

INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung der Doktorwürde

der

Naturwissenschaftlich-Mathematischen Gesamtfakultät

der

Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

vorlegt von

Diplom-Geographin Christina Preusker

aus Geislingen an der Steige

Tag der mündlichen Prüfung: 24. November 2015

Bildung und Bildungswesen im Spannungsfeld des sozioökonomischen Wandels Ostmitteleuropas

Eine bildungsgeographische Untersuchung
des tschechischen Bildungswesens
zwischen Kontinuität und Neuorientierung

Gutachter: Prof. Dr. Tim Freytag
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
Prof. Dr. Dr. h.c. Peter Meusbürger
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Abb. 1: (rechte Seite): Prager Grundschüler: „Wir sagen ganz offen, dass wir die Jugend im Geiste der Ideologie der Arbeiterklasse erziehen [...]. Unsere Schule ist eine erklärtermaßen und konsequenterweise politische Schule“ (Schulminister Miroslav Gottlieb in der Lehrerzeitung Učitelské noviny von 23.02.1955; Abbildung in HÜBNEROVA 1958, O.S.)



*“Možná se ptáte, o jaké republice sním.
Odpovídám:
o republice samostatné, svobodné, demokratické,
o republice hospodářsky prosperující a zároveň sociálně spravedlivé,
zkrátka o republice lidské, která slouží člověku,
a proto má naději, že i člověk poslouží jí.
O republice všestranně vzdělaných lidí,
protože bez nich nelze řešit žádný z našich problémů –
lidských, ekonomických, ekologických, sociálních a politických.”*

„Sie mögen sich fragen, von welcher Art von Republik ich träume.

Darauf antworte ich:

Von einer unabhängigen, freien, demokratischen Republik,
von einer wirtschaftlich prosperierenden und zugleich sozial gerechten,
kurzum von einer humanen Republik, die den Menschen dient
und deshalb die Chance hat, dass auch die Menschen ihr dienen.
Von einer Republik umfassend gebildeter Menschen,
denn ohne sie ist keines unserer Probleme lösbar –
weder gesellschaftliche, wirtschaftliche, ökologische, soziale noch politische.“

Václav Havel

In einer politisch hoch sensibilisierten, von der Willkür ideologischer Machtgefüge geprägten aber nie ihren Humor und ihre Zuversicht verlierenden Familie aufgewachsen, widme ich diese Dissertation meinen Großeltern, meinen Eltern und Schwiegereltern sowie meinem Bruder und seiner Familie.

Fachlich und persönlich möchte ich vor allem Herrn Prof. Dr. Tim Freytag für die Möglichkeit zur Promotion und seine Betreuung danken. Große inhaltliche Freiheit, jederzeit ein offenes Ohr, Geduld und Loyalität waren mir eine große Hilfe, diese Arbeit fertigzustellen.

Herrn Prof. Dr. Peter Meusburger möchte ich nicht nur für die Übernahme des Zweitgutachtens, sondern auch für den konstruktiven Ansporn danken, der mich bis heute, zum Ende der Promotion, begleitet hat.

Die Motivation, diese Arbeit trotz aller Widrigkeiten fertigzustellen, die Geduld, auftretende Schwierigkeiten gemeinsam zu bewältigen und die Zuversicht auf dem richtigen Weg zu sein, verdanke ich Markus.

Zusammenfassung

Bildung ist bereits seit vielen Jahrhunderten Motor des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritts, aber ebenso zentrales Mittel politischer Machtausübung und Auslöser sozialer Differenzierungsprozesse. Die Bedeutung des Begriffs variierte ebenso wie die Entwicklung und Gestaltung des Bildungswesens und der Bildungseinrichtungen je nach „spezifischem räumlichen Kontext, der durch historische, soziale, politische, kulturelle und ökonomische Rahmenbedingungen geprägt ist“ (FREYTAG & JAHNKE 2015, 83) – und dies gilt bis heute. Trotz gesamtpolitischer Regularien gelang und gelingt es der Bildung und ihrer gesellschaftlichen Akteure immer, auch nationale kulturelle Relikte und Bildungstraditionen fortzuführen und im Zweifelsfall sogar aktiv zu verteidigen.

Die Tschechische Republik bietet in diesem Spannungsfeld, weit über den Modellcharakter eines Transformationsstaates hinaus, einen Untersuchungsgegenstand, der seitens der historischen Bildungsgeographie bislang vernachlässigt wurde. Das dialektische Verhältnis zwischen Bildung, Wirtschaft und Politik ist dort seit Jahrhunderten unverkennbar und weist spezifische historische, gesellschaftliche, kulturelle und pädagogische Traditionen auf. Oftmals wurden Bildung und Bildungswesen instrumentalisiert und übergeordneten politischen Zielen oder wirtschaftlichen Bedarfen angepasst, die sich nach den regionalen Veränderungen Europas und dem Wechsel von Machtverhältnissen richteten.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, diese komplexen Fragestellungen für das tschechische Bildungswesen vor dem Hintergrund des jeweiligen, politisch motivierten Kontextes zu untersuchen. Der enge Zusammenhang der Bildungsgeographie mit benachbarten Disziplinen wie der Bildungswissenschaft und Bildungssoziologie und insbesondere der Sozial-, Wirtschafts-, Kultur-, Bevölkerungs- und auch der Politischen Geographie wird bereits an dieser Stelle deutlich. Der Versuch einer vollständigen Darstellung des Wandels des Bildungsbegriffs und des Bildungswesens Tschechiens kann daher nur auf Grundlage einer breiten humangeographischen Perspektive, das heißt unter Berücksichtigung räumlicher und sozioökonomischer Einflussfaktoren wie Wirtschaft, Politik, Gesellschaft, Kultur und deren sozialräumlichen Zusammenhängen geschehen.

Der interdisziplinäre bildungsgeographische Blick auf die Entwicklung des tschechischen Bildungswesens über mehrere Jahrhunderte hinweg ist neu und als bislang einmalig zu betrachten. Die vorliegende Dissertation bildet damit einen Beitrag zur Grundlagenforschung der historischen Bildungsgeographie auf einer breiten humangeographischen Basis und trägt neben der Untersuchung ideologischer Einflüsse auf das tschechische Bildungswesen auch zur Darstellung der Herausbildung einer nationalen kulturellen Identität bei, die auf die historische Verankerung spezifischer Normen, Werte und Verhaltensmuster reagiert und individuelles Bildungsverhalten maßgeblich beeinflusst.

Die Struktur der vorliegenden Arbeit orientiert sich entlang von Umbruchphasen, Reformen und Veränderungen in der Bildungsgesetzgebung, die in der Regel an eindeutige politische Umwälzungen gebunden waren.

Entsprechend der politischen Umbruchphasen und dort teils weit auseinanderklaffender Einflussfaktoren auf das Bildungswesen und auch das Bildungsverhalten einzelner Akteure kann sich der theoretisch-konzeptionelle Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht nur einem Erklärungsversuch widmen. Vielmehr werden unterschiedliche, in den entsprechenden Epochen maßgebliche theoretische Konstrukte herangezogen und für Tschechien diskutiert. Zusammengefasst und in ihrer historischen Abhängigkeit betrachtet spielen modernisierungstheoretische Überlegungen, die Humankapitaltheorie und die entsprechenden Weiterentwicklungen im Rahmen der rational-choice-Theorien eine ebenso relevante Rolle wie marxistische Ansätze, konflikttheoretische Ansätze und die damit verbundene Theorie der kulturellen Reproduktion sowie handlungszentrierte Ansätze. Auf diese Weise ergeben sich einige Fragestellungen, welche die engen und vielfältigen Querverbindungen im Spannungsfeld von Bildungsgeographie, Politischer Geographie und Neuer Kulturgeographie verdeutlichen.

Um dabei der ganzheitlichen Sichtweise der bildungsgeographischen Forschung Rechnung zu tragen, wird den jeweiligen historischen Kapiteln eine fundierte Beschreibung der politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen vorangestellt, stets mit Blick auf jene Faktoren, die die Entwicklung des Schul- und Hochschulwesens maßgeblich beeinflussen. Die Kapitel beschreiben daher zunächst den historischen und sozioökonomischen Rahmen der Entwicklung des tschechischen Bildungswesens. Dazu gehören ebenso Eckpunkte innen- und außenpolitischer Entscheidungswege, wirtschaftliche Prozesse und gesellschaftliche Entwicklungen, in die die bildungspolitischen Zielvorgaben eingebettet sind. Zur Beschreibung der Organisation des Bildungswesens werden die jeweiligen Bildungsziele sowie die rechtlichen Rahmen, die Verwaltung und Finanzierung des Schul- und Hochschulsystems beschrieben. Überblickartig werden der Schulaufbau vorgestellt, die Formen der Differenzierung diskutiert und die Übergangsverfahren zwischen Schulstufen und Schultypen, die Frage der Abschlüsse und Berechtigungen beschrieben. Das Verhältnis von staatlicher Steuerung und Eigenverantwortung der Schulen steht dabei im Zentrum der Betrachtungen. Übergreifende Fragen sind die Ziele, die Curricula, die Unterrichtsgestaltung und auftretende Probleme sowie Fragen der Lehrerbildung. Ebenso wird ein Blick auf die Hochschulbildung und wo möglich auf die außerschulische Berufsbildung gelegt. Eine besondere Rolle spielt in allen Epochen das Verhältnis von Staat und Schule, die Behandlung von Minderheiten und Probleme der Schulstruktur.

Die Auswahl der jeweiligen thematischen Schwerpunkte wurde entlang der für die Epochen besonders relevanten Aspekte getätigt. Im Fokus stehen zudem diejenigen Bildungstraditionen, kulturellen Normen und Werte, die sich wie ein roter Faden durch die Bildungsgeschichte Tschechiens ziehen sollten und bis heute präsent sind.

Das tschechische Bildungswesen blickt auf eine lange Tradition zurück und verzeichnet seinen ersten Höhepunkt mit der Gründung der Prager Karls-Universität 1348. Ihren ersten Schwerpunkt legen die Untersuchungen auf die neuzeitliche Entwicklung eines verpflichtenden Volks- und Mittelschulwesens zu Zeiten der tiefgreifenden gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Veränderungen der Habsburger-Monarchie. Nach 1918 werden die neuen Voraussetzungen in einem selbstständigen Staatssystem beleuchtet. Die Nationalitätenfrage wurde hierbei zu einem wesentlichen Aspekt. Einen besonderen Schwerpunkt bildet die Deskription und Analyse des sozialistischen Bildungswesens – das Wechselspiel zwischen Politik und Gesellschaft, Wissen und Macht lässt sich bei der Analyse des betreffenden Zeitraums eindrucksvoll nachvollziehen. Mit einer abschließenden Betrachtung der bildungs- (politischen) Umwälzungen und neuen Differenzierungen unter dem Dach des „vereinten“ Europa nach 1989 ist der Rahmen der Betrachtung des tschechischen Bildungswesens zwischen Kontinuität und Neuorientierung geschlossen. Die Grundlagen, die hierfür in den Jahrhunderten tschechischer Bildungstradition geschaffen wurden und das Bildungssystem bis heute prägen, werden dabei deutlich nachvollzogen.

In einer abschließenden Zusammenschau der Einflussfaktoren auf das individuelle Bildungsverhalten in Tschechien wird die These aufgestellt, dass dieses vorrangig – und das in besonderem Maße in totalitären Systemen – von den übergeordneten Rahmenbedingungen, das heißt der Bildungspolitik, entsprechenden politischen Ideologien und gesellschaftlichen Normen und Wertevorstellungen, gesteuert wird. Das Bildungsverhalten äußert sich somit vor den ökonomischen, politischen und kulturellen Voraussetzungen eines Gesellschaftssystems, welches in Tschechien stets im Rahmen einer territorialen Raumkonstruktion entstanden ist, auf unterschiedliche Weise. Das Verhältnis zwischen den Einflussfaktoren ist immer ein dynamisches Konstrukt, das sich rekursiv aufeinander bezieht und in unterschiedlichen Systemen vollkommen different ausgebildet sein kann. Besonderen Einfluss übt hierbei die Herausbildung der kulturellen Identität aus, die über Jahrhunderte hinweg stets in einem Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmung lag und aufzeigt, wie machtvoll und doch zerbrechlich auf politisch-konstruierten Territorien basierende Identitätskonzepte sind. Sie bestimmen (geo-)politische Diskussionen und Praktiken, wirtschaftliche Abhängigkeiten, gesellschaftliche Entwicklungslinien, kulturelle Normen und Einstellungen – auch zur Bedeutung von Bildung im individuellen Lebenskontext.

Aufgrund ihrer gegenseitigen Bedingtheit vermag einerseits das Bildungswesen die gesellschaftliche Struktur zu erklären, umgekehrt kann aber auch von der gesellschaftlichen Situation auf die Struktur des Bildungswesens geschlossen werden. In der jeweiligen Situation des Bildungswesens spiegeln sich somit vorherrschende gesellschaftliche und räumliche Strukturmuster und Machtverhältnisse wider (MEUSBURGER 1998). Eine Tatsache, die bis heute gilt und das Bildungswesen zum Spiegelbild und dem zentralen Faktor von Untersuchungen gesellschaftlichen Wandels macht.

Summary

Education has already been the engine of economic and social progress for many centuries. However, it has equally served as a main means for exercising political power and a catalyst of social differentiation processes. The meaning of this concept varies as much as the development and design of the educational system and educational institutions, depending on the “specific spatial context, which is characterised by the basic historical, social, political, cultural and economic conditions” (FREYTAG & JAHNKE 2015, 83) – and this still applies today. Despite the overall political regulations, education and its social actors have always succeeded and still succeed in also continuing national cultural relicts and educational traditions. In cases of doubt, they even actively defend them.

Far beyond the model character of a transition state in this area of tension, the Czech Republic offers an object of study that has been previously neglected on the part of historical educational geography. This dialectic relationship between education, the economy and politics has been unmistakeable for centuries and exhibits specific historical, social, cultural and pedagogic traditions. Education and the educational system have often been instrumentalised and adapted to superordinate political goals or economic requirements that are oriented upon the regional changes of Europe and the shift of power relationships.

The goal of this research paper is to investigate these complex issues for the Czech educational system with the background of the respective politically motivated context. The close correlation of educational geography with the adjacent disciplines such as educational science and educational sociology and especially social, economic, cultural and population geography, as well as political geography, already becomes clear at this point. Consequently, the attempt to provide a complete description of the change in the Czech Republic’s concept of education and its educational system can only occur on the basis of a broad human-geographical perspective. This means taking into consideration the spatial and socio-economic influence factors such as the economy, politics, society, culture and their socio-spatial correlations.

The interdisciplinary educational geography perspective on the development of the Czech educational system over several centuries is new and should be seen as unique up to now. This dissertation is therefore a contribution to the fundamental research of the historical educational geography on a broad human-geographical basis. In addition to examining the ideological influences on the Czech educational system, this also contributes to the depiction of the development of a national cultural identity that responds to the historical anchoring of specific norms, values and codes of conduct and considerably influences the individual educational behaviour.

This study's structure is oriented upon the periods of upheaval, reforms and changes in the educational legislation, which was generally tied to the distinct political upheavals. Considering the political phases of upheaval and the sometimes widely diverging influence factors on the educational system, as well as the educational behaviour of individual actors, the theoretic-conceptual framework of this research paper cannot just be dedicated to an attempted explanation. Instead, it takes into account different theoretical constructs that were significant in the respective epochs and discusses them in the context of the Czech Republic. Taken together and seen in their historical interdependence, modernisation theory considerations, human capital theory and the corresponding further developments within the scope of the rational choice theories play an equally relevant role as the Marxist and conflict theory approaches, as well as the associated theory of cultural reproduction and action-oriented approaches. This results in some questions that illustrate the close and diverse interconnections in the area of tension between educational geography, political geography and new cultural geography.

In order to do justice to the comprehensive perspective of educational geography research, the respective historical chapters are preceded by a well-founded description of the basic political, economic, social and cultural conditions while always keeping an eye on the factors that significantly influence the development of the school system and higher education. The chapters therefore initially describe the historical and socio-economic framework of the Czech educational system's development. This includes the cornerstones of domestic and foreign-policy decision-making routes, economic processes and social developments that are embedded in the educational policy objectives.

The administration and the financing of the school and university system are depicted to describe the organisation of the educational system, the respective educational goals and the legal framework. The structure of the schools is introduced, the forms of differentiation are discussed and the transitional procedures between the school levels and types of schools, the question of school-leaving qualifications and entitlements are described as an overview. The relationship between government taxes and the schools' individual responsibility is the focus of the considerations in this regard. Comprehensive questions are the goals, the curricula, the design of instruction and the occurring problems, as well as the question of teacher education. A look will also be taken at the university education and possibly also at the extracurricular vocational education. In all epochs, a special role is played by the relationship between the state and the school, the treatment of minorities and problems of the school structure.

The selection of the respective main thematic emphasis has been made according to the aspects that are especially relevant for the epochs. The focus is also on those educational traditions, cultural norms and values that run like a red thread through the educational history of the Czech Republic and are present to this day.

The Czech educational system looks back on a long tradition and recorded its first highlight with the founding of Prague's Charles University in 1348. Its first main emphasis was on studies of the contemporary development of an obligatory primary and secondary school system during times of far-reaching social, economic and political changes under the Habsburg monarchy. After 1918, the new preconditions in an independent state system are illuminated. The nationality issue became an essential aspect here. A special main emphasis is the description and analysis of the socialistic educational system: The interaction between politics and society, knowledge and power can be impressively comprehended when the respective time periods are analysed. A concluding contemplation of the educational (political) upheavals and new differentiations under the umbrella of a "united" Europe after 1989 completes the consideration of the Czech educational system between continuity and reorientation. The fundamentals for the Czech educational tradition through the centuries were created and still characterise the educational system are clearly presented in this process.

In a concluding synopsis of the factors influencing the individual educational behaviour in the Czech Republic, the thesis is formulated that this primarily – and to a special degree in totalitarian systems – has been controlled by the superordinate framework conditions. Within this context, this means the educational policy corresponding with the political ideologies and social norms and value judgments. This educational behaviour is therefore expressed in relation to the economic, political and cultural preconditions of a societal system. In the Czech Republic, this has always been created within the framework of a territorial spatial construction and in varying ways. This relationship between the influence factors is always a dynamic construct that is recursively related to each other and can develop in completely different ways in diverse systems. A special influence in this process is the emergence of the cultural identity, which was always in the area of tension through the centuries between autonomy and heteronomy. This shows how powerful yet fragile identity concepts based on politically constructed territories can be. They determine the (geo-)political discussions and practices, economic dependences, social lines of development and cultural norms and attitudes – which are also significant for education within the individual life context.

Due to their mutual conditionality, the educational system may explain the social structures on the one hand; conversely, the social situation can also be deduced from the structure of the educational system. The prevailing social and spatial structural patterns and power relationships are therefore also reflected in the respective situation of the educational system (MEUSBURGER 1998). This fact applies to this day, which means that the educational system is a reflection of social change and the main factor in its study.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	V
1 Einführung & Zielsetzung	1
1.1 Methodisches Vorgehen	7
1.2 Zum Stand der Beforschung des tschechischen Bildungswesens	9
1.3 Aufbau der vorliegenden Arbeit	12
2 Theoretische Einbettung einer historischen Bildungsgeographie	15
2.1 Bildung & Bildungswesen – Begriffsklärung, Ausgangslage und aktuelle Herausforderungen	15
2.2 Bildungsexpansion	21
2.3 Bildung und Bildungswesen als geographische Forschungsfelder	25
<i>Exkurs: Raumbezogenes Handeln und Regieren zwischen Fremd- und Selbstbestimmung</i>	29
2.4 Bildung und Wandel von sozialen Werten	31
2.5 Bildungsgerechtigkeit und Bildungsbeteiligung	33
2.5 Theoretische Erklärungsversuche	35
2.5.1 Modernisierungstheoretische Überlegungen zur differentiellen Bildungsbeteiligung	37
2.5.2 Humankapitaltheorie bzw. die Entscheidung zur Bildung	39
2.5.3 Marxistische Ansätze	42
2.5.4 Bildungsprozesse als Ergebnis sozialer Konflikte	43
2.5.5 Interne Mechanismen des Bildungswesens – die handlungstheoretische Perspektive	48
<i>Exkurs: Territorien und Grenzen</i>	54
2.6 Zwischenfazit	59
3 Historische Entwicklung von Bildung und Bildungswesen in Tschechien	63
3.1 Die Böhmisches Länder: Von den Anfängen bis zum Beginn der absolutistischen Herrschaft des Hauses Habsburg 1620	64
3.1.1 Das Zeitalter der Přemysliden (850-1310)	64
3.1.2 Böhmens Ruhm und der Fall unter dem Haus der Luxemburger (1310-1437)	66
3.1.3 Die Böhmisches Länder als konfessionell gespaltener Ständestaat zwischen den Dynastien (1437-1620)	69

3.2	Die Böhmisches Länder im Habsburger-Reich (1620-1848)	73
3.2.1	Wirtschaft und Gesellschaft unter der absolutistischen Herrschaft des Hauses Habsburg	73
3.2.2	Zwischen Revolutionen und Restauration	82
3.2.3	Bildung in den Böhmisches Ländern von 1620-1848	84
3.2.4	Das Hochschulwesen im Habsburger-Reich	91
3.3	Die gespaltene Gesellschaft der Böhmisches Länder (1848-1918)	93
3.3.1	Von den Revolutionen über Stagnation und Reformversuche zum Ausgleich mit Ungarn (1867)	94
3.3.2	Die Monarchie im Zeitalter des Nationalismus und der Massenbewegungen	99
3.3.3	Höhepunkt der modernen Industriegesellschaft	102
3.3.4	Der Weg zur Auflösung des Habsburger-Reiches und die Frage der Slowaken	105
3.3.5	Ende der Monarchie und die Entstehung der Tschechoslowakei	107
3.3.6	Das Bildungswesen von der Zeit der nationalen Wiedergeburt bis zur Ersten Tschechoslowakischen Republik (1848-1918)	108
3.3.7	Hochschulbildung zwischen 1848 und 1918	114
3.4	Die Erste Tschechoslowakische Republik von deren Gründung bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs (1918-1945)	116
3.4.1	Die Entstehung und die Konsolidierung des Staates	116
3.4.2	Gefährdung und Untergang des Staates	123
3.4.3	Das Schulwesen im Spannungsfeld zwischen Staat und Volksgruppen	128
3.4.4	Das Hochschulwesen der Ersten Republik	138
3.5	Die Tschechoslowakei nach dem Zweiten Weltkrieg (1945-1989)	140
3.5.1	Von der Befreiung des Landes über den „siegreichen Februar“ zum gehorsamen Satelliten Moskaus	141
3.5.2	Der Weg zum „Prager Frühling“, zur „Normalisierung“ und die Stagnation des Regimes	147
3.5.3	Wesen und funktionale Leitlinien sozialistischer Bildungspolitik	153
3.5.4	Merkmale des Bildungssystems in der Tschechoslowakei	157
3.5.4.1	Polytechnische Bildung	161
3.5.4.2	Die Einführung des zweigliedrigen Schulsystems 1959	163
3.5.4.3	Das neunjährige Grundschulwesen 1960 bis 1970	164

3.5.4.4	Polytechnische Bildung in der Kritik	167
3.5.4.5	Weiterführende Schulen zwischen 1960 und 1970	171
	<i>Allgemeinbildende Mittelschulen im Zeichen des</i>	
	<i>Arbeitsunterrichts</i>	172
	<i>Mittelschulen für Werktätige</i>	177
	<i>Fachschulen und Fachmittelschulen</i>	177
	<i>Berufsschulwesen</i>	178
3.5.4.6	Das Bildungswesen zu Zeiten der „Normalisierung“ der 1970er und 1980er Jahre	183
3.5.4.7	Ausbildung und soziale Stellung der Lehrkräfte	188
3.5.4.8	Das Hochschulwesen der ČSSR	191
3.5.5	Das sozialistische Bildungswesen zwischen pädagogischem Anspruch und politischer Ideologie	194
3.5.5.1	Uniformierte Bildungsideale versus individuelle Bildungswege	195
3.5.5.2	Zugang zu Bildung unter sozialistischen Voraussetzungen	200
3.5.6	Das sozialistische Bildungssystem in der Krise	209
3.6	Tschechien in der parlamentarischen Demokratie und in der Marktwirtschaft (1990-2010)	211
3.6.1	Die Wiederherstellung der Demokratie und der Marktwirtschaft	211
3.6.2	Transformation im Bildungswesen nach 1989 – zwischen Kontinuität und Revolution	222
3.6.2.1	Von der Entideologisierung zur Europäisierung	223
3.6.2.2	Zur aktuellen Struktur des tschechischen Bildungswesens	228
	<i>Vorschulbildung</i>	228
	<i>Primarstufe</i>	228
	<i>Sekundarstufe I und II</i>	229
	<i>Sonderschulwesen</i>	230
	<i>Tertiäre Bildung</i>	230
3.6.2.3	Einstellungen zu Bildung	233
3.6.2.4	Neue Differenzierungen im tschechischen Bildungswesen	237

4	Einflussfaktoren auf Bildung und Bildungverhalten in Tschechien	243
4.1	Bildung und Bildungswesen im Spannungsfeld zwischen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft	243
4.2	Kennzeichen und Einflussfaktoren des Bildungsverhaltens	246
5	Zusammenfassende Schlussbetrachtung	255
6	Literaturverzeichnis	265

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Prager Grundschüler	o.S.
Abb. 2: Theoretisch-konzeptionelle Zusammenhänge des Spannungsfelds von Fremd- und Selbstbestimmung der individuellen Bildungsteilhabe	60
Abb. 3: Nationalitäten des habsburgischen Vielvölkerstaates zum Ende des 19. Jahrhundert	81
Abb. 4: Das Gymnasium in Jindřichův Hradec	112
Abb. 5: Staatsgrenzen der Tschechoslowakei 1919 bis 1945	119
Abb. 6: Volksschulklasse in Žichovice (Bezirk Klatovy) 1928	129
Abb. 7: Das Schulsystem der Ersten Tschechischen Republik	131
Abb. 8: Oberstufenschüler der neunklassigen verpflichtenden Grundschule im Schuljahr 1962/63 in Klatovy	165
Abb. 9: Aufbau des Bildungswesens in der Tschechoslowakei 1968	182
Abb. 10: Die zweite Klasse der Grundschule im Dorf Hynčice (Bezirk Brúntal; ehemals Mährisch-Schlesien) 1984/85	186
Abb. 11: Administrative Gliederung Tschechiens nach 1993	222
Abb. 12: Bildungsstruktur der Tschechischen Republik	232
Abb. 13: Bildung im Spannungsfeld von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft	245
Abb. 14: Einflussfaktoren auf das schulische Bildungsverhalten in Tschechien	253
Abb. 15: Spartakiáda	o.S.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Entwicklung der deutsch- und tschechischsprachigen Schulen nach Schultypen in den Schuljahren 1913/14 bis 1935/36	133
Tab. 2: Schulräume in der ČSSR nach Baujahr	167
Tab. 3: Entwicklung der sozialen Herkunft von Schülern an Gymnasien in der ČSSR sowie im tschechischen Landesteil	201
Tab. 4: Entwicklung der sozialen Herkunft von Schülern an Fachmittelschulen in der ČSSR sowie im tschechischen Landesteil	202
Tab. 5: Entwicklung der sozialen Herkunft von Studierenden an Hochschulen in der ČSSR sowie im tschechischen Landesteil	202
Tab. 6: Soziale Zugehörigkeit der in der soziologischen Studie erfassten Schüler	205

1 Einführung & Zielsetzung

„Was Bildung eigentlich sein soll, wie viel wer davon braucht, wie Bildungseinrichtungen und das Bildungssystem am besten gestaltet werden, darüber herrschte noch nie Einigkeit. Der Staat lenkt, politische Akteure mischen auf allen Ebenen mit, und zudem gibt es viele gesellschaftliche Gruppen, die ihre eigenen Vorstellungen und Interessen einbringen.“

Bundeszentrale für politische Bildung 2015

Bildung bestimmt maßgeblich über individuelle Lebenschancen und wird heute als Bürger- und sogar Menschenrecht verstanden. Gleichzeitig ist Bildung ein wesentlicher Faktor für wirtschaftliche Entwicklung, Armutsbekämpfung, kulturelle Teilhabe und soziale Integration. Bildung soll Frieden und Demokratie sichern und kulturelles Wissen über Generationen weitergeben. Sie soll die Persönlichkeit entwickeln und ein erfülltes Leben ermöglichen. Gleichzeitig werden Bildung und Wissen als Humankapital und Angebotsware auf einem wachsenden internationalen Bildungsmarkt verstanden (vgl. UNESCO 2011a, 2013/14 sowie OECD 2014a). Bildung ist daher als gesamtgesellschaftliche Querschnittsaufgabe zu verstehen und findet überwiegend in öffentlichen Einrichtungen statt. Sie berührt fast alle Politikbereiche, insbesondere Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik und ist damit einer der wichtigsten politischen Gestaltungsbereiche überhaupt (ALLMENDINGER 2013). Dort gehört sie auch zu einem der umstrittensten Themen. Das ist nicht verwunderlich, da die Bildungspolitik unmittelbar in das Leben von Millionen von Menschen eingreift: „Schule ist schließlich eine Zwangseinrichtung, die von den Kindern und Jugendlichen viele Jahre besucht werden muss“ (BASTIAN & SCHNACK 2014, 45). Veränderungen werden von zahlreichen Menschen, auf Basis ihrer eigenen Erfahrungen, aktiv mitdiskutiert.

Auch die Annahme, dass die soziale Herkunft über den Bildungserfolg entscheide, spielt in der öffentlichen Diskussion eine zunehmende Rolle. Plakative und öffentlichkeitswirksame Aussagen verdecken die komplexe gesellschaftliche Wirklichkeit aber eher. Zweifelsfrei ist, dass unterschiedliche soziale Ausgangslagen den individuellen Bildungsweg und dadurch auch den Bildungserfolg stark mitbestimmen – das ist aber weder wissenschaftlich noch aus der Alltagserfahrung eine neue Erkenntnis; sie gilt auch nicht für ein einzelnes Land oder für ein bestimmtes Bildungssystem, sondern äußert sich vor den spezifischen ökonomischen, politischen, kulturellen und persönlichen Voraussetzungen auf unterschiedliche Weise.

KUZMIN (1981, 30) bezeichnet das Bildungswesen als einer der „grundlegendste[n] Mechanismen der kulturellen Entwicklung einer Gesellschaft“. Der Charakter eines Staates spiegle sich in seinen einzelnen historischen Etappen im System, der Struktur und Organisation des Schulwesens und dem Ausbildungsniveau seiner Bevölkerung wider (KUZMIN 1981, 5). Das dialektische Verhältnis zwischen Bildung, Wirtschaft und Politik ist unverkennbar und weist in jedem Staat seine spezifische historische, gesellschaftliche, kulturelle und pädagogische Tradition auf. Demnach kann ein Bildungssystem nie als statisches Element einer Epoche

betrachtet werden, sondern baut auf den Traditionen und Entwicklungen vorangegangener Epochen auf. Nicht selten werden Bildungswesen auf diese Weise instrumentalisiert und Erziehungsmethoden und Bildungsinhalte übergeordneten Zielen angepasst.

Deutlich wird in dieser historischen Betrachtung auch der Wandel des Bildungs- und Wissensbegriffs. Ein Wandel, der mit der Transformation des Wissensbegriffs im Übergang von der industriellen zur postindustriellen Gesellschaft einhergeht (JAHNKE 2014, 153). Bereits 1986 prognostizierte Jean-François LYOTARD, dass „Wissen in derselben Zeit, in der die Gesellschaften in das sogenannte postindustrielle und die Kulturen in das sogenannte postmoderne Zeitalter eintreten, seinen Statut wechselt“ (LYOTARD 1986, 19). Und doch war Bildung bereits viele Jahrhunderte zuvor ein zentrales Mittel politischer Machtausübung, der sozialen Differenzierung und des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritts. Die Unterrichtssprache, die Auswahl der Lehrkräfte und die Verbreitung der Grund- und weiterführenden Schulen waren hierbei sowohl für die Entwicklung von Nationalstaaten als auch für die Herausbildung nationaler Identitäten von hoher Bedeutung (vgl. MEUSBURGER 2015b, 165). Die Bedeutung des Begriffs variierte ebenso wie die Entwicklung und Gestaltung des Bildungswesens und der Bildungseinrichtungen je nach „spezifischem räumlichen Kontext, der durch historische, soziale, politische, kulturelle und ökonomische Rahmenbedingungen geprägt ist“ (FREYTAG & JAHNKE 2015, 83) – und diese Tatsache gilt bis heute. Trotz gesamtpolitischer Regularien gelingt es der Bildung und ihren gesellschaftlichen Akteure, immer auch nationale kulturelle Relikte und Bildungstraditionen fortzuführen und im Zweifelsfall sogar aktiv zu verteidigen.

In diesem komplexen Spannungsfeld bietet die Tschechische Republik ein hoch interessantes und bislang seitens der historischen Bildungsgeographie vernachlässigtes Forschungsfeld.

Dem Aufstieg zu einem der geistigen und kulturellen Zentren Europas im 14. Jahrhundert folgte die jahrhundertelange Erfahrung des stetigen Kampfes um Selbstbestimmung und Selbstbehauptung als kleines Land im Vielvölkerstaat der Habsburger-Monarchie. Die kurze Phase als florierende selbstständige demokratische Republik wurde durch den Zweiten Weltkrieg und dessen gesamteuropäische Folgen beendet.

Einen großen Teil der wirtschaftlichen und bildungspolitischen Spannungen machte über Jahrzehnte hinweg die nicht vollständig geklärte Beziehung zwischen Deutschen und Tschechen aus. Dieser nationale Dualismus war bereits seit dem Mittelalter eine Quelle permanenter Auseinandersetzungen und fand seinen Höhepunkt zur Zeit Karls IV. und der Hussitenkriege. Als sein vorläufiges Ende kann die Schlacht am Weißen Berg von 1620 betrachtet werden, die die Phase der tschechischen Selbstbestimmung zu Gunsten der Fremdbestimmung durch die Habsburger entschied. Beide Nationalitäten lebten dennoch mehr oder weniger friedlich in den Grenzgebieten der heutigen Tschechischen Republik und in Prag zusammen. Erst durch die aufkommende Nationalitätenfrage Anfang des 20. Jahrhunderts, die auch deut-

liche Spuren im Bildungswesen hinterließ, den Einmarsch der nationalsozialistischen Truppen nach Böhmen und Mähren 1939 sowie die darauf folgende Vertreibung der Sudetendeutschen nach 1945, wurde diese bis dahin oft „fruchtbare Konkurrenz“ (MITTER 2004, 199) zwischen den beiden Nationen zerstört. Auch die Enttäuschung nach dem Münchener Abkommen 1938, das mit der Abtretung der tschechischen Grenzgebiete an das Deutsche Reich den Grundstein für eine „systematische Zerstörungskampagne mit dem Ziel, die tschechische Kultur und Nationalität, und damit alle Zeichen tschechischer Staatlichkeit auszulöschen“ (KROSSA 2005, 96) legte, macht die Zusammenarbeit Tschechiens mit den Staaten der EU bis heute befangen.

Das Beispiel der tschechischen Gesellschaft ist auch deswegen so interessant, weil in ihr zum einen spezifische Kontinuität bildungsdemokratischer Ansprüche besteht, und weil sich zum anderen gerade mit den letzten zwei Systemwechseln ideologisch gegensätzliche Gesellschaftsmodelle in besonderer Radikalität gegenüberstanden: Symptomatisch dafür änderte die Tschechoslowakei bereits 1960, nur 12 Jahre nach der kommunistischen Machtergreifung, die Staatsbezeichnung in „Sozialistische Republik“, was bis dahin der UdSSR vorbehalten war (fünf Jahre später folgte nur noch Rumänien) und „als Indikator für die ambitionierte Radikalität des erfolgten Vollzugs des Systemwandels“ betrachtet werden musste (KOPP 2009b, 311f.). Auf der anderen Seite steht die Radikalität des Bruchs der frühen 1990er Jahre mit dem kommunistischen Regime. Trotz solch plakativer Formulierungen darf die Komplexität der dahinter stehenden Vorgänge nicht vergessen werden – radikale Systemwechsel werden durch gesellschaftsspezifische Kontinuitätsmuster ebenso aber durch aktuelle Diskontinuitäten und Widersprüche mitbestimmt. Der tschechische Soziologe Pavel MACHONIN bezeichnete auf der Tagung „Structural Changes in Post-Socialist Central Europe and the Actual Challenges of Modernization“ im Jahr 2001 in Hamburg den „hybriden“ Charakter der Transformationszeit der 1990er Jahre als typisch für derartige Systemwechsel (vgl. KOPP 2009b, 312). Cesar BÎRZEA thematisierte diese Hybridität, indem er sie auch mit der Transformation (er zieht den Begriff der „Transition“ vor) und mit der Etablierung der neuen Institutionen noch nicht als abgeschlossen sieht. Er benennt eine „Interregnum-Kultur“ der „zweiten“ bzw. der „Post-Transitionsphase“ (BÎRZEA 2008), die je nach Land noch Jahrzehnte andauern könne und in welcher Folgendes wirkt:

„Erstens traditionelle Werte (und Strukturen), die sich zwar im Laufe der Zeit auch wandeln und anpassen, deren Kern jedoch über lange Zeit stabil bleibt, zweitens kämpferisch oder nostalgisch vertretene Reste der alten Ideologie, drittens mehr pragmatische und technokratische Werte des alten Regimes, die sich teilweise den neuen Bedingungen angepasst haben und viertens Momente einer völlig neuen, den Werten des vorigen Regimes diametral entgegengesetzten Kultur mit neuen Institutionen und Funktionen. Im Spannungsfeld dieser Mixtur, die neue Konfrontations- und Koalitionsmuster entstehen lässt, entwickeln sich Proklamation, Ideologie und Realität der Beziehung von sozialer Herkunft und Bildungschancen in den heutigen Post-Transformationsländern“ (KOPP 2009b, 312 nach BÎRZEA 2008).

So macht auch die Tatsache, dass die Transformation vom Sozialismus hin zu einer pluralistischen Demokratie nach 1989 in der Tschechischen Republik in allen Bereichen von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Bildungswesen mit einer kaum vergleichbaren Geschwindigkeit und Stabilität von Statten ging und sie zu einem Land mit Modellcharakter für die gesamteuropäischen Entwicklungen macht. Von erheblicher Bedeutung ist zudem, spätestens seit dem Beitritt zur Europäischen Union im Jahr 2004, der Einfluss „europäischer“ Modelle auf die Weiterentwicklung der nationalen Bildungssysteme, wie beispielsweise der „Bologna-Prozess“ im Hochschulsektor.

Deutlich wird an dieser Stelle, dass die Annahme, es handle sich bei diesen historischen Abschnitten um statische Elemente, zu kurz gegriffen wäre. Bildungstraditionen, Relikte alter Epochen und beharrende Elemente kultureller Werte und Normen prägen und prägen die Beziehung zwischen Sozialstruktur und Bildungswesen ebenso mit wie neue politisch-gesellschaftliche Integrationsversuche und deren Diskontinuitäten und Widersprüche. Der Zugang und der Stand des Wissens und Informationsniveaus können die Ziele, Bedürfnisse, Normen, Entscheidungsabläufe sowie das Handeln der Akteure zudem ebenfalls nachhaltig beeinflussen. Diese Gemengelage bestimmt den Charakter des heutigen tschechischen Bildungssystems in seinem gesellschaftlichen Umfeld.

Ebenso wurde aus den vorangegangenen Ausführungen bereits deutlich, dass Bildung und das Bildungswesen nicht losgelöst von dessen historischem, sozialem, politischem, kulturellem und ökonomischem Umfeld betrachtet werden können. Selbst pädagogische Aspekte und Wertevorstellungen der Erziehung, die Entwicklung von Curricula oder die Auswahl und Ausbildung der Lehrkräfte stehen in engstem Verhältnis zum gesellschaftlichen und politischen Leitbild einer Gesellschaft. Doch kann dies nicht als Spezifikum extremer politischer Gesinnungen gewertet werden, obwohl diese Aspekte in Diktaturen und absolutistischen Systemen doch viel wesentlicher zum Tragen kommen. Das Spannungsfeld zwischen humboldtschem Bildungsideal, Persönlichkeitsbildung und Beruflichkeit bildet auch in kapitalistischen Gesellschaften bis heute die Diskussionsgrundlage über die Aufgaben des Bildungswesens.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, diese komplexen Fragestellungen für das tschechische Bildungswesen zu betrachten. Der enge Zusammenhang der Bildungsgeographie mit benachbarten Disziplinen wie der Bildungswissenschaft und Bildungssoziologie und insbesondere humangeographischer Teildisziplinen wie der Sozial-, Wirtschafts-, Kultur-, Bevölkerungs- und auch der Politischen Geographie wird bereits an dieser Stelle deutlich. FREYTAG et al. (2014, 4) beschreiben die Entwicklung und damit auch die Arbeitsweise der Bildungsgeographie nicht als geradlinigen Prozess, sondern als „ein Zusammenspiel – ein Nebeneinander und ein Wettbewerb – unterschiedlicher Strömungen und Orientierungen“.

Der Versuch einer vollständigen Darstellung des Wandels des Bildungsbegriffs und des Bildungswesens Tschechiens kann daher nur auf Grundlage einer breiten humangeographischen Perspektive, das heißt unter Berücksichtigung räumlicher und sozioökonomischer Einflussfaktoren wie Wirtschaft, Politik, Gesellschaft, Kultur und deren sozialen und räumlichen Zusammenhängen geschehen. Entsprechend bildet die vorliegende Dissertation einen Beitrag zur Grundlagenforschung der historischen Bildungsgeographie auf einer breiten humangeographischen Basis.

Folgende, entlang einer handlungsorientierten Sozialgeographie formulierten Leitgedanken, sollen die in Kapitel 3 folgenden Untersuchungen strukturieren und Grundlage der jeweiligen Diskussionen bilden, die sich den Teilkapiteln anschließen:

- Welche entscheidenden Impulse und Umbrüche beeinflussen die Entwicklung des tschechischen Bildungswesens?
- Welche strategischen (politisch, wirtschaftlich oder gesellschaftlich motivierten) Leitbilder werden entlang dieser Phasen für die Gestaltung des Bildungswesens instrumentalisiert?
- Welche Rolle spielen beteiligte Akteure und welche Ziele und Motive besitzen sie?
- Wie werden diese strategischen Leitbilder in den schulischen und hochschulischen Curricula umgesetzt? Wie wirken sie in der Schul- und Hochschul-Praxis?
- Wie wirken sich diese Anpassungszwänge auf die Größe, innere Differenzierung und Komplexität der bildungsrelevanten Organisationen und politischen Systeme selbst aus? Welche Konstellationen bringen sie zu Fall?
- Welchen Einfluss nehmen strukturelle Faktoren, wie politische Machtgefüge, wirtschaftliche Entwicklungen und gesellschaftliche Umbrüche auf das Bildungsverhalten einzelner Akteure?
- Welche Folgen haben deren Handlungen auf nachfolgende Akteure?
- Welche Bedeutung hat dabei die Ethnizität der Bildungsteilnehmer?
- Welche räumlichen Auswirkungen haben die unterschiedlichen Organisationsformen, Strukturen und sozialen Beziehungen?

Die eingehende Untersuchung des tschechischen Bildungswesens, wie sie in der vorliegenden Arbeit vollzogen werden wird, ermöglicht Einblicke in besonders vielfältige historische Voraussetzungen in der Entwicklung eines Bildungswesens samt einer mehrmaligen Umwidmung des Bildungsbegriffs. Um die qualitativen und quantitativen Veränderungen, die Neuerungen und Hindernisse beim Ausbau des tschechischen Schul- und Hochschulwesens darstellen zu können, bedarf es eines entsprechenden historischen Überblicks über die Entwicklung des Landes. Als komplexer und dynamischer Organismus reagierte das Schulwesen im Laufe der Epochen sehr sensibel auf die jeweiligen wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Umwälzungen.

Diese historische Zusammenstellung wird den Anspruch auf Vollständigkeit nicht erheben können, stehen doch die Konzepte, Schlüsselbegriffe und Hauptlinien der Einflüsse im Fokus, die sich (in Anlehnung an die in MEUSBURGER 1998 genannten Einflussfaktoren auf das Bildungsverhalten) in den verschiedenen Epochen unter den jeweiligen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Einflussfaktoren auf die Bildung und das Bildungswesen ausgewirkt haben. Wesentlich ist stets die Betrachtung des räumlichen Kontextes, der sich auf das Handeln der Akteure auswirkt. Als Schauplatz der (Infra-)Strukturen, Einflussfaktoren, Gewohnheiten, Regeln und räumlichen Beziehungen beeinflusst er die Entwicklungen des tschechischen Bildungswesens und seiner Akteure. Eine sozialgeographische Betrachtungsweise ermöglicht es, die „Bindungsintensität“, mit der sich der räumliche Kontext von anderen sozialen Makrophänomenen unterscheidet, zwischen „räumlich verorteten materiellen Objekten sowie Personen, Ideen und daraus resultierenden hybriden Formen“, zu erklären (KNOX & MARSTON 2008, 256). Der Fokus liegt hierbei auf der Darstellung der strukturbildenden und -erhaltenden Mechanismen des Bildungswesens und ihrer jeweils historischen Ursprünge. Die in den jeweiligen Epochen herrschenden Strukturen sind kein zufälliges Produkt, sondern vielmehr die Konsequenz bestimmter Interessen einzelner sozialer Akteure, deren Ressourcen und der daraus bestimmbaren Durchsetzungsfähigkeit der jeweiligen sozialen Gruppen.

Eingebettet wird die historische Darstellung in einen theoretisch-konzeptionellen Rahmen (Kapitel 2 und 4), dessen Ziel es ist, diejenigen Theorien zu benennen und zu diskutieren, die die Bildungsteilnahme unter entsprechenden politischen Voraussetzungen bedingen. MEUSBURGER (1998, 111) spricht sich explizit für die Kombination von verschiedenen theoretischen Bausteinen aus organisations- und kommunikationstheoretischen, symbolorientierten, handlungstheoretischen und konflikttheoretischen Ansätzen aus, da diese viele Problembereiche innerhalb der Bildungsgeographie abzudecken vermögen, insbesondere im Hinblick auf die Erklärung der „Funktion des Wissens im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wettbewerb, im Rahmen der sozialen Evolution, der Selbstorganisation von Systemen, der Austragung von gesellschaftlichen Konflikten sowie der räumlichen Organisation von Wirtschaft und Gesellschaft“. Entlang der gewonnenen theoretischen Erkenntnisse, die sich in der bildungsrelevanten Praxis der historischen Entwicklungen widerspiegeln, können die Einflussfaktoren auf Bildung und das Bildungsverhalten in entsprechenden Faktorenbündeln dargestellt werden.

Der hier angewandte Multiperspektivenansatz zur Erklärung der Entwicklung des tschechischen Bildungswesens über mehrere Jahrhunderte hinweg ist neu und als bislang einmalig zu betrachten. Der bisher für Tschechien vernachlässigten bildungsgeographischen Untersuchung ideologischer Einflüsse auf das Bildungswesen soll ebenso Raum gegeben werden, wie der Darstellung der Herausbildung einer nationalen kulturellen Identität, die auf die historische Verankerung spezifischer Normen, Werte und Verhaltensmuster reagiert und das individuelle Bildungsverhalten maßgeblich beeinflusst.

1.1 Methodisches Vorgehen

Während die Sowjetunion, die DDR und Polen lange im Vordergrund westeuropäischer pädagogischer, soziologischer und historischer Forschungen standen (vgl. ANWEILER 1971, 903 und 1984, 11) und MEUSBURGER (1999a, 2000a, 2002) den spezifischen Weg Ungarns im Transformationsprozess aus humangeographischer Sicht beleuchtete, liegen für den tschechischsprachigen Raum bislang nur Arbeiten einzelner Epochen vor, die aus soziologischer und pädagogischer Sicht teils exogene Einflussfaktoren auf Bildung außen vor lassen oder diese gesondert betrachten (vgl. hierzu MEUSBURGER 1998, 273ff.). MEUSBURGER wies daher bereits 1998 (492f.) explizit auf den Nachholbedarf bildungsgeographischer Untersuchungen in einzelnen Ländern hin. In der zunehmend fragmentierten Wissensgesellschaft gewinnen viele der bereits länger behandelten Themen von neuem an Bedeutung. Hierbei seien bis heute auch die Einflüsse politischer Ideologien auf Bildungssysteme und die damit zusammenhängenden räumlichen Disparitäten des Orientierungswissens noch nicht ausreichend untersucht worden (EBD. 2015a, 96 und 2015b, 170; vgl. für Ungarn GYURIS 2014a). Auf diese „noch ausstehende Deskription und Primäranalyse (in ihrem historischen und aktuellen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang)“ weiterer Länder wies ANWEILER bereits 1971 (903) hin. Eine entsprechende Analyse bedürfe allerdings des Zugangs zu Grunddaten wie Statistiken und Primärliteratur samt entsprechenden Sprachkenntnissen. Bei deren Auswertung und Interpretation müsse der Spagat geschafft werden, „die abstrahierte und verschleierte Sprache vieler offizieller Dokumente“ (EBD., 904) in einer wissenschaftlichen Analyse bildungspolitischer Entscheidungsprozesse zu entschlüsseln. Familiäre und sprachliche Voraussetzungen der Autorin machten es möglich, Zugang zu entsprechenden Daten zu erhalten, die nun einen einmaligen Einblick in die Entwicklungen des tschechischen Bildungswesens ermöglichen. Diese gewonnen Erkenntnisse sollen einem breiten Publikum zur Verfügung gestellt und in vorhandene Ergebnisse der in dieser Arbeit aufgeführten Fachdisziplinen eingebunden werden.

Zur Recherche und Auswertung der verarbeiteten Quellen (die traditionell vorwiegend in der Pädagogik, der vergleichenden Erziehungswissenschaft, der Soziologie und Geschichte anzusiedeln sind) und statistischen Daten erfolgten zwischen 2009 und 2014 mehrere Forschungsaufenthalte in Tschechien. Die Nationalbibliothek der Tschechischen Republik sowie die Nationale Pädagogische Bibliothek J.A. Komenský und deren Archive in Prag ermöglichten den Zugang zur entsprechenden Primärliteratur. Anhand der umfangreichen Quellenarbeit konnten die Entwicklungen des tschechischen Bildungswesens von dessen Anfängen bis heute detailliert nachgezeichnet und interpretiert werden. Diese Quellen wurden im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2000) intensiv und mit kritischer Sorgfalt vor dem Hintergrund des Zeitgeschehens und mit Blick auf eine Strukturierung der Einflussfaktoren für das

tschechische Bildungswesen gesichtet und analysiert. Alle Übersetzungen wurden von der Autorin selbst getätigt.

Zur Untersuchung der Bevölkerungsentwicklung und -bewegung, ebenso zum Alphabetisierungsgrad, wurden die Daten der Volkszählungen herangezogen. Zur strukturellen Darstellung des Bildungswesens auf politischer Ebene konnte auf die entsprechenden Dokumente wie Gesetzestexte, Parteischriften, Bildungspläne sowie das Nationalprogramm zur Entwicklung des Bildungswesens des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – MŠMT*) zurückgegriffen werden. Um die strukturellen Entwicklungen wie die Ausbreitung schulischer Infrastruktur und der Schülerzahlen, die Zusammensetzung der Schülerschaft etc. zu untersuchen, wurden Statistische Jahrbücher und Schulstatistiken eingebunden, die vom Informationszentrum für Bildung des Ministeriums für Schulwesen, Jugend und Sport (*Ustav pro informace ve vzdělávání – UIV*) zur Verfügung gestellt wurden. Der Analyse sind jedoch immer auch Grenzen gesetzt, die sich aus einer im Hinblick auf viele Untersuchungsgegenstände mangelnden Datenlage ergeben. Die untersuchten Statistiken beispielsweise wurden zwar erstmals 1828 eingeführt; systematische Aufzeichnungen existieren jedoch erst seit den 1880er Jahren und weisen nicht selten politisch motivierte Schwerpunktsetzungen und Interpretationen auf (vgl. hierzu KUZMIN 1981, 18ff.). Im Gegensatz dazu beschränkt sich die Auswertung der zur Verfügung stehenden umfangreichen, jedoch aufgrund Datenschutzbestimmungen teils lediglich aggregiert vorhandenen Daten auf europäischer Ebene, auf die für diese Arbeit zentralen Fragestellungen.

Mit besonderer Sorgfalt wurden insbesondere die jüngeren politischen Umbruchphasen bearbeitet. Es wurde versucht, unterschiedliche politische, pädagogische und gesellschaftliche Sichtweisen innerhalb des Systems objektiv dar- und nebeneinanderzustellen. Einen Schwerpunkt bildet in sensiblen Phasen wie den Jahren zwischen 1948 und 1989 eine Medienanalyse mehrerer Tages- und Fachzeitschriften, die im Sinne der „Objektiven Hermeneutik“ nach Oevermann (vgl. MEIER-KRUKER & RAUTH 2005, 81f.) durchgeführt wurde. Basis dieser extensiven Interpretation war das eigene kulturelle Wissen der Autorin und das entsprechende Repertoire an zur Verfügung stehenden Deutungsmustern. Auch KUZMIN (1981, 10) betont die Problematik, die die Beforschung sozialistischer Quellen mit sich bringt – diese sind bei den meisten Autoren vom sozialistischen Weltbild und Gedankengut geprägt und können das ganze Spektrum der Einflussfaktoren nicht erfassen. Daher wurde stets versucht, über deutsch-, englisch- und französischsprachiger Literatur, eine entsprechende, außerhalb des jeweils beschriebenen politischen Systems, vergleichende Sichtweise einzunehmen. Ergänzend wurden qualitative Methoden eingesetzt: persönliche Gespräche mit Experten und Betroffenen während der mehrwöchigen Forschungsaufenthalte ermöglichten eine biographische Sicht auf die Veränderungen und Kontinuitäten des tschechischen Schul- und Bildungswesens und hatten wesentlichen Einfluss auf die Einordnung der vorliegenden Primärliteratur.

Dennoch kann den teils dramatischen Abläufen und Entwicklungen in der tschechischen Gesellschaft an dieser Stelle nicht ausreichend Rechnung getragen werden.

Bildung geschieht immer in einem zeit-räumlichen Kontext. Jede Gesellschaft und letztlich jeder in ihr lebende und agierende Akteur hat ein eigenes Bildungskonzept oder besser Bildungskonstrukt, welches die persönlichen Einstellungen, auch von objektiv arbeitenden Wissenschaftlern, zu beeinflussen versucht. Die Untersuchung eines Bildungsbegriffs folgt damit immer auch eigenen Kriterien und eigener Zensur. Die Autorin der vorliegenden Arbeit – selbst in und mit zwei grundverschiedenen politischen Systemen aufgewachsen und familiär geprägt – wird an dieser Stelle versuchen, stets beide Perspektiven, eine Innen- und eine Außensicht, auf die folgenden Untersuchungen zu legen.

1.2 Zum Stand der Beforschung des tschechischen Bildungswesens

In der österreichischen Pädagogik entwickelten sich erste Arbeiten um die Auseinandersetzung mit der Entstehung und Ausweitung schulischer Strukturen bereits im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts kann Österreich-Ungarn bereits auf eine Bandbreite deutschsprachiger Literatur zurückgreifen, die sich vorrangig mit den Schulreformen jener Zeit beschäftigten, welche zum wesentlichen Merkmal des österreichisch-ungarischen Schulsystems wurden (vgl. HELFERT 1860/1861; FICKER 1873; WOLF 1882; FRANKFURTER et al. 1893; STRAKOSCH-GRASSMANN 1905; WEISS 1904, 1905/1908).

Im tschechischsprachigen Raum entwickelte sich eine entsprechende Betrachtungsweise der Pädagogik seit dem Ende des 19. Jahrhunderts in den Zeiten der „nationalen Wiedergeburt“. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts tauchen bereits erste Arbeiten auf, die das tschechische Schulwesen (teils aus nationalistischer Sicht) beleuchten (vgl. u.a. ŠAFRÁNEK 1897, der zudem 1913/19 die erste umfassende Monografie zur Entwicklung des tschechischen Schulwesens liefert).

In Zeiten der 1. Tschechoslowakischen Republik erlebte die Beschäftigung mit pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Sichtweisen einen Aufschwung, der der allgemeinen Findung der neuen Staatsstruktur und dessen Erziehungs- und Bildungssystem geschuldet war. Eine ganzheitliche Betrachtungsweise des Schulwesens und dessen Reformen wurden ebenso zum Thema der Forschung wie die Beschäftigung mit einzelnen Schultypen und deren Herausforderungen im neuen Staats- und Gesellschaftsgefüge (vgl. VRÁNA 1922; VACULÍK 1925; NEUHÖFER 1928; ROSA & JINDRA 1928; BEZDÍČEK 1934; ČAPEK 1930). Ebenso rief der neue Kurs, der im Spannungsfeld der Nationen stand, reformkritische Stimmen auf – Ziel müsse sein, das aus der Habsburger-Monarchie bestehende System an die spezifischen neuen Bedürfnisse anzupassen (vgl. JAROLÍMEK 1929; ČAPEK 1929, 1930; PŘÍHODA 1929, 1930, 1931; KRIEBEL 1930; CHLUP 1931; ČENĚK 1933; CHLUP et al. 1933; ČERNÝ 1934; BYDŽOVSKÝ 1937).

Für die Zwischenkriegszeit ist die Intensivierung der historisch-pädagogischen Forschung charakteristisch. In den 1920 und 1930er Jahren entstand eine Anzahl weiterer Arbeiten zum Thema, in deren Untersuchungen nun auch das slowakische Schul- und Bildungswesen einbezogen wird (vgl. KRAUS 1932; VANIČEK 1932; HENDRICH 1937; ČEČETKA 1940). Den damaligen Stand der Forschung halten Beiträge in Enzyklopädien fest (vgl. u.a. CHLUP et al. 1938-1940; ČEČETKA 1943). Fragen des Zugangs zu Bildung, der sozialen Zusammensetzung und Herkunft der Schülerschaft wurden ebenfalls erst seit den Zwischenkriegsjahren zum Gegenstand tschechischer Pädagogen und vermehrt Soziologen (vgl. NEČASOVÁ-POUBOVÁ 1929; KOUBEK 1932; DOLEŽAL & ULLRICH 1935). Besonders zu erwähnen sind im Zusammenhang der historisch-pädagogischen Forschung die ausführlichen Arbeiten des tschechischen Pädagogen Otakar KÁDNER (vgl. KÁDNER 1923, 1931, 1938).

In der Untersuchung des Schul- und allgemeinen Bildungswesens zwischen 1948 und 1989 können mehrere Etappen tschechischer und sowjetischer Forschung ausgemacht werden. In den ersten Nachkriegsjahren, als die Neugestaltung des Schulwesens im Fokus stand, wurden vorrangig Fragen der Schulreform und der Aufhebung des bourgeois dualistischen Schulsystems diskutiert (vgl. u.a. ČAPEK 1947; KAHUDA 1947; PŘÍHODA 1948; NOVOMESKÝ 1949, 1974; PAVLÍK 1945, 1946, 1975). Nach der Schulreform von 1948, welche die Einheitsschule auf den Weg brachte, bildete die Diskussion um die pädagogische Umsetzung des marxistischen Bildungsideals den Fokus der Bildungsforschung. Bedeutend für die wissenschaftliche Verbreitung der Theorien wurden sowjetische Bildungsforscher wie Lenins Frau N. K. Krupskaja, der erste Volkskommissar A. V. Lunačarskij, S. T. Šackij, P. P. Blonskij und A.S. Makarenko (vgl. ausführlich MONOSZOHN & SZARKA 1970; KUJAL 1972; PRICE 1982, 32). Mitte der 1950er Jahre erschienen weitere Arbeiten, die sich mit der historischen Entwicklung des tschechischen Bildungswesens befassten (vgl. VÁŇA 1955; CACH 1956; ČEČETKA & VAJCIK 1956; KEPRTA 1956). Ins Zentrum der Arbeiten rückten in den Folgejahren bis zu Beginn der 1970er Jahre Fragen der Lehrerbildung, der Erforschung der einzelnen Schultypen sowie der regionalen Verbreitung der schulischen Infrastruktur (vgl. u.a. FRANCOVIČ 1970; KODEDOVÁ & UHEREK 1972; VESELÁ 1972; ČERNOHORSKÝ 1973; CACH 1974).

Unbestritten ist, dass „die Forschung in der Tschechoslowakei [zwischen 1948 und 1989] fast völlig von den Entwicklungen in westlichen Ländern abgeschnitten [war]“ (PRŮCHA 1992, 97). Die fast ausschließliche Ausrichtung auf die sowjetische Pädagogik bezeichnet PRŮCHA (EBD.) als „verheerend“. Normative Zielsetzungen bestimmten die sozialwissenschaftliche Forschung im Inland, Forschung aus dem Ausland war sehr schwierig oder wurde nicht zugelassen. Nach der Beseitigung des Eisernen Vorhangs bestanden einerseits ein Nachholbedarf bei „westlichen“ Theorien, Forschungsfragen und Methoden in der Bildungsforschung und andererseits ein enormer Bedarf an Begleitforschung zu den rasch ablaufenden Vorgängen des Wandels von Gesellschaft und Wirtschaft.

Nach 1989 wurden die tschechischen Universitäten wieder zu Wissenschafts- und Forschungseinrichtungen umgebaut und zudem mehrere staatlich geförderte Forschungseinrichtungen und Informationsstellen geschaffen (u.a. *Výzkumný ústav pedagogický (VÚP)*, *Výzkumný ústav odborného školství (VÚOŠ)*, *Centrum pro studium vysokého školství (CSVŠ)*, *Ustav pro informace ve vzdělávání (UIV) etc.*), die sich seitdem meist im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport wissenschaftlich mit dem Stand und der Entwicklung der jeweiligen Stufen des tschechischen Bildungswesens befassen und auch die Bildungsziele entsprechend transparent und öffentlichkeitswirksam kommunizieren.

Diese notwendige Kommunikation sollte seit 1990 auch zum zentralen Aspekt des wissenschaftlichen Austauschs über relevante pädagogische Theorien, Methoden und Schulmanagementverfahren zwischen Lehrkräften, Eltern und schulpolitischen Entscheidungsträgern in Ost und West werden (BUSCH 1990; PRŮCHA 1990). Denn die Ziele des Transformationsprozesses sind zwar relativ klar, aber bis heute sind weder der beste und sozial verträglichste Weg noch die optimale Geschwindigkeit auf dem Weg zur Marktwirtschaft bekannt.

In der Bundesrepublik hat sich das öffentliche Interesse an den Schul- und Hochschulsystemen sozialistischer Länder zu dem Zeitpunkt stärker bemerkbar gemacht, als die Kritik am eigenen Bildungswesen zu Vergleichen mit modernen Bildungssystemen jenseits der Grenzen aufforderte, und das in beiden Richtungen. So wandte sich zunächst die deutschsprachige vergleichende Erziehungswissenschaft der osteuropäischen Bildungsforschung und hier insbesondere der international-vergleichenden Curriculumsforschung zu. Ausgehend von Leonhard FROESE (1956), lieferte u.a. Oskar ANWEILER hierzu entscheidende Beiträge (vgl. ANWEILER 1960, 1969, 1981, 1992 etc.). Die erziehungswissenschaftliche Forschung hat sich über viele Jahrzehnte hinweg jedoch ausschließlich mit der Pädagogik und dem Bildungswesen in der Sowjetunion und der DDR beschäftigt, während die Verhältnisse in anderen osteuropäischen Ländern kaum untersucht wurden. ANWEILER (1971, 903) spricht von einem „ausgesprochenen Nachholbedarf“. Dessen und ebenso die Arbeiten des in Tschechien geborenen deutschen Pädagogen Wolfgang MITTER (u.a. MITTER 1980, 1996, 2007, 2009), die auf den Überblicksarbeiten der tschechischen Bildungsforscher František SINGULE (1967) und Rudolf URBAN (1972) aufbauten, boten erstmals einen Überblick über das tschechoslowakische Bildungswesen. Bereits seit den 1980er Jahren spielen zudem die Arbeiten des deutschen Erziehungswissenschaftlers Botho von KOPP (vgl. u.a. 1976, 1984, 1997, 1998, 2009b, 2010) eine wichtige Rolle bei der Erforschung des tschechischen Schul- und Hochschulwesens im internationalen Vergleich. Jan PRUCHA (1992, 1993, 1997) beschreibt die Entwicklung des tschechischen Bildungswesens in den 1990er Jahren. Der tschechische Soziologe Petr MATĚJŮ (1991, 2003, 2006, 2007) arbeitet seit Ende der 1980er Jahre mit Kollegen zu Problemen der sozialen Schichtung und Mobilität, vor allem vor dem Hintergrund der Bildungsungleichheit Tschechiens.

1.3 Aufbau der vorliegenden Arbeit

Aufgrund der bereits angerissenen vielfältigen Einflussfaktoren auf das Bildungswesen werden im folgenden Kapitel dieser Arbeit neben der Einbettung des Forschungsfeldes in die Grundzüge der Bildungsgeographie zunächst entscheidende Begrifflichkeiten wie „Bildung“, „Bildungswesen“, „Bildungsgerechtigkeit und Bildungsbeteiligung“ definiert und in das Wirkungsgefüge unterschiedlicher theoretischer Konzepte und Methoden eingebettet. Fragen wie der Zusammenhang zwischen Bildung und sozialen Werten, die Zusammenhänge raumbezogenen Regierens und Handelns zwischen Fremd- und Selbstbestimmung sowie das dazugehörige Konstrukt der Territorien und Grenzen werden an dieser Stelle ebenfalls näher betrachtet.

Entsprechend der politischen Umbruchphasen und dort teils weit auseinanderklaffender Einflussfaktoren auf das Bildungswesen und auch das Bildungsverhalten einzelner Akteure kann sich der theoretisch-konzeptionelle Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht nur einem Erklärungsversuch widmen. Vielmehr werden in Kapitel 2 unterschiedliche, in den entsprechenden Epochen maßgebliche theoretische Konstrukte herangezogen und für Tschechien diskutiert. Zusammengenommen und in ihrer historischen Abhängigkeit betrachtet spielen modernisierungstheoretische Überlegungen, die Humankapitaltheorie und die entsprechenden Weiterentwicklungen im Rahmen der rational-choice-Theorien eine ebenso relevante Rolle wie marxistische Ansätze, konflikttheoretische Ansätze und die damit verbundene Theorie der kulturellen Reproduktion sowie handlungszentrierte Ansätze. Auf diese Weise ergeben sich vielfältige Fragestellungen, welche die engen und vielfältigen Querverbindungen im Spannungsfeld von Bildungsgeographie, Politischer Geographie und Neuer Kulturgeographie verdeutlichen.

Die weitere Struktur der vorliegenden Arbeit (Kapitel 3) orientiert sich entlang von Umbruchphasen, Reformen und Veränderungen in der Bildungsgesetzgebung, die in der Regel an eindeutige politische Umwälzungen gebunden waren. Um dabei der ganzheitlichen Sichtweise der bildungsgeographischen Forschung Rechnung zu tragen, wird den jeweiligen Unterkapiteln eine fundierte Beschreibung der politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen vorangestellt, stets mit Blick auf jene Faktoren, die die Entwicklung des Schul- und Hochschulwesens maßgeblich beeinflussen. Die Unterkapitel beschreiben daher zunächst den historischen und sozioökonomischen Rahmen der Entwicklung des tschechischen Bildungswesens. Dazu gehören ebenso Eckpunkte innen- und außenpolitischer Entscheidungswege, wirtschaftliche Prozesse und gesellschaftliche Entwicklungen, in die die bildungspolitischen Zielvorgaben eingebettet sind. Zur Beschreibung der Organisation des Bildungswesens werden die jeweiligen Bildungsziele sowie die rechtlichen Rahmen, die Verwaltung und Finanzierung des Schul- und Hochschulsystems beschrieben. Überblickartig werden der Schulaufbau vorgestellt, die Formen der Differenzierung diskutiert und die Übergangsverfahren zwischen Schulstufen und Schultypen, die Frage der Abschlüsse

und Berechtigungen beschrieben. Das Verhältnis von staatlicher Steuerung und Eigenverantwortung der Schulen steht dabei im Zentrum der Betrachtungen. Übergreifende Fragen sind die Ziele, die Curricula, die Unterrichtsgestaltung und auftretende Probleme sowie Fragen der Lehrerbildung. Ebenso wird ein Blick auf die Hochschulbildung und wo möglich auf die außerschulische Berufsbildung gelegt. Eine besondere Rolle spielt in allen Epochen das Verhältnis von Staat und Schule, die Behandlung von Minderheiten im Bildungswesen und Probleme der Schulstruktur.

Die Auswahl der jeweiligen thematischen Schwerpunkte wurde entlang der für die Epochen besonders relevanten Aspekte getätigt. Im Fokus stehen zudem diejenigen Bildungstraditionen, kulturellen Normen und Werte, die sich wie ein roter Faden durch die Bildungsgeschichte Tschechiens ziehen sollten und bis heute präsent sind.

Zeitlich legen die Untersuchungen ihren ersten Schwerpunkt auf die neuzeitliche Entwicklung eines verpflichtenden Volks- und Mittelschulwesens zu Zeiten der tiefgreifenden gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Veränderungen der Habsburger-Monarchie. Nach 1918 werden die neuen Voraussetzungen in einem selbstständigen Staatssystem beleuchtet. Die Nationalitätenfrage wurde hierbei zu einem wesentlichen Aspekt. Einen besonderen Schwerpunkt bildet die Deskription und Analyse des sozialistischen Bildungswesens – das Wechselspiel zwischen Politik und Gesellschaft, Wissen und Macht lässt sich bei der Analyse des betreffenden Zeitraums anhand der umfangreichen Literatur besonders gut nachvollziehen. Nicht zu vernachlässigen sind jedoch die Grundlagen, die in den Jahrhunderten zuvor geschaffen wurden und das tschechische Bildungssystem bis dahin prägten. Bis heute können Persistenzen aller vorangegangenen Epochen beschrieben werden. Mit einer abschließenden Betrachtung der bildungs-(politischen) Umwälzungen und neuen Differenzierungen nach 1989 ist der Rahmen der Betrachtung des tschechischen Bildungswesens zwischen Kontinuitäten und Neuorientierungen geschlossen.

Abschließen wird die vorliegende Arbeit (Kapitel 4) mit einer Zusammenschau der Einflussfaktoren auf das Bildungsverhalten und die Bildungsbeteiligung Tschechiens. Zwar zeigt sich das von MEUSBURGER 1998 vorgelegte Konzept der Einflussfaktoren als allgemeingültig, es äußert sich jedoch vor den ökonomischen, politischen und kulturellen Voraussetzungen eines Bildungssystems auf unterschiedliche und ganz spezifische Weise. Entsprechend wird hier die These aufgestellt, dass das Bildungsverhalten einzelner Individuen vorrangig, und dies besonders in totalitären Systemen, von den übergeordneten Rahmenbedingungen, also der Bildungspolitik, ideologischen Einflüssen und gesellschaftlichen Wertevorstellungen, gesteuert wird. Die Herausbildung einer nationalen kulturellen Identität, die das individuelle Bildungsverhalten maßgeblich beeinflusst, steht hierbei im Fokus.

In der Schlussbetrachtung werden die in der Arbeit entwickelten Argumentationsstränge und die gewonnenen Erkenntnisse noch einmal zusammenfassend dargestellt.

2 Theoretische Einbettung einer historischen Bildungsgeographie

Wissenschaftliche Fragen rund um Bereiche der Bildung und des Bildungswesens galten lange als genuines Feld der Erziehungswissenschaft (vgl. als Überblick ZEDLER 2002 sowie kritisch KRAIS 2003). Doch sind die Einflussfaktoren derart vielfältig, dass sich bald andere Forschungsdisziplinen dem Feld zuwenden sollten. Die Erforschung der Begrifflichkeiten wird mittlerweile von zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen betrieben, die jeweils unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund ihrer Betrachtungen stellen. So spielten didaktisch-pädagogische, gesellschaftliche, kulturelle, politische oder wirtschaftliche Fragestellungen bei bisherigen Untersuchungen beispielsweise der Pädagogik und Soziologie zwar eine wichtige Rolle, doch werden die spezifischen Abhängigkeiten und räumliche Aspekte in der Regel vernachlässigt oder nur sehr undifferenziert behandelt.

Ziel an dieser Stelle ist es, Bildung und Bildungswesen vor einem breiten humangeographischen Ansatz zu betrachten und hierbei relevante Ansätze anderer Forschungsdisziplinen im Sinne des angestrebten Multiperspektivenansatzes anzuwenden. Entscheidende Begrifflichkeiten sollen im Folgenden die Zusammenhänge der jeweiligen Theoriegefüge und Perspektiven in die Praxis „übersetzen“. Doch können hierbei lediglich Versuche unternommen werden, die vielfältigen und hoch komplexen Zusammenhänge, unter denen sich nicht nur das tschechische Bildungswesen in den vergangenen Jahrhunderten entwickelt hat, in deren räumliches Wirkungsgefüge einzubetten.

2.1 Bildung & Bildungswesen – Begriffsklärung, Ausgangslage und aktuelle Herausforderungen

Die besondere Bedeutung von Bildung und Wissen in postmodernen Gesellschaften hat das Bildungswesen ins Zentrum öffentlichen Interesses gerückt. Trotz seiner zentralen gesellschaftlichen und kulturellen Bedeutung ist der Begriff Bildung schwer zu definieren und quantitativ kaum zu erfassen. Wird Bildung in Deutschland oder der Tschechischen Republik als Teil der staatlichen Daseinsvorsorge verstanden, ist sie in anderen Ländern wie den USA eine Sache der Familienvorsorge, eine private Investition. Bis heute existiert keine juristisch haltbare Definition des Begriffes „Bildung“ – eine Tatsache, die ihn gerade aus politischer Sicht stark nutzbar macht. Die Suche nach einer Definition von Bildung entflammt bis heute regelmäßig: „Ich glaube, es geht um die Grundhaltung gegenüber Bildung. Ist Bildung ein Produkt? Ist Bildung ein Geschäftsmodell? Oder ist Bildung – wie wir das in Deutschland verstehen – ein Menschenrecht?“ konstatiert Thomas OTTO in einem Beitrag des Deutschlandfunks von April 2015 zum Thema der Ökonomisierung der Bildung durch TTIP (vgl. zur aktuellen Diskussion auch SCHERRER 2014 sowie DREBLER & SANDER 2015, die die aktuelle „Renaissance der Leitidee Bildung“ aus Sicht der Pädagogik diskutieren).

Humanistischen Bildungstheorien zufolge ist der Grundgedanke der Bildung die „Selbstentfaltung der individuellen Anlagen des Menschen, welche sich durch die subjektive Aneignung der materiellen und immateriellen Wirklichkeit vollzieht“ (JAHNKE 2014, 154). Dieser „ganzheitliche Prozess der Ichwerdung“ ist daher weitaus mehr als die Aneignung und der Erwerb von (Fach-)Wissen und Kompetenzen, sondern umfasst ebenso normative (Wert-) Haltungen (WIATER 2007, 315f.). Mit Bildung ist folglich sowohl der Prozess als auch das Ergebnis gemeint. Auch aus geographischer Sicht wird Bildung definiert als ein „Vorgang geistiger Formung und Sinnerschließung“, als „wichtiges Element der Persönlichkeitserschließung, der Kreativität und Kultur“ (BRUNOTTE et al. 2001, 161). Im Gegensatz zu Ausbildung und Qualifikation wird der Begriff der Bildung als zweckfrei angesehen. Als Bildungsziel wird ein reflektiertes Verhältnis zu sich und zur Welt angestrebt. Dabei werden auch (praktische) Fähigkeiten ebenso wie personale und soziale Kompetenzen einbezogen (BELLENBERG & WEEGEN 2014, 46).

Bildung hat es mit Vereinbarungen zu tun, die über Familie oder Clan hinausgehen, sich also nicht durch primäre und sekundäre Verwandtschaftsverhältnisse regeln. Erziehung beruht im Gegensatz zur Bildung „auf basalen anthropologischen Gegebenheiten; sie ist mit der Erhaltung der Gattung unmittelbar verknüpft. Es gibt keine Gesellschaft, in der nicht erzogen wird [...]. Erziehung ist also integrierender Bestandteil der Lebensweitergabe und folgt konsequent auf Zeugung und Geburt“ (GAMM 1976, 146). Bei der Entstehung des Bildungsbegriffs dagegen sind die sozialen und ökonomischen Verhältnisse weiterentwickelt und die urtümlichen Sippenverhältnisse durch verzweigte Gesellschaftsverbände ersetzt worden.

In Deutschland hat die bürgerliche Klasse, mit Wegbereitern wie Klopstock, Lessing, Herder, Goethe, Schiller, Humboldt, Kant und Schleiermacher, zwischen 1750 und 1820 den Bildungsbegriff konzipiert. Humboldt verstand Bildung als Prozess der allgemeinen und zweckfreien Wechselwirkung zwischen dem Ich und der Welt. In England und Frankreich existierte der Begriff zu dieser Zeit nicht. Und bis heute stellt der deutschsprachige Begriff in der internationalen Diskussion eine Besonderheit dar, da er in keine adäquate Übersetzung findet (KOPP 2009, 15). Zwar wird in den Wörtern *education* und *éducation* der Grundinhalt von „Bildung“ gefasst, geht aber aus semantischer Sicht nicht vollkommen darin auf. „Die Bewußtseinsveränderungen entstehen nicht als freie geistige Fluktuationen, sondern sind Resultate gesellschaftlich-politischer Kräfte“ (GAMM 1976, 147). Bildung hängt damit auch mit Politik zusammen und wird somit als Antriebsmechanismus der bürgerlichen Kräfte verstanden. Die Bürger strebten nach konkretem gesellschaftlichem Fortschritt, nämlich der Ablösung einer nicht mehr zeitgemäßen Adelherrschaft und höfischer Lebensformen mit ihren politischen und ökonomischen Hindernissen. Damit konkretisiert sich auch die seit dem 17. Jahrhundert wirkende Aufklärungsphilosophie, „die der Menschheit dazu verhelfen wollte, ihre eigenen Lebensbedingungen nicht länger mythisch verdunkelt hinzunehmen, sondern sich selbst zu ermutigen, sie als gestaltbar anzusehen“ (EBD.). Waren im 18. und 19. Jahrhundert Schulen ein Instrument der Machtausübung, der Disziplinierung und Erziehung zu Fleiß

und Gehorsam gegenüber der Obrigkeit (vgl. MEUSBURGER 1998, 158), so enthält der Bildungsbegriff in dieser Zeit auch einen deutlichen Kampfabzug der bürgerlichen Klasse gegen die Rahmen der feudalen Hierarchie. Der Erziehungswissenschaftler Hans-Jochen GAMM bezeichnet Bildung daher als „Kampfparole“, aber zugleich „subversive Antwort auf revolutionär noch unerschütterte Zustände“ (GAMM 1976, 147). Unschwerlich wurde demnach im individuellen Bildungsakt das kollektive Bewusstsein aufbereitet – mit dem Ziel, die Gesellschaft mündig zu machen und zur Verantwortung im bürgerlichen Maßstab zu befähigen. In diesem Zeitraum erkannten auch die politischen Führungsschichten der meisten entwickelten Länder den Zusammenhang zwischen der beruflichen Qualifikation der Bevölkerung und wirtschaftlicher und politischer Entwicklung oder des Niedergangs eines Staates und rückten damit das Schulwesen erstmals in den Mittelpunkt staatlichen Interesses (MEUSBURGER 1998, 15 & 20ff.).

„[...] je mehr die Macht und Konkurrenzfähigkeit eines Landes auf Kompetenz, Wissensvorsprung, gut funktionierenden Organisationen, Beeinflussung der Bevölkerung durch Medien und technologischem Vorsprung beruhen, umso größer wurde die politische Bedeutung des Schulwesens, so daß weltliche und geistliche Herrscher, Regierungen, Institutionen, Religionen und politische Parteien immer wieder den Versuch unternommen haben, »das Schulwesen in den Dienst ihrer Machtentfaltung zu stellen«“ (FRIEDBURG 1989, 11 in MEUSBURGER 1998, 15)

Nach FLORA (1972, 299) und LUNDGREEN (1973, 29f.) besteht zwischen der Entwicklung des Bildungssystems und der Staatenbildung ein funktionaler Zusammenhang (vgl. ebenso FREYTAG & JAHNKE 2015, 82). Nach der Entstehung der Territorialstaaten haben Schulen und Universitäten ab dem 18. Jahrhundert die Funktion von „staatstragenden“, die politische Herrschaft sichernden und die Wirtschaft fördernden Einrichtungen übernommen, die zur Durchsetzung zentraler Herrschaftsansprüche und Normen beitragen sollten. Erkannte der Staat die strategische Bedeutung des Schulwesens, wurde der Einfluss der Kirche nach und nach zurückgedrängt (vgl. MEUSBURGER 1998, 159). Entsprechend verlagerte sich die Einflussnahme auf die Ebene der politischen Parteien und Ideologien – sei es in der Einführung neuer Schulreformen, der Aufstellung von Lehrplänen oder der Formulierung von Lernzielen. BOURDIEU (1991, 79) bezeichnet das Bildungswesen jener Zeit als „zentralen Kampfgegenstand“ der Parteien. Je mehr der soziale Status und die Übertragung von ökonomischen Entscheidungsbefugnissen vom Erreichen eines bestimmten Ausbildungsniveaus abhingen, umso mehr wurden der Bildungsbegriff und das Bildungswesen als entsprechendes Machtinstrument genutzt. Doch weist MEUSBURGER (1998, 159) darauf hin, dass nicht nur totalitäre Systeme Bildung als Machtinstrument nutzen, sondern auch in demokratischen Systemen auf mehr oder weniger subtile Weise (wie beispielsweise durch Richtlinien zur Schulstandortplanung, die Einführung oder Abschaffung neuer Schultypen oder die Schließung ländlicher Kleinschulen) versucht wird, Macht und Einfluss auszuüben. Auch bei der Assimilierung ethnischer Minder-

heiten hat das Schulwesen immer eine zentrale Rolle gespielt. Die zentrale Rolle von Wissen und Macht wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch mehrfach zum Tragen kommen.

Die empirische Bildungsforschung misst Bildung hauptsächlich mit zwei Indikatoren: dem Schulabschluss, also dem erworbenen Zertifikat, und mit kognitiven Kompetenzen, also den (durch Leistungstests) gemessenen Fähigkeiten. In beiden Fällen – Zertifikaten wie Kompetenzen – kann Bildung als etwas verstanden werden, über das man verfügt. Und wie man bei ökonomischen Gütern feststellen kann, dass sie ungleich verteilt sind, lässt sich auch für Bildung die gesellschaftliche Verteilung betrachten: Bildungsreich sind Menschen mit dem höchstmöglichen Schulabschluss, dem Abitur, bildungsarm sind Menschen ohne schulischen Abschluss. Bei den kognitiven Kompetenzen können Menschen in der untersten Kompetenzstufe – sogenannte 'funktionale Analphabeten' – als bildungsarm gelten, bildungsreich sind entsprechend Menschen in der höchsten Kompetenzstufe. Beide Maße fallen nicht notwendig zusammen (ALLMENDINGER 2013). Der Bildungsbegriff lässt sich nach LENZEN (1997) zudem analytisch in fünf Dimensionen betrachten (vgl. EHRENSPECK 2009, 159ff.). Er unterscheidet Bildung als

- individueller Bestand (nach MEUSBURGER (1998, 60), verstanden als inkorporiertes Wissen, als Ergebnis individueller Bildungsprozesse; der Inhalt des Begriffs Wissen ist dabei immer kontextbezogen – der nach Situation, Thema und Untersuchungsraum spezifische Kontext entscheidet darüber, welche Arten des Wissens für einen Wahrnehmungs-, Entscheidungs- und Handlungsprozess relevant sind),
- individuelles Vermögen, das heißt Begabung, Fähigkeit und Kompetenzen, über die ein Individuum verfügt, das nach MEUSBURGER (1998, 76), auch konkret zu bezeichnen ist als das Potential, das über einen zukünftigen beruflichen Erfolg entscheidet; Kompetenz wird in der Handlungstheorie in Anlehnung an GIDDENS (1984) bezeichnet als das, „was ein Subjekt zu tun vermag“, bzw. als „die transformative Kapazität menschlichen Handelns“ (WERLEN 1995, 81),
- individueller Prozess (Vorgang der Aneignung von Wissen und Kompetenzen),
- individuelle Selbstüberschreitung und Höherbildung der Gattung (teleologischer Aspekt eines individuellen und kollektiven ethisch-gesellschaftlichen Fortschritts),
- Aktivität bildender Institutionen oder Personen (im Prozess der Weitergabe und Ermöglichung von Bildung durch Bildungsinstitutionen im weitesten Sinne).

Der moderne Bildungsbegriff geht zudem von einem lebenslangen Lernprozess aus und reicht daher weit über schulisches Lernen hinaus (vgl. SCHIERSMANN 2006; BELLENBERG & WEEGEN 2014, 46; KOPECKÝ 2015).

„Die unterschiedlichen Dimensionen des Bildungsbegriffs unterstreichen die zentrale Bedeutung von formalen, aber auch informalen Bildungsprozessen für die Positionierung und das Selbstverständnis von Individuen und Kollektiven in ihren jeweiligen sozialen, geistig-kulturellen und natürlichen Wirklichkeiten“ (JAHNKE 2014, 154).

Der Begriff des Bildungswesens wird im Rahmen dieser Arbeit betrachtet als die Gesamtheit aller Institutionen, Personen und Tätigkeiten, die der Erziehung und Bildung dienen.

Der Pädagoge Leonhard FROESE führte 1965 erstmals den Begriff der „Bildungsstruktur“ in die Erziehungswissenschaft ein. Darunter beschreibt er den Sachverhalt, der „die Rahmenordnung für den individuellen Bildungsweg abgibt, wie sie Gesetzgebung und Organisation des Bildungswesens der einzelnen Staaten verfügen und ermöglichen“ (EBD., 210). Er bezeichnet diesen weiter im Bereich der Erziehungswissenschaft als *terminus technicus*, „der vom ‚Bildungswesen‘, dem Recht, der Verwaltung, der Organisation und Gliederung des institutionalisierten pädagogischen Raumes, handelt“ (EBD.). Die zentrale Herausforderung der „Bildungsstruktur“ ist die Frage der sinnvollen und praktikablen äußereren wie inneren Differenzierung des gesellschaftlich geplanten, rechtlich geordneten, politisch orientierten und pädagogisch ausgestalteten Bildungsverlaufs. Aus geographischer Sicht merkt MEUSBURGER (1998, 80) hierzu an, dass die Institutionen zur Vermittlung von Bildung, Wissen, Qualifikationen und Ausbildungsniveaus (definiert als erfolgreicher Abschluss einer bestimmten Schulform oder eines bestimmten Niveaus des Schulsystems) nicht nur räumlich ungleich verteilt sind, sondern auch nicht von allen Gesellschaftsschichten und Bevölkerungskategorien in gleichem Ausmaß in Anspruch genommen werden (vgl. auch MEUSBURGER 2001a).

FROESE (1965, 211) vertritt die These, dass, bei allen gesellschaftlich-ideologischen Gegensätzen und bildungsorganisatorischen Unterschieden zwischen Ost und West, sich das Bildungsmodell stark kohärent zeigt – den Ausschlag bilden auf beiden Seiten die „Gesetzmäßigkeiten der modernen Industriegesellschaft und -kultur“. Die politisch-sozialen wie schulpolitischen Systeme der östlichen und westlichen Industrieländer haben demnach den gleichen historischen Ausgangspunkt, geistesgeschichtlich in der Aufklärung, realgeschichtlich in der Französischen Revolution. Ausgehend von England 1668 erfasste der sich gegen erstarrte Traditionen aufbäumende Rationalismus zuerst Frankreich 1789, dann 1848 Deutschland und später im übertragenen Sinne auch Russland 1917 sowie von Anfang an die sich entwickelnden Vereinigten Staaten von Amerika. In Paris entstand, im Anschluss an die Revolution, das „aufgeklärte“ schulpädagogische Grundmodell für die demokratischen wie sozialistischen schulpolitischen Bestrebungen. Ihr Ausgangspunkt ist Condorcets Nationalerziehungsplan von 1792, der bereits die Realisierung der bis heute aktuellen schulreformerischen Forderungen anstrebte: Unabhängigkeit des Bildungswesens, Gleichheit der Bildungschancen, Gleichwertigkeit der Bildungswege, Unentgeltlichkeit des Schulbesuchs, Einbeziehung der körperlichen Arbeit, Koedukation und politische Bildung, Berufsbildung und Erwachsenenbildung (vgl. EBD.). Condorcet entwickelte das Modell einer „differenzierten Einheitsschule“, welches sich wie folgt gliederte und fortan das „fruchtbar beunruhigende Element aller Schulpolitik“ (FROESE 1965, 212) wurde:

1. Vierjährige Grundschulstufe (Primärschule) mit den Grundfächern sowie Elementen der Naturkunde, Ökonomie und Technik, Politik und Moral;
2. vierjährige Hauptschule (Sekundarschule) mit den neuen Fächern Geschichte, Geographie, Zeichnen und einem erweiterten wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Unterricht (Handwerk, Handel, Verfassungskunde) sowie Mathematik- und Physikunterricht;
3. vierjährige Oberschule (Institut) mit vier Richtungen des Unterrichts: mathematisch-naturwissenschaftlich, politisch-sozialwissenschaftlich, medizinisch-technisch, sprachlich-musisch;
4. Universität (Lyzeum) mit den gleichen vier Studienrichtungen.

Während Bildung hinsichtlich der Funktionen für die Gesellschaft im Prozess der internen Differenzierung oder im Rahmen von Modernisierungstheorien als „notwendiges funktionales Requisit“ untersucht wurde (vgl. PARSONS 1979), stehen heute individuelle Entscheidungsabläufe im Mittelpunkt der entsprechenden Theorien. Für die Sozialisation in ein vorherrschendes kulturelles Deutungsschema üben neben Familie und sozialem Umfeld auch Bildungsinstitutionen einen entscheidenden Einfluss aus. In der jeweiligen Frühphase der Nationalstaaten, und dies lässt sich am Bildungswesen der Ersten Tschechoslowakischen Republik klar erkennen (vgl. Kap. 3.4.3), hatten insbesondere Schulen die Aufgabe, die Kinder und Jugendlichen des jeweiligen Staatsterritoriums zu nationalen Bürgern der imaginären Nationsgemeinschaft zu machen (HÖRNER 2010, 1; FREYTAG & JAHNKE 2015, 82). Diese kulturellen Identitätsbildungsprozesse werden in den Bildungseinrichtungen zum Teil gewaltsam umgesetzt und beispielsweise der Gebrauch von Minderheitensprachen verboten, um die Identifikation mit der Nation zu stärken (JAHNKE 2014, 157). Jenseits der Sprachpolitik in den Schulen ist es jedoch das Bildungssystem selbst, welches im Kontakt mit kulturellen Minderheiten an die Grenzen der Anpassung stößt. Denn Schule als Bildungsinstitution ist keinesfalls ein universalistisches Modell, sondern stets in einem bestimmten kulturellen Kontext entstanden und wirkt als Träger normativer bildungspolitischer Vorstellungen (vgl. auch MEUSBURGER 1998, 285f.). Das Bildungswesen und die Schule als Institution sind demnach auch zentraler Bestandteile von Machtausübung, indem beispielsweise die Schulbesuchspflicht von Mitgliedern ethisch-kultureller Minderheiten als Bedrohung für die eigene kulturelle Identität wahrgenommen werden kann (vgl. FREYTAG 2003; FREYTAG & JAHNKE 2015, 83). Beispiele finden sich im tschechoslowakischen Bildungswesen, das nach dem Zusammenbruch der Habsburger-Monarchie bis zum Zweiten Weltkrieg mit der hohen ethnischen Heterogenität und hierbei insbesondere dem entsprechend der politischen Lage schwankenden Verhältnis zur deutschen Minderheit zu tun hatte (vgl. Kap. 3.3.6 und 3.4.3). Als gravierend kann in diesem Zusammenhang die andauernde systematische Diskriminierung von Roma-Kindern in tschechischen Schulen beschrieben werden (vgl. Kap. 3.6.2.4; sowie u.a. VODIČKA 2005, 109; ŠOTOLOVÁ 2008; Lidové noviny von 02.03.2010; AMNESTY INTERNATIONAL AND THE EUROPEAN ROMA RIGHTS CENTRE 2012).

Während also einerseits die demokratischen internationalen und nationalstaatlichen Bemühungen auf den Zugang aller Menschen zu öffentlichen Bildungseinrichtungen gerichtet sind, entstehen eben durch jene Politisierung und aktuell auch die Vermarktung und Privatisierung von Bildung neue regionale Disparitäten und Mechanismen der Exklusion, die sowohl das Grundrecht auf Bildung als auch Grundprinzipien von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit in Frage stellen (JAHNKE 2014, 164).

Aus den vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, dass, nicht nur aus Sicht der Geographie, unterschiedliche, historisch gewachsene Entwicklungen den aktuellen Stand von Bildung und Bildungswesen bestimmen. Geographische Fragestellungen betten sich so in soziologische, politische und pädagogische Theorien ein und ergänzen sich gegenseitig. Ebenso wird deutlich, dass die Definition und Struktur des Bildungswesens zwar Persistenzen aufweist, der Begriff der Bildung jedoch nicht abschließend definiert werden kann und unter Einfluss vielfältiger Einflussfaktoren faktisch stets vor den jeweiligen politischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen neu definiert werden muss.

2.2 Bildungsexpansion

Ist von Bildungsexpansion die Rede, wird in der Regel auf „gestiegene Bildungsbeteiligung, längere Verweildauer im Bildungssystem und beschleunigte Zunahme höherer Bildungsabschlüsse nach den Bildungsreformen in den 1960er und 1970er Jahren“ verwiesen (HADJAR & BECKER 2006a, 12).

Die Grundlage hierfür wurde bereits lange zuvor gelegt. Durch die Verdrängung der Kirche aus dem Bildungswesen durch staatliche Verwaltungen sowie die Einführung und Ausweitung der gesetzlichen Schulpflicht wurde der in Europa vorherrschende Analphabetismus zurückgedrängt (vgl. ausführlich KUZMIN 1988 sowie MEUSBURGER 1998, 159 und 211ff.). Die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft, die neue Beschäftigungsformen entwickelte, einen neuen Charakter sozialer Beziehungen hervorrief, neue soziale Schichten gestaltete und einen neuen historischen Persönlichkeitstyp (vgl. zur Analyse des Menschenbildes und den Optionen menschlichen Handelns EGNER 2010, 95f.) hervorbrachte, untergrub die Funktionalität der Kirche als einer zentralen Organisation im kulturellen System der Feudalgesellschaft, die bislang (zusammen mit der persönlichen Abhängigkeit) das gesellschaftliche Sozialverhalten garantiert hatte. Neben der grundsätzlichen Konstituierung bürgerlicher sozialer Verhältnisse benennt KUZMIN (1988, 97 nach LENIN 1960, 150) die Entwicklung einer kapitalistischen Industrieproduktion als wesentlichen Aspekte der Alphabetisierung im neuzeitlichen Europa. Er bettet den Prozess der Alphabetisierung in drei historische Phasen ein: die Reformation im 16. bis 17. Jahrhundert, die Phase der Aufklärung im 18. Jahrhundert sowie die industrielle Revolution des 19. Jahrhunderts (KUZMIN 1988, 98f.; vgl. auch TITZE 2006, 201). Die Alphabetisierung aller Gläubigen – unabhängig von Stand, Vermögen und Geschlecht – und ihre Unterrichtung in der Religion im neuen Geist bestimmte auch den Charakter der neu errichte-

ten Elementarschulen. Das Versprechen, dass die Schule gute Untertanen und eine einheitliche Nation hervorbringen werde, gehörte seit dem 19. Jahrhundert zu den wichtigsten Argumenten zur Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht, einer besseren Lehrerbesoldung und höheren Ausgaben für das Schulwesen (KNOX & MARSTON 2008, 286). Nach dem Ersten Weltkrieg kam es mit der Ausweitung und Verfestigung europäischer Demokratien zur Öffnung der weiterführenden Schulbildung für breitere Bevölkerungsschichten im Sinne einer Massenbildung (vgl. MÜLLER et al. 1997). Als weitere Einflussfaktoren für den damaligen Schulausbau einzelner Staaten zählt KÁDNER (1938, 355) das jeweilige politische System, die allgemeine wirtschaftliche Entwicklung und die regionale Verteilung von industriellen und landwirtschaftlichen Räumen, den Staatshaushalt und die Bevölkerungsdichte. Wesentlichen Einfluss hat zudem die ständige Differenzierung und Spezialisierung eines Staatssystems. Und nicht zuletzt bedarf es den Mut, mit alten Systemen zu brechen und ein modernes, angepasstes Schulsystem zu gestalten (EBD., 465).

Nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelte sich das Bildungssystem in den einzelnen europäischen Ländern je nach politischer Situation unterschiedlich – oftmals jedoch mit denselben Folgeerscheinungen. So veranlassten primär politische Ziele die westlichen Industrienationen vor den Hintergrund der „Sputnik-Schocks“ in den 1960er Jahren zu einem massiven Ausbau des Bildungswesens und einem deutlichen Anstieg der Bildungsbeteiligung sowie der Höherbildung aller Bevölkerungsteile (vgl. u.a. MEULEMANN 1992; KLEMM 1996; MÜLLER & POLAK 2004). Der „Bildungsnotstand“ wurde einem wirtschaftlichen Notstand gleichgesetzt (vgl. MEUSBURGER 1998, 20ff.; HADJAR & BECKER 2006a, 11). Wenngleich für niedrige und mittlere Bildungsniveaus eine Berufsausbildung zum Regelfall wurde und höhere Bildungswege einen Expansionsschub erlebten, zeigt sich im Hinblick auf dem Abbau von Bildungsungleichheiten ein ambivalentes Bild: Während geschlechtsspezifische Ungleichheiten im allgemeinen Schulsystem, aber nicht in der beruflichen Ausbildung und den Hochschulen abgebaut werden konnten, sind Bildungschancen weiterhin schichtspezifisch verteilt, existieren in abgeschwächter Form weiterhin Stadt-Land-Unterschiede und bleiben ausländische Jugendliche und Migrantenkinder die am stärksten benachteiligte Gruppe – und das nicht nur im deutschen Bildungssystem (HADJAR & BECKER 2006a, 11; vgl. auch SOLGA & WAGNER 2001; BECKER 2004).

Im Hinblick auf die Ursachen der Bildungsexpansion lassen sich verschiedene bildungssoziologische Argumentationen heranziehen. Dabei ist zwischen endogenen Faktoren, das heißt durch die Bildungsexpansion selbst ausgelöste Dynamiken, und exogenen Faktoren, das heißt politischen oder ökonomischen Ursachen außerhalb des Bildungssystems, zu unterscheiden (BECKER 2003, 2).

Aus der ökonomischen Sicht der Humankapitaltheorie (BECKER 1975 & 2008), in der Bildung als Investition in die Zukunft erscheint, ergibt sich die These, dass eine Zunahme der individuellen Bildungsnachfrage – also ein stärkeres Interesse an höheren Schulen – dann zu konstatieren ist, „wenn eine hohe Rendite aus Bildungsinvestitionen zu erwarten ist“ (MÜLLER et

al. 1997, 180; vgl. auch MEUSBURGER 1998, 30 und 83). Voraussetzungen für die Expansion des Bildungssystems sind daher Wirtschaftswachstum und technischer Fortschritt. Die Bildungsexpansion würde aus dieser Sicht abflauen, wenn keine höheren Gewinne (z.B. Einkommen) durch Investitionen in die Bildung erreicht werden könnten – eine ähnliche Tendenz ließ sich beispielsweise im Hochschulwesen der ČSSR feststellen (vgl. 3.5.4.8).

Nach 1989 findet ein deutlicher Wandel in Richtung westlicher Wertevorstellungen statt. Nach dem „Labor Queue Model“ von THUROW (1975) und der darin enthaltenen Signalthese beruht die Bildungsexpansion bzw. die steigende Bildungsnachfrage darauf, dass Bildungszertifikate als Mittel zur Selektion durch die Arbeitgeber immer weiter an Bedeutung gewinnen. Höhere Bildungszertifikate, die ein Signal für Fähigkeiten und Kompetenzen zum weiteren Wissenserwerb darstellen, verbessern die Chancen auf einen Arbeitsplatz bzw. eine gut entlohnte Erwerbstätigkeit. Während der Bildungsexpansion aus Sicht der Humankapitaltheorie Grenzen gesetzt sind, ergibt sich aus der Signaltheorie ein monoton zunehmender Wettlauf um höhere Bildung, der aus Statuskonkurrenz basiert. „Wenn in meritokratischen Gesellschaften der Bildungsabschluss zu einer wichtigen Voraussetzung für sozialen Aufstieg und Berufskarriere wird, verhalten sich die Individuen entsprechend der Logik des Wettrüstens: ‚Je mehr, desto besser‘“ (WINDOLF 1990, 6). Inwieweit Bildungszertifikate wirklich noch den Übergang in die Berufswelt determinieren oder ob in der Zwischenzeit andere, feinere Unterschiede entscheidend sind, diskutiert BOURDIEU bereits 1982.

Die Vorstellung von Bildung als „allokativer Mechanismus für Privilegien“ (MÜLLER et al. 1997, 183) findet sich bereits in der Statusgruppen- bzw. Konflikttheorie, die ihren Ursprung bei Max WEBER (1972 bzw. 1922) hat. Danach erscheint – im Unterschied zur funktionalistischen Perspektive von Bildung und sozialer Schichtung in einer durch meritokratische Prinzipien gekennzeichneten Gesellschaft – die Bildungsexpansion nicht als technisch-funktionale Notwendigkeit moderner Gesellschaften, sondern ihre Ursache wird in den Auseinandersetzungen zwischen Statusgruppen in der Gesellschaft verortet. Über Bildungszertifikate sowie bestimmte Merkmale sozialer Herkunft erhalten Gesellschaftsmitglieder Zuwachs zu dominanten Statusgruppen und damit zu knappen Ressourcen wie Reichtum, Macht und Prestige (BOURDIEU & PASSERON 1971).

Eine stärker politische Sichtweise und Fokussierung auf exogene Ursachen vertritt die politische Theorie der Bildungsexpansion (vgl. WINDOLF 1990). Danach verläuft die Entwicklung des Bildungssektors nach politischen Zyklen, die sich aus der kollektiven Konkurrenz sozialer Gruppen um Macht- und Entscheidungsmöglichkeiten ergeben. „Der Staat und die Parteien entscheiden, welcher Teil des Volkseinkommens für das Bildungssystem zur Verfügung steht und welche Zugangsbedingungen erfüllt sein müssen, damit jemand am Bildungswettlauf überhaupt teilnehmen kann“ (WINDOLF 1990, 8). Schübe einer Bildungsexpansion verlaufen entsprechend parallel zu Phasen einer Bildungspolitik – und dies wird in den folgenden Ausführungen der Einflüsse auf das tschechische Bildungswesen deutlich werden –, die auf die Öffnung der höheren Bildungsinstitutionen ausgerichtet sind (HADJAR & BECKER 2006a, 14).

Die Beziehung von Ursache und Wirkung ist dabei jedoch komplexer: COLEMAN (1986) bietet hierzu ein struktur-individualistisches Erklärungsschema, das auf MCCLELLAND (1966) zurückgeht. Nach diesem Modell sind die Folgen der Bildungsexpansion auf der gesellschaftlichen Ebene über die individuelle Ebene zu erklären, weil sie mehr oder weniger intendierte wie unintendierte Konsequenzen absichtsvollen Handelns sozialer Akteure sind (vgl. Kap. 2.2 und MEUSBURGER 1998, 96ff.). So wirken die auf einer Makroebene durch politische Akteure initiierten Maßnahmen auf der Mesoebene über die Bildungsinstitutionen und Familien und andere soziale Netzwerke als mikrosoziale Einheiten auf das Individuum. Der individuelle Bildungsstand, der Ausgangspunkt der weiteren soziologischen Analyse, hat entsprechende Auswirkungen auf die sozialstrukturellen Bereiche (z.B. Arbeitsmarktchancen; GRÜNERT et al. 1997 untersuchen in diesem Zusammenhang die Wechselwirkungen von Bildungsverhalten, Arbeitsmarktstruktur und Beschäftigtenverhalten in postsozialistischen Gesellschaften), Lebensstile und Weltanschauungen des Individuums. Über die Logik der Aggregation haben diese individuellen Konsequenzen wiederum über die Wirkung transformierender Mechanismen auf anderen Ebenen (z.B. Parteien), Folgen für die Sozialstruktur (z.B. Wandel der Berufsstruktur) und für die Kultur (z.B. Wertewandel) auf der Ebene der Gesellschaft (HADJAR & BECKER 2006a, 18). Wesentlich für den Umgang mit Prozessen der Bildungsexpansion erscheint demnach die Öffnung des Begriffs hinsichtlich der Einflussfaktoren von politischen Orientierungen, Werten, Engagement, Kulturwissen und ebenso fremdenfeindlichen, politisch motivierten Einstellungen. Zahlreiche dieser Faktoren haben die Bildungslandschaft Tschechiens und das Bildungsverhalten der relevanten Akteure in den vergangenen Jahrhunderten geprägt.

Die Problematik der Steuerung der Rahmenbedingungen der Bildungsexpansion wird an deren erwarteten und unerwarteten Folgen deutlich. HADJAR & BECKER (2006b, 14) analysieren die Rolle der Bildungsexpansion vor dem Hintergrund des politischen Interesses und der politischen Partizipation der Gesellschaft und stellen fest, dass mit der Höherbildung der Bevölkerung eine erwartete kognitive Mobilisierung stattfindet, die Grundlage einer politischen Mobilisierung ist und zum Ruf nach dem Abbau sozialer Ungleichheiten führt. Die höhere Bildungsschicht ist demnach emanzipierter und stärker an politischen Vorgängen und Zusammenhängen interessiert – eine Tatsache, die dem sozialistischen Gesellschaftssystem im Laufe seiner Existenz jedoch zum unintendierten Verhängnis werden sollte (vgl. Kap. 3.5.5; 3.5.6). Ebenso unintendierte, aber nicht unerwartete Folgen einer Bildungsexpansion sind sinkende Standards an höheren Bildungseinrichtungen, ein Verdrängungswettbewerb zum Nachteil der geringer Gebildeten, daraus folgende Prozesse sozialer Schließung sowie eine tendenzielle Überqualifikation der Bevölkerung und zunehmende Arbeitsmarktprobleme, da das Angebot an höher Gebildeten die Nachfrage übersteigt, zu beobachten (vgl. SCHELSKY 1956; WINDOLF 1990; MÜLLER 1998; SOLGA & WAGNER 2001; STEHR 2006). Folgen, die sich selbst in unterschiedlichen politischen Systemen und Epochen zu wiederholen scheinen.

2.3 Bildung und Bildungswesen als geographische Forschungsfelder

Die fortschreitende Bildungsexpansion moderner Industriestaaten in den 1960er Jahren war wie beschrieben auch mit der Gründung und dem Ausbau zahlreicher Schul- und Hochschulstandorte verbunden. Bildungsbezogene Strukturen und Prozesse wurden als gesellschaftlich relevant erkannt und rückten zunehmend in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses. In der deutschsprachigen Geographie wurde vor diesem Hintergrund in Anlehnung an die „Münchner Schule der Sozialgeographie“ vor allem auf Betreiben von Robert GEIPEL (1968, 1969) der Forschungszweig einer Geographie des Bildungswesens begründet (ausführlich MEUSBURGER 1976, 1998, 198ff. und 2015b, 166; FREYTAG & JAHNKE 2015, 77ff.). Diese neue humangeographische Teildisziplin sah ihre wichtigsten Aufgaben in einer raumbezogenen Analyse von Bildungsinfrastruktur und Bildungsverhalten der Bevölkerung und hob Bildung als zentralen Bereich der öffentlichen Daseinsvorsorge hervor. In der Forschungspraxis richtete man den raumwissenschaftlichen Blick auf die regionale Bildungsausstattung und die Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen und versuchte, einen Anwendungsbezug zu den Aufgaben und Problemen der regionalen Bildungsplanung herzustellen. Die Gleichwertigkeit der Lebensbedingungen und damit verbunden die Sicherstellung der flächendeckenden öffentlichen Bildungsversorgung waren zentrale Leitprinzipien der räumlichen Bildungsplanung (u.a. GEIPEL 1969, 1971, 1976, 1995; MEUSBURGER 1979, 1991, 1995; WAGNER 1993).

Aus einer geographischen Forschergruppe, die einen aktiven Austausch mit anderen Disziplinen der Bildungsforschung suchte, ging zudem im Jahr 1983 der interdisziplinäre „Arbeitskreis Bildungsgeographie“ der Deutschen Gesellschaft für Geographie hervor. In diesem Kontext entstanden weitere, auch internationale Untersuchungen und Publikationen, die vorwiegend einem quantitativ-empirischen Ansatz folgten und teilweise auch einen raumplanerischen Anwendungsbezug verfolgten. Im Jahre 2002 entstand, als eine Gemeinschaftsproduktion vieler Mitglieder des Arbeitskreises Bildungsgeographie, der Band „Bildung und Kultur“ des Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland (INSTITUT FÜR LÄNDERKUNDE 2002), der einen Einblick in jüngere Forschungsaktivitäten gibt. Inhaltliche bildungsgeographische Schwerpunkte liegen in diesem Band bei Fragen der regionalen Disparitäten der schulischen Infrastruktur, Bildungsbeteiligung, Qualifikation und Weiterbildung sowie der deutschen Hochschullandschaft. In jüngster Zeit wird eine internationale Öffnung des Arbeitskreises vorangetrieben (vgl. ausführlich FREYTAG et al. 2014, 5 sowie FREYTAG & JAHNKE 2015, 78).

Im Zuge des „Cultural turn“ der Humangeographie in den 1980er Jahren wurde das Forschungsinteresse zunehmend durch qualitative Methoden und theoretisch-konzeptionelle Perspektiven bestimmt. Im Unterschied zur früheren Fokussierung auf formale und institutionalisierte Bildung, die mittels bildungsstatistischer Variablen erfasst und analysiert wurden, richtete sich das Interesse der Bildungsgeographie nun zunehmend auf übergreifende Theorien und Konzepte (u.a. Konstruktivismus und Diskursanalyse, subjektzentrierte Handlungstheorie und Geographien alltäglicher Regionalisierungen) (vgl. WEICHHART 2008, 338ff.). Bei

der Untersuchung bildungsbezogener Phänomene wurde in verschiedenen Arbeiten ein besonderes Augenmerk auf die kulturelle Bedingtheit von Bildungserwerb, Bildungsinhalten und Institutionen sowie bildungsbezogenen Entscheidungen und Praktiken gerichtet (vgl. u.a. FREYTAG 2003; JAHNKE 2005).

MEUSBURGER (1991, 1998, 2001a) beschreibt seit Beginn der 1990er Jahre, angesichts der bis dahin oftmals praktisch orientierten und überwiegend deskriptiv arbeitenden Bildungsgeographie, die Integration verschiedener sozialwissenschaftlicher Konzepte als theoretische Bausteine bildungsgeographischer Forschung. FREYTAG et al. (2014, 4) beschreiben die Entwicklung der Bildungsgeographie daher nicht als geradlinigen Prozess, sondern als „ein Zusammenspiel – ein Nebeneinander und ein Wettbewerb – unterschiedlicher Strömungen und Orientierungen“. Mit der „Geographie des Wissens“ hat sich zudem aus der bildungsgeographischen Forschung seit Ende der 1990er Jahre eine weitgehend selbständige Teildisziplin entwickelt (u.a. MEUSBURGER 2000b, 2005, 2015a sowie JAHNKE 2004). Wissen und Informationsniveau können die Ziele, Bedürfnisse, Normen, Entscheidungsabläufe sowie das Handeln der Akteure nachhaltig beeinflussen; folglich können bildungsgeographische Fragestellungen auch in einem großen Teil humangeographischer Ansätze wie der Sozial-, Wirtschafts-, Kultur- und Bevölkerungsgeographie und auch der Politischen Geographie genutzt werden. MEUSBURGER (1998, 111) spricht sich daher explizit für die Kombination von verschiedenen theoretischen Bausteinen aus organisations- und kommunikationstheoretischen, symbolorientierten, handlungstheoretischen und konflikttheoretischen Ansätzen aus, da diese viele Problembereiche innerhalb der Bildungsgeographie abzudecken vermögen, insbesondere im Hinblick auf die Erklärung der „Funktion des Wissens im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wettbewerb, im Rahmen der sozialen Evolution, der Selbstorganisation von Systemen, der Austragung von gesellschaftlichen Konflikten sowie der räumlichen Organisation von Wirtschaft und Gesellschaft.“ Er misst dem Wissen als zentraler Argumentationsachse eine theorieübergreifende Bedeutung bei: Wissen sei eine mögliche „Brücke“ zwischen unterschiedlichen Theorien und Methoden (EBD., 112).

Auch das Bildungsniveau als „bedeutender Wettbewerbs- und Produktionsfaktor“, der „zu den wichtigsten objektiven Merkmalen der sozialen Schichtung gehört“ (MEUSBURGER 2001a) hängt wesentlich vom unterschiedlichen Zugang, vom gegenseitigen Austausch sowie der Kontrolle und Generierung von Wissen ab. Die Verbreitung, Geheimhaltung und Zugangsbeschränkungen zu Wissen haben in unterschiedlichen religiösen und politischen Systemen, und so auch im einst sozialistischen Tschechien, Tradition und beeinflussen das Handeln der Akteure (ausführlich u.a. MEUSBURGER 1998, 90; KNOX & MARSTON 2008, 248f.).

Allen Teildisziplinen der Humangeographie charakteristisch ist die raumwissenschaftliche Perspektive (vgl. FREYTAG et al. 2014, 7ff.). Raum ist dabei im Sinne des „spatial turn“ als „sozial, ökonomisch und politisch interpretierbarer Raum bedeutsam, der gleichsam als Werkzeug gesellschaftlicher Transformation betrachtet wird“ (GEBHARDT & REUBER 2007,

571f.). Raum kann in dieser Arbeit daher durch die jeweils historischen, geopolitisch konstruierten Landesgrenzen Tschechiens definiert werden; das tschechische Bildungswesen wird unter dem Einfluss des jeweiligen politisch-ideologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Leitsystems gestaltet und dadurch bildungsrelevantes Verhalten beeinflusst.

So sind auch räumliche Verteilungsmuster der Produktion und Anwendung von Wissen eng mit räumlichen Strukturen der Macht und des sozioökonomischen Entwicklungsniveaus verknüpft (vgl. MEUSBURGER 2015a, 94f.). Die Standorte der Entscheidungs- und Innovationszentren bzw. die räumliche Verteilung von Arbeitsplätzen für Hoch- und Niedrigqualifizierte haben einen nachhaltigen Einfluss auf verschiedene Bereiche der Wirtschaft und Gesellschaft.

„Je mehr die Inhaber der Macht auf Legitimation angewiesen waren, je komplexer die Arbeitsteilung wurde, je größer die Distanzen der zu koordinierenden räumlichen Beziehungen und der damit verbundene Kontrollaufwand (Kontrollrevolution) wurden, je mehr die Professionalisierung von Berufen, die Meritokratisierung der Gesellschaft und die Bürokratisierung von Arbeitsbeziehungen voranschritten, umso mehr wurden verschiedene Formen des Wissens zu einer Quelle der Macht und umso mehr konvergierten die Interessenslagen von Macht und Wissen.“ (MEUSBURGER 2001b).

Inhaber der Macht versuchten immer, über Institutionen der Produktion und Vermittlung von Wissen Kontrolle auszuüben, was Wissen zu einem machtvollen Instrument der Disziplinierung und Unterdrückung macht. Die Wissensvermittlung selbst ist seit vielen Jahrhunderten mit Zensur, Kontrolle, Propaganda und Fälschungen verbunden, die in der Regel von politischen Zentren aus gesteuert werden und das Bildungsverhalten entscheidend beeinflussen (MEUSBURGER 1998, 42ff.; 2006, 285).

Auch die „New Cultural Geography“ hat auf Basis der Arbeiten der französischen Poststrukturalisten Jean-François Lyotard, Michel Foucault und Bruno Latour die Diskussion um die Verbindung von Wissen und Macht im Blick. Wissen wird hierbei ebenso als historisch kontextuell, als „Katalog historischer Konventionen“ betrachtet, wie die Methoden und Regeln, mit denen Wissenschaftler „richtige“ von „falschen“ Ergebnissen unterscheiden. Das geographische Weltbild, das aus wissenschaftlicher Forschung resultiert, ist demnach kein objektives oder universalistisches, sondern spiegelt vielmehr das sich verändernde dynamische Spannungsfeld zwischen Gesellschaft, Raum und Macht wider (GEBHARDT et al. 2003, 8).

Diesem Zusammenspiel zwischen den (geographischen) Disziplinen und Einflussfaktoren im Spannungsfeld von Gesellschaft, Raum und Macht soll auch in der vorliegenden Arbeit Rechnung getragen werden.

Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen haben sich dabei jedoch (in Tschechien spätestens seit den Umbrüchen der 1990er Jahre) grundlegend gewandelt. Das zentrale Versorgungsprinzip wird zunehmend durch Wettbewerbsmechanismen ersetzt und gleichzeitig die Verantwortung vom Staat auf Städte, Kreise, Kommunen und Institutionen verlagert. Im

Hinblick auf internationale Vergleichsstudien rücken in der bildungsgeographischen Forschung die Analyse räumlicher Disparitäten von Bildungseinrichtungen, Bildungsverhalten und Bildungserfolg auf unterschiedlichen Maßstabsebenen – von der individuellen bis zur lokalen, regionalen, nationalen und internationalen Ebene – in den Fokus wissenschaftlichen Interesses (vgl. JAHNKE 2014, 158 sowie FREYTAG & JAHNKE 2015, 81f.).

Hinter der wachsenden Ökonomisierung des Bildungswesens, die von Kritikern als „Neoliberalisierung“ bezeichnet wird (vgl. zur Begrifflichkeit BERNDT 2014, 233 sowie zur Diskussion rund um TTIP u.a. SCHERRER 2014) und welche zu den aktuellsten Fragestellungen der heutigen Bildungsgeographie zählt, verbergen sich die beobachtbare Privatisierung sowie ein Trend von Steuerung und Evaluierung von Bildungsinstitutionen nach unternehmerischen Prinzipien der Effizienz sowie ihre Messung anhand von Input- und Outputvariablen (JAHNKE 2014, 161 nach TAYLOR 2002). Diese Entwicklung erfasst in Tschechien und anderen postkommunistischen Ländern sowohl den Schulbereich (vgl. ŠVECOVÁ 2000; DAUN 2004, 337ff.) als auch die tertiäre Bildung (vgl. KOPECKÝ 2015; ŠPOLAR et al. 2015a). ŠPOLAR et al. (2015b, 5) weisen auf die Notwendigkeit hin, insbesondere in diesen Ländern, die beim Eintritt in die EU den massivsten Veränderungen unterworfen waren, stets die historischen, kulturellen und politischen Voraussetzungen in aktuelle Fragestellungen mit einzubeziehen. War beispielsweise die Erwachsenenbildung in allen sozialistischen Ländern entlang der politischen Wertevorstellungen sehr gut ausgebaut, ist das Konzept des lebenslangen Lernens „[...] not seen as ‘the philosophical-political concept of a humanistic, democratic and emancipatory system of learning opportunities for everybody, independent of class, race and financial means, and independent of the age of learner’ (SHUETZE 2006, 290) but as one enabling the EU to become the most competitive, knowledge-based economy“. CZESANÁ & KOFRONOVÁ (2004, 43) bescheinigen der tschechischen Bildungspolitik hier enormen Nachholbedarf; das mangelnde Interesse der Arbeitgeber an entsprechenden Bescheinigungen spiegelt die niedrige Beteiligungsquote der Bevölkerung an entsprechenden Angeboten wider.

Mit diesen Entwicklungen geht auch die Neudefinition von Lernenden als Kunden einher. Bildungsabschlüsse werden als „Ware“ nach ihrem Marktwert gehandelt, der sich am später zu erwartenden Einkommen der Absolventen orientiert. In der Logik dieses „new education market“ werden Schulgelder und Studiengebühren als Investitionen des Humankapitals nach der zu erwartenden Rendite getätigt (JAHNKE 2014, 161 nach TAYLOR 2002).

Eine weitere wesentliche Veränderung des Bildungswesens ist die wachsende internationale Mobilität der Studierenden (und ebenso der Schüler und Hochschulangehörigen) und die Internationalisierung von Hochschulen. JAHNKE spricht von einer „globalisierten Hochschul-landschaft“ (2014, 161). Allein im Jahr 2012 studierten weltweit bereits 4,1 Millionen Studierende außerhalb ihres Heimatlandes, was nahezu einer Verdoppelung seit 2000 entspricht (OECD 2012, 374). Auf Seiten der Hochschulinstitutionen ist zum einen eine stärkere Ausrichtung auf eine globale Studierendenschaft sowie internationale Forschung und Wirtschaft zu beobachten (vgl. FREYTAG & JAHNKE 2015, 81).

Als gegenläufige Entwicklung zu wachsenden globalen Verflechtungen ist die Verlagerung der Steuerungsmacht von der nationalen auf die lokale Ebene zu beobachten, durch welche regionale Verflechtungen verstärkt gepflegt werden. WERLEN bezeichnet diese „Dialektik von Lokalem und Globalem“ (2014, 65) als sich aufeinander beziehende Formen der Verknüpfung lokaler Gegebenheiten mit global angelegten Bedingungen und Konsequenzen. Akteure im lokalen und regionalen Umfeld ermöglichen auf diese Weise neue Profilbildungen in naturräumlichen, sozialen oder regionalwirtschaftlichen Kontexten (JAHNKE 2014, 162; KOPECKÝ 2015 beschreibt den Prozess der Glokalisierung für die tschechische Erwachsenenbildung).

Exkurs: Raumbezogenes Handeln und Regieren zwischen Fremd- und Selbstbestimmung

Macht wird wie bereits in den vorangegangenen Ausführungen deutlich wurde, auf sehr unterschiedliche Weise definiert. Struktur- und staatszentrierte Ansätze, wie der Marxismus, gehen davon aus, dass gesellschaftliche Machtbeziehungen in staatlichen Strukturen kondensieren und durch staatliche Institutionen und Strukturen individuelles Handeln steuern. Individualistische Theorien, wie die handlungsorientierte Sozialgeographie von Benno WERLEN (vgl. Kap. 2.5.5), sehen Macht mit Individuen und deren Handlungspotenzialen verknüpft. Letztere sind sowohl durch gesellschaftliche Strukturen als auch durch individuelle Ressourcen und Potenziale bedingt. Der Machtbegriff von Michel FOUCAULT (1972; 1980; 1987) wiederum grenzt sich von solchen zwischen Struktur und individuellem Akteur schwankenden Verständnissen ab: Er beschreibt Macht als Kräfteverhältnis, in dem Individuen zu bestimmten Handlungen angeleitet und ermächtigt werden. Dieses Kräfteverhältnis hat keinen Ursprung im Staat oder bei einzelnen mächtigen Akteuren, sondern ist durch gesellschaftliche Wissensordnungen, Normen und Technologien bestimmt.

Öffentlich wahrgenommene Realitäten sind in vielen Fällen sozial konstruiert – individuelle Handlungen und Alltagspraktiken werden sowohl von Fragen der Machbarkeit, durch institutionelle Gegebenheiten als auch durch Fragen der normativen Bewertung strukturiert. Zur Untersuchung der Mechanismen der Steuerung und Lenkung von Individuen ziehen MATTISEK & PROSSEK (2014, 198) das Konzept des Regierens (bzw. der Gouvernamentalität) von FOUCAULT heran, welches ermöglicht, räumliche Praktiken als Ergebnis von unterschiedlichen Steuerungsprozessen zu konzeptualisieren. FOUCAULT verwendet den Machtbegriff hierbei umfassend, indem er nicht nur spezifische Formen der Machtausübung eines Staates auf Individuen betrachtet, sondern auch die unterschiedlichen, jenseits staatlicher Eingriffe und Interventionen wirkenden Formen der Steuerung von Individuen und die zwischen ihnen herrschenden Machtverhältnisse. Er definiert „Regierung“ als die „Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels derer man Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung“ (FOUCAULT 1996, 118). Innerhalb seines Machtkonzepts differenziert FOUCAULT (1987; 1996) zwischen Formen der Fremdbestimmung (disziplinäre Macht) und Formen der Selbststeuerung (gouvernementale Macht).

Fremdsteuerung oder disziplinierende Regierungsformen liegen dann vor, wenn Individuen durch die Anwendung von Gesetzen, Zwang oder Gewalt zu einem bestimmten Handeln gebracht werden. Dies können staatliche Verordnungen wie beispielsweise die Schulpflicht sein, räumlich-staatliche Arrangements (z.B. Grenzzäune, Bebauungspläne), aber auch die Anordnung und Erreichbarkeit von Gebäuden und Infrastruktur oder Betretungsverbote für unerwünschte Personen. In diesem Fall beruht raumbezogenes Handeln auf den ermöglichenden und einschränkenden räumlichen Rahmenbedingungen.

Gouvernementale Formen der Machtausübung zeichnen sich wiederum nicht durch die Ausübung von Zwang oder Gewalt aus, sondern wirken subtil, indem Individuen bestimmte Normen, Handlungsweisen und Wertvorstellungen als „richtig“ verinnerlichen. Handlungen werden in diesem Fall durch gesellschaftlich vermittelte Vorstellungen von richtigem Handeln geleitet. Dieses Phänomen bezeichnet FOUCAULT auch als „Regieren auf Distanz“, da sich Individuen auf diese Art und Weise selbst führen bzw. „regieren“, indem sie sich in der als angemessen und richtig empfundenen Art und Weise verhalten (vgl. hierzu auch MEUSBURGER 2005, 152f.). Vorstellungen über angemessenes Verhalten in den einzelnen räumlichen Kontexten sind sehr verschieden, verändern sich über die Zeit und können auch zwischen sozialen Gruppen variieren. Demzufolge sind Räume mit Macht verknüpft, indem erstens für bestimmte Räume spezifische Regeln und Verbote gelten und zweitens durch das gesellschaftlich vermittelte Wissen darum, welches Verhalten hier jeweils angemessen oder unangemessen ist (MATTISSEK & PROSSEK 2014, 199f. nach FOUCAULT 1987 und 1996).

Raumbezogenes Handeln von Menschen kann demnach als Ergebnis unterschiedlicher, sich gegenseitig ergänzender und ineinander greifender Regierungspraktiken verstanden werden. Macht wird durch dominierende Meinungen innerhalb sozialer Bezugsgruppen ebenso ausgeübt wie durch staatliche Institutionen und die materiellen Rahmenbedingungen menschlichen Handelns. Die Machteffekte, die sich aus diesen Regierungsweisen ergeben, sind entsprechend vielschichtig: „Macht ist sowohl produktiv (indem sie zu bestimmten Handlungen anleitet) als auch repressiv (indem sie andere verhindert)“ (MATTISSEK & PROSSEK 2014, 201). FOUCAULT stellt hierzu die These auf, dass sich in vielen (westlichen) modernen Gesellschaften der Entwicklungstrend ausmachen lässt, dass Regierungen zunehmend „gouvernementaler“ und tendenziell weniger „disziplinierend“ werden. Dass Macht weniger durch Zwang und Fremdsteuerung als durch die Anleitung zu richtig und notwendig empfundenem Handeln (Selbststeuerung) ausgeübt wird (MATTISSEK & PROSSEK 2014, 201 nach FOUCAULT 1996). GUALINI (2010) merkt jedoch an, dass dieser Trend der Verschiebung von Einfluss staatlicher Regime und institutioneller Strukturen hin zu Entscheidungsfindungsprozessen von (nicht-staatlichen) Akteuren und Netzwerken nur auf den ersten Blick geschieht. In der Praxis zeige sich, dass sich so organisierte Aushandlungsprozesse – aufgrund ihrer Einbettung in marktwirtschaftliche Begründungslogiken und Rationalitäten – häufig durch Voreinstellungen in Bezug auf die zugrunde liegenden Zielvorstellungen und Normen auszeichnen (vgl. MATTISSEK & PROSSEK 2014, 201).

2.4 Bildung und Wandel von sozialen Werten

Eng verbunden mit der politischen und gesellschaftlichen Einstellung zur Bildung und dem individuellen Bildungsverhalten ist auch der Wandel von sozialen Werten. Die internationale Wertewandelforschung (vgl. u.a. HILLMANN 1989; MEULEMANN 1996; OESTERDIEKHOF & JEGELKA 2001) macht gesellschaftliche Transformationsprozesse an plötzlichen Ereignissen ebenso wie an kontinuierlichen Verläufen fest, die bis heute nicht zum Stillstand gekommen sind.

Auf Basis deren Erkenntnisse für die Entwicklung der westlichen Gesellschaften (vgl. EBD.), ließe sich für das tschechische Volk vor dem Prager Frühling und noch deutlicher bis zur Samtenen Revolution sagen, dass die Werteskala von politischer Autoritätsgläubigkeit, hoher Wertschätzung von Berufspflicht, Leistung und sicherem Einkommen sowie Selbstverständlichkeit von Ehe, Familie und Kindern geprägt war. Traditionelle Werte wurden in einem Großteil der Gesellschaft hochgehalten, Abweichungen ignoriert oder nicht geduldet. Die vorgegebenen Institutionen wurden weitgehend akzeptiert bzw. mussten akzeptiert werden. Nicht das Individuum und seine besonderen Werte standen im Vordergrund; das Individuum stand vielmehr in der Pflicht, den Institutionen Staat, Familie und Arbeitgeber Genüge zu tun. Der knappe ökonomische Spielraum ließ nur wenige Handlungsoptionen offen und legte die Menschen auf ein Sicherheitsdenken in Beruf und Familie fest (OESTERDIEKHOF & JEGELKA 2001, 6ff.).

Der Umbruch staatssozialistischer zu freiheitlich-marktwirtschaftlichen Gesellschaften in Osteuropa und der damit verbundene Aufbruch neuer sozialer Bewegungen sowie wachsende politische Demokratisierung zeigen das Ausmaß der Veränderungen an, der die Wertekultur der tschechischen Gesellschaft unterworfen war. Die Kritik an Lebensbedingungen und Institutionen wuchs, der Anspruch auf die persönliche, politische und geistige Selbstverwirklichung wurde nachdrücklicher vertreten. Das Individuum stellte sich mit seinen Wünschen und Vorbehalten gegen den Gehorsam einer formierten Gesellschaft. Die Ursachen dieses Wert- und Verhaltenswandels liegen nach Auffassung der genannten Autoren in der zunehmenden Marktvergesellschaftung, in der sozialen Differenzierung und vor allem im zunehmenden Massenwohlstand, die den Individuen mehr Handlungsmöglichkeiten und Spielräume verschaffen. Die gesellschaftlichen Änderungen sind damit nicht einfach eine Frage veränderter ökonomischer Optionen, sondern spiegeln sich umfassend in einer Veränderung von Werten, Sozialcharakter und Mentalität wider (EBD., 10).

