichen Erziehung“, die Schüler nicht nur „zu einer möglichst vollkommenen Beherrschung der polnischen Sprache führen“, sondern ihnen auch „den ganzen in der Sprache selbst und in der Dichtung und Literatur eingefangenen Reichtum und die Mannigfaltigkeit der polnischen Seele und des polnischen Geistes nahebringen“ mußte. Doch verwahrte sich Hilgendorf gegen überzogene Ansprüche der Schulbehörde an den Grad der Sprachbeherrschung sowie gegen den Gebrauch des Polnischen als Unterrichtssprache in anderen Fächern, Forderungen, die teils mit der Absicht stärkerer Polonisierung, teils nur zur Begründung von Retorsionsmaßnahmen erhoben wurden.

Wenig Raum für eine die Interessen beider Seiten berücksichtigende Betrachtungsweise blieb in bezug auf das Fach Deutsch, das möglichst ungeschmälert der Bewahrung und Pflege der nationalen Eigenart dienen sollte und deshalb an einer Schule mit deutscher Unterrichtssprache eine grundsätzlich andere Stellung einnehmen mußte als an einer für polnische Schüler bestimmten Anstalt. Die deutsche Seite hatte hier allerdings argumentativ selbst keinen leichten Stand, da sowohl das deutsche Kulturerbe, das als „hohes Gut“ weitergegeben werden sollte, als auch das Schrifttum der Gegenwart in sehr zeitgebundener, den ideologischen Vorgaben des „Dritten Reiches“ verpflichteter Perspektive gesehen wurden.<sup>60</sup> Beein-

<sup>59</sup> III. Jahrbuch (wie Anm. 44), S. 50; die folgenden Zitate ebenda, S. 50f.

<sup>60</sup> Denkschrift (wie Anm. 57), Bl. 222 (Anlage 5: Deutsch). Auf die Spezifik der an der Goetheschule betriebenen Literaturrezeption kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.



druckend ist hingegen, wie Hilgendorf für eine ausgewogene Darstellungsweise im Geschichts- und Erdkundeunterricht warb. Mußte von der Schulverwaltung gefordert werden, den Umfang des Geschichts- und Erdkundeunterrichts so zu erweitern oder den Lehrplan so umzustrukturieren, daß Zeit blieb für die Vermittlung der Grundtatsachen der deutschen Geschichte und einer „ausreichende(n) Bekanntschaft sowohl mit dem geschlossenen deutschen Siedlungsraum in Mitteleuropa wie mit dem Auslandsdeutschtum“,<sup>61</sup> so wurde den Eltern eingeschärft: „Der Unterricht in diesen Fächern kann nun ebensowenig dem der deutschen Schulen im Reich gleichen. Polnische Geschichte, polnische Erdkunde: Das Schicksal des polnischen Staates, dem zu dienen auch wir berufen sind, Gestalt und Lebensformen des Landes, in dem zu wirken und zu schaffen uns aufgegeben ist, sie werden im Mittelpunkt dieser Unterrichtsfächer stehen.“<sup>62</sup>

Hieraus ergab sich die gegenüber der bloßen Stoffaufteilung und Themenwahl ungleich schwierigere Frage, *wie* bestimmte Ereignisse, Entwicklungen und Sachverhalte darzustellen seien. Gegenüber dem von beiden Seiten ausgeübten Gesinnungs- und Bekenntniszwang verteidigte Hilgendorf Recht und Verpflichtung des Lehrers, in den — seiner Auffassung nach wenigen — Fällen, wo es von einer nationalen Betrachtungsweise „Möglichkeiten zu gegensätzlichem Urteil“ gab, „ohne gefühlsmäßige Stellungnahme kühl und objektiv die Tatsachen“ zu referieren: „Es schadet nichts, wenn er (der Schüler; v. E.) unter dem Eindruck solcher Darstellungen zu der Einsicht gelangt, daß es im Kampf der Völker um Macht und Lebensraum Spannungen gibt, denen gegenüber die Frage nach dem Recht der Gegenspieler keinen Sinn mehr hat. Heute freilich lehnt man im Geschichts- und Erdkundeunterricht der Schulen, in Deutschland ebensogut wie in Polen, solche kühlen, objektiven, rein von verstandesmäßigen Überlegungen geleiteten Beurteilungen ab, man empfindet sie als unjugendlich, auf Zersetzung zielend, intellektualistisch: und doch sind sie für uns, die wir, ohne der Rücksicht auf Staat oder Volk Abbruch zu tun, uns nicht unbekümmert entscheiden dürfen, die einzige Betrachtungsform, die wir einigermaßen ehrlich vor den Schülern vertreten können.“

Zwar erwähnte Hilgendorf in seiner Denkschrift die „hohen menschlichen Werte“ und „aufbauenden Ideale“ des Nationalsozialismus,<sup>63</sup> legte

<sup>61</sup> Ebenda, Bl. 224 (Anlage 7: Erdkunde).

<sup>62</sup> III. Jahrbuch (wie Anm. 44), S. 51 f.; das folgende Zitat ebenda, S. 52.

<sup>63</sup> Denkschrift (wie Anm. 57), Bl. 217 (Anlage 1: Die deutsche Schule in Polen und der Nationalsozialismus).

andererseits aber den polnischen Behörden kühn den Vorwurf in den Mund, daß „heute, oft unbedacht und kritiklos, Deutschheit mit national-sozialistischer Ideologie gleichgesetzt“ werde.<sup>64</sup> Er warnte die deutsche Schuljugend vor „gedankenloser Nachahmung von Dingen, die für ganz andere Verhältnisse geschaffen sind“; sie solle sich nicht in Stimmungen und Meinungen hineinreden, -kommandieren und -singen, die sie in eine ablehnende oder gar feindselige Haltung zum polnischen Staat treiben könnten. Nicht ohne kritischen Seitenblick auf deutsche Organisationen diesseits und vielleicht auch jenseits der Grenze resümierte der Direktor: „(...) die feine Linie gilt es zu finden, auf der der Deutsche in Polen sich bewegen muß, um vor Staat und Volk seine Pflicht zu erfüllen; sie ist schwer einzuhalten. Aber die Schule, die wie keine andere Institution diese Doppelaufgabe erfüllen muß, um bestehen zu können, sucht sie sicherlich eindringlicher, gründlicher als manche anderen Stellen, die die öffentliche Meinung zu vertreten und zu leiten vorgeben.“

## 8. Würdigung

Die Geschichte der Goetheschule in Graudenz bietet trotz der kurzen Lebensdauer und des verhältnismäßig geringen Umfangs<sup>65</sup> dieser Anstalt eine Fülle interessanter und überraschender Aspekte — von der politischen Geschichte, insbesondere der deutsch-polnischen Beziehungen, über die Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens bis hin zur Architektur- und Kunstgeschichte, die hier nur in knapper Skizze angedeutet werden konnten. Von einem zunächst durchaus marginalen „point of view“ aus öffnet sich ein Panorama, das aufschlußreiche Ansichten von der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erlaubt. Bildungshistoriker dürfte erstaunen, in welchem Grade reformpädagogische Gedankengänge an einem Ort rezipiert und umgesetzt worden sind, wo man gemeinhin nur konservative, am Ziel der nationalen Identitätsbewahrung orientierte Erziehungsvorstellungen erwarten würde. Die Goetheschule bereichert also das Thema „reformpädagogische Versuchsschulen“ um eine bislang wohl kaum wahrgenommene Variante.<sup>66</sup> Aber auch den spezifischen Pro-

<sup>64</sup> III. Jahrbuch (wie Anm. 44), S. 53; das folgende Zitat ebenda, S. 54.

<sup>65</sup> Die Schule zählte 1938/39 erstmals mehr als 500 Schüler; davon gehörten 270 der Volksschule, 188 dem Gymnasium (Klassen 7–10) und 48 dem Lyzeum (Oberstufe) an.

<sup>66</sup> Vgl.: Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit, hrsg. v. Hermann Röhrs. Düsseldorf 1986. — Von weiterführendem Interesse ist die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden

blemen einer „nationalen Minderheitsschule“ sind in ihrem Umkreis tief-schürfende und zukunftssträchtige Gedanken gewidmet worden. Dabei ist nicht verschwiegen worden, wo die bildungspolitische Priorität lag: „Der Aufgabe, sich nicht zu verlieren, trat die andere, sich nicht zu verschließen, gleichberechtigt, wenn auch nicht mit gleicher Dringlichkeit, an die Seite.“<sup>67</sup> Doch sind gerade die auf den doppelten Bildungsauftrag der Minderheitsschule gerichteten Überlegungen, die über den Bedürfnissen der eigenen Nationalität nicht die berechtigten Ansprüche des andersnationalen Umfelds vergessen, von beträchtlicher Aktualität sowohl im Hinblick auf das grundsätzliche Problem einer „interkulturellen Erziehung“<sup>68</sup> als auch angesichts der neuen Möglichkeiten deutschsprachigen Unterrichts (im weitesten Sinne), die sich infolge der historischen Veränderungen der vergangenen Jahre in Polen auftun.

Ihrer Eingebundenheit in die Zeit hat auch die Goetheschule nicht entrinnen können. Ihr war nur zu bewußt, daß sie ihre ganze Existenz einer bestimmten geschichtlichen Situation verdankte. Der deutsch-polnische Konflikt war durch pädagogische Bemühungen nicht zu überwinden; die Schule ist vielmehr letztlich dessen Opfer geworden, wobei allerdings die besondere Verantwortung der nationalsozialistischen Expansions- und Kriegspolitik nicht übersehen werden sollte. Nur bei Fortbestand und allmählicher Akzeptanz des territorialen status quo — aber auch bei einer dementsprechend großzügigeren polnischen Minderheitenpolitik — hätte ihr pädagogisches Programm Chancen gehabt, Wurzeln zu schlagen und eine dauerhafte Verständigung zwischen Polen und Deutschland von der Seite des Erziehungs- und Bildungswesens her zu fundieren und zu begleiten. Der brutale Einbruch der nationalsozialisti-

---

von Auslandsschulen (Minderheitsschulen) und reformpädagogischen Exilschulen. Siehe dazu: Hildegard Feidel-Mertz, *Schule im Exil — Bewahrung und Bewährung der Reformpädagogik*, in: Ebenda, S. 233–239; vgl. dies., *Sisyphos im Exil — Die verdrängte Pädagogik 1933–1945*, in: *Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus — ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. Wolfgang Keim. Frankfurt/Main 1988, S. 161–178. Weder dem Zugriff des deutschen noch des polnischen Staates ganz ausgeliefert, bewahrte die Goetheschule in den Jahren 1933–1939 noch einen Spielraum für reformpädagogische Praxis; zugleich war sie aber infolge ihrer engen Bindung an das Mutterland außerstande, in offenen Widerspruch zu dem im Deutschen Reich herrschenden Regime zu treten.

<sup>67</sup> Hans Hilgendorf, *Festrede*, in: *Goetheschule Graudenz. Erinnerungstreffen Hannover 1953*. Marburg/Lahn 1953, S. 3–20, hier S. 12; identisch ders., *Schola militans. Die Goetheschule in Graudenz*, in: *Westpreußen-Jahrbuch* (1954), S. 27–33, hier S. 32; ders., *Der Goetheschule zum Gedächtnis*, in: *Ostdeutsche Monatshefte* 24 (1957), H. 1, S. 17–23, hier S. 23.

<sup>68</sup> Vgl. jetzt Georg Auernheimer, *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt 1990.

schen Politik, auch Bildungspolitik, in die Konstellation der Zwischenkriegszeit hat vieles, was an der Goetheschule vor dem 1.9.1939 gesagt und getan worden war, als zweckdienlichen Opportunismus und bloße Heuchelei erscheinen lassen.<sup>69</sup> Die Kriegsjahre lehren aber auch, daß die Lösung der schwierigen Probleme einer „nationalen Minderheitsschule“ nicht in der Flucht aus den Widersprüchen und der extremen Übersteigerung nach einer Seite hin liegt, sondern nur in der ausgewogenen Berücksichtigung der verschiedenartigen — eigen-, anders- und übernationalen — Ansprüche und Erfordernisse und der damit verbundenen Bändigung und Mäßigung des nationalen Prinzips überhaupt gesucht werden kann.

---

<sup>69</sup> Die Problematik soll nicht verschwiegen werden; sie wird in meiner Dissertation, die die Jahre 1939–1945 einschließt, breiter behandelt. Ein deutsch-polnisches Verhältnis hat es — wenn auch unter furchtbarer Umkehrung der Machtverhältnisse — auch während des Krieges gegeben. Sowohl Minderheitsschule als auch Versuchsschule ist aber die Goetheschule nach dem 1.9.1939 gewiß nicht mehr gewesen.

## Die nationalsozialistische Schulpolitik im besetzten Polen 1939–1945

von Eugeniusz Cezary Król

Will man die Genese der nationalsozialistischen Bildungspolitik im okkupierten Polen betrachten, muß man zwei Grundfragen berücksichtigen.

Erstens die Änderungen im deutschen Bildungswesen nach Hitlers Machtergreifung. Wie eine Reihe von Untersuchungen ergab, war die Schule im Dritten Reich dem systematischen Druck eines totalitären Staates ausgesetzt. Ihr wurde eine gleichermaßen primitive wie aggressive Weltanschauung aufgezwungen. Sie wurde eingespannt in ein uniformiertes System, dessen Ziel es war, einen „neuen Menschen“ heranzubilden — einen eifrigen Vollstrecker der nationalsozialistischen Parolen.<sup>1</sup> Dieselben Ideen bestimmten die Einstellung des Nationalsozialismus gegenüber dem polnischen Schulwesen. Diese Haltung charakterisierte auch das Schulpersonal, das nach 1939 im okkupierten polnischen Gebiet eingesetzt wurde.

Zweitens wurde das Verhältnis zu Polens Schulwesen, Wissenschaft und Kultur determiniert durch allgemeine Motive, die die Entscheidung über die Eroberung polnischer Gebiete begleiteten. Die Politik des Dritten Reiches in der polnischen Frage, ihre Ziele, Methoden und Durchsetzungsstrategien bilden den Gegenstand zahlreicher Publikationen, unter denen die Arbeiten von Martin Broszat, Czesław Madajczyk und Czesław Łuczak zu den wichtigsten zählen.<sup>2</sup> Die Untersuchungen der Historiker weisen nach, daß die nationalsozialistischen Absichten gegenüber Polen und den Polen, die sich endgültig im Sommer 1939 herauskristallisierten, über Ziele, wie sie militärische Operationen gewöhnlich begleiten, weit hinausgingen. Der siegreiche Feldzug im Herbst 1939 bildete den Ausgangspunkt für die Realisierung eines Programms der biologischen Ausrottung der polnischen Nation, der Liquidierung ihrer Lebens-

---

<sup>1</sup> Weiteres zu diesem Thema: R. Eilers, Die Nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat. Köln 1963; K.-I. Flessau, Schule der Diktatur. München 1977; A. Klönne, Jugend im Dritten Reich. Düsseldorf/Köln 1982.

<sup>2</sup> M. Broszat, Nationalsozialistische Polenpolitik 1939–1945. Stuttgart 1961; Cz. Madajczyk, Polityka III Rzeszy w okupowanej Polsce (Die Politik des Dritten Reiches im besetzten Polen). Bd. 1 u. 2, Warszawa 1974; Cz. Łuczak, Polityka ludnościowa i ekonomiczna hitlerowskich Niemiec (Bevölkerungs- und Wirtschaftspolitik des nationalsozialistischen Deutschland). Poznań 1979.

kräfte für alle Zeiten unter Einsatz der rücksichtslosesten Methoden. Nachdem gemäß dem Ribbentrop-Molotow-Pakt Polens westliche und nördliche Regionen dem Reich und die östlichen der UdSSR eingegliedert worden waren, sollten die besetzten Gebiete der Republik die Rolle einer Rohstoffbasis und Arbeitskraftquelle für die Reichswirtschaft übernehmen. In der Zukunft sollte dieses von „rassisch wertloser“ Bevölkerung gereinigte Gebiet für nordisch-germanische Kolonisten zur Verfügung gestellt werden, die dort die Leitparole des Nationalsozialismus verwirklichten — „Lebensraum im Osten“.

Im Licht der so verstandenen allgemeinen Ziele der nationalsozialistischen Polenpolitik mußten die Bildungsperspektiven für die Bewohner der okkupierten Territorien entsprechend ärmlich ausfallen. Die Historiker kennen keine Dokumente, die einheitliche Verordnungen in diesem Bereich enthalten. Höchstwahrscheinlich ist ein vollständiges Programm der NS-Bildungspolitik nie präzisiert worden. Bekannt sind dagegen Dokumente, die den Rahmen für das Vorgehen gegenüber dem polnischen Bildungswesen in den im Herbst 1939 besetzten Landesteilen bildeten. In erster Linie handelt es sich hier um eine Denkschrift des Rassepolitischen Amtes (RPA) der NSDAP vom 25. November 1939 unter dem Titel „Die Frage der Behandlung der Bevölkerung der ehemaligen polnischen Gebiete nach rassenpolitischen Gesichtspunkten“.<sup>3</sup> Die Autoren gingen von dem Grundsatz aus, daß man rücksichtslos jede Art polnischen nationalen und kulturellen Lebens ausschließen müsse. Die zweifelsfrei polnische Bevölkerung sollte ausgesiedelt werden, die übrigen, als „umvolkbar“ eingestuften Einwohner für das Deutschtum zurückgewonnen werden. In Zukunft — so wurde angekündigt — werde es in den ehemaligen polnischen Gebieten keine polnischen Schulen mehr geben. Polen und nicht ausreichend germanisierte Angehörige der deutsch-polnischen Übergangsschicht würden weder an deutschen Universitäten studieren noch Ober- oder Berufsschulen besuchen dürfen. Besonders feindlich klangen die Formulierungen über die polnische Intelligenz — d.h. Polen, die sich durch mittlere oder Hochschulbildung auswiesen. In erster Linie neben Priestern, Ärzten, Offizieren, Schriftstellern und Redakteuren standen die Lehrer. Sie alle sollten nach Osten, in das Gebiet des Generalgouvernements (GG) ausgesiedelt werden.

Als die Spezialisten aus dem RPA ihre Denkschrift redigierten, war die

<sup>3</sup> Deutscher Text: *Documenta Occupationis*. Bd. 5, Poznań 1952, S. 2–28; Polnischer Text: *Okupacja i ruch oporu w Dzienniku Hansa Franka* (Okkupation und Widerstandsbewegung im Tagebuch von Hans Frank). Bd. 1, Warszawa 1970, S. 129–138.

politisch-rechtliche Form dieses spezifischen Staatsgebildes, welches das Generalgouvernement verkörpern sollte, noch nicht endgültig entschieden. Man setzte jedoch voraus, daß „das polnische Restgebiet“ unter deutschem Einfluß bleiben werde. Unter der Prämisse, daß Deutschland kein Interesse an einer nationalen Entwicklung „des polnischen Restgebietes“ habe, entwarfen die Autoren der Denkschrift einen Plan zur Vernichtung des polnischen Schulsystems. Zulässig sollten nur Elementarschulen sein, die ausschließlich Grundkenntnisse vermitteln sollten. Die von nationalem Gesichtspunkt her wichtigen Fächer Erdkunde und Geschichte sollten entfallen. Die Schule sollte vor allem vorbereiten auf Tätigkeiten in der Land- und Forstwirtschaft sowie auf Arbeiten in Industrie und Handwerk, für die keine Qualifikationen erforderlich waren. Betont wurde auch die Notwendigkeit einer drastischen Senkung des pädagogischen Niveaus. Man hatte vor, anstelle polnischer Lehrer — „der führenden Verbreiter polnischen Chauvinismus“ — in den Elementarschulen pensionierte Funktionäre der polnischen Polizei anzustellen, was an Ideen Hitlers aus „Mein Kampf“ erinnert.

Das oben genannte Dokument diente den NS-Behörden als einer der Wegweiser in der Anfangsphase der Okkupation. Es muß jedoch daran erinnert werden, daß die Rolle des RPA als planerischer Zentrale stufenweise an Bedeutung verlor, überwiegend zugunsten der mit dem Chef der Polizei Reichsführer SS Himmler verbundenen Institutionen. Der Reichsführer SS wurde im Herbst 1939 zum Reichskommissar für die Festigung des deutschen Volkstums (RKFDV) ernannt und verfaßte in dieser Eigenschaft am 15. Mai 1940 ein Memorandum unter dem Titel „Einige Gedanken über die Behandlung der Fremdvölkischen im Osten“. <sup>4</sup> Die darin enthaltenen Vorschläge der biologischen Degradierung und ethnischen Zersetzung des polnischen Volkes fanden die Billigung des Führers. Himmler erkannte die Schlüsselbedeutung der Schulfrage im Prozeß der Zerstörung des nationalen Zusammenhalts, der die Bevölkerung in den okkupierten Gebieten einte. Er war der Meinung, daß es für das Verschwinden von Nationalbewußtsein und -kultur der Polen nützlich sein würde, wenn man alljährlich rassistisch als wertvoll anerkannte Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren in das Reich schickte. Sonst genügten für die „nichtdeutsche

<sup>4</sup> Deutscher Text: Archiwum Głównej Komisji Badania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu — Instytut Pamięci Narodowej (Archiwum IPN), Proces Norymberski (Archiv der Hauptkommission zur Untersuchung der Verbrechen am polnischen Volk — Institut des nationalen Gedächtnisses, Nürnberger Prozeß); Polnischer Text: Biuletyn Głównej Komisji Badania Zbrodni Hitlerowskich (IPN) (Bulletin der Hauptkommission zur Untersuchung der NS-Verbrechen). Bd. 4, Warszawa 1948, S. 117–125.

Bevölkerung im Osten“ vierklassige Volksschulen, in denen man höchstens bis 500 zählen, unterschreiben und begreifen lerne, daß Gehorsam gegen die Deutschen, Ehrlichkeit, Fleiß und Höflichkeit Gebote Gottes seien. Der Autor hielt die Fähigkeit des Schreibens für nicht notwendig und gab seiner Erwartung Ausdruck, daß in den nächsten zehn Jahren in dem Gebiet des Generalgouvernements ausschließlich eine rassistisch geringwertige Bevölkerung übrigbleibe, die den Deutschen Arbeitskräfte für die schwersten Arbeiten liefern werde. Diese Bevölkerung werde viel besser leben können als zu polnischen Zeiten. Bei einem Mangel an eigener Kultur werde sie unter der strengen, konsequenten und gerechten Leitung des deutschen Volkes zur Schaffung seiner unvergänglichen Kulturwerke eingesetzt werden. Die hier kurz skizzierten Pläne der Vernichtung der polnischen Nation, ihrer Identität und Kultur könnten der verbrecherischen Phantasie aus dem Gleis geratener, der Wirklichkeit entrückter Menschen entsprungen sein. Dennoch bleibt es Tatsache: die so entworfenen Ideen wurzelten in der nazistischen Ideologie und dienten als Ausgangspunkt für die „Neuordnung“ in den polnischen Gebieten.

Die erste Etappe der Realisierung vollzog sich schon während des Feldzuges im Herbst 1939, als den Vorstoß des Heeres Angriffe gegen die Zivilbevölkerung begleiteten, überwiegend ausgeführt durch spezielle Einsatzgruppen der Sicherheitspolizei (Sipo) und des Sicherheitsdienstes (SD). Auffallend war das Ausmaß von Erscheinungen dieser Art wie ihre methodische Vorbereitung. Zahlreiche Quellenzeugnisse beweisen, daß es sich nicht nur um Einschüchterung und Nötigung der Einwohner des angegriffenen Territoriums zum Gehorsam handelte. Das Grundziel war die physische Vernichtung der polnischen „führenden Schichten“, was die Widerstandsbewegung lähmte und in weiterer Perspektive den Degradierungsprozeß des polnischen Volkes erleichterte. Im Rahmen der Liquidation der „führenden Schichten“ im Herbst 1939 kamen einige tausend Lehrer verschiedener Kategorien sowie Wissenschaftler und im Bildungswesen Tätige zu Tode, vor allem in den westlichen und nördlichen Gebieten. In der polnischen Literatur gibt es unzählige Berichte zu diesem Thema; besondere Aufmerksamkeit verdient das tragische Schicksal der Professoren der Universität Posen — der ersten polnischen Hochschule, die die Folgen der deutschen Aggression erfahren hat.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Weiteres zu diesem Thema: K. Radziwończyk, „Akcja Tannenberg“ grup operacyjnych Sipo i SD w Polsce jesienią 1939 r. (Die „Aktion Tannenberg“ der operativen Gruppen von Sipo und SD in Polen im Herbst 1939), in: *Przegląd Zachodni* 22 (1966), H. 5, S. 97 ff.; B. Bojarska, *Eksterminacja inteligencji polskiej na Pomorzu Gdańskim (wrzesień-grudzień 1939 r.)* (Die Exterminierung der polnischen Intelligenz im Danziger Raum <September–Dezember 1939>). Poznań 1972; S. Serwański, *Dyworsja*



Die Festlegung der Okkupationsgrenzen auf dem Gebiet des polnischen Staates hat die Verfolgung der Intelligenz nicht gebremst. In den dem Reich eingegliederten Gebieten wurden Massenverhaftungen und Exekutionen von Lehrern fortgesetzt, im Generalgouvernement verstärkten sich die Repressionen in der ersten Novemberhälfte 1939. Zu der Zeit fand die bekannte „Sonderaktion Krakau“ statt — die Verhaftung von 183 Professoren der Krakauer Hochschulen, ihre Einlieferung ins Gefängnis und schließlich die Überführung in Konzentrationslager.<sup>6</sup> Über verschiedene Städte ging eine Verhaftungswelle, die Lehrer, Angehörige des Bildungswesens, Priester, führende Vertreter verschiedener Berufsgruppen traf. Eine Ergänzung der Maßnahmen gegen die polnische Intelligenz bildete die „Außerordentliche Befriedigungsaktion (AB-Aktion)“, durchgeführt im Frühjahr 1940, zur Zeit der deutschen Offensive im Westen Europas. Wie der Generalgouverneur Hans Frank bestätigte, sollte die AB-Aktion zum Tode von einigen tausend Polen führen, hauptsächlich aus der geistigen Führungsschicht der Nation.<sup>7</sup> Hauptgebiet der Aktion blieb das Generalgouvernement; Maßnahmen ähnlichen Charakters wurden auch in dem unmittelbar dem Reich eingegliederten Regierungsbezirk Ciechanów und im Suwalkigebiet durchgeführt.

Das Frühjahr 1940 bedeutete den Höhepunkt der Realisierung des Programms zur Exterminierung der polnischen Intelligenz. Obwohl Hitler die Fortsetzung derartiger Maßnahmen empfohlen hatte, kam es nicht mehr zur Wiederholung der AB-Aktion. Das scheint auch nicht mehr

---

niemiecka i zbrodnie hitlerowskie w Bydgoszczy na tle wydarzeń w dniu 3 IX 1939 r. (Der deutsche Einmarsch und die Nazi-Verbrechen in Bromberg vor dem Hintergrund der Ereignisse des 3. September 1939). Poznań 1981; M. Walczak, *Działalność oświatowa i martyrologia nauczycielstwa polskiego 1939–1945* (Die Bildungstätigkeit und Märtyrergeschichte der polnischen Lehrerschaft 1939–1945). Wrocław/Warszawa (u.a.) 1987, S.308f.; Cz. Łuczak, *Uniwersytet Poznański w latach hitlerowskiej okupacji* (Universität Posen in den Jahren der NS-Okkupation), in: *Dzieje Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1919–1969* (Geschichte der Adam-Mickiewicz-Universität 1919–1969). Poznań 1972, S.303–343.

<sup>6</sup> Der Verlauf und die Folgen der „Sonderaktion Krakau“ sind in vielen Untersuchungen und Memoiren behandelt worden. Den Forschungsstand besprach kritisch J. Buszko in seinem Referat „Akcja solidarnościowa na rzecz profesorów krakowskich, deportowanych w ramach tzw. „Sonderaktion“ (Die Solidaritätsaktion zugunsten der Krakauer Professoren, die im Rahmen der sog. „Sonderaktion“ deportiert wurden) auf dem internationalen Kolloquium „Die Universitäten und andere wissenschaftliche Zentren im Einflußbereich der Achsenmächte 1938–1945“, Kraków 22.–25. Oktober 1979 (mschr. Ms.). Siehe dazu auch: E.C. Król, *Polityka hitlerowska wobec szkolnictwa polskiego na terenie Generalnej Guberni 1939–1945* (Die NS-Politik gegenüber dem polnischen Schulwesen auf dem Territorium des Generalgouvernements 1939–1945). Warszawa 1979, S.28f.

<sup>7</sup> Archiwum IPN, H. Frank's Tagebuch 1940 (II), S.456; Arbeitssitzungen, 1940, S.330ff.

nötig gewesen zu sein, weil der Terror zur universellen Verwaltungsmethode in den okkupierten Gebieten wurde. Besonders konsequent wurde sie in den dem Reich eingegliederten Gebieten ergänzend zur Politik der nationalen Diskriminierung der Polen angewandt. Im GG erfuhr die Funktion des Terrors als Verwaltungsmethode gewisse Modifikationen sowohl in bezug auf die Intensität als auch auf den Kreis der Opfer. In jedem Fall trafen die Schläge des Okkupanten die Sphäre von Wissenschaft und Bildung, sei es, um die Eliten zu vernichten, sei es unter der Parole des Kampfes gegen die Führer der Untergrundbewegung oder im Rahmen der totalen Verfolgung, die in Polen im Herbst 1943 begann.<sup>8</sup>

Hinzuzufügen ist, daß die deutschen Militär- und Polizeiformationen, dann auch die zivilen Besatzungsbehörden, sich nicht auf Menschenverfolgung beschränkten. Den Einsatzgruppen der Sipo und des SD gehörten Gruppen von Sachkundigen an, deren Aufgabe im Aufspüren und in der Beschlagnahme der wertvollsten Güter polnischer Kultur bestand. Das Werk des Raubs und der Verwüstung, das mit unterschiedlicher Stärke die ganze Okkupationszeit anhielt, hat auch die schulischen, wissenschaftlichen und Bildungsinstitutionen Polens nicht verschont.<sup>9</sup>

Terror und ein ihn begleitender Verwaltungs- und Polizeidruck waren Grundbestandteile der Okkupationspolitik in den polnischen Gebieten. Es ist nicht schwer nachzuweisen, welche negativen Implikationen sich daraus für die Erziehungschancen der Polen, für die Lage der schulischen und wissenschaftlichen Einrichtungen ergaben. Man muß jedoch betonen, daß es den NS-Stellen zum Glück nicht gelungen ist, alle gegen Polens Schulwesen und Wissenschaft gerichteten Projekte zu verwirklichen.

In verhältnismäßig breitem Ausmaß ist dies in den dem Dritten Reich eingegliederten Westgebieten gelungen. Das polnische Kulturleben dieser Territorien wurde mit einem Netz von Verboten umgeben, die jede legale Existenz unmöglich machten. Die Politik der Diskriminierung in Verbindung mit physischer Vernichtung und Deportation sollte zum Verschwinden des Polentums führen und den Prozeß der Germanisierung dieser Gebiete beschleunigen.<sup>10</sup> In solcher Situation war kein Platz für eine

<sup>8</sup> Über die Rolle des Terrors in der NS-Politik vgl. Madajczyk, *Polityka* (wie Anm. 2). Bd. 2, S. 235–263; ders., *Faszyzm i okupacja 1938–1945* (Faschismus und Okkupation 1938–1945). Bd. 2, Poznań 1984, S. 391–466.

<sup>9</sup> E.C. Król, *Grabież polskich szkół wyższych w okresie okupacji hitlerowskiej* (Die Plünderung der polnischen Hochschulen in der Zeit der NS-Besatzung), in: *Przełom Historyczny* 22 (1979), H. 3, S. 475–497.

<sup>10</sup> Auswahl von Dokumenten in deutscher Sprache: *Documenta Occupationis*. Bd. 5, Poznań 1952, passim.

polnische Schulverwaltung. Seit dem Spätherbst 1939 wurde auf die „Neueingegliederten Gebiete“ das System der deutschen Staatsverwaltung mit den entsprechenden Schulbehörden ausgeweitet. Die Kompetenzverteilung unterlag Veränderungen, es gab Streitigkeiten zwischen Provinzbehörden, Instanzen der NSDAP und Agenten des RKFdV. Eine wesentliche Rolle spielte dabei der Mangel an Fachkräften; kaum jemand wollte — trotz gewisser Präferenzen — in den Osten gehen. Ein Teil der Verwaltungs- und Lehrerstellen blieb lange Zeit unbesetzt. Die NS-Schulverwaltung in den eingegliederten Gebieten versuchte entschieden, das Funktionieren des polnischen Hochschulwesens und der übrigen wissenschaftlichen Institutionen zu unterbinden. Das Reichserziehungsministerium (REM) verbot den deutschen Wissenschaftlern jegliche Kontakte zu polnischen Kollegen; nach der brutalen Behandlung der Universität Posen traf bald ein ähnliches Schicksal die übrigen polnischen Hochschulen in der Hauptstadt Großpolens sowie in Lodz und Kattowitz.<sup>11</sup> Für Polen, die an den Hochschulen Danzigs studieren wollten, wurde ein *numerus nullus* eingeführt; Institute und wissenschaftliche Gesellschaften wurden aufgelöst; ihr Vermögen wurde konfisziert.<sup>12</sup>

Die Gebäude und Reste des Inventars der Universität Posen eigneten sich die Organisatoren der Reichsuniversität Posen an, einer Hochschule „neuen Typs“, die im April 1941 feierlich eröffnet wurde. Die ehrgeizig entworfenen Ziele der Verbreitung der nationalsozialistischen Wissenschaft in den ausgedehnten Gebieten „des deutschen Ostens“ fanden aber keinen Widerhall in der Realität. Die Posener Hochschule konnte auf Grund des Personalmangels sowie organisatorischer und finanzieller Schwierigkeiten keine breite und wissenschaftlich authentische Tätigkeit entwickeln.<sup>13</sup>

Das polnische Bildungswesen in den dem Reich eingegliederten Gebie-

<sup>11</sup> Bundesarchiv, Abteilungen Potsdam (BA Po), Akten Reichserziehungsministerium, 4575, S. 75.

<sup>12</sup> Weiteres zu diesem Thema: E. Banasiewicz, *Polityka naukowa i oświatowa hitlerowskich Niemiec na ziemiach polskich „wcielonych“ do Trzeciej Rzeszy w okresie okupacji 1939–1945* (Wissenschafts- und Bildungspolitik NS-Deutschlands in den dem Dritten Reich „eingegliederten“ polnischen Gebieten während der Besatzungszeit 1939–1945). Poznań 1980, S. 24f.

<sup>13</sup> Zu dem Thema Reichsuniversität Posen: T. Wróblewska, *Uniwersytety w Poznaniu, Pradze i Strassburgu jako model hitlerowskiej szkoły wyższej na terytoriach okupowanych* (Die Universitäten in Posen, Prag und Straßburg als Modell der nationalsozialistischen Hochschule in den besetzten Territorien). Toruń 1984, S. 78–83 u. 203–209; B. Piotrowski, *W służbie rasizmu i bezprawia. Uniwersytet Rzeszy w Poznaniu 1941–1945* (Im Dienste des Rassismus und der Rechtlosigkeit. Die Reichsuniversität in Posen 1941–1945). Poznań 1984.

ten verschwand endgültig im Frühjahr 1940. Das Verhältnis der deutschen Verwaltung zur polnischen Schulfrage wurde seitdem direkt durch die Prioritäten der NS-Nationalitätenpolitik bestimmt. Die Ziele dieser Politik waren einheitlich; es zeigten sich aber Unterschiede in Tempo und Umfang der Bevölkerungsumwandlungen; infolgedessen trug auch das Vorgehen im Schul- und Bildungswesen unterschiedlichen Charakter. Den extremsten Standpunkt vertrat der Statthalter des Warthegaus, Arthur Greiser. Ähnlich wie der schon genannte Himmler erklärte er, der Pole dürfe lediglich ein unqualifizierter Arbeiter sein, der nicht einmal eine vollständige Elementarbildung benötige.<sup>14</sup> Nach Greiser war die optimale Erziehungsform die „Polenschule“ unter deutscher Aufsicht, wie sie seit März 1940 im Warthegau eingeführt wurde. Die „Polenschule“, bestimmt für Kinder im Alter von sieben bis zwölf Jahren, umfaßte zwei Unterrichtsstunden täglich. Nach ihrem Programm sollten die Absolventen die deutsche Sprache soweit beherrschen, daß sie in der Lage sein konnten, körperliche Arbeit aufzunehmen und die Anordnungen des deutschen Arbeitgebers zu verstehen. Die methodischen Vorschriften verboten ausdrücklich, Polen so weit auszubilden, daß sie für Deutsche gehalten werden könnten.<sup>15</sup> Spätere Verordnungen festigten den diskriminierenden Charakter der „Polenschule“, indem sie den Schwerpunkt auf die Ausbildung von Zucht und Disziplin setzten und körperliche Arbeit im Wald und auf dem Feld sowie den Einsatz beim Sammeln von Altpapier und Abfall empfahlen.<sup>16</sup>

Die meisten „Polenschulen“ bestanden im Regierungsbezirk Posen, einige wenige im Regierungsbezirk Hohensalza (Inowrocław). Im Regierungsbezirk Litzmannstadt (Lodz) gab es bis 1940 keine Schule für die polnischen Kinder, denn der Regierungspräsident, Friedrich Übelhör, hielt jeglichen Unterricht für Polen für überflüssig.<sup>17</sup>

Im Laufe der Zeit geriet die „Polenschule“ im Warthegau in immer größerem Grade in den Kreislauf der deutschen Wirtschaft. Kaum 14jährige

<sup>14</sup> Cz. Łuczak, *Losy polskiej nauki i polskiego szkolnictwa wyższego podczas hitlerowskiej okupacji* (Geschichte der polnischen Wissenschaft und des polnischen Hochschulwesens während der nationalsozialistischen Okkupation). Referat auf dem in Anm. 6 genannten Kolloquium. Manuskript, S. 1 f.; M. Walczak, *Nauczyciele wielkopolscy w latach wojny i okupacji 1939–1945* (Die großpolnischen Lehrer in den Kriegs- und Okkupationsjahren 1939–1945). Poznań 1974.

<sup>15</sup> S. Michalski, *Tajne nauczanie w Wielkopolsce w okresie okupacji hitlerowskiej* (Geheimer Unterricht in Großpolen während der NS-Okkupation). Poznań 1968, S. 30ff.

<sup>16</sup> Vgl. Banasiewicz, *Polityka* (wie Anm. 12), S. 120–123.

<sup>17</sup> M. Cygański, *Z dziejów okupacji hitlerowskiej w Łodzi 1939–1945* (Zur Geschichte der NS-Okkupation in Lodz 1939–1945). Łódź 1965, S. 94.

Kinder unterlagen dem Arbeitszwang, der im allgemeinen mit schlechter Behandlung und der Gefahr zusammenging, ins Innere des Reiches abtransportiert zu werden. Der wachsende Kriegsbedarf zwang jedoch die Verwaltung des Warthegaus zur Aufgabe eines ihrer Dogmen: des Verbots weiterbildender Schulen für Polen. Ab 1943 erlaubte man die Aufnahme polnischer Schüler in Berufs- und Werkschulen. Die Schulzeit war hier jedoch um die Hälfte kürzer als für Deutsche.

Eine Bildungswüste für Polen führte der Oberpräsident Erich Koch in seinem Herrschaftsbereich Ostpreußen ein. Dort gab es keinerlei Schulen für polnische Kinder. Die Verwaltung bestritt zwar nicht, daß gewisse Formen von Ausbildung nötig seien, entsprechende Entscheidungen aber wollte man erst nach Kriegsende treffen.<sup>18</sup>

Einen anderen Weg gingen der Gauleiter von Danzig-Westpreußen, Albert Forster, und der Oberpräsident der Provinz Schlesien, Fritz Bracht. Sie beide waren der Meinung, daß die Eindeutschung der ihnen unterstellten Gebiete durch die Entfernung nationalbewußter Polen sowie die Eintragung der übrigen einheimischen Bevölkerung in die Deutsche Volksliste (DVL) zu erreichen sei. Proteste Himmlers als RKFDV brachten keine Wirkung, da Forster das persönliche Vertrauen Hitlers besaß, und die Regierung in Kattowitz die Unterstützung militärischer Kreise fand, die an fortlaufender Arbeit der schlesischen Industrie interessiert waren.

Im Gau Danzig-Westpreußen umfaßte das deutsche Gesetz über die Schulpflicht auch polnische Kinder, deren Eltern in die DVL eingetragen wurden. Die Einbeziehung der Schule in Pommerellen in den Germanisierungsprozeß bedeutete, ihr einen speziellen Lehrplan und spezielle Erziehungs- und Bildungsmethoden aufzuerlegen. Der Deutschunterricht und das Fach Heimatkunde wurden ausgebaut; es wurden für das NS-Schulwesen typische Formen der Indoktrinierung eingeführt, auch der Kult der Leibesübungen und Elemente der Militarisierung in den Veranstaltungen für die Jugend. Der Volksschulabschluß nötigte einen Schüler polnischer Abstammung in Pommerellen dazu, eine Tätigkeit als Jungarbeiter aufzunehmen. In Ausnahmefällen durften Kinder von zu Gruppe III der DVL gezählten Eltern den Unterricht in Berufspflicht- und Berufsschulen fortsetzen. Seit 1942 bestand eine rechtliche Grundlage für Kinder von Eltern der erwähnten DVL-Gruppe, deutsche Oberschulen zu besuchen und sogar ein Studium aufzunehmen. Die Prozedur, zu einer Bewilligung zu kommen, war allerdings so kompliziert, daß nur ein kleiner Prozentsatz

<sup>18</sup> Vgl. BA Po (wie Anm. 11), 3294, S. 1ff.

der eingedeutschten polnischen Jugend die Chance hatte, eine mittlere oder höhere Ausbildung zu erwerben.

In Schlesien stieß das Programm der intensiven Germanisierung auf die spezifischen Probleme einer Provinz, die aus der Vereinigung unterschiedlicher Regionen entstanden war. In den östlichen Kreisen, deren Bewohner der deutschen Sprache meist nicht mächtig waren, sah sich die nationalsozialistische Schulverwaltung — gegen ihre ursprünglichen Absichten — gezwungen, deutsche „Volksschulen mit polnischer Unterrichtssprache“ einzurichten.<sup>19</sup> In dem zum Regierungsbezirk Oppeln geschlagenen Gebiet der Zweiten Republik wurden die Schulen für Polen 1941 geschlossen. Sie wurden aber bald auf Grund einer Intervention der Gestapo reaktiviert, die wegen der vielen ohne Aufsicht gelassenen polnischen Kinder beunruhigt war. Im Februar 1943 prüfte man im Reichssicherheitshauptamt (RSHA) ein Projekt für die Ausbildung von Kindern aus den ehemals polnischen Kreisen nach dem Vorbild der „Polenschulen“ im Warthegau. Die Sache verzögerte sich, und erst im Januar 1944, nach einer Inspektion durch höhere Beamte des REM sowie Beratungen mit Spitzenfunktionären des Regierungsbezirks Kattowitz, kristallisierte sich der Entwurf für ein einheitliches Schulsystem für polnische Kinder im Reich heraus. Die Autoren, die Grundschulen für Polen als unentbehrlich ansahen, sprachen sich aus für die Beibehaltung der Schulpflicht bis zum 14. Lebensjahr, den Erhalt des Polnischen als Unterrichtssprache sowie die Beschäftigung polnischer Lehrer.<sup>20</sup> Das Konzept blieb aber nur auf dem Papier. Gegen Ende des Krieges hatte es niemand an der Spitze der nationalsozialistischen Machtelite eilig, die Besatzungspolitik in größerem Umfang zu modifizieren.

In den übrigen Gebieten der Provinz Schlesien (Oberschlesien, Teschener Schlesien, Gebiet Oppeln) wurden die Einwohner als Deutsche oder polonisierte Deutsche behandelt. Kinder und Jugendliche waren verpflichtet, die deutschen Schulen zu besuchen, wenn sie die Sprachbedingungen erfüllten: zugelassen war nur, wer mindestens über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügte. Es erwies sich aber bald, daß die meisten Schüler überhaupt kein Deutsch konnten. Es entstand also die Notwendigkeit, Sprachkurse zu organisieren, die den Ausgangspunkt für die Gründung von „Übergangsvolksschulen“ bildeten, die parallel zu den

<sup>19</sup> J. Molenda, *Szkołnictwo rejencji katowickiej w latach okupacji hitlerowskiej* (Das Schulwesen im Regierungsbezirk Kattowitz in den Jahren der NS-Okkupation). Katowice 1976, S. 171f.

<sup>20</sup> Vgl. BA Po (wie Anm. 11), 3307, S. 175–179. Das Dokument erörtert Banasiewicz, *Polityka* (wie Anm. 12), S. 109–111.

deutschen Schulen, jedoch auf merklich niedrigerem Niveau als diese arbeiteten. Zum Erstaunen der lokalen Bildungsverwaltung entstanden von diesen Schulen sehr viele. Die meisten von ihnen wurden gegen Ende der Besetzung in Übergangsklassen im Rahmen deutscher Volksschulen umgewandelt. Die Absolventen der Übergangsschulen wurden verpflichtet, Berufsschulen zu besuchen. Seit Einführung der DVL machte man aber die Weiterbildung von der Eintragung der Eltern in die DVL abhängig.

Die Schule in Schlesien war als Zentrum intensiver Germanisierung ein Mittel für die Festigung der ethnischen Unterschiede, wie es dem Nationalitätenprogramm des Nationalsozialismus entsprach. Das gilt auch für die gesamte NS-Bildungspolitik in den direkt dem Reich eingegliederten polnischen Gebieten. Abgesehen von Unterschieden, die sich aus der Interpretation der Eindeutschung einzelner Regionen ergaben, war die gesamte polnische Wissenschaft und Bildung zum Untergang verurteilt. Der Begriff des gebildeten und kultivierten Polen paßte nicht in das Schema des öffentlichen Lebens im Dritten Reich.

In einer ähnlich schlimmen Lage befand sich die polnische Wissenschaft und Bildung in den östlichen Gebieten der Zweiten Republik, die nach dem Ausbruch des sowjetisch-deutschen Krieges im Juni 1941 unter die NS-Besatzung fielen. Man sollte mit einer Beschreibung der Jahre 1939–1942 beginnen, als infolge der sowjetischen Aggression auf die Hälfte des polnischen Territoriums ein fremdes Rechtswesen und die spezifisch sowjetische Regierungspraxis ausgedehnt wurde. Dies ist ein Thema für eine besondere Untersuchung. Vorläufig kann man anhand des noch unzureichenden Quellenmaterials nur skizzieren, wie die polnische Bevölkerung unter der sowjetischen Besatzung gelebt hat. Das gilt auch für das Schicksal der polnischen Wissenschaft und Bildung in den Ostmarken der Zweiten Republik. Charakteristisch dafür ist vor allem der Prozeß der Liquidierung des polnischen Bildungssystems, der zum Ausgangspunkt für die Aufnötigung des sowjetischen Bildungsmusters wurde. Er ging mit einer totalen Umwandlung des Gesellschaftsgefüges der besetzten Gebiete einher. Ein besonders tragischer Ausschnitt der damals laufenden Prozesse war die Extermination führender Vertreter der Unabhängigkeitsbewegung sowie die im großen Ausmaß organisierte Deportation von Polen in den fernen Osten der Sowjetunion, darunter Intellektuelle, Pädagogen, Jugendliche und Kinder.<sup>21</sup>

<sup>21</sup> In der noch wenig umfangreichen polnischen Literatur verdienen jene Veröffentlichungen Beachtung, die in polnischen Archiven zugängliche Quellen heranziehen (vor allem das Archiwum Akt Nowych, das Archiv Neuer Akten, in Warschau). Es handelt sich hauptsächlich um zwei Monographien: E. Trela, *Polskie placówki*

Denjenigen, die in den Jahren 1939–1941 ihr Leben retteten und dem Abtransport tief in die UdSSR entkamen, wurden weitere dramatische Erfahrungen zuteil, nun von seiten des deutschen Aggressors. Die neuen Besatzungsstrukturen nahmen typisch kolonialen Charakter an. Die östlichen polnischen Wojewodschaften der Vorkriegszeit wurden Teil der Reichskommissariate Ostland und Ukraine. Das Gebiet Białystok wurde Ostpreußen eingegliedert, Ostgalizien bildete den fünften Distrikt des GG. Mit der Liquidation der sowjetischen Institutionen ging die Beseitigung der Reste polnischen Kulturlebens einher. Ihr sind die noch bestehenden Gruppen der polnischen Intelligenz zum Opfer gefallen.

Die antipolnischen Maßnahmen waren gekoppelt mit einer bewußten Anheizung nationaler Antagonismen. In den unter deutscher Aufsicht begründeten quasi-Selbstverwaltungseinrichtungen spielten litauische, weißrussische und ukrainische Nationalisten, die der polnischen Bevölkerung und ihren Bildungsbedürfnissen gegenüber feindlich eingestellt waren, die erste Geige.<sup>22</sup> Die Beseitigung der deutschen Besatzung in den östlichen Gebieten im Jahre 1944 rettete nicht mehr viel von der polnischen kulturellen Substanz. Der triumphal zurückkehrende Stalinismus machte sich daran, die einheimische Bevölkerung zu unterdrücken, indem er ihre Bildungsansprüche in das enge Korsett der Sowjetunion hineinpreßte.

In eine andere Richtung entwickelten sich die Ereignisse im GG, das als „Nebenland“ behandelt wurde — ein spezifisches Gebilde in der Reichsperipherie. Anfängliche Ankündigungen eröffneten eine schlimme Per-

---

oświatowe i wychowawcze w Związku Radzieckim w latach 1943–1946. Liczebność i rozmieszczenie (Polnische Bildungs- und Erziehungseinrichtungen in der UdSSR in den Jahren 1943–1946. Umfang und Verteilung). Wrocław 1981; ders., Edukacja dzieci polskich w Związku Radzieckim w latach 1941–1946 (Die Edukation der polnischen Kinder in der UdSSR in den Jahren 1941–1946). Warszawa 1983. Ebenfalls: T. Bugaj, Dzieci polskie w ZSRR i ich repatriacja 1939–1952 (Die polnischen Kinder in der UdSSR und ihre Repatriierung 1939–1952). Jelenia Góra 1982. Aus der viel umfangreicheren Emigrationsliteratur ist in erster Linie eine Auswahl von Erinnerungen nach Osten deportierter Polen mit der gründlichen Einleitung von J.T. Gross zu nennen: J.T. Gross, J. Grudzińska-Gross, W czterdziestym nas matko na Sybir zesłali. Polska a Rosja 1939–1942 (Im Jahr vierzig wurden wir, Mutter, nach Sibirien verbannt. Polen und Rußland 1939–1942). Londyn 1983. Diese Erinnerungen von Autoren, die damals teilweise Kinder und Jugendliche waren, sind als sog. „Anders-Kollektion“ deponiert in den Hoover Institution Archives in Palo Alto, Kalifornien, USA.

<sup>22</sup> J. Krasuski, Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945 (Das polnische geheime Schulwesen in der Zeit der NS-Okkupation 1939–1945). Warszawa 1977, S.264–266.



spektive. Wie Hitler Mitte Oktober 1939 zum Ausdruck brachte, sollte das GG ein Reservoir an entnationalisierten Arbeitskräften auf primitivem Kulturniveau werden.<sup>23</sup> Am 31. Oktober 1939 in Lodz, anlässlich einer Besprechung zur Kulturpolitik gegenüber den Polen im GG, stellte der Generalgouverneur in Anwesenheit des Reichsministers für Propaganda Joseph Goebbels lapidar fest: „Den Polen dürften nur solche Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, die ihnen die Ausichtslosigkeit ihres völkischen Schicksals zeigten.“<sup>24</sup> An demselben Tag wurde die „Verordnung über das Schulwesen im Generalgouvernement“ erlassen. Sie schrieb vor, die Tätigkeit der polnischen Volks- und Berufsschulen wiederaufzunehmen, ohne daß letztere sich als „Gymnasium“ oder „Lyzeum“ bezeichnen durften.<sup>25</sup> Auffallend ist hier die Unbestimmtheit der Formulierungen, besonders im Kontext der Lodzer Konferenz. Es fehlte eine Stellungnahme hinsichtlich der Hochschulen, allgemeinbildenden Oberschulen und Lehrerseminare, zu schweigen von Plänen einer Revision der Lehrinhalte und vom Schicksal der polnischen Schulbehörden. Man muß dies als ein Zeichen der Unreife der Strukturen des erst im Entstehen begriffenen GG sehen, aber auch als ein Symptom der für die NS-Verwaltung typischen Methode der vollendeten Tatsachen und der Bevorzugung des rechtlosen Handelns.<sup>26</sup> Auf dieser Grundlage handelnd, entschieden die lokalen Verwaltungsorgane des GG mit Hilfe von Rundschreiben oder sogar ohne formelle Begründung über die Streichung einer Reihe von Fächern, die Beschlagnahme von Lehrbüchern, die Selektion in den Schulbibliotheken und so fort.

Im Frühjahr 1940, als sich das Dritte Reich auf die Aggression gegen Westeuropa vorbereitete, tauchten in der offiziellen Propaganda versöhnliche Töne auf. Es wurde unter anderem die Ankündigung in Umlauf gebracht, daß das Generalgouvernement „Heimstätte des polnischen Volkes“ sein werde. Am 8. März 1940 erklärte Hans Frank seinen Mitarbeitern: „Wir werden in gewissem Umfange nunmehr wieder Bildungsmöglichkeiten für die Polen zulassen müssen.“ Das war gleichbedeutend mit der Bewilligung des Abschlußexamens in den Fachbereichen Medizin und

<sup>23</sup> Vgl. Broszat, *Polenpolitik* (wie Anm. 2), S. 22 ff.

<sup>24</sup> Das Diensttagebuch des deutschen Generalgouverneurs in Polen. 1939–1945. Stuttgart 1975, S. 53.

<sup>25</sup> Verordnungsblatt des Generalgouvernements für die besetzten polnischen Gebiete (VBlGGP). Krakau 1939, S. 18.

<sup>26</sup> C. Klessmann, *Selbstbehauptung einer Nation. Nationalsozialistische Kulturpolitik und polnische Widerstandsbewegung im Generalgouvernement 1939–1945*. Düsseldorf 1971, S. 79.

Technik sowie der Tolerierung des Berufsschulwesens, das allerdings höchstens dem Niveau der deutschen Mittelschule entsprechen durfte.<sup>27</sup> Es sollte hier daran erinnert werden, daß zur gleichen Zeit die AB-Aktion lief, die den Tod für einige tausend Vertreter der polnischen geistigen Elite bedeutete. Eine Kombination von Terror, rechtswidrigen Maßnahmen und forcierter Propaganda wird von da an zu den ständigen Elementen der nationalsozialistischen Politik gegenüber der polnischen Kultur und Bildung in dem GG gehören.

In der ersten Phase seit Bestehen des GG wurde das Schulsystem der Zweiten Republik liquidiert. Nur Reste blieben davon bestehen: Volks- und Berufsschulen für Polen, erheblich beschnitten im Lehrplan, verkürzt um Grundfunktionen der Bildung und Erziehung. Außerdem entstanden die Grundlagen einer Bildungsverwaltung der Besatzungsmacht in drei Instanzen:

- Abteilung Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (später: Hauptabteilung Wissenschaft und Unterricht), auf der Amtsebene des Generalgouverneurs (später: Regierung des GG);
- Abteilung für das Schulwesen bei den Chefs (später: Gouverneuren) der Distrikte;
- Kreis- und Schulämter mit Kreis- und Stadtschulräten an der Spitze. Abgesehen von einer kurzen Episode am Anfang der Okkupation durften in den Schulbehörden keine polnischen Beamten arbeiten. Bis zum Ende der Hitlerherrschaft wurde die Beziehung der Schulverwaltung des GG zum REM nicht präzisiert, was zu zahlreichen Streitigkeiten führte.<sup>28</sup>

Eine weitere Ursache, die die Arbeit der Schulbeamten in hohem Maße komplizierte, war der ständige Mangel an Fachkräften, der sich gegen Ende der Besatzungszeit infolge zahlreicher Einberufungen zur Wehrmacht noch vergrößerte. Unter diesen Umständen konnte die Aufsicht über das polnische Schulwesen nur oberflächlich ausgeübt werden, zumal die Schulräte über keine Transportmittel verfügten und die Sicherheitslage im GG sich immer mehr verschlechterte. Die Personalmängel wurden kompensiert durch Brutalität des Vorgehens, überraschende Visitationen in Begleitung von Vertretern von Polizei und SS. In den Erinnerungen polnischer Lehrer überdauerte das düstere Bild solcher Besuche, die

<sup>27</sup> Vgl. Archiwum IPN, Tagebuch (wie Anm. 7). Abteilungsleitersitzungen 1940 (II), S. 92.

<sup>28</sup> Weiteres zu diesem Thema: E.C. Król, *Hitlerowska administracja szkolna w Generalnej Guberni w okresie II wojny światowej (1939–1945)* (Die NS-Schulverwaltung im Generalgouvernement im Zweiten Weltkrieg (1939–1945)), in: *Zeszyty Naukowe Instytutu Kształcenia Nauczycieli. Historia cz. 2*. Warszawa 1981, S. 40–75.

nichts mit pädagogischer Beratung zu tun hatten, sondern Vorwand für unangenehme Nachforschungen und Repressionen waren.<sup>29</sup> Das allgemein feindliche Verhalten der Funktionäre der Schulaufsicht im GG traf in erster Linie die polnischen Lehrer; den größten psychischen Schaden erlitten die von Natur aus Schwächsten — die Schüler der Volksschulen.

Diese Stufe des Schulwesens im GG arbeitete unter immer schwierigeren Bedingungen. Die Unterrichtszeit wurde kontinuierlich gekürzt, die berufliche und materielle Situation der Lehrer verschlechterte sich zunehmend.<sup>30</sup> Weil die Überfüllung der Klassen immer größer wurde und in den Schulen Lehr- und Hilfsmittel fehlten, konnte von relativ normalem Unterricht keine Rede sein. Ab Herbst 1940 führte man als Lehrbuchersatz Schulzeitschriften ein. Ab November 1942 nahm eine Kommission für Lehrpläne- und Unterrichtsmittel ihre Tätigkeit auf, die eine Lehrbuchreihe für polnische Volksschulen vorbereitete. Es blieb jedoch bei Ankündigungen, vor allem weil die polnische Lehrerschaft das Vorhaben boykottierte.<sup>31</sup>

Die Reorganisationsarbeiten kamen dagegen voran. Am 30. Juli 1943 erschien eine Verordnung über die Umgestaltung des polnischen Volksschulwesens zusammen mit einer zweisprachigen Broschüre unter dem Titel „Neuordnung des Unterrichts an polnischen Volksschulen“. Sie enthielt Rahmenlehrpläne für eine Anzahl von Fächern einschließlich Erdkunde, die nach NS-Muster deformiert waren. Geschichte fehlte nach wie vor. Das System sah die Beibehaltung der siebenjährigen Schulpflicht vor sowie die Einteilung in Stadt- und Dorfschulen mit entsprechenden Verschiebungen in Lehrplan und Stundenzahl. Die Stundenzahl pro Lehrer wurde auf 32 wöchentlich erhöht; auf einen Pädagogen sollten 70 bis 100 Schüler kommen, was jeglichen effektiven Unterricht verhinderte. Die Neuorganisation sollte Anfang des Schuljahres 1943/44 in Kraft treten.

<sup>29</sup> W. Głębocki, K. Móraski, *Kultura walcząca 1939–1945* (Kämpfende Kultur 1939–1945). Warszawa 1985, S. 43 f.

<sup>30</sup> Weiteres zu diesem Thema: Król, *Polityka* (wie Anm. 6), S. 152–162; J. Chrobaczyński, *Nauczyciele w okupowanym Krakowie, 1939–1945* (Die Lehrer im besetzten Krakau 1939–1945). Kraków 1989, S. 47–58.

<sup>31</sup> E.C. Król, *Niemieckie czasopisma w języku polskim dla jawnego szkolnictwa polskiego w Generalnej Guberni w latach okupacji hitlerowskiej* (Deutsche Zeitschriften in polnischer Sprache für das öffentliche polnische Schulwesen im Generalgouvernement in den Jahren der NS-Okkupation), in: *Kwartalnik Historii Prasy Polskiej* 17 (1978), H. 1, S. 109–122.; ders., *Sprawa podręczników i pomocy naukowych w jawnym szkolnictwie polskim w Generalnej Guberni w latach okupacji hitlerowskiej* (Das Problem der Schulbücher und Lehrmittel im öffentlichen polnischen Schulwesen im Generalgouvernement in den Jahren der NS-Okkupation), in: *Przegląd Historyczno-Oświatowy* 20 (1977), H. 4, S. 393–406.

Auf Grund der sich verschärfenden Kriegslage ist aber die von der Schulverwaltung des GG geplante Reform nie verwirklicht worden. Gegen Ende der deutschen Besatzung waren, nach deutschen Quellen, an 9000 öffentlichen Volksschulen etwa 1,5 Millionen Schüler eingeschrieben, die von etwa 23000 Lehrern unterrichtet wurden. Faktisch war es nicht mehr als 1 Million polnischer Kinder, die mehr oder weniger regelmäßig eine Volksschule im GG besuchte, was 50 bis 60% aller schulpflichtigen Kinder ausmachte.<sup>32</sup>

Unterstützung bei den Bildungsbehörden im GG fand das Berufsschulwesen für Polen. Als sich, nach gewissen Schwankungen, der Bestand des GG als sog. Nebenland stabilisiert hatte, erkannten die Besatzungsbehörden die Notwendigkeit, entgegen ihren ursprünglichen Absichten die Berufsausbildung für die einheimische Bevölkerung auszuweiten. Das gab die Möglichkeit, über „eigene“ qualifizierte Arbeitskräfte zu verfügen, und löste zugleich, mindestens zeitweise, das Problem der polnischen Jugend, da man befürchtete, daß sie, aus Mangel an Beschäftigung, die Reihen der Untergrundbewegung verstärkte. Die im April 1941 veröffentlichte „Verordnung über das berufsbildende Schulwesen im GG“ ließ für Volksschulabsolventen, die schon im Beruf arbeiteten, eine dreijährige „Berufspflichtschule“ sowie die „Berufsschule“ zu, die an das polnische Berufsgymnasium (*gimnazjum zawodowe*) der Vorkriegszeit mit auf drei Jahre verkürzter Schulzeit und auf ein Minimum reduzierter theoretischer Ausbildung erinnerte.<sup>33</sup> Auf diesem Fundament bauten zweijährige Fachschulen auf, die entfernt den polnischen Berufsschulen (*liceum zawodowe*) entsprachen, allerdings mit erheblich eingeschränktem Lehrplan.

Die Schulverwaltung des GG bemühte sich hauptsächlich um die Entwicklung der Berufspflichtschulen für industrielle und landwirtschaftliche Berufe. Die polnischen Jugendlichen bevorzugten Berufsvorschulen und Fachschulen, besonders mit kaufmännischer und handwerklicher Orientierung. Nach offiziellen, schwer überprüfbaren Statistiken besuchten in der letzten Kriegsphase über 300000 polnische Schüler die Berufsschulen im GG, also mehr als in den letzten Vorkriegsjahren auf dem erheblich größeren Territorium der Zweiten Republik.<sup>34</sup> Diese hohe Schülerzahl hatte mehrere Gründe. Erstens war dies grundsätzlich die einzige

<sup>32</sup> Vgl. Król, *Polityka* (wie Anm. 6), S. 195–197; J. Chrobaczyński, *Praca oświatowa w Krakowie 1939–1945* (Die Bildungsarbeit in Krakau 1939–1945). Kraków 1986, S. 48 f.

<sup>33</sup> Vgl. VBlGGP 1941 (wie Anm. 25), S. 265–269.

<sup>34</sup> Vgl. Król, *Polityka* (wie Anm. 6), S. 209 f.

zugelassene Schulform auf einem Niveau höher als die Volksschule. Zweitens war das Etikett einer Berufsschule eine gute Tarnung des illegalen Geheimunterrichts. Drittens schützte der Schülerschein einer Berufsschule die polnischen Jugendlichen für eine gewisse Zeit vor dem Abtransport zu Zwangsarbeiten ins Reich.

Hans Franks Hoffnungen auf die Entwicklung eines „eigenen“ wissenschaftlichen Lebens im GG erfüllten sich nicht. Der Plan, in Krakau eine deutsche Nikolaus Kopernikus-Universität zu gründen, der unter dem Einfluß einer analogen Initiative von Greiser in Posen entstand, wurde auf Grund von Hitlers Entscheidung auf die Zeit nach dem Krieg vertagt. Auch Pläne, in Krakau eine Reihe von anderen Hochschulen sowie eine Akademie der Wissenschaften des GG zu errichten, stießen auf den Widerstand Berlins.<sup>35</sup> In dieser Situation übernahm der Generalgouverneur die Schirmherrschaft über eine Reihe von Institutionen, die in der Zukunft das Fundament für ein wissenschaftliches Leben im GG bilden sollten. In erster Linie ging es um das „Institut für deutsche Ostarbeit“, das sich das Vermögen der Jagiellonischen Universität und der Polnischen Akademie der Wissenschaften in Krakau aneignete.<sup>36</sup>

Mit der Zeit entschloß sich die Verwaltung des GG, Restbestände der wissenschaftlichen Vorkriegsinstitutionen zu akzeptieren, sofern sie frei von Manifestationen des Polentums blieben.<sup>37</sup> Unter anderem bewilligte der Generalgouverneur im Herbst 1941, als der Mangel an qualifiziertem Personal virulent wurde, in Lemberg die Gründung einer Einrichtung, deren Niveau höher war als das der Berufsschulen für die einheimische Bevölkerung im GG.

An dieser Stelle muß daran erinnert werden, daß dies nur wenige Monate nach der Ermordung von 25 Lemberger Professoren und ihrer Familien geschah und zur gleichen Zeit, als die Verfolgungen polnischer Lehrer in Ostgalizien weiterliefen. Im April 1942 begannen die „Staatlichen Institute Lemberg“ ihre Tätigkeit; später, als man feststellte, daß diese Bezeichnung zu anspruchsvoll klang, wurden sie in „Staatliche Fachkurse Lemberg“ umbenannt. Anfangs für Ukrainer vorgesehen, wurden sie später

<sup>35</sup> Bundesarchiv Koblenz (BA), Akten Reichserziehungsministerium, R 21, Rep. 280, S. 51, 54f. u. 57; Archiwum IPN, Tagebuch (wie Anm. 7), 1941 (III), S. 786.

<sup>36</sup> S. Gawęda, Uniwersytet Jagielloński w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945 (Die Jagiellonische Universität während der NS-Okkupation 1939–1945). Kraków 1979, S. 52–62; Klessmann, Selbstbehauptung (wie Anm. 26), S. 61–70.

<sup>37</sup> Weiteres zu diesem Thema: E. C. Król, Szczątkowe formy jawnej egzystencji polskiego życia naukowego w Generalnej Guberni (1939–1945) (Restformen öffentlicher Existenz des polnischen wissenschaftlichen Lebens im Generalgouvernement (1939–1945)), in: Przegląd Historyczno-Oświatowy 29 (1986), H. 2, S. 167–198.

auch Polen geöffnet, die dann zahlenmäßig die Mehrheit bildeten. Der Lehrplan der Kurse für Absolventen der Lyzeen aus der Vorkriegszeit umfaßte einen Zyklus von drei Jahren für die Fächer Pharmazie, Tiermedizin und Forstwirtschaft, von vier Jahren für Technik und Medizin. Die Leitung lag bei den Deutschen, in späterer Zeit wurden für Posten in der Verwaltung „zuverlässige fremdvölkische Lehrkräfte“ zugelassen. Das pädagogische Personal stellten überwiegend Polen und Ukrainer, die vor dem Krieg als Wissenschaftler an der Johann Kasimir-Universität und dem Lemberger Polytechnikum gearbeitet hatten.<sup>38</sup>

Ein Pendant der Fachkurse Lemberg war in Warschau die im April 1942 eröffnete „Staatliche Höhere Technische Fachschule“, die Personal und Ausstattung des früheren Warschauer Polytechnikums benutzte. Das zweijährige Programm der fünf Fachbereiche, das in polnischer Sprache realisiert wurde, entsprach dem Kurs des ersten Studienjahres Technik. Unterrichtet wurde aber auf höherem Niveau als offiziell vorgeschrieben, und viele Hörer ergänzten ihre Ausbildung in den geheimen Lehrveranstaltungen des Warschauer Polytechnikums.

Der Zwiespalt zwischen ideologischem Dogma, das Bildungsbedürfnisse der Polen ignorierte, und den Anforderungen der Wirklichkeit wurde im GG immer deutlicher. Über längere Zeit mieden aber die Besatzungsbehörden tiefgreifende Entscheidungen, weil sie eine negative Reaktion aus Berlin fürchteten. Anzeichen von Veränderungen kann man Anfang 1943 wahrnehmen, also unmittelbar nach der Niederlage von Stalingrad. Eine Regierungsdelegation des GG erstattete im Februar 1943 einen Besuch in der Reichskanzlei und vertrat die Meinung, die Methode der Einschüchterung und des Terrors, die man insbesondere gegen die polnischen Bildungsschichten angewandt hatte, habe sich von Grund auf als Fehler erwiesen, denn langfristig könne die deutsche Verwaltung im GG ohne gewisse Intelligenzgruppen nicht auskommen.<sup>39</sup> Der Generalgouverneur war ein Anhänger einer Änderung des Polenurses geworden; er hatte erst nach mehreren Amtsjahren begriffen, daß die Politik der Gewalt zur Isolation des Verwaltungsapparates führte und die Entwicklung der Untergrundbewegung förderte. Nicht ohne Bedeutung war ebenfalls die Tatsache, daß die Position Franks sich gestärkt hatte, als Himmlers Konzeption einer Kolonisation des GG gescheitert und Franks Gegenspieler aus SS und Polizei (F.W. Krüger, O. Globocnik) besiegt waren.

<sup>38</sup> Z. Albert, *Lwowski Wydział Lekarski w okresie okupacji hitlerowskiej 1941–1944* (Die Lemberger Medizinische Fakultät während der NS-Okkupation 1941–1944). Wrocław 1975, S. 49f.

<sup>39</sup> Vgl. Broszat, *Polenpolitik* (wie Anm. 2), S. 188.

Die Vorschläge des Generalgouverneurs kamen jedoch nicht über eine Phase von Sondierungen hinaus und beschränkten sich auf kleine Zugeständnisse kultureller Natur. Anfang 1944 wurde ein polnisches Theater in Krakau eröffnet, die Tätigkeit der Philharmonie des GG erweitert und mit großem Gepränge eine polnische Volksschule in Betrieb genommen, in der die weiß-rote Flagge neben den Portraits von J. Piłsudski und H. Frank hing. Im Februar 1944 genehmigte der Generalgouverneur die Änderung der Bezeichnung „Fachkurse Lemberg“ in „Hochschulkurse“; er sprach auch von der Möglichkeit akademischer Studien für Polen. Konkretere Änderungsvorschläge für das Bildungswesen kamen aus der Zentrale der Schulverwaltung in Krakau. C. Klessmann stellt sogar die These auf, daß sich gegen Ende der Okkupation eine Gruppe von Reformern mit Dr. Ludwig Eichholz, dem Leiter der Schulverwaltung im GG, an der Spitze formierte.<sup>40</sup> Aus diesem Kreis stammt wahrscheinlich das Projekt einer vollständigen Reorganisation des polnischen Schulwesens im GG, datiert um die Jahreswende 1943/44.<sup>41</sup> Der Entwurf, der den Bedarf der deutschen Wirtschaft an Arbeitskräften als den entscheidenden Faktor betrachtete, sah den Ausbau des Berufsschulwesens um eine zusätzliche Stufe vor — die „Meisterschule“, in der Lehrpersonal für die Berufsschulen ausgebildet werden sollte. Geplant waren ebenfalls ein sechsjähriges allgemeinbildendes Gymnasium und berufsspezifische Fachhochschulen. Es gibt keine Beweise, daß dieses Projekt über das Anfangsstadium hinausgekommen wäre.

Auch wenn man die Absichten des Generalgouverneurs und seiner Anhänger in der Schulverwaltung des GG für ehrlich hält, muß man die Änderungsvorschläge als außerordentlich bescheiden und hoffnungslos verspätet bewerten. Außerdem stellt der schon zitierte Klessmann nicht zu Unrecht fest, daß die Versuche einzelner Personen, sich den verhängnisvollen Tendenzen der Bildungspolitik zu widersetzen, nicht repräsentativ für die Beamtenschaft des GG gewesen sind.<sup>42</sup>

Im übrigen hatte das letzte Wort in dieser Sache die Regierung des Dritten Reiches. Maßstab ihres Verhältnisses zu Korrekturen der Besatzungspolitik wurde die Frage der Wiedereröffnung allgemeinbildender höherer Schulen für Polen, die seit Ende 1943 von der Schulverwaltung des GG in Erwägung gezogen wurde. Der Reichsführer SS Himmler gab, nachdem er

<sup>40</sup> Vgl. Klessmann, Selbstbehauptung (wie Anm. 26), S. 82.

<sup>41</sup> „GG — Aufbau des Schulwesens“. Archiwum IPN, Der Prozeß J. Bühler vor dem Obersten Nationaltribunal. B-53, S. 132–136.

<sup>42</sup> Vgl. Klessmann, Selbstbehauptung (wie Anm. 26), S. 82.

von den Plänen erfahren hatte, im Mai 1944 dem Chef der Polizei und SS im GG, W. Koppe, folgende Direktive: „Ich bin absolut damit einverstanden, wenn nach außen diese Frage so gespielt wird, als wollten wir tatsächlich Gymnasien und Schulen errichten; ich bitte Sie lediglich darauf zu sehen, daß man sich im Inneren klar ist, daß die Gymnasien und Schulen in Wirklichkeit nicht errichtet werden dürfen und können.“<sup>43</sup>

Mitte Oktober 1944, schon nach der Niederlage des Warschauer Aufstandes, arbeitete man im RSHA an neuen Regeln für die Behandlung der polnischen Bevölkerung, die an die „harte aber gerechte Politik“ Greisers im Warthegau anknüpfen sollten. Alle radikalen Änderungen wurden für unzumutbar erklärt. Man sprach sich unter anderem gegen Zugeständnisse im kulturellen und schulischen Bereich aus und ließ einzig Versprechungen für die Nachkriegszeit zu.<sup>44</sup>

Sogar im Angesicht der unvermeidlichen Niederlage beharrten die führenden Kreise des Dritten Reiches auf dem Prinzip eines harten Polenurses, überzeugt, daß jegliches Zugeständnis voreilig sei und als Schwächezeichen betrachtet werden könne.

Das markanteste Ergebnis der NS-Bildungspolitik in den besetzten polnischen Gebieten waren riesige Verluste an Menschen und Gütern, die gewaltsame Hemmung im Prozeß der Zivilisation, die reale Gefahr einer Unterbrechung der kulturellen Kontinuität. Die Ursprünge dieser gigantischen Kostenrechnung sind im nationalsozialistischen Programm der Lösung der polnischen Frage zu suchen, das die aggressivsten Elemente des Nationalismus mit dem extremen Totalitarismus verband und sich geradehin auf die Formel des Völkermordes berief. Die Maßnahmen gegen die polnische Wissenschaft und Bildung stellten einen integralen Teil dieses Programms dar. Dominant war eine Tendenz zur Zerstörung, der Vorsatz, die wertvollsten gesellschaftlichen Kräfte zu vernichten und langfristig die polnische Nation auszurotten. Im weitesten Umfang verwirklicht wurde dieses Programm in den dem Reich eingegliederten Gebieten sowie — in entsprechender Abwandlung — auf dem Territorium der östlichen Wojewodschaften der Zweiten Republik. Die polnische Wissenschaft und Bildung fand sich hier aus dem legalen öffentlichen Leben verdrängt und zum Aussterben verurteilt. Die Erhaltung von Resten eines polnischen Schulwesens sollte nur die Übergangszeit vor der Eindeutschung der annektierten Gebiete verkürzen. Dabei sah man Art

<sup>43</sup> Vgl. BA (wie Anm. 35), NS 19 neu, 97, ohne Seitenangabe.

<sup>44</sup> National Archives Washington, USA, Microfilm T 175, Rolle 275, Fiche 772089 ff.



und Weise, wie dieses Ziel zu erreichen sei, durchaus kontrovers. Das führte zu einer Differenzierung in der Einstellung der einzelnen Verwaltungsorgane.

Das Verhalten der deutschen Besatzung gegenüber dem polnischen Bildungswesen im Generalgouvernement schwankte zwischen anfänglichen Versuchen, den Dogmen treu zu bleiben, und der Notwendigkeit, die Bedürfnisse der Realität zu respektieren. Der Druck militärischer Zwänge, besonders der wachsende Bedarf der deutschen Wirtschaft an Arbeitskräften, nötigte zu der Modifikation der Pläne totaler Vernichtung und Liquidation zugunsten mehr pragmatischer Lösungen. Diese Lösungsvorschläge zielten allerdings nie auf die Befriedigung polnischer Bildungsbedürfnisse, und wenn dies gegen Kriegsende behauptet wurde, so ausschließlich aus taktischen Gründen.

Der extreme Charakter der Einstellung zur polnischen Wissenschaft und Bildung in den Jahren 1939–1945 zeigt sich mit ganzer Deutlichkeit vor dem Hintergrund der NS-Kulturpolitik in anderen besetzten Ländern. Die vergleichende Methode ist leider immer noch ein Schwachpunkt in den Forschungen polnischer Historiker zur Zeitgeschichte der Wissenschaft und Bildung. Lediglich eine Monographie von M. Banasiewicz stellt, neben den Arbeiten von Cz. Madajczyk<sup>45</sup>, einen ernsthaften Versuch zur Komparatistik dar. Die Autorin unterschied anhand ausgewählter nichtpolnischer Veröffentlichungen und Quellenpublikationen drei Funktionsweisen des Bildungswesens in vom Nationalsozialismus okkupierten Gebieten:<sup>46</sup>

1. Vollständige Erhaltung der Befugnisse aus der Vorkriegszeit, ohne Einmischung in die Tätigkeit der bestehenden Bildungsinstitutionen.
2. Hinnahme des bisherigen Schulsystems bei gleichzeitiger Einführung gewisser Einschränkungen.
3. Einführung des deutschen Bildungssystems anstelle des bisherigen, das vollständig liquidiert wurde.

Zur dritten Variante wurden die besetzten Gebiete Polens und der UdSSR gezählt, was allerdings eines kritischen Kommentars bedarf. Die Maßnah-

<sup>45</sup> Cz. Madajczyk, *Upadek kultury w III Rzeszy a kultura w krajach przez nią okupowanych* (Der Niedergang der Kultur im Dritten Reich und die Kultur in den von ihm besetzten Ländern), in: *Polska w świecie. Szkice z dziejów kultury polskiej* (Polen in der Welt. Skizzen zur polnischen Kulturgeschichte). Warszawa 1972, S. 373–385; *Trzecia Rzesza i życie kulturalne na terytoriach przez nią okupowanych* (Das Dritte Reich und das Kulturleben in den von ihm besetzten Territorien), in: *Inter arma non silent musae. Wojna i kultura*. Warszawa 1982, S. 177–207; *Kultura europejska a faszyzm* (Die europäische Kultur und der Faschismus). Wrocław 1979.