So stand zwar in den Gründungsjahren der Europäischen Union die Gewährleistung der Funktionsfähigkeit eines komplexen Marktsystems im Vordergrund. Auf dieser Basis einer Orientierung an funktionalen Bezügen, Rechtsverhältnissen und Regelungen, geschah auch der Prozess der EU-Osterweiterung. Doch in dem Maße, in dem erkannt wurde, dass Fortschritte in der Ausdehnung und Intensivierung der Wirtschaftsbeziehungen auch von einer entsprechenden Anpassung der unterschiedlichen Mentalitäten und der Schaffung einer gemeinsamen Basis für den Interessensausgleich abhängen, wurde die Beachtung sozialstruktureller und

sozialkultureller Faktoren wichtiger. Übergeordnete Wertorientierungen sollten fortan Identität stiften, Möglichkeiten sozialer Integration schaffen und subjektorientiertes Handeln fördern (FÜRSTENBERG 2001, 55ff.).

Die Anhängigkeit der sozialen Werte von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bzw. soziokulturellen Merkmalen, die sich aus den klassischen Theorien von MARX (1974 bzw. 1857) oder WEBER (1972 bzw. 1922) ableiten lässt, führt nach HADJAR (2006) zu der Annahme, dass parallel zu sozialstrukturellem Wandel an der Basis der Gesellschaft auch ein Wandel von Werten stattfindet. Diese beeinflussen das Handeln auf individueller Ebene und wirken so auf die gesellschaftlichen Ziele und Strukturen zurück; da sie den Einzelnen in die Gesamtgesellschaft integrieren, unterstützen Werte demnach die gesamtgesellschaftliche Ordnung und wirken systemstabilisierend. Die individuelle Ausprägung von Werten ist abhängig von Kultur, gesellschaftlichen Institutionen und individuellen Merkmalen wie beispielsweise der Schichtzugehörigkeit (HADJAR 2006, 205f.; vgl. Kap. 2.5.5). Werte bilden durch deren Verinnerlichung demnach zentrale Elemente der Sozialisation und entscheidende Bestandteile individueller Motivationen auch hinsichtlich des Bildungsverhaltens. „Werte sind damit in herausragender Weise unerlässlich für den Verflechtungszusammenhang von Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit“ (OESTERDIEKHOF & JEGELKA 2001, 17).

Bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Bildung und Werten gibt es mehrere Zugangswege, die sich nach der ihnen zugrunde liegenden Sichtweise auf Bildung unterscheiden:

- Wird Bildung als Humanvermögen definiert, bedeutet höhere Bildung erweiterte kognitive Fähigkeiten und Handlungskompetenzen, was mit einer effizienteren Aneignung entwicklungsrelevanter Wissensbestände und damit besseren Voraussetzungen für die Lebensgestaltung, der Partizipation in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und kultureller Teilhabe einhergeht. Höhere Bildung und ausgeprägte kognitive Fähigkeiten bedeuten damit auch, dass individuelle und gesellschaftliche Tatbestände stärker hinterfragt werden (HADJAR 2006, 207; INGLEHART 1989; HADJAR & BECKER 2006).
- Wird Bildung als Humankapital verstanden (BECKER 1975 & 2008; vgl. Kap. 2.5.2) können Bildungszertifikate im späteren Erwerbsleben in Positionen auf dem Arbeitsmarkt umgesetzt werden, die bestimmte soziale Lagen nach sich ziehen. Über das erworbene Einkommen werden somit durch Bildung sozio-ökonomische Lebenschancen bestimmt. Diese dadurch entstehenden sozialen Lagen bzw. Klassen sind mit spezifischen sozialen Interessen verbunden, die sich in diesen Werten, dem Habitus der jeweiligen gesellschaftlichen Klasse, widerspiegeln (WEBER 1972 bzw. 1922; BOURDIEU 1982, 195ff.). So geht beispielsweise mit einem höheren sozialen Status eine bessere materielle Ausstattung und Absicherung einher, die eine Hinwendung zu postmaterialistischen Werten wahrscheinlich macht (vgl. INGLEHART 1977 in HADJAR 2006, 209ff.).

- Die Schule fungiert darüber hinaus als bedeutsame Sozialisationsinstanz bzw. Instanz der Wertevermittlung: „Ohne Zweifel ist die Volksschule [...] eine staatliche Zwangsveranstaltung; die der Durchsetzung von Werteziele[n] dient“ (KNEUBÜHLER 2004, 339). Das Bildungssystem – und hier insbesondere höhere Schulformen – sozialisieren dabei vor allem moderne Wissensbestände und regen zur Reflexion an. Dies führt zu einer Ablösung der Individuen von ihren Herkunftsschichten mit ihren spezifischen Werten. Ob nun das in der Familie vermittelte Alltagswissen oder in der Schule vermitteltes Wissen den Wertehorizont des Individuums prägen, hängt zudem von der Verweildauer im Bildungssystem ab (HADJAR 2006, 208).

2.5 Bildungsgerechtigkeit und Bildungsbeteiligung

BASTIAN & SCHNACK bezeichnen Bildungsgerechtigkeit (zum Begriff der „Gerechtigkeit“ vgl. BELLENBERG & WEEGEN 2014, 46) als „den fundamentalen Auftrag an das Bildungssystem“. Doch bereits die französischen Bildungssoziologen Pierre BOURDIEU und Jean-Claude PASSERON (1971) haben mit Blick auf Frankreich in den 1960er Jahren darauf hingewiesen, dass Bildungssysteme durch Selektions- und Differenzierungsmechanismen vor allem der Reproduktion sozialer Ungleichheiten dienen. KOPP (2009a, 16) sieht den Schlüssel der Bildungsgerechtigkeit in der Untersuchung soziologischer „Fragen nach den Ursprüngen der sozialen Ungleichheit und dabei nach den Gründen für die erstaunliche Persistenz dieser sozialen Ungleichheit im historischen Ablauf über die Generationen hinweg“. Emile Durkheim untersuchte in diesem Zusammenhang bereits die Rolle der Erziehung bei der Rollensozialisation von Kindern. Wenn der gesellschaftliche Zusammenhalt von einer gemeinsamen Wertebasis abhängt, so schien es unabdingbar, mit der Vermittlung dieser gemeinsamen Basis bereits im frühen Kindesalter zu beginnen und in der Schule und weiteren Bildungsinstitutionen fortzusetzen (vgl. HALLINAN 2000, 1ff.; JAHNKE 2014, 156). LENHARDT (2001, 312) identifiziert das Verhältnis zwischen Bildung und Arbeit sowie die Bildungsfunktionen der Schule als weitere, zentrale Fragen der Bildungsgerechtigkeit. Nach ALLMENDINGER & AISENBREY (2002, 43) stehen vor allem der Stellenwert der Bildung für die Gesellschaft, die Auswirkungen expandierender Bildungssysteme für die Chancengleichheit im Zugang zu Bildung, die Veränderungen der Bildungserträge sowie die Bedeutung von Bildungssystemen auch im internationalen Vergleich im Mittelpunkt der Fragestellungen.

Nachdem Bildung, ihre Institutionen und Verwertungen über lange Zeit in der Wissenschaft keine Rolle gespielt haben, setzte in der Bundesrepublik der 1960er Jahre eine erste große öffentliche Diskussionswelle ein, die auch in der Politik, verschiedenen Reformprojekten und einem enormen Ausbau des Bildungswesens ihren Niederschlag fand. Insbesondere mit Ralf DAHRENDORF („Bildung ist Bürgerrecht“, 1965) und Georg PICT („Bildungskatastrophe“, 1964), wurde Bildungsgerechtigkeit zu einem der zentralen Themen der öffentlichen Diskus-

sion (vgl. KEMPTER 2006, 1; BELLENBERG & WEEGEN 2014, 46). Die Entwicklung der geographischen Bildungsforschung fand, wie oben beschrieben, ebenfalls vor diesem Hintergrund – sieht man von den ersten Vorläufer der raumbezogenen Bildungsforschung im beginnenden 19. Jahrhundert ab (vgl. FREYTAG et al. 2014, 4; MEUSBURGER 2015b, 165f.) – ihre konkreten Anfänge.

Nach der ersten großen bildungspolitischen Debatte ebte das wissenschaftliche Interesse zunächst ab, um sich ab den 1990er Jahren im Zuge der PISA-Studie mit den Folgen der Veränderungen des Bildungssystems auch im internationalen Vergleich auseinanderzusetzen (vgl. u.a. BOS & SCHWIPPERT 2002; KLIEME & STANAT 2002). Unter dem Schlagwort „*equity*“ erläutert die OECD (2007, 170):

„[*equity*] looks at the role which the socio-economic contexts of students and schools plays to explain performance differences between students and schools, as an indicator of how equitably learning opportunities are distributed in the different education systems“.

Ursprünglich handelte es sich bei dieser Debatte um rein ökonomische Gesichtspunkte – heute wird das Argument der „Gerechtigkeit“ bei PISA mit einer pädagogischen Kompensationsfähigkeit sozialer Ungleichheit durch Schule verknüpft, womit sich neue Standards und Legitimationsmuster etabliert haben, die empirischen Anforderungen entsprechen und internationale Vergleiche ermöglichen. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass der Lernerfolg sich auf ein „in seiner Globalität und seiner Ausrichtung an ein bestimmtes Gesellschaftsmodell gebundenes, kulturell einseitiges und funktionell verkürztes normatives Konstrukt bezieht“ (KOPP 2009b, 324). Der genannte Standard der Bildungsgerechtigkeit misst zudem nicht die schichtenspezifische Verteilung und deren gesellschaftlich-strukturelle Zusammenhänge. Theoretisch kann zum Beispiel in einer hochselektiven weiterführenden Schulform ein geringerer Anteil von Schülern aus bildungsfernen Familien zur positiven Bilanz von *equity* beitragen, wenn sie nicht aufgrund besonderer Fördermaßnahmen, sondern aufgrund einer individuellen, zielgerichteten Schulkarriere positive Lernerfolge aufweisen. Der *equity*-Begriff benötigt demnach eine ausreichende Kontextualisierung.

Was die PISA-Ergebnisse jedoch deutlich zum Vorschein brachten, ist, dass der Erfolg in vielen nationalstaatlichen Bildungssystemen – und so auch in der Tschechischen Republik – bis heute von der sozialen Herkunft, dem sozioökonomischen Status und Bildungsstand des Elternhauses, dem sozialen Umfeld, der ethisch-kulturellen Herkunft und dem Wohnstandort der Bildungsteilnehmer abhängig ist (CZESANÁ & KOFRONOVÁ 2004, 43; OECD 2011, 105ff.; JAHNKE 2014, 156; BELLENBERG & WEEGEN 2014, 48). Folgeuntersuchungen der soziostrukturellen Veränderungen des Bildungswesens thematisierten die zwar erhöhte generelle Bildungsbeteiligung, aber auch die entsprechende soziale, geographische, konfessionelle, ethnische und geschlechtsspezifische Diskriminierung. Insbesondere treten bis heute die einzelnen Übergänge des Bildungssystems und deren soziale Selektivität in den Mittelpunkt der Forschungen (KOPP 2009, 19ff.).

Allen wissenschaftlichen und politischen Bemühungen zum Trotz lassen sich bis heute räumliche Disparitäten nicht nur hinsichtlich der Verteilung der Bildungseinrichtungen, sondern auch in Bezug auf das Bildungsniveau der Bevölkerung als Charakteristikum der internationalen Bildungslandschaft erkennen. Sozial gerechter Zugang zu formaler Bildung basiert oft auf einer vagen Übereinstimmung nicht näher bestimmter Parameter. Insbesondere mit Werten behaftete Begriffe wie Gerechtigkeit, Emanzipation, Wahlfreiheit, intergenerationelle Reproduktion etc. mit Daten zu Zusammenhängen zwischen sozialer und schulsystematischer Hierarchie in einen Zusammenhang zu setzen, ist, trotz ausführlicher Beschäftigung mit dem Thema in der soziologischen und pädagogischen Literatur, in hohem Maße unbestimmt (vgl. KOPP 2009b, 323).

2.5 Theoretische Erklärungsversuche

Verschiedene Fragestellungen und Maßstabsebenen verlangen die Anwendung unterschiedlicher theoretischer Konzepte und Methoden (vgl. im Folgenden Abb. 2). So ist auch die Kenntnis verschiedener theoretischer Mechanismen hilfreich, um die Entstehung von Ungleichheiten zu erklären und die Wirksamkeit bildungspolitischer Maßnahmen einzuschätzen. Auch MEUSBURGER (1998, 111) spricht sich explizit für die Kombination von verschiedenen theoretischen Bausteinen aus, da diese viele Problembereiche innerhalb der Bildungsgeographie abzudecken vermögen. Einige der grundlegenden theoretischen Argumentationslinien, die für das tschechische Bildungswesen von besonderer Relevanz erscheinen, sollen daher im Folgenden kurz vorgestellt werden. Jede der ausgewählten Theorien ermöglicht Bildungsprozesse unterschiedlicher historischer Epochen hinsichtlich Funktion des Wissens und der Bildungsbeteiligung im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wettbewerb, der Selbstorganisation von Systemen, im Rahmen der sozialen Evolution, der Austragung von gesellschaftlichen Konflikten sowie der räumlichen Organisation von Wirtschaft und Gesellschaft zu beschreiben – vielfach wirken diese Theorien zusammen oder bedingen einander.

Der Fokus liegt hierbei auf denjenigen wissenschaftlichen Theorien, die für die entsprechenden Zeitperioden, gesellschaftlichen Gegebenheiten, Fragestellungen und Situationen der historischen Entwicklung Tschechiens wissenschaftlich von besonderer Relevanz sind:

- Modernisierungstheoretische Überlegungen (TREIMAN 1970),
- die Humankapitaltheorie (SCHULTZ 1961; BECKER 1975) und die entsprechenden Weiterentwicklungen im Rahmen der rational-choice-Theorien (vgl. HILL 2002),
- marxistische Ansätze (MARX 2011 bzw. 1848),
- konflikttheoretische Ansätze (COLLINS 1971) und die damit verbundene Theorie der kulturellen Reproduktion (BOURDIEU 1982) sowie
- handlungszentrierte Ansätze (GIDDENS 1984; 1997 und WERLEN 1995, 1997).

Modernisierungstheoretische Ansätze stehen in der Tradition der klassisch funktionalistischen bzw. strukturfunktionalistischen Argumentation der Soziologie und versuchen, Bildung und Bildungsunterschiede im Rahmen makrosoziologischer Modelle verständlich zu machen (Kap. 2.5.1). Diese Vorgehensweise rief heftige Kritik hervor und auch in der Bildungsforschung wurden bereits früh entsprechende Alternativen diskutiert. In einem ersten Schritt ist es erforderlich, auf die Frage einzugehen, warum Bildung überhaupt angestrebt wird. Hierbei sollen vor allem die innerhalb der Ökonomie unter dem Stichwort Humankapital entwickelten Ideen vorgestellt werden. Wenn man dieser Tradition folgt, so sind Bildungsunterschiede das Ergebnis differierender Investitionsstrategien aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen der jeweiligen Akteure. Dabei ist der Frage nachzugehen, warum sich diese Investitionsstrategien systematisch zwischen den Mitgliedern verschiedener sozialer Schichten unterscheiden (Kap. 2.5.2). Marxistische Theorien gehen davon aus, dass Bildungsinstitutionen nicht die Besten, sondern die (für die herrschende Klasse) Richtigen herausfiltern; die theoretisch vorhandenen, sozialen Aufstiegsmöglichkeiten haben aus dieser Perspektive lediglich eine gesellschaftsstabilisierende Funktion, um den sozialen Frieden und den Machterhalt der herrschenden Klasse zu sichern (Kap. 2.5.3). In einer eher konfliktsoziologischen Tradition werden Bildungsunterschiede nicht als das mehr oder weniger natürliche Ergebnis von Investitionsentscheidungen betrachtet. Vielmehr dient Bildung dazu, einmal gewonnene soziale Positionen zu verteidigen. Bildung und Wissen sind eng mit dem Streben nach Dominanz oder Herrschaft und der Stabilisierung und Legitimierung von Macht verknüpft (Kap. 2.5.4). Wenn jedoch der Zugang zu angestrebten sozialen Positionen nur mit dem Erwerb von bestimmten Bildungszertifikaten möglich ist und der Erwerb dieser Nachweise für einzelne Klassen unterschiedlich möglich ist, dann garantiert dies die jeweilige soziale Position. Im Rahmen einer derartigen Forschungstradition führt die Expansion von Bildung dann zu einer schrittweisen Entwertung bestimmter Privilegien, die nur durch andere Zugangshürden – etwa die Betonung neuer, feiner Unterschiede und damit einer Betonung so genannten kulturellen Kapitals – wieder hergestellt werden können (KOPP 2009, 61). Neben all diesen Überlegungen soll abschließend darauf eingegangen werden, wie diese Prozesse der Generierung unterschiedlicher Bildungschancen in der schulischen Praxis aus handlungstheoretischer Sicht ablaufen (Kap. 2.5.5), das heißt wie Wissen oder Kompetenzen die Wahrnehmung, den Entscheidungsprozess und das Handeln der Akteure beeinflussen und wie Akteure durch Lernprozesse und die Anhäufung von Wissen die Regeln und Ressourcen innerhalb von Strukturen ändern.

2.5.1 Modernisierungstheoretische Überlegungen zur differentiellen Bildungsbeteiligung

Modernisierung ist eine wechselseitig beeinflussende Strukturveränderung in nahezu allen Bereichen der Gesellschaft: Staaten- und Nationenbildung, Industrialisierung und Veränderung der Produktionsbedingungen, Urbanisierung, Mobilisierung, Rationalisierung und vieles mehr. Bildung gehört in diesem Zusammenhang zu den notwendigen „funktionalen Requisiten einer modernen Gesellschaft“ und entsprechend fehlende Möglichkeiten werden als „Modernisierungslücken oder -rückstand“ diagnostiziert (vgl. PARSONS 1975 und 1979). So hat bereits Adam SMITH (1776) in seinem Buch „Der Wohlstand der Nationen“ gefordert, dass Bürger aus ökonomischen Gründen lesen, schreiben und rechnen können sollten und deshalb der Staat die allgemeine Schulpflicht einführen sollte (vgl. KURZ 1993, 12) – eine Forderung, die bereits zwei Jahre zuvor durch Maria Theresia im Habsburger-Reich umgesetzt worden war. John Stuart Mill sah 1848 in umfassender Bildung für alle eine zentrale staatliche Aufgabe, da nur gebildete Menschen ihr Schicksal frei und eigenverantwortlich gestalten könnten (ZANK 1993, 23). Auch der Ökonom Lorenz von STEIN (1876, 214) hat in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Ausbildung als „die mächtigste kapitalbildende Kraft für die Einzelnen wie für das Ganze“ bezeichnet (alle zitiert nach MEUSBURGER 1998, 81). Im Rahmen dieser Überlegungen werden vor allem die Folgen von Industrialisierungsprozessen diskutiert:

„A second concomitant of industrialization is an increase in the level of education in the population [...]. Not only does the shifting labor market create increased demand for trained personnel, but educational opportunities tend to be more available in more industrialized countries” (TREIMAN 1970, 216).

Mit der Veränderung von einer handwerklichen zu einer starker industriellen Produktion verlieren die traditionell in Familien vermittelten Kenntnisse gegenüber einer formalen Ausbildung an Bedeutung. Qualifikationen und entsprechende Zertifikate gewinnen in modernen Gesellschaften an Wichtigkeit – der Zusammenhang zwischen Bildung und Statuserwerb wird verstärkt, ein meritokratisches Prinzip kommt zur Geltung (MEUSBURGER 1998, 13). Anstelle zugeschriebener Merkmale gewinnen immer mehr erworbene Eigenschaften an Bedeutung.

„With the increased specialization of labor which characterizes industrialization, and the concomitant increase in the proportion of professional, technical, administrative, and clerical jobs, formal education probably becomes more important as a mechanism for the learning of occupationally relevant skills, and an increasingly important resource in job competition [...]. In more industrialized societies parental status should play a less important role in educational attainment than in less industrialized places. Industrialized countries are more likely to have fee free mass educational systems; and where education is free the opportunity to continue with schooling tends to depend mainly upon academic success at the previous level of schooling, rather than upon financial capability” (TREIMAN 1970, 218).

Wenn zudem SCHUMPETER (1912) Innovationen als die überragende Tatsache in der Wirtschaftsgeschichte des Kapitalismus bezeichnet, dann heißt das nach MEUSBURGER (1998, 82) auch, dass nicht nur Erfindungen, Wissen und Qualifikation, sondern auch Institutionen des Bildungswesens einen sehr hohen ökonomischen Stellenwert bekommen haben.

Der unterstellte direkte Zusammenhang zwischen Modernisierung und dem Abbau der Bildungsungleichheiten ist vielfach kritisiert worden, da für einen tatsächlichen Abbau oftmals historisch entstandenen Ungleichheiten sogar eine überproportionale Steigerung der „Bildungsbeteiligung der unteren Klassen im Vergleich zur oberen Klasse“ notwendig wäre, da sich ansonsten nur „parallele Verschiebungen bei gleich bleibenden Ungleichheitsstrukturen“ beobachten ließen (SCHIMPL-NEIMANN 2000, 639). Rein modernisierungstheoretische Überlegungen beantworten nicht die Frage, wie sich soziale Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung ergeben haben und warum sich in modernen Gesellschaften diese Ungleichheiten verringern sollten. Ebenso gehen sie nicht auf vorhandene Wissensbestände oder Kompetenzen ein (KOPP 2009, 64) und die Bedeutung von regionalen und sozialen Wissensunterschieden wird vernachlässigt (MEUSBURGER 1998, 82).

Um jedoch die Vergleichbarkeit der Bildungsbeteiligung in unterschiedlichen und unterschiedlich entwickelten Ländern zu ermöglichen, wird bis heute, auch in der quantitativ-empirischen Bildungsgeographie, das Bildungsniveau als Schlüsselindikator herangezogen. Die entsprechenden Maßzahlen richten sich hierbei auf die von Individuen erworbenen Bildungszertifikate und somit auf die institutionell erreichten, formalen Bildungsabschlüsse (JAHNKE 2014, 158; vgl. hierzu auch die *International Standard Classification of Education* der UNESCO in EURYDICE 2014). Da das Ausbildungsniveau maßgeblich die Zugangsberechtigung zu Berufen und so auf der Individualebene Erwerbsbeteiligung, Migration, Lebenseinkommen u.v.m. bestimmt, hat es sich trotz aller Kritik als aussagekräftiger Indikator der sozialen Schichtung samt der entsprechenden räumlichen Wirkungsweisen erwiesen. Die Aussagekraft schulischen Ausbildungsniveaus variiert jedoch zwischen unterschiedlichen Staaten und Bildungssystemen. Sie ist abhängig vom Ausmaß der Statuskonsistenzen zwischen Beruf, Einkommen und Ausbildungsniveau, von der Selektionswirkung des Schulsystems und von den Rekrutierungskriterien der Eliten. Da der ökonomische Wert einer Ausbildungsebene auf dem Arbeitsmarkt umso geringer ist, je mehr Personen diese Ebene erreicht haben, haben sich berufliche Selektionskriterien im Laufe der Zeit auf immer höherer Ausbildungsebenen verlagert – ein zeitlichen Wandel, dem sich die genannten Indikatoren anpassen müssen (MEUSBURGER 1998, 209 und 343ff.).

2.5.2 Humankapitaltheorie bzw. die Entscheidung zur Bildung

Die Frage, wer wie viel Zeit in Bildung und Ausbildung investiert und warum es eventuell zu typischen Unterschieden zwischen einzelnen sozialen Klassen kommen kann, steht im Mittelpunkt der Humankapitaltheorie. Diese ist ein wichtiger Bestandteil der Bildungsökonomie (vgl. MEUSBURGER 1998, 83; TIMMERMANN 2002) und hat in ihrer umstrittenen Geschichte (BLAUG 1976) zu einer Reihe von Diskussionen, aber auch Fortführungen im Sinne einer rational-choice-Theorie geführt (vgl. HILL 2002).

Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist die Frage, warum jemand seine Zeit und meist einen beträchtlichen Geldbetrag dafür aufwendet, Bildung zu erwerben und wie sich der Zusammenhang zwischen Humanressourcen und Wirtschaftswachstum verhält.

„Some activities primarily affect future well-being; the main impact of others is in the present. Some affect money income and others psychic income, that is, consumption. Sailing primarily affects consumption, on-the-job training primarily affects money income, and a college education could affect both. These effects may operate either through physical resources or through human resources. This study is concerned with activities that influence future monetary and psychic income by increasing the resources in people. The many forms of such investment include schooling, on-the-job training, medical care, migration, and searching for information about prices and incomes” (BECKER 1975, 9).

Entsprechend diesem ökonomischen Erklärungsmodell menschlichen Verhaltens wird auch im Rahmen der Humankapitaltheorie davon ausgegangen, „dass individuelle Akteure weniger reine Konsumenten sind, deren Nutzenniveau – also der Grad des erreichten Nutzens und somit der Zufriedenheit – von Marktgütern abhängt, sondern eher als Produzenten einfacher und grundlegender, von allen Personen gleichermaßen angestrebter *commodities*, die dann in die Nutzenfunktion eingehen, anzusehen sind“ (KOPP 2009, 65).

Die Nachfrage nach einzelnen Gütern ist jedoch auch von den Präferenzen der Konsumenten abhängig. Änderungen und Unterschiede der ausgeführten Handlungen können so immer auf veränderte oder unterschiedliche Präferenzstrukturen zurückgeführt werden.

Im Rahmen dieser Überlegungen werden *commodities* als grundlegende, direkt nutzenstiftende Güter, unter dem Einsatz von Marktgütern, Zeit und Produktionsbedingungen, wie etwa Umweltbedingungen und biologischen Variationen, vor allem aber vorhandenen Humankapital, produziert. Während das herkömmliche neoklassische Vorgehen bei gleichen Ressourcen, äquivalenten Marktbedingungen und trotz allem unterschiedlichen Konsumptionsentscheidungen zur These veränderter Präferenzen greifen muss (vgl. MEUSBURGER 1998, 84ff.), erlaubt es die beschriebene Argumentation, modelimmanent unterschiedliche Produktionsfunktionen zu unterstellen, die beispielsweise differierende Nachfrage nach Marktgütern mit der Unterschiedlichkeit der Ausstattung mit Humankapital erklären (KOPP 2009, 66).

Wenn Humankapital eine wichtige Rolle bei der Befriedigung menschlicher Bedürfnisse spielt, muss erörtert werden, wie es zu Unterschieden in diesem Produktionsfaktor kommt. Die Antwort liegt in den unterschiedlichen Anreizen der Investition von Humankapital. Bildung ist nach dieser Vorstellung eine Investition, die nicht im selben Maße für alle Sinn macht (vgl. MEUSBURGER 1998, 83). Um den dahinter stehenden Entscheidungsprozess genauer abzubilden, existieren rational-choice-Modelle (vgl. als Überblick KRISTEN 1999). Eine der ersten Ideen in diesem Zusammenhang stammt von Raymond BOUDON (1974):

„Zentraler Bestandteil des Ansatzes ist die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten der Schichtzugehörigkeit [...]. Primäre Effekte beziehen sich auf schichtspezifische Unterschiede im kulturellen Hintergrund und deren Auswirkungen auf schulische Leistungen. Je niedriger der Sozialstatus der Familie, desto ärmer ist die kulturelle Ausstattung der Kinder und desto begrenzter ist deren Schulerfolg. Dies bedeutet, daß sich verschiedene Schichten von Beginn ihrer Berufslaufbahn an in den schulischen Erfolgswahrscheinlichkeiten systematisch unterscheiden. Die sekundären Effekte ergeben sich aus der Stellung innerhalb des Schichtungssystems. Es geht um den Einfluß der sozialen Herkunft im Entscheidungsprozeß an den einzelnen Bildungsübergängen“ (KRISTEN 1999, 22).

Primäre Effekte beziehen sich also auf die unterschiedliche Ausstattung mit kulturellem Kapital, das Einfluss auf den Schulerfolg hat, während sich die sekundären Effekte auf die mit einem erfolgreichen Bildungsabschluss verknüpften Kosten- und Nutzen-Komponenten beziehen. Die verschiedenen sozialen Klassen haben eine unterschiedliche Distanz zu den einzelnen Bildungsabschlüssen, wobei dies unter anderem darin begründet ist, dass selbst identische Kosten bei unterschiedlicher ökonomischer Ausstattung verschieden schwer wiegen. BOUDON (1974) erklärt demnach die „Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung über Unterschiede in den antizipierten Kosten und dem Nutzen der Bildung, die in Abhängigkeit von der Position im Statussystem variieren“ (KRISTEN 1999, 23).

Insgesamt lassen sich drei unterschiedliche Aspekte bei der Erklärung individueller Bildungsentscheidungen unterscheiden: Dies sind erstens Push-Faktoren, die die individuellen Entscheidungen in eine bestimmte Richtung lenken, zweitens die auf die unterschiedliche Bewertung von Handlungsalternativen zurückgehenden divergierenden Motive, die Pull-Faktoren, und schließlich drittens, unterschiedliche individuelle Präferenzen (vgl. EBD., 25ff.).

Auch das Modell von Richard BREEN und John H. GOLDTHORPE (1997) schließt an die Überlegungen von BOUDON (1974) an. Sie unterscheiden dabei zwischen den Optionen Verbleib im Bildungssystem (mit und ohne entsprechenden Erfolg) versus Verlassen des Bildungssystems an den jeweiligen Übergängen. Der Schulerfolg beeinflusst dabei die Schichtpositionierung (Eintritt in die Unter-, Mittel- oder Oberschicht), legt diese aber nicht fest. In der Entscheidungssituation sind drei Faktoren ausschlaggebend: die Kosten des Verbleibs im Bildungssystem, die subjektive Wahrscheinlichkeit für schulischen Erfolg und der Wert bzw. Nutzen, den die Familien den jeweiligen Handlungsfolgen Verlassen, Erfolg und Misserfolg

zuschreiben (KRISTEN 1999, 32). Die schichtspezifisch unterschiedliche Bildungsbeteiligung wird wiederum im Bezug auf die Ideen BOUDONS mit den durchschnittlich besseren schulischen Leistungen aufgrund entsprechenden kulturellen Kapitals und besserer finanzieller Ressourcen der höheren Schichten, aber auch durch verschiedene Neigungen der Risikoaversion aufgrund des Motivs der Stuserhaltung erklärt. Eltern wollen für ihre Kinder Positionierungen vermeiden, die einen sozialen Abstieg bzw. eine Platzierung unterhalb der eigenen Statusposition bedeuten oder das Risiko dafür erhöhen. Die Neigung zur Risikoaversion ist in allen Klassen gleich, die jeweiligen Positionen und die damit verbundenen potentiellen Verluste sind jedoch sehr unterschiedlich (KOPP 2009, 69; vgl. zu den Entscheidungsdiskursen der Eltern ebenso MIERENDORFF et al. 2015).

Verdeutlichen lässt sich dies exemplarisch am Beispiel des tschechoslowakischen Gymnasiums, in welches seit den 1960er Jahren deutlich weniger Schüler aufgenommen wurden als vorgesehen war – die Gymnasialbildung vermittelte im damaligen Gesellschaftssystem keine realen Aufstiegschancen; als Zertifikat für den Arbeitsmarkt erwies sich der gymnasiale Abschluss gegenüber beruflichen Abschlüssen (insbesondere denen mit Abitur) eher als riskant und konnte zu unqualifizierter, schlechter bezahlter Beschäftigung führen. Zwar fanden sich schon immer geringere Anteile an Kindern aus Arbeiterfamilien im Gymnasium als dies ihrem Anteil in der Gesellschaft entsprochen hätte, aber dies war im tschechoslowakischen Bildungssystem, das breite Aufstiegschancen über die Berufsbildung bot, nicht ein Zeichen für die Exklusivität des Gymnasiums, sondern zusätzlich zu den ökonomischen Entscheidungsprozessen auch ein Ausdruck des Nachfrageverhaltens von Eltern und Jugendlichen. Das Gymnasium galt als Schule für diejenigen Jugendlichen, die sich über die Berufs- oder Studienfachwahl noch nicht klar waren. Eltern und Schüler, vorwiegend jene aus der Arbeiterschaft und der Gruppe der Techniker- und Ingenieursfamilien, zogen deutlich die berufsqualifizierenden Wege vor (vgl. Kap. 3.5.5.1 sowie KOPP 1976, 125ff.; 1984, 108; 2009b, 315).

Entscheidenden Einfluss nehmen hier die äußeren Umstände, die das Individuum als gesellschaftlichen Akteur zu den jeweiligen Entscheidungen führen oder drängen. Damit basiert Handeln in vielen Fällen nicht auf „rationalen“ Entscheidungen, sondern kann sich ebenso auf unterbewusste oder politisch intendierte Erfahrungen und Wissensbestände stützen.

„Je größer die Zahl der Einflussfaktoren und je größer in Ungewissheit der Umwelt oder der zukünftigen Entwicklung, umso geringer ist die Wahrscheinlichkeit, daß sich eine einzige Entscheidungsvariante als rational herausstellt, und umso größer wird die Zahl der ‚rationale erscheinenden‘ Varianten sein“ (MEUSBURGER 1998, 88).

2.5.3 Marxistische Ansätze

Karl MARX und Friedrich ENGELS sahen im technischen Wissen den Motor sozialen Wandels, gingen jedoch davon aus, dass das erforderliche Wissen im Sozialismus mehr oder weniger überall vorhanden sein würde. Dieser Grundgedanke baute auf der Theorie der Dequalifizierung auf, in welcher keine Spezialisten benötigt werden und jedermann überall einsetzbar ist (MEUSBURGER 1998, 93f. nach MARX 2011 bzw. 1848). Nach marxistischer Auffassung bewirken die kapitalistischen Produktionsverhältnisse, dass sich die gesellschaftliche Arbeitsteilung vertieft und der wirtschaftliche Reichtum nur von der Arbeiterklasse geschaffen wird, während sich dieser und das Eigentum an den Produktionsmitteln in den Händen immer weniger Kapitalisten konzentriert. Dieser Gegensatz könne nur durch die revolutionäre Erhebung der Arbeiterklasse beseitigt werden.

Doch lag MARX in der Annahme falsch, dass die Arbeitsteilung mit zunehmender Industrialisierung abnehmen werde, da durch die Automatisierung und Mechanisierung die Tätigkeiten der Arbeiter zunehmend einfacher werden würden. Seiner Vorstellung nach würde in der kommunistischen Gesellschaft die Arbeitsteilung letztlich ganz beseitigt werden (vgl. MOHUN 1983, 133f.), so dass es auch keine Hierarchien der Macht und des Prestiges mehr geben würde (FETCHER 1983, 252). Der russische Geograph Pjotr Alexejewitsch Kropotkin und zahlreiche weitere standen hierzu im Widerspruch zu MARX und vertraten die Ansicht, dass intellektuelle Fähigkeiten „the most powerful weapon of all in the struggle for survival“ seien (zitiert in GALOIS 1977, 82; vgl. zur Kritik auch MEUSBURGER 1998, 95).

Erziehung und Bildung beruhten dem sowjetischen Weltbild zufolge auf der wissenschaftlichen Weltanschauung des Marxismus-Leninismus – das marxistische Ideal der klassenlosen Gesellschaft wurde hierbei in den Mittelpunkt gestellt (vgl. u. a. CIPRO 1970, 369; MONOSZOHN & SZARKA 1970, 358; STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ 1975a, 8 sowie SOMR 1980; PRICE 1982). Marxistische Theorien gehen dementsprechend davon aus, dass Bildungsinstitutionen nicht die Besten, sondern die (für die herrschende Klasse) Richtigen herausfiltern; die theoretisch vorhandenen, sozialen Aufstiegsmöglichkeiten haben aus dieser Perspektive lediglich eine gesellschaftsstabilisierende Funktion, um den sozialen Frieden und den Machterhalt der herrschenden Klasse zu sichern. Schule wurde daher als eine Fortsetzung der allgemeinen Klassenstrukturen verstanden. Folgt man in diesem Zusammenhang MEUSBURGER (1998 & 2005), wird deutlich, dass soziale Ungleichheiten in der Regel nur dann akzeptiert werden, wenn sie legitim erscheinen und nach vorherrschenden Wertesystemen zu rechtfertigen sind. Politische Strömungen, die mehr Gleichheit anstreben, sind historisch betrachtet nur dann entstanden, wenn Zweifel über die Legitimität der entstandenen Ungleichheiten und Machtstrukturen auftauchten (vgl. ausführlich 3.5.3 sowie GYURIS 2014a, 7ff. und 45ff.).

Den vorangegangenen Ausführungen folgend wird deutlich, dass der marxistische Ansatz (ähnlich wie funktionalistische, struktur- oder systemtheoretische Ansätze) von einer kollektiven

Ebene ausgeht. Die Position des Individuums ist dabei in seiner Entscheidungs- und Handlungsfreiheit eingeschränkt und den strukturellen Regularien mehr oder weniger unterworfen. Gesellschaft wird als Summe ihrer einzelnen Mitglieder angesehen (vgl. WERLEN 1995, 25f.). Die Kritik an dieser strukturalistischen Position bemängelt die Ignoranz gegenüber dem Individuum sowie die damit einhergehenden Überbewertung der determinierenden Strukturen. Gleichzeitig wird die soziale Reproduktion von Struktur auf Grundlage individueller Handlungen vernachlässigt (GIDDENS 1997, 77; WERLEN 1995, 26).

2.5.4 Bildungsprozesse als Ergebnis sozialer Konflikte

In der Bildungsökonomie und deren Fortentwicklungen ruhen Bildungsungleichheiten auf unterschiedlichen Rahmenbedingungen in Entscheidungssituationen. Die Hauptargumente einer konflikttheoretischen Erklärungsskizze sozialer Unterschiede der Bildungsbeteiligung finden sich in der Arbeit von Randall COLLINS. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass sich Gesellschaften aus Gruppen zusammensetzen, die jeweils eine gemeinsame Kultur teilen:

„The core of such groups is families and friends, but they may be extended to religious, educational, or ethnic communities [...]. Participation in such cultural groups gives individuals their fundamental sense of identity, especially in contrast with members of other associational groups in whose everyday culture they cannot participate comfortably” (COLLINS 1971, 1009).

Gesellschaften sind nun legitimierte Organisationsformen, knappe Güter zu verteilen – darunter unter fallen neben prinzipiell gleichverteilbaren Gütern wie Wohlstand und Einkommen auch prinzipiell nicht gleichverteilbare Güter wie Macht und Prestige.

„Individuals may struggle with each other, but since individual identity is derived primarily from membership in a status group, and because the cohesion of status groups is a key resource in the struggle against others, the primary focus of struggle is between status groups rather than within them“ (COLLINS 1971, 1009).

Schulen dienen – so die hier vertretene Auffassung – nahezu ausschließlich dazu, bestimmte kulturelle Standards zu vermitteln, die als Schlüssel für bestimmte Gruppen zu höheren Positionen gelten. In diesen Bildungsinstitutionen werden zwar auch fachliche Qualifikationen vermittelt, die dann zur Behauptung bestimmter klassen-, schicht- oder allgemeiner gruppenspezifischer Positionen eingesetzt werden. Diese fachlichen Qualifikationen treten aber in den Hintergrund – als wichtiger wird die Vermittlung von Distinktionsmechanismen erachtet (vgl. COLLINS 1971, 1010.). So hatten Schulen im 18. und 19. Jahrhundert in erster Linie die Aufgabe, zum Gehorsam gegenüber Eltern und Obrigkeiten zu erziehen und solche Kenntnisse zu vermitteln, die für den betreffenden Stand und zur Schaffung eines Nationalbewusstseins notwendig erschienen. „Die Schule sollte die Untertanen regierbarer machen, aber nicht beim

einfachen Volk zu hohe Erwartungen hinsichtlich eines sozialen Aufstiegs wecken“ (MEUSBURGER 1998, 157). Zu viel Schulbildung würde die einfachen Menschen von „ihrem vorbestimmten sozialen Schicksal entfremden“ (LESCHINSKY & ROEDER 1976, 402). MEUSBURGER (1998, 91; ausführlich 161f.) gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass es ohnehin nicht genügt hätte, nur Zugang zu Wissen zu haben – zahlreiche Informationen sind für einen Empfänger ohne Vorwissen nicht nutzbar.

Nach LESCHINSKY & ROEDER (1976, 44) ist die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens damit „Teil des Prozesses, in dem sich der moderne zentralistische Staat herausgebildet“ hat, und die landesweite Schulpolitik war „ein Medium der Auseinandersetzung einer auf Ausweitung ihres Einflusses bedachten Zentralgewalt mit den überkommenen partikularen Machtinstanzen“. Insbesondere in Gebieten mit ethischen, sprachlichen oder religiösen Minderheiten und in den im Krieg neu eroberten Gebieten wurde die Schule immer wieder dazu verwendet, das zentrale, universalistische Wissen der Machthaber gegen das partikulare, lokale Wissen der Minderheiten und Eroberten durchzusetzen.

„Da die Schule als ein wichtiges Instrument der Sozialisation der heranwachsenden Generation angesehen wurde, bestand ihre Aufgabe nun auch darin, den Nationalstaat zu konsolidieren, sprachliche Minderheiten zu assimilieren, die ideologische Propaganda zu unterstützen, bestimmte Geschichtsbilder zu vermitteln und die Identifikation der Bevölkerung mit ‚ihrem‘ Staat zu fördern“ (MEUSBURGER 1998, 158 nach LESCHINSKY & ROEDER 1976).

Von besonderer Relevanz ist an dieser Stelle folglich die Kontrolle von Wissen. KINTZINGER (2003, 33) bezeichnet Wissen als „Teil und Instrument von Herrschaft und Gesellschaftsordnung“. Aufgrund der engen Verbindung zwischen Macht und Wissen waren Institutionen der Wissensvermittlung von jeher einer Kontrolle ausgesetzt – die aus Schulen und Universitäten hervorgehenden Mitglieder einer Gesellschaft(sform) sollten diese nicht in Frage stellen, sondern den inneren Zusammenhalt der eigenen Organisation und Ethnie festigen (vgl. MEUSBURGER 1998, 158ff., ebenso 2001b und 2008). ŠONKA (1999, 101) fasst für die Tschechoslowakei scharf, aber treffend zusammen:

„Aus der Geschichte wird klar, daß eine totalitär herrschende Clique, wie sie in der Tschechoslowakei seit 1948 nicht anders genannt werden kann, es sich nicht leisten kann, intelligentere oder in Varianten denkende Menschen in den engeren Kreis der Macht einzubeziehen. Wenn diese Clique sich zu erneuern versucht, muß sie sich zwangsläufig mit solchen Köpfen erneuern, die unter ihrem eigenen Niveau sind. Auf diese Art und Weise kommt es zu einer sukzessiven Degradation und der Regierungsunfähigkeit“.

Hierzu benötigen die Inhaber der Macht sowohl Unterstützung von Experten des Sachwissens als auch des Orientierungswissens (zur Diskussion der Begrifflichkeiten vgl. MEUSBURGER 1998, 59ff. und 2015a, 94f). Ist die Unterscheidung dieser Wissensformen bei der Handlung eines Individuums kaum zu trennen, macht sie bei komplexen sozialen Systemen Sinn (MEUSBURGER 2005, 150). So sind zahlreiche historische Beispiele bekannt, wie ein solcher

Vorsprung an Sachwissen, „an Technologie, Forschung, Produktivität oder Geheimdienstwissen zu militärischer Überlegenheit, höherer wirtschaftlicher Produktivität, zu kultureller Blüte, einem Zuwachs an politischer Macht und ökonomischen Ressourcen führte“ und wie dieser Vorsprung jedoch im Laufe der Zeit „durch fachliche Inkompetenz [wichtiger Entscheidungsträger], fehlerhafte Situationsanalysen bzw. ein Defizit an Sachwissen wieder verloren ging“ (KNOX & MARSTON 2008, 279 nach Meusbürger 2005, 151). Zwar konstatiert MEUSBURGER (2005, 152ff.), dass auch erfolgreiche soziale Systeme Fehler machen, diese können sie jedoch durch neue Ideen, den Einsatz zusätzlicher Ressourcen oder Lernprozesse zum Teil wieder ausgleichen. Das Orientierungswissen – also die Definition, Kategorisierung und Interpretation des Eigenen und des Fremden, des „Wir“ und der „Anderen“, die Schaffung einer Identität jenseits einer überprüfaren, wissenschaftlichen Wahrheit und die Nutzung symbolischer Wissensbestände – spielt in allen politischen Systemen zu deren Legitimation eine zentrale Rolle. Orientierungswissen, das für wahr gehalten wird, auf gesellschaftliche Akzeptanz stößt und die kollektive Identität speist, kann eine gewaltige Dynamik auslösen und über Jahrhunderte hinweg menschliches Handeln beeinflussen und sozial-räumliche Disparitäten bedingen (vgl. auch GYURIS 2014a, 57ff.).

Zur Kontrolle der Machtgefüge gehören Zensur, Geheimhaltung, Desinformation, Fälschung oder Einschüchterung seit Jahrhunderten zu den Machtinstrumenten der Herrschenden. Praktiken, die auch in der ČSSR alltäglich praktiziert wurden. Regimegegner wurden aus ihren Positionen entlassen, verfolgt, ausgebürgert oder in die Emigration gedrängt (vgl. Kap. 3.5). Bereits im Mittelalter zur Ausrottung des kulturellen Gedächtnisses praktiziert, wurden bis Ende der 1950er Jahre rund 27,5 Millionen Bücher vernichtet (PEŠEK 2005, 247; MIŠKOVÁ 2005, 237), in der UdSSR mehr als eine Milliarde (INGOLD 2005, 3). Eine zentrale Publikationsverwaltung hatte darauf zu achten, „dass in den Massenmedien keine Informationen veröffentlicht werden, deren Inhalt mit anderen Interessen der Gesellschaft im Widerspruch steht“ (MALÝ 2005, 230). Ebenso waren Curricula und Schulbücher jener Zeit entsprechend der politischen Normen gestaltet.

Was jedoch als gesichertes Wissen und was als Meinung, Ideologie oder Propaganda zählt, ist je nach Zeitepoche, Weltanschauung und Situation verschieden und kann selbst Gegenstand eines Konflikts oder Diskurses werden (MEUSBURGER 2005, 150; GYURIS 2014a). Somit entsteht auch neues Wissen immer in einem bestimmten sozialen, kulturellen, politischen und räumlichen Kontext, der als konstituierendes Merkmal das Wissen selbst prägt (MEUSBURGER 2006, 281 sowie LIVINGSTONE 2003).

In ethnisch oder kulturell heterogenen Staaten (an dieser Stelle sei beispielsweise auf das konfliktreiche Verhältnis Tschechiens zur deutschen Minderheit Anfang des 20. Jahrhunderts verwiesen; vgl. Kap. 3.4.3) lassen sich besonders anschauliche Beispiele der verschiedenen Formen des Wissens finden. Hinsichtlich der Verbreitung und der Kontrolle von Informationen sowie der „Konstruktion von Wissen“ und Weltbildern stellt MEUSBURGER (1998, 167) folgende Fragen, die es bei etwaigen Untersuchungen des Bildungswesens aus einer konflikttheoretischen Sicht u.a. zu berücksichtigen gilt:

- Wer reguliert wo den Wissenserwerb? Wer hat Einfluss darauf, welches Wissen und welche Fakten in den Medien (und hierzu zählen auch Schulbücher) verbreitet und welche verfälscht oder unterdrückt werden?
- Welche Interessensgruppen, politischen Parteien, Ethnien, Sprachgruppen, Netzwerke und „Clubs“ haben die entscheidenden Positionen der Nachrichten- und Kulturredaktionen inne oder sind dort überproportional vertreten?
- Welche Ethnien sind in den Medien unterrepräsentiert oder gänzlich ausgeschlossen?
- In welcher Sprache werden Kinder von autochthonen ethnischen Minoritäten unterrichtet? Wie groß ist das Verbreitungsgebiet der „eigenen Unterrichtssprache“?
- Haben die Ethnien eine eigenen Schulverwaltung oder Schulautonomie? Für welche Territorien gilt sie?
- Welche Konsequenzen haben die schulischen Rahmenbedingungen (Richtlinien der Schulverwaltung) für das Standortnetz von Minderheitenschulen?
- Unter welchen Rahmenbedingungen dürfen Ethnien eigene Schulen errichten?
- Welcher Ethnie oder Sprachgruppe gehören die Lehrpersonen oder die Schlüsselpersonen der Schulbehörden an?
- Wer hat Einfluss auf den Inhalt der Schulbücher? Wie groß ist das Verbreitungsgebiet dieser Schulbücher?

Hier ist der Anschluss an die Theorie der kulturellen Reproduktion (vgl. BOURDIEU & PASSERON 1971; BOURDIEU 1982) möglich. SCHIMPL-NEIMANNs fasst zusammen:

„Da sich die für den Schulerfolg relevanten Kriterien an der Elitekultur orientieren und Kinder der unteren Klassen nicht über entsprechende kulturelle Ressourcen („kulturelles Kapital“) verfügen, schneiden sie in der schulischen Selektion schlechter ab als die oberen Klassen. Darüber hinaus besitzen die unteren Klassen kein ausreichendes eigenes Wissen über die Bedeutung der verschiedenen Bildungsgänge und lassen sich deshalb bei der Bewertung der Bildungsziele stärker als die oberen Klassen von schulischen Leistungskriterien leiten. Die herkunftsspezifisch ausgeprägten Einstellungen und Erwartungshaltungen gegenüber der Bildung bestimmen auch die Wahl von Bildungsgängen und führen letztlich zur ‚Selbsteliminierung‘ der unteren Klassen“ (SCHIMPL-NEIMANNs 2000, 639).

Diese Entwicklung wird von der Überlegung unterstützt, die soziale Stellungen als Positionsgüter betrachtet, die nur in einem gewissen Ausmaß vorhanden und nicht vermehrbar sind. „Nicht jeder kann zur Elite gehören, wenn man diesen Begriff nicht vollkommen sinnentleeren will“ (KOPP 2009, 72). Eine Expansion von Bildung bedroht folglich die bisher bestimmte Positionen einnehmenden und kontrollierenden Schichten. Es entsteht ein Verdrängungswettbewerb, der zu einer verstärkten Investition der oberen Klasse in Bildung sowie zur Betonung weiterer „feiner Unterschiede“ (BOURDIEU 1982) und der Wichtigkeit, über einen bestimmten Habitus zu verfügen, führt. Der Habitus, als vermittelnde Instanz zwischen Individuum und Gesellschaft, bezeichnet nach BOURDIEU die „objektivierte Gesamtheit kultureller Praktiken

einer gesellschaftlichen Schicht“. Aus Sicht dieser Überlegungen gilt ein meritokratisches Prinzip nur so lange, wie damit einmal existierende Ungleichheitsstrukturen reproduziert werden. Um aber die eigenen Klassen-, Schicht- oder Gruppeninteressen auf jeden Fall abzusichern, werden besagte „feine Unterschiede“ betont und als Selektionskriterium der Eliten eingesetzt (vgl. SCHIMPL-NEIMANN 2000, 639).

Vor diesem Hintergrund lassen sich spezifische Einstellungen und Handlungen im Kontext von Familie, Schule und Kultur als Ausdruck der Zugehörigkeit zu einer bestimmten gesellschaftlichen Schicht interpretieren. Entsprechend werden die Inhalte von schulischer Kultur, also dessen, was als kulturelles Kapital zu inkorporieren ist, von den Mitgliedern der dominierenden Gesellschaftsschicht gemäß ihrem eigenen kulturellen Kapital definiert – oder anders ausgedrückt, das kulturelle Kapital, das die Schule vermittelt, favorisiert diejenigen, die dieses Kapital schon aus dem Elternhaus mitbringen (BOURDIEU 1972, 1979 & 1980). Die „Kultur der herrschenden Klasse“ bewerkstelligt auf diese Weise ihre Reproduktion. „Diese Reproduktion wird an die Schule delegiert, die diesen Auftrag in ihre eigene, pädagogische Sprache übersetzt. So kann sie unter dem Schein der Objektivität ihre eigentliche gesellschaftliche Funktion, nämlich die soziale Selektion, umso ungestörter ausüben“ (HÖRNER 2009, 283). „Schule [lässt sich] von Eliten vereinnahmen, schafft gesellschaftliche Ungleichheit und legitimiert diese unter Vorgabe einer Chancengleichheit für alle“ (ALLMENDINGER & DIETRICH 2004, 202).

Für das Festhalten am marxistischen Konzept der gesellschaftlichen 'Klassen' und der Überbetonung der sozioökonomischen Verhältnisse der Bildungsteilnehmer als Einflussfaktor des Bildungsverhaltens stand BOURDIEU in der Kritik (z.B. HARKER 2000). Auch NASALKA (2006, 10) hat versucht, den Beweis zu erbringen, dass die Definition des kulturellen Kapitals im 21. Jahrhundert nicht mehr von einer monoton herrschenden Klasse wie dies im Sozialismus der Fall war definiert wird, sondern dass die Festlegung von Lehrplaninhalten ein kontroverses Aushandeln unterschiedlicher gesellschaftlicher Kräfte darstellt.

Doch dienen Bildungsverhalten und Ausbildungsniveau bis heute – man denke an die deutlichen Zusammenhänge zwischen Schulerfolg (also in BOURDIEUS Sprache, dem inkorporierten und damit potentiell auch institutionalisierten kulturellen Kapital) und sozialer Herkunft der PISA-Ergebnisse in Deutschland und ebenso der heutigen Tschechischen Republik (vgl. CZESANÁ & KOFRONOVÁ 2004, 38ff.; HÖRNER 2009, 284ff.) – einer gesellschaftlichen Positionierung beziehungsweise Reproduktion und zugleich auf einer strukturellen Ebene als Ausdruck gesellschaftlicher Stratifizierung. Indem die Schule vermeintlich neutrale Leistungsmaßstäbe setzt, die jedoch von Kindern aus sozial weniger privilegierten Verhältnissen viel schwerer zu erfüllen sind, bevorteilt die Schule bis heute systematisch Kinder höherer Schichten (vgl. auch Kap. 2.5.5). Dadurch schafft sie gesellschaftliche Ungleichheit und legitimiert diese unter dem Deckmantel gleicher Chancen für alle. Für BECK (1988, 265) sind Schulen daher "die zentrale Rechtfertigungsfabrik sozialer Ungleichheit in der modernen Gesellschaft".

2.5.5 Interne Mechanismen des Bildungswesens – die handlungstheoretische Perspektive

Nach dem Blick in einige theoretische Ansätze muss der Frage nachgegangen werden, wie sich derartige Prozesse in der schulischen Praxis umsetzen und wo und auf welchem Weg die schicht- oder klassenspezifische Selektion stattfindet.

In der schulischen Umgebung kamen zur Erklärung von Selektion häufig genetisch-biologisch orientierte Theorien auf (vgl. als Überblick VOLAND 2007), welche sich jedoch als wenig tragfähig erwiesen (ROLFF 1997, 25). Demnach müssen im Zuge vielfältiger Sozialisationsprozesse Kindern aus Unterschichten einerseits und aus Mittel- bzw. Oberschichtfamilien andererseits verschiedene Charakteristika vermittelt werden, die in den vorhandenen Bildungsinstitutionen unterschiedlich erfolgreich sind.

„Schichtzugehörigkeit bedeutet jedoch nicht nur eine bestimmte finanzielle Situation. Mit ihr sind spezifische Einstellungen, Erwartungen, Zielvorstellungen, Denk- und Verhaltensweisen verbunden, die zur Erklärung der schichtenspezifischen Auslese in der Schule herangezogen werden müssen“ (ROLFF 1997, 31).

Ob sich die kognitiven Fähigkeiten eines Schülers in seinem schulischen Erfolg niederschlagen, hängt daher auch deutlich von seinem Umfeld, beispielsweise dem Beruf und Ausbildungsniveau der Eltern, den Fähigkeiten und dem Einfluss von Lehrpersonen, dem lokalen Arbeitsplatzangebot und den Einstellungen seiner *peer group* ab. Familien und Organisationen üben in diesem Zusammenhang beträchtlichen Einfluss auf das Handeln von Akteuren aus, da sich die Individuen, die sich in den entsprechenden sozialen Systemen zugehörig fühlen, an deren Regeln orientieren (MEUSBURGER 2006, 279ff. und 2015b, 168f.).

Als Ergebnis dieses Sozialisationsprozesses wird der Sozialcharakter eines Kindes bezeichnet, der eine „generalisierte Kategorie [...], die empirisch aufgefundene regelmäßige Verhaltensweisen und Einstellungen bestimmter Gruppen vereinheitlicht zusammenfaßt“ (ROLFF 1997, 43). Ursache davon seien unterschiedliche Erziehungspraktiken wie die Erziehung zu Leistungsstreben, zur Selbstkontrolle und Gewissenhaftigkeit, einer problemorientierten Kommunikation, der Förderung von Neugier und der symbolische Einsatz von Lob und Anerkennung (vgl. ausführlich KOPP 2009, 75 nach ROLFF 1997, 81f.). Ergänzt werden diese Mechanismen durch unterschiedliche, für den jeweiligen Habitus spezifische Sprachgebrauch. Die verschiedenen Sprachstile sind für eine erfolgreiche schulische Laufbahn unterschiedlich nützlich – sei es allein deshalb, weil Lehrerinnen und Lehrer diesen Code verwenden und als Zeichen für Befähigung ansehen (vgl. ROLFF 1997, 111 sowie BERNSTEIN 1973). Diese Sozialcharakteristika werden in *peer-groups* weiter verstärkt (MEUSBURGER 2006, 281; KOPP 2009, 77).

Die dargestellten Aussagen weisen demnach darauf hin, dass die Zukunftsorientierung, das intensivere Leistungsstreben, aber auch der elaborierte Sprachgebrauch in einem engen Zusammenhang mit dem Schulerfolg stehen (ROLFF 1997, 127). Zusammen mit einem deutlich unterschiedlichen Grad an Informiertheit und dem entsprechenden Bildungshintergrund

der Familien sowie dem Willen, über den Bildungsweg der Kinder selbst zu entscheiden, perpetuieren sich beobachtbare Unterschiede. Diese Argumente lassen sich in der so genannten Zirkelthese zusammenfassen:

„Die schichtenspezifische Auslese durch die Schule ist in der modernen Gesellschaft, in der die formalen Schranken für den Zugang zu weiterführenden Schulen gefallen sind, vor allem durch einen zirkelförmigen Verlauf des Sozialisationsprozesses bestimmt: Die Sozialisation durch den Beruf prägt in der Regel bei den Mitgliedern der sozialen Unterschicht andere Züge des Sozialcharakters als bei den Mitgliedern der Mittel- und Oberschicht; während der Sozialisation durch die Familie werden normalerweise die jeweils typischen Charakterzüge der Eltern an die Kinder weitervermittelt; die Sozialisation durch die Freundschaftsgruppen der Heranwachsenden vermag die schichtenspezifischen Unterschiede nicht aufzuheben. Da die Sozialisation durch die Schule auf die Ausprägungen des Sozialcharakters der Mittel- und Oberschicht besser eingestellt ist als auf die der Unterschicht, haben es die Kinder aus der Unterschicht besonders schwer, einen guten Schulerfolg zu erreichen. Sie erlangen häufig Qualifikationen, für die gleichen niederen Berufspositionen, die ihre Eltern bereits ausübten. Wenn sie in diese Berufspositionen eintreten, dann ist der Zirkel geschlossen“ (ROLFF 1997, 34).

Vergleicht man beispielsweise heutige Übergangsempfehlungen und die gemessene Leistung, so trifft – trotz der Reihe von Maßnahmen, die Schulsysteme bereits anwenden, um sozialer Selektion entgegenzuwirken – genannte Theorie oft zu: Kinder aus Arbeitsfamilien (und noch mehr die von Arbeitslosen) müssen generell höhere kognitive Kompetenzen zeigen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, als Kinder von Akademikern (HÖRNER 2009, 292; ALLMENDINGER 2013). Familie, Freundes- und Bekanntenkreis oder die Nachbarschaft beeinflussen unter andern durch die Schulwahl die Bildungsmöglichkeiten der Kinder, was sich gerade in mehrgliedrigen und wenig durchlässigen Schulsystemen nachhaltig auswirkt (WEISHAUPT 2009, 218). Dabei zählt die Übertrittsquote beim Wechsel von der Grundschule in die verschiedenen Zweige des Sekundarschulsystems als wichtiger Indikator für Bildungsbeteiligung und den späteren Bildungserfolg. Der Bezug zur Erwerbstätigkeit zeigt sich hier deutlich: Die Betrachtung der OECD-Länder ergibt, dass im Durchschnitt über 80% der Erwachsenen mit Tertiärabschluss erwerbstätig sind, verglichen mit weniger als 60% der Personen ohne Abschluss des Sekundarbereichs II (OECD 2014a, 13). Diese Disparitäten zeigen sich im Ländervergleich ebenso wie regional – Stadt-Land-Disparitäten machen Übertrittsquoten oftmals vom räumlichen Angebot abhängig. Sogar auf kommunaler Ebene beeinflussen sozialräumliche Strukturen einzelner Stadtteile die Übergangsquoten und damit den Bildungserfolg der Kinder (vgl. JAHNKE 2014, 158). Zudem trägt die unterschiedliche Wirtschaftskraft insbesondere zwischen west- und osteuropäischen EU-Staaten weitere sozio-geographische Benachteiligungen nach sich (HÖRNER 2009, 292). „Diese Ballung von Benachteiligungen führt zu kaum reparablen Unterschieden im Bildungserfolg und damit fast unweigerlich zu ungleichen Lebenschancen“ (ALLMENDINGER 2013).

Die beobachtbaren sozialen Disparitäten bilden sich demnach räumlich ab und reproduzieren sich als solche, da Bildungseinrichtungen und Bildungsverhalten „Ursache und Produkt sogenannter Soziotope“ sind. Durch die sozialkulturelle „Einbettung“ von Bildungseinrichtungen besteht jedoch die Gefahr einer permanenten Reproduktion des sozialen Milieus (WEISHAUPT 2009, 219; vgl. Kap. 2.5.4). Beschriebene Faktoren beeinflussen beispielsweise ebenso die Übertrittsquoten in Universitäten wie auch die Studienfachwahl. Der Anteil an Akademikerkindern erweist sich besonders an medizinischen und juristischen Fakultäten als sehr hoch, während der höchste Teil an sozialen Aufsteigern aus „bildungsfernen“ Sozialschichten an theologischen Fakultäten und historisch-philosophischen Fächern zu finden ist – ein Phänomen, das zeitlich sehr stabil erscheint (TITZE 1990, 115; MEUSBURGER 1998, 285 und 297f.). Seit 1990 ist dieser Trend auch an tschechischen Hochschulen zu beobachten. Dort sind Anteile der Studierenden aus Familien der oberen Quintile nach ISEI (*International Socio-Economic Index of Occupational Status*) in den landwirtschaftlichen Studiengängen mit 22%, in den juristischen Studiengängen dagegen mit 50% vertreten. Umgekehrt finden sich die Kinder aus Familien der untersten Statusquintile zu 17% in den landwirtschaftlichen, zu 13% in den technischen, zu 7% bis 9% in den anderen und nur zu 3% in den juristischen Studiengängen (BASL 2006, 349).

Doch müssen neben diesen über Sozialisation vermittelten Handlungskompetenzen auch weitere Faktoren beachtet werden; so wägen Akteure beispielsweise ihre Handlungen aufgrund der mit Situationen verbundenen Chancen und Risiken ab und versuchen gegebenenfalls ändernd einzugreifen. So hat die wachsende Bildungssensitivität von Eltern in Postmodernen Wissensgesellschaften (vgl. MIERENDORFF et al. 2015) beispielsweise dazu geführt, dass insbesondere in urbanen Kontexten die Wohnstandortwahl immer stärker durch das lokale Schulangebot beeinflusst wird. So kann beispielsweise in einem System fester Schulbezirke, in denen Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Wohnadresse einer bestimmten Grundschule oder auch weiterführenden Schule zugeordnet werden, das Image und die Qualität schulischer Institutionen selektiv auf das Wohnstandortverhalten junger, bildungsaffiner Familien auswirken und Prozesse sozialer Wohnsegregation beschleunigen (vgl. NOREISCH 2007; MEUSBURGER 2015b, 169). Die Festlegung von Schulbezirken provoziert somit vor allem bei Eltern der Mittelschicht Ausweichstrategien, die insbesondere in Zeiten von Schulvergleichen und rückläufigen Schülerzahlen an Bedeutung gewinnen. Parallel werben Schulen mit ihren jeweiligen Profilen um geeignete Schülerinnen und Schüler. Ungleichheiten des Bildungszugangs und der Bildungschancen können auf diese Weise verstärkt werden. Schulen – und deren Wahrnehmungen – können somit indirekt Prozesse sozialräumlicher Segregation beeinflussen. Regionale Disparitäten im Bildungsangebot und im Bildungserfolg können sich wechselseitig bedingen und verstärken (vgl. JAHNKE 2014, 163f.). BENDIX & KRAUL (2015) weisen in diesem Zusammenhang auf die Relevanz der Formulierung eines ganzheitlichen Schulkulturbegriffes hin, der eng mit den räumlichen Gegebenheiten verbunden und auch für die Bildungspolitik wesentlich ist. Die räumliche Distanz und damit die Erreichbarkeit bestimmter Einrichtungen kann eine weitere geographische Determinante des Schulwahlver-

haltens sein. Die differenzierenden Bildungsangebote in Verdichtungsräumen bieten Jugendlichen in der Regel bessere Bildungschancen als die im ländlichen Raum der Fall ist (MEUSBURGER 1998, 412ff. und 2015b, 168; WEISHAUPT 2009, 227).

Menschliches Handeln verändert also ebenso soziale wie auch räumliche Bezüge. Daher sind sozialräumliche Milieus auch aus kultur- und sozialgeographischer Perspektive ein zentraler Erklärungsfaktor für Bildungsungleichheiten. Die handelnden Akteure haben im Rahmen ihrer Sozialisation die für einen bestimmten kulturellen Kontext wichtigen gesellschaftlichen Regeln, Normen, Konventionen und Rollenbilder erlernt und passen ihr Verhalten entsprechend an (vgl. WERLEN 2000, 305ff.; MEUSBURGER 2006, 282f.).

Die dabei entstehende Interaktion von kollektiver und individueller Ebene ist zentraler Aspekt der Strukturationstheorie von Anthony GIDDENS (1984; 1997). Das menschliche Handeln – das aus einem wissens- und qualifikationsorientierten Ansatz heraus beispielsweise in Form von Wissen, Qualifikation oder Lernprozessen auftreten kann – „moderiert“ dabei dieses interaktive Wechselverhältnis (vgl. MEUSBURGER 1998, 96). Zentral ist hierbei das Konzept der Dualität von Struktur und Handlung (GIDDENS 1997, 77f.; vgl. auch WEICHHART 2008, 282f.): Soziale Strukturen wirken dabei auf das Handeln begrenzend oder ermöglichend, bilden also, im Gegensatz zum Verständnis anderer Sozialtheorien, nicht nur den Rahmen, der das Handeln beschränkt, sondern den Handlungskontext, der Handeln überhaupt erst ermöglicht. Struktur existiert daher ohne Handeln nicht, da die Folgen des Handelns zu den neuen Bedingungen des Handelns werden. Und umgekehrt ist Handeln nur im Rahmen von Struktur möglich, da die Struktur „in die Produktion und Reproduktion sozialen Handelns einbezogen“ (GIDDENS 1997, 70) ist. Die Handlungsfolgen können sich dann wiederum als neue Handlungsbedingungen erweisen. Hierin zeigt sich das Konzept der Rekursivität – Struktur und Handeln konstituieren und bedingen sich gegenseitig. Das Kennen von Handlungen erlaubt demnach Rückschlüsse auf die Struktur, gleichzeitig erlaubt das Kennen von Struktur Rückschlüsse auf mögliche und eingeschränkte Handlungen; Strukturen, Institutionen oder Regeln können zudem eine eigene Wirksamkeit haben, die das Handeln eines Akteurs bewusst oder unbewusst beeinflusst (GIDDENS 1997, 77; MEUSBURGER 1998, 98).

Den zentralen Begriff der Strukturation definiert GIDDENS über die sozialen Prozesse, die durch Strukturen erzeugt bzw. reproduziert werden. Durch den Vermittlungsprozess der Strukturierung ist Handeln zugleich „strukturiert“ und „strukturierend“; Struktur gleichzeitig „Handlungsprodukt und „Handlungsgenerierung“. Über die Strukturation vollzieht sich somit die Reproduktion und Transformation der gesellschaftlichen Wirklichkeit (WERLEN 1995, 78f. & 2002, 308).

Die Struktur des Bildungswesens und darin jeder einzelnen Institution stellt einen Teil des sozialen Systems dar, in das die Handlungen der Akteure eingebettet sind. Im Sinne der Strukturationstheorie vollzieht sich jede Handlung zwar eingebettet in vorhandene Strukturen, besitzt zugleich aber das Potential, ihrerseits prägend auf diese Strukturen einzuwirken, und dies im alltäglichen Leben:

„People reproduce and change the world, largely unintentionally, in their everyday lives, and in turn, the world reproduces them through socialisation. In forming their biographies, everyday ordinary inhabitants recreate and transform their social worlds, primarily without meaning to do so. In short, individuals are both produced by, and producers of, history and geography” (WARF 2004, 179).

Menschen handeln permanent – die Struktur ist dem handelnden Individuum dabei „inwendig“ und wirkt damit nicht außerhalb der sozialen Praktiken, sondern auf kognitiver Ebene (GIDDENS 1997, 77f.). Der Prozess der Strukturierung wird also nur über das handelnde Subjekt vollzogen: „Die Struktur wird über das Bewusstsein des handelnden Subjekts vermittelt sozial wirklich und auch nur auf diese Weise wirksam (WERLEN 1995, 79).

Darüber hinaus finden bei GIDDENS auch die unbeabsichtigten Folgen von Handlungen Eingang in die Strukturierungstheorie. Die besondere Bedeutung der unbeabsichtigten Folgen liegt darin, dass sie im Rahmen eines Rückkopplungsprozesses zu den unerkannten Bedingungen für weiteres Handeln werden können. Konkret werden im Alltag viele Entscheidungen aufgrund falscher Annahmen, unzureichender Informationen oder fehlenden Wissens gefällt und können sich für die Ziele des Handelnden als negativ erweisen. Eine Revision der Entscheidungen muss daher auf neuem Wissen, neuen Informationen oder zusätzlichen Qualifikationen aufbauen (PARSONS 1977, 131). Handeln liegt demnach unabhängig von einer Intention vor und zwar dann, wenn ein Individuum die Fähigkeit besitzt, etwas zu tun oder, anders ausgedrückt, in einer bestimmten Situation anders handeln könnte. Anders handeln zu können bedeutet aber auch, auf eine bestimmte Art und Weise auf die Welt einwirken zu können und sie (mit) zu gestalten. Als eine logische Folge sieht GIDDENS Macht als Voraussetzung für Subjektivität an – im Gegensatz zu FOUCAULT (1987) und PARSONS (1977), die Macht als Eigenschaft der Gesellschaft sehen. GIDDENS sieht in der Macht daher keine Ressource, Macht kann jedoch mithilfe von Ressourcen ausgeübt werden (GIDDENS 1997, 58ff., 65ff.).

GIDDENS zufolge sind Ressourcen und überindividuelle Regeln der Strukturebene zugeordnet und außerhalb von Raum und Zeit verortet. Regeln können moralische oder semantische Regeln sein, sie sind „Verfahrensweisen des Handelns, Aspekte der Praxis“ (EBD., 73). Diese Regeln, das heißt verallgemeinerbare Verfahrensweisen im Sinne von GIDDENS, können auf der Ebene der Bildung von stark sanktionierenden und festgelegten Gesetzen wie dem Schulgesetz auf der einen Seite bis zu kollektiven Bildern, Diskursen, Symbolen, Praktiken, Verhaltensnormen, politischen und religiösen Überzeugungen, ebenso wie kulturellen Traditionen und sozialen Organisationsformen reichen, die im menschlichen Handeln verankert sind und von Individuen, ebenso wie von gesellschaftlichen Institutionen, und hier vor allem Schulen, reproduziert und im Laufe der Zeit sogar neu erfunden werden können (vgl. MEUSBURGER 2006, 283). Ressourcen sind das Vermögen, etwas umzugestalten und können entweder allokativer oder autoritativer Natur sein und bezeichnen damit die Herrschaft über Objekte, Güter und materielle Phänomene bzw. die Herrschaft über Personen und Akteure (GIDDENS 1997, 86). Für die Konzeptualisierung von Macht hält GIDDENS (1997, 81) Ressourcen daher für fundamental und sieht zwischen Handeln und Macht einen starken Zusammenhang.

In seinem Entwurf einer handlungstheoretischen Sozialgeographie hat sich Benno WERLEN in weiten Teilen auf GIDDENS bezogen und eine Weiterentwicklung der Strukturationstheorie in die Geographie übertragen. Er schließt sich dabei der Sichtweise an, dass sich Raumprobleme im Grunde als Probleme des Handelns erweisen (WERLEN 2000, 309ff.), da sich Menschen den Raum handelnd erschließen bzw. ihn erst im Handeln kreieren. Raum wird je nach Handlung und Bedeutungszuweisung auf unterschiedliche Weise vom handelnden Subjekt konstituiert (EBD., 351).

Ähnlich der von GIDDENS beschriebenen Dualität der Struktur geht WERLEN davon aus, dass Handlungen in eine bestimmte Situation eingebettet sind, die aus verschiedenen Bedingungen resultiert, die ihrerseits Folge früherer Handlungen sind. Gegenstand der Sozialgeographie sei es deshalb zu erklären, wie Akteure „täglich ihre eigene Geographie immer wieder neu entwerfen“ (EBD., 312; ebenso 1995, 81).

Auch bei der Konzeptualisierung der Begriffe des Handelnden und des Handelns bleibt WERLEN nah an der Arbeit GIDDENS'. Einen Akteur macht die Fähigkeit zum Handeln aus; diese Fähigkeit weisen nach WERLEN nur einzelne Individuen auf, niemals Kollektive. Und in der Tat, klammert man den lokalen Kontext und den Einfluss von Organisationen aus, wird bereits deutlich, dass ein unterschiedliches Maß an Wissen, Qualifikation und Information nahezu alle Punkte des Such- und Entscheidungsverhaltens eines Akteurs beeinflusst – sowohl die Aspiration (Ziele, Erwartungshorizonte, Präferenzen), die Wahrnehmung, das Erkennen von Problemen, die Informationsverarbeitung, als auch die Bewertung von wahrgenommenen Problemen und Situationen, die Entwicklung von neuen Lösungsvorschlägen und das Entscheidungsverhalten (MEUSBURGER 1998, 100). Handelnde greifen zu ihrer Orientierung und ihrer Entscheidung auf Wissensbestände und ihre Erfahrungen zurück, weshalb WERLEN (1997, 159) das Handeln als „reflexives Ereignis“ betrachtet. Wissen kann demnach als Grundlage von Handeln fungieren und durch Handeln kann man auch neues Wissen erwerben – das Handeln beeinflussende Entscheidungsprozesse werden durch unterschiedliche Ebenen des Bewusstseins – diskursives, praktisches oder Unterbewusstsein (GIDDENS 1997, 57; WERLEN 2000, 313ff.) – bestimmt.

WERLEN (1995, 38) spricht sich damit deutlich für eine subjektzentrierte Handlungstheorie und gegen Ansätze aus, die sich mit sozialen Systemen und Kollektiven befassen. Er bestreitet dabei nicht die Bedeutung gesellschaftlicher Strukturen auf das Handeln, sieht aber das „Gesellschaftliche“ als „Ergebnis der Handlungen [...], die von Akteuren zu einem früheren Zeitpunkt mit bestimmten Intentionen und unter den damaligen spezifischen sozialen Bedingungen vollbracht wurden“. Die individuellen Ziele des handelnden Individuums sind damit „immer auch Ausdruck des sozialen Kontextes bzw. der Ergebnisse früherer Handlungen anderer“. Diese Handlungsfolgen sind in Form von Wissen, institutionellen und organisatorischen Gegebenheiten und materiellen Artefakten die Bedingungen aktuellen Handelns (vgl. MEUSBURGER 1998, 102f.; vgl. zur Kritik an der handlungszentrierten Sozialgeographie auch ausführlich MEUSBURGER 1999b sowie WEICHHART 2008, 329ff.).

Doch merkt MEUSBURGER (1998, 107f.) in diesem Zusammenhang an, dass die überwiegende Mehrheit der Akteure – trotz der von WERLEN beschriebenen Entankerungsmechanismen der Spätmoderne (1997, 126) – insbesondere in deren Erwerbsleben (und in entsprechenden politischen Systemen auch in deren Privatleben) keine Möglichkeit hat, die Struktur einer Organisation zu beeinflussen. Daher muss stets die Frage gestellt werden, ob das handelnde Subjekt in seiner Entscheidungsfindung autonom ist oder ob es von soziostrukturellen Rahmenbedingungen derart determiniert wird, dass eine Entscheidungsfreiheit kaum zum Tragen kommt. Entscheidenden Einfluss üben in diesem Zusammenhang Anpassungszwänge politischer Strukturen, zentraler Organisationen oder gesellschaftlicher Regeln, die individuelle Entscheidungsprozesse institutionalisieren und so beispielsweise auch das Bildungsverhalten ganzer Generationen zeitlich und räumlich beeinflussen können. Die Willens- und Handlungsfreiheit des Individuums, die auch Auswirkungen darauf hat, ob Handlungen emotional oder aus Routine getätigt werden, hat entscheidenden Einfluss auf dessen Entscheidungsprozesse (MANDL 1997, 7). In Fällen, in denen das Handeln eines Einzelnen nicht mehr erfassbar ist, muss daher untersucht werden, „inwieweit die Handlungen der Subjekte von sozialen Beziehungen, von sozio-kulturellen Kontexten, von unterschiedlichen Organisationsstrukturen, den Erwartungen an unterschiedliche Positionen und den materiellen Gegebenheiten (z.B. Infrastruktur) beeinflusst werden“ (vgl. MEUSBURGER 1998, 110).

Bildungssysteme, die die Plattform individuellen Bildungsverhaltens darstellen, sind aufgrund ihrer Entstehungsgeschichte und ihrer Abhängigkeiten in besonderer Weise an nationalstaatliche Territorialgrenzen gebunden und spielen in Prozessen der kulturellen Homogenisierung und nationalen Identitätsbildung eine bedeutende Rolle (FREYTAG & JAHNKE 2015, 82). So ist die wissenschaftliche Betrachtung von Territorien und Grenzen als zentralem Konzept geographischen Denkens, insbesondere bei der historischen Beforschung des Bildungswesens eines Nationalstaates wie der Tschechischen Republik, unumgänglich.

Exkurs: Territorien und Grenzen

„Völker sind das Ergebnis von Überschichtungs- und Überlagerungsprozessen, langdauernden Verschmelzungs- und Assimilationsvorgänge, geistig-kultureller und vor allem auch wirtschaftlich-gesellschaftlicher Wandlungen. Stämme, Völker, Nationen, Staaten sind Kollektivmächte, in deren Wirkungsgefüge auch der Einzelmensch mit seinen historischen Spielarten und Schattierungen seinen festen Platz und seine Wirkung hat. Der kollektive Wille setzt sich zum guten Teil aus den Individualwillenskräften und Überzeugungen zusammen, die freiwillig oder mit Gewalt zur Deckung kommen oder gebracht werden. Dabei spielt häufig das zur Nacheiferung anregende Vorbild von Individuen, Eliten, Führungsgruppen in verschiedener Intensität auf verschiedenen Gesellschafts- und Kultur-niveaus eine entscheidende Rolle“ (BOSL 1967b, XVIf.).

FREYTAG & JAHNKE (2015, 82) konstatieren, „dass Raumeinheiten und Grenzen immer sozial konstruiert sind und als Marker lediglich durch soziale Übereinkunft Bestand haben“. Territorialstaaten und ihre Grenzen sind daher „vom Prinzip her nichts anderes [...] als gesellschaftliche Konstruktionen“ (REUBER 2014, 182). Obwohl einmal etablierte Territorialisierungen und Grenzziehungen als Elemente gesellschaftlicher Räumlichkeit und Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse oft als persistent (aber historisch wandelbar) und damit außerordentlich wirkungsvoll erscheinen, sind sie weder natürlich feststehend noch überdauern sie Ewigkeiten (EBD., 185 und 190). Auch jenseits großräumiger nationaler Grenzziehungen „strukturieren Menschen ihren Alltag durch regionale territoriale Institutionen oder lokale Praktiken“ (REUBER 2014, 183).

Konzeptionell gesehen sind Territorien Formen gesellschaftlicher Differenzbildung, die sich über Raumkonstruktionen vollziehen (vgl. an dieser Stelle den sozial konstituierten und konstruierten Raum_{6S} nach WEICHHART 2008, 326ff.). Territorien tauchen als Untersuchungsgegenstand sowohl in der Wirtschafts-, Sozial- als auch der Bevölkerungsgeographie auf. Die Politische Geographie nähert sich ihnen mit politisch-ökonomischen (vgl. u.a. HARVEY 1985/1990; BELINA & MICHEL 2007), konflikt- und handlungsorientierten (vgl. u.a. OßENBRÜGGE 1983; REUBER 1999) und poststrukturalistischen (vgl. u.a. MATTISSEK 2005, 2008) Konzeptionen an (ausführlich REUBER 2012, 21ff.). Trotz der jeweiligen spezifischen theoretischen Positionierungen und Herangehensweisen verbindet alle Theorien eine Grundhaltung, die in der Humangeographie als konstruktivistisch verstanden wird: „Nicht ‚was Raum ist‘ oder sein ‚Wesen‘ sind von Interesse, sondern die spezifische Rolle, die Räumlichkeit in sozialen Prozessen gegebenenfalls spielt“ (BELINA & MICHEL 2007, 8). Aus einer solchen Sicht versteht man unter einem politischen Territorium eine räumliche (gesellschaftsstrukturierende) Einheit, die eine bestimmte Ausdehnung hat, durch eine Grenze gegenüber einem benachbarten Territorium abgegrenzt wird und durch spezifische Formen des Regierens gekennzeichnet ist (REUBER 2014, 185). Grenzziehung sind als Formen der Aneignung und (Fremd-) Herrschaft für zahlreiche Auseinandersetzungen mitverantwortlich (ausführlich REUBER 2014, 189ff.)

Darüber hinaus handelt es sich um ein sehr machtvoll und politisch relevantes Element gesellschaftlicher Differenzierung, denn obwohl das Territorium „nur eines von vielen konstitutiven Elementen der ungleichen räumlichen Entwicklung darstellt, wurde es meist als die wesentliche sozial-räumliche Form behandelt, in deren Rahmen geographische Ungleichheit verstanden und ihr begegnet werden kann“ (BRENNER 2008, 68). Ebenso werden Grenzen vor allem als gesellschaftliche Konstruktionen und Formen sozialer und politischer Ordnung sowie als strukturierende Elemente raumbezogener gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse, die sich in politischen und sozialen Praktiken äußern, angesehen (vgl. STRÜVER 2004, 5). Zur Untersuchung dessen, wie im politischen Alltag, in der Wissenschaft und in den Medien mithilfe von Sprachen, Karten und Bildern geopolitische Ordnungssysteme geschaffen werden, die im Falle konkreter politischer Konflikte und Auseinandersetzungen das Denken und Handeln der beteiligten Akteure beeinflussen, können die Ansätze der „Critical Geopolitics“

herangezogen werden (vgl. Ó TUATHAIL 1996; LOSSAU 2001; WOLKERSDOFER 2001; REDEPENNING 2006). Solche machtvollen räumlichen Ordnungsvorstellungen werden als „geographical imaginations“ (GREGORY 1994) oder als „geopolitische Leit- und Weltbilder“ (REUBER & WOLKERSDORFER 2003) bezeichnet. Diese bieten eine (konstruierte) Interpretation der weltpolitischen Zusammenhänge und Machtkonstellationen an, die Grundlage für politisches Handeln der Mächtigen bieten können. Dass geopolitische Leitbilder und Diskurse einen direkten Bezug zur Macht haben, wird bei der Analyse ihrer Rolle im Kontext politischer Praktiken, Krisen, Konflikte und Kriege schnell deutlich (vgl. REUBER & WOLKERSDORFER 2007b, 896 sowie WEICHHART 2008, 374).

In der Konstruktion von Territorien drücken sich gesellschaftliche Machtverhältnisse auf besonders wirkungsvolle Art und Weise aus. AGNEW et al. (2003, V) betonen die zentrale Rolle, die Territorien und Grenzen auf die Konstitution und Strukturierung von Gesellschaften haben und die Begriffe des „Eigenen“ und „Fremden“ wie auch deren symbolische Konstruktion maßgeblich prägen (GREGORY 1994 & Ó TUATHAIL 1996).

Menschen werden demnach anhand ihrer Verortung in räumlichen Territorien unterschieden und vermeintlich homogenen sozialen Kollektiven zugeordnet. Die damit verbundene soziale Homogenisierung des Raumes schafft nicht nur Organisationseinheiten, sondern häufig auch Klammern kultureller Identität, welche vorhandene Differenzen und Spannungen sowie ökonomische Gegensätze oder Klassenunterschiede innerhalb einer Gesellschaft überdecken können. Der Geograph David SIBLEY (1988) bezeichnet dieses Phänomen als „*purification of space*“, in der die territoriale Klammer eine „Bereinigung sozialer Unterschiede“ bewirkt, die eine gewisse Einheitlichkeit des zugehörigen sozialen Kollektivs suggeriert. In dieser Hinsicht hat der Politikwissenschaftler Benedict ANDERSON (1996) die nationalstaatlich verfassten Gesellschaften, die konstruierten Kollektive, als „*imagined communities*“ bezeichnet (zum Einfluss der kulturellen Identität in Tschechien vgl. Kap. 4.2). So spiegelt beispielsweise die vermeintliche Gleichschaltung aller gesellschaftlichen Akteure sozialistischer Staaten dieses Phänomen wieder. In diesem Staatengeflecht können die jeweiligen geopolitischen Vorstellungen dazu genutzt werden, politische und militärische Reaktionen ebenso wie Langzeitstrategien nach innen und außen argumentativ abzusichern und die globale (Un-) Ordnung nachvollziehbar werden zu lassen (REUBER & WOLKERSDORFER 2007b, 895). Die dort lebenden Menschen müssen sich, um diese Einheit mitzutragen und politisch wirksam werden zu lassen, mit den territorialen Einheiten des Nationalstaates bzw. in diesem Fall des Staatenbundes, identifizieren. Diese Vermittlung der eigenen Kultur, Identität und Ideologie funktioniert umso leichter, je weniger sie von konkurrierenden Eliten in Frage gestellt wird und je mehr die Institutionen, die dieses Wissen produzieren und reproduzieren kontrolliert werden können (MEUSBURGER 2006, 283).

Die nach innen homogenisierende und nach außen abgrenzende Wirkung raumbezogener Identitätskonstruktionen arbeitet AGNEW (1994) mit seinem Konzept der „territorialen Falle“ („*territorial trap*“) heraus, welche REUBER & WOLKERSDORFER (2007b, 903, ebenso 895ff.)

als „die Pauschalisierung und Verkopplung soziokultureller Eigenschaften mit geographischen Territorien“ umschreiben. Am Beispiel der nationalen Identität zeigen die Autoren auf, wie machtvoll auf Territorien basierende Identitätskonzepte sind, die mit raumbezogenen Konstruktionen des Eigenen und den Fremden arbeiten. Die „*territorial trap*“ durchzieht demnach nicht nur die alltägliche Kommunikation, sondern bestimmt auch (geo-)politische Diskussion und politische Praktiken – sei es durch die Konstruktionen eines Nationalstaates unter der Habsburger Krone, in der Verklammerung von „Volk und Raum“ der Nationalsozialisten, der Jahrzehnte andauernden Teilung der Welt in Ost und West nach dem Zweiten Weltkrieg, die tschechisch-slowakische Staatskonstruktion oder aktuelle geopolitische Leitbilder eines „vereinten“ Europa.

Raumbezogene Identitätskonstruktionen sind deswegen so wirkungsvoll, da sie meist fest – fernab historischer Fakten – in kollektiven Bildern, Diskursen, Symbolen, Praktiken, Verhaltensnormen, politischen und religiösen Überzeugungen, ebenso wie kulturellen Traditionen und sozialen Organisationsformen verankert sind und von gesellschaftlichen Institutionen, und hier vor allem Schulen, reproduziert und im Laufe der Zeit sogar neu erfunden werden können (vgl. zur „*invention of tradition*“ REUBER 2014, 189). Dieses symbolisches Wissen, die kollektiven Normen und Überzeugungen können in bestimmten Territorien, in denen sie für richtig gehalten werden, durch Traditionen und das kollektive Gedächtnis gestützt und legitimiert werden und deshalb auf allgemeine gesellschaftliche Akzeptanz stoßen, große Mobilisierungskraft und soziale Kontrolle ausüben und somit das Handeln der Menschen stark beeinflussen (MEUSBURGER 2006, 283). Diese in unterschiedlichen Kulturen meist unvereinbaren Bestände von symbolischem bzw. Orientierungswissen (vgl. ausführlich MEUSBURGER 2005, 152ff.) werden damit oftmals zur Ursache zahlreicher Konfliktsituationen. Doch merkt MEUSBURGER (2006, 284) hierzu an, dass man eben in jene territoriale Falle tritt, wenn man davon ausgeht, dass sich Akteure innerhalb eines kulturell homogenen Raums stets ähnlich verhalten und dieselben Ziele verfolgen – dass es keine Opposition, kein abweichendes Verhalten, keine Konflikte, soziale Differenzierung oder sozialen Wandel gibt. Räumliche Strukturen, Elemente und Beziehungen können somit für einen Teil der Akteure „Aufforderungs- oder Verhinderungscharakter“ haben, für andere wiederum völlig irrelevant sein (KNOX & MARSTON 2008, 243).

Menschliche Handlungen sind damit immer kontextbezogen und können im Gegensatz zur Dominanz von Leitbildern und Normen nicht räumlich fixiert werden – der soziale Raum ist demnach nicht zwingend der physische Raum, er realisiert sich dennoch tendenziell innerhalb desselben (vgl. KNOX & MARSTON 2008, 244 nach BOURDIEU 1991). Raum muss in dieser handlungstheoretischen Sichtweise daher als konstruiert und subjektiv betrachtet werden – die Basis des Handelns ist die von Akteuren wahrgenommene „Realität“, die immer eine Konstruktion darstellt, die sich aus „gesellschaftlich vorhandenen raumbezogenen Repräsentationen, Symbolen und Deutungsmustern speist, welche selbst als konstruierte Ordnungen angesehen werden müssen“. Die Wahrnehmung der jeweiligen Ausgangssituation ist somit stets

subjektiv. Der Akteur versucht, seine Raumdeutung in seinem alltäglichen Handeln und bei der Durchsetzung seiner Interessen und Ziele zu nutzen. Räumlich lokalisierte Strukturen können daher sowohl aus Ressourcen begriffen werden, auf die sich unterschiedliche Verwertungskriterien richten, als auch als (nicht selten taktisch motivierte) strukturelle Machtmittel, mit denen sich Interessen durchsetzen lassen (REUBER & WOLKERSDORFER 2007a, 761 auf Basis WERLEN 2005; zur „symbolischen Repräsentation politischer Macht“ vgl. EBD. 764f.).

Was den räumlichen Kontext allerdings von anderen sozialen Makrophänomenen wie beispielsweise Nationen oder Familien unterscheidet, ist die „Bindungsintensität“, die zwischen räumlich verorteten Personen, Ideen und daraus resultierenden hybriden Formen besteht.

„Die Bindung an einen Ort resultiert aus der Abhängigkeit der Akteure von Infrastruktur und Ressourcen, über die nur bestimmte Standorte verfügen, aus unverzichtbaren Face-to-Face-Kontakten im Rahmen von Lern- und Entscheidungsprozessen, die nur bei bestimmten Kontexten möglich sind, und auf der symbolischen Bedeutung und Anziehungskraft, über die nur bestimmte räumliche Einheiten oder Institutionen verfügen“ (MEUSBURGER 2006, 280).

Da ein Kontext nicht nur Aktivitäten ermöglichen oder verhindern, sondern auch eine unterschiedliche symbolische Bedeutung aufweisen kann, kann er die räumliche Mobilität von Menschen, Ressourcen und Ideen beeinflussen und zur Entstehung von Persistenzen beitragen.

Mit der Ausdehnung der räumlichen Spannweite des Handelns durch die Prozesse der Globalisierung geht laut Anthony GIDDENS (1997, 126) jedoch eine Aufhebung der engen räumlichen und zeitlichen Kammerung des Lebens in Form einer „Entankerung“ einher. Die dadurch entstehende räumliche und zeitliche Verdichtung bezeichnet HARVEY (1989, 284ff.) als „time-space compression“. Zu dieser Entankerung trägt vor allem der Bedeutungsverlust der Traditionen bei, die in modernen Gesellschaften nicht mehr die Regulatoren und Orientierungspunkte der räumlich-zeitlich Organisation des Handelns sind. Tagesabläufe, persönliche und berufliche Biographien spät-moderner Lebens- und Gesellschaftsformen hängen heute vielmehr von Entscheidungen ab. Die einstmalige Stabilität gesellschaftlicher Werte, wie sie beispielsweise ein sozialistisches Wertesystem suggerierte, weicht einem permanenten sozialen Wandel. Handlungspraktiken vollziehen sich nicht mehr nach lokalen Traditionen, sondern verlaufen in alltäglichen Routinen, die durch globale Handlungspraktiken beeinflusst werden können (vgl. WERLEN 2014, 59f.). Tatsachen, die insbesondere in Ländern wie der Tschechischen Republik, die über viele Jahrzehnte und gar Jahrhunderte hinweg unter nahezu abgeschlossenen politischen Systemen standen, entscheidenden Einfluss bei der Transformation zu westlichen Wertevorstellungen hat.

2.6 Zwischenfazit

Auch wenn bildungspolitische Leitlinien auf nationaler und regionaler Ebene angelegt sind, so ist es doch das damit verbundene komplexe Wirkungsgeflecht lokaler und individueller Praktiken, die die Veränderungen der Bildungslandschaften und deren Akteure prägen.

Viele der vorgestellten Ideen stoßen in dieselbe Richtung: Wichtig sind die mit Bildung verbundenen Faktoren Kosten und Nutzen, aber auch die schichtspezifische Bereitschaft, bestimmte Risiken einzugehen. Zudem ist die Schule keine klassen-, schicht- oder besser herkunftsneutrale Institution. Vielmehr werden in Schulen bestimmte Erfolgsregeln ausgegeben, die Kindern aus bestimmten (je nach Kontext politisch motivierten) Schichten den Erfolg eher ermöglichen als anderen. Gerade im Bildungsbereich und der schulischen Praxis ist die Aufeinanderbezogenheit einzelner Handelnder hoch relevant. Beeinflusst und erklärt werden diese akteursbezogenen Zusammenhänge von unterschiedlichsten Theorien, die es ermöglichen, Bildungsprozesse unterschiedlicher historischer Epochen hinsichtlich der Funktion des Wissens und der Bildungsbeteiligung im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wettbewerb, der Selbstorganisation von Systemen, im Rahmen der sozialen Evolution, der Austragung von gesellschaftlichen Konflikten sowie der räumlichen Organisation von Wirtschaft und Gesellschaft zu erklären.

Die vorangegangenen Ausführungen betrachtend spielen Bildung, ihre Institutionen und Prozesse in modernen Gesellschaften eine wichtige Rolle für soziale Kohäsion sowie gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungsprozesse. Auf den Bildungsbegriff und das Bildungswesen üben Territorien und deren komplexe politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Machtgefüge und Konfliktstrukturen besonderen Einfluss aus. Ebenso werden deren Praktiken durch Bildungsinstitutionen über Generationen hinweg reproduziert und gefestigt. Insbesondere im Spannungsfeld zwischen Fremd- und Selbstbestimmung, welches auch die Struktur, Gesellschaft und Bildung der heutigen tschechischen Republik entscheidend geprägt hat, sind die vorangegangenen Fragestellungen für die vorliegende Arbeit von Bedeutung. Die Verkopplung von politischer Macht, Wissen und dem raumbezogenen Handeln der jeweiligen Akteure bestimmt bis heute die Bildungsstruktur des Landes. Nach der weltweiten Neuordnung der politischen Kräfteverhältnisse nach dem Ende des Kalten Krieges ist die politische Dominanz auf Handlungsmuster zwar nicht mehr derartig ausgeprägt, doch zeigt die Praxis, dass die „Demokratisierung von Entscheidungsprozessen“ (MATTISSEK & PROSSEK 2014, 202) häufig nur vordergründig praktiziert wird. Der Staat steht im Spannungsfeld der Entwicklung einer globalen neoliberalen Netzwerkgesellschaft – Entscheidungsprozesse sind demnach in marktwirtschaftliche Bezüge und deren Normen und Zielvorstellungen eingebettet und damit oftmals bereits vorbestimmt (vgl. hierzu auch GUALINI 2010).

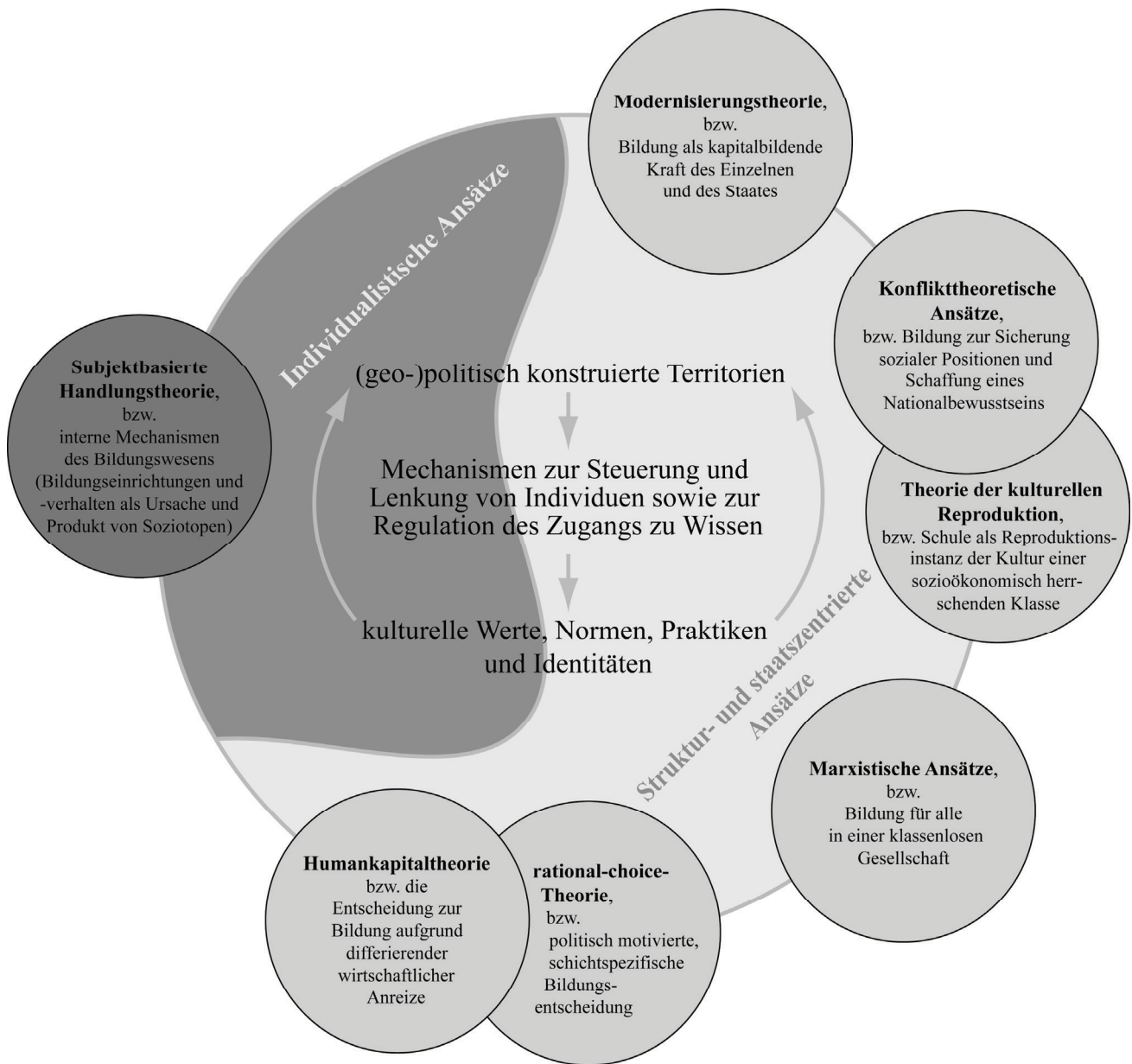


Abb. 2: Theoretisch-konzeptionelle Zusammenhänge des Spannungsfelds von Fremd- und Selbstbestimmung der individuellen Bildungsteilhabe (eigene Darstellung).

3 Historische Entwicklung von Bildung und Bildungswesen in Tschechien

Im Laufe der Geschichte der heutigen Tschechischen Republik waren Entwicklungssprünge der Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft immer mit der Generierung und Anwendung neuen Wissens verbunden. Ohne Prozesse der Meritokratisierung, Professionalisierung und Bürokratisierung der Arbeitsbeziehungen wären die Modernisierungs- und Industrialisierungsprozesse hier jedoch ebenso wenig wie im restlichen Europa möglich gewesen.

Die Bildungsgeschichte Tschechiens ist eng an Veränderungen der politischen Machtverhältnisse dieser Region geknüpft, die in der Neuzeit maßgeblich durch die Epochen der Habsburger-Monarchie, der sozialistischen Staatsführung und des Übergangs in die parlamentarische Demokratie Europas geprägt wurden. Im Kontext dieser politischen Umbrüche und sich wandelnder gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Bedingungen vollzogen sich die Entwicklung von Bildung und Bildungswesen und damit auch die Alphabetisierung und die zunehmende Bildungsbeteiligung der tschechischen Bevölkerung (vgl. KUZMIN 1988; für Europa GEIBLER 2010, 14ff.).

Auch wenn sich erst mit Einführung der allgemeinen Schulpflicht unter Maria Theresia 1774 ein breites Schulwesen für die gesamte Bevölkerung der damaligen Böhmisches Länder zu entwickeln begann, hatte Böhmen mit Prag als Hauptstadt des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation bereits Mitte des 14. Jahrhunderts die erste Universität nördlich der Alpen sowie ein komplexes Schulsystem vorzuweisen – welches jedoch nur einem Teil der ansässigen Bevölkerung zugänglich und hinsichtlich der Organisation und der zu vermittelnden Bildungsinhalte eng mit kirchlichen Wertevorstellungen verknüpft war.

Ziel der folgenden Kapitel ist das Herausarbeiten der jeweiligen Charakteristika von Bildung und des Bildungswesens in den verschiedenen, politisch motivierten Epochen der tschechischen Geschichte. Entlang der Zielsetzung dieser Arbeit soll den chronologisch aufeinander folgenden Kapiteln eine Betrachtung der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen vorangestellt werden. Vor dem Hintergrund dieses komplexen Wirkgefüges soll gezeigt werden, wie sich Bildungseinrichtungen in Tschechien entwickeln konnten, welche Ideen, Ziele und Wertevorstellungen an ihre Existenz geknüpft und wie diese Einrichtungen jeweils in spezifische historische und geographische Kontexte eingebunden waren. Weiterhin soll nachvollzogen werden, wie und weshalb das Ausbildungsniveau der Bevölkerung im Laufe der Jahrhunderte angestiegen ist und mit welchen gesellschaftlichen Implikationen dieser Prozess verbunden war. Auf Fragen der Bildungsbeteiligung soll in diesem Zusammenhang ebenso eingegangen werden wie auf die Betrachtung von bildungsdemokratischen Kontinuitäten und Diskontinuitäten sowie deren mögliche Ursachen und Auswirkungen, die die tschechische Bildungslandschaft bis heute prägen.

3.1 Die Böhmisches Länder: Von den Anfängen bis zum Beginn der absolutistischen Herrschaft des Hauses Habsburg 1620

Die ersten Quellen über das Siedlungsgebiet der keltischen Bojer, die dem Land die lateinische Bezeichnung *Boiohaemum* und die deutsche *Boeheim/Behaim* hinterließen, sind von griechischen und römischen Schriftstellern überliefert. Über die Anfänge des böhmischen Staates selbst existieren allerdings keine historischen Quellen, was Historiker immer wieder zu phantasiereichen Deutungen veranlasst hat und zahlreiche tschechische Legenden und Sagen hervorgebracht hat. So spricht die Gründungssage vom Stammvater *Čech*, von welchem sich die tschechische Bezeichnung des Landes Böhmen ableitet: *Čechy*, Land der Tschechen. Die ersten Erwähnungen der Bewohner Böhmens finden sich in fränkischen Geschichtsquellen rund um die Durchquerungen der Heere Karls des Großen und dessen Nachfolger auf dem Weg nach Mähren im 9. Jahrhundert. Aus den wenigen historischen Fakten lassen sich zumindest einige allgemeine Aussagen ableiten. So war Böhmen als Teil des Großmährischen Reiches im Inneren durch „Stämme“ gegliedert, in denen Fürsten ihre jeweiligen Besitztümer durch Burgen gesichert hatten. Das Christentum wurde aus Bayern vermittelt, Schriftkunde war im frühen Mittelalter das Privileg der Geistlichkeit (ALEXANDER 2008, 13ff. und 31ff.; vgl. auch PITTLER 2004).

3.1.1 Das Zeitalter der Přemysliden (850-1310)

Unter diesen Voraussetzungen stiegen die Přemysliden, die im Gebiet um Prag ansässig waren, als bereits christianisierte Sippe zur Führung unter den böhmischen Adligen auf. Böhmen wuchs aus einer Randlage zum Römischen Reich in die Welt des christlichen Abendlandes hinein, wo es zum Mitgestalter der Reichspolitik aufstieg (vgl. ALEXANDER 2008, 30ff.). ČORENĚ & POKORNÝ (2000, 8) bezeichnen diese Epoche als „Anfänge des tschechischen Staates“.

Prag entwickelte sich in dieser Zeit zu einem bedeutenden Handelsplatz, der zum politischen und religiösen Mittelpunkt Böhmens wurde. Höhepunkt der geistigen Entwicklung war die Gründung des Bistums Prag im Jahre 973. Der äußeren Christianisierung folgte der langwierige Prozess der Verchristlichung der Gesellschaft. Ausgangsorte der christlichen Kultur waren Klöster, deren Mönche zunächst von außen geholt wurden, um diese zu eigenen Wirtschaftskörpern mit umfangreichem Landbesitz auszugestalten – in ihnen lebte die schriftliche Kultur (vgl. USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 6). Auch der Hof des Herzogs und die Handelsplätze waren Einfallstore auswärtiger Einflüsse, und dies galt insbesondere für Prag. Die Erziehung von jungen Adligen erfolgte meist über bayrische und sächsische Gelehrte. Das Streben nach Gleichrangigkeit in der adeligen Gesellschaft führte zu Eheverbindungen über die Sprachgrenzen hinweg und zur Integration des böhmischen

Hochadels in die Welt der westlichen Nachbarn, was nach einiger Zeit zur Übernahme der deutschen Sprache bei Hofe führte – eine Entwicklung, die nach ALEXANDER (2008, 34ff.) „im Gegensatz zu den Kriterien einer nationalen Gesellschaft im 19. Jahrhundert mehr der Mode einer aristokratischen Gesellschaft entsprang, die Mehrsprachigkeit als Teil ihres Ständebewusstseins pflegte“. In ähnlicher Weise galt dies auch für den Handel, der bereits in früherer Zeit die Landesgrenzen überschritt. Deutsche Fachleute, Händler, Handwerker, Geistliche und Gelehrte verliehen Prag im Reich eine besondere Stellung.

Die Einbettung der Böhmisches Länder in die größeren europäischen Bedingungen zeigte auch im Bereich der Wirtschaft enorme Veränderungen. Beginnend mit dem 11. und 12. Jahrhundert stießen zahlreiche Neuerungen im Bereich landwirtschaftlicher Techniken und des Handwerks die Entwicklung aus der reinen Subsistenzwirtschaft heraus an. Erst dies schuf die Voraussetzung für eine Bevölkerungszunahme, die einer größeren Differenzierung in der Wirtschaft und der Gesellschaft vorausging. Im Altsiedelland verstärkten sich dadurch die Siedlungskonzentration und der Zuzug in die Städte, was wiederum eine innere Differenzierung derselben ermöglichte. Die Städte benötigten zu ihrer Versorgung ein leistungsfähiges Hinterland, mit dem sie in einen Handelsaustausch treten konnten. Da statt Naturalabgaben oder Fronleistungen auf dem adligen Herrenhof die Abgaben der Bauern – die zu dieser Zeit die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung stellten – auf Pachtzahlungen umgestellt wurden, waren diese gezwungen, sich an den Marktbedürfnissen zu orientieren. Dies wiederum begünstigte die Entstehung einer Händlerschicht, die die Vermittlung dieser Waren übernahm und sich auf diese Weise zwischen Fernhandel und lokalen Tausch schob. Pacht- und Zinsverträge der Grundherren mit den Bauern bildeten eine neue Form der landwirtschaftlichen Abgabenstruktur, die noch bis ins 18. Jahrhundert vorherrschen sollte.

Unter diesen wirtschaftlichen Bedingungen vollzog sich ein intensiver innerer Landesausbau, der die Bevölkerung in bisher wenig oder gar nicht genutzte Gebiete abfließen ließ – unter diesen auch zahlreiche deutsche Neusiedler, die nicht selten von wohlhabenden Grund- und Landesherren bürgerlicher oder adliger Herkunft gegen das Versprechen von Land, Steuerfreiheit und Bewahrung des eigenen Rechts angeworben wurden. Die deutschen Siedler ermöglichten mit ihren moderneren Anbaumethoden und Geräten auch den Alteingesessenen eine Verbesserung der Produktivität und förderten landwirtschaftliche Innovationen. Parallel zur Ansiedlung deutscher Bauern verlief auch die Ausweitung von Siedlungen tschechischer Bauern aus dem Prager Altsiedelland in die Grenzräume. Als Ergebnis lässt sich ein ethnischer Dualismus feststellen, dessen Kennzeichen ein enges Miteinander und eine stete Beeinflussung in beide Richtungen war. Die enge Verbindung von deutschen Einwanderern und dem Städtewesen sowie die kulturelle Orientierung des Königs und des hohen Adels auf den deutschen Sprachraum, bescherte Böhmen über Jahrhundert hinweg beträchtliche deutsche Einflüsse – nationale Gedanken, wie sie besonders im 19. Jahrhundert mit diesen Entwicklungen verbunden wurden, spielten für die Menschen des Mittelalters keine Rolle (ALEXANDER 2008, 82ff.; ebenso ausführlich RICHTER 1967).

Im 13. Jahrhundert finden sich im Böhmen und Mähren zahlreiche Städte, die entweder neue Rechte erhielten oder alte bestätigt bekamen. Eger/*Cheb*, Leitmeritz/*Litoměřice*, Königgrätz/*Hradec Králové* oder Pilsen/*Plzeň* können als Beispiele genannt werden. Höhepunkt der Gründungen und des Städtewesens war die Herrschaftszeit Přemysl Ottokar II., insbesondere die Jahre 1250-1270. In diesen Jahren bildeten die Stadterweiterungen rund um den Bergbau – eine der größten mittelalterlichen Unternehmungen, die eine neue Arbeits- und Wirtschaftsorganisation voraussetzte – den Schwerpunkt. Iglau/*Jihlava* wurde zum Vorreiter für eine Reihe von Bergstädten wie Freiberg/*Příbor* oder Kuttenberg/*Kutná Hora* (ALEXANDER 2008, 79 sowie ausführlich BLÁHOVÁ 2000).

Bereits im 9. Jahrhundert existierten die ersten von der Kirche organisierten Schulen in Böhmen und Mähren, die eine elementare Bildung im Lesen und Schreiben vermittelten. Das kirchlich organisierte Schulwesen wurde stetig erweitert und bezog neben dem Adel und der angehenden Geistlichkeit auch schon das Bürgertum der Städte ein. Bereits im 13. Jahrhundert wurde der Grundstein für ein komplexeres Schulsystem gelegt. Es entwickelten sich so genannte Kinderschulen, auch Kleine oder Niedere Schulen bezeichnet, deren Besuch meist zwei bis drei Jahre dauerte. Daneben entstanden so genannte Höhere Schulen, für die eine fünfjährige Schulpflicht galt und die insbesondere im 14. Jahrhundert weit verbreitet waren. An den Höheren Schulen wurde der Unterricht in Latein abgehalten, an den Niederen Schulen, und hier besonders im ländlichen Raum, unterrichtete man in der Volkssprache. Daneben verbreitete sich auch das Deutsche als Schriftsprache. Die Kirche war bis zum 14. Jahrhundert die oberste Bildungsinanz und bewahrte ihre Dominanz bis in das 19. Jahrhundert hinein (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 6; JENÍK 1980, 7; KUZMIN 1981, 33).

3.1.2 Böhmens Ruhm und der Fall unter dem Haus der Luxemburger (1310-1437)

Erwies sich Böhmen am Ende der Herrschaft der Přemysliden als kulturell und politisch weitestgehend in den Verband des Römischen Reiches einbezogen, gelangte es unter dem Haus der Luxemburger zu Weltgeltung – zur Regierungszeit Karls IV. (1346-1378) besaß das Römische Reich mit Prag die flächengrößte Stadt nördlich der Alpen, die sich als *caput mundi* verstand. Unter seinem Sohn Wenzel fiel Böhmen jedoch vom Zentrum kirchlicher Reformdiskussionen zum Land des Aufruhrs und der Ketzerei ab, unter dessen Bruder und Nachfolger Sigismund sogar zum Außenseiter unter den Territorien des Reiches. In den Böhmisches Ländern bündelten sich zu dieser Zeit die zukunftsweisenden Ideen: die Umgestaltung religiös begründeter zu einer säkularen und rationalen Herrschaft sowie das Aufbegehren des Individuums gegen die Zwänge des mittelalterlichen Lebens. Nie zuvor und nie danach stand Prag so im Zentrum europäischer Aufmerksamkeit und der geistigen Entwicklung (vgl. SEIBT 1967, 351ff.; ALEXANDER 2008, 91, 110f. und 142ff.).

Durch geschickte Heiratspolitik Karls IV. und der seiner Kinder, gewann die Dynastie territorial zusehends an Macht. In den Böhmisches Ländern zählten hierzu aus dem Erbe der Přemysliden zunächst das Königreich Böhmen und die Markgrafschaft Mähren, dreizehn schlesische Herzogtümer, die Marken Bautzen und Görlitz als Oberlausitz und die Niederlausitz, zudem die Kurmark Brandenburg, die Herrschaft Pirna, die Reichspfandschaft Eger und Besitze in der Oberpfalz. Die Rechtsbindung all dieser Gebiete an ihren Herrscher war jedoch unterschiedlich – ein heterogenes Gebilde mit der für das Mittelalter typischen Vernetzung unterschiedlicher Rechte. Die innere Konsolidierung erfolgte durch die Vereinheitlichung der Länder in einem Rechtsverbund, wozu 1348 ein gemeinsames Gesetzeswerk verfasst wurde. Zwar konnte Karl mit diesem Schritt die Selbstständigkeit und Einheit der Böhmisches Länder erreichen, sprachlich jedoch war dies nicht möglich. Auf dem Land sprach etwa ein Sechstel der Bevölkerung als Folge des intensiven Landausbaus unter den letzten Přemysliden deutsch. In den Städten war das Verhältnis umgekehrt. Zu dieser Zeit äußerten sich diese Unterschiede langsam in einer Rivalität in den Ämtern und der Lebensauffassung zwischen tschechischem Adel und deutschem Bürgertum. Ebenso waren die unterschiedlichen Sprachen im Bereich der Bildung und der Klöster ein Problem geworden, da erste Reglementierungen den Zugang betreffend erwogen wurden. Karl hat den aufkommenden Sprachenstreit zu mildern versucht, indem er selbst die Mehrsprachigkeit praktizierte und als notwendige Voraussetzung zur Kommunikation propagierte (ALEXANDER 2008, 108ff.).

Wesentlichen Einfluss auf die gesellschaftliche Stellung Böhmens und Prags sollte die unter Karls Namen 1348 gegründete Universität nehmen – die erste Universität im Römischen Reich nördlich der Alpen (vgl. u.a. NOVOTNÝ 1922; KAVKA 1964). Nach traditioneller Weise legte Karl das Hauptgewicht auf die theologische Fakultät bei deren Aufbau er an verschiedene geistliche Bildungsstätten in den Prager Klöstern anknüpfen konnte. Aus dem *studium generale* der Augustiner-Chorherren, der Dominikaner und der Franziskaner entstand die Philosophische Fakultät, die die erste Stufe der universitären Ausbildung vermittelte. Daran schlossen sich die anderen Fakultäten und als höchste Form der Bildung das Studium der Theologie an, das ebenfalls von den Geistlichen der Klosterschulen getragen wurde (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 6; ŠEBKOVÁ & ZÁVADA 1998, 68f.). Diese enge Verzahnung von Universität und Kirche wurde auch in der Versorgung der Lehrkörper sichtbar. Das Mittelalter kannte keine Gehälter, sondern lediglich die Versorgung durch Zuweisung einer „Pfründe“, die dem Inhaber wegen geistlicher Betätigung Anteil an den Kircheneinnahmen gewährte. So waren die Universitätslehrer entweder zugleich als Geistliche an Pfarrkirchen tätig oder wohnten in Kollegien zusammen, die ihrerseits von Klöstern und Pfarreien unterhalten wurden (ALEXANDER 2008, 112).

Studenten und Lehrende gliederten sich in vier *nationes*, die nach mittelalterlicher Vorstellung der Herkunft grob nach Himmelsrichtungen eingeteilt waren. So zählten zu der kleinen *natio bohemica* tschechisch- und deutschsprachige Landsleute sowie jene aus Mähren und aus Ungarn. Die westliche *natio* umfasste die Bayern, die Österreicher und die Rheinländer. Die

nördliche die Sachsen, Engländer und die Skandinavier und die östliche Polen und Schlesier, jeweils unabhängig von deren Sprache. Diese verursachte in diesem Zusammenhang ohnehin keine Schwierigkeiten, da Lehre und Kommunikation in Latein erfolgten. Die Herkunftsbezeichnung überdeckte jedoch die Tatsache, dass in den Gründungsjahren die meisten Lehrer und Studierenden deutschsprachig waren. Erst in der zweiten Studierendengeneration erhöhte sich der Anteil tschechischsprachiger Universitätsangehöriger. Die Studierendenzahlen waren für jene Zeit beachtlich; um 1380 zählte die Universität rund tausend Hörer in drei Fakultäten, in denen fünfzig Professoren und zweihundert Dozenten unterrichteten (vgl. SEIBT 1967, 449ff.).

Karl IV. starb 1378. Letztlich haben weder sein Sohn Wenzel noch dessen Bruder und Nachfolger Sigismund, der als letzter König aus dem Geschlecht der Luxemburger 1437 starb, die folgenden Jahrzehnte geprägt, sondern der Prager Magister Jan Hus (vgl. SEIBT 1967, 473ff.; ALEXANDER 2008, 133f., 142, 161). KOPP (2010, 749) bezeichnet die spezifisch böhmische Reformation unter Hus als „Schlüsselmoment“ der tschechischen Bildungstradition. Sein Einfluss zeigte sich unter anderem in der Forderung des Unterrichtens in der Muttersprache und der frühen Idee der sozialen Gerechtigkeit aller Menschen, die zu einer höheren Bildungsbeziehung des gesamten Volkes führen müsse (vgl. USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 6; JENÍK 1980, 8).

Der studierte Theologe Jan Hus war um 1372 in Südböhmen als Sohn armer Eltern geboren worden (vgl. ausführlich SEIBT 1988). Besonders die Predigt in der Volkssprache und das Aufzeigen der Missstände der Kirche wurden zum Lebensinhalt des späteren Rektors der Prager Universität. Insbesondere die tschechischen Universitätslehrer fanden sich in den Denksätzen von Jan Hus wieder, während die deutschen Magister mehrheitlich bei den Lehren der Kirche verblieben. Dadurch vermengte sich der theologisch-philosophische Streit mit dem Nationalitätenkonflikt und breitete sich in ganz Böhmen aus. Als Jan Hus 1415 in Konstanz samt seinen reformatorischen Schriften verbrannt wurde, hinterließ er eine breite Anhängerschaft, die Utraquisten, und gab einer sozialen und religiösen Revolution seinen Namen, die in Böhmen den Bruch mit der katholischen Kirche hervorrief. Die Universität behauptete sich als höchste Instanz der reformierten Kirche in Böhmen. Die Bewegung ergriff zunehmend auch die dichter besiedelten Gebiete in Süd- und Mittelböhmen. Die Stimmung radikalisierte sich zusehends – mit dem ersten „Prager Fenstersturz“ 1419 begannen die Hussitenkriege, in denen sich die nationalen, sozialen und religiösen Spannungen auch in benachbarten Ländern entluden und vorwiegend gegen katholische Städte, Klöster und Adelsburgen gerichtet waren. Der Bürgerkrieg, der bis ca. 1439 andauerte, teilte Böhmen in ein katholisches und ein hussitisches Lager (JENÍK 1980, 8; ALEXANDER 2008, 142ff.).

Die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse, die noch über lange Jahre hinweg von der hussitischen Revolution gezeichnet bleiben sollten, beeinflussten den Kulturstand nachhaltig. War die Kirche noch zu Beginn des 15. Jahrhunderts der Hauptträger von Kultur

und Bildung gewesen, wurde mit der Beseitigung und Schädigung der großen geistlichen Zentren die römische Kirche Böhmens fast völlig aus dem Kulturleben ausgeschlossen. Das Laienelement, und zwar in wachsendem Maße der Adel, wurde seit dem 15. Jahrhundert zum eigentlichen Gründer und Förderer der kulturellen Bestrebungen der Böhmisches Länder. Das Tschechische hatte in theologischen Diskussionen gegen die lateinischen und deutschen Vorbilder an Bedeutung gewonnen; die Bibel wurde in die Volkssprache übersetzt, zahlreiche Traktate und historische Texte in Handschriften verbreitet, die Orthographie vereinheitlicht und breite Teile der Bevölkerung in eine Lesetradition eingebunden, die den Bildungsstand auch der einfachen Bevölkerung merklich ansteigen ließ. Auch ohne den Buchdruck, der zur Zeit Luthers die Volksbildung explodieren ließ, hat der religiöse Impuls der tschechischen Sprache und Literatur einen ersten Höhepunkt beschert (vgl. USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 6; RICHTER 1974, 135; SEIBT 1988).

3.1.3 Die Böhmisches Länder als konfessionell gespaltenen Ständestaat zwischen den Dynastien (1437-1620)

Die Regierung in Böhmen lag während der königlosen Zeit in den Händen der Stände. 1458 wählten diese Jiří von Poděbrad zum König von Böhmen. Die Macht zwischen dem Herrscher und den anderen politischen Kräften wurde bis zu dessen Tod 1471 im Ständestaat geteilt. Obwohl die dauernden Kriege und inneren Unruhen im Land das Bedürfnis nach Frieden verstärkt hatten, komplizierte die konfessionelle Spaltung das politische Machtgeflecht (vgl. SEIBT 1967, 537ff.; ALEXANDER 2008, 164ff.).

Am stärksten hatte die Universität Prag unter den jahrelangen Auseinandersetzungen der Hussitenkriege gelitten. Für das religiöse und kulturelle Leben spielte sie zu dieser Zeit kaum eine Rolle. Die Universität hatte in den langen Kriegsjahren ihre wirtschaftliche Basis verloren, musste sich gegen die sich mehrenden Privatschulen behaupten und war von der internationalen Diskussion des Humanismus im Wesentlichen abgeschnitten (BOSL 1967a, 139f.; RICHTER 1974, 139).

Unter dem schwachen Geschlecht der Jagiellonen (1479–1526) konnten die Stände ihren Einfluss weiter ausbauen und an Autonomie gewinnen. Die Folge dieser Ständeherrschaft, die die Interessen des Hochadels ins Zentrum stellte und nicht von königlicher Macht eingeschränkt war, betrafen Wirtschaft und Gesellschaft des ganzen Landes. Auch kulturell entwickelte der böhmische Adel eine neue gesellschaftliche Dynamik: In der Aufnahme humanistischer Ideen und einer Hinwendung zur Antike zeigte sich das Königreich auf der Höhe der Zeit, und daran war in besonderem Maße der gebildete Adel beteiligt, der seine Studien an den Universitäten in Italien betrieb. Humanistische und juristische Schriften fanden ihren Weg in böhmische Bibliotheken und die Übersetzung von lateinischen Texten förderte die tschechische Sprache, die sich neben der deutschen im Land behauptete. Der Buchdruck war dafür verantwortlich,

dass sich weit mehr Menschen als in der Zeit von Jan Hus mit neuen religiösen Vorstellungen vertraut machen konnten. Die Lehre Martin Luthers gewann in Böhmen rasch Anhänger und das nicht nur unter den deutschsprachigen Bewohnern in den Grenz- und Bergbaugebieten (RICHTER 1974, 135ff.; ALEXANDER 2008, 180ff.).

Die Herrschaft der Habsburger nach 1526 unter Ferdinand I. brachte im Schatten der Reformation eine allmähliche Stärkung der Königsmacht, die dem Modell eines sich herausbildenden modernen Staates mit einer starken Zentregewalt folgte. Der Herrscher von Böhmen trug zwar die Krone, aber die Länder Böhmens waren selbstständige Herrschaftsgebiete mit eigenen Strukturen und Rechten sowie einem tief verwurzelten Landespatriotismus. Die Herrschaft der Stände darf dabei jedoch nicht mit dem modernen Verständnis von „Demokratie“ gleichgesetzt werden; sie bedeutete vielmehr eine „rücksichtslose Wahrnehmung der jeweils eigenen politischen und ökonomischen Interessen“ (ALEXANDER 2008, 218). Die Stände bildeten eine Oligarchie, unter der die Bewohner des Landes, meist Bauern, litten. Dem Adel gehörte nach der Säkularisierung des Kirchenbesitzes infolge der Hussitenbewegungen drei Viertel des Bodens, so dass auch die Besitzverhältnisse einer politischen Macht entsprachen. Allerdings waren daraus kaum zusammenhängende Ländereien entstanden und die wirtschaftliche Lage des Adels war oft unsicher. Zum einen dauerte der Rechtsstreit mit der katholischen Kirche an, die auf Rückgabe der verlorenen Besitze drängte, zum anderen reichten die Erträge der Landwirtschaft allein kaum zur Versorgung aus, was neue Produktionszweige, wie die Teichwirtschaft ebenso wie die Intensivierung und Verbesserung alter Produktionszweige wie der Waldwirtschaft oder Schafzucht, zur Folge hatte. Auch die Herstellung von Wolltuchen, Glas und anderen Produkten vergrößerte die Erträge der adeligen Grundbesitzer, was sie in einer steten Konkurrenz zu den Städten stehen ließ. Die folgende Aufsiedlung von Ödland und vermehrte Einwanderung deutschsprachiger Siedler führte in einigen Gebieten zu einer Verschiebung der Sprachgrenze zu Lasten des Tschechischen (ALEXANDER 2008, 192ff. und 212ff.).

Angesichts der Macht des Adels befanden sich die Städte in den böhmischen Ländern im 16. Jahrhundert hinsichtlich ihrer Rechtsstellung in einer Phase der Stagnation. Nur die vier Prager Städte (Altstadt, Neustadt, Kleinseite und die Burgstadt Hradschin), die sich jeweils selbst regierten, gehörten mit über 60.000 Einwohnern zur europäischen Oberklasse; die meisten Städte waren Kleinstädte mit weniger als zweitausend Einwohnern. Auch der Besitz der katholischen Kirche wuchs wieder, wie sich an der Neueinrichtung von Pfarreien und dem langsamen Aufbau der Klöster zeigte (ALEXANDER 2008, 222).

Die Bewohner der Städte gliederten sich in mehrere Schichten. Das alte Patriziat oft deutscher Sprache war in der Hussitenzeit meist vertrieben worden oder geflüchtet; ein neues tschechischer Sprache war an dessen Stelle getreten und erst auf dem Weg zu einer überregionalen Vernetzung. Der Gruppe der Handel treibenden Patrizier standen die Handwerker gegenüber, die in Zünften zusammengeschlossen waren und den stärksten Zuzug von Landfremden verzeichneten, die mit neuen Arbeitsmethoden für technische Innovation sorgten. Mit der Zeit

entstand eine neue bürgerliche Schicht von Juristen, Heilkundigen und Spezialisten, darunter zahlreiche Landfremde, zu denen auch die Juden zählten, die oftmals im Geldgeschäft und überregionalen Warenhandel tätig waren. Die Unterschicht der Städte bestand aus Tagelöhnern. Eine Besonderheit stellten die Bergstädte dar, in denen auswärtige Handelshäuser als Kapitalgeber für die Modernisierung und Erweiterung der Produktion sorgten.

Rund 80% der Bevölkerung waren Bauern, die etwa ein Drittel des Ackerlandes für ihre Eigenwirtschaft zur Verfügung hatten und in sich stark gegliedert waren: Nur etwa 0,4% waren freie Bauern, die keinem Herren unterstanden; die Übrigen unterlagen dem Gericht und der Verwaltung durch den Adel oder durch die Städte. Reiche Bauern beschäftigten Hilfspersonal; die große Masse zählte zu den mittleren Bauern, die im Allgemeinen ein gutes Auskommen hatten; nur eine kleinere Gruppe bildeten die Kleinbauern und die Gärtner, die auf geringer Fläche ihr Auskommen nicht erreichten und auf Nebentätigkeiten oder Arbeit auf den Adelshöfen angewiesen waren. Diese Bevölkerungsgruppe stellte auch die meisten Menschen für die Wiederbesiedlung von Wüstungen oder die Ansiedlung in Industriedörfern, wo sie sich neben der Landwirtschaft mit Kleingewerbe befassten (ALEXANDER 2008, 192, 212ff., 223f.).

Breite Volksschichten hatten zu dieser Zeit die Lesefähigkeit erworben, die Lektüre der Bibel und anderer religiöser Schriften gehörte in vielen Gemeinden zum Alltag. Die Übersetzung der Bibel in die Volkssprache eröffnete breiten Schichten eine gepflegte Form der Schriftlichkeit; die ersten Grammatiken wiesen den Weg zur korrekten tschechischen Sprache, die sich neben der lateinischen und deutschen behaupten konnte. Bürgerliche Autoren behandelten Themen des Alltags und praktischer Art. Die Kultur der Prager Stadtbevölkerung war mehrsprachig und auf europäischem Niveau, was den Austausch mit den Vorbildern aus Italien, Frankreich und Spanien ermöglichte. Die dadurch erreichte Weltoffenheit unterstützte die Toleranz im religiösen Streit, erleichterte den Wechsel zwischen den Konfessionen und stärkte die landständische Solidarität. Das Interesse an Geschichte erwachte, als Werke von Zeitgenossen sowie Chroniken für und wider das Hussitentum angelegt wurden. Die Anfänge einer politischen Literatur sind zu verzeichnen, die das überkommene Weltbild im Sinne der adeligen Ständeherrschaft entweder unterstützte oder kritisierte. „All dies war noch mehr von Enthusiasmus als von strenger Methodik geleitet, zeigt aber den Aufbruch in die moderne Zeit, die mehr an sachlichen und säkularen Themen als an religiöser Problematik Gefallen fand“ (ALEXANDER 2008, 228).