<sup>46</sup> Vgl. Banasiewicz, *Polityka* (wie Anm. 12), S. 27 u. 39.

men zum polnischen Bildungswesen in den besetzten Gebieten schufen mit Sicherheit kein System, wenn man bedenkt, daß dieser Eingriff eine zielorientierte Ordnung sowohl hinsichtlich der Voraussetzungen als auch der Realisierung bedeutet. In der nationalsozialistischen Schulpolitik kann man höchstens Elemente eines Systems wahrnehmen, aber im ganzen gesehen bildete diese Politik eine Abfolge von Handlungen, die — besonders im fortgeschrittenen Stadium des Krieges — weitaus eher von äußeren Umständen und akutem Bedarf als von einer durchdachten und konsequent durchgeführten programmatischen Konzeption abhängig waren.

Es ist übrigens schwierig, von einer Bildungspolitik im vollen Sinne des Wortes zu sprechen. Politik ist ebenfalls eine Kategorie, die eine bestimmte Ordnung und Organisation beinhaltet, daran hat es jedoch in den besetzten polnischen Gebieten entschieden gefehlt. Es war auch nicht zu erwarten, nachdem die Voraussetzungen der nationalsozialistischen Polenpolitik rücksichtslose Ausbeutung und Ausrottung des unterdrückten Volkes vorsahen. Man muß überdies beachten, daß Wissenschaft, Bildung und Kultur in der NS-Strategie eine zweitrangige Sphäre waren und hinter der Notwendigkeit einer Verstärkung militärischer Anstrengungen und des Kampfes gegen die Untergrundbewegung zurücktraten. All dies ändert nichts an der Tatsache, daß ein militärischer Sieg den Ertrag vieler Jahrhunderte polnischer Kultur hätte zerstören und die Fundamente nationaler Bilder hätte vernichten müssen.

Daß dies nicht geschah, ist eine Folge der Wende im Zweiten Weltkrieg und in Polen selbst ein Verdienst der Opferbereitschaft und des geschickten Widerstandes bei Lehrern und Schülern. Wissenschaft und Bildung existierten während der deutschen Besatzungszeit unter unerhört schwierigen Bedingungen. Auseinandergerissen in ein offizielles und ein illegales Tätigkeitsfeld, bewahrten sie trotz großer Verluste und Zerstörungen die Basis für die Kontinuität im Bildungs- und Erziehungsprozeß der jungen polnischen Generation. Sie entschieden damit über die Erhaltung der nationalen Identität.

## Deutsche Besetzung und polnisches Schulwesen. Posen 1939–1945.

von Eva Krafczyk

Zwei Wochen nach dem deutschen Überfall auf Polen, am 14. September 1939, übernahm der ehemalige Gaugeschäftsführer der Danziger NSDAP und Fraktionsvorsitzende der NSDAP im Danziger Stadtparlament, Arthur Greiser, die Zivilverwaltung in Posen. Sein Programm gab er bereits eine Woche nach Amtsantritt bekannt: Das von ihm verwaltete Gebiet werde „deutsch sein und bleiben, dafür wird mit den großzügigsten Mitteln gesorgt“.<sup>1</sup> Mit der Eingliederung westpolnischer Gebiete in das Deutsche Reich wurde Greiser im Oktober 1939 Reichsstatthalter des Reichsgaus Posen, der im Januar 1940 nochmals in „Reichsgau Wartheland“ umbenannt wurde.<sup>2</sup> Gleichzeitig stand er als Gauleiter an der Spitze der NSDAP im Warthegau und vereinte so die beiden wichtigsten Machtfunktionen.<sup>3</sup>

Der Reichsgau umfaßte ein Gebiet von 43 943 km<sup>2</sup> und eine Bevölkerung von 4,5 Millionen Menschen in den Regierungsbezirken Posen, Hohensalza und Kalisch.<sup>4</sup>

Die deutschen Zivilverwaltungen in Polen hatten lange Zeit keine einheitliche Linie in ihrer Schulpolitik, deren Merkmale vielmehr Improvisa-

---

<sup>1</sup> Zit. in: Hans Umbreit, *Deutsche Militärverwaltungen 1938/39. Die militärische Besetzung der Tschechoslowakei und Polens*. Stuttgart 1977, S. 89 (Schriftenreihe des Militärgeschichtlichen Forschungsamtes. 8.).

<sup>2</sup> Czesław Łuczak, „Kraj Warty“ 1939–1945. Studium historyczno-gospodarcze okupacji hitlerowskim „Warthegau“ 1939–1945 (Wirtschaftsgeschichtliche Studie zur nationalsozialistischen Besetzung des „Warthegau“ 1939–1945). Poznań 1972, S. 10. Łuczak weist darauf hin, daß durch diese Umbenennung nochmals eine Abgrenzung der früheren Provinz Posen (sowohl als polnisches Teilungsgebiet als auch als polnische Wojewodschaft) von dem „neuen Gebiet“ des Reiches vollzogen wurde.

<sup>3</sup> Greiser wurde 1897 in Schroda/Provinz Posen geboren. 1924 gehörte er zu den Gründern des Frontkämpferbundes „Der Stahlhelm“ in Danzig, 1928 trat er der NSDAP und der SA bei, 1930 wurde er Mitglied der SS. Gegenüber den Polen nahm Greiser eine ausgesprochen feindliche Haltung ein. Seine Aktivitäten waren eng mit denen Himmlers verbunden, was seine anfänglich ziemlich schwache Position in der Parteihierarchie schnell festigte. Czesław Madajczyk, *Die Okkupationspolitik Nazi-deutschlands in Polen 1939–1945*. Berlin 1987, S. 40 f.; Robert Wistrich, *Wer war wer im Dritten Reich? Ein biographisches Lexikon*. München 1982, S. 123 f.

<sup>4</sup> Madajczyk, *Okkupationspolitik* (wie Anm. 3), S. 36. Der Sitz des Regierungspräsidenten von Kalisch wurde im Februar 1940 in das in „Litzmannstadt“ umbenannte Lodz verlegt.

tion und Widersprüchlichkeiten waren. Das ideologische Konzept der Besatzungspolitik insgesamt ging von der rassistischen Unterlegenheit der Polen aus. Nicht von ungefähr spielten deshalb der „Reichskommissar für die Festigung des deutschen Volkstums“ und Überlegungen des Rassepolitischen Amtes der NSDAP eine wichtige Rolle bei der Frage nach der Behandlung der Bevölkerung. Der Schulpolitik kam vor allem negative Bedeutung zu; sie sollte den Bildungsstand der Polen niedrig halten und die Herausbildung neuer Eliten verhindern.<sup>5</sup>

Überlegungen zur Schul- und Bildungspolitik in Polen bildeten sich jedoch erst seit dem September 1939 zu einer durchgängigen Linie in den Konzepten und Richtlinien der deutschen Besatzungspolitik in Polen aus.

Im November 1939 erstellten Dr. Erhard Wetzel und Dr. Gerhard Hecht vom Rassepolitischen Amt der NSDAP eine Denkschrift unter dem Titel „Die Frage der Behandlung der Bevölkerung der ehemals polnischen Gebiete nach rassepolitischen Gesichtspunkten“, in der die Zielsetzung der Schulpolitik folgendermaßen dargestellt wurde: „Polnische Schulen gibt es in den Ostgebieten künftig nicht mehr. Insgesamt aber gibt es nur deutsche Schulen mit selbstverständlich betont nationalsozialistischem völkischen Unterricht. Polen und noch nicht einwandfrei eingedeutschte Angehörige der deutsch-polnischen Zwischenschichten dürfen deutsche Universitäten und Fachschulen sowie höhere und Mittelschulen nicht besuchen. (...) Die polnische Intelligenz muß restlos und umgehend in das Restgebiet abgeschoben werden (...)“<sup>6</sup>

Im Abschnitt über die Behandlung der Polen und Juden in „Restpolen“ (also dem Generalgouvernement) wurden die Autoren noch deutlicher: „Die Universitäten und sonstige Hochschulen, die Fachschulen wie die höheren und mittleren Schulen sind stets Mittelpunkt polnisch-chauvinistischer Erziehung gewesen und deshalb grundsätzlich zu schließen.“

<sup>5</sup> In einer Unterredung im Herbst 1940 z. B. hatte Hitler gefordert: „Unbedingt zu beachten sei, daß es keine ‚polnischen Herren‘ geben dürfe; wo polnische Herren vorhanden seien, sollten sie, so hart das klingen möge, umgebracht werden.“ Aktenvermerk Martin Bormanns, zitiert bei Martin Broszat, *Nationalsozialistische Polenpolitik 1939–1945*. Stuttgart 1961, S. 24.

<sup>6</sup> Unter den Begriff der polnischen Intelligenz fielen für die Verfasser der Denkschrift vor allem polnische Geistliche, Lehrer und Hochschullehrer, Ärzte, Zahnärzte, Tierärzte, Offiziere, höhere Beamte, Großkaufleute, Großgrundbesitzer, Schriftsteller, Redakteure, sowie sämtliche Personen, die eine höhere oder mittlere Schulbildung besaßen. Erhard Wetzel, Gerhard Hecht, *Die Frage der Behandlung der Bevölkerung der ehemals polnischen Gebiete nach rassepolitischen Gesichtspunkten*, 25. 11. 1939, abgedruckt in: *Hitlerowskie „prawo“ okupacyjne w Polsce. Wybór dokumentów* (Das nationalsozialistische Besatzungs„recht“ in Polen. Dokumentensammlung). Cz. I, hrsg. v. Karol Marian Pośpieszalski. Poznań 1952, S. 2–28 (Documenta Occupationis Teutonicae. 5).

Allein Volksschulen werden gestattet, sie haben jedoch nur einfachstes Grundwissen, Rechnen, Lesen, Schreiben zu vermitteln. Ein Unterricht in den völkisch wichtigen Fächern Erdkunde, Geschichte, Literaturgeschichte sowie Turnen ist ausgeschlossen. Dafür aber ist eine Vorbereitung auf landwirtschaftliche, forstwirtschaftliche und einfache industrielle und handwerkliche Berufe durch die Schule vorzunehmen.<sup>7</sup>

Ähnliche Gedanken entwickelte auch Himmler in seiner Denkschrift „Einige Gedanken über die Behandlung der Fremdvölkischen im Osten“ (Mai 1940): „Für die nichtdeutsche Bevölkerung darf es keine höhere Schule geben als die vierklassige Volksschule. Das Ziel dieser Volksschule hat lediglich zu sein: Einfaches Rechnen bis höchstens 500, Schreiben des Namens, eine Lehre, daß es ein göttliches Gebot ist, den Deutschen gehorsam zu sein und ehrlich, fleißig und brav zu sein. Lesen halte ich nicht für erforderlich.“<sup>8</sup>

Auch die Funktion der polnischen Lehrer spielte eine Rolle in den „rassepolitischen Überlegungen“. Sie wurden vor allem als eine Bedrohung bei der Durchsetzung der nationalsozialistischen Pläne betrachtet: „Da der polnische Lehrer und zum Teil noch stärker die polnische Lehrerin hervorragende und politisch sehr ernst zu nehmende Träger des polnischen Chauvinismus sind, wird man sie kaum im Volksschuldienst belassen können. Es erscheint deshalb nicht unzweckmäßig, späterhin ausgesiente Polizisten der polnischen Polizei des Restgebietes zu beauftragen, an solchen Volksschulen Lehrer zu werden. Damit erübrigt sich die Gründung von Lehrerbildungsstätten. Polnische Lehrerinnen sind sofort und

<sup>7</sup> Wetzels, Hecht, Frage (wie Anm. 6).

<sup>8</sup> Denkschrift Himmlers über die Behandlung der Fremdvölkischen im Osten, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 5 (1957), S. 194–198. Diese Vorstellungen wurden auch von Hitler geteilt, wie die Protokolle der Tischgespräche beweisen. So sagte Hitler beispielsweise Anfang März 1942, von den gesamten Ostgebieten sprechend: „Wir dürfen vor allem die deutschen Schulmeister nicht loslassen auf die Ostgebiete. Wir verlieren sonst die Eltern und die Kinder. Wir verlieren das ganze Volk, weil ihm das Eingetrichterte nichts nützt. Am besten wäre es, man lehre sie bloß eine Zeichensprache verstehen.“ Henry Picker, Hitlers Tischgespräche im Führerhauptquartier 1941/1942. Stuttgart 1963, S. 190. In einem weiteren Gespräch am 22. Juli 1942 sprach Hitler ähnliche Vorstellungen wie Himmler in seiner Denkschrift aus: „(...) dürfe der nichtdeutschen Bevölkerung auch keinesfalls höhere Bildung zugestanden werden. (...) Man müsse ihnen zwar Schulen geben (...). Man dürfe sie in ihnen aber nicht mehr lernen lassen als höchstens die Bedeutung der Verkehrszeichen. Inhalte des Geographie-Unterrichts dürfe im großen und ganzen nur sein, daß die Hauptstadt des Reiches Berlin heiße und jeder in seinem Leben einmal in Berlin gewesen sein müsse. Darüber hinaus genüge es vollkommen, wenn die nichtdeutsche Bevölkerung (...) etwas Deutsch lesen und schreiben lerne; Unterricht im Rechnen und dergleichen sei überflüssig.“ Picker, Tischgespräche, S. 469 f.

in jedem Falle vom Unterricht ausgeschlossen, da sie einen ungleich höheren Einfluß auf die politische Erziehung der Kinder besitzen als der Lehrer.“<sup>9</sup>

In der Praxis setzte die deutsche Schulpolitik in Polen jedoch nicht erst im November 1939 oder Mai 1940 ein, sondern bereits im September oder Oktober. Die örtliche Verwaltung gestaltete das Schulwesen also bereits, ehe eine übergeordnete politische Linie ersichtlich wurde.

Im Gebiet des „Warthelandes“ gab es während der ersten Wochen der Besetzung vor allem auf dem Land viele Ortschaften, die nicht sofort militärisch besetzt wurden. Die Zivilverwaltung wurde vielerorts erst im Lauf des Oktobers organisiert. Diese Situation gestattete den Lehrern, den Schulbetrieb in Eigeninitiative aufzunehmen. So begannen im September 1939 in insgesamt 18 Kreisen der früheren Wojewodschaft Posen 87 Schulen mit dem neuen Schuljahr.<sup>10</sup> Am ehesten war dies in kleinen Orten oder an Grundschulen mit nur einem Lehrer möglich, da hier nicht unmittelbar die Repressionen der Besatzungsbehörden und der Terror der Einsatzgruppen von Sicherheitspolizei und SS einsetzten.<sup>11</sup>

Universitäten und Oberschulen blieben dagegen geschlossen und erhielten von den deutschen Behörden auch keine Erlaubnis zur Wiederaufnahme des Unterrichts.<sup>12</sup> Im übrigen konnte im Bereich Posen ebenso wie in anderen polnischen Gebieten das Schuljahr 1939/40 wegen der Mobilisierung zahlreicher Lehrer und der Evakuierung der Schulbehörden in die östlichen Landesteile nicht wie üblich am 1. September beginnen. Lehrer, die im deutsch-polnischen Grenzgebiet lebten, hatten zudem ihren Wohnort mitunter aus eigenem Antrieb verlassen, um in grenzfernen Landesteilen Zuflucht vor den Kampfhandlungen und eventuellen Ausschreitungen der ansässigen Deutschen zu suchen.<sup>13</sup>

Im Zusammenhang mit der Rückkehr evakuierter Lehrer begannen weitere Schulen mit dem Unterricht. Ende 1939 hatten bereits 345 polnische

<sup>9</sup> Wetzel, Hecht, Frage (wie Anm. 6).

<sup>10</sup> Marian Walczak, Wielkopolska konspiracja oświatowa 1939–1945 (Großpolnische Untergrundbildung 1939–1945). Warszawa 1972, S. 235.

<sup>11</sup> Marian Walczak, Działalność oświatowa i martyrologia nauczycielstwa polskiego 1939–1945 (Bildungstätigkeit und Martyrium der polnischen Lehrer 1939–1945). Wrocław 1987, S. 31.

<sup>12</sup> Wiesław Głębocki, Karol Morawski, Kultura walcząca. Z dziejów kultury polskiej w okresie wojny i okupacji (Kämpfende Kultur. Zur Geschichte der polnischen Kultur im Umfeld von Krieg und Okkupation). Warszawa 1985, S. 17.

<sup>13</sup> Marian Walczak, Nauczyciele Wielkopolscy w latach wojny i okupacji 1939–1945 (Die Lehrer Großpolens in den Jahren von Krieg und Okkupation 1939–1945). Poznań 1974, S. 17 (Badania nad okupacją niemiecką w Polsce. 13.).

Schulen im „Wartheland“ mit 991 Lehrern und 58 255 Schülern den Unterricht aufgenommen.<sup>14</sup>

Mit den Bereichen Wissenschaft und Bildung befaßte sich im Warthegau die Abteilung Erziehung, Unterricht, Kultur und Gemeinschaftspflege, die dem Reichsstatthalter untergeordnet war. Der Leiter dieser Abteilung war Bernhard Sprenger aus Frankfurt/Oder. Den Regierungspräsidenten hingegen unterstanden die Abteilung Erziehung und Bildung in den einzelnen Regierungsbezirken, denen wiederum die Schulämter in Städten und Landkreisen nachgeordnet waren.<sup>15</sup>

Eine unabhängige und eigenständige Schulverwaltung gab es im Warthegau hingegen nicht. Übergeordnetes Zentralorgan war das Reichserziehungsministerium (REM) in Berlin. Der Organisationsrahmen war für das gesamte Reich, einschließlich der annektierten Gebiete, einheitlich.<sup>16</sup> Unabhängig von der Schulverwaltung mischten sich jedoch oft auch die NSDAP, das Reichsministerium des Innern und der Reichskommissar für die Festigung des deutschen Volkstums in die Schulpolitik ein.<sup>17</sup>

So wurden beispielsweise die Überlegungen über die Art des Volksschulunterrichts für polnische Kinder, die Ende 1939 im Reichserziehungsministerium angestellt wurden, von möglichen Direktiven des Reichsministeriums des Innern für die volkstumpolitische Behandlung der polnischen Arbeiter und der Entscheidung über eine Eindeutschung polnisch sprechender Bevölkerungsteile abhängig gemacht.<sup>18</sup>

Wie in anderen Lebensbereichen im Warthegau gab es auch an den Schulen eine strikte Trennung von Polen und Deutschen. Die Gutachter des REM vertraten die Ansicht, es solle für Polen nur einfachste Volksschulen geben, deren Unterricht nur elementare Kenntnisse vermitteln dürfe. Der Unterricht sollte in polnischer Sprache erteilt werden. Die Schüler sollten nur geringe Deutschkenntnisse erhalten — gerade genug, um später Anordnungen und Befehle zu verstehen und auszuführen.<sup>19</sup>

<sup>14</sup> Walczak, *Nauczyciele* (wie Anm. 13), S. 19.

<sup>15</sup> Maria Banasiewicz, *Polityka naukowa i oświatowa hitlerowskich Niemiec na ziemiach polskich „wcielonych“ do Trzeciej Rzeszy w okresie okupacji 1939–1945* (Wissenschafts- und Bildungspolitik Hitlerdeutschlands in den dem Dritten Reich „eingegliederten“ Gebieten während der Okkupation 1939–1945). Poznań 1980, S. 22 (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Seria historia. 88.).

<sup>16</sup> Dagegen gab es im sogenannten Generalgouvernement, das als polnisches Restgebiet unter deutscher Verwaltung verstanden wurde, eine eigenständige Schulverwaltung mit zentralem Sitz in Krakau.

<sup>17</sup> Banasiewicz, *Polityka* (wie Anm. 15), S. 24.

<sup>18</sup> Dies betraf vor allem das sogenannte „schwebende Volkstum“ und Deutschstämmige, die sich schon lange an ihre polnische Umgebung assimiliert hatten. Madajczyk, *Okkupationspolitik* (wie Anm. 3), S. 343.

<sup>19</sup> Ebenda.

Die ersten behördlichen Maßnahmen gegen das polnische Schulwesen im Warthegau gingen von einer Verordnung Greisers vom 20. September 1939 aus. Greiser ordnete an, daß alle nicht benötigten Lehrer bis zum Ende des Jahres 1939 entlassen werden sollten. An den öffentlichen Schulen sei ab sofort Deutsch als Hauptlehrfach einzuführen.<sup>20</sup> In der Unterrichtssprache für polnische Kinder wichen die örtlichen Besatzungsbehörden also deutlich von der Linie des Reichserziehungsministeriums ab.

In den darauffolgenden Jahren gab es noch mehrmals Differenzen im Zusammenhang mit der Sprachenfrage. Dabei wird aus den Quellen nicht deutlich, warum die Behörden im Warthegau einen deutschsprachigen Unterricht wünschten, während sie sich gleichzeitig deutlich gegen eine Eindeutschung der Polen aussprachen.<sup>21</sup>

Die Entlassung der Lehrer konnte nur rückgängig gemacht werden, wenn ihre „Zugehörigkeit zum polnischen Volkstum“ zweifelhaft war. Alle polnischen Schulen wurden aufgrund einer Weisung Greisers bis auf weiteres geschlossen. Ihre Wiedereröffnung war vorgesehen, sobald sichergestellt war, daß Deutsch als Hauptfach unterrichtet werden konnte. Für jede polnische Schule sollte ein Staatskommissar bestimmt werden, der nach Möglichkeit ein deutscher Lehrer sein sollte.<sup>22</sup>

Auf Kreisebene wurden die polnischen Lehrer allerdings nicht immer entlassen, da keine Deutschen vorhanden waren, die den Unterricht hätten fortsetzen können.<sup>23</sup> Unter der Bedingung, den Unterricht in deutscher Sprache durchzuführen, durften sie weiterarbeiten. Gleichzeitig wurde den Lehrern mitgeteilt, daß Geschichte und Geographie, teilweise

<sup>20</sup> Verordnung über die Einführung der deutschen Sprache in allen Schulen, zit. in: „Prawo“ (wie Anm. 6), S. 62 f.

<sup>21</sup> So stellte Greiser am 23. Februar 1943 fest: „Unsere Volkstumspolitik ist getragen von völkischen und rassischen Notwendigkeiten. Es gibt zwischen dem Deutschen und dem Polen keine Gemeinschaft. Die Eindeutschung von Polen ist, abgesehen von zahlenmäßig geringen Ausnahmen, nicht nur unerwünscht, sondern nationalsozialistisch falsch. Der polnische Mensch kann und darf nicht germanisiert werden. Zur Sprachenfrage ist damit klargestellt, daß es falsch wäre, dem Polen zu verbieten, polnisch zu sprechen. Der Führer stellt daher eindeutig fest: ‚Ein fremdrassiges Volk, in deutscher Sprache fremde Gefühle ausdrückend, würde die Höhe und Würde unseres eigenen Volkstums durch seine eigene Minderwertigkeit kompromittieren.‘“ Rundschreiben des Reichsstatthalters I/SO, betr. Anwendung der deutschen Sprache durch Polen. Archiv des Instytut Zachodni Poznań (IZ), Dok. I—69.

<sup>22</sup> Chef der Zivilverwaltung Posen, Tagesbefehl Nr. 18, 25. September 1939. IZ, Dok I—501.

<sup>23</sup> Es gab sogar zuwenig deutsche Lehrer, die an den neugeschaffenen Schulen für deutsche Kinder hätten unterrichten können. Deswegen wurden an diesen Schulen anfangs polnische Lehrer benötigt, die entsprechend gut deutsch sprachen. Walczak, Nauczyciele (wie Anm. 13), S. 22.



auch Gesang, aus dem Unterrichtsprogramm zu streichen seien. Die wöchentliche Stundenzahl wurde auf 12 bis 18 Stunden gesenkt.<sup>24</sup>

In den Städten gingen die deutschen Behörden strenger vor. Außerdem wurden dort Schulgebäude als Truppenquartiere oder als Schulen für deutsche Kinder beschlagnahmt.<sup>25</sup> Für die polnischen Schüler standen nur die schlechtesten Schulgebäude zur Verfügung. In Posen waren im Herbst 1939 nur 16 Schulen mit 176 Lehrern und 9314 Schülern geöffnet. Im Schuljahr 1938/39 hatte es allein 70 Grundschulen gegeben.<sup>26</sup>

Dem Lehrplan wurden an polnischen Schulen noch mehr Beschränkungen auferlegt: Zum Jahreswechsel 1939/40 teilte ein deutscher Schulinspektor den in Posen unterrichtenden polnischen Lehrern mit, die Kinder sollten künftig nur noch Lesen, Schreiben und Rechnen lernen.<sup>27</sup>

Die Duldung einer begrenzten Zahl polnischer Schulen war jedoch nur vorübergehend. Bereits nach wenigen Wochen ordneten die Besatzungsbehörden Schulschließungen an. In Posen wurden im Oktober fünf Schulen, im November drei und im Dezember eine Schule geschlossen. Begründet wurden diese Maßnahmen unter anderem mit dem Bedarf der Schulgebäude für andere Zwecke oder dem Mangel an Heizmaterial.<sup>28</sup>

Ab September 1939 begann, gemäß einer Verfügung Greisers vom 20. September, die Registrierung aller Lehrer in den Städten und Kreisen des Warthegaus. In Posen wurde die Registrierung am 30. September durchgeführt; sie umfaßte nach Meldungen des Chefs der Sicherheitspolizei 348 Personen.<sup>29</sup> Offiziell diente die Aktion zur Erfassung „überflüssiger“ Lehrkräfte. Sie erleichterte jedoch vor allem die Arbeit der Polizei, die die Mehrzahl der Lehrer verhaftete und ins Generalgouvernement ausiedelte.<sup>30</sup> Unter dem Druck des Terrors — es fanden auch Massen-

<sup>24</sup> Walczak, *Działalność* (wie Anm. 11), S. 33; Głębocki, Morawski, *Kultura* (wie Anm. 12), S. 17.

<sup>25</sup> 85% der geöffneten Schulen befanden sich in Dörfern, während sich die restlichen 15% auf 25 Städte und Kleinstädte verteilten.

<sup>26</sup> Walczak, *Nauczyciele* (wie Anm. 13), S. 19.

<sup>27</sup> Barbara Bojarska, Marian Pośpieszalski, *Niemieckie szkoły dla dzieci polskich na terenie Poznania* (Deutsche Schulen für polnische Kinder im Gebiet von Posen), in: *Przegląd Zachodni* 1 (1972), S. 83. Ein entsprechender Runderlaß Greisers an die Landräte und Oberbürgermeister hatte schon am 9. Oktober die Grundsätze der deutschen Schulpolitik im Warthegau erläutert: Deutsch als Hauptfach, niedriges Unterrichtsniveau für die Polen, während die deutschen Schüler auf möglichst hohem Niveau unterrichtet werden sollten; Einsatz von Kreisschulkommissaren als Kontrollinstanz; vorläufige Duldung der polnischen Lehrer; keinesfalls gemeinsamer Unterricht für Polen und Deutsche. Walczak, *Działalność* (wie Anm. 11), S. 34.

<sup>28</sup> Walczak, *Nauczyciele* (wie Anm. 13), S. 21.

<sup>29</sup> Banasiewicz, *Polityka* (wie Anm. 15), S. 84.

<sup>30</sup> Bojarska, Pośpieszalski, *Niemieckie szkoły* (wie Anm. 27), S. 83 f.

erschießungen statt — gingen viele Lehrer, die noch nicht verhaftet worden waren, freiwillig ins Generalgouvernement. Eine kleine Gruppe der verbliebenen Lehrer arbeitete an den neugeschaffenen deutschen Schulen für polnische Kinder, in denen nur in deutscher Sprache unterrichtet werden durfte. Ihre Arbeit dauerte jedoch nicht lange. Am 28. Februar 1940 wurde jedem Lehrer persönlich seine Entlassung mitgeteilt. Es war den Lehrern verboten, ihren Beruf weiterhin im Bereich des Warthegaus auszuüben, sie mußten sich also eine andere Arbeit suchen. Vielfach arbeiteten diese Lehrer als Putzhilfen oder Bürodienler an deutschen Schulen.<sup>31</sup>

Mit der Entlassung der Lehrer wurden auch diejenigen Schulen, die bis dahin noch bestanden hatten, endgültig aufgelöst. Das polnische Schulwesen im Wartheland hatte nur sieben Monate lang bestehen können.

Am 1. März 1940 begann die Einrichtung der deutschen Schulen für polnische Kinder (sog. Polenschulen) und damit auch die Durchsetzung einer Schulpolitik, deren Ziel nicht nur nationale Trennung, sondern auch die Erziehung der polnischen Kinder zu gehorsamen, disziplinierten und nur minimal gebildeten Arbeitern war.

Entsprechende Richtlinien wurden am 26. März 1940 erlassen. Danach durften die polnischen Kinder nur von deutschen Lehrkräften und Hilfslehrkräften und in deutscher Sprache unterrichtet werden. Es galt, lediglich die einfachsten Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben, Sprechen und Rechnen zu vermitteln, damit der künftige deutsche Arbeitgeber „nicht genötigt (sei), sich des Polnischen zu bedienen“. Unter allen Umständen sollte vermieden werden, „die Polen so weit zu bilden, daß es ihnen gelingen könnte, sich als Deutsche auszugeben“.<sup>32</sup>

Dagegen wurde großer Wert auf Erziehung zu Ordnung, Sauberkeit, Disziplin und Anstand gelegt. Als „Anstand“ galt etwa das Verhalten im Unterricht wie gerades Sitzen, ordentliches Aufstehen usw. Der Schulpflicht unterlagen die polnischen Kinder im Alter von sieben bis 14 Jahren. Sie wurden ein Jahr später als ihre deutschen Altersgenossen eingeschult und ein Jahr früher entlassen. Zweieinhalb Stunden Unterricht pro Tag wurden als ausreichend angesehen; unter Umständen konnte die Unterrichtszeit auch auf eine Stunde täglich verkürzt werden.

Die Konzeption eines Schulwesens für polnische Kinder stand durchaus im Einklang mit den Vorstellungen, die in der bereits erwähnten Denkschrift zur „Behandlung der Bevölkerung der ehemaligen polnischen

<sup>31</sup> Banasiewicz, *Polityka* (wie Anm. 15), S. 85.

<sup>32</sup> Rundschreiben des Regierungspräsidenten von Posen vom 26. 3. 1940, dokumentiert in: *Verbrechen an polnischen Kindern 1939–1954*, hrsg. von der Hauptkommission zur Untersuchung der Naziverbrechen in Polen. München 1973, S. 177 ff.

Gebiete nach rassepolitischen Gesichtspunkten“ und in Himmlers wenige Monate später erstellten Denkschrift „Zur Behandlung der Fremdvölkischen im Osten“ geäußert wurden.

Das REM als eigentliche Zentralbehörde für schulische Angelegenheiten in den eingegliederten Gebieten erließ im Juli 1940, zu einem Zeitpunkt also, zu dem die „Polenschulen“ bereits existierten, eigene Richtlinien zur Beschulung polnischer Kinder. Das REM stimmte zwar mit den Behörden des Warthegaus überein, daß das Unterrichtsniveau so niedrig wie möglich gehalten werden sollte, sah jedoch den Einsatz polnischer Lehrer und polnischsprachigen Unterricht vor.<sup>33</sup>

Die neuen Richtlinien stießen auf entschiedenen Widerstand des Posener Regierungspräsidenten Dr. Böttcher, der die bisher befolgten Richtlinien formuliert hatte. Ohnehin ein Vertreter des „harten Kurses“ in der Polenpolitik, vertrat er die Ansicht, daß die polnische Sprache und Kultur rücksichtslos zurückgedrängt werden müßten. In einem Brief an Greiser erklärte er: „(...) Ich halte es für äußerst gefährlich, jetzt nach 10 Monaten das Steuer wieder herumzuwerfen, insbesondere aber die polnischen Volksschulkinder polnischen Lehrkräften und ihrem Einfluß anzuvertrauen. Ich wäre dankbar, wenn der Erlaß des Herrn Kulturministers vom 16. 7. 1940 wieder aufgehoben und durch einen anderen ersetzt würde (...).“<sup>34</sup>

Einen offiziellen Organisationsrahmen und Lehrplan erhielten die deutschen Schulen für polnische Kinder jedoch erst Anfang Februar 1942. Die Schulpflicht für Polen sollte nunmehr nur noch fünf Jahre betragen und für 9–14jährige Schüler gelten. Eine frühere Entlassung konnte jedoch auch schon nach der Vollendung des 12. Lebensjahres stattfinden, „(...) wenn der arbeits- und berufsmäßige Einsatz der Jugendlichen erforderlich und möglich ist“. Der Unterricht durfte nur von deutschen Laienlehrkräften ausgeführt werden — fachlich ausgebildete Lehrer blieben den deutschen Schulen vorbehalten. Es war vorgesehen, einen deutschen

<sup>33</sup> Banasiewicz, *Polityka* (wie Anm. 15), S. 113; Madajczyk, *Okkupationspolitik* (wie Anm. 3), S. 344.

<sup>34</sup> IZ, Dok. I-97. Hierzu ist anzumerken, daß Böttcher ebenso wie der Regierungspräsident von Hohensalza versucht hatte, die polnische Sprache in der Öffentlichkeit zu unterdrücken. Wenn auch die Sprachenfrage im Schulwesen einheitlich entschieden wurde, gab es im „Alltagsgebrauch“ des Polnischen lange Zeit keine einheitliche Linie in der Polenpolitik im Warthegau. Erst 1943 ordnete Greiser an, den Gebrauch des Polnischen im Verkehr der Polen untereinander nicht zu unterbinden. Czesław Łuczak, *Dyskryminacja Polaków w Wielkopolsce w okresie okupacji hitlerowskiej. Wybór źródeł* (Die Diskriminierung der Polen in Großpolen während der nationalsozialistischen Okkupation. Eine Quellenauswahl). Poznań 1966, Dok. IX 1–8, S. 311–326.

Schulleiter mit der Beaufsichtigung einer oder mehrerer Schulen für polnische Kinder zu beauftragen, wobei er jedoch „in seiner Tätigkeit als Leiter seiner deutschen Schule nicht wesentlich behindert“ werden durfte.<sup>35</sup>

Die Formulierung der „Erziehungsziele“ stimmte fast wörtlich mit den Vorstellungen Himmlers überein: Sauberkeit, Ordnung, anständiges Benehmen und Gehorsam gegenüber den Deutschen. Die Unterrichtssprache war weiterhin Deutsch. Es sollte jedoch vermieden werden, durch systematische Rechtschreibe- und Grammatikübungen ein fehlerfreies Deutsch zu vermitteln. Die tägliche Unterrichtszeit konnte bis zu zwei Stunden dauern.<sup>36</sup>

In dem wenige Wochen später bekanntgegebenen Entwurf eines Lehrplanes nahmen neben den eigentlichen Unterrichtsinhalten (die vier Grundrechenarten, einfache und Zehnerbruchrechnung, Grundkenntnisse im Lesen und Schreiben) Ordnungs- und Arbeitsübungen erheblichen Raum ein. Diese Übungen sollten vom ersten bis zum letzten Tag des Schuljahres stetig und in straffer Form durchgeführt werden und umfaßten unter anderem „geraden und ausgerichteten Sitz während des Unterrichts, schnelles und straffes Aufstehen bei Aufruf, ordentliches Stehen, lautes Sprechen, Antreten in der Klasse und auf dem Hof, (...) korrektes und höfliches Verhalten gegenüber Erwachsenen“.<sup>37</sup>

Es wurde auch — ganz auf den späteren Arbeitseinsatz bezogen — Naturkunde unterrichtet, wobei insbesondere die Haltung und Pflege von Nutztieren und -pflanzen und die Erkennung und Bekämpfung von Schädlingen Schwerpunktthemen waren. In den beiden letzten Klassen war auch eine Art Erdkundeunterricht vorgesehen. Unterrichtsinhalte waren: „Überblick über Europa. Deutschland als das Herz Europas. Die deutschen Ostgaue. Gau Wartheland.“<sup>38</sup>

1944 stellten Beamte des REM nochmals Überlegungen zu einer einheitlichen Organisation des Schulwesens für polnische Kinder an. Gefordert wurde vor allem der Ausbau des polnischen Schulwesens, „um die polnische Jugend frühzeitig an Zucht und Ordnung zu gewöhnen und ihnen

<sup>35</sup> Schreiben des Reichsstatthalters an die Regierungspräsidenten in Litzmannstadt, Hohensalza und Posen, 5. Februar 1942. Archiwum Państwowe w Poznaniu (APP), Reichsstatthalter, 2374-1.

<sup>36</sup> Schreiben des Reichsstatthalters vom 5. Februar 1942. APP, Reichsstatthalter, 2374-1.

<sup>37</sup> Entwurf eines Lehrplans zur Beschulung der polnischen Kinder, 23. Februar 1942; IZ, Dok I-12.

<sup>38</sup> Ebenda. Bezeichnenderweise nahm die Auflistung der praktischen Arbeiten und der Ordnungsübungen in dem Lehrplan wesentlich mehr Platz ein als Übungen im Lesen oder Schreiben.

für den späteren Berufseinsatz nicht zu entbehrende elementare Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln“.<sup>39</sup>

In den Plänen des REM wurde weiterhin polnischsprachiger Unterricht und die Verwendung von loyalen polnischen Lehrkräften vorgeschlagen, da die deutschen Lehrkräfte meist nicht ausreichend Polnisch sprachen und ein bewußt falsch unterrichtetes Deutsch „im Hinblick auf die notwendige Achtung und Ehrfurcht vor unserer deutschen Muttersprache den Lehrkräften nicht zugemutet“ werden sollte. Auch sollte die Unterrichtsdauer wieder bis zum 14. Lebensjahr ausgedehnt werden, „da ein früherer Arbeitseinsatz — besonders in der Industriearbeit — die Gefahr in sich birgt, daß sich der Jugendliche nicht zu einem vollwertigen, kräftigen Arbeiter entwickelt“.<sup>40</sup>

Diese Vorstellungen wurden im Wartheland jedoch nicht mehr umgesetzt. Es wurde im Gegenteil versucht, die Arbeitspflicht auf immer jüngere Kinder auszudehnen. Im Mai 1944 erhielt der Reichsstatthalter ein vertrauliches Rundschreiben des Arbeitsministers, in dem er ersucht wurde, „die Beschäftigung von Ostarbeiter- und Polenkindern bis 10 Jahre in der gewerblichen Wirtschaft zuzulassen, wenn sie mit geeigneten leichteren, ihrer Leistungskraft entsprechenden Arbeiten beschäftigt werden, gegebenenfalls auch dann, wenn die Arbeitszeit über 4 Stunden täglich ausgedehnt wird“.<sup>41</sup>

Trotz der bereits drastisch beschränkten Unterrichtszeit kam es ständig zu Unterrichtsausfällen, da die Kinder in Verbindung mit den „Arbeitsübungen“ im Frühjahr, Sommer und Herbst Beeren, Pilze, Altmaterialien usw. sammeln mußten, während im Winter die Schulen oft wegen Brennstoffmangels geschlossen waren.<sup>42</sup>

Gegen den Einsatz polnischer Kinder bei Altmaterialsammlungen wurde jedoch unerwarteter Widerspruch aus dem Landwirtschaftsamt geäußert — selbstverständlich nicht aus Sorge um den Unterrichtsausfall. Die Einwände bezogen sich vielmehr darauf, „daß das Sammeln von Altmaterial bisher ein Ehrendienst in den deutschen Schulen sei, und daß es schwer vereinbar sei, auch polnische Schüler an dieser Ehrenpflicht teilha-

<sup>39</sup> Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 9. Februar 1944, zit. in: Banasiewicz, *Polityka naukowa i oświatowa* (wie Anm. 17), S. 198.

<sup>40</sup> Ebenda, S. 198 f.

<sup>41</sup> Rundschreiben vom 5. Mai 1944, dokumentiert in: *Verbrechen an polnischen Kindern* (wie Anm. 132), S. 185 f.

<sup>42</sup> *Związek Nauczycielstwa Polskiego Wielkopolsce 1920–1961* (Verband der polnischen Lehrer Großpolens), hrsg. vom *Związek Nauczycielstwa Polskiego*. Poznań 1963, S. 89.

ben zu lassen. Empfehlenswert ist vielmehr, die Altstoffe, die von polnischen Schülern gesammelt würden, mäßig zu vergüten“.<sup>43</sup>

Pragmatischer denkende Beamte der Schulverwaltung ordneten jedoch an, den Einsatz polnischer Schüler bei den Sammelaktionen fortzusetzen. Dabei wurde von den polnischen Schülern mindestens der fünffache Ertrag eines deutschen Kindes erwartet; pro Kind sollten z.B. täglich 10 kg Heilkräuter gesammelt werden. Von den Lehrkräften wurde erwartet, daß sie sich „selbstverständlich (...) restlos für die Durchführung der Sammelaktion einsetzen“. Zwar gab es bei weitem nicht in allen Orten des Warthelands Schulen für polnische Kinder; bei der Durchführung der Sammelaktionen aber sollten alle verfügbaren Kinder eingesetzt werden: „In den Bezirken, in denen Schulen für polnische Kinder fehlen, sind die Amtskommissare anzuweisen, (...) alle polnischen Kinder vom 8.–12. Lebensjahr zusammenzufassen und sie unter Aufsicht einer polnischen invaliden Arbeitskraft der Lehrkraft der deutschen Schule zur Verfügung zu stellen. (...) den Ablieferungstermin bestimmt die deutsche Lehrkraft. Für das ordentliche Sammeln und die entsprechende Sauberkeit wird die polnische Aufsichtskraft verantwortlich gemacht. Die Ortsvorsteher sind anzuweisen, hier mit Schärfe vorzugehen“.<sup>44</sup>

Häufig lagen die „Polenschulen“ an den Randgebieten der Städte und waren in alten oder kriegsbeschädigten Gebäuden untergebracht.<sup>45</sup> Da die deutschen Behörden den Standpunkt vertraten, es seien keine Schulen für polnische Kinder zuzulassen, solange es nicht genügend deutsche Schulen gebe, reichte die Zahl der Polenschulen bei weitem nicht aus. So wurden in Posen in der Zeit vom 18. April bis zum 24. Juni 1940 lediglich fünf Schulen für polnische Kinder zugelassen. Nach Angaben vom 31. März 1941 wurden an diesen Schulen 11 100 Schüler in 180 Klassen von 88 Lehrern unterrichtet. Durchschnittlich entfielen auf einen Lehrer 126 Schüler, in der ersten Klasse „nur“ 64.<sup>46</sup>

<sup>43</sup> Landwirtschaftsamt an Leiter der Abteilung III, 1. Februar 1943. APP, Reichsstatthalter, 2383–326.

<sup>44</sup> Schreiben der Abteilung III an die Regierungspräsidenten von Posen, Hohensalza, Litzmannstadt, 15. April 1943. APP, Reichsstatthalter, 2383–326.

<sup>45</sup> Banasiewicz, Polityka (wie Anm. 15), S. 117.

<sup>46</sup> Bojarska, Pośpieszalski, Niemieckie szkoły (wie Anm. 27), S. 88. Gleichzeitig gab es im August 1941 allein auf dem Gebiet der Stadt und des Landkreises Posen eine Hauptschule, fünf höhere Schulen, zwei Berufsschulen, vier Berufsfachschulen, drei technische und gewerbliche Fachschulen, eine landwirtschaftliche Schule und eine höhere landwirtschaftliche Fachschule für deutsche Schüler. Die insgesamt 23 höheren Schulen für Deutsche, die im Dezember 1940 im gesamten Wartheland existierten, wurden von insgesamt 2137 Schülern besucht. Banasiewicz, Polityka (wie Anm. 15), S. 136.

Unter diesen Umständen konnte vom Unterricht nicht viel erwartet werden. Die Laienlehrkräfte waren ohnehin ohne Unterrichtserfahrung und wurden von den Schulräten aus anderen Berufen, häufig aus dem landwirtschaftlichen Bereich, angeworben. Nicht selten waren sie auch Frauen ohne jegliche Berufserfahrung.<sup>47</sup>

Der Unterricht für polnische Kinder mußte ohne Lehrbücher durchgeführt werden, da die Herstellung neuer Lehrmittel zunächst zugunsten der Schulbücher für deutsche Schulen zurückgestellt wurde.<sup>48</sup> Auch im späteren Verlauf der Besatzung wurden keine eigenen Bücher, Fibeln etc. für die polnischen Schüler eingesetzt. Zwar existierten an einigen Schulen einfache Lesebücher, Grammatikhefte u.ä. Sie blieben jedoch Ausnahmen, da es, wie schon erwähnt, das erklärte Ziel der deutschen Schulbehörden im Warthegau war, polnische Schüler kein korrektes Deutsch zu lehren.<sup>49</sup>

Neben dem Schulwesen unter deutscher Leitung und Kontrolle gab es für eine Minderheit der polnischen Schüler noch eine andere Form des Lernens: den geheimen Unterricht. Im polnischen Untergrundstaat war das geheime Schulwesen während der deutschen Besatzung eine von zahlreichen Formen des zivilen Widerstands. Es war allerdings auch in hohem Maße von den örtlichen Gegebenheiten abhängig. Auf dem Gebiet des Generalgouvernements etwa existierte ein legales Schulwesen mit polnischen Lehrern, die die verbotenen Fächer in oder nach der Schule unterrichteten. Daneben entstanden im Untergrund Schulbehörden, die die Anforderungen an den Unterricht in kleinen, heimlich lernenden Gruppen (sog. Komplets) bestimmten und überprüften. Die Komplets waren Teile größerer „Unterrichtszentren“.

Der Geheimunterricht in Posen unterschied sich stark von diesem Schulwesen im Untergrund mit seinem hohen Organisationsgrad: Eine Möglichkeit, den Unterricht an den Polenschulen zu unterlaufen, gab es nicht. Auch die Zahl der qualifizierten Lehrkräfte, die geheimen Unterricht organisieren konnten, war viel geringer, da viele Lehrer bereits im Herbst 1939 in das Generalgouvernement ausgesiedelt wurden oder dorthin geflohen waren. Außerdem war in Posen wie in anderen eingegliederten Gebieten das Sicherheitsrisiko wegen der größeren Zahl einheimischer und umgesiedelter Deutscher wesentlich höher.

Der erste, noch „spontane“ Geheimunterricht entstand in Posen nach

<sup>47</sup> Walczak, *Nauczyciele* (wie Anm. 13), S. 27.

<sup>48</sup> Walczak, *Działalność* (wie Anm. 11), S. 68.

<sup>49</sup> Banasiewicz, *Polityka* (wie Anm. 15), S. 124 f.

der Schließung der polnischen Schulen dank der Eigeninitiative einiger Lehrer. Er wurde vor allem für die jüngsten Schüler eingerichtet.<sup>50</sup> Auch Eltern, ältere Geschwister, Verwandte und Bekannte versuchten sich als Lehrer, um wenigstens Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen zu vermitteln.<sup>51</sup>

Ende 1939/Anfang 1940 machten einige in der Pfadfinderbewegung engagierte Lehrerinnen den ersten Versuch, in Posen ein Unterrichtszentrum zu organisieren. Die Mitarbeiter gehörten zum Bekanntenkreis der Leiterin, Irena Tarnowska.<sup>52</sup> Nicht alle von ihnen waren ausgebildete Lehrer. Es wurden auch Studenten und Schüler der höheren Klassen, zumeist Pfadfinder, als Lehrkräfte angeworben. So wurden etwa 16jährige Schüler für den Grundschulunterricht eingesetzt.<sup>53</sup> Insgesamt unterrichteten in diesem Zentrum rund 40 Lehrkräfte während der Besatzung etwa 800 Kinder.<sup>54</sup>

Ein zweites größeres Unterrichtszentrum in Posen entstand im Januar 1943 unter der Leitung von Stefan Wierzbanowski, der bereits 1940 zusammen mit seiner Frau individuell geheimen Unterricht erteilt hatte. Diese Tätigkeit war im Laufe der Zeit zu 15 Komplexen für etwa 80 Schüler erweitert worden. 1943 hatte Wierzbanowski bereits mit ungefähr 50 Lehrern Kontakt.<sup>55</sup>

Schüler der höheren Schulen griffen meist zur Selbsthilfe und lernten zunächst gemeinsam mit ihren ehemaligen Mitschülern aus ihren alten Schulbüchern. Diese Jugendlichen suchten mitunter Kontakt zu ihren früheren Lehrern, falls sich diese noch an ihrem alten Wohnort befanden. Aus anfänglichen Beratungen entwickelten sich zunächst einzelne Unterrichtsstunden und zuletzt regelmäßiger Geheimunterricht.<sup>56</sup> Allerdings wurde der Unterricht für diese Schüler durch den Mangel an qualifizierten Lehrkräften außerordentlich erschwert.

Im Februar 1942 wurde ein erster Versuch gemacht, das geheime Schulwesen im Warthegau einer zentralen Kontrollinstanz zu unterstellen. Die Initiative hierzu ging vom „Biuro Oświatowo-Szkolne Ziem Zachodnich“ („Schul- und Bildungsbüro der Westgebiete“) aus, das zunächst vor

<sup>50</sup> Walczak, *Nauczyciele* (wie Anm. 13), S. 31.

<sup>51</sup> Banasiewicz, *Polityka* (wie Anm. 15), S. 147.

<sup>52</sup> Walczak, *Wielkopolska konspiracja* (wie Anm. 10), S. 70.

<sup>53</sup> Bożena Osmólka, *Tajne nauczanie w czasie okupacji w Poznaniu* (Geheimunterricht in der Zeit der Besatzung in Posen), in: *Przegląd Zachodni* 12 (1946), S. 1053.

<sup>54</sup> Osmólka, *Tajne nauczanie* (wie Anm. 53), S. 1055.

<sup>55</sup> Walczak, *Wielkopolska konspiracja* (wie Anm. 10), S. 154.

<sup>56</sup> Ebenda.



allem im Gebiet des Generalgouvernements Bildungsarbeit für Schüler aus der Region Großpolen organisiert hatte.<sup>57</sup> Im Rahmen dieser Organisation wurde das konspirative Kuratorium des Posener Schulbezirks gegründet, das insbesondere den bisherigen individuellen Unterricht in das Netz des registrierten geheimen Schulwesens des Untergrundstaates einbinden sollte.<sup>58</sup>

Hiermit waren Mindestanforderungen an den Lehrplan und an die Qualifikation der Lehrkräfte verbunden, die sich allerdings letztlich nur auf eine Kontrolle des Unterrichts durch ausgebildete Lehrer beschränkten.<sup>59</sup>

Dagegen scheiterte der Versuch, im Frühjahr 1943 in Posen ein Zentrum für die höheren Schulen unter der gemeinsamen Leitung der aktivsten Lehrer und gleichzeitig Universitätskurse im Bereich der Geisteswissenschaften einzurichten, an zahlreichen Verhaftungen unter den konspirativ arbeitenden Pfadfindern. Gerade sie hatten sich als Schüler wie als Lehrer im Geheimunterricht engagiert. Es wurde jedoch gefürchtet, daß die deutschen Sicherheitsbehörden nach der Verhaftungsfolge bald Informationen über die Arbeit der Pfadfinder im geheimen Schulwesen besäßen.<sup>60</sup>

Umfragen, die in der Nachkriegszeit durchgeführt worden waren, ergaben die Beteiligung von 228 Lehrern am geheimen Unterricht in Posen. Die Mehrzahl von ihnen, nämlich 182, waren Frauen. In Posen erhielten etwa 1509 Kinder Grundschulunterricht, meist im Bereich der ersten vier Klassen. Insgesamt wird die Zahl der Schüler, die während des Krieges in Kompletts lernten, auf 1800 geschätzt.<sup>61</sup>

Normalerweise umfaßte der geheime Unterricht Schüler im Alter zwischen sieben und sechzehn Jahren. Er wurde schwerpunktmäßig im Bereich der Grundschule, bis etwa zur siebten Klasse, erteilt. Meist wurden Geschichte, Polnisch und Mathematik unterrichtet, seltener Geogra-

<sup>57</sup> Józef Krasuski, *Szkolnictwo i oświata w Polsce w latach 1939–1945* (Schul- und Bildungswesen in Polen in den Jahren 1939–1945). Kielce 1975, S. 30; Michał Pollak, *Działalność Biura Szkolnego Ziem Zachodnich w czasie okupacji hitlerowskiej* (Die Tätigkeit des Büros für die Schulen der Westgebiete während der nationalsozialistischen Okkupation), in: *Studia i materiały do dziejów Wielkopolski i Pomorza* 4 (1958), z. 2, S. 285 ff.

<sup>58</sup> Stanisław Michalski, *Tajne nauczanie w Wielkopolsce w okresie okupacji* (Geheimunterricht in Großpolen während der Okkupation). Poznań 1968, S. 50.

<sup>59</sup> Edward Serwański, *Wielkopolska w cieniu swastyki* (Großpolen im Schatten des Hakenkreuzes). Warszawa 1970, S. 407.

<sup>60</sup> Antoni Czubiński, Zenon Szymankiewicz, *Konspiracja Wielkopolska 1939–1945* (Die Untergrundbewegung in Großpolen 1939–1945). Poznań 1988; Serwański, *Wielkopolska* (wie Anm. 59), S. 408.

<sup>61</sup> Walczak, *Wielkopolska konspiracja* (wie Anm. 10), S. 155 ff.

phie und die Naturwissenschaften. Musik, Sport und ähnliche Fächer mußten ausfallen, da sie zu auffällig waren. Am häufigsten wurde der Geheimunterricht zwei- bis dreimal wöchentlich sowie am Samstagnachmittag und Sonntag erteilt.<sup>62</sup>

Die meisten geheimen Lerngruppen bestanden aus jeweils zwei bis sechs Schülern, in einigen wenigen Fällen aus bis zu 15 Lernenden. Einige Lehrer unterrichteten ausschließlich ihre eigenen Kinder und deren Freunde oder Nachbarskinder, wenn diese für zuverlässig und verschwiegen gehalten wurden.<sup>63</sup>

Der Unterricht fand vor allem in Privatwohnungen statt. Gelegentlich wurde er aber auch in das Arbeitsleben „eingeschoben“, wenn beispielsweise während der Mittagspause in Geschäften, Lagerräumen usw. unterrichtet wurde.<sup>64</sup>

Um eine bessere Tarnung zu haben, nahmen die Schüler häufig Spielsachen, Karten- oder Schachspiele mit zum Unterricht. Ebenfalls als Vorsichtsmaßnahme bei Polizeikontrollen wurden die Schüler ermahnt, nur Hefte für den Unterricht zu verwenden, in denen keine Angaben über Schüler und Lehrer standen, und die keine Rückschlüsse auf Ort und Zeitpunkt des Unterrichts zuließen.<sup>65</sup>

Häufig erschwerte es das Ausmaß des Unterrichts, daß die Lehrer nur selten eine mehr oder weniger fiktive Arbeit vorgeben und unter diesem Schutz geheim unterrichten konnten. Im allgemeinen mußten sie zwölf Stunden täglich arbeiten und konnten erst anschließend unterrichten. Auch viele der älteren Schüler unterlagen der Arbeitspflicht.<sup>66</sup>

Die Versorgung mit Lehrbüchern und das eigenständige Lernen waren daher bedeutende Bestandteile des Unterrichts. Glück hatten etwa die Schüler der Posener Lehrerin Irena Tarnowska, die über eine Bibliothek von 1000 Bänden verfügte. Die Bücher wurden untereinander ausgetauscht und zum Teil durch private Sammlungen ergänzt.<sup>67</sup> Es gab aber auch Schüler, die ausschließlich auf ihre alten Schulbücher angewiesen waren. Auch die Laienlehrer waren trotz ihres guten Willens nicht unbedingt für ihre Arbeit qualifiziert. Das Niveau des Unterrichts und seine Ergebnisse waren daher sehr unterschiedlich.

Ein Problem bei der Einordnung der deutschen Schulpolitik und des

<sup>62</sup> Walczak, *Nauczyciele* (wie Anm. 13), S. 35.

<sup>63</sup> Związek (wie Anm. 42), S. 93.

<sup>64</sup> Walczak, *Wielkopolska konspiracja* (wie Anm. 10), S. 84.

<sup>65</sup> Związek (wie Anm. 42), S. 35.

<sup>66</sup> Walczak, *Nauczyciele* (wie Anm. 13), S. 38.

<sup>67</sup> Osmólka, *Tajne nauczanie* (wie Anm. 53), S. 1054.

geheimen Schulwesens in Posen in den Gesamtzusammenhang von Besatzungspolitik und Widerstand stellt das im Vergleich zum Generalgouvernement schlechte Quellenmaterial dar. Das liegt zum einen an der Haltung der deutschen Schulbehörden in Posen, die ihr besonderes Augenmerk auf das deutsche Schulwesen in ihrem Zuständigkeitsbereich richteten. In den einschlägigen Dokumenten hatte der Aufbau deutscher Schulen einen deutlich höheren Stellenwert als die Beschulung der polnischen Kinder.

Die polnische Widerstandsbewegung wiederum mußte in Posen größere Sicherheitsvorkehrungen treffen als in den Städten des Generalgouvernements. Angesichts der stärkeren Präsenz deutscher Partei- und Sicherheitsorgane durfte es keine kompromittierenden Schriftstücke geben. Zudem wurde der Aufbau einer breit organisierten Untergrundbewegung erschwert. Das Ausmaß und die Effektivität individueller Aktionen, wie der Unterricht durch Eltern oder Nachbarn, läßt sich aufgrund der wenigen Dokumente nicht wirklich zuverlässig einschätzen. Doch auch unter den schlechtesten Voraussetzungen bedeutete das geheime Schulwesen die Aufrechterhaltung eines Stückes Normalität und, angesichts der den Polen zgedachten Erziehung zu einem Volk von Hilfsarbeitern, die Selbstbehauptung ihrer Sprache und Kultur.



# Ukrainer und Polen als Studenten in Lemberg 1942–1944 (Lemberger Fachkurse)

von Marian Walczak

## Einführung

Gegen Ende der Zweiten Republik, im akademischen Jahr 1937/38, studierten in Lemberg über 9000 Personen (19% aller Studenten in Polen): an der Johann-Kasimir-Universität 5064, am Lemberger Polytechnikum 2847, an der Veterinärmedizinischen Akademie 460, an der Akademie für Außenhandel 759 und in den Höheren Kursen für Landwirte 16 Personen.<sup>1</sup> Die Studenten der Lemberger Hochschulen rekrutierten sich aus vielen Nationen und verschiedenen Konfessionen, unter ihnen stellten Ukrainer etwa 15% der Studentenschaft. Das akademische Zentrum Lemberg vereinte viele bedeutende, international bekannte Wissenschaftler und schenkte dem Land unter seinen Absolventen zahlreiche hervorragende Spezialisten und Fachleute für Wirtschaft und Nationalkultur.

Nach dem Ausbruch des Zweiten Weltkrieges erlebte die Stadt Lemberg zwei große Eingriffe — den ersten in der zweiten Septemberhälfte 1939, als die sowjetische Armee in den Osten der Zweiten Republik einmarschierte, den zweiten Ende Juni 1941 nach der Besetzung dieser Gebiete durch Hitlers Wehrmacht.

Unter der sowjetischen Besatzung durften die Lemberger Hochschulen weiterhin arbeiten, jedoch erst nach Änderung ihrer Struktur und Lehrpläne. Unter anderem wurden Medizin und Pharmazie aus der Universität ausgegliedert, die Theologische Fakultät geschlossen und die historischen Disziplinen modifiziert, indem man Vorlesungen zur Geschichte Polens strich. Eingeführt wurden dafür die ukrainische Sprache und Vorlesungen politisch-ideologischen Charakters mit besonderer Berücksichtigung der Theorie des Marxismus-Leninismus und der Geschichte der kommunistischen Parteien. Zugang zu den Hochschulen hatte die ukrainische, polnische und jüdische Jugend aus der Umgebung wie aus den von den Deutschen besetzten Gebieten.

Vom 17. September 1939 bis zum 22. Juni 1941 wurden in Lemberg seitens des NKWD zahlreiche Repressionen im wissenschaftlichen Milieu

---

<sup>1</sup> Statystyka szkolnictwa 1937/38 (Statistik des Schulwesens 1937/38), hrsg. v. Główny urząd statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej (GUS RP), in: Statystyka Polski (Statistik Polens), Seria C, z. 101, S. 74–79.

durchgeführt. Einige Wissenschaftler der dortigen Hochschulen, die Reserveoffiziere der polnischen Armee waren, wurden in Kozielsk und Starobielsk gefangengesetzt und später im April/Mai 1941 in Katyń oder Charkov ermordet. Manche Wissenschaftler wurden festgenommen und weit in die UdSSR verbannt, andere wurden ins Gefängnis gebracht, viele von ihnen verschwanden spurlos. Repressionen und Verbrechen der sowjetischen Okkupanten sind noch bis heute nur ungenügend bekannt, sind jetzt aber Gegenstand eines größeren Interesses und intensiver Untersuchungen.

Der Besetzung Lembergs durch die Hitlerarmee (30. Juni 1941) ging der Abzug der Roten Armee und der Behörden und Hochschulverwaltungen voraus. Die Überraschung über die Aggression des Verbündeten war so groß, daß die Evakuierung nervös und in Eile geschah und weder das Personal noch das Inventar der Lemberger Hochschulen vollständig erfaßte. Wehrmacht und Polizeiformationen des NS-Regimes markierten die ersten Tage der Besetzung Lembergs durch Terror und Blut. Schon vom 2. Juli an wurden massenhaft Juden festgenommen und ermordet, am 4. Juli wurden am Hang von Wzgórza Wuleckie 23 Professoren und Dozenten der Lemberger Hochschulen erschossen — zwei weitere einige Tage später. Es steigerte die Barbarei noch, daß mit manchen Professoren auch Mitglieder ihrer Familien erschossen wurden: Frauen, Söhne und andere Angehörige. Insgesamt belief sich die Anzahl der Opfer im wissenschaftlichen Umfeld während der Hitler-Okkupation auf 98 Personen.<sup>2</sup>

Professor Zygmunt Albert, ein unmittelbar Beteiligter der damaligen Ereignisse in Lemberg, berichtet über Aktionen der ukrainischen Polizei mit tragischen Folgen, die massenhaft polnische Jugendliche beider Geschlechter aus den höheren Klassen sowie Absolventen der Oberschulen und der jüngeren Jahrgängen der Hochschulen, darunter viele aus der Medizinischen Fakultät, verhaftet hat. Ein Teil der Jugendlichen wurde ohne vorausgehende Gerichtsverhandlung erschossen, ein anderer freigelassen.<sup>3</sup>

Die Repressionen der deutschen Besetzung trafen Lembergs wissenschaftliche Einrichtungen auf breiter Front. Alle Hochschulen wurden

<sup>2</sup> M. Walczak, *Pracownicy naukowcy — ofiary zbrodni NKWD w 1940 r. Imienne zestawienie strat (Wissenschaftler als Opfer des NKWD-Verbrechens im Jahre 1940. Namentliche Zusammenstellung der Verluste)*, in: *Nauka Polska* (1990), Nr. 5, S. 154 ff.; *Szkolnictwo wyższe i nauka polska w latach wojny i okupacji 1939–1945 (Hochschulwesen und polnische Wissenschaft in den Jahren des Krieges und der Okkupation 1939–1945)*. Wrocław 1978, S. 182.

<sup>3</sup> Z. Albert, *Lwowski Wydział Lekarski w czasie okupacji hitlerowskiej 1941–1944 (Die medizinische Fakultät Lemberg während der Hitler-Okkupation 1941–1944)*. Wrocław 1975, S. 11.

geschlossen, es wurde eine Kommissarische Universitätsverwaltung berufen, alle Studenten und Wissenschaftler jüdischer Abstammung wurden ausgeschlossen, keine Form akademischer Bildung, nicht einmal für die Ukrainer, wurde zugelassen. Entscheidungen dieser Art waren nicht neu, gegen die Hochschulzentren in Posen, Krakau, Warschau und Lublin war ähnlich vorgegangen worden. Sie ergaben sich aus den Grundvoraussetzungen der nationalsozialistischen Politik gegenüber dem polnischen Volk, besonders gegenüber der Intelligenz. Die Theoretiker der NSDAP und Praktiker, die in den okkupierten Gebieten Polens die Macht innehatten, hatten oftmals den Platz der Polen in diesem Bereich<sup>4</sup> sowie Art und Umfang ihrer Bildung oder vielmehr Schulung umrissen. Es wurde festgelegt, daß kein Pole die Möglichkeit einer höheren Ausbildung erhalten sollte, weder an seinem Wohnort noch im Reich. Zugelassen wurden Volksschulen mit einem beschnittenen Lehrplan und Berufsschulen, die in kurzer Zeit (zwei–drei Jahre) die jungen Menschen auf einen bestimmten Beruf vorbereiten sollten. Es gab nur wenige Fachschulen höheren Grades mit eingeschränktem Zugang (schwere Aufnahmeprüfungen, Entfernung, Kosten).

So war es im Generalgouvernement (GG). Das betraf aber auch Lemberg, das, nachdem die Deutschen den Plan, dort einen unabhängigen ukrainischen Staat zu gründen, verworfen hatten, vom 1. September 1941 an Hauptstadt eines neuen Distrikts im GG unter der Bezeichnung Galizien (Wojewodschaften Lemberg, Stanislaw, Tarnopol) wurde. Angesichts der Ausdehnung der Ordnung des GG auf Galizien wurde die Überzeugung, welche besonders unter den Ukrainern verbreitet war, zunichte gemacht, daß die bestehenden Formen akademischer Bildung beibehalten würden, wenn man sich den juristisch-organisatorischen Anforderungen der Deutschen anpaßte.

### **Die Einrichtung von Kursen**

Bei der Verwirklichung der eigenen Politik, die ukrainische Bevölkerung für sich zu gewinnen, prüften die Deutschen die entstandene Bildungssituation und die Möglichkeit, spezielle Formen der Jugendausbildung zu schaffen. Die Entscheidung über diese Angelegenheit lag bei der Regierung des GG, speziell der Hauptabteilung Wissenschaft und Unterricht

<sup>4</sup> H. Frank, „Tagebuch“, Bd. 2, S. 20; dass. Bd. 4, S. 946. Archiwum Głównej Komisji Badania Zbrodni Hitlerowskich w Polsce, Warszawa.

(HWuU) in Krakau. Noch ein weiterer Grund wirkte sich positiv auf die Entscheidung der Hauptabteilung aus: die Ausstattung der Wirtschaft mit gut ausgebildeten Führungskräften, die sich im dritten Kriegsjahr von Tag zu Tag verschlechterte. Darüber hinaus wurde in den periodischen Berichten ein katastrophaler Mangel an hochqualifizierten Fachkräften im GG signalisiert, vor allem an Ärzten, Apothekern und Tierärzten in Galizien.

Seit September 1941 fanden in Krakau eine Anzahl Konferenzen und Gespräche mit dem Generalgouverneur Hans Frank statt, der jedesmal das Wort ergriff und seine Einstellung detailliert darlegte. Er meinte, daß die Bildung einer fremden (nichtdeutschen) Intelligenzschicht schädlich, sogar gefährlich für die deutsche Herrschaft in den besetzten Gebieten sei, andererseits sah er ein, daß es im Interesse des Dritten Reiches notwendig sei, wenigstens den dringendsten Bedarf an Fachkräften im GG zu decken. Er warnte davor, den Anschein entstehen zu lassen, als ob der Versuch, eine gewisse Anzahl von Agronomen, Tierärzten, Ärzten und Apothekern auszubilden, etwas mit einer Ausbildung auf höherem Niveau zu tun hätte. Diese Vorsicht spiegelte sich in der Diskussion um die Bezeichnung der Schulen wider, die Fachpersonal dieser Kategorie ausbilden sollten.

Die deutschen und ukrainischen Wissenschaftler aus Lemberg hatten den Ehrgeiz, daß die Bezeichnungen ihrer Schulen seriös und würdevoll klingen, deswegen waren schon Ende 1941 Druckschriften z.B. mit der Überschrift „Staatliche Medizinische Akademie in Lemberg“ in Umlauf.<sup>5</sup> Bei diesen Wissenschaftlern herrschte damals die Überzeugung, daß es möglich sei, die alten Bildungsstrukturen auf höherem Niveau wieder aufzubauen und unter dieser Voraussetzung deutsche, ukrainische und polnische Professoren einzustellen.

In Krakau hingegen, in der HWuU, wurde seit Anfang 1942 die Bezeichnung „Staatliche Institute Lemberg“ angenommen. Den Namen benutzte am 19. März 1942 der Leiter der HWuU, Adolf Watzke, während er das Problem auf einer Konferenz beim Generalgouverneur vortrug. Er unterstrich damals, daß die in Lemberg errichteten Institute unter keiner Bedingung Hochschulen sein dürften. Um eine strenge Kontrolle über die Lehrtätigkeit ausüben zu können, sollten die Schulleitung, die Unterrichtssprache und die Lehrmittel deutsch sein. Das Studienprogramm und die Ausbildungsmethoden sollten dem deutschen Interessenbereich angepaßt werden. Die Lehre in den Instituten, empfahl er, solle

---

<sup>5</sup> Vgl. Albert, *Wydział* (wie Anm. 3), S. 20.



Mitte April 1942 aufgenommen werden.<sup>6</sup> Frank ging, um die formelle Position der Lemberger Schulen zu senken, noch weiter, indem er den Schulen das Recht, den Absolventen irgendwelche Diplome oder Berufstitel zu verleihen, versagte und vorschlug, die Institute in Ausbildungskurse umzubenennen. Generell akzeptierte er diese Form der Ausbildung für die nichtdeutsche Jugend und betonte mehrmals, daß er nicht für die Polen, sondern im Interesse des ganzen deutschen Volkes handle und hier die Anerkennung der Bevölkerung und der Regierung erwarte.

Am 1. April 1942 begannen die „Staatlichen Institute Lemberg“ formell ihre Tätigkeit: das polytechnische, medizinische, veterinärmedizinische, pharmazeutische, landwirtschaftliche und forstwirtschaftliche Institut, obwohl manche von ihnen offiziell etwas später eröffnet wurden.

Die administrative Aufsicht über alle Institute Lembergs lag bei der sogenannten „Verwaltungsstelle der Staatlichen Institute in Lemberg“; zu ihrem Leiter wurde schon im Februar 1942 Karl Wölfel berufen.<sup>7</sup>

Es vergingen kaum zwei Monate seit der Eröffnung der Institute, als deren Leiter A. Watzkes Schreiben vom 20. Mai 1942 mit der Entscheidung der HWuU über die Änderung der bisherigen Bezeichnung „Staatliche Institute Lemberg“ in „Staatliche Fachkurse Lemberg“ bekamen.<sup>8</sup> Im gleichen Schreiben wurden den einzelnen Instituten folgende neue Bezeichnungen gegeben:

- Staatliche Medizinische Fachkurse Lemberg
- Staatliche Pharmazeutische Fachkurse Lemberg
- Staatliche Tierärztliche Fachkurse Lemberg
- Staatliche Technische Fachkurse Lemberg
- Staatliche Landwirtschaftliche Fachkurse Lemberg.

In der obigen Aufstellung sind nicht berücksichtigt die „Staatlichen Forstlichen Fachkurse“, die etwas später entstanden. Sie figurieren aber in der Statistik für das erste (Sommer-)Semester mit 50 Studenten.

Die Änderung der Bezeichnung der Institute in Kurse war ohne wesentliche Bedeutung für Organisation, Personal und Bildungsinhalt, zeigte aber deutlich, daß für die Polen und die Ukrainer Lehranstalten, die sich auch nur dem Namen akademischer Einrichtungen näherten, nicht in Frage kamen. Aus dem gleichen Grund wurde, auch in der Korrespondenz,

<sup>6</sup> Vgl. Frank, „Tagebuch“ (wie Anm. 4), Bd. 18, S. 202 ff.

<sup>7</sup> K. Wölfel, der aus Karlsbad stammte, hatte den Rang eines Oberregierungsrates und figurierte amtlich als „Leiter der Verwaltungsstelle der Staatlichen Institute Lemberg“.

<sup>8</sup> Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego (AUJ), FL-4. In dem Schreiben steht: „Über höheren Auftrag ist die bisherige Bezeichnung 'Staatliche Institute Lemberg' in 'Staatliche Fachkurse Lemberg' umzuändern.“

die Verwendung der Bezeichnung „Student“ nicht toleriert. Sie wurde durch das Wort „Teilnehmer“ oder „Hörer“ ersetzt.<sup>9</sup>

Die Staatlichen Technischen Fachkurse gliederte man in fünf Abteilungen: Architektur, Bauwesen, Maschinenbau, Chemie und Elektrotechnik, die man mit technischen Versuchswerkstätten, einem Lehrbetrieb für Bauwesen und einem elektrotechnischen Musterlabor ausstattete. Die Medizinischen Fachkurse verfügten über ein Netz von Spezialkliniken, die aufgrund des Armeebedarfs gelegentlich ihren Standort wechseln mußten. Die Landwirtschaftlichen Fachkurse besaßen einen landwirtschaftlichen Ausbildungsbetrieb in Dublane mit einer Fläche von 380 ha.<sup>10</sup> Für die Hörer der landwirtschaftlichen und forstwirtschaftlichen Kurse wurden Internate in Dublane und Janów errichtet. Aus dem zur Verfügung stehenden Quellenmaterial geht hervor, daß die Räumlichkeiten der Lemberger Fachkurse im wesentlichen die Anforderungen in didaktischer Hinsicht und im Hinblick auf die praktische Ausbildung deckten. Es fehlen hingegen glaubwürdige Informationen über den Stand und die Deckung der Bedürfnisse im Bereich der materialtechnischen und didaktischen Ausstattung der einzelnen Kurse und über deren Werkstättenbestand. Die Verwaltung und Leitung der Kurse stand den Bemühungen um eine gute didaktische und technische Ausstattung der Werkstätten, Betriebe, Kliniken und anderen Versuchsanstalten generell positiv gegenüber. Aus dem vorhandenen Material kann man annehmen, daß die materielle und finanzielle Situation der Lemberger Kurse recht gut war.

### Die studierende Jugend

Die Staatlichen Fachkurse in Lemberg besaßen den Status staatlicher und nichtdeutscher Schulen. Nichtdeutsche Schulen waren vor allem solche Bildungsstätten, die von der deutschen Jugend nicht besucht werden durften.<sup>11</sup>

Wenn man die Nationalität außer Betracht läßt, waren die Zulassungsbedingungen klar: Abitur oder Bescheinigung über das Studium eines

<sup>9</sup> Ebenda, FL-83. Im Schreiben des Leiters der Verwaltungsstelle der Staatlichen Fachkurse Lemberg an den Leiter der HWuU in Krakau wurde das Wort „Studenten“ gestrichen und handschriftlich durch das Wort „Teilnehmer“ ersetzt.

<sup>10</sup> Archiwum Akt Nowych (AAN), Regierung GG, Sign. 709, K. 81 f.

<sup>11</sup> Vgl. AUJ, FL-83. Im statistischen Bericht vom November 1942 sind zwei Volksdeutsche als Teilnehmer des medizinischen Kurses angegeben. Die Intervention der HWuU wegen der Differenz zwischen diesem Sachverhalt und den geltenden Vorschriften erfolgte sofort.

bestimmten Faches vor dem Krieg. Ausnahmen bildeten die Fälle von Absolventen der sowjetischen Zehnjahresschule. Die deutsche Verwaltung führte über sie einen Schriftwechsel, um zu klären, ob sie Abiturienten nach zwölfjährigem Schulbesuch gleichzusetzen seien. Der Leiter der HWuU, Adolf Watzke, äußerte sich zu dieser Frage im Schreiben vom 18. März 1942, in dem er entschied, welche Absolventen der russischen Zehnjahresschule berücksichtigt werden konnten. Aber schon zwei Monate später — am 20. Mai — verschärfte er die Anforderungen ihnen gegenüber, indem er forderte, daß man diese Schüler einer vorhergehenden Reifeprüfung unterziehen sollte.<sup>12</sup>

Die formellen Voraussetzungen für die Aufnahme in einem Studiengang waren die eine Seite der Medaille, die zweite, viel wichtiger für die Besatzungsmacht, war die Volkszugehörigkeit. Von Anfang an waren hier zwei Punkte ganz klar:

1. Ausschluß von Studenten jüdischer Herkunft (jeder Kandidat legte dem Reifezeugnis eine schriftliche eidesstattliche Bescheinigung bei, daß er arischer Abstammung war),
2. Studienverbot für Deutsche.

Unklar war von Anfang an die Teilnahme der polnischen Jugend am Studium. Ursache dafür war hauptsächlich das Verhalten des Generalgouverneurs, der polnische Kandidaten ablehnte. Er legte fest, daß vorläufig nur Ukrainer zum Studium zugelassen werden durften.<sup>13</sup>

Heute fällt es schwer, genau die Ursachen und günstigen Umstände zu bestimmen, warum im April 1942, als die Institute ihre Arbeit aufnahmen, mehrere hundert polnische Studenten teilgenommen haben. Es kann sein, daß die Schulverwaltung am Ort und die Institutsdirektoren sich als tolerant erwiesen, man kann aber auch annehmen, daß die Zentralschulverwaltung in Krakau, die empfahl, die Aufnahme in die Institute ohne Aufsehen durchzuführen, einfach nicht protestierte, obwohl sie von Anmeldung und Aufnahme der Polen wußte. Eine Art von Unsicherheit und Furcht vor der Reaktion H. Franks waren wahrscheinlich der Grund, warum man in der Statistik der Studenten für das erste Trimester bei allgemeinen Zahlen blieb und die Nationalitätsfrage übergang. Im deutschen Quellenmaterial fehlen deswegen Daten über die Zahl der damals studie-

<sup>12</sup> Vgl. AUJ, FL-4. Das Schreiben betraf die „Errichtung der Staatlichen Institute Lemberg; Zulassung der Absolventen zehnjähriger russischer Schulen“. Zu dieser Angelegenheit schrieb Watzke: „(...) diese müssen einer vorhergehenden Reifeprüfung unterzogen werden.“

<sup>13</sup> Vgl. Frank, „Tagebuch“ (wie Anm. 4), Bd. 18, S. 204.

renden Polen. Z. Albert teilt mit, daß unter den im April 1942 aufgenommenen 600 Studenten der Medizin nur 84 Polen waren.<sup>14</sup>

Das Interesse am Studium war unter der polnischen und ukrainischen Jugend sehr groß. Beweis dafür ist die Zahl von 1741 Hörern schon im ersten Semester. Manche, als attraktiv geltende Studienfächer waren von Anfang an stärker besucht (Medizin, Technik), andere schwächer (Forstwesen, Pharmazie; s. Tabelle 1).<sup>15</sup>

**Tabelle 1: Staatliche Fachkurse Lemberg. Zahl der Hörer im 1. Semester (1.4.1942 — 31.7.1942).**

Kurse	Hörer
Medizin	722
Pharmazie	125
Tiermedizin	155
Technik	508
Landwirtschaft	181
Forstwesen	50
Summe	1741

Die Auswahl der Kandidaten für das nächste und weitere Semester wurde von einer Werbeaktion in der Presse, nicht nur in der „Gazeta Lwowska“, sondern auch in vielen Zeitungen im Bereich des Generalgouvernements begleitet. Informiert wurde hauptsächlich über Termine für den Kursbeginn und die von den Kandidaten geforderten Dokumente (u.a. Lebenslauf in der deutschen Sprache, Bescheinigung über die Ausbildung, Gesundheitszeugnis, Bescheinigung der arischen Herkunft).<sup>16</sup> Das zweite Semester vom 1.10.1942 bis Ende Februar 1943 begann offizieller und mit einer größeren Zahl von Hörern (2 966 Personen), mit einem fast vollständigen wissenschaftlichen Lehrpersonal und mit einem fertigen Vorlesungs- und Übungsplan, eingeteilt in Wochen, Tage und Stunden.<sup>17</sup>

<sup>14</sup> Vgl. Albert, Wydział (wie Anm. 3), S. 36.