Der Aufschwung des Bildungswesens entstammte dem aufblühenden Schulwesen, oft unter Leitung der Jesuiten. In den Städten waren Lateinschulen entstanden, die in den Unterklassen die allgemeine „triviale“ Bildung für den praktischen Gebrauch verbreiteten (teils wurde in tschechischer Sprache unterrichtet), in den Oberklassen den Söhnen der Patrizier und der Adeligen die nötigen Voraussetzungen boten, ihre Studien an Universitäten aufzunehmen (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 7).

In langem Streit mit den Ständen beschnitten die Könige aus dem Hause Habsburg diesen allmählich ihre Rechte der Selbstverwaltung, brachten systematisch Katholiken an die führenden Stellen im Land und reihten sich letztlich das Königreich Böhmen als Provinz in ihre Ländermasse ein.

Auf diesem Territorium von rund 122.000 km² lebten um 1600 schätzungsweise vier Millionen Einwohner, was eine durchschnittliche Bevölkerungsdichte von 35 Personen pro Quadratkilometer ergibt; England und Wales zusammen zählten damals ebenso viele Bewohner. Im Römischen Reich aber waren nur Sachsen und das Rheinland ähnlich dicht besiedelt. Die Bevölkerung jedes der Böhmisches Länder bestand aus einer kleinen Schicht von Adligen und Stadtbewohnern sowie der überwiegenden Zahl von Bauern. Nur etwa zehn Prozent der Bevölkerung war katholisch, etwa achtzig Prozent zählten zu den Utraquisten, der Rest verteilte sich unter anderem auf Lutheraner und Calvinisten (ALEXANDER 2008, 192ff).

Die böhmischen Länder hatten bislang demnach keine langen Epochen nationaler Autonomie erlebt. Vor und nach dem Untergang des Großmährischen Reiches traten sie in Beziehungen zum Karolinger und zum Deutschen Reich. Die luxemburgischen Könige aus dem Westen haben dann für kaum mehr als hundert Jahre eine wirtschaftliche und kulturelle Blütezeit herbeigeführt, in der die böhmische Verflechtung in Geist und Kultur Europas besonders sichtbar wurde.

Mit der Zugehörigkeit zum Reich der Habsburger und der Donaumonarchie sollten die Länder nun bis 1918 fest in eine Vielvölkerherrschaft mit europäischen Bezügen eingegliedert werden – der nationale Machtstaatsgedanke sollte daraus aber keine Völkergemeinschaft entstehen lassen, im Landesverband stieg Böhmen in die Peripherie ab, blieb aber nach Wirtschafts- und Steuerkraft bedeutendste Provinz und baute sein Schulwesen in beachtlichem Maße aus. So traten die Böhmisches Länder auch in die Moderne, die durch die Industrialisierung und den Streit zwischen den Sprachgruppen geprägt war.

3.2 Die Böhmisches Länder im Habsburger-Reich (1620-1848)

Das Herrschaftsgebiet der Habsburger wurde durch Heiratsverbindungen mit anderen Fürstentümern, Erbschaften, Kaufverträge und Kriege im frühen 18. Jahrhundert zu einer europäischen Großmacht. Bereits die Zeit ab 1526 – der Habsburger Ferdinand I. übernimmt die Macht in Böhmen – bis weit nach der Niederlage in der Schlacht am Weißen Berg von 1620 ist geprägt von Glaubenskriegen zwischen den katholischen Habsburgern und den protestantischen Völkern, zu denen auch die Bewohner der Böhmisches Länder gehörten (vgl. KÁDNER 1923; ZÖLLNER 1990, 246ff.; ERBE 2000). Die Großmacht stand jedoch hinsichtlich ihrer Verfassung und Verwaltung, ihrer Wirtschaft und Finanzkraft, ihres Heerwesens wie auch ihres Schulwesens auf schwachen Füßen. Sie war ein Vielvölkerstaat (vgl. Abb. 3), der von außen durch Eroberungswünsche der Nachbarn und von innen durch Aufstände und nationale, konfessionelle und kulturelle Spannungen gefährdet war. Die zugehörigen Länder waren kulturell sehr verschieden und hingen durch das Herrscherhaus trotz gesamtstaatlicher Bemühungen lediglich lose zusammen (vgl. EBD. sowie RICHTER 1967, 349ff.; BREZINKA 2000, 6).

Die böhmische „Nation“ war über Jahrhunderte hinweg nicht durch sprachlich-volkstümliche, sondern durch ständisch-konfessionelle Trennungslinien gespalten. Erst die Bildung nationaler Machtstaaten im 19. Jahrhundert machte die Andersartigkeit von Sprache und Volkstum bewusst und polarisierte sie. Bei allen Völkern vollzog sich der Prozess nationaler Bewusstseinsbildung und der gegenseitigen Abgrenzung des gesellschaftlichen Strukturwandels aus den einst gemeinsamen gesellschaftlich-wirtschaftlichen Voraussetzungen – von der feudalen Agrar- und Handwerkskultur zur bürgerlichen Industrie- und Kapitalgesellschaft (vgl. ausführlich BOSL 1967a, 1968, 1970a, 1974; MITTER 2004).

3.2.1 Wirtschaft und Gesellschaft unter der absolutistischen Herrschaft des Hauses Habsburg

Die Auswirkungen der Schlacht am „Weißen Berg“ am 8. November 1620 waren noch nach Jahrhunderten spürbar. Die dortige Niederlage führte zum vollkommenen Verlust der Unabhängigkeit der böhmischen Stände sowie zur gewaltsamen Gegenreformation. Sie veränderte die äußere und innere Landkarte der Böhmisches Länder dauerhaft und schuf die Grundlage für das absolutistische System des Hauses Habsburg, welches Böhmen zum Erbkönigreich erklärte. Die Ständeherrschaft war der Macht des Königshauses unterlegen, welches nun die Grundlagen für einen modernen Staat schuf: Zentralisierung der Verwaltung, Vereinheitlichung des Rechts, Merkantilismus als staatliche Wirtschaftspolitik (vgl. RICHTER 1967, 99ff.; ALEXANDER 2008, 230ff. sowie ausführlich ERBE 2000, 95ff.).

Der vormals reiche und weltoffene Ständestaat mit selbstbewusstem Adel war zu einer verarmten Provinz des Habsburger-Reiches abgestiegen. Tschechische Historiker haben diese Umwälzungen der politischen und sozialen Verhältnisse als Zäsur gewertet, die eine „dunkle Zeit“ (*temno*) unter habsburger Herrschaft einleitete, denn Kaiser Ferdinand II. hatte nicht national-ethische Ziele, sondern die Prinzipien des absolutistischen Staates umgesetzt, der ein „schlankes Regiment ohne Gegengewichte und eine einheitliche Konfession“ forderte (ALEXANDER 2008, 234). Vermutungen zufolge, wurde zu jener Zeit etwa die Hälfte des Landbesitzes in Böhmen und Mähren enteignet. Nutznießer dieser Besitzumschichtung waren die loyalen Helfer des Hauses Habsburg: Der katholische Adel wie auch die katholische Kirche und deren Vertreter, was zu einem erheblichen Zustrom landfernen Adels und der Zurückdrängung der alten slawischen Oberschicht führte. Dem Land wurden enorme Mengen an Geld entzogen und so die Wirtschaft nachhaltig geschädigt (RICHTER 1967, 351; ERBE 2000, 96f.; ALEXANDER 2008, 232).

Mit einer ähnlichen Härte geschah die Rekatholisierung: In Böhmen übten bislang alle Konfessionen ihren Glauben gleichberechtigt aus und erreichten Mitte des 16. Jahrhunderts, durch das so genannte böhmische Glaubensbekenntnis, eine vage Garantie ihrer Religionsfreiheit. Durch den Majestätsbrief Rudolf II., der 1609 feststellte, dass niemand zum Katholizismus oder zu irgendeinem anderen Glauben gezwungen werden könne, wurde die böhmische, protestantische Konfession zusätzlich bekräftigt. Durch die Schlacht am Weißen Berg und die damit verbundene Niederlage der Böhmisches Stände wurde die Sonderstellung der Konfessionen Böhmens gewaltsam unterdrückt. 1624 wurde die katholische Religion zur einzig erlaubten in Böhmen bestimmt. Die Jesuiten erhielten das Recht der Zensur für den Buchdruck, die Schulaufsicht und die Leitung der Universität. Die kulturellen und geistigen Verluste durch Vertreibung und Flucht vieler Handwerker, Lehrer, Geistlichen und Gelehrten waren enorm (RICHTER 1967, 375f.; ALEXANDER 2008, 232).

Herausragendes Beispiel dieser Vertreibungen war Jan Amoš Komenský (1592-1670), der „Lehrer der Nationen“ (JENÍK 1980, 9), der als Reformator der Pädagogik und Begründer demokratischer und humaner Bildungs- und Erziehungsmethoden auch europaweit unter der lateinischen Namensversion Comenius hohes Ansehen genoss. Auf theoretischer Ebene begründete er das einheitliche Schulsystem und noch zu Lebzeiten lehrte man in ganz Europa nach seinen Lehrbüchern. Er propagierte, dass Erziehung nicht nur die reine Vermittlung von Wissen, sondern eine „Veredelung des Menschen“ im Sinne einer praxis- und volksverbundenen, statt einer aristokratisch-literarischen Bildung sein müsse. Alle Erziehungsmethoden sollten natürlich, zweckmäßig sein und mit Freude ausgeführt werden: Lernen sollte nicht Qual, sondern Spiel und Schulen Stätten der Menschlichkeit sein. Bis heute bedienen sich zahlreiche Lehrbücher seiner Vorlagen und pädagogischer Leitbilder – demokratische Bildung, edle Erziehung zwischen den Menschen, Völkern und Staaten sowie Streben nach Weltfrieden (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 7; RICHTER 1967, 375; JENÍK 1980, 9f.; KUZMIN 1981, 36; ALEXANDER 2008, 232f.; KOPP 2010, 749).

Die Zentralisation der Österreichischen Monarchie unter Maria Theresia und Joseph II. (1740-1790) und die zu ihrer Begründung entwickelte Staatsidee basierte „auf dem aufgeklärten Absolutismus, einer Geisteshaltung, die auf monarchischer Basis durch die Prinzipien der Vernunft und der Toleranz geprägt wurde“ (HANKE 1967, 553; vgl. auch KUZMIN 1981, 54). Auf diese Weise sollte das Gemeinwohl trotz der differenzierten Situation in den Kronländern bestmöglich gewahrt werden. Dennoch ist eine eigenständige Geschichte Böhmens zu jener Zeit kaum auszumachen. Nach dem vorangegangenen Verlust der Glaubensfreiheit kam es nun durch die Zentralisierungsbestrebungen zusätzlich zum Verlust der Selbstverwaltung der Böhmisches Länder (HANKE 1967, 415ff.; PRINZ 1970, 153). Das Interesse an Politik schien verloren, die Zensur verhinderte das Erscheinen freier Zeitungen, die Polizei kontrollierte den Buchhandel, um das Eindringen gefährlicher Gedanken zu vermeiden und auch das Schulwesen wurde in die staatliche Kontrolle zurückgeführt „und hatte fachlich gebildete, aber gehorsame Untertanen hervorzubringen“ (ALEXANDER 2008, 285). Die Aufsicht über die Schulen wurde katholischen Geistlichen übertragen (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 7). Die Zentralisierung erreichte mit der Einrichtung einer dem Monarchen direkt unterstellten Studienhof-Kommission als zentraler Verwaltungsinstitution für das Bildungswesen ihren Höhepunkt (KUZMIN 1981, 52ff.; vgl. Kap. 3.2.3).

Prag, das einst der Mittelpunkt der Böhmisches Länder gewesen war, wurde von Wien als politischer und wirtschaftlicher Macht abgelöst. Dennoch sollte der böhmische und mährische Adel in den kommenden Jahren zahlreiche kulturelle Inspirationen aus der Stadt ziehen. Deswegen Bedeutung und Verantwortung für die Pflege der Bildung und Kultur war nach den politisch-religiösen Emigrationen der zwanziger Jahre und dem wirtschaftlichen Niedergang des Bürgertums, das breite Lücken in das geistige Potential der Böhmisches Länder geschlagen hatte, wieder gestiegen. Die politische und wirtschaftliche Rolle Böhmens spielte innerhalb der Monarchie zunehmend eine wichtigere Rolle (RICHTER 1967, 372ff.).

Der Merkantilismus, der bisher überwiegend im Spannungsfeld ständisch-landesherrlicher Auseinandersetzungen gestanden hatte, erfuhr im Aufklärungszeitalter eine entscheidende Erweiterung. Das Erkennen der neuen wirtschaftlichen Grundkräfte wies den Weg zu neuen Wirtschaftsformen, die handelspolitische wie auch gewerbe- und bevölkerungspolitische Gesichtspunkte betrafen. Eine grundlegende Voraussetzung für den Erfolg jeglicher wirtschaftspolitischer Maßnahmen bildeten eine entsprechend große Bevölkerungszahl und eine differenzierte Bevölkerungsstruktur Böhmens. In jenen Landesteilen, in denen ein Bevölkerungsüberschuss bestand, der in der Landwirtschaft nicht mehr untergebracht werden konnte, waren die Voraussetzungen für eine stärkere Arbeitsteilung und damit für die Entwicklung einer gewerblichen Wirtschaft gegeben. Je mehr sich die Bevölkerung gesellschaftlich und wirtschaftlich differenzierte, desto stärker traten auch Wirtschaftsverfassung, Bevölkerungszahl, Bevölkerungsstruktur und Produktionssituation in wechselseitige Abhängigkeit (vgl. KOČI 1953; BOG 1959; KLÍMA 1965).

Die ausgeprägten regionalen Differenzierungen zwischen rein agrarischen und vorherrschend gewerblichen Gebieten hatten sich in den Böhmisches Ländern bereits bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts herausgebildet. Letztere befanden sich in dem fast ausschließlich von Deutschen besiedelten Gebirgsstreifen entlang der sächsisch-schlesischen Grenze. Über diese Räume hinaus überwog lediglich in den größeren Städten, innerhalb des Zunftszwangs, die gewerbliche Fertigung. Die weitaus größeren, übrigen Teile der Böhmisches Länder – die Glashüttengebiete des Böhmerwaldes ausgenommen – und ein Großteil der kleinen Landstädte waren agrarisch geprägt (vgl. GABRIEL 1967, 241ff., 343ff.; HANKE 1967, 476f.). Diese Differenzierung spiegelte sich auch in der Bevölkerungsdichte wider. Die Böhmisches Länder wiesen einen Durchschnitt von 32 bis 35 Einwohnern pro km² auf, die Gebirgsgebiete mindestens 45 bis 65 pro km². Dies lag primär an der Tatsache, dass die Bauernhöfe des tschechischen Alt-siedellandes im Durchschnitt größere Nutzungsflächen hatten als die Höfe im Rodungsland des Spätmittelalters. Im Erzgebirge hatte das Aufblühen der Bergstädte im 16. Jahrhundert die Bevölkerungsdichte durch regen Zuzug aus Sachsen wesentlich erhöht (HANKE 1967, 477f.).

Verstärkt wurde die regionale Differenzierung durch die Folgen des Dreißigjährigen Krieges (1618-1648). Das Land verelendete; die Einwohnerzahl sank verursacht durch Vertreibungen, Kriegshandlungen und Seuchen auf unter zweieinhalb Millionen. Zahlreiche Dörfer lagen wüst, ein Großteil der Höfe war verwaist, in den Städten stand ein Drittel der Häuser leer und deren rechtliche Stellung wurde nach 1621 wesentlich geschmälert. Insbesondere im Adel waren die Besitzumschichtungen gravierend – zwei Drittel bis drei Viertel des Bodens in Böhmen hatten den Besitzer gewechselt (ERBE 2000, 95ff.; ALEXANDER 2008, 240f.). Die fruchtbaren, überwiegend von Tschechen bewohnten innerböhmischen und innermährischen Landesteile hatten weitaus größere Bevölkerungsverluste erlitten als die von Deutschen besiedelten Grenzgebiete. Bereits im 17. Jahrhundert konnte ein Großteil der Gebirgsbevölkerung in der Landwirtschaft kein Auskommen mehr finden und war gezwungen, gewerbliche Tätigkeiten aufzunehmen, während die Flachlandbevölkerung die Wiederbewirtschaftung der im Krieg verwüsteten Höfe in Angriff nahm. Bezogen auf den nutzbaren Boden betrug die Bevölkerungsdichte des von Eger/*Cheb* bis ins oberschlesische Teschen reichenden Gebirgsstreifens in der Mitte des 18. Jahrhunderts über 105 Einwohner/km² gegenüber 75 in Innerböhmen (HANKE 1967, 477f.).

Die Kriegsverluste waren bis Ende des 17. Jahrhunderts wieder ausgeglichen; um 1740 lebten in den Böhmisches Ländern, einschließlich Schlesien, rund 4,8 Millionen Menschen, wobei der tschechischsprachige Teil in der Minderheit war. Erst die Abtrennung des größeren Teils von Schlesien von den Böhmisches Ländern ließ hier die tschechischsprachige Bevölkerung zur Mehrheit werden. Die erste Volkszählung 1754 ermittelte für die Böhmisches Länder eine Einwohnerzahl von 3.013.369, wovon auf Böhmen 1.971.613 und auf Mähren und Schlesien 1.041.756 Einwohner entfielen. Bis 1770 war die Bevölkerungszahl auf 4.286.332 (Böhmen 2.717.783, Mähren und Schlesien 1.568.539) angewachsen, wobei die nordwestlichen und nördlichen Grenzgebiete eine größere Zunahme zu verzeichnen hatten als Innerböhmen und

Innermähren. In dieser Zeit dehnten sich auch die bevölkerungsreichen Landstriche in Nordostböhmen und im nördlichen Teil der böhmisch-mährischen Höhe aus und griffen auf tschechisches Siedlungsland über. Die Volkszählung des Jahres 1773 verzeichnete in den Böhmisches Ländern einen Bevölkerungsrückgang auf 3.651.234 Einwohner. 1790 zählte die Gesamtbevölkerung von knapp 4,5 Millionen, erst nach 1815 erreichten die Böhmisches Länder wieder die Bevölkerungszahl, die sie vor dem Verlust Schlesiens besessen hatten (HANKE 1967, 478; ALEXANDER 2008, 269f. sowie ausführlich PLACHT 1957).

Wenn auch die Innenpolitik längerfristig das Gefüge der Böhmisches Länder festigte und diese zum wirtschaftlichen Kernland der Habsburger-Monarchie werden ließ, waren die wirtschaftlichen und sozialen Folgen für die Bevölkerung enorm. Die Volkswirtschaft war geschwächt – ein wirtschaftlicher Zusammenbruch konnte nur durch die Mobilisierung bisher ungenutzter Organisationsformen verhindert werden (vgl. zur Wirtschaftspolitik ausführlich OTRUBA 1963).

Gegen Ende des 17. Jahrhunderts begründeten neben der Heimarbeit mit Spinnen und Weben wohlhabende Adelige Manufakturen im Bereich der Textilerzeugung, in denen meist Bauern, um sich ein Zubrot zu verdienen, für einen geringen Lohn arbeiteten. Im Jahr 1775 wurden in Böhmen 25 Manufakturen gezählt; deren Anzahl erhöhte sich bis 1788 auf 86 (HANKE 1967, 480f., 535f.). Das Verlagssystem sorgte für die Vermarktung der Produkte und der Staat förderte die Wirtschaftstätigkeit durch Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung und -erhaltung, wie den Ausbau der Straßennetzes oder Außenzölle. Neben die Bauern und Handwerker als Arbeitskräfte traten allmählich freie Lohnarbeiter als neue soziale Erscheinung auf. In der Textilerzeugung Böhmens waren um 1775 rund 177.000 freie Arbeitskräfte beschäftigt (ALEXANDER 2008, 270). Daneben blühte in Nordböhmen und im Böhmerwald die Herstellung von Glaswaren, die Böhmen auf dem internationalen Markt absetzte (HANKE 1967, 482, 541). Die ursprünglich überwiegend bürgerlichen Bierbrauereien hatten bereits ab dem 16. Jahrhundert gegenüber den zahlreichen herrschaftlichen Brauereigründungen an Bedeutung verloren. Um 1800 besaß Böhmen die größten Brauereien der Monarchie. Weltruf erlangte das böhmische Bier, nachdem durch die 1812 gegründete Braulehranstalt in Prag eine fachliche Ausbildung der Braumeister möglich war (HANKE 1967, 542).

Durch die neue Mobilität unter der Landbevölkerung konnten auch bürgerliche Unternehmer freie Arbeitskräfte beschäftigen; deren Tätigkeit ließ, zusammen mit der Vermehrung der Bevölkerung, die Nachfrage nach Konsumgütern sowie die Preise für landwirtschaftliche Produkte steigen, was auch deren Produktion erhöhte – technische Neuerungen ermöglichten einen weiteren Zuwachs. Dem entsprechen auch Maßnahmen zur Verbesserung der Bildung von Grundherren und Bauern. Um das neue merkantilistische Programm der Regierung durchzusetzen, musste diese jedoch die Freiheit der Zünfte deutlich einschränken, die sich im Laufe des 17. Jahrhunderts insbesondere in den Städten wieder verfestigt hatte (RICHTER 1967, 323f., 332, 493; ALEXANDER 2008, 269ff.).

Der auf Silber und Kupfer beruhende, traditionelle Reichtum Böhmens war mittlerweile erschöpft; an seine Stelle traten die Eisenindustrie und der Kohleabbau, als 1770 reiche Vorkommen in Mährisch Ostrau/*Moravská Ostrava* entdeckt wurden. Umfangreiche Lager von Schwefelkies wurden zur Grundlage der späteren Chemieindustrie (HANKE 1967, 482).

Der Schutz des Absatzmarktes der heimischen Industrie im Sinne des Merkantilismus, die Entstehung einer Arbeiterschaft und die beginnende industrielle Revolution, welche der Staat unter anderem durch die Gründung gewerblicher Schulen förderte, wirkten sich auf die Wirtschaft positiv aus.

Unter den Bedingungen der Leibeigenschaft standen bislang ausschließlich dem grundbesitzenden Adel ausreichend Arbeitskräfte für Manufakturen zur Verfügung; die Aufhebung der Leibeigenschaft – 1812 legte das bürgerliche Gesetzbuch die Gleichheit aller Bürger fest – eröffnete den landlosen Bauern die Möglichkeit, sich zur Einkommenssuche frei zu bewegen und aus eigener Kraft für ihren sozialen Aufstieg zu sorgen. Bürgerliche Unternehmen traten auf diese Weise in Konkurrenz zum Adel und wurden zu Trägern des technischen Fortschritts (vgl. HANKE 1967, 539f.). Dennoch behauptete der Adel bis 1848 seine ökonomische Vormacht und somit politische Stellung: Im Bergbau und der Metallverarbeitung blieb er dominant und verstärkte seinen Einfluss insbesondere in der industriellen Weiterverarbeitung landwirtschaftlicher Produkte (ALEXANDER 2008, 287). Diese Entwicklungen waren vorwiegend in den von Deutschen besiedelten Gebieten zu beobachten, das landwirtschaftlich geprägte, tschechisch besiedelte Landesinnere blieb zunächst zurück. Jedoch konnte eine verbesserte Dreifelderwirtschaft die Erträge erhöhen; der Getreideanbau blieb führend, Kartoffeln und Rüben wurden verstärkt produziert. In der Viehwirtschaft und im Forstwesen setzte sich allmählich die Beschäftigung von Lohnarbeitern durch (EBD., 288 sowie im Detail HANKE 1967, 483ff. und 543ff.).

Die industrielle Revolution begann 1797 mit dem Einsatz von Spinnmaschinen, die durch Wasserkraft betrieben wurden; nach den Napoleonischen Kriegen setzte sich rasch die Dampfmaschine durch, die im traditionell starken Bereich der Textilindustrie Tausende von Heimarbeitern in die Armut stürzte. Der Zwang zur Kapitalbildung und billiger Produktion verschärfte die Lohnsituation der wachsenden Arbeiterschaft zunehmend. Als Ausweg aus der sozialen Not blieben nur die Verstärkung und der Aufbau der Industrie. Deren Grundlage wurde der Abbau von Steinkohle und Erzen in den tschechischen Gebieten von Pilsen/*Plzeň*, *Kladno* und *Buštěhrad*, während in den deutschbesiedelten Gebieten zwischen Falkenau/*Sokolov* und Teplitz/*Teplice* Braunkohle gefördert wurde – die Fördermenge stieg in diesen Jahren von 1,5 auf 6 Millionen Zentner rasant an und machte an dessen Ende fünfzig Prozent der Fördermenge der Monarchie aus. Mit den Jahren entstand zudem ein leistungsfähiges Maschinenbauwesen in Reichenberg/*Liberec*, Brünn und Prag (HANKE 1967, 482ff., 539ff.; ALEXANDER 2008, 286ff.). In den deutschbesiedelten Gebieten herrschte dagegen eine Konsumgüterindustrie vor, die verschiedenste Holzprodukte vornehmlich in Kleinbetrieben her-

stellte und in ganz Europa absetzte. Papier, Lederwaren und Zucker wurden allmählich in Großbetrieben, oft im Besitz adeliger Unternehmer, erzeugt (HANKE 1967, 479ff. & 542f.).

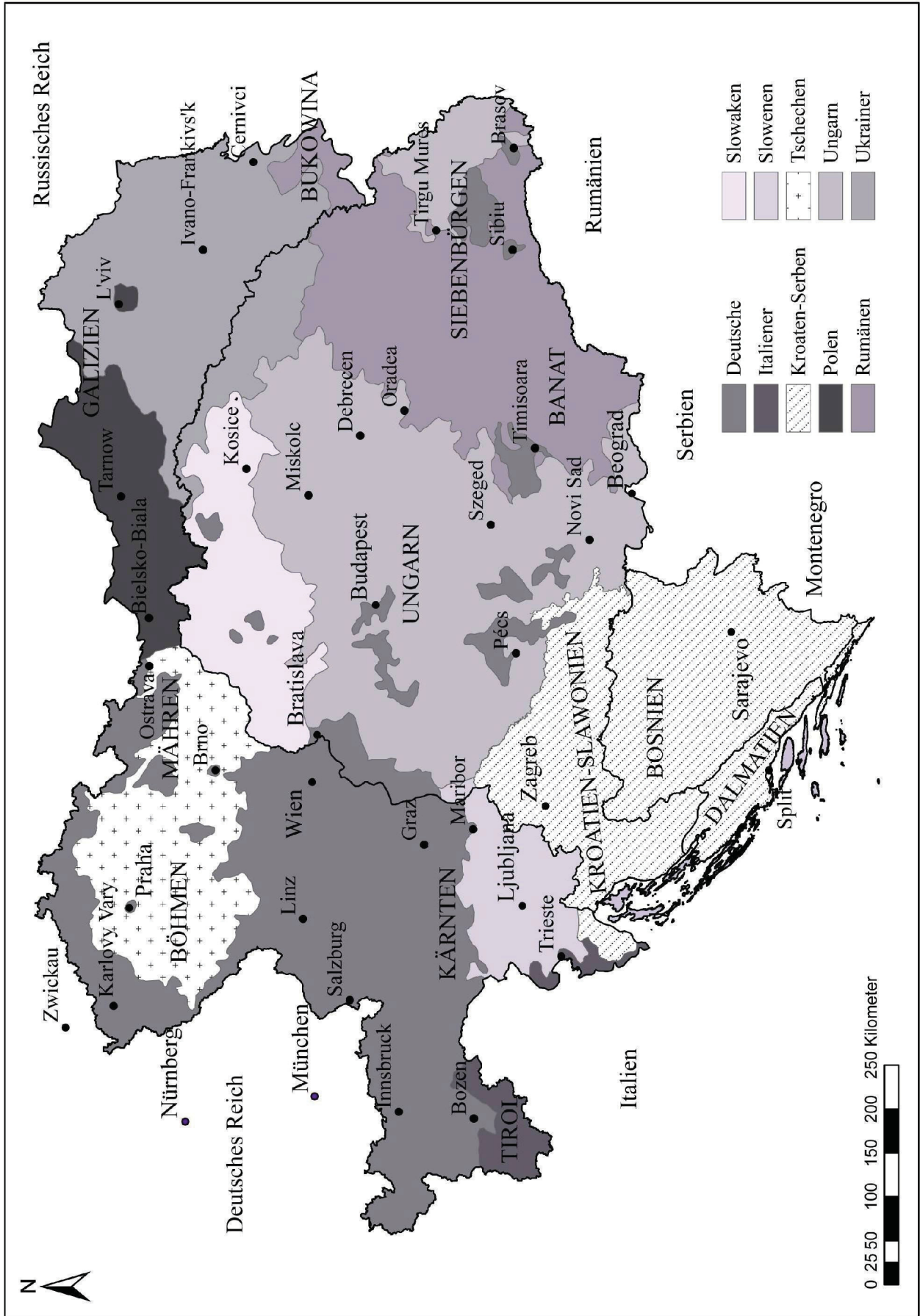
Die Siedlungsstruktur der Böhmisches Länder war trotz des Anstiegs der gewerblichen Produktion überwiegend ländlich geprägt. Bis zur Beendigung der Napoleonischen Kriege hatten sich erst einige wenige städtische Ballungszentren entwickelt, deren Bevölkerung kaum zehntausend Einwohner erreichte. Von diesen hob sich lediglich die Stadt Prag ab. Die Gesamtbevölkerung der Böhmisches Länder betrug um 1790 knapp viereinhalb Millionen Menschen, im Durchschnitt 55 Einwohner pro Quadratkilometer. Die stärker gewerblich tätigen, meist deutschsprachigen Bewohner im Norden und Nordwesten Böhmens machten davon rund 1,2 Millionen aus, wobei durchschnittliche Bevölkerungsdichte 82 Einwohner je km² betrug und sich in einigen Industrieregionen, wie Reichenberg/*Liberec* auf 137 pro km² erhöhte (HANKE 1967, 538f.). Die Landeshauptstadt, das administrative, kulturelle und kirchliche Zentrum Böhmens, zählte 1790 fast 78.000 Einwohner und zählte zu den größten mitteleuropäischen Städten. In dieser Hinsicht entsprach Prag in Mähren die Stadt Olmütz/*Olomouc*, die das 1641 zur Landeshauptstadt gewählte Brünn, an Bedeutung und Einwohnerzahl übertraf. Der Anstieg der Bevölkerung dieser Städte vor sowohl Voraussetzung als auch Folge des industriellen Aufschwungs: Hatte Brünn um 1791 knapp 20.000 Einwohner besessen, so wuchs deren Zahl bis 1848 auf fast 50.000 an; in Prag lebten 1850 bereits 120.000 Einwohner, von denen fast fünfzig Prozent Zuwanderer waren (ALEXANDER 2008, 304). Die Migration in die Industrieorte verschlechterte dort die Wohnsituation enorm. Durch Kreisverwaltungen, kirchliche Institutionen oder bedeutende Märkte traten in Böhmen noch Budweis/*České Budovice*, Krumau/*Česky Krumlov*, Czaslau/*Čáslav*, Eger/*Cheb*, Jungbunzlau/*Mladá Boleslav*, Klattau/*Klatovy*, Kolin/*Kolín*, Königgrätz/*Hradec Králové*, Leitmeritz/*Litoměřice*, Pilsen/*Plzeň*, Pisek/*Písek*, Reichenberg/*Liberec*, Saaz/*Žatec*, Schlan/*Slaný*, Tabor/*Tábor* und Taus/*Domažlice* hervor, in Mähren das besagte Brünn/*Brno*, Iglau/*Jihlava*, Ungarisch Hradisch/*Uherské Hradiště* und Znaim/*Znojmo* (vgl. Abb. 3). Zwischen 1765 und 1790 war die Bevölkerung um 45% gewachsen – der Zuwachs bis 1815 betrug kriegsbedingt nur 7,5% auf nun fast 4,8 Millionen Einwohner, um dann in den folgenden 25 Jahren um 30% auf 6,6 Millionen zu steigen (HANKE 1967, 538f.; ALEXANDER 2008, 288f., 300).

Eine Besonderheit der Gesellschaft der Böhmisches Länder war die Frage des Sprachgebrauchs, der sich regional und sozial äußerte. Der Hof in Wien wie auch der Adel waren mehrsprachig, am Hof dominierte nun das Französische. Die Städte waren – in ihrer Oberschicht und dem Handwerkertum – meist deutschsprachig. Zwar wurde das Deutsche dem Französischen als Literatursprache und dem Lateinischen als Bildungssprache nachgeordnet, der Prozess zur Herausbildung einer allgemein anerkannten und verbindlichen deutschen Bildungssprache hatte aber bereits begonnen. Die Lateinschulen, auf welchen die künftigen Beamten ausgebildet werden sollten, stellten sich neben dem Lateinischen auf die deutsche Sprache um; Deutsch wurde zur Sprache der Administration und Kommunikation. Die Bauern

und niedrigen Volksschichten sprachen deutsch oder tschechisch. Deren Sprachgebiete waren in Böhmen regional zwischen dem fruchtbaren Inneren Böhmens und den gebirgigen Rändern scharf abgegrenzt. Während die deutschsprachigen Bauern zumindest in der Theorie an der deutschen Administration Anteil nehmen konnten, musste der tschechische Bevölkerungsteil diese Sprache erst im alltäglichen Umgang oder in der Schule lernen, um zu höherer Bildung zu gelangen. Lediglich drei Gymnasien in Böhmen wurden eine Zeit lang tschechisch geführt (RICHTER 1967, 394; ŘEZNIČKOVA 2007, 12f). ALEXANDER (2008, 276) betont in diesem Zusammenhang zwar, dass dem keine Absicht der sprachlichen Unterdrückung oder einer „Germanisierung“ zugrunde lag, da die Volkssprachen, einer aufgeklärten Denkart entstammend, durchaus in der Kirche, normalen Schulen und der Literatur gepflegt wurden. Dennoch wurden bereits erste Stimmen laut, die die Bevorzugung der deutschen Sprache ablehnten – die Kritik sollte sich fortan durch die Bildungsgeschichte des tschechischen Schul- und Hochschulwesens ziehen (RICHTER 1967, 377; MITTER 2004, 199ff.).

Die Länder der österreichischen Habsburger reichten zu jener Zeit vom Oberrhein bis an den Fuß der Tatra, vom Erzgebirge und das Herzogtum Sagan in Schlesien bis zum Gardasee, bis Triest und zum Quarnero (vgl. Abb. 3). Dieses weitgespannte Gebiet war geographisch wie staatsrechtlich in der Ländergruppen eingeteilt: In die österreichischen Erbländer, das Königreich Ungarn und die Länder der böhmischen Krone (Böhmen, Mähren und Schlesien), die die materielle Hauptstärke der habsburgischen Macht darstellten. Größe und Einwohnerzahl der gesamten Gebiete der Habsburger wurden auf rund 303.000 km² und rund 53 Millionen Einwohner geschätzt (HANKE 1967, 348f.).

Abb. 3 (nächste Seite): Nationalitäten des habsburgischen Vielvölkerstaates zum Ende des 19. Jahrhunderts: Die Tschechen waren nach den Deutschen und den Ungarn mit 12,6% die zahlenmäßig drittstärkste Ethnie der Habsburger-Monarchie – 1910 bekannten sich ca. 6,7 Millionen Bürger zur tschechischen Sprachgruppe. Die Böhmisches Länder – Böhmen, Mähren und Schlesien – waren ihre historischen Hauptsiedlungsgebiete (HANKE 1967, 348f.; eigene Darstellung nach ERBE 2000, 241; Datengrundlage GADM.org).



3.2.2 Zwischen Revolutionen und Restauration

Die Französische Revolution von 1789 beendete das Ancien Régime: die politische Verfassung der Staaten erschien nicht mehr gottgegeben, sondern von Menschen gemacht und gestaltbar, wie es auch die Kolonisten in den Vereinigten Staaten von Amerika bewiesen. Die französischen „Bürger“ übernahmen als „dritter Stand“ die Politik in ihrem Land und überschwemmen Europa mit ihren Ideen von „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“. Der „Liberalismus“ bildete die Leitidee der Zeit, die in der Politik den Verfassungsstaat anstrebte und in der Wirtschaft eine freie Gewerbetätigkeit anstrebte. Im Kampf gegen Napoleon war die „Nation“ entdeckt worden, die die Sprecher einer Sprache in einem „Nationalstaat“ zusammenfassen und gegen andere abschließen sollte (vgl. HANKE 1967, 498f.). Die Entwicklung der unterschiedlichsten Maschinen bereitete die Industriegesellschaft vor, die einerseits Leistung forderte, aber auch Konkurrenz statt Solidarität und damit große soziale Unterschiede zur Folge hatte. Die Kluft zwischen dem Anspruch auf Selbstbestimmung der Bürger und Repressionen durch Herrscher und Adel in den dynastischen Staaten führten zu einer Reihe von Unruhen und kleineren Revolutionen, die schließlich 1848 in eine europaweite Aufruhr mündeten (vgl. ALEXANDER 2008, 278ff.).

Wenngleich die Napoleonischen Kriege die Böhmisches Länder meist nur am Rande berührten, waren die geistigen „Nebenwirkungen“ deutlich zu spüren.

Die Differenzierung der Gesellschaft der Böhmisches Länder nahm in den Jahren zwischen 1790 bis 1848 zu. „Böhmen machte die typische Entwicklung zur Frühindustrialisierung durch, die einer kleinen Schicht wohlhabender Unternehmern in der Großindustrie eine wachsende Zahl von Arbeitern entgegenstellte, welche sich allmählich als Proletariat mit gemeinsamen Interessen erkannten“ (ALEXANDER 2008, 302). Die Kriegsjahre und die Depression nach 1815 verschärften die sozialen Unterschiede. Zu den Gewinnern der Entwicklung zählte jener Teil des Bürgertums, der zu Wohlstand gelangt war, ebenso die Industriearbeiter mit festem Lohn; Verlierer waren Unternehmer ohne ausreichendes Kapital zur Mechanisierung der Produktion, zudem Handwerker und Heimarbeiter, denen der Einsatz von Maschinen die Existenzgrundlage nahm. Während durch Inflation und Staatsbankrott zahlreiche Familien aus dem Bürgertum in Not gerieten, konnten wenige nach dem Krieg und durch Spekulationen große Gewinne machen. Allmählich entstand die typische böhmische Form des Industriedorfes, in dem Arbeiter mit geringem Lohn ein kleines Stück Land bewirtschafteten, um so der Verelendung zu entgehen. Die Zahl der Besitzlosen stieg stark an, was sich wieder als Phänomen der deutschbesiedelten Gebiete darstellte, in denen der Mittelstand geschrumpft war, während in den landwirtschaftlich orientierten tschechischsprachigen Gebieten viele Bauern und Handwerker allmählich zu einem eigenen starken Mittelstand aufstiegen. Hier führten steigende Preise für Agrarprodukte zur Entstehung einer Schicht relativ wohlhabender Bauern und Kleinbürger, die sich allmählich ihrer zahlenmäßigen Bedeutung im Land bewusst wurden. Dagegen suchten viele Bauern und Tagelöhner in der Industrie Zuflucht, was zur Entvöl-

kerung wenig fruchtbarer Gebiete in Südböhmen und zur Entstehung eines Proletariats beitrug. Der Staat hatte gegen die Interessen der frühkapitalistisch orientierten Unternehmer nur wenige Möglichkeiten, in diesen Prozess einzugreifen. Ein ökonomisch bedingtes Kriegsbewusstsein wuchs, Unruhen häuften sich, die Spaltung der Gesellschaft vertiefte sich und wurde zum vorherrschenden Merkmal der Gesellschaft jener Zeit (HANKE 1967, 546f.; ALEXANDER 2008, 289 & 305f.).

Aus dieser Situation heraus gingen zwei entgegengesetzte politische Vorstellungen hervor: Die Deutschböhmen schwankten aus den Erfahrungen der Befreiungskriege zwischen einem Landesbewusstsein, dem „Bohemismus“ (vgl. ausführlich HANKE 1967, 560ff.), der über die sprachlichen Unterschiede hinausblickte, und der Loyalität zum ständisch-feudalen Gesamtstaat. Der tschechischsprachige Bevölkerungsteil entwickelte aus einer „Mischung von aufklärerischem Gedankengut und politischer Romantik“ (ALEXANDER 2008, 290) ein tschechisches Nationalbewusstsein heraus – allmählich formierten sich eine gemäßigt-ständische und eine radikal-demokratische Opposition. Der scheinbar objektive Charakter der Muttersprache verband sich mit dem politischen Ziel der nationalen Einheit und letztlich, wenn auch zu diesem Zeitpunkt nicht offensichtlich, mit der Forderung nach einem Nationalstaat. Faktisch war das Tschechische durchaus mit dem Entwicklungsstadium der deutschen Sprache vergleichbar, rund die Hälfte der viereinhalb Millionen Einwohner bediente sich 1790 ausschließlich des Tschechischen und auch deutsche Gelehrte setzten sich für die Verbesserung der Sprache ein. Doch hatte sich die Sprachfrage zu dieser Zeit bereits mit politischen Vorstellungen und dem Wunsch nach der alten Selbstständigkeit verbunden. Als Grundherren Böhmens fühlten sich die Stände lange Zeit als die einzigen Kulturträger des Landes und ließen nun alte kulturelle Traditionen wieder aufleben, welche sie gemeinsam mit intellektuellen Schichten des Bürgertums, Gelehrten und Künstlern vertraten. Zentrum dieser Bestrebungen war zunächst Prag, wo durch zahlreiche Buchveröffentlichungen, Zeitungen, das Theater und verschiedene Kulturvereine mittlerweile auch eine breite Öffentlichkeit erreicht wurde (vgl. HANKE 1967, 407).

Noch besänftigte die Idee des Bohemismus, insbesondere im nichtsprachlichen Bereich, die auseinanderdriftenden Teile der Gesellschaft. Zwar forderte man im Sinne einer sprachübergreifenden kulturellen und historischen Einheit, dass jeder Böhme die jeweils andere Landessprache beherrschen sollte. Dieser damals utopischen Vorstellung stand aber die Tatsache entgegen, dass die Sprachgrenze auf dem Land noch relativ fest war, die Siedlungsgebiete sich noch weitgehend sprachlich homogen zeigten und deshalb den Deutschböhmen die Notwendigkeit der Kenntnis der tschechischen Sprache nur in einem Grenzraum und in Sprachinseln einleuchtete. Stattdessen betonte man das Zusammenleben der beiden Sprachgruppen in Böhmen mit einer gemeinsamen Geschichte und Kultur. Dennoch sollte die tschechnationale Grundstimmung in den Folgejahren zu einer Spaltung der Gesellschaft führen (vgl. HANKE 1967, 405ff.; JENÍK 1980, 11f.; ALEXANDER 2008, 290ff. sowie 306ff.).

Einer besonderen Wertschätzung erfreute sich in dieser aufklärerischen Zeit die Bildung. Wie der Kampf um die ständischen Freiheiten und die Durchsetzung der landesfürstlichen Macht sehr eng mit religiösen Problemen verbunden war, so war es auch die Verbreitung des aufklärerischen Denkens und Handelns. Ein großer Teil der Geistlichkeit, Gelehrte, Adelige, Beamte und Lehrer schlossen sich jener Bewegung an, die vor allem in der breiten Bevölkerung wirken wollte. Universitäten, Seminare, gelehrte Gesellschaften und Lateinschulen waren der Ausgangspunkt; die Sprachpflege und Beschäftigung mit schöngeistiger Literatur trugen wesentlich zur Verbreitung der Aufklärung bei. Am stärksten jedoch wirkte die verpflichtend gewordene Schule an der Verbreitung aufklärerischer Gedanken mit.

3.2.3 Bildung in den Böhmisches Ländern von 1620-1848

Im Unterschied zu den protestantischen Ländern war das überwiegend katholische Österreich um die Mitte des 18. Jahrhunderts, welches man das „pädagogische Jahrhundert“ (MOOG 1967, 30) nannte, von einem staatlichen Schulwesen weit entfernt. Der Elementar-Unterricht bis hin zur Universität lag in kirchlicher Hand (KÁDNER 1938, 352). Wollte das Land politisch, wirtschaftliche und wissenschaftlich nicht hinter den anderen europäischen Mächten zurückbleiben, musste diese Abhängigkeit überwunden werden und der Staat das Unterrichtswesen nach seinen Interessen einheitlich gestalten. Dies musste jedoch so geschehen, dass der Katholizismus als einheitsstiftende ideelle Grundlage des Gesamtstaates und der Verbundenheit seiner Bürger mit dem Herrscherhaus erhalten blieb.

Als Maria Theresia nach dem Tod ihres Vaters 1740 die Herrschaft antrat, nutzte sie ihre Macht zu Reformen, die die lose verbundenen Länder nach vorwiegend preußischem Vorbild in einen modernen Staat verwandeln sollten (KUZMIN 1988, 101f.; BREZINKA 2000, 5ff.). Hierzu gehörte auch die Reform des Unterrichtswesens (vgl. HELFERT 1860; FRANKFURTER et al. 1893; STRAKOSCH-GRASSMANN 1905, 83ff.; WEISS 1905/1908; KRAUS 1932; USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 7; ENGELBRECHT 1984, 68ff.; GRIMM 1991; STACHEL 1999). In den konfessionell gemischten Ländern spielte jedoch beim Anspruch auf das Staatsmonopol im Schulwesen auch die aus der Aufklärung entstandene Idee der religiösen Unparteilichkeit und der Toleranz des Staates eine nicht unerheblich Rolle (vgl. KÁDNER 1938, 351; BREZINKA 2000, 3ff.). 1757 wurde in diesem Zusammenhang eine Studienkommission geschaffen, die den Kirchen die Aufsicht über die Bildung entzog und 1760 zu einer ordentlichen Hofkommission wurde, die ihre Vorschläge der Monarchin direkt zukommen ließ (vgl. WALTER 1938, 355ff., 495ff.; PRINZ 1970, 153; KUZMIN 1981, 52ff.; ENGELBRECHT 1984, 84ff., 422f., 466; ŘEZNIČKOVA 2007, 12 sowie ausführlich MAYER 1960). Mit der Studienhof-Kommission als erster Bildungsbehörde begann die gesamtstaatliche Unterrichtsverwaltung. Sie hatte die Aufgabe „in völliger Unabhängigkeit [...] eine gleichförmige, vollständige, praktische und dauerhafte Studieneinrichtung zu treffen, folglich alle Land-

und Stadtschulen, lateinische Schulen und höhere Gymnasien, Klosterstudien und Priesterhäuser, Akademien und Universitäten und die in Wien zu errichtende Akademie der Wissenschaften unter ihre Aufsicht und Obsorge zu nehmen“ (Hofkanzlei-Dekret vom 12. Februar 1774 an alle Länderstellen aufgrund der vollständigen Neugestaltung des Bildungswesens nach HELFERT 1860, 296; vgl. auch MUSIL 1948, 7; STRAKOSCH-GRASSMANN 1905, 87f.). Unter dem Wort „gleichförmig“ wurde nicht nur eine einheitliche staatliche Organisation des Schulwesens verstanden, sondern auch ein Unterricht, „wodurch eine gleiche Denkungsart aller Untertanen und wahrer Nationalgeist gebildet wird“ (Hofkanzlei-Dekret vom 12. Februar 1774 nach HELFERT 1860, 297). Das Unterrichtswesen sollte auf allen Stufen eine „österreichische Nationalerziehung“ leisten, wobei sich „national“ auf die Gesamtheit der in der Donaumonarchie zusammenlebenden Nationen bezog (MEISTER 1946, 5). Erziehungsziel war der tugendhafte und nützliche Staatsbürger, der Österreich und dem Herrscherhaus verbunden ist. Reformen waren in allen Bereichen des Unterrichtswesens von Nöten. Die Mitglieder der Studienhof-Kommission bereiteten diese durch Pläne, Gutachten und ausführliche Beratungen gründlich vor und schickten Delegierte ins Ausland, um mustergültige Schulen und Universitätseinrichtungen zu studieren sowie Männer zu finden, die für die Verbesserung des eigenen Unterrichtswesens gewonnen werden konnten (vgl. HELFERT 1860, 286f.). Die Vorbereitungen zogen sich in die Länge, bis 1773 durch Papst Klemens XIV. der Jesuitenorden aufgehoben wurde. Der Orden war mit seinen Gymnasien und philosophischen Studienanstalten ein mächtiges und weitgehend autonomes kirchliches Organ gewesen, das sich dem staatlichen Zugriff auf das Schulwesen zu entziehen versuchte. Die Berater der Monarchin, die für absolute Staatssouveränität und Fortschritt im Geist der Aufklärung eintraten, sahen in diesem Orden das Haupthindernis bei der Durchsetzung eines aufgeklärten Reformkatholizismus und der Erneuerung des Schulwesens (vgl. JENÍK 1980, 11; BREZINKA 2000, 9). Die Verdrängung der Jesuiten aus den Universitäten war zur Zeit der Aufhebung des Ordens bereits fortgeschritten (STRAKOSCH-GRASSMANN 1905, 106ff.; ENGELBRECHT 1984, 189ff.). Auch an Vorschlägen zur Verstaatlichung, Laisierung und Reform der Ordensgymnasien fehlte es nicht (ENGELBRECHT 1984, 151ff.) – nicht vorhanden waren jedoch weltliche Lehrer und Geldmittel, um sie bezahlen zu können. Der Studienfonds, der aus dem eingezogenen Vermögen des Jesuitenordens geschaffen wurde, reichte bei weitem nicht aus – der Weg für die Übernahme des gesamten Unterrichtswesens in die staatliche Verwaltung und seine einheitliche Erneuerung war jedoch frei (BREZINKA 2000, 10). Das „Schulwesen“ umfasste fortan die Volksschulen und deren Lehrerbildung, das „Studienwesen“ die Gymnasien und Hochschulen (FICKER 1873, 7).

Die Volksschulen, das niedere Schulwesen, erhielten die erste gesetzliche Grundlage durch die „Allgemeine Schulverordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen kaiserlich-königlichen Erbländern“ von 6. Dezember 1774 (Text bei FELBIGER 1892, 295ff.). Entworfen wurde diese Verordnung vom schlesischen Augustiner-Abt Johann Ignaz von Felbiger, den Maria Theresia als damals bekanntesten katholischen Fachmann für

Schulverbesserung aus Preußen nach Wien berufen und zum Oberdirektor des deutschen Schulwesens in den Erblanden berufen hatte. Ferdinand Kindermann, ein böhmischer Aufklärer, setzte die Theorie in die Praxis um und wurde zum Oberaufseher der böhmischen Volksschulen ernannt (HANKE 1967, 394f.; KUZMIN 1981, 54; ausführlich BREZINKA 2000, 10ff.). Insbesondere infolge der industriellen Revolution wurde nun das gesamte Schulwesen dem Volk zugänglich gemacht, indem so genannte Elementarschulen eingeführt wurden (vgl. KUZMIN 1981, 36, 54). Die Anfänge des modernen Schulsystems markierte letztlich auch die Einführung der Allgemeinen Schulpflicht, die allen Kindern zwischen 6 und 12 Jahren eine obligatorische Grundbildung im „Trivium“, also in den Fächern Lesen, Schreiben und Rechnen, ermöglichte (KÁDNER 1931; KRAUS 1932; ebenso USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 8; JENÍK 1980, 11; KUZMIN 1988, 101; PRUCHA, 2002, 544). Der Literaturunterricht wurde mit einem Arbeitsunterricht verbunden, wozu Strick- und Näherunterricht ebenso gehörten wie die Anleitung im Garten- und Ackerbau. Die Schulen bildeten eine Bevölkerung heran, die sich im 19. Jahrhundert am Aufbau der Industrie Österreichs beteiligte (HANKE 1967, 395). Die „Allgemeine Schulordnung“ folgte weitgehend den in Preußen und anderen protestantischen Ländern Norddeutschlands bereits geltenden Regeln (vgl. KUZMIN 1988, 100ff.). Ihre organisatorische Durchsetzung im Habsburger Vielvölkerstaat aber war ein kultureller Großauftrag mit Auswirkungen über seine Grenzen hinaus.

Böhmen sollte mit einem dichten Netz von Schulen überzogen werden – 1776 bestanden bereits 500 Schulen der neuen Lehrart. Unter Kaiser Joseph II. wuchs deren Zahl noch von 1.315 auf 2.085 an. 1828 sollte das Land rund 3.200 Schulen zählen, 1847 5.500. Die Zahl der Schulkinder verdreifachte sich und nahm um rund 100.000 zu. 1828 wurden bereits über 448.000 Schüler gezählt, 1848 863.000 (HANKE 1967, 394f.; KUZMIN 1981, 64; vgl. ausführlich GÖNNER 1984). Entsprechend stieg der Alphabetisierungsgrad der Bevölkerung rapide an – KUZMIN konstatiert aufgrund dieser Entwicklungen 1847 einen Alphabetisierungsgrad der Gesamtbevölkerung Böhmens von rund 95% (KUZMIN 1981, 65f., 70ff.). MEUSBURGER (1998, 269f.) weist in diesem Zusammenhang jedoch auf das West-Ost-Gefälle der Alphabetisierung in der Habsburger-Monarchie hin, das noch Jahrhunderte später in der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung seinen Niederschlag fand.

Auch wurde erstmals die Ausbildung, Prüfung, Anstellung und Beaufsichtigung der Lehrer gesetzlich geregelt. Deren Ausbildung hatte in der Regel an einer „Normalschule“ zu erfolgen. Die Bezeichnung „Normalschule“ erhielten jene „Schulen, welche die Richtschnur aller übrigen Schulen in der Provinz sind“. In jeder Provinz soll eine am Ort der Provinzialschulkommission als neue staatliche Aufsichtsbehörde eingerichtet werden. Die Kandidaten für das öffentliche Lehramt an den „gemeinen deutschen oder Trivialschulen“ wie an „deutschen Hauptschulen“ müssen ebenso wie die künftigen „Hauslehrer und Informatoren“ in Familien Privatunterricht erteilen, an einer Normalschule „in allen nötigen Dingen wohl unterwiesen“ werden (Allgemeine Schulordnung, 2 und 5 D nach FELBIGER 1892, 296 und 299). Was im Einzelnen zur schulpraktischen Erziehungslehre gehörte, ist in Felbigers „Methodenbuch“ von 1775 nachzulesen. Aus diesem hatten Lehrer „zu entnehmen [...], wie sie sich in

jedem Stücke ihres Amtes verhalten sollen“ (Allgemeine Schulordnung, 7 nach FELBIGER 1892, 301). Den Schwerpunkt bildete die Pädagogik einschließlich der Unterrichtsmethodik. Durch die „Allgemeine Schulverordnung“ wurden die Grundlagen für einen weltlichen Volksschul-Lehrerstand geschaffen, der von der Kirche weitgehend unabhängig und einheitlich ausgebildet war. Hinsichtlich der pädagogischen Studienelemente waren die Volksschullehrer auch den Lehrern in den höheren Schulen um Jahre voraus (vgl. auch FELBIGER 1892, 394f.; KUZMIN 1981, 55f.; BREZINKA 2000, 14ff.).

Der Staat verpflichtete auch weiterhin das kirchliche Personal und bestimmte dessen Ausbildung mit. Geistliche waren verpflichtet, sich am Unterricht zu beteiligen und sich dafür auszubilden. Der Religionsunterricht blieb ihnen in allen Schulformen überlassen. In Normal- und Hauptschulen mussten eigene geistliche Lehrer angestellt werden – so genannte Katecheten, also Akademiker, die ein philosophisches und theologisches Studium durchliefen –, in den gewöhnlichen Schulen übernahmen Pfarrer oder Hilfspriester den Unterricht (Allgemeine Schulordnung, 6 nach FELBIGER 1892, 300). Diese Personen nahmen als Staatsbeamte wie auch kirchlich eine Schlüsselstellung als Experten für die Volksschulen und ihre Lehrerbildung ein und waren in pädagogischen Fragen das Bindeglied zwischen Staat und Kirche, Lehrerschaft und Klerus. Die kirchlichen Behörden besetzten diese Stellen daher mit ihren besten Kräften, die zur geistlichen Elite ihrer Diözese gehörten (BREZINKA 2000, 13).

Die Reform der Gymnasien zog sich wesentlich länger hin als die des niedrigen Schulwesens (vgl. KUZMIN 1981 56f.; ŘEZNIČKOVA 2007 12f.). Die Gymnasien umfassten um 1770 sechs Klassen und waren durchweg in kirchlichen Händen (FICKER 1873, 113f.; USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 9). In dieser Zeit befasste sich der Staatsrat rund zwei Jahre lang intensiv mit Vorschlägen zur Verbesserung des gymnasialen Schulwesens. Direkter Anlass war ein „Plan zur Verbesserung des Schul- und Erziehungswesens in den kaiserlichen Erblanden“ vom 26. August 1770, den der Staatsminister Johann Anton Graf von Pergen für die Kaiserin ausgearbeitet hatte (vgl. BREZINKA 2000, 14ff.; ausführliche Darstellung bei HELFERT 1860, 190ff.). Pergen hatte fast 20 Jahre in der diplomatischen Laufbahn im Ausland verbracht, hatte die Schulen und Universitäten der norddeutschen Länder schätzen gelernt und versuchte nun, die Mängel des heimischen Erziehungswesens zu benennen und zu verbessern. Sein Plan ging von jenem Grundsatz aus, über den sich die Mitglieder des Staatsrates einig waren: „Die Aufsicht und Leitung über das Schul- und Erziehungswesen in ganzer Ausdehnung und über alle Teile desselben muss völlig und beständig der Staat an sich ziehen“. „Der Staat muß [...] jederzeit bestimmen und genau wissen oder alle Augenblicke zu erfahren vermögen, was, von wem, wie, wo und zu welchem Zwecke gelehrt werde“. Auch der häusliche Unterricht sollte von der Regierung überwacht werden (Pergen zitiert in HELFERT 1860, 198ff.).

Als Kernfrage der Reform galt die Ausbildung der Lehrer, die in „eigene(n), wohleingerichtete(n) Lehrer-Seminarien [...] ein oder zwei Jahre lang vorbereitet werden“. Voraussetzung dafür sei, dass „das Schul- und Erziehungswesen“ nach dem „Beispiel anderer weit vorangeschrittener Länder [...] lediglich von weltlichen Bedienten, mindestens nicht von Ordensleuten besorgt wird.“ Aus diesem Grund machte Pergens folgenden Grundsatz zum Kernpunkt seines Planes: „Unterricht und Erziehung müssen den Händen der Ordensgeistlichen, denen sie bisher mit Ausnahme der medizinischen Wissenschaften fast ausschließlich anvertraut gewesen, durchaus abgenommen und die Schulen nur mit weltlichen und doch weltgeistlichen bewährten Lehrern besetzt werden“. Es brauche zur Verbesserung der Schulen vor allem gut ausgebildete weltliche Lehrer, für die der Staat sorgt und die „kein anderes Interesse als jenes des Staates [...] kennen“, da den geistlichen Orden „das Erziehungsfach gar nicht die Hauptsache“ sei (Pergens zitiert in HELFERT 1860, 198ff.).

Pergens Plan fand in seinen Grundzügen und einigen Einzelheiten die prinzipielle Zustimmung der Kaiserin und seiner Kollegen im Staatsrat. Bezweifelt wurde, ob er ausführbar sei und ob die vorgeschlagenen Mittel zweckmäßig seien. Insbesondere die Ausschließung der geistlichen Orden aus den Schulen wurde einhellig abgelehnt, weil ihr Lehrpersonal vorläufig durch weltliche Lehrer nicht zu ersetzen sei und die Kosten für den Staat unbezahlbar werden würden. Die Alleinherrschaft der Orden sollte zwar beendet werden, aber das könne nur nach und nach geschehen. Bislang genüge es, wenn sie in ihren Schulen die staatlichen Vorschriften befolgten (vgl. ENGELBRECHT 1984, 25ff., 35ff.; BREZINKA 2000, 15). Pergens Reform scheiterte letztlich 1772 am Widerstand des Mitregenten Joseph, der wenig Interesse an den höheren Lehranstalten hatte und „Das Hauptwerk der National-Erziehung“ in der Ausbreitung des niederen Schulwesens sah. „Vor allem müssen wir trachten, daß alle Untertanen nach Möglichkeit schreiben, lesen und etwas rechnen lernen“ (Notiz Josephs an die Kaiserin von 15. Juli 1772; Abdruck bei HELFERT 1860, 250f.). Zugang zum höheren Schulwesen bekamen zu jener Zeit im Habsburger-Reich ohnehin lediglich 1,5 bis 1,7% der Schüler eines Jahrgangs – bis zu Beginn der 1780er Jahre sollten es, den steigenden Schülerzahlen geschuldet, 3% werden. KUZMIN schätzt den Wert für die Böhmisches Länder in der Realität auf rund 1 % (KUZMIN 1981, 66; vgl. auch ŘEZNIČKOVA 2007, 13).

Nach der Auflösung des Jesuitenordens musste rasch gehandelt werden und so kam es 1774 zu drei neuen Plänen „in Studiensachen“ (vgl. ENGELBRECHT 1984, 153ff. sowie grundlegend GRIMM 1995). Eine Schlüsselfrage dabei war, ob am bisherigen Klassenlehrersystem festgehalten werden soll, in dem ein Lehrer alle Gegenstände einer Klasse lehrt, oder ob ein Fachlehrersystem einzuführen sei, in dem jeder Lehrer nur ein Fach in mehreren Klassen unterrichtet (vgl. TIMP 1968). Das Fachlehrersystem hätte es erforderlich gemacht, eine wissenschaftliche Ausbildungsstätte für Fachlehrer zu schaffen, wozu zu jener Zeit aber sämtliche finanziellen und personellen Mittel fehlten (vgl. GRIMM 1995, 125ff.).

Die Studien-Hofkommission konnte sich über die verschiedenen Reformvorschläge für die Gymnasien nicht einigen. Die Schulzeit wurde aus Kostengründen auf fünf Jahre verkürzt und

das Klassenlehrersystem beibehalten. An die fünf Gymnasialjahre schlossen wie bisher zweijährige philosophische Studien an einer Hochschule an, bevor sich deren Absolventen den theologischen, juristischen oder medizinischen Berufsstudien zuwenden konnten (BREZINKA 2000, 18). Bis 1792 waren unter der Regierung von Joseph I. wie seines Bruders Leopold I. kaum Änderungen eingetreten (vgl. auch WOLF 1882). Aus Mangel an weltlichen Lehrern unterrichteten an den Gymnasien weiterhin fast durchweg Geistliche (vgl. KUZMIN 1981, 69). Freie Stellen wurden öffentlich ausgeschrieben; über Jahrzehnte hinweg herrschte jedoch ein Mangel an guten Bewerbern. Das Lehramt wurde schlecht bezahlt und galt für weltliche Menschen nicht als erstrebenswerter Beruf. Zudem fehlten Ausbildungsstätten für Lehrkräfte, so dass neben Priestern als Nicht-Kleriker nur jugendliche Autodidakten ins Gymnasial-Lehramt eintraten (FICKER 1873, 122; ENGELBRECHT 1984, 163f., 168, 252).

Erst unter Kaiser Franz II, der 1792 seinem Vater Leopold II. folgte und sich 1804 zum Kaiser von Österreich erklärte, kamen die Reformbemühungen wieder voran. Er richtete 1795 eine „Studien-Revisions-Hofkommission“ ein, die bis 1802 bestand. Obwohl diese gründliche Arbeit geleistet hat, wurde von ihren Vorschlägen ebenfalls nur wenig verwirklicht (WEISS 1904, 3ff.; BREZINKA 2000, 19). Erneut ging es, wie bereits zuvor 1770, um die Reform des gesamten Unterrichtswesens von den Volksschulen zu den Universitäten. Die wichtigsten Reformvorschläge lieferte Johann Melchior von Birkenstock als Referent, der bereits unter Maria Theresia an den Plänen zur Schulreform mitgearbeitet hatte (vgl. WEISS 1904, 26ff.; EGGLMAIER 1995, 6ff.). Er trat unter anderem dafür ein, dass „auf alle Fälle“ für künftige Lehrer sämtlicher Schularten „eigene pädagogische Vorlesungen über die in diesem Stande nötigen Eigenschaften, Kenntnisse und Methode eingeleitet werden“. Während es für künftige Volksschullehrer an den Normalschulen längst Präparandenkurse gäbe, habe man „allein bei *gelehrten*, viel mehr erfordernden Schulen“ gespart. Unter Hinweis auf das berühmte Philologische Seminar für Schulmänner an der Universität Göttingen forderte Birkenstock „ein wohlgeordnetes Lehrerseminarium“, das mit der Einführung in die klassische Philologie jene in das „Wesen des Gymnasialunterrichts“ und „der dabei anzuwendenden Lehrart“ verbindet. Es dauerte jedoch mehr als fünfzig Jahre, bis dieser Vorschlag verwirklicht wurde (EGGLMAIER 1995, 39; BREZINKA 2000, 19f.).

Zu den Beratungen wurde der Schulpräfekt des Piaristenordens, Franz Innozenz Lang, hinzugezogen, der sich für die Umwandlung der Gymnasien aus Lateinschulen in allgemeinbildende Schulen einsetzte und die Einstellung von Fachlehrern vorschlug (ENGELBRECHT 1984, 245ff.). „Ein ersprießlicher Unterricht“ sei nur „durch fachliche Gebildete, mit ihrer Wissenschaft in Kontakt bleibende Lehrer“ möglich. Er gewann die Kommission für seine fortschrittlichen Ideen und arbeitete einen gut durchdachten Gymnasial-Lehrplan aus, der jedoch erst im August 1805 mit erheblichen Abstrichen die kaiserliche Genehmigung erhielt (FICKER 1873, 126). Ab 1806 wurde das Fachlehrersystem eingeführt und zunächst in den Gymnasien der Unterricht von fünf auf sechs Schuljahre verlängert (TIMP 1968, 45ff.). Aber bereits 1818 wurden alle Gymnasien wieder fünfklassig. Und da der Mangel an Fachlehrern nicht behoben

werden konnte, ging man erneut auf das längst als nachteilig erkannte Klassenlehrersystem zurück (vgl. GRIMM 1995, 535ff.).

Zeitgleich mit Langs Gymnasialreform kam es 1805 auch zur Reform der philosophischen Studien an den Universitäten und Lyzeen (vgl. HANKE 1967, 393f.). Unter einem Lyzeum wurde damals eine unvollständige Hochschule zweiter Klasse mit eingeschränktem Lehrangebot verstanden, die sich auf den zweijährigen allgemeinbildenden philosophischen Studiengang konzentrierte und bestenfalls elementare berufsbildende Studienmöglichkeiten für Theologie, Rechtswissenschaft und Medizin bot. Unter Joseph II. wurden 1782 aus Ersparnisgründen die Universitäten Graz, Innsbruck und Olmütz/*Olomouc* vorübergehend in Lyzeen umgewandelt. Daneben gab es auch Lyzeen in Landeshauptstätten, wie Linz oder Laibach/*Ljubljana*, die noch keine Universität besaßen (BREZINKA 2000, 20f.).

Im neuen Lehrplan der philosophischen Studien von 1805 wurde, wie bereits 1771 geplant, die „Pädagogik“ als Lehrfach vorgeschrieben und mitgeteilt, dass sie „eine eigene Lehrkanzlei verdient“ (Hofkanzlei-Dekret vom 9. August 1808 nach BREZINKA 2000, 21). Sie zählte allerdings zu den „freien Gegenständen“ und war zunächst nur für jene Studenten verpflichtend, die später „das ehrwürdige Amt eines Erziehers auf sich nehmen“ wollen und dies begrenzt auf „die Leitung einer Privat-Erziehung“. An Teilnahmepflicht und Leistungsnachweis für angehende Gymnasiallehrer wurde anfangs noch nicht gedacht, weil nach wie vor Studiengang und Prüfungsordnung für das Gymnasial-Lehramt fehlten. Erst 1808 wurde der Besuch der Vorlesungen über „Erziehungskunde“ für die künftigen Lehrer an Gymnasien und Philosophischen Studienanstalten sowie für Theologen verpflichtend (Hofkanzlei-Dekret vom 15. Dezember 1808 nach BREZINKA 2000, 21 sowie ausführlich 36ff.). Diese Vorlesungen wurden jedoch anfangs nur an den Universitäten Wien, Prag und Krakau angeboten konnten teils mangels Interessenten nicht einmal durchgeführt werden. Als Ersatz wurden einige „Pflanzschulen künftiger Lehrer für die Gymnasial- und höheren Lehranstalten“ errichtet (Studien-Hofkommissions-Dekret vom 27. September 1811 nach BREZINKA 2000, 21; vollständig abgedruckt bei TIMP 1968, 141f.). Die Regierung schuf an den akademischen Gymnasien, die mit einer Universität oder einem Lyzeum verbunden waren, sowie an den Universitäten Wien und Prag je zwei Stellen für „Adjunkten“, also für Hilfslehrer bzw. Assistenten, die für das Lehramt praktisch ausgebildet wurden und unbesetzte Lehrerstellen zu vertreten hatten (FICKER 1873, 128; GRIMM 1995, 549).

Diese, trotz des pädagogisch-didaktischen Bedarf wohl begründeten, halben Lösungen bei der Modernisierung der Gymnasien und der Gymnasiallehrer-Ausbildung – vorwiegend ausgelöst durch die Spannungen zwischen den politischen und geistlichen Akteuren sowie mangelnden Finanzierungsmöglichkeiten – haben sich in den Jahrzehnten bis zum Revolutionsjahr 1848 ebenso negativ ausgewirkt wie die Verzögerung der Universitätsreform. Dennoch entstanden aus der Kritik auch zahlreiche wertvolle Vorarbeiten für Verbesserungen und die Reorganisation nach 1848 (vgl. FICKER 1873, 128; KUZMIN 1981 56ff.; GRIMM 1995, 549).

3.2.4 Das Hochschulwesen im Habsburger-Reich

Die Hochschulen (vgl. u.a. NOVOTNÝ 1922; KAVKA 1964 sowie die ausführliche Bibliographie in RICHTER 1974, 132f.) wurden seit der Gegenreformation von Jesuiten beherrscht. Sie besaßen Autonomie gegenüber der staatlichen Verwaltung und dienten mehr der Verbreitung und Festigung des katholischen Glaubens als zu wissenschaftlichen Studien im Geist der Aufklärung und im Dienst des absolutistischen Staates. Die theologischen und philosophischen Lehrkanzeln waren mit wenigen Ausnahmen für Jesuiten reserviert. Weltliche Professoren gab es lediglich an den medizinischen und juristischen Fakultäten. Sie waren schlecht entlohnt, rückständig in der Lehre und kümmerten sich kaum um die Forschung. Der Unterricht erfolgte in lateinischer Sprache und bestand aus Diktieren und Nachschreiben. Eine Reform aus eigener Kraft war von den Universitäten ebenso wenig zu erwarten wie von den sonstigen theologischen und philosophischen Studienanstalten (STRAKOSCH-GRASSMANN 1905, 48ff.; HANKE 1967, 395f.; ŠEBKOVÁ & ZÁVADA 1998, 70).

1782 wurden die Universitäten von der Kirche getrennt, so dass die Studienhof-Kommission freie Hand hatte. Ziel einer Reform musste ein, die Universitäten – führend hierbei Wien und Prag – aus rückständigen autonomen Körperschaften in staatliche Lehranstalten umzuwandeln, „die nützliche und patriotische Staatsdiener für die leitenden Stellungen hervorbringen“ (HANKE 1967, 396). Die Neuordnung begann daher bei jenen Fächern, von denen sich die Staatsführung einen direkten Nutzen versprach: bei der Medizin und ihren naturwissenschaftlichen Grundlagen sowie bei den Rechts-, Staats- und Wirtschaftswissenschaften, die für die Ausbildung der Beamten gebraucht wurden. Die Lehrkanzeln wurden vermehrt und neue Studienpläne eingeführt. Für jede Fakultät wurde ein vom Lehrkörper unabhängiger Studiendirektor eingesetzt, der die Modernisierung voranzutreiben hatte und die staatliche Kontrolle über den Lehrbetrieb ausübte. Die Ernennung der Professoren wurde Sache der Landesherren. Um den Vorsprung der Niederlande und der norddeutschen Länder aufzuholen, wurden Gelehrte aus dem Ausland berufen. Um die Lehrinhalte zu vereinheitlichen, auf das für den Beruf notwendige Wissen zu konzentrieren und rasch ein möglichst hohes Niveau durchzusetzen, mussten die Vorlesungen nach staatlich genehmigten Lehrbüchern gehalten werden. 1784 wurde an Stelle der lateinischen die deutsche Sprache als Unterrichtssprache vorgeschrieben. Ausgenommen davon blieben nur die Theologischen Fakultäten (vgl. ENGELBRECHT 1984, 189ff.; EGGLMAIER 1995, 103ff.; BREZINKA 2000, 23ff.).

Dennoch kamen auch die universitären Reformen aus Geldmangel ebenso wie aus bürokratisch-zentralistischer Sorge vor einem Missbrauch der Selbstverwaltung durch die Lehrkörper nur langsam voran (BREZINKA 2000, 24). Die Philosophischen Fakultäten konnten sich nicht von ihrer allgemeinbildenden propädeutischen Aufgabe befreien und gerieten so gegenüber anderen Ländern, in denen sie bereits zu einer Blüte der wissenschaftlichen Forschung und Lehre auf gleichem Niveau mit den anderen Fakultäten gelangt waren, ins Hintertreffen. Zwar wurden deren Fächer gemäß dem zeitgenössischen System der Wissenschaften neu gegliedert,

dennoch behielt die Fakultät ihre niedrige Stellung als zweijährige Vorbereitungsstätte, bevor die Berufsstudien an einer der drei oberen Fakultäten begonnen werden konnten. Zudem führte Preußen 1788 die Reifeprüfung und 1810 die Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien ein. Durch diese Maßnahmen wurde ein eigener, vom geistigen Stand unabhängiger Gymnasiallehrerstand geschaffen, der seine fachwissenschaftliche Ausbildung an der Philosophischen Fakultät erhielt. Die österreichischen Universitäten blieben faktisch in allen ihren Fakultäten nur Unterrichtsanstalten, die der Lehre, aber nicht der Forschung dienten (vgl. MEISTER 1963, 58ff.; ŠEBKOVÁ & ZÁVADA 1998, 69f. sowie BREZINKA 2000, 27f.). Der Wiener Studienhof-Kommission sollte es aber bis zur Revolution 1848 nicht gelingen, diesen Rückstand aufzuholen (vgl. für die Entwicklung in Österreich nach 1848, BREZINKA 2000, 61ff.).

3.3 Die gespaltene Gesellschaft der Böhmisches Länder (1848-1918)

Die böhmische Geschichte war trotz ihrer Verbundenheit mit dem Habsburger-Reich nicht lediglich ein rein regionaler Teil dessen Staatsgeschichte. PRINZ (1968, 14) bezeichnet das Verhältnis der Geschichte des habsburgischen Gesamtstaates und der Böhmisches Länder als „dialektisch“. Die gesamtstaatliche Politik schaffte die Voraussetzungen, an denen sich die Böhmen, teils konkurrierend und im Verlauf des Jahrhunderts zunehmend oppositionell, orientierten. Das Land entwickelte in den jeweiligen Existenzkrisen des Habsburger-Reiches hohe politische Eigendynamik, was in besonderem Maße für die Revolution 1848 gilt. Mit diesem Jahr wurden dem Vielvölkerstaat zwei Aufgaben gestellt: Es sollte erstens der seit der Französischen Revolution überall mächtig gewordene nationale Gedanke in einer staatspolitisch möglichen Form verwirklicht werden, zweitens warteten die liberalen Forderungen der Zeit, wie Parlamentarismus, Ministerverantwortlichkeit, Verfassungsstaat, Presse- und Religionsfreiheit, auf ihre Umsetzung. Der Nationalgedanke war für Österreich bedeutungsvoll, da hier der Konfliktstoff nicht, wie etwa in Westeuropa, lediglich an den Grenzsäumen der alten historischen Staaten lag, sondern mit der Staatsstruktur der Monarchie als ein übernationales Gebilde wesentlich als innenpolitisches Problem zu sehen war. Die Revolution griff hier nicht nur das bestehende Herrschafts- und Sozialgefüge an, sondern ebenso die historische Existenz des Staates. „Mit einer Phasenverschiebung von einer Generation gegenüber Deutschland trat bei den Völkern Österreichs, und hier besonders wiederum bei den Tschechen, jener charakteristische Umschlag von der Idee der Kulturnation zur Idee der politisch zu organisierenden Staatsnation ein, den das seit der französischen Revolution ganz Europa durchdringende Nationalstaatsprinzip bewirkte“ (PRINZ 1968, 15f.).

Die lange Regierungszeit des Kaisers Franz Joseph I., von 1848 bis 1916 König von Böhmen, war zugleich eine Zeit des Abstiegs der Monarchie in der internationalen Politik und des beschleunigten Wandels im Inneren des Habsburger-Reiches. Es konnte dem Aufstieg Preußens und des entstehenden Deutschen Reiches nicht standhalten. Der Ausgleich mit Ungarn 1867 schuf eine Binnengrenze am Fluss Leitha und belastete den Staat zunehmend. In der Innenpolitik verlief der Streit um die Verfassung zwischen den Vertretern des Zentralismus und denen des Föderalismus, bis der Aufstieg der Massen und ihrer Organisationen das politische Alltagsgeschäft ins Chaos führte. Zugleich schuf die Industrialisierung die Voraussetzung für einen grundlegenden Wandel der Gesellschaft. Neue Eliten entstanden und nutzten die neuen Medien zur Artikulation ihrer Interessen, indem sie die Bevölkerung politisierten. Der Staat antwortete darauf zwar teils mit dem Versuch einer Regelung von oben, zog sich aber auch oftmals aus der Verantwortung zurück. Das „lange 19. Jahrhundert“ mündete in den Ersten Weltkrieg, an dessen Ende das dynamisch gestaltete Mitteleuropa unterging, neue Staaten auf der Basis ethnischer Prinzipien eine unerwartete Chance erhielten und als angebliche „Nationalstaaten“ zugleich die Last der Vergangenheit übernahmen (vgl. ausführlich PRINZ 1968; ALEXANDER 2008, 315-386).

3.3.1 Von den Revolutionen über Stagnation und Reformversuche zum Ausgleich mit Ungarn (1867)

Nach den ersten Unruhen am 22. Februar 1848 in Paris durchlief die Welle der Revolutionen Europa. Die Ereignisse erfassten auch die Böhmisches Länder (vgl. im Detail für Ostmitteleuropa JAWORSKI & LUFT 1996), aber nur in Prag erwachsen daraus politische Aktionen. Die Zentralisierung der Staatsgewalt, die Verwaltung- und Agrarreformen, die seit der Verlegung der böhmischen Hofkanzlei nach Wien 1749 gegen den zähen Widerstand der böhmischen Stände durchgesetzt wurde, blieben für die Entwicklung des nationalen Bewusstseins nicht ohne Folgen. Ebenso wirkte sich der deutsche Sprachzentrismus „national aktivierend“ aus (PRINZ 1968, 18; vgl. ausführlich STÖHR 2010). Soziale Probleme verbanden sich mit den Forderungen nach bürgerlichen Freiheiten und bald auch mit nationalen Forderungen (vgl. ausführlich PRINZ 1968, 12ff., 32ff. und 1991, 54ff.; ALEXANDER 2008, 316f.).

Die Forderungen an den Kaiser Franz Joseph I. vereinten soziale Fragen der Kleinbürger und Bauern mit denen nach Gleichstellung der beiden Sprachen. Ein Ausschuss formulierte eine Bittschrift, in der die „vollkommene Gleichstellung der böhmischen Nationalität mit der deutschen in den sämtlichen Böhmisches Ländern in Schulen und Ämtern“ gefordert wurde (ALEXANDER 2008, 317). Vertreter des Großbürgertums schwächten in ihren Bittschriften die nationale Note zwar ab, doch begann das tschechische Kleinbürgertum seine wachsende Bedeutung zu erahnen. Die Prager Intellektuellen, gestützt auf ein aktives Kleinbürgertum, beherrschten von Beginn an das politische Leben der Stadt, die damals mindestens zur Hälfte von Deutschen bewohnt war (vgl. ausführlich PRINZ 1968, 32ff.). Nach amtlichen Angaben aus dem Jahr 1847 hatte Böhmen insgesamt rund 2,6 Millionen Tschechen und 1,8 Millionen Deutsche; Mähren und Schlesien 1,5 Millionen Tschechen und 1,8 Millionen Deutsche, wobei sich ein gewisser, nicht bestimmbarer Prozentsatz der Bevölkerung aus Gründen der Opportunität als Deutsche bezeichnete (MARŠAN 1898, 42; vgl. Abb. 3). Die Revolution, wie sie von Prag aus verstanden und organisiert wurde, hatte nicht zuletzt die „nationalpädagogische“ Wirkung, den ethnisch schwankenden Bevölkerungsteil zu einer Entscheidung für das Tschechentum zu bewegen (vgl. PRINZ 1968, 33). In der zweisprachigen Gesellschaft Böhmens hatte sich ein Riss entlang der Sprachgrenze aufgetan, der sich künftig stetig weiter vertiefen sollte. Die Fronten waren so klar wie kompliziert: Die tschechischen Intellektuellen in Prag forderten die staatsrechtliche Vereinigung der Böhmisches Länder und darin die Gleichberechtigung von Tschechen und Deutschböhmern, wurden in ihrer Forderung aber nicht von den Vertretern Mährens und Schlesiens unterstützt, die ihre eigenen Institutionen bewahren wollten. Da eine Hauptstadt wie Prag mit ihrer Konzentration tschechischer Intellektueller fehlte, herrschte dort zwar ein Landespatritismus, ein nationalbewusstes Tschechentum hatte sich aber nicht ausbilden können (vgl. BURIAN 1962, 80ff.). Die Deutschböhmern wiederum schoben in Wien die Interessen der Gesamtmonarchie vor, um die deutsche Vorherrschaft in den Böhmisches Ländern zu wahren (vgl. PRINZ 1968, 38f.). Sprecher der tschechischen Sprache

und eine Art provisorische Regierung wurde der Prager Nationalausschuss, der eine Verfassung des Königreichs Böhmen mit einem Landtag und Institutionen der böhmischen Zentralbehörden vorbereitete. Der tschechische Teil der böhmischen Gesellschaft hatte ebenfalls seine Selbstorganisation begonnen. Schlüsselfigur wurde der Historiker František Palacký, der die Zusammenführung altständischer und national-liberaler Interessen als seine Aufgabe betrachtete (vgl. ausführlich PRINZ 1968, 24f.). Die Rolle des Adels sah er vor allem in seiner nationalen Führerrolle, wobei die Stände als Träger der historischen Staatlichkeit zu sehen waren. Die Auffassungen zur Nationalität waren mittlerweile keine Frage der Intellektuellen mehr, sondern hatten die gesamte Bevölkerung erfasst, was sich in Massendemonstrationen und bürgerkriegsähnlichen Unruhen äußerte. In dieser Situation tauchten erstmals auf beiden Seiten Stimmen auf, die eine Abspaltung der deutschböhmisches Gebiete und ihren Anschluss an die benachbarten deutschen Staaten befürworteten (vgl. STÖHR 2010, 22ff.). Wien musste erkennen, dass es die Hauptstadt eines multinationalen Reiches mit einer slawischen Bevölkerungsmehrheit war, die die Gesamtmonarchie bedrohte.

Zu Kompromissen gegenüber den liberalen Kräften war Franz Joseph I. nicht bereit. 1849 erließ er eine Verfassung, in der er ein zentralistisches Regierungssystem über den historischen Ländern festschrieb, welches über Notverordnungen alle Mitsprache ausschalten konnte. Sich selbst räumte er ein absolutes Vetorecht ein. Über Prag wurde der Belagerungszustand verhängt, der vier Jahre dauern sollte und zumindest die äußere Ruhe wieder herstellte. Durch diese gewaltsame Vertagung der liberalen und nationalen Forderungen wurde letztlich „die Chance, die nationalen Fragen unter Mitsprache der Beteiligten sinnvoll zu regeln, bevor die nationale Leidenschaft in den Völkern der Monarchie die Massen erreichte [...] vertan“ (ALEXANDER 2008, 326). Die Deutschböhmen hatten in Wien eine führende Stellung erreicht und bauten diese weiter aus, um damit ihre Vorherrschaft in den Böhmisches Ländern zu festigen. Dem Wirken radikaler Kräfte auf beiden Seiten war damit der Boden bereitet (vgl. PRINZ 1968, 16f.).

Der Neoabsolutismus bedeutete zwar ein Jahrzehnt der erzwungenen Ruhe, der Zensur und der staatlichen Bevormundung, doch reifte der wirtschaftliche und gesellschaftliche Fortschritt weiter. Die Wirtschaftspolitik hatte mit der Schaffung von Handelskammern, der Beseitigung von inneren Zollgrenzen und dem Abschluss von Handelsverträgen die Wirtschaft liberalisiert und konkurrenzfähig gemacht. Dies verstärkte den Zuzug der tschechischen Landbevölkerung in die Städte, von denen nun einige ihre deutschsprachige Mehrheit verloren. Ein tschechisches Bürgertum entstand, das sich mit den Forderungen der Intelligenz identifizierte und seine Bedeutung im Staat zu stärken versuchte (PRINZ 1968, 56ff.). Die Vorstellung vom „böhmischen Staatsrecht“ drang damit immer tiefer in das nationale Bewusstsein der Tschechen ein: Dies bedeutete „erstens die untrennbare politische Einheit von Böhmen, Mähren und Schlesien, zweitens ihre Stellung als ein Staatsgebilde in der Gesamtmonarchie und drittens dessen Autonomie in Gesetzgebung und Verwaltung“ (ALEXANDER 2008, 329). Dieses Programm war von den von Deutschböhmen und Tschechen vormals diskutierten Teilungsplänen weit entfernt – es wurde der Nährboden zu einem Kampf um das Land.

Außenpolitische Misserfolge leiteten eine neue Phase in der politischen Entwicklung der Habsburger-Monarchie ein. Innerhalb der Monarchie löste in dieser Zeit eine Verfassung die nächste ab, wobei die Varianten zwischen föderaler und zentralistischer Ausrichtung schwankten (vgl. ausführlich PRINZ 1968, 48ff.).

Österreich war nach den Niederlagen 1866 aus der deutschen Politik ausgeschieden, wohingegen Preußen mit der Gründung des norddeutschen Bundes seine Vormacht ausbauen und die Reichsgründung vorbereiten konnte. Auch aus Italien war Österreich verdrängt worden. Dagegen konnte der Konflikt mit den Ungarn beigelegt werden, allerdings auf Kosten der Wiener Ansprüche. Die Ungarn erreichten im „Ausgleich“ von 1867 die Anerkennung ihrer inneren Selbstständigkeit und stimmten nur der Einrichtung von drei gemeinsamen „k. u. k.“ („kaiserlich und königlich“) Reichsministerien in Wien zu. Österreich war zur Doppelmonarchie geworden: Das östliche „Transleithanien“ wurde von den Magyaren als Einheitsstaat regiert, das westliche „Zisleithanien“ blieb eine von den Deutschösterreichern dominierte Ansammlung von historischen Ländern (ALEXANDER 2008, 332).

1867 sicherte eine neue Verfassung den Völkern die Gleichberechtigung zu, was die Gleichbehandlung aller landesüblichen Sprachen in den Schulen, den Ämtern und in der Verwaltung bedeutete. In den Schulen sollte jeweils die „zweite“ Landessprache gelehrt werden, aber nicht verpflichtend gemacht werden. Schulen und Hochschulen unterlagen ebenso dem Reichsrat, einem Zentralparlament, wie beispielsweise das Militärwesen, der Staatshaushalt und das Versammlungs-, Vereins- und Presserecht.

Da die Tschechen jedoch in den Böhmisches Ländern nicht die volle Gleichberechtigung, schon gar nicht ein Vorrecht für die an Zahl größte ethnische Gruppe erreichen konnten, vertiefte sich der Konflikt mit den Deutschböhmen. Vordergründig stritt man immer heftiger über Verfassungsfragen, in Wirklichkeit ging es um die politische Macht und den Anteil der Tschechen daran. Der nationale Streit wurde durch seine sozialen Interessen noch verstärkt: Die Gruppe der Großgrundbesitzer schwankte zwischen der staatsrechtlich-tschechischen und einer zentralistisch-deutschliberalen Haltung, neigte sich aber im Laufe der Zeit zunehmend der gesamtstaatlich-österreichischen Seite zu. Die kleinbürgerlich-bäuerlichen Tschechen lehnten die deutsche Vorherrschaft in den Institutionen ab, während die großbürgerlichen Deutschböhmen in den feudalen Strukturen ein Mittel zur Aufrechterhaltung ihrer Vorherrschaft sahen. Deutschsprachige Bauern und Kleinbürger gerieten in dieser Konstellation zwischen die Fronten. Tschechische Interessen konnte allein im Prager Stadtrat durchgesetzt werden. Die Elite des tschechischen Bevölkerungsteils konnte damit in der Landeshauptstadt mehr als nur eine symbolische Position erringen; die Gemeindevertretung wuchs allmählich in die Rolle einer informellen Landesregierung der Tschechen hinein. Wie rasch sich dieser Umstand nationalpolitisch verwerten ließ, zeigte sich, als der Gemeinderat bereits im September 1861 mit Mehrheit die Auflösung der deutschen Schulen in Prag beschloss und diese Entscheidung erst nach heftigen Auseinandersetzungen zurückzog (vgl. ausführlich ALEXANDER 2008, 333ff.).

Objektive Faktoren trieben in dieser Zeit die Entwicklung der Wirtschaft und der Gesellschaft voran. Der Adel hatte für die Ablösung der bäuerlichen Lasten vom Staat hohe Geldsummen erhalten, was ihn befähigte, in die weitere Industrialisierung des Landes zu investieren. In der tschechisch dominierten Landwirtschaft entwickelten sich rasch ein weitgefächertes Genossenschaftswesen und eine Agrarindustrie. Aus landwirtschaftlichen Vorschusskassen entstand 1868 die Gewerbebank für Böhmen und Mähren, die die wirtschaftlichen und nationalpolitischen Energien bündelte. Als Folge dessen mobilisierte sich das tschechische Kleinbürgertum zu einer wachsenden Organisation, die Forderungen nach Gleichberechtigung und politischer Teilhabe verbreitete.

Eine neue Generation von Intellektuellen löste allmählich die Gruppe um Palacký ab, welche dessen gemäßigte Forderungen ablehnte und ihre Agitation in die Massen verschärfte (vgl. ausführlich zur Bewegung der „Jungtschechen“ PRINZ 1968, 85f.). Charakteristisch dafür wurde die „Sokol-Bewegung“. Der Turnverein Sokol (dt. Falke) war 1863 begründet worden und folgte dem Beispiel der nationalen Turnbewegung von Friedrich Ludwig Jahn in Deutschland, indem er nationale tschechische Parolen mit panslawischen, antisemitischen und demokratischen Ideen verband. Massenveranstaltungen vermittelten das nationale Gedankengut breiten Schichten der Bevölkerung in Böhmen und allmählich auch in Mähren (PRINZ 1968, 84f. und 1991, 114 sowie ALEXANDER 2008, 337f.).

Der politische Stilwandel, der sich abzeichnete, wurde wesentlich durch die demographisch erfassbare Entwicklung mitbestimmt. Von 1830 bis 1869 wuchs die Bevölkerung Böhmens von ca. 3,9 Millionen auf 5,1 Millionen an (PRINZ 1968, 88; RICHTER 1968, 448; vgl. ausführlich BOHMANN 1958). Gleichzeitig sorgte die Industrialisierung für eine Binnenwanderung und damit für den Zuzug von Tschechen in vormals rein deutschsprachige Gemeinden, was das Gesellschaftsgefüge fortschreitend umwandelte. Wohnten 1857 von 1.000 Personen noch 869 an ihrem Geburtsort, so waren es 1890 nur noch 479 (PRINZ 1968, 88). Regionaler Ausgangspunkt dieser horizontalen Mobilität war die nordböhmische Textilindustrie (vgl. LEHOVEC 1956, 58ff.), deren fortschreitende Ausweitung für die politische Erfassung breiter Schichten von Bedeutung war. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist auch eine steigende Abwanderungsquote aus den Böhmisches Ländern festzustellen. Die nordböhmischen Gebiete, Reichenberg/*Liberec*, ebenso wie Eger/*Cheb* tendierten stärker nach Deutschland, Südböhmen und Mähren dagegen waren vorwiegend auf die Reichsmetropole ausgerichtet (PRINZ 1991, 117). Wien tritt als Ziel der Wanderbewegung, insbesondere mit dem Ausbau der Eisenbahn, zunehmend in den Vordergrund – bereits 1856 waren 83.000 (22,8%) Wiener aus Böhmen, Mähren und Österreichisch-Schlesien gebürtig, um 1900 betrug deren Anteil sogar 26% (PRINZ 1968, 88). Den Wiener Totenprotokollen zu Folge belief sich das Verhältnis sudetendeutscher und tschechischer Zuwanderer etwa auf 3:1 (STANGLICA 1939, 1ff.). Für die Deutschböhmen besaß Wien eine größere Anziehungskraft als Prag, was für die weitere Entwicklung der nationalpolitischen Auseinandersetzungen bedeutsam werden sollte.

Diese demographisch erfassbare Entwicklung hatte konkrete politische Ursachen. Mit der zunehmenden Propagierung der Staatsrechtsideologie durch die nationaltschechischen Politiker zeichnete sich für die Deutschen der Böhmisches Länder immer mehr die bereits 1848 sichtbar gewordene Gefahr der politischen Entmachtung und damit verbunden eine Abschnürung von der Reichsgrenze ab. Das „böhmische Staatsrecht“ wurde zu einem Machtinstrument, den tschechischen Anspruch auf die Böhmisches Länder zu bekräftigen und die Deutschböhmern in eine Minderheitenrolle zu drängen. Indem die tschechische Intelligenz die modernen Ideen einer Demokratisierung der Gesellschaft mit den nationalen Forderungen verband, konnte sie die Deutschböhmern als Vertreter der überlebten Feudalordnung, des Adels und des Wiener Zentralismus bezichtigen. Dies war eine wirkungsvolle Waffe in dem sich zuspitzenden Streit, in dem die antideutschen Tendenzen der aufsteigenden tschechischen Gesellschaft verstärkt wurden (PRINZ 1968, 88f.; ALEXANDER 2008, 338ff.).

Weiterhin bedeutend für die Entfaltung der nationalen Gegensätze war zudem die Tatsache, dass sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts das deutsche Bürgertum der Böhmisches Länder vornehmlich auf der industriellen Großproduktion der deutschen Randgebiete entwickelte, während sich das tschechische Bürgertum mehr im Landesinneren auf der Grundlage der Nahrungsmittelindustrie bildete. Deutsches und tschechisches Bürgertum besaßen demnach, im Gesamtzusammenhang gesehen, keine gemeinsamen ökonomischen Interessen, die den Nationalitätenkampf ausgebremst hätten (PRINZ 1968, 25f.; BROUSEK 1978, 95ff.)

Die katholische Kirche nahm im nationalen Konflikt eine Zwischenstellung ein: Einerseits waren ihre oberen Ränge eng mit dem Adel verbunden, daher weitgehend anational und gesamtstaatlich orientiert, andererseits verbreiteten sich nationale und reformerische Gedanken in ihren unteren Rängen. Insbesondere im agrarischen tschechischen Bevölkerungsteil war der Priesterberuf eine wichtige Aufstiegsmöglichkeit. Durch Anstellung auch in den rein deutschsprachigen Gebieten wurde der „tschechische Kaplan“ zu einer wichtigen Person im nationalen Kampf in den Gemeinden, den Schulen und Vereinen. Versuche, die Diözesen nach ethnischen Gesichtspunkten neu zu gliedern, wurden abgelehnt, weil dies dem Prinzip der Einheit der Böhmisches Länder widersprach. Die Protestanten stellten nur eine verschwindende Minderheit dar und waren gespalten in einen evangelischen Teil Deutschsprachiger nach der Augsburger Konfession und einen kleinen reformierten tschechischen Teil, der die Tradition von Jan Hus und der Brüderunität bewahren wollte. Die 1848 weitgehend erreichte Gleichberechtigung mit den Katholiken hatte 1861 ein „Protestantenpatent“ in Bezug auf ein autonomes Schul- und Kirchenleben erweitert und gesichert (ALEXANDER 2008, 339f.).

Für viele tschechische Künstler hingegen war die Hinwendung zur tschechischen Kultur eine bewusste Entscheidung – nicht gegen die deutsche Sprache, sondern für die tschechische Tradition. Diesem Ziel dienten auch zahlreiche Verbände, die Mitarbeit in den Gemeinden und der Ausbau des Schulwesens (PRINZ 1968, 18; ALEXANDER 2008, 337ff.).

3.3.2 Die Monarchie im Zeitalter des Nationalismus und der Massenbewegungen

Der Ausgleich mit Ungarn von 1867 bedeutete für die Entwicklung des Habsburger-Reiches im Inneren eine Zäsur. Die Tschechen forderten nun das gleiche Recht. Die Böhmisches Länder sollten nach ungarischem Vorbild nur lose mit Wien verbunden bleiben und die Tschechen darin nach dem „Erstgeburtsrecht“ als „Staatsnation“ gelten. Den Nationalitäten in den Böhmisches Ländern solle volle Gleichberechtigung zugesagt werden, die in Verhandlungen mit den Deutschböhmen in einer gerechten Wahlordnung zu regeln sei. Die Tschechen forderten, obwohl es besagtes „böhmisches Staatsrecht“ in dieser Form nie gegeben hatte, mit Blick auf ihre Bevölkerungsmehrheit die ganze Macht. Politik mit Ausgleich in kleinen Schritten war daher nicht mehr möglich. Die Deutschböhmen lehnten die tschechischen Forderungen ab, da damit alle Verfassungsgrundsätze ausgehebelt wurden und „Gleichberechtigung“ durchaus verschieden ausgelegt werden könne. Zudem verwiesen sie auf ihre Steuerkraft, die trotz ihrer geringeren Zahl die des tschechischen Bevölkerungsteils bei weitem übertraf – um die Jahrhundertwende brachte in Böhmen die deutsche Minderheit (37%) eine Steuerleistung von 50% auf, die tschechische Mehrheit (63%) jedoch nur 43% (WIESER 1904, 146; RICHTER 1968, 448). Am schwersten wog aber das psychologische Element in diesem Streit, denn der tschechische Bevölkerungsteil wuchs aufgrund des Geburtenüberschusses so schnell, dass eine weitere Verschiebung der Mehrheitsverhältnisse nur eine Frage der Zeit war. Umgekehrt stellt sich die Situation für die Deutschsprachigen dar, die sich an ihren Besitzstand klammerten und sich jeglicher Änderung widersetzen. Hinzu kam, dass nur wenige Deutschböhmen über ausreichende Kenntnisse der tschechischen Sprache verfügten oder die Sprache ablehnten. Das Bewusstsein, einer „höheren“ Kultur anzugehören, von der die Tschechen bisher gelernt hatten, blockierte die Möglichkeit, den Nachbarn als gleichwertig zu betrachten. Dieses Grundmuster sollte die Auseinandersetzungen bis zum Ende der Monarchie belasten (PRINZ 1968, 17f.; ALEXANDER 2008, 340ff.).

Mit der Regierung von Eduard Graf Taaffe schien seit 1879 eine positive Entwicklung möglich, da er für seine Mehrheit die Stimmen der tschechischen Abgeordneten im Reichsrat benötigte (vgl. PRINZ 1968, 160 und 1991, 152ff.). Die Tschechen erhielten für ihre Mitarbeit die Zustimmung zur Teilung der Prager Universität (1882) (vgl. Kap. 3.3.7), Zugeständnisse über die Gleichberechtigung der Sprachen im Verkehr der Behörden mit den Bürgern und in den Selbstverwaltungsorganen, dazu den Unterricht in der zweiten Landessprache an den Gymnasien (vgl. Kap. 3.3.6). Eine Wahlrechtsreform für den Reichsrat von 1882, die den Zensus senkte, erweiterte den Kreis der Wahlberechtigten und begünstigte die Tschechen. Dies weckte den Widerstand der großbürgerlichen Deutschböhmen, die sich im deutschnationalen Sinn zu radikalisieren begannen. Sie forderten in Gegenposition die Erhebung des Deutschen zur Staatssprache und Maßnahmen zum Schutz der Kleinbürger und Arbeiter. Einzelne Stimmen forderten auch die administrative Teilung des Landes entlang der Sprachgrenze. Zahlreiche neue Vereine sollten die deutschböhmisches Interessen in den Städten schützen, in die zu-

nehmend tschechische Arbeiter einwanderten und sich dort ihrerseits in nationalen Vereinen organisierten. Der nationale Kleinkrieg erreichte so auch die unteren Schichten der Gesellschaft in Städten und Dörfern und äußerte sich auch in Prag in Massendemonstrationen und Unruhen. Längst war das Thema politisiert (ALEXANDER 2008, 344ff.; STÖHR 2010, 22ff.). PRINZ bescheinigt der Regierung unter Taaffe eindeutige „Slawisierungstendenzen“ im demoskopischen Sinne, die eine Folge des Industrialisierungsprozesses waren. In Böhmen standen sich 1880, bei rund 5,6 Millionen Einwohnern, 3,5 Millionen Tschechen (63%) und 2,1 Millionen Deutsche (37%) gegenüber; im Jahr 1900, bei einer Gesamtbevölkerung von rund 6,3 Millionen waren es 3,9 Millionen Tschechen (63%) und 2,3 Millionen Deutsche (37%). In Mähren bekannten sich 1880 1,5 Millionen Einwohner zum Tschechentum (70%) und 630.000 (29%) zum Deutschtum; 1900 war das Zahlenverhältnis dort 1,6 Millionen (71%) zu 675.000 (28%) (PRINZ 1968, 161; RICHTER 1968, 448; vgl. auch Abb. 3). Die relative Konstanz der nationalen Kräfteverhältnisse in diesem Zeitraum darf aber nicht über die bedeutsamen räumlichen Veränderungen hinwegtäuschen – über das allmähliche Verschwinden der deutschen Sprachinseln und über die tschechischen Einbrüche in die nordböhmischen Industriezentren, die besonders in den 1870er und 80er Jahren beachtlich waren. Mit der Entfaltung des Hochkapitalismus war eine Mobilisierung der Bevölkerung im Gange, die auch nationale und soziale Folgen haben sollte (PRINZ 1968, 154ff.).

Die rasch wechselnden Regierungen in Wien schwankten in den Folgejahren weiterhin zwischen einer föderalen und einer zentralistischen Lösung der Probleme. Sie stützten sich mal auf die deutschböhmisches, mal auf die tschechischen Parteien und versuchten vergeblich, zwischen den starren Fronten zu vermitteln. Die Innenpolitik entwickelte sich so in den kommenden Jahren zunehmend unübersichtlicher, was eine Zuspitzung der Situation bis zur Furcht vor einem Bürgerkrieg zur Folge hatte. Was der Aufbruch zu einem neuen System parlamentarischer und demokratischer Repräsentanz hätte werden können, führte dagegen ins Chaos. Der Landtag in Prag war ebenso arbeitsunfähig wie der Reichsrat in Wien, das parlamentarische System damit praktisch zusammengebrochen „und Österreich taumelte ohne Vertretung seiner Bevölkerung in den Ersten Weltkrieg“ (ALEXANDER 2008, 347ff.).

Die Entstehung einer modernen Gesellschaft und deren Drängen auf eine Demokratisierung der Politik bewirkten auch in den Böhmisches Ländern die Bildung von Parteien, deren Einfluss weit in die Gesellschaft reichte (vgl. PRINZ 1968, 213ff.). Die Erweiterung des Wahlrechts über verschiedene Stufen bis zum allgemeinen Wahlrecht von 1907 ermöglichte eine deutlichere Strukturierung von Interessensgruppen und deren Organisationen bis auf Orts- und Kreisebene (ALEXANDER 2008, 354ff.).

Prag spielte als politisch-gesellschaftliches Zentrum der geistigen Eliten eine besondere Rolle. Die konstruierten Geschichtsbilder überspitzen sich auf beiden Seiten der städtischen Gesellschaft jedoch zusehends und standen stellvertretend für das Stimmungsbild der Bevölkerungsteile (vgl. STÖHR 2010, 110ff.).

Nach der Teilung der Universität war der lange Streit um die Zulassung des Tschechischen als Unterrichtssprache zwar beendet, dennoch wurde auch eine vollständige „Tschechisierung“ der Universität gefordert. In Monumentalbauten wurde Prag als tschechische Hauptstadt gezielt „tschechisiert“: zwischen 1885 und 1891 entstand am oberen Teil des Wenzelsplatzes das Landesmuseum, 1911 wurde das Gemeindezentrum (*obecní dům*) am Josefsplatz fertiggestellt. Es folgten Denkmäler für Jan Hus auf dem Altstädter Ring, für František Palacký am Palacký-Ufer der Moldau und für den Heiligen Wenzel auf dem umgestalteten Wenzelsplatz. An allen Bauten waren nur tschechische Architekten und Handwerker beteiligt worden, tschechische Künstler hatten sie mit Bildern nationalpolitischer Motive versehen. Die Umbenennung alter Straßennamen war ein weiterer Schritt tschechischer Inbesitznahme der Stadt. Der Stadtrat modernisierte die Altstadt durch Umbauten, am deutlichsten sichtbar in der Renovierung des heruntergekommenen alten Judenviertels, durch das er die Prachtstraße Pariser Straße (*Pařížská*) schlagen ließ. Auf dem Wege einer gezielten materiellen Kulturförderung wurden vor allem in Prag Komponisten, Literaten und bildende Künstler mit allen Attributen der Moderne versehen (vgl. PRINZ 1991, 258ff.), was teils in eine unverhältnismäßige Polemik mündete. Der Adel spielte in diesem Prozess kaum eine Rolle; die durch Bildungs- und Leistungswillen geprägte neue tschechische Intelligenz kam aus den Dörfern und den Handwerkerschichten der Kleinstädte (ALEXANDER 2008, 360ff.).

Das Prager Deutschtum gehörte vorwiegend der wohlhabenderen Bevölkerung an, neben dem deutschsprechenden, aber vielfach national indifferenten Adel, setzte es sich besonders aus Offizieren, Beamten und Geschäftsleuten zusammen. Auf dieser Seite herrschte wachsende Resignation ebenso wie wachsender Widerstand gegen die „slawische Frechheit“ und „Undankbarkeit“ gegenüber dem „deutschen Kulturträger“. Hinter vielen Einzelpersönlichkeiten sahen die Deutschböhmen den vordringenden „Panslawismus“, das russische Zarentum und die aufkommende „Unkultur“, denen man widerstehen müsse. Man hoffte auf Hilfe des „großen deutschen Volkes“ außerhalb der Landesgrenzen, als dessen Verteidiger und Vorhut gegen die Slawen man sich begriff und in dieser Rolle missachtet fühlte. Das aufstrebende Berlin im Deutschen Reich galt manchen als Retter; dort wurde das Problem zunächst als innerösterreichisch angesehen. Doch war das „Deutschtum“ in Gefahr und musste mit allen Mitteln verteidigt werden, wie es Kaiser Wilhelm II. über den drohenden Kampf zwischen „Deutschen“ und „Slawen“ festgehalten hatte und den Krieg als „reinigendes Gewitter“ vorhersagte (ALEXANDER 2008, 365ff.).

Dennoch blieb Prag bis 1938, beziehungsweise 1945, eine Dreivölkerstadt. Neben Tschechen und Deutschen, teils eng mit beiden Völkern verbunden, teils bewusst der ethnischen Assimilation ausweichend, bildete das Prager Judentum eine besondere, geistig und wirtschaftlich hochbedeutende Komponente der Hauptstadt (vgl. PRINZ 1991, 219ff.; STÖHR 2010, 143ff.). Zwar galt die rechtliche Gleichstellung mit der christlichen Mehrheitsbevölkerung 1867/68 als abgeschlossen, die Prager Juden wurden aber weder von den Tschechen noch von den Deutschböhmen voll anerkannt (PRINZ 1968, 161; RICHTER 1968, 448; ALEXANDER 2008, 368). Wirtschaftlicher Neid schürte den Antisemitismus der Mehrheitsbevölkerung.

Auch für Prag gilt, was für die im Folgenden beschriebene Industrialisierungsepoche der Böhmisches Länder insgesamt festzustellen war: Von den 1890er Jahren an stieg seit dem Aufbau der kapitalintensiven Großindustrie und der gewerkschaftlichen Organisationen zugleich mit den besseren Lebensbedingungen auch der Bevölkerungsüberschuss unter den Arbeitern wieder an. Verbesserungen im Gesundheitswesen trugen zu dieser Entwicklung bei (vgl. PRINZ 1991, 220).

Für die ethnische Zusammensetzung Prags und seiner Vorstädte war es bedeutungsvoll, dass 1900, infolge des massenhaften tschechischen Zuzugs vom Land, fast 60% der Bewohner nicht mehr gebürtige Prager waren. Um die Jahrhundertwende wohnten dort rund 360.000 (92%) mit tschechischer Umgangssprache, 29.000 (8%) gaben Deutsch als Umgangssprache an und 267 (0,07%) eine andere Sprache. Bezogen auf die einzelnen Böhmisches Länder betrug die Bevölkerungszahl nach der Volkszählung von 1900 für Böhmen 6,3 Millionen Menschen, davon gaben 2,3 Millionen (37,3%) Deutsch als Muttersprache an und 93.000 (1,5%) die jüdische Konfession. In Mähren lebten 2,4 Millionen Menschen, von denen 675.000 (28%) Deutsch als Muttersprache angaben und 44.000 (1,8%) jüdischer Konfession waren (SRB 1902/08, 3. Teil, 753, 827ff.).

3.3.3 Höhepunkt der modernen Industriegesellschaft

Der bedeutendste Motor der gesellschaftlichen Entwicklung in den Böhmisches Ländern war, wie überall in West- und Mitteleuropa in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die Industrialisierung. In Böhmen erreichte diese im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts ihren Höhepunkt und hatte tiefgreifende Auswirkungen auf die Gesellschaft. Sie bewirkte eine gewaltige Binnenwanderung landwirtschaftlicher Lohnarbeiter in die neuen Industriezentren und verschärfte damit die nationalen Gegensätze; sie enteignete den selbstständigen Handwerker und Kleingewerbetreibenden und trieb ihn seit der Wirtschaftskrise von 1873, soweit er Industriearbeiter geworden war, an die Spitze der sich bildenden Arbeiterbewegung (vgl. im Folgenden ausführlich PURŠ 1960; HASSINGER 1961, 174f.; BROUSEK 1978; PRINZ 1968, 202ff.; vgl. zu den sozialen Verhältnissen in Böhmen ausführlich URBAN 1988 sowie FASORA et al. 2010).

ALEXANDER (2008) teilt die Wirtschaft der damaligen Zeit in drei Ebenen ein: In Wien war das Kapital konzentriert, was als wesentlicher wirtschaftlich-politischer Faktor für Böhmen zu sehen ist, welches sich zunehmend durch die Reichszentrale (die objektiv allerdings nach rein kapitalistischen Prinzipien handelte) ausgebeutet sah. Die sonstige Wirtschaft in den Böhmisches Ländern war nach Sprachgruppen unterschieden: Die Industrie im tschechischsprachigen Teil entwickelte sich auf zwei Gebieten: aus der traditionellen Stellung der Landwirtschaft erwuchs eine leistungsstarke Agrarindustrie, die unter anderen 90% des Zuckers der westlichen Reichshälfte erzeugte, für 60% des Bierausstoßes verantwortlich war (PRINZ 1968, 203) und vielfach auf genossenschaftlicher Basis arbeitete; daneben erstarkte die Schwer- und

Maschinenbauindustrie. In den deutschsprachigen Gebieten herrschten kleine und mittelständische Betriebe für Konsumgüter vor, wie unter anderem Porzellan, Glas, Bijouteriewaren oder Kunstseide, zu deren Produktion tschechische Arbeiter zu niedrigen Löhnen herangezogen wurden (BROUSEK 1978, 39ff.; ALEXANDER 2008, 351f.). Die jährlichen Zuwachsraten der Wirtschaft in den Böhmisches Ländern lagen zwischen 1867 und 1914 mit durchschnittlich 3,5% höher als die der anderen europäischen Staaten und stellten so den wirtschaftlichen Schwerpunkt der Gesamtmonarchie dar – mehr als die Hälfte der Fabriken Österreichs waren hier angesiedelt und mehr als 50% der Arbeiter beschäftigt. 1869 waren 31% der Bevölkerung Böhmens in Gewerbe, Industrie und Bergbau beschäftigt (PRINZ 1968, 202ff.; BROUSEK 1978, 39ff.; ALEXANDER 2008, 352). Noch 1914 umfasste Nordböhmen 60% der Metall-, 75% der chemischen und einen beträchtlichen Teil der Textil- und Verbrauchsgüterindustrie (HASSINGER 1925, 287ff.). Die Zentren lagen vor allem in und um Reichenberg/*Liberec*, im Braunkohlerevier Brüx/*Most-Dux/Duchov-Teplitze/Teplice* und in Aussig/*Ústí nad Labem*. Im tschechischen Innerböhmen entstanden industrielle Schwerpunkte um Prag, Pilsen und *Kladno*. In Mähren entwickelte sich um die Landeshauptstadt Brunn eine umfangreiche Textilindustrie, sowie eine Schwerindustrie im Kohlerevier von Mährisch Ostrau/*Ostrava* (hier stieg die Zahl der Beschäftigten zwischen 1848 und 1873 auf das 14-fache). Schlesien besaß einen ertragreichen Bergbau und hob sich durch einen hohen Anteil an Kleinbetrieben im Textilsektor heraus (PRINZ 1968, 25f., 205; BROUSEK 1978, 39ff.; ALEXANDER 2008, 352).

Diese unterschiedlichen Grundarten der Kapitalakkumulation in den tschechischen (Agrarprodukte) und deutschen Gebieten (Industrieprodukte) trugen dazu bei, den nationalen Gegensatz im Wirtschaftsbürgertum weiter zu nähren. Die Herausbildung der modernen Industriegesellschaft bedeutete für die Böhmisches Länder die Entstehung von zwei parallelen Gesellschaften entlang der Sprachgrenze, die mittlerweile in Bewegung geraten war. Die deutschsprachigen Gebiete führten in der wirtschaftlichen Entwicklung und nahmen Arbeitskräfte aus den tschechischen Agrargebieten auf. Einige Städte, wie beispielsweise Pilsen, erhielten dadurch eine Mehrheit, andere eine beträchtliche Minderheit von tschechischsprachiger Bevölkerung (vgl. FASORA et al. 2010, 12). So manche Sprachinsel ging in der Mehrheit des Umlandes auf (PRINZ 1968, 161). Die Industrialisierung hatte zur Folge, dass die Zahl der deutschsprachigen Bevölkerung stagnierte und die Geburtenzahlen sogar zurückgingen, während die tschechische Landbevölkerung weiter anwuchs (vgl. BOHMANN 1958). „Im biologisch orientierten Denken der Zeit unterstützte dieses Phänomen die Aufstiegserwartung der tschechischen Elite und stärkte die Hoffnung auf eine allmähliche Gewinnung des ganzen Landes für das Tschechentum“ (ALEXANDER 2008, 353). Der Eindruck, dass die Böhmisches Länder und schließlich auch Österreich vor einer raschen Slawisierung ständen, förderte auch im deutschböhmisches Bürgertum „das Vordringen biologisch-rassistischer Denkweisen und die Anwendung darwinistischer Theorien auf den österreichischen Nationalitätenkampf“ (PRINZ 1968, 161).

In den 1870er Jahren offenbarte eine Wirtschaftskrise die gewaltigen, in den sozialen Beziehungen herrschenden Spannungen und rief das dringende Bedürfnis nach einem staatlichen wirtschaftlichen und sozialen Protektionismus auf den Plan (vgl. PRINZ 1968, 210f.; BROUSEK 1978, 85ff.; FASORA et al. 2010, 14ff.). Zahlreiche bäuerliche Betriebe, die noch in der Subsistenzwirtschaft verharrten, gerieten in Not. Dies war aber auch Anlass zu Gegenreaktionen, die durch die Selbstorganisation der Bauern eine Rationalisierung und Intensivierung der Produktion erreichen sollten. Es entstand ein dichtes Netz von Landwirtschaftsschulen, Winterschulen für Bauern, Molkereischulen, Lehranstalten für das Forstwesen und Konsumgenossenschaften. Die bäuerliche Lebenswelt wurde von solchen vopolitischen Organisationen erfasst, die auch dörfliche Jugendvereine und Landfrauenbünde einschlossen. Ein eigenes System von Zeitungsverlagen und Forschungsinstituten ermöglichte die intellektuelle Beschäftigung im Sinne der Weiterbildung und des sozialen Aufstiegs und bald auch der politischen Betätigung. Die tschechische Landbevölkerung wurde von unten her organisiert, was den Grundstein für die spätere Bedeutung der Agrarpartei legte (STOKLASA 1916, 147ff.).

Die Industrialisierung brachte für die Böhmisches Länder auch die bekannten Probleme des Frühkapitalismus mit einer Vermehrung und Verarmung der Arbeiterschaft mit sich. Die traditionelle ökonomische Basis und die soziale Struktur der überwiegend bäuerliche-handwerklichen Gesellschaft wurden immer stärker untergraben. Das Absinken von Handwerkern zu Industriearbeitern und die Landflucht von Bauern in die Städte – als Folge des Strukturwandels sank der Anteil der agrarischen Bevölkerung von 43% (1890) auf 34% im Jahr 1910 – ließ eine enorme Anzahl von Proletariern entstehen. Unterernährung, Frauen- und Kinderarbeit und Krankheiten waren die Begleitumstände (vgl. PRINZ 1991, 211). Auch hier waren die deutschsprachigen Böhmen als erste betroffen; die Abwanderung nach Sachsen oder Wien brachte nur geringe Erleichterung. An die Stelle der Abwanderer rückten Arbeiter aus den tschechischen Gebieten, die geringeren Lohn erhielten und somit noch schlechter gestellt waren. Ihre unzureichenden Wohnverhältnisse und der chronische Mangel an materiellen Gütern ließen die sozialen mit den nationalen Forderungen verschmelzen (PRINZ 1968, 161f.; vgl. ausführlich FASORA et al. 2010). Durch eine Sozialgesetzgebung versuchte der Staat seit 1885, die größten Übel zu bekämpfen (vgl. BRÜGEL 1967, 56f.; URBAN 1988, 226ff.; FASORA et al. 2010, 15f.), was durch die eigenen Anstrengungen der Arbeiter mit Streiks und der sich organisierenden Arbeiterbewegung unterstützt wurde (vgl. BRÜGEL 1967, 76ff., 86ff.; KOŘALKA 1958, 299ff.; PRINZ 1968, 213f. und 1991, 213ff.). In den 1890er Jahren kehrte sich der Trend um: die Zuwanderung von Tschechen in die Randgebiete wurde gebremst, die Geburtenrate der Deutschböhmen nahm wieder zu, manche der zugewanderten Tschechen assimilierten sich in Sprache und Brauchtum (vgl. BOHMANN 1958). Während sich so die Sprachgrenze wieder festigte, wuchs bei den Deutschböhmen die Angst vor Überfremdung weiter an, denn die tschechischen Arbeiter in den Städten hatten sich inzwischen eigene Lebensräume geschaffen, die durch Kleinhändler, Gastwirte und Lehrer bestimmt wurden und gesonder-tes Leben abseits der Mehrheit erlaubten (PRINZ 1968, 161f.; ALEXANDER 2008, 354).

3.3.4 Der Weg zur Auflösung des Habsburger-Reiches und die Frage der Slowaken

„Überblickt man insgesamt die Entwicklung Böhmens und Mährens bis zum Ersten Weltkriege, so läßt sich für das tschechische Volk feststellen, daß es mit Hilfe parlamentarischer, genossenschaftlich-wirtschaftlicher und kultureller Initiative innerhalb von 50 Jahren einen geschlossenen, nationalpolitisch organisierten Sozialkörper geschaffen hatte, der unter der Hülle der gesamtösterreichischen Staatlichkeit bis zu einem gewissen Grade schon ein ausgereifter, quasi kompletter Staat im Staate war. Das ideologische Programm einer entschlossenen geistigen Minderheit war seit 1848 zur bestimmenden Wirklichkeit erwachsen, der gegenüber das Deutschtum der böhmischen Länder zwangsläufig in eine Rückzugsposition geraten mußte“ (PRINZ 1991, 224).

Die Außenpolitik Österreichs hatte die Böhmisches Länder bislang kaum berührt. Nach der Gründung des Deutschen Reiches 1871 war Österreich endgültig aus der deutschen Politik ausgeschieden und wandte sich dem Balkan zu. Wien wurde durch eine umfangreiche Bündnispolitik an Berlin gebunden. Für die tschechischen Parteien wurde dies zu einem innenpolitischen Problem, da die Position der deutschnationalen Gruppierungen im Gesamtstaat gestärkt wurde und sich dadurch die Verbindung der Tschechen zum Herrscherhaus weiter lockerte. Die Ermordung des Thronfolgers Franz-Ferdinand in Sarajewo durch serbische Nationalisten am 28. Juni 1914 führte zu einer Kette militärischer Entscheidungen und Ultimaten, die die Politik ausschalteten und Europa in den Ersten Weltkrieg stürzten (PRINZ 1968, 174ff.; ALEXANDER 2008, 370f.).

Die Böhmisches Länder waren von den Auswirkungen sofort betroffen. Das Militär hatte die Regie übernommen, die Deutschböhmern bejahten die Gemeinschaft mit dem Deutschen Reich, und die Politiker im „deutschen Nationalverband“ erhofften sich von den Militärs Hilfe bei der Wahrung ihrer Interessen. Die Zahl der Slawen in Zisleithanien sollte durch Ausgliederung von Galizien, der Bukowina und Dalmatien gesenkt und so die Bedeutung der deutschen Sprache gestärkt werden. In der „Ostbegehrschrift“ von 1915 wurden diese Forderungen präzisiert: Österreich sollte ein Kaiserreich unter diesem Namen und mit deutscher Staatssprache werden, Böhmen wollte man in einen deutschen und einen gemischtsprachigen Bereich teilen, wobei in Deutschböhmen nur deutschsprachige Beamte eingestellt werden sollten. Umgekehrt hätte dies aber nicht für die Tschechen in den gemischtsprachigen Gebieten gegolten, für die das Tschechische auch in Prag nur für die unterste Gerichtsinstanz zugelassen werden sollte. Über diese Pläne ging ein weiteres Programm des Deutschen Nationalverbandes 1916 noch hinaus, indem es die Militärverwaltung für die Kronländer vorsah und „Österreich [...] in Zukunft zielbewusst deutsch regiert werden müsse“ (ALEXANDER 2008, 372). Mit Deutschland wäre danach ein „Schutz- und Trutzvertrag“ abzuschließen und eine Wirtschafts- und Zollgemeinschaft einzuführen gewesen. Für eine autonome Entwicklung der Tschechen in den Böhmisches Ländern oder gar für eine eigene Staatlichkeit, war in diesen Plänen kein Platz (BIRKE 1968, 274ff.).

Die tschechischen Politiker formierten sich indes vor dem Vorbild des seit 1914 in der Schweiz lebenden Professors Tomáš Garrigue Masaryk im „Tschechischen Bund“ (*Český svaz*). Masaryk rechnete fest mit einer Niederlage der Mittelmächte. Aus dem Zusammenbruch Deutschlands und der Auflösung der Habsburger-Monarchie erhoffte er sich eine Chance für einen gemeinsamen und selbstständigen Staat von Tschechen und Slowaken. Die Deutschböhmen hoffte er durch eine „takt- und maßvolle Verwaltung“ zu gewinnen. Masaryk pflegte in diesen Jahren zahlreiche Kontakte mit Vertretern der Tschechen im Ausland (der spätere Außenminister der Tschechoslowakei Dr. Edvard Beneš sollte einer stärksten Unterstützer werden), hohen Diplomaten der Alliierten sowie Gelehrten und Journalisten, um Europa und die Welt über die ethnischen Verhältnisse in Zentraleuropa und die ihnen völlig unbekannt Tschechen und Slowaken zu informieren (HOENSCH 1978, 15ff.; ALEXANDER 2008, 372ff., 382f.).

Die Vorstellung, dass Tschechen und Slowaken zusammengehörten, ein Volk mit zwei Dialekten sei, entstammte letztlich einem geopolitischen Konstrukt, einer „politischen Romantik“ (ALEXANDER 2008, 376), in der man ähnliche Sprache als Grundlage gleicher Interessen ansah. Faktisch bestanden jedoch große Unterschiede zwischen den Völkern.

Die Slowaken gehörten seit dem Untergang des Großmährischen Reiches 907 zum Königreich Ungarn und lebten vorwiegend von der Landwirtschaft. Politik und Verwaltung waren ungarisch, in einigen Bergstädten fanden sich deutschsprachige Bewohner, ebenso unter den Großbauern, einen beachtlichen Teil des Kleinbürgertums stellten Juden. Etwa 80% der Slowaken war katholischer Konfession, aber die knappen 20% der Lutheraner stellten die Mehrheit der kleinen geistigen Führungsschicht. Erst um 1840 hatte sich eine einheitliche Schriftsprache durchgesetzt, die auf einem Dialekt der Mittelslowakei beruhte und bei den Protestanten eine alte Version des Tschechischen als Schriftsprache abgelöst hatte (ALEXANDER 2008, 376f.). Nach einem kurzen politischen Zwischenspiel um 1848, als Vertreter der Slowaken in Wien vergeblich um Unterstützung gegen die dominierenden Magyaren baten, waren die Slowaken immer tiefer in die politische Bedeutungslosigkeit abgesunken. Schuld daran waren die magyarische Schulpolitik und Verwaltung, die seit 1868 Schritt für Schritt die slowakischen Schulen auf allen Ebenen geschlossen hatte. Bis 1907 durfte selbst der Elementarunterricht nur in magyarisch erfolgen. Der Weg durch alle Bildungsinstanzen bis zur Universität führte zur Assimilation der slowakischen Bevölkerung (vgl. KUZMIN 1981, 134ff.). Als Folge dieser Magyarisierungspolitik waren vor dem Ersten Weltkrieg Schätzungen zufolge lediglich zwischen 500 und 1.000 Personen von einer slowakischen Gesamtbevölkerung von etwa zwei Millionen als nationalbewusste Intelligenz einzustufen, zu denen vor allem Anwälte, Ärzte, Lehrer und Journalisten zählten. Trotz einer hohen Geburtenrate war die slowakische Bevölkerung kaum gewachsen, da sie durch Binnenmigration nach Budapest zahlreiche Menschen verloren hatte; die Zahl der Auswanderer in die USA zwischen 1868 und 1914 war mit rund 600.000 beträchtlich. Eine Beteiligung der Slowaken an der Politik des Königreiches war kaum möglich, da ein modernes Presse- und Parteiensystem fehlte (ALEXANDER 2008, 378).

Unter diesen Voraussetzungen reichte die Idee eines tschechoslowakischen Staates nicht weit in die Bevölkerung hinein, wurde jedoch von einigen als Ausweg aus der nationalen Unterdrückung durch die Magyaren gesehen. Treibende Kräfte des „Tschechoslowakismus“ waren vornehmlich besagte tschechische Politiker in Prag und im Exil sowie slowakische Vertreter im Ausland, in der Legion in Russland und in Vereinen in den USA. Die Grenzen des angestrebten Staates stützen die Exilpolitiker auf die historischen Grenzen der Böhmisches Länder, was bedeutete, dass sie das Problem der deutschsprachigen Bevölkerung zunächst ausklammern mussten und den Gewinn der Slowaken wiederum das Prinzip der ethnischen Zusammengehörigkeit heranzogen (BIRKE 1968, 347ff., 411; ALEXANDER 2008, 376ff.).

3.3.5 Ende der Monarchie und die Entstehung der Tschechoslowakei

Der Kriegausbruch von 1914 kam für die Tschechen und Slowaken überraschend. Absprachen darüber, welcher Kurs bei der Sicherstellung der tschechischen Nationalinteressen verfolgt werden sollte, bestanden keine. Das von den Jungtschechen favorisierte panslawistische Programm (vgl. ausführlich HOENSCH 1978, 15ff.) kritisierte Masaryk ebenso offen wie das zaristische System. Überzeugt davon, dass die Doppelmonarchie den Krieg nicht überdauern werde, wollte er die Zukunft der Tschechen und Slowaken von den Westalliierten bestimmt sehen. Am 25. Oktober 1918 war die Spitze der tschechischen Politiker mit österreichischer Genehmigung nach Genf gereist, um am 28. Oktober mit Beneš als dem Vertreter der Auslandsaktion zusammenzutreffen. Noch während dieser seine Erfolge vortrug, welche zur Anerkennung des noch nicht existierenden Staates als kriegsführender Macht geführt hatten, geschah in Prag der Umsturz. Eine Notiz des Außenministers Andrassy an Präsident Wilson, in der die österreichische Regierung die Entstehung neuer Staaten als Grundlage zur Aufnahme von Gesprächen über den Waffenstillstand hinnahm, veränderte die Situation dynamisch. Der aus allen tschechischen Abgeordneten des Reichsrates aus dem Jahre 1911 gebildete „Nationalausschuss“, der seit Juli 1918 praktisch die Funktion einer Regierung übernommen hatte, übernahm am 28. Oktober 1918 die Macht in Prag und im Land. Masaryk war als künftiger Präsident ausersehen, Beneš als Außenminister.

Auf unblutige und fast geordnete Weise wurde die Republik ausgerufen und die österreichische Herrschaft in den Böhmisches Ländern beendet (BIRKE 1968, 415ff.; HOENSCH 1978, 20ff.; ALEXANDER 2008, 381f., 385f.).

„Der Erfolg der tschechoslowakischen Auslandsaktion ist erstaunlich, wenn man an die bescheidenen Anfänge, die kleine Zahl von Personen und ihre geringen verfügbaren Mittel denkt. Durch Reden, Memoranden, öffentliche Auftritte und private Kontakte war es ihnen gelungen, die Öffentlichkeit der alliierten Staaten auf zwei bis dahin weitgehend unbekannte Völker in Mitteleuropa aufmerksam zu machen und deren Staatsgründung gegen alle Hindernisse zu einem Programmpunkt in den Kriegszielen zu erheben“ (ALEXANDER 2008, 385).

3.3.6 Das Bildungswesen von der Zeit der nationalen Wiedergeburt bis zur Ersten Tschechoslowakischen Republik (1848-1918)

Der rasche Ausbau des Bildungswesens und die Einführung der achtjährigen Schulpflicht (vgl. VRÁNA 1922; USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 10; MORKES 2008a, 6) trugen zur kulturellen Dynamik seit 1848 ebenso bei wie die beschriebene Entstehung einer differenzierten Agrar- und Industriegesellschaft. Böhmen, Mähren und Österreichisch-Schlesien besaßen – sieht man von Wien ab – das dichteste und mit den differenziertesten Schulformen ausgestattete Schulnetz der Donaumonarchie.

Diese Entwicklung wurde nicht nur, wie in anderen Ländern, von der Idee gespeist, in Bildung und Aufklärung eine Waffe gegen den „Klerikalismus“ zu besitzen, vielmehr erhielt die immer komplexer werdende Schulfrage in den Böhmisches Ländern ihre Aktualität durch die nationale Ideologie (vgl. PRINZ 1991, 272; STÖHR 2010, 28ff.). Traditionelle marxistische Historiker bedienen sich hierbei der Argumente der bürgerlich-nationalen tschechischen Geschichtsschreibung, die den Aufbau des tschechischen Schulwesens nahezu ausschließlich als „Ergebnis des nationalen Abwehrkampfes gegen Wiener zentralistische Germanisierungstendenzen“ (PRINZ 1970, 154) verstanden wissen wollte.