<sup>15</sup> Vgl. AAN, Sign. 709, K. 2.

<sup>16</sup> Vgl. Albert, Wydział (wie Anm. 3), S. 38.

<sup>17</sup> Die Direktionen der einzelnen Kurse publizierten für den Dienstgebrauch ein „Personal- und Vorlesungsverzeichnis“ mit den wesentlichen Personal- und organisatorischen Informationen.

Der größten Popularität unter ukrainischen und polnischen Jugendlichen erfreuten sich das Studium der Medizin und der Technik. Medizin studierten Ende 1942 817 Ukrainer und 323 Polen, was 40% bzw. 35% der gesamten Hörerschaft dieser Nationalitäten ausmachte. Technische Wissenschaften dagegen studierten im April 1943 438 Ukrainer (22%) und 281 Polen (30%). Ziemlich gleichmäßig besetzt waren alle acht Trimester der Tiermedizin mit 150 Studenten ukrainischer und 109 polnischer Nationalität.

Das nächstfolgende dritte, sogenannte Frühjahr-Sommersemester 1943 brachte keine großen Änderungen im zahlenmäßigen Bestand der einzelnen Kurse, und die Gesamtzahl der Hörer sank unwesentlich auf 2840 Personen (s. Tabelle 2).<sup>18</sup>

**Tabelle 2: Staatliche Fachkurse Lemberg. Zahl der Hörer nach Nationalitäten im 3. Semester (1. 4. 1943–15. 7. 1943). Stand: Mai 1943.**

Kurse	gesamt	Hörer nach Nationalitäten			
		Ukrainer	Polen	Deutsche	andere
Medizin	1227	977	241	0	9
Pharmazie	162	129	30	1	2
Tiermedizin	266	150	116	0	0
Technik	721	438	281	0	2
Landwirtschaft	326	286	39	0	1
Forstwesen	138	121	16	0	1
Summe	2840	2101	723	1	15

Im dritten Semester wurde die Aufnahme in das erste Studienjahr von der Erfüllung einer ziemlich schwierigen Bedingung abhängig gemacht. Es handelte sich um den sogenannten Baudienst. Die Verpflichtung betraf „Ukrainer-, Polen- und Goralen-Kandidaten für das Studium“. Die Schulverwaltung verlangte freiwillige Anmeldung und Ableistung des sechsmonatigen Dienstes in der Zeit vor Studienbeginn.<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Vgl. AUJ, FL-83; vgl. AAN, Sign.709, K. 5<sup>3</sup>. Die Studenten der landwirtschaftlichen Kurse wurden in freie (29%) und ordentliche Hörer (71%) eingeteilt.

<sup>19</sup> Schreiben A. Watzkes vom 9.8.1942 an den Gouverneur des Distrikts Galizien. Vgl. AUJ, FL-6.

Aufgrund von Berichten nach dem Kriege kann man behaupten, daß der Unterricht in didaktischer Hinsicht hauptsächlich aufgrund der Vorkriegsstudienpläne der entsprechenden Fakultäten in polnischen Hochschulen durchgeführt wurde. Kleine Änderungen des Ausbildungsplanes entsprangen mehr der Notwendigkeit, sich den Umständen anzupassen, als äußeren Verordnungen (Ausnahme war das Lektorat der deutschen Sprache). Die Teilnahme an Vorlesungen, Übungen, Prüfungen und anderem Unterricht war für die Studierenden Pflicht; ihre Erfüllung wurde in einem Anmeldebuch notiert. Ergänzend zum Anmeldebuch bekam jeder Hörer eine vom Kursdirektor ausgestellte und unterschriebene Ausweis-karte,<sup>20</sup> die zusätzlich die Benutzung der Bibliotheken und Ärzteambulanzen usw. erleichterte.

Franks Standpunkt, daß der Kursleitung kein Recht zustehe, den Absolventen irgendwelche Titel (Ingenieur, Arzt, Magister) zu verleihen oder Diplome über den Studienabschluß auszustellen, wurde voll realisiert. Der Absolvent bekam eine „Bescheinigung“ nach dem in der HWuU entworfenen Muster, in der lakonisch das Bestehen der erforderlichen Prüfungen im Bereich eines Berufs- bzw. Ausbildungsfaches bestätigt wurde.

Die Teilnehmer der Lemberger Kurse waren zur Zahlung von Gebühren verpflichtet, deren Umfang und Höhe die HWuU in Verbindung mit der Hauptabteilung Finanzen festlegte. Die Hörer zahlten insgesamt 270 Złoty jährlich (135 Zł. pro Semester): 30 Zł. Einschreibgebühr, 10 Zł. Verwaltungsgebühr, 230 Zł. Hörgeld.<sup>21</sup> Vom Sommersemester 1943 an wurden für die Hörer der medizinischen und tierärztlichen Kurse die Gebühren auf 315 Zł. pro Jahr erhöht; für die Wochenstunde Vorlesungen im Semester zahlten sie 2,50 Zł. Die Entscheidung wurde mit den hohen Kosten des Unterrichts und der Übungen in diesen Fakultäten begründet. Außerdem zahlten Hörer, die Internate beanspruchten, vor allem die Land- und Forstwirte in Dublane und Janów, 6 Zł. täglich. Diese Gebühr konnte allerdings auf 4 Zł. reduziert werden.<sup>22</sup>

Ukrainische Studenten konnten Stipendien in Form einer Hörgeldbefreiung erhalten. Hierbei spielte nicht nur die finanzielle Situation eine Rolle, sondern auch die „loyale Haltung des Bewerbers gegenüber dem

<sup>20</sup> Vgl. Albert, Wydział (wie Anm. 3), S. 41 f. Der Autor publiziert Kopien dieser für Hörer der Medizinischen Kurse geltenden Dokumente.

<sup>21</sup> Vgl. AAN, Sign. 709, K. 2<sup>2</sup>.

<sup>22</sup> Schreiben der HWuU an den Leiter der Verwaltungsstelle der Fachkurse Lemberg vom 5.10.1943 betr. zusätzliche Gebührenregelung. Ebenda, Sign. 709, K. 11<sup>4</sup>. Es wurde berechnet: Wenn auf drei Fächer 10 Vorlesungen wöchentlich entfielen, bezahlte der Hörer im Trimester  $2,50 \times 10 = 25$  Zł.

Deutschen Reich“, überprüft und bestätigt durch den Sicherheitsdienst (SD), die Unterstützung des Kursdirektors, die Teilnahme am Arbeitsdienst, z.B. für die Wehrmacht, und schließlich gute Zensuren in Semesterklausuren und Prüfungen.<sup>23</sup> Darüber hinaus hatte die ukrainische Jugend noch das Privileg, daß sie für ein Studium ins Altreich oder an die Reichsuniversität Posen geschickt werden konnten, sogar nach Abschluß der sowjetischen Zehnjahresschule.<sup>24</sup> Da zu diesem Thema im deutschen Quellenmaterial weitere konkrete Informationen fehlen, kann man annehmen, daß dies eher Berechtigungen theoretischer Natur waren. Das Haupthindernis zu ihrer Realisierung werden fehlende oder mangelhafte Kenntnisse der deutschen Sprache gewesen sein.

### Das didaktisch-wissenschaftliche Personal

Die personelle Besetzung der Lemberger Fachkurse mit Wissenschaftlern war von Anfang an eine unklare und ziemlich komplizierte Angelegenheit, hauptsächlich aufgrund der von den Deutschen gestellten Anforderungen. Die HWuU setzte voraus, daß manche Stellen, insbesondere Leitungspositionen, mit Deutschen besetzt würden. Von den anderen aber, besonders den Polen, verlangte man nicht nur entsprechende Qualifikationen, sondern auch eine positive Bescheinigung des Sicherheitsdienstes. Die Personalabteilung der Kursverwaltung war zu einer genauen Erfassung der Beschäftigten verpflichtet. Sie hatte dabei zu unterscheiden zwischen Personen, die eine positive Beurteilung verdienten, und solchen, die nur als „politisch nicht in Erscheinung getreten“<sup>25</sup> eingestuft wurden. Diese Prozedur schloß von der Arbeit in den Kursen all die potentiellen Kandidaten aus, die aus verschiedenen Gründen den Kontakt zur deutschen Polizei meiden mußten.

Die von den Deutschen bevorzugten Ukrainer bildeten, besonders was selbständige Wissenschaftler betraf, eine zu kleine Gruppe, als daß damit der Bedarf an qualifiziertem Lehrpersonal gedeckt werden konnte. Einige Professoren und Dozenten aus diesem Milieu wurden im Juni 1941, also

<sup>23</sup> Schreiben des Leiters der HWuU Dr. Eichholz vom 12.4.1943 zur Befreiung der ukrainischen Stipendiaten von den Hörgeldern. Ebenda, Sign. 709, K. 5<sup>5</sup>. Einen Monat später begrenzte er die Zahl der von der Gebühr Befreiten auf 10-15% der Hörer.

<sup>24</sup> Vgl.: Schreiben A. Watzkes vom 20.5.1942 an den Leiter der Staatlichen Fachkurse. AUJ, FL-4.

<sup>25</sup> Schreiben A. Watzkes vom 6.6.1942 an alle Kursleiter. Ebenda.

vor der Besetzung der Ukraine durch die Wehrmacht, nach Osten evakuiert. Unter den am Ort Gebliebenen konnten nicht alle die erforderlichen Qualifikationen und Erfahrungen nachweisen.

Das Ideal waren deutsche Wissenschaftler, jedoch wurde ihre Zahl (aufgrund von Kriegsverpflichtungen) immer kleiner, darüber hinaus wurden sie im Reich benötigt. Dort bekamen sie attraktivere Angebote als das entlegene, unsichere Lemberg.

Es ist schwer, anhand des vorhandenen Quellenmaterials die Zahl der Beschäftigten zu ermitteln, vor allem wegen der ziemlich komplizierten Struktur der deutschen Statistiken. Die tatsächliche Beschäftigung nichtdeutscher Wissenschaftler an den Lemberger Kursen nach dem Stand November 1943 (s. Tabelle 3) unterschied sich in den Gesamtziffern kaum von dem im Jahre 1942 von der Kursleitung zusammengestellten Bedarf.

**Tabelle 3: Staatliche Fachkurse Lemberg. Beschäftigung nichtdeutscher Arbeitskräfte im November 1943.<sup>26</sup>**

Gruppe der Arbeitskräfte	Anzahl gesamt	Von der gesamten Zahl Beschäftigte					
		Polen		Ukrainer		andere	
		männ- lich	weib- lich	männ- lich	weib- lich	männ- lich	weib- lich
1. Ehemals polnische Beamte	313	222	45	42	3	1	0
2. Nichtdeutsche Angestellte	488	149	178	110	39	8	4
3. Nichtdeutsche Arbeiter	407	141	133	52	80	1	0
Summen	1208	512	356	204	122	10	4
	1208	868		326		14	

Der Bedarf an Reichs- und Volksdeutschen bezog sich nur auf sogenannte nichtverbeamtete Arbeitskräfte in der Gesamtzahl von 45 Personen. Faktisch hingegen waren im November 1943 32 Reichs- und Volksdeutsche

<sup>26</sup> Vgl. AUJ, PL-81.



beschäftigt. Nennenswertes Gewicht hatten sie in keiner Kategorie der Beschäftigten (s. Tabelle 4).

**Tabelle 4: Staatliche Fachkurse Lemberg. Beschäftigung deutscher Arbeitskräfte im November 1943.<sup>27</sup>**

Gruppe der Arbeitskräfte	Anzahl	davon	
	insgesamt	männlich	weiblich
1. Beamte	4	4	0
2. Angestellte	25	10	15
3. Arbeiter	3	3	0
Summe	32	17	15
davon Reichsdeutsche	22	10	12

Die Staatlichen Fachkurse Lemberg beschäftigten im November 1943 insgesamt 1 240 Arbeitskräfte, unter ihnen hatten 868 polnische Nationalität (70%), 326 ukrainische (26,3%), 32 deutsche (2,6%) und 14 Personen (1,1%) eine andere Nationalität.

Unter den Beschäftigten gab es 479 Frauen (356 Polinnen, 122 Ukrainerinnen, 15 Deutsche und vier anderer Nationalität), was ca. 40% der gesamten Belegschaft ausmachte, und 743 Männer (512 Polen, 204 Ukrainer, 17 Deutsche und zehn anderer Nationalität), was ca. 60% ausmachte.

Die deutliche Dominanz der Polen wurde von den Deutschen als ein notwendiges Übel toleriert und ergab sich hauptsächlich aus dem Mangel an entsprechend qualifizierten Deutschen und Ukrainern.

Die Leitungspositionen in den Kursen waren vorrangig für Deutsche reserviert, dann für Ukrainer. Polen traten nur als deren Stellvertreter auf oder auf der niedrigsten Stufenleiter der Organisation.

Zum Leiter der Verwaltungsstelle der Staatlichen Institute Lemberg wurde von der HWuU der schon erwähnte Oberregierungsrat Karl Wölfel ernannt. Die Funktion der Direktoren der einzelnen Kurse übten aus:

#### Medizinische Kurse:

Prof. Dr. Karl Schulze aus Berlin,

Prof. Dr. Chiari Otto (Österreicher, stellvertr. Direktor 1942/43),

Dr. Ginilewicz Jaroslaw (Ukrainer, stellvertr. Direktor 1944).

<sup>27</sup> Ebenda.

## Pharmazeutische Kurse:

Doz. Dr. habil. Horst Böhme aus Berlin (1942),

Dr. Hellmut Fanselow (kommissarischer Direktor),

Dr. Ing. Eugeniusz Wertyporoch (Ukrainer, stellvertr. Direktor).

## Tiermedizinische Kurse:

Dr. habil. Oskar Habersang aus Berlin (1942),

Dr. Wotte.

## Technische Kurse:

Prof. Dr. Ing. Theodor Bödenfeld aus München.

## Landwirtschaftliche Kurse:

Prof. Dr. Leopold Krüger aus Leipzig,

Prof. Dr. Johann Ladenberger (stellvertr. Direktor).

## Forstwirtschaftliche Kurse:

Prof. Dr. Kurt Mantel aus Dresden.<sup>28</sup>

Die Kursdirektoren verfügten über viel Selbständigkeit, besonders in der Organisation der Lehrpläne und der studentischen Angelegenheiten. Sie übten auch einen großen Einfluß auf die Personalpolitik und die Anstellung der Mitarbeiter aus. Aus Nachkriegsüberlieferungen geht hervor, daß die Direktoren der medizinischen und technischen Kurse als Deutsche viel Anerkennung in diesem spezifischen, wissenschaftlichen Milieu gewannen, vor allem für ihre Toleranz und den Mut, die geltenden, ziemlich strengen Vorschriften günstig für die Betroffenen zu interpretieren. Das galt für viele interne und externe Anweisungen, darunter auch die Unterrichtssprache.

Die deutsche Schulverwaltung ging davon aus, daß die Unterrichtssprache, die u.a. „die Interessen der Polen und der Ukrainer in Einklang bringen“ sollte, Deutsch sein müsse. Die Ukrainer forderten, in ihrer Sprache lernen zu dürfen. In der Praxis gebrauchten die Dozenten ukrainischer und polnischer Nationalität ihre Muttersprachen, und das nicht nur aus eigener Überzeugung oder unzureichender Kenntnis der deutschen Sprache, sondern wegen der Notwendigkeit, sich mit den Hörern verständigen zu können. In manchen wissenschaftlichen Einrichtungen und Versuchsanstalten unterrichteten Ukrainer und Polen in der deutschen Sprache.<sup>29</sup>

<sup>28</sup> Namen und Titel wurden ermittelt anhand verschiedener deutscher Dokumente.

<sup>29</sup> Vgl. Albert, Wydział (wie Anm. 3), S. 36 f.

Selbstverständlich hielten die deutschen Wissenschaftler Vorlesungen und andere Lehrveranstaltungen in ihrer Sprache. Die Schulverwaltung differenzierte konsequent nach der Nationalität die Höhe der Gehälter und den Gebrauch wissenschaftlicher Titel und Berufsbezeichnungen. Die Polen hatten nur Vor- und Nachnamen; respektiert wurden weder ihre Grade noch ihre wissenschaftlichen (Dr., Doz., Prof.) und beruflichen (Arzt, Ingenieur) Titel, weder in der Korrespondenz und den Akten noch im unmittelbaren Dienstgespräch. Ausnahmen waren hier eine Seltenheit. Die Diskriminierung in der Bezahlung bestand darin, daß die deutschen Dozenten, abgesehen von hohen Funktionszuschlägen, fünfmal höhere Gehälter als nichtdeutsche Wissenschaftler bekamen.

### Schlußbemerkungen

Die Staatlichen Fachkurse Lemberg waren ein interessantes Versuchsfeld für das Zusammenleben und die Zusammenarbeit der Vertreter zweier Nationalitäten (der polnischen und der ukrainischen) unter Leitung der Deutschen, die damals die Macht in den okkupierten Gebieten besaßen. In allen drei Nationalitätengruppen bestand Einigkeit zumindest über die Zweckmäßigkeit einer gemeinsamen, im Rahmen der Hochschule organisierten Arbeit, an der sich einige tausend Studenten und bei den Kursen Beschäftigte beteiligten, wobei die Deutschen von ganz anderen Voraussetzungen als Polen und Ukrainer ausgingen.

Das politische Spiel der Deutschen mit den Ukrainern zielte darauf ab, sie für die eigenen Ziele zu benutzen. Während die Deutschen die Bestrebungen der ukrainischen Nationalisten, eine Groß-Ukraine (von San bis Don) zu gründen, kannten und selbst eine deutsche Besiedelung dieser Gebiete des GG planten, erklärten sie sich bereit, verschiedene Formen der Selbsthilfe und der Unterstützung zu organisieren; die Grundidee aber, dort eine ukrainische Gemeinschaft zu bilden, bekämpften sie entschlossen und konsequent von Anfang an; die Spitzenorgane des Dritten Reiches und der Generalgouverneur verpflichteten alle deutschen Funktionsträger zur Aufrechterhaltung und Entwicklung des bestmöglichen Verhältnisses zu den Ukrainern; gleichzeitig empfahlen sie den Deutschen, Distanz zu wahren und dem ukrainischen Streben nach Unterstreichung einer eigenen Staatlichkeit entgegenzuwirken; die Regierung des GG, die im allgemeindeutschen Interesse handelte, hielt es für notwendig, die gespannte und unruhige Atmosphäre zwischen Polen und Ukrainern

beizubehalten und solche Handlungen zu unterstützen, welche die Möglichkeit ihrer Annäherung, Verbindung oder Einigung ausschlossen.

Noch vor Errichtung der Lemberger Kurse sprachen sich manche Kenner des Problems im Rahmen einer Diskussion über die Organisation der Kurse für eine Trennung der Studenten beider Nationalitäten aus. Es gab sogar Vorschläge, die Ukrainer in Lemberg, die Polen in Warschau studieren zu lassen. Zu dieser Zeit traten die Ukrainer entschieden für Ukrainisch als Pflichtvorlesungssprache ein. Es ist inzwischen bekannt, daß die Herren der Entscheidung keinen dieser Vorschläge berücksichtigten. Die Ukrainer und Polen mußten also zwei Jahre lang — theoretisch in Deutsch, praktisch jedoch in allen drei Sprachen — gemeinsam an den Lemberger Kursen arbeiten und studieren.

Die Einstellung der Tätigkeit der Staatlichen Fachkurse hing selbstverständlich aufs engste mit dem Gang der Ereignisse an der Ostfront zusammen. In der zweiten Märzhälfte 1944 überbrachte L. Eichholz, der nächste Leiter der HWuU, Anweisungen nach Lemberg in Geheimschreiben seiner Regierung, daß Galizien geräumt werden müsse, was in erster Linie die Deutschen anging.

Kann man den offiziellen Zeitpunkt der Beendigung der Tätigkeit der Staatlichen Fachkurse Lemberg festlegen? Manche Kurse beendeten ihre Arbeit im April, andere im Juni 1944. Es fanden aber, was einiges heißt, Prüfungen in einzelnen Fächern noch Mitte Juli statt. Von März bis Juli 1944 verließen Lemberg die meisten (nicht alle) Studenten und Dozenten. Aber viele von ihnen kehrten zurück, hauptsächlich, um an den immer noch organisierten Prüfungssitzungen teilzunehmen. Das waren zwar Monate großer Unsicherheit, Aufregung und Unruhe, besonders unter den Deutschen, aber auch für die Wissenschaftler und Studenten anderer Nationalitäten. Die verlängerten Prüfungssitzungen waren Ausdruck für den Wunsch der Dozenten und Studenten, zu einem Ende zu bringen, was man 1943 begonnen hatte.

## MITTEILUNGEN

### **Einrichtung eines Schulmuseums und einer schulgeschichtlichen Forschungsstelle in Neustadt a.d. Aisch (Franken)**

Die Stadt Neustadt a.d. Aisch beschloß im Jahr 1991, im Gebäude der ehemaligen „Fürstenschule“ ein Schulmuseum einzurichten. Das dringend sanierungsbedürftige Schulhaus, heute teils von der Volkshochschule genutzt, ist ein Unikum in der deutschen Schulgeschichte. Es wurde fast ausschließlich aus Kollektengeldern gebaut, die der pietistische Schulleiter 1737–1741 in Deutschland und im evangelischen Ausland sammeln ließ. Vorbild war das Paedagogium Regium in Halle, von August Hermann Francke als Teil seiner beeindruckenden Schulstadt zu Beginn des 18. Jahrhunderts erbaut.

Der Übergang von der veralteten Lateinschule zu einem neuen Schultyp, der die Realien stärker berücksichtigte, soll im Mittelpunkt des kleinen Schulmuseums stehen, nachdem inzwischen eine ganze Reihe von Schulmuseen sich vor allem den eingegangenen Landschulen gewidmet hat. „Naturalienkabinette“ und Modellsammlungen, als Anschauungsmaterial im Gefolge der von Comenius geforderten lebendigen Unterrichtsgestaltung, sollen vorgestellt werden, vor allem mit Blick auf die stärkere Zuwendung zum naturwissenschaftlichen Unterricht.

Der Blick zurück soll aber weniger nostalgischen Bedürfnissen dienen, sondern vielmehr sollen durch die schulgeschichtliche Forschungsstelle der wissenschaftlichen Arbeit Informationsangebote gemacht werden. Wer die mühselige Spurensuche in deutschen und ausländischen Archiven kennt, weiß, wie kostspielig und zeitaufwendig sie ist. Eine Datenbank zu schulgeschichtlichen Sammlungen ist angefangen worden. Fragebögen wurden verschickt und sind inzwischen mehrheitlich zurückgekommen, so daß eine, wenn auch noch sehr lückenhafte, erste Übersicht besteht. Matrikeln (Schülerverzeichnisse) und Verzeichnisse alter Schulbibliotheken sollen folgen. Vor allem die unbeachtet in Bibliotheken und Archiven schlummernden Schulprogramme sollen allmählich erfaßt werden; sie sind eine große Fundgrube für Fragen aller Art: das bezieht sich auf die Tätigkeit einzelner Lehrer, die Frequenz von (höheren) Schulen, die Themen, die bei der öffentlichen Prüfung in kleinen Reden abgehandelt wurden, den Aufbau der heute teilweise sehr wertvollen Bibliotheken, natur-

wissenschaftliche Experimente, Schularchitektur-Geschichte, Besoldungen, die Politik der Fürstenhöfe und vieles andere.

Viele bedeutende Gelehrte erhielten die ersten Anregungen für das spätere Fach in ihrer Schule: die Hinweise darauf sind jedoch selten, da die Quellen im Verborgenen ruhen. Wie stand es um die Stipendien, welche Ziele wurden verfolgt? Was leisteten die sogenannten Fürsten- oder Landesschulen zur Entwicklung des deutschen Bildungswesens? Wie sah der Lehrer- und wie der Schüleralltag aus? Erhaltene Speisepläne zeigen interessante, regional bedingte Ernährungsweisen, die Handwerkerrechnungen für die „Alumni“ (Stipendiaten) geben Aufschluß über die Kosten des auf die Allgemeinheit entfallenden Unterhalts.

Ein Zufallsfund förderte einen umfangreichen Bestand von Schülerarbeiten aus der Zeit 1645–1745 zutage, vermutlich eine Rarität, die kaum eine Parallele haben dürfte. Sie entstanden im Gymnasium in Kulmbach und überlebten Brände, Umzüge und Aufräumarbeiten. Die Arbeiten werden jetzt inventarisiert in Neustadt und können dann ausgewertet werden. Es sind in der großen Mehrzahl lateinische Übersetzungen deutscher Texte, deren Inhalt selbst Teil der Wissensvermittlung war. Eine kleinere Zahl von griechischen und hebräischen Übersetzungen gehört auch dazu und wird hoffentlich bald einmal von dem einen oder anderen Altphilologen begutachtet werden.

Auch eine Zusammenarbeit mit der Internationalen Forschungsstätte für Aufklärung und Pietismus in den Franckeschen Stiftungen in Halle wird angezielt. Erste Gespräche haben bereits stattgefunden und werden hoffentlich bald zu einem konkreten Ergebnis führen. Als Ausbildungsstätte für zukünftige Lehrer spielte Halle im 18. Jahrhundert eine führende Rolle, wenn auch nur zwei deutsche Schulen (Gymnasien) sich zeitweilig ganz an Franckes Pädagogik orientierten, nämlich Neustadt, wie bereits erwähnt, und die Saldria in Brandenburg.

Besonders wichtig ist die Herstellung von Kontakten zu schulgeschichtlichen Sammlungen in den neuen Bundesländern, deren Betreuer bereits mehrfach an Tagungen in der alten Bundesrepublik teilgenommen haben. Auf ihren Wunsch wurde in Neustadt ein kleines Informationsblatt erstellt, das allen Interessenten zugeschickt wurde und im Herbst ein zweites Mal herauskommen wird. Es gilt hier, an eine gemeinsame, vielhundertjährige Bildungsgeschichte anzuknüpfen und sich auf die zahllosen Impulse zu besinnen, die deutsche Bildungsstätten sich gegenseitig und der Gesellschaft ihrer Zeit vermittelten. Ein Europa ohne Grenzen wurde nicht proklamiert, denn im Bildungswesen existierte es über Jahrhunderte, auch im Deutschland der Kleinstaaterei, das zeigen die Namen der ausländischen Schüler in den Verzeichnissen.

Als erste Schrift der schulgeschichtlichen Forschungsstelle wurde jetzt die vor 250 Jahren von dem Neustädter Rektor Paul Eugen Layritz verfaßte *Verteidigung der Didaktik des Comenius* herausgegeben. Sie war Teil eines Schulprogramms (der Einladung zur öffentlichen Abschlußprüfung, der stets ein Aufsatz des Rektors vorangestellt wurde), das schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts nicht mehr zu finden war. Der lateinische Text ist nur noch wenigen Fachleuten verständlich, und seine Übersetzung — ohne Honorar — verdient den Dank aller Interessierten. Die Schrift kann beim Schulmuseum Neustadt gegen 4,80 DM angefordert werden.

Als nächstes wird ein Aufsatz über die Kulmbacher Schülerarbeiten folgen, unter denen sich z.B. auch die Beschreibung eines großen barocken Feuerwerks in Hamburg 1698, aus Anlaß des Friedensschlusses England-Frankreich veranstaltet, gehört. Sehr nachdenklich mag auch eine Übersetzung zum Thema des mangelnden nationalen Bewußtseins der Deutschen (von 1653) stimmen und für viele eine Überraschung sein.

Um es zu wiederholen: es sollen Anregungen gegeben werden, sich von den ausgetretenen Pfaden der schulgeschichtlichen Forschung — über die die Dissertationskataloge der Universitäten Aufschluß geben — hinzuwenden zu neuen Fragestellungen. Auf kaum einem anderen Sektor ist eine verbesserte Kooperation so notwendig wie hier, denn Archivalien und Berichte finden sich auf Grund der alten föderalen Struktur Deutschlands und der wechselnden Zuständigkeiten nach 1871 überall, vom kleinen Heimatmuseum oder Pfarrarchiv bis zu den großen staatlichen Zentralarchiven. Jahresberichte und Festschriften erleichtern die Arbeit häufig, da Handschriften nicht mehr überall zum selbstverständlichen Quellenstudium zugänglich sind. Wichtig ist aber, daß man ihren Standort kennt, und in dieser Hinsicht soll die Neustädter Forschungsstelle ein Dienstleistungsunternehmen sein. Im Rahmen verschiedener Veranstaltungen und Ausstellungen zum Thema „800 Jahre Hohenzollern in Franken“ wurde auch in Neustadt vom 18.6. bis 27.9.1992 eine Ausstellung gezeigt, zu der eine Sonderausstellung gehört: „Die Hohenzollern als Förderer des fränkischen Bildungswesens“. Die Hohenzollern begannen ja ihre lange Geschichte als Burggrafen von Nürnberg und erhielten zunächst Franken als Herrschaft zugewiesen. Die „märkische Streusandbüchse“ — die Mark Brandenburg — und die Kurfürstenwürde folgten 1415. Noch bevor Brandenburg sein berühmtes Joachimsthalsches Gymnasium erhielt (1607), stifteten die fränkischen Markgrafen die Fürsten- oder Landesschule Heilsbronn bei Ansbach. Sie konnte sich allerdings, anders als das erst 1945 eingegangene Joachimsthalsche Gymnasium, nur rund 150 Jahre halten, die Gymnasien in den Residenzstädten Ansbach

und Bayreuth erwiesen sich als lebenskräftiger. Auch die Schule in Neustadt erinnert an die Herrschaft der Hohenzollern. Der brandenburgische Adler war Teil des Wappens des 1742 fertiggestellten Schulgebäudes, er ist auch noch in dem Anbau von 1905 zu sehen.

Anfragen zum Schulmuseum sind zu richten an Dr. Marianne Doerfel, Schulmuseum, Peter-Kolb-Platz 3, 8530 Neustadt a.d. Aisch (Stadtverwaltung), Tel. (0 91 61) 6 66 52.

Marianne Doerfel, Neustadt/Aisch



## Das Symposium „Bildungspolitik im besetzten Polen“ — ein Bericht

Vom 2. bis 4. September 1992 fand eine deutsch-polnische Expertentagung zu Fragen der nationalsozialistischen Bildungspolitik und des polnischen geheimen Unterrichtswesens während der Zeit der deutschen Besetzung in Polen statt. Tagungsort war die Evangelische Akademie Iserlohn; eingeladen hatte das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Projekt „Bildungspolitik im besetzten Polen, 1939–1945“, das an der Fern-Universität Hagen im „Lehrgebiet Interkulturelle Erziehungswissenschaft“ angesiedelt ist (Prof. Dr. Georg Hansen (Leitung) und Dr. Ralf K. Oenning) und in Kooperation mit der „Arbeitsstelle für Interkulturelle Studien/Ausländerpädagogik“ im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Münster (Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz) durchgeführt wird.

Einleitend gab Prof. Dr. Wolfgang Keim, Universität Paderborn, einen Überblick über den Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Bildung und Erziehung im Nationalsozialismus. Der mit dem Thema des Symposions angesprochene Fragenkomplex, die nationalsozialistische Bildungspolitik und Pädagogik in den besetzten Gebieten, sei, so sein Résumé, immer noch ein „weißer Fleck“ in der deutschen Bildungsgeschichte.

Die Bildungspolitik im besetzten Polen ist derzeit Gegenstand zweier Forschungsprojekte: Neben dem oben genannten, das speziell die Bildungspolitik im „Reichsgau Wartheland“ und im „Generalgouvernement“ untersucht, gibt es seit mehreren Jahren an der Universität Oldenburg eines zur Schulpolitik im „Reichsgau Danzig-Westpreußen“ (Dr. Klaus Klattenhoff und Dr. Friedrich Wißmann). Aus der Arbeit dieses Projekts berichtete Friedrich Wißmann über das „Schulwesen während der deutschen Besetzung im Reichsgau Danzig-Westpreußen“, während Klaus Klattenhoff unter dem Titel „Erziehung zum Untermenschen“ über die nationalsozialistische Bildungspolitik für polnische Kinder im „Reichsgau Wartheland“ referierte mit dem Ziel, den Kontrast zum „Reichsgau Danzig-Westpreußen“ zu verdeutlichen. Die „andere Seite“ der nationalsozialistischen Besatzungs- und Bildungspolitik, der geheime Unterricht als Teil des polnischen nationalen Widerstandes, war Gegenstand des Vortrags von Dr. Eugeniusz Cezary Król (Historiker an der Universität Warschau).

Fragen der Ethnisierung des Bildungswesens und der (Schul-)Sprachen-

politik standen im Mittelpunkt von drei weiteren Referaten: Prof. Dr. Marian Walczak (Bildungshistoriker an der Universität Warschau) untersuchte die „Divide et impera-Strategie in der nationalsozialistischen Bildungspolitik am Beispiel des ukrainischen Schulwesens im Generalgouvernement“; Ethnizität als Selektionskriterium war Gegenstand des Vortrags von Georg Hansen, sein Thema: „Selektion und ethnische Differenzierung als Prinzip von Schulpolitik — der ‚Reichsgau Wartheland‘ und das ‚Generalgouvernement‘ im Vergleich“; über die Sprachen- und Schulsprachenpolitik in diesen beiden Gebieten referierte Ralf K. Oening. Abschließend sprach Frau Dr. Krystyna Zielińska (Universität Posen) zur „Kontinuitätsproblematik in den deutsch-polnischen Beziehungen“. — Die Texte der Vorträge werden voraussichtlich ab Dezember in gedruckter Form vorliegen und können dann über die Evangelische Akademie (Berliner Platz 12, 5860 Iserlohn) bezogen werden.

Die Perspektive, unter der die Forschergruppe Hagen/Münster sich für die Bildungspolitik im besetzten Polen interessiert, erläuterte M. Krüger-Potratz: Zum einen gehe es um die Kartographierung eines „weißen Flecks“ in der deutschen Bildungsgeschichte, zum anderen beziehe das Projekt seine Fragestellung aus der aktuellen Diskussion über interkulturelle Pädagogik und spitze sie auf diese hin zu. In dieser Perspektive kooperiere das Projekt „Bildungspolitik im besetzten Polen“ mit dem 1989 bei der DFG eingerichteten Forschungsschwerpunktprogramm „FABER — Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“.

Diese Perspektive bestimmte u. a. auch die Diskussionen auf dem Symposium, Diskussionen über die verschiedenen Fragen, die das schwierige Verhältnis von Mehrheit und Minderheiten im Bereich von Bildung und Erziehung kennzeichnen — im vorliegenden Fall unter den extremen Bedingungen von Krieg und Okkupation: so z. B. die Bedeutung der Kategorie „Ethnizität“ (Volkstum) bzw. in der Zeit des Nationalsozialismus der Kategorie „Rasse“ als ein Regelungsmoment für Bildungszugang und -chancen; die Folgen einer Gleichsetzung von Volkstum und Kultur bzw. Volkstum und Sprache; die Möglichkeit, über (Schul-)Sprachenpolitik bestimmte Minderheiten auszugrenzen, andere aber — zumindest den Versprechungen nach — einzugrenzen (divide et impera-Strategie); die Bewertung von bzw. der Umgang mit Zweisprachigkeit usw.

Das Projekt will im Rahmen seiner Möglichkeiten zu einer differenzierteren und historisch fundierten Sicht auf das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit beitragen und dazu, die Dialektik der Mehrheit-Minderheiten-Beziehung schärfer herauszuarbeiten — entgegen einem naiven pro oder contra, das — zum Teil — für die aktuelle Diskussion in der und über die interkulturelle(n) Pädagogik kennzeichnend ist. Als erstes Ergebnis

der Projektarbeit wird eine Quellenedition zur Schulpolitik im „Reichsgau Wartheland“ und „Generalgouvernement“ vorbereitet. Parallel entsteht an der Universität Oldenburg eine Quellenedition zur Schulpolitik im „Reichsgau Danzig-Westpreußen“.

Marianne Krüger-Potratz, Münster

## Aktuelle Probleme und Bedürfnisse des Deutschunterrichts im Oppelner Schlesien

Bis zum Jahre 1989 gab es in der Wojewodschaft Oppeln, im Unterschied zu anderen Teilen Polens, keinen Deutschunterricht an den achtklassigen allgemeinbildenden Schulen, in Polen Grundschulen genannt. Es war dies eine Folge der sog. Repolonisierungspolitik, d.h. der polnischen Minderheitenpolitik gegenüber den einheimischen Oberschlesiern, die als sog. „Autochthone“ (polnische Bezeichnung für bodenständige Bevölkerung) nach 1945 nicht vertrieben wurden. Nach polnischer Theorie handelte es sich um ethnisch polnische Bevölkerung, welche über Jahrhunderte hinweg einer germanisatorischen Politik ausgesetzt gewesen war und die nun wieder in die Mutternation integriert werden sollte. Das ganz überwiegend nichtpolnische (nämlich deutsche oder schlesisch-regionale) Selbstverständnis dieser Bevölkerung wurde dabei nicht berücksichtigt.

Repolonisierung bedeutete dabei in der Praxis Hinführung zu polnischer Kultur und Unterdrückung aller Bindungen an die deutsche Kultur, insbesondere auch im sprachlichen Bereich. Dabei wurde der Schule besondere Bedeutung zugemessen.

Deutschunterricht war im Sinne dieser Politik kontraproduktiv, daher das faktische, allerdings nicht schriftlich fixierte Verbot desselben in den Hauptwohngebieten der einheimischen Oberschlesier. Die offizielle Begründung, es bestünde kein Interesse an einem solchen Unterricht, stand in krassem Gegensatz zu den Wünschen der einheimischen Bevölkerung, wie sie beispielsweise in Befragungen durch polnische Soziologen des Schlesischen Instituts (Instytut Śląski) in Oppeln zum Ausdruck kamen. Selbst des Deutschen völlig unkundige einheimische Jugendliche bezeichneten die deutsche Sprache als wichtigen Faktor ihrer Identität und das Angebot entsprechenden Unterrichts als unbedingt erforderlich.

Dem Bedürfnis nach deutschsprachiger Seelsorge hatte der Bischof von Oppeln, Alfons Nossol, bereits unmittelbar nach seinem Amtsantritt 1977 durch Einführung obligatorischen Deutschunterrichts am Priesterseminar Neisse Rechnung getragen. Seit August 1989 führte er auch zusätzlich zu den polnischen Messen solche in deutscher Sprache ein, zunächst nur auf dem oberschlesischen Wallfahrtsort St. Annaberg, seit September 1990 auf entsprechenden Wunsch auch an anderer Stelle.

Im schulischen Bereich änderte sich die Lage erst mit dem Polenbesuch von Bundeskanzler Kohl im November 1989. Nachdem Anfang 1990 erstmals deutsche Minderheitenorganisationen in Schlesien offiziell aner-

kannt wurden, hatten auch deren dringende Bitten um Einführung von Deutschunterricht an den Schulen Erfolg. Die folgenden Angaben basieren auf Informationen des Oppelner Kuratoriums für Bildung und Erziehung (Kuratorium oświaty i wychowania, Opole) vom Frühjahr 1992. Wie aus der Tabelle ersichtlich, wurde im Schuljahr 1990/91 bereits an 184 Grundschulen der Wojewodschaft Oppeln Deutschunterricht angeboten, im Schuljahr 1991/92 erhöhte sich die Zahl auf 236 Schulen.

Das größte Problem stellte dabei der Mangel an qualifizierten Deutschlehrern dar. Aufgrund des früheren Verbots gab es im Oppelner Gebiet keine Lehrkräfte, auf die man hätte zurückgreifen können. So mußten angesichts des plötzlichen großen Bedarfs unqualifizierte Kräfte als Deutschlehrer eingesetzt werden. Von den 232 im Schuljahr 1991/92 Deutsch unterrichtenden Lehrern haben nur 5% ein Magisterexamen in Germanistik abgelegt. Von diesen ist wiederum die Hälfte bereits im Ruhestand. 26% besitzen zwar das Staatsexamen als Lehrer, aber noch nach der alten Form vor dem November 1990. 69% aller Deutschlehrer besitzen keine entsprechende sprachliche Qualifikation.

Der zusätzliche Bedarf an Deutschlehrern in der Wojewodschaft Oppeln wird vom dortigen Bildungs- und Erziehungskuratorium auf mehr als 100 Lehrer geschätzt. Dabei ist noch nicht berücksichtigt, daß ein Teil der zur Zeit tätigen Deutschlehrer wegen mangelnder Qualifikation dringend ersetzt werden müßte. Der Mangel an Deutschlehrern wird noch verstärkt durch die augenblicklich große Nachfrage nach privatem Deutschunterricht bzw. deutschkundigen Übersetzern und Dolmetschern seitens der Wirtschaft. Da die Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten an den Schulen im Vergleich zur freien Wirtschaft gering sind, wird sich der Mangel an den Schulen in absehbarer Zukunft sogar eher noch vergrößern.

Die Oppelner Schulbehörde beantragte im Frühjahr 1992 beim Warschauer Kultusministerium, den Mangel an geeignetem Nachwuchs durch die Möglichkeit einer nachträglichen sprachlichen und pädagogischen Qualifikation von bereits beschäftigten Lehrkräften zu mildern. Auch wird eine intensive Förderung der Germanistenausbildung erbeten. Die prekäre finanzielle Lage Polens verschärft die Situation zusätzlich und läßt das Kuratorium selbst um den Erhalt des gegenwärtigen Standes an Deutschunterricht fürchten.

Aus der Bundesrepublik werden die polnischen Bemühungen um einen Ausbau des Deutschunterrichts von verschiedenen Seiten unterstützt. Die Schulen in den Siedlungsgebieten der deutschen Minderheit müssen ihren Bedarf an Deutschlehrern dem polnischen Kultusministerium melden. Dieses stellt in Absprache mit den deutschen diplomatischen Vertretun-

Anzahl Grundschulen	Anzahl Lehrer	Philologen	mit Sprachenstudium	mit Staatsexamen	ohne Sprachlehrausbildung	ohne pädagogische Ausbildung	mit pädagogischer Ausbildung	ohne 6 und 7	Pflichtstundenzahl	Zusatzstundenzahl	Stunden insgesamt	Anzahl der Lehrer, welche ohne pädagogische oder sprachliche Qualifikation unterrichten müssen
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>Wojewodschaft Opeln 90/91 / 91/92</b>												
<b>Deutsch</b>												
184	170	9	-	72	89	56	114	23			1687	39
236	232	13	-	61	158	50	182	35	1606	954	2560	30
<b>Französisch</b>												
17	18	9	-	4	5	2	16	1			220	3
16	14	10	-	2	2	-	14	-	164	41	205	-
<b>Englisch</b>												
81	102	4	2	39	57	35	67	21			1313	22
95	108	5	1	44	68	28	80	17	1252	337	1589	15
<b>insgesamt</b>												
282	290	22	2	115	151	93	197	45			3220	64
348	355	28	1	107	229	78	277	52	3022	1334	4356	46

Quelle: Kuratorium oświaty i wychowania, Opole/Opeln 1992.

gen in Polen eine entsprechende Liste zusammen und leitet sie an die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) in Deutschland weiter. Diese hat im Rahmen ihres Polen-Programms arbeitslose deutsche Junglehrer angeworben, die gemäß den deutsch-polnischen Absprachen für mindestens ein ganzes Schuljahr als Gastlehrer nach Polen gehen. Sie schließen dabei direkt mit dem betreffenden Schulträger in Polen einen Arbeitsvertrag ab und erhalten ein entsprechendes polnisches Lehrergehalt und eine Dienstwohnung. Falls eine solche nicht gestellt werden kann, wird den Lehrern von deutscher Seite ein Wohngeld gezahlt.

Durch das Bonner Auswärtige Amt wird ferner die Entsendung von pensionierten Lehrern aus der Bundesrepublik für mindestens ein Schuljahr finanziell und organisatorisch unterstützt. Die Anwerbung der Seniorenlehrer und die Prüfung ihrer Lehrbefähigung wurde dem Bund der Vertriebenen übertragen. Auch diese Lehrkräfte werden in Polen durch die ZfA, die deutsche Minderheit und die örtlichen polnischen Schulbehörden unterstützt und betreut.

Die Versorgung mit ausreichendem und geeignetem Lehrmaterial stellt derzeit noch ein gravierendes Problem dar. In der Wojewodschaft Opoln konnte nicht auf ältere Lehrmittelbestände für Deutschunterricht zurückgegriffen werden. Dies war an sich kein Nachteil, da die früheren polnischen Lehrmaterialien den Anforderungen eines modernen Deutschunterrichts nicht genügten. Die Finanzsituation erlaubte aber leider nicht die Beschaffung entsprechender zeitgemäßer Lehrmittel. Die deutschen Minderheitenorganisationen konnten zwar über Partnerorganisationen in der Bundesrepublik den allerdringendsten Bedarf decken, eine ausreichende Versorgung ist aber derzeit noch lange nicht erreicht. Im Rahmen des Polenprogramms der deutschen Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) werden zumindest den von ihr vermittelten Gastlehrern aus der Bundesrepublik entsprechende Lehrmaterialien zur Verfügung gestellt.

### **Ergänzung: Neue rechtliche Grundlagen für das Minderheitenschulwesen in Polen**

Eine Verordnung des Ministers für nationale Erziehung vom 24. März 1992 sieht für Schüler in Polen, welche einer nationalen Minderheit angehören, Unterricht vor, der ihnen die Bewahrung und Stärkung ihrer nationalen, ethnischen oder sprachlichen Identität ermöglicht. Dazu können u.a. auch Schulen eingerichtet werden, in denen alle Fächer außer Polnisch und Geschichte in der Sprache der jeweiligen Minderheit unterricht-

tet werden. Voraussetzung für die Einrichtung minderheitensprachlicher Klassen sind meistens sieben (an Grundschulen) bzw. 14 (an Oberschulen) Schüler der entsprechenden Minderheit. Wird diese Zahl nicht erreicht bzw. kann die betreffende Schule aus Mangel an geeigneten Lehrkräften diese Klassen nicht einrichten, sollen die Schüler mehrerer Schulen in speziellen muttersprachlichen Gruppen zusammengefaßt werden können. Die Schulzeugnisse muttersprachlicher Schulen sollen zweisprachig ausgestellt werden und zum Besuch weiterführender Schulen in Polen berechtigen.

In Anknüpfung an diese Verordnung wurde am 15. Oktober 1992 in Ratibor zwischen dem Bildungskuratorium in Kattowitz und der Kattowitzer Bezirksleitung der deutschen Minderheit eine Vereinbarung getroffen, welche eine enge Zusammenarbeit zwischen Bildungskuratorium und deutscher Minderheit in Fragen des Schulwesens, regelmäßige, mindestens zweimal jährlich stattfindende Konsultationen und die Erarbeitung eines gemeinsamen Programms betreffend Deutschunterricht und Ausbildung von Deutschlehrern vorsieht. Deutschpolnische Schulpartnerschaften sollen gefördert, Jugendaustausch sowie die Beschaffung geeigneter Lehrmaterialien gemeinsam organisiert werden. Besondere Bedeutung wird der Lehrausbildung beigemessen. Gemeinsam wird die Errichtung eines Seminars für künftige Deutschlehrer aus den Reihen der deutschen Minderheit in Ratibor vorbereitet, dessen Absolventen an polnischen Schulen als Deutschlehrer arbeiten sollen. Unterstützung ideeller und materieller Art wurde bei all diesen Bemühungen aus der Bundesrepublik Deutschland zugesagt.

Joachim Rogall, Mainz



## REZENSIONEN

Franz Kössler, Verzeichnis von Programm-Abhandlungen deutscher, österreichischer und schweizerischer Schulen der Jahre 1825–1918. Alphabetisch geordnet nach Verfassern. München (u.a.): K.G. Saur Verlag Bd.1–5. Bd. 1: A-Godt, 1987, 525 S.; Bd. 2: Goet-Laz, 1987, 512 S.; Bd. 3: Le-Schl, 1987, 560 S.; Bd. 4: Schm-Z, 1987, 537 S.; Bd. 5: Ergänzungsband, 1991, 351 S.

Es ist kein Geringerer als Friedrich Paulsen, der 1901 in den Preußischen Jahrbüchern mit Blick auf die Abhandlungen der Schulprogramme zu folgendem Urteil gelangt: „Meines Erachtens bleibt ihr Werth hinter dem Durchschnittswerth von Zeitschriftenabhandlungen nicht zurück; man findet darunter vortreffliche Untersuchungen zur Geschichte, im Besonderen zur Geschichte des Schulwesens, zur Didaktik der verschiedenen Unterrichtsfächer, aber auch zur Philosophie und Theologie, zur Naturwissenschaft und Mathematik. Und manche Programmabhandlung hat den Anstoß zu weiterer Beschäftigung mit dem Gegenstand, zu größeren wissenschaftlichen Arbeiten gegeben. Man darf die Bedeutung solcher kleinen Anstöße nicht unterschätzen. Mancher hätte nicht den Muth, vielleicht auch nicht die Energie gefunden, sich an eine Arbeit zu machen und sie zu veröffentlichen, es kommt ja doch nicht darauf an; da kam die Nöthigung, das Programm zu schreiben. Man mußte sich entschließen, schon fallengelassene Aufgaben wurden wieder aufgenommen; mit der Arbeit kam die Freude an der Sache; man empfand, daß man doch auch etwas leisten könne und wurde aus der Gefahr des Einrostens herausgerissen.“ Sicherlich ist für jeden, der Texte produziert, die von Paulsen so plastisch beschriebene Dramaturgie nachvollziehbar. Seine Einschätzung hat jedoch für den heutigen Betrachter eher anekdotischen Charakter. Der Entstehungszusammenhang von Programmabhandlungen, also der insbesondere von Gymnasiallehrern verfaßten Beiträge aus dem Umkreis ihres jeweiligen Unterrichtsfaches ist jedoch nicht unerheblich für die Erforschung des Selbstverständnisses dieser Berufsgruppe im 19. Jahrhundert. In ihrer Gesamtheit wiederum, als spezifische Textgattung, können diese Abhandlungen heute als ein wichtiger Beitrag im Rahmen der Popularisierung von Wissenschaft gelesen werden, der insbesondere in der wissenschaftsgeschichtlichen Konstellation des 19. Jahrhunderts seinen besonderen Reiz erlangt.

Solche Perspektiven sind jedoch an dieser Stelle nicht weiter zu entfalten. Vielmehr ist zweierlei zu fragen: Ist das von Kössler erarbeitete Ver-

zeichnis ein brauchbares Hilfsmittel in der Hand des einschlägig interessierten Forschers? Darüber hinaus sollte als Kriterium bedacht werden, inwieweit Form und Methode der Erschließung geeignet sind, neue Frage- und Forschungsansätze anzuregen und zu initiieren — ein nicht zu vernachlässigender Gesichtspunkt für bibliographische und bibliothekarische Verzeichnisse insbesondere im Zeitalter der EDV.

Gewiß, das von Kössler katalogisierte Material ist in quantitativer Hinsicht imponierend. Das Verzeichnis enthält Titelaufnahmen von über 55 000 Abhandlungen und damit nach Angaben aus dem Vorwort von Hermann Schüling „mehr als doppelt so viele Programmtitel wie das Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums (GV) von 1700–1910“. Der überwiegende Teil der Einträge geht dabei auf die Katalogisierung der Programm-Bestände in der Universitätsbibliothek Gießen zurück, die dort von 1969 bis 1985 aufgebaut und von Kössler betreut wurden. Diese Titelaufnahmen werden im vorliegenden Verzeichnis um bibliographisch und in anderen Bibliotheken ermittelte Programme ergänzt. Insgesamt ergibt sich somit nach Kösslers Einschätzung eine Verzeichnisquote von „weit mehr als 90% der Programme aus den Jahren 1825–1914“. Der Berichtszeitraum ist gut begründet, da 1824 die höheren Schulen in Preußen und in anderen Ländern per Gesetz zur jährlichen Herausgabe eines Schulprogrammes zusammen mit einer entsprechenden Abhandlung verpflichtet wurden. Im Zuge des Ersten Weltkrieges haben dann die meisten Schulen die Erstellung dieser Jahresberichte eingestellt.

Leider, und hier hat die Kritik einzusetzen, werden die von Kössler so akribisch zusammengetragenen Titel nur eindimensional, nämlich alphabetisch nach den Autoren der Abhandlungen geordnet, präsentiert. Auch das auf der Titelseite des vierten Bandes angekündigte „Orts- und Schulregister“ läßt jede Originalität und, schlimmer noch, jedes Handwerk vermissen — ein Umstand, der insbesondere dem ansonsten in diesen Dingen nicht unerfahrenen Saur-Verlag anzulasten ist. Dieses „Register“ entpuppt sich als eine nach Orten und innerhalb der Ortseinträge nach Schulen geordnete Liste ohne jeden Verweis auf die verzeichneten Abhandlungen. Schlägt man hier beispielsweise unter „Memel“ nach, so erfährt man, daß die Programme des Luisen-Gymnasiums aus den Jahren 1859 und 1861 bis 1914 nachgewiesen sind. Um welche Abhandlungen es sich dabei handelt und wo die entsprechenden Titelaufnahmen im Verzeichnis zu finden sind, wird nicht gesagt. Sucheinstiege in das Programmverzeichnis bleiben damit auf Fragestellungen beschränkt, die sich aus der Kenntnis eines Verfassernamens ergeben. Schulspezifische sowie zeit- und ortsbezogene Anfragen sind aus dem Verzeichnis heraus nicht beantwortbar. Zudem ist auf eine sachliche Indexierung, sei es mit Hilfe einer Wissen-

schaftssystematik oder von Schlagwörtern, verzichtet worden. Ein Seitenblick auf die Struktur und die Register der Arbeit von Rudolf Klussmann (Systematisches Verzeichnis der Abhandlungen von Schulschriften. Leipzig: Teubner 1889-1916) hätte hier wertvolle Anregungen bieten können. So bleibt im Kern ein zwar verdienstvoller, aber doch weit hinter heutigen Erschließungsmöglichkeiten zurückliegender Bestandskatalog der Programmabhandlungen in der Universitätsbibliothek Gießen.

Die inhaltliche Erschließung ist im übrigen nicht nur im Zusammenhang der Abhandlungen ein Desiderat. Zwar werden zum Zwecke des Bestandsnachweises Schulprogramme unter dem Schulnamen auch in der Zeitschriften-Datenbank (ZDB) verzeichnet. Das wertvolle Quellenmaterial der Schulnachrichten kann hier jedoch nicht bibliothekarisch ausgewertet werden. Nun ist bekannt, wie wichtig diese Informationen beispielsweise für Forschungen zur Sozialstruktur des Bildungssystems oder zur Geschichte des Unterrichts im 19. Jahrhundert sind. In der Nordost-Bibliothek am Institut Nordostdeutsches Kulturwerk wird daher der Ansatz verfolgt, die Inhalte auch der Schulnachrichten für den Benutzer bibliothekarisch vorzustrukturieren. Für die Regionen Mecklenburg, Pommern, Westpreußen, Ostpreußen, Berlin, Brandenburg, Posen, Sachsen, Thüringen und Schlesien befindet sich in dieser Bibliothek ein Gesamtkatalog der Schulprogramme im Aufbau, dessen Katalogisierungsgrundlage die Programmbestände der Nordost-Bibliothek, des Archivs im Pädagogischen Zentrum Berlin sowie der Staatsbibliothek zu Berlin, Preußischer Kulturbesitz, bilden. Dabei wurde ein Erschließungsraster entwickelt, daß die Informationen der Schulnachrichten nach zehn verschiedenen Gesichtspunkten aufschlüsselt. So ist den Katalogisaten direkt zu entnehmen, ob ein Schulprogramm beispielsweise ein Verzeichnis der Lehrer oder Schüler enthält, ob Angaben über die Lehrmittelsammlung vorhanden sind oder ob eine Auflistung der Aufsatz- und Abiturthemen enthalten ist. Der Einstieg in den Katalog erfolgt über die Namen der Region, der Orte und der Schulen, so daß eine schnelle Orientierung über den Inhalt einer Vielzahl von Programmen möglich wird.

Bibliographische Orientierung ganz anderer Art bietet auch Kössler. Er hat nämlich dem ersten Band eine „Übersicht über die bisher erschienenen Verzeichnisse von Schulprogrammen“ vorgeschaltet und zu Beginn des Ergänzungsbandes eine Auswahl aus der Sekundärliteratur über Schulprogramme zusammengestellt. Wer diese Titel aufmerksam studiert, wird möglicherweise um einige Lesefrüchte reicher. So auch der Rezensent, der auf diese Weise in Erfahrung brachte, was Friedrich Paulsen über Programm-Abhandlungen zu sagen hatte.

Ulrich Ribbert, Lüneburg

**Schooling, Educational Policy and Ethnic Identity**, ed. by Janusz Tomiak in collaboration with Knut Eriksen, Andreas Kazamias and Robin Okey. Dartmouth: New York University Press 1991, XX, 427 S., Tabellen u. Karten (Comparative Studies on Governments and Non-Dominant Ethnic Groups in Europe, 1850–1940. 1.).

Der vorliegende Band zu Schulfragen nationaler Minderheiten eröffnet eine Reihe von insgesamt acht Bänden, die das Ergebnis eines Projektes der European Science Foundation darstellen. In diesem Projekt, welches Wissenschaftler verschiedenster Fachrichtungen und unterschiedlichster Herkunftsstaaten zusammenführte, befaßte sich die European Science Foundation zwischen 1984 und 1988 mit einem der vielfältigsten Probleme der europäischen Geschichte. Die Frage der Behandlung und der Position nationaler Minderheiten — der englische Terminus „non-dominant ethnic groups“ scheint es wert, in den deutschen Sprachgebrauch anstelle der Bezeichnung Minderheiten oder Volksgruppen übernommen zu werden — ist auch oder gerade nach dem Ablauf des Projektes im Rahmen der fundamentalen Veränderungen in der Staatenwelt Ost- und Ostmitteleuropas von entscheidender Bedeutung für politische Entwicklungen. Die von den Herausgebern der Reihe in ihrem dem Band vorangestellten einleitenden Artikel betonte Komplexität der Thematik läßt dabei den Forschungs- und Informationsbedarf um so dringlicher aufscheinen, als auch die Situation der europäischen Staatengemeinschaft im Jahre 1992 unübersehbar von der Problematik der Existenz von Bevölkerungsgruppen ohne staatliche oder administrative Autonomie geprägt ist. Der das ganze Projekt durchziehende Ansatz, die Minderheitenproblematik als Teil einer sich wandelnden, in gewissem Sinne modernisierenden europäischen Gesellschaft zu begreifen und zu analysieren, stützt die aktuelle Relevanz der Studien.

Der Quantität der Projektmitarbeiter (ca. 90 Wissenschaftler) und der Autoren dieses ersten Bandes (14) steht eine Fülle von Themen aus dem Bereich der Minderheitenproblematik gegenüber. Die Strukturierung der Bände wird nach thematischen Bereichen vorgehen, die jeweils von verschiedenen Autoren für verschiedene regionale Einheiten und Bevölkerungsgruppen betrachtet und dargestellt werden sollen. Dem Band zur Schulpolitik folgen Bände zur Frage von Religion, von (Mutter-)Sprache, von politischen Vertretungsrechten und -möglichkeiten, sowie Bände zu Minderheiten in den internationalen Beziehungen, zur Formierung nationaler Eliten, zur ländlichen und zur städtischen Siedlungsstruktur.

Der Zeitraum von 1850 bis 1940 deckt dabei die entscheidenden Jahrzehnte der nationalen Entwicklungen in Ostmitteleuropa ab. Die Frage,

inwieweit das Jahr 1850 ein eher pragmatischer Zeitpunkt als Mitte des Jahrhunderts der beginnenden Nationalstaatlichkeit denn ein von thematischen Gegebenheiten abhängiger Fixpunkt ist, braucht dem Jahr 1940 als Endpunkt des Betrachtungszeitraums nicht gestellt zu werden. Mit dem Jahre 1940 endete zumindest in Mittel- und Osteuropa die Entwicklung der Staatenwelt des Systems der Pariser Vorortverträge unwiderruflich — am Beispiel der Einverleibung der baltischen Staaten in die Sowjetunion als Folge des Hitler-Stalin-Paktes ist dies eindeutig festzulegen. 1914 als das Jahr des Ausbruchs des Ersten Weltkrieges und der damit verbundenen Einleitung einer epochalen Wende in der Entwicklung Europas wird dabei von den Herausgebern als „hinge around which aspirations for national independence were converted into reality“ (S. XV) bezeichnet. Bei aller Zustimmung zur grundsätzlichen Aussage dieser Formulierung scheint sie jedoch zu sehr von der Sicht der Nachgeborenen geprägt zu sein, die die Folgen des Kriegsausbruches bereits von vielen Seiten beleuchtet wissen. 1918/19 — die Vorortverträge von Paris — sie sind wohl die entscheidende Wendemarke, die neue Staaten verankerte und damit Bevölkerungsgruppen, die in den Großmächten des 19. Jahrhunderts (Rußland, Preußen und Österreich) zu den „non-dominant ethnic groups“ zählten, zur Mehrheitsbevölkerung, zur staatsprägenden Bevölkerung machten. Die Wechselwirkungen dieses Aufstiegs eines Teiles der Bevölkerung der neuen Staaten mit der als Absinken in einen niedrigeren sozialen Status empfundenen Positionsverschiebung anderer Bevölkerungsgruppen von der staatlichen Elite hin zu Angehörigen von Minderheitsvölkern zeigt die Brisanz der Thematik — und die Vielfalt der Anknüpfungsmöglichkeiten des Projektes.

Die als Ergebnisse der wissenschaftlichen Untersuchungen angestrebten Fallstudien zeigen die Bandbreite der Minderheitenfrage in Europa — von Großbritannien und Spanien im Westen bis hin zu Finnland und dem Osmanischen Reich im Osten. Allein — diese Aufzählung macht eine Schwachstelle der Konzeption deutlich: Durch die Übertragung des Projektzeitraumes in viele der Einzelbeiträge des ersten Bandes können zwangsläufig nur sehr überblicksartige Darstellungen in äußerst geraffter Form entstehen. Bei vielen Beiträgen wünschte man sich ein temporär kleinräumigeres Betrachtungsfeld, um Details einleuchtender werten zu können. Auch tun sich einerseits einige äußerst interessante Facetten auf, so mehrere Beiträge zur Minderheitenpolitik des Osmanischen Reiches — eine Thematik, die in der Bundesrepublik fast völlig aus dem wissenschaftlichen Horizont verschwunden scheint —, andererseits jedoch klaffen Lücken: Die Minderheitenpolitik Preußens wird bis 1914 von Manfred Heinemann in einem kenntnis- und umfangreichen Beitrag bearbei-

tet; der Politik Weimars gegenüber den nationalen Minderheiten im Deutschen Reich widmet der Autor nicht einmal zwei Seiten, die Nationalitätenpolitik des Nationalsozialismus wird im ganzen Band vollends ausgespart. Dabei böten gerade letztere beiden Aspekte interessantes Vergleichsmaterial zur Politik der Staaten Ostmitteleuropas gegenüber ihren Minderheiten im gleichen Zeitraum.

Die handbuchartige Darstellungsweise des Bandes wird durch vielfältige Tabellen und durch Karten, die nahezu jeden Beitrag illustrieren, plastisch unterstützt. Die Tabellen enthalten dabei oft genug eine klarere Aussage als die doch etwas mager ausgestalteten Karten. Zum Teil erscheinen die Karten nicht ganz präzise, da Unterschrift und Darstellung nicht übereinstimmen (S. 161 u. 233) oder eine Unterschrift lediglich die geographische Situation markiert, nicht jedoch — wie z.B. bei der Darstellung der Nationalitätenregionen im nördlichen Italien (S. 290) notwendig — die gleichzeitig und vor allem beabsichtigte Verdeutlichung der Siedlungsgebiete nationaler Minderheiten.

Geradezu ärgerlich ist eine Unklarheit in der Karte zum Beitrag von Janusz Tomiak zur Schulfrage des polnischen Staates gegenüber seinen Minderheiten in der Zwischenkriegszeit (S. 209). Während die Kartenunterschrift die Verteilung (distribution) der Minderheiten im Polen der Zwischenkriegszeit ankündigt, stellt sich die Karte als Gemengelage zweier unterschiedlicher Themen dar: Zum einen wird die polnische Bevölkerungsmehrheit (polish majority) vorgeführt, zum anderen die bloße Existenz von Litauern, Ukrainern, Weißrussen und Deutschen. Die jüdische Bevölkerung wird lediglich als in den Städten siedelnde Bevölkerungsgruppe in der Kartenlegende erwähnt, nicht jedoch graphisch präsentiert. Als Folge dieser Darstellungsweise erscheint das östliche Oberschlesien nunmehr — im graphischen Anblick — als rein polnisches Siedlungsgebiet, ebenso z.B. die Gebiete um Lemberg, Wilna und Bromberg. Erst wenn der Leser die graphische Darstellung anhand der Legende hinterfragt, erkennt er die anscheinend intendierte doppelte Aussage der Karte.

Der Handbuchcharakter des Bandes wird auch durch die mannigfaltige weiterführende Literatur zu den einzelnen Themen betont und verhilft dem Leser zu einem Erkenntnissschub im Sinne der eigenen Arbeitsmöglichkeiten. Dabei ist leider die Übersetzung der nichtenglischsprachigen Titel nicht einheitlich gehandhabt; so fehlen bei dem bereits erwähnten Beitrag von M. Heinemann die Übersetzungen, während sie im Beitrag von Józef Miąso zur Schulpolitik der Mächte in den polnischen Teilungsgebieten im 19. Jahrhundert für den Leser gewinnbringend vorhanden sind.

Insgesamt ist der Band eine Fundgrube als Ansatzpunkt für komparatistische Untersuchungen im Bereich der Sozialgeschichte der nationalen Minderheiten in Europa — wenn auch dem Fachmann vieles bekannt vorkommen dürfte. Neu und äußerst fruchtbar ist hingegen die Möglichkeit des direkten Vergleiches der Schulpolitik verschiedener Staaten in West- und in Ostmitteleuropa in parallelen Zeiträumen. Gerade dieser Ansatz des Projektes könnte für die Beschäftigung mit der Geschichte Osteuropas von entscheidender Bedeutung sein. Der „Blick über den Tellerrand“ auf ganz Europa — hier wird er dem Osteuropahistoriker exemplarisch an einem Beispiel von zentralem Interesse vorgeführt.

Sabine Bamberger, Lüneburg

**Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung. Bd. 3: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches, hrsg. v. Karl-Ernst Jeismann u. Peter Lundgreen 1987, XV, 442 S., Tabellen; Bd. 4: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges, hrsg. v. Christa Berg 1991, XII, 584 S., Tabellen; Bd. 5: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, hrsg. v. Dieter Langewiesche u. Heinz-Elmar Tenorth 1989, XI, 470 S., Tabellen u. Illustrationen.**

Mit dem 1991 erschienenen Band IV des „Handbuchs der Deutschen Bildungsgeschichte“ wird bis auf den leider noch fehlenden Schlußband VI (ab 1945) die Epoche des modernen Erziehungs- und Bildungswesens dargestellt. Nicht ganz ohne Zweifel der Herausgeber an dem Sinn einer Einteilung in drei Zeitphasen, die sich an der politischen Geschichtsschreibung 1800–1870, 1870–1918 und 1918–1945 orientiert, darf dieses Kompendium beanspruchen, die Ergebnisse der bildungshistorischen Forschung der letzten Jahrzehnte, soweit sie sich als sozialhistorisch interpretiert, hinreichend zusammenzustellen. Die zu den Einzelartikeln gehörenden Literaturlisten und die jedem Band beigegebenen Überblicksbibliographien verdeutlichen die Bearbeitungsmenge. Diese setzte der redaktionellen Durcharbeitung und Abstimmung der Beiträge deutliche Grenzen. Unterschiedliche Grundauffassungen und Darstellungsstile der Autoren wurden nicht harmonisiert, machten damit Wiederholungen und innere Dissonanzen unvermeidlich und ließen Ungleichgewichte in den Darstellungen zurück.

Kein Handbuch kann von diesen Problemen befreit sein. Es kennzeichnet immer den Stand einer Wissenschaftsdiziplin, in welcher Weise die durch die Forschung offengelegten Varianten von Darstellungsmustern und -formen letztendlich zu einer kohärenten Darstellung geführt werden können. Die Aufgabe ist immens. Daß sie mit Bravour gemeistert werden kann, hat die fünfbändige „Geschichte des österreichischen Bildungswesens“ von Helmuth Engelbrecht (Österreichischer Bundesverlag) nachgewiesen. Den Vorzug eines Einzelbearbeiters kann ein Sammelwerk nicht haben. Wer aber wird sein Leben für eine Monographie einer deutschen Bildungsgeschichte geben? Viele Autoren sind nur mit großem redaktionellen Aufwand zu einer solchen Zusammenarbeit zu bewegen. Der Werner-Reimers-Stiftung ist es zu danken, daß durch die Finanzierung von Redaktionsbesprechungen ein Fundament für die angesichts der Situation im Fach gewagte Arbeit gelegt werden konnte.

Handbücher und Lexika der Bildungsgeschichte hatten ihr jeweils eigenes Schicksal. Sie waren immer abhängig von den dominanten Denkrichtungen. Sie fanden angesichts der Breite des Gegenstandes die Grenze der Bearbeitbarkeit nicht selten in dem vorhandenen Potential guter Autoren oder in deren Möglichkeiten, die sich einfachen Darstellungen widersetzen den heterogenen Entwicklungen entsprechend abstrahierend und generalisierend darzustellen. Der Arbeitsprozeß für solche Werke erweist sich bekanntlich als noch schwieriger, wenn sich während des Diskussionsprozesses zwischen Herausgebern und Autoren der Stoff durch eine ungemein fruchtbare Produktivität laufend aktualisiert.

Der Leser muß und wird für die daraus folgenden Schwierigkeiten Verständnis aufbringen. Trotzdem bleiben leise Zweifel, ob im „Handbuch“ solche Abhängigkeiten die erforderliche Distanz zum Gegenstand nicht zu sehr verkürzt haben und ob das gewählte Darstellungsmuster wie seine innere Gliederung die Funktion eines Handbuchs und damit Nachschlagewerks erfüllen helfen. Die Herausgeber selbst bitten zu konzedieren, daß eine „bruchlose Darstellung“ der Teildarstellungen quer durch die Bände nicht zu erreichen gewesen sei. Die Alternative, eine „systematische Anordnung von Monographien“, sei mangels Autoren „kaum“ realisierbar gewesen (Ulrich Herrmann, Bd. III, S. VI).

Es ist schwierig zu entscheiden, ob solche Monographien die bessere Alternative gewesen wären. In den internationalen Diskussionen im Rahmen der „International Standing Conference for the History of Education“ hat die eindeutige Bevorzugung dieser Linie bislang zu keinem konkreten Ergebnis geführt. Alles hängt dann davon ab, ob sich für die einzelnen Darstellungsgebiete Autorenteam finden lassen, die die Gesamtheit der zu bearbeitenden Territorien beherrschen und die zusätzlich zu einem



Diskurs über die gemeinsam zu erreichenden Ergebnisse im Sinne einer dichten Verknüpfung der Befunde bereit sind. Der Aufwand dafür ist gewaltig, wie die Arbeit der European Science Foundation zum Themenbereich „State and Minorities“ vor einigen Jahren gezeigt hat.

Eine zweite Bedingung wäre für ein solches Unternehmen hinzugekommen: ein durch Einzelbeiträge nicht belastetes, freies, leistungs- und entscheidungsfähiges Herausbergremium, das die Ziele mit stoischer Ruhe und Hartnäckigkeit in offenen Diskussionen zu erreichen sucht. Zur Zeit der Gründungsphase des „Handbuchs“ hat es solche Überlegungen seitens einer an dem Werk dann nicht mehr beteiligten Gruppe von Wissenschaftlern durchaus gegeben. Daran darf der Richtigkeit halber erinnert werden. Das „Handbuch“ ist dadurch kein Werk aller Richtungen der Disziplin der historischen Pädagogik und Bildungsgeschichte geworden, sondern hat die jüngeren, sozialgeschichtlich orientierten Betrachtungsweisen favorisiert. Auch andere Vorgehensweisen, z.B. zunächst ein lexikalisches Nachschlagewerk als Prüfinstrument für die repräsentierte Darstellungsbreite zu entwickeln, wurden nicht mehr weiter diskutiert, nachdem die Entscheidungen durch den Verlag getroffen worden waren.

Es muß den Herausgebern dafür gedankt werden, daß sie diesen von ihnen gewünschten Weg mit Konsequenz zu Ende gegangen sind, so daß die Disziplin heute wenigstens über diesen (leider noch) Torso eines Handbuchs verfügen kann. Die inneren Auseinandersetzungen haben den Band IV beeinflusst, wie das vermerkte Ausscheiden eines Herausgebers signalisiert. Der Grundton dieses Bandes bleibt doch sehr durch eine Anti-Einstellung gegenüber dem Staat und seinen Maßnahmen bestimmt. Sicherlich eine berechtigte Perspektive, die sich jedoch bei näherem Hinsehen durch jüngere Forscher oftmals aufzulösen beginnt. So dominant hat in Deutschland in dieser Zeit noch kein Staat das Schulwesen bestimmen können.

Durch die Vorzugsstellung der sozialgeschichtlichen Betrachtungsweise bleiben andere, gleich legitime Aspekte notwendigerweise unterbelichtet. Am deutlichsten ist der Abstand zu den früher mehr oder weniger deutlich an Pädagogen orientierten Darstellungsformen einer Geschichte der Pädagogik, wie sie vielleicht als letzter noch Herwig Blankertz versucht hat oder wie sie in erheblich kleinerer Dimension Ludwig Pongratz noch in seinen vier Bänden „Pädagogik in Selbstdarstellungen“ vorgelegt hat. Gegenüberstellen könnte man dem „Handbuch“ nur die in der DDR unter der Redaktion von Karl-Heinz Günther u.a. in etlichen Auflagen erschienene „Geschichte der Erziehung“, die als „Lehrbuch“ jedoch eine andere Funktion wahrnahm und im Gewande der Gesellschaftsstruktur marxistisch-sozialistischen Denkens eine durchaus informative Zusam-

menführung linker Traditionsströmungen struktur- und persönlichkeitsorientierter Geschichtsschreibung darstellte. Dieser „Geschichte“ fehlt selbstverständlich ein inneres Verständnis für die anderen Traditionsströmungen, wie sie durch die Stichworte „Konfessionen“, „Staat“, „Privat“ oder „Weltanschauungsppluralismus“ mit großer Relevanz für die historischen Entwicklungen im deutschen Bildungswesen gegeben sind.

Die innere Gliederung der Bände des „Handbuchs“ folgt dagegen ihrem eigenen, von den historisch-ideologischen Bedingungsformen weitgehend abgehobenen einheitlichen Schema: Auf die Darstellung zeittypischer alltags- und lebensweltlicher Aspekte von Erziehung (man könnte die Darstellungsform in die Nähe allgemeiner wissenssoziologischer Betrachtung rücken) folgen jeweils vertiefende und zum eigentlichen Gegenstand der Erziehung führende Artikel mit den institutionsgeschichtlichen Analysen von Familie, Kindheit, Jugend, Schule und Hochschule, Berufsbildung und Volks- und Erwachsenenbildung. Schließlich wird auch der Bereich „Medien“ erstmalig aufgenommen. Diese Einzelbereichsdarstellungen reflektieren jeweils *Dimensionen* von Sozialisation und Erziehung, Bildung und Ausbildung, Unterricht und außerschulischem Lernen.

Diese aus jüngeren sozialgeschichtlichen Betrachtungsweisen stammenden, nahezu das Bild einer erziehungshistorischen *Matrix* erfüllenden *Dimensionen* drängt zunächst die gewohnte frühere pädagogisch-personengeschichtliche Dimension an den Rand. Die handelnden Akteure handeln immer in einem bereits vorgeprägten Feld. Dieses wird in der Fülle der Sekundärliteratur zunächst dargestellt, teils gerafft und von Ort und Zeit zu zeittypischen Formen abstrahiert, teils jedoch nicht konsequent in weiterführende Analysen von *Wirkungen* (z.B. Nationalisierung, Militarisierung usw.) eingebettet. Auch die Reduzierung der Phänomene auf die Zahl wird bemüht. Es erfolgt jedoch keineswegs eine konsequente Heranziehung des statistischen Materials. Manche Artikel werden durch Ansammlungen von Tabellen ergänzt, die in der Regel aus dritten Quellen übernommen wurden und somit wieder fraglich werden lassen, inwieweit die sozialgeschichtlichen Methoden mit Konsequenz für die Darstellungen herangezogen werden. Die Einbeziehung der für das 19. Jahrhundert so wichtigen Darstellungsdimension der Statistiken wird dadurch systematisch in ihrem Wert reduziert. — Es ist einer Rezension kaum möglich, die Einzelbeiträge abschließend gegeneinander wertend zu gewichten oder sie gar im Längsschnitt zu verfolgen. Hier können nur allgemeine Eindrücke wiedergegeben werden, die die Bände hinterlassen.

Ausgangspunkt für das Denken der meisten Autoren bleibt der Wert- und Diskussionszusammenhang gegenwärtigen Denkens, der heute er-

reichte Stand der bildungspolitischen Debatte, die heute verwendete Begrifflichkeit. Es ist dadurch sehr fraglich, ob die gewählte *historische Dimension* des „Handbuchs“ dadurch vom Ansatz her die älteren, vielleicht völlig vergangenen Wertzusammenhänge überhaupt noch sichtbar werden läßt. Liegt aber der Wert eines historischen Handbuchs nicht darin, daß die Begriffswelten früherer Zeiten, selbst wenn sie heute anscheinend verlorene Horizonte sind, in die *Moderne* übersetzt werden? Müs-sen die Artikel eines historischen Handbuchs nicht klarmachen, daß es einen homo educandus nie gegeben hat, sondern daß dieser, eigenen Regional- und Epochengliederungen folgend, in seinen Bezugsdimensionen so geschildert werden muß, daß Verständnis für aus heutiger Sicht scheinbare Abartigkeiten erweckt wird? Wer versteht denn heute noch, daß und warum die große Mehrheit der Gymnasiasten zu bestimmten Zeiten Theologie studierte? Daß und warum die Konfessionen so bedeutende Bildungsträger waren? Daß und warum Volks-, Vereins- und Nationalbewegungen, Männerbünde und Wandervögel, selbst nationalsozialistische oder sozialistische Erziehungskonzepte breit akzeptierte und mentalitätsprägende Grundrichtungen der Erziehung waren?