Die Folgen des nationalen sozialen und wirtschaftlichen Emanzipierungsprozesses bilden zwar durchaus einen nicht zu unterschätzenden Anteil am Ausbau des tschechischen wie auch deutschböhmisches Schulwesens, insbesondere dessen Politisierung. Umfang, Struktur und Qualität des Schulwesens waren dennoch nicht das ausschließliche Ergebnis eines Nationalitätskampfes. Ein Vergleich etwa zwischen den vorwiegend agrarischen deutschen Alpenländer und den industrialisierten Böhmisches Ländern um die Jahrhundertwende zeigt, dass der Stand des Schulwesens in viel engerer Relation zum Grad der Industrialisierung und damit zum Entwicklungsstand einer industrieorientierten bürgerlichen Gesellschaft stand als zur nationalen Frage (BROUSEK 1978, 36ff.; COHEN 1988, 33). Vor diesem Hintergrund entstanden in Prag, zur Entlastung arbeitender Mütter, erste Kindergärten nach deutschem Vorbild sowie Industrie-, Handels- und Landwirtschaftsschulen, die Ausbildung der Pädagogen wurde vereinheitlicht und die Grundlagen für das spätere Berufs- und Fachschulwesen gelegt (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 10; JENÍK 1980, 11f.).

Nach einigen Neuerungen und Versuchen der Einführung neuer bildungspolitischer Diskussionen begann mit dem Gesetz von 24. Februar 1873 die Neuorganisation des Schulwesens in Böhmen. Die Landesschulbehörde wurde in eine tschechische und eine deutsche Sektion getrennt. In der politischen Forcierung des ohnehin vorhandenen Trends bestand nun aber der Verdienst der jeweiligen Nationalbewegungen, die den eigenen Volksteil möglichst rasch einen möglichst hohen prozentualen Anteil an jeder Schulart, möglichst an den höheren Schulen, sichern wollte (vgl. ROM 1914). STÖHR (2010, 157) bezeichnet das Schulwesen fortan als „Instrument sprachnationaler Lenkung und Spiegel des ‚Sprachverhaltens‘“.

Während historische Quellen (vgl. WOTAWA 1918 und OBERSCHALL 1922, Autoren der deutschen Minderheit der Ersten Tschechoslowakischen Republik und deren tschechische Pendant ŠAFRÁNEK 1897, 1913/19; VÁCULÍK 1925; KÁDNER 1931; ČAPEK 1939) genannte emotionale Aspekte des damaligen Nationalitätenkampfes beschreiben, können jüngere Autoren (vgl. u.a. PRINZ 1969, 1970, 1991 & COHEN 1988) den gegenseitigen, positiven Konkurrenzkampf aus einer neutralen Perspektive als „fruchtbare Konfliktgemeinschaft“ (MITTER 2004, 199) bezeichnen, da die Schwelle zwischen dem 19. zum 20. Jahrhundert – trotz der teils erheblichen Einschränkungen, die dieser Nationalismus mit sich brachte – als produktivste und innovativste Phase der gegenseitigen Bereicherung der tschechischen und deutschen Kultur in den Böhmisches Ländern betrachtet werden kann. Diese Art von Bildungswettbewerb zwischen Tschechen und Deutschen der Böhmisches Länder wirkte damit unmittelbar auch positiv als Ansporn konkurrierender Kräfte auf die Qualität des Schulwesens zurück.

Jedoch merkt KUZMIN an, dass dieses Phänomen aus pädagogischer oder soziologischer Sicht lange Zeit nicht ausreichend untersucht wurde – allein historische Darstellungen und statistische Daten ermöglichen Aussagen, die Rückschlüsse der Nationalitätenfrage auf das Bildungswesen zulassen (vgl. KUZMIN 1981, 28f.). MITTER (u.a. 2004) nimmt die Diskussion um die deutsch-tschechische Nachbarschaft wieder auf und fasst zusammen, dass „sowohl das deutschsprachige als auch das [...] tschechischsprachige Bildungswesen [...] an der, im ganzen gesehen, liberalen habsburgischen Schulpolitik beteiligt“ waren (2004, 200). Die zentralen Wiener Unterrichtsbehörden agierten seinen Einschätzungen zufolge wesentlich ideologiefreier und sachbezogener als ihnen die nationale Propaganda vorwarf. Das Reichschulgesetz von 1869 samt der Ausweitung der Schulpflicht, des infrastrukturellen Ausbaus des Schulwesens und den Neuerungen in der Lehrerbildung wird rückblickend als richtungweisend für die weitere Entwicklung des tschechischen Schulwesens angesehen. Das Gesetz von 1869 sollte letztlich in seiner Grundform bis zum sowjetischen Gesetz über die Einheitsschule 1948 bestehen bleiben (vgl. MORKEŠ 2008a, 6; vgl. Abb. 7, Kap. 3.4.3).

In der Praxis galt es jedoch, die Ansprüche der Tschechen und die der österreichischen Schulminister nach einem modernen, effektiv und sachbezogen organisierten Unterricht zu vereinen, was vorerst oft nur durch einen deutschsprachigen Unterricht umgesetzt werden konnte (vgl. HELFERT 1861). Das damalige Unterrichtsministerium war dennoch stets bestrebt, das bisher ausschließlich deutschsprachige höhere Schulwesen schrittweise zu „utraquisieren“, d.h. in den Fächern, in denen es von den Inhalten und Unterrichtsmitteln möglich war, sollte in der nichtdeutschen Landessprache unterrichtet werden. Dies hatte zur Folge, dass das Tschechische in Böhmen und Mähren bereits während der absolutistischen Ära wesentliche Fortschritte erzielte, wenn auch erst seit dem „Oktoberdiplom“, einem Kompromiss zwischen den zentralistischen Tendenzen der deutschsprachigen Bevölkerung und den föderalistischen Bestrebungen der übrigen Nationalitäten, der entscheidende Aufschwung des tschechischen Schulwesens einsetzte (ŠAFRÁNEK 1897; PRINZ 1970, 158 und 1991, 279ff.).

Motor dieser Entwicklungen waren beim Volks- und Mittelschulwesen die tschechischen und deutschen Schulvereine, die aus nationalen Gründen private Schulen ins Leben riefen und so lange ausbauten, bis der Staat aufgrund einer gewissen Mindestschülerzahl zu deren Weiterführung verpflichtet war (vgl. zur Organisation der Schulvereine u.a. TIEFTRUNK 1881; WOTAWA 1905; RÁDL 1928 bietet eine kritische Auseinandersetzung). Dieses „aggressive Vereinswesen“ bewirkte, dass die Böhmisches Länder bereits vor dem Ersten Weltkrieg das am weitesten entwickelten Schulwesen des gesamten Vielvölkerstaates der Habsburger-Monarchie hatten (vgl. PRINZ 1970, 154f. und 178f.).

Analphabetentum existierte zudem in Böhmen, im Gegensatz zu anderen Provinzen der Donaumonarchie, ebenfalls kaum (vgl. FIEDLER 1967, 56ff.) – kurz vor dem Weltkrieg hatte das Land lediglich 5,3 bis 6% Analphabeten, Mähren 7,1 bis 7,8%, Schlesien 11,1%; 1910 betrug der Prozentsatz derer, die weder lesen noch schreiben konnten, im deutschen Sprachgebiet insgesamt 3,1%, im slawischen Sprachgebiet Böhmens, Mährens und Niederösterreichs dagegen nur 2,4% (Österreichisches Statistisches Handbuch 1918, 459 sowie KUZMIN 1981, 128f. und 1988, 108).

Im Jahr 1914 gab es in den 68 tschechischen Schulbezirken Böhmens 3.328 Volksschulen, von denen 1.072 zweiklassig, 712 fünfklassig, 618 dreiklassig waren; dagegen bestanden lediglich 68 sechsklassige Schulen, fünf siebenklassige und zwei mit acht Schulklassen. In den 55 deutschen Schulbezirken Böhmens zählte man 1914 2.365 Volksschulen, von denen 665 zweiklassig und 604 einklassig waren. Nur 63 deutsche Volksschulen besaßen sechs Klassen, fünf waren fünfklassig und acht dreiklassig. Insgesamt wurden 1914 in Böhmen 1.002.022 Schüler von 16.720 Volksschullehrern unterrichtet. Tschechisch als Unterrichtssprache hatten 3.359 Volksschulen, Deutsch 2.334 – die jeweiligen Schulbezirke waren im Allgemeinen so organisiert, dass sie keine anderssprachigen Schulen umfassten. Von besonderem Interesse ist, dass an 689 tschechischen Grundschulen Deutsch als Wahlfach unterrichtet wurde, umgekehrt aber nur an 88 deutschen Volksschulen Tschechisch, was darauf hindeutet, dass das Bewusstsein der Deutschen, die „Staatsnation“ zu sein, sich negativ auf die Bereitwilligkeit auswirkte, die andere Landessprache zu sprechen.

Ähnlich lagen die Verhältnisse in Mähren, wo es 1914 nach der amtlichen Statistik 1.940 staatliche tschechische Volksschulen mit 313.825 Schülern und 743 deutsche mit 110.991 Schülern gab. In Österreichisch-Schlesien bestanden 1913 insgesamt 264 deutsche Volksschulen, 162 polnische und 143 tschechische, zudem 36 deutschpolnische oder deutsch-tschechische (utraquistische) (PRINZ 1970, 155 und 179; vgl. ab 1918 KOPP 1993).

Das 1848 ins Leben gerufene österreichische Bürgerschulwesen (vgl. MEISTER 1963, 253f.; VÁCULÍK 1925), eine Leistung der Revolution und staatlicher Bildungsinitiative, weist in den Böhmisches Ländern vor 1914 in der Tat eigene Charakteristika auf. Der tschechisch-deutsche „Bildungskonkurrenzkampf“ (PRINZ 1991, 276) und die Tatsache, dass Böhmen das entwickeltste Industrieland der Monarchie war und demgemäß auch bald eine differenzierte Industriegesellschaft hervorbrachte, schlug sich im hohen Anteil des böhmischen Bürger-

schulwesens wieder. Böhmen hatte am Gesamtdurchschnitt der westlichen Reichshälfte den größten Anteil – von den 1.073 Bürgerschulen, die 1909 bestanden, entfielen auf Böhmen allein die Hälfte (FIEDLER 1967, 78). 1914 gab es in Böhmen 242 deutsche und 382 tschechische Bürgerschulen, in Mähren 99 deutsche und 161 tschechische Schulen diesen Typs, was etwa einem nationalen Verhältnis von 50:80 entsprach – der Bevölkerungsschlüssel lag dagegen bei 28 (Deutsche) zu 72 (Tschechen) (KÁDNER 1931, 128). Mähren besaß 1886 44 deutsche und 16 tschechische Bürgerschulen, 1905 dagegen 76 deutsche und 94 tschechische. Schlesien hatte 1905 33 deutsche, 7 tschechische und eine polnische Bürgerschule (FIEDLER 1967, 78). Aufgabe dieser Schulart war es, die Schüler für Lehrerbildungsanstalten und andere Fachschulen technischer Art vorzubereiten, wobei sich der Lehrstoff regional stark nach den vorhandenen Industriezweigen differenzierte (vgl. FIEDLER 1967, 59ff.; PRINZ 1991, 276). Der höhere deutsche Prozentsatz begründete sich daher auch im höheren Anteil der Deutschen an der Industriebevölkerung. Andererseits spielte bei den Tschechen ein gewisses Misstrauen gegen diese Schulart mit, da man sich im höheren Bildungswesen mehr von einer „Germanisation“ (PRINZ 1970, 156) bedroht fühlte als im Bereich der Volksschule.

Als dreiklassige Aufbauschule im Anschluss an die fünfte Klasse der Volksschule geplant, entwickelte sich die Bürgerschule im schulfreundlichen Klima dieser liberalen Ära bald zu einer selbstständigen mittleren Schule, die den Zugang zu zahlreichen Laufbahnen des mittleren und gehobenen Dienstes sowie zu höheren Positionen der Industrie gestattete, da sie meist zum Übergang an das hochentwickelte und ebenfalls an die Industrie angepasste Handels-, Gewerbe- und technische Schulwesen der Böhmisches Länder berechnete (vgl. VÁCULÍK 1925; KUZMIN 1981, 108). Die Schulgesetznovelle von 1883 gab der endgültigen organisatorischen Trennung der Bürgerschule von der Volksschule gesetzliche Form, bewirkte die Reduktion auf maximal 60 statt 80 Schülern pro Klasse und stellte ihr zudem die ausdrückliche Aufgabe, den Nachwuchs für die Lehrerbildungsanstalten auszubilden (vgl. u.a. VRÁNA 1922; PŘÍHODA 1931). Damit entwuchs die Lehrerbildung vollkommen dem kirchlichen Bereich und wurde zur staatlichen Angelegenheit (PRINZ 1970, 157).

Einen zähen, aber letztlich erfolgreichen Kampf führten die Tschechen beim Aufbau einer eigenen, tschechischen höheren Schule, im Sprachgebrauch Österreichs „Mittelschule“ (*středí škola*) genannt (die bis zum Ende der Monarchie maßgeblich gebliebene Form der Gymnasial- und Realschulbildung geht auf den Organisationsentwurf des Unterrichtsministers Graf Leo von Thun von September 1849 zurück; KÁDNER 1931, 117ff.), die sich seit 1848 und insbesondere seit den 1860er Jahren kontinuierlich entwickelte (vgl. auch ausführlich NEUHÖFER 1928; ČAPEK 1929/1930; BEZDÍČEK 1934; VESELÁ 1972). Gab es in Böhmen 1848 lediglich 22 Mittelschulen, stieg deren Zahl bis 1890 auf 71, 1912 waren es bereits 123 (RICHTER 1968, 458). 1864 führte man ein vierklassiges Unterrealgymnasium mit Latein als erster Fremdsprache und Griechisch und Französisch ab der dritten Klasse als gemeinsame Unterstufe für das Obergymnasium und die Oberrealschule ein; 1867 hob die liberale Regierung die Oberaufsicht der Kirchenbehörden auf. An allen Gymnasien war Deutsch Unterrichtsfach –

da das Deutsche für alle höheren Laufbahnen praktisch unentbehrlich war, nahmen die tschechischen Schüler nahezu durchweg die Gelegenheit wahr, deutsch zu lernen (vgl. PRINZ 1970, 161, 181). Seit 1909 wurde die jeweilige Muttersprache anstelle der Alt Sprachen zum didaktischen Schwerpunkt des Unterrichts (KÁDNER 1931, 120ff.).

Erst durch das „Oktoberdiplom“ 1860 erhielten die tschechischen Mittelschulen einen Aufschwung und mehr Autonomie, was zur Folge hatte, dass am Ende der Donaumonarchie ca. 55% der 171 staatlichen Mittelschulen tschechisch waren (PRINZ 1970, 161; vgl. Abb. 4). Eine Besonderheit stellte hierbei die große Zahl an Realgymnasien dar, welche den Erfordernissen einer modernen Industriegesellschaft besser angepasst waren als die weit verbreiteten humanistischen Gymnasien (vgl. KÁDNER 1931, 129f.).



Abb. 4: Das Gymnasium in Jindřichův Hradec: Das südböhmische Gymnasium wurde 1595 als eines der ältesten Gymnasien auf tschechischem Boden gegründet. Vor allem aber ist es eines der wenigen Gymnasien, die nach 1848 utraquisiert wurden und eines der ersten, in denen seit 1867 vorwiegend in tschechischer Sprache unterrichtet wurde (ŘEZNIČKOVA 2007, Titel und 9f.; zur Verfügung gestellt von PORG-*První obnovené reálné gymnázium* – PORG wurde nach der Wende als erstes privates Realgymnasium in Tschechien gegründet).

Auf dieser Basis aufbauend verfügte das tschechische Bildungswesen bald über ein weit verzweigtes Netz an Fach- und Gewerbeschulen (vgl. ROSA & JINDRA 1928). Zu jener Zeit bauten die Fach- und Gewerbeschulen überwiegend auf die bereits industriell ausgerichtete Bürgerschule auf (vgl. hierzu auch VÁKULÍK 1925; CHLUP 1931; ČERNÝ 1934) und für die notwendige breite Schicht technischer und gewerblicher Spezialisten – hier insbesondere für die Textilindustrie, die Metallverarbeitung, Glas- und Schmuckindustrie ebenso wie spezielle Handelsschulen – von wesentlicher Bedeutung war. Parallel dazu entfalteten sich das landwirtschaftliche Fachschulwesen sowie die für die Donaumonarchie charakteristischen höheren Staatsgewerbeschulen (vgl. KÁDNER 1931, 126ff.; ROSA & JINDRA 1928). Infolge des technischen Fortschritts verdoppelte sich die Zahl der Fachschulen nach dem Ersten Weltkrieg in den Böhmisches Ländern (1925/26 gab es in der Tschechoslowakei 32 staatliche Gewerbeschulen, davon 22 tschechische und slowakische). Bedeutend wurde dieses differenzierte Fach- und Gewerbeschulwesen auch dadurch, da es mit der Reifeprüfung (*Matura/Maturita*) abschloss, womit ein breiter sozialer Aufstiegsweg von der Volks- und Bürgerschule bis zur Hochschule führte und so ein durchlässiges Gesamtschulwesen gewährleistet war (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 10; PRINZ 1991, 282). Die Beliebtheit dieses Schultyps stieg in den Folgejahren zusehends – ein Trend, der bis in die heutige Zeit zu verzeichnen ist und sich in der Einstellung der tschechischen Bevölkerung zu bevorzugten Bildungsabschlüssen widerspiegelt (vgl. CZESANÁ & KOFRONOVÁ 2004; vgl. Kap. 3.6.2.3). Gerade diese speziellen Schularten und ihr sorgfältiger Ausbau seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zeigen ein differenziertes und auf die Erfordernisse von Gesellschaft und Industrie ausgebautes Schulwesen der Böhmisches Länder.

Um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert beginnt auch die Lehrerbewegung, sich effektiv zu formieren. Auf dem Lehrerkongress, der im August 1903 in Prag stattfand, formulierte die tschechische und slowakische Lehrerschaft erstmals ihre Vorstellungen der Erziehung der Nation, die sich entsprechend modern darstellten: einheitliche Erziehung in Elternhaus und Schule, Bildung ohne Unterschied für die ganze Jugend, Lösung des Bildungswesens von den Einflüssen der Kirche, Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse und einer wissenschaftlichen Weltanschauung im Unterricht, ebenso wie die Forderung nach einer angemessenen sozialen Stellung der Lehrerschaft (vgl. JENÍK 1980, 12; PRINZ 1991, 280).

3.3.7 Hochschulbildung zwischen 1848 und 1918

Die Probleme der nationalen Entwicklung zeigten sich in verkleinerten Maßstab, jedoch mit erhöhter Intensität und geistiger Brisanz, im Bereich der Prager Universität (vgl. PRINZ 1970, 165ff. und 1991, 287ff.). Deren Geschichte wurde seit 1848 in steigendem Maße ein Teil der Auseinandersetzungen des bürgerlichen Nationalismus beider Völker Böhmens. Eine Tatsache, die, wie auch beim allgemeinen Schulwesen, dem wissenschaftlichen Niveau keineswegs abträglich war, sondern den Wettbewerb aus nationalem Ehrgeiz trotz seiner negativen Seiten auch oft zu Höchstleistungen anspornte und – entsprechend den steigenden Bedürfnissen einer sich rasch entfaltenden, arbeitsteiligen Industriegesellschaft – zu seinem rapiden Wachstum und der Herausbildung zahlreicher neuer naturwissenschaftlicher Fakultäten führte (vgl. MOLISCH 1939, 49ff.; KAVKA 1964)

Zu Beginn der 1880er Jahre waren die Befürchtungen der deutschen Studenten und Lehrer bezüglich einer Tschechisierung der Prager Universität derart gestiegen, dass die österreichische Regierung, nach verschiedenen Liberalisierungen, den Sprachverordnungen an der Universität und der „Utraquisierung“ 1868, zustimmte, die Universität 1882 per kaiserlichem Erlass in eine deutsche und eine tschechische Hochschule zu teilen. Die deutsche Karl-Ferdinands-Universität hatte fortan 4 Fakultäten mit 146 Lehrern und 1.483 Studenten, die böhmische Karl-Ferdinands-Universität 3 Fakultäten mit 112 Lehrern und 2.191 Studenten (PRINZ 1970, 167; USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 10). Durch diese organisatorische Trennung wurde eine wichtige Plattform der nationalen Diskurse auf wissenschaftlich-objektiver Ebene zerstört und besonders der deutsche Teil wurde einer immer stärkeren Isolierung durch die erstarkende tschechische Wissenschaft ausgesetzt. Beide Universitäten waren seitdem auf eine stärkere Bindung an die nationalen und politischen Ziele des eigenen Volksteils angewiesen und damit Einflüssen außerwissenschaftlicher Art ausgesetzt, die der Gesamtentwicklung des politisch-gesellschaftlichen Lebens in den Böhmisches Ländern folgten. In diesem Zusammenhang wurde wiederholt die Verlegung der deutschen Hochschule ins geschlossene deutsche Sprachgebiet, nach Reichenberg/*Liberec*, diskutiert (vgl. zur Situation der deutschen Universität ausführlich BOYCE 1938). Die Zahl der tschechischen Lehrstühle war von 1864 bis 1880 von zwei von 20 gestiegen (PRINZ 1968, 159), die Studierendenzahlen lagen auch in den Folgejahren deutlich unter denen der tschechischen Fakultäten (im Wintersemester 1899/1900 verzeichnete die tschechische Universität 3.143 Studierende – 99% hiervon Tschechen, während die deutsche Universität lediglich 1.321 Studierende zählen konnte, welche zu 90% Deutsche, zu 7% Tschechen waren) (COHEN 1988, 37). Zahlreiche Wissenschaftler folgten dem Ruf an innerdeutsche Universitäten, um der brodelnden Prager Stimmung zu entkommen (MOLISCH 1939, 178ff.). Dagegen war das tschechische Universitätsleben insgesamt bis zum Ersten Weltkrieg bereits so gut ausgebaut, dass nach 1918 genügend qualifizierte Wissenschaftler zur Verfügung standen, um die Lehrstühle der neu errichteten Universitäten in Brünn/*Brno* und Preßburg/*Bratislava* angemessen besetzen zu können (vgl. u.a. KAVKA 1964, 47ff.; KUČERA 1962, 179ff.; PRINZ 1970, 165ff., 174).

Auch in Mähren war die Universitätsfrage ein Politikum geworden; bereits 1874 und 1877 waren von deutscher wie auch tschechischer Seite Anträge auf Errichtung einer gemeinsamen Universität gestellt worden, nach der Prager Lösung drängte man auch in Mähren auf die Schaffung getrennter Einrichtungen. blieb diese Frage bis zum Ende der Donaumonarchie ungelöst, so erreichten die Tschechen doch, dass 1899 neben der deutschen Technischen Hochschule in Brünn eine tschechische errichtet wurde, wodurch man dem starken Bedarf des tschechischen Volkes an technischer Intelligenz beim Ausbau eines betont nationalen Wirtschaftsorganismus entgegen kam (vgl. MOLISCH 1939; PRINZ 1968, 159).

Die Studentenzahlen stiegen bereits seit dem Ausbau des tschechischen Mittelschulwesens und der Möglichkeit, nun in tschechischer Sprache zu studieren, ab 1860 kontinuierlich an (PRINZ 1991, 289) – ebenso die Zahlen der ausländischen Studierenden. Für Gesamtösterreich wurde zwischen 1851 (5.646 Studierende) und 1909/10 (26.000 Studierende) ein Wachstum von fast 460% festgestellt (Österreichisches Statistisches Handbuch, 1912, 1. Heft, 2 nach COHEN 1988, 33).

Entscheidend unterschied sich die tschechische und deutsche Studierendenschaft in der sozialen Herkunft. Tschechische Studierende stammten häufig aus der unteren Mittelklasse und sogar aus Lohnarbeiterfamilien, was für jene Zeit und vergleichbare Universitäten keineswegs üblich war – in den deutschen Universitäten in Berlin, Leipzig, Bonn und Tübingen kamen Studierende bis zum Ersten Weltkrieg zu 65 bis 70% aus dem gebildeten wohlhabenden Bürgertum. Im Vergleich hierzu entstammten die Studierenden der böhmischen Universitäten lediglich zu 25 bis 30% dem Bürgertum, dagegen aber 60 bis 65% aus der unteren Mittelklasse. Dieser Trend ließ sich vor allem an den technischen Hochschulen verzeichnen (JILEK & LOMIC 1973, 173f., 322ff.; COHEN 1988, 42f.). Ein Grund für diese Zahlen war mitunter die Tatsache, dass das Land im genannten Zeitraum, verursacht durch die politischen und gesellschaftlichen Umstände, kaum über eine mittlere und höhere Mittelschicht verfügte. Daher rekrutierten sich die Studenten aus der Mittel- und Unterschicht, da ihre Ambitionen und die damit verbundene Hoffnung auf eine bessere Zukunft und einen Sprung auf der sozialen Leiter nach oben so hoch waren, dass sie die Gesellschaft und Politik bis in die 1920er Jahre hinein prägten (vgl. COHEN 1988, 40f.). Entsprechend der vorwiegend bäuerlichen und kleinbürgerlichen Herkunft der tschechischen Studenten dominierten unter ihnen seit den 1870er Jahren demokratische und jungtschechische Tendenzen, die oftmals zu radikalen, linkssozialistischen Gruppenbildungen führten, während das deutsche akademische Milieu aufgrund der meist besitzbürgerlichen Herkunft länger konservativ blieb. Diese nationalen Gegensätze führten wesentlich zur Verschärfung der nationalen Spannungen bis zur Teilung 1882 und fanden durch die Weltwirtschaftskrise Anfang der 1930er Jahre einen neuen Nährboden (vgl. MOLISCH 1939, 137ff., 176ff.; PRINZ 1970, 174).

3.4 Die Erste Tschechoslowakische Republik von deren Gründung bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs (1918-1945)

Als Ergebnis der politisch-diplomatischen Aktionen einer kleinen Gruppe Emigranten um Tomáš Garrigue Masaryk und seinen Schüler und Nachfolger Edvard Beneš gaben die Entente-Mächte 1918/19 die Zustimmung zur Errichtung der Ersten Tschechoslowakischen Republik aus der Erbmasse der österreichisch-ungarischen Doppelmonarchie in strategischen, nicht ethnischen Grenzen. Unter Missachtung des vom amerikanischen Präsidenten Wilson als Richtlinie der neuen Friedensordnung proklamierten „Selbstbestimmungsrechts der Völker“ (HOENSCH 1978, 5) wurden neben den Tschechoslowaken Deutsche, Ungarn, Ruthenen und Polen in die ČSR (*První Československá Republika*) eingegliedert. Der neue Staat verstand sich zwar als „Nationalstaat“ der „Tschechoslowaken“, doch bezeichnen BOSL wie auch ALEXANDER beide Vorstellungen als „Fiktion“ (BOSL 1970b, VIII; ALEXANDER 2008, 387, 552; BAUER 2009 gibt einen ausführlichen Überblick der tschechoslowakischen Nationenfrage bis hin zur Teilung der Republik). Die Gebiete, die 1918 in der ČSR aufgingen, hatten in der Neuzeit nie ein gemeinsames Staatswesen oder eine Verwaltungseinheit gebildet. Der Staat trug die alten Probleme Österreichs mit sich (vgl. KUZMIN 1981, 52). In der Außenpolitik band sich die Regierung an die Alliierten, die die Grenzen bestimmten und in Bündnissen garantierten. In der Gestaltung der inneren Verhältnisse setzte sich das Denken in den alten Kategorien fort. Allmählich lockerten sich die starren Fronten zwischen den Nationalitäten, deren größte Gruppe, die Sudetendeutschen, an der Regierung des Landes beteiligt wurde und darin bis kurz vor dem gewaltsamen Ende des Staates vertreten war.

Die „Konzeptionslosigkeit in der Entschärfung der politischen Sprengkraft“ (HOENSCH 1978, 5) und der Einbruch der Wirtschaftskrise verschärften die alten Spannungen, die durch die zunächst indirekte und dann direkte Einwirkung des benachbarten nationalsozialistischen Deutschlands zugespitzt wurden, bis der übermächtige Nachbar den Staat zerstörte. Im „Protektorat“ waren die Tschechen zu Arbeitssklaven des selbsternannten „Herrenvolkes“ degradiert. Am Ende des Krieges standen jedoch kein Neubeginn der Demokratie und ein Ausgleich der Menschen verschiedener Sprachen, sondern Vergeltung für erlittenes Unrecht (vgl. ALEXANDER 2008, 387ff.).

3.4.1 Die Entstehung und die Konsolidierung des Staates

Am 28. Oktober 1918 wurde in Prag die Erste Tschechoslowakische Republik ausgerufen. Der Staat war als „tschechoslowakischer Nationalstaat“ gegründet worden, der nach Festlegung der Grenzen eine Fläche von 140.000 km² und eine Bevölkerung von 13,6 Millionen besaß (HOENSCH 1978, 34). Von dieser lebten 6,7 Millionen Einwohner in Böhmen, in Mähren 2,7 Millionen, in Schlesien 672.000, in der Slowakei 3 Millionen und in „Karpatenrussland“ 607.000. Die Bevölkerungsdichte lag, wie bereits vor dem Ersten Weltkrieg 1910, bei

97 Einwohnern pro km² (HASSINGER 1925, 93). Die „Tschechoslowaken“ stellten nach der Volkszählung von 1921 mit 8,76 Millionen Menschen nur 65% der Bevölkerung. Die zweite Gruppe stellten die Deutschsprachigen, die im ganzen Staat mit rund 3,1 Millionen Menschen verstreut lebten und rund 23,4% der Gesamtbevölkerung (im tschechischen Landesteil 32,6%) ausmachten (ČESKOSLOVENSKÁ STATISTIKA 1927, III) – ihr Siedlungsgebiet entsprach etwa der Größe Belgiens. Etwa 350.000 lebten in Sprachinseln, während der Großteil ein zusammenhängendes Gebiet, bestehend aus rund 3.400 Gemeinden, bewohnte (SLAPNICKA 1970a, 35f.; vgl. Abb. 5). Ihnen folgten die Ungarn mit 745.000 (5,6%), die Karpatenukriener mit 462.000 (3,5%), die Juden mit 180.000 (1,4%) und die Polen mit 76.000 (0,6%) (ŠTENCL 1925, 5ff.).

In der Praxis war der Staat also ein Nationalitätenstaat, der die „polyethnische Tradition“ (ALEXANDER 2008, 410) des alten Österreichs auf kleinerem Territorium fortsetzte und letztlich auch daran scheitern sollte (vgl. SLAPNICKA 1970a, 29ff.; KOPP 1993). Wie sehr sich die soziale Gliederung und Siedlungsweise differenzierten, kommt auch darin zum Ausdruck, dass in Böhmen 15,9%, in Mähren 18%, in Schlesien 11,5% (dagegen in der Slowakei nur 4,9%, in Karpatenrußland 6,8%) der Bewohner in Städten über 20.000 Einwohnern lebten. Außer Prag (676.000) haben die mit ihren Vororten vereinten Städte Brünn (221.000), Mährisch-Ostrau/*Ostrava* (171.000), Pilsen/*Plzeň* (111.000) die Hunderttausend überschritten, Preßburg/*Bratislava* hatte diese mit 93.000 Einwohnern fast erreicht. Daneben waren fünf Mittelstädte mit über 50.000 Einwohnern (Reichenberg/*Liberec*, Aussig/*Ústí nad Labem*, Budweis/*České Budějovice*, Olmütz/*Olomouc* und Kaschau/*Košice*). 18 Städte, davon 10 in Böhmen, fielen in die Größenklasse zwischen 20.000 und 50.000 Einwohnern (vgl. Abb. 5). Für Böhmen und die Slowakei blieb zudem eine große Zahl kleiner Landstädte charakteristisch (HASSINGER 1925, 95).

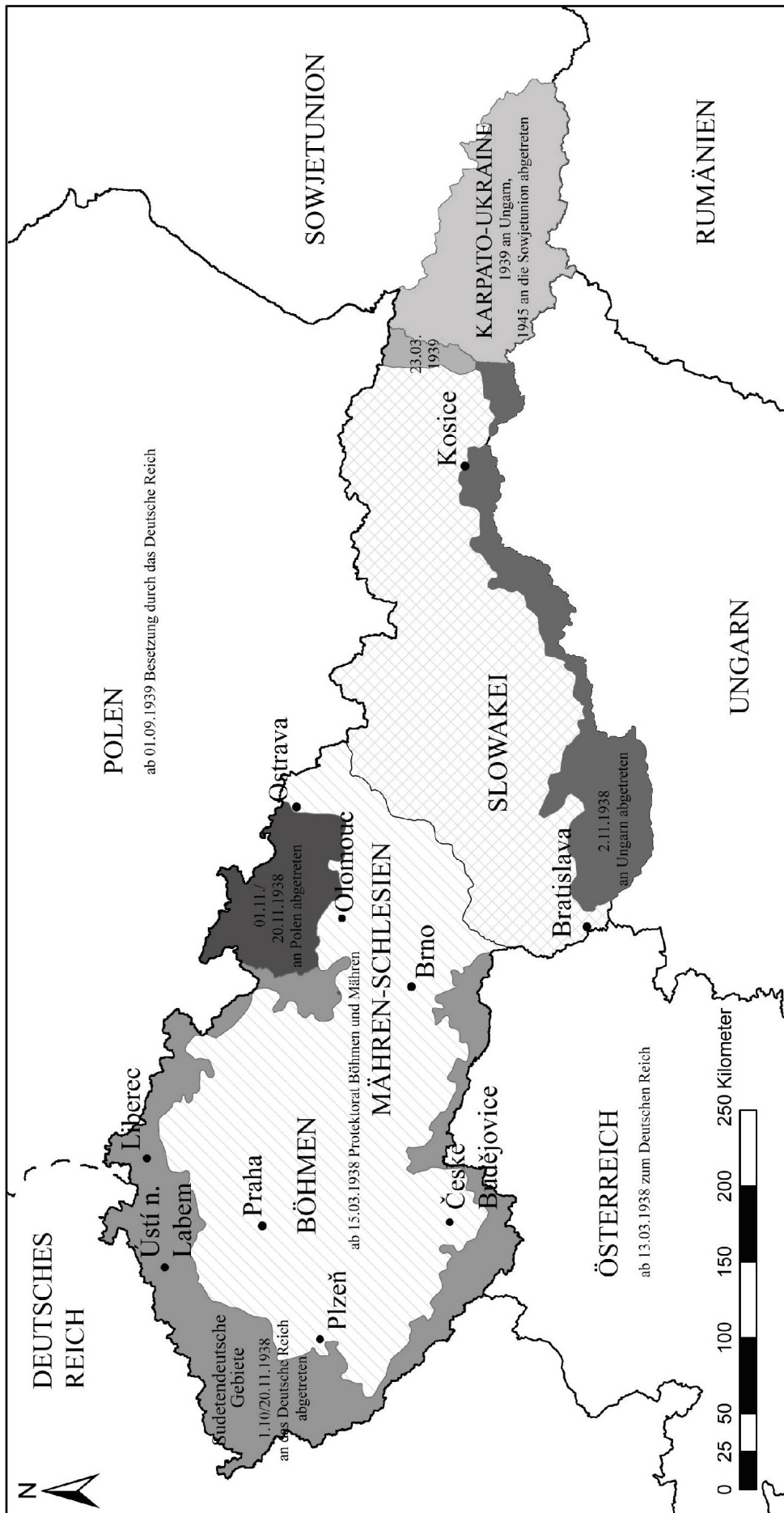
Nach der Gründung des Staates war seine Konsolidierung die wichtigste Aufgabe. Dies bedeutete in der Außenpolitik die internationale Anerkennung dessen, was den Emigrationsvertretern bisher zugesagt worden war, in der Innenpolitik die Übernahme des beanspruchten Territoriums, die Errichtung der Institutionen des neuen Staates und die Verteilung der politischen Macht auf die entsprechenden Ämter (SLAPNICKA 1970a, § 1 geht ausführlich auf die ersten Jahre des Staatsaufbaus ein).

Die Außenpolitik des jungen Staates stützte sich auf Frankreich, das in den Friedensverhandlungen die meisten Ansprüche Prags durchgesetzt hatte (vgl. ausführlich SLAPNICKA 1970a, 51ff.; ALEXANDER 2008, 417f.). Hauptfrage der Außenpolitik war die Durchsetzung der territorialen Forderungen des neuen Staates: Im Westen bedeutete dies die Aufrechterhaltung der historischen Grenzen, im Osten hingegen forderten die Tschechen die Angliederung der ethnisch verwandten Slowaken unter Berücksichtigung von strategischen und ökonomischen Gesichtspunkten, die insbesondere mit den polnischen und ungarischen Ansprüchen in Einklang gebracht werden mussten und nicht immer reibungslos abliefen (vgl. ALEXANDER 2008, 394f.). Hinsichtlich der Zuordnung der deutschbesiedelten Gebiete zum neuen Staat einigten

sich die Alliierten im April 1919, die alten Grenzen der Böhmisches Länder beizubehalten. Überlegungen zum Selbstbestimmungsrecht der deutschsprachigen Bewohner blieben dabei auf der Strecke. Die deutsche Regierung, die an den Verhandlungen nicht beteiligt worden war, hatte weder Chance noch Willen, in der Sache der vormaligen österreichischen Staatsbürger tätig zu werden und die akzeptierte die Friedensbedingungen. Gegenüber dem neuen Staat gab sich Berlin betont gleichgültig (ALEXANDER 2008, 396, 421). Ebenso wurden die Hoffnungen der Sudetendeutschen (dieser Sammelbegriff setzte sich nach dem Verbot der Bezeichnungen „Deutschböhmen“ durch) auf eine Neuregelung der österreichischen Grenzen zerschlagen – das tschechoslowakische Verhältnis zu Österreich war merklich belastet; Wien war von Kohlelieferungen und Lebensmitteln aus dem wirtschaftlich überlegenen Land angewiesen (vgl. PRINZ 1991, 375 ff.; ALEXANDER 2008, 395f., 418). Letztlich blieb die Außenpolitik während der Zwischenkriegszeit die Sache einer kleinen Gruppe von Politikern in Prag, die der Orientierung durch den Präsidenten Masaryk und in der Durchführung dem Außenminister Edvard Beneš folgte (vgl. HOENSCH 1978, 45ff.).

In der Frage der inneren Konsolidierung hatte die tschechoslowakische Regierung die Pariser Friedenskonferenz im Januar 1919 gar nicht erst abgewartet und bereits im November 1918 mit französischer Billigung die deutschbesiedelten Gebiete besetzt und unter Prager Verwaltung gestellt – Missverständnisse, Übereifer, Provokationen und aufkommende Ausschreitungen verschlechterten das tschechisch-sudetendeutsche Verhältnis zusätzlich (HOENSCH 1978, 29ff., 32ff.; VODIČKA 2005, 109ff.; ALEXANDER 2008, 397f. und 402f.). Die Inbesitznahme der slowakischen Gebiete war mit deutlich mehr Problemen verbunden. Zwar konnten gegen ungarische Interessen und unter Mithilfe alliierter Truppen im Juli 1919 die beanspruchten Gebiete der Slowakei und Karpatenukraine unter Kontrolle gebracht werden, doch verfügten die Slowaken nicht über das Personal für eine geordnete Verwaltung und waren deshalb auf die Übernahme von tschechischen Fachleuten und Beamten auf allen Ebenen, bis zu Lehrern in den Schulen, angewiesen. Die unterschiedliche geschichtliche Entwicklung und die verschiedenartige wirtschaftliche Struktur unterstrichen die Gegensätze (SLAPNICKA 1970a, 14; ALEXANDER 2008, 398f. sowie ausführlich HOENSCH 1978, 27ff.; zur Grenzregelung gegenüber Polen vgl. HOENSCH 1978, 31f.). Frankreich und Großbritannien unterstützten die tschechische Linie vorbehaltlos, sahen sie in Tschechen und Slowaken wichtige Verbündete vor einem künftigen deutschen Expansion nach Südosteuropa. Die amerikanische Delegation entwickelte in dieser Frage wenig Initiative und unterschätze, wie andere Staatsmänner auch, die „Sprengkraft“ dieser nationalen Frage (HOENSCH 1978, 32f.).

Abb. 5 (nächste Seite): Staatsgrenzen der Tschechoslowakei 1919 bis 1945: Die ČSR ging 1918 aus den vorher zu Österreich gehörenden Gebieten Böhmen, Mähren und Österreichisch-Schlesien (nunmehr zum Land Mähren-Schlesien vereinigt) sowie aus den zu Ungarn gehörenden Gebieten Oberungarn (Slowakei) und Karpatenukraine hervor. Die sudetendeutsche Volksgruppe lebte traditionell in den industriell geprägten Ballungsräumen im Nordwesten des Landes. 1938 musste die ČSR ihr gesamtes Grenzgebiet dem Deutschen Reich abtreten. Ungarn sowie Polen wurde erlaubt, ähnliche Forderungen betreffend ethnisch ungarischer und polnischer Gebiete zu stellen (eigene Darstellung nach ALEXANDER 2008, 390f.; Datengrundlage GADM.org).



Zur inneren Konsolidierung trug auch die wirtschaftliche Entwicklung bei. Von allen Nachfolgestaaten der Habsburger-Monarchie hatte die Tschechoslowakei die beste Basis erhalten. Auf einer Fläche von 21% der Monarchie mit ca. 26% ihrer Bevölkerung hatte sie 80% der Steinkohlevorräte, 80% der Industrieanlagen, die gesamte Porzellanerzeugung, ca. 90% der Glaswarenerzeugung (bis 1924 war das Land der größte Glasexporteur der Welt), 80% der Zuckerindustrie (und war in diesem Bereich nach dem Krieg europaweit führend) und fast ebenso viel in der Textilherstellung und der chemischen Industrie übernommen. Dies waren günstige Voraussetzungen für die Wirtschaft, machten sie aber auch stark vom Export ihrer Produkte abhängig (WITT 1938, 146; SLAPNICKA 1970a, 11f., 47ff.; ALEXANDER 2008, 414). Auf dieser soliden Grundlage konnte die Tschechoslowakei die Schwierigkeiten der Nachkriegsjahre weit besser überstehen als ihre Nachbarstaaten (SLAPNICKA 1970a, 11f., 47ff.; ALEXANDER 2008, 414; vgl. ausführlich DOBRÝ 1955). Auch die Landwirtschaft, die schon vor dem Krieg die höchsten Hektarerträge der Monarchie aufzuweisen hatte, zählte zu den leistungsfähigsten Europas (SLAPNICKA 1970a, 49). Als einziges Land in Mitteleuropa führte die Tschechoslowakei eine Bodenreform durch, die die Enteignung des Großgrundbesitzes und die Aufteilung der Ländereien an die Kleinbauern und Pächter auf diesen Gütern zum Ziel hatte – 1,8 Millionen ha (etwa 14% der Gesamtfläche des Staates), davon etwa je zur Hälfte Wälder und landwirtschaftlicher Boden, waren davon betroffen (vgl. SLAPNICKA 1970a, 50). Doch wurde diese sozialpolitische Maßnahme, die das tschechische und slowakische Bauerntum stärken sollte, in nationalen Kategorien ausgelegt, sollte doch der Verlust des „tschechischen“ Bodens infolge der Enteignung des tschechischen Adels nach 1620 rückgängig gemacht werden (ALEXANDER 2008, 415f.).

Die Einrichtung der politischen Institutionen begann unmittelbar nach der Entstehung des Staates. Die rund 30 gut organisierten Parteien repräsentierten, ebenso wie zahlreiche Verbände, hierbei die politische Seite der gespaltenen Gesellschaft, die aber trotz aller Gegensätze die Gemeinsamkeit der tschechischen Gesellschaft deutlich unterstrichen. Das neue parlamentarische Gremium erklärte das Haus Habsburg für abgesetzt und bestimmte per Akklamation Masaryk zum Präsidenten, der als starke Integrationsfigur und eine Art Nationalpädagoge vor einer parlamentarischen Regierung stand. In den Folgejahren versammelte er einen exklusiven Kreis von Beratern und Freunden um sich, die zur intellektuellen Elite der tschechischen Kultur und Wirtschaft gehörten, eine linksgerichtete und kirchenferne Politik befürworteten und eine Zusammenarbeit der tschechoslowakischen und der sudetendeutschen Parteien unterstützten. In rascher Folge wurden Gesetze erlassen, die den österreichischen Einfluss im neuen Staat beseitigen sollten. Zu den sozial fortschrittlichsten zählten die Einführung des allgemeinen Wahlrechts für Männer und Frauen, die Senkung der Arbeitszeit von zehn auf acht Stunden und somit die Einführung der 48-Stunden-Woche (ermöglicht durch die günstige wirtschaftliche Lage), die Bezahlung der Urlaubszeit, das Verbot der Kinder- und Nachtarbeit, die Erweiterung der Alters-, Invaliden- und Krankenversicherung und vieles mehr. Zudem wurde eine eigene neue Währung eingeführt und Firmen und Banken zur „Nostrifizie-

„ung“ gezwungen, also dazu, ihren Sitz nach Prag zu verlegen und/oder Tschechen in Führungspositionen aufnehmen (SLAPNICKA 1970a, 12f., 40ff., 49; VODIČKA 2005, 20ff.; ALEXANDER 2008, 400, 424f.). Die Verfassung, die sich an die französische Verfassung von 1875 anlehnte, enthielt einen Katalog von Rechten und Pflichten der Bürger, die die Gleichheit und Freiheit der Person, die Presse- und Versammlungsfreiheit, das Briefgeheimnis und die Glaubensfreiheit garantierten. Entsprechend den Bestimmungen des Versailler Vertrags wurde der „Schutz nationaler, religiöser und Rassenminderheiten“ (ALEXANDER 2008, 401) vorgesehen. Tschechoslowakisch wurde zur offiziellen Sprache des Staates, wobei tschechisch und slowakisch als Varianten derselben Sprache galten, was allerdings in der Praxis und dem Umgang mit Minderheitensprachen Probleme aufwarf (EBD., 401f.).

Waren die Bestimmungen der neuen modernen Verfassung noch so sinnvoll, brachte die in Eile entwickelte parlamentarische Notlösung auch Probleme mit sich (HASSINGER 1925, 423ff. diskutiert die nationalpolitischen Fragen aus einer zeitgenössischen Sichtweise). Den hochindustrialisierten, agrarisch fortschrittlichen historischen Ländern mit ihrem erfahrenen Beamtenstand und einer „kultivierten, breiten Intelligenz“ standen die Slowakei und Karpaten-Russland gegenüber, die „weder auf industriellem noch auf landwirtschaftlichem Gebiet mit westeuropäischen Verhältnissen verglichen werden konnten“ (HOENSCH 1978, 35). Die Ablehnung, die der neue Staat in diesen Gebieten erfuhr, zwang die Regierung zu zentralistischen Handlungen und zur Besetzung der wichtigsten Verwaltungsstellen mit Tschechen. Die Minderheiten, wie Sudetendeutsche, Magyaren und Polen, waren von der Beratung und Beschlussfassung ausgeschlossen worden. Obwohl durch die Reform des Schulwesens das Analphabetentum bekämpft und die kulturelle Kluft zwischen den Gebieten langsam verringert wurde, fürchteten Nationalisten eine tschechische Überfremdung und verhielten sich allen Neuerungen gegenüber reserviert (SLAPNICKA 1970a, 32f.; HOENSCH 1978, 36).

Das Hauptproblem sieht ALEXANDER (2008, 402) jedoch darin, dass die Verfassung vom Begriff des politischen Staatsbürgers im Sinne der französischen *nation une et indivisible* ausging, indem sie alle gesellschaftlichen und ethnischen Unterschiede zugunsten der Rechtsgleichheit von Bürgern mit tschechoslowakischem Pass ignorierte, während diese Bürger sich aber zuallererst der Sprache nach als Tschechen, Slowaken, Deutsche, Magyaren und Polen verstanden. Das Recht auf Gebrauch dieser Sprachen bestand nur bei jenen Gerichten, Behörden und staatlichen Organen, deren Wirksamkeit sich auf einen Gerichtsbezirk erstreckte, in dem wenigstens zwanzig Prozent der Staatsbürger dieser Minderheit wohnten (SLAPNICKA 1970a, 33; vgl. ausführlich HARTMANN 1925 sowie EPSTEIN 1927). Das Recht auf Selbstbestimmung, das die Tschechen 1918 für sich in Anspruch genommen hatten, bezog sich nach damaliger Meinung nur auf Völker, nicht auf Volksgruppen (vgl. MASARYK 1925, 462).

„Es ist der Republik im ganzen Verlauf ihrer Existenz nicht gelungen, das Bewusstsein der Bürger auf die abstrakte Höhe der Konzeption der Verfassung zu heben; sie garantierte die Rechte der Individuen, erkannte aber keine Rechte von Gruppen an“ (ALEXANDER 2008, 402).

Hinzu trat, dass sich die nationalen Streitigkeiten nun unter umgekehrten Vorzeichen fortsetzten. Die tschechische Haltung dazu war zwiespältig: Der Tendenz, einen modernen, demokratischen Staat aufzubauen, in dem alle Bürger wirklich Gleichberechtigung genießen sollten, standen Strömungen gegenüber, diesen Staat zu einem Instrument nationaler Aspirationen des tschechischen Volkes auf Kosten seiner nationalen Minderheiten zu machen. Bodenreform, Volkszählung, Beamtenstellung, Gemeindegrenzänderungen und zahlreiche andere Maßnahmen wurden von der Mehrheit zur Benachteiligung der Minderheiten genutzt, die Demokratie als Mittel der Herrschaft aufgefasst. Die Sudetendeutschen sahen sich vom schwunghaft einsetzenden Aufbau des jungen Staates ausgeschlossen und waren gezwungen, einen latenten Kleinkrieg um Arbeitsplätze, deutsche Schulklassen und Straßentafeln zu führen (SLAPNICKA 1970a, 35f.).

Erst im Zuge einer neuen Regierungsbildung 1925 sollte es den Sudetendeutschen gelingen, mit zwei Ministern in der Regierung vertreten zu sein – zwar erlangten sie keine feste Zusage zur Erleichterung der Lage der Sudetendeutschen, berechtigte Forderungen wie die Frage der Schulen, der Bodenreform und des Beamtenabbaus sollten jedoch berücksichtigt werden. Dies bedeutete einen wesentlichen Schritt in Richtung eines friedlichen Zusammenlebens mit den Tschechen und der Bereitschaft, sich als deutschsprachiger Teil des Staatsvolks der ČSR zu verstehen. Die Konsolidierung des Staates und die nationale Versöhnung des Staates schienen erreicht, als auch die Slowaken 1927 zwei Ressorts innerhalb der Regierung übernommen hatten. Seit 1929 waren vier Fünftel der Sudetendeutschen in der Prager Regierung repräsentiert (ALEXANDER 2008, 412ff. und 449).

Die Fronten sollten bis 1938 eher zwischen den Linksparteien und den Bürgerlichen als zwischen den Nationalitäten verlaufen, so dass diese Zeit als letzte Phase der Ruhe und des Wohlstands (auch die Arbeitslosenzahlen tendierten gegen Null) bezeichnet werden kann. Doch wurde auch in dieser Zeit nicht die Möglichkeit genutzt, die Minderheiten durch grundlegende Änderungen im Staatsaufbau zu gewinnen. Die grundsätzliche Bereitschaft der ethnischen Gruppen unter der Existenz eines demokratischen Nationalstaates – des letzten Europas – zu leben, war gegeben. Die Zahl der Ehen über die Sprachgrenzen hinweg waren bis 1938 ebenso gewachsen wie die Sprachkenntnisse (vgl. EBD., 450). Doch konnte ein verbindendes Bewusstsein der staatlichen Einheit und Zusammengehörigkeit trotz zahlreicher positiver Ansätze ebenso wenig erreicht werden wie eine wirkliche Nivellierung des Kultur- und Wirtschaftsgefälles, da die Gegensätze zu groß und die Mittel oft unzureichend waren. Alle Ansätze sollten durch die gefühlte Unterdrückung und negative Propaganda einzelner und schließlich der Übermacht des großen Nachbarn scheitern (vgl. HOENSCH 1978, 36; ALEXANDER 2008, 426).

3.4.2 Gefährdung und Untergang des Staates

Die Weltwirtschaftskrise begann am 24. Oktober 1929 an der New Yorker Börse. Die direkten Folgen mit dem Zusammenbruch von Banken erreichten die Tschechoslowakei erst relativ spät (vgl. ENGLIŠ 1934), aber die indirekten Folgen bewirkten den Einbruch des Exports und damit der Industrieproduktion. Das Exportvolumen, welches 1928 noch 21,2 Milliarden Kronen erreichte, sank 1932 auf 7,4 Milliarden ab, um 1933 auf einen Tiefpunkt von 5,8 Milliarden Kronen zu fallen. Die Arbeitslosigkeit kletterte im Winter 1932/33 auf über 920.000 (HOENSCH 1978, 53f.); aber nicht die dadurch bewirkte Not der Bevölkerung wurde zum Problem, sondern deren ungleiche Verteilung zwischen den Bevölkerungsgruppen. Während die Landwirtschaft in den tschechischsprachigen Gebieten relativ gut davonkam und die Eisen-, Maschinen- und Bauindustrie von staatlichen Interventionen profitieren konnte, war die Konsumgüterindustrie in den deutschbesiedelten Gebieten ungleich härter betroffen (SLAPNICKA 1970a, 66f.; ALEXANDER 2008, 432). Von den Arbeitslosen waren rund zwei Drittel Sudetendeutsche, was unter ihnen den Verdacht nährte, dass die Krise von den Tschechen für nationalpolitische Zwecke missbraucht würde (HOENSCH 1978, 54). Die wachsende Not und dieser Verdacht stärkten die radikalen Kräfte auf der Linken und der Rechten. Die Zustimmung zu den Parteien sank, und an ihre Stelle traten überparteiliche Bewegungen, die völkische Ideen vertraten. Die Stimmung der Bevölkerung schlug in eine nationale Konfrontation um (vgl. SLAPNICKA 1970a, 69; HOENSCH 1978, 37f., 53; ALEXANDER 2008, 432f.). Die ökonomische Krise, in der Staat schuldlos gestürzt war, zeigte, wie brüchig die Basis der nationalen Verständigung tatsächlich war.

Die größte Gefahr drohte dem Staat aber mittlerweile von außen. In Deutschland hatte die Weltwirtschaftskrise mit über sieben Millionen Arbeitslosen die Grundlagen der Demokratie erschüttert und auch hier die radikalen Linken wie auch Rechten gestärkt, die das Land in Straßenkämpfen bis an den Rand des Bürgerkriegs trieben. Die Ernennung Hitlers zum Reichskanzler im Januar 1933 entsprach der Stimmung der Mehrheit der Bevölkerung. Auf die Sudetendeutschen musste dies in mehrfacher Weise anziehend wirken: „Ein charismatischer ‚Führer‘ statt vieler streitender Parteivorsitzender, eine nationale Sammlungsbewegung statt Parteienvielfalt, Stolz auf ‚deutsche Leistung‘ statt hilfloser Verteidigung gegen kleinliche Schikanen durch die Behörden, wirtschaftlicher Aufschwung durch energische Maßnahmen statt Notverordnungen für Teillösungen“ (ALEXANDER 2008, 434).

Der Außenminister Beneš wusste um die Gefahr, glaubte sich aber im Bündnis mit den Alliierten stark genug, sich ihr widersetzen zu können (vgl. BENEŠ 1947). Doch hatten sich die Verhältnisse bald geändert: Einerseits war die Tschechoslowakei der „letzte Hort der Demokratie in Mitteleuropa“ (BOSL 1970b, IXf.), der bald nach der Machtergreifung Hitlers zahlreiche Flüchtlinge – Sozialdemokraten, Kommunisten, Intellektuelle und Juden – aus dem Deutschen Reich aufnahm und dadurch Hitlers Zorn hervorrief. Andererseits saßen die Gegner bereits im Land und formierten sich, zwar vor dem Hintergrund der erwähnten Motive,

in den obersten Reihen aber auch ohne eine explizite Distanzierung zum Nationalsozialismus. Die Sudetendeutsche Partei (SdP) wurde seit 1935 dank finanzieller und mentaler Unterstützung aus Berlin immer stärker – die sudetendeutschen Minister und Parteien traten aus der Regierung zurück und erklärten ihren Eintritt in die SdP; Führer und Sprachrohr wurde der weitgehend unbekannt Turnlehrer Konrad Henlein, der das Sudetenproblem internationalisierte (SLAPNICKA 1970a, 101; ALEXANDER 2008, 435ff., 445f; eine Darstellung aus Sicht der Sudetendeutschen bietet PRINZ 1991, 410ff.). Die Zusammenarbeit zwischen sudetendeutschen und tschechischen Parteien war beendet; die Sudetendeutschen sollten zum Spielball nationalsozialistischer Interessen werden (HOENSCH 1978, 57ff.; ALEXANDER 2008, 440f.). Josef MÜHLBERGER verweist in diesem Zusammenhang auf die zunehmende Blindheit der meisten Sudetendeutschen gegenüber dem „diktatorischen Nationalismus“, die die „demokratische Gesinnung [...] auf einen Bruchteil“ habe zusammenschrumpfen lassen (MÜHLBERGER 1973, 245).

Im Dezember 1935 legte der 85-jährige Staatspräsident Masaryk sein Amt nieder. Seine Nachfolge trat, nach eindeutiger Wahl durch alle Nationalitäten hinweg, sein langjähriger Schüler und Vertrauter Edvard Beneš an. Die Regierung versuchte Maßnahmen zur Entspannung der sudetendeutschen Situation einzuleiten, indem die Mittel für die sudetendeutsche Wirtschaft ebenso wie die Zahl von Sudetendeutschen im öffentlichen Dienst erhöht wurden. Die Frage der Autonomie blieb jedoch weiterhin ein Tabu (ALEXANDER 2008, 439f., 481).

Von Hitler hatte man bis dahin nur allgemeine Worte über die Auslandsdeutschen gehört. Nachdem Henlein ihm jedoch zu verstehen gab, dass Beneš „die restlose Vernichtung der Sudetendeutschums“ plane, machte dieser im Februar 1938 erstmals sein Interesse an den zehn Millionen Deutschen außerhalb Deutschlands öffentlich. Das offen proklamierte Ziel, die 80 Millionen Deutschen Mitteleuropas in einem Staat zu vereinen, ließ die radikale Lösung erahnen. Die Klagen der Sudetendeutschen erschienen den Westmächten berechtigt, ein Staatsumbau notwendig, die tschechoslowakische Regierung zu langsam in der Umsetzung von Reformen und Henleins Behauptungen, eine „höchst vernünftige Politik“ unabhängig Deutschlands forcieren zu wollen, weckten Sympathien (vgl. HOENSCH 1978, 72f.; ALEXANDER 2008, 44ff.). Die Forderungen Henleins und der SdP nach einer Revision der innerstaatlichen Ordnung und Wiedergutmachung der Schäden seit 1918, die unter enormen Druck 1938 sogar noch erfüllt wurden, waren letztlich nur eine „vordergründige Verschleierung der Gleichsetzung von Sudetendeutschum und Nationalsozialismus“. Die sudetendeutschen Forderungen waren zu deutschen geworden – die Sudetendeutschen sollten „heim ins Reich“ geholt werden, was zum einen 1919 nur sehr wenige gefordert hatten, zum anderen – mit Ausnahme des Egerlandes – die Böhmisches Länder nie Bestandteil weder des römischen noch des deutschen Reiches gewesen waren (ALEXANDER 2008, 443f. & 449).

Die tschechoslowakische Regierung hatte diese Entwicklung nicht tatenlos hingenommen und am 20. Mai 1938 durch eine Teilmobilmachung die Grenze im Westen und Norden durch einen Festungsgürtel geschützt (vgl. HOENSCH 1978, 78f.). Diese Maßnahme wurde von den entsprechenden Beobachtern als Kriegstreiberei ausgelegt. Hitler legte am 30. Mai 1938 sei-

nen „unabänderlichen Entschluss“ zur Zerschlagung der Tschechoslowakei fest, um das „namenlose Elend der Sudetendeutschen“ in dieser Demokratie der „Unterdrückung und Vergewaltigung von Minderheiten“ zu beenden (ALEXANDER 2008, 446f. sowie ausführlich HOENSCH 1978, 69ff., 79). Trotz der britischen Schlichtungsversuche, bekräftigte Hitler, die Sache „so oder so“ in kürzester Zeit zu lösen. Nach hektischen Beratungen stellten die Regierungen in Paris und London Beneš am 20. September 1938 die ultimative Bedingung, Gebiete mit mehr als fünfzig Prozent deutscher Bevölkerung an Deutschland abzutreten; der Reststaat sollte eine Garantie seiner Sicherheit erhalten. Unverhüllt drohte die französische Regierung, bei einer Weigerung Prags alle bestehenden Verträge als hinfällig zu betrachten. Unter dem Druck der Verbündeten musste die Regierung das Ultimatum annehmen. Die tschechische Öffentlichkeit zeigte sich empört: Nicht nur die deutsche Aggression wurde beklagt, sondern noch mehr der Verrat der Verbündeten (vgl. HOENSCH 1978, 83ff.).

Vom Schutz der Sudetendeutschen war bald keine Rede mehr, die Frage nach der Garantie des Reststaates verschwand ebenso von der Agenda. Die anfängliche Euphorie der Sudetendeutschen schlug spätestens zu Kriegsbeginn in Enttäuschung um – die Versprechen zur Linderung der Wohnungsnot und des niedrigen Lebenshaltungsniveaus wurden ebenso wenig eingehalten wie solche zur Förderung der heimischen Industrie (SLAPNICKA 1970a, 100ff. beschreibt die Entwicklung im Reichsgau Sudetenland im Detail). Die „Volksgenossen“ waren nur der Vorwand zum Zerschlagen des Nachbarstaates, der der „germanischen Rasse“ neuen „Lebensraum“ und schließlich die Vorherrschaft in Europa bringen sollte. Das jahrhundertlange Zusammenleben mit den Tschechen war beendet (ALEXANDER 2008, 434, 451f.; SLAPNICKA 1970a, 70ff. bietet eine ausführliche Bibliographie zum Weg der Tschechoslowakei bis zum Münchner Abkommen).

Das Münchner Abkommen vom 29./30. September 1938, das ursprünglich die militärische Besetzung des tschechoslowakischen Gebiets verhindern sollte, besiegelte das tschechoslowakische und letztlich auch europäische Schicksal (vgl. RIPKA 1939; BENEŠ 1947; CELOVSKY 1958 sowie Bibliographie bei SLAPNICKA 1970a, 98ff.); Hitler setzte den Beginn der Räumung für den 1. Oktober 1938 fest. Gegner der Nationalsozialisten – Sozialdemokraten und Kommunisten – wurden als „Volksfeinde“ stigmatisiert und verfolgt; bis Ende 1938 sollten 2.500 von ihnen in Konzentrationslager kommen (SLAPNICKA 1970a, 103f.).

„Bevor die Krise der tschechoslowakischen Staatsidee, die fragwürdige Prager Nationalitätenpolitik, die kurzsichtige Opposition und der Mangel an Loyalität bei den Sudetendeutschen, das Scheitern des Systems der kollektiven Sicherheit und damit der Außenpolitik von Beneš sowie das Versagen der kränklichen Appeasement-Politik als gewiß äußerst bedeutsame Faktoren zur Erklärung des Auseinanderbrechens der ČSR und der planvollen Entfesselung des Zweiten Weltkriegs durch Hitler herangezogen werden, sollte die deutsche Selbsterkenntnis zuerst nach der Eigenverantwortung fragen, warum und wie durch das Gelingen der inneren Machtergreifung in Deutschland erst die Voraussetzungen für Hitlers maßlose Raum- und Ausrottungspolitik geschaffen wurden“ (HOENSCH 1978, 88).

Die Abtretung der Sudetengebiete war nur ein Teil der umfangreichen territorialen Verluste (vgl. Abb. 5). Hitler setzte auch die Räumung solcher Gebiete durch, die keine deutsche Bevölkerungsmehrheit besaßen. Gleichzeitig mit den deutschen Forderungen hatte Polen ultimativ die Abtretung des oberschlesischen Teschens verlangt und das Gebiet besetzt. Ungarn beanspruchte weitere Gebiete der südlichen und östlichen Slowakei. Insgesamt verlor der Staat von seinen 141.000 km² fast 41.000 km² Fläche und mit rund 4,75 Millionen rund ein Drittel der Bevölkerung (HOENSCH 1978, 90; ALEXANDER 2008, 451). Darunter waren etwa drei Millionen Sudetendeutsche, 500.000 Ungarn und 100.000 Polen, aber auch 780.000 Tschechen und 290.000 Slowaken. Der größte Teil der Juden und viele Tschechen flohen in den Reststaat. Eine Ermittlung der Zahl jener Tschechen, die sich unter den neuen Verhältnissen als Deutsche ausgaben, ist kaum möglich (SLAPNICKA 1970a, 104; ALEXANDER 2008, 452).

Bei den Tschechen war die Demokratie nach dem Münchner Abkommen eine andere geworden (vgl. SLAPNICKA 1970a, 106ff.; BODENSIECK 1957). Beneš ging auf deutschen Druck hin am 22. Oktober 1938 ins Exil. Zum Staatspräsidenten wurde der unpolitische Präsident des Obersten Verwaltungsgerichts, Dr. Emil Hácha, gewählt. Die Parteien wurden zu einer Partei der Nationalen Einheit zusammengefasst; die Regierung verkündete ein Ermächtigungsgesetz und begann eine antisemitische Propaganda; auf die Zerstörung des Staates von außen folgten die Auflösung der Demokratie und die Einrichtung eines autoritären Systems im Inneren (vgl. HOENSCH 1978, 90ff.). Aber auch im veränderten Reststaat ließ Hitler keinen Raum zu eigener Gestaltung, sondern bereitete dessen Ende vor. Den äußeren Anlass für die „Erledigung der Rest-Tschechei“ bot eine innenpolitische Auseinandersetzung um die Loyalitätsfrage mit den Slowaken, die die deutsche Propaganda umgehend aufgriff. Unter deutschem Druck rief die Slowakei am 14. März 1939 den selbstständigen und unabhängigen Staat aus, der jedoch fortan von Hitlers Entscheidungen abhängig war und im Krieg schonungslos ausgebeutet wurde (zur Situation des „Schutzstaates“ Slowakei vgl. ausführlich HOENSCH 1978, 100ff. sowie zur weiteren Entwicklung des Staates im Detail LETTRICH 1955). Der daraufhin umgehend nach Berlin gereiste Hácha brach in einem nächtlichen Gespräch mit Hitler unter dem enormen Druck zusammen und unterzeichnete am Morgen des 15. März 1939 die Erklärung, er lege „das Schicksal des tschechischen Volkes und Landes vertrauensvoll in die Hände des Führers des deutschen Reiches“ (ALEXANDER 2008, 456). Einen Tag später verkündete Hitler von der Prager Burg aus die Errichtung des deutschen „Protektorates Böhmen und Mähren“. Das Ausland schien durch die Schnelligkeit dieser Aktionen gelähmt (vgl. BROSZAT 1967; SLAPNICKA 1970a, 116ff. einschließlich Bibliographie; ALEXANDER 2008, 455f.). Hitlers Einmarsch in Prag bedeutete die Aufgabe der Selbstbestimmungsidee als Grundlage der deutschen Außenpolitik. Die Empörung der Weltöffentlichkeit über sein Vorgehen war umso größer, als er ein halbes Jahr zuvor die Abtretung des Sudetenlandes unter Berufung auf das Selbstbestimmungsrecht der Völker erreicht hatte, das er jetzt so grob verletzte und damit selbst widerlegte (SLAPNICKA 1970a, 115).

Obwohl es im Erlass hieß, das Protektorat „ist autonom und verwaltet sich selbst“ (ALEXANDER 2008, 459), reichte der direkte deutsche Einfluss in alle Schichten. Die Tschechen erhielten nur eine Scheinautonomie und besaßen nur mindere Rechte. Durch Beseitigung von Denkmälern, Straßenumbenennungen, die Abschaffung von Tageszeitungen und zahlreichen weiteren Aktionen, versuchte man die Erinnerung an die Erste Republik zu beseitigen (vgl. SLAPNICKA 1970a, 119). Die tschechoslowakische Armee wurde aufgelöst (HOENSCH 1978, 96). Das Industriepotential war im Krieg zu nutzen und die Bevölkerung deswegen ruhig zu halten. Doch waren die wirtschaftliche und soziale Ausbeutung des Landes gravierend. Mit den verlorengegangenen Gebieten verlor das Protektorat 70% der Schwerindustrie, 80% der Textilproduktion, 66% der Kohlevorkommen, 70% der Elektrizitätserzeugung und 40% der Holzbestände. 40% des Nationaleinkommens gingen verloren (HOENSCH 1978, 90f.). Die deutsche Sprache war zur Amtssprache erklärt worden. Höhere Bildung war nur in deutscher Sprache möglich, wenn Tschechen dazu überhaupt zugelassen wurden. Die Hoffnungen einiger neuer Organisationen, sich Eigenständigkeit bewahren zu können, zerschlugen sich schnell (vgl. ALEXANDER 2008, 459f.).

Mit der Ernennung des Chefs des Reichssicherheitshauptamtes und SS-Obergruppenführers Reinhard Heydrich zum stellvertretenden Reichsprotektor, der am 27. September 1941 in Prag eintraf, war eine neue Wendung der nationalsozialistischen Politik verbunden. Durch die Entmachtung der Protektoratsregierung sowie Einschüchterung, Verhaftungswellen und Ermordung von Personen der tschechischen Intelligenz, des Bürgertums und des Widerstandes trieb er das Land ebenso wie durch weitere Einschränkungen in der Sozialpolitik in eine resignative Ruhe (HOENSCH 1978, 95). Das Attentat auf Heydrich am 27. Mai 1942 hatte fatale Folgen und verschärfte die Situation für die Bevölkerung enorm (vgl. SLAPNICKA 1970, 124; HOENSCH 1978, 99). Noch massiver sollten sich diese Jahre auf die jüdische Bevölkerungsstruktur auswirken (vgl. HOENSCH 1978, 99f.).

Zum Jahresbeginn 1944 besetzte die Rote Armee die Slowakei, im April Pressburg. Am 18. April 1945 rückten die amerikanischen Truppen in das westliche Böhmen ein, verharren aber an der Linie Karlsbad – Pilsen – Budweis, die in einem Abkommen mit der Roten Armee als Demarkationslinie vorgesehen war; die Wehrmacht kapitulierte am 8. Mai; einen Tag später rückte die Rote Armee in Prag ein und am 10. Mai übernahm die Regierung die politische Macht (ALEXANDER 2008, 466ff.). Beneš, der auch im englischen und amerikanischen Exil politisch nicht untätig war und die Zeit nach Kriegsende vorbereitet hatte, kehrte am 16. Mai nach Prag zurück. Als neuen Partner in Nachkriegseuropa sah Beneš, im Vertrauen an die Westmächte erschüttert, die UdSSR, deren Regierung bereits 1941 im Kampf gegen Deutschland die Provisorische Tschechoslowakische Regierung anerkannt hatte. Stalin sicherte zwar zu, den Staat in seinen alten Grenzen wiederherzustellen, stellte aber Forderungen hinsichtlich einer weitgehenden Umgestaltung der Innenpolitik. Beneš hoffte, durch sein partielles Nachgeben das Wesentliche retten zu können: eine – wenn auch eingeschränkte – demokratische Struktur seines Landes (vgl. HOENSCH 1978, 105ff.).

Unter den über 36.000 Opfern der deutschen Herrschaft waren nur relativ wenige Arbeiter: Lehrer und Universitätsprofessoren, Angehörige des Mittelstandes, ehemalige Politiker und Prominente, vor allem Schriftsteller und Künstler, wurden als „potentielle Reichsfeinde“ allerdings planmäßig erfasst. Zwei Drittel der tschechischen Juden, etwa 65.000 Personen, überlebten die Protektoratszeit nicht (HOENSCH 1978, 98ff.). Zwar waren die materiellen Schäden in den Städten und in der Industrie gering, doch war die moralische Deformation der Gesellschaft enorm. Der „Verrat von München“ (ALEXANDER 2008, 467) hatte die Demokratie erschüttert; der lange Kampf um Gleichberechtigung der Sprachen geriet zu einer Unterscheidung zwischen Herren und Sklaven im konkreten Alltag und der Versorgung – nicht wenige nutzten ihre neue Machtposition aus und deformierten die tschechische Gesellschaft psychisch. Der offene Hass entlud sich bei Kriegsende – alle Sudetendeutschen sollten, und dies mit Billigung der Franzosen, Briten, der USA und ebenso der Sowjetunion, aus der wieder entstehenden Tschechoslowakei ausgewiesen werden (ALEXANDER 2008, 470f.).

3.4.3 Das Schulwesen im Spannungsfeld zwischen Staat und Volksgruppen

Der Zusammenbruch der Habsburger-Monarchie und die Gründung der Tschechoslowakei brachten für Tschechen wie auch Deutsche wesentliche Veränderungen hinsichtlich des Schulwesens. Die Monarchie hinterließ ihren Nachfolgestaaten, unter welchen die Böhmisches Länder den höchsten Entwicklungsstand aufwiesen, ein gut ausgebautes Schulsystem. MITTER (2004, 200) bescheinigt den Ländern der Böhmisches Krone zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine der „höchstentwickelten Bildungslandschaften Europas und damit der Welt, von den Kindergärten bis zu den Hochschulen“. In besonderem Maße erbe das Bildungssystem des neuen Staates aber auch die Verstrickungen in das Nationalitätenproblem.

PRINZ (1970, 153) formuliert zwei Tatbestände für die Entwicklung und den Ausbau des Schulwesens in den Böhmisches Ländern seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts: Zum einen, dass Böhmen, Mähren und Österreichisch-Schlesien – von Wien abgesehen – schon innerhalb der Donaumonarchie das dichteste Schulnetz und zudem die differenziertesten Schulformen besaßen. Des Weiteren war festzustellen, dass der Antrieb, von dem der Schulausbau besonders seit dem Reichsvolksschulgesetz von 1869 getragen wurde, „nicht nur, wie andernorts, vom Liberalismus gespeist wurde, der in Bildung und Aufklärung einen Waffe gegen den „Klerikalismus“ sah (PRINZ 1970, 153). Vielmehr erhielt die Schulfrage ihre Aktualität durch die nationale Ideologie, die den Bildungseifer der liberalen Ära veränderte, forcierte und in andere, nationalpolitische Bahnen lenkte.

Nach dem Ersten Weltkrieg wurde das von der Habsburger-Monarchie übernommene Schulsystem – in den ersten Jahren ohne eine optimale Lösung für die neuen nationalen Bedürfnisse zu finden – weiterentwickelt (SKUTIL 2004, 156; KASPER 2007, 115; vgl. auch JAROMÍLEK 1929; ČAPEK 1929, 1930; PŘÍHODA 1929, 1930, 1931; KRIEBEL 1930; CHLUP 1931; CHLUP et

al. 1933; ČENĚK 1933; ČERNÝ 1934; BYDŽOVSKÝ 1937). Der deutschböhmisches Soziologe Eugen Lemberg beschrieb die neugeschaffene Republik in vielen Punkten sogar als „österreichischer als selbst die Republik Österreich“ (zitiert nach MITTER 2007, 733). Den tschechischen Pädagogen Otokar KÁDNER veranlasste dieser Umstand noch 1931 zu folgender Formulierung: „Unsere heutige Volksschule (und de facto auch unsere Mittelschule) ist eigentlich weiterhin jene alte österreichische Schule mit all ihren Licht- und Schattenseiten“ (KÁDNER 1931, 9 sowie 1983, 412ff.). Es gehe künftig darum, das bestehende System für die neuen Bedürfnisse anzupassen (vgl. u.a. PŘÍHODA 1931; BYDŽOVSKÝ 1937; VESELÁ 1972; SKUTIL 2004). An diesen Anpassungen, die in erster Linie den Ausbau des tschechischen Schulwesens und die Frage der Unterrichtssprache betrafen, waren tschechische wie auch deutsche Pädagogen gleichermaßen beteiligt (vgl. KASPER 2007). Zum Aufbau eines einheitlichen tschechoslowakischen Schulwesens wurde das von Österreich übernommene Bildungssystem auf das Ostgebiet der neuentstandenen Republik ausgedehnt. In der Slowakei wurde 1919 die bis dahin nicht bestehende allgemeine Schulpflicht eingeführt, wodurch sich innerhalb von vier Jahren die Zahl der Lehrer als auch Schüler um zwei Drittel erhöhte. Der bedeutendste Schritt der Bildungsreform der unabhängigen Tschechoslowakei war das Schulgesetz von 1922, das die Schulpflicht auf acht Jahre verlängerte (vgl. SKUTIL 2004, 156f.).



Abb. 6: Volksschulklasse in Žichovice (Bezirk Klatovy) 1928: In ländlichen Gebieten überwogen in der Ersten Tschechischen Republik ein- bis zweiklassige Volksschulen, die ihre Schüler nach dem Absolvieren der achtjährigen Schulpflicht auf den Besuch weiterführender Schulen vorbereiteten (private Aufnahme).

PRŮCHA (2002, 544) fasst die soziale Differenzierung des Bildungswesens jener Zeit entsprechend der Schultypen zusammen (vgl. Abb. 7):

1. Der überwiegende Teil der Kinder absolvierte die acht Pflichtklassen entweder durchgehend an einer Volksschule (insbesondere in ländlichen Gebieten) oder ging fünf Klassen in die Volksschule und anschließend drei bis vier Klassen in die so genannte städtische Bürgerschule. Diese Schulen dienten in erster Linie als Vorbereitung auf eine Lehre oder eine weiterführende Ausbildung in Wirtschafts-, Landwirtschafts-, Industrie- oder kaufmännischen Schulen.
2. Ein geringer Teil der Kinder besuchte höhere Sekundarschulen/Mittelschulen: entweder das altsprachliche Gymnasium (das acht Klassen umfasste und in eine Unter- und eine Oberstufe gegliedert war) oder die Realschule (*reálka*) mit sieben Klassen, die ihren fachlichen Schwerpunkt auf die Naturwissenschaften und lebende Sprachen legte. Beide Schultypen qualifizierten zum Zugang zur Universität – Realschüler legten hierfür Zusatzprüfungen ab.

Daneben gab es weitere Typen von Sekundarfachschulen: Die Realgymnasien (*reálná gymnázia*) und reformierte Realgymnasien mit geisteswissenschaftlichem Schwerpunkt (*reformní reálná gymnázia*), die deutsch als Unterrichtssprache vorsahen. Beide Schultypen kombinierten die allgemeinbildende mit einer praxisnahen Ausbildung. Die breitere Ausbildungsmöglichkeit und der ohnehin beschränkte Zugang zum Hochschulstudium ließ diese Schultypen zunehmend attraktiver werden. Der Anteil der Schüler an klassischen Gymnasien sank von 21% im Jahr 1919 auf 10% im Jahr 1935. Ähnlich war die Entwicklung in demselben Zeitraum an Realschulen von 35 % auf 15%. Im Gegenzug stieg der Anteil der Schüler an Realgymnasien und reformierten Realgymnasien von 32% auf 60% bzw. von 4,5% auf 15% (Daten: SKUTIL 2004, 158).

Der selektive Dualismus des Schulwesens und die Tradition der mehrjährigen Gymnasien wurde zu jener Zeit von einzelnen Pädagogen kritisiert und bereits Ende der 1930er Jahre wurden Gesamtschulmodelle entwickelt, die jedoch nicht in größerem Umfang in der Praxis umgesetzt wurden (PRUCHA 2002, 544; vgl. auch USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ 1973, 12). Die soziale Selektion des Bildungswesens wurde nach 1948 zum zentralen Feindbild der sozialistischen Bildungsreform.

Das Informationszentrum des Schulministeriums beschreibt zwischen 1918 und 1938 keine weiteren organisatorischen Reformen des Schulwesens. Das Reichsschulgesetz von 1869 sollte in seiner Grundform bis 1948 gelten (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 11).

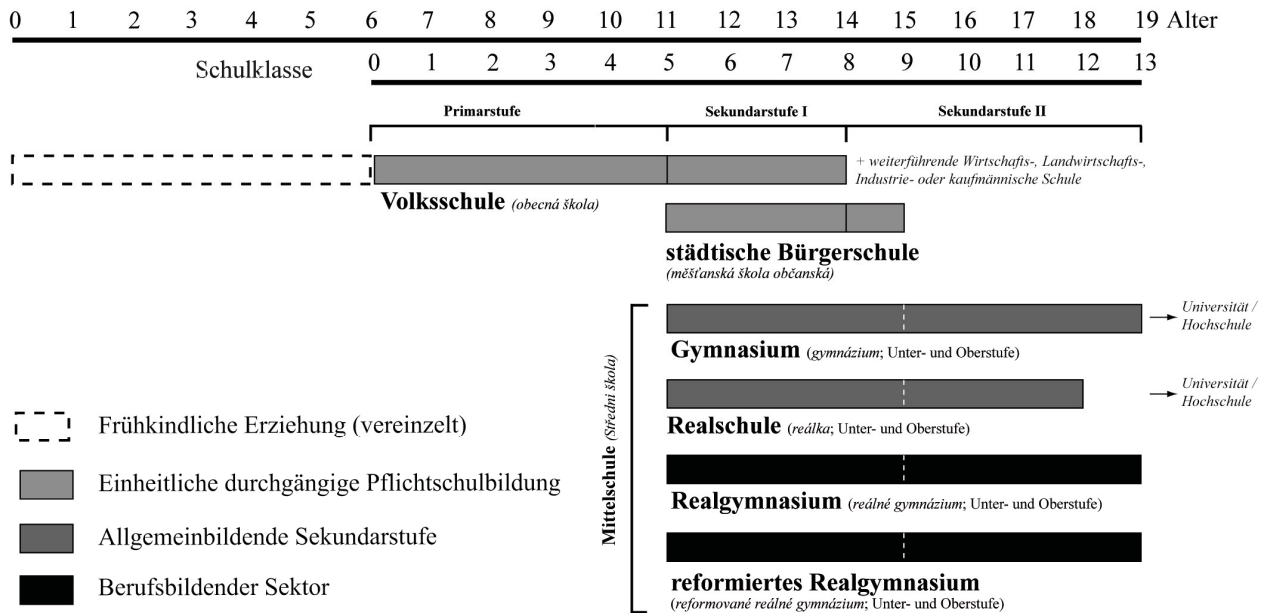


Abb. 7: Das Schulsystem der Ersten Tschechischen Republik: Das Reichsschulgesetz von 1869 sollte in seiner Grundform bis zum sowjetischen Gesetz über die Einheitsschule 1948 bestehen bleiben. Im Schulgesetz von 1922 wurde lediglich die Schulpflicht auf acht Jahre verlängert. Erste Einrichtungen frühkindlicher Erziehung nach dem deutschen Vorbild der Kindergärten sind zudem seit 1869 insbesondere in Prag eingerichtet worden (eigene Darstellung nach ŠIMANDL 1995, 148).

Der unmittelbare Nationalitätenkampf zwischen Tschechen und Deutschen und folglich die Zusammensetzung der Schülerschaft, deren Herkunft, die nationale und soziale Stellung der Eltern rückte innerhalb der Forschung den nationalen Aspekt der Schulfrage fast ausschließlich in den Mittelpunkt des Interesses (vgl. NEČASOVÁ-POUBOVÁ 1929; KOUBEK 1932; MITTER 2004 gibt einen Überblick der deutsch-tschechischen Bildungspolitik), wodurch die wichtigste Grundlage, der Zusammenhang zwischen Industrialisierung und Aufbau des Schulwesens, in den Hintergrund geriet. Ein Vergleich etwa zwischen den vorwiegend agrarischen deutschen Alpenländern und den industrialisierten Böhmisches Ländern nach der Jahrhundertwende zeigt, dass der Stand des Schulwesens in viel engerer Relation zum Grad der Industrialisierung und damit zum Entwicklungsstand einer industrieorientierten bürgerlichen Gesellschaft steht als zur nationalen Frage (vgl. PRINZ 1970, 154; COHEN 1988, 33). Somit besaßen sowohl Deutsche wie Tschechen in den Böhmisches Ländern als Bewohner von Industrielandschaften ein relativ entwickeltes und dichtes Schulsystem. In dem Maße, in dem die Industrialisierung seit den 1880er Jahren aus den älteren deutschen Industriegebieten in rein tschechisch besiedelte Bereiche übersprang, holte auch das Schulwesen der tschechischen Landesteile auf und verbreiterte und differenzierte sich nach den Erfordernissen einer arbeitsteiligen Industriegesellschaft.

„Die Bedeutung des Nationalismus für die Schule wird man [...] insofern relativieren müssen, als die nationale Ideologie zwar ein kräftiges Simultan für den Aufbau eines nationalen Bildungswesens war und in breitesten Volksschichten Interesse an Schulfragen aktivierte, daß aber letzten Endes die Verwirklichung nationaler Schulpolitik in hohem Maße von den jeweiligen industriellen Voraussetzungen abhing“ (PRINZ 1970, 154).

Neben den möglichen objektiven Konfliktursachen wie den gesetzlich-administrativen Regelungen, geographischen und ökonomischen Faktoren, spielt damit der subjektive Faktor auch in dieser Ära eine beachtliche Rolle. Seine Bedeutung für das tschechisch-deutsche Verhältnis in der Ersten Tschechoslowakischen Republik und damit auch für die Auswirkungen des „Nationalitätenproblems“ auf die Schulentwicklung hängt mit der Problematik des Begriffs „Minderheit“ und dessen Umsetzung in die politische Wirklichkeit eng zusammen (vgl. MITTER 1988, 82). Denn ungeachtet der ethnischen Heterogenität wurde 1918 der Nationalstaat ausgerufen und die jeweiligen Nationalbewegungen forcierten fortan jeweils einen möglichst hohen prozentualen Anteil des eigenen Volksteils an jeder Schulart, besonders an den höheren Schulen. Auf diese Weise entstand eine Art Bildungswettbewerb zwischen Tschechen und Deutschen, der mittelbar auch positiv als Ansporn konkurrierender Kräfte auf die Qualität des Schulwesens rückwirkte (ŠTENCL 1925, 5ff.; PRINZ 1970, 154f.).

War die deutsche Volksgruppe bereits unter quantitativem Aspekt als Minderheit hervorgehoben, so sollte unter qualitativem Aspekt ihre besondere Stellung noch weit deutlicher zu Tage treten. Tomáš Garrigue Masaryk, dem ersten Staatspräsidenten der Tschechoslowakei, war der besondere Status der Deutschen als Minderheit bewusst. Dies verdeutlicht beispielhaft seine Rede anlässlich des 10. Jahrestages der Staatsgründung 1928:

„Vor allem fällt ins Gewicht, daß wir ein national und sprachlich gemischter Staat sind. Es haben zwar auch andere Staaten, eigentlich alle Staaten, nationale Minderheiten; aber bei uns sind die Minoritäten anderen Charakters. Für die Lösung des Minoritätenproblems gibt es keine eigentliche Schablone, jede Minorität bildet ihr eigenes und besonderes Problem. Bei uns handelt es sich in erster Linie um das Verhältnis der tschechoslowakischen Mehrheit zu unseren deutschen Mitbürgern. Wenn dieses Problem gelöst ist, werden die übrigen Sprachen- und nationalen Probleme leicht gelöst werden. Das Geschick wollte es, daß neben Tschechen und Slowaken in unserem Staate eine bedeutende Anzahl Deutscher lebt. [...] Auch stehen unsere deutschen Mitbürger auf einer hohen Kultur- und Wirtschaftsstufe [...]. In unserer Politik muß jeder Chauvinismus ausgeschlossen werden. Allerdings auf beiden Seiten“ (Prager Tagblatt vom 30.11.1928; zitiert nach BRÜGEL 1980, 191).

Das besagte „Geschick“ bestand darin, dass die deutsche Minderheit seit Jahrhunderten in den Böhmisches Ländern gelebt hatte – die politische Wende des Jahres 1918 bedeutete jedoch im tschechisch-deutschen Verhältnis eine radikale Zäsur, die auf den im 19. Jahrhundert erwachsenen Nationalismus zurückzuführen ist. Während die Tschechen erstmals seit 1619 zu einer dominierenden Volksgruppe wurden und ihre Unabhängigkeit als Ergebnis einer langen Entwicklung nationaler Bewusstwerdung ansahen, befanden sich dagegen die Deutschen, die bis dahin zumindest einen privilegierten Status beansprucht hatten, plötzlich in der Position einer

nicht-dominierenden Gruppe. Hinzu kam, dass beide Gruppen den revolutionären Wechsel im Oktober 1918 mit unterschiedlicher Intensität erlebten. Die Tschechen erreichten ihre Unabhängigkeit als Ergebnis einer langen Entwicklung nationaler Bewusstwerdung, die sie zu „befreiten Siegern“ machte (KORBEL 1977, 113; MITTER 1988, 83). Bei den Deutschen der Böhmisches Länder brachte die Staatsgründung auch eine starke Umorientierung vom bisherigen geistigen Zentrum Wien hin zur Landeshauptstadt Prag und damit einen merklichen Rückstrom geistiger Energien, der sich rein zahlenmäßig im Anwachsen der deutschen Bevölkerung in Prag von 29.405 im Jahr 1910 auf 41.701 im Jahr 1930 zeigt (PRINZ 1970, 162).

Die grundsätzlichen Vorbehalte der deutschen Minderheit gegen den neuen Staat äußerten sich in den schulpolitischen Auseinandersetzungen in Anklagen gegen das Prager Unterrichtsministerium, es diskriminiere die deutschsprachigen Schulen. In den Jahren 1926 bis 1935 wirkte sich die Mitwirkung deutscher Parteien an der Regierung auf das tschechisch-deutsche Verhältnis in der Schulpolitik zwar insgesamt positiv aus, die Klagen deutscher Schulpolitiker und Verbandsvertreter über die Benachteiligung deutscher Schulen riss aber bis zum Ende der Ersten Republik nicht ab. MITTER (1988, 84ff.) bezeichnet diese Mitwirkung als sudetendeutschen „Aktivismus“, der einige Reformversuche in die Wege leitete, die zum einen auf Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Sekundarschultypen und zum anderen auf Lehrplanerneuerungen in den verschiedenen Schulstufen abzielten. Die Existenz des deutschsprachigen Schulwesens als solches wurde dennoch zu keinem Zeitpunkt angetastet (vgl. PREISLER 1937, 513; MITTER 1988, 84f.; KASPER 2007). Einen merklichen Schrumpfungsprozess erlitt es dennoch (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Entwicklung der deutsch- und tschechischsprachigen Schulen nach Schultypen in den Schuljahren 1913/14 bis 1935/36

		Schuljahr 1913/14 (15)	Schuljahr 1920/1921	Schuljahr 1925/1926	Schuljahr 1935/1936
Mittelschulen	deutsch	125	113	90	81
	tschechisch	157	190	199	203
Bürgerschulen	deutsch	396	420	427	441
	tschechisch	582	1016	1119	131
Volksschulen	deutsch	3595	-	3147	3165
	tschechisch	5547	-	6636	7117

(Quelle: eigene Darstellung nach PRINZ 1970, 162, 182 und 1991, 284)

Auf dem gesamten Gebiet der Republik zählte man 1928 neben 6.000 tschechischen und rund 3.000 slowakischen Volksschulen 3.300 deutsche, 800 madjarische, 425 ukrainische und 87 polnische, neben 1.000 tschechischen und 112 slowakischen Bürgerschulen 433 deutsche, 13 madjarische, 11 polnische und 18 ruthenische. Die Polen hatten eine, die Ruthenen 4, die Madjaren 8 und die deutschen 90 Mittelschulen. Daneben gab es „Minderheitenschulen“, die meist in neuen, modernen Schulgebäuden untergebracht wurden – diese Schulen waren zu 90% für tschechische Schüler im deutschen Gebiet bestimmt. 1935 zählte man 6 deutsche und 852 tschechische Minderheitskindergärten, 20 deutsche und 1.171 tschechische Minderheitsvolksschulen und 6 deutsche und 228 tschechische Minderheitsbürgerschulen (SLAPNICKA 1970, 33f.).

Objektiv entsprach diese Entwicklung den staatlichen Erfordernissen eines gleichmäßigen Bildungsstandes der Gesamtbevölkerung, an den das tschechische Schulwesen lediglich angeglichen werden sollte. In diesem Zusammenhang muss man zudem auf den forcierten Ausbau der Schwerindustrie hinweisen, der nach 1918 im innerböhmischen, rein tschechischen Sprachgebiet einsetzte und dort die schulischen Bedürfnisse ansteigen ließ (PRINZ 1970, 162f. und 1991, 284). Diese reale Seite der Veränderungen des Schulwesens in der Nachkriegszeit wurde jedoch stets mit subjektiven – und damit politisch und massenpsychologisch relevanten – Wahrnehmungen beeinflusst, die die nationale Schulpolitik teils noch forcierte.

Faktisch sind folgende Konfliktfelder zu nennen, die während des gesamten Bestehens der Ersten Tschechoslowakischen Republik – auch in der konstruktiven Periode zwischen 1926 und 1935 – die schulpolitischen Beziehungen der beiden Volksgruppen belasteten:

1. Die Schließung zahlreicher schwächer besuchter Volksschulen, Gymnasien und Realschulen (insgesamt 209 Pflichtschulen; nicht aber der Bürgerschulen, deren Zahl auch im deutschsprachigen Sektor sogar zunahm; vgl. Tab. 1) vor allem in den ersten Jahren der Republik, wurde von den Deutschen als ein Mittel der Diskriminierung ihrer Volksgruppe betrachtet (MITTER 1988, 87; PRINZ 1991, 284f.).
2. Als eines der ersten Gesetze verabschiedete das Parlament der jungen Republik im August 1919 das „Minderheitsschulgesetz“. Dieses Gesetz wurde von den Vertretern der deutschen Volksgruppe (und der anderen nationalen Minderheiten) durchweg kritisiert. Es schuf die Kategorie der „Minderheitsschulen“, bei denen es sich um Primar- und Sekundarschulen handelte, die im Einzugsgebiet von Orten mit Mehrheiten anderer ethnischer Herkunft lagen. Die „Minderheitsschulen“ wurden aus der regulären Hierarchie der Ortsschulräte und Bezirksschulausschüsse herausgelöst und bezüglich Schulaufsicht und Sachhaushalt dem Unterrichtsministerium direkt unterstellt. Da in den meisten Fällen tschechischsprachige Schulen in mehrheitlich deutscher Umgebung aus dem neuen Gesetz Vorteile zogen, wurde die tschechische Regierung von deutscher Seite bezichtigt, dies zur Unterwanderung der deutschsprachigen Gebiete und damit zur Auflösung rein deutscher Siedlungsstrukturen zu nutzen (FIEDLER 1967, 84ff. & PRINZ 1970, 163).

Diese beiden Belastungsfaktoren sind insbesondere vor dem Hintergrund der erkennbaren Unschlüssigkeit aller schulpolitischer Akteure wie folgt zu bewerten.

Das erste Konfliktfeld betraf vor allem die zunehmende Konkurrenz durch tschechischsprachige Schulen im Bergbauggebiet Nordwestböhmens. Die dortige wirtschaftliche Expansion bewirkte eine Einwanderung tschechischer Arbeiter lange vor Gründung der Republik. So war das Schulwesen der Deutschen zwar tatsächlich wie oben beschrieben einem merklichen Schrumpfungsprozess unterzogen (PRINZ 1969, 56 und 1970, 162, 182), entscheidenden Einfluss hat in diesem Zusammenhang aber der forcierte Ausbau der Schwerindustrie (ausführlich BROUSEK 1978). Für diese Tatsache war die tschechoslowakische Regierung nicht verantwortlich. Des Weiteren hatte der Abbau von sudetendeutschen Schulen während der Ersten Republik auch andere nationalpolitische Ursachen, wie etwa den starken Geburtenrückgang infolge der Kriegsverluste, der zwischen 1920/21 und 1930 die Zahl der deutschen Volksschüler von 434.199 auf 352.485 absinken lies. Dieselben Gründe hatte der Rückgang in den Bürgerschulen. Des Weiteren kann der Prozess der Zwangsaufösungen deutscher Schulen Mitte der 1920er Jahre als abgeschlossen angesehen werden, so dass damit ein gewisser Gleichgewichtszustand erreicht war (PRINZ 1970, 163 und 1991, 285). BRÜGEL (1967, 535) hebt zudem hervor, dass die Sudetendeutschen Schulverhältnisse immer noch wesentlich besser waren als die im Deutschen Reich. In der Slowakei, also jenem Gebiet, das auf der Friedenskonferenz der Tschechoslowakei zugesprochen wurde, entstand 1922 überhaupt erst ein deutsches Schulwesen (vgl. zum deutschen Schulwesen in der Slowakei u.a. WILLSCHER 1928; HENDRICH 1937; ČEČETKA 1940; KURZKA 1967).

Das zweite Konfliktfeld betrachtend, konnten die Klagen der deutschen Vertreter grundsätzlich mit dem Argument entkräftet werden, dass auch deutschsprachige Schulen, insbesondere in Böhmen, in den Genuss des Minderheitsschulgesetzes kämen und dass die legislative Maßnahme als Ganzes ergriffen worden sei, um die Gemeinden grundsätzlich von der finanziellen Herausforderung zu befreien, „Minderheitsschulen“ zu erhalten und private Schulen in den Status öffentlicher Schulen zu überführen (wovon wiederum aber nur tschechische Schulen profitierten) (FIEDLER 1967, 87).

3. Das dritte Konfliktfeld betraf das Problem der „Autonomie“. Die Teilung der Verantwortlichkeiten innerhalb der Landesschulräte wurde von deutscher Seite zwar als solche anerkannt, aber als unzureichend kritisiert. Stattdessen wünschten die deutschen Lehrerverbände, dass die Verwaltungen der deutschsprachigen Schulen mit voller Autonomie ausgestattet würden (MITTER 1988, 85).
4. Abschließend sei jenes Konfliktfeld benannt, welches die Integrität der Republik betraf. Dieser Problemkreis hatte sich angesichts der allgemeinen wirtschaftlichen und politischen Umstände zu Beginn der 1930er Jahre verschärft. Die Wirtschaftskrise, die sich in diesen Jahren in den deutschsprachigen Industriegebieten Nordböhmens besonders stark auswirkte, begünstigte die beiden deutschen rechtsradikalen Parteien (die

Deutsche Nationalpartei und die Deutsche Nationalsozialistische Arbeiterpartei). Da sich die Lehrer hierbei als „außergewöhnlich anfällige Zielgruppe“ erwiesen, reagierten die tschechischen Behörden mit Disziplinarmaßnahmen gegen „verdächtige“ Personen (vgl. u.a. KORBEL 1977, 119; HOENSCH 1978, 57). Diese Politik erfuhr 1933 eine Zuspitzung, als das tschechoslowakische Parlament ein Gesetz „betreffend die Verfolgung staatsfeindlicher Tätigkeit von Staatsbediensteten und einigen anderen Personen“ verabschiedete und in unmittelbare Verbindung mit der Auflösung der beiden erwähnten rechtsradikalen Parteien brachte. Obwohl nur eine Minderheit (zwischen 700 und 1.000 Personen) unter den 13.653 Lehrern in diese Disziplinarmaßnahmen verwickelt war (FIEDLER 1967, 109; STATISTICKÁ ROČENKA REPUBLIKY ČESKOSLOVENSKÉ 1937, 249), wurde die Kritik an diesen Sanktionen nicht nur von der beachtlichen Gruppe rechtsradikaler Sympathisanten vorgebracht, sondern fand auch unter Lehrern einer eher gemäßigten politischen Gesinnung Zustimmung. Die Gründung und rasche Ausbreitung der Sudetendeutschen Partei verschärfte den Konflikt (vgl. HOENSCH 1978, 58; PREISLER 1937 beschreibt die Entwicklung der sudetendeutschen Lehrerverbände ausführlich).

Tomáš Garrigue Masaryk vertrat stets die Auffassung, dass das Nationalitätenproblem auf rechtliche und praktische Weise gelöst werden könne, dass insbesondere die Jugend aller Völkergruppen zur Versöhnung mit dem Staat geführt werden müsse (vgl. PFAFF 1987). Den neuen Staat leitete „der legitime Wunsch, es möchte auf diesem Wege auch bei den Nichttschechen ein integrales, positives Staatsbewußtsein entstehen“ (PRINZ 1970, 164) – ein Anliegen, welchem im ersten Jahrzehnt der Republik auf deutscher Seite beispielsweise die „Böhmerlandbewegung“ und später die sozialdemokratischen und christlich-sozialen Bildungsorganisationen entgegenkamen (vgl. EBD., 164f.). Von diesem Ziel her lässt sich eine direkte Brücke zur Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung schlagen, der notwendigerweise der Rang eines Bildungs- und Erziehungsprinzips zukam. Eine besondere Position nahmen hierbei die Fächer Geschichte, Geographie und Muttersprache ein: in den Abschlussklassen der Gymnasien, Realschulen und Bürgerschulen gab es zudem seit 1920/21 das Fach „Staatsbürgerkunde“ (VÁLKOVÁ & KALOUS 1999, 185ff.). Die geänderte Haltung, die für den Erfolg solcher Bemühungen ausschlaggebend ist, war bei der tschechischen Jugend des neuen Staates, die schon in der Vorkriegs- und Kriegszeit zu einem gewissen Abstand und zur Abwehr gegenüber der altösterreichischen Staats- und Bildungsidee erzogen worden war, leicht zu erzielen (KÁDNER 1938, 373f.). An den anderssprachigen Schulen ließ die Schulverwaltung diesen Schulen Zeit, entsprechende Erziehungs- und Unterrichtsformen auszubilden. Der Problematik, Kinder eines anderen Volkstums zu Staatsbürgern im tschechoslowakischen Nationalstaat zu erziehen, war sich die Schulverwaltung bewusst (PREISLER 1937, 510ff.). Die Kontinuität der Verhandlungen zwischen den Vertretern des tschechoslowakischen Unterrichtsministeriums und den sudetendeutschen Vertretern lässt sich bis 1938 zurückverfolgen, wenn auch die verschiedenen Versuche, das Nationalitätenproblem in befriedigender Form zu lösen, letztlich fehlschlugen (vgl. MITTER 1988, 92).

Wenn auch in zahlreichen Veröffentlichungen der Historiker und Zeitgenossen, ungeachtet der erkennbaren politischen Standorte, die tschechisch-deutschen Beziehungen als eine Geschichte „vertaner Chancen“ gedeutet werden, so liegt der Grund darin, dass es den Verantwortlichen auf beiden Seiten nicht gelang, das demokratische Staatsprinzip mit dem Minderheitenrecht in Einklang zu bringen. Einerseits war die Erste Tschechoslowakische Republik als demokratischer Staat mit all den dazugehörigen Verfassungselementen konstituiert worden, wie sie sich in den für alle Bürger geltenden individuellen Rechten und Pflichten ebenso äußerte wie im Verhältniswahlssystem und der Gewaltenteilung. Diese grundlegenden Prinzipien garantierten die Gleichheit zwischen den dominierenden Tschechen und den Slowaken und der Minderheit in Bezug auf bürgerliches und öffentliches Recht wie auch allgemeine Schul- und Wehrpflicht. Andererseits zeigte sich die politische Praxis weithin bestimmende „nationalstaatliche“ Politik beispielhaft in der Festsetzung der „tschechoslowakischen“ Sprache als Staatssprache und somit als alleiniges offizielles Kommunikationsmedium auf der zentralen politischen und administrativen Ebene (MITTER 1988, 85). Die „tschechoslowakische Sprache mit zwei Zweiglinien“ wurde damit auch zur Unterrichtssprache erklärt. Doch merkt TUČEK an, dass diese „historisch unhaltbare Theorie einer Einheitssprache“ sich eher auf ideologische als auf wissenschaftliche Argumente stützte (und 1945 aufgehoben wurde – seitdem wurden beide Sprachen als gleichwertig eingesetzt) (TUČEK 1995, 67).

Der Einfluss der politischen Bildung innerhalb der Familie, der Schule wie auch der Medien auf das soziale Lernen von Kindern und Jugendlichen kann auch in der Ersten Tschechoslowakische Republik als erheblicher Faktor in der Forcierung nationaler Konfliktfelder gesehen werden (vgl. MITTER 2004, 202). Folglich konstatiert MITTER (1988, 86) zwischenmenschlich ein fehlendes Bedürfnis, sich mit der „anderen“ Seite auseinanderzusetzen – das Verhältnis zur jeweils anderen Volksgruppe reichte von Zurückhaltung oder sogar Feindseligkeit bis hin zur Suche nach Toleranz und gegenseitigem Verständnis.

Die prinzipielle Schulfreundlichkeit der Ersten Republik aber brachte insgesamt eine Verbesserung des Schulwesens und der Lehrerbesoldung sowie den starken Ausbau der Systems der Bürgerschulen. Der Zugang zu einer höheren oder Hochschulbildung war dennoch, trotz der ambitionierten Pläne einer verstärkten Demokratisierung des Schulwesens, häufig von den Vermögensverhältnissen der Familien abhängig. Kindern aus ärmeren Familien blieb der Zugang meist verwehrt. Rund 60% der Mittelschüler kamen aus Familien der Oberschicht (vgl. JENÍK 1980, 13; KUZMIN 1981, 190f., 208 sowie im Detail NEČASOVÁ-POUBOVÁ 1929; KOUBEK 1932; DOLEŽAL & ULLRICH 1935).

3.4.4 Das Hochschulwesen der Ersten Republik

Die Aufbauleistung im Hochschulwesen des jungen Staates bezeichnet PRINZ (1970, 173) als „imponierend“. Entsprechend den steigenden Bedürfnissen einer arbeitsteiligen Industriegesellschaft entwickelten sich sowohl an den technischen Hochschulen als auch an der 1921 gegründeten naturwissenschaftlichen Fakultät der tschechischen Universität in Prag die naturwissenschaftlichen Fächer sehr rasch und in enger Verbindung mit den Industriezweigen der Böhmisches Länder (ŠEBKOVÁ & ZÁVADA 1998, 70f.). Insgesamt erreichte die Hörerzahl der tschechischen Universität 1931/32 etwa den Stand von 11.000, den sie trotz der Weltwirtschaftskrise bis 1939 ungefähr halten konnte (PRINZ 1991, 294). Die Republik zählte 1936 insgesamt 12 Hochschulen mit 49 Fakultäten, 24.810 Studenten, 1.469 Professoren und 2.052 pädagogische Mitarbeiter (ŠEBKOVÁ & ZÁVADA 1998, 71).

Der tschechoslowakische Staat, der selbst aus der Tatkraft der politischen Emigration entstanden war, bot auch der antikommunistischen Emigrantenjugend Ausbildungsmöglichkeiten. So gab es drei für Emigranten errichtete Hochschulen; insgesamt studierten an tschechischen Hochschulen bereits 1926/27 etwa 7.700 Ausländer, davon über 4.000 Flüchtlinge aus der Sowjetunion und 1.241 Studenten aus Polen, denen infolge antisemitischer Verordnungen ein Studium in ihrer Heimat versagt blieb. An den technischen Hochschulen stellten die Ausländer sogar ein Drittel der Studierenden, was dem hohen Niveau und Ansahen der Lehrinrichtungen entsprach (PRINZ 1970, 173).

Für die tschechische Studentenschaft in Prag ist seit den 1920er Jahren der starke Anteil kommunistischer und linkssozialistischer Gruppen charakteristisch – ähnlich wie in der Literatur und der Publizistik hatte sich nach 1918 die politische Aktivität der jungen tschechischen Intelligenz auf die aktuellen sozialen Fragen der Epoche verlagert. Die philosophische Fakultät entwickelte sich zum Mittelpunkt dieser neuen ideologischen Geistesorientierung. Wie überall in Europa verstärkte die Weltwirtschaftskrise am Beginn der 1930er Jahre diese Tendenzen und Kräfte, doch büßten sie in der zweiten Hälfte des Jahrzehnts durch die mittelbaren Auswirkungen des Stalinismus in der Sowjetunion wieder manches von ihrer Anziehungskraft ein (PRINZ 1970, 173 und 1991 298; vgl. ausführlich TESÁR 1965).

Für die deutsche Karl-Ferdinand-Universität machte sich die Isolierung auf dem Boden einer zusehends erstarkten, betont tschechischen Metropole bemerkbar. Dies umso mehr, als die deutschen Studenten Mährens, Schlesiens und Südböhmens vornehmlich nach Wien und Graz gingen und für die nordböhmischen Akademiker zunehmend Berlin, Halle und Leipzig Anziehungskraft gewannen (OBERDORFER 1967, 288ff.). Die wachsenden nationalen Auseinandersetzungen wirkten sich auch auf die deutsche Professorenschaft insofern negativ aus, als zahlreiche Wissenschaftler den Ruf in ruhigere, innerdeutsche Universitäten annahmen (MOLISCH 1939, 178ff.). Doch ungeachtet dieser Einschnitte, politisch diktiert Maßnahmen und der zeitweiligen Diskussion um die Verlegung der Universität nach Reichenberg/*Liberec* gewann die deutsche Universität zwischen den beiden Weltkriegen ein neues, wissenschaftliches Gesicht (vgl. PRINZ 1991, 300f.).

Beide Universitäten waren in diesem Jahren auf eine stärkere Bindung an die nationalen und politischen Ziele des eigenen Volkes angewiesen und damit im universitären Bereich Einflüssen außerwissenschaftlicher Art ausgesetzt. Die Studentenschaft war in besonderer Weise der nationalen Radikalisierung verfallen. Der „Insignienstreit“ 1934, der zu schweren Ausschreitungen führte und in dessen Verlauf die deutsche Universität zur Aufgabe auch des letzten formalen Rechtsanspruchs als teilweise Nachfolgerin der alten Carola-Ferdinanda gezwungen wurde, hatte den nationalen Gruppen auf Kosten der demokratischen Gesamtentwicklung starken Auftrieb gegeben und die politischen Fronten auf beiden Seiten weiter verhärtet. Die nationalen und ideologischen Gegensätze, die sich seit der Machtergreifung Hitlers in Mitteleuropa intensivierten, warfen seit Mitte der 1930er Jahre auch ihre Schatten auf das geistige Leben der Böhmisches Länder und die Verhältnisse an den Universitäten (PRINZ 1970, 177 und 1991, 299).

Zum Jahrestag der Staatsgründung am 17. November 1939 wurden die tschechischen Universitäten in Prag und Brünn, ebenso alle tschechischen Hochschulen und Lehrerseminare nach großen Demonstrationen durch die deutsche Okkupationsmacht geschlossen. Zunächst für drei Jahre, bald darauf für die Kriegsdauer. Zahlreiche Studenten und akademische Lehrer wurden ihrer Ämter enthoben, verhaftet, zur Flucht gezwungen oder ermordet (u.a. USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 11; JENÍK 1980, 18; ŠEBKOVÁ & ZÁVADA 1998, 71). „Damit waren die ersten Schritte zu jener planmäßig faschistischen Ostpolitik eingeleitet, deren Ziel es war, das tschechische Volk seiner Bildungs- und Führungsschichten zu berauben“ (PRINZ 1970, 172; vgl. auch SLAPNICKA 1970a, 123; HOENSCH 1978, 98; ALEXANDER 2008, 460). Die mit dem vorangegangenen Bildungswachstum verbundene Individualisierung der Lebensführung stand der nationalsozialistischen Tradition hierarchischer sozialer Beziehungen in den Gesellschaftsformen im Weg (vgl. TITZE 2006, 190f.). Lediglich die deutsche Universität in Prag sowie die deutschen technischen Fakultäten in Prag und Brünn führten den Lehrbetrieb im Sinne der faschistischen Weltanschauung fort (ŠEBKOVÁ & ZÁVADA 1998, 71).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das gesamte tschechische Bildungswesen, und insbesondere im Hochschulsektor, in den zwanzig Jahren der Ersten Republik einen „beachtlichen Sprung nach vorn getan und mittel- und westeuropäisches Niveau“ (PRINZ 1970, 173) erreicht hatte. Dies steht nicht zuletzt im engen Zusammenhang zwischen Bildung und Nationalbewusstsein, welcher für das tschechische Kulturleben jener Zeit kennzeichnend ist. Das „modernitäts- und bildungsfeindliche“ Dritte Reich (vgl. TITZE 2006, 191ff.) unterbrach die Entwicklung jäh.

3.5 Die Tschechoslowakei nach dem Zweiten Weltkrieg (1945-1989)

Die Lage in der Tschechoslowakei hat sich nach dem Zweiten Weltkrieg rascher konsolidiert als im übrigen ostmitteleuropäischen Raum. Versorgungsschwierigkeiten gab es nahezu keine, der Wiederaufbau der wenigen kriegszerstörten Objekte war innerhalb kurzer Zeit abgeschlossen. Die amerikanischen wie auch sowjetischen Besatzungstruppen verließen das Land noch 1945 (SLAPNICKA 1970b, 310). In keinem anderen Land wurde die Rote Armee derart als Befreierin gefeiert wie hier. Nach den durch die Westmächte verursachten Enttäuschungen suchte die tschechische Emigration um Edvard Beneš engen Rückhalt bei der UdSSR. Nirgendwo sonst im Machtbereich Stalins waren die Bedingungen so günstig, in freien Wahlen die Stimmenmehrheit für die Kommunisten zu erhalten. In der Praxis erkannten die bürgerlich-demokratischen Mächte bald, dass sie ihre Entscheidungsfreiheit und die Möglichkeit der Mitwirkung entsprechend ihrer politischen Zielvorstellungen einbüßen würden. Die kommunistische Partei musste, wenn auch als System der „Volkspartei“ getarnt, zu undemokratischen Methoden greifen, um im „Prager Putsch“ im Februar 1948 die ganze Macht zu übernehmen. In einem Modellfall für die gleitende kommunistische Machtübernahme wurden die demokratisch-bürgerlichen von den kommunistischen Kräften überrannt und das Land gegen Tradition und bisherige Geschichte in das sozialistische Lager eingebracht. Prag erwies sich in den Folgejahren als „gehorsamer Satellit Moskaus, der die Vorgaben der ‚Sowjetisierung‘ pflichtbewusst umsetzte, was sich selbst im neuen Staatsnamen ‚ČSSR‘ widerspiegelte“ (vgl. HOENSCH 1978, 105ff.; ALEXANDER 2008, 473ff.).

1968 brachte der „Prager Frühling“ einen Aufstand der tschechischen Intelligenz gegen den starren Staatsapparat und die Deformation der ursprünglichen Ideologie. Nach dem Einmarsch der Warschauer-Pakt-Truppen 1968 wurde die einst demokratische, nun okkupierte Tschechoslowakei zum europäischen Land mit den massivsten politischen Repressionen. Die kommunistische Parteiführung, nach 1969 als Statthalter der sowjetischen Besatzungsmacht eingesetzt, organisierte Massensäuberungen, um die Bevölkerung einzuschüchtern und zu disziplinieren. Die „Volksfeinde“ und „Kollaborateure“, die mit den Reformen des „Prager Frühlings“ sympathisierten und/oder die militärische Besetzung der Tschechoslowakei verurteilten, wurden enteignet und vertrieben – insgesamt 400.000 tschechoslowakische Bürger flüchteten ins Exil (BARTOŠEK 1999, 392). Teile der alten Parteien wurden ausgeschaltet, die Schlüsselindustrien verstaatlicht und die Gebiete der Erziehung und Kultur „gesäubert“. Die kommunistische Parteispitze, die mit Hilfe des hierarchisch gegliederten Partei- und Staatsapparats und massiver Indoktrination herrschte, konsolidierte ihr Machtmonopol durch das komplizierte System institutioneller und persönlicher Beziehungen der Kaderpolitik (vgl. VODIČKA 2010b, 2f.). Das von der breiten Bevölkerung unterstützte Ziel des „demokratischen Sozialismus“ stieß auf die entschiedene Abwehr der konservativen Lager der „Bruderstaaten“, deren militärische Intervention die Hoffnungen der Bevölkerung beendeten und sie für die folgenden Jahre der „Normalisierung“ in einen politischen Dämmerzustand und in Resignation stieß (vgl. ALEXANDER 2008, 502ff.).

3.5.1 Von der Befreiung des Landes über den „siegreichen Februar“ zum gehorsamen Satelliten Moskaus

Edvard Beneš betrat von Moskau kommend in Kaschau/*Košice* tschechoslowakisches Staatsgebiet und bildete am 4. April 1945 seine Regierung, die sich den neuen Machtverhältnissen fügen musste. Das neue Regierungsprogramm, von tschechischen Kommunisten im Moskauer Exil ausgearbeitet und von starkem Pathos durchzogen, legte außenpolitisch eine starke Anlehnung an die Sowjetunion fest, die auch zum Vorbild für die grundlegende Umgestaltung der Verwaltung und Politik und ebenso des Bildungswesens werden sollte (vgl. SLAPNICKA 1970b, 310ff.; HOENSCH 1978, 113ff.; USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1985, 4ff. sowie KEPRTA 1956). Der Staat sollte sich in den Folgejahren zunehmend von den westlichen Staaten Europas entfremden. Auch die amerikanischen Versuche, den Einfluss der Sowjetunion mit ökonomischen Hilfsprogrammen zurückzudrängen, scheiterten auf den Druck Moskaus hin. Stalin erwiderte diese Versuche mit der Schaffung des „Ostblock“ – einer inneren Vereinheitlichung der Staaten des Moskauer Einflussbereichs, welche geschaffen wurde durch eine wirtschaftliche Kooperation der „Volksdemokratien“, die, auf Basis des sowjetischen Modells einer Zentralverwaltungswirtschaft, die Industrie verstaatlichte sowie die Landwirtschaft kollektivierte und eine Ausrichtung der Außenpolitik gegen die westlichen Staaten forcierte (vgl. LOBKOWICZ 1961, 216ff.; VODIČKA 2005, 29ff.; ALEXANDER 2008, 485, 497ff. und 533f.).

Die kommunistische Parteispitze, die mit Hilfe des hierarchisch gegliederten Partei- und Staatsapparats und einer massiven Indoktrination regierte, setzte ihre Führungsrolle durch ein kompliziertes System institutioneller und persönlicher Beziehungen durch (VODIČKA 2005, 32f.; ALEXANDER 2008, 475). Die zwei kommunistischen Parteien, die eine deutliche Mehrheit an ministerialen Ämtern inne hatten, hielten die Übrigen (Sozialdemokraten, nationale Sozialisten, die katholische Volkspartei und die slowakische demokratische Partei) jedoch faktisch in Schach, indem oppositionelle Meinungen gegenüber dem „Volkswillen“, den die KPČ (*Komunistická strana Československa*; Kommunistische Partei der Tschechoslowakei) bestimmte, als „antisowjetisch“ ausgelegt wurden. Die übrigen Parteien gerieten so, verstärkt durch die Einschränkung der Öffentlichkeitsarbeit, in zunehmende Bedeutungslosigkeit (vgl. SLAPNICKA 1970b, 311f., HOENSCH 1978, 113; VODIČKA 2005, 33f.). Der Zwang zur Einstimmigkeit in der Regierung bot den Kommunisten die Möglichkeit, sowohl unliebsame Entscheidungen zu blockieren wie ihnen erwünschte zu fördern. Unliebsame Personen, auch aus den eigenen Reihen, wurden aus der Öffentlichkeit ausgeschaltet, deren Vermögen konfisziert. Großbetriebe, Banken, Versicherungen und Bergwerke wurden verstaatlicht.

Breiten Raum nahm im Kaschauer Regierungsprogramm die Abrechnung mit den nationalen Minderheiten ein. Es war vorgesehen, jene Deutschen und Madjaren (vgl. BETTANY 1946, 1959), die wegen eines Verbrechens gegen die Republik verurteilt werden sollten, auszuweisen. Nach der militärischen Besetzung wurde jedoch in der Stimmung der Zeit umgehend gegen alle Deutschen unterschiedslos vorgegangen und die öffentliche Diskriminierung, auf die unkontrollierte Vertreibung, Internierung in Arbeitslager oder der Tod folgte, organisiert. Die Unterzeichnung des Potsdamer Abkommens am 2. August 1945 beendete die Willkür: Die Aussiedlung, nicht aber die Konfiszierung des Vermögens, erhielt eine völkerrechtliche Grundlage, die die Überführung der deutschen Bevölkerung nach Deutschland auf eine geregelte und menschliche Weise billigte (vgl. ŠEBESTÍK & LUKEŠ 1946; TURNWALD 1951; SCHECHTMAN 1953; ALEXANDER 2008, 477ff. sowie Bibliographie bei SLAPNICKA 1970b, 318f.). Der Gesamtumfang der Aussiedlung umfasste nach Zählungen ca. drei Millionen Menschen, 250.000 ehemals deutsche Staatsbürger verblieben in der Tschechoslowakei, ca. 30.000 Menschen fanden den Tod. Diese einschneidenden Maßnahmen, von denen 30% der Bevölkerung betroffen waren, erschütterten das bis dahin geltende Sozialgefüge (HOENSCH 1978, 113; ALEXANDER 2008, 480). Das jahrhundertelange Zusammenleben verschiedener Bevölkerungsgruppen in den Böhmisches Ländern war damit beendet.

Das Staatsgebiet hatte sich 1945 im Vergleich zu 1938 gewandelt (vgl. Abb. 5): Wenige Wochen nach Kriegsende trat die Tschechoslowakei ihren östlichen Gebietsteil, die Karpaten-Ukraine mit etwa 800.000 Einwohnern, an die Sowjetunion ab. Hingegen musste Ungarn einige Dörfer südlich der Donau gegenüber Preßburg an die Tschechoslowakei abgeben. Zudem erhielt sie das Olsa-Gebiet zurück, welches aufgrund des Münchner Abkommens an Polen gefallen war. Die historische Ländereinteilung wurde beseitigt und das Staatsgebiet in 19 Kreise – Verwaltungsgebiete mit durchschnittlich 500.000 Einwohnern – eingeteilt (SLAPNICKA 1970b, 313, 339).

Der Anteil nationaler Minderheiten an der Gesamtbevölkerung war infolge der Aussiedlung und Gebietsabtretung auf etwa 6% gesunken. Den Madjaren, mit 4% die größte nationale Minderheit, standen Schulen, kulturelle Vereinigungen und Zeitungen zur Verfügung; den Deutschen, deren Anteil nur noch 1% betrug, blieben diese Einrichtungen verwehrt. Einen namhaften weiteren Teil bildeten Sinti und Roma, für deren Sesshaftmachung Finanzmittel zur Verfügung gestellt wurden (SLAPNICKA 1970b, 342f. nach STATISTICKÁ ROČENKA ČSSR 1962, 335ff., ebenso HOENSCH 1978, 174). Das Regime hielt „die rückständige Lebensweise der Zigeuner“ für einen Überrest der früheren Ausbeutungssysteme und begann die kulturell-gesellschaftliche Integration von Roma durchzusetzen. Im Prozess des allmählichen Ausgleichs der Roma mit der Majoritätsgesellschaft sollte die Entwicklung ihres Bildungsgrades gefördert, ihre Kulturtraditionen und Spezifika in größerem Maße berücksichtigt und anfangs auch der Spielraum für ihre eigenen Aktivitäten erweitert werden. In der Praxis wurde jedoch durch den Antritt der Normalisierung die Anwendung dieser Prinzipien missachtet (vgl. ausführlich PAVELČÍKOVÁ 2004 sowie zur aktuellen Debatte Kap. 3.6.2.4).

Die Maßnahmen der Regierung zur Wiederbesiedlung der entvölkerten Gebiete förderten die Binnenmigration aus dem Landesinneren und aus der Slowakei; bis Ende 1946 sollten 1,8 Millionen Neusiedler in über 1.300.000 ha herrenloses Land eingewandert sein (SLAPNICKA 1970b, 341ff.; HOENSCH 1978, 115). Diese Bevölkerungsverschiebung führte zu einem wirtschaftlichen Niedergang der Landwirtschaft, ebenso war die einst blühende Konsumgüterindustrie aus Fachkräftemangel schwer getroffen – im Aufnahmeland, insbesondere in Bayern, führte die Aufnahme der Flüchtlinge hingegen zu einem wirtschaftlichen Aufschwung (vgl. BOHMANN 1959, 253ff.). In politischer Hinsicht verstärkte die Ansiedlung neuer Bevölkerungsteile die kommunistische Partei, die für die Landvergabe verantwortlich war und in der Bevölkerung als Garant zur Einhaltung der neuen Verhältnisse galt – die Wahlen im Mai 1946 machten die Kommunisten, die es zunehmend verstanden, die breiten Massen durch die „Vertretung des wahren Volkswillens“ (ALEXANDER 2008, 488) zu mobilisieren, zur stärksten Fraktion des Landes (vgl. HOENSCH 1978, 119ff.). Klement Gottwald wurde Ministerpräsident. Die moralischen Folgen beschreibt ALEXANDER (2008, 482) als verheerend: Die zügellose Gewalt hatte alle Bevölkerungsteile mit sich gerissen und die Maßstäbe einer Rechtsordnung und einer Zivilgesellschaft außer Kraft gesetzt. Mahnende Stimmen gab es nur wenige und der Staat unterstützte die Verrohung der Sitten, als ein Gesetz vom 8. Mai 1946 die Straflosigkeit aller in dieser Zeit vollzogenen Handlungen, die „einen Beitrag zum Kampf um die Wiedergewinnung der Freiheit der Tschechen und Slowaken“ (HOENSCH 1978, 116) leisteten, festlegte, auch wenn diese zuvor und nach gelten Vorschriften strafbar gewesen wären.

Prag, das trotz ständiger Spannungen bis dahin versucht hatte, das öffentliche Leben in geordnete Bahnen zu leiten, wehrte sich bereits seit Monaten gegen die vehementen kommunistischen Versuche, die Regierung durch politische wie auch Spionage- und Attentatsvorwürfe auszuschalten (vgl. SLAPNICKA 1970b, 314f. sowie ausführlich zum *Coup de Prague* HOENSCH 1978, 122ff.). Die Regierungskrise brach im Frühjahr 1948 aus, als Kabinettsmitglieder dreier bürgerlicher Parteien ihren Rücktritt einreichten, um möglichst sofortige Neuwahlen einzuleiten. Jedoch blieb der Großteil der Minister im Amt und die KPCĚ reagierte mit einer Mobilisierung der Volksmassen, der Bildung neuer Aktionsausschüsse und der Bereitstellung bewaffneter Kräfte der Volksmiliz. Gottwald drohte mit Bürgerkrieg und der Absetzung des Präsidenten, sollten diese Personen nicht entlassen und durch von ihm vorgeschlagene Kandidaten ersetzt werden – Beneš unterschrieb die Forderungen am 25. Februar und schuf eine andere Republik, in der eine Demokratie herkömmlicher Art keine Chancen mehr besaß (vgl. HOENSCH 1978, 126; ALEXANDER 2008, 488ff.). Bereits Anfang April waren mehr als 4.800 Personen wegen Unzuverlässigkeit aus dem Staatsdienst entlassen worden, der frühere Außenminister Jan Masaryk, Sohn der Präsidenten der Ersten Republik, wurde tot aufgefunden. Alle gesellschaftlichen Organisationen unterliefen der Gleichschaltung (ALEXANDER 2008, 490).

Nachdem Edvard Beneš am 9. September 1948 verstarb, konnten der neue Präsident Klement Gottwald und der Ministerpräsident Antonín Zápotocký unter äußerlicher Wahrung der demokratischen Strukturen den Prozess der Umgestaltung von Staat und Gesellschaft entsprechend der neuen Verfassung nach den Vorstellungen der Kommunisten intensivieren (vgl. TÁBORSKÝ 1961). Im Laufe der Jahre wurde die Partei unter dem Vorbild des „Stalinismus“ weiter gestrafft – der Staat entwickelte sich von einer „Volksdemokratie“ zur „Sozialistischen Republik“ (vgl. HOENSCH 1978, 128ff.; ALEXANDER 2008, 500). Die Slowakei sollte eine Autonomie erhalten, in der Praxis aber herrschte Prag (vgl. SLAPNICKA 1970b, 312f.). Oberste Richtlinie für die gesamte Entwicklung nicht nur der Tschechoslowakei, sondern aller Volksdemokratien, war die „ständige Annäherung an das sowjetische Vorbild“, die „Sowjetisierung“ (ALEXANDER 2008, 493; vgl. KNAPP 1953). Die unabhängige Justiz wurde durch „Volksgerichte“ ersetzt, die dem Grundsatz der „sozialistischen Parteilichkeit“ eines „verstärkten Klassenkampfes“ verpflichtet waren (ALEXANDER 2008, 493) – willkürliche Anklagen konnten jeden Bürger treffen. Die neu geschaffenen 24 Volksgerichte befassten sich im Laufe ihres zweijährigen Bestehens mit 130.000 Fällen, in denen 713 „Staatsfeinde“ und „Kollaborateure“ zum Tod, 741 zu lebenslanglichem Zuchthaus und weitere 20.000 Personen zu Gefängnisstrafen von durchschnittlich über 10 Jahren verurteilt wurden. Gegen diese Urteile gab es keine Rechtsmittel (SLAPNICKA 1970b, 313f.; HOENSCH 1978, 115). Etwa 250.000 Tschechen und Slowaken verloren wegen des Verdachts der Kollaboration das aktive Wahlrecht (HOENSCH 1978, 115). Entlassungen aus dem Arbeitsverhältnis, Kündigung der Wohnung, Einweisung in Arbeitslager oder die Verbannung in andere Wohnorte begründeten ein System, dem Hunderttausende zum Opfer fielen. Die Gleichschaltung auf sozioökonomischem Gebiet unter Zerstörung der bisherigen Gesellschaftsordnung betraf vor allem das Besitzbürgertum, welches bald seinen früheren Einfluss auf Verwaltung, Politik, Armee, Wirtschaft und Kultur einbüßte (vgl. EBD., 128ff.). Das Ergebnis war eine Gesellschaft „im Zustand der Rechtlosigkeit und der systematischen Deformation“, die sich bis ins Privatleben der Menschen erstreckte (vgl. auch ALEXANDER 2008, 499ff.).

Wirtschaft und Landwirtschaft der Tschechoslowakei mussten die seit dem Februar 1948 betriebene schnelle Ein- und Unterordnung in das sowjetische System mit schweren Einbußen bezahlen. Nach der Verstaatlichung sämtlicher Großbetriebe gemäß dem Kaschauer Programm (vgl. SLAPNICKA 1970b, 316) schaffte die Partei in mehreren Schritten Kleingewerbe und Kleinhandel ab und beschnitt damit jegliche private Wirtschaftstätigkeit. Bereits 1948 befanden sich 98% der Industriebetriebe in Staatseigentum (EBD., 340). Der Staat gab in mehreren Wirtschaftsplänen die Zielsetzung vor, bestimmte die Zuteilung von Rohstoffen, die Warenproduktion, die Verteilung der Güter und die Preisstruktur. So sorgte er zwar für niedrige Preise im Alltag, für Mieten und die Grundversorgung, belastete aber alle weiteren Produkte mit hohen Abgaben. Dies bewirkte eine Nivellierung von Löhnen auf niedrigem Niveau und führte angesichts des schlechten Verteilungssystems zu zahlreichen Versorgungsengpässen. Die Wirtschaft wurde nach sowjetischem Muster auf die Schwerindustrie ausgerichtet,

worunter die bislang starke Konsumgüterproduktion litt. Mehrere Handelsverträge mit der Sowjetunion banden den Staat fest in deren Handelsinteressen ein. Der Außenhandel mit den sozialistischen Staaten stieg bis 1954 auf 78% der Exporte, während er vor 1939 mit diesen Ländern nur 9% ausmachte. In der Binnenwirtschaft schöpfte der Staat mit der Währungsreform von 31. Mai 1953 Kaufkraft ab; die Verarmung der Mittelschicht war dabei eingeplant. Einstige Unternehmer, Arbeiter und Gewerbetreibende wurden zu Staatsangestellten, die einer ausufernden Bürokratie ausgeliefert waren (SLAPNICKA 1970b, 341; HOENSCH 1978, 116f., 137ff.; ALEXANDER 2008, 494). Die Verlagerung der Industriezentren, die vor allem das Wirtschaftspotential der Slowakei erheblich steigerte, begünstigte eine Verstädterung im Flachland, damit eine Uniformität der Lebensstandards und auch eine leichtere ideologische Erfassung der Bevölkerung (HOENSCH 1978, 138). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit der Liquidierung der privaten Unternehmen und kapitalistischer Wirtschaftsreformen eine zentrale Planung der Produktion und ihre Verteilung nach politischen Gesichtspunkten einherging – vorrangig zur Erhöhung der Rüstungskapazitäten und bald zu der von Moskau dirigierte bevorzugte Belieferung der sozialistischen und der Entwicklungsländer – die eigenen Versorgungsengpässe wurden hinten angestellt.