Die Artikel des „Handbuchs“ müssen mangels Teambildung der jeweiligen Regionalexperten zur Aufarbeitung der deutschen Territorialentwicklungen in den einzelnen Themenbereichen in ihrer Darstellungsweise höchst unterschiedlich ausfallen. Kein Autor kann sein regionales Erfahrungsfeld zu einer wirklich deutschen Analyse führen. Die Gleichberechtigung der deutschen Staaten oder Länder findet in dem „Handbuch“ annäherungsweise statt. Desiderate sind daher vor allem in der oft sehr ungleichmäßigen Bezugnahme auf die deutschen Territorien zu suchen. Die Schulpolitik in den im Zweiten Weltkrieg eroberten Gebieten mit einer Darstellung der Praxis der Germanisierung fehlt, der Versuch einer geistigen Ausrottung eines ganzen Volks wird nur angerissen. Man sucht auch vergebens ein eigenes Kapitel über die Zerstörung des jüdischen Bildungswesens. Und dennoch bieten die Artikel von Henning Eichberg, von Adelheid Gräfin zu Castell Rüdenhausen und von Jürgen Reulecke in Band V bemerkenswerte Ansätze von Ergebnissen interdisziplinärer Sozialgeschichte über Alltag, Familie, Jugend und Kindheit. Sie hätten jedoch erheblich dichter integriert werden müssen mit den oben spezifizierten *Dimensionen* des „Handbuchs“ im Sinne einer Wirkungsdarstellung auf die Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungsprozesse. So wären die Auseinandersetzungen und Wirkungen der Modernisierungsprozesse im bildungshistorischen Prozeß dieser Epoche deutlicher geworden. Die alltägliche Pädagogik, so langweilig sie sein mag, gehört in den Variationen ihrer regionalen Erscheinungen zu diesem Bezugssystem. Die

Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen, die Nachwirkungen der Traditionen wäre dadurch deutlicher beschrieben worden. Die jugendliche Existenz in Ostpreußen 1935 stellt sicher eine andere dar als in Gelsenkirchen-Buer, wiederum eine andere in Münster, und diese ist wiederum von einer in Minden-Ravensberg unterschieden.

Karten fehlen in dem „Handbuch“ ganz. Dies ist nicht zufällig, sondern ein echter Mangel des „Handbuchs“. Manche Regionalbezüge bleiben dadurch immanent. Es gibt keinen Versuch, Befunde in dieser Weise darzustellen. Wir bleiben ratlos, wenn wir danach suchen, welche Länder im Vergleich diese oder jene Entwicklung erreicht oder durchgeführt haben oder nicht. Ein die Bände durchstrukturierendes klares Konzept der territorialen Typisierung auf der Basis der Befunde bleibt ein Desiderat. Über eine blasse Allgemeinheit, oftmals angedeutete und unsicher bleibende Gegenüberstellung von Nord- und Süddeutschland reichen wenige Artikel hinaus. Selbst das dominante Preußen erscheint in seiner regionalen Vielfalt im Verlaufe der Epochen nicht immer angemessen dargestellt, wie das eher förderative Konzept der einstmalen Königlich Preussischen Staaten, dann das Konzept der preussischen Provinzen zwischen Rheinland und Ostpreußen, dann der Staat Preußen es verlangt hätten. Ausnahmen bestätigen wiederum, daß durch eine deutliche Berücksichtigung dieser Dimension eine besondere Klarheit zu gewinnen gewesen wäre, wie z.B. die Artikel von K.E. Jeismann im Band III nachweisen.

Konfessionell-kirchliche Ausprägungsformen, die das deutsche Bildungswesen so dominant bestimmen, werden in ihrer regionalen Vielfalt und Kontroversität, in der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen der Entwicklungen generell geringer durchdifferenziert als die preussisch-protestantischen Formen. Konfessionelle Konfliktlagen in Gebieten mit konfessionell gemischten Bevölkerungen haben wenig Bedeutung in dem gewählten Darstellungskonzept des „Handbuchs“. Die jüdische Formenvielfalt zwischen Ost und West, Land und Dorf, Nord- und Süddeutschland wird nur ausnahmsweise beachtet. Band III verzeichnet z.B. das Stichwort Juden im Register überhaupt nicht, obwohl gerade das Verhältnis Staat und jüdisches Schulwesen zwischen 1800 und 1870 als ein wirkungsvoller Spiegel der staatlichen Assimilationspolitik interpretiert werden kann. Die besonderen Probleme von Minoritäten werden im Handbuch bis auf einzelne Hinweise nahezu ausgeblendet. Hierdurch haben die Herausgeber eine wichtige Chance im Sinne einer Öffnung der *Dimensionen* des „Handbuchs“ im Sinne eines Nachschlagewerks vergeblich.

Die schon bemerkte Dominanz Preußens in dem Handbuch ist, dem Erfolg preussischer Politik im Deutschen Reich und den Schwerpunkten

der Forschungsarbeiten der letzten Jahre folgend, unverkennbar und angesichts des Forschungsstandes unvermeidbar. Werden die süddeutschen Entwicklungen — je nach Lebens- und Forschungspräferenz der Autoren ansatzweise, in einigen Artikeln dominant — hineingenommen, so bleibt die Interpretation jedoch partiell. Es ist kein Wunder, daß diesem Mangel durch die laufenden Arbeiten an einem „Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens“ unter der Leitung von Max Liedtke zu begegnen gesucht wird. Am schwächsten aber sind die vielfach hoch wichtigen Entwicklungen in den mitteldeutschen Territorien aufgenommen worden, obwohl doch auch die Vorgängerterritorien der DDR (siehe den noch ausstehenden Band VI mit einem geplanten Artikel über die DDR) hätten mitberücksichtigt werden müssen. Die Verabschiedung der historischen Vorläufer Polens in den heutigen Staatsgrenzen oder des heute „Ostdeutschland“ genannten Mitteldeutschlands im „Handbuch“ ist deutlich und gravierend. Posen wird im Register von Band III (1800–1870) dreimal genannt, ohne daß das Großherzogtum bzw. die spätere Provinz Posen auf der Grundlage jüngerer polnischer Untersuchungen ausführlich behandelt werden. Die besondere Lage der polnischen Schule und Intelligenz, deren Behandlung im Bildungswesen ein Indikator für viele Fragen ist, hat im Inhaltsverzeichnis keinen Platz. Die „Sachsen“ kommen z.B. im Register von Band IV überhaupt nicht vor, während in Band III und Band V an mehreren Stellen auf wichtige und in andere Territorien ausstrahlende sächsische Entwicklungen Bezug genommen wird. Ein Verständnis für die sächsische Schulgeschichte aber kann der Leser aus den Bänden nicht gewinnen. Kann es aber eine deutsche Bildungsgeschichte ohne eine konsequente Berücksichtigung der besonderen Formen und Eigenarten der Bildungsgeschichte Sachsens geben? Werden die Bezugnahmen in vielen Artikeln durch diese Technik der soliden Regionalgeschichte nicht pointillistisch zufällig?

Als Leitbegriff der den Einzeldarstellungen zugrundeliegenden *Dimensionen* dient der Begriff der *Bildung*. Durch die Annäherungen an die Verfassungs-, Sozial-, Wirtschafts- und Kulturgeschichte werden in den Einzelbänden des „Handbuchs“ seine Verflechtungen mit diesen Aspekten der Sozialgeschichte offenzulegen versucht. Dies geschieht vorwiegend durch die jeweils den Einzelband einleitenden Artikel, teils durch besondere Darstellungen, die weitere sozialgeschichtliche Aspekte vertiefend heranziehen, z.B. bevölkerungswissenschaftliche Erkenntnisse für die Familienstruktur usw. Wie der Leser sich jedoch die jeweiligen Wirkungen auf die Bildung vorzustellen hat, bleibt in den Leitartikeln der Bände vage. Ein Panorama des sozialgeschichtlich Interessanten macht noch keine Bildungsgeschichte, zumal dann nicht, wenn die nachfolgenden Artikel

nicht auf diese Leitartikel zurückgreifen. So bleibt der Bezug des Einführungsartikels „Lebenswelten und Alltagswissen“ von Alf Lütke in Band IV und Henning Eichberg in Band V zum Begriff der „Bildung“ mehr oder weniger nur ein solches Einführungs-panorama. Sie können vom sozialgeschichtlich bewanderten Leser ohne Verlust für die Hauptartikel überschlagen werden, da sie hoch allgemein und für die *Dimensionen* des „Handbuchs“ zu unverbunden und unspezifisch bleiben.

Ebenfalls nicht überzeugend bleibt die Einbeziehung von Artikeln zum Armenwesen, zur Wohlfahrtspflege und Sozialarbeit. Zwar ist nicht schwer zu verstehen, was durch sie beabsichtigt werden soll, es ist auch nicht zu bezweifeln, daß diese Bereiche eine Beziehung zum Bildungswesen haben, doch müßten diese innerhalb der *Dimensionen* des „Handbuchs“ herausgearbeitet werden. Die besonders schwer darzustellenden pädagogischen Dimensionen des Einbezugs der Unterschichterziehung, des Brauchtums und der gesamten Volkserziehung sowie der darauf bezogenen sozialpädagogischen Dimension des Handelns müßten mindestens für das 19. Jahrhundert nicht als Anhängsel, sondern als Unterbau von *Bildung* interpretiert werden. Nicht nur das Bettel- und Armenwesen erschien als ordnungspolitisches Problem, sondern das gesamte Volksschulwesen in seinem Versuch, eine Art Ersatzerziehungswelt zu organisieren. Die Durchsetzung der Alphabetisierung blieb ein genau so schwer durchzusetzendes Verlangen wie die Anpassung der vagabundierenden Unterschichten an die Arbeitsprozesse des Maschinenzeitalters. Solche Fragen sollten in einem Handbuch der *Bildungsgeschichte* nicht nur indirekt, sondern explizit dargestellt werden (vgl. Bd. III, S. 320). Die möglichen Such- und Frageperspektiven des Lesers sollten mit Antworten ausgefüllt werden können.

Wenn z.B. die karitativen Bemühungen der katholischen Kirche nur auf dem Hintergrund der Säkularisation interpretiert werden, also ganz ihren Bezug zur Lebenswelt eines Christenmenschen verlieren, dann müßte dies mindestens argumentativ erfolgen, mit Bezug wiederum auf die *Dimensionen* des Bandes, also auf die jeweilige Einschätzung der Familienerziehungsleistung oder der schulischen Ersatzerziehungen usw. Die Geschichte der Rettungshausbewegung beginnt keineswegs mit J.D. Falk in Weimar, sondern hatte längst ihre Vorläufer in der Waisenhausbewegung und diese in der Vorsorge von Gemeinden und von Gutsherren für eine bessere Bildungsausstattung der Findelkinder und der vagabundierenden Kinder in Normal-, Kriegs- und Notzeiten. Die Kinderasyle in Italien dürften sicherlich auch ihre katholisch-deutschen Pendanten gehabt haben. Wie Elemente der bewußten Ersatzerziehung und des Unterrichts in diesen die Familie ersetzenden Einrichtungen aus dem Denken des

18. Jahrhunderts in die Formen der Sozialisierungen des 19. Jahrhunderts überführt werden und welche neue Dimension diese Maßnahmen angesichts der Absichten einer Verbesserung der Bildungsausstattung der Massen oder ihrer Denkformen bekommen, wäre ein spannendes Kapitel der Bildungsgeschichte. Die Wirkung des „Elberfelder Modells“ geht weit über seine engere Bedeutung hinaus, gleich denen der Kasernen und Kirchen. Solche aus der Zeit entwickelten, die regionalen Typen oder Darstellungsfiguren herausarbeitenden Muster aber müßten der Konzeption des Einbezugs dieser Basis von Erziehungsprozessen insgesamt zugrunde liegen. Der Leser wäre dankbar, solche „roten Fäden“ durch die Informationsmassen des Handbuchs zu finden.

Durch die eher allgemeinen, aufzählenden und globalisierenden Darstellungsformen einer in der Tiefe und Struktur zu gering durchdifferenzierten Konzeption aber werden die Spezifika eines „Handbuchs für Bildungsgeschichte“ nicht hervorgekehrt. Die jeweiligen Arten und Formen, die Muster haben lange Zeit einen in der Regel sehr präzisen regionalen Bezug und sind in diesem mit der ökologischen Umgebung des Bildungsgeschehens verbunden. Diesem Gedanken entspricht der eigentliche Ansatz des Handbuchs. Alltag, Familie, Institution, Medien und sonstiges sollen miteinander in Form darstellbarer und in den Epochen voneinander abhebbarer Muster oder Typiken etc. beschreibbar werden. Wenn dieser Weg gegangen wird, dann muß er auch konsequent in allen Teilbeiträgen umgesetzt werden. Die Schärfe des Darstellungsrasters würde dadurch erhöht. Zum Beispiel wären genauere, fallweise Darstellungen der Schulentwicklungen mehrerer Städte in den verschiedenen Epochen in ihrer Wechselbeziehung mit den Strukturen von Familienerziehung und der Schuldifferenzierungsproblematik in diesem Sinne konzeptfüllender und plausibler zu lesen als Reihen unverknüpfter Daten zur Verstärkung an der einen und die Beschreibung einer Schulstrukturentwicklung an der anderen Stelle.

Wenn z.B. die Elektrifizierung eine Bedeutung in dem Handbuch unter den *Dimensionen* der Bildungsfragen haben soll, dann muß dieses auch konkret innerhalb der verknüpfenden Hauptdimensionen des Handbuchs dargestellt werden, sonst wird eine Chance vergeben, Modernisierung tatsächlich in den Wirkungen zu begreifen: Eine Wirkung mag im Alltag der Schulklasse als neues Erfahrungsphänomen des nun „gebändigten“ Uralttopos „Blitz“ vorkommen. Elektrizität dringt aber auch ein in den Deutschunterricht des Gymnasiums, z.B. in die expressionistische Lyrik. Sie mag etwas zu tun haben mit den Rädern in den Großstädten zu erreichender Bildungsinstitutionen nach Einführung der E-Bahnsysteme oder mit den schneller laufenden Druckmaschinen oder mit Weiterbil-

dungsanstrengungen in der Industrie bei der Umstellung von Dampf auf Strom usw. Wenn diese Wirkungen nicht erfaßt und wertvoll gemacht werden können, sollte man unverbundene Auflistungen platzsparend den Handbüchern der benachbarten Disziplinen überlassen.

Fehlen schon Kapitel über die konfessionellen Grundrichtungen von Bildung, so kann der in diesem „Handbuch“ verfolgte Ansatz schlechterdings ohne eine auf die Bildung bezogene Darstellung der Rechtsordnung nicht auskommen. Die Modernität von Bildung im 19. Jahrhundert ist doch gerade die, daß ich sie erwerben und meinem „Vermögen“ zuschlagen kann. Jeder modernen Bildungsanstrengung geht im neuen System der positiv rechtlichen Regelungen der öffentlichen Bereiche in der Regel eine Erlaubnis voraus, oder sie beruht auf einem Vertrag. Eine Sozietät zum Betrieb einer Schule macht aus der Bildung etwas gänzlich anderes als der Hofmeister und Privatlehrer zu Hause. Die Bildung und die Unbildung, die Erziehungsfähigkeit und die Nichterziehungsfähigkeit werden justifikabel. Aus den im Brauchtum und der Welt des Kirchenrechts geregelten Formen von Erziehungsansprüchen der Welt von Haus und Stand werden nun in öffentlichen und privatrechtlichen Rechtsordnungen strukturbestimmte Muster wirksam gemacht, wie dies z.B. an den unterschiedlichen Rechtsansprüchen auf Erziehung und Unterricht bei Knaben und Mädchen für die Struktur des 19. und 20. Jahrhunderts nachgewiesen werden kann. Zwar wird in einigen Artikeln der Aufbau der Rechtsordnung durch die Beschreibung der Unterrichtsverwaltung mitbehandelt, ausführliche Artikel zum Familien- und Erziehungsrecht, wie z.B. auch zum Vormundschaftswesen und zur Verwobenheit mit den *Dimensionen* des Bildungswesens fehlen jedoch. Eine punktuelle Bezugnahme darauf in Band V und Band IV kann nicht übersehen lassen, daß die Basis moderner Regelungen für jegliche Ersatzerziehung jenseits der Familie nur aus dem herrschenden System der Familienordnung dargestellt werden kann, die um 1800 grundlegend kodifiziert wurde und in Band III deutlich gerade auch in der regionalen Unterschiedlichkeit ihrer Muster und Wirkungen hätte behandelt werden müssen. Die französisch-rechtlichen Gebiete des Rheinlands behalten z.B. ihre besonderen kommunalen Rechtsformen. In Elsaß-Lothringen wird keineswegs das preußische Rechtssystem eingeführt, und in Hessen-Nassau gab es immer besondere Rechtstraditionen der überkonfessionellen Schule.

Was aber bleibt nach der Lektüre von nahezu 1500 Seiten? Es bleibt der Eindruck, daß die Bildungsgeschichte Deutschlands durch das Unternehmen erheblich vorangekommen ist in der Ausfüllung des großen Defizitbereichs der Sozialgeschichte.

Von den zuvor gemachten Anmerkungen aus, die von einer kritischen



Betrachtung der Kohärenz des umfassend gemeinten Unternehmens ausgingen, sollte also nicht der falsche Schluß gezogen werden, die Bände seien nicht empfehlenswert. Es muß dem Leser jedoch klar sein, daß die Bände das Bildungswesen insgesamt nicht darstellen konnten und wollten. Der erste Versuch eines solchen „Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte“ hat die von den Herausgebern eingeräumten Schwächen, die angesichts des Forschungsstandes hingenommen werden müssen.

Für eine zweite Auflage jedoch sollte die Konzeption erheblich durchstrukturierter in Angriff genommen werden. Dabei sollte der von Ulrich Herrmann geäußerte Gedanke von Einzelmonographien mit Längsschnittcharakter unter den Einzelbänden nochmals geprüft werden, wenn dies ohne Verlust hoher Verknüpfungsleistung organisiert werden kann.

Wie die in der Abstimmung und Kohärenz gut gelungenen Artikel zur Berufsbildung sollten die Hauptkapitel durch Teams bearbeitet werden, die das Wissen aus den einzelnen Territorien Deutschlands mit erheblich klarerem regionalen Bezug in eine Diskussion über erste Entwürfe einbringen werden.

In Zukunft müßte von dem Stand der Registerbegriffe aus gefragt werden, ob diese nun den jeweiligen Sachverhalt, die Region oder die Person in der jeweils optimalen Tiefe der Darstellung *sowie* in der Verknüpfung zwischen den Kapiteln oder Einzelbänden erschließen. Letztendlich müßte ein Herausberteam diejenigen Leitgedanken oder Leitsätze einer Darstellungsmatrix formulieren, die von allen Bearbeitern erfüllt werden sollten und die als „rote Fäden“ dem Leser helfen würden, in die noch vorhandenen unverdauten Ansammlungen von Informationen eine auf das Bildungsgeschehen bezogene Interpretation zu bringen. Karten, Grafiken und sonstige Darstellungshilfen müßten, methodisch abgesichert und systematisch eingebunden, gleichfalls helfen, die Darstellungsdichte auf die Lesbarkeit hin zu verbessern. Die Einheit Deutschlands schließlich müßte helfen, die vernachlässigten Regionen besser einzubinden.

Manfred Heinemann, Hannover

Carl Johannes Rummel, Friedhelm Finke, Das Städtische Gymnasium zu Liegnitz. Lorch/Württ.: Gerda Weber Verlag 1984, 144 S. (Beiträge zur Liegnitzer Geschichte. 13 [14].).

Friedrich Paulsen, Verfasser des klassischen Standardwerks „Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten“ (1. Aufl. 1884), schrieb seinem Schüler und Freund Tönnies 1880, ihn lasse die Bildungsgeschichte nicht mehr los, es gebe keinen interessanteren Weg, sich mit der gesamten deutschen Geschichte zu befassen. Leider hat Paulsen keine Schule, d.h. keine Lehrmeinung begründet, und so dämmert die deutsche Schulgeschichtsforschung weiter vor sich hin. Hätten sich nicht vor allem im 18. und 19. Jahrhundert Schulleiter mit den meist ungeordneten Archiven ihrer Schulen befaßt und anhand der Akten die frühe Geschichte ihrer Schule dargestellt, so wäre uns vieles nicht mehr zugänglich. Nicht nur die Kriege unseres Jahrhunderts, schon der Dreißigjährige Krieg hat Lücken hinterlassen, die nicht mehr aufzufüllen sind.

Häufig waren es Altschülervereinigungen, die sich um die Bewahrung der Geschichte ihrer Schule bemühten und aus privaten Spenden und Beiträgen die Druckkosten aufbrachten, um die meist in winziger Auflage erschienenen alten Berichte nachzudrucken oder überarbeitet neu herauszugeben. Nach dem Zweiten Weltkrieg war eine große Zahl alter und einst bekannter Schulen von der schulgeschichtlichen Landkarte getilgt und ihre Archive entweder zerstört oder in alle Winde zerstreut. Ob Königsberg oder Danzig, Thorn, Breslau oder Glatz, um nur einige zu nennen — der Beitrag, den ihre gelehrten Schulen, wie man sie nannte, zur Erziehung von Generationen anerkannter Wissenschaftler, Künstler, Dichter und Staatsdiener geleistet haben, ist nahezu vergessen.

Es ist allerdings auch nicht einfach, ein lebendiges Bild von der Geschichte einer Schule nachzuzeichnen: da ist zum einen die altertümliche Sprache, viele Schriften wurden in Lateinisch verfaßt, der Sprache der Gebildeten bis weit ins 18. Jahrhundert, da sind Korrespondenzen zu entschlüsseln, in denen weitschweifig um — aus heutiger Sicht — Belanglosigkeiten gestritten wurde, und theologische Querelen ermüden selbst den geduldigen Forscher. Wenn eine Schule dann das Glück hat, in einem Schriftsteller einen Mann zu finden, der sich der mühseligen Faktensuche unterzieht, um die Ausbeute der Öffentlichkeit in gut lesbarer Form zu präsentieren, ohne sich in Einzelheiten wie Lehrplänen, Namen, Anekdoten zu verlieren, so kann die schulgeschichtliche Forschung nur ihre dankbare Anerkennung anmelden.

Das gilt für die Geschichte des Städtischen Gymnasiums zu Liegnitz, verfaßt von Carl Johannes Rummel und von der Historischen Gesell-

schaft Liegnitz e. V. 1984 zum 675jährigen Schuljubiläum als Jahressgabe herausgegeben. Der eingangs zitierte Satz von Paulsen wird hier eindrücklich belegt: der Weg der städtischen, 1309 gegründeten Lateinschule in Liegnitz durch die Jahrhunderte reflektiert sowohl die Geschichte des deutschen Bildungswesens wie auch das Verhältnis von Schule und Kirche, Fürst und Stadt, Adel und Bürgertum, Eltern und Schule im Licht der kulturellen wie auch der sozialen und politischen Veränderungen.

Der 1969 verstorbene Rummel, selbst Schüler der von ihm behandelten Schule, hat sein kleines Buch für ein in unserer Zeit aufgewachsenes Publikum konzipiert, das ist sein großer Vorzug. Er weist in seinem Vorwort darauf hin, daß der ursprünglich geplante Auszug aus einer Festschrift von 1869 den heutigen Leser häufig verständnislos zurückgelassen hätte, da „viele Begriffe (...) dem humanistisch Gebildeten vor 50 Jahren noch hinreichend geläufig waren“ (S. 21), was heute nicht mehr der Fall sei. So gibt er einen knappen, aber anschaulichen Bericht vom Schulwesen des Mittelalters mit seinem völlig anderen Bildungsziel.

Um eine der Universitäten in Italien, Frankreich oder Spanien zu besuchen — in Deutschland gab es noch keine —, mußten die „sieben freien Künste“ erlernt werden: Grammatik, Rhetorik und Dialektik, Geometrie, Arithmetik, Astronomie und Musik. Die öffentliche Disputation zeigte, wie geschickt es der Scholar verstand, eine These darzustellen, Gegenargumente einzuarbeiten und sie schließlich zu entkräften. Ob und wo er mit diesem Wissen seinen Lebensunterhalt verdienen konnte, blieb der eigenen Initiative überlassen. Fehlte das Geld zum Schulbesuch, so mußte der „pauper“ — in Liegnitz noch bis 1809 als „Brotzuschüler“ bekannt (S. 36) — sich das Geld erbetteln oder versuchen, in einer wohlhabenden Familie ein Unterkommen zu finden. Es gab weder Vorschriften für das Alter bei der Aufnahme noch beim Abgang. Der achtzehn- oder neunzehnjährige Magister, der an der Universität lehrte, konnte unter seinen Hörern durchaus Mitschüler aus der gleichen Klasse haben, die die Schule nicht schon mit fünf, sondern erst mit zehn Jahren besucht hatten.

Eine Konkurrenz entstand der Stadtschule, als die Franziskaner bei der von ihnen erbauten Johanniskirche eine Stiftsschule einrichteten. Nach der 1522 in Liegnitz eingeführten Reformation erlebte diese Schule zunächst einen Rückgang, bis im Verlauf des Dreißigjährigen Krieges der Piastenerzog Georg Rudolph beschloß, den reichen Klosterbesitz zur Stiftung einer „Fürstenschule“ heranzuziehen nach dem Modell von Sachsen, Franken, Württemberg. Diese Fürsten- oder Landesschulen sollten allen begabten Landeskindern offenstehen, sie in einer sechsjährigen kostenlosen Schulzeit auf die Universität vorbereiten, für deren Besuch wiederum Stipendien zu Verfügung standen.

Allerdings, darauf weist Rummel zu Recht mehrfach hin, war der Bildungsdrang der Untertanen keineswegs so groß, daß die Stadt zwei Schulen gebraucht hätte: Martin Luthers eindringliche Bildungsappelle an die Eltern hatten nur wenig gefruchtet. Wer es sich leisten konnte, hielt einen Hauslehrer oder Hofmeister, die schlechte Disziplin an den öffentlichen Schulen hatte ihren Ruf nachhaltig erschüttert. „Die Lehrer“, so berichtet Rummel, „keine Auslese, sondern echte Produkte der verlotterten Zeit, tanzten dem Rektor auf der Nase herum“ (S. 62). Das gilt, so darf man hinzufügen, nicht nur für die Stadtschule in Liegnitz, sondern für die weitaus meisten Schulen. Nur selten fanden sich tüchtige Rektoren, die trotz geringer Besoldung den Belastungen standhielten und auch Zurücksetzungen gelassen ertrugen, wie etwa der Prorektor der Liegnitzer Stadtschule, der dem „Rektor Johanneus“ bei „offiziellen Gelegenheiten den Vortritt lassen mußte“ (S. 69).

Eine Vereinigung beider Schulen brachte nicht den erhofften Fortschritt, die Zahl der Schüler nahm ab; als die Piasten 1675 ausstarben, fiel das Herzogtum als erledigtes Kronlehen an Österreich. Der Erbanspruch Brandenburgs wurde erfolgreich abgewehrt, es begann die Gegenreformation. Die reiche Stiftung des Johanneums wurde eingezogen, die Johanniskirche den Jesuiten übergeben und 1708 eine Ritterakademie eingerichtet. Für den Rat der Stadt bedeutete das häufig schwierige Verhandlungen mit den schlesischen Ständen, Besoldungs- und Besetzungsfragen mußten geklärt werden, Junker und Stadtschüler lagen nicht selten in offener Fehde.

Mit dem Übergang an Preußen 1742 begann eine zentrale Verwaltung. „Die Stadt, die ja nach wie vor die Mehrzahl der Lehrer besoldete, gewöhnte sich nur schwer an die neuen Instanzen und Kompetenzen“, so berichtet Rummel (S. 78), zumal der Kampf um Schlesien noch lange nicht beendet war. Die Schule siechte weiter dahin, bis sie, kurz vor Anbruch des neuen Jahrhunderts, in Johann Karl Gotthelf Werdermann einen tatkräftigen Rektor erhielt, der dem Gymnasium eine neue Struktur gab.

Die Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts ist bestimmt vom Kampf um Ziel und Charakter des Gymnasiums, das zeigte sich auch in Liegnitz. Die Neuhumanisten wollten an die große Tradition der Antike anknüpfen; die Lektüre der Klassiker in der Ursprache war das hohe Ziel, mit dem zugleich Geistes- und Charakterbildung vermittelt werden sollte. Dagegen forderten die Verfechter der Realien eine berufsbezogene, den Erfordernissen der heraufkommenden Industriegesellschaft angepaßte Schulbildung. Das Liegnitzer Gymnasium bekannte sich zur alten Tradition. Unter dem Dachfirst des 1863 neu erbauten Schulgebäudes wurde das Motto des berühmten Straßburger Schulmannes Johannes Sturm ange-

bracht: „Sapiens atque eloquens pietas“ — weise und beredsame Frömmigkeit.

Finanziert wurde der Neubau durch die Trennung vom Johannisstift, das eine Ablösung von 40000 Talern zahlte. Für zwei Gymnasien — ein staatliches und ein städtisches — reichte aber schon dreißig Jahre später der Bedarf nicht mehr. Wie eine große Zahl anderer Gymnasien mußte auch das Liegnitzer Städtische Gymnasium sein Angebot erweitern und einen realgymnasialen Zweig einrichten. Während der Schulreformen nach dem Ersten Weltkrieg erfuhr der altsprachliche Unterricht eine weitere Reduktion, bis der Name „Gymnasium“ schließlich ganz aufgegeben werden mußte und 1937 die Bezeichnung „Oberschule für Jungen“ eingeführt wurde. Im Februar 1945 begannen die Kämpfe um Liegnitz und damit das endgültige Schlußkapitel der Schule.

Da Rummel seine Arbeit bereits 1961 fertiggestellt hat, noch vor Beginn der Entspannungspolitik, war an einen Archivbesuch in Polen nicht zu denken. Das bedeutete, daß die Quellen nach 1909, dem Jahr der letzten Festschrift von Maximilian Abicht, Direktor des Gymnasiums bis 1921, nicht mehr zugänglich waren. Die Erbitterung, die der Versailler Friedensvertrag und die oberschlesische Abstimmung auslösten, streift Rummel daher nur mit wenigen Sätzen. Sie war für die jüngere deutsche Nachkriegsgeneration kaum nachzuvollziehen, wie er zu Recht bemerkt. Inzwischen hat die Nationalitätenfrage eine blutige Neuauflage erlebt, und gerade der Schulpolitik kommt hier eine eminent wichtige Aufgabe zu.

Die Geschichte der Liegnitzer Stadtschule, von Abicht als die älteste höhere Schule Schlesiens bezeichnet (S. 31), zeigt, wie sehr Schulen auch in früheren Jahrhunderten in politische Gegensätze verwickelt waren. Der Streit der Theologen seit der Reformation belastete die Schulen schwer, denn alle Lehrer höherer Schulen hatten ein Theologiestudium absolviert. Stadtrat und Konsistorium, bei denen gemeinsam die Schulaufsicht lag, fochten nicht selten erbitterte Fehden aus — zum Nachteil der Schule. Der Nationalismus des 19. und 20. Jahrhunderts hat daraus keine Lehre gezogen. Wir können nur hoffen, daß die Weichen für das 21. Jahrhundert mit mehr Einsicht und Verständnis gestellt werden.

Marianne Doerfel, Neustadt/Aisch

Danuta Tomaszewska, *Drogi Wyboru. Konspiracyjny ruch samokształceniowy na ziemiach polskich w końcu XIX i na początku XX wieku* (Wege der Wahl. Die konspirative Selbstbildungsbewegung auf polnischem Boden Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts). Łódź: Wydawnictwo Łódzkie 1987, 222 S., 15 Tabellen, 2 Karten.

Der Titel des Buches gibt den Inhalt nur unzureichend wieder. Danuta Tomaszewska geht es in erster Linie um die Herausbildung einer gefestigten politischen Meinung oder Weltanschauung, wie sie es nennt. Sie untersucht 241 Memoiren, Autobiographien, Erinnerungen, Tagebücher und literarische Berichte, die sich mit den außerschulischen und studentischen Bildungskreisen der polnischen Jugend in den drei Teilungsgebieten sowie im Ausland beschäftigen. Konspirativ ging es eigentlich nur im russischen und preußischen Teilungsgebiet zu, in Galizien hingegen wie auch in den studentischen Hochburgen der Polen im Ausland — in Petersburg, Moskau, Kiew, Leipzig, Hamburg, Genf, Wien und Paris — traf sich die Jugend völlig legal.

Da die Autorin die Quellen lediglich nach männlichen (205) und weiblichen Verfassern (31) spezifiziert, nicht aber nach Teilungsgebieten, bleiben etliche Fragen offen. So beispielsweise, ob es im preußischen Teilungsgebiet tatsächlich weniger Schüler- und Studentenzirkel gab als im russischen oder österreichischen, oder ob die knappe Darstellung auf eine mangelnde Quellendichte zurückzuführen ist. Völlig unklar bleibt auch, inwiefern die Ergebnisse der Untersuchung — immerhin werden die 241 Memoiren, Erinnerungen etc. sowie zusätzliches Material aus dem ehemaligen Archiv des ZK der PVAP einer gründlichen Inhaltsanalyse unterzogen — zu verallgemeinern sind. Ein erläuternder Satz über die Auswahlkriterien der Quellen hätte der Arbeit gutgetan.

Dennoch ist die Monographie unentbehrlich für jeden, der sich mit der Bildungspolitik der Teilungsmächte im ehemaligen Polen von 1871 bis 1905 sowie der polnischen Gegenbewegung beschäftigt. Der Untersuchungszeitraum ist bestimmt vom Aufkommen der ersten geheimen Schüler- und Studentenzirkel im russischen Teilungsgebiet und dem Ausbruch der Revolution von 1905 in Petersburg. Der Zar habe nach den Ereignissen von 1905 (Schulstreik in Polen) die Russifizierungspolitik lockern und wieder polnische Schulen zulassen müssen.

Die Bildungsbewegung um die Jahrhundertwende war keineswegs auf Polen beschränkt, sondern ein in ganz Europa zu beobachtendes Phänomen. In Polen jedoch ging sie einher mit der Russifizierungs- und Germanisierungspolitik, die nach dem niedergeschlagenen Novemberaufstand von 1863 verstärkt einsetzte und allmählich repressive Formen annahm.

Im Jahre 1868 verloren die Gymnasien, Real- und Berufsschulen im russischen Teilungsgebiet ihren nationalen Charakter. Unterrichtssprache wurde Russisch. Dies galt auch für die Privatschulen, doch nahmen diese — im Gegensatz zu den staatlichen Schulen — von sich aus den Kampf gegen die Russifizierung ihrer Zöglinge auf: „An den Pensionaten gab es einen doppelten Stundenplan — einen amtlichen für die Schulinspektoren und einen tatsächlichen (...), auf dem nicht nur eine wesentlich höhere Zahl von Polnisch- und Geschichtsstunden verzeichnet war, sondern auch Veranstaltungen aus den Naturwissenschaften (...), die das staatliche Programm für Pensionate nicht vorsah“ (S. 15). Im Jahre 1869 wurde die „Hauptschule“ in Warschau geschlossen und statt ihrer eine russische Universität eröffnet. Das Elementarschulwesen wurde in zwei Schritten — 1871 und 1885 — russifiziert. Diese Politik wie auch die völlige Unterversorgung mit Schulen führten zu einer konspirativen Bildungsbewegung in allen Altersstufen. Am bekanntesten dürfte die „Fliegende Universität“ sein, die aus einem Frauenzirkel hervorging und sich die Vermittlung von geschichtlichem Wissen, sozialistischer Theorie und schöngeistig-patriotischer Literatur zur Aufgabe machte.

Im preußischen Teilungsgebiet begann sich der „Kulturkampf“ ab 1872/1874 auf die Schulpolitik auszuwirken. Unterrichtssprache wurde Deutsch, einzige Ausnahme: Religion und Singen. Neu war nicht nur die Schulpflicht, sondern auch — ab 1886 — die Elternstrafe bei Fernbleiben des Kindes. Das Schulwesen entsprach mit humanistischen und naturwissenschaftlichen Gymnasien, Lehrerseminaren, Real- und Volksschulen dem in Preußen. Nach Abschluß der Schule wurden die jungen Männer zum ein- bis dreijährigen Wehrdienst eingezogen. Am kürzesten diente, wer das Große Abitur bestanden hatte. Handwerker- und Kaufmannsvereine boten Abendkurse an, die zweisprachig geführt wurden. Als sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts Repressionen zu häufen begannen, kam es zum „Aufstand der Kinder“: 1901 zunächst nur in Września (Wreschen), 1906 im gesamten Posener Raum.

In Galizien, das in den Jahren 1866–1868 zwar nicht rechtlich, aber doch faktisch den Status der Autonomie erreichte, blühte das Bildungswesen auf. An den beiden polnischsprachigen Universitäten Lwów (Lemberg) und Kraków (Krakau) studierte die Jugend aus allen drei Teilungsgebieten. Im Jahre 1872 wurde in Krakau die Akademie der Wissenschaften gegründet. Überall entstanden Lesezirkel und Diskussionskreise, die meisten legal, einige jedoch — die sozialistisch orientierten — auch illegal.

Die Schüler und Studenten der „Zirkelbewegung“, wie sie die Autorin nennt, waren meist zwischen 15 und 19 Jahre alt, zum Teil auch älter. Es gab reine „Bildungszirkel“, die allein der eigenen Fortbildung dienten,

„gesellschaftlich-edukative Zirkel“, die die Teilnehmer befähigen sollten, selbst eine Gruppe zu leiten, und „gesellschaftlich-politische Zirkel“, die die künftige politische Elite heranbilden sollten. Man traf sich in Gruppen bis zu 15 Personen, meist in Privatwohnungen, aber auch in Lesesälen kleinerer Gesellschaften oder Vereine. Einer der größten konspirativ arbeitenden Zirkel zählte 130 Mitglieder, die sich auf 18 Gruppen verteilten (Warschauer Realschule im Jahre 1904). Aufgenommen wurde der oder die „Neue“ nach Empfehlung durch ein altes und vertrauenswürdiges Mitglied. Den Ritus selbst gestaltete man zuweilen recht feierlich und geheimnisvoll. So schreibt B. Drobner, der 1894 das Krakauer Jan Sobieski-Gymnasium besuchte: „Der Obertertianer Lewicki (...) lud mich feierlich zum Kreis der ‚Kordianer‘ ein und sagte, daß ich als Geheimbündler vereidigt würde. Ich wußte nicht, was die ‚Kordianer‘ waren, ich wußte auch nicht, wer ‚Kordian‘ war und ob es ihn überhaupt gab. Aber ich ging — vor Furcht halb tot — zu dem geheimen Treffen an der Karmeliterkirche. Zu dritt warteten wir auf den Einlaß ins Sanktuarium. Lewicki warnte uns, daß, sollten wir uns jemals verraten, uns eine schreckliche Rache treffen werde. Er zog uns Masken über die Gesichter und führte uns in ein Zimmer, in dem uns der Eid abgenommen werden sollte. Jemand hielt eine Ansprache: ‚Geheimbündler! In unseren Kreis nehmen wir heute drei neue Ritter auf! Sie legen jetzt den Eid auf die Nation ab!‘ Dann wandte er sich an uns: ‚Vor euch liegen drei schwarze und drei rote Kugeln. Ihr müßt wählen. Wählt ihr schwarz, habt ihr hier nichts verlorren. Solltet ihr uns verraten, erwartet euch der Tod. Dies sind die Kugeln der Unfreiheit für einen Polen. Wählt ihr aber die roten — rot vom Feuer der Liebe zum Vaterland —, so denkt daran, sie nie aus der Hand zu legen, und wenn sie auch sengen und brennen!“ (S. 39).

Im Laufe der Zeit bildeten sich zwischen den Zirkeln in den einzelnen Teilungsgebieten Verbindungslinien heraus. Man begann sich zu organisieren. Das konspirative Zentrum lag in Warschau. Hier entstanden 1885 der „Zentrale Studentenkreis“ und 1897 der „Zentrale Schülerkreis“. Während sich der Studentenkreis politisch (noch) nicht festlegen wollte, war bei den Schülern die Entscheidung bereits gefallen: für den Widerstand, für den Sozialismus, für die Ausbildung künftiger Kader. Die Zirkel, in denen man sich anfangs mit schöner Literatur beschäftigt hatte (vor allem mit den polnischen Romantikern Mickiewicz, Słowacki und Krasiński), aber auch mit Philosophie, Soziologie und Psychologie, begannen die „Arbeiterfrage“ zu entdecken, lasen Marx, Engels, Fourier, Limanowski, Bebel, Lassalle, Kautsky und viele andere mehr. Die Gedankenwelt der „organischen Arbeit“ wie des Positivismus, die noch zu Beginn der Zirkelbewegung so vernünftig gewirkt hatte, verlor an Reiz. Die



Jugend orientierte sich mehr und mehr an den Parteien und deren Auseinandersetzungen. Eines der großen Themen bildete der Streit zwischen den „Nationalisten“ und den „Internationalisten“: „Die Nationalisten behaupten, daß der Weg zum Sozialismus bei uns über das unabhängige Polen führt, die Internationalisten hingegen, daß der Triumph des internationalen Sozialismus zur Befreiung aller Völker führen wird, und somit auch zur Unabhängigkeit Polens“ (S. 164). „Dennoch“, so die Autorin weiter, „scheint es, als habe der Sozialismus, so oft man auch über ihn las, keinen entscheidenden Einfluß auf die ideelle Wertsetzung der Zirkel-Mitglieder gehabt, es sei denn, daß er als Ideologie übernommen und zur eigenen gemacht wurde“ (S. 199). Daneben bildeten sich radikal-patriotische Strömungen, die allein ein unabhängiges Polen anstrebten, sowie positivistische heraus, die den „permanenten Aufstand“ ablehnten und in der „organischen Arbeit“, durch Verhandlungen mit der jeweiligen Teilungsmacht, das politisch, wirtschaftlich und kulturell Beste aus der Situation machen wollten.

Gabriele Lesser, Köln

**Gimnazjum Polskie Macierzy Szkolnej w Gdańsku (1922–1939). Księga pamiątkowa w sześćdziesięciopięciolecie założenia gimnazjum. (Das Gymnasium der Schulheimat Polen in Danzig (1922–1939). Erinnerungsbuch zum 65jährigen Bestehen des Gymnasiums). Część II, pod red. Krystyny Sroczyńskiej-Wycańskiej. Wrocław/Warszawa (u.a.): Ossolineum 1989, 332 S. (Gdańskie Towarzystwo Naukowe. Wydział 1. Seria Monografii. 88.).**

Bei dem besprochenen Werk handelt es sich um den zweiten Band der Jubiläumsschrift über das polnische Gymnasium in Danzig in der Zwischenkriegszeit (Band 1 erschien 1976). Er ist untergliedert in die Themenblöcke

- Unterrichtsgegenstände und -inhalte,
- wissenschaftliche und künstlerische Schülerarbeitsgemeinschaften,
- Erziehungsorganisationen,
- Bibliothek und Spezialarbeitsbereiche,
- Elternorganisation und Gesundheitsfürsorge,
- Erinnerungen,

sowie einen Anhang, der neben dem Lehrplan von 1930 Verzeichnisse der Lehrer, Verwaltungsangestellten, Schulärzte und Abiturienten enthält. Dazu kommen noch 28 Erinnerungsphotos.

Es handelt sich um ein typisches Schul-Erinnerungsbuch, zusammengestellt aus Beiträgen ehemaliger Lehrer und Schüler, mit allen für diese Art Bücher charakteristischen Vorzügen und Nachteilen.

Zu den unzweifelhaften Vorzügen gehört die Fülle an Informationen über das Leben der polnischen Minderheit in der Freien Stadt Danzig und das dortige polnische Minderheitenschulwesen, insbesondere natürlich der einzigen höheren polnischen Schule der Stadt.

Es ist für deutsche Leser interessant, die Perspektive und die Mentalität der Polen in Danzig kennenzulernen, wobei die Parallelen zu der auf deutscher Seite (u.a. durch entsprechende Erinnerungsbücher) besser bekannten damaligen deutschen Minderheit in Polen ins Auge springen. Hier wie dort das Selbstverständnis als exponierter Vorposten der eigenen Nation und die Überzeugung, eine historische Mission erfüllen zu müssen. In den Erinnerungen eines der Lehrer beschreibt dieser eine Unterredung von Lehrkräften des polnischen Gymnasiums mit dem polnischen Generalkonsul in Danzig nach Unterzeichnung des deutsch-polnischen Nichtangriffspaktes von 1934. Dabei erklärten die Lehrer: „Wir sind doch in Danzig nicht nur, um zu unterrichten, sondern vor allem dazu, um gegen die Deutschen zu kämpfen und das hiesige Polentum vor der deutschen Überflutung zu retten (...)“ (S. 210).

Von vielen deutschen Danzigern wurden die Aktivitäten der polnischen Minderheit, ja bereits deren Existenz als Provokation angesehen, und diese hatte deshalb von privater wie von offizieller deutscher Seite immer wieder Anfeindungen und Behinderungen hinzunehmen. Das daraus resultierende Gefühl der Diskriminierung und Bedrohung kompensierte die polnische Minderheit u. a. durch die Betonung sogenannter historischer Rechte Polens auf die Stadt an der Mottlau und die Pflege antideutscher Ressentiments, wie sie beispielsweise für den Geschichtsunterricht charakteristisch waren (s. u.a. S. 56 sowie S. 238 f.).

In diesen Zusammenhang gehören auch die Informationen über die geheime Wehrausbildung der Schüler, die sowohl in Danzig im Rahmen des Sportunterrichts (dazu waren in der Schule illegal Waffen vorhanden) und der Pfadfinderschaft als auch in Polen in speziellen Ferien-Übungslagern stattfand (S. 90–94). Es ist davon abgesehen beachtlich, in welchem großen Umfang gerade die Pfadfinderbewegung für die Erziehungsaufgabe der Schule herangezogen wurde.

Wir erfahren auch, daß einige Schüler dieser polnischen Eliteschule trotz aller Bemühungen, in ihnen polnisches Nationalgefühl zu wecken und zu stärken, die Schule verließen und sich der deutschen Seite anschlossen. Obwohl polnischerseits die Lehrkräfte sowohl fachlich wie hinsichtlich ihrer nationalen Einstellung handverlesen waren, wurde 1939

auch die NSDAP-Mitgliedschaft eines Lehrers entdeckt und dieser aus dem Lehrkörper ausgeschlossen.

Zu den sich aus der schwierigen Situation zwischen Deutschland und Polen ergebenden alltäglichen Problemen der Schule gehörte beispielsweise die Frage der Schulbücher, insbesondere in den Fächern Geographie, Geschichte, Polnisch und Deutsch, wobei die beiden letztgenannten Fächer wegen der unterschiedlichen Vorkenntnisse (Kinder aus Danzig sprachen oft wenig oder schlecht Polnisch, höchstens Kaschubisch, aber fließend Deutsch; bei Kindern von aus Polen nach Danzig versetzten Eltern war es umgekehrt) anfangs auf unterschiedlichem Niveau unterrichtet werden mußten. Die Schulbücher mußten nämlich sowohl den Anforderungen und Richtlinien der polnischen wie der Danziger Schulbehörden genügen.

Insgesamt hatte das polnische Gymnasium in Danzig trotz aller Schwierigkeiten offensichtlich ein beachtlich hohes Niveau und konnte seine Aufgaben, Bildungsvermittlung und Stärkung der polnischen Minderheit, erfüllen. Nicht wenige Lehrer und Schüler wurden deshalb nach 1939 von den Nationalsozialisten verfolgt und umgebracht (S. 303–322 u. 328).

Zu den Nachteilen des Buches gehört die Erinnerungsbüchern eigene Tendenz zur Verklärung der Verhältnisse in der Schule und die Subjektivität der Aussagen, wobei erstaunt bzw. erschreckt, daß die aus der damaligen Situation der polnischen Minderheit verständliche national-chauvinistische und antideutsche Haltung von Schülern und Lehrern sich teilweise bei den Betroffenen bis heute ungebrochen erhalten zu haben scheint.

Insgesamt rundet dieser zweite Band des Jubiläumsbuches das Bild des polnischen Gymnasiums in der Freien Stadt Danzig, wie es sich nach den bisherigen Veröffentlichungen zum Thema darbot, in gelungener Weise ab. Ob ein dritter Band, der in der Einleitung in Aussicht gestellt wird, noch wesentliche neue Informationen bringen könnte, scheint mir dagegen sehr fraglich.

Joachim Rogall, Mainz

Tadeusz Filipkowski, *W obronie polskiego trwania. Nauczyciele polscy na Warmii, Mazurach i Powiślu w latach międzywojennych* (Verteidigung des polnischen Daseins. Polnische Lehrer in Ermland, Masuren und im Weichselgebiet in der Zwischenkriegszeit). Olsztyn: Ośrodek Badań Naukowych im. W. Kętrzyńskiego 1989, 193 S. (Rozprawy i Materiały Ośrodka Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego w Olsztynie. 116.).

Tadeusz Filipkowski, *Nauczyciele polscy w Niemczech 1919–1939. Portret zbiorowy* (Polnische Lehrer in Deutschland 1919–1939. Ein Sammelporträt. Olsztyn: Ośrodek Badań Naukowych im. W. Kętrzyńskiego 1992, 138 S. (Rozprawy i Materiały Ośrodka Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego w Olsztynie. 126.).

Polnische Untersuchungen über das Schulwesen in Ermland und Masuren begannen erst in der Nachkriegszeit und konzentrierten sich auf das 19. Jahrhundert und die Zwischenkriegszeit. Für das 19. Jahrhundert, mit dem sich hauptsächlich Edward Martuszewski und Tadeusz Grygier beschäftigten, umfaßten sie einen breiten Themenkreis — die Lehrerpräparandenanstalten, das Problem der deutschen und polnischen Sprache, den zahlenmäßigen Stand des masurischen Schulwesens, das Lehrerseminar in Braunsberg, die Geschichte der Musikschule in Heiligelinde, die Tätigkeit von Martin Gerss als Lehrer, die rechtlich-administrative Lage der Elementarschulen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die Genese der Schulordnung für Elementarschulen der Provinz Preußen. Demgegenüber beschränkten sich die Untersuchungen zum 20. Jahrhundert auf das polnische Minderheitsschulwesen in Ermland und dem Weichselgebiet. Grundsätzlich war diese Konzentration der Aufmerksamkeit berechtigt. Deutsche Forscher griffen das Thema nur selten auf (wie seit kurzem Lieselotte Kunig-Helbing in ihren Studien über das polnische Schulwesen in Ermland), es war also unbekannt und unbearbeitet.

Eine Intensivierung der Forschungen über das polnische Schulwesen Ostpreußens in der Zwischenkriegszeit fiel in die siebziger Jahre. Man gab damals einige Schulchroniken heraus, sammelte Erinnerungen von Lehrern und Schülern, untersuchte den Rechtsstatus dieser Schulen, stellte die Persönlichkeiten mehrerer hervorragender Lehrer dar, man befaßte sich sogar mit den Kindergärten (Jan Chłosta, Tadeusz Filipkowski, Bohdan Koziełło-Poklewski, Tadeusz Oracki, Wojciech Wrzesiński). Fast alle diese Arbeiten erschienen in den Spalten der in Allenstein verlegten historischen Vierteljahresschrift, den Masurisch-Ermländischen Abhandlungen (Komunikaty Mazursko-Warmińskie). Im faktologischen Bereich ist

die Qualität dieser Abhandlungen unbestreitbar. Dennoch lassen sich negative, den Wert beeinträchtigende Tendenzen nachweisen. Die Autoren betrachteten das polnische Schulwesen als ein autonomes Phänomen ohne jeden Zusammenhang mit dem damaligen Bildungssystem Deutschlands. So fehlt es an Angaben über das tatsächliche Niveau dieser Schulen. Die Autoren fällten offen eindeutige moralische Urteile, indem sie sich vorbehaltlos mit der polnischen Seite identifizierten und all ihre Maßnahmen rechtfertigten, ohne sie kritisch abzuwägen. Dieser Standpunkt verpflichtete zugleich zu einer rundum negativen Beurteilung der Haltung der deutschen Seite. Daß es sich so verhält, erklärt in erheblichem Maß der Umstand, daß in den siebziger Jahren noch ziemlich viele unmittelbare Zeugen und Beteiligte der beschriebenen Ereignisse am Leben waren, was stark, wenn auch subjektiv, die Meinung der Historiker beeinflusst hat.

Die zu besprechenden Bücher von Tadeusz Filipkowski, einem wissenschaftlichen Mitarbeiter des W.-Kętrzyński-Forschungszentrums in Allenstein, gehören grundsätzlich zur gleichen Richtung in der Geschichtsschreibung, wenn schon sie sich durch größere Distanz und mehr kritische Zurückhaltung gegenüber den beschriebenen Ereignissen auszeichnen. Die „alte“ Denkweise fällt aber bereits im Titel des ersten rezensierten Buches auf. Er spricht von den Lehrern polnischer Schulen in „Ermland, Weichselgebiet und Masuren“. Bedenken weckt der Gebrauch des Wortes „Masuren“. Ausgenommen die einzige kurzfristige, tragische Episode mit der Schule in Piassuten (Kreis Ortelsburg), hat es ein polnisches Schulwesen in Masuren nicht gegeben. Unter anderem aus politischen Erwägungen und um die Kontinuität der national-polnischen Bewegung in Masuren und somit den Besitzanspruch Polens auf dieses Gebiet zu dokumentieren, sprach man freilich in der Vergangenheit, wenn es um die Frage des polnischen Minderheitsschulwesens ging, auch von Masuren. Freilich hat — meiner Meinung nach — Tadeusz Filipkowski den Titel seiner Arbeit nicht aus politischen Gründen so gewählt, sondern aus reflexionsloser Unterwerfung unter ein bisher in der polnischen Geschichtsschreibung verbindliches Stereotyp.

Das erste Buch ist de facto ein biographisches Lexikon, das 108 Biogramme des Personals polnischer Schulen und Kindergärten enthält. Voran geht eine ausführliche Einleitung, der Sache nach ein Abriß der Geschichte des polnischen Schulwesens in Ermland und dem Weichselgebiet. Der Autor analysiert die Geschlechtsstruktur, das Alter der Pädagogen, ihre soziale und regionale Herkunft, ihre nationale Zugehörigkeit sowie ihre Ausbildung zum Lehrerberuf. Erwähnt werden auch die Entstehung des Lehrerkollegiums, die Frage der Lehrergehälter, die Kultur- und Bildungsarbeit von Lehrern außerhalb der Schule, das Verhältnis der

deutschen Schulbehörden zu dieser Gruppe, die Arbeit der Berufsverbände der Lehrer. Kurz berührt werden auch innere Konflikte, die diese Gruppe bedrängten.

Über den Wert des Buches entscheidet sein zweiter Teil mit den Biogrammen. Sie sind äußerst sorgfältig zusammengestellt, sie enthalten Angaben zum Berufs- und Privatleben der einzelnen Personen sowie wertende Stellungnahmen des Autors selbst. Obwohl die Arbeit der Zwischenkriegszeit gewidmet ist, war Tadeusz Filipkowski bemüht, wenigstens in Kürze die späteren — in der Regel tragischen — Kriegsschicksale der Lehrer darzustellen und zu zeigen, wie die Überlebenden sich in der Nachkriegswirklichkeit zurechtzufinden vermochten. Es wird wohl schwerfallen, den in den Biogrammen enthaltenen Informationen Neues hinzuzufügen.

Die Monographie „Nauczyciele polscy w Niemczech“ hat einen ähnlichen Aufbau wie das bereits besprochene Buch. Sie enthält nur erweiterte Informationen, die sich auf das polnische Minderheitsschulwesen auf dem Gebiet von ganz Deutschland beziehen (Schlesien, Pommern, Ostpreußen, an Rhein und Ruhr, Berlin sowie einzelne Schulen in verschiedenen Provinzen). Allerdings sind die hier kurz konzipierten Biographien von 280 Lehrern als Anhang veröffentlicht. Sie beantworten die gleichen Fragen und berühren dieselben Probleme wie im ersten Buch.

Materialbasis beider Bücher sind hauptsächlich die Archivbestände des Polnischen Außenministeriums, der Polnischen Botschaft in Berlin und der polnischen Konsulate in Deutschland.

Die besprochenen Bücher haben gemeinsame Merkmale, eine ähnliche Konstruktion. Beide sind Material- und Quellenarbeiten, in denen die Tatsachendarstellung vorherrscht und nicht deren Deutung und Kommentierung seitens des Autors (eine Ausnahme — wie ich schon erwähnt habe — bilden die Biogramme der Lehrer aus dem Ermland und dem Weichselgebiet). Dies bewirkt jedoch, daß man sich bei der Lektüre der Monographien von Tadeusz Filipkowski gewissermaßen unbefriedigt fühlt. Die in Deutschland tätigen polnischen Lehrer waren eine spezifische Gruppe, die tagtäglich mit der polnischen Minderheit zu tun hatte. Diese aber lebte in Deutschland in der Diaspora, häufig im Gefühl der Bedrohung, mit spezifischen psychischen Eigenschaften, zu denen u. a. Vorsicht, sogar Mißtrauen gegenüber Fremden, tiefe Anhänglichkeit an traditionelle Werte und das religiöse Bekenntnis, Unverständnis oder gar ein Mangel von Toleranz für das Denken anderer gehörten. Leider bekommen wir keine Antwort auf die Frage, wie die Lehrer Kontakte mit dieser Bevölkerung anzuknüpfen vermochten, ob sie unter deren Einfluß eigene spezifische Eigenschaften ausbildeten oder modifizierten. Man darf

nämlich nicht vergessen, daß auch sie ein kleines, in sich geschlossenes Milieu darstellten, das sicherlich seinen eigenen Regeln gehorchte. In den Minderheitsschulen in Deutschland unterrichteten sowohl aus Polen gekommene Pädagogen als auch Polen, die Reichsbürger waren. Es würde sich also lohnen, darüber nachzudenken, wodurch sich diese Gruppen voneinander unterschieden haben. Eine weitere Frage richtet sich an die Generationsgliederung, und so könnte man ein ganze Reihe anderer Probleme aufwerfen. Generell gesehen mangelt es an dem Versuch, wenigstens in begrenztem Ausmaß eine soziologische und psychologische Analyse anzustellen.

Meinen Einwand ruft auch die Reihenfolge der Veröffentlichungen beider Bände hervor. Logisch schiene es, man ginge von den allgemeineren Fragen, die in „Nauczyciele polscy w Niemczech“ behandelt werden, zu den Spezialfragen im Buch über Ermland und das Weichselgebiet, was eine Klärung ihrer lokalen Eigenart erleichtern würde. Leider ging der Autor in umgekehrter Reihenfolge vor, wodurch er gezwungen war, eine Reihe derselben Informationen allgemeinen Charakters, die im ersten Buch enthalten waren, auch in dem zweiten Buch zu wiederholen. Dies bezieht sich auch auf die Biogramme; gekürzte Fassungen der Lebensläufe der Lehrer aus dem Ermland und dem Weichselgebiet befinden sich auch im zweiten Buch. Gleichwohl haben wir trotz dieser Unzulänglichkeiten zwei wertvolle, informationsgesättigte Bücher erhalten, die die Forschung über das polnische Schulwesen in Deutschland bedeutend vorantreiben, sie eigentlich ausschöpfen (insbesondere in bezug auf das Ermland und das Weichselgebiet). Weitere Bücher zu diesem Problembereich können wahrscheinlich nur noch eine Ergänzung der Ergebnisse von Tadeusz Filipkowski sein.

Grzegorz Jasiński, Allenstein

**ZUR  
BILDUNGS- UND SCHULGESCHICHTE  
PREUSSENS**

Beiträge von  
Karl-Ernst Jeismann, Heinz Lingenberg,  
Gregor Harzheim und Lieselotte Kunigk-Helbing

herausgegeben von  
UDO ARNOLD

ISBN 3-922296-42-4

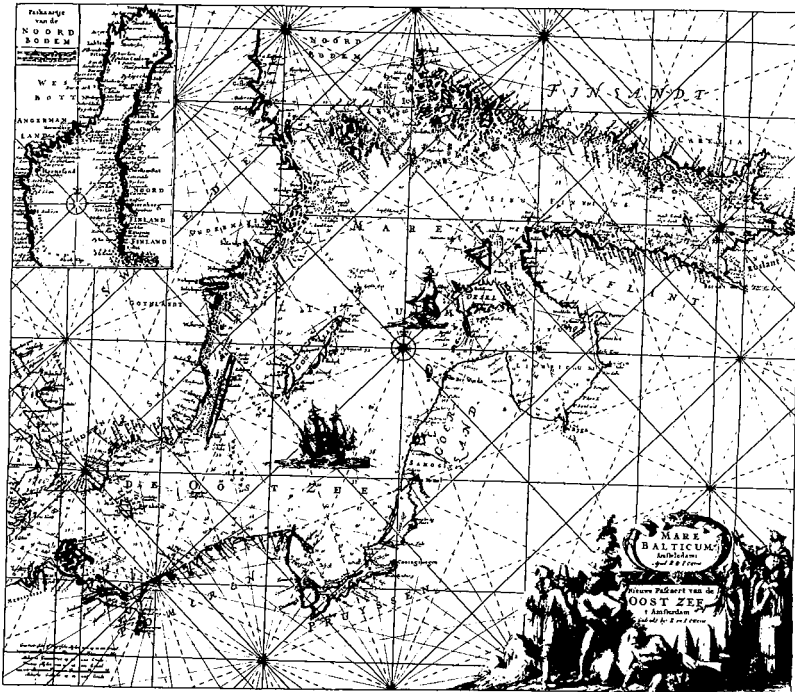
VERLAG NORDOSTDEUTSCHES KULTURWERK  
LÜNEBURG 1988



Klaus Zernack

# NORDOSTEUROPA

Skizzen und Beiträge  
zu einer Geschichte der Ostseeländer



VERLAG NORDOSTDEUTSCHES KULTURWERK

288 Seiten, 10 Abbildungen und Karten, Format 17 x 24 cm.  
Gebunden 70,— DM.

ISBN 3-922296-66-1

MARGOT BLANK

**NATIONALSOZIALISTISCHE  
HOCHSCHULPOLITIK  
IN RIGA (1941 BIS 1944)**

**Konzeption und Realität eines Bereiches  
deutscher Besatzungspolitik**

GESCHICHTE DER UNIVERSITÄT

HOCHSCHULPOLITIK ALS INSTRUMENT DER  
NATIONALSOZIALISTISCHEN RASSENPOLITI-  
SCHEN ZIELVORSTELLUNGEN

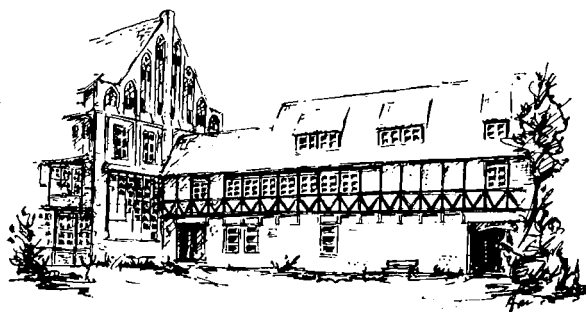
EXKURS: NATIONALSOZIALISTISCHE HOCH-  
SCHULPOLITIK IN POLEN UND IN DER  
UKRAINE

KOLLABORATION UND WIDERSTAND

Umfang 130 Seiten, gebunden, 40,— DM

ISBN 3-922296-55-6

**VERLAG NORDOSTDEUTSCHES KULTURWERK  
LÜNEBURG 1991**



**VERLAG  
NORDOSTDEUTSCHES  
KULTURWERK**

**MITTEL- UND OSTEUROPA  
DIE DEUTSCHEN UND IHRE NACHBARN  
KULTUR · GESCHICHTE · LANDESKUNDE**

---

**INSTITUT NORDOSTDEUTSCHES KULTURWERK**  
D-2120 Lüneburg, Postf. 23 23, Tel. (04131) 3 70 97 / Fax 39 11 43

**Die Autoren der Abhandlungen:**

Dr. des. Horst-Dieter Freiherr von Enzberg, Saarstr. 1, 2121 Melbeck

Dr. Bolesław Grześ, ul. Warneńska 2 m. 57, PL-02-759 Warszawa

Professor Dr. Wolfgang Jacobmeyer, Institut für Didaktik der Geschichte, Pferdegasse 1, D-4400 Münster

Dr. Saulius Kaubrys, Historische Fakultät der Universität Vilnius, Universiteto gt. 5, 2001 Vilnius/Litauen

Eva Krafczyk M.A., Wiener Straße 18, D-3000 Hannover 81

Professor Dr. Stanisław Mauersberg, ul. Ciasna 10 m. 12, PL-02-323 Warszawa

Professor Dr. Witold Molik, Czekalska 53, PL-61-049 Poznań

Dr. Vija Daukšte, Kurzemes prospekts 30-18, Riga-LV 1069/Lettland

Dr. Michael Garleff, Bundesinstitut für ostdeutsche Kultur und Geschichte, Johann-Justus-Weg 147a, D-2900 Oldenburg

Arthur Hermann, Carl-Maria-v.-Weber-Straße 14, D-6919 Bammental

Gregor Harzheim M.A., Hechelscheid 44, D-5107 Simmerath

Dr. Sirje Kivimäe, Paiste 2-1, Tallinn EE 016/Estland

Dr. Eugeniusz C. Król, ul. Warzyńskiej 4, PL-01-621 Warszawa

Dr. Krzysztof Makowski, ul. Gryniów 10/35, PL-62-020 Swarzędz

Dr. Helena Šimkuva, Baltinavas 1, 226069 Riga-21/Lettland

Dr. Harry Stossun, Saarlandstraße 15, D-2418 Ratzeburg

Professor Dr. Marian Walczak, ul. Karowa 18 a m. 25, PL-00324 Warszawa

**Die Autoren der Abhandlungen:**

Dr. des. Horst-Dieter Freiherr von Enzberg, Saarstr. 1, 2121 Melbeck

Dr. Bolesław Grześ, ul. Warneńska 2 m. 57, PL-02-759 Warszawa

Professor Dr. Wolfgang Jacobmeyer, Institut für Didaktik der Geschichte, Pferdegasse 1, D-4400 Münster

Dr. Saulius Kaubrys, Historische Fakultät der Universität Vilnius, Universiteto gt. 5, 2001 Vilnius/Litauen

Eva Krafczyk M.A., Wiener Straße 18, D-3000 Hannover 81

Professor Dr. Stanisław Mauersberg, ul. Ciasna 10 m. 12, PL-02-323 Warszawa

Professor Dr. Witold Molik, Czekalska 53, PL-61-049 Poznań

Dr. Vija Daukšte, Kurzemes prospekts 30-18, Riga-LV 1069/Lettland

Dr. Michael Garleff, Bundesinstitut für ostdeutsche Kultur und Geschichte, Johann-Justus-Weg 147a, D-2900 Oldenburg

Arthur Hermann, Carl-Maria-v.-Weber-Straße 14, D-6919 Bammental

Gregor Harzheim M.A., Hechelscheid 44, D-5107 Simmerath

Dr. Sirje Kivimäe, Paiste 2-1, Tallinn EE 016/Estland

Dr. Eugeniusz C. Król, ul. Warzyńskiej 4, PL-01-621 Warszawa

Dr. Krzysztof Makowski, ul. Gryniów 10/35, PL-62-020 Swarzędz

Dr. Helena Šimkuva, Baltinavas 1, 226069 Riga-21/Lettland

Dr. Harry Stossun, Saarlandstraße 15, D-2418 Ratzeburg

Professor Dr. Marian Walczak, ul. Karowa 18 a m. 25, PL-00324 Warszawa

# Nordost- Archiv

Zeitschrift für Regionalgeschichte

**Jahresregister**

Neue Folge Band I/1992

## Abhandlungen und Forschungsberichte

Hartmut Boockmann (Göttingen): Wo liegt Ostdeutschland? Die Deutschen und ihre Geschichte im östlichen Mitteleuropa . . . . .	7-19
Vija Daukšte (Riga): Probleme des lettischen Schulwesens im 19. Jahrhundert bis 1918 — Ergebnisse und Aufgaben der historischen Forschung . .	335-349
Alfonas Eidintas (Wilna): Deutschland und die Staatlichkeit Litauens im 20. Jahrhundert . . . . .	21-40
Horst-Dieter von Enzberg (Lüneburg): Die Goethe-Schule in Graudenz zwischen den Weltkriegen: Schule der deutschen Minderheit in Polen und moderne Versuchsschule . . . . .	501-536
Michael Garleff (Oldenburg): „Kein Kind ohne deutsche Schule“. Das deutsche Schulwesen im unabhängigen Estland bis zur Übernahme durch die Kulturselbstverwaltung . . . . .	309-333
Bolesław Grześ (Warschau): Die Schulprobleme der Polen in Preußen in den Jahren 1815-1871 . . . . .	439-456
Gregor Harzheim (Simmerath): Aspekte polnischer und preußischer Schulpolitik im Posener Raum am Vorabend des Nationalismus. Bemerkungen zur Rolle von Sprache und Konfession in der Elementarschulpolitik . . . . .	417-425
Rein Helme (Reval): Die Deutschen in der Geschichte Estlands . . . . .	41-58
Arthur Hermann (Bammental): Litauischsprachiger Unterricht in Ostpreußen und seine Darstellung in der deutschen und litauischen Historiographie . . . . .	375-393
Wolfgang Jacobmeyer (Münster): Schule als „Fundament des Volkstums“ in der deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Ein Bericht zum deutschen Schrifttum . . . . .	427-437
Saulius Kaubrys (Wilna): Schulen der nationalen Minderheiten im Bildungswesen des unabhängigen Litauen (1918-1940) . . . . .	401-415
Sirje Kivimäe (Reval): Estnische Frauenbildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts . . . . .	281-308
Eva Krafczyk (Hannover): Deutsche Besatzung und polnisches Schulwesen. Posen 1939-1945 . . . . .	559-575
Eugeniusz Cezary Król (Warschau): Die nationalsozialistische Schulpolitik im besetzten Polen 1939-1945 . . . . .	537-558
Krzysztof Makowski (Schwersenz): Verzeichnis der israelitischen Absolventen von Gymnasien im Großherzogtum Posen in den Jahren 1815-1848 . . . . .	457-460
Stanisław Mauersberg (Warschau): Das deutsche Schulwesen im unabhängigen Polen 1918-1939 . . . . .	487-500
Witold Molik (Posen): Sozialer Aufstieg durch Bildung. Jüdische Abiturienten im Großherzogtum Posen und die Richtungen ihrer Berufskarrieren in der zweiten Hälfte des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts . . . . .	461-485
Henryk Olszewski (Posen): Die Deutschen in der Geschichte Ostmitteleuropas als Gegenstand der polnischen Geschichtsforschung . . . . .	59-87
Gert v. Pistohlkors (Göttingen): Die Stellung der Deutschen in der Geschichte der Esten, Letten und Litauer . . . . .	89-122
Helena Šimkuva (Riga): Die Probleme des lettischen Schulwesens in der Republik Lettland (1919-1939) — Ergebnisse und Aufgaben der historischen Forschung . . . . .	351-374
Harry Stossun (Ratzeburg): Das deutsche Schulwesen in Litauen in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen. Eine Übersicht der deutschsprachigen Literatur und Archivalien . . . . .	395-400
Jānis Stradiņš (Riga): Die Deutschen in der Kulturgeschichte Lettlands unter besonderer Berücksichtigung der Wissenschaftsgeschichte . . . . .	123-156

Marian Walczak (Warschau): Ukrainer und Polen als Studenten in Lemberg 1942–1944 (Lemberger Fachkurse) . . . . .	577-592
Klaus Zernack (Berlin): Der historische Begriff „Ostdeutschland“ und die deutsche Landesgeschichte . . . . .	157-173

## Mitteilungen

Einrichtung eines Schulmuseums und einer schulgeschichtlichen Forschungsstelle in Neustadt a.d. Aisch (Franken) (Marianne Doerfel)	593-596
Das Symposium „Bildungspolitik im besetzten Polen“ — ein Bericht (Marianne Krüger-Potratz) . . . . .	597-599
Zur Errichtung des Forschungszentrums für die Geschichte Westlitauens und Preußens an der Universität Klaipėda/Memel (Eckhard Matthes)	181-185
Ostpreußen — Erbe und neue Identität: eine Konferenz in Allenstein, 7. bis 9. November 1991 (Rex Rexheuser) . . . . .	175-180
Baltische Bibliotheksgeschichte. Ein internationales Symposium in Riga, 29. April bis 2. Mai 1992 (Ulrich Ribbert) . . . . .	193-195
Aktuelle Probleme und Bedürfnisse des Deutschunterrichts im Opperlner Schlesien (Joachim Rogall) . . . . .	600-604
Zweite Deutsch-Litauische Historikerkonferenz in Lübeck-Travemünde, 23. bis 25. März 1992 (Joachim Tauber) . . . . .	187-191

## Rezensionen

Manfred Alexander, Frank Kämpfer, Andreas Kappeler (Hrsg.), Kleine Völker in der Geschichte Osteuropas. Festschrift für Günter Stökl. (Erwin Oberländer) . . . . .	197-200
Mads Ole Balling: Von Reval bis Bukarest. Statistisch-Biographisches Handbuch der Parlamentarier der deutschen Minderheiten in Ostmittel- und Südosteuropa 1919–1945. (Sabine Bamberger) . . . . .	200-206
Władysław Bartoszewski, Tradition und Zukunft im Denken von Polen und Deutschen. Einige Bemerkungen zur Lage, hrsg. v. Generalsekretariat des Zentralkomitees der deutschen Katholiken. (Rudolf Jaworski) . . . . .	206-208
Marian Biskup, Gerard Labuda, Dzieje zakonu krzyżackiego w Prusach. Gospodarka — społeczeństwo — państwo — ideologia (Geschichte des Deutschen Ordens in Preußen. Wirtschaft — Gesellschaft — Staat — Ideologie). (Udo Arnold) . . . . .	208-215
Lothar Dralle, Die Deutschen in Ostmitteleuropa. Ein Jahrtausend europäischer Geschichte. (Dittmar Dahlmann) . . . . .	215-218
Tadeusz Filipkowski, W obronie polskiego trwania. Nauczyciele polscy na Warmii, Mazurach i Powiślu w latach międzywojennych (Verteidigung des polnischen Daseins. Polnische Lehrer in Ermland, Masuren und im Weichselgebiet in der Zwischenkriegszeit); Tadeusz Filipkowski, Nauczyciele polscy w Niemczech 1919–1939. Portret zbiorowy (Polnische Lehrer in Deutschland 1919–1939). Ein Sammelporträt. (Grzegorz Jasiński) . . . . .	632-635
Gimnazjum Polskie Macierzy Szkolnej w Gdańsku (1922–1939). Cz. II: Księga pamiątkowa w sześćdziesięciolecie założenia gimnazjum (Das Gymnasium der Schulheimat Polen in Danzig 1922–1939. Erinnerungsbericht zum 65jährigen Bestehen des Gymnasiums). (Joachim Rogall)	629-631
Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. (Manfred Heinemann)	611-621
Hans Hecker, Silke Spieler (Hrsg.), Deutsche, Slawen und Balten. Aspekte des Zusammenlebens im Osten des Deutschen Reiches und in Ostmitteleuropa. (Michael Garleff) . . . . .	218-220



Franz Kössler, Verzeichnis von Programm-Abhandlungen deutscher, österreichischer und schweizerischer Schulen der Jahre 1825–1918. (Ulrich Ribbert) . . . . .	605-607
Jerzy Krasuski, Gerard Labuda, Antoni Walczak (Hrsg.), Stosunki polsko-niemieckie w historiografii. Studia z dziejów historiografii polskiej i niemieckiej (Die deutsch-polnischen Beziehungen in der Historiographie. Studien zur Geschichte der polnischen und der deutschen Historiographie). (Hans Henning Hahn) . . . . .	243-252
Andreas Lawaty, Das Ende Preußens in polnischer Sicht. Zur Kontinuität negativer Wirkungen der preußischen Geschichte auf die deutsch-polnischen Beziehungen. (Wolfgang Jacobmeyer) . . . . .	221-223
Peter Nitsche (Hrsg.), Preußen in der Provinz. Beiträge zum 1. deutsch-polnischen Historikerkolloquium im Rahmen des Kooperationsvertrages zwischen der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań und der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel; unter Mitarbeit von Ekkehard Klug. (Jerzy Topolski) . . . . .	223-225
Gert v. Pistohlkors, Toivo U. Raun, Paul Kaegbein (Hrsg.), Die Universitäten Dorpat/Tartu, Riga und Wilna/Vilnius 1579–1979. Beiträge zu ihrer Geschichte und ihrer Wirkung im Grenzbereich zwischen West und Ost. (Norbert Angermann) . . . . .	226-229
Hans Rothe (Hrsg.), Deutsche im Nordosten Europas. (Hans-Werner Rautenberg) . . . . .	229-236
Carl Johannes Rummel, Friedhelm Finke, Das städtische Gymnasium zu Liegnitz. (Marianne Doerfel) . . . . .	622-625
Andrzej Sakson: Mazurzy — społeczność pogranicza (Die Masuren — Gemeinschaft eines Grenzlandes). (Grzegorz Jasiński) . . . . .	236-239
Karl Schlögel: Die Mitte liegt ostwärts. Die Deutschen, der verlorene Osten und Mitteleuropa. (Helmut Altrichter) . . . . .	239-242
Eckhard Thurich: Schwierige Nachbarschaften. Deutsche und Polen — Deutsche und Tschechen im 20. Jahrhundert. (Hans Lemberg) . . . . .	253-254
Danuta Tomaszewska, Drogi Wyboru. Konspiracyjny ruch samokształceniony na ziemiach polskich w końcu XIX na początku XX wieku (Wege der Wahl. Die konspirative Selbstbildungsbewegung auf polnischem Boden Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts). (Gabriele Lesser) . . . . .	626-629
Schooling, Educational Policy and Ethnic Identity. (Sabine Bamberger) . . . . .	608-611
Wojciech Wrzesiński: Warmia i Mazury w polskiej myśli politycznej 1864–1945 (Ermland und Masuren im polnischen politischen Denken). (Grzegorz Jasiński) . . . . .	255-257
Klaus Zernack: Preußen — Deutschland — Polen. Aufsätze zur Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen. (Dieter Bingen) . . . . .	257-262
Klaus Zernack: Preußens Ende und die ostdeutsche Geschichte. (Gottfried Schramm) . . . . .	262-264
Klaus Zernack (Hrsg.), Zum Verständnis der polnischen Frage in Preußen und Deutschland 1772–1871. Referate einer deutsch-polnischen Historiker-Tagung vom 14. bis 16. Januar 1986 in Berlin-Nikolassee. (Rex Rexheuser) . . . . .	264-268
Ziemia zachodnie i północne Polski 992–1945. Katalog wystawy archiwalnej (Die West- und Nordgebiete Polens 992–1945. Katalog einer archivalischen Ausstellung). (Sven Ekdahl) . . . . .	268-271

Institut Nordostdeutsches Kulturwerk  
 Conventstr. 1, D-21335 Lüneburg, Postfach 2323, D-21313 Lüneburg  
 Telefon (041 31) 37097, Telefax (041 31) 391143