Auch die Landwirtschaft wurde in mehreren Schritten, mit derselben Zielsetzung, umgestellt. Unter dem Leitmotiv des Klassenkampfes wurde die Kluft zwischen physisch und geistig Arbeitenden weitgehend abgebaut; niedrige Löhne und Gehälter bei niedrigen Preisen schufen bei einer typisierten Versorgungsindustrie die Voraussetzungen zur Nivellierung der früheren Gegensätze. Hatte die Partei zunächst Neusiedler mit der Vergabe von privatem, vorwiegend von Deutschen und Ungarn entschädigungslos konfisziertem Land in die Grenzgebiete gelockt, so sollte das Genossenschaftsgesetz von 23. Februar 1949 die Bauern zu einem Zusammenschluss ihrer Betriebe veranlassen. Private Bauern wurden zu hohen Abgaben verpflichtet, ihre Maschinen beschlagnahmt und sie so teils in den Ruin getrieben. Ab 1955 verfolgte die Partei die Kollektivierung der gesamten Landwirtschaft noch intensiver, so dass bis 1960 über 90% der Betriebe erfasst werden konnten und die Kollektivierung 1961 als abgeschlossen galt. Trotz des Potentials bei der Schaffung agrarischer Großbetriebe führten schlecht ausgebildetes Personal und das Fehlen der entsprechenden Mittel für eine technische Ausstattung, ebenso Missernten und Überschwemmungen, zu einem Mangel an Versorgung mit Agrarprodukten. „Die politisch-ideologisch bedingte, volkswirtschaftlich kaum vertretbare Kollektivierung hat der Agrikultur schweren Schaden zugefügt“ (HOENSCH 1978, 140). Gegenüber der autarken Vorkriegs-Republik war der Staat trotz einer geringeren Bevölkerung zu einem Drittel von devisenzehrenden Nahrungsmiteleinfuhrungen abhängig. Bei einer anhaltend starken Landflucht sank der ehemals gesunde Stand der Bauern zu einem Beruf ohne Zukunft ab. Die mangelhafte Versorgung der Bevölkerung mit Lebensmitteln und Gebrauchsgütern war mit ein Grund für das Anwachsen der Unzufriedenheit und trug mittelbar zur Vorbereitung der politischen Basis der späteren Reformer bei (SLAPNICKA 1970b, 315; HOENSCH 1978, 138f.; ALEXANDER 2008, 495).

Dem Bruch mit den „kapitalistischen“ Prinzipien in der Wirtschaft und Landwirtschaft folgten der Verzicht auf alle nicht-marxistischen Traditionen im Kulturbereich, in Erziehung und Unterricht, in der Literatur und der Kunst (vgl. ausführlich SOMR 1980).

Insbesondere die Kirchenpolitik der Kommunisten war rigoros. 1950 bekannten sich 8,9 Millionen Menschen (76,4% der Bevölkerung) zur katholischen Kirche (SLAPNICKA 1970b, 341), die, auf tschechischer Seite moralisch durch die feste Haltung während der Okkupation gefestigt, durch zwei Erzbischöfe und Tausende Geistliche vertreten war. Ziel der KPČ war aber die Errichtung einer nationalen Kirche, die ohne Verbindung zum Vatikan dem Staat unterworfen sein sollte. Nachdem Abkommen gescheitert waren, wurde die Kirche einer staatlichen Behörde unterstellt, die die innerkirchliche Kommunikation unterband und jede Form öffentlicher Tätigkeit von der Zustimmung der Partei abhängig machte. Alle Geistlichen, die den geforderten Treueeid verweigerten, wurden verhaftet oder unter Hausarrest gestellt; die übrigen blieben unter Bewachung im Amt. Die diplomatischen Beziehungen zum Vatikan wurden unterbrochen. Zwar waren die Kirche faktisch zerstört und deren Mitglieder eingeschüchtert, aber dennoch konnte eine unabhängige nationale Kirche gebildet werden, da die Gläubigen der Kirche und dem Papst die Treue hielten (SLAPNICKA 1970b, 341f.; HOENSCH 1978, 134ff.; ALEXANDER 2008, 496f.).

Der Kulturbereich wie auch das Bildungswesen wurden nach sowjetischem Vorbild umgestaltet. Konfessionelle Schulen wurden verstaatlicht. Der russische Sprachunterricht wurde in allen Schulen eingeführt. Die Dauer des Schulbesuchs wurde über Stufen dem sowjetischen Modell angenähert, im Inhaltlichen mit der Erziehung der Schüler im Geiste des Marxismus ausgerichtet (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ 1973, 7ff.; SOMR 1980, 121ff.; Kap. 3.5.3). Zahlreiche Hochschullehrer verloren ihre Stellung; an deren Stelle traten junge Wissenschaftler, die den Marxismus als Grundlage ihrer Forschungen ernst nahmen und weiterentwickelten (vgl. URBAN 1957; Kap. 3.5.4.8). Das florierende Vereinswesen fiel der Auflösung zum Opfer: 13.000 Vereine, die nicht den neuen Anforderungen entsprachen (darunter auch der *Sokol* als größte Turn- und Sportorganisation), wurden von 1948 bis 1951 mit den Massenorganisationen zusammengelegt (SLAPNICKA 1970b, 311ff., 339; ALEXANDER 2008, 495f.). Im kulturellen Bereich unterstützte die Partei die gewünschte Stilrichtung der Arbeiterkunst, ebenso wie sie die freien Äußerungen unterband, Zensuren einführte und Publikationen kontrollierte. Bereits bis Ende der 1950er Jahre wurden rund 27,5 Millionen Bücher vernichtet (PEŠEK 2005, 247; MIŠKOVÁ 2005, 237). 1966 sollte die neu errichtete zentrale Publikationsverwaltung darauf achten, „dass in den Massenmedien keine Informationen veröffentlicht werden, deren Inhalt mit anderen Interessen der Gesellschaft im Widerspruch steht“ (MALÝ 2005, 230). Zeitungswesen, Rundfunk und Fernsehen wurden je fortan nach politischer Ärbung gefördert, gedrosselt oder verstaatlicht. Schriftsteller, Dichter und Gelehrte konnten sich ebenso wie darstellende Künstler und Musiker bei Beachtung einer gewissen Loyalität dem Regime gegenüber eine vorteilhafte Absicherung ihrer Existenz verschaffen. Die Förderung der Theater, Orchester, der Kunstszenen und des Sports trug dem Land öffentliche Anerkennung zu (HOENSCH 1978, 137).

„Alle Maßnahmen der Kommunistischen Partei zielten darauf ab, die Werte der Gesellschaft grundlegend umzuformen. An die Stelle der alten Wertschätzung von Bildung trat die Betonung der Handarbeit; ideologische Vorgaben führten zur Indoktrinierung der Bevölkerung auf allen Ebenen. Eigeninitiative und Kreativität galten als suspekt; die Partei belohnte Gehorsam und Unterwerfung, verfolgte dagegen Selbstständigkeit und Privatinitiative. Staatliche Fürsorge und Subventionen sollten die Bevölkerung unmündig halten. Verbote und bürokratische Hindernisse aller Art unterhöhlten das Verantwortungsbewusstsein des Einzelnen. Die Rechtssicherheit war verloren gegangen, weil überall willkürliche Verfolgung drohte. Auslandskontakte wurden unterbunden und damit Provinzialität erzeugt. Die vormals offene und moderne Gesellschaft der Tschechoslowakei wurde im Osten Europas verortet“ (ALEXANDER 2008, 497).

Selbst nach Stalins Tod 1953 war der Stalinismus nicht beendet. Auch Gottwalds Nachfolger (Antonín Zápotocký und Antonín Novotný) verfolgten im Wesentlichen denselben Kurs (vgl. HOENSCH 1978, 143ff.). In der Gesellschaft der Tschechoslowakei herrschte Ruhe und Resignation. 1960 wurde der Staatsnamen in *Československá socialistická republika* (ČSSR; Tschechoslowakische Sozialistische Republik) geändert, um die ideologische „Klassenannäherung“ festzuhalten. 1962 war jeder sechste erwachsene Staatsbürger Mitglied der Partei (ALEXANDER 2008, 501f.). Von den wachsenden innenpolitischen und gesellschaftlichen Schwierigkeiten wurde zu jener Zeit noch kaum gesprochen.

3.5.2 Der Weg zum „Prager Frühling“, zur „Normalisierung“ und die Stagnation des Regimes

In den Folgejahren erwuchs aus dem Zusammentreffen mehrerer Krisenbereiche eine wachsende Unsicherheit der KPČ-Führung.

Am deutlichsten waren die wirtschaftlichen Probleme. Wie in allen anderen Ländern Osteuropas hatte sich seit Beginn der 1960er Jahre eine deutliche Verlangsamung des Wirtschaftswachstums eingestellt. Bei einem rapiden Anwachsen der Produktionskosten aufgrund der Überalterung der Maschinen, der niedrigen Effektivität der Grundstoffindustrie sowie einem unangemessenen Wachsen der Investitionskosten durch eine extensive Wirtschaftsentwicklung sank die Produktionsmitteleffizienz um fast 30% (HOENSCH 1978, 149). In den Jahren 1962/63 stagnierte die Produktivität und das Bruttosozialprodukt sank real. Der Rückgang der Agrarerträge und der Produktion von Konsumartikeln hatte Versorgungsengpässe und die Unzufriedenheit der Bevölkerung zu Folge. Um einen sozialistischen Markt zu schaffen, sollten Elemente der Marktwirtschaft zugelassen werden, um den Unternehmen mehr Freiheiten einzuräumen. Die Nivellierung der Löhne verhinderte jedoch Leistungsanreize, die Reformpläne wurden nur halbherzig umgesetzt, die Lagerbestände unverkäuflicher Produkte wuchsen, so dass sich die Situation kaum besserte. Wirtschaftshilfen seitens der Sowjetunion (vgl. EBD., 150) und deren Lieferung von Getreide nach den Missernten von 1965 verstärkten die Abhängigkeit weiter. Eine Erleichterung der Reisemöglichkeiten ließ die Zahl westlicher Tou-

risten steigen, die dringend benötigte Devisen ins Land brachten (ALEXANDER 2008, 503f.). Begünstigt durch die Missstimmung der Wirtschaftslage griff die generelle Unzufriedenheit von den Intellektuellen und Studenten, deren Protestdemonstration am 31. Oktober 1967 von der Polizei gewaltsam gesprengt wurde, auf die Bevölkerung über. Auch die Forderung der Slowaken nach einer echten Föderalisierung der Republik, von Novotný als „bourgeoiser Nationalismus“ (HOENSCH 1978, 151) diskreditiert, trug zum Anwachsen der Unruhen bei. Dessen Sturz war besiegelt, als bekannt wurde, dass er sich zur Konfliktbewältigung um Unterstützung der Roten Armee bemüht hatte. Im Januar 1968 wurde der slowakische Parteichef Alexander Dubček, als „Kompromisskandidat“ (in der UdSSR aufgewachsen und ausgebildet erwartete man von ihm eine unproblematische Fortsetzung der guten Beziehungen) zu seinem Nachfolger und Ersten Sekretär der KPC gewählt (EBD., 151f.).

Die Reformen begannen 1968 gemäßigt und zunächst mit den alten Personen der Parteiführung, doch änderte sich der Stil der Politik (vgl. im Folgenden auch WINDSOR & ROBERTS 1969 sowie WHEELER 1973). Die neue Generation unter Dubček sprach sich gegen Ämterhäufung aus, verlangte Diskussionen und eine Demokratisierung der Entscheidungen. Sie sah sich in der schwierigen Aufgabe, einerseits die Macht zu behaupten, andererseits auch Platz für Kritik und öffentliche Diskussion zuzulassen, ohne die sozialistischen Errungenschaften fundamental zu revidieren. Die Rolle der Partei sollte sich nicht mehr aus einer quasi unangreifbaren gesetzlichen Stellung definieren, sondern im Wettstreit mit anderen Kräften ihre Autorität durch Leistung nachweisen. Konsequenterweise sollte auf eine Trennung von Partei und Staat hingearbeitet werden. Das Programm versprach eine neue Verfassung, die die Rechte der Slowaken voll berücksichtigen, die echten Wahlen von Vertretern und die Kontrolle der Macht ermöglichen sowie durch die Trennung der Funktionen von Staat und Gesellschaft Rechtssicherheit garantieren sollte (HOENSCH 1978, 153f.). Als die Öffentlichkeit Ende Februar 1968 die neuen Möglichkeiten erkannte, brach das alte System in sich zusammen. Die Zensur der Presse wurde eingestellt und Zeitungen, Rundfunk und Fernsehen griffen mit kritischen Berichten und Interviews in die Diskussionen ein. Die Parteien und Massenorganisationen, die bisher ein Scheindasein gefristet hatten, wurden belebt und neue Vereinigungen gebildet. Diskussionen gingen oftmals über das von der Partei gewünschte Maß hinaus. Die internierten Geistlichen sollten in Würden in ihre Ämter zurückkehren. Ende März musste Novotný auf öffentlichen Druck auch das Amt des Staatspräsidenten aufgeben. Sein Nachfolger wurde der auch in der UdSSR populäre 72-jährige General Ludvík Svoboda (ALEXANDER 2008, 506ff.).

Obwohl sich das neue Präsidium über die Ziele der kommunistischen Partei einig war und sich nur über den besten Weg zu einem „Sozialismus mit menschlichem Antlitz“ (ALEXANDER 2008, 508) stritt – von einer liberalen Verfassung einer Demokratie also noch weit entfernt war – stießen die Ereignisse in Prag auf Kritik. Zum einen sei das „sowjetische Modell des Sozialismus“ der alleingültige und nationale Weg damit ausgeschlossen, zum anderen sei das Prager Verhalten eine potentielle Erschütterung des Warschauer Paktes, in welchen der

Staat im Mai 1955 eingetreten war. Alle Bemühungen Dubčeks, die Bruderparteien von der Ernsthaftigkeit des tschechoslowakischen Experiments zu überzeugen, das den wahren Sozialismus von den Forderungen der Stalinzeit befreien und die Bevölkerung statt durch Zwang und Reglementierung zu einer freiwilligen Anerkennung des sozialistischen Systems bewegen sollte, fruchteten nicht (HOENSCH 1978, 155f.). Da die „Lebensinteressen der übrigen sozialistischen Länder“ gefährdet seien, sei es deren Aufgabe, die „sozialistische Ordnung“ gemeinsam zu verteidigen (ALEXANDER 2008, 511). Im August 1968 rückten innerhalb kürzester Zeit 300.000 Mann sowjetischer, polnischer und ungarischer Truppen mit Panzern und Geschützen ins Land ein, um später auf 500.000 aufgestockt zu werden. Ziel war die Wiederherstellung von Ruhe und Ordnung im sowjetischen Sinn – die mutmaßliche Konterrevolution zu bekämpfen, die Zentren staatlicher Macht zu besetzen und die Bevölkerung einzuschüchtern (HOENSCH 1978, 158f.). Dubček, der die Bevölkerung aufgerufen hatte, keinen Widerstand zu leisten, und sein Ministerpräsident wurden verhaftet und in die Sowjetunion gebracht. ALEXANDER (2008, 514) konstatiert, dass Alexander Dubček oftmals Naivität vorgeworfen wurde. Er war stets davon überzeugt, dass sein Weg, die Bevölkerung für einen „echten“ Sozialismus zu gewinnen, auch für die anderen Staaten des Warschauer Paktes ein Vorbild sein könne, doch er hatte dabei unterschätzt, dass den Kommunisten nur vordergründig um die Zustimmung der Bevölkerung, in Wirklichkeit immer nur um die Behauptung der Macht gegangen war.

Für die Sowjetunion war der Eingriff militärisch ein Erfolg – politisch war das Vorgehen ein Desaster, das dazu führte, dass vor dem Sicherheitsrat der UNO Protest eingelegt wurde. Die tschechoslowakische Delegation um den Staatspräsidenten Svoboda unterschrieb am 26. August ein Rahmenabkommen, das die Umsetzung der „Normalisierung“ festhielt (ausführlich ALEXANDER 2008, 515f.). Die gewünschten Maßnahmen, wie beispielsweise die Wiedereinführung der Zensur, wurden in den folgenden Wochen nur halbherzig umgesetzt und der interne Machtkampf zunächst verschoben, als sich am 16. Januar 1969 der Student Jan Palach in Flammen setzte und nach seinem Tod am 25. Januar mehr als eine halbe Million Menschen an einem Trauerzug teilnahmen. Moskau stellte dennoch im April 1969 ein Ultimatum, die Bundesstaaten Böhmen/Mähren und Slowakei sofort dem direkten Befehl des Staatspräsidenten Svoboda zu unterstellen und die Zentralregierung nach Moskauer Wünschen umzubilden, damit sie politische Abweichler verstoßen, die Steuerung der Massenmedien durch strenge Zensur sichern und den Schutz der sowjetischen Truppen gewährleisten könne (HOENSCH 1978, 163; ALEXANDER 2008, 518f.). Die Regierung kam dem Drängen nach, Dubček trat von seinem Amt zurück; sein Nachfolger und späterer Staatspräsident Gustáv Husák trat entschieden für die „Normalisierung“ ein, entließ die Vertreter der Reformbewegung und beendete so die „demokratische Revolution, diese Vereinigung von Kommunismus und Freiheit“ (HOENSCH 1978, 164 nach E. Fischer). „Husák führte sein Land in eine Friedhofsruhe und zur Haltung eines gehorsamen Satelliten zurück“ (ALEXANDER 2008, 521).

„Nach dem großen Aufbäumen des Jahres 1968, der sowjetischen Intervention und ihrem zermürbenden Nachspiel löste Husák Dubček ab, und bald begann ein Zeitraum leichenhafter Stille. Die alte neue herrschende Garnitur führte Säuberungen, Verbote und Auflösungen durch. Die Menschen zogen sich in sich zurück. Es beginnt die Ära der Apathie und der Demoralisierung“ (HAVEL 1990).

Die Partei verlor in den Folgemonaten fast 500.000 Mitglieder, darunter zahlreiche Wissenschaftler und Intellektuelle, die die Reform getragen und die Intervention verurteilt hatten. Diese, darunter auch Lehrer, Journalisten und Wirtschaftsmanager (von letzteren verloren über 40% ihre Anstellung), wurden schrittweise aus ihren Arbeitsplätzen verdrängt, diskriminiert und fanden sich als Hilfsarbeiter zu Mindestlöhnen wieder. Rund 130.000 Staatsbürger emigrierten (MAURITZ 2002, 198; VODIČKA 2010b, 3). Der Begriff „Normalisierung“ stand für die Unterwerfung und die Rückkehr zur sowjetischen Politik der 1960er Jahre, mehr noch für eine Intensivierung der Beziehungen. Die Zensur der Presse wurde wieder eingeführt, die Parteipropaganda handelte nach altem Muster, die Rehabilitationsprozesse flauten ab und die Überwachung der Bevölkerung wurde mithilfe sowjetischer Spezialisten perfektioniert (vgl. HOENSCH 1978, 164ff.).

Auch wirtschaftlich kehrte die Partei zu den sowjetischen Vorgaben zurück. Kredite und Lebensmittellieferungen aus der Sowjetunion verstärkten die Abhängigkeit und die Einbindung des Landes in den Staatenbund. Die Föderalisierung, die den Ländern einen größeren Einfluss sichern sollte, wurde zugunsten einer Zentralisierung missachtet. Durch das Besetzungsmopol von Arbeitsplätzen ermöglichte die Partei den Entzug der materiellen Existenzbasis (vgl. VODIČKA 2010b, 2f.). In der Volkszählung vom 1. Dezember 1970 wurden 58,1% der arbeitsfähigen Bevölkerung als „Arbeiter“ geführt, die „sonstigen Beschäftigten“ machen 28,9% und die Genossenschaftsbauern 8,3% aus. Kleinbauern und „sonstige genossenschaftliche Produzenten“ haben einen Anteil von 2,1% bzw. 1,2%. Im Handwerk und Gewerbe waren lediglich 0,4% der Gesamtbeschäftigten tätig; 0,1% galten als Freiberufler. Drei Viertel aller Frauen im Erwerbsalter waren berufstätig (HOENSCH 1978, 174; dem entsprechen die Zahlen für 1964, die SINGULE 1967, 3 zusammenfasst).

Allmählich machte sich jedoch die Vernachlässigung von Investitionen in moderne Technologien der „zweiten industriellen Revolution (Chemie, Elektronik)“ (HOENSCH 1978, 174) bemerkbar. Zudem erzwangen die stark gesunkene Arbeitsmoral und die steigenden Kosten für Rohstoffe und Energie seit 1975 die Senkung der Planvorgaben (ALEXANDER 2008, 522). Die Industrie, als wichtigster Wirtschaftsbereich des Landes, erwirtschaftete 1975 64,1% des Nationaleinkommens und beschäftigte 38,5% aller Arbeitnehmer. Ein Arbeitskräftemangel im industriellen Sektor war offensichtlich, da die stark überalterte Landbevölkerung nicht mehr in der Lage war, die benötigten Arbeitskräfte zu stellen (HOENSCH 1978, 175).

Die erzwungene Provinzialität und Ideologisierung machte sich auch im kulturellen Bereich bemerkbar, wo die Einstellung von Zeitungen und Zeitschriften, der Austausch ganzer Redaktionen, Säuberungen in den Bibliotheken, der „Massenexodus“ von Schriftstellern, Journalisten und Lehrenden sowie die Verschärfung der Zensur zu einer „Verödung und Provinzialisierung der literarisch-künstlerischen Landschaft“ geführt haben (HOENSCH 1978, 176). Die wissenschaftliche Diskussion, die im Umkreis des „Prager Frühling“ auf Westniveau gestiegen war, versank in vielen Gebieten wieder in die Bedeutungslosigkeit (vgl. ALEXANDER 2008, 522f. sowie Kap. 3.5.4.8). Auch die Religionsgemeinschaften mussten eine weitere Phase der Kontrolle und staatliche Eingriffe hinnehmen, obwohl die Verfassung die freie Religionsausübung erlaubte. Kirchliche Aktivitäten waren nur im Rahmen der überwachten Gottesdienste zugelassen. Die Ausbildung von Theologen wurde begrenzt, zahlreiche katholische Priester blieben inhaftiert oder mit Berufsverbot belegt (ALEXANDER 2008, 523 sowie ausführlich HOENSCH 1978, 177).

1976 fand sich in der Tschechoslowakei eine Gruppe Intellektueller, Arbeiter, Kommunisten und Nichtkommunisten zusammen, die am 1. Januar 1977 die Oppositionsbewegung „Charta 77“ gründeten, deren moralischer und politischer Wert im gewaltlosen Widerstand bestand, den sie bis zum Umbruch 1989 leistete. Ihre Unterzeichner kritisierten das Fehlen der Meinungsfreiheit und der Rechte der Jugend auf Bildung; sie bemängelten die Einschränkung und Unterdrückung einer Reihe von bürgerlichen Rechten durch die Organe der Partei und des Staates. Hauptverfasser der Erklärung waren der Dramatiker Václav Havel, der Philosoph Jan Patočka und der ehemalige Außenminister Jiří Hájek, deren internationaler Ruf der Gruppe umgehend die Aufmerksamkeit in Europa sicherte. Alle drei hatten bereits unter den staatlichen Repressionen gelitten und ihre bürgerliche Existenz verloren. Die Reaktion des Staates und der Partei kam prompt und führte zu Verhören, Haftstrafen, Entlassungen, Verfolgungen oder Ausbürgerungen. Dennoch konnte die „Charta 77“ bis 1989 nie ganz ausgelöscht werden und publizierte insgesamt 572 Dokumente über Verstöße gegen die Menschenrechte, die Unterdrückung der Kirchen und allgemeine Themen wie den Umweltschutz, der insbesondere in Nordböhmen ein brisantes, wenn auch offiziell ignoriertes, Thema war (VODIČKA 2005, 36f. und 2010b, 4f. sowie ALEXANDER 2008, 529f.).

Die „Normalisierung“ unter dem Generalsekretär Husák bezeichnet ALEXANDER (2008, 531) als eine pragmatische Diktatur, in der Polizei und Geheimpolizei mit Bspitzelung, Denunzierung und Verdächtigungen herrschten. Die äußeren Lebensbedingungen der Menschen waren augenscheinlich gut, allerdings blieb das Land wie die übrigen sozialistischen Länder hinter der westlichen Entwicklung zurück. Anreize zur Modernisierung und Rationalisierung fehlten; sei es aus ideologischen Gründen der Planvorgaben, wegen des Mangels an international erfahrenen Fachleuten oder mangelnden Konkurrenz und fehlender Devisen. Das Monopol auf die Besetzung von Arbeitsplätzen war dabei gewaltiges Instrument der Machtausübung.

Die Lohnnivellierung bremste die Innovationsbereitschaft, wie andererseits mangelnde Konsummöglichkeiten den Anreiz zu mehr Leistung behinderten. Die Rücksicht mancher Eltern auf die Karrieremöglichkeiten der Kinder erzwang deren Anpassung an die Partei – Kinder nicht-parteikonformer Eltern durften weder ein Gymnasium besuchen noch ein Hochschulstudium aufnehmen (vgl. KOTÁSEK 1992, 110; VODIČKA 2005, 34, 2010b, 3; vgl. Kap. 3.5.5.2). Eine Demokratisierung der Entscheidungen von unten oder durch Marktmechanismen schien die Macht der Partei zu bedrohen, weshalb selbst Teilreformen immer wieder zurückgenommen wurden. Die allgemein herrschende Angst sollte dem Regime Stabilität bringen, bewirkte aber nur Misserfolge und weitere Demotivierung und Resignation. Die kleine intellektuelle Opposition konnte dem Regime nichts anhaben. Einerseits wuchsen die Verstärkung der Bevölkerung und die Industrialisierung, der Anteil der jungen Menschen nahm zu, und in einem System starker ökonomischer Nivellierung hatte jeder sein Auskommen, der nicht in die Mühlen der politischen Verfolgung geraten war. Andererseits vergrößerte sich die Kluft zwischen der ideologischen Verkündung des Fortschritts und der erlebten Stagnation in den 1980er Jahren immer weiter (ALEXANDER 2008, 531ff.; vgl. zur korrespondierenden Situation in Ungarn GYURIS 2014b, 544). So lehnten in den 1980er Jahren bereits über 90% der Bürger die kommunistische Ideologie ab (STRMISKA 1985, 291). Man sprach von einem „neuen Gesellschaftsvertrag“, dem zufolge „die Bürger alle ihre individuellen und kollektiven Freiheiten zugunsten des Staates“ aufgaben, „der ihnen dafür dauerhafte Beschäftigung bei durchschnittlicher Entlohnung und minimalem Aufwand an Arbeitskraft und persönlicher Initiative garantiert[e]“ (ALEXANDER 2008, 532). Der Legitimitätsverlust des kommunistischen Regimes war eine der Ursachen dafür, dass nach der Wende der Anteil der Anhänger des neuen sozio-ökonomischen und politischen Systems – trotz der negativen sozialen Auswirkungen der radikalen Wirtschaftsreform – beständig überwog (vgl. VODIČKA 2005, 92ff. sowie Kap. 3.6.1).

1985 übernahm Michail Sergejewitsch Gorbatschow, als erster Vertreter einer jüngeren Generation, die Führung der Kommunistischen Partei der Sowjetunion (KPdSU). Seine Ankündigung einer Politik der *perestrojka* (Umbau) der Gesellschaft und der *glasnost'* (Offenheit) deuteten einen „weicheren“ Kurs an, der auch die Anhänger der „Charta 77“ mit Demonstrationen an die Öffentlichkeit brachte. Mit kleinen Schritten der inneren Reform versuchte die Partei, der wachsenden Unruhe in der Gesellschaft entgegenzukommen, doch brachen zu diesem Zeitpunkt bereits die Regime in Polen, Ungarn und der DDR zusammen (vgl. ALEXANDER 2008, 535). Grundvoraussetzung für diesen Wandel war die Bereitschaft der Sowjetunion, auf ihre imperiale Politik gegenüber den Satelliten und auf Gewaltanwendung zu verzichten ebenso wie die alten Eliten zum Abtreten zu bewegen. Angesichts der Verunsicherung der tschechoslowakischen Parteiführung durch die Umstürze der anderen sozialistischen Ländern sahen die Vertreter der Charta Hoffnung für den Wandel des Landes. Sie konnten aber weder auf die apathische Bevölkerung noch auf die Arbeiterschaft stützen und warteten auf die Rückkehr der Studierenden und akademischen Lehrkräfte aus dem Semesterferien, die die entscheidenden Triebkräfte der Umwälzungen werden sollten (PÁTY 1993, 23; ŠEBKOVÁ &

ZÁVADA 1998, 73; ALEXANDER 2008, 534ff.). Diese waren es, die am 17. November 1989 zur Demonstration aufriefen, der 40.000 Personen folgten. Das harte Durchgreifen der Polizei löste den Umbruch aus. Hunderttausende versammelten sich in den folgenden Tagen auf den Plätzen in Prag und jubelten Václav Havel, der für das neu gegründete „Bürgerforum“ (*Občanské forum*) sprach (vgl. Kap. 3.6.1), sowie dem alten Reformpolitiker Dubček zu. Nach einigen erfolglosen Versuchen der alten Parteispitze, ein neues Kabinett unter Beteiligung des Bürgerforums zu errichten, trat die Regierung zurück, woraufhin unter dem Vorsitz des neu eingesetzten Präsidenten Dubček am 29. Dezember 1989 Václav Havel einstimmig zum neuen Staatspräsidenten gewählt wurde (VODIČKA 2010b, 5).

Der Sturz des kommunistischen Regimes war weitgehend friedlich und gewaltfrei verlaufen, so dass man von einer „samtenen“ oder „sanften“ Revolution (*sametná revoluce*) spricht. Die Menschen des Landes wollten in ein freies Europa zurückkehren, eine parlamentarische Regierung und eine freie Marktwirtschaft einleiten und die alten demokratischen Traditionen wiederbeleben. Der neue Staatspräsident stand mit seiner Person, seinem Lebenslauf und seiner Tradition des „Lebens in der Wahrheit“ im Sinne des Jan Hus für diesen Wandel (vgl. ALEXANDER 2008, 537). Die Tschechoslowakei trat nach vielen Jahren der Fremdherrschaft in den Kreis der freien Nationen Europas zurück.

3.5.3 Wesen und funktionale Leitlinien sozialistischer Bildungspolitik

Der politische Umbruch von 1945 und die Annäherung an die Sowjetunion radikalisierte alte Forderungen der Linken nach umfassender sozialer Gerechtigkeit. Erziehung und Bildung beruhten dem sowjetischen Weltbild zufolge auf der wissenschaftlichen Weltanschauung des Marxismus-Leninismus – das marxistische Ideal der klassenlosen Gesellschaft wurde hierbei in den Mittelpunkt gestellt (vgl. u. a. CIPRO 1970, 369; MONOSZOHN & SZARKA 1970, 358; STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ 1975a, 8; GYURIS 2014b, 538f. sowie ausführlich SOMR 1980; PRICE 1982). Die Verwirklichung dieses menschlichen Ideals (vgl. ausführlich ÁGOSTON 1970 sowie KUJAL 1972, 24ff., 42ff.) setze vor allem die „Existenz großer moderner Industrien und das Verschwinden der an Privateigentum und Ausbeutung gebundenen Arbeitsteilung voraus“, da die „Entwicklung des Menschen grundsätzlich durch den jeweiligen Charakter der Arbeitsteilung, die Besitzverhältnisse und bestehenden Produktionsbedingungen bestimmt“ werde (ÁGOSTON 1970, 261). Insbesondere das Meistern der wissenschaftlich-technischen Revolution wurde folglich zu einer der Hauptaufgaben der sowjetischen Bildungsreform und erforderte eine ständige und rasche Erhöhung des allgemeinen Qualifikationsniveaus. Über alle politisch-ideologischen Systemunterschiede hinweg müsse die Produktion und Arbeitsproduktivität auf Grundlage des höchsten Standes von Wissenschaft und Technik durch die Anwendung des neuen ökonomischen Systems der Planung und Leitung der Volkswirtschaft gesteigert werden und es wurde nach konkreten Wegen gesucht, wie die Erziehung die Grundlagen dieses Ideals legen könne (vgl. ANWEILER 1969, 194f.; GLOWKA

1975, 13f.). So solle die Schule „aus einem Werkzeug der Klassengesellschaft der Bourgeoisie in ein Werkzeug der vollständigen Aufhebung der Klasseneinteilung der Gesellschaft, in ein Werkzeug der kommunistischen Umgestaltung des Gesellschaft“ (aus dem Programm der Kommunistischen Partei Russlands 1919, zitiert nach ANWEILER & MEYER 1979, 91; vgl. ebenso u.a. die Publikation zum 25-jährigen Bestehen des Gesetzes der Einheitsschule, USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ 1973, 8; ebenso STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ 1975a und 1975b) umgewandelt werden. Die Bildungsexpansion und die Zunahme der dafür bereitgestellten Mittel sollten sich in einem optimalen Verhältnis zur gesamtgesellschaftlichen Entwicklung, insbesondere zur wirtschaftlichen Entwicklung vollziehen (GLOWKA 1975, 14).

„Die Regierung der Republik und die Kommunistische Partei der Tschechoslowakei gehen dabei von der Voraussetzung aus, daß die Grundlage des Volkswohlstandes eine steigende Arbeitsproduktivität in der Industrie, in der Landwirtschaft und in allen Betrieben und Unternehmen der Volkswirtschaft ist, die heute dem Volke gehören. Die Vervollkommnung und Entwicklung der Produktion kann allerdings nur auf wissenschaftlicher Grundlage durch intensives Zusammenwirken des technischen Fortschritts und der Entwicklung der allgemeinen Kultur vor sich gehen. Ein solches Ziel können nur allseitig und fachlich gebildete Menschen verwirklichen. Daher das natürliche Streben des sozialistischen Staates nach möglichst hoher Bildung der Jugend und der Erwachsenen“ (VODINSKÝ 1963, 6).

In der Tschechoslowakei wurde seit 1945 am Pädagogischen Forschungsinstitut in Prag, später auch in Bratislava zum sozialistischen Bildungsideal gearbeitet. An der Tschechoslowakischen Akademie der Wissenschaften wurde 1954 eine Abteilung für pädagogische Wissenschaften gegründet, die 1957 in das J. A. Komenský-Institut für Pädagogik umgewandelt wurde. An den Hochschulen entstanden im Laufe der Jahre Lehrstühle für Pädagogik, die sich den Bildungs- und Erziehungsaufgaben widmeten. 1959 wurde das Institut für das Lehrer-Fernstudium an der Karls-Universität in Prag gegründet, welches 1964 in das Institut für Lehrerbildung an der pädagogischen Fakultät der Karls-Universität überging (vgl. SINGULE 1967 103f.; CIPRO 1970, 371; MONOSZOHN & SZARKA 1970, 360). Als die Hauptaufgabe der pädagogischen Forschung wurde die Vermittlung anerkannter sozialer und politischer Werte in Theorie und Praxis angesehen, wie das Zentralkomitee der Kommunistischen Partei im November 1958 mitteilte:

„Die erzieherische Arbeit in der Schule muss den Schülern Liebe zum Wissen und zur Arbeit und Achtung vor den arbeitenden Menschen anerkennen, die kommunistische Weltanschauung der Schüler formen und sie im Geiste der kommunistischen Moral, der grenzenlosen Ergebenheit gegenüber Heimat und Volk und Geiste des proletarischen Internationalismus erziehen“ (zitiert in GRANT 1969, 23; vgl. auch ÁGOSTON 1970).

Der selektive Dualismus des Schulwesens aus der Zeit der Habsburger-Monarchie und die Tradition der mehrjährigen Gymnasien sollte abgeschafft werden. Die Teilung der Jugend ab dem 11. Lebensjahr wurde als undemokratisch empfunden, da es lediglich rund 2 bis 7 Prozent (PRŮCHA (2002, 544) spricht für das Jahr 1935 von 8,2%) von ihnen möglich war, das

Abitur zu machen, welches sie zu einem Hochschulstudium berechtigte. Alle anderen Kinder beendeten die Bürgerschule und hatten als einzige Wahlmöglichkeit einen praktisch orientierten Beruf (Daten aus dem Schuljahr 1937/38, vgl. USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ 1973, 12). An die Stelle der Auslese und Ausbildung einer administrativen Führungselite trat fortan das Bemühen, die Arbeiter und Bauern mit einem umfangreichen Verständnis der Gesellschaft auszustatten, um diese verändern und kontrollieren zu können (PRICE 1982, 32). Zugleich sollte die alte, bürgerliche Intelligenz für die „Sache der Arbeiter- und Bauernmacht“ gewonnen werden (PRICE 1982, 45). Auch das „ABC des Kommunismus“ legte im Hinblick auf die Hochschulen nahe, dass die „Hörerschaft hauptsächlich aus Arbeitern gebildet wird und auf diese Weise die Technik und Naturwissenschaften zum Besitz der Arbeiterklasse gemacht werden“ (BUCHARIN & PREOBRAŽENSKIJ 1921, 237).

Unter dem Einfluss ökonomischer Leistungsanforderungen vollzogen sich im tschechoslowakischen Bildungswesen bedeutende Strukturveränderungen (vgl. Kap. 3.5.4). Entscheidenden Einfluss sollten diese auf die Veränderung der Berufsstruktur und die daraus resultierenden quantitativen und qualitativen Änderungen der Struktur der Schul- und Berufsbildung nehmen (vgl. zur neuen Rolle des Schulwesens ausführlich KUZMIN 1981, 37ff.). Neben der wirtschaftlichen und technischen Entwicklungsdynamik und den daraus resultierenden Modernisierungsnotwendigkeiten benennt ANWEILER zwei weitere Einflussfaktoren auf das Bildungssystem: Die gesellschaftlichen Erwartungen bzw. die Nachfrage nach Bildung sowie den kulturellen Wandel der Gesellschaft (ANWEILER 1986, 13; vgl. Kap. 3.5.5.1) – zwei Faktoren, die in den Folgejahren auch in der pädagogischen Wissenschaft der sozialistischen Länder kontrovers diskutiert werden sollten.

Kennzeichnend für die Bildungspolitik aller osteuropäischen Volksdemokratien waren ein hohes Maß an staatlicher Planung und zentraler politischer Steuerung, die gleichermaßen für den gesamten Staatsaufbau und das Wirtschaftssystem galten. Die staatssozialistischen Systeme gingen dabei von einer politischen Steuerungsnotwendigkeit und -fähigkeit dieser Bereiche aus und sprachen von einer Wirtschafts-, Gesellschafts- und Kulturplanung, in welche auch das Bildungssystem eingebunden ist (vgl. ANWEILER 1986, 13f.). Dem „Erziehungsmonopol des Staates“ hatten sich alle konkurrierenden erzieherischen Mächte unterzuordnen (ANWEILER 1960, 21). Die zentralistische Struktur des Bildungswesens resultiere aus den politischen und gesellschaftlichen Integrationsaufgaben, die diesem zugeschrieben werden. Die Politisierung des Curriculums wurde zur allgemeinen Praxis:

„Betont wird die Idee der ‚politischen‘ Schule: Die Schule soll die jungen Menschen dazu erziehen, aktiv am Aufbau der Volksdemokratie teilzunehmen. Dialektischer und historischer Materialismus sind die wissenschaftliche Grundlage der Erziehung. [...] Die Kinder werden im Geist der fortschrittlichen Traditionen des Landes und der sozialistischen Moral erzogen“ (zitiert nach APANASEWICZ 1963, 11; vgl. auch USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ 1973, 17).

VODINSKÝ beschreibt in diesem Zusammenhang die Hauptrichtung des tschechoslowakischen Schulwesens wie folgt:

„[...] gebildete und kulturell hochstehende Menschen zu erziehen; Menschen die die Erkenntnisse der zeitgenössischen Wissenschaft und Technik beherrschen, die zu hochqualifizierter Arbeit fähig, körperlich gesund und widerstandsfähig sowie von der Idee des sozialistischen Patriotismus durchdrungen sind [...]“ (VODINSKÝ 1963, 7).

Entscheidend für das Bildungswesen war die ideologische Einheit in den Bildungs- und Erziehungszielen sowie den daraus abgeleiteten Bildungsinhalten, welche die Lehrpläne repräsentierten (vgl. u.a. VÁLKOVÁ & KALOUS 1999, 185ff.). Die Leitidee einer größtmöglichen gesellschaftlichen Gleichheit sowie eines ideologisch geschlossenen Weltbildes bestimmte auch die Forderung nach einer „Einheitsschule“ mit einheitlichen didaktischen Prinzipien sowie einer einheitlichen Lehrerausbildung auf Basis zentraler Lehr- und Studienpläne. In der Praxis bedeutete dies die Schaffung einer „Grundschule“ für alle, die sowohl die Primarstufe als auch die untere Sekundarschule umfasste, an die sich eine in verschiedene Typen differenzierte obere Sekundarstufe (allgemeinbildende, berufsbildende und Fachschulen) anschloss. Alle Schulformen ermöglichten den Zugang zum Studium an einer Hochschule. Diese Strukturformen in Richtung eines Volksbildungswesens zielten auf die bereits beschriebene Abkehr von einem System der frühen Auslese einer Minderheit der Schüler für akademische orientierte Sekundarschulen und einer Elementarschulbildung für alle Verbliebenen hin zu einem System, in dem Auslese zumindest bis zum mittleren Jugendalter hinausgezögert wurde. Die Reform von 1948 ging sogar soweit, eine vollständige und kostenlose mittlere Bildung, das „Abitur für alle“ in Form einer verallgemeinerten Berufs- und Allgemeinbildung, zu fordern. Das Schulgeld wurde in allen Schulen einschließlich der Hochschulen abgeschafft, allen Schülern Unterstützung bei der Anschaffung von Schulmaterial gewährt, soziale Stipendien vergeben, Mensen subventioniert usw. (vgl. u.a. VODINSKÝ 1963, 4 ff.; SINGULE 1967, 18f.; USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ 1973, 7ff.; USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 2ff.; STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ 1975a, 13ff. und 1975b, 14; JENÍK 1980, 24ff.; SOMR 1980, 121ff.; GRANT 1984, 24f.; KOPP 1984, 102f.; USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1985, 3ff. und 32 sowie zur Diskussion des Begriffes MITTER 1990, 640f.). Die Veröffentlichung des Instituts für schulische Informationen des Schulministeriums, bezeichnete 1973 die Einführung des Einheitschulwesens als „historische Errungenschaft der Arbeiterklasse“, welche die „bourgeoise Rangordnung“ im tschechoslowakischen Schulwesen beendete (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ 1973, 15; USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1985, 4).

„Die gesamte Fürsorge ist die logische Folge der Ziele, die der Aufbau der neuen Gesellschaftsordnung in der Tschechoslowakei verfolgt – der Aufbau des Sozialismus und Kommunismus, einer Gesellschaft ohne Ausbeutung, einer glücklichen Heimat aller Werktätigen“ (VODINSKÝ 1963, 6).

Wenn die quantitative Bildungsexpansion in der Nachkriegszeit auch erfolgreich war (laut SINGULE 1967, 4 verfügen bereits 1964 81,6% der über 25jährigen über eine Grundbildung), brachte vor allem die Überproduktion von Bewerbern um einen Studienplatz an der Hochschule neue Probleme mit sich (GRANT 1984, 25; vgl. Kap. 3.5.5.2). Nicht nur die Erziehung der Schüler im kommunistischen Geiste, auch die Umschulung der Lehrkräfte bereitete der Regierung in der Praxis mehrfach Schwierigkeiten, so dass sich die höchsten Parteigremien in regelmäßigen Abständen zu Reformen gezwungen sahen. Für die Tschechoslowakei sollen diese im Folgenden noch näher betrachtet werden (vgl. Kap. 3.5.4.7).

Die Fächer und das Ausmaß allgemeinbildender Schul- und Hochschulfächer als Vermittler politischer Anschauung variierten zwar im Laufe der Zeit, doch blieben die grundlegenden Formen der Bildungspolitik, die Struktur des Bildungswesens, die Durchdringung des normalen Lehrplans mit politischen Inhalten zur Festigung politischer Anschauungen, der Unterricht in politischer Theorie sowie die Benutzung der Schule und der Jugendorganisationen als Mittel politischer Erziehung ebenso Konstanten der sowjetischen Bildungspolitik wie die Einstellung gegenüber solchen Problemen wie der gesellschaftlichen Rolle der Erziehung, der Einheitsschule, polytechnischer Bildung, Lehrbüchern oder außerschulischen Erziehungsmaßnahmen (vgl. GRANT 1969, 10f., 23f. sowie 1984, 25f.).

3.5.4 Merkmale des Bildungssystems in der Tschechoslowakei

Die Entwicklung des Bildungswesens aller sozialistischen Länder zwischen 1945 und 1989, und so auch der Tschechoslowakei, war durch eine hohe Anzahl von Reformen und Gesetzesänderungen gekennzeichnet, in denen die Bildungspolitik versuchte, sozial- und qualifikationspolitische sowie arbeitsmarktspezifische Änderungen der Gesellschaft aufzugreifen, ohne den ideologischen Charakter von Erziehung und Bildung zu gefährden (vgl. SOMR 1980). VODINSKÝ beschreibt diesen Prozess als „Etappe ständiger Veränderungen und des Suchens nach neuen Wegen zur fortschreitenden Verbesserung des Bildungssystems“ (VODINSKÝ 1963, 86). Der gemeinsame Hintergrund der Lehrplanreformen war eine spezifische, langjährig verfestigte Struktur von Disparitäten im Schulsystem, die sich auf die zwei Verteilerstellen, den Übergang von der Grund- auf die Mittelschulen sowie von diesen auf die Hochschulen konzentrierten (KOPP 1984, 107). Kennzeichnend waren ein deutlicher klassenpolitischer Antrieb, eine Reihe von bildungspolitischen Sofortmaßnahmen positiver wie negativer Diskriminierungen und ein forciertes Aufbauen nachholender und spezieller Bildungsgänge für Arbeiterkader (ausführlich SIMONOVÁ & ANTONOWICZ 2006, 518; KOPP 2009b, 313f.).

Das tschechoslowakische Schulwesen gehörte nach dem Zweiten Weltkrieg zu denjenigen öffentlichen Einrichtungen, die den radikalsten Reformen unterworfen waren (vgl. Übersicht u. a. USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 12ff.).

Zunächst stand 1945 im Fokus, das bis 1938 bestehende Schulsystem wieder herzustellen. Neu war lediglich die Einführung des 9. Pflichtschuljahres (URBAN 1972, 1; zur Entwicklung der allgemeinen Verlängerung der Grundschulpflicht der einzelnen osteuropäischen Länder vgl. ANWEILER 1960, 25). In einer Publikation zum 35-jährigen Bestehen des tschechoslowakischen Schulwesens bezeichnen die Autoren die Zeit zwischen 1945 und 1948 als „heftigen politischen Kampf um den Klassencharakter unseres Staates, von dem auch die Schule nicht verschont blieb. Es ist die Epoche des Kampfes um die Demokratisierung unseres Schulwesens, der 1948 mit dem Sieg der Arbeiterklasse gegenüber der bourgeoisen Bevölkerung ein Ende fand“ (STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ 1975a, 13).

Nachdem die Kommunisten im Februar 1948 die alleinige Macht im Staat übernommen hatten, verabschiedeten sie, auf den Grundlagen der pädagogischen Theorien von J. A. Komenský (vgl. u.a. STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ 1975a, 14 sowie ausführlich KUJAL 1972, 49ff.), im April 1948 das Gesetz über die Einheitsschule (vgl. 95. *Zákon ze dne 21. dubna 1948 o základní úpravě jednotného školství (školský zákon)* [Gesetz Nr. 95 vom 21. April 1948 über die grundlegende Regelung der Einheitsschulwesens (Schulgesetz)]. In: *Sbírka zákonů* Nr. 38 v. 10.05.1948, 829-838; vgl. auch USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 12; SKUTIL 2009, 104). Das damit eingeführte Schulsystem unterschied sich grundlegend vom bisherigen. Erstmals in der Geschichte wurde das gesamte tschechische und slowakische Schulwesen verstaatlicht und vereinheitlicht sowie in diesem Zuge mit der dualistischen Bildungstradition der Böhmisches Länder gebrochen (vgl. ČAPEK 1947; KAHUDA 1947, PŘÍHODA 1948; NOVOMESKÝ 1949, 1974; PAVLÍK 1945, 1946, 1975). Der Kommunist Zdeněk Nejedlý wurde zum ersten Schulminister der Tschechoslowakischen Republik unter sowjetischem Einfluss (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ 1973, 10). Für die drei- bis sechsjährigen Kinder wurde eine Erziehung in staatlichen Kindergärten vorgesehen (vgl. Kap. 3.5.4.2). Die Schulen selbst wurden in drei Stufen eingeteilt, von denen die erste Stufe mit dem 1. bis 5. Schuljahr Volksschule (*národní škola*), die zweite Stufe mit dem 6. bis 9. Schuljahr Mittelschule (*střední škola*) benannt wurde (vgl. auch CACH 1974). Im bisherigen Schulwesen wurden als Mittelschulen die höheren Schulen wie Gymnasien, Realgymnasien usw. bezeichnet. Die nun als Mittelschule bezeichneten Jahrgänge hießen vormals Bürgerschule (*občanská škola*). Erst nach diesen neun Jahren der Pflichtschulzeit erfolgte eine Gabelung. Zur seit 1948 dritten Stufe mit dem 10. bis 13. Schuljahr gehörten vor allem vierjährige Gymnasien, aber auch Fachschulen mit einer Ausbildungszeit von zwei bis vier Jahren (URBAN 1972, 1). Beim Übergang vom 9. zum 10. Schuljahr mussten die Schüler Aufnahmeprüfungen ablegen, bei denen laut Pressemeldungen – entgegen der pädagogischen und politischen Ideologie – insbesondere politische Gesichtspunkte wie die soziale Herkunft oder die konfessionelle Betätigung der Eltern, zum Tragen kamen (Lidové noviny von 21.04.1951 und 03.05.1951; Učitelské noviny von 14.02.1957; vgl. auch KREIDL 2002; SINGULE 1967, 45 beschreibt diese aus vermeintlich objektiver Sicht eines tschechischen Wissenschaftlers).

So wie bei der Auswahl der Schüler für weiterführende Schulen politische Aspekte den Ausschlag gaben, sollten die Schüler auch konsequent „im Geiste der fortschrittlichsten Weltanschauung, im Geist des Marxismus-Leninismus“ (Pravda/Bratislava von 22.10.1955) erzogen werden – so der Parteiführer und Präsident der Republik, Klement Gottwald, auf dem IX. Parteitag der Kommunistischen Partei der Tschechoslowakei (KPČ bzw. KPTsch) im Juni 1949 (vgl. auch USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ 1973, 9 sowie ausführlich SOMR 1980). Am 28. Mai 1951 bezeichnete das Präsidium des Zentralkomitees der KPČ anlässlich der Herausgabe neuer Schullehrbücher als die Aufgabe der Schule, „eine sozialistische Generation zu erziehen, [...] die sich für den Aufbau des Sozialismus begeistert [...] eine dem Bündnis mit der Sowjetunion und den großen Gedanken Lenins und Stalins treue Jugend“ (Rudé právo von 17.06.1951). Zu diesem Zweck wurde Russisch in den neuen Lehrplänen als erste Fremdsprache eingeführt (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ 1973, 9). Den sowjetischen Gedanken sollten außerhalb des Unterrichts Schulklubs oder Kinderhorte festigen. Diese boten insbesondere als Erleichterung für arbeitende Mütter unterschiedliche Freizeitaktivitäten an. Nutzten Eltern 1953/54 erst für 6,5% der Kinder diese Möglichkeiten, stieg deren Anteil bis 1984/85 kontinuierlich bis auf rund 24% an (vgl. u.a. USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1985, 19).

Das 1948 eingeführte Schulsystem hielt lediglich fünf Jahre. Im April 1953 (vgl. 31. *Zákon ze dne 24. dubna 1953 o školství soustvě a vzdělávání učitelů (školský zákon)* [Gesetz Nr. 31 vom 24. April 1953 über das Schulsystem und die Lehrerbildung (Schulgesetz)]. In: *Sbírka zákonů* Nr. 18 v. 07.05.1948, 193-195) wurde die Gesamtschulzeit – vorwiegend aus wirtschaftlichen Gründen – um zwei Jahre gekürzt (vgl. auch URBAN 1972, 2; SKUTIL 2009, 104). Das nach dem Krieg eingeführte 9. Pflichtschuljahr wurde wieder abgeschafft und die bisher vier Schuljahre umfassende Oberschulbildung wurde auf drei Jahre verkürzt, wobei die Bezeichnung „Gymnasium“ wegfiel. Gleichzeitig wurde die Bezeichnung Mittelschule (*střední škola*) auf die gesamten allgemeinbildenden Schulen ausgeweitet. Eine Unterscheidung fanden lediglich noch achtjährige und elfjährige Mittelschulen. Der Begriff Volksschule (*národní škola*) blieb den wenig gegliederten, meist einklassigen Landschulen vorbehalten, in denen Kinder nur bis zum 5. Schuljahr unterrichtet wurden (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 13; URBAN 1972, 2). Auf der allgemeinbildenden Oberschule verblieben nach dem achten Schuljahr bis zur Reifeprüfung im Schnitt rund 15% der Schüler; ca. 15% gingen auf Fachschulen über, der größte Anteil, rund 60%, wechselte auf Berufsschulen. 10% der Schüler gingen nach dem achten Schuljahr in praktische Berufe (PALOUŠ 1969, 155).

Obwohl Stalin zu dieser Zeit bereits verstorben war, betrachtete man das sowjetische Vorbild weiterhin auch in der tschechoslowakischen Schule als verpflichtend. Anlässlich der Ankündigung des neuen Schulgesetzes erklärte der damalige Schulminister Ernest Sýkora: „Die nach sowjetischem Vorbild aufgebaute Schule wird keine Lehrer dulden, die noch der bürgerlichen, westlichen Kultur anhängen und deren Erziehungspraxis objektivistisch, unpolitisch

ist“ (Rudé právo von 25.04.1953). Nach dem Beispiel der sowjetischen Lehrer müssten auch die Lehrer der Tschechoslowakei Dolmetscher der Politik der Kommunistischen Partei sein (Nová mysl, 7. Jg. 1953, 315 ff.; vgl. auch SOMR 1980, 9, 154ff.). Auch diese kritiklose inhaltliche Angleichung des Unterrichtsstoffes wurde in der Presse vehement kritisiert. Fächer wie Heimatkunde seien zugunsten der sowjetischen Doktrin vollkommen vernachlässigt worden. Tschechen und Slowaken müssen sich zudem, als kleine Völker, neben Russisch, zumindest eine weitere Fremdsprache aneignen (Kultúrny život von 30.06.1956). PRŮCHA (1992, 88 ff.) beklagt die Tatsache, dass zur Ausformung des neuen Staatsbürgers Hassbilder gegenüber Klassenfeinden, Kapitalisten und sogar gegenüber der Geschichte der eigenen Nation geschaffen wurden. Die kommunistische Erziehung verlangte absolute Intoleranz gegenüber jedem religiösen Denken und führte anstelle des Faches Religion den Marxismus-Leninismus als gültiges philosophisches Fach ein. Der stellvertretende Ministerpräsident Václav Kopecký, der auch dem Politbüro der KPČ angehörte, verteidigte das 1953 eingeführte Schulsystem: „Bei der Einführung des Systems des allgemeinbildenden Schulwesens in Gestalt der acht- und elfjährigen Mittelschulen war unser Vorbild die Sowjetunion, zu der wir uns mit Stolz bekennen [...]“ (Rudé právo von 29.05.1956).

Die Schulreform von 1953 wurde in den Folgejahren scharf kritisiert (vgl. auch die Kritik des ehemaligen Präsidenten der Slowakischen Akademie der Wissenschaften, Vorsitzenden der Staatlichen Hochschulkommission und Professor der Pädagogischen Hochschule in Preßburg – 1955 aus allen Ämtern verdrängt –, Ondrej Pavlík in URBAN 1972, 3f.), da es ihr erstgenanntes Ziel war, bereits die 14-jährigen Kinder in die Produktion einzureihen (vgl. CIPRO 1970, 369; HOENSCH 1978, 136). Zudem wurde versucht, das Schulraumproblem durch die Reduzierung bzw. das Nichteinrichten von Schulklassen zu lösen. Die geburtenstarken Jahrgänge der späten Kriegsjahre drängten nun in die Schulen, deren Kapazitäten durch Neubauten nur unzureichend erweitert wurden (URBAN 1972, 2). Pädagogische Gesichtspunkte spielten in den Entscheidungen die Bildungspolitik keinerlei Rolle. Parolen wie „In kürzerer Zeit mehr und besser lernen – das muss heute das Ziel unserer Einheitsschule sein“ (Práce von 30.04.1953) sollten die Entscheidungen untermauern. 1968 bezeichnete ein slowakischer Lehrer die damalige Reform als „Zeugnis der Armut des Geistes“ (Nové slovo von 01.08.1968). Die Verkürzung der Schuljahre führe zu einer Straffung des Lehrstoffes und zu einer Überlastung der Kinder, die bereits mit 17 Jahren die Hochschulreife erlangen sollten. Die Lehrerschaft und die breite Öffentlichkeit äußerten sich „tiefgreifend unzufrieden“ (URBAN 1972, 3 nach Pavlík in Kultúrny život von 30.06.1956). MORKEŠ bezeichnet die Schulreform von 1953 rückblickend als „die wohl schlimmste Reform in der Zeitrechnung des tschechischen Schulwesens“ (MORKEŠ 2008a, 7).

An der politischen Aufgabe der Schule und dem sowjetischen Vorbild wurde auch in den Folgejahren festgehalten. Anfang 1955 erklärte Miroslav Gottlieb in der vom Schulministerium herausgegebenen Lehrerzeitung: „Wir sagen ganz offen, dass wir die Jugend im Geiste der Ideologie der Arbeitsschule erziehen [...]. Unsere Schule ist eine erklärtermaßen und konse-

quenterweise politische Schule“ (Učitelské noviny von 23.02.1955). Zwei Jahre später erklärte der stellvertretende Schulminister Bohumil Mucha: „Wir leugnen nicht, sondern wir betonen den politischen Charakter unserer Schule“ (Učitelské noviny von 04.07.1957). Nach der Niederschlagung der ungarischen Revolution im Herbst 1956 wurden die Bestimmungen über die Zulassung zu den Oberklassen noch verschärft – auf die soziale Herkunft der Schüler sei in besonderem Maße Rücksicht zu nehmen, politische Kolloquien ersetzten bisherige Aufnahmeprüfungen (Učitelské noviny von 14.02.1957). Erst unter Chruschtschow sollte es ab 1956 zu einem politischen „Tauwetter“ kommen, doch lag es ihm fern, die Reformgedanken der Pädagogen aufzunehmen (vgl. URBAN 1972, 5).

3.5.4.1 Polytechnische Bildung

Seit 1956 wurden die Themen Arbeitsunterricht und polytechnische Bildung zum Mittelpunkt der sowjetischen Bildungspolitik erklärt (vgl. u. a. ANWEILER 1960; SINGULE 1967, 20f.; KUAL 1972, 55ff.; GRANT 1984, 37ff.). Waren die Schulen im gesamten osteuropäischen Raum bis dahin Ausbildungs- und Selektionsträger für die Hochschulausbildung, wurde unter Chruschtschow die Abschaffung des allgemeinbildenden Schulwesens und dessen Ersetzung durch einen Schultypus, der die unmittelbare Berufserziehung bereits im Kindesalter gewährleistet, zum zentralen Ziel erklärt (BOETTCHER 1960, 36). Lernen und Arbeiten sollten nach sowjetischem Vorbild Hand in Hand gehen. Die wesentliche Aufgabe sei es, Arbeit nicht mehr als reine Existenzbedingung, sondern als Lebensbedürfnis, als „freie und schöpferische Tätigkeit“ und „Quelle der Freude“, zu begreifen (ÁGOSTON 1970, 262f.; vgl. auch ausführlich SOMR 1980, 24ff.). „Die polytechnische Schule soll nicht nur Wissen *vermitteln*, sondern auch lehren, wie man es im Leben *anwendet*“ (KRUPSKAJA 1959, 456). Die Jugend müsse begreifen, „daß die hauptsächlichsten Werte in der materiellen Produktion geschaffen werden“ (VODINSKÝ 1963, 8). Auch in der Tschechoslowakei wurde dieses Vorhaben früh diskutiert:

„Das Ziel der polytechnischen Bildung ist es, die Schüler mit den Grundprinzipien der Produktion in Verbindung mit dem Unterricht in den allgemeinbildenden Fächern vertraut zu machen [...]. Neben der Vorbereitung der Schüler auf das Hochschulstudium haben die allgemeinbildenden Schulen in der Tschechoslowakei auch die Aufgabe, ihre Schüler für das praktische Leben auszubilden“ (zitiert nach APANASEWICZ 1963, 13).

Der Grundbegriff der polytechnischen Bildung und Erziehung, dem der Gedanke die Ausbildung in der Schule mit produktiver Arbeit zu verbinden zugrunde liegt, wurde bereits im 19. Jahrhundert von einigen Sozialisten, aber auch von Marx und Engels diskutiert (vgl. BOETTCHER 1960, 37f.; ANWEILER 1960, 24; ANWEILER & MEYER 1969 sowie ausführlich zur marxistischen Arbeitstheorie SOMR 1980). Die aktuelle Notwendigkeit der Polytechnisierung resultierte daraus, dass die Arbeitsorganisation in der Wirtschaft und insbesondere der Landwirtschaft, nicht mit den Entwicklungen in der Schule Schritt halten konnte. Absolventen der

Zehnklassenschulen waren in der Regel nicht oder nur ungern bereit, einfache physische Arbeit in Industrie und Landwirtschaft, anzunehmen (URBAN 1972, 5; vgl. hierzu auch Kap. 3.5.5.1). Der bisherige intellektuelle Charakter der Schule, insbesondere der der Mittelschule, der die Schüler zu wenig auf das praktische Leben vorbereitet und in ihnen „keine Liebe zu physischer Arbeit“ geweckt habe, wurde entsprechend kritisiert (vgl. ANWEILER 1960, 23 sowie zur Rede von Chruschtschow 1959, URBAN 1972, 11). Doch brauche die kommunistische Gesellschaft hochgebildete Menschen, die sowohl die „Erkenntnisse der zeitgenössischen Wissenschaft und Technik“ beherrschen als auch zu „qualifizierter, produktiver Arbeit“ vorbereitet werden – einen „körperlich tauglichen, kollektiven Menschen, der freudige Befriedigung findet in der Arbeit für das Ganze [...]“. Und weiter: „Ihn zu erziehen, bedeutet die Überwindung der Einflüsse der bourgeoisen Ideologie und einer ganzen Reihe überlebter Dinge (Privateigentum, Religion u. dgl.), die die alte Gesellschaft in Bewußtsein, Handeln und Verhalten der Menschen hinterlassen hat, und es bedeutet die volle Einwirkung der kommunistischen Ideen“ (Punkt 2 des Entschlusses des Zentralkomitees der KPČ von 22. und 23. April 1959 in URBAN 1972, 6 sowie SOMR 1980, 172). Daher solle bereits in den Kindergärten das Interesse der Kinder für Arbeit geweckt werden (Punkt 8; nach URBAN 1972, 7ff.; SOMR 1980, 175; vgl. ebenso ANWEILER 1960, 23f. sowie die Beilage zur Deutschen Lehrerzeitung von 30.01.1959). Das Bildungs- und Erziehungssystem wurde so zum ideologisch geprägten Instrument der Arbeitsproduktivität.

Zwischen 1959 und 1962 wurde das Schulwesen nach und nach, eng an der Politik der Sowjetunion und in allen osteuropäischen Ländern, weitestgehend übereinstimmend polytechnisiert und „der Produktion und dem Leben“ (KOPP 2009b, 314) näher gebracht (vgl. auch GRANT 1969, 18ff.; JENÍK 1980, 27f.). Nach dem überstürzten Vorgehen 1953 sollte diese Reform nunmehr gründlich und verantwortungsvoll, ohne den normalen Ablauf der Schule zu beeinträchtigen, geschehen (vgl. zur stufenweisen Einführung der neunjährigen Grundschule URBAN 1972, 13). Die Schüler sollten nach sowjetischem Vorbild auf ihren Lebensberuf gut vorbereitet werden, um „beim Eintritt in das praktische Leben nicht überrascht oder enttäuscht“ zu werden, dass „das Leben etwas ganz anderes verlange, als sie die Schule gelehrt hat“ (vgl. hierzu die Rede des Initiators der Schulreform, Sekretär des Zentralkomitees der KPČ Jiří Hendrych, veröffentlicht in der Parteizeitung *Rudé právo* von 24.04.1959). Das tschechoslowakische Bildungsgesetz von 15. Dezember 1960 formulierte wie folgt:

„Die Arbeitserziehung ist zu einem charakteristischen Merkmal des neuen Schulsystems geworden, das von Einfluss auf den gesamten Erziehungsprozess ist [...]. Dieses Fach soll den Kindern eine positive Einstellung zur körperlichen Arbeit vermitteln. Sie werden sich grundlegende Arbeitsfertigkeiten und Verhaltensweisen aneignen und lernen, in ihrer Arbeit genau und sauber zu sein und für das allgemeine Wohl zu arbeiten“ (zitiert nach APANASEWICZ 1963, 23).

Durch die erneute Verlängerung des verpflichtenden Schulbesuchs auf neun Schuljahre – eine Konsequenz der Erkenntnis, dass die achtjährige Pflichtschule „mit Unterrichtsstoff überla-

den“ war und ihren Lehrauftrag, die Erweiterung der gesellschaftlich nützlichen Arbeit der Schüler, so nicht erfüllen konnte (URBAN 1972, 12f.) – entfielen insgesamt 396 Unterrichtsstunden auf die Verstärkung der Arbeitserziehung sowie 214 Stunden auf zusätzlichen Unterricht in Chemie und Physik (vgl. hierzu die Rede des Ministers für Schulwesen und Kultur František Kahuda abgedruckt in *Rudé právo* von 29.04.1959). Doch wurden bei der Einführung des polytechnischen Unterrichts weder die notwendigen infrastrukturellen, materiellen und technischen Grundlagen geschaffen, noch pädagogische Fachleute herangezogen, was dem System in den Folgejahren harsche Kritik einbringen sollte. Zudem wurde die Verbindung zwischen Schulunterricht und Produktion gerade bei den Schülern der Oberklassen am konsequentesten verwirklicht – denjenigen, von denen anzunehmen war, dass sie später nicht in die Produktion gehen würden. Der polytechnische Unterricht bei den Grundschulern hatte wiederum keinen nennenswerten Einfluss auf ihre künftige Berufswahl und Berufsausbildung und geriet alsbald in die Kritik (vgl. URBAN 1972, 43, 186).

3.5.4.2 Die Einführung des zweigliedrigen Schulsystems 1959

War die Schule von 1948 bis 1953 dreistufig (Unter-, Mittel- und Oberstufe) und bezeichnete man nach 1953 praktisch die gesamte Schule als Mittelschule (acht- und elfjährige Mittelschule), so wird im Parteientschluss von April 1959 zum ersten Mal von zwei Zyklen der Mittelschulbildung gesprochen (vgl. Abb. 9).

Dem ersten Zyklus war die Vorschulerziehung in Kinderkrippen (*jesle*) und Kindergärten (*mateřská škola*) vorangestellt (SINGULE 1967, 26ff.; STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ 1975a, 9ff.; JENÍK 1980, 36f.), die vor allem den Müttern die „Eingliederung in den Arbeitsprozess, aber auch die aktive Teilnahme am politischen, kulturellem und gesellschaftlichen Leben“ (STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ 1975a, 12) ermöglichen sollten. Bereits bis zum Jahresende 1945 wurden rund 1.200 Einrichtungen in Stand gesetzt, bis 1948 weitere 3.000 errichtet (EBD., 9). Aus Kapazitätsgründen und wegen des häufigen Auftretens ansteckender Krankheiten konnten die Krippen bis 1961 lediglich 7,8% der Kinder zwischen drei Monaten und drei Jahren aufnehmen; bis 1967 stieg der Anteil auf 8,3% (STATISTICKÁ ROČENKA REPUBLIKY ČSSR 1963, 82 und 1968, 518). Auch die insbesondere in größeren Städten nachgefragten, jedoch freiwilligen Kindergärten, konnten Kinder in der Regel anfangs nur unter bestimmten sozialen Bedingungen aufnehmen. 1945/46 betrug der Anteil der Kinder, die einen Kindergarten besuchten, knapp 19% (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1985, 17). Ende 1961 besuchten bereits rund 42 % der 726.141 fünfjährigen Kinder einen der rund 6.600 Kindergärten (STATISTICKÁ ROČENKA REPUBLIKY ČSSR 1962, 84; USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1985, 15). Durch weitere Neugründungen stieg der Anteil der 685.625 Kinder im Kindergartenalter Ende 1967 auf rund 55% (STATISTICKÁ ROČENKA REPUBLIKY ČSSR 1968, 96).

1975 existierten rund 8.700 Kindergärten in der ČSSR (davon ca. 5.900 im tschechischen Landesteil) (STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ 1975a, 10). 1980 wurden 75% aller Kinder in rund 10.800 Kindergärten betreut – bis 1984/85 sollte deren Anteil auf 94% steigen (JENÍK 1980, 37; USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1980, 13 und 1985, 15).

3.5.4.3 Das neunjährige Grundschulwesen zwischen 1960 und 1970

Den ersten Zyklus des Schulsystems bildete die neunklassige verpflichtende Grundschule (*základní devítiletá škola*), deren Besuch obligatorisch war (vgl. hierzu aus sozialistisch gefärbter Sicht auch ausführlich VODINSKÝ 1963, 7f. und JENÍK 1980, 38ff.). Eingeschult wurden alle Kinder, die im Laufe eines Jahres vor Beginn eines Schuljahres am 1. September ihr sechstes Lebensjahr vollendet hatten (URBAN 1972, 16). Als die Aufgabe der neuen neunklassigen Grundschule bezeichnete der Parteibeschluss von April 1959, „der gesamten Jugend von 6 bis 15 Jahren eine abgeschlossene allgemeine und polytechnische Bildung zu vermitteln, sie auf die Teilnahme an der Produktionsarbeit und auf die Weiterbildung vorzubereiten, sie zu einer richtigen Berufswahl anzuleiten und besser als bisher für ihre moralische, ästhetische und körperliche Erziehung zu sorgen“ (URBAN 1972, 25; vgl. auch STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ 1975a, 15). Der Arbeitsunterricht unterschied sich kaum vom bisherigen Handarbeitsunterricht des alten Schultypus – ergänzend wurden „einfache Apparate“ oder „bewegliche Modelle verschiedener Mechanismen“ hergestellt; thematische Exkursionen in Industriebetriebe sollten die Schüler mit Werkzeugmaschinen vertraut machen (Práce von 29.09.1965). Zusätzlich sollten die Kinder oftmals in Schulwerkstätten oder im Rahmen des Biologie- und Naturkundeunterricht auf den Schulgrundstücken die Grundlagen landwirtschaftlicher Betätigung praktisch erlernen, indem sie beispielsweise für landwirtschaftliche Betriebe Saatgut zogen (vgl. URBAN 1972, 26). Obwohl vom Schulministerium ausgeschlossen (vgl. EBD., 35f.), wurden nicht selten ganze Schulklassen und Schulen von den Verwaltungsbehörden auf Staatsgütern der bei Landwirtschaftlichen Verwaltungsbehörden zur Kartoffelernte eingesetzt und setzen teils für Wochen den Unterricht aus. Die landwirtschaftlichen Betriebe planten diese kostengünstigen Arbeitskräfte fest ein, die Schulen bekamen feste Hektar-Größen zum Abernten zugeteilt und planten diese „Brigadetage“ fest im Schulplan ein (vgl. Učitelské noviny von 01.11.1963). Zwar wurde dem frühen westlichen Vorwurf der Kinderarbeit widersprochen (vgl. die Rede des Ministers für Schulwesen und Kultur František Kahuda, abgedruckt in Rudé právo von 29.04.1959), doch sollte die Umsetzung des Arbeitsunterrichts an den Schulen schon bald auch innerhalb der ČSSR in die Kritik geraten.



Abb. 8: Oberstufenschüler der neunklassigen verpflichtenden Grundschule im Schuljahr 1962/63 in Klatovy: Auch in der zweitgrößten Stadt der Region Plzeň wurden die Schüler oftmals in Brigadeeinsätzen in der Landwirtschaft eingesetzt (private Aufnahme).

Wie Tabelle 2 erkennen lässt, gingen zwischen den Schuljahren 1961/62 und 1968/69 sowohl die Anzahl der Schüler als auch der Schulen zurück (im Schuljahr 1950/51 verzeichnet SINGULE 1967, 32 sogar noch 15.395 Schulen). Diesen Rückgang bedingte der durch eine liberale Handhabung der Schwangerschaftsunterbrechungen und durch die hohe Scheidungsrate allgemeine Geburtenrückgang jener Zeit (Zahlen vgl. SINGULE 1967, 4; in den 1970er Jahren wurde das stark beeinträchtigte Bevölkerungswachstum durch materielle Anreize an junge Ehepaare, die Erhöhung des Kindergeldes und die Verlängerung des Mutterschaftsurlaubs zu begeben versucht; vgl. HOENSCH 1978, 173; VODIČKA 2010b, 17) sowie die daraus resultierenden Schließungen zahlreicher wenig gegliederter, kleineren Schulen im ländlichen Raum, die teils lediglich ein- oder zweiklassig bzw. in Form von „Abteilungen“ im selben Raum unterrichteten (vgl. SINGULE 1967, 32ff.). Fortan mussten Kinder vom 6. Schuljahr an voll ausgebaute Schulen in größeren Orten besuchen, was durch die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel oftmals einen enormen Zeitaufwand bedeutete und durch den Betrieb der Schulbus-Linien als teurer eingestuft wurde, als die Schulen zu erhalten (vgl. URBAN 1972, 17f.; *Zemědělské noviny* von 16.12.1966). Nach dem Bericht des tschechischen Schulministeriums am 28. Juli 1969 sollten die einklassigen Schulen in den Böhmisches Ländern nach und nach beseitigt werden, so dass nach 1985 nur noch etwa 400 in abgelegenen Gebieten übrig bleiben sollen (*Učitelské noviny* von 28.08.1969). Für die Slowakei hingegen wurde noch lange nach

1980 mit wenig gegliederten Landschulen gerechnet – im Ausbau von Ganztags- und Internatsschulen wurde eine mögliche Lösung diskutiert (vgl. *Učitelské noviny* von 26.06.1969; URBAN 1972, 21). Diese sollten vor allem in industriellen und landwirtschaftlichen Zentren mit starker Frauenbeschäftigung erreicht werden (*Učitelské noviny* von 22.02.1962). Ende 1961 gab es fünf solcher Ganztagschulen in den Böhmisches Ländern, 1965/66 bereits 29; Internatsschulen fanden sich vor allem für Kinder, die besonderer Pflege bedurften in der Slowakei (URBAN 1972, 21).

Daneben stieg sowohl die Zahl der Klassen als auch der Lehrer; hier insbesondere der Anteil weiblicher Grundschullehrerinnen. Von den 91.795 Grundschullehrern im Schuljahr 1961/62 waren 58.412 (63,6%) Frauen. 1965/66 stieg deren Anteil auf 69,3%, bis 1972/73 weiter auf 74,1% (URBAN 1972, 17, 162ff.; STATISTICKÁ ROČENKA REPUBLIKY ČSSR 1962, 388, 391, 396; STATISTICKÁ ROČENKA REPUBLIKY ČSSR 1969, 469ff.; USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ 1973, 22). Kontinuierlich verringert wurden allerdings die Klassengrößen: Wurden im Schuljahr 1937/38 noch durchschnittlich rund 37 Schüler pro Klasse gezählt, waren es 1948/49 rund 33, 1968/69 sank die Zahl weiter auf 26 (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ 1973, 21).

Für geistig und körperlich beeinträchtigte sowie schwer erziehbare Jugendliche gab es nach dem Schulgesetz von 1960 „Schulen für die besonderer Fürsorge bedürftige Jugend“ (*školy pro mládež vyžadující zvláštní péče*) (vgl. ausführlich STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ 1975a, 22ff.; JENÍK 1980, 44f.). Diese Schulen wurden zwischen der Verabschiedung des Gesetzes und 1968/69 stark ausgebaut (im Schuljahr 1961/62 existierten 760 Sonderschulen, 1968/69 bereits 1.057; INSTITUT FÜR INFORMATIONEN IN DER BILDUNG 1992, 16). Die steigende Anzahl der Schüler (1953/54 verzeichneten die Statistiken noch 19.466 Schüler, 1973/74 bereits 60.000; STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ 1975a, 23) bereitete dem Schulministerium nicht nur hinsichtlich der „Qualität der Bevölkerung“ Sorge (vgl. die tschechische Arbeits- und Sozialministerin Marta Zelenková in einem Interview mit der Parteizeitung *Rudé právo* von 21.06.1969 – man war davon ausgegangen, dass die Zahl „defektiver Kinder“ in der sozialistischen Gesellschaft zurückgehe (*Učitelské noviny* von 27.06.1968)); die räumlichen Bedürfnisse konnten ebenso wenig befriedigt werden wie die wissenschaftlich-pädagogische Diskussion um die Erziehung und Bildung bedürftiger Jugendlicher (vgl. URBAN 1972, 20).

Neben der Beeinträchtigung der schulischen Arbeit durch ständig wechselnde Reformen bereiteten auch strukturelle Defizite Probleme (vgl. ANWEILER 1960, 28; URBAN 1972, 21ff.). Die Ausstattung der neu gebauten Schulen hing – trotz der „achtlichen materiellen Unterstützung“ und „gewaltiger Investitionen“ des Staates (JENÍK 1980, 68; vgl. auch VODINSKÝ 1963, 5) – derer in westlichen Ländern enorm nach und die Überalterung der bestehenden Schulgebäude, insbesondere in den Böhmisches Ländern, erschwerte die Situation zusätzlich. 45% der Schulräume entstammten nach Zahlen aus dem Frühjahr 1969 noch aus dem 19. Jahrhundert, 1.528 Schulen werden als baufällig eingestuft. Lediglich 21,4% der Schulräume wurden

nach 1945 gebaut (so die Mitteilung des tschechischen Schulministers Prof. Bezdiček in Reportér von 27.03.1969; vgl. Tab. 2). Über den Zustand eines Teils der Schulräume teilte 1968 die tschechische Lehrerzeitung mit, dass etwa 8.000 (11,5%) völlig unzureichend in halb verfallenen Schlössern, Klöstern, Wohngebäuden und Wirtshäusern untergebracht sind (Učitelké noviny von 06.06.1968). Nach einer Pressemeldung des Sommers 1967 besaßen nur 17% der Schulgebäude eine Zentralheizung, lediglich 43 % Toiletten mit Wasserspülung und fast 20% aller Schulen stand kein Trinkwasser zur Verfügung (Mladá fronta von 30.08.1967).

Tab.2: Schulräume in der ČSSR nach Baujahr

Baujahr	Böhmische Länder	Slowakei
bis 1900	45,0%	
1901-1918	16,3%	
1919-1938	16,4%	
1939-1944	0,9%	
	gesamte Bausubstanz bis 1945	78,6%
		48%
1945-1962	14,4%	
1963-1967	7,0%	
	gesamte Bausubstanz ab 1945	21,4%
		52%

(Quelle: Rudé právo von 19.10.1968 in URBAN 1972, 22)

In der Slowakei, die 1869 nicht vom Schulausbau des österreichischen Reichsschulgesetzes betroffen war, betrug der Anteil der nach 1945 errichteten Schulen zwar 52% (Učitelké noviny sl von 31.10.1968 und Reportér von 27.03.1969; vgl. Tab. 2), doch führte die weiterhin bestehende Schulraumnot zur Einführung eines Schichtunterrichts, welcher aus pädagogischen wie auch medizinischen Gesichtspunkten stark in der Kritik stand (vgl. Zdravotnické noviny von 17.08.1963 sowie URBAN 1972, 23ff.). Während in den Böhmisches Ländern die Anzahl der betroffenen Schüler zwischen 1955 und 1967 von 85.598 auf 70.987 sank, stiegen die Zahlen in der Slowakei von 141.935 auf 192.072 (was etwa einem Prozentsatz von 25 bis 30% der Schülerschaft entspricht) (URBAN 1972, 21 nach Svet vedy 1970, 85).

3.5.4.4 Polytechnische Bildung in der Kritik

Findet sich in den ersten drei Jahren nach Einführung des Arbeitsunterrichts weder in der Fachpresse noch der allgemeinen Presse Kritik am eingeführten System, wurden nach 1963 (einer Zeit der ohnehin zunehmenden Kritik am bestehenden Wirtschaftssystem) zunächst in der Lehrerpresse, von Bildungswissenschaftlern und später auch in den Parteiorganen kritische Stimmen laut.

Der Produktionsunterricht mit dem Ziel der Berufsausbildung wurde in den Folgejahren aus organisatorischen Gründen nach und nach aufgegeben (vgl. auch URBAN 1966). Allzu oft fehlte es Grundschulen an geeigneten Räumlichkeiten, Material für den Arbeitsunterricht und ausreichend qualifiziertem Lehrpersonal (u.a. ANWEILER 1960, 27ff.; Učitelské noviny von 09.05.1963 und 23.12.1964; vgl. auch die Rede des Schulministers Čestmír Císař auf einer gesamtstaatlichen Lehrerkonferenz am 24.08.1964 abgedruckt in Učitelské noviny von 28.08.1964). Weiter mangelte es für die Schulen an geeigneten Industriebetrieben; die personelle und räumliche Infrastruktur vieler Ausbildungsstellen war nicht vorhanden und die Einbindung der Schüler in Routinearbeiten zeigte sich weder wirtschaftlich noch pädagogisch als effektiv (Učitelské noviny von 28.11.1963). Die Verbindung von produktiver Arbeit und den theoretischen Fächern zeigte sich zudem als schwer umsetzbar und wenig in Richtung einer späteren Berufstätigkeit im entsprechenden Bereich zielführend (vgl. GRANT 1969, 22 und 1984, 25). Den pädagogischen Wert der Arbeitserziehung diskutiert ANWEILER bereits 1960. Die Arbeit wird nicht als methodisches Prinzip eingesetzt und für den Gebrauch in der Schule pädagogisiert, sondern als „Mittel zum Zweck“ und in ihrer realen Form, wie sie Erwachsene im Berufsleben erleben, ins „Zentrum der Erziehung“ gestellt. Die pädagogische Umsetzung der Produktionsarbeit und der Bezug zur Allgemeinbildung müssen diskutiert werden (ANWEILER 1960, 29ff.). Anfang 1966 veröffentlichte das Lehrerkollegium einer mährischen Kleinstadt in der tschechischen Lehrerzeitung einen Brief, in dem sie aufgrund von Beratungen mit Eltern und Gewerkschaftlern zu folgendem Ergebnis gekommen waren:

„Mehr als 90% der Eltern wünschen, dass der Inhalt des Arbeitsunterrichts geändert wird, hauptsächlich die Arbeit in Werkstätten. Die Eltern betrachten die Arbeit der Mädchen mit Holz und Metall als überflüssig, weil nach den bisherigen und nunmehr schon mehrjährigen Erfahrungen als Mädchen diese Kenntnisse im praktischen Leben überhaupt nicht anwenden können. Und selbst wenn sie nach dem Verlassen der Grundschule in ein Lehrverhältnis in der Metallindustrie eintreten würden, müssen sie ohnehin von Grund auf anfangen, weil die in der Grundschule erworbenen Fertigkeiten nur selten in Einklang mit den Forderungen qualifizierter Meister der Fachausbildung stehen. Und der Grund? Unzureichende Ausstattung der Werkstätten und Mangel an qualifizierten Lehrern. Die Eltern bitten daher, dass die Mädchen im Arbeitsunterricht die Grundlagen von Nähen und Stricken lernen.“ Die Lehrerzeitung merkte an: „Aber was soll mit den Jungen geschehen? Stört diese die unzureichende Ausstattung der Werkstätten und der Mangel an qualifizierten Lehrkräften nicht?“ (Učitelské noviny von 16.02.1966).

Im April 1966 veröffentlichte die Zeitschrift für Gewerkschaftsfunktionäre eine offene und im Nachgang diskutierte Kritik am Arbeitsunterricht. Unter der Überschrift „Und das soll Arbeitsunterricht sein?“ gibt eine Prager Grundschullehrerin die Worte der Meister der Prager Maschinenfabrik Kolben-Daněk (ČKD) wider, die diese bei einem Einführungskurs äußerten: „Lehrt die Kinder lieber richtig Mathematik und Physik, lehrt sie die übrigen Fächer, die für einen gebildeten Menschen nötig sind, lehrt sie, sich gegenüber den Erwachsenen und in der Gesellschaft anständig zu benehmen, lehrt sie ordentliche und exakte Arbeit, und das andere

überlasst uns“. Die Verfasserin erkennt diese Kritik voll an und ergänzt, dass ein Lehrer fünf Jahre eine Hochschule besuchen müsse, bevor er die Lehrbefähigung bekäme – ebenso wenig könne ein Meister einen Lehrling anlernen, wenn er das erste Mal an einer Drehbank stünde. Der Arbeitsunterricht sei in die Hände Unberufener geraten und müsse von Fachleuten erteilt werden. Die wenigen Stunden Arbeitsunterricht pro Woche seien verlorene Zeit, die besser den anderen Fächern zu Gute kommen sollte. Eine nicht fachgemäße Unterrichtsweise könne auch in den Betrieben großen Schaden stiften (Odborář Jg.1966, 179ff.; diesen Aspekt nahm wenige Monate später auch der Leiter der Arbeitsgruppe für den polytechnischen Unterricht im Pädagogischen Forschungsinstitut Prag, Josef Trajer, auf, vgl. Učitelské noviny von 06.10.1966).

Auch die bildungswissenschaftliche Forschung (u.a. Ondrej Pavlík, Ludovít Bakoš, Ondrej Baláž und Josef Trajer; vgl. deren Arbeiten im Detail in URBAN 1972, 32ff.) befasste sich mit den Schwierigkeiten, die Idee der polytechnischen Bildung – der engeren Verbindung zwischen der Schule mit dem Leben, der Theorie mit der Praxis, dem Unterricht und der Produktion – umzusetzen, ohne die Entwicklungen von Wissenschaft und Technik außer Acht zu lassen. Der slowakische Pädagoge Ondrej PAVLÍK (1966, 7) fasst wie folgt zusammen:

„Wir können uns vornehmen, eine sozialistische Theorie und Praxis der polytechnischen Erziehung zu schaffen, wir können dabei die Klassiker des Marxismus zitieren und uns beständig auf sozialistische gesellschaftliche Basis berufen, aber wenn wir dabei nicht die gegenwärtige wissenschaftliche und technische Revolution berücksichtigen, wird unsere polytechnische Erziehung nichts taugen, ja sie kann sogar rückständiger und schlechter sein als die kapitalistische polytechnische Erziehung“.

Man dürfe nicht die Produktionsverhältnisse des 19. Jahrhunderts, die Manufaktur und Mechanisierung – die im bestehenden Arbeitsunterricht konkret als primitive manuelle Tätigkeiten oder in der Erntehilfe umgesetzt werden – im Sinne haben, sondern müsse sich der fortschreitenden Automatisierung zuwenden und die Gesellschaft unter theoretischer Ausarbeitung und Konkretisierung der Erziehungsziele dahingehend ausbilden (vgl. URBAN 1972, 32ff.). ANWEILER merkt aus westlicher Perspektive an, dass sich hinter dem scheinbar pädagogischen Motiv einer „Anpassung der Schule an das Leben“ eine vordergründige Befriedigung aktueller, „überdies falsch diagnostizierter gesellschaftlicher Bedürfnisse“ verbarg (ANWEILER 1969, 201).

Auch quantitativ zeigte sich die massive Kritik der Lage. Nach einer Leserumfrage der tschechischen Jugendzeitung „Mladá fronta“ im Frühjahr 1967 schlugen 69% der 84 beteiligten Lehrer und 45% der 75 Eltern eine Reduzierung des Arbeitsunterrichts vor. Bei den Schülern betrug der Anteil lediglich 7%, was auf die geringen Anforderungen des Unterrichts zurückgeführt wurde (Mladá fronta von 30.06.1967). Eine im Frühjahr 1967 unter Josef Trajer, dem führenden tschechischen Forscher zur polytechnischen Bildung, durchgeführte Befragung des Prager Pädagogischen Forschungsinstituts in ausgewählten städtischen, industriell und landwirtschaftlich geprägten, wie auch ehemals sudetendeutschen Bezirken über den Stand des

Arbeitsunterrichts ergab folgendes Bild: Nur 23,1% der wenig gegliederten Landschulen und 11,7% der voll ausgebauten Grundschulen verfügten über besondere Räume für den Arbeitsunterricht. Als sehr gut ausgestattet bezeichneten sich lediglich 3% der Grundschulen. 59% der Landschulen und 67% der voll ausgebauten Grundschulen hatten genügend Hilfsmittel wie Messer, Scheren, Nadeln, Garn etc.. In den anderen Schulen mussten die Kinder die Dinge selbst zum Unterricht mitbringen. Die allgemeinen wirtschaftlichen Verhältnisse machten eine flächendeckende Ausstattung schlichtweg unmöglich. Über Schulwerkstätten (in ehemaligen Gaststätten, Handwerksbetrieben oder normalen Unterrichtsräumen) verfügten 99% der befragten neunklassigen Grundschulen – 70% davon durchschnittlich gut mit Möbeln ausgestattet. 7% der Landschulen und 11% der voll ausgebauten Grundschulen verfügten nicht über eigene Schulgrundstücke – in den Städten lagen diese meist nicht in der Nähe der Schule, wodurch der Unterricht dort meist ausfiel. Auch die zu bewirtschaftenden Größen schwankten zwischen 1,6 und 2,3 m² pro Schüler. Das Vorhandensein von Lehrküchen schwankte regional zwischen 80% in Prag und 31% im Kreis Südmähren (von denen aber lediglich 19,5% befriedigend ausgestattet waren). Im 1. bis 5. Schuljahr erteilten die Klassenlehrer ohne besondere Qualifikation den Arbeitsunterricht. Im 6. bis 9. Schuljahr unterrichteten in den Werkstätten vorwiegend Männer (69,9%), auf den Schulgrundstücken dagegen überwiegend Frauen (64,3%). Von den Lehrern, die in Werkstätten unterrichteten, hatten lediglich 38,2% eine entsprechende fachliche Qualifikation (davon 28,7% Männer und 9,5% Frauen). Bei denjenigen, die auf Schulgrundstücken unterrichteten nur 24,7% (davon 10,3% Männer und 14,4% Frauen). Auch hier gab es beträchtliche regionale Unterschiede. Das Fehlen jeglicher Lehrbücher (wie auch im Unterrichtsfach der staatsbürgerlichen Erziehung) wurde scharf kritisiert. Positiv hob die Studie die Zusammenarbeit der Schulen mit Industrie- und Landwirtschaftsbetrieben hervor – durchschnittlich 66% der Schulen arbeiteten in einem Patenschaftsverhältnis mit Betrieben zusammen. Zusammenfassend erzielten 22% der für den Arbeitsunterricht bestehenden Schulgruppen sehr gute Ergebnisse, 60% mittelmäßige sowie 18% schwache und sehr schwache Ergebnisse (TRAJER 1967, 9ff.).

Unter dem Einfluss der zahlreichen Kritiker des Arbeitsunterrichts in Grundschulen, aber wohl auch dem Einfluss der allgemeinen politischen Stimmung, wurde der Arbeitsunterricht 1968 im 1. bis 6. Schuljahr auf eine, im 7. bis 9. Schuljahr auf zwei Wochenstunden reduziert und dessen Erteilung in einer Schulwerkstätte oder einem Schulgrundstück freigestellt (URBAN 1972, 38 nach dem neuen Lehrplan von 30.09.1968). Mädchen im 7. und 8. Schuljahr wurden von diesen zwei Stunden je eine in Ernährungslehre und Kinderpflege unterrichtet – diese Teildifferenzierung stellte ein Novum in den einheitlichen Lehrplänen der neunjährigen Grundschule dar (URBAN 1972, 10). Grundschulen mit erweitertem Sprachunterricht haben für den Arbeitsunterricht nur eine Stunde zur Verfügung. Lediglich in den Sonderschulen blieb der Arbeitsunterricht von bis zu acht Wochenstunden bestehen.

URBAN (1972, 39) bezeichnet diese Reduktion faktisch als „Scheitern der die Schulreform von 1959/60 tragenden Konzeption“. Jedoch betont TRAJER in seiner „Konzeption der Grund-

schule“, dass der polytechnische Unterricht auch zur Schaffung der wissenschaftlichen Weltanschauung beitrage, die positiven Charaktereigenschaften der Jugendlichen stärke und daher weiter umgesetzt werden müsse. Von dem einen Extrem, in das die Schulen seit 1956 gedrängt wurden, dürfe man nun nicht in das andere Extrem übergehen. Der Arbeitsunterricht nehme in anderen Ländern einen viel größeren Teil am Gesamtunterricht ein als in der Tschechoslowakei, wo dieser lediglich 5,31% betrage (führend war hier Japan mit 11,72%, gefolgt von der DDR mit 9,93% und Bulgarien mit 9,48%) (TRAJER 1968, 1ff.). Die wissenschaftlich-technische Produktion mache die technische Erziehung der Jugendlichen unabdingbar und solle beispielsweise in regulären Unterrichtsfächern wie Physik oder Biologie verankert oder im Fach „Grundlagen der Produktion“ umgesetzt werden. Der Unterricht solle in Kleingruppen erfolgen, Materialbeschaffungsstellen sollten die Ausstattung der Schulen sichern. Allerdings dürfe man nicht wie bisher produktive Arbeit mit pädagogisch effektiver Arbeit verwechseln – vielmehr treten geistige und physische Arbeit in einer dialektischen Einheit auf. Die Erziehung zu bewusster, selbstständiger und schöpferischer Arbeit der Schüler, die Stärkung individueller Interessen und Fähigkeiten auf Basis der Entwicklungspsychologie, einschließlich der Erziehung zur bewussten Berufswahl, stehe im Vordergrund (vgl. u.a. DVOŘÁČEK 1968, 301ff.; PILNÝ 1968, 304f. sowie die von TRAJER et al. 1969 im Namen des Pädagogischen Forschungsinstituts Prag veröffentlichte und über viele Wochen hinweg diskutierte Broschüre „Zur Konzeption der Grundschule“).

Doch konnte die von zahlreichen Pädagogen gewünschte Loslösung von der starren Einheitschule hin zu einer inneren Differenzierung und strukturellem Umgestaltung der neun Klassenstufen nicht zufriedenstellend umgesetzt werden – die meisten Stimmen traten daher für eine zumindest innere Differenzierung in Form von Arbeitsgruppen und Wahlfächern auf. Allgemein wurden die Verstärkung des erzieherischen Moments im Unterricht, aktivierende Unterrichtsmethoden sowie eine Reduktion der Wochenstunden auf nicht mehr als 30 gefordert. Betont wurde aber auch, dass die Grundprinzipien der sozialistischen Schule durch eine verstärkte Erziehung zu kommunistischer Überzeugung, Vaterlandsliebe und zu proletarischem Internationalismus gestärkt werden müssen (zur Diskussion vgl. URBAN 1972, 49ff.).

3.5.4.5 Weiterführende Schulen zwischen 1960 und 1970

Zu den weiterführenden Schulen, welche als „Schulen des zweiten Zyklus“ oder als „Sekundarschulen“ bezeichnet wurden (PALOUŠ 1969, 154f.; URBAN 1972, 7) gehörten Betriebsberufsschulen (*odborná učilistě*) und Berufsschulen (*učňovské školy*), Fachschulen (*odborné školy*) und Fachmittelschulen (*střední odborné školy*), Mittelschulen für Werk tätige (*střední školy pro pracující*) und dreijährige allgemeinbildende Mittelschulen (*střední všeobecně vzdělávací školy*), die so genannte Zwölfklassenschule, die von den strukturellen Änderungen der Polytechnisierung besonders betroffen waren (Terminologie nach SINGULE 1967; vgl. im Folgenden Abb. 9).

Allgemeinbildende Mittelschulen im Zeichen des Arbeitsunterrichts

Die allgemeinbildenden Mittelschulen entstanden aus den 1953 gegründeten elfjährigen Mittelschulen, in denen damals die seit 1948 noch bestehenden Gymnasien aufgegangen waren – die Ausbildungsdauer wurde in Anlehnung an das sowjetische Vorbild von vier auf drei Jahre verkürzt. Nachdem von 1959 ab der Pflichtschulbesuch wieder auf neun Jahre verlängert wurde, hießen diese Schulen zunächst zwölfjährige Mittelschulen; die drei Oberklassen blieben in die Einheitsschule integriert. Durch das Schulgesetz von 15. Dezember 1960 wurden die Oberklassen als allgemeinbildende Mittelschule (*střední všeobecně vzdělávací škola*) verselbständigt, blieben jedoch in vielen Fällen unter der gemeinsamen Leitung mit einer Grundschule (Učitelské noviny von 28.08.1969; vgl. auch SINGULE 1967, 65ff. sowie CACH 1974). Zwar war es nach Parteibeschluss Hauptaufgabe der allgemeinbildenden Mittelschule, die Schüler auf das Hochschulstudium vorzubereiten, doch sollte sie alternativ auch die Möglichkeit zum raschen Eintritt in Betriebe ermöglichen.

„Die Arbeitserziehung schafft bei den Schülern eine bewusste Beziehung zur Arbeit, zum sozialistischen Eigentum, ein positives Verhältnis zur Arbeiterklasse und zu allen sonstigen Werktätigen. Sie schließt die Erziehung zu körperlicher und geistiger Arbeit ein und wird in allen Unterrichtsfächern verwirklicht, besonders jedoch in der Fachausbildung, im Werkstattunterricht, im Produktionsunterricht, in der Fachpraxis und bei allgemein nützlicher Arbeit“ (Entwurf einer Konzeption des Inhalts der Schulen des II. Zyklus, Punkt I, 5, veröffentlicht in Učitelské noviny von 05.05.1960).

Der Arbeitserziehung wurde in der allgemeinbildenden Mittelschule dadurch etwa ein Drittel der Unterrichtszeit gewidmet. Neben der theoretischen technischen Ausbildung im Fach „Grundlagen der Produktion“ verbrachten die Schüler die Unterrichtszeit in Fabriken, in der Landwirtschaft oder in Arbeitsbrigaden. Die restlichen zwei Drittel der Unterrichtszeit waren den allgemeinbildenden Fächern gewidmet (GRANT 1969, 19; URBAN 1972, 8ff., 64 sowie die Rede des Schulministers František Kahuda in Rudé právo von 29.04.1959).

Der bisher vorhandene Gymnasialcharakter der Oberklassen ging durch diese Reformen verloren. „Das einst auf einer beachtlichen Höhe stehende Gymnasium wurde nicht nur reformiert, sondern zerschlagen. Die an seine Stelle getretenen Oberklassen [...] erreichten nie wieder das intellektuelle Niveau des alten Gymnasiums“ (URBAN 1972, 186; vgl. auch MORKES 2008b). Die an die Schule gestellte Forderung, Facharbeiter für die Betriebe auszubilden, wurde durch die geringe Akzeptanz des neuen Schultyps bei der Elternschaft und den Betrieben (vgl. hierzu die Rede des Schulministers Kahuda in Učitelské noviny von 24.08.1961) sowie sicher auch die starke Feminisierung der Schulen zusätzlich erschwert. Hatte im Schuljahr 1950/51 der Anteil der Mädchen an der Schülerschaft der damaligen Gymnasien noch 36,5% betragen, so betrug er an den allgemeinbildenden Mittelschulen im Schuljahr 1960/61 schon 64,3%, im Schuljahr 1967/68 67,7% und im Schuljahr 1968/69 wieder 64,2% (STATISTICKÁ ROČENKA REPUBLIKY ČSSR 1963, 400 und 1969, 473). Bis 1979/80 bewegte sich der

Anteil weiblicher Schüler weiter bei rund 60% (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1980, 30). In den Betrieben, sofern diese bereit waren, die Schüler zu betreuen, fehlte es oftmals an geeigneter, qualifizierter Arbeit – insbesondere für Mädchen. Nicht selten hatten deren eigene Arbeiter vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Lage zu wenig zu tun oder es fehlte an Personal zur Betreuung der Schüler. Die finanzielle Last für den Unterricht lag bei den Betrieben. Lehrpläne waren nicht vorhanden (vgl. ausführlich URBAN 1972, 69ff.). „Wenn der Mensch nichts zu tun hat, fängt er an zu faulenz“, konstatierte der Sachbearbeiter für den Arbeitsunterricht im Ministerium für Schulwesen und Kultur, Dr. Jaroslav Podlipný, und kam zum Schluss: „Betriebe, in denen die jungen Leute nichts zu tun haben, wo sie sogar lernen, Arbeit nur vorzutäuschen, sind keine Schule kommunistischer Moral, sondern eher ein Hindernis in der natürlichen Entfaltung des jungen Menschen“ (Rudé právo von 25.07.1963). In der Landwirtschaft wiederum stellten die Schüler oftmals die einzigen Arbeitskräfte dar und wurden von staatlichen Behörden nach Bedarf und teils für mehrere Wochen zu Arbeitseinsätzen im Erntebetrieb verpflichtet (u.a. Rudé právo von 31.05.1963 und Učitelské noviny von 01.11.1963). Der Zwiespalt zwischen den Lehrplänen und den ökonomischen Möglichkeiten der Betriebe war unübersehbar.

Das Konzept, Schülern sowohl eine bestimmte Grundausbildung für Arbeitsberufe zu vermitteln als auch gut für die Hochschule vorzubereiten, wurde zwar an einigen wenigen Versuchsschulen erfolgreich umgesetzt (Beispiele vgl. Rudé právo von 21.12.1963), war jedoch in der Masse der über 400 allgemeinen Mittelschulen der Tschechoslowakei (URBAN 1972, 68) nicht durchführbar. Der Schultypus der allgemeinbildenden Mittelschule stand so ab 1963 immer wieder heftig in der Kritik (vgl. EBD., 73ff., 81ff.), verlor in den Folgejahren rund ein Drittel seiner Schüler und hatte unter einem Rückgang des Begabungsdurchschnitts zu kämpfen, da die Eltern begabter Schüler es vorzogen, ihre Kinder auf andere Schulen, oftmals Fachmittelschulen, zu schicken (vgl. URBAN 1972, 65, 83 sowie KREIDL 2002). UNESCO-Statistiken zufolge betrug das Verhältnis zwischen Mittelschülern und Fachschülern in der ČSSR im Herbst 1965 1:2 – in 13 anderen Ländern, darunter die BRD, Kanada, die USA, Großbritannien, Norwegen und Japan war das Verhältnis umgekehrt (Učitelské noviny von 20.10.1965).

Die enorme Reduktion der Fächer zugunsten des Arbeitsunterrichts zeigte direkte Auswirkungen auf die intellektuelle Bildung der Schüler und Absolventen. Entsprechend kritisierten auch die Hochschulen das sinkende Niveau der Studienanfänger – diese zeigten einen „Mangel an abstraktem Denken“, können sich „nicht exakt und logisch ausdrücken“, haben eine „niedrige Sprachkultur und eine geringe Fähigkeit zur praktischen Anwendung, und in vielen Fällen zeigten sich bei ihnen auch ernste Mängel im konkreten Wissen“ (Rede des Schulministers Čestmír Císař in Učitelské noviny von 28.08.1964; vgl. auch den bereits mehrfach zitierten Ondrej Pavlík in Kultúrny život von 26.01.1968). Die quantitative Situation der höheren Bildung wurde zudem durch die Tatsache verschärft, dass 1965 rund 60% der Jugendlichen nach Abschluss der neunjährigen Grundschule eine Lehrstelle annahmen oder in ein Arbeitsverhältnis übergingen. Nur etwa 40% eines Jahrgangs besuchten weiterführende Schulen

(Kultúrny život von 08.10.1965). Nur 14% dieser Schüler besuchten eine Mittelschule, 16% eine Fachmittelschule; Berufsschulen hingegen fast 70% (Učitelské noviny von 20.10.1965). Am Ende des Schuljahrs 1964/65 gingen dann lediglich 50% der Absolventen der allgemeinbildenden Mittelschulen der Tschechoslowakei an Hochschulen über, von welchen aber lediglich 25% der Studierenden die Prüfungen der ersten beiden Studienjahre erfolgreich absolvierten (Kulturní tvorba von 24.06.1965). Die Hochschulen hatten nicht genug Bewerber aus den allgemeinbildenden Mittelschulen und mussten jedes Jahr auch Absolventen aus Fachschulen aufnehmen. Genannte Begabung, Geschlecht und soziale Herkunft vervielfältigten die Probleme der Hochschulen. Die hohe Feminisierung der Mittelschulen bewirkte einen Studienmangel in technischen und naturwissenschaftlichen Fächern. Zu wenige Kinder aus Arbeiter- und Bauernfamilien absolvierten die Mittelschulen; insbesondere in großen Städten besuchen hauptsächlich Kinder aus „Familien der Intelligenz“ die Schulen, deren Eltern ihnen einen Hochschulbesuch ermöglichen wollen (Kultúrny život von 26.01.1968). Die Nivellierung der Gehälter verringerte das Interesse an höherer Bildung, machte ein Hochschulstudium zunehmend unattraktiver – ein Ingenieur erhielt in seinen vierziger Jahren rund 14% weniger Gehalt als ein Facharbeiter; erst ab seinem 60. Lebensjahr war das Gesamtgehalt 3% höher (Kulturní tvorba von 24.06.1965).

Nachdem Chruschtschow als treibende Kraft für die Einführung der polytechnischen Bildung am 15. Oktober 1964 abtreten musste, wurde in der Sowjetunion die Arbeitsverpflichtung der Schüler wesentlich reduziert. Noch im Oktober 1964 wurde auch in der ČSSR die für den Produktionsunterricht vorgesehene Gesamtstundenzahl von 24 auf 15 Wochenstunden (in drei Schuljahren) reduziert. Ende Juli 1965 schrieben neue Lehrpläne fest, dass der Produktionsunterricht auf vier Stunden im ersten Schuljahr reduziert werde. Vom Schuljahr 1966/67 an wurden diese vier Stunden nochmals aufgeteilt in zwei Stunden Praxis und zwei Stunden Fachtheorie. Um die pädagogische Qualität zu kontrollieren, sollte der Unterricht von nun an auch in Schullaboratorien oder Schulwerkstätten durchgeführt werden. In den Schulferien sollten sich die Schüler eine produktive Tätigkeit ihrer Wahl suchen (Vysoká škola, 13. Jg. 1964/2, 33ff.; Rudé právo von 14.04.1965 sowie ausführlich in den neuen Lehrplänen der allgemeinbildenden Mittelschulen (Věstník ministerstva školství a kultury Jg. XXI, Nr. 21 von 31.07.1965)). Doch während die Produktionsarbeit der Schüler in Betrieben 1964 nahezu abgeschafft wurde, blieb die Verpflichtung zu Aushilfsarbeiten in der Landwirtschaft „als unmittelbarer Bestandteil der ideologischen Erziehungsarbeit der Schulen“ bestehen. Einerseits „freiwillig außerhalb der Unterrichtszeit, andererseits während der Unterrichtszeit“, sollen Schüler zu Spitzenzeiten in der Landwirtschaft aushelfen (Sbírka zákonů Nr. 15 von 24.06.1966). Regelungen über Arbeitszeiten (Kinder unter 16 Jahren sollten nicht mehr als 6 Stunden täglich und 36 Stunden wöchentlich arbeiten) wurden in der Praxis außer Acht gelassen (Učitelské noviny von 01.12.1966).

Die anhaltende Kritik veranlasste das Schulministerium ab 1965 u. a. zu einer Gabelung der Mittelschule in einen naturwissenschaftlichen-mathematischen und einen humanistischen Zweig und zur Reform der Prüfungsbestimmungen der Wahlfächer für die Reifeprüfung (Pravda von 15.12.1967; Učitelské noviny von 02.02.1967). Doch ließen auch die grundsätzlich positiv angenommenen Änderungen, die aufgrund der häufigen Experimente mit diesem Schultyp negative Wahrnehmung der Mittelschule nicht beseitigen. Die Schulen erreichten kaum die gewünschten Schülerzahlen (vgl. hierzu auch ausführlich URBAN 1972, 86ff.). Im Staatsdurchschnitt bewarben sich 1967 nur rund 70% der geplanten Schülerzahlen an Mittelschulen – regional war das Interesse teils noch geringer (Práce von 16.12.1967). Bei den Fachmittelschulen dagegen lagen die Bewerberzahlen beispielsweise in Preßburg/*Bratislava* im Frühjahr 1967 bei 175% (Život von 20.03.1967). Diese Zahlen spiegelten sich auch an den Hochschulen wider, wo auch die Studienleistungen der Absolventen von Fachmittelschulen deutlich besser ausfielen als derjenigen aus allgemeinbildenden Mittelschulen (Kultúrny život von 08.10.1965; Učitelské noviny von 11.05.1967).

Bildungswissenschaftler und Schulpädagogen waren sich einig, dass das allgemeinbildende Mittelschulwesen reformiert werden müsse. Zwei Konzeptentwürfe, beide in der tschechischen Lehrerzeitung veröffentlicht, beherrschten 1968 die pädagogische Diskussion (URBAN 1972, 99f. fasst die Stellungnahmen zu den Konzepten zusammen): Den ersten Entwurf arbeitete eine Gruppe Wissenschaftler des Pädagogischen Forschungsinstituts in Preßburg (*Bratislava*) unter Leitung von Emil Stračár und Mitarbeit von Ondrej Pavlík aus (Učitelské noviny von 15.02.1968; zusammengefasst in URBAN 1972, 93ff.); den zweiten František Singule in Kooperation mit einer Arbeitsgruppe Bildungswissenschaftlern der Philosophischen Fakultät der Karl-Universität Prag und Pädagogen der Prager Mittelschulen (Učitelské noviny von 29.02.1968). Grundtenor beider Konzepte war, dass das Niveau der allgemeinbildenden Schule nur durch eine Rückführung zum alten gymnasialen Ansatz als Vorbereitung auf ein Hochschulstudium gehoben werden könne. Jedoch entsprach das bisherige gymnasiale Konzept den Bedingungen einer bürgerlichen Gesellschaft – dieses duale System sei vor dem Hintergrund einer sozialistischen Gesellschaft überholt. Die Autoren zogen zum Vergleich internationale Beispiele des Typus der Einheitsschule heran (beispielsweise die amerikanische Senior High School oder die allgemeinbildenden Klassen der einheitlichen Mittelschulen in Japan), welche weit über 60% eines Geburtenjahrgangs besuchten und diskutieren die häufig unreflektierte Übernahme sowjetischer Vorbilder und Erfahrungen ohne nationale Besonderheiten und Bedingungen im eigenen Land zu berücksichtigen. Der neue Schultyp müsse „integraler Bestandteil des sozialistischen Einheitsschulsystems werden“ und einer breiten Masse an Jugendlichen die Möglichkeit des Hochschulstudiums sowie eine Grundausbildung geben, die einen unmittelbaren Einstieg in das praktische Leben, vor allem im Bereich der Verwaltung und Kultur, ermöglicht – das Prinzip der Einheit von Schule und Leben, die Arbeits- und polytechnische Erziehung, müsse dabei wieder vermehrt aufgegriffen werden, der Unterricht in Fachmittelschulen entsprechend reduziert und integriert werden. Die gesamte Erziehung sei

bisher auf „Durchschnittlichkeit und Mittelmäßigkeit“ ausgerichtet und betone nur die äußerliche Disziplin. Werte wie Aktivität, Selbstständigkeit, Initiative und eigenes Schöpferturn würden verkannt. Die Autoren treten für eine weitgehende und möglichst elastische Differenzierung des Unterrichts mit einem System aus Pflicht- und Wahlfächern ein (vgl. die entsprechenden Konzepte im Einzelnen in URBAN 1972, 95 f.). Das fachliche Niveau könne nur durch eine Verlängerung der Schulzeit auf vier Jahre (Kritiker der Konzepte sahen die Lösung jedoch nur in einer sieben- oder achtjährigen Schulzeit bzw. einem Konzept, dass auch die Grundschulen einbezog; vgl. hierzu auch PALOUŠ 1969, 154), die Reduzierung der Klassenstärken und eine Beratung und Begleitung der Schüler gehoben werden. Die neue Schulform müsse jedoch entsprechend vorbereitet, zunächst an Versuchsschulen erprobt und die nötigen personellen geschaffen werden. Das einst positiv konnotierte „Gymnasium“ solle unter veränderten Vorzeichen wiederkehren (Učitelké noviny von 15.02.1968 und 29.02.1968; ebenso Ondrej Pavlík in Kultúrny život von 26.01.1968).

Im Herbst 1968 legte das Schulministerium einen an die umschriebenen Konzepte angelehnten Entwurf des neuen vierjährigen Gymnasiums vor (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 14). Die bereits eingeführte Gabelung nach dem ersten Schuljahr in einen naturwissenschaftlichen-mathematischen und einen humanistischen Zweig blieb erhalten, die Kombination „zweckmäßiger Pflicht- und Wahlfächer“ sollte die Ausbildung der Schüler im Hinblick auf die Anforderungen des Hochschulwesens und die praktische Ausbildung verbessern (Učitelké noviny von 21.11.1968). Nach den Änderungen der Parteiführung im April 1969 wurde unter dem neuen Schulminister Prof. Hrbek ab 1. September 1969 der neue Lehrplan eingeführt (Věstník ministerstva školství a kultury ČSR, Nr. 8 von 20.08.1969). Das Schulwesen wurde von diesem Tag an Ländersache, so dass es sich fortan unterschiedlich entwickelte (vgl. URBAN 1972, 108 ff.).

Neben den neuen Lehrplänen gab es insbesondere von Seiten der tschechischen Öffentlichkeit wie auch der Lehrer immer wieder Forderungen zur Rückkehr zu achtklassigen Gymnasien, was das Prinzip eines einheitlichen Grundschulwesens jedoch verletzte und von Politikern und Pädagogen kritisch diskutiert wurde (PALOUŠ 1969, 154). „Nach einem zwanzigjährigen Experimentieren waren alle sozialistischen Schulversuche bei der Öffentlichkeit so in Mißkredit geraten, daß diese in ihrer Mehrheit ungeachtet aller pädagogischen Theorie lieber zu einem in der Vergangenheit bewährter Modell zurückzukehren wünschte“ (so PALOUŠ auf einer Tagung deutscher Pädagogen in Kassel im April 1969 in URBAN 1972, 106). So setzen mehrere Schulen in der ČSR (1968/69 10 an der Zahl, 1969/79 bereits 21) das Konzept für „besonders begabte Absolventen der 5. Klasse der Grundschulen“ versuchsweise um. Mit Zustimmung von 85% der Direktoren aller Mittelschulen und großem Interesse seitens der Elternschaft – die Schulen verzeichneten sechsmal mehr Anmeldungen als Plätze zur Verfügung standen (Učitelké noviny von 18.07.1968). Eine Ausweitung war jedoch nicht geplant (vgl. URBAN 1972, 106 ff. und 114).

Mittelschulen für Werktätige

Neben den allgemein bildenden Mittelschulen dienten die Mittelschulen für Werktätige (*střední všeobecně vzdělávací škola pro pracující*; als Abend-, Schicht- oder Fernstudium) und ebenso Berufsinstitute und Arbeiterfakultäten, Volkshochschulen sowie ein ganzes Spektrum weiterer allgemein- und berufsbildender Einrichtungen für Erwachsene als „Nachholeinrichtungen“, um denjenigen den Schulbesuch zu ermöglichen, die in ihrer Kindheit keine Gelegenheit dazu hatten oder um den Erwerb zusätzlicher Berufsqualifikationen zu ermöglichen (vgl. SINGULE 1967, 54; STÁTNI PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ 1975b, 11; JENÍK 1980, 66f.; GRANT 1984, 41f.). Das Studium für Werktätige diente dazu, „ihre Kenntnisse nach ihren Interessen sowie nach ihrer Begabung auf den verschiedensten kulturellen, künstlerischen und Wissensgebieten zu erweitern“ und „auf würdige Weise ihre Freizeit zu gestalten“ (VODINSKÝ 1963, 7, 41ff.). Viele dieser weiterbildenden Einrichtungen für Erwachsene stellten zwar keine Neuerungen dar, sondern wurden auf bereits bestehenden Modelle aufgebaut und teils selbstständig, erfreuten sich nach der Schulreform 1960 jedoch zunehmender Beliebtheit. Nutzten im Schuljahr 1948/49 151.173 Studierende besagte Einrichtungen, stieg deren Zahl 1960/61 auf 241.252 und erreichte 1973/74 bereits 359.678 (vgl. STATISTICKÁ ROČENKA REPUBLIKY ČSSR 1963, 401 und 1969, 473; STÁTNI PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ 1975b, 11). Im Schuljahr 1979/80 besuchen 985.82 Werktätige Mittelschulen (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1980, 46).

Fachschulen und Fachmittelschulen

Fachschulen (*odborné školy*) sollten nach dem Schulgesetz von 1960 in ihrer zwei- bis dreijährigen Ausbildungszeit eine mittlere Fachbildung und die nötige Allgemeinbildung vermitteln und auf untere technische, ökonomische, administrative und sonstige Funktionen vorbereiten – insbesondere für Tätigkeiten in der Land- und Forstwirtschaft sowie Bürotätigkeiten in Gewerbe und Handel (SINGULE 1967, 54; URBAN 1972, 114). Die funktionale Organisation der Fachschulen blieb zwar seit 1948 stabil, doch sollten diese einer Spezialisierung unterzogen und ihre Anzahl verringert werden (URBAN 1972, 12). Zahlreiche eigenständige Fachschulen wurden aufgelöst, die Ausbildung nur noch in speziellen Klassen der Fachmittelschulen weitergeführt. Auch die Zahl der Fachschüler sank in den Folgejahren deutlich: Lag deren Anteil (gemessen an der Gesamtzahl der Absolventen) 1951 noch bei rund 44%, ging er 1960 auf 22% und bis 1979 auf 5% zurück (GOBYOVÁ & JELÍNKOVÁ 1980, 25).

Die Fachmittelschulen (*střední odborné školy*) sollten dagegen vollständige mittlere Fachbildung und die nötige Allgemeinbildung (und auch polytechnische Bildung) vermitteln und außer Kindergärtnerinnen auf mittlere technische, ökonomische, gesundheitliche und administrative und sonstige Funktionen vorbereiten (JENÍK 1980, 48f.). Der Besuch der Fachmittelschule dauerte vier Jahre; zwei Jahre für Schüler, die bereits auf einer allgemeinbildenden Mittelschule oder auf einer Mittelschule für Werktätige das Abitur erworben hatten. Wie beschrieben führte der Besuch der Fachmittelschule zum Abitur und berechnete zum Hochschulstudium. Fachmittelschulen wurden in Industrie- bzw. Gewerbeschulen (die rund 53%

der Fachmittelschüler besuchten), Verkehrsschulen, Landwirtschaftliche Schulen, Forstschulen, Ökonomische Schulen (Handelsschulen), Schulen für Gemeinschaftsverpflegung und eine Hotelschule, Sozialrechtliche Schulen, Gesundheits-Mittelschulen, Pädagogische Schulen, Bibliothekars-Mittelschulen und kunstgewerbliche Mittelschulen aufgeteilt (SINGULE 1967, 60). Waren 1961/62 41,7% der Schüler berufstätig, ging der Anteil bis 1968/69 auf 29,6% zurück. Eine Weiterbildung für Werkstätige führte vor allem aus politischen Gründen selten zu einem beruflichen Aufstieg, wodurch die Ausbildung in den Fachmittelschulen rückläufig war (URBAN 1972, 114ff.). Bekam bis 1967 noch jeder Absolvent einen Unterbringungsbescheid (*umístěnka*), aufgrund dessen er einem bestimmten Betrieb als Arbeitskraft zugewiesen wurde, der ihn aufnehmen musste, wurden seit deren Abschaffung führende Funktionen zunehmend mit „klassenmäßig zuverlässigen Mitarbeitern“ besetzt (Rudé Právo von 11.04.1969). Die zuvor dargestellte Tatsache, dass Fachmittelschulen aufgrund der Kritik an den allgemeinbildenden Mittelschulen zunehmend Nachwuchs für Hochschulen ausbildeten, führte ab 1968 zu vermehrter Kritik. Die Fachmittelschule müsse zu ihrer eigentlichen Aufgabe, der Vorbereitung ihrer Absolventen auf die konkreten Bedürfnisse der Produktion und der Ausbildung von mittlerem technischem Personal für die Industrie, zurückkehren (Pravda von 15.10.1968; Učitelské noviny sl von 06.02.1969). Daneben wurde konkrete Kritik an den Lehrplänen mit zu geringer Fachpraxis, veralteten Lehrbüchern, der materiellen Ausstattung von Schulen, Laboren und Werkstätten sowie an den Lehrkräften laut (vgl. URBAN 1972, 124f.).

Berufsschulwesen

Die Lehrlingsausbildung wurde nach dem Zweiten Weltkrieg durch die nahezu vollständige Abschaffung des selbständigen Handwerks auf eine vollkommen neue Grundlage gestellt. Eine Ausbildung von Lehrlingen bei selbständigen Meistern existierte nicht mehr – in der geringen Anzahl an verbleibenden selbständigen Handwerksbetrieben durfte keine Ausbildung mehr stattfinden (URBAN 1972, 129).

An die Stelle der handwerklichen Lehrlingsausbildung traten 1951 die nach sowjetischem Muster aufgebauten Lehranstalten der staatlichen Arbeitsreserven, die eine Art erzieherische Zusammenarbeit zwischen Meister, Lehrer und Erzieher sichern sollten. Dieses, für die vorhandene Infrastruktur und das Lehrpersonal der Tschechoslowakei überstürzt eingeführte Konzept, wurde bereits 1957 wieder abgeschafft (Učitelské noviny von 02.12.1964 und 06.02.1969). Parallel entstanden jedoch seit 1954 Berufsschulen – 1957 existierten hiervon bereits 671 (im Vergleich dazu 246 Lehranstalten der staatlichen Arbeitsreserven; STATISTICKÁ ROČENKA ČSSR 1960, 396). Die Unternehmen und Betriebe sollten fortan selbst für die Ausbildung der Lehrlinge sorgen. Außer den bereits bestehenden Berufsschulen (*učňovské školy*) wurden 1958 Betriebsberufsschulen (*odborná učilistě*), in unmittelbarem Anschluss an die Betriebe, und Lehrlingszentren (*učňovska střediska*), in denen nur die Fachausbildung betrieben wurde, gegründet. Fachliche Ausbildung, theoretischer Unterricht und außerschulische Erziehung sollen hier zusammengefasst werden (SINGULE 1967, 46ff.; JENÍK 1980, 51ff.

sowie ČERNOHORSKÝ 1973). 1960 gab es insgesamt 241.252 Lehrlinge in Lehrlingszentren, Betriebsberufsschulen und Berufsschulen, davon allein über 100.000 in Lehrlingszentren (STATISTICKÁ ROČENKA ČSSR 1962, 119).

Die Lehrlingsausbildung galt nach dem Schulgesetz von 1960 als Teil des Zweiten Zyklus des Schulwesens, die wie die Fachschulen und allgemeinbildenden Mittelschulen auf der acht- bzw. neunjährigen Grundschule aufbaute und zunehmend beliebter wurde. Die Gesamtzahl der Ausbildungsstätten für Lehrlinge stieg von 1.806 im Jahr 1960 kontinuierlich auf 2.220 im Jahr 1967 (STATISTICKÁ ROČENKA ČSSR 1968, 139). Ende 1960 gab es in der Tschechoslowakei 241.252 Lehrlinge, Ende 1967 bereits 346.471, davon 105.577 Mädchen (URBAN 1972, 131ff. nach Plánované hospodářství Nr. 4, April 1970, 44). Nach einer Bekanntmachung des Ministeriums für Schulwesen und Kultur von Juli 1965 über die Lehrberufe und ihre finanzielle und materielle Sicherstellung (Sbírka zákonů Nr. 39 von 17.08.1965, 469ff.) wurden 279 Lehrberufe benannt, die in 16 (nach einer Reform 1965 in drei) großen Berufsgruppen zusammengefasst wurden – ein Drittel aller Lehrlinge entfiel auf metallverarbeitende Berufe (STATISTICKÁ ROČENKA ČSSR 1968, 139; Übersicht in URBAN 1972, 132).

Der rasanten zahlenmäßigen Entwicklung konnte jedoch die technische und personelle Ausstattung der Ausbildungsstätten auch bei diesen Schultypen nicht Schritt halten (vgl. ausführlich URBAN 1972, 134ff.). Das zentrale Partei- und Regierungsorgan Rudé právo stellte Anfang 1960 drei Hauptmängel heraus, die in zahlreichen Artikeln jener Tage diskutiert werden: 1. die unzureichende Leitung und Kontrolle der Ausbildung, 2. die unbefriedigende pädagogische und fachliche Eignung der Ausbilder und 3. die schlechte Ausstattung und Materialversorgung (Rudé právo von 05.01.1960). Der damalige Schulminister Čestmír Cisař wies auf einer gesamtstaatlichen Lehrerkonferenz im August 1964 zudem darauf hin, dass „In den Berufsschulen und Betriebsberufsschulen, die von etwa 65% unserer gesamten Jugend besucht werden [...], die Lehrlinge häufig zu Arbeiten ausgenutzt werden, die mit ihrem Lehrberuf nichts zu tun haben. Ohne Rücksicht auf die Stufe und die Ausrichtung des Unterrichts und der Ausbildung werden sie in Zeiten besonderen Arbeitsanfalls in die Werkstätten geschickt, damit sie mithelfen, den Plan zu erfüllen, wobei manchmal nicht einmal die gesetzlichen Vorschriften über Arbeitszeit und Arbeitsentgelt eingehalten werden“ (Učitelské noviny von 28.08.1964). Diese Kritik der „geradezu katastrophal[en]“ (Učitelské noviny von 24.04.1969) Zustände lässt sich bis in Veröffentlichungen aus dem Jahr 1969 detailliert nachverfolgen. Die Mängel der Ausbildung und die zunehmende Anhebung des fachlichen Unterrichts spiegelten sich nach und nach in der theoretischen Bildung und der Einstellung der Lehrlinge wieder (vgl. die Kritik des bereits zitierten slowakischen Pädagogen Ondrej Pavlík in URBAN 1972, 141f.). Die meisten von ihnen seien der Meinung „mit der Absolvierung der Grundschule habe [...] das Lernen aufgehört“ und man habe „ein laues Verhältnis zur Theorie, dafür aber ein sehr positives Verhältnis zu körperlicher Arbeit“. Hinzu komme das Problem, „dass sich Weiterbildung häufig nicht auf die Bezahlung auswirke“ (Äußerungen von Lehrlingen in Učitelské noviny von 20.05.1964). Nur bis zu 40% der Absolventen der Betriebsoberschule beendeten laut Beispielen großer Industriebetriebe ihre Ausbildung – die meisten brachen ihr

Lehrlingsverhältnis ab, um besser bezahlten Stellen nachzugehen (Odborná výchova Jg. 19, Heft 1, September 1968, 8ff.). Jeder dritte ausgelernte Arbeiter arbeitete nicht in seinem Beruf (Plánované hospodářství Nr. 4/1970, 42ff.). Dieser Prozentsatz war insbesondere bei den Mädchen konstant hoch – von den gelernten Krankenschwestern blieb sogar nur jede zweite in ihren Beruf (Kulturní tvorba von 25.08.1966). Die Unternehmen hatten keine Garantie, dass sich die in die Lehrlingsausbildung investierten Mittel auszahlten. Besucht würden genannte Schulen zudem häufig von Jugendlichen aus zerrütteten Familien, die diese nicht zum Lernen anregten – von den Prager Lehrlingen seien dies rund 70%, zahlreiche von ihnen ohne abgeschlossene Grundschulbildung, aber als „zu manueller Arbeit tauglich“ eingestuft (Kulturní tvorba von 06.08.1964).

Die Diskussion über die Berufsausbildung und die Zweckmäßigkeit der bisherigen Ausbildungsformen erreichte 1968, als über alle Probleme des öffentlichen Leben offen gesprochen wurde, einen Höhepunkt. Forderungen, die Ausbildung stärker zu differenzieren, sie den Anforderungen der Betriebe anzupassen und so universell zu gestalten, dass Jugendliche selbst mit unterschiedlichen Voraussetzungen ihre Ausbildung und ihr Berufsleben mobil gestalten können, wurden laut (vgl. URBAN 1972, 147ff.). Ondrej Pavlík unterzog im August-Heft 1970 der Parteizeitschrift *Nová mysl* das gesamte Erziehungswesen einer scharfen Kritik, die sich auch der Lehrlingsausbildung widmete:

„Die veraltetet praktizistische Lehrlingsausbildung tritt rasch in den Hintergrund und gerät an den Rand der Schulsysteme. Bei uns ist es jedoch geradezu umgekehrt. Wir schicken immer noch die Mehrzahl unseres Nachwuchses in Lehrlingsschulen, wo sie eine Ausbildung erhalten, die nicht nur im Widerspruch steht zu den politischen Bedürfnissen der Arbeiterklasse, sondern auch zu den Lebensbedürfnissen der Wirtschaft und Technik in den nächsten Jahrzehnten. Es ist nicht uninteressant, daß man 1965 die Allgemeinbildung und die theoretische Ausbildung in allen Berufsschulen willkürlich und gesetzwidrig einschränkte, und zwar sehr beträchtlich. Dieser subjektivistische Eingriff, der in offenem Widerspruch stand zu dem bestehenden Gesetz aus dem Jahre 1960 und einen Verstoß gegen die Grundprinzipien der sozialistischen Schulpolitik darstellt, wurde bisher nicht zurückgenommen“ (Nová mysl 24. Jg. 1970, 1068ff.).

An anderer Stelle erklärt Pavlík, zur gleichen Zeit, da man die Mittelschule zum alten Gymnasialtyp zurückkehren ließ, habe man die Berufsschulen, „die man fünf Jahre zuvor großmäutig als den Haupttyp der Schulen des Zweiten Zyklus proklamiert habe“, durch die Einschränkung der Allgemeinbildung zurückgeworfen. Dadurch sei man zum alten Stand von 1948 zurückgekehrt. Die im Schulgesetz von 1960 vorgenommene Gleichstellung der Berufsschulen mit den allgemeinbildenden Mittelschulen und den Fachmittelschulen, die zwar auf verschiedenen Wegen, aber gleichberechtigt dem überwiegenden Teil der Jugend bis 1970 vollständige Mittelschulbildung vermitteln sollten, war in der Praxis nicht zu verwirklichen.

ANWEILER beschreibt seit dem Beginn der 1960er einen relativ ungehinderten Informationsaustausch zwischen westlichen Bildungsforschern und Schulpädagogen der Tschechoslowakei, die nach der erzwungenen einseitigen wissenschaftlichen Orientierung in den ersten Jahren sozialistischer Orientierung die „unfruchtbare Isolierung“ aufbrachen und das „internationale erziehungswissenschaftliche Gespräch“ bereicherten (URBAN 1972, V). Auch VODINSKÝ beschreibt das Schulwesen jener Zeit als „demokratisiert“, da Pädagogen, Eltern und Schülern ein Mitspracherecht in der Konzeption der Schultypen ermöglicht wurde (VODINSKÝ 1963, 9; vgl. auch SINGULE 1967, 85), was die zuvor dargestellten öffentlichen Diskussionen belegen. „Die relativ große Diskussions- und Kritikfreiheit in der Periode der ‚Demokratisierung‘ brachte die tatsächlichen Verhältnisse im Schulwesen an den Tag, die vorher hinter einem Schleier der offiziellen Selbstdarstellung verborgen blieben“. Nach der politischen Intervention von 1968 kam dieser kurz währende Austausch jedoch zum Erliegen (URBAN 1972, Vf.).

„Im Jahr 1968 haben antisozialistische Kräfte versucht, die Schulpolitik und den sozialistischen Staat frontal anzugreifen. Der Angriff war insbesondere gegen das einheitliche Schulwesen, gegen die einheitliche Ausbildung und Erziehung der neuen Generation anhand der Prinzipien des Marxismus-Leninismus und des proletarischen Internationalismus gerichtet“ (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ 1973, 17).

In Zeiten der politischen Umwälzungen 1968/69 wurden 371.013 Kinder im vorschulischen Alter betreut. Die für Kinder zwischen dem 6. und 15. Lebensjahr obligatorische Grundschulbildung betrug weiterhin neun Jahre; 2.052.526 Schüler besuchten die Grundschulen. Nach Beendigung der 9. Klasse besuchten die Schüler für nunmehr mindestens vier Jahre auf die Mittelschule, die mit der Reifeprüfung abgeschlossen wurde und zum Hochschulzugang berechtigte. Aufgeteilt war die Mittelschule in das vierjährige allgemeinbildende Gymnasium, welches im Schuljahr 1968/69 107.978 Schüler absolvierten (Daten nach STATISTICKÁ ROČENKA REPUBLIKY ČSSR 1969), die vier- bis sechsklassigen fachorientierten Mittelschulen (zur Ausbildung für alle Zweige der Volkswirtschaft, Industrie, Landwirtschaft und das Gesundheitswesen), die allgemeinen Mittel- und Fachschulen für Werktätige und spezielle Mittelschulen für Begabte (z.B. in Musik, Kunst oder Fremdsprachen) oder körperlich und geistig eingeschränkte Jugendliche (CIPRO 1970, 370; GRANT 1984, 25, 36). 1968/69 schlossen 278.685 Schüler die Mittelschulen für besondere Fachgebiete ab (STATISTICKÁ ROČENKA REPUBLIKY ČSSR 1969). Innerhalb der allgemeinbildenden Gymnasien wurden unterschiedliche Lehrpläne mit naturwissenschaftlichen und humanistischen Schwerpunkten geschaffen. Zum Grundlehrstoff gehörten der Unterricht in klassischen und modernen Fremdsprachen, Gesellschaftswissenschaften einschließlich philosophischer Grundlagen, Mathematik und Naturwissenschaften sowie ästhetische und körperliche Erziehung (*Zákon o gymnasiich. Sbirka zákonů ČSSR, částka 46 z 22.12.1968* [Gesetz über die Gymnasien. Sammlung der Gesetze der ČSSR, Teil 46 von 22.12.1968]).

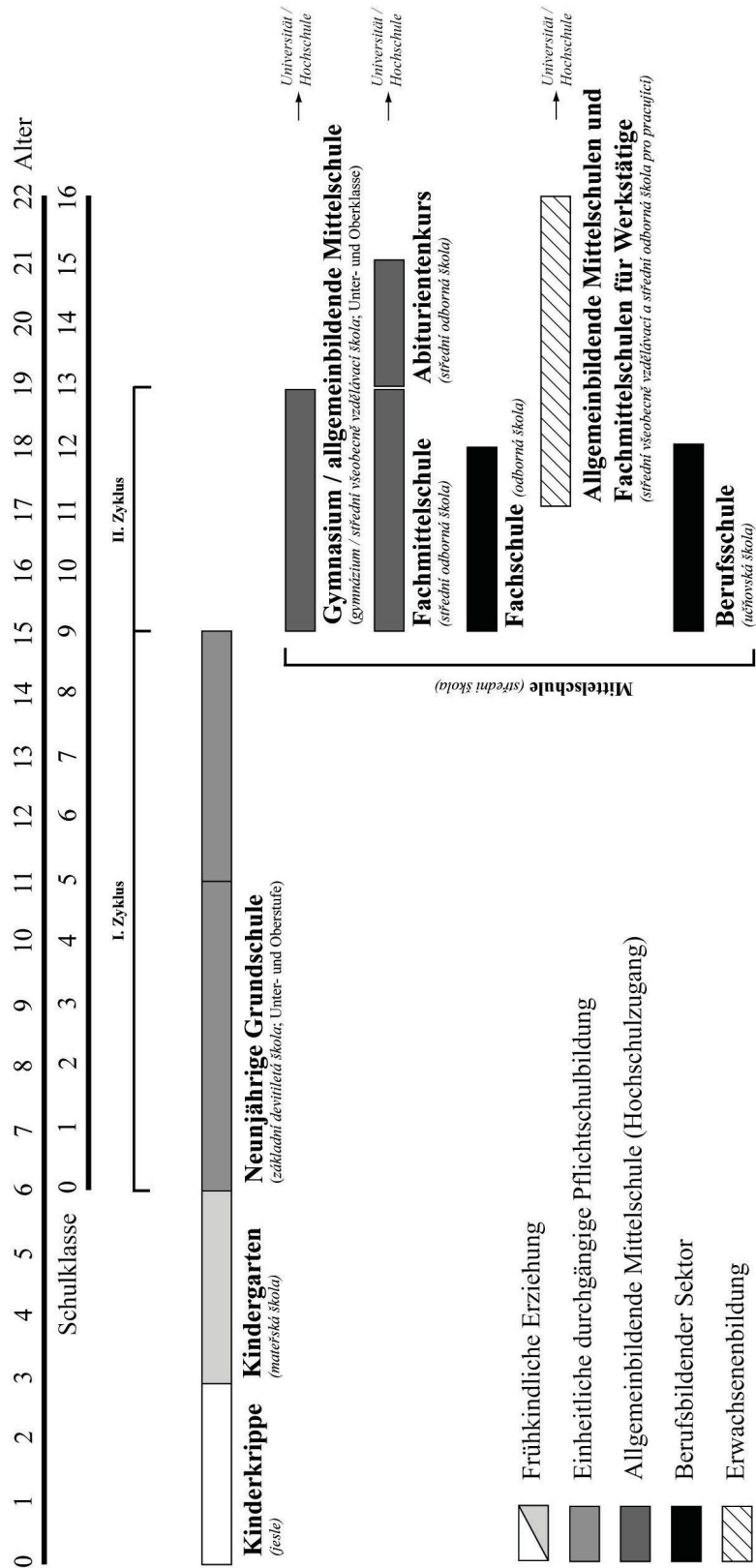


Abb. 9: Aufbau des Bildungswesens in der Tschechoslowakei 1968 (eigene Darstellung nach ANWEILER 1969, 208).

3.5.4.6 Das Bildungswesen zu Zeiten der „Normalisierung“ der 1970er und 1980er Jahre

Die 1970er und die erste Hälfte der 1980er Jahre zeigten sich als Phase umfassender inhaltlicher Reformen im Bildungssystem der ČSSR. Angesicht einer „langen Entwicklung von teilweise widersprüchlichen und hastigen Kurskorrekturen und Problemen“ wurden die bestehenden Strukturen zunächst sorgfältig überprüft, um zu einer „materiell und personell abgesicherten sowie langfristig stabilen Bildungsstruktur“ zu führen (KOPP 1984, 97). Das Hauptaugenmerk aller bisherigen Reformen lag auf der institutionellen und funktionalen Stellung des allgemeinbildenden Sekundarschulwesens (vgl. u.a. SINGULE 1967; URBAN 1972). Die bisherigen Entwicklungen lassen sich übersichtsartig am Bildungsverlauf von der Einschulung bis zur allgemeinbildenden Hochschulreife nachzeichnen (vgl. u.a. auch USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974 13ff. und 1985, 4ff.):

- 1948: fünfjährige „Volksschule“, vierjährige einheitliche „Mittelschule“ und vierjähriges „Gymnasium“;
- 1953: einheitliche achtjährige bzw. elfjährige Mittelschule (Primarstufe fünf, Sekundarstufe I drei und selektive Sekundarstufe II drei Jahre);
- 1960: neunjährige Grundschule (5+4) und dreijährige allgemeinbildende Mittelschule
- 1968: neunjährige Grundschule (5+4) und vierjähriges Gymnasium (daneben Pläne zur Schaffung sieben- bzw. achtjähriger Gymnasien)

Das gesellschaftspolitische Ziel der Vermittlung von Erfahrungen mit unmittelbarer Arbeit innerhalb der allgemeinen Bildung wurde auch in den ersten Jahren der „Normalisierung“ beibehalten und in Schulwerkstätten oder polytechnischen Exkursionen weitergeführt. Das allgemeinbildende Element blieb in den fachorientierten Mittelschulen und den nunmehr besonders geförderten Berufsschulen bedeutend und umfasste meist Unterricht in der Muttersprache, Literatur, Staatsbürgerkunde und oftmals einer Fremdsprache (GRANT 1969, 20ff.; KOPP 2009b, 314; SKUTIL 2009, 107f.). Der Rückgang praktischer Arbeit und beruflicher Ausbildung in der Schule währte jedoch nicht lange. Bereits 1973 bezeichnete der KSČ-Parteitag die Verstärkung ihrer erzieherischen Funktion, insbesondere in der Vorbereitung der Schüler auf die Arbeit in der materiellen Produktion, als eine Hauptaufgabe der sowjetischen Schule (vgl. PANAČIN 1979; STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ 1975a, 15; USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1980, 8f.).

„In den Entwürfen der neuen Lehrpläne für den Arbeitsunterricht ist eine bedeutende Stärkung ihrer polytechnischen und beruflichen Ausrichtung, die Ausweitung der organischen Verbindungen zwischen dem Arbeitsunterricht und anderen Fächern sowie die aktivere Heranziehung der Schüler zu gesellschaftlich nützlicher produktiver Arbeit vorgesehen. Die Lehrplanentwürfe berücksichtigen die besonderen lokalen Bedingungen für die Schulen der verschiedenen Regionen und Unionsrepubliken“ (PANAČIN 1979, 7).

Der allgemeine Zweck der polytechnischen Bildung blieb zwar derselbe, doch wurde die Organisation wesentlich verfeinert, um einstige Misserfolge zu vermeiden. Es wurde versucht, die technische Anwendung des Wissens auf Arbeitsfertigkeiten zur Grundlage des Unterrichts zu machen (vgl. STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ 1975a, 19; GRANT 1984, 37ff.). Die Zeit des Arbeitsunterrichts in den 9. und 10. Klassen wurde auf vier Wochenstunden verdoppelt und die Arbeit in Fabriken und landwirtschaftlichen Betrieben wieder aufgenommen. In den meisten Gebiets- und Bezirksabteilungen für Volksbildung wurden fortan „Inspektoren für Arbeitsunterricht und Berufsorientierung“ sowie Kommissionen und regionale Beiräte für Berufsorientierung und Berufseingliederung der Schulabgänger eingesetzt. Ein Beirat auf Unionsebene koordinierte die Aktivitäten aller Gremien zentral. Gleichzeitig weiteten die beruflichen Schulen ihren allgemeinbildenden Unterricht weiter aus (vgl. GRANT 1984, 39).

„Die sowjetischen Bildungsplaner argumentieren, daß *jeder* eine Grundbildung im sprachlichen Bereich – Mutter- und Fremdsprache [..], in Literatur, Mathematik, Biologie, Physik, Geschichte und Sozialwissenschaften braucht, um in einer hochentwickelten Gesellschaft produktiv tätig sein zu können [...]. Die in den letzten Jahren erfolgte quantitative Ausdehnung der Pflichtschulbildung bis zum Ende der Sekundarschule bedeutete eine gewaltige Anstrengung [...]. Das Schulsystem muß nun *qualitativ* auf die Bedürfnisse der gestiegenen Schülerzahl reagieren. Berufsausbildung für einen Teil der Schüler und Arbeitsunterricht in der allgemeinbildenden Schule sorgen dafür, daß das expandierte Schulwesen den volkswirtschaftlichen Bedürfnissen unmittelbar entspricht“ (STRETCH 1981 zitiert nach GRANT 1984, 40).

Die Tschechoslowakei folgte wie auch Bulgarien diesen Änderungen direkt. Anders Polen, wo praktische Arbeit außerhalb der Schule, obwohl in anderen osteuropäischen Ländern obligatorisch, bereits in den 1960er Jahren nicht zulässig war. In der DDR wurde der Wert polytechnischer Ausbildung dagegen auch in den Zeiten betont, in denen sie in der Sowjetunion zurückgegangen war. Diese Entwicklungen sind deutlich mit gesellschaftlichen und politischen Zielsetzungen sowie mit den Erfordernissen der Arbeitskräfteplanung – meist einem Mangel an Facharbeitern und Technikern – verknüpft (vgl. GRANT 1984, 40f.). Lag in der Reform 1959 der Schwerpunkt noch auf der reinen Polytechnisierung, der „Verbindung der Schule mit dem Leben“ (STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ 1975a, 9) und der quantitativen Expansion der allgemeinbildenden Sekundarstufe II, so schreibt die Reform von 1978 die Facharbeiterausbildung als zentrales Element fest (KOPP 1984, 103).

Den Gesetzen vom Juni 1978 zufolge bildete das einheitliche System der Schulen und Erziehungseinrichtungen mit „markanterem arbeits- und polytechnischen Charakter“ die Grundlage des Bildungs- und Erziehungssystems (JENÍK 1980, 89; vgl. auch KOPP 1984, 105). Gesetzlich wurden drei wesentliche Änderungen im Bereich der Grundschulen beschlossen (vgl. auch USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1980, 10):

- Erstens die Kürzung der Primarstufe (Klasse 1 bis 4) um ein Jahr auf vier Jahre und damit die Kürzung der Grundschulzeit auf acht Jahre und entsprechend die des gesamten Bildungsweges zur Hochschulreife bzw. zum Abschluss der Facharbeiterqualifikation auf zwölf Jahre (vgl. KOPP 1984, 100; MORKES 2008a, 7).
- Die zweite wichtige Neuerung war die legislative Verlängerung der Schulpflicht von neun auf zehn Jahre (JENÍK 1980, 89f.; KOPP 1984, 100).
 KOPP nennt für diese erneute Reform insbesondere ökonomische Beweggründe: Die quantitative Expansion der vierjährigen Sekundarstufe (Klasse 5 bis 8) führte bereits seit Jahren zu einem Arbeitskräftemangel. Doch merkt EBD. (1984, 104) auch an, dass der Grund für besagten Arbeitskräftemangel nicht nur im Bereich Sekundarschulen zu suchen ist, sondern auch – im Gegensatz zu den meisten anderen sozialistischen Ländern – in der bisher unbeschränkten Hochschulexpansion (vgl. ausführlich KOPP 1982) und in der Konzeption permanenter Weiterqualifikation (EBD. 1984, 97).
 Die Dauer der Sekundarstufe II wurde jedoch beibehalten, so dass nur Kürzungen im Grundschulbereich in Frage kamen, die eine entsprechende inhaltliche Anpassung der Lehrinhalte und -ziele sowie eine erhöhte Lernleistung der Schüler erforderlich machten (EBD., 104ff.). Die Anpassungen fielen den Entscheidungsträgern in diesem Bereich insofern leichter, da in den vergangenen Jahren bereits die Vorschulerziehung auf die Lernziele der Primarstufe ausgerichtet worden war (vgl. USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1985, 15ff.). Der Anteil der Kinder zwischen drei und sechs Jahren, die von der vorschulischen Erziehung erfasst wurden, stieg zudem zwischen 1960 und 1980 von rund 38% auf rund 80%, im Schuljahr 1984/85 weiter auf 94% (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR, 1985, 17 sowie Kap. 3.5.4.2). Faktisch bedeutete die Kürzung der Grundschulzeit aber keine einschneidende Änderung, da bereits vor dieser Reform über 90% der Grundschulabgänger weiterführende Bildungseinrichtungen besuchten – lediglich 3% gingen direkt nach dem Grundschulabschluss in eine Beschäftigung über (KOPP 1984, 100).
- Hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung und Notengebung wurde zwar die im vorangehenden Kapitel diskutierte Kritik der Pädagogen und Wissenschaftler hinsichtlich einer forcierten Unterstützung der individueller Förderung der Schüler in die Reformen aufgenommen (vgl. SOMR 1980), doch geschah dies offensiv mit dem Ziel einer optimalen ideologischen und politischen Instrumentalisierung, die „das Erreichen der vorgegebenen Bildungsziele der Grundschule für möglichst alle Schüler unter der Berücksichtigung ihrer individuellen Fähigkeiten, Lerntempo und unterschiedlicher äußerer Voraussetzungen“ (KOPP 1984, 105) gewährleisten sollte. Unter dem gestiegenen Arbeitsdruck der aus Verkürzung der Schulzeit resultierte, stellten manche Pädagogen das differenzierte Eingehen auf jeden Schüler allerdings in Frage (vgl. EBD., 109).



Abb. 10: Die zweite Klasse der Grundschule im Dorf Hynčice (Bezirk Brúntal; ehemals Mährisch-Schlesien) 1984/85: In den Jahren der „Normalisierung“ wurde die Schulpflicht aus ökonomischen Gründen von neun auf zehn Jahre verlängert (private Aufnahme).

Die Lehrplanreform von 1978 betraf in zwei wesentlichen Prinzipien auch alle Formen der Mittelschulen – bestehend aus Gymnasien, Fach- und Berufsmittelschulen (die ehemaligen Berufsschulen wurden entsprechend der Programmatik der funktionalen Aufwertung und inhaltlichen Integration im Bereich des oberen Sekundarschulwesens in Berufsmittelschulen umbenannt), wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß:

- Zum einen wurde im allgemeinbildenden Teil der Lehrpläne die naturwissenschaftlich-technische Komponente wesentlich gestärkt, was für die Gymnasien eine beträchtliche Kürzung des humanistischen Zweigs und die Einführung des Gymnasialfachs „Grundlagen der Produktion“ mit polytechnischem Charakter (vgl. STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ 1975b, 25ff.) bedeutete. Der humanistische Anteil ging von knapp 50% (1965) auf rund 10% (1982) zurück (KOPP 1984, 106). Die Stärkung des

naturwissenschaftlich-technischen Unterrichts fand sich auch in den neuen Lehrplänen der Fach- und Berufsmittelschulen wieder, obwohl hier die gleichzeitig erfolgte Erweiterung des sprachlichen und gesellschafts-wissenschaftlichen Anteils am Unterricht die wichtigere Neuerung für die funktionelle Stellung dieser Schulen darstellt (vgl. STÁTNI PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ 1975b).

- Die zweite Komponente besteht in der angestrebten integrativen Annäherung der drei Mittelschultypen, die sich neben der Ausweitung des allgemeinbildenden Unterrichts in den beruflichen Schulen in der generellen Einführung einer didaktischen Stufung in eine allgemeine und eine spezialisierte Phase äußerte. Die Lehrpläne der Berufs- und Fachmittelschulen wurden zu einheitlichen Typenlehrplänen zusammengefasst und der Anteil der berufsspezifischen theoretischen Fächer und die praktische Unterweisung in die zweite Ausbildungshälfte verschoben. Hierin sollte jedoch nicht die zwischen-schulische horizontale Durchlässigkeit begünstigt werden, die nur als Ausnahme toleriert wurde, sondern als Gewährleistung größerer Flexibilität innerhalb des jeweiligen Ausbildungstyps (vgl. KOPP 1984, 106f.).

Für die berufliche Ausbildung wurde die Notwendigkeit gesehen, zunächst breitere Grundlagen für typische Berufsgruppen zu schaffen und auch die anschließende Spezialisierung auf breitere Qualifikationsprofile hin auszurichten. Diese sollte dem „Individuum und der Qualifikationsplanung“ ermöglichen, „auf die dynamische Entwicklung von Produktion, Technologie und Qualifikationsbedarf flexibler zu reagieren“ (STÁTNI PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ 1975b, 16ff.). Entsprechend wurde die Zahl der zuvor 297 Lehrberufe auf 150 mit breitem Profil reduziert. Die Akteure der Wirtschaft nahmen zur Verschulung und Theoretisierung der Ausbildung eher kritisch Stellung und befürchteten eine Niveausenkung in der praktischen Ausbildung (vgl. KOPP 1984, 110).

Unter bildungsplanerischen Aspekten erhoffte man sich eine entsprechend erhöhte Flexibilität auf Bevölkerungs-, Arbeitsmarkt- und Bildungsnachfrageentwicklungen. Jedoch sind die sozialpolitischen und pädagogischen Aspekte der Reform nicht nur an bildungsstrukturelle, sondern erneut an gesellschaftspsychologische und gesellschaftspolitische Entwicklungen geknüpft worden (SINGULE 1967, 99; URBAN 1972, 158; MORKES 2008a, 6f.).

Die Reformen von 1984 sollten die Stellung der drei Schultypen in Richtung einer Massenab-turschule noch weiter festigen – die Berufsbildung erhielt hierbei noch weitere Relevanz und sollte auch entgegen der OECD-Erwartungen auch während der Transformationsphase weiter steigen (vgl. KOPP 2010, 750).

3.5.4.7 Ausbildung und soziale Stellung der Lehrkräfte

In der Zwischenkriegszeit ähnelte die Lehrerbildung der Tschechoslowakei derjenigen in Deutschland. Die Lehrer der Mittelschulen (höheren Schulen) wurden an Universitäten ausgebildet, die Lehrer der Volks- und Bürgerschulen in besonderen Lehrerbildungsanstalten, die etwa den alten deutschen Lehrerseminaren entsprachen. Doch bereits damals gab es seitens der Pädagogen (v.a. Otokar Chlub und Václav Příhoda) Bestrebungen, auch die Volks- und Bürgerschullehrer an Hochschulen auszubilden. Erst nach dem Krieg wurde per Dekret des Präsidenten bestimmt, dass künftige Lehrer aller Stufen und aller Schulgattungen (und ebenso Kindergärtnerinnen) Hochschulbildung erlangen sollten (vgl. ausführlich FRANCOVIČ 1960 sowie KODEDOVÁ & UHEREK 1972). Vor diesem Hintergrund wurden an allen vier Universitäten in Prag, Brünn, Olmütz und Preßburg 1946 pädagogische Fakultäten eingerichtet, zu denen 1948 noch Prager Zweigstellen in Pilsen und Böhmisches Budweis kamen (URBAN 1972, 155f.).

Nach der kommunistischen Machtergreifung 1948 war die Lehrerbildung jedoch ebenso häufigen Reorganisationen ausgesetzt wie das Schulwesen an sich. Kindergärtnerinnen und Lehrer der Unterstufe der Grundschule wurden in dreijährigen Pädagogischen Schulen, den ehemaligen Lehrerbildungsanstalten, ausgebildet. Eintreten konnten alle Absolventen der achtjährigen Grundschule. Für die Ausbildung der Lehrer der Mittelstufe, des 6. bis 8. Schuljahres, wurden zweijährige Höhere Pädagogische Schulen geschaffen, die offiziell als Hochschulen galten und in die Absolventen der neuen neunjährigen Mittelschule, Pädagogischer Schulen oder Fachmittelschulen eintreten konnten. Da die Schüler seit 1953 mit 17 Jahren die Reifeprüfung ablegten, traten die Lehrer der Mittelstufe ihren Dienst bereits mit 19 Jahren an. Für die Lehrer der Oberschule, also des 9. bis 11. Schuljahres der Elfklassenschule, der Pädagogischen Schulen und der Fachschulen, wurden Pädagogische Hochschulen (in Prag, Brünn und Olmütz) geschaffen, für deren Besuch die Reifeprüfung obligatorisch war. Bereits 1953 wurde die in den Pädagogischen und Höheren Pädagogischen Schulen vorgenommene Ausbildung der Grundschullehrer in Form einer drei- bzw. vierjährigen Ausbildung in Pädagogischen Instituten zusammengefasst. Die Ausbildung der Kindergärtnerinnen fand weiterhin in Pädagogischen Schulen statt (vgl. *Zákon ze dne 24. dubna 1953 o školství soustvě a vzdělávání učitelů (školský zákon)* [Gesetz Nr. 31 vom 24. April 1953 über das Schulsystem und die Lehrerbildung (Schulgesetz)]; zitiert in URBAN 1972, 156f.; vgl. auch SINGULE 1967, 97f.). Nach zweijähriger Schulpraxis sollte Lehrern der Unterstufe die Möglichkeit gegeben werden, per Fernstudium die Lehrbefähigung für die Mittelstufe zu erwerben – deren grundlegende Ausbildung sollte fallengelassen werden (Učitelské noviny von 02.04.1959). In jedem Kreis der Tschechoslowakei wurden zu diesem Zweck solche Pädagogische Institute zur besonderen Lehrerbildung in Form eines Fernstudiums geschaffen (vgl. STATISTICKÁ ROČENKA REPUBLIKY ČSSR 1960, 424).

Die Konzeption, das Niveau und die fortwährenden Änderungen der Lehrerausbildung wurden in den Folgejahren sowohl von Lehrkräften, Pädagogen als auch Studierenden kritisiert (vgl. ausführlich URBAN 1972 158ff.). Faktoren wie die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung der Lehrer in der Gesellschaft machten das Berufsbild zunehmend unattraktiver. Nur wenige Berufsgruppen waren so häufigen Säuberungen unterworfen wie die der Lehrer. In den 1950er Jahren wurde ein erheblicher Teil der Lehrer „ausgewechselt“. Die große Masse wurde gedemütigt, eingeschüchtert und unter ihren bisherigen sozialen Status gedrückt. Die verbleibenden älteren Lehrkräfte waren entweder parteitreu und erfüllten stereotyp alle Vorschriften oder passten sich dem System an, was sich in der Erziehungs- und Bildungsarbeit mit den Kindern äußerte (vgl. URBAN 1972, 172ff.; ČERMÁKOVÁ 1991, 329). Einstellungen fanden meist aufgrund von Beziehungen, nicht nach Bedarf statt. Ein Großteil der Lehrer wurde in höheren Stufen oder Fächern eingesetzt als dies ihrer Ausbildung entsprach – diverse Studien beziffern über 40% der Lehrkräfte als unqualifiziert (Učitelské noviny sl von 10.09.1964; Práca von 02.02.1967). „Der Lehrer ist heute ein rein manipuliertes Element“, stellte der Philosoph Miroslav Jodl in einem Rundgespräch der Zeitung Literární noviny fest (Literární noviny von 23.10.1965). Während es in größeren Städten einen Überschuss an Lehrern gab, wurden in den (sudetendeutschen) Grenzgebieten oftmals auch Absolventen der allgemeinbildenden Mittelschulen ohne jegliche pädagogische Ausbildung in den Schuldienst aufgenommen (Učitelské noviny von 15.12.1965).

Da das Durchschnittseinkommen der Lehrer zudem unter dem Einkommensdurchschnitt der „nichtproduktiven“ Berufe lag, machte sich auch aus wirtschaftlichen Gründen Unzufriedenheit unter den Lehrkräften, von denen zu jener Zeit bereits 75,6% Frauen waren (INSTITUT FÜR INFORMATIONEN IN DER BILDUNG 1992, 23), breit. Das Einkommen der Lehrkräfte entsprach nach 1948 dem eines Hilfsarbeiters oder weniger (URBAN 1972, 167; KOTÁSEK 1992, 111). Nach Angaben des Statistischen Jahrbuchs 1964 lag das Gehalt im Schulwesen mit durchschnittlich 1256 Kčs mit 144 Kčs unter dem Durchschnittslohn in der Volkswirtschaft (belegt in Pravda 24.10.1965). Ab 1967 wurden die Gehälter je nach Ausbildungsgrad und Lehrpraxis erhöht, doch blieb die materielle Lage der Lehrer unzureichend (Učitelské noviny von 09.03.1967). Schulraumnot und beschriebene veraltete Räumlichkeiten verschärften die Auseinandersetzung, die 1968 durch die Einführung der Fünftageswoche in der Schule nicht abgebaut werden konnte (vgl. URBAN 1972, 155ff.).

Die harsche Kritik an der Gesamtsituation der tschechoslowakischen Lehrkräfte trat insbesondere 1968 ins Zentrum der Diskussion um die Reform des Bildungswesens – auch seitens der Lehrer selbst wurden zunehmend Proteste geäußert. Viele Lehrer zeigten noch Begeisterung für ihren Beruf und bemühten sich um eine Reform (vgl. URBAN 1972, 176ff., 187; ebenso VÁLKOVÁ & KALOUS 1999, 188). Eine Rehabilitierungs-Kommission des Schulministeriums – laut des Schulministers Kadlec die vordringliche politische Aufgabe der Schulverwaltung (Literární listy von 01.08.1968) – befasste sich für eine kurze Zeit mit der Wiedereinstellung oder der Aufbesserung der Renten der einst entlassenen Lehrer, Schuldirektoren und

-inspektoren sowie Anträgen von Studierenden, die vom Studium ausgeschlossen waren (Socialistická škola, Jg. 1968/69, 1ff.). Doch nur ein Bruchteil der eingereichten Anträge wurde positiv bearbeitet (Učitelské noviny von 01.10.1968).

Nachdem die Kritik an der Schulpolitik der 1950er Jahre und die Diskussion über die Schulprobleme noch bis zum Sommer 1969 offen geführt werden konnte, bekamen die Lehrer die Besetzung des Landes und den Wechsel im Parteipräsidium umgehend zu spüren.

„Lehrer der Hochschulen und der sonstigen Schulen kann der zuständige Minister aus ihrer Funktion abberufen und gegebenenfalls das Arbeitsverhältnis augenblicklich lösen, auch deshalb, wenn sie im Widerspruch zu ihren Pflichten die ihnen anvertraute Jugend entgegen den Grundsätzen der sozialistischen Gesellschaft und ihres Aufbaus erziehen“ (§4 der gesetzlichen Maßnahmen, die die Ruhe im Land wieder herstellen sollten, abgedruckt in Pravda von 25.08.1969).

Der neue tschechische Schulminister Jan Hrbek reagierte gegen die stärker werdenden Lehrerkollektive bald nach seinem Dienstantritt zu Beginn des Schuljahres 1969/70 mit Massenversetzungen. Er werde nicht erlauben, „daß an unseren Schulen weiterhin chauvinistische, antisowjetische und antikommunistische Stimmungen und Äußerungen geduldet, ja, daß solche sogar aktiv geformt werden“ (Rundfunk- und Fernsehansprache des Ministers, abgedruckt in Učitelské noviny von 11.09.1969). URBAN (1972, 181) rechnet mit einer Quote von 30 bis 60% der Lehrerschaft, die zwangsversetzt wurde – die deutsche Presse sprach von bis zu 80% (Frankfurter Allgemeine Zeitung von 03.09.1970). Oftmals in niedrigere Schulstufen und zum Wohnort entfernt versetzt, wurden die Lehrkräfte weiter finanziell benachteiligt. Die willkürlich neu zusammengesetzten Lehrerkollegien machten ein produktives pädagogisches Arbeiten unmöglich. „Ein so komplizierter Organismus wie es eine Schule ist, erfordert die Regelung der persönlichen Beziehung des pädagogischen Kollektivs aufgrund der Prinzipien der sozialistischen Schule“ (Präsidiumsmitglied und ZK-Sekretär der slowakischen KP Dr. Ludovít Pezlár in Učitelské noviny (sl) von 10.09.1970).

In einem Rundschreiben des Schulministers am 15. September 1969 an alle Bediensteten seines Ministeriums wurden diese aufgefordert, ihr eigenes politisches Verhalten der letzten Zeit zu reflektieren und sich auch entsprechend über die anderen Mitarbeiter zu äußern. Von der tschechischen Presse nicht veröffentlicht, wurde die „systematische Denudation in einem sozialistischen Lande“ in den westlichen Ländern verurteilt (Die Zeit von 05.12.1969). Doch änderte sich das System in den Folgejahren nicht mehr:

„Das System der Auswahl, Ausbildung und Weiterbildung von Lehrern geht auch weiterhin von den Bedürfnissen der gesellschaftlichen Entwicklung und der ihr entsprechenden Entwicklung des Schulsystems aus. Es geht namentlich um die Erhöhung des Niveaus der künftigen Lehrer, deren Fähigkeit, die in den Lehrplänen enthaltenen Bildungsziele der einzelnen Unterrichtsfächer darzulegen und sie in den unmittelbaren Arbeit mit dem Schüler zu nutzen“ (JENÍK 1980, 73).

3.5.4.8 Das Hochschulwesen der ČSSR

Die Universitäten der Tschechoslowakei nahmen bereits wenige Monate nach Kriegsende den Lehrbetrieb wieder auf. Die deutschen Hochschulen wurden geschlossen, tschechische Fakultäten und Akademien im ganzen Land neu gegründet (ŠEBKOVÁ & ZÁVADA 1998, 72f.). Innerhalb kurzer Zeit waren auch die Hochschulen von allen „unzuverlässigen Elementen“ (HOENSCH 1978, 136) gesäubert (vgl. auch PÁTÝ 1993, 25). Tausende von Studenten wurden aus dem Hochschulbetrieb ausgeschlossen und die Universitäten durch das Gesetz vom 18. Mai 1950 „nach dem Vorbild der ruhmreichen sowjetischen Wissenschaft“ (HOENSCH 1978, 136) umgestaltet (vgl. auch ČERMÁKOVÁ 1991, 325). Das Gesetz hatte das Ziel, „Absolventen nach einem Profil zu formen, welches den Anforderungen der volksdemokratischen Gesellschaft entspricht“ (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 13 und 1985, 5; vgl. auch CIPRO 1970, 370f.). Die KPC hatte als die führende politische Kraft der Gesellschaft das Recht, von den Hochschulen zu verlangen, „[...] auf die Studenten eindeutig im kommunistischen Geist einzuwirken [...]“. Das war auch die spezifische Aufgabe der Lehrstühle für Marxismus-Leninismus, welche von der Partei als Stätten ihrer theoretischen, ideologischen, propagandistischen und wissenschaftlichen Arbeit angesehen worden sind. Lehrstühle wie „SSSR-Wissenschaft“ oder „Wirtschaft und Recht der SSSR“ sollten, gemeinsam mit den Hochschulorganisationen der KPC, zu den ideologischen Zentren der Hochschulen werden (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ 1973, 9; seit dem Studienjahr 1951/52 wurde an allen Hochschulen Pflichtunterricht in „Marxismus-Leninismus“ im Umfang von vier Wochenstunden während der ersten acht Semester eingeführt, vgl. o.A. 1971, 593). Die Wissenschaft war zu einer unmittelbaren Produktivkraft zur Überwindung wirtschaftlicher Herausforderungen geworden (GLOWKA 1975, 14; vgl. auch KUJAL 1972 und ausführlich PROVAZNÍK et al. 1995). Deren Objektivität wurde fortan jedoch vehement entgegengetreten, Lehr- und Studienpläne staatlich vorgeschrieben und Kooperationen zu westlichen Institutionen unterbunden (ŠEBKOVÁ & ZÁVADA 1998, 72).

Ziel war der forcierte Ausbau der Hochschulen zu reinen Lehrstätten, die Forschung sollte in der Tschechoslowakischen Akademie der Wissenschaften stattfinden, die nach dem Vorbild der Sowjetunion seit 1953 zu einem weitverzweigten Forschungszentrum mit 11.000 Mitarbeitern ausgestaltet wurde (SLAPNICKA 1970b, 339; ausführlich EBD. 1954). PÁTÝ (1993, 24) beschreibt diesen Vorgang für den wissenschaftlichen Austausch des tschechischen Hochschulsystem als „verheerend“, da dieser praktisch zum Erliegen kam und engagierte Wissenschaftler an die Akademien drängten. Doch auch die für ein Land wie die ČSSR vollkommen überdimensionierten Forschungseinrichtungen sollten im Zuge der wachsenden wirtschaftlichen Schwierigkeiten mit enormer Ressourcenverknappung zu kämpfen haben (SCHIMANK 1995, 12ff.). „Ende der 1980er Jahre war die tschechische Forschung überdimensioniert, wenig leistungsfähig, von der Weltwissenschaft und -technik isoliert und hatte eine unrationale Struktur“ (PROVAZNÍK et al. 1995, 720).

Die stärkere Spezialisierung, die Rangerhöhung von Fakultäten zu selbstständigen Hochschulen und mehrere Neugründungen führten zu einer Vervielfachung der Anzahl der Hochschulen (1945: 11, 1953: 39, 1960: 50) und zu einer langfristigen Erhöhung der Studierendenzahlen (1945: 54.902, 1953: 46.738, 1960: 65.451, 1970: 102.015, 1980: 147.862, 1990: 149.048; INSTITUT FÜR INFORMATIONEN IN DER BILDUNG 1992, 17). Die Mehrheit der Studierenden studierte an technischen Hochschulen und Universitäten.

Anfangs fanden im tschechoslowakischen Hochschulwesen Arbeiter- und Bauernkinder bevorzugt Aufnahme; bald jedoch wurden pragmatische Kriterien eines Schemas der Gleichverteilung eingeführt (SLAPNICKA 1970b, 339; HOENSCH 1978, 136; KOUTSKY 1996, 114; vgl. Kap. 3.5.5.2). Im gesamten Bildungssystem sollten die einzelnen Schichten entsprechend ihrer Anteile in der Gesamtgesellschaft repräsentiert sein, wodurch sich sowohl idealtypische als auch reale Verteilungsmuster typischer Qualifikations- und Statusgruppen ergaben. Letztere wichen allerdings auch im Hochschulwesen über die gesamte Epoche der kommunistischen Herrschaft von den proklamierten bzw. gewünschten Vorgaben deutlich ab (vgl. KOPP 2009b, 323).

Das Studium für Werktätige, in extremer Auslegung sogar die Einheit von Studium und Arbeit, wurde zur idealen Ausbildungsform der Zukunft erklärt und Grundlage der systematischen Weiterbildung im Zeichen der „wissenschaftlich-technischen Revolution“. 20 bis 30% der Studierenden waren berufstätig. Für das Direktstudium bedeutete dies eine forcierte Verbindung mit der Praxis, die im Sinne der materiellen Produktion der Industrie verstanden wurde. (vgl. USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1980, 45ff.). Die Orientierung an der Praxis war vor allem in der Bildungsreform von 1958 kennzeichnend, wurde in den 1960er aber wieder abgebaut. Während insbesondere in der ČSSR und der DDR nach den Phasen starker Produktionsorientierung wieder die akademische Ausrichtung der Prozesse der Hochschulbildung betont wurde, dominierte beispielsweise in der Sowjetunion eine stark verschulte Hochschulausbildung (SCHMIDT 1984, 250 und 254ff.). Der Anteil weiblicher Studierender stieg auf Grundlage der Schulpolitik von 18,5% im Studienjahr 1945/46 über 37,1% 1960/61 bis auf über 42% im Studienjahr 1979/80 (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1980, 43).

Zum 1. Mai 1966 erhielten die Universitäten eine neue Organisationsstruktur, bei der ihre wichtige gesellschaftliche Funktion und die „Aufgaben bei der Entfaltung der Gesellschaft“ neuen Definitionen unterzogen wurden (vgl. SINGULE 1967, 83f.; USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1980, 41ff.). Die schrittweise durchgeführte Liberalisierung der Wissenschaftspolitik konnte jedoch nicht zur Wiederherstellung der alten akademischen Freiheiten und Selbstverwaltung beitragen und wurde im Zuge der Normalisierung nach dem Prager Frühling wieder fallengelassen (ŠEBKOVÁ & ZÁVADA 1998, 72).

1968/69, wohl als eine unmittelbare Reaktion auf die Studentenstreiks von 18. bis 20. November 1968 und als Antwort auf das Eintreten zahlreicher Professoren und Kommilitonen

für die allgemeinen Freiheitsrechte sowie die Verwirklichung eines humanen Sozialismus, setzten Bemühungen ein, den Einfluss staatlicher Organe nachhaltig zu festigen. Die Säuberungen, insbesondere in den gesellschaftswissenschaftlichen Instituten der Universität und der Akademie der Wissenschaften, bedingten einen enormen qualitativen wissenschaftlichen Verlust: Hunderte, vor allem Historiker, Literaturwissenschaftler, Soziologen und Philosophen, verloren ihre Stellung und wurden mit Berufsverböten belegt und teils als angebliche „Rechtsopportunisten“ und Staatsfeinde zu langjährigen Haftstrafen verurteilt. Viele der Entlassenen waren über viele Jahre hinweg arbeitslos oder nur als Hilfsarbeiter tätig (vgl. ČERMÁKOVÁ 1991, 329f.). Durch Erlass des tschechischen Kultusministers von 31. Mai 1972 durften zahlreiche Publikationen nur noch Angehörigen der Regierung in den Bibliotheken zugänglich gemacht werden (HOENSCH 1978, 176).

Die Hochschulreform von 1980 festigte die staatliche Verwaltung der Hochschulen weiter (vgl. JENÍK 1980, 62). Bei der Zugangsproblematik an Hochschulen spielten weiterhin arbeitskräftepolitische und soziologische Gesichtspunkte gleichermaßen eine Rolle (vgl. MATEJŮ et al. 2003; SIMONOVÁ & ANTONOWICZ 2006). Grundsätzlich konnte sich jeder Bürger um einen Studienplatz bewerben, der eine abgeschlossene mittlere Schule mit Abitur vorweisen konnte, doch „nicht immer steht [...] das Interesse der Studienbewerber im Einklang mit den Bedürfnissen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung. Die Auswahl der Studierenden richtet sich deshalb nach der größtmöglichen Übereinstimmung zwischen den Bedürfnissen der Gesellschaft und den Interessen der Jugend“ (JENÍK 1980, 62).

In der Forschung wurde in Zusammenhang mit dem Hochschulwesen vorrangig der Zusammenhang von Hochschulexpansion und Qualifizierungsproblematik untersucht, der unter den Schlagwörtern „Übergang zur Massenhochschulbildung“ und „Kopplung von Bildungs- und Beschäftigungssystem“ diskutiert wurde (vgl. TEICHLER et al. 1979, 9f.). Für diese, in allen sozialistischen Ländern zunächst übereinstimmenden Tendenzen werden drei Ursachen ausgemacht, wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln diskutiert wurden: Erstens wirkten sich die beschriebene quantitative Ausdehnung der mittleren Bildung auf möglichst alle Jugendlichen der entsprechenden Altersstufe und die Anhebung des Ausbildungsniveaus durch das Sekundarschulwesen auf die anschließenden Stufen des Bildungswesen aus und machen insbesondere im Hochschulbereich entsprechende Anpassungen notwendig. Des Weiteren ist der „extensive Ausbau der Hochschulkapazitäten“ zu nennen, der der „qualitativen und quantitativen Sicherung“ des geplanten Bedarfs und den Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft an Hochschulabsolventen dient (HOFFMANN & SYNIAWA, 1981, 7). Als Ursache diskutiert wurden drittens die Veränderungen im Bereich der Weiterbildung, die Änderungen im System der Hochschulerstausbildung nach sich ziehen (SCHMIDT 1984, 249).

3.5.5 Das sozialistische Bildungswesen zwischen pädagogischem Anspruch und politischer Ideologie

Der Machtübernahme durch das kommunistische Regime in den osteuropäischen Ländern folgte das Streben nach einer Reorganisation und Ausweitung des Bildungswesens. Den Wiederaufbau verstand man als eine Neuorientierung der Bildungspolitik in Richtung einer „Demokratisierung“ (GRANT 1969, 11) der ständischen Gesellschaftsstruktur, die in erster Linie die Öffnung der Schulsysteme für eine größere Anzahl von Schülern unabhängig sozialer, rassistischer, nationaler, geschlechtlicher und religiöser Unterschiede sowie eine möglichst hohe Allgemeinbildung, eine „umfassende Volksbildung“ (ANWEILER 1969, 200), für alle ermöglichen sollte (vgl. USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ 1973, 78; STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ 1975a, 7f.).

In der Praxis wurde das „monistische“ und standardisierte sowjetische Bildungsprinzip jedoch durch die unterschiedlichen bildungsrelevanten wirtschaftlichen und politischen Voraussetzungen und Einflüsse der einzelnen Staaten sowie den Pluralismus der Meinungen, Werte und Ziele, die in das System Schule hineinwirken, unterlaufen.

Sowohl das kommunistische Regime wie die nach Ende des Zweiten Weltkriegs errichteten volksdemokratischen Ordnungen knüpften an die zentralistischen Strukturen im Schul- und Hochschulwesen ihrer jeweiligen Vorgänger an und mussten den Maßstäben des bestehenden Systems Rechnung tragen (vgl. ANWEILER 1986, 10f.). War beispielsweise in der Tschechoslowakei dank der vorangegangenen Verwaltungsstrukturen der Österreichisch-Ungarischen Monarchie wie auch in der DDR das Problem des Analphabetentums nahezu unbekannt (vgl. Zahlen in KUZMIN 1981, 80ff.), stellten Statistiken in Polen einen Analphabetenanteil von 25% fest (SINGULE 1967, 3). Zwar waren noch weitere osteuropäische Länder in dieser Hinsicht rückständig, nirgends war der Anteil an Analphabeten aber so hoch wie im zaristischen Russland (vgl. BOETTCHE 1960, 39; GRANT 1969, 9). Dementsprechend waren die Schulsysteme einiger Länder im Jahre 1945 weit höher entwickelt und gesellschaftlich etablierter als das sowjetische, was der sowjetischen Führung dort einen geringeren Handlungsspielraum als in der UdSSR ermöglichte (vgl. GRANT 1969, 10f.).

Die quantitative Bildungsexpansion demonstriert Polen in besonderem Maße, da dort die Schülerzahl in den Grundschulen von etwas mehr als 3,25 Millionen 1946/47 zwanzig Jahre später auf 5,5 Millionen angewachsen war (GRANT 1969, 11). In Ostdeutschland oder der Tschechoslowakei trat dieser Vorgang weit weniger deutlich hervor, da ein viel geringerer Nachholbedarf bestand. Ähnlichen Tendenzen folgen die Zahlen des Zugangs zur Sekundarschule wie auch zur Berufsschule. Die inhaltliche Verschiebung innerhalb der Sekundarschulbildung von den allgemeinbildenden Schulen zu Fachschulen zeigte sich wiederum in der Tschechoslowakei und in Ostdeutschland ebenfalls deutlich (vgl. EBD., 12). Ab Mitte der 1970er Jahre wird die beschriebene Bildungsexpansion in den Ländern mit besonderem Nachholbedarf, u.a. als Folge der demographischen Entwicklung, als praktisch abgeschlossen

bezeichnet (vgl. GRANT 1984, 29ff. sowie zu den Problemen der Bildungsexpansion in der DDR und der UdSSR, PIETSCH 1984.).

MONOSZOHN & SZARKA (1970, 362) diskutieren zudem das nicht ausreichend gelöste Problem schulischer Infrastruktur in städtischen und ländlichen Gemeinden, welches den einheitlichen Charakter des Schulwesens der sozialistischen Länder vor Herausforderungen stellte.

Doch bedeutete die „Demokratisierung“ mehr als die bloße Vermehrung der Schülerzahlen, Gewichtsverlagerungen zwischen den verschiedenen Typen der Sekundarschule oder bessere Zugangsmöglichkeiten zu Sekundarschulen – sie bedeuteten zugleich eine Entwicklung in Richtung auf ein einheitliches System des Schulwesens und die möglichst adäquate Widerspiegelung der sozialen Zusammensetzung der Bevölkerung, die nicht selten das gleiche Recht auf Bildung einschränkte (vgl. ANWEILER 1969, 196f. sowie Kap. 3.5.5.2). War die Tendenz zu einer uniformierten Massenausbildung noch so unverkennbar, verlangte die arbeitsteilige Gesellschaft doch nach einer Spezialausbildung.

Der enge Zusammenhang zwischen Wirtschaftspolitik und Bildungswesen zeigte sich seit Mitte der 1970er Jahre, als beispielsweise Polen einen Rückgang des Nationaleinkommens von 4% (1980) verzeichnen musste. Das Bildungswesen wurde davon unmittelbar getroffen. Die Investitionen gingen in diesem Bereich drastisch zurück, so dass in vielen Regionen keine neuen Schulen mehr gebaut werden konnten und für Berufsschulen die Anschaffung neuer Gerätschaften nicht mehr möglich war. Ähnlich verlangsamte sich die durchschnittliche jährliche Wachstumsrate des Bruttosozialprodukts auch in der UdSSR und der DDR. Die noch 1985 proklamierten Wachstumsziele wurden von westlichen Fachleuten als unrealistisch eingestuft (vgl. ANWEILER 1984, 11f.).

Während dem Bildungswesen in den 1960er Jahren also noch eine dynamische, den ökonomischen und technischen Fortschritt beschleunigende Wirkung beigemessen wurde, wurde der Bildung und Erziehung in den Forschungen der 1980er Jahren mehr eine stabilisierende Rolle in der Vermittlung der Werte einer sozialistischen Gesellschaft zugeschrieben, die mit gravierenden Anpassungs- und Entwicklungsproblemen belastet war. Die weitere Entwicklung der Bildungspolitik würde „maßgeblich von den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen abhängen“, prognostizierte ANWEILER bereits 1984 (EBD., 23).

3.5.5.1 Uniformierte Bildungsideale versus individuelle Bildungswege

Den unterschiedlichen Begabungen, Bedürfnissen und Interessen im Rahmen eines weitestgehend einheitlichen Schulsystems gerecht zu werden, brachte bald auch Schwierigkeiten innerhalb des Bildungssystems mit sich. Trotz oder gerade wegen der offiziellen Ideologie entwickelte sich zwischen den uniformierten Bildungsidealen und Teilen der Gesellschaft eine kulturelle Kluft. Die seit Mitte der 1970er Jahre sichtbar werdenden Grenzen des ökonomischen Wachstums und der Bildungsexpansion fielen zeitlich mit dieser ideologischen Krise der Ge-

sellschaft zusammen. Erziehung in den öffentlichen Institutionen wurde umso stärker als repressiv und intolerant empfunden, je mehr als Bild gesellschaftlicher Harmonie nach außen beschworen wurde (vgl. ANWEILER 1984, 17ff.).

Unterhalb des standardisierten öffentlichen Erziehungssystems, welches in erster Linie durch die Schulen repräsentiert wurde, bestand eine Pluralität von Erziehungsweisen, die sich der politischen Steuerung entzogen. Doch gab es innerhalb der sozialistischen Staaten zunächst unterschiedliche Grade dieser Forderung nach pädagogischer Autonomie sowie einer autonomen Verwaltungsarbeit als kritischem Korrektiv gegenüber den bestehenden Strukturen und Mechanismen in der Leitung und Kontrolle des Bildungswesens (vgl. PALOUŠ 1969, 157f.; ANWEILER 1986, 22ff.). Da die bereits wenige Jahre nach der Oktoberrevolution aufkommende Forderung einer pädagogischen Autonomie in offiziellen Kreisen als reaktionär und klassenfeindlich galt, reichte sie je nach den entsprechenden Voraussetzungen der Staaten, in der Sowjetunion, der DDR oder der Tschechoslowakei zunächst überhaupt nicht in die offiziellen Schullehrpläne hinein oder wurde wie in Jugoslawien, Ungarn oder Polen, am Rande des Bildungssystems toleriert (zur „parallelen Bildung“ in Polen vgl. KARP 1986). Das „Unbehagen an der Schule“ (ANWEILER 1986, 26) äußerte sich über die Jahre hinweg jedoch stetig in einer Vielzahl kritischer Einzelstimmen und einer Reihe konkreter Verbesserungsvorschläge, das Schulklima, das Lehrer-Eltern-Verhältnis wie auch Verhältnis von Schule und politischer Obrigkeit betreffend (EBD.). In mehreren persönlichen Beobachtungen zwischen 1966 und 1970 beschreibt GRANT (1984, 28) „beträchtliche Unruhe und Disziplinprobleme“ in Prager Schulen, die auf die zunehmende Unzufriedenheit mit den uniformierten Lehrinhalten zurückzuführen sei. Die Presse und insbesondere sowjetische Fachzeitschriften wie „Utschitelskaja gaseta“ (Lehrerzeitung), „Sowjetskaja pedagogika“ (Die Sowjetpädagogik) oder „Narodnoe obrasowanije“ (Volksbildung) klagten oftmals offen über die „Langweiligkeit“ und „Fadheit“ des Unterrichts (GRANT 1984, 28f.). Die Publikationen des georgischen Psychologen und Schulleiters Schalwa Amonaschwili, des Verfechters einer „humanen Schule“, gehen ebenso wie die Entwürfe einer „Schule der Zukunft“ des russischen Pädagogen Eduard Kostjaschkin von der Notwendigkeit einer größeren individuellen Eigenverantwortung der Lehrer, einer zu fördernden größeren Selbstständigkeit der Schüler sowie einer Erweiterung kollektiver Gestaltungs- und Freiheitsrechte der Schule als Ganzes aus (vgl. ANWEILER 1981, 804f.). Lenins Frau Nadeschda K. KRUPSKAJA (1957, 348) beschäftigte sich wiederholt mit dem Problem einer Schule, die unabhängiges Denken unterdrückt und passives Auswendiglernen ermutigt. Stanislav T. ŠACKIJ (1964, 52f. und 135) beklagte, dass den Kindern die Maßstäbe der Erwachsenen aufgezwungen werden und trat dafür ein, ihnen Raum für ihr Kindsein zu lassen. In einem weiteren Artikel betont er, dass es darauf ankomme, solche Themen für den Schulunterricht zu wählen, die „lebendig und realistisch sind, sich aus den Bedürfnissen der Schulumgebung ergeben und den Fähigkeiten und Interessen der Kinder entsprechen“ (ŠACKIJ 1964, 290). Auch in der ČSSR wurden zunehmend Stimmen laut, Schulformen und Schulklassen nach den jeweiligen Begabungen der Schüler zu differenzieren (vgl. PALOUŠ 1969, 156ff.).

“Während dem Erziehungs- und Bildungswesen einerseits die Aufgabe einer gesellschaftlichen Homogenisierung gestellt wird, die ein relativ einheitliches ‚gesellschaftliches Bewußtsein‘ einschließt, besteht daneben die Notwendigkeit, die vorhandenen individuellen Unterschiede in der Begabung, Leistungsbereitschaft und ‚Lebensplanung‘ als solche anzuerkennen und ‚gesellschaftlich nutzbar‘ zu machen“ (ANWEILER 1986, 18).

Auch darf nicht übersehen werden, dass die ursprünglichen marxistischen Ideale grundsätzlich zwar eine verfrühte Spezialisierung des Kindes zugunsten einer breiten und einheitlichen Allgemeinbildung ablehnen, dass aber nicht die Spezialisierung im Allgemeinen abgelehnt wurde. Die Ausbildung könne nur dann vielseitig sein, wenn sie die größtmögliche Entwicklung aller Fähigkeiten jedes Kindes ermöglicht (vgl. ÁGOSTON 1970, 267).

SOMR bezeichnet die Dialektik von Individuum und Gesellschaft als wesentlich für die sozialistische bzw. marxistisch-leninistische Pädagogik. Hierzu müsse sich das Individuum zwar von seiner „Eigenständigkeit und Subjektivität befreien“ und sich aktiv mit den „Interessen der Gesellschaft identifizieren“, doch respektiere und fördere das Kollektiv die individuellen Voraussetzungen des Einzelnen bei dessen Entfaltung im Bildungswesen (SOMR 1980, 7f. und 109ff.).

Die empirische Sozialforschung und Sozialstrukturforschung der staatssozialistischen Länder erkannte zudem in mehreren jugend-, bildungs- und familiensoziologischen Studien die Auflösung der politisch motivierten linearen Entwicklungsmodelle hin zu einer Anerkennung länger fortdauernder und zum Teil neu entstehender sozialer, kultureller und bildungsrelevanter Unterschiede im Sozialismus. So konnten beispielsweise die „Lebensplanforschungen“ in der UdSSR den Zusammenhang von arbeitspolitischen Maßnahmen, Veränderungen in den Struktur des Bildungswesens sowie Erwartungen und tatsächlichem Verhalten Jugendlicher bei der Berufswahl näher ermitteln (vgl. FILIPPOW 1986). In allen sozialistischen Staaten kamen Forschungen zu ähnlichen Ergebnissen: Mit der Verlängerung der allgemeinen Schulzeit sind die Bestrebungen auf höhere Bildung in dem Maße gewachsen, in dem auf vielen Gebieten ein Mangel an Arbeitskräften erkannt wurde, während auf anderen ein Überschuss an Bewerbern herrscht. Auch für die DDR, in technischer und arbeitsorganisatorischer Hinsicht innerhalb der sozialistischen Staaten an der Spitze, heißt es aufgrund entsprechender Untersuchungen:

„Empirisch wird [...] deutlich, daß es z.B. in zunehmendem Maße Schwierigkeiten bereitet, Arbeitskräfte, vor allem jüngere Menschen mit Zehnklassenabschluß, für unattraktive, körperlich schwere, monotone und inhaltsarme Tätigkeiten zu gewinnen, die der Entfaltung der Schöpferkraft rechte enge Grenzen setzen. Während einerseits die derzeitigen materiell-technischen Grundlagen der Produktion objektiv eine Gruppe von Werktätigen erfordern, die jenen Typ unattraktiver Arbeit ausführen, ist die Persönlichkeitsentwicklung auch im Hinblick auf die Arbeitsbedingungen und Arbeitsinhalte durch ein rasch wachsendes Niveau der Bedürfnisse gekennzeichnet“ (KRETZSCHMAR 1981, 105).

Gegenüber der These von der raschen Erhöhung des allgemeinen Qualifikationsniveaus, wurde von der Forschung nunmehr die Notwendigkeit einer gezielten Begabtenförderung auch als Voraussetzung für die Erreichung wissenschaftlich-technischer Leistungen von internationalem Rang erkannt. ANWEILER spricht hierbei von einer Akzentverlagerung von einer „extensiven“ zu einer „intensiven“ Bildungsförderung (ANWEILER 1984, 14 und 22). GRANT spricht von einer „Periode der Konsolidierung“ (GRANT 1984, 31).

Die Lösung der Wirtschafts- und Bildungsplaner bestand zum einen in einer forcierten Lenkung des Nachwuchses in Mangelberufe (vgl. zur Wiederbelebung der polytechnischen Bildung Kap. 3.5.4.6) sowie in einer erneuten Umstrukturierung der Lehrinhalte (vgl. GRANT 1984, 35). Ein konkreter Erfolg der Bemühungen zeigte sich in der ČSSR in der Errichtung von Spezialschulen- oder -klassen für Kinder mit besonderen Begabungen z.B. in Musik, Kunst oder Fremdsprachen (CIPRO 1970, 370; GRANT 1984, 25). Diese Spezialschulen wurden gleichermaßen in Polen, der DDR und Ungarn eingerichtet (vgl. GRANT 1984, 35). Andere Abweichungen vom strikten Einheitsmodell wie Sonderschulen für körperlich und geistig benachteiligte Kinder und die Nutzung von freiwilligen Arbeitsgemeinschaften im schulischen Bereich oder der Jugendorganisationen zur Erweiterung des Lernangebots für begabtere Schüler waren bereits länger übliche Praxis (SINGULE 1967, 75ff.; CIPRO 1970, 370; GRANT 1984, 35f.). In zunehmendem Maße wurde in ausführlichen pädagogischen Diskussionen auch in der Sowjetunion festgestellt, dass sich Kinder auch innerhalb des normalen Spektrums auf verschiedene Weise und in unterschiedlichem Tempo entwickeln. Obwohl die Betonung immer noch auf der Bewältigung eines für alle Schüler weitgehend einheitlichen Stoffkanons lag, wurde anerkannt, dass dieses Ziel auf unterschiedliche Weise erreicht werden kann und grundsätzlich die Notwendigkeit flexibler Unterrichtsmethoden bestehe (vgl. GRANT 1984, 36).

Doch wirft die neue Betonung der Selbstständigkeit der Schüler vor dem Hintergrund statischer Leitbilder Probleme auf. Die eindeutigen ideologischen Forderungen kollidieren mit dem Ziel des selbständigen Wissenserwerbs, eines aktiven Lernens und eines problemorientierten Unterrichts (vgl. ANWEILER 1969, 202). Die bestehenden schulischen Administrationsstrukturen waren durch die jahrzehntelange Betonung der Einheitlichkeit von Unterrichtsinhalten und -methoden nicht auf die geforderte Flexibilität in der Praxis eingestellt; auch die Lehrer waren für neue Unterrichtsverfahren nicht ausgebildet (GRANT 1984, 36; ANWEILER 1960, 27f.). Grundsätzlich standen auch die Wissenschaftler, Pädagogen und Schulpolitiker westeuropäischer Länder vor nahezu denselben technischen, gesellschaftlichen und kulturellen Herausforderungen jener Zeit, die eine Anpassung des Systems Schule erforderten. Doch spielten in den sozialistischen Ländern die Lehrpläne eine so überragende Rolle bei der „schulpolitischen und pädagogischen Steuerung des Prozesses der Bildung und Erziehung in allen Schulen“ (NEUNER 1966, 6), dass eine Öffnung zu einer dynamischen, flexiblen und in sich differenzierten Bildung, die mehr als ein Werkzeug „zur Bewußtseinssteuerung und sozialen Anpassung“ (ANWEILER 1969, 203) darstellt, schwer umsetzbar war.

Innerhalb der sozialistischen Lebensweise – dem einrahmenden ideologischen Konzept – bilden sich demnach basierend auf der sozialen Lage, dem Bildungsstand, den Arbeits- und Lebensbedingungen spezifische Lebensweisen, Wertorientierungen und Verhaltensweisen heraus, die den Erziehungs- und Bildungsprozess beeinflussen. Neben bestimmten Konstanten, die durch ideologische Prinzipien wie politisch-bürokratische Machtstrukturen festgelegt sind, sollten in der Betrachtung des Bildungssystems unter sozialistischen Vorzeichen demnach auch jene Kräfte untersucht werden, die im Bildungswesen selbst wirken und eine gewisse Eigendynamik entfalten konnten (vgl. ANWEILER 1986, 17f.). Wird in die Planung der moralischen Erziehung vom Kindergarten aufwärts noch so viel investiert, ist die „Effektivität in der Erzeugung der gewünschten politischen Einstellung und eines konformen Sozialverhaltens [...] äußerst ungleichmäßig und scheint von Faktoren bestimmt zu sein, die wenig mit Bildungspolitik oder -praxis zu tun haben“ (GRANT 1984, 28).

Innerhalb der beschriebenen Strömungen der zentralen Steuerung ist ein breites Spektrum der Selbstregulierung und Selbstverwaltung sichtbar, so dass ANWEILER von einem nur sehr allgemeinen Grundmodell sozialistischer Lenkung, Planung und Verwaltung jener Zeit spricht (ANWEILER 1986, 27f.; vgl. auch KOPP 1984, 98).

Trotz oder gerade wegen der extremen gesamtgesellschaftlichen Nivellierungspolitik und dem frühen Versprechen der Massen-Sekundarbildung ergaben sich spezifische Widersprüche zwischen der weiter bestehenden realen gesellschaftlichen Differenzierung und dem kaum einlösbaren, unspezifischen Ziel der Bildungsgerechtigkeit (KREIDL 2002, 569). Strategien zur Überdeckung dieser Widersprüche liefen auf Verweise zeitlich begrenzter pragmatischer Bedürfnisse der Volkswirtschaft in einer Aufbauphase hinaus, wodurch sich eine argumentative Anbindung an Wirtschaft und Qualifikationsplanung und eine Legitimierung faktischer Differenzierung ergab. Die zweite Strategie bestand darin, Versprechungen für die Zukunft zu machen. So verabschiedete der Parteitag von 1958 die Einführung der Abiturbildung für praktisch alle Jugendlichen innerhalb von 12 Jahren, was aufgrund der realen Bedingungen – Mangel an Finanzen, Personal und pädagogischer Planung – ohnehin keine Chancen auf Realisierung hatte. Eine dritte Strategie bestand in der scheinbaren „Verobjektivierung“ von Bildungsgerechtigkeit, die so definiert wurde, dass nicht mehr allen die gleiche höchste Schulbildung versprochen wurde, sondern die statistisch gleichgewichtige soziale Repräsentanz in jedem Schultyp entsprechend der statistischen sozialen Schichtung der Gesamtgesellschaft war (vgl. KOPP 2009b, 316). KOPP bezeichnet diese Festlegung als riskant, da schultypenmäßige Abweichungen von den proklamierten Zielen umso deutlicher auffielen und über die gesamte Zeit hinweg erkennbar blieben (KOPP 2009b, 317).

3.5.5.2 Zugang zu Bildung unter sozialistischen Voraussetzungen

In der ersten Phase europaweiter Bildungsreformen um 1969 wurde in einem Band west- und osteuropäischer Autoren als Fazit formuliert:

„In den sozialistischen Staaten handelt es sich – dem Programm nach – um einen bewußt und planmäßig gestalteten Transformationsprozeß auf ein ideologisch formuliertes Ziel hin; in den liberal-demokratischen Systemen hingegen vollzieht sich dieser Wandel spontaner, ungesteuerter, aber im Ergebnis nicht weniger umwälzend. Die Rolle der Bildungspolitik ist in beiden Fällen prinzipiell die gleiche: Sie soll das Bildungspotential der Gesellschaft aktualisieren, indem sie jedem einzelnen die größtmöglichen Bildungschancen eröffnet und ihm hilft, sie wahrzunehmen. Die gesellschaftspolitischen Grundsätze *Gleichheit der Bildungschancen* sowie *Förderung aller* und *Auswahl der Besten* gelten für demokratische wie sozialistische politische Systeme“ (ANWEILER 1969, 196f.).

In den sozialistischen Staaten wurde anfangs nach dem Prinzip einer proportionalen Chancengleichheit vorgegangen: Die soziale Zusammensetzung der Klientel in den Bildungseinrichtungen sollte derjenigen der Gesellschaft entsprechen; politische Lenkungsmaßnahmen sollten diesen Zustand herbeiführen (ANWEILER 1969, 197). Die definierten Klassenkriterien wurden hierbei aber politischen Zielen untergeordnet und führten so zu erneuten Differenzierungen und Auslese (vgl. PALOUŠ 1969, 160ff.). ANWEILER & STEIER (2009, 260) nennen hierbei die „Arbeiter- und Bauernkinder“ als offensichtliches Beispiel: Die gezielte Förderung der bisher sozial benachteiligten Gruppe verband sich mit den neuen Benachteiligungen der als „bürgerlich“ definierten Angehörigen. Diese Konstruktion scheiterte aber spätestens zu dem Zeitpunkt, als die Kinder der neuen „sozialistischen Intelligenz“ heranwuchsen und ihrerseits das „gleiche Recht auf Bildung“ für sich beanspruchten. So konnte die Tatsache bestehender und neuer sozialer Differenzierungen in der sozialistischen Gesellschaft nicht mehr ignoriert werden (vgl. auch ANWEILER 1969, 197).

Die entsprechende Schulzulassungspolitik realisierte sich in unterschiedlichen Phasen. Zeitweise wurden Kinder aus Arbeiterfamilien gezielt in weiterführende Schulen und Hochschulen geschleust, um die Lücke an Fachkräften, die nach Emigration und Säuberungen „alter Kader“ im Zusammenhang mit dem Umsturz von 1948 aufgetreten war, mit „neuen Kadern“ zu füllen (KOPP 2009b, 314). Absolvierten von tausend Schülern in den Böhmisches Ländern im Schuljahr 1936/37 lediglich 4 aus Arbeitsfamilien die Mittelschule (128 aus Beamtenfamilien), stieg deren Anteil unter sozialistischem Einfluss merklich an (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ 1973, 23; vgl. Tab. 4) Umgekehrt betrug anfangs der Anteil der Jugendlichen aus Familien der ehemals oberen Schichten, die in Lehrberufe in der Industrie geschleust wurden, rund 33% und sank bis 1989 auf 7% (KREIDL 2002, 578). Die Mitte der 1950er Jahre einsetzende Expansion des Sekundarschulwesens führte dazu, dass Kinder aus allen Schichten vermehrt Zugang zu weiterführender Bildung fanden. Mit der Lockerung der 1960er Jahre sank allerdings der prozentuale Anteil der Arbeiterkinder in den Gymnasien wieder auf 29% im

Jahr 1969 (in Schulen mit geringem Bewerberandrang wurden Klassenherkunftskriterien bei der Zulassung kaum noch praktiziert) – kaum höher als 1920, wo 29,5% der slowakischen Kinder aus Familien von Arbeitern, gering verdienenden Angestellten und Kleinlandwirten kamen und deren tschechischer Anteil bei 27,5% lag (KUZMIN 1981, 208). An tschechischen Hochschulen studierten 1970 rund 24% Arbeiterkinder (vgl. USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ 1973, 23; vgl. Tab. 5). Vier Jahre später (dem Höhepunkt der beginnenden „Normalisierungspolitik“) war deren Anteil für die Gymnasien auf 51% und für die Hochschulen auf 41% angestiegen (vgl. Tab. 3 sowie KOPP 1976, 188ff.). 1979/80 betrug der Anteil Jugendlicher aus Arbeiter- und Bauernfamilien an Gymnasien 58,5%, auf Fachmittelschulen 75,2% und an Hochschulen 60,4% (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1980, 62). Diese Entwicklung sollte in den 1980er Jahren jedoch wieder umschlagen, wie auch eine Reihe soziologischer Studien bemerkte (MATĚJŮ 1991, 2008 u.a.).

Tab. 3: Entwicklung der sozialen Herkunft von Schülern an Gymnasien in der ČSSR sowie im tschechischen Landesteil

Gymnasium							
Schuljahr	Gesamt	ČSSR			ČSR		
		Anteil der Schüler aus Familien in %			Anteil der Schüler aus Familien in %		
		Arbeiter	Bauern	Sonstige	Arbeiter	Bauern	Sonstige
1955/56	69.835	30,3	12,3	57,4	29,7	7,8	62,5
1957/58	88.410	34,4	9,5	56,1	34,1	6,4	59,5
1959/60	89.768	37,7	6,8	55,5	36,6	4,4	59,0
1961/62	66.153	40,4	5,9	53,7	38,4	3,6	58,0
1963/64	88.155	41,1	6,1	52,8	38,2	3,7	58,1
zwischen 1964 und 1970 wurden keine Daten erhoben							
1970/71	101.730	34,6	4,6	60,8	28,7	3,6	67,7
1971/72	112.676	47,7	5,0	47,3	46,1	4,1	49,8
1972/73	121.317	51,7	5,0	43,3	50,8	4,4	44,8

(Quelle: verändert nach USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ 1973, 23f.)

Tab. 4: Entwicklung der sozialen Herkunft von Schülern an Fachmittelschulen in der ČSSR sowie im tschechischen Landesteil

Fachmittelschulen							
Schuljahr	Gesamt	ČSSR			ČSR		
		Anteil der Schüler aus Familien in %			Anteil der Schüler aus Familien in %		
		Arbeiter	Bauern	Sonstige	Arbeiter	Bauern	Sonstige
1955/56	140.276	40,2	15,3	44,5	39,8	11,8	48,4
1957/58	135.847	45,9	13,7	40,4	45,4	10,5	44,1
1959/60	129.853	46,3	13	40,7	45,1	10,7	44,2
1961/62	138.330	46,8	11,7	41,5	45,0	10,5	44,5
1963/64	170.441	46,5	11,5	42,0	44,5	10,8	44,7
zwischen 1964 und 1970 wurden keine Daten erhoben							
1970/71	216.503	48,3	7,9	43,8	42,8	7,8	49,4
1971/72	212.668	59,1	8,4	32,5	57,4	8,2	34,4
1972/73	203.490	61,7	8,2	30,1	60	8,2	31,8

(Quelle: verändert nach USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ 1973, 23f.)

Tab. 5: Entwicklung der sozialen Herkunft von Studierenden an Hochschulen in der ČSSR sowie im tschechischen Landesteil

Hochschulen							
Schuljahr	Gesamt	ČSSR			ČSR		
		Anteil der Schüler aus Familien in %			Anteil der Schüler aus Familien in %		
		Arbeiter	Bauern	Sonstige	Arbeiter	Bauern	Sonstige
1955/56	48.534	29,1	13,4	57,5	27,8	9,2	63
1957/58	52.368	34,4	12,6	53,0	32,0	8,8	59,2
1959/60	56.935	34,0	10,3	55,7	31,6	7,1	61,3
1961/62	74.531	36,8	8,9	54,3	33,4	6,2	60,4
1963/64	90.408	37,9	8,3	53,8	35,2	6,2	58,6
zwischen 1964 und 1970 wurden keine Daten erhoben							
1970/71	102.015	32,0	6,3	61,7	24,1	5,0	70,9
1971/72	102.251	40,9	6,7	52,4	36,6	6,1	57,3
1972/73	103.034	44,6	6,0	49,4	40,9	5,6	53,5

(Quelle: verändert nach USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ 1973, 23f.)

Den gemeinsamen Hintergrund der Lehrplanreformen bezeichnet KOPP (1984, 107) als „spezifische, langjährig verfestigte Struktur von Disparitäten im Schulsystem, die sich auf die zwei Verteilerstellen, den Übergang von der Grund- auf die Mittelschulen sowie von diesen auf die Hochschulen, konzentrieren“. Zwischen den Plandaten und dem realen Bedarf bestand jedoch „in keinem Fall eine befriedigende Übereinstimmung“.

Verdeutlichen lässt sich dies exemplarisch am Beispiel des Gymnasiums, in welches seit den 1960er Jahren deutlich weniger Schüler aufgenommen wurden als vorgesehen waren. Die Gymnasialbildung an sich vermittelte keine realen Aufstiegschancen. Zwar fanden sich immer geringere Anteile an Kindern aus Arbeitsfamilien im Gymnasium als dies ihrem Anteil in der Gesellschaft entsprochen hätte, aber dies war im tschechoslowakischen Bildungssystem, das breite Aufstiegschancen über die Berufsbildung bot, nicht ein Zeichen für die Exklusivität des Gymnasiums, sondern auch ein Ausdruck des Nachfrageverhaltens von Eltern und Jugendlichen (KOPP 2009b, 315). Eltern und Schüler (hier vorwiegend Jungen), vorwiegend jene aus der Arbeitsschicht und der Gruppe der Techniker- und Ingenieursfamilien, zogen deutlich die berufsqualifizierenden Wege vor. Der entsprechend beobachtete langjährige Bewerberüberhang der Fachmittelschulen korrespondiert nicht nur mit der „Unattraktivität“ und „Feminisierung“ des Gymnasiums, sondern auch mit einem allgemeinen Bewerbermangel zu den Lehrberufen (KOPP 1984, 108). An zwei- bis dreijährige Berufsschulen beispielsweise wechselten 1980 ca. 49% der Absolventen der Grundschule (KOPP 1984, 101; USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1980 legt deren Anteil auf rund 54% fest). Als Zertifikat für den Arbeitsmarkt erwies sich der gymnasiale Abschluss daher gegenüber beruflichen Abschlüssen (insbesondere denen mit Abitur) eher als riskant und konnte zu „unqualifizierter Beschäftigung“ führen. Schließlich galt das Gymnasium als Schule für diejenigen Jugendlichen, die sich über die Berufs- oder Studienfachwahl noch nicht klar waren (KOPP 1976, 125ff.). KOPP kommt aufgrund dessen zu der Behauptung, dass der verhältnismäßig hohe Anteil von Kindern aus intellektuellen Familien im Gymnasium (vgl. Tab. 3) weniger als Investition in die Karriere zu interpretieren ist, sondern vielmehr eine Traditionsverbundenheit mit diesem Schultyp in einer Zeit bedeutete, „in der das mit ihm assoziierte kulturelle Kapital lediglich im Privaten und „auf Vorrat“ akkumuliert werden konnte“ (KOPP 2009b, 315).

Als Vorstufe für ein Hochschulstudium diente der gymnasiale Abschluss lediglich nur rund 60% eines Abschlussjahrganges. Ca. ein Drittel der Absolventen und diejenigen Studienbewerber, die die Zulassung zur Hochschule nicht bestehen, sind auf den nachträglichen Erwerb einer Qualifikation (1973 waren dies rund 14 % der Abiturienten) oder die Aufnahme einer unqualifizierten Arbeit angewiesen. Da die Schülerschaft sich in der Regel aus rund zwei Drittel Mädchen und einem Drittel Jungen zusammensetzte und die Bewerbungen sich auf den humanistischen Zweig konzentrieren, nennt KOPP (1984, 107) als Anschlussprobleme Disparitäten in der Gewinnung des Hochschulnachwuchses aus diesen Schulen, vor allem im Hinblick auf die Forcierung der technischen Ausbildung (vgl. Zahlen in USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1985, 23). Zwar war in der ČSSR der Anteil der weiblichen Studierenden in den technischen Hochschulen seit 1960 von rund 15% auf knapp

25% im Jahr 1980 gestiegen, insgesamt verzeichnet die Hochschulzulassung jedoch ein fortwährendes Ungleichgewicht zwischen Bewerbermangel in den technischen Hochschulen und Bewerberüberhang in den universitären Fächern. Das Problem der „Feminisierung“ sieht KOPP (1984, 108) als Symptom für funktionale Disparitäten im Bildungssystem der ČSSR.

„Zwar hat die bildungspolitische Entwicklung die traditionelle ehemalige Stellung des Gymnasiums als bevorzugter Bildungsweg zu Berufsqualifikation oder Universitätsstudium überwiegend für das mittlere und obere (Beamten-)Bürgertum substantiell gewandelt. Aber es ist der konzeptionell wechselhaften Bildungspolitik nicht im angestrebten Maß gelungen, eine neue qualifikatorische und sozialpolitische Funktion der allgemeinbildenden Sekundarschule II in der Gesamtstruktur des Bildungswesens zu verankern. Im Gegenteil ist ein Funktionsverlust zu registrieren, der mit dem Scheitern der 1958 beabsichtigten Integration von allgemeiner und Berufsbildung und mit einer Expansion dieser Schule immer akuter wurde: sie vermittelte keine Berufsqualifikation und die ehemals anerkannten Qualifikationsnachweise des Gymnasialabiturs im mittleren Dienstleistungsbereich sind durch die wachsende Konkurrenz der qualitativ und statusmäßig hochstehenden Fachmittelschulen mit ihren entsprechenden Richtungen verdrängt worden“ (KOPP 1984, 108).

Administrative Maßnahmen, wie beispielsweise die Kontingentierung der Zulassung bzw. Schulwahlenkung durch Gutachten der Grundschule oder Werbemaßnahmen für Lehrberufe verknüpft mit finanziellen Vergünstigungen, zeigten nur beschränkte Wirkung. Entweder wurden die Zulassungszahlen unter Bewerberdruck überschritten oder erhöhten umgelenkte Bewerber die spätere Fluktuation, indem sie Nach- oder Umschulungen beanspruchten. Unter den beschriebenen Voraussetzungen wird auch die 1978 verfolgte Strategie bildungspolitischer Maßnahmen in der Sekundarstufe II deutlich: Die Möglichkeit der Berufsqualifizierung im Gymnasium und die parallele Schaffung von Lehrberufen mit Abitur kamen der Nachfrage nach einem statusmäßig hochstehenden, doppelqualifizierten Schulabschluss entgegen. Der nachträgliche Erwerb der vollen Berufsqualifikation bzw. Hochschulreife sollte zum einen durch die berufliche Vorqualifizierung im Pflichtteil des Gymnasialfaches „Grundlagen der Produktion“ und zum anderen in der Erweiterung des allgemeinbildenden und theoretischen Unterrichts im Berufsschulwesen verkürzt werden.

Mit diesen Maßnahmen sollte die Mobilität geschlechts- und schichtenspezifischer Bildungsaspirationen generell erhöht werden. Insbesondere sollten die Reste traditionsverhafteter Präferenzen abgebaut werden, die die Durchsetzung der Bildungsplanstruktur hemmten: Kinder aus nicht manuell arbeitenden Familien sollten für die Arbeiterqualifikation und Kinder, insbesondere Jungen, aus den Arbeiterklasse sollten für die Gymnasialbildung gewonnen und insgesamt die Attraktivität der bewerberschwachen Schul- und Ausbildungswege erhöht werden (KOPP 1984, 108f.).

Als Mitte der 1960er Jahre kritische Stimmen über den Lernerfolg der Schüler laut wurden, rückten Untersuchungen hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft in den öffentlichen Fokus. Soziologische Untersuchungen bei Sitzenbleibern im Kreis Südböhmen (*Učitelské noviny* von 28.08.1964) zeigten, dass die meisten Sitzenbleiber aus wirtschaftlich unterentwickelten Gebieten wie den Kreisen Ostslowakei und Südböhmen kamen. Die nach 1945 neu besiedelten Bezirke Böhmisches Krumau/*Český Krumlov* und Prachatitz/*Prachatice* wiesen die schlechtesten Schulergebnisse auf, Strakonitz/*Strakonice* und Böhmisches Budweis/*České Budějovice* die besten. Demnach wurden die Untersuchungen in diesen Gebieten durchgeführt und umfassten 58 soziale Faktoren wie die Beschäftigung der Eltern, Eigentums- und Wohnverhältnisse, Familienleben und den Schulweg. Hierbei wurden 136 Sitzenbleiber und 330 Schüler mit Auszeichnung identifiziert, deren Zugehörigkeit zu den unterschiedlichen sozialen Gruppen in Tab. 6 dargestellt wird:

Tab. 6: Soziale Zugehörigkeit der in der soziologischen Studie erfassten Schüler

Sozialer Hintergrund	Sitzenbleiber (N = 135)		Schüler mit Auszeichnung (N = 330)	
Vater Arbeiter	89	66%	143	43,8%
Vater Landwirt	38	28%	25	7,6%
Vater Beamter	9	6%	162	49,1%
schwache soziale Bedingungen	30	21%	10	3%
sehr gute soziale Bedingungen	7	5%	96	29%
Familie kümmert sich nicht um Kind	75	53%	7	2%
Zerrüttung der Familie	21	14%	13	3,9%
mehr als 3 Personen in einem Raum	42	29%	17	5%
teilt das Bett mit jemandem	37	26%	24	7%
Eltern helfen beim Lernen	17	12%	67	20%
fährt mehr als 4 km zur Schule	60	42%	4	2%
arbeitet zu Hause	71	50%	24	7%

(Quelle: verändert nach: *Učitelské noviny* von 28.08.1964)

Die Studie kam zur Feststellung, dass der überwiegende Teil der Sitzenbleiber aus Arbeiter- und Bauernfamilien stammt, während fast die Hälfte der Kinder, die die Schule mit Auszeichnung besuchen, aus Akademikerfamilien stammen. Ergänzend ist an dieser Stelle anzumerken, dass 1964 57,9% der Bevölkerung der Arbeiterklasse zugeschrieben wurde (SINGULE 1967, 3). 1966 bestätigte eine weitere Studie aus dem Bezirk Karlsbad/*Karlovy Vary* diese Ergebnisse. Auch dort stammten 68% der Sitzenbleiber aus Arbeiterfamilien. Dagegen stammten von den Schülern mit Auszeichnung 50,8% aus Nichtarbeiterfamilien und nur 3,4% aus der Landwirtschaft. Fast 60% der Schüler, die Auszeichnungen erhielten, stammten aus

Familien mit sehr gutem Einkommen, dagegen nur 4,4% aus Familien mit niedrigem Einkommen. Von 63% der Sitzenbleiber haben die Eltern nur die Grundschule besucht. In Familien, in denen mindestens ein Elternteil eine Hochschulbildung hatte, gab es nur 0,4% Sitzenbleiber (Učitelské noviny sl von 05.05.1966). Die bestehende pädagogische Theorie ließ den Einfluss des sozialen Milieus auf den Schul- und Lernerfolg der Schüler jedoch vollkommen außer Acht (vgl. URBAN 1972, 53 ff.).

Seit den 1970er Jahren wurde dieses Problem meist unter dem Aspekt der politisch geforderten Durchsetzung des Leistungsprinzips im Interesse einer höheren wirtschaftlichen Effizienz diskutiert, wonach die Kriterien der Beurteilung der bisherigen sozialen Differenzierung verschoben wurden – mit entsprechenden Folgen für Gesellschaft und Bildung. In Ungarn, Polen und der DDR begann eine wissenschaftliche und begrenzt in der Öffentlichkeit geführte Diskussion über die „positive Funktion“ der sozialen Unterschiede im Sozialismus als „Wachstumsfaktoren und Triebkräfte des wissenschaftlich-technischen Fortschritts“ (ANWEILER & STEIER 2009, 260; vgl. auch ANWEILER 1984). Aussagen wie die folgende eines führenden Bildungssoziologen in der DDR waren nicht leicht zu widerlegen und gelten wohl bis heute:

„Die soziale Herkunft bedingt auch auf der Grundlage der gleichen Bildungsmöglichkeiten für alle den Schulerfolg. Die Ergebnisse des Oberschulbesuchs im ganzen [...] werden zu einem wichtigen, selektiven Indikator bei der Berufswahl bzw. Wahl weiterführender Bildungswege. So kommt vermittelt der Schule für den Nachwuchs ein Zusammenhang zustande zwischen der jeweiligen sozialen Herkunft und der Einnahme einer eigenen sozialen Stellung, der Platzierung im System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und damit einer bestimmten Klassen- und Schichtzugehörigkeit. Obwohl sich dieser Zusammenhang dank der sozialen Annäherung der Klassen und Schichten und der Effekte des Bildungssystems hinsichtlich dieses sozialen Grundprozesses in der sozialistischen Gesellschaft gelockert hat, ist die soziale Reproduktion der große gesellschaftlichen Gruppen aus einem eigenen Nachwuchs weder außer Kraft gesetzt noch beliebig abschaffbar“ (MEIER 1981, 125f.).

Gegenüber der Politik der Stalin-Ära, die stark auf eine Angleichung der einzelnen Länder an das sowjetische Vorbild orientiert gewesen war und dabei die nationalen Bildungsstrukturen weitgehend zerstörte, wurde der Spielraum für nationale Lösungen unter Chruschtschow größer (vgl. SCHMIDT 1984, 250). Die Gedanken einer mittleren Bildung und sogar einer Hochschulbildung für alle wurden wieder diskutiert (vgl. KOPP 1982). blieb diese Konzeption für die Hochschulen zwar eine Utopie, bedeutete die Idee jedoch die Öffnung für Vorstellungen eines weitgehend durchlässigen Bildungssystems. Eine Sekundarbildung auf wissenschaftlicher Basis, die auch den Zugang zum Hochschulstudium ermöglichen sollte, wurde wie beschrieben zur Grundlage aller weiterführenden Bildungswege erklärt. Hierdurch wuchsen wiederum die Bildungswünsche in der Bevölkerung, worin die langfristig wirksame Voraussetzung für die Bildungsexpansion zu sehen ist (vgl. Kap. 2.2 und 4.2).

Den Übergang zwischen Sekundarschulbereich und Hochschule regelten die einzelnen Länder zwar unterschiedlich (vgl. für die DDR und die UdSSR, SCHMIDT 1984, 252), bei der Planung und der Ausgestaltung der Zulassungsverfahren und -bedingungen geriet man jedoch nicht selten in Konflikt mit dem ideologischen Selbstverständnis, dass aus parteipolitischen Gründen eine bestimmte soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft verlangte. In der ČSSR herrschte zwar die Tendenz vor, Studierwilligen den Weg in die Hochschulen möglichst nicht zu verschließen (vgl. VODINSKÝ 1963, 9; KOPP 1982). Im internationalen Vergleich blieb der Zugang zur Hochschule jedoch über den gesamten Zeitraum des kommunistischen Regimes aber rein numerisch sehr eingeschränkt und war damit stark selektiv, da die Auswahlverfahren vor allem durch den Kaderplan sowie politische und wirtschaftliche Faktoren reguliert wurden (vgl. MATEJŮ et al. 2003). So wurden beispielsweise Arbeiter- und Bauernkinder aus strukturell schwachen Regionen wie den vormaligen Industrieregionen Nordböhmens bevorzugt zum Studium zugelassen. KOUTSKY bestätigt dieser Steuerung zwar einen grundsätzlich positiven Effekt, doch siedelten sich jene Absolventen nach Abschluss ihres Studiums oftmals eher in den strukturstärkeren Regionen und Städten an (KOUTSKY 1996, 113f.).

„Typically, in admitting applicants at that time, higher education institutions used mechanisms having nothing in common with either performance principles or personal abilities – Such as forbidding access to studies for children of politically non-loyal parents, protection and corruption, and other ascriptive selection criteria” (KOUTSKY 1996, 114).

Zudem brachte die Hochschulbildung selbst kaum soziale oder materielle Vorteile (vgl. PALOUŠ 1969,162; KOUTSKY 1996, 114). Zum einen lag das Einkommen eines Hochschulabsolventen im Durchschnitt nur 6% über dem eines Beschäftigten mit Grundschulabschluss, in einer Reihe von Berufen auch darunter – ein promovierter wissenschaftlicher Mitarbeiter verdiente mitunter dasselbe wie ein Schlosser (ALAN 1974, 171). Zum anderen wurde der Zugang für die so genannte Funktionselite wiederum zunehmend zu einer legislatorischen Notwendigkeit (vgl. KRATOCHVÍL 1968; KOPP 2009b, 318). In der Zeit des „sozialistischen Aufbaus“ der 1950er Jahre war die Bedeutung der formalen Bildungsnachweise für den sozialen Aufstieg gegenüber einer raschen Ersetzung der früheren Eliten zunächst in den Hintergrund getreten. 1960 verfügten von insgesamt 9.770 Direktoren und Vizedirektoren von Industriebetrieben im tschechischen Teil der damaligen ČSSR lediglich 17% über eine Hochschulbildung (SRŠ 1961, 112; KOPP 2009a). Dies war jedoch nur eine Übergangsphase. Ein Hochschulzertifikat spielte für die oberste Funktionselite eine große Rolle. Hatten laut einer Zusammenfassung zugänglicher Daten von den erfassten, jeweils aktiven kommunistischen Spitzenpolitikern der Ersten Republik, die ihren Bildungsabschluss vor 1918 gemacht hatten, immerhin 31,6% einen Hochschulabschluss, so waren es in den nachfolgenden Generationen (Abschluss zwischen 1918 und 1948) schon 55%, in der folgenden (Abschluss zwischen 1948 und 1970) 84% und schließlich Anfang der 1990er Jahren volle 100%, was selbst den Anteil der Akademiker bei den bürgerlichen Politikern übertraf (KOPP 2009a; vgl. LENGYEL 1995, 261ff.).

Mit dem Ende der Chruschtschow-Ära und der Kennzeichnung ihrer Bildungspolitik als „voluntaristisch“ (ROBINSON 1970, XV) wurde auch deren inhaltliche Zielsetzung zur Diskussion gestellt. Beträchtlichen Aufschwung nahm die bildungsökonomische Betrachtung, wobei sich die am Reformprozess Beteiligten erstmals bestimmter Grenzen der Planbarkeit bildungspolitischer Zielsetzungen einerseits und ihrer ökonomischen Realisierung andererseits bewusst wurden. Auch die demographische Entwicklung erwies sich als Größe, bei deren Planung Fehler aufgetreten waren (vgl. KNAUER et al. 1972, 306ff.).

Obwohl in mehreren empirischen Analysen erhebliche Ungleichgewichte bei der Arbeitskräfteversorgung der Wirtschaft sowie eine qualifikatorische Unterforderung vieler Hochschulabsolventen in verschiedenen Arbeitsplätzen belegt wurde, wurde in der ČSSR von einem anhaltend hohen Bedarf an Hochschulkadern akademischer Ausrichtung gegenüber einem ausreichenden Bestand an Absolventen der Fachmittelschulen ausgegangen (SCHMIDT 1984, 253). Ein weiterer Ausbau der Hochschulen oder Neugründungen fand jedoch nicht mehr statt (vgl. ŠEBKOVÁ & ZÁVADA 1998, 73). Eine Differenzierung der Ausbildung – wie beispielsweise die in den 1970er forcierte Hinwendung zur vernachlässigten Ausbildung von Arbeitskräften mit mittleren Fachabschluss in der DDR und der Sowjetunion oder die Einführung von Kurzstudiengängen – wurde in der ČSSR nicht erwogen (vgl. SCHMIDT 1984, 255). ŠEBKOVÁ & ZÁVADA (1998, 73) sprechen von einer Phase der Stagnation, die sich weder den gesellschaftlichen Bedürfnissen noch internationalen Trends anpasste.

Insgesamt stieg aufgrund der Bildungspolitik der kommunistischen Ära der Zugang zu Qualifikation für alle Schichten und das Bildungsniveau der gesamten Gesellschaft in verhältnismäßig kurzer Zeit stark an. Der Anteil der qualifizierten Facharbeiter und Angestellten mit mittlerer Sekundarschulbildung an der beschäftigten Bevölkerung erhöhte sich von 26,8% im Jahre 1960 auf 46,4% im Jahre 1993. Im selben Zeitraum stieg der Anteil der Beschäftigten mit einem allgemeinbildenden oder beruflichen Abiturschulabschluss von 7,9% auf 30,7%, der der Hochschulabsolventen von 2,7% auf 13,7%. Der Anteil der un- und angelernten Personen, die keinen höheren als den Pflichtschulabschluss erreichten, sank in demselben Zeitraum von 62,6% auf 11,9% (KOPP 1998, 35; vgl. auch USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1985, 31). Der kontinuierlich über alle Phasen und Systemwechsel hinaus erfolgte Anstieg der Jugendlichen in (mehrheitlich beruflichen) Abiturschulen lag Ende der 1960er Jahre bei rund 35% eines Populationsjahrganges und erreichte schließlich 70% im Jahr 2003 (KOPP 1998; SRŠ 2007). Auf dieser Basis aufbauend wurde die tschechische Republik 2008 unter den von EUROSTAT erfassten Ländern nach Großbritannien das Land mit dem zweitgeringsten Anteil der Bevölkerung, der nur eine Grundschulbildung (23%) aufzuweisen hat und dabei auf einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Abiturschulbildung blicken kann (KELLER & TVRDÝ 2008, 159). Die Qualität der Bildung sank zwischen 1948 und 1989 jedoch enorm – durch die absichtliche Unterdrückung der Intelligenz in der Gesellschaft und die Lohnnivellierung, die das Streben nach höherer Bildung entwertete (KOTÁSEK 1992, 111).

3.5.6 Das sozialistische Bildungssystem in der Krise

Die praktischen Probleme, auf welche die Reformen in sozialistischen Ländern Lösungen suchten, ähneln durchaus denen in kapitalistischen Staaten. Es handelt sich in der Regel darum, das bestehende Bildungswesen in seiner äußeren Struktur und inneren Gestalt den gesellschaftlichen Veränderungen der Gegenwart und den zu erwartenden Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt anzupassen (vgl. hierzu z.B. den Bericht der Europäischen Kommission „Die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme“ von 31.01.2001). In der Praxis demnach um den Grundsatz gleicher Bildungschancen und der Begabtenauslese, der Diskussion um Einheits- oder differenzierte Schulsysteme, die Einbeziehung berufsvorbereitender Unterrichtsfächer und -anteile in allgemeinbildenden Schulen, die Möglichkeiten und Grenzen der unmittelbaren Teilnahme von Schülern am Arbeitsprozess sowie die Bedeutung einer breiten theoretischen Basis für die spätere Berufstätigkeit und der daraus folgenden Lehrgehalt an Schulen und Hochschulen. Allerdings ergeben sich zu diesen „systemfreien“ (ANWEILER 1960, 32) Herausforderungen aus den verschiedenen historischen Ausgangspositionen, den entgegengesetzten politischen Systemen und den erheblich voneinander abweichenden geistigen Prinzipien unterschiedliche Lösungsversuche (vgl. ANWEILER 1960, 21, 31f.; MORKES 2008a, 7).

Die insgesamt geringen Erfolge des „realsozialistischen“ Bildungssystems resultierten aus grundsätzlichen gesamtgesellschaftlichen Widersprüchen: Das traditionelle Muster vertikaler sozialer Differenzierung, die sich aus der zeit- und landestypischen Mischung aus Bildungsgrad, Beruf, Prestige und Einkommen ergibt, war tief erschüttert worden. Die neue, oft unklare und willkürlich empfundene Verteilung zum Zugang zu sozialen Positionen und Bildung konnte kein überzeugendes neues Muster ausbilden (vgl. KOTÁSEK 1992, 111; KOPP 2009b, 317). Verschärft wurde diese Situation noch in der Zeit der „Normalisierung“ der 1970er und 1980er Jahre, als der Anteil von Korruption und Schattenwirtschaft steil anstieg (vgl. FASSMANN 2007). Die generell zunehmenden Widersprüche und Willkürlichkeiten interpretierte der Soziologe Pavel MACHONIN, mit Bezug auf ähnliche Untersuchungen in der westlichen Soziologie, als eine über die gesamte Zeit des kommunistischen Regimes hin anwachsende Statuskonsequenz, das heißt ein Missverhältnis zwischen Bildung, Anspruchsniveau der Arbeit, kulturellem Niveau und Machtstrukturen, und er identifiziert für diese Zeit einen „totalitären Antimeritokratismus“ (MACHONIN & TUČEK 1996, 331). Die Verwerfungen und Widersprüche der offiziellen und inoffiziellen ökonomischen Märkte des sozialen Kapitals, die sich in allen europäischen staatssozialistischen Ländern zeigten und die beispielsweise in Ungarn als „Theorie der zwei Gesellschaften“ thematisiert wurden (vgl. EBD., 14), untersuchte der tschechische Soziologe Ivo MOŽNÝ (1991, 24) detailliert unter dem Stichpunkt des „Familiarismus“ als eine Antwort auf die real existierende „archaische Ökonomie“ des sozialistischen Systems, das in seiner Spätphase durchaus auch schon Momente des späteren Transformationskapitalismus enthalten habe. In diesem System des „Familiarismus“ spielte formale Bildung eine zunehmend geringere Rolle für die Zuteilung der sozialen Position. Dies zeigte sich

unter anderem in der Gewichtung, die ihr im Hinblick auf sozialen Erfolg zugeschrieben wurde: Auf die Frage, welche Bedeutung Hochschulbildung für die Erreichung des Lebenserfolgs habe, antworteten 1992 in ausgewählten Ländern weniger als 1% mit „völlig unwichtig“, in Ungarn und Polen waren es 3% bzw. 4,5%, in der damaligen Tschechoslowakei dagegen 8%. Als wichtigen Faktor erachteten die Hochschulbildung in Deutschland beispielsweise 33,5% der Befragten – in der Tschechoslowakei lediglich 14,3% (MACHONIN & TUČEK 1996, 41; vgl. hierzu auch die Vergleichswerte der Transformationsphase in Kap. 3.6.2.3).

Kritiker beklagten vor allem den „politischen Voluntarismus“ (PALOUŠ 1969, 163) der ständigen Bildungsreformen und die für einen Hochschulbesuch nicht ausreichende Allgemeinbildung (vgl. PALOUŠ 1969, 162). KOPP bescheinigt dem Bildungswesen der ČSSR eine „außerordentliche Instabilität“ (KOPP 1984, 99). Der nach jeder größeren Umwälzung an der Kreml-Spitze notwendige Umtausch der Schulbücher erschwerte die Haltung des Unterrichtsniveaus. Der mehrfache Austausch der Kulturminister ließ den Eindruck entstehen, als ob Unstimmigkeiten über die Erziehungsziele und über die Rolle der Intellektuellen nicht beigelegt werden konnten (HOENSCH 1978, 136). Auch für das Hochschulwesen beschreiben ŠEBKOVÁ & ZÁVADA (1998, 72) ein chaotisches Wachstum, welches ständigen unzureichenden und strukturell ungeeigneten Reformen unterworfen war. SKUTIL (2009, 109) beschreibt das Bildungswesen der Tschechoslowakei zwischen 1948-1989 als „period of great stagnation and absurd changes in Czechoslovak school system, which had been considered as one of the most developed systems before the Second World War in Europe“. Und weiter: „Within many meaningless changes based mainly on communist ideology, the highly-developed school system, which had been established during the previous decades, was destroyed“. PÁTÝ (1993, 24) mahnt an, dass die politische Aufsicht über das Schulwesen und die brutalen Eingriffe der kommunistischen Partei in das Schulwesen eine Abkehr vom eigentlichen Auftrag der Schule zur Folge hatten:

„Die Schule ist zum Propagandamittel des kommunistischen Regimes geworden in dem Sinne, daß die sog. Weltanschauung, d.h. die marxistisch-materialistische Weltansicht, der Klassenhaß und die Feindschaft gegenüber der westlichen Kultur herausgebildet wurden. Die Schule mißbrauchte die Schüler als Arbeitskräfte, und das Regime gebrauchte sie als Geisel, um deren Eltern in Schach zu halten. Die Erziehung zur Moral wurde aus der Schule entfernt, die religiöse Erziehung unmöglich gemacht, und die Schüler wurden gemäßregelt, falls sie ihre Erziehung bei der Kirche suchten. Die Schule brachte den Schülern einen Widerwillen gegenüber der westlichen Kultur bei, sie beschränkte den Fremdsprachenunterricht und schuf so eine wirkungsvolle Barriere gegen direkte Kontakte mit der Jugend sowie der Literatur im Ausland“ (PÁTÝ 1993, 24).

3.6 Tschechien in der parlamentarischen Demokratie und in der Marktwirtschaft (1990-2010)

„Solange wir um die Freiheit kämpfen mussten, kannten wir unser Ziel. Jetzt haben wir die Freiheit und wissen gar nicht mehr so genau, was wir wollen.“

Václav Havel

Das Ende der kommunistischen Herrschaft 1989 weckte hohe Erwartungen, dass die Tschechoslowakei an die demokratischen Traditionen der Ersten Republik und an deren wirtschaftlichen Standard anknüpfen könne. Unmittelbar nach der Samtenen Revolution setzte eine fieberhafte Diplomatie ein, mit dem Ziel, die Beziehungen der frei gewordenen Tschechoslowakei zu den westlichen Demokratien zu normalisieren. Die Umstellung auf die Demokratie und die Marktwirtschaft brachte jedoch zahlreiche Schwierigkeiten mit sich, da das kommunistische Erbe die politische Stabilität und wirtschaftliche Innovationen zunächst belastete. Radikale Veränderungen der Sozialstruktur und rasch zunehmende soziale Disparitäten, die sich nur langsam konsolidiert haben, kennzeichneten die Umbruchphase.

Doch blieben in der Gesellschaft Relikte der vorkommunistischen Kultur und Denkart erhalten – Tschechen erachteten Demokratie und Marktwirtschaft als alternativlos, was sich in der Zeit der Orientierungslosigkeit und der chaotischen Verhältnisse am Anfang des Übergangs zur Demokratie als außerordentlich wichtig herausstellte. Auch überstand das bereits im Vorkommunismus erreichte wirtschaftliche, soziale und kulturelle Modernisierungsniveau die Ära des Kommunismus und wirkt sich förderlich auf den demokratischen Wandel aus.

Von der Vorbildrolle unter den Transformationsländern als Tschechische und Slowakische Föderative Republik (ČSFR) fiel die Tschechische Republik nach der Trennung von der Slowakei zunächst zurück. Deren Staatlichkeit wurde jedoch von keiner relevanten innen- oder außenpolitischen Kraft in Frage gestellt und die EU-Beitrittsperspektive wie auch der Beitrittsprozess führten einen zusätzlichen Konsolidierungsschub herbei – 2004 kehrte Tschechien durch den Beitritt in die Europäische Union „zurück nach Europa“ (vgl. MACHONIN & TUČEK 1996, 333 und 2003, 205; VODIČKA 2010a, 248 und 2010b, 27f.).

3.6.1 Die Wiederherstellung der Demokratie und der Marktwirtschaft

Die „Rückkehr nach Europa“, die Ende 1989 mit großer Euphorie und viel Hoffnung gefeiert wurde, sollte sich als langer Prozess der Transformation erweisen. Es bedurfte eines engen Geflechts zahlreicher Akteure, staatlicher Institutionen und einer Umstellung der Bevölkerung auf ein neues System von Werten und Verhaltensregeln. Dazu traten Fragen der Außenpolitik, die eine Ablösung der bisherigen Strukturen des Moskauer Herrschaftsbereichs und die Neuformulierung der Politik gegenüber den westlichen Nachbarn bedeuteten.

Als entscheidende Triebkräfte der Umwälzungen von 1989 gelten die akademischen Lehrkräfte und die Studierenden (PÁTY 1993, 23; ŠEBKOVÁ & ZÁVADA 1998, 73). Die den folgenden Umwandlungsprozess tragenden Akteure weist ALEXANDER (2008, 539) den Mitglieder des Bürgerforums (*Občanské forum*) zu, welches sich im November 1989 spontan gebildet und ein loser Zusammenschluss politisch und wirtschaftlich relevanter Personen war. Der parteilose Václav Havel, der am 1. Januar 1990 das Amt des Staatspräsidenten übernahm (und bis 2003 inne haben sollte), war dessen unbestrittene Führungsperson. Trotz der Herausbildung zahlreicher Parteien bestimmten zwei von ihnen (beide entstanden aus dem Bürgerforum) die Periode der Transformation wesentlich mit: die Demokratische Bürgerpartei ODS (*Občanská demokratická strana*) unter dem späteren Präsidenten (2003-2013) Václav Klaus und die Sozialdemokraten der ČSSD (*Česká strana sociálně demokratická*) unter dem 2013 zum Staatspräsidenten gewählten Miloš Zeman. Dennoch war die politische Instabilität des Landes in den Folgejahren bezeichnend – Meinungsverschiedenheiten der Führungspersonen beeinflussten die politische Kultur und die (Un-)Zufriedenheit der Bevölkerung mit ihrer Regierung (vgl. PRŮCHA 1992, 85f.). Jene Instabilität beruhte auch auf der steten Aussöhnungspolitik Havels mit den Deutschen und seiner pro-europäischen Haltung, die in seinem eigenen Land oftmals auf Widerstand stieß. Die regierenden Sozialdemokraten identifizieren sich mit dem europäischen Modell des Sozialstaates und unterstützen den EU-Integrationsprozess nachhaltig (vgl. ausführlich ALEXANDER 2008, 561ff.).

Zum 31. März 2003 trat die Tschechische Republik unter Václav Klaus zusammen mit Slowenien, Polen, Ungarn und der Slowakei in die Europäische Union ein. Während seine Regierung den Beitritt zur NATO trotz großer Skepsis in der Bevölkerung vorantrieb, verfolgte sie die Annäherung an die Europäische Union eher verhalten und mit teils deutlicher Kritik am Brüsseler „Dirigismus“ (vgl. EBD., 566ff.).

In den Folgejahren haben Finanzaffären mit verschiedener Intensität alle Parteien der Regierungskoalition belastet (vgl. VORÁČEK 1998; VODIČKA 2010b, 22). Bis heute werden den politischen Akteuren Korruption und Klientelismus nachgewiesen. „In Tschechien kann Bestechung, die mit den vorrevolutionären Beziehungsnetzen eng zusammenhängt, als ein fester Bestandteil der gesellschaftlichen Ordnung angesehen werden“ (LOPOUROVÁ 2004, 366). Die Bestechlichkeit wird von der Öffentlichkeit scharf kritisiert, und die Unfähigkeit bzw. der Unwille der politischen Eliten, dieses Problem zu beseitigen, schwächt die Legitimität des politischen Systems und seiner Institutionen (vgl. VODIČKA 2010c, 37).

Dies führte auch dazu, dass in Tschechien bis heute weitere einflussreiche Interessengruppen, insbesondere in der Wirtschaft, agieren, welche die intransparenten Verhältnisse so lange wie möglich bewahren möchten. Der Umfang ihrer Wirkung kann nach verschiedenen Anhaltspunkten (Korruptionsanalysen, Umfragen, Wucherpreise bei öffentlichen Aufträgen, Berichte über gängige 10-Prozent-„Provisionen“) nur geschätzt werden. Seit Jahren gelingt es nicht, ein wirksames Anti-Korruptionsgesetz zu beschließen. Einige Analytiker heben die Rolle dieser dubiosen Interessengruppen als „die wahrscheinlich wichtigsten Bremser im Transformationsprozess“ hervor (KRIVÝ 2003, 34; KLÍMA 2003, 8; PEHE 2003; VODIČKA 2004, 41).

Eine entscheidende innenpolitische Herausforderung stellte die Verankerung des Rechts auf Eigentum in der Verfassung dar, welche auch Grundlage für die Wirtschaftsreformen wurde. Die entscheidenden Gesetze über die Abschaffung der Planwirtschaft, die Liberalisierung des Außenhandels, die Restitution und Privatisierung wurden von der Föderalversammlung in den Jahren 1990 und 1991 verabschiedet.

Der Privatisierungsprozess wurde – im Unterschied zur Mehrheit der ostmitteleuropäischen Länder – mit der Restitution und „kleiner Privatisierung“ eingeleitet. Diese erlaubte, Eigentum wie beispielsweise kleine Handwerksbetriebe bis zum Wert von 300 Millionen Kronen (damals ca. 16,6 Millionen DM) zu übertragen. Von dem nach 1948 konfiszierten Eigentum wurden bereits bis Ende 1992 mehr als 100.000 kleine und mittlere Unternehmen den alten Eigentümern zurückgegeben oder mit Zusage des späteren Erwerbs an Interessenten verpachtet sowie neu zugelassen. Die Privatisierung der rund fünftausend großen Staatsbetriebe wurde über die „große Privatisierung“ durchgeführt; diese wurden klassifiziert, die Mehrheit stufenweise in Aktiengesellschaften umgewandelt und durch eine „Coupon-Privatisierung“ entstaatlicht. Etwa tausend Betriebe wie Bergwerke und Versorgungsunternehmen blieben in staatlicher Hand oder wurden sukzessive stillgelegt. Ein kleiner Teil ging an ausländische Anleger. Mit diesen Maßnahmen galt die ČSFR als „Musterland der Transformation“, da die Beschäftigung der Arbeitnehmer gesichert und zugleich Modernisierung ermöglicht werden sollte (LIEBIG & VERWIEBE 2000, 7; VODIČKA 2005 und 2010a, 248; ALEXANDER 2008, 541ff.). Im Zuge dessen änderte sich auch die Beschäftigung nach Wirtschaftssektoren: 1989 fanden sich 43,1% der Beschäftigten im industriellen Sektor, 1995 war dieser Anteil auf 32,5% gesunken (STŘEDISKO VZDĚLÁVACÍ POLITIKY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY KARLOVY 1995, 5). Gestiegen waren gegenüber Ende der 1980er Jahre auch die Beschäftigungsanteile im Bauwesen, im Finanzwesen, im Tourismus, Gesundheit und Soziales, im Bereich von Handel, Reparatur- und anderen Dienstleistungen. Die Zahl der in der Privatwirtschaft beschäftigten wuchs von 0,3% der Gesamtbeschäftigtenzahl (1985) auf 31% im Jahr 1992, 47% im Jahr 1993 und auf über 57% im Jahr 1995. Ende der 1990er Jahre galt die wirtschaftliche Transformation als abgeschlossen (KOPP 2010, 752).

Auch die Landwirtschaft hatte am kommunistischen Erbe zu tragen; nur etwa 5% des Ackerlandes waren in privater Hand verblieben, der industrielle Großbetrieb mit Genossenschaften um 2.600 Hektar und Staatsbetrieben über 7.000 Hektar bestimmten bis 1989 das Bild. Nach 1989 mussten die Betriebe umstrukturiert und modernisiert werden; Privatisierung und Restitution bereiteten zusätzliche Probleme, die durch die Überalterung der Belegschaften und Landflucht zusätzlich verschärft wurden. Bis 1994 waren wieder 52.000 Familienbetriebe entstanden, die etwa 18% des Landes bewirtschafteten. Über 50% der Betriebe wurden weiter genossenschaftlich bewirtschaftet. Ein Großteil der Staatsbetriebe war in Kapitalgesellschaften umgewandelt worden, die sich vorwiegend der Tierhaltung zuwandten. Ungefähr 5% der Bevölkerung erwirtschafteten ca. 2% des Bruttoinlandsprodukts, die Produktivität lag 30% unter dem EU-Durchschnitt. Modernisierung und verbessertes Marketing der Produkte konnten den Rückstand in den Folgejahren wesentlich senken (ALEXANDER 2008, 573).

Die Transformation des politischen und wirtschaftlichen Systems der Tschechischen Republik zieht auch erhebliche Auswirkungen auf das Wohnungswesen und die damit verbundene soziale Differenzierung nach sich. Die wichtigsten manifestierten sich in der Privatisierung des staatlichen und kommunalen Wohnungswesens, der Deregulierung der Mieten, im Rückzug des Staates aus Wohnungsversorgung, -finanzierung und -subventionierung sowie in einem drastischen Rückgang des Investitionsvolumens im Wohnbau und im gesamten Wohnungssektor (STEINFÜHRER 2004, 104). Zwar treffen die einstigen Segregationsprognosen für Tschechien bislang nur in geringem Maße zu, doch sind insbesondere in der Großstädten Extremfälle wie die Suburbanisierung einer neuen Oberschicht, die Verdrängung von Altbaubewohnern durch westliche Ausländer, der bauliche Verfall und Armut in einzelnen innerstädtischen Vierteln sichtbar. Prag nimmt hier als Zentrum 1. Ordnung eine Sonderstellung ein – die Stadt erfreut sich einer hohen Attraktivität für Zuwanderer aus dem In- und Ausland, was in Bezug auf die Einkommenspolarisierung, die Suburbanisierung und den Nachfrageüberhang auf dem Wohnungsmarkt die landesweit am stärksten ausgeprägten sozialräumlichen Muster hervorruft (vgl. u.a. SÝKORA 1999, 688 und 2001). In vielen Wohngebieten werden zudem weitreichende Veränderungen durch strukturell erzwungene Sesshaftigkeit (Nachfrageüberhang, Mietbestandsschutz, Wohnungsprivatisierungen an vormalige Mieter) verhindert. Sozialräumliche Kontinuitäten erscheinen (anders als beispielsweise in Ostdeutschland wo die Entwicklung bis 1996/97 ähnlich wie in Tschechien verlief, danach aber zehntausende sanierte und unsanierte Wohnungen leer standen) für tschechische Städte als relativ bedeutsam. Allerdings gibt es bereits Differenzierungslinien, die für soziale Ungleichheiten auf den Wohnungsmärkten sorgen. Dazu gehören beispielsweise nationale oder ethnische Zugehörigkeiten in Verbindung mit den sozioökonomischen Status (westliche Ausländer versus Tschechen oder Roma versus Nicht-Roma), soziale Mobilität (die einer kleinen Oberschicht räumliche Mobilität in ein Eigenheim am Stadtrand oder eine innerstädtische neu gebaute Eigentumswohnung erlaubt), der Wohnstatus bis 1990 (Besitzer eines *dekret na byt*, welches Bestandsschutz für Altmietverträge garantiert versus Nachfrager in der Haushaltsgründungsphase) sowie der Wohnstatus nach 1990 (Mieter in einem restituierten Wohnhaus versus Genossenschaftler oder Bewohner von zu privatisierenden städtischen Häusern versus Mieter ohne Chance auf den Erwerb ihrer Wohnung) (vgl. ANDRLE 2001, 263; OUŘEDNÍČEK 2007, 123f.).

Den Verlauf des Prozesses der Umgestaltung der Gesetzgebung beschreiben zahlreiche Autoren als sehr kompliziert (vgl. u.a. LARISCHOVÁ 1998; VORÁČEK 1998). Manchmal entschied „der politische Wille“ (VORÁČEK 1998, 28 zitiert den Abgeordneten Petr Čermák) im tschechischen Parlament mehr als die Kompetenz der jeweiligen Akteure. Ein Großteil der damaligen dominanten politischen Akteure folgte dem kapitalistischen Systemwechsel rhetorisch ohne Einschränkungen. Der jährlich von der konservativen *Heritage Foundation* durchgeführte Vergleich über Regierungseinflüsse auf die Wirtschaft setzt die tschechische Republik 1994 nach Hongkong, Singapur und Taiwan weltweit an die vierte Stelle ihrer Liberalitätsskala (WirtschaftsWoche 1995 (9), 11 nach KOPP 2009b, 319). Eine ganze Reihe der eilig verab-

schiedeten Gesetze, die den legislativen Rahmen der ökonomischen Transformation gestalten, hatten Schwachstellen. Dies trifft auch für die Gesetze der Privatisierung zu, was sich am wachsenden Anteil des Privatsektors am BIP ablesen lässt – 1990 lag dieser bei lediglich 4%, 1993 bereits bei 50,4% und 1996 bereits bei fast 75% (ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD 1996, 18). Selbst der ehemalige Vorsitzende des Abgeordnetenhauses des tschechischen Parlaments, Milan Uhde, stellte fest, dass der Prozess der Privatisierung durch die Methode „Öffnen der Schleuse“ und „Hereinlassen des wilden Wassers“ realisiert worden sei, aber dennoch den richtigen Weg aufgezeigt habe (Právo von 25.3.1996 nach VORÁČEK 1998, 28).

Da sich die von neoliberalen Konzepten und Denkweisen geleitete Regierung entschied, die Umstrukturierung der privatisierten Unternehmen den zukünftigen Inhabern zu überlassen, kam es dazu erst mit recht großer Verspätung. Die letztlich geringe Steuerung und mangelnde Transparenz bei der Verteilung von Krediten führte faktisch dazu, dass sich die Macht auf lediglich eine kleine Gruppe, die mit dem alten Management der staatlichen Betriebe zusammenarbeitete, konzentrierte (vgl. VORÁČEK 1998, 28; ALEXANDER 2008, 568f.). „Große Unternehmen in Staatseigentum, die in Aktiengesellschaften umgewandelt wurden (Bahn, Gesundheitswesen etc.), verzeichneten enorme Verluste, die der Staat fast nur passiv hingenommen hat“ (LARISCHOVÁ 1998, 12). Dieses Moment hat in manchen Fällen auch zur „wilden Privatisierung“, d.h. zur illegalen Überführung von Staatseigentum in Privathände geführt. „Dadurch konnte sich die im Sozialismus vorherrschende Mentalität behaupten: Vetternwirtschaft, geheime Absprachen, [...], Geldwäsche, Mißbrauch der Informationsasymmetrie u. ä. blieben weit verbreitet“ (EBD.).

1997 führten diese Entwicklungen zur Staatskrise – die Investitionen aus dem Ausland gingen zurück, die vormals kaum vorhandenen Arbeitslosenzahlen stiegen auf fast 10%, wobei die nördlichen Randgebiete des Landes weit darüber lagen (vgl. NUTI 1996; RUTKOWSKI 1996). Diese Zahlen lagen in anderen Transformationsländern allerdings noch wesentlich höher – das Ausmaß, mit dem diese Folge des Umbaus der Ökonomie sozial aufgefangen wurde, differierte stark (vgl. FASSMANN 1995, 10ff.; LIEBIG & VERWIEBE 2000, 8). In Tschechien ermöglichten ab 2000 neue Gesetze der linksgerichteten Regierung den Eingriff des Staates bei drohender Insolvenz der Banken, eine Steuerreform brachte dem Staat Entlastungen, Hilfsmaßnahmen im sozialen Sektor linderten die soziale Not; die Regierung erreichte eine Minderung des Haushaltsdefizits und ein höheres Volumen des Außenhandels, wodurch die ausländischen Investitionen wieder stiegen und die Arbeitslosenzahlen sanken (VODIČKA 2005, 87). Von den 4,7 Mio. Erwerbstätigen im Jahre 2001 waren 4 Mio. Arbeitnehmer, 0,5 Mio. Selbständige und 0,2 Mio. Arbeitgeber (STATISTICKÁ ROČENKA 2002). Die positiven Tendenzen setzen sich in den Folgejahren fort – der Export entwickelte sich positiv, die Importe stiegen und ebenso der Konsum der Privathaushalte; mit 7% Wirtschaftswachstum erreichte die Wirtschaft 2004 den höchsten Stand seit neun Jahren (vgl. ALEXANDER 2008, 572f.). Zu den wichtigsten Wirtschaftsakteuren gehören die privaten Unternehmen. Im Jahre 2010 sind in Tschechien insgesamt ca. 2,6 Millionen Firmen, die zum Großteil in ausländischen und vor allem deutschen Händen sind, registriert (VODIČKA 2010b, 25).

Im Transformationsverlauf 1990 bis 2010 erhöhten sich Stabilität und Effizienz des politischen und wirtschaftlichen Systems trotz beschriebener Schwierigkeiten wesentlich. Die Erhöhung des Konsolidierungsniveaus unterliegt zwar kurzfristigen Schwankungen, wird sie jedoch in der historischen Perspektive der zwanzig Jahre 1990 bis 2010 betrachtet, verläuft sie kontinuierlich (VODIČKA 2010b, 28f.; BTI 2010). Wirtschaftsanalysten bezeichnen Tschechien heute als eine funktionierende, freie und moderne Marktwirtschaft und der BTI-Index 2010 stellt die tschechische *Market Economy* auf den 1. Platz (Platz 2 im Jahr 2014) unter den Transformationsländern (BTI 2010, 2). Tschechien gilt damit neben Ungarn (vgl. ANDORKA 1992; MEUSBURGER & KLINGER 1995) – und im Gegensatz zu Russland oder Bulgarien (vgl. LIEBIG & VERWIEBE 2000, 7) – als Beispiel für eine gelungene Transformation. Die institutionellen Restrukturierungsprozesse sind weitgehend abgeschlossen und das Land kann auf eine vergleichsweise erfolgreiche Reformpolitik verweisen, die in Hinblick auf wichtige Makroindikatoren – Entwicklung des Bruttosozialprodukts, Inflation, Pro-Kopf-Einkommen – eine positive Transformationsbilanz verzeichnet (OECD 1996a und 2014b). Die gesamtwirtschaftliche Effizienz erreicht bisher noch nicht das Niveau der westlichen Industrienationen. Diese europäische Mittelstellung hat Tschechien seit dem Transformationsprozess in zahlreichen sozioökonomischen Bereichen inne – so schwankt beispielsweise auch der Human Development Index (HDI) zwischen dem 25. und 28. Rang (von 187 erfassten Ländern) weltweit, stets am oberen Grenze der ehemaligen Transformationsländer und an der unteren aller mitteleuropäischer Länder (UNDP 2013). Tschechien hat die Finanzkrise 2009, trotz beispielsweise eines Rückgangs der Hochschulausgaben um rund 5% (EURYDICE 2011, 41f.), gut überstanden; die Industrie meldet steigende Umsätze. Das Land ist mit einem Staatsdefizit von 35% des Bruttosozialprodukts nur mäßig verschuldet. Die Reallöhne sind zwischen 1990 und 2010 um 40% gestiegen (in Euro-Umrechnungskurs nominal mehr als um das Fünffache).

Als jedoch überdauernde Konsolidierungsdefizite können unzureichende Rechts- und Steuersicherheit, Klientelismus, Korruption sowie niedrige Zahlungsmoral der Unternehmen bezeichnet werden (BTI 2010 & 2014); ebenso das Verhalten der formellen und informellen Akteure sowie die Reife der Bürgergesellschaft (VODIČKA 2010b, 28f.).

In der Öffentlichkeit wurde die „kapitalistische Revolution“ zunächst überwiegend mit Toleranz und Optimismus aufgenommen. Die Restrukturierungsprozesse in Osteuropa haben die sozialstrukturelle Position einzelner sozialer Gruppen deutlich verbessert. Die Ausstattung mit Humankapital gehört heute in den Transformationsländern zu den wichtigsten Stratifizierungskriterien, womit die technischen Bildungseliten eindeutig zu den Gewinnern des gesellschaftlichen Wandels zählen (vgl. MILANOVIC 1996; DOMANSKI 1996; HANLEY & SZELENYI 1998). Darüber hinaus ist es für die soziale Differenzierung der osteuropäischen Gesellschaften von großer Bedeutung, in welchem ökonomischen Sektor einer Erwerbstätigkeit nachgegangen wird. Einkommenschancen und Beschäftigungssicherheit sind im privaten Sektor deutlich besser als in den staatlichen Betrieben (vgl. STŘEDISKO VZDĚLÁVACÍ POLITIKY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY KARLOVY 1995, 9ff. sowie MISZTAL 1996; MÜLLER 1998).

Damit hat sich der soziale Kontext der Personen grundlegend verändert. Dies wird vor allem in der Entwicklung der Einkommensverteilung nach 1989 deutlich – die Zeiten, in denen die Tschechoslowakei eine der weltweit geringsten Einkommensdifferenzierungen aufgewiesen hatte, waren vorbei. Die Einkommensungleichheit in den osteuropäischen Transformationsländern war zum Teil weit größer als in den entwickelten kapitalistischen Ländern des Westens, bei teilweise rapide sinkenden Realeinkommen und nur mangelnder sozialpolitischer Absicherung (vgl. MILANOVIC 1996; ILLNER 1998; MÜLLER 1998). Vor diesem Hintergrund trat eine Differenzierung der subjektiven Erfahrung des gesellschaftlichen Umbaus ein. Eine wesentliche Bestimmungsgröße schien zu sein, ob sich Personen zu den Gewinnern oder zu den Verlierern der Transformation zählen. In zwei aufeinander folgenden Untersuchungen war zunächst die Zahl derer, die sich der „oberen Mittelschicht“ zurechneten, von 14% auf 19% angestiegen, entsprechend sanken die Selbstzuordnungen zur „unteren Mittelschicht“ von 27% auf 23% (Týden 16/1998, 31). Nach einer anderen Befragung dieser Zeit rechneten sich zunächst sogar 11,1% der Befragten der „Oberschicht“ zu (Týden 9/1998, 42f.). In einer späteren Studie sahen sich dagegen schon 58% als „untere Mittelschicht“, immerhin 17% als „Unterschicht“ und nur noch 2% als „Elite“ (Lidové noviny von 2.5.1998, 11).

Ab Mitte der 1990er Jahre begann sich auch Bildung wieder „auszuzahlen“. Insbesondere Hochschulqualifizierte haben seither die größten Chancen, überdurchschnittliche Gehälter zu erreichen. Zudem weisen Hochqualifizierte in Tschechien die niedrigsten Arbeitslosenzahlen auf, was mit deren zwar wachsendem aber geringen Anteil an der Gesamtbevölkerung einhergeht (OECD 2014a, 103ff.). Noch heute sind die Einkommensunterschiede der verschiedenen Qualifizierungsgruppen statistisch teilweise größer als in Deutschland – liegen aber unter Vergleichswerten anderer Posttransformationsländer (vgl. KOPP 2009b, 328; BTI 2014, 14). 2014 weist die Tschechische Republik die niedrigste Armutsrate der EU-Länder auf. Trotzdem stieg seit 2010 die Zahl der Personen, die unter der Armutsgrenze leben, auf 9,8% der Gesamtbevölkerung; das betrifft sind in Tschechien insbesondere von Arbeitslosigkeit betroffene Personen, Alleinerziehende oder Familien mit mehr als drei Kindern (BTI 2014, 14). Die in anderen Transformationsländern ausgeprägten sozialen Differenzierungen in der Einkommenssituation der Rentner zeigten sich in der Tschechischen Republik nicht (vgl. SPÉDER et al. 1997; HANLEY & SZELENYI 1998). Ebenso schienen zunächst geschlechtsspezifische Benachteiligungen nicht so deutlich ausgeprägt zu sein wie in den anderen Transformationsgesellschaften; jedoch verdienen auch in Tschechien Frauen heute im Schnitt 16% weniger als Männer (BTI 2014, 14). Deutliche regionale Einkommensunterschiede existieren zwischen der Hauptstadt Prag (mit einem pro Kopf-Verdienst von rund 33.000 Kronen) und dem restlichen Land (zwischen 26.000 und 21.000 Kronen) – das durchschnittliche Einkommen lag 2014 bei 25.500 Kronen (BTI 2014, 14).

Den politischen und wirtschaftlichen Wandel betrachtend, war der Konsolidierungsprozess hin zu einer demokratischen Bürgergesellschaft entsprechend langwierig. Dieser benötigt nicht nur die Einrichtung demokratischer politischer Institutionen und die Schaffung eines

demokratischen Verfassungsstaates, sondern ist ganz erheblich auf der Etablierung demokratischer Verhaltensweisen und die Schaffung von Legitimität für die politische Ordnung angewiesen (PICKEL & JACOBS 2001, 6 sowie MERKEL 1999; PICKEL et al. 2006). „Eine Demokratie kann ohne die Zustimmung breiter Teile der Bevölkerung nicht als wirklich konsolidiert erachtet werden“ (MERKEL 1999, 164). Zwar erreichen die Tschechen – beim Vergleich mit anderen postkommunistischen Ländern – in verschiedenen Indikatoren der Demokratieunterstützung oft die besten Umfragewerte. Gleichwohl werden – bei Gegenüberstellung zu westlichen EU-Ländern – verschiedene Defizite deutlich: 84% der Tschechen stimmten 2002 der Aussage zu, dass die Demokratie zwar keine ideale, aber doch die beste aller Regierungsformen sei (ČERVENKA 2002, 3). Fast 90% lehnen eine Diktatur als Alternative ab – die Rückkehr zu den Verhältnissen vor dem Umbruch 80% (PICKEL & JACOBS 2001, 6). In den westeuropäischen Demokratien liegt die generalisierte Demokratieunterstützung höher, im weiteren Osteuropa dagegen niedriger (PLASSER et al. 1997, 122ff.; PICKEL & JACOBS 2001, 6).

Mit dem konkreten Funktionieren der Demokratie sind die Tschechen jedoch eher unzufrieden. Sie vertreten die Meinung, dass das gegenwärtige marktwirtschaftliche System, verglichen mit dem kommunistischen, für sie etwa gleich viele Vorteile wie Nachteile hat. Sie schätzen die Freiheiten (und dies vor allem seitens der Obersicht, der Selbstständigen und Manager), kritisieren jedoch den Verlust der sozialen Sicherheiten (MÜLLER 2006, 53ff.; JACOBS 2006, 105). Bei der Konzeption der neuen demokratischen Ordnung sei, so auch JALUSIC (2005, 178) vergessen worden, dass im bisherigen System „ein Dach über dem Kopf, ein gesicherter Arbeitsplatz und ein geregeltes Einkommen in vielen sozialistischen Ländern eine Selbstverständlichkeit“ waren. (VODIČKA 2005, 93f). Die Zunahme der institutionellen Differenzierung, die Auflösung relativ homogener sozialer Lagen und die Abkehr von Verteilungsmechanismen, die sich am Ideal der Gleichheit und des Bedürfnisses orientierten, machte insbesondere der älteren Generation die Umstellung schwer (vgl. ANGEL & RANDS 1996; SPÉDER et al. 1997; HANLEY & SZELENYI 1998). Die Jugend hingegen erkannte ihre Chancen, alte Stereotype abzulegen und begann den internationalen Markt für sich zu nutzen.

Entsprechend blieb auch die politische Kultur durch das totalitäre Regime nicht unbelastet, so dass gewisse Denkstereotypen und Verhaltensweisen andauern (vgl. Kap. 3.6.2.3 und 4.3). VODIČKA (2005, 92) zählt zu diesen Erblasten die „Deformation der moralischen Werte, Neigungen zu zentralistischen und autoritären Problemlösungsstrategien sowie politische Passivität und Privatismus der Bürger, verbunden mit paternalistisch geprägten Erwartungen an den Staat“. ALEXANDER (2008 575) ergänzt: „Angst vor Veränderung war ein weit verbreitetes Motiv der tschechischen Gesellschaft; neue Herausforderungen störten die Provinzialität, in die die sozialistische Tschechoslowakei versunken war“. Lässt sich zwar eine beachtliche Widerstandsfähigkeit grundlegender, in der vorkommunistischen Geschichte verwurzelter Wertorientierungen gegen Indoktrination feststellen, wird das Vertrauen in die Politik dennoch regelmäßig erschüttert (vgl. VODIČKA 2005, 92ff.; MACHONIN & TUČEK 1996, 333).

Die gesellschaftlichen Veränderungen wirkten sich selbstverständlich wesentlich auf die Transformation des Bildungswesens aus (MITTER 1993) – Europa verlangte auch von seinen heranwachsenden Bürgern demokratische Fähigkeiten. Das im Folgenden noch näher vorgestellte „Weißbuch“, das „Nationalprogramm der Entwicklung der Bildung und Erziehung in der Tschechischen Republik“ (MŠMT 2001, 16) hielt fest: „Die Demokratie braucht sensible, kritische und unabhängig-denkende Bürger, die sich ihrer eigenen Werte und dem Respekt der Rechte und Freiheiten der anderen bewusst sind“. Entsprechend fand die Bürgererziehung zentralen Eingang in die neu formulierten Curricula (vgl. STŘEDISKO VZDĚLÁVACÍ POLITIKY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY KARLOVY 1995, 61ff.).

VODIČKA (2010b, 29) bezeichnet den Mentalitätswandel und die Veränderungen der Denk- und Verhaltensstereotypen als das „Schlüsselproblem der Transformation“. Diese Faktoren erweisen sich als diffizil und langwierig, ebenso die damit zusammenhängende Verhaltens- und Einstellungskonsolidierung sowie die Herausbildung einer Zivilgesellschaft. Die Überzeugung der Bevölkerung, dass Bestechung maßgeblich für politische Entscheidungen sei und dass Menschen größtenteils auf unehrliche Weise reich würden (vgl. auch MÜLLER 2006, 55), schwächt die Systemlegitimation und stellt eine der Ursachen für geringe Partizipationsbereitschaft und niedrige Demokratiezufriedenheit der Bürger dar. Die Herausbildung einer reifen, mündigen und aktiven Zivilgesellschaft wird offenbar noch einige Zeit in Anspruch nehmen. Gleiches gilt für die Konsolidierung des Verhaltens der politischen und wirtschaftlichen Eliten (EBD. sowie PICKEL et al. 2006, 164). So ziehen PICKEL et al. (2006, 164) für deren Untersuchung zur Demokratisierung osteuropäischer Transformationsstätten auch ein Resümee heran, welches FUCHS & ROLLER bereits 1994 (44) formuliert haben: „The question is whether the citizens of countries in central and eastern Europe will give their democratic system the time it needs“.

Die „Rückkehr nach Europa“ machte auch eine Umorientierung der Außenpolitik notwendig. Durch die Auflösung des Warschauer Paktes und den Zerfall des sowjetischen Hegemonie nahm der russische Einfluss in Mitteleuropa radikal ab, und das vereinigte Deutschland, das zur europäischen Kontinentalmacht geworden war, spielte für die Tschechoslowakei eine zunehmend wichtige Rolle.

Eine Zäsur für die internationalen Beziehungen der Tschechoslowakei, die zwischen April 1990 und Dezember 1992 zur Tschechischen und Slowakischen Föderativen Republik (ČSFR) umbenannt wurde, stellte ihre Spaltung durch Dismembration und die Entstehung von zwei souveränen Staaten, der Tschechischen und der Slowakischen Republik, dar (vgl. MÜNCH & HOOG 1993, 165; VODIČKA 2010b, 5f.). Das Verhältnis zwischen Tschechen und Slowaken stand innenpolitisch in den ersten Jahren der Transformation stark im Fokus. Die einstige Staatskonstruktion der „slawischen Solidarität“ von 1918 konnte den Forderungen nach Eigenständigkeit – die sich sowohl in verfassungsrechtlichen, wirtschaftlichen als auch in nationalen Identitätsfragen widerspiegelte – jedoch nicht mehr standhalten (vgl. VODIČKA 2003, 250; ALEXANDER 2008, 542f., 551ff.). Die Streitfragen zwischen beiden ČSFR-

Nachfolgestaaten, wie die Aufteilung des föderalen Vermögens, der Armee und der Staats- und Bankreserven, die Festlegung der Staatsgrenzen und der Austausch einiger Kulturgüter, konnten jedoch in einvernehmlicher Weise gelöst werden. Tschechen und Slowaken haben ein freundschaftliches Verhältnis zueinander aufrecht erhalten und die zwischenstaatlichen Beziehungen werden bis heute als „ausgezeichnet“ beschrieben (VODIČKA 2010a, 281).

Die Teilung der ČSFR erhöhte den politischen und wirtschaftlichen Einfluss Deutschlands zusätzlich. Nicht nur geographisch, sondern auch politisch und wirtschaftlich führte für Tschechien der Weg in die EU über Deutschland. Die Bundesrepublik ist der mit Abstand größte Auslandsinvestor und der wichtigste Wirtschaftspartner Tschechiens (vgl. VODIČKA 2005, 111).

Der wirtschaftliche Einfluss Deutschlands wurde im Transformationsprozess von der Bevölkerung eher positiv (48%) als negativ (39%) bewertet (IVVM 95-02, 1). Dennoch bestand ein gewisses Misstrauen gegenüber der deutschen Politik, welches sich insbesondere aus den negativen historischen Erfahrungen sowie aus dem ungleichen wirtschaftlichen und politischen Potential beider Länder ergab (GABAL 1995, 24; vgl. auch HANDL 1995; HOUZIČKA 1998). Die deutsch-tschechische Versöhnungserklärung 1997 half, die historisch belasteten Beziehungen zu verbessern, und durch den EU- und NATO-Beitritt Tschechiens sowie durch die intensiven wirtschaftlichen und kulturellen Kontakte, die auch in neuen grenzübergreifenden regionalen Kooperationen den aktiven Austausch fördern, erfuhren die tschechisch-deutschen Beziehungen einen neuen Auftrieb. SIMADER (2005) beschreibt als Beispiel einer grenzüberschreitenden Regionalentwicklung im Tourismus die EUREGIO Bayrischer Wald – Böhmerwald – Regionalmanagement Mühlviertel. VODIČKA (2010a, 281) bezeichnet die deutsch-tschechischen Beziehungen als „besser als je zuvor“.

Nach der Teilung der Tschechoslowakei ist die Tschechische Republik seit dem 1. Januar 1993 ein selbständiger Staat mit ca. 10 Mio. Einwohnern und einer Fläche von 78.864 Quadratkilometern (vgl. Abb. 11). Die Bevölkerung ist national homogen, der Minderheitenanteil mit 2% Slowaken, 0,5% Polen, 0,4% Deutschen und 0,1% Roma gering (zur ständig andauernden Minderheitenfrage und latenten Fremdenfeindlichkeit insbesondere gegen Roma vgl. u.a. HORNBERG 2002; VODIČKA 2005, 109; ŠOTOLOVÁ 2008; AMNESTY INTERNATIONAL AND THE EUROPEAN ROMA RIGHTS CENTRE 2012). Der Ausländeranteil nimmt mit zunehmenden Wohlstand zu: zählte Tschechien 1993 78.000 Ausländer, stieg deren Anzahl bis 1999 auf 229.000; nach kurzen Einbruch (2000: 201.000) zählte das Land 2004 254.000 Ausländer, 2008 bereits 438.000; bei diesen Werten, die etwa 4% der Gesamtbevölkerung umfassen, haben sich die Zahlen bis heute eingependelt. Die größte Gruppe stellen die Ukrainer (31%), gefolgt von den Slowaken (17%), Vietnamesen (14%), Russen (6%), Polen (5%) und Deutschen (4%) (Daten nach ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD 2015).

Nach dem Umbruch 1989 erreichten die geburtenstarken Jahrgänge der 1970er Jahre das Erwachsenenalter, was dazu beitrug, dass die Bevölkerungszahl Tschechiens während der Adaptationskrise zur Marktwirtschaft nicht zurückging – sie wuchs geringfügig von 10,36 Millio-

nen (1989) auf 10,43 Millionen (2009) und 10,52 Millionen (2015). Regionale Bevölkerungszunahmen sind vor allem in den suburbanen Räumen der tschechischen Großstädte Prag, Pilsen und Brünn zu verzeichnen – hier werden auch der Nachfrageüberhang auf dem Wohnungsmarkt und die entsprechend ausgeprägten sozialräumlichen Muster samt Einkommenspolarisierung besonders deutlich (Daten nach ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD 2015); vgl. ANDRLE 2001, 263; OUŘEDNÍČEK 2007, 123f.). Die Geburtenzahl blieb 1989-2008 beständig auf dem Niveau von ca. 100.000 pro Jahr. Der Zugezogenen/Abgezogenen-Saldo war im gleichen Zeitraum stets positiv, mit steigender Tendenz. Während Frauen/Männer 1989 im Durchschnitt mit 22/25 Jahren heirateten, war dies 2008 mit 29/31 Jahren bereits wesentlich später. Die privaten und beruflichen Chancen und Risiken, welche die Freiheit und die Marktwirtschaft brachten, und der Einfluss des westlichen Lebensstiles veränderten in historisch kurzer Zeit die überlieferten Traditionen – in Prag als dem Zentrum 1. Ordnung der Tschechischen Republik (vgl. BUCHHOLZ & GRIMM 1994, 95f.) noch schneller als in der Peripherie und insbesondere in den nördlichen und östlichen Grenzregionen Böhmens und Mährens (vgl. HAVLÍČEK et al. 2009; PERLÍN et al. 2010). Die Lebenserwartung erhöhte sich zwischen 1989 und 2008 von 75/68 Jahren (Frauen/Männer) deutlich auf 80/74. Die Probleme, die mit der Alterung der Gesellschaft und der sinkenden Geburtenrate zusammenhängen, zeichnen sich allerdings bereits ab (Daten ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD).

Während sich die Begeisterung vom NATO-Beitritt in Grenzen hielt, fiel die Zustimmung zur EU-Integration, entgegen der zurückhaltenden Tendenzen der Regierung, innerhalb der tschechischen Gesellschaft relativ hoch aus. Nach HUDALLA (1996, 114f.) spielte dabei das stark empfundene Gefühl der Tschechen eine Rolle, man sei „immer ein Teil Europas gewesen“ und diese Tradition sei nur „temporär durch das kommunistische Intermezzo unterbrochen“ worden. Das weitere EU-Beitrittsmotiv, das Sicherheitsinteresse, implizierte nicht nur allgemein den Zugewinn an außen- und innenpolitischer Stabilität, sondern stellte im tschechischen Unterbewusstsein auch ein wirksames Mittel zur Eindämmung und Kontrolle der Übermacht Deutschlands durch die EU-Regelungsmechanismen dar. Beim Referendum 2003 über den EU-Beitritt Tschechiens stimmten 77% der Beteiligten dafür.

Auf Grundlage dieser Aufbruchsstimmung zeigte sich die Tschechische Republik auch bei den entsprechenden Reformschritten der Bildungspolitik als viel innovativer und flexibler als einige „alte“ Mitgliedsstaaten der Europäischen Union (vgl. STEIER 2006 & MITTER 2009, 277). So glich sich mit der Bildungspolitik auch das „letzte Reservat der Nationalstaaten“ (ANWEILER & MITTER 2002, 131) an die europäische Ebene an. Besonders deutlich vollzog sich in Tschechien die Formulierung der strategischen Ziele entlang der Beschlüsse von Bologna 1999 und Lissabon 2000 mit entsprechender Qualitätssicherung durch Standardisierung und Evaluation – die tschechische Schulinspektion führt regelmäßige Evaluationen aller Schultypen durch und das tschechische Bildungswesen wird auch im Rahmen wie der TIMS- oder PISA-Studie evaluiert (PRŮCHA 2002, 550, STEIER 2006, 555 und 562).



Abb. 11: Administrative Gliederung Tschechiens nach 1993: Das Gebiet Tschechiens gliedert sich in 14 Selbstverwaltungskreise, davon 13 Flächenkreise und die Hauptstadt Prag, die ein selbständiges Selbstverwaltungsgebiet mit dem Status eines Kreises darstellt. Die 14 Kreise bestehen aus insgesamt 76 Bezirken, die Bezirke aus 6.292 Gemeinden, die den Grundstein des Selbstverwaltungssystems bilden (eigene Darstellung nach CENTRUM PRO REGIONÁLNÍ ROZVOJ ČESKÉ REPUBLIKY 2015; Datengrundlage GADM.org).

3.6.2 Transformation im Bildungswesen nach 1989 – zwischen Kontinuität und Revolution

In beiden Dekaden der politisch-gesellschaftlichen Transformation nach 1989 durchlief in allen ehemals kommunistisch regierten Staaten auch das Bildungswesen auf allen Stufen, in seinen Strukturen und Inhalten, teils radikale Veränderungen. KOTÁSEK (1993, 477) bezeichnet Tschechien und alle postkommunistischen Länder in der Transformation als „vast social testing area arousing world interest among sociologists, political scientists and economic dealing with the question of social transformation“. Und PRŮCHA (1992, 477ff.) beschreibt die Bildungspolitik der neuen Demokratie in Anlehnung an MITTER als riesiges „Laboratorium“ sozialer und erzieherischer Reformen. Von erheblichem Einfluss ist zudem, spätestens seit dem Beitritt der meisten Staaten der Region zur Europäischen Union im Jahr 2004, der Einfluss „europäischer Modelle“ auf die Weiterentwicklung der nationalen Bildungssysteme, was auch der EURYDICE-Länderbericht 2004 bestätigt. Die Reformen wurden bereitwillig aufgenommen und nach europäischem Vorbild schnell umgesetzt, doch zeigten sich auch deutlich

beharrende Elemente aus historischen Zeiten. Bildungstraditionen und Relikte der staatssozialistischen Ära prägen sowohl die Einstellungen zu Bildung als auch das Bildungsverhalten (vgl. PASTUOVIČ 1993, 417; KOUTSKY 1996, 115; CZESANÁ & KOFRONOVÁ 2004 sowie STEIER 2006). Diese Durchmischung bestimmt den Charakter des tschechischen Bildungssystems in seinem gesellschaftlichen Umfeld bis heute mit.

3.6.2.1 Von der Entideologisierung zur Europäisierung

Im November 1989 führte die tiefgreifende Veränderung des politischen und wirtschaftlichen Systems auch zu einer deutlichen Transformation des tschechischen Bildungswesens (vgl. PRŮCHA 1992, 1993, 1997 sowie KOTÁSEK 2002a und 2002b). RÝDEL (2000) skizziert für die Transformation des tschechischen Bildungswesens vier Phasen, in welche sich die grundlegenden strukturellen Veränderungen des Bildungswesens (vgl. STŘEDISKO VZDĚLÁVACÍ POLITIKY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY KARLOVY 1995, 30ff.) eingruppiieren lassen:

1. Entideologisierung (1990-1993):

Kennzeichnend für diese Phase ist die Beseitigung des staatlichen Bildungsmonopols sowie eine Entideologisierung des Unterrichts und der Lehrbücher. Weiterhin kam es zu einer Demokratisierung innerhalb der Schulen und, durch die Abschaffung der Gesamtschule und der Wiedereinführung der „mehrjährigen“ Gymnasien aus vorsozialistischer Zeit, zu einer Pluralisierung des Bildungsangebotes.

- Sämtliche Lehr- und Lerninhalte wurden unter der Prämisse der Entideologisierung geändert: Die Ideen der marxistischen Doktrin wurden aus den Lehrplänen aller Bildungsstufen entfernt. Stattdessen wurden neue Fächer wie Sozialwissenschaften, Philosophie und Kunstgeschichte eingeführt.
- Die Schulbücher für Geschichte, Geographie, Gesellschaftslehre und anderer Fächer wurden aufgrund ihrer starken marxistischen Orientierung vollständig neu aufgesetzt. Aus persönlichen Berichten sei an dieser Stelle angemerkt, dass es Jahre gedauert hat, bis tschechischen Schulen didaktisch überarbeitete, wertfreie Geschichtsbücher zur Verfügung standen. Mittlerweile bieten mehrere private Verleger für unterschiedliche Klassenstufen und Fächer verschiedene Schulbücher an, unter denen die Schulen und Lehrkräfte eine Auswahl treffen können.
- Der Fremdsprachenunterricht wurde von Grund auf reformiert. Seit 1990 bestand nicht mehr die Pflicht, Russisch als erste Fremdsprache zu wählen – bereits ab der 4. Klasse der Primarschule konnte zwischen Englisch, Deutsch (was insbesondere in Grenzregionen weit verbreitet war), Französisch oder Russisch gewählt werden.

- Die radikalste Veränderung betraf die Struktur des Schulwesens. Im Jahr 1990 erließ das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MŠMT) mehrere Verordnungen, die die rechtliche Grundlage für die Abschaffung der Gesamtschule im tschechischen Bildungswesen bildeten. So führte die politische Transformation direkt zur Diversifizierung des Schulsystems. Der erste Schritt bestand in der Wiederherstellung des differenzierten Schulsystems aus der vorsozialistischen Zeit, d.h. die Wiedereinführung des traditionellen Gymnasiums (mit sechs bzw. acht Jahrgangsstufen). Diese Entwicklung ging nicht ohne Kritik vor sich, da die „mehrjährigen“ Gymnasien vor allem von linksorientierten Bildungspolitikern als zu selektiv und somit als Faktor der sozialen Auslese empfunden wurden (vgl. Kap. 3.6.2.4).

2. Liberalisierung (1993-1994):

Kennzeichnend für diese Phase war die Einführung neuer Schulformen (privater und kirchlicher Schulen), die Erlangung von mehr Autonomie und Selbstverwaltung der bestehenden Schulen (und Hochschulen) und damit einhergehend die Pluralisierung des Bildungswesens. Die Finanzierung der Schulen nach Leistung und Anzahl der Schüler ist ebenfalls ein Zeichen für die Liberalisierungstendenzen des Bildungswesens.

- Neben den staatlichen Schulen wurden private Schulen gegründet (DAUN 2004, 337ff. & UIV 2008, 21), die sich im Sekundarschulbereich hoher Beliebtheit erfreuen – 15% aller Schüler besuchten 2002 nichtstaatliche private Schulen (KOPP 2010, 754). Die neu gegründeten Konfessionsschulen wurden im selben Jahr in der atheistisch geprägten Tschechischen Republik (der im Kommunismus eingeleitete Säkularisierungsprozess setzte sich in den 1990er Jahren fort – lediglich 32% der Bürger bezeichnen sich 2002 als gläubig; vgl. VODIČKA 2010b, 19 nach STATISTICKÁ ROČENKA 2002 und BTI 2014, 5) lediglich von 13.138 bzw. 0,7% der Gesamtzahl aller an Schulen registrierten Schüler besucht.

Die nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen galten in allen postsozialistischen Ländern häufig als Motor für schulische Innovation, alternative Lehr- und Unterrichtsformen und für ein neues Lehrer-Schüler-Verhältnis. Im Hochschulbereich konnten mit den privaten Gründungen rasch neue Studiengänge eingerichtet werden, die vor allem bisherige Mangelfächer wie Ökonomie, Finanzen, Bankwesen und Marketing schnell und flexibel auf die neuen Marktbedürfnisse eingingen (STEIER 2006, 561).

- Das berufliche Schulwesen weitete sich, entgegen der Erwartungen und Forderungen der OECD, weiter aus. Lag der Anteil der Fachschulen (*střední odborná škola*) im Sekundarschulbereich 1985 bei 25% stieg er bereits bis 1993/1994 auf 31,9% an (MŠMT 1994, 61) und machte 2007/2008 48% des Sekundarschulwesens aus (EURYBASE 2007/2008, 136). Und obwohl die traditionellen Berufs(fach)schulen, die vormals von über 60% der Schüler besucht wurden, im neuen Wirtschaftssystem an Attraktivität

verloren, ist deren Anteil am Sekundarschulen 2007/2008 mit 24% höher als der des Gymnasiums mit 20% (EURYBASE 2007/2008, 136) Die traditionellen Strukturen von Bildungsreproduktion von differenziertem Schul- und Berufsprestige und damit auch dem Nachfrageverhalten „widersetzten“ sich den OECD-Richtlinien (KOPP 2010, 750).

- Eine weitere wesentliche Änderung bestand in der Förderung schulischer Autonomie. Mit der Verminderung der direkten Kontrolle durch das Bildungsministerium wurde das Prinzip der Selbstverwaltung an Schulen eingeführt. Schulen, Schulleiter und die lokalen Behörden erhielten mehr Handlungskompetenzen. Der Staat ist bis heute für die Finanzierung der Schulen zuständig und verteilt die Mittel als Jahresbudget (vgl. MŠMT 1994, 4ff.) – die Kommunen und regionalen Schulbehörden regeln die Verteilung der Mittel an einzelne Schulen und erarbeiten entsprechende Entwicklungspläne und -berichte (KOPP 2010, 752ff.). Regionale Schulinspektoren, die der direkten Administration des Ministeriums für Erziehung, Jugend und Sport (MŠMT) unterstehen, beaufsichtigen die Evaluation und Akkreditierung der Schulen (PRŮCHA 2002, 549f.; EURYBASE 2007/2008, 241; UIV 2008, 16). Darüber hinaus wird das tschechische Bildungswesen im Rahmen internationaler Vergleichsstudien wie PISA oder TIMS evaluiert – mit ähnlichen Ergebnissen wie deutsche Schulen (vgl. KOPP 2010, 761f.).
- Auch die Hochschulen wurden zu selbstverwalteten, autonomen Einheiten – das Ministerium sichert mittels Akkreditierung und Evaluationen Mindeststandards für Ausstattung, Unterrichts- und Forschungsqualität (MŠMT 1994, 117ff.; UIV 1994, 30ff.). Die Akademie der Wissenschaften (AdW) der Tschechischen Republik wurde zur neu strukturierten, staatlich finanzierten und evaluierten Nachfolgeinstitution der ehemaligen Tschechoslowakischen Akademie der Wissenschaften (PROVAZNÍK et al. 1995, 755ff.).

3. Stabilisierung (1995-1998):

In dieser Phase kam es aufgrund wirtschaftlicher Rezessionen zu einer Stagnation der Transformationen im Bildungswesen, was hauptsächlich durch die Senkung des Bildungsbudgets ausgelöst wurde. Die chronische Unterfinanzierung des tschechischen Bildungswesens sollte in den Folgejahren kennzeichnend bleiben: Die Bildungsausgaben betragen in der EU Mitte der 1970er Jahre durchschnittlich 5,5% des Bruttonationalprodukts, in der Tschechischen Republik 4%. 1995 waren es in der EU fast 6%, in der Tschechischen Republik 5%, – bis heute hat sich der Anteil bei rund 4,5% eingependelt (EU-Durchschnitt 5%) (PRŮCHA 1997 und 2002, 546; KOPP 2010, 753).

4. Europäisierung (seit 1996):

Seit 1996 orientierte sich die tschechische Bildungspolitik, aufgrund des bevorstehenden Beitritts zur EU und des Beitritts in den Europarat, verstärkt an Richtlinien und Programmen der Europäischen Union.

Diese Europäisierung der Bildung stellte die in- und ausländischen Entscheidungsträger vor besondere Herausforderungen.

„How to build, in socio-economically unfavourable conditions, a modern educational system which is to amalgamate productively the tradition of their own culture with the contemporary values of the developed world; how to reinforce concurrently both the national identity and the willingness to become involved in European integrative processes; how to strengthen the state and at the same time develop democracy based on high values of tolerance and human rights as the basic attainments of European culture” (PASTUOVIČ 1993, 417).

OECD-Experten nahmen 1996 eine erste Beurteilung der Situation des Bildungssystems vor („*OECD-Review of National Policies for Education: Czech Republic*“; OECD 1996b). 1999 wurde eine öffentliche Diskussion über Bildungspolitik eröffnet, 2000 wurden im Rahmen des PHARE-Programms (eines von drei Instrumenten der Europäischen Union, welches die Beitrittsvorbereitungen der beitrittswilligen Länder in Mittel- und Osteuropa unterstütze) die Analysen dieser Diskussion als „Grünbuch“ in der Studie „Die Tschechische Bildung und Europa: die Strategie der Entwicklung der menschlichen Ressourcen in der Tschechischen Republik vor dem Eintritt in die EU“ („*Education Policy Association*“ 1999) vorgelegt (vgl. KOTÁSEK 2002a, 71).

Auf Basis dieser Dokumente wurde unter Leitung von Jiří KOTÁSEK (Institut für Schulforschung und Schulentwicklung an der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität Prag) und einer Gruppe von in- und ausländischen Wissenschaftlern sowie der Schulverwaltung und den Lehrerverbänden im Jahr 2001 das „Weißbuch“ (*Bílá kniha*) bzw. das „Nationalprogramm der Entwicklung der Bildung und Erziehung in der Tschechischen Republik“ (MŠMT 2001 sowie KOTÁSEK 2002a und 2002b) erarbeitet – hierbei handelte es sich um das erste Schul- und Hochschulreformprojekt der Regierung seit 1989. Die Sozialdemokratische Partei, die 1998 das Bildungsministerium übernahm, forcierte die Diskussionen über den Stand und die Entwicklungen des Bildungswesens (vgl. PRŮCHA 2002, 554). Das „Weißbuch“ stellte einen Bestandteil der strategischen Planung der sozioökonomischen Entwicklung der Tschechischen Republik im gesamteuropäischen Zusammenhang dar, wurde unter besonderer Berücksichtigung von Aspekten der sozialen Gerechtigkeit entwickelt und beinhaltete Richtlinien, die in der tschechischen Bildung bis 2005, in manchen Bereichen bis 2010, verwirklicht werden sollten. Die strategischen Hauptlinien zur Verbesserung der politischen und ökonomischen Bedingungen wurden eng mit den Einstellungen der Bevölkerung zur Bildung beschrieben (vgl. im Detail MŠMT 2001; KOTÁSEK 2002a, 73ff.; Kap. 3.6.2.3):

- Realisierung lebenslangen und lebensweiten („lifelong and lifewide“) Lernens für alle, das heißt für alle Sozial-, Berufs-, Nationalitäten- und Altersgruppen
- Anpassung der Lehr- und Studienprogramme an die Lebensbedürfnisse in der Wissensgesellschaft (zum Beispiel Sicherung der Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie der Beschäftigungsfähigkeit und aktive Teilnahme in der demokratischen Gesellschaft des Nationalstaates und des integrierten Europas); an diesem Punkt kann auch die Entwicklung und Einführung neuer pädagogisch-didaktischer Lehr- und Lernformate mitgedacht werden (vgl. hierzu die von WALTEROVÁ 1997 beschriebenen „Schlüsselkompetenzen für Europa“).
- Systematisches Monitoring und Bewertung der Qualität und Effektivität der Bildung (Einrichtung eines Evaluationssystems für alle Bildungseinrichtungen)
- Unterstützung der inneren Umwandlung und Offenheit der Schulen und anderer Bildungseinrichtungen (Autonomie, Modernisierung und Ausstattung der Schulen; Öffnung der Schulen in Richtung der Gesellschaft; Erweiterung der Zusammenarbeit mit anderen Forschungs- und Wissenschaftseinrichtungen und ihre Eingliederung in regionale Entwicklungsprogramme im tertiären Bildungssektor)
- Umwandlung der Berufsrolle und Arbeitsperspektive der pädagogischen und akademischen Mitarbeiter (Erhöhung der Ausbildungsqualität, Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen und Förderung einer höheren Anerkennung des Lehrberufs in der Gesellschaft)
- Übergang von der zentralen Leitung zu verantwortlicher Mitbestimmung in Form einer dezentralisierten und partizipatorischen Leitung des Bildungssystems

Auf eine ausführliche Diskussion der im „Weißbuch“ dargestellten Reformvorschläge soll an dieser Stelle verzichtet werden. Für die Untersuchung der „neuen“ Differenzierungsprozesse war jedoch die Forderung der Autoren nach sozialer Gerechtigkeit wesentlich. Diese stellten die zentrale These auf, dass die Forderung nach sozialer Gerechtigkeit im Bildungswesen bedeutet, dass alle Personen entsprechend ihrer Entwicklungsfähigkeiten Zugang zu sämtlichen Bildungsstufen haben. Folglich muss die Differenzierung des Bildungswesens abgeschafft bzw. reduziert werden, um zu verhindern, dass die Schulen die bestehenden gesellschaftlichen und soziokulturellen Ungleichheiten reproduzieren. Konkret wurde hierbei die Differenzierung der Kinder nach der 5. Klasse angesprochen, die in eine Pflichtschule für alle Kinder (auch die des Sonderschulbereichs) bis zum 15. Lebensjahr umgestaltet werden sollte (vgl. PRŮCHA 2002, 554). Eine Diskussion, die zwischen Befürwortern und Gegnern von Gesamtschulen auch in Deutschland immer wieder auftritt. Und in der Tat tendiert das derzeitige tschechische Schulsystem dazu, Bildungsungleichheiten zu reproduzieren, anstatt sie auszugleichen. Die starke Selektion wird durch die mangelnden Kapazitäten im Hochschulbereich noch verstärkt (CZESANÁ & KOFRONOVÁ 2004, 41; vgl. Kap. 3.6.2.4).

Das „Weißbuch“ stellt bis heute eines der wegweisenden bildungspolitischen Dokumente Tschechiens dar. Die dort gegebenen Richtlinien und Vorschläge bildeten die Grundlage zur Erstellung der staatlichen Rahmenlehrpläne (KOTÁSEK 2002b, 152). Um den fast anarchischen Verhältnissen in der Curriculumsentwicklung nach 1989 zu begegnen – aus der Abkehr jeglicher staatlicher Kontrolle entstanden auch im Bildungswesen starke Liberalisierungs- und Autonomiebestrebungen –, zielen die Rahmenlehrpläne seit 2005 auf die Eingruppierung der Bildungsabschlüsse bis zum ISCED-Level ab (vgl. Kap. 4.6.2.2 und Abb. 12). Parallel ermöglichen sie Schulen aber relative Freiheiten in der Herausbildung eigener Curricula, die wiederum der Genehmigung durch das Schulministerium bedürfen (zur *International Standard Classification of Education* vgl. EURYDICE 2014).

Die Innovationsbereitschaft im Bildungswesen geht seit der Veröffentlichung des „Weißbuchs“ nach Aussagen des Instituts für Bildungsinformationen ÚIV (*Ústav pro informace ve vzdělávání*) allerdings zurück, was möglicherweise auch auf die euroskeptische Haltung der derzeitigen Regierung zurückzuführen ist.

3.6.2.2 Zur aktuellen Struktur des tschechischen Bildungswesens

Das heutige tschechische Bildungssystem lässt sich in untergliedern in: Elementarbereich (Kindergarten), Primarbereich (Primarstufe der Grundschule), Sekundarbereich I (Sekundarstufe der Grundschule, oder 4 Jahre Gymnasium), Sekundarbereich II (dazu gehören die zwei bis vierjährigen Bildungsgänge) und den Tertiärbereich (Universitäten, Fachhochschulen; Höhere Fachschulen und Weiterbildung). Die Schulpflicht in Tschechien beträgt 9 Jahre – der Schulbesuch ist kostenfrei.

Vorschulbildung (ISCED 0)

Die vorschulische Erziehung, die bereits seit 1948 fester Bestandteil des tschechischen Schulsystems ist, wird in der so genannten *mateřská škola* (Kindergarten) vollzogen und wendet sich an Kinder der Altersgruppe von drei bis sechs Jahren. Die Teilnahme an der *mateřská škola* ist nicht verpflichtend, dennoch nehmen durchschnittlich 88% aller Kinder genannter Altersgruppen dieses Angebot wahr. Im letzten Jahr vor der Einschulung sind es fast 96% (EURYBASE 2007/2008, 61; ÚIV 2008, 22ff.; KOPP 2010, 754 sowie ausführlich ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD 2008).

Primarstufe (ISCED 1)

Die Unterstufe der neunjährigen Grundschule (*základní škola*) bildet die Primarbildung (*privní stupeň základní školy*). Die Dauer dieser Stufe wurde im Verlauf der letzten Jahrzehnte mehrmals von fünf auf vier Jahre verkürzt und wieder verlängert – seit 1995 ist die Primarbildung fünfjährig. 2004 wurden die Prinzipien für eine neue zweiphasige Curriculumsentwicklung verabschiedet. 2005 wurde das nationale Rahmencurriculum für die Grundschule

verabschiedet und gleichzeitig festgelegt, dass die rund 3.700 tschechischen Grundschulen bis zum Schuljahr 2007/2008 diesen Rahmen selbstständig auf Basis folgender pädagogischer Grundprinzipien füllen sollten: Stimulierung von kreativem Denken, Problembewusstsein, Kooperationsfähigkeit, Entwicklung einer freien Persönlichkeit, Toleranz und Entwicklung von Schlüsselkompetenzen (vgl. EURYBASE 2007/2008, 64ff.; UIV 2008, 28ff.; NÚV 2015).

Sekundarstufe I (ISCED 2) und II (ISCED 3)

Die neunjährige Schulpflicht, die um ein freiwilliges Jahr verlängert werden kann, wird entweder in der vierjährigen Oberstufe der Grundschule (*druhý stupeň základní školy*), in der Unterstufe der Gymnasien in Langform oder in einigen Fällen in der Unterstufe des Konservatoriums (s.u.) wahrgenommen. Seit 2005 können auch in diesem Bereich eigene Profile entlang der Rahmencurricula erstellt werden (UIV 2008, 38ff.).

Zur Sekundarstufe II (traditionell Mittelschulen genannt), die nach der absolvierten Schulpflicht von rund 97% aller tschechischen Jugendlichen besucht wird, gehören (vgl. EURYBASE 2007/2008, 91ff.; Daten im Folgenden EBD.,136; ebenso OECD 2008, 78f.; UIV 2008, 43ff.; UNESCO 2011b):

- Gymnasien (ISCED 3A) werden nach Bestehen einer Aufnahmeprüfung von rund 20% der Schülerinnen und Schüler besucht und bieten eine allgemeinbildende Ausbildung mit beispielsweise humanistischen, mathematischen oder naturwissenschaftlichen Schwerpunkten. Sie können in achtjähriger Langform oder in der eigenständigen vierjährigen Sekundar II-Gymnasialform besucht werden und enden ebenfalls mit dem Abitur.
- Fachschulen/Fachoberschulen (*střední odborná škola*; ISCED 3C ohne Hochschulreife; ISCED 3A mit Hochschulreife) schließen nach zwei Jahren mit einem qualifizierten Berufsabschluss und nach vier Jahren mit demselbigen und zusätzlicher Hochschulreife ab. Aufgrund der Doppelqualifizierung, die sowohl auf ein Studium als auch auf den Beruf vorbereitet, sind die Fachmittelschulen immer noch der beliebteste Schulzweig in der Tschechischen Republik. Fast die Hälfte aller Jugendlichen (48%) wählte 2007/2008 diese weiterführenden Schulen.
- Berufs(fach)schulen (*střední odborné učiliště*; ISCED 3C) werden in der Regel für ein bis drei Jahre besucht und schließen nur mit einem qualifizierten Berufsabschluss (Gesellenbrief) ab. 2007/2008 besuchen 24% der Jugendlichen diesen Schultyp. Diese Schulen haben zudem ein vierjähriges Ausbildungsprogramm (ISCED 3A), das mit Abitur (*maturita*) abschließt und einen Besuch von Hochschulen ermöglicht. Die Berufs(fach)schulen machten 1990/1991 noch 60,7% der Schulbesuchszahlen der Mittelschulen aus, verloren aber aufgrund der Umstrukturierung des tschechischen Arbeitsmarktes an Zulauf (MŠMT 1994, 87).

- Absolventen von dreijährigen berufsbildenden Schulen (Fachschulen und Berufsfachschulen; als ISCED 3A klassifiziert) können sogenannte zwei- bis dreijährigen Aufbaustudien (*nástavbové studium*; ISCED 4A) besuchen. Durch diese Aufbaustudien, die ca. 4 % der Schülerinnen und Schüler wahrnehmen, wird Hochschulreife erlangt.
- Konservatorien (*konzervatoř*; ISCED 3B/5B) verschaffen eine spezifische mittlere Bildung und bereiten auf pädagogische und künstlerische Berufe (im Bereich Musik, Tanz, Gesang oder Drama) vor. Die Lehrprogramme dauern sechs oder acht Jahre. Der Schulbesuch wird mit Abitur abgeschlossen.

Sonderschulwesen

Kinder und Jugendliche mit mentalen und sozialen Beeinträchtigungen werden in der Regel möglichst im Rahmen des regulären Bildungssystems in inklusiven Klassen beschult. Hierzu wurden beispielsweise das landesweit erfolgreiche Projekt *Férová škola* ins Leben gerufen, das seit 2009 von der Liga der Menschenrechte (*Liga lidských práv*) betreut und u.a. durch das MŠMT und die EU finanziert wird. Das Projekt unterstützt Schulen bei der Umsetzung inklusiver Bildung, veröffentlicht gelungene Beispiele guter Praxis und vergibt engagierten Schulen Zertifikate. Inklusion wird hierbei als die Gesamtheit einer heterogenen Schülerschaft verstanden, wonach auch Schüler aus sozial benachteiligten Familien, Nicht-Muttersprachler oder Hochbegabte gemeinsam beschult werden sollen (vgl. STŘEDISKO VZDĚLÁVACÍ POLITIKY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY KARLOVY 1995, 53ff.; EURYBASE 2007/2008, 255; KOPP 2010, 758 und ferovaskola.cz).

Tertiäre Bildung

Die mit Schulgeld belegte Höhere Fachschule (*vyšší odborná škola*; ISCED 5B) existiert als neuer Schultyp seit 1992 und bietet die notwendige Qualifizierung für die Ausübung „anspruchsvoller fachkundiger“ und „hoch spezialisierter“ Tätigkeiten, die keinen Universitätsabschluss benötigen. Die Bildungsprogramme dauern zwischen zwei und vier Jahren und ihre Absolventen erhalten den Titel „Diplomierter Spezialist“. In der Tschechischen Republik gibt es 177 Schulen dieses Typs (ein Drittel davon ist privat) (EURYBASE 2007/2008, 143; UIV 2008, 68ff.; KOPP 2010, 758f.).

Die tschechischen Hochschulen und Universitäten (*vysoká škola, univerzita*, ISCED 5A) bieten entsprechend der nach Bologna eingeführten gestuften Studiengänge drei- bis vierjährige Bachelor- und ein- bis drei- bzw. je nach Fachbereich vier- (ggf. fünf- oder sechsjährige) Masterstudien sowie Postgraduiertenstudien an. Neben den 26 öffentlichen Hochschulen existieren zwei staatliche und 46 private Hochschulen – ein Großteil davon konzentriert sich im Prager Stadtgebiet. Das Studienangebot hat sich seit 1990 von 173 Studiengängen auf heute 2.237 erweitert. Die Studierenden im Präsenzstudium verteilen sich zu 41,8% auf das Bachelorstudium, zu 30,6% auf den Master und zu 3,1% auf das Doktorandenstudium (ISCED 6)

(UIV 1994, 30ff.; EURYBASE 2007/2008, 147ff.; UIV 2008, 74ff.). Der Anteil der Studierenden am Populationsjahrgang der 22-Jährigen liegt im Jahr 2008 bei 34%. Dennoch bleiben die Hochschulen im öffentlichen Bildungssektor selektiv: 2007 betrug die Zulassungsrate (im Verhältnis zu den Bewerbungen) in öffentlichen Hochschulen 67%, in privaten Hochschulen 93% (KOPP 2010, 759).

Gebühren fallen bei Überschreitung der Regelstudienzeit um über ein Jahr an, ebenso bei der Aufnahme eines Zweit- oder Drittstudiums oder bei Aufnahme eines Studiums in ausländischer Sprache (EURYDICE 2011, 70).

Nachdem die Lehrerbildung in den 1960er Jahren wieder Bestandteil des Hochschulbereichs wurde, in dieser Zeit jedoch starker politischer Steuerung unterworfen war (vgl. PÁTY 1993, 36), wurde diese von Grund auf reformiert und europäischen Leitlinien angepasst. Heute studieren künftige Lehrer für den Dienst in der Primarstufe der Grundschule an einer pädagogischen Fakultät in einem vierjährigen Studiengang. Lehrer für die allgemeinbildenden Fächer der Sekundarschulen studieren in der Regel in Spezialisierungen auf zwei Fächer in fünfjährigen Studiengängen. Lehrer entsprechender Fachrichtungen an beruflichen Sekundarschulen werden in den jeweiligen Fachrichtungen ausgebildet. Die so genannte „pädagogische Lehrerqualifikation“ kann zusätzlich erworben werden (KOPP 2010, 759f.).

War die Erwachsenenbildung in der ehemaligen Tschechoslowakei wie in allen sozialistischen Ländern, entlang der politischen Wertevorstellungen sehr gut ausgebaut, ist das Konzept des lebenslangen Lernens „[...] not seen as ‘the philosophical-political concept of a humanistic, democratic and emancipatory system of learning opportunities for everybody, independent of class, race and financial means, and independent of the age of learner’ (SHUETZE 2006, 290) but as one enabling the EU to become the most competitive, knowledge-based economy“. CZESANÁ & KOFRONOVÁ (2004, 43) bescheinigen der tschechischen Bildungspolitik hier enormen Nachholbedarf; das mangelnde Interesse der Arbeitgeber an entsprechenden Bescheinigungen spiegelt die niedrige Beteiligungsquote der Bevölkerung an entsprechenden Angeboten wider.

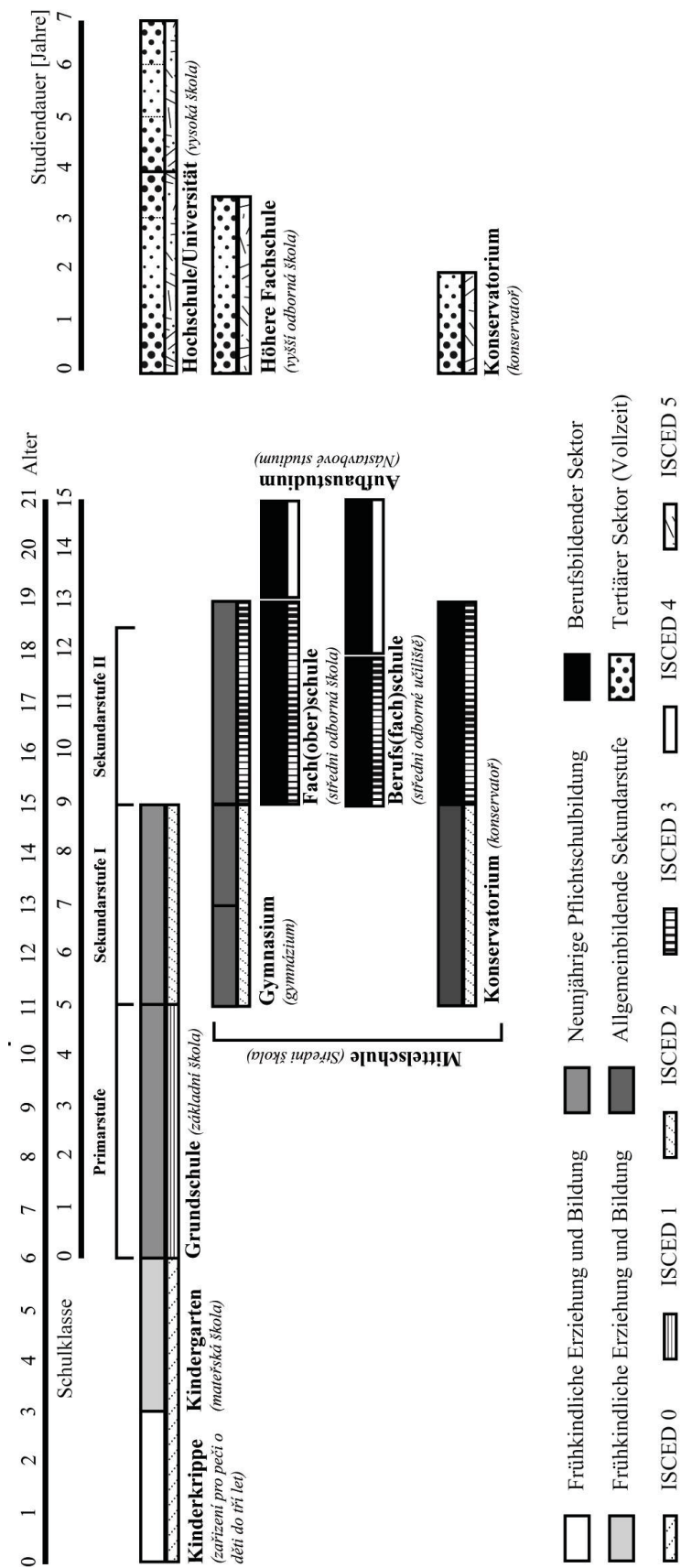


Abb. 12: Bildungsstruktur der Tschechischen Republik (verändert nach EURYDICE 2014, 9).

3.6.2.3 Einstellungen zu Bildung

Mit dem Ende der offiziellen Partei- und Staatsideologie 1989 und der unbeschränkten Macht über das Schulwesen gewannen diejenigen Kräfte an Einfluss, die eine pädagogische Gestaltungsfreiheit, eine „autonome“ Schule, „einen Wettbewerb der Konzepte“ verlangten (ANWEILER & STEIER 2009b, 261). Das Ende des Totalitarismus erweckte bei den Intellektuellen auch die Hoffnung auf eine „Zivilgesellschaft“, auf eine „machbare, liberale Bürgergesellschaft“ (DAHRENDORF 2006, 207). Die ersten Jahre der Transformation waren durch dieses geistige Klima geprägt, und die Entscheidungskompetenzen wurden mit einer generellen Tendenz nach unten neu geregelt.

Doch brachten das Ende der Planwirtschaft und die Einführung radikaler marktwirtschaftlicher Reformen neue soziale Verwerfungen mit sich. HILDEBRAND & STING (1995, 9) beschreiben die politischen Veränderungen in Europa seit 1989 im Hinblick auf den Prozess der Integration der europäischen Staaten als ambivalent:

„Zum einen ist der Vereinigungsprozess bestätigt worden, indem immer mehr Staaten ihr Interesse an einem Beitritt zur Europäischen Union angemeldet haben und sich um ökonomische, juristische und administrative Angleichung an ein westliches System bemühen. Zum anderen hat der Zerfall der alten politischen Kategorien, der Ost-West-Polaritäten und des damit verbundenen Blockdenkens, keine Europäisierung oder gar Globalisierung des Denkens mit sich gebracht, sondern oftmals eine Verstärkung nationaler Denk- und Wahrnehmungsmuster.“

Mit den politischen Reformen entfiel auch die bisherige Verknüpfung von Bildungssystem und Arbeitskräfteplanung. Während sich an den Schulen und Hochschulen neue Freiräume auftaten, brachten die Veränderungen in der Arbeits- und Sozialpolitik eine vermehrte Unsicherheit mit sich, die zu einer neuen und stärkeren sozialen Differenzierung beim Ergreifen neuer Chancen sowie zu einem tatsächlichen oder gefühlten sozialen Abstieg führten. Mit der wachsenden Skepsis bezüglich der eigenen Situation ging auch die Toleranz gegenüber den Einkommensunterschieden zurück: Sahen im Jahr 1991 nur rund 30% der in einer Studie des Soziologen Petr MATĚJŮ Befragten die Einkommensunterschiede als zu groß an, waren es bei einer Nachbefragung vier Jahre später schon fast 50% (MATĚJŮ 2008, 383). Entsprechend ist in Umfragen auch der Glaube an Chancengleichheit durch Bildung in der Gesellschaft gesunken (von 15% im Jahr 1991 auf rund 6% 1998), umgekehrt wuchs der Anteil derer, die annehmen, dass es diese definitiv nicht gebe, von rund 7% auf rund 18% (Lidové noviny von 2.5.1998, 11).

Diese Einstellungen spiegeln sich auch in den Trends der wahrgenommenen Bedeutung von Bildung wider. Wie Studien des International Social Survey (ISSP), die in Kooperation mit dem Soziologischen Institut der tschechischen Akademie der Wissenschaften durchgeführt werden, zeigen, glaubten 1992 weniger als 31% aller Tschechen, dass Bildung für ein erfolg-

reiches Leben wichtig sei – lediglich 14,3% betrachteten eine Hochschulbildung für die Erreichung des Lebenserfolgs als wichtig (MACHONIN & TUČEK 1996a, 41). Das geschwächte Bewusstsein der Bevölkerung für die Bedeutung der Bildung kann dabei als eine der Hinterlassenschaften des sozialistischen Regimes verstanden werden (vgl. PÁTY 1993, 24).

Doch bereits 1997 war der Faktor auf fast 61% angestiegen. Für Deutschland, Österreich, Norwegen oder die USA und Canada lag dieser Wert im selben Zeitraum bei durchschnittlich 78,8%. Zwischen 1997 und 1999 sank dieser Wert auf 37,7%, was nach CZESANÁ & KOFRONOVÁ (2004, 36) auf die wachsenden Probleme im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Umbruch und der Verlangsamung der bildungsabhängigen Lohndifferenzierung zurückzuführen ist, die sich nach 1990 deutlich marktwirtschaftlichem Niveau angleich und die Bildungsaspirationen der Bevölkerung zunächst deutlich ansteigen ließ. Dies spiegeln auch die Ergebnisse der oben genannten Befragungen durch MATĚJŮ 2008 wider.

Trotz des kurzen Absinkens der Werte sollte der Anteil von Befragten, die insgesamt die Bedeutung der Bildung für den gesellschaftlichen Erfolg höher einschätzen als noch im Jahr 1989, stetig wachsen. Diese Tendenz zeigte sich zudem wesentlich deutlicher bei der jungen als bei der Elterngeneration. Diese erlebt die „time-space compression“ (HARVEY 1989, 284ff.) bzw. „Entankerung“ (GIDDENS 1997, 126) der alten räumlichen und zeitlichen Wertevorstellungen und den damit einhergehenden Bedeutungsverlust der Traditionen, die in modernen Gesellschaften nicht mehr die Regulatoren und Orientierungspunkte der räumlich-zeitlichen Organisation des Handelns sind, wesentlich intensiver als deren Kinder. Diese wachsen in das neue gesellschaftliche System hinein, in welchem Tagesabläufe, persönliche und berufliche Biographien viel mehr von Entscheidungen abhängen als zuvor (vgl. WERLEN 2014, 59f.). Sahen also 1989 Schüler der 8. Klassen lediglich zu 20% Bildung als „sehr wichtig“ an, waren es im Jahr 2003 knapp 66%. Noch deutlicher ist der Umschwung bei der Einschätzung, Bildung sei „überhaupt nicht wichtig“. Während diese Ansicht 1989 noch 44% der befragten Jugendlichen vertraten, sank sie inzwischen praktisch auf null (MATĚJŮ 2008, 383; ebenso JACOBS 2006).

Das wirtschaftliche und soziale Prestige der Bildung hat sich nach 1990 demnach schlagartig erhöht und damit auch die Einstellung der Jugendlichen und deren Eltern zu Bildung – Bildung wurde zusehends als zentraler Wettbewerbsfaktor, als soziokulturelles und sozioökonomisches Gut, erkannt.

„The growing economic value of education resulting in an increase of wage differentials, and the growing consistency between education, prestige, social status and self-perception [indicate that higher education has become a more valued asset than it was during socialism]“ (MATEJŮ et al. 2003, 303).

Dies bestätigt die zunehmende Bildungsbeteiligung und damit den hohen Anteil von Personen mit einem Bildungsabschluss des Sekundarbereichs II – 2008 hatten 42,7% der Bevölkerung einen ISCED-3-Abschluss ohne Abitur und fast 27% einen ISCED-3-Abschluss mit Abitur; dieser Trend kehrt sich mit der zunehmenden EU-Angleichung um (die Umkehrung der

Schulbesuchszahlen der Fachmittelschulen und der Berufs(fach)schulen ist hierfür ein deutlicher Indikator; vgl. Kap. 3.6.2.2). Ebenso wesentlich ist der geringe Anteil der Erwerbspersonen, die keine oder nur eine Grundbildung absolviert haben (weniger als 14 % der tschechischen Bevölkerung besaßen 2008 einen Abschluss der ISCED-Stufe 1 oder 2). Über einen Hochschulabschluss verfügt 12,7% der Bevölkerung (ISCED-Stufe 5 oder 6); dieser Anteil lag 1993 bei 8 %: Doch äußert sich auch in Tschechien einer der wichtigsten Trends in der gesamteuropäischen Hochschulbildung in den vergangenen zehn Jahren deutlich – die hohe Ausweitung des Sektors: Im Vergleich zum Jahr 2000 ist die Zahl der Studierenden (und dies in Tschechien weit über dem Durchschnitt der EU-27 von 20%) um 55% gestiegen (Daten nach: EURYDICE 2011, 31ff.; OECD 2014a, 29; ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD; STRAKOVÁ 2008; zum *International Standard Classification of Education* vgl. EURYDICE 2014).

Diese Situation ist das eindeutige Ergebnis der Entwicklung des Bildungswesens der Nachkriegszeit, als ein großer Teil der Bevölkerung berufliche Qualifikation bereits im Sekundarbereich II (ISCED 3) erwerben konnte. Der Zugang zur Gymnasialbildung und zu tertiären Bildungswegen (ISCED 5 und 6) war eingeschränkt und ökonomisch weniger attraktiv (vgl. Kap. 3.5.5.2). Berufliche Abschlüsse wurden hingegen gefördert – deren Attraktivität ist wie beschrieben bis heute hoch. So weist Tschechien bis heute mit über 70% EU-weit den höchsten Anteil an Personen auf, die über einen Abschluss der Sekundarstufe II verfügen (OECD 2014, 32).

Eine weitere Herausforderung stellt die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule dar. Durch die lange Phase der Lethargie im sozialistischen Regime, welches die Eltern an jeglicher Form der Mitbestimmung und Anteilnahme am schulischen Alltag hinderte, gestaltete sich nach Aussagen des Instituts für Bildungsinformationen ÚIV (*Ústav pro informace ve vzdělávání*) in den ersten Jahren nach dem politischen Umbruch die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Eltern schwierig (vgl. auch HIMMEL 2000). Die geringe Partizipation läge vor allem am historisch bedingten Misstrauen bezüglich der „moralischen Reputation, der Ideologie und Integrität der staatlichen Schulen und Lehrer. Zudem sei es sehr schwierig, Eltern davon zu überzeugen, dass die Verantwortung für den schulischen Erfolg der Kinder nicht nur bei den Lehrkräften liegt, sondern wachsende Lernmöglichkeiten innerhalb der Familie dazu beitragen können und müssen (PRŮCHA 1992, 94ff.; STŘEDISKO VZDĚLÁVACÍ POLITIKY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY KARLOVY 1995, 157).

Zwar soll sich diese Einstellung in den letzten Jahren deutlich verbessert haben, doch ist die geringe Partizipation der Elterngeneration sicherlich auch eine Folge der Haltung der tschechischen Politik gegenüber dem Bildungswesen (PRŮCHA 2002, 546; KOPP 2010, 753). Dieses gilt nicht nur als chronisch unterfinanziert, auch der Posten des Bildungsministers gilt in der tschechischen Politik als „Schleudersitz“ (JANZER 2015). Die parteilose Juristin und ehemalige stellvertretende Ministerin für Menschenrechte, Kateřina Valachová, die Mitte Juni 2015 zur Bildungsministerin ernannt wurde, ist bereits die 16. im Amt seit 1993. Valachová möchte aus dem Schul- und Bildungsministerium ein „Zukunftsministerium“ machen. Ziel sei eine

„hochwertige Ausbildung“ der Kinder, damit Tschechien in Zukunft konkurrenzfähig bleibe. Ein Schwerpunkt der Politik werde die Förderung der beruflichen Ausbildung mit einem Fokus auf technische Fachrichtungen sein. Das Abitur soll bei den Berufsausbildungen eine Meisterprüfung ersetzen (Prager Zeitung von 18.06.2015). In welche Richtung sich das tschechische Bildungswesen künftig tatsächlich entwickeln wird, ist gegenwärtig noch nicht prognostizierbar. Auch die staatliche Wertschätzung der Lehrkräfte ist eher gering. Lehrer sind, gemessen am tschechischen Lohn-Niveau, die am schlechtesten bezahlten Akademiker im Land – selbst an Gymnasien erhalten sie weniger als den tschechischen Durchschnittslohn (EUROPEAN COMMISSION 2013/2014, 36f.).

Die aus der zunehmenden Höherqualifizierung resultierenden Folgen für die Bildungspolitik ähnelten in den postkommunistischen Staaten damit rasch den Problemen anderer europäischer Länder. Die vergleichende Bildungsforschung bietet hierbei zahlreiche Beispiele (vgl. u.a. die zahlreichen Arbeiten von ANWEILER).

Es ist eine in der bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Diskussion für unumstößlich gehaltene Tatsache, dass höhere Bildungsabschlüsse den sozialen Aufstieg sichern und das Risiko des einzelnen, arbeitslos zu werden, deutlich mindern. Das trifft auf die nationalen Statistiken zwar im Durchschnitt meistens zu – vor allem in Zeiten wirtschaftlichen Wachstums und vor allem für diejenigen mit ausreichend sozialem und kulturellem Kapital. Eine tiefere Analyse, wie etwa Binnendifferenzierungen von Hierarchien und Karrieren, Abschnitte zeitlich begrenzter oder Teilzeitbeschäftigung etc., dürfte zu einer Modifizierung beitragen. Zudem würde eine globalere Sicht sicherlich noch größere Verwerfungen sichtbar machen. Die Nachfrage nach billiger und weniger anspruchsvoller Arbeit zieht heute wieder zunehmend Arbeitssuchende aus armen in reichere Länder. Dieses Phänomen ließ sich auch in der Tschechischen Republik auf dem Höhepunkt des Booms der vergangenen Jahre als enorm schnelle Zuwanderung beobachten. Dabei bezogen sich allein die landesweit offiziell ausgeschriebenen Stellen im Jahr 2007 zu nahezu 50%, in manchen Regionen zu bis zu 70% auf Arbeit ohne jede Qualifikationsanforderungen (Respekt 2008/39, 18f.). Für die illegalen Arbeitsverhältnisse dürfte diese Zahl noch weit höher liegen. Unter den heutigen Arbeitsmigranten in der Tschechischen Republik (anders etwa als in den 1950er Jahren in der Bundesrepublik) finden sich offenbar deutlich höhere Anteile ausgebildeter Spezialisten und Facharbeiter und nicht selten Hochschulqualifizierter wie Lehrer und Ingenieure (vgl. KOPP 2009b, 326).

3.6.2.4 Neue Differenzierungen im tschechischen Bildungswesen

Obwohl in der neuen sozial differenzierenden, nach KOPP (2009b, 320) sogar „polarisierenden“ Entwicklung nach 1989 auch Gefahren gesehen wurden (PRŮCHA 1992 beschreibt in Anlehnung an MITTER „the laboratory of educational reform in the post-communist countries“), betonten für den Bildungsbereich maßgeblich Wissenschaftler und Politiker, in bewusster Abwendung von der früheren Uniformierung, die Dringlichkeit, einer konsequenten Ent-Nivellierung (STŘEDISKO VZDĚLÁVACÍ POLITIKY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY KARLOVY 1995, 153f.; MACHONIN 1996, 180; Lidové noviny von 2.5.1998, 11). Zu den wichtigsten entsprechenden Reformmaßnahmen im Bildungsbereich gehörten die beschriebene Beseitigung aller Elemente kommunistischer Ideologie aus dem Unterricht, die Zulassung eines Privatschulsektors, die Stimulierung des Wettbewerbsprinzips zwischen Schulen durch verschiedenen Maßnahmen, die Einführung schulischer und hochschulischer Autonomie (ausführlich STEIER 2006, 556ff.), eine verstärkte horizontale und vertikale Differenzierung der gesamten Bildungsstruktur und die Einführung sechs bis achtjähriger Gymnasien (KOHNOVÁ 2002; KOPP 2009b, 320).

Die Reaktionen der Öffentlichkeit auf einige Schlüsselprinzipien der neuen Differenzierung waren gemischt. Die Existenz des Privatschulsektors und die Wiedereinführung von Gymnasien in verlängerter Form weckten bei einem Teil der Bevölkerung Befürchtungen, dass die privilegierten Schichten vom Systemwechsel auch im Bildungswesen unverhältnismäßig profitieren würden. In einer Umfrage von 1992 stimmten der Behauptung „obere Sekundarschulbildung wird eher für Kinder aus Familien mit einem hohen Einkommen zugänglich sein“ 31% der Befragten zu. Ein Jahr später war in einer Folgeuntersuchung dieser Anteil schon auf 43% angestiegen (Lidové noviny von 24.9.1993, 2). Zunächst hatten sich die Befürchtungen jedoch nicht bestätigt. Obwohl bereits in den 1980er Jahren eine deutliche Schichtendifferenzierung stattgefunden hatte, veränderte sich die Abhängigkeit zwischen der Bildung der Eltern und der Chance auf weiterführende Sekundarschulbildung in den 1990er Jahren offenbar nicht zum Negativen. Auch die Existenz privater Schulen (die damals mit nicht niedrigen Gebühren in den Markt einstiegen) änderte daran nichts Wesentliches (KATRŇÁK 2004, 32f.).

Ein deutliches Signal der neuen Differenzierung setzte allerdings die Einführung von Gymnasien in Langform (6-, 7- und überwiegend 8-jährige Gymnasien), die neben der bisherigen selbstständigen Form der (oberstufigen) 4-jährigen Gymnasien entstanden. Sie waren mit dem Anspruch aufgetreten, besonders die Entwicklung begabter Kinder zu fördern. Mehrere Studien weisen darauf hin, dass die 8-jährigen Gymnasien bei ihren Schüler aber keine besseren Lernleistungen vorweisen können, obwohl sie besonders selektiv sind (nur 45% aller Bewerber bestehen die Zulassungsprüfung zu den 4-jährigen Gymnasien und 56% zu den 8-jährigen) (MATEJŮ & STRAKOVÁ 2006, 197 und 215). Daten über ähnliche Schülerleistungen beider Gymnasialtypen ergaben sich vor allem aus einer Studie der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) von 2007. Die

Datenlage ist aber nicht eindeutig, denn es gibt aus PISA 2003 und PIRLS-Daten (*Progress in International Reading Literacy Study*) gewonnene Hinweise, nach denen die Leistungspunkte der Gymnasiasten in 8-jährigen Gymnasien deutlich über denen der 4-jährigen und, hierarchisch abgestuft, über denen aller Schultypen liegen (STRAKOVÁ 2007, 602). Die Leistung und Funktion der 8-jährigen Gymnasien bleibt demnach widersprüchlich. Bei den vorgebrachten Argumenten für das 8-jährige Gymnasium: Vermittlung größerer Motivation, Hinführen zu größerer Selbstständigkeit, größerer Wahlmöglichkeiten von Fächern und ähnlichem, fragt KOPP (2009b, 321) weiter, warum gerade diese Zielsetzungen von der Regelschule nicht erwartet werden können. „Angesichts der Tatsache, dass sich seit den 1960er Jahren als weltweite Tendenz eine gemeinsame Primar- und Sekundar-I-Schule (*comprehensive school*) durchgesetzt hat, ist die Entwicklung in Tschechien, wo, [...], nach einem ersten Vorstoß schon im Jahre 1968, die alte Gymnasialform wieder zum Leben erweckt wurde, erstaunlich.“

Zur Bestimmung der sozialen Öffnung des weiterführenden Schulwesens ist daher der gesamte Sekundarschulbereich einschließlich der höheren Berufsbildung in Betracht zu ziehen, die in Tschechien wie vorab beschrieben eine große Bedeutung hat. Gerade die beruflichen Abiturschulen bieten traditionell eine zum Gymnasium alternative Aufstiegschance für Schichten und Berufsgruppen (Techniker-, Arbeiter- und Facharbeiterfamilien), die den Gymnasialweg nicht unbedingt als erste Wahl ansehen. So sei es kein Zufall, bemerkt KOPP (2010, 750), dass parallel zur Wiederbelebung des 8-jährigen Gymnasiums als stärker schichtenspezifische Schule, der alternative Aufstiegsweg über die traditionell gut ausgebauten und beliebten beruflichen Abiturschulen seit 1990 eine Expansion erlebte – obwohl die OECD Anfang der 1990er Jahre einen massiven Ausbau der allgemeinbildenden Sekundarschulbildung empfohlen hatte (vgl. ebenso KOPP 1998, 72).

Wenn sich auch die Beliebtheit und die faktische Aufstiegsmobilität der beruflichen Abiturschulen nach Ausbildungsrichtungen stark unterscheidet und nur ein Teil der Abiturienten beruflicher Schulen ein Hochschulstudium aufnimmt, so bietet dieser Sekundarschulbereich doch eine hohe vertikale Mobilitätsmöglichkeit. In der Berufswelt bestand zudem traditionell eine starke funktionale Äquivalenz von Fachabitur- und Hochschulabschlüssen. 1970 befanden sich im damaligen tschechischen Landesteil auf rund 27% der für Hochschulabsolventen vorgesehenen Positionen Fachleute mit einem beruflichen Abiturabschluss (KOPP 1981, 384) und auch gegenwärtig entspricht die „hohe Qualität der beruflichen Abiturbildungsgänge, [...] im internationalen Vergleich in vielen Fällen einer hochwertigen postsekundären, in einigen Ländern tertiären College-Ausbildung“ (KOPP 2009b, 322; vgl. auch OECD 2011, 137ff.).

Der Zugang zur Hochschule ist, wie bereits erwähnt, traditionell restriktiv. Zu Beginn der 1990er Jahre verstärkte sich diese Exklusivität noch: So verzeichnete zum Beispiel die Philosophische Fakultät der Karls-Universität in Prag 1991 über 6.000 Bewerbungen, ließ jedoch nur rund 600 neue Studenten zu. Die Übergangsrate zur Universität war noch im Jahr 2000

mit 25% der Jahrgangsstufe vor der Türkei (21%) und hinter der Schweiz (29%) die zweitniedrigste von 25 OECD-Staaten, die hierzu Daten zur Verfügung stellten. Inzwischen ist dieser Anteil zwar laut derselben Quelle auf 41% angestiegen (OECD 2008, 295), aber eine neue, vertikale Hierarchisierung mit einer gewissen Abwertung der „Massenfächer“ und einem hoch restriktiven Zugang zu spezialisierten Fachbereichen zeichnet sich bereits ab (vgl. auch KOPP 2009b, 321 und 2010, 759). Wie im beruflichen Sekundarschulwesen gibt es nach Fachrichtungen deutliche Unterschiede der Schichtenstruktur: Studierende aus Familien der oberen Quintile nach ISEI (*International Socio-Economic Index of Occupational Status*) sind in den landwirtschaftlichen Studiengängen mit 22%, in den juristischen Studiengängen dagegen mit 50% vertreten. Umgekehrt finden sich die Kinder aus Familien der untersten Statusquintile zu 17% in den landwirtschaftlichen, zu 13% in den technischen, zu 7% bis 9% in den anderen und nur zu 3% in den juristischen Studiengängen (nach BASL 2006, 349).

So scheint deutlich, „dass die neue gesellschaftspolitische Ideologie unter dem Vorzeichen des so genannten Neoliberalismus und infolge auch neuerer Strukturentwicklungen eine zunehmende horizontale, aber auch vertikale Differenzierung nach sich zieht“ (KOPP 2009b, 323). Und hierfür sprechen auch die Daten von *Education at a Glance* (OECD 2011, 105ff.), die auf Basis der PISA 2009-Daten deutlich den Zusammenhang zwischen Leseleistungen und sozioökonomischem Hintergrund der Eltern darstellen: Tschechien liegt hierbei gemeinsam mit Ländern wie Deutschland, Österreich, Ungarn und dem Vereinigten Königreich unter dem OECD-Durchschnitt – die erwarteten Leistungen der Schüler sind deutlich durch den sozioökonomischen Hintergrund beeinflusst. Der sozioökonomische Status und Bildungsstand des Elternhauses, das soziale Umfeld, die ethisch-kulturelle Herkunft und der Wohnstandort der Bildungsteilnehmer bestimmen damit maßgeblich den Bildungserfolg (CZESANÁ & KOFRONOVÁ 2004, 43; BELLENBERG & WEEGEN 2014, 48; vgl. auch JAHNKE 2014, 156 und MEUSBURGER 2015b, 168).

Enorme Kontinuität zeigt in diesem Zusammenhang auch die systematische Diskriminierung von Roma-Kindern in tschechischen Schulen, auf die an dieser Stelle abschließend eingegangen werden muss (vgl. u.a. VODIČKA 2005, 109; ŠOTOLOVÁ 2008; Lidové noviny von 02.03.2010; AMNESTY INTERNATIONAL AND THE EUROPEAN ROMA RIGHTS CENTRE 2012 sowie Kap. 3.5.1). Obwohl nach Schätzungen von Amnesty International maximal drei Prozent der tschechischen Bevölkerung Roma sind, machen sie über ein Drittel der Schüler auf den tschechischen Sonderschulen aus, die offiziell lediglich Kinder mit straken physischen Beeinträchtigungen unterstützen sollen (vgl. EURYBASE 2007/2008, 255; KOPP 2010, 758). Auch diejenigen Roma-Kinder, die keine Sonderschulen besuchen, werden auf separate inklusive Roma-Schulen, „Praktische Schulen“ für Kinder mit „leichter geistiger Behinderung“ oder in separate Roma-Klassen geschickt – mit entsprechenden Folgen für ihre gesellschaftliche Teilhabe und Berufschancen (AMNESTY INTERNATIONAL 2015). Die räumliche Konzentration dieser marginalisierten Gruppe beschleunigt zusätzlich die Prozesse der residenziellen, sozialen

und ethnischen Segregation (vgl. SOCIOKLUB 2002) – Grundschulen in diesen Bezirken weisen deutlich niedrigere Übergangsquoten auf als vergleichbare Schulen in anderen Bezirken (vgl. hierzu die Studie des MŠMT 2009). Trotz expliziter bildungspolitischer Bemühungen (vgl. EUROPEAN COMMISSION 2008; MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ ČESKÉ REPUBLIKY 2008) stellt die Roma-Diskriminierung und deren Ursachen seit vielen Jahren einen Forschungsgegenstand tschechischer Historiker, Pädagogen und Soziologen dar (vgl. u.a. KOZLÍKOVÁ 2001; NEČAS 2002; PAVELČÍKOVÁ 2004; MIKO 2009). Eine eingehendere bildungsgeographische Untersuchung könnte an dieser Stelle weitere Erkenntnisse liefern (vgl. MEUSBURGER 2015b, 170).

STEIER (2006, 569) wirft an dieser Stelle die abschließende Frage auf, ob die Entideologisierung, also der Abschied von der kommunistischen Weltanschauung, nicht nur durch eine neue, andersartige Ideologisierung zu Gunsten eines europäischen Weltbildes und einer „Ideologie des Marktes“ ersetzt wird. Sie schließt sich damit unterschiedlichen Vertretern an, die dem Ende des Kommunismus auch die modernisierungstheoretische Debatte revitalisiert haben und argumentieren, dass eine mehr oder minder gleichzeitige Modernisierung von Wirtschaft, Politik und Bildungswesen die jeweiligen Gesellschaften überfordern würde. Sie verweisen auf ein Phänomen hin, das auch von Modernisierungstheoretikern selbst schon entdeckt worden war: dass nämlich gerade schneller Wandel verstärkten Traditionsbezug hervorruft (MERGEL 2011, 11).

4 Einflussfaktoren auf Bildung und Bildungsverhalten in Tschechien

Der vorangegangene historische Überblick und die darin ausgearbeiteten Schwerpunkte der zentralen Einflüsse auf das Bildungswesen verdeutlichen die eingangs formulierten Leitgedanken: Der Stand einer entwickelten Gesellschaft spiegelt sich im System, der Struktur, dem Charakter und der Organisation des Bildungswesens und des Bildungsgrades der Bevölkerung wider. Die Übertragung wirtschaftlicher und politischer Gegebenheiten in den Bereich der Bildung stellt sich jedoch oftmals als dialektischer Prozess dar, der in jedem Staat seine eigenen historischen, gesellschaftlichen, pädagogischen und kulturellen Hintergründe aufweist.

4.1 Bildung und Bildungswesen im Spannungsfeld zwischen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft

Als wesentlich wird verstanden, dass der Begriff der Bildung (und an dieser Stelle kann er aufgrund des engen praktischen Zusammenhangs durchaus synonym zum Bildungswesen/Bildungssystem gebraucht werden) von der Gesellschaft geschaffen, strukturiert und gelenkt wird (vgl. im Folgenden Abb. 13): gesellschaftliche Akteure formulieren Bildungsziele und Zugangsvoraussetzungen zu weiterführender Bildung, legen Schulpflichten und Unterrichtssprachen fest, gestalten Curricula, entscheiden über die Art und Normen der Qualitätssicherung, koordinieren die dem Bildungswesen zur Verfügung stehenden Finanzmittel und wählen die Lehrkräfte als zentrale Mittler der Bildung aus. Ebenso relevant erscheinen gesellschaftliche Akteure, die mit dem Bildungssystem direkt und in der Praxis verbunden sind: Schul- und Hochschulleitungen, Lehrpersonen, Eltern, Schüler und weitere, Einfluss auf gesellschaftliche Werte ausübende Akteure wie beispielsweise die Presse. Durch ihre gesellschaftliche Präsenz wird Bildung und damit auch das Bildungswesen von zahlreichen „Interessenten“ mitgestaltet. Entscheidend ist, wer mit welcher Intention die Kontrolle über das Bildungssystem selbst und über das zu vermittelnde Wissen inne hat.

Die gesellschaftlichen Akteure sind jedoch in ihrem Handeln nicht selbstbestimmt. Unter ihnen gibt es Hierarchien, die Entscheidungsbefugnisse meist deutlich regeln. Sei es in demokratischen oder in extremer Ausführung totalitären Gesellschaftsformen. Zudem sind alle Akteure nicht nur durch ihre eigene Sozialisation geprägt, sondern unterliegen äußeren Einflüssen, die ihr Handeln beeinflussen, bestimmen und lenken.

Hauptinflussfaktor auf die Definition des Bildungsbegriffs und die Gestaltung des Bildungswesens übt nicht nur in einem Land wie Tschechien die Politik aus, in diesem Zusammenhang verstanden als politisches Leitbild eines Staates. Besonders deutlich tritt dies beispielsweise in den Dekaden der sozialistischen Ära hervor (vgl. Kap. 3.5). Hier bestimmte das politische Leit- und Weltbild alle Faktoren öffentlichen Lebens, übte enorme Einflüsse auf gesellschaftliche Akteure aus und politisierte und uniformierte das Bildungswesen. Politische Leitbilder bestimmen jedoch ebenso, wenn auch auf eine ideologisch vollkommen andere

Weise, seit 1990 und insbesondere seit der Einflussnahme der Bildungspolitik auf europäischer Ebene das aktuelle Wesen der tschechischen Bildung.

Enormen Einfluss auf politische Entscheidungen üben auch wirtschaftliche Faktoren aus – und das seit der beginnenden Industrialisierung. Bereits 1774 führte Maria Theresia die Schulpflicht ein und verdichtete das böhmische Schulnetz, um mit der Habsburger Monarchie in Europa weiter konkurrenzfähig zu bleiben (vgl. Kap. 3.2.3). Die sozialistische Regierung richtete das Bildungswesen entlang der „steigende[n] Arbeitsproduktivität in der Industrie, in der Landwirtschaft und in allen Betrieben und Unternehmen der Volkswirtschaft“ (VODINSKÝ 1963, 6) aus, um die Grundlage des Volkswohlstandes zu sichern. Die Bildungsexpansion und die Zunahme der dafür bereitgestellten Mittel sollten sich in einem optimalen Verhältnis zur gesamtgesellschaftlichen Entwicklung, insbesondere zur wirtschaftlichen Entwicklung, vollziehen (vgl. Kap. 3.5.4). Und auch reißt die aktuelle Bologna-Diskussion um die Beschäftigungsfähigkeit von Schülern und Hochschulabsolventen nicht ab (vgl. Kap. 3.6.2.2). Zudem regelte die regionale Verteilung von industriellen und landwirtschaftlichen Räumen von jeher die Verbreitung von (weiterführenden) Bildungseinrichtungen.

Einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das Bildungswesen und hier insbesondere die Einstellung zu Bildung und das Bildungsverhalten üben kulturelle Normen und Werte aus, die ebenso beharrende wie revolutionäre Elemente zum Vorschein bringen und Handeln beeinflussen können. Die historisch verwurzelte und andauernde Beliebtheit tschechischer Berufsschulen ist ein eindrucksvolles Beispiel hierfür (vgl. Kap. 3.3.6, 3.5.5. sowie 3.6.2). Hier setzen sich Bildungstraditionen deutlich über die Richtlinien der EU-Politik hinweg.

Obwohl Bildung und die dazu gehörigen Einflussfaktoren für sich gesehen relativ autonom erscheinen, zeigen bereits die genannten Beispiele, dass sie in einem hoch komplexen Wirkgefüge zusammenhängen und sich gegenseitig beeinflussen. Diese Abhängigkeiten und Machtverhältnisse hängen wesentlich mit der gesellschaftlichen Konstruktion von Territorien und Grenzen zusammen. Diese Konstruktionen, durch soziale Übereinkunft gesellschaftlich legitimiert (oder durch Fremdherrschaft aufgezwungen), schaffen raumbezogene Identitäten des Eigenen und des Fremden und bestimmen menschliches Handeln nachhaltig (vgl. REUBER & WOLKERSDORFER 2007b, 895ff.; REUBER 2014, 182ff.; FREYTAG & JAHNKE 2015, 82). Tschechien durchlief als Spielball (geo-)politischer Entscheidungen in den Jahrhunderten seiner Existenz zahlreiche dieser Konstrukte, die die politischen Ideologien, wirtschaftlichen Abhängigkeiten, gesellschaftlichen Normen und die damit stets zusammenhängenden bildungsrelevanten Prozesse beeinflusst haben – sei es als Nationalstaat unter der Habsburger Krone, in der Konstruktion des tschechoslowakischen Staates, in der Verklammerung von „Volk und Raum“ der Nationalsozialisten, der Jahrzehnte andauernden Zugehörigkeit zum Ostblock nach dem Zweiten Weltkrieg oder als Teil eines „vereinten“ Europa.

Innerhalb der beschriebenen Strömungen der zentralen Steuerung, ist jedoch ein breites Spektrum der Selbstregulierung und Selbstverwaltung sichtbar. Basierend auf der sozialen Lage, dem Bildungsstand, durch Arbeits- und Lebensbedingungen, spezifische Lebensweisen, Werteorientierungen und Verhaltensweisen unterlaufen Akteure nicht selten diese einrahmen- den ideologischen Konzepte eines Territoriums und beeinflussen so auch den Erziehungs- und Bildungsprozess.

Neben bestimmten Konstanten, die durch ideologische Prinzipien wie politisch-bürokratische Machtstrukturen festgelegt sind, sollten in der Betrachtung des Bildungssystems demnach auch jene Kräfte untersucht werden, die im Bildungswesen selbst wirken und eine gewisse Eigendynamik entfalten konnten.

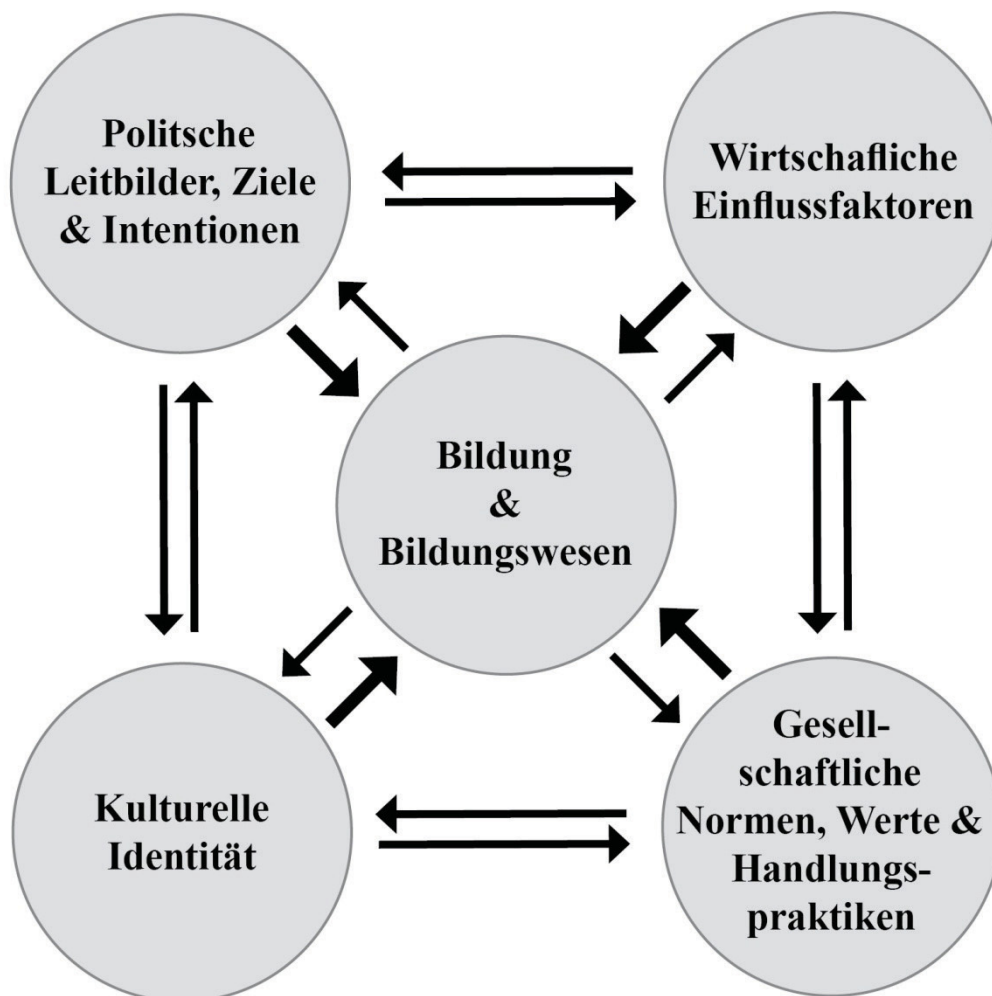


Abb. 13: Bildung im Spannungsfeld von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft
(eigene Darstellung nach FÄGERLIND & SAHA 1989, 226 und 227).

4.2 Kennzeichen und Einflussfaktoren des Bildungsverhaltens

Bildung und Bildungswesen wurden in der Tschechischen Republik stets durch übergeordnete Faktoren beeinflusst, und hier steht das Land exemplarisch für zahlreiche Staaten, die jegliche Arten des Wechsels von politischer Fremd- und Selbstbestimmung sowie Transformationsprozessen durchlaufen haben. Auch das Problem der sozialen Ungleichheit im Zugang zu Bildung äußert sich vor den ökonomischen, politischen und kulturellen Voraussetzungen eines Bildungssystems auf unterschiedliche Weise und kann als politisches Machtinstrument sogar intendiert sein. Demnach kann ein Bildungssystem nie als statisches Element einer Epoche betrachtet werden, sondern baut stets auf den Traditionen der vorangegangenen Epoche auf und entwickelt eigene Dynamiken. Nicht selten werden das Bildungswesen auf diese Weise instrumentalisiert und die Erziehungsmethoden und Bildungsziele und -inhalte übergeordneten Zielen angepasst. Und auch die Bedeutung und der Wert des Begriffs „Bildung“ variiert je nach spezifischem räumlichen Kontext, der durch historische, soziale, politische, kulturelle und ökonomische Rahmenbedingungen geprägt war. Doch trotz gesamtpolitischer Regularien gelang und gelingt es der Bildung und ihrer gesellschaftlichen Akteure immer, auch nationale kulturelle Relikte und Bildungstraditionen fortzuführen und im Zweifelsfall sogar aktiv zu verteidigen.

Entsprechend der stärker eingenommenen politischen Sichtweise und Fokussierung soll an dieser Stelle nochmals – aufbauend auf den vorangegangenen theoretischen Erklärungsversuchen individueller Bildungsentscheidungen – auf die bereits vorgestellte politische Theorie der Bildungsexpansion eingegangen werden (WINDOLF 1990). Danach verläuft die Entwicklung des Bildungssektors nach politischen Zyklen, die sich aus der kollektiven Konkurrenz sozialer Gruppen um Macht- und Entscheidungsmöglichkeiten ergeben. „Der Staat und die Parteien entscheiden, welcher Teil des Volkseinkommens für das Bildungssystem zur Verfügung steht und welche Zugangsbedingungen erfüllt sein müssen, damit jemand am Bildungswettbewerb überhaupt teilnehmen kann“ (WINDOLF 1990, 8). Schübe einer Bildungsexpansion verlaufen der Theorie zufolge parallel zu Phasen einer Bildungspolitik (HADJAR & BECKER 2006a, 14). Zur Erklärung der Beziehung von Ursache und Wirkung bietet COLEMAN (1986) ein struktur-individualistische Erklärungsschema, das auf MCCLELLAND (1966) zurückgeht und an dieser Stelle ebenfalls noch einmal aufgegriffen werden soll. Nach diesem Modell sind die Folgen der Bildungsexpansion auf der gesellschaftlichen Ebene über die individuelle Ebene zu erklären, weil sie mehr oder weniger intendierte wie unintendierte Konsequenzen absichtsvollen Handelns sozialer Akteure sind (vgl. auch MEUSBURGER 1998, 96ff.). So wirken die auf einer Makroebene durch politische Akteure initiierten Maßnahmen auf der Mesoebene über die Bildungsinstitutionen und Familien und andere soziale Netzwerke als mikrosoziale Einheiten auf das Individuum (und an dieser Stelle kommen nun auch ökonomische oder endogene Faktoren der Bildungsbeteiligung zu tragen; vgl. Kap. 4.1). Der individuelle Bildungsstand als Ausgangspunkt der weiteren Analyse hat entsprechende Auswirkungen auf

die sozialstrukturellen Bereiche (z.B. Arbeitsmarktchancen; GRÜNERT et al. 1997 untersuchen in diesem Zusammenhang die Wechselwirkungen von Bildungsverhalten, Arbeitsmarktstruktur und Beschäftigenverhalten in postsozialistischen Gesellschaften), Lebensstile und Weltanschauungen des Individuums. Über die Logik der Aggregation haben diese individuellen Konsequenzen wiederum über die Wirkung transformierender Mechanismen auf anderen Ebenen (z.B. Parteien) Folgen für die Sozialstruktur (z.B. Wandel der Berufsstruktur) und für die Kultur (z.B. Wertewandel) auf der Ebene der Gesellschaft (HADJAR & BECKER 2006a, 18). Wesentlich für den Umgang mit Prozessen der Bildungsexpansion erscheint demnach die Öffnung des Begriffs hinsichtlich der Einflussfaktoren von politischen Orientierungen, Werten, Engagement, Kulturwissen und ebenso fremdenfeindlichen, politisch motivierten Einstellungen. Zahlreiche dieser Faktoren haben die Bildungslandschaft Tschechiens und das Bildungsverhalten der relevanten Akteure in den vergangenen Jahrhunderten geprägt.

Mit der Höherbildung der Bevölkerung geht eine erwartete kognitive Mobilisierung einher, die Grundlage einer politischen Mobilisierung ist und zum Ruf nach dem Abbau sozialer Ungleichheiten führt (HADJAR & BECKER 2006b, 14). Die höhere Bildungsschicht ist demnach emanzipierter und stärker an politischen Vorgängen und Zusammenhängen interessiert – eine Tatsache, die nicht nur dem sozialistischen Gesellschaftssystem im Laufe seiner Existenz zum unintendierten Verhängnis werden sollte (vgl. Kap. 3.5.6).

Ebenso bewirkt eine Expansion der Bildung sinkende Standards an höheren Bildungseinrichtungen, ein Verdrängungswettbewerb zum Nachteil der geringer Gebildeten, daraus folgende Prozesse sozialer Schließung sowie eine tendenzielle Überqualifikation der Bevölkerung und zunehmende Arbeitsmarktprobleme, da das Angebot an höher Gebildeten die Nachfrage übersteigt (vgl. SCHELSKY 1956; WINDOLF 1990; MÜLLER 1998; SOLGA & WAGNER 2001; STEHR 2006). Folgen, die durch die Massenbildung der ČSSR (vgl. Kap. 3.5.5) entstanden und sich bis heute im deutschen Bildungssystem in der derzeit diskutierten Überakademisierung zu wiederholen scheinen.

Diesen Erkenntnissen und des in Kapitel 2 vorgenommenen Versuchs einer theoretischen Einbettung von Bildungsverhalten und Bildungsbeteiligung folgend, sollen nun die Untersuchungen von MEUSBURGER (1998) – und darauf aufbauend für Österreich auch WISBAUER (2006) – herangezogen werden. Diese betrachten das Bildungsverhalten einzelner Akteure vor dem Hintergrund des Einflusses der Gesellschaftsstruktur, kultureller Traditionen, dem wirtschaftlichem Entwicklungsstand, der siedlungs- und verkehrsgeographischen Struktur und des Untersuchungszeitraums. MEUSBURGERS Schema der Einflussfaktoren von Bildungsverhalten (vgl. zur Klassifikation ebenso 2015b, 168f.) soll im Folgenden aufgenommen, für die spezifische Situation Tschechiens näher betrachtet sowie entlang der spezifischen Hierarchien neu strukturiert werden (vgl. Abb. 14).

Der Begriff des Bildungsverhaltens bezieht sich nach MEUSBURGER (1998, 273ff. und 2015b, 168) auf die Inanspruchnahme von Bildungseinrichtungen, also auf einen für den Akteur zu einem bestimmten Zeitpunkt noch nicht abgeschlossenen Prozess. Je nach Gesellschaftsstruktur, kultureller Tradition, wirtschaftlichem Entwicklungsstand, siedlungs- und verkehrsgeographischer Struktur und Untersuchungszeitraum wird das Bildungsverhalten des einzelnen Akteurs durch unterschiedlichste Faktoren beeinflusst. Viele dieser Faktoren stehen in Abhängigkeit zueinander und können sich nach regionalem, historischem und kulturellem Kontext ändern und entsprechend stärker oder schwächer ausgeprägt sein.

Doch wurde bereits aus dem vorausgegangenen Erkenntnissen deutlich, dass die Untersuchung der Beweggründe und Einflüsse auf individuelle Bildungsentscheidungen auf Mikroebene nicht Ziel der vorliegenden Untersuchung ist. Das Hauptaugenmerk liegt auf allgemeinen Zusammenhängen, Strukturen und Trends und daraus entstehenden Disparitäten der Bildungsstruktur und Bildungsbeteiligung – insbesondere aufgrund der Tatsache, dass Entscheidungsmöglichkeiten und das Handeln der Individuen oftmals so stark äußeren Umständen unterliegen, dass keine freien Entscheidungen getroffen werden können. So muss in Fällen, in denen das Handeln eines Einzelnen nicht mehr erfassbar ist, untersucht werden, „inwieweit die Handlungen der Subjekte von sozialen Beziehungen, von sozio-kulturellen Kontexten, von unterschiedlichen Organisationsstrukturen, den Erwartungen an unterschiedliche Positionen und den materiellen Gegebenheiten (z.B. Infrastruktur) beeinflusst werden“ (vgl. MEUSBURGER 1998, 110).

Die Tatsache, dass viele dieser Einflussfaktoren in gegenseitiger Wechselbeziehung zueinander stehen, ermöglicht das Zusammenfassen zahlreicher Einflussgrößen zu Faktorenbündeln:

Wesentlichen Einfluss üben im tschechischen Bildungssystem die übergeordneten Rahmenbedingungen aus, d.h. Faktoren, die das vorherrschende kulturelle, gesellschaftliche, ökonomische und insbesondere politische Umfeld im weitesten Sinne beschreiben (vgl. Kap. 4.1). Dazu gehören insbesondere die Bildungspolitik und die Art der Bildungsfinanzierung (und damit zusammenhängend die materielle Ausstattung der Schulen), der Stellenwert schulischer (und hochschulischer) Ausbildung im gesellschaftlichem Umfeld und Mangel- und Überfüllungskrisen auf dem akademischen Arbeitsmarkt. Diese Faktoren hängen wiederum, wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, stark mit den wirtschaftlichen Interessen und ebenso mit dem ideologischen Leitbild eines Staates zusammen.

Ebenso ist hier die Qualifikation des Lehrpersonals anzusiedeln – die Auswahl und Ausbildung von Lehrern wird in Tschechien bereits seit Maria Theresia durch bildungspolitische Maßnahmen zentral bestimmt (vgl. Kap. 3.2.3). Zuvor war die Auswahl von Lehrpersonen den kirchlichen Obrigkeiten unterstellt. So ist neben der persönlichen Motivation zur Ausübung des Lehrberufs immer auch die politische und gesellschaftliche Motivation des Lehrkörpers für das Zusammenspiel mit Schülern und Eltern relevant.

Ein weiteres wichtiges Bündel von Einflussfaktoren bezieht sich auf die sozialen Komponenten, welche die soziale Schichtzugehörigkeit, das soziokulturelle Milieu des Elternhauses und die Einflüsse des sozialen Umfeldes betreffen. MEUSBURGER (1998, 273) zählt dieses Anregungsmilieu (vgl. hierzu auch BOURDIEU & PASSERON 1971) zu den wichtigsten Einflussfaktoren des Bildungsverhaltens. Objektive Faktoren wie Beruf, Ausbildungsniveau und Einkommen der Eltern haben hierbei ebenso großen Einfluss wie das soziokulturelle Milieu, Lebensstile und bestimmte kulturelle Verhaltensweisen. Jedoch kann die Schichtzugehörigkeit der Eltern durch ethnische Herkunft, rassische oder politische Diskriminierung und unterschiedliche kulturelle Normen (vgl. MEUSBURGER 1998, 285ff.) überdeckt werden.

Eltern wollen für ihre Kinder in der Regel Positionierungen vermeiden, die einen sozialen Abstieg bzw. eine Platzierung unterhalb der eigenen Statusposition bedeuten oder das Risiko dafür erhöhen. Dies äußert sich konkret im Nachfrageverhalten von Eltern und Jugendlichen an bestimmten Schultypen und steht wiederum in direktem Zusammenhang zum Arbeitsmarkt, der wirtschaftlichen und politischen Einflüssen unterliegt. Da aber beispielsweise die Hochschulbildung in der ČSSR kaum soziale oder materielle Vorteile brachte, schickten Eltern ihre Kinder meist in berufliche Schulen (vgl. Kap. 3.5.5). Nach 1990 stiegen die Aufstiegs- und Einkommensmöglichkeiten mit Hochschulabschluss dagegen stetig an, was sich im steigenden Interesse an höherer Bildung äußert (vgl. Kap. 3.6.2.3). Eng mit schulischem Erfolg von Kinder zusammenhängend ist auch der zeitliche Aufwand, den Eltern in häusliches Lernen investieren (können).

Doch basiert das elterliche Handeln in vielen Fällen nicht auf „rationalen“ Entscheidungen, sondern kann sich ebenso auf unterbewusste oder politisch intendierte Erfahrungen und Wissensbestände stützen. Besonders Interesse gilt im Zusammenhang dieser Arbeit der Zusammenhang zwischen dem Bildungsverhalten der Kinder und der parteipolitischen Zuverlässigkeit und den Machtpositionen der Eltern. In sozialistischen Ländern waren Kinder von Parteifunktionären, Kaderangehörigen und regimetreuen Intellektuellen in Höheren Schulen und Universitäten entgegen der politischen Maxime stark überrepräsentiert. Kinder aus bürgerlichen und regimekritischen Familien waren über Jahre und Jahrzehnte hinweg vom Besuch einer höheren Schule ausgeschlossen. So spielten politische Gesichtspunkte wie die soziale Herkunft oder die konfessionelle Betätigung der Eltern entscheidenden Einfluss auf die Bildungsmöglichkeiten der Kinder (MEUSBURGER 1998, 284 sowie Kap. 3.5.5.2).

Individuelle Faktoren, welche sich auf die Begabung, Leistungsmotivation und die beruflichen Aspirationen der Schüler beziehen, sind ebenfalls von entscheidender Relevanz für das Bildungsverhalten. Diese hängen nicht nur, aber eng mit dem familiären Hintergrund (sozio-ökonomisch, politisch und persönlich) zusammen, der unterschiedlich hohe Anreize, Unterstützung und Motivation für das Bildungs- und Lernverhalten gibt (vgl. MEUSBURGER 2015b, 168). Der individuelle Bildungsweg sollte keinesfalls durch den familiären Hintergrund als determiniert gesehen werden, doch sprechen hier sowohl die politischen Restriktionen des Sozialismus als auch sozio-ökonomische Zusammenhänge, die die PISA-Studien belegen

(vgl. Kap. 3.6.2.4), eine andere Sprache. Dennoch darf die persönliche Begeisterung für ein Studienfach oder das entschlossene Streben nach sozialer Mobilität des Bildungsteilnehmers und das daraus entstehende Motivationspotential nicht unterschätzt werden.

Räumliche Einflussfaktoren umfassen beispielsweise das Standortmuster und die Erreichbarkeit verschiedener Schultypen, die Schulwegbedingungen und die Vielfalt und Qualifikationsstruktur des Arbeitsplatzangebots in der Wohnregion der Schüler. So ist beispielsweise die Standortdichte weiterführender Schulen in städtischen Räumen mit einem umfangreicheren Angebot an Schulen unterschiedlicher Fachrichtungen wesentlich größer als in ländlich-peripheren Räumen (vgl. auch MEUSBURGER 2015b, 167). Ähnlich verhält es sich mit der verkehrsgeographischen Struktur, so dass in zentralen Orten wie Prag oder Brünn ein gut ausgebauten öffentliches Verkehrsangebot die Erreichbarkeit weiterführender Schulen zusätzlich verbessert, während Schüler ländlicher Gebiete meist mehr Zeit für ihren Schulweg in Kauf nehmen müssen. Ebenso verhält es sich mit dem Spektrum möglicher Arbeitsplätze (insbesondere für Hochqualifizierte) und damit zusammenhängend dem Kontaktpotenzial des Wohnstandortes. So kann das Arbeitsplatzangebot ein entscheidender Faktor in der Wahl des Ausbildungs- und Lebensortes Jugendlicher darstellen, denn „wer ‚Karriere‘ machen möchte, eine höhere Schule besucht oder studiert und nach Beendigung der Ausbildung einen adäquaten Arbeitsplatz sucht, der muss auspendeln oder den Wohnort wechseln, denn im ländlichen Raum sind qualifizierte Arbeitsplätze Mangelware“ (FASSMANN & MEUSBURGER 1997, 229).

Die ethnischen Einflussfaktoren (wie Herkunft, Nationalität und Sprache) spielen in Tschechien nicht nur vor dem Hintergrund der Roma-Diskriminierung eine Rolle. Bereits zur Zeiten der Habsburger-Monarchie kämpften Tschechen darum, Unterricht in ihrer Muttersprache zu erhalten (vgl. Kap. 3.2.3). Vor dem Hintergrund der deutsch-tschechischen Nationenfrage hatten Ethnie und Sprache zunehmend Einfluss auf die Verbreitung und Gestaltung der Schulen und einzelnen Klassen erhalten (vgl. Kap. 3.3.6 und 3.4.3) – Faktoren, die die elterlichen Entscheidungen für oder gegen eine Schule mitbestimmten. Und insbesondere in urbanen Kontexten wird die Wohnstandortwahl immer stärker durch das sozial-räumliche Milieu und das lokale Schulangebot beeinflusst – die räumliche Konzentration der „Roma-Schulen“ beschleunigt beispielsweise die Prozesse der residenziellen, sozialen und ethnischen Segregation (vgl. Kap. 3.6.2.4).

Der Erwerb von Wissen und Bildung ist auch an spezifische Wertvorstellungen und kulturelle Normen geknüpft, die Generationen überdauern können und sich im Bildungsverhalten der Generationen festsetzen (vgl. auch MEUSBURGER 2005, 153f.; FREYTAG & JAHNKE 2015, 82 sowie Kap. 3.6.2.3). Entscheidenden Einfluss spielen hierbei politische Ideologien und die damit zusammenhängenden räumlichen Disparitäten des Orientierungswissens, die MEUSBURGER (2015a, 96 und 2015b, 170) als bildungsgeographische Forschungsdefizite identifiziert. Die kulturelle Identität, und diese ist in der tschechischen Bevölkerung als Ergebnis des

historisch verankerten Machtkampfes auf besondere Weise ausgeprägt, spielt hierbei eine entscheidende Rolle. Kennzeichen kultureller Identität ist ihre Dynamik: „Sie ist weniger dauerhafte Festschreibung eines bestimmten Repertoires an Wissen, Bräuchen und Traditionen als permanenter Prozess der Identifikation und Abgrenzung“ (HILDEBRAND & STING 1995, 14). „Sie ist keine Prägung, sondern Resultat des Verhältnisses der einzelnen Subjekte zum historischen Individuationsprozess ihrer sozialen Gruppe, der Klasse, Nation, Minderheit usw.“ (AUERNHEIMER 1990, 110f.). ASMANN (1988, 9) definiert kulturelle Identität, genauer das kulturelle Gedächtnis, als „Sammelbecken für alles Wissen, das im spezifischen Interaktionsrahmen einer Gesellschaft Handeln und Erleben steuert und von Generation zu Generation zur wiederholten Einübung und Einweisung ansteht“. Das kulturelle Gedächtnis fixiert Vergangenheit somit nicht objektiv und stabil, sondern unter Einsatz bestimmter „Erinnerungsmuster“, die je nach Gesellschaft und Epoche variabel sind und verschiedene Grundeinstellungen zur Gegenwart zum Ausdruck bringen (vgl. ASMANN 1988, 12ff.).

TUČEK (1995) erkennt in der kulturellen Identität Tschechiens ein dialektisches Verhältnis: Einerseits herrsche ein selbstverständliches Gefühl vor, dass die eigene Nationalität spezifisch und unbestreitbar ist. Zum anderen tauchen immer wieder Befürchtungen auf, diese Nationalität sei in Gefahr (vgl. auch HOLY 1996; BRODSKÝ 2001). „Dieses paradoxe Gefühl entstammt der Geschichte der tschechischen Staatlichkeit, die von der Annahme des Christentums über die Konstituierung einer modernen Nation und die sogenannte sozialistische Internationalisierung bis zu den gegenwärtigen Bestrebungen um eine ‚civil society‘ reicht“ (TUČEK 1995, 63). Ein weiterer Aspekt des Identitätsproblems sei der Zusammenschluss mit der Slowakei und die Trennung von derselben. Noch Jahre später wurde die tschechische Identität als tschechoslowakische empfunden. Doch betont MITTER, dass die tschechische Kultur sich in der Vergangenheit aus einer „fruchtbaren Symbiose“ und Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, insbesondere der deutschen und jüdischen, entwickelte (MITTER 1988). So wurden auch die Einflüsse, die mit dem Transformationsprozess und dem EU-Beitritt 2004 auf die Republik einwirkten, nicht nur im Bildungswesen, sondern auch in Politik, Wirtschaft und dem gesellschaftlichen Wertesystem zunächst begeistert übernommen. Doch obwohl das „Weißbuch“ von 2001 immer noch zu den wegweisenden Dokumenten der tschechischen Bildungspolitik gehört, ist das Bildungswesen, und dies ist auch durch die Landesregierung unter Miloš Zeman verursacht, aktuell eher durch eine Europaskepsis und Negation als durch offene Innovation gekennzeichnet (vgl. Kap.3.6.2.3). BRODSKÝ (2001, 35) schreibt hierzu: „Unfortunately a newly emerged apathy and even carelessness currently characterize Czech identity“. Und auch HOLY (1996) bescheinigt in seiner kulturanthropologischen Studie, in der er mit nationalen Identifikationsmustern von Tschechen beschäftigt, diesen eine Tendenz, die Dinge eher zu akzeptieren, auch wenn sie einem nicht gefallen, eine Art Sorglosigkeit, die oft die Schuld bei den anderen sucht, da man selbst die Verantwortung ablegt oder sich aufgrund der „schon immer“ herrschenden Übermacht nicht in der Lage sieht, etwas zu ändern. BRODSKÝ (2001, 29) ergänzt: „Czech littleness is conceived as a constant immaturity, caused by numerous historical discontinuities and by the fact that Czechs did not have much histori-

cal space to 'grow up' politically [...]“. So lässt sich die strikte und schnelle Umsetzung der EU-Richtlinien Verhaltensmuster erkennen, die man bereits in der Ersten Tschechoslowakischen Republik beobachten konnte, in welcher das endlich eigenständige tschechische Bildungswesen, ja die ganze Tschechoslowakische Republik, „österreichischer [wurde] als Österreich selbst“ (MITTER 2007, 733). Die gesellschaftlichen Machtverhältnisse, die sich in der Konstruktion von Territorien wiederfinden, können Gesellschaften somit über Generationen und Zeiten hinweg strukturieren und die Begriffe des „Eigenen“ und „Fremden“ wie auch deren symbolische Konstruktion maßgeblich prägen (GREGORY 1994; Ó TUATHAIL 1996). Die weitere Entwicklung ist also davon abhängig, wie sehr Tschechien in der Lage ist, sich selbst als aktiven Teil Europas zu verstehen und dieses positive Verständnis der heranwachsenden Generation in den Schulen zu vermitteln. Doch „nur wer sich seiner (relativen) Eigenständigkeit anerkennt weiß, wird sich produktiv in ein gemeinsames Europa einbringen können“ (KREJCI 1995, 24).

Deutlich wird, dass der jeweilige lokale Kontext den Stellenwert der Einflussfaktoren bestimmt. Wesentlich und allen Einflussfaktoren in Tschechien gemeinsam ist jedoch der starke Zusammenhang von politischen Rahmenbedingungen, die damit auch wesentlichen Einfluss auf das schulische Bildungsverhalten ausüben. Politisch angestoßene Bildungsreformen ziehen immer auch Änderungen der Bildungsstruktur mit entsprechenden wirtschaftlichen, sozialen und politischen Auswirkungen nach sich, die sich wiederum auf das Verhalten einzelner Individuen und deren Wertevorstellungen auswirken (PASTUOVIČ 1993, 406 nach PAULSTON 1976). Das Verhältnis zwischen Bildung, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft ist somit immer ein dynamisches Konstrukt, das sich rekursiv aufeinander bezieht und in unterschiedlichen Systemen vollkommen different ausgebildet sein kann.

“The role of education in various types of societies is consequently different, and changes even with the evolution of a society within the same basic type, let alone in those cases when changes in society are revolutionary, i.e. when a society suddenly changes its basic character. Evolutionary social changes require innovations in education, so that the elements of the old and the new in education coexist” (PASTUOVIČ 1993, 408).

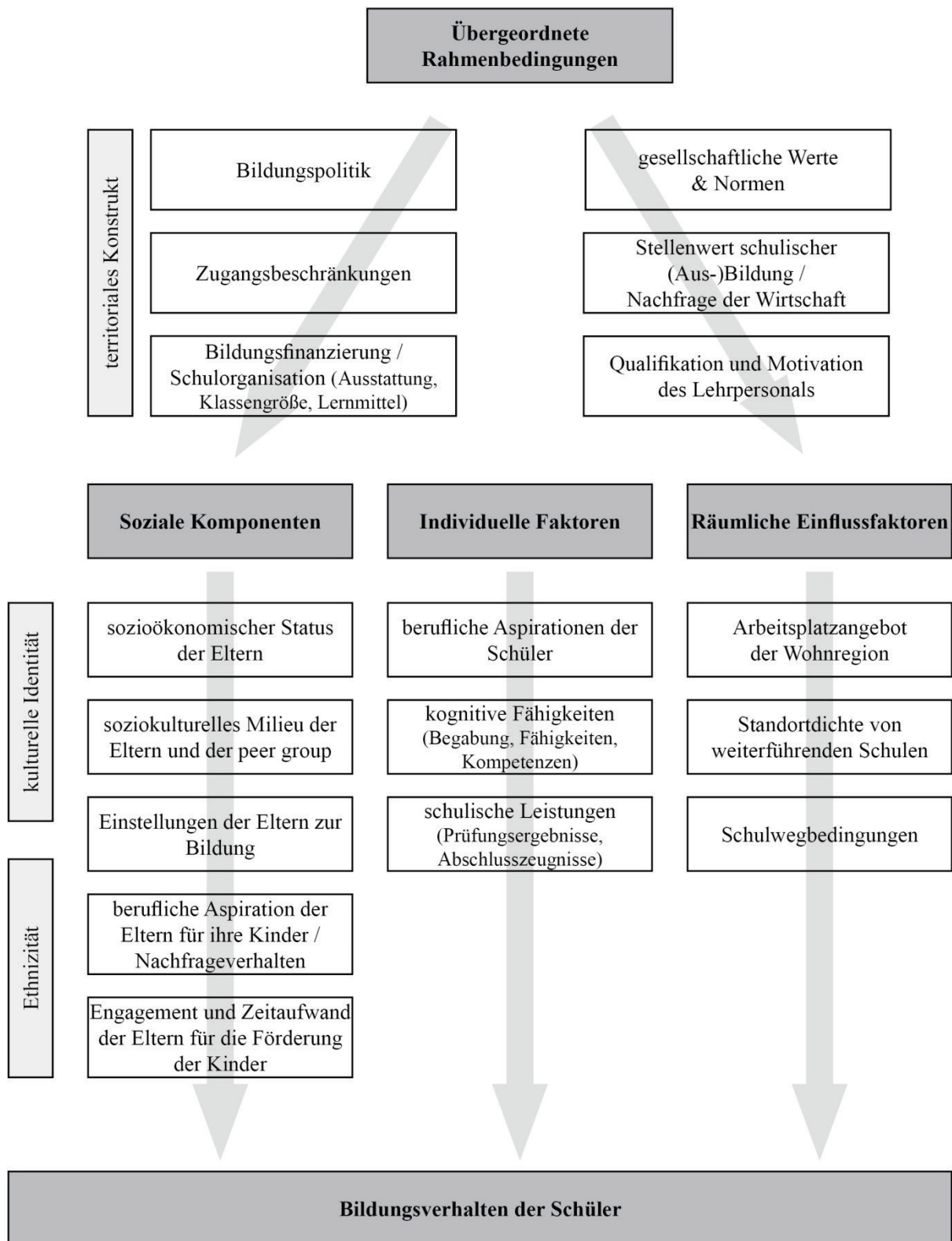


Abb. 14: Einflussfaktoren auf das schulische Bildungsverhalten in Tschechien (eigene Darstellung nach MEUSBURGER 1998, 301; WISBAUER 2006, 46).

5 Zusammenfassende Schlussbetrachtung

Bildung ist bereits seit vielen Jahrhunderten Motor des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritts, aber ebenso zentrales Mittel politischer Machtausübung und Auslöser sozialer Differenzierungsprozesse. Die Bedeutung des Begriffs variierte ebenso wie die Entwicklung und Gestaltung des Bildungswesens und der Bildungseinrichtungen je nach „spezifischem räumlichen Kontext, der durch historische, soziale, politische, kulturelle und ökonomische Rahmenbedingungen geprägt ist“ (FREYTAG & JAHNKE 2015, 83) – und dies gilt bis heute. Trotz gesamtpolitischer Regularien gelang und gelingt es der Bildung und ihrer gesellschaftlichen Akteure immer, auch nationale kulturelle Relikte und Bildungstraditionen fortzuführen und im Zweifelsfall sogar aktiv zu verteidigen.

Die Tschechische Republik bietet in diesem Spannungsfeld, weit über den Modellcharakter eines Transformationsstaates hinaus, einen außerordentlich interessanten Untersuchungsgegenstand. Das dialektische Verhältnis zwischen Bildung, Wirtschaft und Politik ist in Tschechien seit Jahrhunderten unverkennbar und weist spezifische historische, gesellschaftliche, kulturelle und pädagogische Traditionen auf. Oftmals wurden Bildung und Bildungswesen instrumentalisiert und die Erziehungsmethoden und Bildungsinhalte übergeordneten politischen und ideologischen Zielen angepasst. Die Rahmenbedingungen des Lernens und Lehrens in Tschechien schwankten über Jahrhunderte hinweg außerordentlich und sind an eine Vielzahl sich wechselseitig bedingender Faktoren gekoppelt, die sich nach den regionalen Veränderungen Europas und dem Wechsel von Machtverhältnissen richten. Zu diesen Faktoren gehören der die Grenzziehungen beeinflussende Naturraum des Staates, dessen Wirtschaft und Recht, politische Werte und Ideologien, die Sozialstruktur, Eigentums- und Abhängigkeitsprozesse, die Bevölkerungs- und Siedlungsdichte, die Verteilung der Ethnien und Sprachen, die Demographie und ebenso die kulturellen und sozialen Einstellungen der Bevölkerung. Ein Bildungssystem kann damit nie als statisches Element einer Epoche betrachtet werden, sondern baut stets auf den Traditionen und Entwicklungen vorangegangener Zeitalter auf.

Das tschechische Bildungswesen blickt auf eine lange Tradition zurück. Bereits im 9. Jahrhundert existierten die ersten von der Kirche organisierten Schulen in Böhmen und Mähren, die eine elementare Bildung im Lesen und Schreiben vermittelten. Das kirchlich organisierte Schulwesen wurde stetig erweitert und bezog neben dem Adel und der angehenden Geistlichkeit auch schon das Bürgertum der Städte ein.

Bereits im 13. Jahrhundert wurde der Grundstein für ein komplexeres Schulsystem gelegt. Es entwickelten sich so genannte Kleine oder Niedere Schulen, deren Besuch meist zwei bis drei Jahre dauerte. Daneben entstanden Höhere Schulen, für die eine fünfjährige Schulpflicht galt und die insbesondere im 14. Jahrhundert weit verbreitet waren. An den Höheren Schulen wurde der Unterricht in Latein abgehalten, an den Niederen Schulen, und hier besonders im ländlichen Raum, unterrichtete man in der Volkssprache. Die Kirche war bis zum 14. Jahr-

hundert die oberste Bildungsinstanz und bewahrte ihre Dominanz bis in das 19. Jahrhundert hinein (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 6; JENÍK 1980, 7; KUZMIN 1981, 33).

Mit der Gründung der ersten Universität im Römischen Reich nördlich der Alpen wurde 1348 der Grundstein für ein modernes Bildungswesen gelegt. Prag – zu Zeiten der Regierung Karls IV. die Hauptstadt des Königreichs Böhmens und des Römischen Reiches – wurde infolge der Gründung der Universität zu einem bedeutenden Zentrum der europäischen Kultur, in welchem Gelehrte und Studierende des ganzen Kontinents zusammentrafen. Etwa fünfzig Jahre nach Gründung der Karls-Universität war Jan Hus ihr Rektor – dessen fortschrittliche, reformatorische Ideen läuteten an der Wende des 14. zum 15. Jahrhundert die Epoche der hussitischen revolutionären Bewegung ein. KOPP (2010, 749) bezeichnet die spezifisch böhmische Reformation unter Hus als „Schlüsselmoment“ der tschechischen Bildungstradition. Sein Einfluss zeigte sich unter anderem in der Forderung des Unterrichtens in der Muttersprache und der frühen Idee der sozialen Gerechtigkeit aller Menschen, die zu einer höheren Bildungsbeteiligung des gesamten Volkes führen müsse (vgl. USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 6; JENÍK 1980, 8).

Enormen Einfluss auf die tschechische Bildung und Kultur hatte auch das Wirken von Jan Amoš Komenský (1592-1670) im 17. Jahrhundert. Der „Lehrer der Nationen“ (JENÍK 1980, 9) propagierte, dass Erziehung nicht nur die reine Vermittlung von Wissen, sondern eine „Veredelung des Menschen“ im Sinne einer praxis- und volksverbundenen – statt einer aristokratisch-literarischen Bildung – sein müsse. Alle Erziehungsmethoden sollten natürlich und zweckmäßig sein sowie mit Freude ausgeführt werden: Lernen sollte nicht Qual, sondern Spiel, Schulen sollten Stätten der Menschlichkeit sein. Mit seinen Ideen und pädagogischen Leitbildern – demokratische Bildung, edle Erziehung zwischen den Menschen, Völkern und Staaten sowie Streben nach Weltfrieden – war Komenský seiner Zeit um Jahrhunderte voraus; mit seinen Lehrbüchern lehrte man noch zu seinen Lebzeiten in nahezu ganz Europa und seine Leitbilder gelten bis heute (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 6; JENÍK 1980, 9f.; KOPP 2010, 749).

Von 1526 bis 1918 standen die Böhmisches Länder unter der Vorherrschaft der Habsburger-Monarchie, was einerseits in der aggressivsten Phase der Zentralisierungspolitik der Habsburger fast zum Verlust der tschechischen Sprache und Kultur führte, andererseits eine stabile Struktur im Bildungswesen schuf, auf die die tschechische Bevölkerung im Laufe der Geschichte immer wieder zurück greifen konnte (vgl. COHEN 1988, 33).

Die Anfänge des modernen Schulsystems markierte die Einführung der Allgemeinen Schulpflicht unter Maria Theresia 1774, die alle Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren einer sechsjährigen Ausbildung im „Trivium“ – dem Lesen, Schreiben und Rechnen – unterzog (vgl. u.a. KÁDNER 1931; KRAUS 1932; PRUCHA, 2002, 544). Das Reichsschulgesetz von 1869 sollte zu einem beachtlichen Schulausbau führen und insbesondere die Volksschulen bildeten eine Bevölkerung heran, die sich aktiv am Aufbau der Industrie Österreichs beteiligen sollte

(HANKE 1967, 395). Dies hatte zur Folge, dass bereits im 19. Jahrhundert 96,8% der Bevölkerung der Böhmisches Länder alphabetisiert waren, was Böhmen im Vergleich zu anderen europäischen Ländern lange Zeit zum Spitzenreiter machte (COHEN 1988, 34; PRUCHA, 2002, 544). Spannungen zwischen den politischen und geistlichen Akteuren sowie mangelnde Finanzierungsmöglichkeiten schwächten jedoch das höhere Schul- und Hochschulwesen (vgl. FICKER 1873, 128; KUZMIN 1981 56ff.; GRIMM 1995, 549). Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts etablierte sich in den Böhmisches Ländern ein duales Bildungssystem, welches den Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler vom elften Lebensjahr an trennte und das Prinzip der Leistungsschule durchsetzte. Diese Tradition bestimmte die Gestaltung des Schulsystems bis 1948 und beeinflusst die innere Struktur des tschechischen Bildungswesens bis heute (vgl. VRÁNA 1922; USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 10; MORKES 2008a, 6).

Der rasche Ausbau des Bildungswesens trug zur kulturellen Dynamik seit 1848 ebenso bei wie die Entstehung einer differenzierten Agrar- und Industriegesellschaft. Böhmen, Mähren und Österreichisch-Schlesien besaßen – sieht man von Wien ab – das dichteste und mit den differenziertesten Schulformen ausgestattete Schulnetz der Donaumonarchie (PRINZ 1970, 153f.; COHEN 1988, 33). Das weit verzweigte Netz an Fach- und Gewerbeschulen (die die Grundlagen für das spätere Berufs- und Fachschulwesen legten), die mit der Reifeprüfung abschlossen, ermöglichte einen breiten sozialen Aufstiegsweg von der Volks- und Bürgerschule bis zur Hochschule. Ein Trend, der bis in die heutige Zeit hinein zu verzeichnen ist und sich in der Einstellung der tschechischen Bevölkerung zu bevorzugten Bildungsabschlüssen widerspiegelt (vgl. CZESANÁ & KOFRONOVÁ 2004). Gerade diese speziellen Schularten und ihr sorgfältiger Ausbau seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zeigen ein differenziertes und auf die Erfordernisse von Gesellschaft und Industrie ausgebautes Schulwesen der Böhmisches Länder. Zudem wurde die Ausbildung der Pädagogen vereinheitlicht (USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR 1974, 10; JENÍK 1980, 11f.; PRINZ 1991, 282; vgl. auch VÁKULÍK, 1925; CHLUP 1931; ČERNÝ 1934).

Der Zusammenbruch der Habsburger-Monarchie und die Gründung der Ersten Tschechoslowakischen Republik 1918 brachten wesentliche Veränderungen hinsichtlich des Schulwesens. Die Monarchie hinterließ ihren Nachfolgestaaten ein gut ausgebautes Schulsystem, unter welchen die Böhmisches Länder den höchsten Entwicklungsstand aufwiesen. MITTER (2004, 200) bescheinigt den Ländern der böhmischen Krone zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine der „höchstentwickelten Bildungslandschaften Europas und damit der Welt, von den Kindergärten bis zu den Hochschulen“. Die Bemühungen um den Aufbau eines einheitlichen tschechoslowakischen und demokratischen Systems haben mit dem Schulgesetz 1922 dazu geführt, dass das tschechische – von Österreich übernommene Bildungssystem – auf das Ostgebiet der neu entstandenen Republik ausgedehnt wurde, ohne es jedoch den spezifischen Bedürfnissen anzupassen. Das Schulwesen jener Zeit wurde oftmals als selektiv kritisiert – so besuchte im

Jahr 1935 nur ein Anteil von 8,2% der entsprechenden Altersgruppe weiterführende, zum Hochschulstudium berechtigende Schulen. Alle anderen Kinder beendeten die Bürgerschule und hatten als einzige Wahlmöglichkeit einen praktisch orientierten Beruf. In besonderem Maße erbe das Bildungssystem des neuen Staates aber auch die Verstrickungen in das Nationalitätenproblem zwischen Tschechen und Deutschen, das sich seit 1848 zunehmend politisierte. In den Fokus der Bildungspolitik und Forschung rückte folglich die Zusammensetzung der Schülerschaft, deren nationale, regionale und ethnische Herkunft sowie die soziale Stellung der Eltern (vgl. NEČASOVÁ-POUBOVÁ 1929; KOUBEK 1932; PRINZ 1991, 272; MITTER 2004). Dennoch machte das gesamte tschechische Bildungswesen, insbesondere durch den Ausbau des Hochschulsektors, in den zwanzig Jahren der Ersten Republik einen „beachtlichen Sprung nach vorn“ (PRINZ 1970, 173).

Die Zeit zwischen 1918 und 1939 stellte die erste von Selbstbestimmung geprägte Phase in der tschechischen Wirtschaft, Politik und natürlich auch der Bildung dar; beträchtlich geprägt war sie jedoch durch den benannten nationalen Dualismus zwischen Deutschen und Tschechen und deren gegenseitigem konstruierten Fremdbild, welches bereits seit dem Mittelalter eine Quelle permanenter Auseinandersetzungen war. Diese Phase wurde jedoch jäh durch den Einmarsch der deutschen Truppen und die darauf folgende Herrschaft der Nationalsozialisten im Protektorat Böhmen und Mähren unterbrochen.

Ein tiefgreifendes Ereignis stellte die Schließung aller tschechischen Hochschulen am 17. November 1939 dar – eine Reaktion auf die tschechischen Studentenproteste gegen das Reichsprotektorat Böhmen und Mähren. In dieser Phase der Unterdrückung, wie auch später in der Zeit der kommunistischen Machtübernahme, erlitt das tschechische Bildungswesen – ausgelöst durch die Vertreibung und Ermordung zahlreicher Intellektueller – enorme Verluste (vgl. u.a. PRŮCHA & WALTEROVÁ 1992; ŠEBKOVÁ & ZÁVADA 1998, 71).

Nach Ende des Zweiten Weltkriegs kam es erneut zu einer kurzen Phase der Selbstbestimmung, die allerdings sehr stark von der Orientierung an die sowjetische Pädagogik überschattet wurde und durch die kommunistische Machtübernahme am 25. Februar 1948 samt deren Verfassungsänderung sowie politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Umstrukturierung der Tschechoslowakei nach sowjetischem Vorbild verstärkt wurde.

Der Zeitraum von 1948 bis 1989 war in der Tschechoslowakei von den typischen Veränderungen geprägt, die in allen sozialistischen Staaten zum Aufbau eines sozialistischen Bildungswesens führten: Charakteristisch waren dessen Vereinheitlichung, die starke Zentralisierung und die Politisierung bzw. Ideologisierung des Bildungsbegriffs und der Curricula. Die Zeit des sowjetischen Bildungswesens beginnt mit der Einführung der neunjährigen Schulpflicht 1948 sowie dem „Gesetz über das einheitliche Bildungswesen“. Der wichtigste Grundsatz des Gesetzes war das Recht aller Kinder unter 15 Jahren auf neunjährige Ausbildung in Gesamtschulen der Primarstufe und Sekundarstufe I. Alle vorhandenen Privatschulen wurden verstaatlicht; der Staat übernahm sämtliche Verpflichtungen, gewährleistete kostenlose

Schulbildung und erstellte die Curricula und Lehrbücher. „Die Bildung wurde [im Sinne des leninistischen Grundsatzes „alles was dem Kommunismus dient, ist sittlich“] als Instrument zur Indoktrination von Kindern, Jugendlichen sowie Erwachsenen betrachtet“ (KOTÁSEK 1992, 109). Die Intoleranz gegenüber jeglichem nichtmarxistischem Denken beschränkte das demokratische und humanistische Wesen der Schulen. Zwar wurde einerseits die Demokratisierung des Zugangs zur höheren Bildung proklamiert und ein hoher Anteil an Kindern aus Arbeiterfamilien an der höheren Bildung durchgesetzt, andererseits wurde aber Kindern aus klassenmäßig unzuverlässigen Familien die Aufnahme in höhere Bildungseinrichtungen verweigert. Das Bildungs- und Erziehungssystem wurde durch die Polytechnisierung aller Schulstufen zum ideologisch geprägten Instrument der Arbeitsproduktivität. Der eigentliche Sinn der Bildung wurde damit einer ökonomischen Funktion untergeordnet (vgl. u.a. GRANT 1969, 18ff.; JENÍK 1980, 27f.; SOMR 1980; KOTÁSEK 1992, 109ff.; PRUCHA 2002, 545).

Seit 1960 zeichneten sich unterschiedliche Kompromisse ab, die eine vorsichtige Rückkehr zur eigenen Tradition andeuteten. Gesetzliche Ausnahmeregelungen im Zuge des politischen „Tauwetters“ unter Chruschtschow verminderten allmählich die Uniformität des Schulwesens. Diese Entwicklungen wurden erst durch den sowjetischen Einmarsch von 1968 gestoppt. „Nach der Besetzung der Tschechoslowakei durch die Warschauer-Pakt-Truppen 1968 herrschte zehn Jahre lang politische Totenstille“ (VODIČKA 2010b, 4). Die Zeit von 1968 bis 1989 wird von vielen tschechischen Pädagogen als „tragisch“ (PRŮCHA & WALTEROVÁ 1992, 82) empfunden, da Forschung, Lehre und freie Meinungsäußerung vollständig durch die marxistische Ideologie unterdrückt wurde. Bis 1989 kommt es im tschechischen Bildungswesen zu keinerlei Neuerungen. Viele Intellektuelle und Wissenschaftler suchen die Flucht ins Ausland, sofern sie das System überlebten.

Das sozialistische Weltbild stellte sich im Laufe der Jahre als konstruiert und zu statisch dar – die Konstruktion dieses Ideals war nicht realisierbar, da es nicht auf die tatsächlichen Gegebenheiten einer sich entwickelnden Gesellschaft einging. Die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen unterliefen alsbald die uniformierten Bildungsideale.

Doch erst mit der politischen Wende von 1989 beginnt die Transformation des tschechischen Bildungswesens. Zentral waren dessen Dezentralisierung, die Diversifizierung des Bildungsangebots, die Qualitätssicherung durch Standardisierung und Evaluation sowie Fragen der europäischen Bildungsdimension. Seitdem orientieren sich die schulischen Inhalte vor allem an wissenschaftlichen und fachlichen Kriterien, die an demokratischen und humanistischen Werten ausgerichtet werden. Der schulische Unterricht „soll jedem Schüler dabei behilflich sein, ein verantwortlicher Bürger, eine schöpferische, moralisch reife und kritisch selbstbewusste Persönlichkeit zu werden“ (TUČEK 1995, 77).

Die allerersten bildungspolitischen Veränderungen sind jedoch nach STEIER (2006, 568) weniger europabezogen zu interpretieren: „Der politische Umbruch ging vornehmlich mit der Abkehr von einem monistischen, zentralistisch-statistischen Gesellschaftsmodell, mit der Befreiung von der sozialistischen Ideologie und von dem Hegemonialanspruch der Sowjetunion

einher“. Dies drückte sich zunächst in der Ablösung des Russischen als erste Fremdsprache durch westeuropäische Sprachen, in der Abschaffung der kommunistischen Doktrin und der sozialistischen Bildungs- und Erziehungsziele aus. In diesem Sinne bezeichnet HÖRNER (2002, 144; ebenso RÝDEL 2000) diese erste Reformphase eher als „Entideologisierung“.

Gleichzeitig mit diesen ersten Reformschritten ging es weiter in Richtung Pluralisierung und Demokratisierung von Bildungsstrukturen sowie mit der Verrechtlichung demokratischer Prinzipien (BÎRZEA 1994), so dass hier zunächst die Zulassung nichtstaatlicher Trägerschaften, die Wiederherstellung der Hochschulautonomie mit der Verankerung von Forschung und Lehre als Anzeichen einer zunehmenden Europapolitik gesehen wurden. Mitte der 1990er Jahre knüpften die Reformschritte stärker an internationale Debatten an, wie Dezentralisierung und Deregulierung, Selbstständigkeit und Öffnung der Schule auch hinsichtlich der Partizipation aller an Bildungsprozessen Beteiligter. Der Staat behält jedoch – trotz der Weitergabe operativer Entscheidungen an untere Ebenen, beispielsweise in Fragen der Qualitätssicherung strategischer Ziele und Bildungsstandards sowie deren Evaluation – die Bildungssouveränität. Bildungseinrichtungen werden zudem, trotz der teilweisen Kommerzialisierung von Bildungsangeboten, aus dem Staatshaushalt finanziert (STEIER 2006, 569; vgl. auch PRŮCHA 1992, 1993, 1997 sowie KOTÁSEK 2002a).

Ähnlich wie im übrigen Europa kommen weltweite Tendenzen, die durch internationale Organisationen wie die Weltbank, die OECD, aber auch die UNESCO begründet werden, auch im tschechischen Bildungswesen zum Tragen. Es sind vor allem die Qualitätsdebatte, die Herausforderungen der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, das lebenslange Lernen und die Internationalisierung der Hochschulen. Sie überlagern sich mit den Bestrebungen der Europäisierung, die STEIER (2006, 569) als mögliche Antwort auf die Globalisierung wertet. Die bildungsreformerischen Maßnahmen in Mittel- und Osteuropa werden zudem durch ein Nebeneinander von bildungspraktischen Innovationen und „einer eigentümlichen Koinzidenz traditioneller Konzepte“ gekennzeichnet (EBD.). Hintergrund sind neue soziale Verwerfungen, die das Ende der Planwirtschaft und die Einführung radikaler marktwirtschaftlicher Reformen mit sich brachten. Durch den Wegfall der direkten Abhängigkeiten von Arbeitsmarkt und Bildungswesen haben in der Tschechischen Republik, wie auch in anderen postkommunistischen Ländern, die sozioökonomischen Veränderungen zu einer Differenzierung im sozialen Gefüge und der Einkommensstrukturen geführt. Die Ausstattung mit Humankapital gehört heute zu den wichtigsten Stratifizierungskriterien. Bildung ist zum zentralen Wettbewerbsfaktor, zu einem soziokulturellen und sozioökonomischen Gut, das Lebenschancen bestimmt, geworden (vgl. u.a. MILANOVIC 1996; DOMANSKI 1996; HANLEY & SZELENYI 1998; CZESANÁ & KOFRONOVÁ 2004; STEIER 2006).

Die tschechische Bildungspolitik wird, angesichts der historischen Erfahrungen und der damit erhöhten diesbezüglichen Sensibilität in der Gesellschaft, nicht umhin kommen, sich immer wieder dem Thema Bildungsgerechtigkeit zu stellen und vor allem dann zu reagieren, wenn sich eine starke Stratifizierung abzeichnet, die den sozialen Frieden bedrohen könnte. „Vor

diesem Hintergrund bleibt die von den tschechischen Soziologen der historischen Mittelklasse zugeschriebene Spannung zwischen Hierarchie und Gleichheit nicht nur als Thema der Forschung, sondern auch als bildungspolitische Herausforderung weiterhin aktuell“ (KOPP 2009b, 327).

Auch die Herausbildung einer tschechischen Identität lag über Jahrhunderte hinweg stets in einem Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Durch die Unterdrückung der Sprache, die bereits vor der Vorherrschaft durch die Habsburger hauptsächlich durch das Lateinische als Unterrichtssprache verursacht wurde, wurden immer wieder Forderungen zur Förderung der nationalen Sprachentwicklung und Durchsetzung der Muttersprache als Unterrichtssprache laut. Dieses Spannungsfeld hat bis heute entscheidenden Einfluss auf die wirtschaftliche, kulturelle und auch (bildungs-) politische Entwicklung der tschechischen Nation – noch heute liegt in den aktuellen Bildungsprogrammen der Tschechischen Republik der Fokus auf der tschechischen Sprache und der Bildung und Stärkung der nationalen Identität, stärker, als dies in den Lehrplänen anderer Länder, wie zum Beispiel Deutschlands, der Fall ist.

Am Beispiel der nationalen tschechischen Identität zeigt sich, wie machtvoll und doch zerbrechlich auf politisch-konstruierten Territorien basierende Identitätskonzepte sind. Sie bestimmen (geo-)politische Diskussionen und Praktiken, wirtschaftliche Abhängigkeiten, gesellschaftliche Entwicklungslinien, kulturelle Normen und Einstellungen – auch zur Bedeutung von Bildung im individuellen Lebenskontext. So wirken der Vielvölkerstaat unter der Habsburger Krone, die tschechisch-slowakische Staatskonstruktion, die Verklammerung von „Volk und Raum“ der Nationalsozialisten, die Jahrzehnte andauernde Teilung der Welt in Ost und West nach dem Zweiten Weltkrieg oder aktuelle geopolitische Leitbilder eines „vereinten“ Europa entscheidend auf die Gesellschaft und ihre Akteure ein.

MEUSBURGER wies bereits 1998 (492f.) auf den Nachholbedarf bildungsgeographischer Untersuchungen in einzelnen Ländern hin. In der zunehmend fragmentierten Wissensgesellschaft gewinnen viele der bereits länger behandelten Themen von neuem an Bedeutung. Hierbei seien bis heute auch die Einflüsse politischer Ideologien auf Bildungssysteme und die damit zusammenhängenden räumlichen Disparitäten des Orientierungswissens noch nicht ausreichend untersucht worden (EBD. 2015a, 96 und 2015b, 170; vgl. für Ungarn GYURIS 2014a). Und auch die erziehungswissenschaftliche Forschung hat sich über viele Jahrzehnte hinweg ausschließlich mit der Pädagogik und dem Bildungswesen in der Sowjetunion und der DDR beschäftigt, während die Verhältnisse in anderen osteuropäischen Ländern kaum untersucht wurden – ANWEILER (1971, 903) spricht von einem „ausgesprochenen Nachholbedarf“. Diese Lücke soll nun mit der exemplarischen Untersuchung des tschechischen Bildungswesens geschlossen werden. Das Beispiel der tschechischen Gesellschaft und deren Bildungsstruktur ist in diesem Kontext deswegen so interessant, weil in ihr zum einen spezifische Kontinuität bildungsdemokratischer Ansprüche besteht, und weil sich zum anderen gerade mit den letzten zwei Systemwechseln ideologisch vollkommen gegensätzliche Gesellschaftsmodelle

in besonderer Radikalität gegenüberstanden. Die Tatsache, dass die Transformation vom Sozialismus hin zu einer pluralistischen Demokratie nach 1989 in der Tschechischen Republik in allen Bereichen von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Bildungswesen mit einer kaum vergleichbaren Geschwindigkeit und Stabilität von statten ging, macht sie zu einem Land mit Modellcharakter. Der aktuelle Einfluss der Europäischen Union durch die Verträge von Maastricht, Lissabon und Bologna auf das nationale Bildungswesen schlägt ein neues Kapitel in der Suche nach Souveränität und Selbstbestimmung der Tschechischen Republik wie auch im Hinblick auf die Bildungssouveränität aller europäischer Staaten auf.

Ziel der vorliegenden Arbeit, die sich als Teil der Grundlagenforschung einer historischen Bildungsgeographie versteht, ist es, einen Beitrag zum Verständnis immer wiederkehrenden Wandels und entsprechender Persistenzen des tschechischen Bildungswesens anhand dessen historischer Entwicklung aufzuzeigen. Der Blick auf die letzten Jahrzehnte und Jahrhunderte der tschechischen Bildung in vollkommen gegensätzlichen politischen Systemen zeigt diese Momente von Kontinuität als auch von Diskontinuität deutlich. Durch die breite humangeographische Herangehensweise konnte auch die theoretische Auseinandersetzung mit den geographischen Nachbardisziplinen weiter intensiviert werden und für die entsprechenden raumrelevanten Fragestellungen nutzbar gemacht werden. Der regionale Kontext für das Handeln von Akteuren, der Einfluss von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft sowie die Abhängigkeiten von Wissen und Macht konnten in der vorliegenden Untersuchung exemplarisch verdeutlicht werden. Der interdisziplinäre bildungsgeographische Blick auf die Entwicklung des tschechischen Bildungswesens über mehrere Jahrhunderte hinweg ist als bislang einmalig zu betrachten und trägt neben der bislang vernachlässigten Untersuchung ideologischer Einflüsse auf das tschechische Bildungswesen auch zur Darstellung der Herausbildung einer nationalen kulturellen Identität bei, die auf die historische Verankerung spezifischer Normen, Werte und Verhaltensmuster reagiert und individuelles Bildungsverhalten maßgeblich beeinflusst.

Aufgrund ihrer gegenseitigen Bedingtheit vermag einerseits das Bildungswesen die gesellschaftliche Struktur zu erklären, umgekehrt kann aber auch von der gesellschaftlichen Situation auf die Struktur des Bildungswesens geschlossen werden. In der jeweiligen Situation des Bildungswesens spiegeln sich somit vorherrschende gesellschaftliche und räumliche Strukturmuster und Machtverhältnisse wider (MEUSBURGER 1998). Eine Tatsache, die bis heute gilt und das Bildungswesen zum Spiegelbild und dem zentralen Faktor von Untersuchungen gesellschaftlichen Wandels macht.

6 Literaturverzeichnis¹

- AGNEW, J. (1994): The territorial trap: The geographical assumptions of international relations theory. In: Review of International Political Economy 1 (1), 53-80.
- AGNEW, J., MITCHELL, K. & TOAL, G. (Hrsg.) (2003): A companion to political geography. Blackwell companions to geography 3. Malden. 512 S.
- ÁGOSTON, G. (1970): L'idéal humain de la pédagogie socialiste. In: International Review of Education 16 (3), 260-271.
- ALAN, J. (1974): Společnost, vzdělání, jedinec [Gesellschaft, Bildung, Individuum]. Prag. 232 S.
- ALEXANDER, M. (2008): Kleine Geschichte der Böhmisches Länder. Stuttgart. 611 S.
- ALLMENDINGER, J. (2013): Bildungsgesellschaft. Bundeszentrale für politische Bildung, Dossier: Zukunft Bildung, Kapitel 1: Was ist Bildung? Online unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/156819/menschenrecht> (abgerufen am 19.02.2015).
- ALLMENDINGER, J. & AISENBREY, S. (2002): Soziologische Bildungsforschung. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, 41-60.
- ALLMENDINGER, J. & DIETRICH, H. (2004): PISA und die soziologische Bildungsforschung. In: LENZEN, D., BAUMERT, J., WATERMANN, R. & TRAUTMANN, U. (Hrsg.): PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung. Beiheft 3/2004 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, 201-210.
- AMNESTY INTERNATIONAL AND THE EUROPEAN ROMA RIGHTS CENTRE (2012): Five more years of injustice – segregated education for Roma in the Czech Republic. Budapest. 36 S. Online unter: <http://www.errc.org/article/five-more-years-of-injustice-segregated-education-for-roma-in-the-czech-republic/4067> (abgerufen am 15.05.2015).
- AMNESTY INTERNATIONAL (2015): Must try harder – ethnic discrimination of romani children in Czech schools. London. 72 S. Online unter: <https://www.amnesty.org/en/documents/eur71/1353/2015/en/> (abgerufen am 15.05.2015).
- ANDERSON, B. (1996): Imagined communities. Reflections of the origin and spread of nationalism. London. 224 S.
- ANDORKA, R. (1992): Die wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Transformationsprozesse in Ungarn im Lichte soziologischer Forschungsergebnisse. In: THOMAS, M. (Hrsg.): Abbruch und Aufbruch. Sozialwissenschaften im Transformationsprozess. Erfahrungen – Ansätze – Analysen. Berlin, 201-219.

¹ alle Übersetzungen tschechischsprachiger Literaturangaben erfolgten durch die Autorin

- ANDRLE, A. (2001): Suburbanisierung der Hauptstadt Prag und der Stadt Brünn in den 90er Jahren. In: Erscheinungen, Wirkungen und Steuerungsmöglichkeiten von Suburbanisierungsprozessen. Ergebnisse eines internationalen Planerforums in Prag. Akademie für Raumforschung und Landesplanung, Arbeitsmaterial 276. Hannover, 123-132.
- ANGEL, M. C. & RANDS, T. (1996): The World They Have Lost: An Assessment of Change in Eastern Europe. In: Social Research 63, 369-402.
- ANWEILER, O. (1960): Probleme der Schulreformen in Osteuropa. In: International Review of Education, Volume VI, 21-35.
- ANWEILER, O. (1969): Die Bildungsreformen in Osteuropa in ihren internationalen Zusammenhang – Befund und Prognose. In: ANWEILER, O. (Hrsg.): Bildungsreformen in Osteuropa. Stuttgart, 169-210.
- ANWEILER, O. (1971): Von der „Ostpädagogik“ zur vergleichenden Bildungsforschung. In: Osteuropa, 21, 901-908
- ANWEILER, O. (1981): Das sowjetische Schulwesen am Beginn der achtziger Jahre. In: Osteuropa 31, 791-811.
- ANWEILER, O. (1984): Bildungssysteme in Osteuropa – Reform oder Krise? In: ANWEILER, O. & KUEBART, F. (Hrsg.): Bildungssysteme in Osteuropa – Reform oder Krise? Osteuropaforschung 12. Berlin, 11-23.
- ANWEILER, O. (1986): Politische Steuerung – gesellschaftlicher Pluralismus – pädagogische Autonomie im Bildungs- und Erziehungswesen sozialistischer Staaten. In: ANWEILER, O. (Hrsg.): Staatliche Steuerung und Eigendynamik im Bildungs- und Erziehungswesen osteuropäischer Staaten und der DDR. Osteuropaforschung 21. Berlin, 9-28.
- ANWEILER, O. & MEYER, K. (Hrsg.) (1969): Polytechnische Bildung und technische Elementarerziehung. Klinkhardts pädagogische Quellentexte. Bad Heilbrunn. 176 S.
- ANWEILER, O. & MEYER, K. (1979): Die sowjetische Bildungspolitik 1917-1960. Dokumente und Texte. Wiesbaden. 424 S.
- ANWEILER, O. (Hrsg.): Systemwandel im Bildungs- und Erziehungswesen in Mittel- und Osteuropa. Osteuropaforschung 31. Berlin. 212 S.
- ANWEILER, O. & MITTER, W. (2002): Erweiterung der Europäischen Union und Bildungspolitik. In: Bildung und Erziehung 55 (2) – EU-Erweiterung und Bildungspolitik, 31-135.
- ANWEILER, O. & STEIER, S. (2009): Bildung und soziale Differenzierung in Mittel- und Osteuropa – Einleitung zu diesem Heft. In: Bildung und Erziehung 62 (3) – Bildung und soziale Differenzierung in Mittel- und Osteuropa, 259-263.
- APANASEWICZ, N. (1963): Education in Czechoslovakia. Washington D.C.. 40 S.
- ASMANN, J. (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: ASMANN, J. & ZÖLSCHER, T. (Hg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt am Main. 371 S.
- AUERNHEIMER, G. (1990): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt. 264 S.

- BARTOŠEK, K. (1999): Střední a jihovýchodní Evropa [Mittel- und Südosteuropa].
In: STÉPHANE, C. (Hrsg.): Černá kniha komunismu. Prag, 350-407.
- BASL, J. (2006): Kdo studuje na vysoké škole? Sociální profil student vysokých škol [Wer studiert an der Hochschule? Das soziale Profil der Studierenden der ersten Hochschuljahrgänge]. In: MATEJŮ, P., STRAKOVÁ, J. (Hrsg.): Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice [Ungleiche Bildungschancen. Bildungsungleichheit in der Tschechischen Republik]. Prag, 342-364.
- BASTIAN, J. & SCHNACK, J. (2014): Dauerbrenner der Bildungspolitik. Stand der Diskussion – Stand der Forschung – Möglichkeiten der Entwicklung. In: Pädagogik 1/2014, 45.
- BAUER, A. (2009): Die Teilung der Tschechoslowakei 1992 und eine Analyse ihrer historischen Ursachen. Diplomarbeit, Universität Wien. 160 S.
- BECK, U. (1988): Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit. Frankfurt am Main. 318 S.
- BECKER, G. S. (1975): Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. Chicago. 268 S.
- BECKER, G. S. (2008): Human Capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education. Chicago. 390 S.
- BECKER, R. (2003): Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education: Utilizing the Subjective Expected Utility Theory to Explain the Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic of Germany. In: European Sociological Review 19, 1-24.
- BECKER, R. (2004): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In: BECKER, R. & LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheiten. Wiesbaden, 311-352.
- BELLENBERG, G. & WEEGEN, M. E. (2014): Bildungsgerechtigkeit. In: Pädagogik 1/2014, 46-49.
- BELINA, B. & MICHEL, B. (2007): Raumproduktionen. Zu diesem Band. In: EBD. (Hrsg.): Raumproduktionen. Beiträge der Radical Geography. Eine Zwischenbilanz. Münster, 7-34.
- BENDIX, R. F. & KRAUL, M. (2015): Die Konstituierung von Schulkulturen in Räumen und räumlichen Inszenierungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 1, 82-100.
- BENEŠ, E. (1947): Paměti. Od Mnichova k nové válce a k novému vítěství [Erinnerungen. Von München zum neuen Krieg zum neuen Sieg]. London. 346 S.
- BERNDT, C. (2014): Arbeiten und Produzieren. In: LOSSAU, J., FREYTAG, T. & LIPPUNER, R. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart, 227-242.
- BERNSTEIN, B. (1973): Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf. 343 S.
- BETTANY, A. G. (1946): The German and Hungarian Minorities in Czechoslovakia. In: London Quarterly of World Affairs II, 292-301.

- BETTANY, A. G. (Hrsg.) (1959): Hungarians in Czechoslovakia. New York. 167 S.
- BEZDÍČEK, J. (1934): Československé střední školství v předpisech, tradici a praxi [Das tschechoslowakische Mittelschulwesens in den Verordnungen, der Tradition und Praxis]. Vademecum pro kandidáty profesury a pro profesory i ředitele na středních školách, jakož i pro každého československého občana. Dodatek I. Brünn. 58 S.
- BIRKE, E. (1968): Der Erste Weltkrieg und die Gründung der Tschechoslowakei 1914-1919. In: BOSL, K. (Hrsg.): Handbuch der Geschichte der Böhmisches Länder. Band III: Die böhmischen Länder im Habsburgerreich 1848 - 1919. Bürgerlicher Nationalismus und Ausbildung einer Industriegesellschaft. Stuttgart, 239-445.
- BÎRZEA, C. (1994): Educational Policies of the Countries in Transition. Brüssel. 88 S.
- BÎRZEA, C. (2008): Back to Europe and the Second Transition in Central Eastern Europe. In: Orbis scholae 2 (2), 105-113.
- BLÁHOVÁ, M. (2000): Stadt, Bürgertum und Städtewesen im Spiegel der Geschichtsschreibung. Wege zur städtischen Historiographie in den böhmischen Ländern im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit. In: JOHANEK, P. (Hrsg.): Städtische Geschichtsschreibung im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit. Köln, 233-246.
- BLAUG, M. (1976): The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey. In: Journal of Economic Literature 14, 827-855.
- BOETTCHER, E. (1960): Beweggründe osteuropäischer Schulreformen. In: International Review of Education 4, 36-42.
- BODENSIECK, H. (1957): Die Politik der Zweiten Tschechoslowakischen Republik. In: Zeitschrift für Ostforschung 6, 54-71.
- BOG, I. (1959): Der Reichsmerkantilismus. Studien zur Wirtschaftspolitik des Heiligen Römischen Reiches im 17. und 18. Jahrhundert. Forschungen zur Sozial- und Wirtschaftsgeschichte I. Stuttgart. 193 S.
- BOHMANN, A. (1958): Bevölkerungsbewegungen in Böhmen 1847-1947. Dissertation. Mainz. 320 S.
- BOHMANN, A. (1959): Das Sudetendeutschtum im Zahlen: Handbuch über den Bestand und die Entwicklung der sudetendeutschen Volksgruppe in den Jahren von 1910 bis 1950. Die kulturellen, soziologischen und wirtschaftlichen Verhältnisse im Spiegel der Statistik München. 283 S.
- BOUDON, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Perspective Prospects in Western Societies. New York. 220 S.
- BOURDIEU, P. (1972): Esquisse d'une théorie de la pratique: Précédé de trois études d'ethnologie kabyle. Genf. 269 S.
- BOURDIEU, P. (1979): La distinction: Critique sociale du jugement. Paris. 670 S.
- BOURDIEU, P. (1980): Le sens pratique. Paris: Éditions de Minuit. 475 S.
- BOURDIEU, P. (1982): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft Frankfurt am Main. 877 S.

- BOURDIEU, P. (1991): Physischer, sozialer und angeeigneter Raum. In: WENTZ, M. (Hrsg.): Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen. Band 2. Frankfurt am Main, 25-34.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen der Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart. 302 S.
- BOS, W. & SCHWIPPERT, K. (2002): TIMSS, PISA, IGLU & Co. Vom Sinn und Unsinn internationaler Schulleistungsuntersuchungen. In: Bildung und Erziehung 55 (1), 5-24.
- BOSL, K. (1967a) (Hrsg.): Handbuch der Geschichte der böhmischen Länder. Band I: Die böhmischen Länder von der archaischen Zeit bis zum Ausgang der hussitischen Revolution. Stuttgart. 637 S.
- BOSL, K. (1967b): Wandel und Tradition im Geschichtsbild der böhmischen Länder. In: EBD.: Handbuch der Geschichte der böhmischen Länder. Band I: Die böhmischen Länder von der archaischen Zeit bis zum Ausgang der hussitischen Revolution. Stuttgart, XI-XXIV.
- BOSL, K. (1968) (Hrsg.): Handbuch der Geschichte der böhmischen Länder. Band III: Die böhmischen Länder im Habsburgerreich 1848 - 1919. Bürgerlicher Nationalismus und Ausbildung einer Industriegesellschaft. Stuttgart. 502 S.
- BOSL, K. (1970a) (Hrsg.): Handbuch der Geschichte der böhmischen Länder. Band IV: Der tschechoslowakische Staat im Zeitalter der modernen Massendemokratie und Diktatur. Stuttgart. 393 S.
- BOSL, K. (1970b): Sprachnation – Nationalstaat – Nationalitätenpolitik – Volkstum und Kultur. Vorwort des Herausgebers. In: Ebd.: Handbuch der Geschichte der böhmischen Länder. Band IV: Der tschechoslowakische Staat im Zeitalter der modernen Massendemokratie und Diktatur. Stuttgart, VII-XIII.
- BOSL, K. (1974) (Hrsg.): Handbuch der Geschichte der böhmischen Länder. Band II: Die böhmischen Länder von der Hochblüte der Ständeherrschaft bis zum Erwachen eines modernen Nationalbewusstseins. Stuttgart. 715 S.
- BOYCE, G. C. (1938): The University of Prague. Modern problems of the German University in Czechoslovakia. London. 117 S.
- BREEN, R. & GOLDTHORPE, J. H. (1997): Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Choice Theory. In: Rationality and Society 9, 275-305.
- BRENNER, N. (2008): Tausend Blätter. Bemerkungen zu den Geographien ungleicher räumlicher Entwicklung. In: WISSEN, M., RÖTTGER, B. & HEEG, S. (Hrsg.): Politics of Scale. Räume der Globalisierung und Perspektiven emanzipatorischer Politik. Münster, 57-84.
- BREZINKA, W. (2000): Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. Bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band 1: Schulwesen, Universitäten und Pädagogik im Habsburger-Reich und in der Republik. Wien. 1060 S.
- BRODSKÝ, J. (2001): The Czech experience of identity. In: DRULÁK, P. (Hrsg.): National and European Identities. Views from Central and Eastern Europe. Prag, 21-38.
- BROSZAT, M. (1967): Die Reaktion der Mächte auf den 15. März 1939. In: Bohemia-Jahrbuch des Collegium Carolinum 8, 253-280.
- BROUSEK, K. (1978): Die Großindustrie Böhmens 1848-1919. München. 227 S.

- BRÜGEL, L. (1919): Die soziale Gesetzgebung in Österreich 1848-1918. Wien. 254 S.
- BRÜGEL, J. W. (1967): Tschechen und Deutsche. 1918 - 1938. München. 662 S.
- BRÜGEL, J. W. (1980): Die Deutschen in der Vorkriegs-Tschechoslowakei. In: MAMATEY, V.S. & LUŽA, R. (Hrsg.): Geschichte der Tschechoslowakischen Republik 1918-1948. Wien/Köln/Graz, 180-201.
- BRUNOTTE, E., GEBHARDT, H., MEURER, M., MEUSBURGER, P. & NIPPER, J. (2001) (Hrsg.): Lexikon der Geographie. Band 1, Stichwort: Bildung. Heidelberg, 161. Online unter: <http://www.spektrum.de/lexikon/geographie/bildung/968> (abgerufen am 13.05.2015).
- BTI (Bertelsmann-Transformations-Index) (2010): Czech Republic Country Report. 32 S. Online unter: <http://www.bti-project.org/reports/country-reports/ecse/cze/index.nc> (abgerufen am 04.07.2015).
- BTI (Bertelsmann-Transformations-Index) (2014): Czech Republic Country Report. 35 S. Online unter: <http://www.bti-project.org/reports/country-reports/ecse/cze/index.nc> (abgerufen am 04.07.2015).
- BUCHARIN, N. I. & PREOBRAŽENSKIJ, E. (1921): Das ABC des Kommunismus. Populäre Erläuterungen des Programms der KPR (B). Hamburg. 378 S.
- BUCHHOLZ, H. J. & GRIMM, F.-D. (1994): Zentrensysteme als Träger der Raumentwicklung in Mittel- und Osteuropa. Beiträge zur Regionalen Geographie 37. Institut für Länderkunde, Leipzig. 156 S.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2015): Was ist Bildung? Dossier Zukunft Bildung. Online unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/145147/was-ist-bildung> (abgerufen am 20.07.2015).
- BURIAN, P. (1962): Die Nationalitäten in „Cisleithanien“ und das Wahlrecht der Märzrevolution 1948/49. Zur Problematik des Parlamentarismus im alten Österreich. Veröffentlichungen der Arbeitsgemeinschaft Ost, Band 2. Graz/Köln. 239 S.
- BUSCH, F. W. (1990): Umbrüche in Osteuropa und der DDR. Konsequenzen für die Bildungsforschung. Oskar Anweiler zum 65. Geburtstag. Oldenburger Universitätsreden 42. 43 S.
- BYDŽOVSKÝ, B. (1937): Naše středoškolská reforma [Unsere Schulreform]. Prag. 331 S.
- CACH, J. (1956): Dějiny české pedagogiky [Geschichte der tschechischen Pädagogik]: určeno pro posluchače oboru ped.-psych. v interním i dálkovém studiu. První díl, Úvod do studia dějin školy a pedagogiky v českých zemích: these k dějinám školy a pedagogiky v českých zemích. Prag. 226 S.
- CACH, J. (1974): Střední školství a jeho pedagogika pod zorným úhlem historie [Mittelschulen und deren Pädagogik aus historischem Blickwinkel]. Prag. 185 S.
- ČAPEK, E. (1929): Reforma střední školy v RČS [Die Reform der Mittelschule in der RČS]. Prag. 284 S.
- ČAPEK, E. (1930): Sto hlasů o střední škole [Hundert Stimmen zur Mittelschule] – Reforms of Secondary Schools in Czechoslovakia. Anketa revue Nové Čechy a MAP. Prag. 181 S.

- ČAPEK, E. (1939): Národní školství v ČSR [Das nationale Schulwesen der ČSR] – Elementary schools in Czechoslovakia: statistická studie ke školské reformě. Prag. 68 S.
- ČAPEK, E. (1947): Stav školství a reforma [Stand des Schulwesens und Reform]. Prag. 229 S.
- ČEČETKA, J. (1940): Zo slovenskej pedagogiky [Über die slowakische Pädagogik]. Turčiansky Sv. Martin. 120 S.
- ČEČETKA, J. (1943): Průručný pedagogický lexikon [Pädagogisches Handbuch]. Band I - III. Turčiansky Sv. Martin.
- ČEČETKA, J. & VAJCIK, P. (1956): Dejiny školstva a pedagogiky na Slovensku do prvej svetovej vojny [Geschichte des Schulwesens und der Pädagogik in der Slowakei nach dem Ersten Weltkrieg]. Bratislava. 133 S.
- CELOVSKY, B. (1958): Das Münchner Abkommen 1938. Stuttgart. 518 S.
- ČENĚK, J. (1933): Reforma střední školy, její podstata a cíle [Die Reform der Mittelschule, ihr Fundament und ihre Ziele]. Prag. 52 S.
- CENTRUM PRO REGIONÁLNÍ ROZVOJ ČESKÉ REPUBLIKY [Zentrum für Regionalentwicklung der Tschechischen Republik] 2015. Online unter: <http://www.risy.cz/cs> (abgerufen am 21.07.2015).
- ČERMÁKOVÁ, M. (1991): Formování totalitního školství v poválečném Československu [Die Herausbildung eines totalitären Schulsystems in der Tschechoslowakei der Nachkriegszeit]. In: Pedagogika XLI (3), 323-333.
- ČERNOHORSKÝ, Z. (1973): Vývoj učňovského školství v Československu [Die Entwicklung des Berufsschulwesens in der Tschechoslowakei]. Prag. 179 S.
- ČERNÝ, N. (1934): Jak reformujeme měšťanskou školu [Wie wir die Bürgerschule reformieren]. Prag. 35 S.
- ČERVENKA, J. (2002): Demokracie, lidská práva a korupce mezi politiky [Demokratie, Menschenrechte und Korruption zwischen Politikern]. CVVM (Centrum pro výzkum veřejného mínění). Prag. Online unter: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a2841/f3/100110s_pd21004.pdf (abgerufen am 04.07.2015).
- Československé socialistické republice. 1. Základní školi [Dreißig Jahre Schulwesen in der Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik. 1. Grundschulen]. Prag. 29 S.
- ČESKOSLOVENSKÁ STATISTIKA (1927), Řada VI (Ščítání lidu), seš. 6, Ščítání lidu v RČS 15.11.1921 [Tschechoslowakische Statistik, Volkszählung von 15.11.1921], Prag.
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD [Tschechisches Statistisches Amt] (2015). Online unter: www.czso.cz (diverse Datenreihen und Publikationen; mehrfach abgerufen zwischen 2010 und 2015).
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD [Tschechisches Statistisches Amt] (2008): Dlouhodobý vývoj předškolního vzdělávání v České republice [Langfristige Entwicklung des Vorschulwesens der Tschechischen Republik]. Práce a sociální statistiky. Prag. 16 S.
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, ČESKÁ BANKA (1996): Výroční zpráva [Jahresbericht]. Prag. 56 S.

- CHLUP, O. (1931): O školu měšťanskou [Über die Bürgerschule]. Brünn. 56 S.
- CHLUP, O., UHER, J. & VELELMINSKÝ, L. (1933): O novou školu [Über die neue Schule]. Prag. 57 S.
- CHLUP, O., UHER, J. & KUBÁLEK, J. (Hrsg.) (1938-1940): Pedagogická encyklopedie. Band I - III. Prag.
- CIPRO, M. (1970): Das Volksbildungswesen der Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik (ČSSR). In: *International Review of Education* 16 (1), 369-371.
- COHEN, G. B. (1988): Education and Czech social structure in the late nineteenth century. In: LEMBERG, H., LITSCH, C., PLATSCHKA, R.G. & RÁNKI, G. (Hrsg.): *Bildungsgeschichte, Bevölkerungsgeschichte, Gesellschaftsgeschichte in den böhmischen Ländern und in Europa*. Wien/München, 32-45.
- COLEMAN, J. S. (1986): Social Theory, Social Research, and a Theory of Action. In: *American Journal of Sociology* 91, 1309-1335.
- COLLINS, R. (1971): Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. In: *American Sociological Review* 36, 1002-1019.
- ČORENJ, P. & POKORNÝ, J. (2000): *Kurze Geschichte der Böhmisches Länder bis zum Jahr 2000*. Prag. 96 S.
- CZESANÁ, V. & KOFRONOVÁ, O. (2004): Einstellungen zur Bildung und bevorzugte Bildungswege in der Tschechischen Republik. In: *Berufsbildung (CEDEFOP)* 33, 35-44.
- DAHRENDORF, R. (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg. 155 S.
- DAHRENDORF, R. (2006): *Versuchungen der Unfreiheit. Die Intellektuellen im Zeichen der Prüfung*. München. 240 S.
- DAUN, H. (2004): Privatisation, Decentralisation and Governance in Education in the Czech Republic, England, France, Germany and Sweden. In: *International Review of Education* 50, 325-346.
- DOBŘÝ, A. (1955): *Materiály ke studiu dějin československého hospodářství v letech 1918-1945 (Materialien zum Studium der Geschichte der tschechoslowakischen Wirtschaft in den Jahren 1918-1945)*. Prag, 182 S.
- DOLEŽAL, J. & ULLRICH, Z. (1935) (Hrsg.): *Výzkum abiturientů českých středních škol v zemi České a Moravskoslezské ve škol. roce 1933/34 – Recherches sur les bacheliers des écoles secondaires Tchèques en Bohême et en Moravie-Silésie dans l'année scolaire 1933/34 [Untersuchung der Abiturienten tschechischer Mittelschulen]*. *Statistický obzor* 4-5, 6-8, 9-10. Prag, 191-486.
- DOMANSKI, H. (1996): Distribution of Incomes in Eastern Europe. In: *International Journal of Comparative Sociology* 38 (3-4), 249-269.
- DREßLER, J. & SANDER, W. (2015): Bildung – Renaissance einer Leitidee. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61(4), 461-463.

- DVOŘÁČEK, L. (1968): Téz e pojetí pracovního vyučování na ZDŠ [Thesen für die Konzeption des Arbeitsunterrichts in den neunjährigen Grundschulen].
In: Výroba a škola 13, 301-304.
- EDUCATION POLICY ASSOCIATION (1999): Czech Education and Europe. Pre-Accession Strategy for Human Resource Development. Prag. 88 S.
- EGGLMAIER, H. (1995): Die Studienrevisionskommission und die Leitlinien der österreichischen Nationalbildung. Die Grundsatzdiskussion des Jahres 1797 im Spiegel der Gutachten. Retrospektiven in Sachen Bildung, R. 10 Nr. 3. Klagenfurt. 58 S.
- EGNER, H. (2010): Theoretische Geographie. Darmstadt. 122 S.
- EHRENSPECK, Y. (2009): Philosophische Bildungsforschung – Bildungstheorie.
In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, 155-169.
- ENGELBRECHT, H. (1984): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 3: Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz. Wien. 551 S.
- ENGLIŠ, K. (1934): Světová n naše hospodářská krise [Die Weltwirtschafts- und unsere Krise]. Prag. 217 S.
- EPSTEIN, L. (1927): Das Sprachenrecht der Tschechoslowakischen Republik. Reichenberg. 353 S.
- ERBE, M. (2000): Die Habsburger 1493-1918. Eine Dynastie im Reich und in Europa. Stuttgart. 292 S.
- EUROPEAN COMMISSION (2008): National activity report Czech Republic anti-discrimination and diversity training. Counselling Centre for Citizenship/Civil and Human Rights. 44 S. Online unter:
[http://www.econbiz.de/similar/results?mlt=author&id=10010528029&filter\[\]=institution%3A%22Europ%C3%A4ische+Kommission+%2F+Generaldirektion+Besch%C3%A4ftigung%2C+Soziales+und+Chancengleichheit%22](http://www.econbiz.de/similar/results?mlt=author&id=10010528029&filter[]=institution%3A%22Europ%C3%A4ische+Kommission+%2F+Generaldirektion+Besch%C3%A4ftigung%2C+Soziales+und+Chancengleichheit%22) (abgerufen am 21.07.2015).
- EUROPEAN COMMISSION (2013/2014): Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe. Online unter: <http://bookshop.europa.eu/en/teachers-and-school-heads-salaries-and-allowances-in-europe-2013-14-pbECAM15001/> (abgerufen am 18.07.2015).
- EUROSTAT: Online unter: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/main/home> (mehrfach abgerufen 2014/2015).
- EURYBASE - THE INFORMATION DATABASE ON EDUCATION SYSTEMS IN EUROPE (2007/2008): Organizace vzdělávací soustavy České republiky [Die Organisationsstruktur des Bildungswesens der Tschechischen Republik]. Online unter:
http://www.msmt.cz/file/10184_1_1/ (angerufen am 17.07.2015).
- EURYDICE (2011): Modernisierung der Hochschulbildung in Europa: Finanzierung und soziale Dimension. Online unter: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/131DE.pdf (abgerufen am 17.07.2015).
- EURYDICE (2014): The Structure of the European Education Systems 2014/15: Schematic Diagrams. Online unter:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts_and_figures_en.php#diagrams (abgerufen am 20.06.2015).

- FÄGERLIND, I. & SAHA, L. J. (1989): Education and National Development: A Comparative Perspective. Oxford. 302 S.
- FASORA, L., HANUŠ, J. & MALÍŘ, J. (Hrsg.) (2010): Sozial-reformatorisches Denken in den böhmischen Ländern 1848-1914. München. 420 S.
- FASSMANN, M. (1995): Wegbegleiter nach Europa. Ökonomische Krisen und wachsende Arbeitslosigkeit in Ost-Mitteleuropa. In: MEUSBURGER, P. & KLINGER, A. (1995) (Hrsg.): Vom Plan zum Markt. Eine Untersuchung am Beispiel Ungarns. Heidelberg, 1-18.
- FASSMANN, M. (2007): „Stínová ekonomika a práce na černo“ [„Schattenwirtschaft und Schwarzarbeit“]. Prag. 358 S.
- FASSMANN, M. & MEUSBURGER, P. (1997): Arbeitsmarktgeographie. Stuttgart. 272 S.
- FELBIGER, J. I. v. (1892): Methodenbuch: mit einer geschichtlichen Einleitung über das deutsche Volksschulwesen vor Felbiger und über das Leben und Wirken Felbigers und seiner Zeitgenossen Ferdinand Kindermann und Alexius Vinzenz Parzizek. Bibliothek der katholischen Pädagogik 5. Freiburg. 368 S.
- FETCHER, I. (1983): Equality. In: BOTTOMORE, T. (Hrsg.): A Dictionary of Marxist Thought. Cambridge, 152.
- FICKER, A. (1873): Geschichte, Organisation und Statistik des österreichischen Unterrichtswesens. Wien. 302 S.
- FIEDLER, R. (1967): Volks- und Bürgerschule. In: KEIL, T. (Hrsg.): Die deutsche Schule in den Sudetenländern. München, 23-132.
- FILIPPOW, F.R. (1986): Lebenspläne der Jugend und die Bildungsreform in der UdSSR. In: ANWEILER, O. (Hrsg.): Staatliche Steuerung und Eigendynamik im Bildungs- und Erziehungswesen osteuropäischer Staaten und der DDR. Osteuropaforschung 21. Berlin, 84-102.
- FLORA, P. (1972): Die Bildungsentwicklung im Prozess der Staaten- und Nationenbildung. Eine vergleichende Analyse. In: LUDZ, P. C. (Hrsg.): Soziologie und Sozialgeschichte. Aspekte und Probleme. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 16, 294-319.
- FOUCAULT, M. (1972): The Archeology of Knowledge. New York. 256 S.
- FOUCAULT, M. (1980): Power/Knowledge. Selected interviews and Other Writings 1972-1977. Brighton. 288 S.
- FOUCAULT, M. (1987): Das Subjekt und die Macht. In: HUBERT, L., DREYFUS, H. & RABINOW, P. (Hrsg.): Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Mit einem Nachwort von und einem Interview mit Michel Foucault. Übers. v. Claus Rath und Ulrich Raulff. Frankfurt am Main, 243-264.
- FOUCAULT, M. (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori. Frankfurt. 144 S.
- FRANCOVIČ, D. (1970): Teacher Training in Socialist Countries. In: International Review of Education 16 (1), 350-357.

- FRANKFURTER, S., THUN-HOHENSTEIN, L., EXNER, F. & BONITZ, H. (1893): Beiträge zur Geschichte der österreichischen Unterrichtsreform. Wien. 167 S.
- FREYTAG, T. (2003): Bildungswesen, Bildungsverhalten und kulturelle Identität. Ursachen für das unterdurchschnittliche Ausbildungsniveau der hispanischen Bevölkerung in New Mexico. Heidelberg: Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität Heidelberg (Heidelberger Geographische Arbeiten 118). 320 S.
- FREYTAG, T., JAHNKE, J. & KRAMER C. (2014): Bildung und Region: Eine Expertise aus bildungsgeographischer Perspektive. NEPS Working Paper 47. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Nationales Bildungspanel. Bamberg. 23 S.
Online unter: http://https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_XLVII.pdf (abgerufen am 01.07.2015).
- FREYTAG, T. & JAHNKE, H. (2015): Perspektiven für eine konzeptionelle Orientierung der Bildungsgeographie. In: *Geographica Helvetica* 70, 75-88.
- FRIEDBURG, L. V. (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main. 526 S.
- FROESE, L. (1956): Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik. Heidelberg. 196 S.
- FROESE, L. (1965): Bildungsstrukturen in Ost und West. In: *Paedagogica Europaea* I, 209-219.
- FUCHS, D. & ROLLER, E. (1994): Cultural Conditions of the Transition to Liberal Democracies in Central and Eastern Europe. WZB-Arbeitspapier FS III, Berlin, 94-202.
- FÜRSTENBERG, F. (2001): Die „europäische Wertegemeinschaft“ aus kultursoziologischer Sicht. In: OESTERDIEKHOF, G.W. & JEGELKA, N. (Hrsg.): Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Opladen, 55-68.
- GABAL, I. (1995): Vztahy české společnosti k Německu [Einstellungen der tschechischen Gesellschaft zu Deutschland]. A representative sociological survey by GA&G, 1347 respondents, random selection, data collected May-June 1995, research report. Prag.
- GABRIEL, F. (1967): Lidnatost Čech na počátku 18. století [Die Bevölkerungsdichte Böhmens zu Beginn des 18. Jahrhunderts]. In: *Demografie* 9, 241-249 und 343-348.
- GALOIS, B. (1977): Ideology and the Idea of Nature: the Case of Peter Kropotkin. In: PEET, R. (Hrsg.): *Radical Geography, Alternative Viewpoints on Contemporary Social Issues*. London, 66-93.
- GAMM, H.-J. (1976): Erziehung und Bildung. In: WEBER, E. (Hrsg.): *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn, 141-151.
- GEBHARDT, H. & REUBER, P. (2007): Einstieg – Humangeographie im Spannungsfeld von Gesellschaft und Raum. In: GEBHARDT, H., GLASER, R., RADTKE, U. & REUBER, P. (Hrsg.): *Geographie. Physische Geographie und Humangeographie*. München. 569-577.
- GEIPEL, R. (1968): Der Standort der Geographie des Bildungswesens innerhalb der Sozialgeographie. In: *Zum Standort der Sozialgeographie: Wolfgang Hartke zum 60. Geburtstag (Münchener Studien zur Sozial- und Wirtschaftsgeographie 4)*, München, 155-161.

- GEIPEL, R. (1969): Bildungsplanung und Raumordnung als Aufgaben moderner Geographie. In: Geographische Rundschau 23, 15-26.
- GEIPEL, R. (1971): Die Universität als Gegenstand sozialgeographischer Forschung. In: Mitteilungen der Geographischen Gesellschaft in München 56, 17-31.
- GEIPEL, R. (1976): Zur Entstehungsgeschichte des Forschungsansatzes "Geographie des Bildungsverhaltens". In: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft 118, 3-8.
- GEIPEL, R. (1995): Fünfundzwanzig Jahre im Dienst regionaler Bildungsforschung. In: Beiträge zur Regionalen Bildungsforschung. Münchener Geographische Hefte 72. Kallmünz, 19-40.
- GEIBLER, G. (2010): Unterweisung – Schulen – Schulsysteme: Zur Geschichte institutionalisierter Bildungsprozesse in Europa. In: DÖBERT, H., HÖRNER, W., KOPP, B. v. & REUTER, L. R. (Hrsg.): Die Bildungssysteme Europas. Grundlagen der Schulpädagogik 46. Baltmannsweiler, 11-32.
- GEBHARDT, H., REUBER, P. & WOLKERSDORFER, G. (2003): Kulturgeographie – Leitlinien und Perspektiven. In: EBD. (Hrsg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg/Berlin, 1-27.
- GIDDENS, A. (1984): The constitution of society: Outline of the theory of structuration. Cambridge. 417 S.
- GIDDENS, A. (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt am Main/New York. 460 S.
- GLOWKA, D. (1975): Probleme der Bildungsplanung in der UdSSR aus bildungsökonomischer Sicht. In: ANWEILER, O. (Hrsg.) Bildungsforschung und Bildungspolitik in Osteuropa und der DDR. Hannover, 9-29.
- GOBYOVÁ, J. & JELÍNKOVÁ, V. (1980): 35 let školství v ČSSR [35 Jahre Schulwesen in der ČSSR]. Ústav školských informací. Prag. 66 S.
- GÖNNER, R. (1984): Felbigers Schulreform und die Auswirkungen über Österreich hinaus. In: KRIS-RETTENBECK & LIEDTKE (Hrsg.): Regionale Schulentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert, 17-30.
- GRANT, N. (1969): Grundzüge der Bildungspolitik in der Sowjetunion, Polen, der Tschechoslowakei und der DDR seit 1945 unter vergleichendem Aspekt. In: ANWEILER, O. (Hrsg.): Bildungsreformen in Osteuropa. Stuttgart, 9-29.
- GRANT, N. (1984): Bildungspolitik in Osteuropa: Rückblick auf ein Jahrzehnt des Wandels. In: ANWEILER, O. & KUEBART, F.: Bildungssysteme in Osteuropa – Reform oder Krise? Osteuropaforschung 12. Berlin, 24-42.
- GREGORY, H. (1994): Geographical imaginations. Cambridge. 442 S.
- GRIMM, G. (1991): Expansion, Uniformisierung, Disziplinierung. Zur Sozialgeschichte der Schulerziehung in Österreich im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus. In: SCHMALE, W. & DODDE, N. L. (Hrsg.): Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825). Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte. Bochum, 225-254.

- GRIMM, G. (1995): Elitäre Bildungsinstitution oder „Bürgerschule“? Das österreichische Gymnasium zwischen Tradition und Innovation 1773-1819. Frankfurt am Main. 607 S.
- GRÜNERT, H., LUTZ, B. & STEINER, C. (1997): Wechselwirkungen von Bildungsverhalten, Arbeitsmarktstruktur und Beschäftigtenverhalten in postsozialistischen Gesellschaften. Ergebnisse eines Forschungskolloquiums. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Soziologie. Online unter: www.sociologie.uni-halle.de/publikationen/pdf/9702.pdf (abgerufen am 29.05.2015).
- GUALINI, E. (2010): Governance, Space and Politics: Exploring the Governmentality of Planning. In: HILLIER, J. & HEALEY, P. (HRSG.): The Ashgate Research Companion to Planning Theory. Conceptual Challenges for Spatial Planning. Farnham/Burlington, 57-85.
- GYURIS, F. (2014a): The Political Discourse of Spatial Disparities. Geographical Inequalities Between Science and Propaganda. Contributions to Political Science Series. Berlin/Heidelberg/New York. 381 S.
- GYURIS, F. (2014b): Basic education in Communist Hungary. A commons approach. In: International Journal of the Commons 8 (2), 531-553.
- HADJAR, A. (2006): Bildungsexpansion und Wandel von sozialen Werten. In: HADJAR, A. & BECKER, R. (Hrsg.): Die Bildungsexpansion – Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden, 205-230.
- HADJAR, A. & BECKER, R. (2006a): Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen. In: EBD. (Hrsg.): Die Bildungsexpansion – Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden, 11-24.
- HADJAR, A. & BECKER, R. (2006b): Politisches Interesse und politische Partizipation. In: EBD. (Hrsg.): Die Bildungsexpansion – Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden, 179-204.
- HALLINAN, M. T. (2000): Introduction. Sociology of Education at the Threshold of the Twenty-First Century. In: EBD. (Hrsg.): Handbook of the Sociology of Education. New York/Boston, 1-12.
- HANDL, V. (1995): Česko-německé vztahy mezi minulostí a budoucností [Deutsch-tschechische Beziehungen zwischen Vergangenheit und Zukunft]. In: Politologická revue 2, 38-50.
- HANLEY, E. & SZELENYI, I. (1998): Changing social structure during market transition: the case of Central Europe. Paper prepared for the Colloquium at the Max-Planck-Institut for Human Development. Berlin: Center for Sociology and the Study of the Life Course.
- HANKE, G. (1967): Das Zeitalter des Zentralismus (1740-1848). In: BOSL, K. (Hrsg.): Handbuch der Geschichte der böhmischen Länder. Band II: Die böhmischen Länder von der Hochblüte der Ständeherrschaft bis zum Erwachen eines modernen Nationalbewusstseins. Stuttgart, 415-645.
- HARKER, R. (2000): Bourdieu – education and reproduction. In: BALL, S. J. (Hrsg.): Sociology of education: Inequalities and oppressions (vol. 2). London, 831-854.
- HARTMANN, A. (1925): Předpisy jazykového práva [Die Bestimmungen des Sprachenrechts]. Prag. 314 S.

- HARVEY, D. (1985/1990): The geopolitics of capitalism. In: GREGORY, D. & URRY, J. (Hrsg.): Social Relations and Spatial Structures (Critical human geography). London, 128-163.
- HARVEY, D. (1989): The Condition of Postmodernity. Oxford. 378 S.
- HASSINGER, H. (1925): Die Tschechoslowakei. Ein geographisches, politisches und wirtschaftliches Handbuch. Wien. 618 S.
- HASSINGER, H. (1961): Die Anfänge der Industrialisierung in den böhmischen Ländern. München. 18 S.
- HAVEL, V. (1990): Fernverhör: Ein Gespräch mit Karel Hvizďala. Reinbek. 288 S.
Hier: Interview mit Radio Prag am 14.11.2009. Online unter:
<http://www.radio.cz/de/rubrik/geschichte/des-kaisers-neue-kleider-vaclav-havel-und-das-leben-in-wahrheit> (abgerufen am 17.07.2015).
- HAVLÍČEK, T., CHROMÝ, P., JANČÁK, V. & MARADA, M. (2008): Innere und äußere Peripherie am Beispiel Tschechiens. Mitteilungen der österreichischen Geographischen Gesellschaft 150, 299-316.
- HELFERT, J. A. v. (1860/1861): Die österreichische Volksschule: Geschichte, System, Statistik. Band I - III. Prag.
- HELFERT, J. A. v. (1860): Die österreichische Volksschule: Geschichte, System, Statistik. Erster Band: Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia. Prag. 679 S.
- HELFERT, J. A. v. (1861): Die sprachliche Gleichberechtigung in der Schule und deren verfassungsmäßige Behandlung. Wien. 92 S.
- HENDRICH, J. (1937): Ako sa kedysi na Slovensku študovalo: Výbor zo slovenských autobiografií s úvodom a poznámkami [Wie man damals in der Slowakei studiert hat: Auswahl slowakischer Autobiografien mit Einführung und Anmerkungen]. Turčiansky Sv. Martin. 94 S.
- HILDEBRAND, B. & STING, S. (1995): Erziehung und kulturelle Identität. In: EDB. (Hrsg.): Erziehung und kulturelle Identität. Beiträge zur Differenz pädagogischer Traditionen und Konzepte in Europa. European Studies in Education 4. Münster/New York. 9-22.
- HILL, P. B. (2002): Rational-Choice-Theorie. New York. 87 S.
- HILLMANN, K.-H. (1989): Wertwandel. Darmstadt. 241 S.
- HIMMEL, B. (2000): Einige Aspekte der aktuellen bildungspolitischen Entwicklung in der Tschechischen Republik. Arbeitspapiere Internationale Beziehungen im Bildungswesen 6. Dresden. 37 S.
- HOENSCH, J. K. (1978): Geschichte der Tschechoslowakischen Republik. 1918-1978. Stuttgart. 186 S.
- HOFFMANN, I. & SYNIAWA, A. (1981): Zu einigen Aspekten der Annäherung der sozialistischen Länder auf dem Gebiet des Hochschulwesens.
In: Vergleichende Pädagogik 17, 2-14.
- HOLY, L. (1996): The Little Czech and the Great Czech Nation. National Identity and the Post-Communist Social Transformation. Cambridge. 244 S.

- HORNBERG, S. (2002): Sinti und Roma in Europas Bildungswesen – Ein verdrängtes Kapitel europäischer Schulgeschichte. In: *Bildung und Erziehung* 55 (2) – EU-Erweiterung und Bildungspolitik, 207-220.
- HÖRNER, W. (2009): Bildungsentwicklung und soziale Ungleichheit im östlichen Europa – vergleichende Überlegungen. In: *Bildung und Erziehung* 62 (3) – Bildung und soziale Differenzierung in Mittel- und Osteuropa, 281-294.
- HÖRNER, W. (2010): Die Bildungssysteme Europas – eine Einführung. In: DÖBERT, H., HÖRNER, W., KOPP, B. v. & REUTER, L. R. (Hrsg.): *Die Bildungssysteme Europas. Grundlagen der Schulpädagogik* 46. Baltmannsweiler, 1-10.
- HOUZIČKA, V. (1998): Germany as a Factor of Differentiation in Czech Society
In: *Czech Sociological Review* 6 (2), 219-239.
- HÜBNEROVA, D. (1958): *Erziehung und Bildung in der Tschechoslowakei*. Prag. 137 S.
- HUDALLA, A. (1996): *Der Beitritt der Tschechischen Republik zur Europäischen Union*. Münster. 200 S.
- ILLNER, M. (1998): The Changing Quality of Life in a Post-Communist Country: The Case of Czech Republic. In: *Social Indicator Research* 43, 141-170.
- INGLEHART, R. (1977): *The Silent Values. Changing Values and Political Styles Among Western Publics*. Princeton. 482 S.
- INGLEHART, R. (1989): *Kultureller Umbruch. Wertewandel in der westlichen Welt*. Frankfurt am Main/New York. 546 S.
- INGOLD, F. P. (2005): Zaristisch-bolschewistisch. In *Russland wächst die Sehnsucht nach Zensur*. Frankfurter Allgemeine Zeitung 255, 2.11.2005, 3.
- INSTITUT FÜR INFORMATIONEN IN DER BILDUNG (1992) (Hrsg.): *Das Schulsystem in der ČSFR 1992*. Prag. 24 S.
- INSTITUT FÜR LÄNDERKUNDE, MAYR, A. & NUTZ, M. (Hrsg.) (2002): *Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland, Band VI: Bildung und Kultur*. Heidelberg. 182 S.
- IVVM – Institut pro Výzkum veřejného Míneň: *Forschungsberichte Nr. 93-12; 94-12; 95-02; 95-11*. Prag.
- JACOBS, J. (2006): Facetten sozialer Ungleichheit. In: PICKEL, G., POLLACK, D., MÜLLER, O. & JACOBS, J. (Hrsg.): *Osteuropas Bevölkerung auf dem Weg in die Demokratie. Repräsentative Untersuchungen in Ostdeutschland und zehn osteuropäischen Transformationsstaaten*. Wiesbaden, 97-123.
- JAHNKE, H. (2004): Welcher Raum für welches Wissen? – Beobachtungen aus Berlin. In: *Berichte zur deutschen Landeskunde* 78, 269-282.
- JAHNKE, H. (2005): *Der italienische Mezzogiorno auf dem Weg in die europäische Wissensgesellschaft: Eine Untersuchung der Erwerbssituation und der regionalen Mobilität junger Akademiker am Beispiel Siziliens*. Dissertation. Berliner Geographische Arbeiten 101. Berlin. 227 S.

- JAHNKE, H. (2014): Bildung und Wissen. IN: LOSSAU, J., FREYTAG, T. & LIPPUNER, R. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart, 153-166.
- JALUSIC, V. (2005): Kehrt die soziale Frage wieder? Über die Entwicklung von Ungleichheit und Ausgrenzung im Postsozialismus. In: Transit 29/2005, 177-188.
- JANZER, T. (2015): Der Schleudersitz in der tschechischen Regierung. Radio Prag, Beitrag „Tagesecho“ von 08.06.2015. Online unter: <http://www.radio.cz/de/rubrik/tagesecho/der-schleudersitz-in-der-tschechischen-regierung>.
- JAROLÍMEK, L. (1929): Školská reforma a potřeba povinné národní školy vyššího stupně [Die Schulreform und die Notwendigkeit einer verpflichtenden Volksschule höherer Stufe]. Prag. 23 S.
- JAWORSKI, R. & LUFT, R. (Hrsg.) (1996): Revolutionen in Ostmitteleuropa. München. 451 S.
- JENÍK, P. (1980): Das Schulwesen in der Tschechoslowakei. Prag. 104 S.
- JILEK, F. & LOMIC, V. (1973): Dějiny českého vysokého učení [Geschichte der tschechischen Hochschulbildung] Band 1 und 2. Prag. 595 S.
- KÁDNER, O. (1923): Dějiny pedagogiky [Geschichte der Pädagogik] Band 1-3. Prag.
- KÁDNER, O. (1931): Školství v Republice Československé [Das Schulwesen in der tschechoslowakischen Republik]. Československá vlastivěda Band 10. Prag, 7-222.
- KÁDNER, O. (1938): Vývoj a dnešní soustava školství [Entwicklung und heutiger Stand des Schulwesens]. Band IV. Prag. 465 S.
- KAHUDA, F. (1947): Škola jednotná a škola střední [Einheitsschule und Mittelschule]. Prag. 45 S.
- KARP, H.-J. (1986): Der pädagogische Aktionsraum der Kirche in Polen. In: ANWEILER, O. (Hrsg.): Staatliche Steuerung und Eigendynamik im Bildungs- und Erziehungswesen osteuropäischer Staaten und der DDR. Osteuropaforschung 21. Berlin, 177-196.
- KASPER, T. (2007): Německá školská reforma v Československu v letech 1918-1933 [Die deutsche Schulreform in der Tschechoslowakei in den Jahren 1918-1933]. In: Pedagogika LVII, 114-131.
- KATRŇÁK, T. (2004): Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině [Verurteilt zur manuellen Arbeit. Bildungsreproduktion in der Arbeiterfamilie]. Prag. 190 S.
- KAVKA, F. (1964): Stručné dějiny university Karlovy [Kurze Geschichte der Karls-Universität]. Prag. 364 S.
- KEMPTER, K. (2006): Anmerkungen zur jüngeren Debatte über Bildung und Kanon. In: KEMPTER, K. & MEUSBURGER, P. (Hrsg.) (2006): Bildung und Wissensgesellschaft (Heidelberger Jahrbücher, 49). Heidelberg. 1-32.
- KEPRTA, J. (1956): Organizace a správa československého školství [Organisation und Verwaltung des tschechoslowakischen Schulwesens]. Prag. 157 S.
- KINTZINGER, M. (2003): Wissen wird Macht. Bildung im Mittelalter. Ostfildern. 203 S.

- KLEMM, K. (1996): Bildungsexpansion und kein Ende? In: HELSPER, W., KRÜHER, H.-H. & WENZEL, H. (Hrsg.) (1996): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim, 427-442.
- KLIEME, E. & STANAT, P. (2002): Zur Aussagekraft internationaler Schulleistungsvergleiche – Befunde und Erklärungsansätze am Beispiel von PISA. In: Bildung und Erziehung 55 (1), 25-44.
- KLÍMA, A. (1965): Mercantilism in the Habsburg Monarchy, with special reference to the Bohemian Lands. In: Historica 9, 95-119.
- KLÍMA, M. (2003): Klientelistická strana [Klientelistische Partei]. In: Mladá fronta Dnes, 7.4.2003, 8.
- KNAPP, V. (1953): Zákon stálého přibližování sovětskému příkladu [Das Gesetz der ständigen Annäherung an das sowjetische Vorbild]. Právník 92, 220-228.
- KNAUER, A., MAIER, H. & WOLTER, W. (1972) (Hrsg.): Sozialistische Bildungsökonomie. Berlin. 335 S.
- KNEUBÜHLER, H.-U. (2004): Lehrpersonen im Spannungsfeld von Chancengleichheit und sozialer Ungleichheit. Kann Soziologie etwas zur Ausbildung von Lehrpersonen beitragen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 22, 336-346.
- KNOX, P. L. & MARSTON, S. A. (2008): Humangeographie. GEBHARDT, H., MEUSBURGER, P. & WASTL-WALTER, D. (Hrsg.). Heidelberg. 791 S.
- KOČÍ, J. (1953): Boje venkovského lidu v období temna [Die Kämpfe des Landvolkes im Zeitalter der Finsternis]. Prag. 197 S.
- KODEDOVÁ, O. & UHEREK, Z. (1972): Kapitoly z dějin českého učitelstva [Kapitel aus der Geschichte der tschechischen Lehrerschaft]. Prag. 159 S.
- KOHNOVÁ, J. (2002): Schulentwicklung in der Tschechischen Republik. In: Pädagogik 54/9, 44-48.
- KOPECKÝ, M. (2015): Transnationalization of Czech Adult Education Policy as Glocalization of the World and European Policy Mainstream(s): In: European Education 46 (4), 9-24.
- KOPP, B. v. (1976): Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife im tschechoslowakischen Schulwesen. Weinheim & Basel. 293 S.
- KOPP, B. v. (1981): Hochschulen in der ČSSR. Weinheim/Basel. 432 S.
- KOPP, B. v. (1982): Zulassung zum Hochschulstudium im internationalen Vergleich. In: HEGEDÜS, L., KOPP, B. v. & SCHMIDT, G. (Hrsg.): Hochschulstudium und Berufseingliederung in sozialistischen Staaten: Studien über Kriterien eines internationalen Vergleichs. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung 16. Köln, 1-188.
- KOPP, B. v. (1984): Probleme und Perspektiven der Bildungsreform in der ČSSR. In: ANWEILER, O. & KUEBART, F. (HRSG.): Bildungssysteme in Osteuropa – Reform oder Krise? Osteuropaforschung 12. Berlin, 97-110.
- KOPP, B. v. (1993): Kontinuitäten und Brüche. Ethnische Schulen in der Tschechoslowakei 1918-1992. In: Bildung und Erziehung 46(4), 411-430.

- KOPP, B. v. (1997): Elite and Education in the Process of Post-Communist Transformation – The Example of Czech Society. In: *European Education* 29 (3), 26-44.
- KOPP, B. v. (1998): Tschechische Republik. In: LAUTERBACH, U. (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Berufsbildung*. Baden-Baden. 135 S.
- KOPP, B. v. (2009a): Die Funktion von Bildung für die Eliten in der postkommunistischen Transformation. Manuskript/Werkstattbericht des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung DIPF, Frankfurt. o.S.
- KOPP, B. v. (2009b): Schule und soziale Hierarchie in der tschechischen Gesellschaft zwischen Kontinuität und Revolution. In: *Bildung und Erziehung* 62 (3) – Bildung und soziale Differenzierung in Mittel- und Osteuropa, 311-330.
- KOPP, B. v. (2010): Tschechische Republik. In: DÖBERT, H., HÖRNER, W., KOPP, B. v. & REUTER L. (Hrsg.): *Die Bildungssysteme Europas*. Grundlagen der Schulpädagogik 46. Baltmannsweiler, 749-769.
- KOPP, J. (2009): *Bildungssoziologie. Eine Einführung anhand empirischer Studien*. Wiesbaden. 212 S.
- KOTÁSEK, J. (1992): Systemwandel im Bildungs- und Erziehungswesen der Tschechischen Republik. In: ANWEILER, O. (Hrsg.): *Systemwandel im Bildungs- und Erziehungswesen in Mittel- und Osteuropa*. Osteuropaforschung 31. Berlin, 108-129.
- KOTÁSEK, J. (1993): Visions of Educational Development in the Post-Socialist Era. In: *International Review of Education* 39(6), 473-487.
- KOTÁSEK, J. (2002a): Das „Weißbuch“ – Ein strategisches Dokument für die Bildungsentwicklung in der Tschechischen Republik. In: THIEM, W. (Hrsg.): *Hoffnungen, Dilemmata und Probleme einer nationalen Schulreform in europäischer Dimension*. Potsdam, 70-79.
- KOTÁSEK, J. (2002b): Tschechische Republik – das „Weißbuch“ für die Reformstrategie. In: *Bildung und Erziehung* 55 (2) – EU-Erweiterung und Bildungspolitik, 151-162.
- KORBEL, J. (1977): *Twentieth-Century Czechoslovakia. The Meaning of its History*. New York. 346 S.
- KOŘALKA, J. (1958): Über die Anfänge der Zusammenarbeit zwischen der Arbeiterbewegung in Deutschland und in den Böhmisches Ländern. In: OBERMANN, K. & POLIŠENSKÝ, J.: *Aus 500 Jahren deutsch-tschechoslowakischer Geschichte*. Berlin, 299-330.
- KOUBEK, L. (1932): Sociologický výzkum žactva měšťanských škol ve škol. roce 1929-30 [Soziologische Untersuchungen der Schulschaft von Bürgerschulen im Schuljahr 1929/30]. Prag. 109 S.
- KOUTSKY, J. (1996): Access to higher education in the Czech Republic: from central regulation to a balance of incentives. In: *Higher Education Policy* 9/2, 113-124.
- KOZLÍKOVÁ, D. (2001): Romská otázka – překážka vstupu České republiky do Evropské unie? [Roma-Frage – ein Hindernis beim Beitritt der Tschechischen Republik in die Europäische Union?]. Diplomová práce. Sociologický ústav Akademie věd České republiky. Prag. 91 S.

- KRAIS, B. (2003): Perspektiven und Fragestellungen der Soziologie der Bildung und Erziehung. In: ORTH, B., SCHWIETRING, T. & WEIB, J. (Hrsg.): Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven. Ein Handbuch. Opladen, 81-93.
- KRATOCHVÍL, A. (1968): Die kommunistische Hochschulpolitik in der Tschechoslowakei. München. 271 S.
- KRAUS, A. (1932): Tereziánská škola [Die thesesianische Schule]. Bratislava. 111 S.
- KREIDL, M. (2002): Trendy ve výběru střední školy v socialistickém Československu [Trends bei der Zulassung zu den Sekundarschulen in der sozialistischen Tschechoslowakei]. In: Sociologický časopis 38 (5), 565-592.
- KREJCI, J. (1995): Die Suche nach einer neuen nationalen und europäischen Identität bei Deutschen, Tschechen und Polen – Aktuelle Probleme der europäischen Erziehung in Mitteleuropa. In: Europäische Bildung im Dialog, Band 2. Frankfurt am Main. 135 S.
- KRETZSCHMAR, A. (1981): Sozialstruktur und Persönlichkeit. In: Jahrbuch für Soziologie und Sozialpolitik. Berlin, 102-115.
- KRIEBEL, O. (1930): Co schází naší škole národní [Was unserer Volksschule fehlt]. Brünn. 59 S.
- KRISTEN, C. (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapiere des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung (MZES) 5. Mannheim. 72 S.
- KRIVÝ, V. (2003): Súvislosti hodnotenia činnosti vlády SR verejnou [Die Bewertung der Regierungstätigkeit durch die slowakische Öffentlichkeit]. In: MESEŽNIKOV, G. (Hrsg.): Povolebné Slovensko. Bratislava, 21-41.
- KROSSA, A. S. (2005): Kollektive Identitäten in Ostmitteleuropa: Polen, Tschechien und Ungarn und die Integration der Europäischen Union. Berlin. 240 S.
- KRUPSKAJA, N. K. (1957): Pedagogičeskie sočinenija v desjati tomach [Sozialistische Pädagogik in zehn Bänden]. Band 1. Moskau. 509 S.
- KRUPSKAJA, N. K. (1959): Pedagogičeskie sočinenija v desjati tomach [Sozialistische Pädagogik in zehn Bänden]. Band 4. Moskau. 629 S.
- KUČERA, K. (1962): Universita v revoluci a cesat k české universitě [Die Universität in der Revolution und der Weg zur tschechischen Universität]. In: KAVKA, F. (Hrsg.): Stručné dějiny university Karlovy. Prag, 175-181.
- KUJAL, B. (1972): Systém výchovy a vzdělání v ČSSR a některé teoretické a metodologické problémy jeho výzkumu [Das Erziehungs- und Bildungssystem der ČSSR und ausgewählte theoretische und methodische Probleme seiner Erforschung]. Prag. 199 S.
- KURZ, H. D. (1993): Adam Smith: Eigenliebe tut gut. In: Zeit-Punkte 3/1993, 11-13.
- KURZKA, A. (1967): Zur Geschichte des deutschen Schulwesens in der Slowakei, 1918-1945. In: KEIL, T. (Hrsg.): Die deutsche Schule in den Sudetenländern. Form und Inhalt des Bildungswesens. München, 517-521.
- KUZMIN, M. N. (1981): Vývoj školství a vzdělání v Československu [Die Entwicklung von Schulwesen und Bildung in der Tschechoslowakei]. Prag. 241 S.

- KUZMIN, M. N. (1988): Alphabetisierung im neuzeitlichen Europa. In: LEMBERG, H., LITSCH, C., PLATSCHKA, R. G. & RÁNKI, G. (Hrsg.): Bildungsgeschichte, Bevölkerungsgeschichte, Gesellschaftsgeschichte in den böhmischen Ländern und in Europa. Wien/München, 95-113.
- LARISCHOVÁ, K. (1998): Mythos oder Misere? Das „tschechische Modell“ der Transformation. In: Internationale Politik 6, 8-14.
- LEHOVEC, O. (1956): Die Rangordnung der Städte in Böhmen 1830 und 1940. Ein Beitrag zur Verstädterung. In: Zeitschrift für Ostforschung 5, 58-67.
- LENGYEL, G. (1995): Kader und Manager. Unterschiedliche Muster der Rekrutierung von Führungskräften in der Planwirtschaft. In: MEUSBURGER, P. & KLINGER, A. (1995) (Hrsg.): Vom Plan zum Markt. Eine Untersuchung am Beispiel Ungarns. Heidelberg, 249-269.
- LENHARDT, G. (2001): Bildung. In: JOAS, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Soziologie. Frankfurt am Main/New York, 311-334.
- LENIN, V. I. (1960): Werke. Band 27. Berlin. 555 S.
- LENZEN, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, 949-968.
- LESCHINSKY, A. & ROEDER, P. M. (1976): Schule im historischen Prozess. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart. 545 S.
- LETRICH, J. (1955): History of Modern Slovakia. New York. 329 S.
- LIEBIG, S. & VERWIEBE, R. (2000): Einstellungen zur sozialen Ungleichheit in Ostdeutschland. Plädoyer für eine doppelte Vergleichsperspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 29/1, 3-26.
- LIVINGSTONE, D. N. (2003): Putting Science in its Place: Geographies of Scientific Knowledge. Chicago. 234 S.
- LOBKOWICZ, N. (1961): Marxismus-Leninismus in der ČSR. Die tschechoslowakische Philosophie seit 1945. Dordrecht. 267 S.
- LOSSAU, J. (2001): Anderes Denken in der Politischen Geographie: Der Ansatz der Critical Geopolitics. In: REUBER, P. & WOLKERSDORFER, G. (Hrsg.): Politische Geographie. Handlungstheoretische Ansätze und Critical Geopolitics. Heidelberger Geographische Arbeiten 112, 57-76.
- LOPOUROVÁ, V. (2004): Koncept korupce v českém transformačním kontextu [Das Konzept der Korruption im tschechischen Transformationsprozess]. In: Politologický časopis 4/XI, 354-369.
- LUNDGREEN, P. (1973): Bildung und Wirtschaftswachstum im Industrialisierungsprozess des 19. Jahrhunderts. Methodische Ansätze, empirische Studien und internationale Vergleiche. Berlin. 182 S.
- LYOTARD, J.-F. (1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien. 193 S.

- MACHONIN, P. (1996): Modernization and Social Transformation in the Czech Republic. In: Czech Sociological Review 4 (2), 171-186.
- MACHONIN, P. & TUČEK, M. (Hrsg.) (1996): Česká společnost v transformaci. K proměnám sociální struktury [Die tschechische Gesellschaft in der Transformation. Zum Wandel der sozialen Struktur]. Prag. 364 S.
- MACHONIN, P. & TUČEK, M. (2003): Proměny sociálních nerovností [Veränderungen sozialer Ungleichheiten]. In: TUČEK, M. et al. (Hrsg.): Dynamika české společnosti. Prag, 197-223.
- MALÝ, K. (2005): Presserecht und Zensur in der Tschechoslowakei in den Jahren 1945-1990. In: ANĎEL, M., BRANDES, D., LABISCH, A., PEŠEK, J. & RUŽICKA, T. (Hrsg.): Propaganda, (Selbst-)Zensur, Sensation. Grenzen von Presse- und Wissenschaftsfreiheit in Deutschland und Tschechien seit 1871. Veröffentlichungen zur Kultur und Geschichte im östlichen Europa 27. Essen, 223-233.
- MANDL, H. (1997): Wissen und Handeln: Eine theoretische Selbstbestimmung. In: MANDL, H. (Hrsg.): Bericht über den 40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München 1996. Göttingen/Bern, 3-13.
- MARŠAN, R. (1898): Čechové a Němci [Tschechen und Deutsche]. Praha. 220 S.
- MARX, K. (2011 bzw. 1848): Manifest der Kommunistischen Partei. Hamburg. 75 S.
- MARX, K. (1974 bzw. 1857): Vorwort zur Kritik der Politischen Ökonomie. Marx-Engels-Werke Band 13. Berlin, V-XXVI.
- MASARYK, T.G. (1925): Die Weltrevolution: Erinnerungen und Betrachtungen. Berlin. 555 S.
- MATĚJŮ, P. (1991): Kdo získal a kdo ztratil v socialistické redistribuci: čtyřicet let vývoje vzdělanostních nerovností v Československu [Wer hat bei der sozialen Neuverteilung gewonnen und wer hat verloren: vierzig Jahre Bildungsungleichheit in der Tschechoslowakei]. In: Sociologický časopis/Czech Sociological Review 27 (1), 13-38.
- MATĚJŮ, P. (2008): Rozdílné mechanismy – stejné nerovnosti. Změny v determinaci vzdělanostních aspirací mezi roky 1989 a 2003 [Unterschiedliche Mechanismen – identische Ungleichheiten. Wandel in der Bildungsaspiration zwischen den Jahren 1989 und 2003]. In: Sociologický časopis/Czech Sociological Review 44 (2), 371-400.
- MATĚJŮ, P., ŘEHA KOVA, B. & ŠIMONOVÁ, N. (2003): Transition to University under Communism and after its Demise. The Role of Socio-economic Background in the Transition between Secondary and Tertiary Education in the Czech Republic 1948-1998. In: Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 39/3, 301-324.
- MATĚJŮ, P. & STRAKOVÁ, J. (2006): Viceletá gymnasia a jejich role v reprodukci vzdělanostních nerovností [Gymnasien in Langform und ihre Rolle bei der Reproduktion der sozialen Ungleichheiten]. In: MATEJŮ, P., STRAKOVÁ, J. (Hrsg.): Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice [Ungleiche Bildungschancen. Bildungsungleichheit in der Tschechischen Republik]. Prag, 194-219.
- MATĚJŮ, P., ŘEHA KOVA, B. & ŠIMONOVÁ, N. (2007): Czech Republic: Structural Growth of Inequality in Access to Higher Education. In: SHAVIT, Y., MENAHEM, G., ARUM, R. & GAMORAN, A. (Hrsg.): Stratification in Higher Education. A Comparative Study. Stanford, 374-399.

- MATTISSEK, A. (2005): Diskursive Konstitution von Sicherheit im öffentlichen Raum am Beispiel Frankfurt am Main. In: GLASZE, G., PÜTZ, R. & ROLFES, M.: (Hrsg.): Diskurs – Stadt – Kriminalität. Städtische (Un-)Sicherheiten aus der Perspektive von Stadtforschung und kritischer Kriminalgeographie. Bielefeld, 105-136.
- MATTISSEK, A. (2008): Die neoliberale Stadt. Diskursive Repräsentationen im Stadtmarketing deutscher Großstädte. Bielefeld. 294 S.
- MATTISSEK, A. & PROSSEK, A. (2014): Regieren und Planen. IN: LOSSAU, J., FREYTAG, T. & LIPPUNER, R. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart, 198-211.
- MAURITZ, M. (2002): Tschechien. Regensburg. 262 S.
- MAYER, E. (1960): 200 Jahre österreichische Unterrichtsverwaltung. Geschichtliche Darstellung. 1. Teil. In: KOLBABEK, A. (Hrsg.): 200 Jahre österreichische Unterrichtsverwaltung 1760-1960. Festschrift des Bundesministeriums für Unterricht in Wien, 49-66.
- MAYRING, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: FLICK, U., KARDORFF, E. v. & STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek, 468-475.
- MCCLELLAND, D. C. (1966): Die Leistungsgesellschaft. Psychologische Analyse der Voraussetzungen wirtschaftlicher Entwicklung. Stuttgart. 405 S.
- MEIER, A. (1981): Bildung im Prozeß der sozialen Annäherung und Reproduktion von Klassen und Schichten. In: Jahrbuch für Soziologie und Sozialpolitik 1981. Berlin (Ost), 116-127.
- MEIER KRUKER, V. & RAUH, J. (2005): Arbeitsmethoden der Humangeographie. Darmstadt. 182S.
- MEISTER, R. (1946): Die Idee einer österreichischen Nationalerziehung unter Maria Theresia. In: Anzeiger der Akademie der Wissenschaften. Phil.-hist. Klasse 83 (1946). Wien, 1-16.
- MEISTER, R. (1963): Entwicklung und Reformen des österreichischen Studienwesens. Beiträge zur Geschichte der Universität Wien. Teil I: Abhandlung, 275 S. & Teil II: Dokumente, 281 S.
- MERGEL, T. (2011): Modernisierung. Europäische Geschichte Online. Online unter: <http://ieg-ego.eu/de/threads/modelle-und-stereotypen/modernisierung/thomas-mergel-modernisierung> (abgerufen am 18.07.2015).
- MERKEL, W. (1999): Systemtransformation: eine Einführung in die Theorie und Empirie der Transformationsforschung. Opladen. 572 S.
- MEULEMANN, H. (1992): Expansion ohne Folgen? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bundesrepublik. In: GLATZER, W. (Hrsg.): Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur. Frankfurt am Main, 123-156.
- MEULEMANN, H. (1996): Werte und Wertewandel. Zur Identität einer geteilten und wieder vereinten Nation. Grundlagentexte Soziologie. Weinheim/München. 467 S.
- MEUSBURGER, P. (1976): Entwicklung, Stellung und Aufgaben einer Geographie des Bildungswesens. Eine Zwischenbilanz. In: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft 118, 9-54.

- MEUSBURGER, P. (1979): Ausbildungsniveau und schulische Situation der Slowenen in Kärnten von 1848 - 1978. In: Fragen geographischer Forschung. Festschrift des Instituts für Geographie zum 60. Geburtstag von Adolf Leidlmair (Innsbrucker Geographische Studien 5). Innsbruck, 229-264.
- MEUSBURGER, P. (1991): Ausbildungsniveau und regionale Disparitäten der Wirtschaftsstruktur: Neuere Forschungstrends in der Geographie des Bildungs- und Qualifikationswesens. In: Geographische Rundschau 43 (11), 652-657.
- MEUSBURGER, P. (1995): Wissenschaftliche Fragestellungen und theoretische Grundlagen der Geographie des Bildungs- und Qualifikationswesens. In: GEIPEL, R., HARTKE, W., HEINRITZ, G. & POPP, H. (Hrsg.): Beiträge zur Regionalen Bildungsforschung (Münchener Geographische Hefte, 72). Kallmünz/Regensburg, 53-95.
- MEUSBURGER, P. (1998): Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension. Heidelberg/Berlin. 569 S.
- MEUSBURGER, P. (1999a): Der Transformationsprozeß in Ungarn in den 90er Jahren. Regionale Struktur des Ausbildungsniveaus sowie der Erwerbs- und Einkommenssituation der Bevölkerung. In: KOBAYASHI, K. (Hrsg.): Market Economy and Changing Regional Structures: the Case of Central Europe. Gifu, 560-587.
- MEUSBURGER, P. (Hrsg.) (1999b): Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion. Erdkundliches Wissen, 130. Stuttgart. 268 S.
- MEUSBURGER, P. (2000a): Spatial Disparities of Knowledge and the Economic Transformation of Hungary in the 1990's. In: Proceedings of the General Meeting of the Association of Japanese Geographers 57. Tokyo, 24-25.
- MEUSBURGER, P. (2000b): The spatial concentration of knowledge. Some theoretical considerations. In: Erdkunde 54, 352-364.
- MEUSBURGER, P. (2001a): Bildungsgeographie. In: BRUNOTTE, E., GEBHARDT, H. & MEURER, M. (Hrsg.): Lexikon der Geographie. Heidelberg. Online unter: <http://www.spektrum.de/lexikon/geographie/bildungsgeographie/972> (abgerufen am 29.03.2014).
- MEUSBURGER, P. (2001b): Wissen. In: BRUNOTTE, E., GEBHARDT, H. & MEURER, M. (Hrsg.): Lexikon der Geographie. Heidelberg. Online unter: <http://www.spektrum.de/lexikon/geographie/wissen/9088> (abgerufen am 15.03.2014).
- MEUSBURGER, P. (2002): The Role of Knowledge in the Socio-Economic Transformation of Hungary in the 1990s. In: KOBAYASHI, K. (Hrsg.): Changing Regional Structure and Way of Life in Central Europe: the Case of Poland, the Czech Republic, the Slovak Republic and Hungary. Gifu, 300-336.
- MEUSBURGER, P. (2005): Sachwissen und symbolisches Wissen als Machtinstrument und Konfliktfeld. Zur Bedeutung von Worten, Bildern und Orten bei der Manipulation des Wissens. In: Geographische Zeitschrift 93 (3), 148-164.
- MEUSBURGER, P. (2006): Wissen und Raum – ein subtiles Beziehungsgeflecht. In: KEMPTER, K. & MEUSBURGER, P. (Hrsg.) (2006): Bildung und Wissensgesellschaft (Heidelberger Jahrbücher, 49). Heidelberg, 269-308.

- MEUSBURGER, P. (2008): The nexus between knowledge and space. In: MEUSBURGER, P., WELKER, M. & WUNDER, E. (Hrsg.): Clashes of Knowledge. Orthodoxies and heterodoxies in science and religion. Knowledge and space 1. Dordrecht, 35-90.
- MEUSBURGER, P. (2015a): Geography of Knowledge. In: WRIGHT, J. D. (Hrsg.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences 7. Oxford, 91-97.
- MEUSBURGER, P. (2015b): Geography of Education. In: WRIGHT, J. D. (Hrsg.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences 7. Oxford, 165-171.
- MEUSBURGER, P. & KLINGER, A. (1995) (Hrsg.): Vom Plan zum Markt. Eine Untersuchung am Beispiel Ungarns. Heidelberg. 294 S.
- MIERENDORFF, J. ERNST, T, KRÜGER, J. O. & ROCH, A. (2015): Auswahl aus Sicht der anwählenden Eltern im Zugang zu Kindertagesbetreuung und Grundschule. In: Zeitschrift für Pädagogik 1, 24-40.
- MIKO, V. (2009): Anticikanismus v Čechách [Antizigeunertum in Tschechien]. Prag. 132 S.
- MILANOVIC, B. (1996): Income, Inequality and Poverty During the Transition: A Survey of the Evidence. In: MOCTMOST 6, 131-147.
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ ČESKÉ REPUBLIKY (2008): Národní zpráva o strategiích sociální ochrany a sociálního začleňování na léta 2008-2010 [Nationaler Bericht über Strategien für Sozialschutz und soziale Eingliederung]. 115 S. Online unter: <http://www.mpsv.cz/cs/9119> (abgerufen am 20.07.2015).
- MIŠKOVÁ, A. (2005): „Politische Säuberungen“ der Bestände der wissenschaftlichen Bibliotheken der tschechoslowakischen Akademie der Wissenschaften in den 1950er Jahren. In: ANĎEL, M., BRANDES, D., LABISCH, A., PEŠEK, J. & RUŽICKA, T. (Hrsg.): Propaganda, (Selbst-)Zensur, Sensation. Grenzen von Presse- und Wissenschaftsfreiheit in Deutschland und Tschechien seit 1871. Veröffentlichungen zur Kultur und Geschichte im östlichen Europa 27. Essen, 235-243.
- MISZTAL, B. (1996): Postcommunist ambivalence: becoming a new formation? In: Europäisches Archiv für Soziologie 1, 104-140.
- MITTER, W. (1980): Erziehungswissenschaftliche Osteuropaforschung. In: Osteuropa 30, 799-812.
- MITTER, W. (1988): Das deutschsprachige Schulwesen in der Tschechoslowakei im Spannungsfeld zwischen Staat und Volksgruppe (1918-1938). In: LEMBERG, H., LITSCH, C., PLATSCHKA, R. G. & RÁNKI, G. (Hrsg.): Bildungsgeschichte, Bevölkerungsgeschichte, Gesellschaftsgeschichte in den böhmischen Ländern und in Europa. Festschrift für Jan Havranek zum 60. Geburtstag. München, 82-94.
- MITTER, W. (1990): Strukturfragen des Bildungswesens im internationalen Vergleich mit besonderer Berücksichtigung der Industrieländer. In: Bildung und Erziehung 42 (2) – Nicht-diskursive pädagogisch relevante Wissensbestände, 636-651.
- MITTER, W. (1993): Democracy and Development in a Period of Revolutionary Change. In: International Review of Education 39(6), 463-472.

- MITTER, W. (1996): Wandlungen und Kontinuität in der Osteuropa-Bildungsforschung. In: WILLMANN, B. (Hrsg.): Bildungsreform und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Aktuelle Probleme – historische Perspektiven. Münster/New York, 207-224.
- MITTER, W. (2004): Deutsch-tschechische Nachbarschaft in Vergangenheit und Gegenwart. In: KORTE, P. (Hrsg.): Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung: Analysen und Perspektiven. Münster, 195-206.
- MITTER, W. (2007): Staatliches System und nationaler Dualismus: Grundfragen des Bildungswesens in den böhmischen Ländern 1760-1938. In: MOLT, P. & DICKOW, H. (Hrsg.): Kulturen und Konflikte im Vergleich-Comparing Cultures and Conflicts. Festschrift für Theodor Hanf. Baden-Baden, 725-737.
- MITTER, W. (2009): Strukturdimensionen des Bildungswesens – funktionale Differenzierung versus soziale Ungleichheit. In: Bildung und Erziehung 62 (3) – Bildung und soziale Differenzierung in Mittel- und Osteuropa, 265-280.
- MOHUN, S. (1983): Division of Labor. In: BOTTOMORE, T. B. (Hrsg.): A Dictionary of Marxist Thought. Cambridge, 131-134.
- MOLISCH, P. (1939): Politische Geschichte der deutschen Hochschulen in Österreich von 1848 bis 1918. Wien. 267 S.
- MONOSZOHN, E. I. & SZARKA, J. (1970): Educational Research in Socialist Countries. In: International Review of Education 16 (1), 357-368.
- MOOG, W. (1967): Geschichte der Pädagogik. Band 3: Die Pädagogik der Neuzeit vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Ratingen. 588 S.
- MORKES, F. (2008a): Základní reformy našeho školství [Die grundlegenden Reformen unseres Schulwesens]. In: Moderní vyučování, März 2008, 6-7.
- MORKES, F. (2008b): Gymnázium – škola s historickou tradicí [Das Gymnasium – eine Schule mit historischer Tradition]. In: Moderní vyučování, Juni 2008, 6-7.
- MOŽNÝ, I. (1999): Proč tak snadno... : některé rodinné důvody sametové revoluce [Warum so leicht... : einige familiäre Gründe der samtene Revolution]. Prag. 81 S.
- MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (1994): Pět let českého školství: strukturální, kvantitativní a ekonomická analýza 1989-93 [Fünf Jahre tschechisches Schulwesen: strukturelle, quantitative und ökonomische Analyse 1989-1993]. Prag. 133 S.
- MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2001): Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha [Nationales Programm zur Entwicklung des Bildungswesens in der Tschechischen Republik. Weißbuch]. Ustav pro informace ve vzdělávání. Prag. 90 S. Online (auch in der englischen Version): <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol> (abgerufen am 07.07.2015).

- MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2009): Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit [Bildungsverläufe und Bildungschancen von Roma-Schülerinnen und Schülern an Grundschulen im Umfeld ausgewiesener Roma-Lokalitäten]. Prag. 69 S.
- MÜHLBERGER, J. (1973): Zwei Völker in Böhmen: Beitrag zu einer nationalen, historischen und geistesgeschichtlichen Strukturanalyse. München. 300 S.
- MÜLLER, O. (2006): Einstellungen zur Wirtschaftsordnung. In: PICKEL, G., POLLACK, D., MÜLLER, O. & JACOBS, J. (Hrsg.): Osteuropas Bevölkerung auf dem Weg in die Demokratie. Repräsentative Untersuchungen in Ostdeutschland und zehn osteuropäischen Transformationsstaaten. Wiesbaden, 53-78.
- MÜLLER, W. (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: FRIEDRICHS, J. LEPSIUS, R. & MAYER, K.-U. (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Opladen, 81-112.
- MÜLLER, W., STEINMANN, S. & SCHNEIDER, R. (1997): Bildung in Europa. In: HRADIL, S. & IMMERFALL, S. (Hrsg.): Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen, 177-246.
- MÜLLER, W. & POLLAK, R. (2004): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: BECKER, R. & LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheiten. Wiesbaden, 311-352.
- MÜNCH, I. v. & HOOG, G. (1993): Auflösung des tschechoslowakischen Staates aus völkerrechtlicher Sicht. In: KIPKE, R. & VODIČKA, K. (Hrsg.): Abschied von der Tschechoslowakei. Köln, 163-179.
- MUSIL, J. (1948): Zur Geschichte des österreichischen Unterrichtsministeriums 1848-1948. In: LOEBENSTEIN, E. (Hrsg.): 100 Jahre Unterrichtsministeriums 1848-1948. Festschrift des Bundesministeriums für Unterricht in Wien. Wien, 7-36.
- NEČAS, C. (2002): Romové v České republice včera a dnes [Roma in der Tschechischen Republik gestern und heute]. Olomouc, 129 S.
- NEČASOVÁ-POUBOVÁ, M. (1929): Školní prospěch a sociální poměry dítěte [Schulerfolg und die soziale Herkunft des Kindes]. Prag. 49 S.
- NEUHÖFER, R. (1928): Střední školství v prvních deseti letech ČSR po stránce organizační [Das Mittelschulwesen in den ersten zehn Jahren der ČSR aus organisatorischer Sicht]. Prag. 180 S.
- NEUNER, G. (1966): Schulpolitische und theoretische Probleme bei der weiteren Bestimmung des Inhalts der Bildung und Erziehung in der allgemeinbildenden Schule. In: Pädagogische Forschung 7 (6), 6-21.
- NOREISCH, K. (2007): Choice as Rule, Exception and Coincidence. In: Urban Studies 44, 1307-1328.
- NOVOMESKÝ, L. (1949): Výchova socialistického pokolenia [Die Erziehung der sozialistischen Generation]. Bratislava. 255 S.

- NOVOMESKÝ, L. (1974): Nový duch novy školy: Výber z prejavov a článkov o školstve a mládeži 1945-1950 [Der neue Geist der neuen Schule: Auswahl an Beiträgen über Schule und Jugend 1945-1950]. Bratislava. 322 S.
- NOVOTNÝ, V. (1922): Universita Karlova v minulosti [Die Karlsuniversität in der Vergangenheit]. Prag. 78 S.
- NUTI, D. M. (1996): Fighting Unemployment in Transitional Economies.
In: MOCT-MOST 6, 39-55.
- NÚV - NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ (2015): Rámcové vzdělávací programy [Rahmencurricula]. Online unter: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy> (abgerufen am 17.07.2015).
- O. A. (1971): Die Hochschulen in der ČSSR. In: Osteuropa, 1971/10, 592-601.
- Ó TUATHAIL, G. (1996): Critical geopolitics. The politics of writing global space. London. 314 S.
- OBERDORFER, K. (1967): Die deutsche Universität in Prag. Herkunft und Schicksal.
In: KEIL, T. (Hrsg.): Die deutsche Schule in den Sudetenländern. München, 274-300.
- OBERSCHALL, A. (1922): Das deutsche und tschechische Schulwesen in der Tschechoslowakischen Republik. Prag. 67 S.
- OECD (1996a): Economic Surveys 1995/96: The Czech Republic. Paris.
Online unter: http://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-czech-republic-1996_eco_surveys-cze-1996-en;jsessionid=ga2b05g9el2mh.x-oecd-live-02 (abgerufen am 01.07.2015).
- OECD (1996b): OECD-Review of National Policies for Education: Czech Republic. Paris. 196 S.
- OECD (2007): Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis. (Programme for International Student Assessment – PISA). 383 S.
- OECD (2008): Education at a Glance. Paris. 525 S. Online unter: www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41284038.pdf (abgerufen am 20.02.2015).
- OECD (2011): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Paris. 612 S. Online unter: www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/48631632.pdf (abgerufen am 20.07.2015).
- OECD (2012): Education at a Glance. Paris. 570 S. Online unter: www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf (abgerufen am 22.02.2015).
- OECD (2014a): Education at a Glance. Paris. 570 S. Online unter: www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf (abgerufen am 20.02.2015).
- OECD (2014b): Economic Surveys 2014: The Czech Republic. Paris. Online unter: <http://www.oecd-ilibrary.org/content/serial/19990561> (abgerufen am 01.07.2015).

- OßENBRÜGGE, J. (1983): Politische Geographie als räumliche Konfliktforschung. Konzepte zur Analyse der politischen und sozialen Organisation des Raumes auf der Grundlage anglo-amerikanischer Forschungsansätze. Hamburger Geographische Studien 40. Hamburg. 274 S.
- ÖSTERREICHISCHES STATISTISCHES HANDBUCH. Nebst einem Anhang für die gemeinsamen Angelegenheiten der Österreichisch-ungarischen Monarchie (1912). Wien.
- ÖSTERREICHISCHES STATISTISCHES HANDBUCH. Nebst einem Anhang für die gemeinsamen Angelegenheiten der Österreichisch-ungarischen Monarchie (1918). Wien.
- OESTERDIEKHOF, G.W. & JEGELKA, N. (2001): Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Opladen. 207 S.
- OTTO, T. (2015): TTIP – Wird Bildung ein Geschäftsmodell? Beitrag Deutschlandfunk von 16.04.2015. Online unter http://www.deutschlandfunk.de/ttip-wird-bildung-ein-geschaeftsmodell.680.de.html?dram:article_id=317282 (abgerufen am 09.05.2015).
- OTRUBA, G. (1963): Die Wirtschaftspolitik Maria Theresias. Österreich-Reihe 192/194. Wien. 220 S.
- OUŘEDNÍČEK, M. (2007): Differential Suburban Development in the Prague Urban Region. In: Geografiska Annaler, Series B, 89 (2), 111-125.
- PALOUŠ, R. (1969): Pädagogische und soziologische Aspekte der Differenzierung im tschechoslowakischen Sekundarschulwesen. In: ANWEILER, O. (Hrsg.): Bildungsreformen in Osteuropa. Stuttgart, 154-167.
- PANAČIN, F. G. (1979): Školnaja politika partii v dejstvii [Die Schulpolitik der Partei in der Praxis]. In: Sovjetskaja pedagogika 12, 3-9.
- PARSONS, T. (1975): Gesellschaften. Evolutionäre und komparative Perspektiven. Frankfurt. 197 S.
- PARSONS, T. (1977): Social Systems and the Evolution of Action Theory. New York. 416 S.
- PARSONS, T. (1979): Evolutionäre Universalien der Gesellschaft. In: ZAPF, W. (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Königstein, 55-74.
- PASTUOVIČ, N. (1993): Problems of reforming educational systems in post-communist countries. In: International Review of Education 39(5), 205-418.
- PÁTÝ, T. (1993): Reformbemühungen im Erziehungs- und Bildungswesen in Osteuropa. Das Beispiel der Tschechoslowakei. In: SCHWENCKE, O. (Hrsg.): Die Rolle der Bildung für das Zusammenwachsen in Europa. Stand der Bildungsreform in Mittel- und Osteuropa: Bilanz und Perspektiven einer gesamteuropäischen Zusammenarbeit. Loccumer Protokolle 29/92. Loccum, 23-30.
- PAULSTON, R. (1976): Conflicting Theories of Social and Educational Change: A Typological Review. Pittsburg. 62 S.
- PAVELČÍKOVÁ, N. (2004): Romové v českých zemích v letech 1945-1989 [Roma in Böhmen in den Jahren 1945-1989]. SEŠITY Úřadu dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu č. 12. Prag. 187 S.

- PAVLÍK, O. (1945): Návrh na reform školského system [Entwurf einer Reform des Schulsystems]. Bratislava. 36 S.
- PAVLÍK, O. (1946): Školstvo – základ kulturnej výstavby Slovenska [Schulwesen – Grundlage der kulturellen Entwicklung der Slowakei]. Bratislava. 32 S.
- PAVLÍK, O. (1966): Problémy školského vzdelávania vo svetle súčasnej vedeckej a technickej revolúcie [Probleme der Schulbildung im Lichte der gegenwärtigen wissenschaftlichen und technischen Revolution]. Manuskriptdruck. Bratislava. 8 S.
- PAVLÍK, O. (1975): Z bojov o jednotnú školu [Vom Kampf um die Einheitsschule]. Bratislava. 212 S.
- PEHE, J. (2003): Vítězství politického šibrovství [Der Sieg der politischen Schieberei]. Online unter: <http://www.pehe.cz/zapisnik/2003/vitezstvi-politickeho-sibrovstvi> (abgerufen am 26.06.2015).
- PERLÍN, R., KUČEROVÁ, S., & KUČERA, Z. (2010): Typologie venkovského prostoru Česka [Typologie des ländlichen Raums Tschechiens]. In: Geografie 115 (2), 161-187.
- PEŠEK, J. (2005): „Litterae et libri prohibiti“ in der kommunistisch beherrschten Tschechoslowakei. In: ANĎEL, M., BRANDES, D., LABISCH, A., PEŠEK, J. & RUŽICKA, T. (Hrsg.): Propaganda, (Selbst-)Zensur, Sensation. Grenzen von Presse- und Wissenschaftsfreiheit in Deutschland und Tschechien seit 1871. Veröffentlichungen zur Kultur und Geschichte im östlichen Europa 27. Essen, 245-252.
- PFAFF, I. (1987): Der Philosoph als Präsident. Ein Portrait des Gründers der tschechoslowakischen Republik. In: Die Zeit 39 vom 18. September 1987, 68.
- PICHT, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten. 247 S.
- PICKEL, G. & JACOBS, J. (2001): Einstellungen zur Demokratie und zur Gewährleistung von Rechten und Freiheiten in den jungen Demokratien Mittel- und Osteuropas. Frankfurter Institut für Transformationsstudien, Studie Nr. 9/01. 27 S. Online unter: https://www.europa-uni.de/de/forschung/institut/institut_fit/publikationen/discussion_papers/2001/01-09-Pickel-Jacobs.pdf (abgerufen am 04.07.2015).
- PICKEL, G., POLLACK, D., MÜLLER, O. & JACOBS, J. (Hrsg.) (2006): Osteuropas Bevölkerung auf dem Weg in die Demokratie. Repräsentative Untersuchungen in Ostdeutschland und zehn osteuropäischen Transformationsstaaten. Wiesbaden. 179 S.
- PIETSCH, A.-J. (1984): Reaktionen im Ausbildung- und Beschäftigungssystem auf Probleme der Bildungsexpansion in der DDR und der UdSSR. In: ANWEILER, O. & KUEBART, F.: Bildungssysteme in Osteuropa – Reform oder Krise? Osteuropaforschung 12. Berlin, 211-233.
- PILNÝ, J. (1968): Tézé pojetí pracovního vyučování na ZDŠ [Thesen für die Konzeption des Arbeitsunterrichts in den neunjährigen Grundschulen]. In: Výroba a škola 13, 304-305.
- PITTLER, A. (2004): Tschechien / Slowakei. Wieser Geschichte Europäischer Osten (WGEO). Klagenfurt. 159 S.

- PLACHT, O. (1957): Lidnatost a společenská skladba českého státu v 16.-18. století [Bevölkerungsdichte und Gesellschaftsstruktur des böhmischen Staates im 16.-18. Jahrhundert]. Prag. 366 S.
- PLASSER, F., ULRAM, P. & WALDRAUCH, H. (1997): Politischer Kulturwandel in Ost-Mitteleuropa. Opladen. 279 S.
- PREISLER, G. (1937): Entwicklung und Aufbau des tschechoslowakischen Schulwesens mit besonderer Berücksichtigung der sudetendeutschen Schule. In: Erziehung 12, 510-517.
- PRICE, R. F. (1982): Auf der Suche nach einer marxistischen Pädagogik. In: ANWEILER, O. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Osteuropa im 20. Jahrhundert. Ausgewählte Beiträge zum Zweiten Weltkongress für Sowjet- und Osteuropastudien (vom 30.9. - 4.10.1980 in Garmisch-Partenkirchen). Osteuropaforschung 5. Berlin, 32-55.
- PRINZ, F. (1968): Die böhmischen Länder von 1848-1914. In: BOSL, K. (Hrsg.): Handbuch der Geschichte der Böhmisches Länder. Band III: Die böhmischen Länder im Habsburgerreich 1848 - 1919. Bürgerlicher Nationalismus und Ausbildung einer Industriegesellschaft. Stuttgart, 12-235.
- PRINZ, F. (1969): Das Schulwesen der böhmischen Länder von 1848-1939. Ein Überblick. In: BOSL, K. (Hrsg.): Aktuelle Forschungsprobleme um die Erste Tschechoslowakische Republik. Wien/München, 49-66.
- PRINZ, F. (1970): Das kulturelle Leben (1867-1939) vom österreichisch-ungarischen Ausgleich bis zum Ende der ersten tschechoslowakischen Republik. A. Die Böhmisches Länder. § 10 Schul- und Bildungswesen. In: BOSL, K. (Hrsg.): Handbuch der Geschichte der Böhmisches Länder. Band IV – Der tschechoslowakische Staat im Zeitalter der modernen Massendemokratie und Diktatur. Stuttgart, 153-188.
- PRINZ, F. (1991): Geschichte Böhmens 1848-1948. Frankfurt am Main/Berlin. 483 S.
- PROVAZNÍK, S., FILÁČEK, A., KRÍŽOVÁ-FRÝDOVÁ, E., LOUDÍN, J. & MACHLEIDT, P. (1995): Transformation des Wissenschaftssystems in der tschechischen Republik. In: MAYNTZ, R., SCHIMANK, U. & WEINGART, P. (Hrsg.): Transformation mittel- und osteuropäischer Wissenschaftssysteme. Opladen, 712-806.
- PRŮCHA, J. (1990): Pedagogický výzkum v zahraničí [Pädagogische Forschung im Ausland]. Prag. 113 S.
- PRŮCHA, J. (1992): Neuere Entwicklungstendenzen im Bildungswesen der Tschechoslowakei. In: MITTER, W., WEIß, M. & SCHÄFER, U. (Hrsg.): Neuere Entwicklungstendenzen im Bildungswesen in Osteuropa. Beiträge des UNESCO-Workshops im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main vom 5.-7. Juni 1991. Bildungsforschung internationaler Organisationen, Band 5. Frankfurt am Main, 81-100.
- PRŮCHA, J. (1993): Transformation of Education in the Czech Republic: Urgent Requirements for Educational Research. In: BENNER, J., SCHRIEWER, J. & TENORTH, H. E. (Hrsg.): Strukturwandel deutscher Bildungswirklichkeiten. Berlin, 141-153.
- PRŮCHA, J. (1997): Private versus State Schools: A Comparison of Their Quality in the Czech Republic. In: KODRON, C. (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft: Herausforderung - Vermittlung - Praxis ; Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag, Band 2. Frankfurt, 538-549.

- PRŮCHA, J. (2002): Tschechische Republik. In: DÖBERT, H., HÖRNER, W., KOPP, B. V. & MITTER W. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Grundlagen der Schulpädagogik Band 46. Hohengehren, 544-557.
- PRŮCHA, J. & WALTEROVA, E. (1992): Education in a changing society – Czechoslovakia. Jinocany. 143 S.
- PŘÍHODA, V. (1929): Organizace střední školy [Die Organisation der Mittelschule]. Prag. 71 S.
- PŘÍHODA, V. (1930): Racionalisace školství: Funkcionální organizace školské soustavy [Die Rationalisierung des Schulwesens: Funktionale Organisation des Schulsystems]. Prag. 460 S.
- PŘÍHODA, V. (1931): Školská reforma [Die Schulreform]. Prag. 46 S.
- PŘÍHODA, V. (1948): Myšlenka jednotné školy [Gedanken zur Einheitsschule]. Prag. 71 S.
- PURŠ, J. (1960): The Industrial Revolution in the Czech Lands. In: Historica 2, 183-272.
- RÁDL, E. (1928): Válka Čechů s Němci [Der Kampf zwischen Tschechen und Deutschen]. Reichenberg. 295 S.
- REDEPENNING, M. (2006): Wozu Raum? Systemtheorie, critical geopolitics und raumbezogene Semantiken. Beiträge zur Regionalen Geographie Europas 62, Leibniz-Institut für Länderkunde, Leipzig. 159 S.
- REUBER, P. (1999): Raumbezogene politische Konflikte. Geographische Konfliktforschung am Beispiel von Gemeindegebietsreformen. Erdkundliches Wissen 131. Stuttgart. 370 S.
- REUBER, P. (2012): Politische Geographie. Paderborn. 266 S.
- REUBER, P. (2014): Territorien und Grenzen. In: LOSSAU, J., FREYTAG, T. & LIPPUNER, R. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart, 182-195.
- REUBER, P. & WOLKERSDORFER, G. (2003): Geopolitische Leitbilder und die Neuordnung der globalen Machtverhältnisse. In: GEBHARDT, H., REUBER, P. & WOLKERSDORFER, G. (Hrsg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg, 47-66.
- REUBER, P. & WOLKERSDORFER, G. (2007a): Politische Geographie. In: GEBHARDT, H., GLASER, R., RADTKE, U. & REUBER, P. (HRSG.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. München. 751-770.
- REUBER, P. & WOLKERSDORFER, G. (2007b): Raum und Macht: Geopolitik des 21. Jahrhunderts. In: GEBHARDT, H., GLASER, R., RADTKE, U. & REUBER, P. (HRSG.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. München. 895-904.
- ŘEZNIČKOVÁ, K. (2007): Študáci a kantoři za starého Rakouska. České střední školy v letech 1867-1918 [Pennäler und Schulmeister im alten Österreich. Die tschechischen Sekundarschulen in den Jahren 1867-1918]. Prag. 215 S.
- RICHTER, K. (1967): Die böhmischen Länder im Früh- und Hochmittelalter. In: BOSL, K. (Hrsg.): Handbuch der Geschichte der böhmischen Länder. Band I: Die böhmischen Länder von der archaischen Zeit bis zum Ausgang der hussitischen Revolution. Stuttgart, 165-349.

- RICHTER, K. (1968): Statistische Übersichten zur Entwicklung der böhmischen Länder und ihrer Bedeutung in Zisleithanien 1848-1914. III Schulwesen und Bildungsstand. In: BOSL, K. (Hrsg.): Handbuch der Geschichte der Böhmisches Länder. Band III: Die Böhmisches Länder im Habsburgerreich 1848-1919. Bürgerlicher Nationalismus und Ausbildung einer Industriegesellschaft. Stuttgart, 456-459.
- RICHTER, K. (1974): Die böhmischen Länder von 1471-1740. In: BOSL, K. (Hrsg.): Handbuch der Geschichte der böhmischen Länder. Band II: Die böhmischen Länder von der Hochblüte der Ständeherrschaft bis zum Erwachen eines modernen Nationalbewusstseins. Stuttgart, 99-411.
- RIPKA, H. (1939): Munich: Before and After. A fully documented Czechoslovak account of the crises of September 1938 and March 1939. London. 523 S.
- ROBINSON, S. B. (1970): Einführung. In: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Stuttgart. O.S.
- ROLFF, H.-G. (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim. 280 S.
- ROM, A. (1914): Der Bildungsgrad der Bevölkerung Österreichs und seine Entwicklung seit 1880 mit besonderer Berücksichtigung der Sudeten- und Karpathenländer. Statistische Monatsschrift. o. S.
- ROSA, A. & JINDRA, J. (1928): Průmyslové a odborné školství v Republice československé. [Gewerbe- und Berufsschulen in der tschechoslowakischen Republik]. Prag. 224 S.
- RUTKOWSKI, M. (1996): Labour Market Policies in Transition Economies. In: MOCT-MOST 6, 19-38.
- RÝDEL, K. (2000): Bildungsentwicklungen und Aufgaben in Tschechien. In: SCHLEICHER, K. (Hrsg.): Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970-2000, Nationale Entwicklungsprofile Band 2. Münster, 331- 351.
- ŠACKIJ, S. T. (1964): Pedagogičeskie sočinenija v četyrech tomach (Sozialistische Pädagogik in vier Bänden). Band 2. Moskau. 475 S.
- ŠAFRÁNEK, J. (1897): Vývoj soustavy obecného školství v království českém od roku 1769-1895 [Die Entwicklung des Volksschulwesens im tschechischen Königreich von 1769 - 1895]. Příspěvek k dějinám českého vyučování. Prag. 304 S.
- ŠAFRÁNEK, J. (1913/19): Školy české. Obraz a jejich vývoje a osudu [Tschechische Schulen. Ein Bild ihrer Entwicklung und ihres Schicksals]. Česká politika V. Kulturní, zvláště školské úkoly české politiky. 2 Bände. Prag. 325 S. / 455 S.
- SCHECHTMAN, J. B. (1953): Transfer of Germans from Czechoslovakia. Postwar population in Europe 3 A. The Review of Politics 15/2, 155-158.
- SCHLSKY, H. (1956): Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung. In: EBD. (Hrsg.): Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg, 9-50.
- SCHERRER, C. (2014): Das transatlantische Handels- und Investitionsabkommen (TTIP) zwischen der EU und den USA. Forschungsbericht. Kassel (noch nicht veröffentlicht).

- SCHIERSMANN, C. (2006): Lebenslanges Lernen: Erfahrungen und Einstellungen der deutschen Bevölkerung. In: KEMPTER, K. & MEUSBURGER, P. (Hrsg.) (2006): Bildung und Wissensgesellschaft (Heidelberger Jahrbücher, 49). Heidelberg, 247-268.
- SCHIMANK, U. (1995): Die Transformation der Forschungssysteme der mittel- und osteuropäischen Länder: Gemeinsamkeiten von Problemlagen und Problembearbeitung. In: MAYNTZ, R., SCHIMANK, U. & WEINGART, P. (Hrsg.): Transformation mittel- und osteuropäischer Wissenschaftssysteme. Opladen, 10-39.
- SCHIMPL-NEIMANN, B. (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie 52, 636-669.
- SCHMIDT, G. (1984): Reformtendenzen im Hochschulwesen einiger sozialistischer Länder. In: ANWEILER, O. & KUEBART, F.: Bildungssysteme in Osteuropa – Reform oder Krise? Osteuropaforschung 12. Berlin, 248-260.
- SCHULTZ, T. W. (1961): Investment in Human Capital. In: American Economic Review 51, 1-17.
- SCHUMPETER, J. (1912): Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Leipzig. 548 S.
- ŠEBESTÍK, J. & LUKEŠ, Z. (1946): Přehled předpisů o Němcích a osobách považovaných za Němce [Überblick über die Vorschriften über die Deutschen und als Deutsche geltenden Personen]. Prag. 59 S.
- ŠEBKOVÁ, H. & ZÁVADA, J. (1998): České vysoké školství 1918-1998 [Das tschechische Hochschulwesen 1918-1998]. In: Aula 6, 4/98, 68-78.
- SEIBT, F. (1967): Die Zeit der Luxemburger und der hussitischen Revolution. In: BOSL, K. (Hrsg.): Handbuch der Geschichte der böhmischen Länder. Band 1: Die böhmischen Länder von der archaischen Zeit bis zum Ausgang der hussitischen Revolution. Stuttgart, 351-568.
- SEIBT, F. (1988): Ordnung, Planung, Hoffnung in der hussitischen Revolution. In: LEMBERG, H., LITSCH, C., PLATSCHKA, R.G. & RÁNKI, G. (Hrsg.): Bildungsgeschichte, Bevölkerungsgeschichte, Gesellschaftsgeschichte in den böhmischen Ländern und in Europa. Wien/München, 11-133.
- SHUETZE, H. G. (2006): International concepts and agendas of lifelong learning. In: Compare 36 (3), 289-306.
- SIBLEY, D. (1988): Survey 13: Purification of space. In: Environment and Planning D 6 (4), 409-421.
- SIMADER, R. (2005): Möglichkeiten und Ansätze der grenzüberschreitenden Regionalentwicklung am Beispiel der EUREGIO Bayrischer Wald – Böhmerwald – Regionalmanagement Mühlviertel. Probleme, Chancen und Entwicklungspotential der Kooperation im Tourismus. Salzburg. 175 S.
- ŠIMANDL, J. (1995): Typy škol včera a dnes [Schultypen gestern und heute]. In: Čeština doma a ve světě. Výuka češtiny v dnešní škole 3, 148-149.

- SIMONOVÁ, N. & ANTONOWICZ, D. (2006): Czech and Polish higher education – from bureaucracy to market competition. In: Sociologický časopis/Czech Sociological Review 42 / 3, 517-536.
- SINGULE, F. (1967): Das Schulwesen in der Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik. Hrsg. vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (= Dokumentationen zum in- und ausländischen Schulwesen, 9). Weinheim. 112 S.
- SKUTIL, M. (2004): K transformaci středního školství a proměně maturity v letech 1918-1938: přehled nejdůležitějších koncepcí, návrhů a změn [Zur Transformation der Mittelschule und den Änderungen des Abiturs in den Jahren 1918-1938: Überblick der wichtigsten Konzepte, Vorschläge und Änderungen]. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity U 9, 155-159.
- SKUTIL, M. (2009): Secondary school education development in Czechoslovakia in the years 1945-1989. In: Fen edebiyat dergisi/The journal of arts and science, 103-110.
- SLAPNICKA, H. (1970a): Die böhmischen Länder und die Slowakei 1919-1945. In: BOSL, K. (Hrsg.): Handbuch der Geschichte der böhmischen Länder. Band IV: Der tschechoslowakische Staat im Zeitalter der modernen Massendemokratie und Diktatur. Stuttgart, 2-150.
- SLAPNICKA, H. (1970b): Die Tschechoslowakei 1945-1965. In: BOSL, K. (Hrsg.): Handbuch der Geschichte der böhmischen Länder. Band IV: Der tschechoslowakische Staat im Zeitalter der modernen Massendemokratie und Diktatur. Stuttgart, 302-347.
- SMITH, A. (1776): An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations. London. 510 S.
- SOCIOKLUB – MEZIRESORTNÍ KOMISE VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY PRO ZÁLEŽITOSTI ROMSKÉ KOMUNITY (2002) (Autorenkollektiv der überfachlichen Kommission der Regierung der tschechischen Republik für Angelegenheiten der Roma-Gesellschaft): Romové ve městě [Roma in der Stadt]. Prag. 145 S.
- SOLGA, H. & WAGNER, S. (2001): Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, 107-127.
- SOMR, M. (1980): Cesta k socialistické výchově, škole a pedagogice [Der Weg zur sozialistischen Pädagogik und Schule]. Prag. 211 S.
- ŠONKA, J. (1999): Von der Wende zur Pluralität. In: UNVERHAU, D. (Hrsg.): Lustration, Aktenöffnung, demokratischer Umbruch in Polen, Tschechien, der Slowakei und Ungarn. Archiv zur DDR-Staatssicherheit, Band 3, 101-116.
- ŠOTOLOVÁ, E. (2008): Vzdělávání Romů [Bildung der Roma]. Prag. 125 S.
- SPÉDER, Z., SCHULTZ, A. & HABICH, R. (1997): Soziale Ungleichheit in der ostmitteleuropäischen Transformation. In: GLATZER, W. & KLEINHENZ, G. (Hrsg.): Wohlstand für alle? Opladen, 335-408.
- ŠPOLAR, V. M., HOLFIRD, J. & MILANA, M. (2015a) (Hrsg.): Adult Education and Lifelong Learning in Postcommunist Countries. European Education 46 (4).

- ŠPOLAR, V. M., HOLFIRD, J. & MILANA, M. (2015b): Adult Education and Lifelong Learning in Postcommunist Countries – Editorial Introduction. In: *Adult Education and Lifelong Learning in Postcommunist Countries*. *European Education* 46 (4), 3-8.
- SRB, J. (1902/08): Sčítání lidu v královském hlavním městě Praze a obcích sousedních provedené 31. prosince 1900 [Die Volkszählung in der königlichen Hauptstadt Prag und Umgebung, durchgeführt am 31. Dezember 1900]. 3 Teile. Prag.
- STACHEL, P. (1999): Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918. In: LALICS, P., MÄRZ, A. & SPREITZER, H. (Hrsg.): *Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften*. Wien, 115-146.
- STANGLICA, F. (1939): Wien und das Sudetendeutschtum. *Nachrichtenblatt des Vereins für Geschichte der Stadt Wien*, Nr. 1. Wien.
- STATISTICKÁ ROČENKA REPUBLIKY ČESKOSLOVENSKÉ [Statistisches Jahrbuch der Tschechoslowakischen Republik] (1937). Prag.
- STATISTICKÁ ROČENKA REPUBLIKY ČSSR [Statistisches Jahrbuch der Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik] (1962). Prag.
- STATISTICKÁ ROČENKA REPUBLIKY ČSSR [Statistisches Jahrbuch der Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik] (1963). Prag.
- STATISTICKÁ ROČENKA REPUBLIKY ČSSR [Statistisches Jahrbuch der Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik] (1968). Prag.
- STATISTICKÁ ROČENKA REPUBLIKY ČSSR [Statistisches Jahrbuch der Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik] (1969). Prag.
- STATISTICKÁ ROČENKA, ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD [Statistisches Jahrbuch, Tschechisches Amt für Statistik] (2002). Prag.
- SRŠ – STATISTICKÁ ROČENKA ŠKOLSTVÍ [Statistisches Jahrbuch des Schulwesens]. Ústav pro informace ve vzdělávání, Prag. Diverse Jahrgänge.
- STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ (1975a): *Tricet let socialistického školství v Československé socialistické republice. 1. Základní školi* [Dreißig Jahre Schulwesen in der Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik. 1. Grundschulen]. Prag. 29 S.
- STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ (1975b): *Tricet let socialistického školství v Československé socialistické republice. 2. Střední školi* [Dreißig Jahre Schulwesen in der Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik. 2. Mittelschulen]. Prag. 32 S.
- STEHR, N. (2006): Aktuelle Probleme der Wissensgesellschaft: Bildung, Arbeit und Wirtschaft. In: KEMPTER, K. & MEUSBURGER, P. (Hrsg.) (2006): *Bildung und Wissensgesellschaft* (Heidelberger Jahrbücher, 49). Heidelberg, 363-377.
- STEIER, S. (2006): Der Weg nach Europa: Bildungsreformen in Mittel- und Osteuropa. In: *Review of Education* 52, 553-573.
- STEIN, L. v. (1876): *Handbuch der Verwaltungslehre*. Stuttgart, 212-271.
- STEINFÜHRER, A. (2004): Privatisierung auf Umwegen. Wohnungspolitik, Eigentumsstrukturen und Segmentation der Wohnungsmärkte in der Tschechischen Republik. In: *Geographische Zeitschrift*, 92 (1+2), 76-92.

- ŠTENCL, K. (1925): Republika Československá. Statistický přehled stavu populačního, hospodářského a kulturního [Die Tschechoslowakische Republik. Statistischer Überblick das Standes der Bevölkerung, der Wirtschaft und Kultur]. Prag. 59 S.
- STRAKOSCH-GRASSMANN, G. (1905): Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens. Wien. 272 S.
- STRAKOVÁ, J. (2007): The Impact of the Structure of the Education System in the Czech Republic. In: Sociologický časopis/Czech Sociological Review 43 (3), 589-610.
- STRAKOVÁ, J. (2008): The Czech educational system and evaluation of the ISCED-97 implementation. In: The International Standard Classification of Education (ISCED-97). An Evaluation of Content and Criterion Validity for 15 European Countries. Mannheim: Centre for European Social Research (MZES), 216 -225. Online unter: <http://www.mzes.unimannheim.de/publications/books/isced97.html> (abgerufen am 20.06.2015).
- STRETCH, B. B. (1981): Current priorities of Soviet school development. In: Soviet Education 23 (5), 3-6.
- STRMISKA, Z. (1985): Výsledky nezávislého průzkumu současného smýšlení v Československu [Ergebnisse einer unabhängigen Untersuchung gegenwärtiger Überzeugungen in der Tschechoslowakei]. In: Svědectví, 2, 265-334.
- STÖHR, I. (2010): Zweisprachigkeit in Böhmen. Deutsche Volksschulen und Gymnasien im Prag der Kafka-Zeit. Köln. 497 S.
- STOKLASA, J. (1916): Die Entwicklung und der jetzige Stand der Landwirtschaft in Böhmen. In: TOBOLKA, S.: Das böhmische Volk. Prag, 147-192.
- STRÜVER, A. (2004): Everyones Creates One's Own Border: The Dutch-German Borderland as Representation. In: Geopolitics 9 (3), 627-648.
- STŘEDISKO VZDĚLÁVACÍ POLITIKY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY KARLOVY (1995): Proměny vzdělávacího systému v České Republice. Podkladová zpráva pro OECD [Veränderungen des Bildungssystems der Tschechischen Republik. Statusbericht für die OECD]. Prag. 201 S.
- ŠVECOVA, J. (2000): Privatization of education in the Czech Republic. In: International Journal of Educational Development 20, 127-133.
- SÝKORA, L. (1999): Processes of socio-spatial differentiation in post-communist Prague. Housing Studies 14 (5), 679-701.
- SÝKORA, L. (2001): Proměny prostorové struktury Prahy v kontextu postkomunistické transformace [Die Veränderungen der Raumstruktur Prags im Kontext der postkommunistischen Transformation]. In: HAMPL, M. et al. (2001): Regionální vývoj: specifika české transformace, evropska integrace a obecna teorie. Univerzita Karlova v Praze. Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje. Prag, 127-166.
- TÁBORSKÝ, E. (1961): Communism in Czechoslovakia 1948-1960. Princeton. 640 S.
- TAYLOR, C. (2002): Geography of the „New“ Education Market. Secondary school choice in England and Wales. Aldershot. 274 S.

- TEICHLER, U., HARTUNG, D. & NUTHMANN, R. (1979): Hochschulexpansion und Bedarf der Gesellschaft. Stuttgart. 145 S.
- TESÁR, J. (1965): Die kommunistische Studentenbewegung an den Prager Hochschulen der Vormünchener Republik. München. 148 S.
- THUROW, L. C. (1975): *Generating Inequality*. London/Basingstoke. 258 S.
- TIEFTRUNK, K. (1881): *Dějiny Matice české* [Geschichte des tschechischen Schulvereins]. Prag. 304 S.
- TIMMERMANN, D. (2002): Bildungsökonomie. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen, 83-122.
- TIMP, H. (1968): Die Problematik „Klassenlehrer oder Fachlehrer“ in den Gymnasialreformen von 1792 bis 1849. Wien. 197 S.
- TITZE, H. (1990): *Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren*. Göttingen. 512 S.
- TITZE, H. (2006): *Bildungskrisen und Selbstorganisation der Kultur*. In: KEMPTER, K. & MEUSBURGER, P. (Hrsg.): *Bildung und Wissensgesellschaft*. (Heidelberger Jahrbücher 49). Heidelberg. 163-208.
- TRAJER, J. (1967): *Stav základních podmínek efektivity vyučování* [Der Stand der Grundvoraussetzungen einer Effektivität des Arbeitsunterrichts]. In: *Výroba a škola* 13, 9-17.
- TRAJER, J. (1968): *Základní rysy nového pojetí polytechnického vzdělání mládeže* [Grundzüge einer neuen Konzeption der polytechnischen Jugendbildung]. In: *Výroba a škola*, 14, 1-3.
- TRAJER, J., MAREŠ, K, ŠTĚPÁNKOVÁ, M., CIMBURKOVÁ, H. & KOLAŘIKOVÁ, M. (1969): *Ke koncepci základní školy* [Zur Konzeption der Grundschule]. Prag.
- TREIMAN, D. J. (1970): *Industrialization and Social Stratification*. In: LAUMANN, E. O. (Hrsg.): *Social Stratification: Research and Theory for the 1970s*. Indianapolis/New York, 207-234.
- TUČEK, A. (1995): *Die Rolle des tschechischen Bildungswesens bei der Herausbildung kultureller Identität*. In: HILDEBRAND, B. & STING, S. (Hrsg.): *Erziehung und kulturelle Identität. Beiträge zur Differenz pädagogischer Traditionen und Konzepte in Europa*. *European Studies in Education* 4. Münster/New York. 63-80.
- TURNWALD, W. (1951): *Dokumente zur Austreibung der Sudetendeutschen*. München. 590 S.
- UIV – USTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ (1994): *Vývoj školství v České republice po 1989* [Entwicklung des tschechischen Bildungswesens nach 1989]. *Kvantitativní rozvoj gymnázií, středních odborných škol, vysokých škol*. Prag. 52 S.
- UIV – USTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ (2008): *The Education System of the Czech Republic*. Prag. 98 S.
- UNDP (2013): *Czech Republic – HDI values and rank changes in the 2013 Human Development Report*. Online unter: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/Country-Profiles/CZE.pdf> (abgerufen am 17.07.2015).

- UNESCO (2011a): Education for all: Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education. Paris. 431 S. Online unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf> (abgerufen am 19.02.2015).
- UNESCO (2011b): ISCED: International Standard Classification of Education. Online unter: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx> (abgerufen am 15.05.2015).
- UNESCO (2013/14): Education for all: Global Monitoring Report 2013/14. Teaching and learning: Achieving quality for all. Paris. 486 S. Online unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225660e.pdf> (abgerufen am 19.02.2015).
- URBAN, R. (1957): Die Organisation der Wissenschaft in der Tschechoslowakei. Marburg. 308 S.
- URBAN, R. (1966): Die polytechnische Erziehung in der Tschechoslowakei. In: Osteuropa 16, 160-169.
- URBAN, R. (1972): Die Entwicklung des tschechoslowakischen Schulwesens 1959-1970. Ein dokumentarischer Bericht. Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen des Osteuropa-Instituts an der Freien Universität Berlin, Band 7. Heidelberg. 258 S.
- URBAN, O. (1988): Die sozialen Verhältnisse in Böhmen und der Krieg von 1866. In: LEMBERG, H., LITSCH, C., PLATSCHKA, R. G. & RÁNKI, G. (Hrsg.): Bildungsgeschichte, Bevölkerungsgeschichte, Gesellschaftsgeschichte in den böhmischen Ländern und in Europa. Wien/München, 215-229.
- USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ (1973): 25. výročí vydání zákona o jednotné škole [Zum 25-jährigen Bestehen des Gesetzes der Einheitsschule]. Prag. 36 S.
- USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR (1974): Školský systém v ČSSR [Das Schulsystem in der ČSSR]. Prag. 47 S.
- USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR (1980): 35 let školství v ČSSR [35 Jahre Schulwesen in der ČSSR]. Prag. 66 S.
- USTAV ŠKOLSKÝCH INFORMACÍ PŘI MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ ČSR (1985): 40 let československého školství [40 Jahre tschechoslowakisches Schulwesen]. Prag. 38 S.
- VÁČULÍK, J. (1925): Měšťanská škola a její význam pro povznesení národa [Die Bürgerschule und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Nation]. Prostějov. 32 S.
- VÁLKOVÁ, J & KALOUS, J. (1999): The changing face of civic education the Czech Republic. In: TORNEY-PURTA, J., SCHWILE, J. & AMADEO, J. (Hrsg.): Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies form the IEA Civic Education Project. Amsterdam, 179-202.
- VÁŇA, J. (1955): Dějiny pedagogiky [Geschichte der Pädagogik]. Prag. 363 S.
- VANIČEK, V. (1932): Kapitoly z úsilí o novou národní školu [Kapitel über die Bemühungen der Gestaltung der neuen nationalen Schule]. Prag. 141 S.
- VESELÁ, Z. (1972): Česká střední škola od Národního obrození do Druhé světové války [Das tschechische Mittelschulwesen von der nationalen Wiedergeburt bis zum Zweiten Weltkrieg]. Prag. 113 S.

- VODIČKA, K. (2003): Příčiny rozdělení: shrnující analýza po deseti letech [Ursachen der Teilung: Zusammenfassende Analyse nach 10 Jahren]. In: EBD. (Hrsg.): Dělení Československa. Deset let poté... . Prag, 205-264.
- VODIČKA, K. (2004): Political Systems of the Czech and Slovak Republics: A Comparison of Risks and the Consolidation Process. In: MESEŽNIKOV, G. & GYÁRFÁŠOVÁ, O. (Hrsg.): Slovakia: Ten years of independence and a year of reforms, Bratislava, 27-48.
- VODIČKA, K. (2005): Das politische System Tschechiens. Wiesbaden. 290 S.
- VODIČKA, K. (2010a): Das politische System Tschechiens. In: ISMAYR, W. (Hrsg.): Die politischen Systeme Osteuropas. Wiesbaden 2010, 275-316.
Online unter: <http://www.vodicka.net/polsys100402.pdf> (abgerufen am 25.06.2015).
- VODIČKA, K. (2010b): Tschechien: 20 Jahre Transformation. Politik, Wirtschaft, Gesellschaft. Internationale Konferenz des Hannah-Arendt-Instituts vom 24. bis 26. Juni 2010 in Dresden zum Thema „Vom Ostblock zur EU: Systemtransformation in den Jahren 1990 bis 2010 – vergleichende Perspektiven“. Online unter: <http://www.vodicka.net/tschechientrans.pdf> (abgerufen am 25.06.2015).
- VODIČKA, K. (2010c): Na nebezpečné české stezce. Demokracie v Česku [Der gefährliche tschechische Weg. Demokratie in Tschechien]. In: Ekonom 1, 36-37.
- VODINSKÝ, S. (1963): Schulwesen. Enzyklopädische Buchreihe Tschechoslowakei. Prag. 93 S.
- VOLAND, E. (2007): Die Natur des Menschen. Grundkurs Soziobiologie. München. 174 S.
- VORÁČEK, E. (1998): Die Transformation der Wirtschaft in Tschechien und ihre Schattenseiten: Privatisierung, „Untertunnelung“ und Korruption. In: Berliner Osteuropa Info 11, 28-34.
- VRÁNA, S. (1922): Školské reformy a Malý školský zákon [Schulreformen und Kleine Schulreform]. Prag. 20 S.
- WAGNER, H. (1993): Bildung und Raum: Entwicklungen und Strategien in einer geographischen Forschungsrichtung (Osnabrücker Studien zur Geographie 13). Osnabrück. 157 S.
- WALTER, F. (1938): Die Geschichte der österreichischen Zentralverwaltung in der Zeit Maria Theresias (1740-1780). Wien. 528 S.
- WALTEROVÁ, E. (1997): Objevujeme Evropu: Kniha pro učitele [Wir entdecken Europa: Ein Buch für Lehrer]. Prag. 219 S.
- WARF, B. (2004): Anthony Giddens. In: HUBBARD, P. (Hrsg.): Key Thinkers on Space and Place. London, 178-184.
- WEBER, M. (1972 bzw. 1922): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der Sozialökonomik, Abt. 3. Tübingen, 603-840.
- WEICHHART, P. (2008): Entwicklungslinien der Sozialgeographie. Von Hans Bobek bis Benno Werlen. Sozialgeographie kompakt Band 1. Stuttgart. 439 S.
- WEISHAUPT, H. (2009): Bildung und Region. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, 217-231.

- WEISS, A. (1904): Die Entstehungsgeschichte des Volksschul-Planes von 1804. Geschichte der österreichischen Volksschule 1792-1848. Band 1. Graz. 238 S.
- WEISS, A. (1905/1908): Geschichte der Theresianischen Schulreform im Böhmen. Beiträge zur österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte. Band I und II. Wien/Leipzig.
- WERLEN, B. (1995): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen, Band 1: Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum (Erdkundliches Wissen, 116). Stuttgart. 262 S.
- WERLEN, B. (1997): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen, Band 2: Globalisierung, Region und Regionalisierung (Erdkundliches Wissen, 119). Stuttgart. 464 S.
- WERLEN, B. (2000): Sozialgeographie. Eine Einführung. Bern. 400 S.
- WERLEN, B. (2002): Strukturierungstheorie. In: BRUNOTTE, E., HANS GEBHARDT, H. & MEURER, M. (Hrsg.): Lexikon der Geographie. Band 3. Heidelberg/Berlin, 307-308.
- WERLEN, B. (2014): Globalisierung. In: LOSSAU, J., FREYTAG, T. & LIPPUNER, R. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart, 54-66.
- WHEELER, G. S. (1973): The Human Face of Socialism. The Political Economy of Change in Czechoslovakia. New York. 174 S.
- WIATER, W. (2007): Bildung und Erziehung als Aufgaben der Schule. In: APEL, H.-J. & SACHER, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik, 311-336.
- WIESER, F. v. (1904): Die deutsche Steuerleistung und der öffentliche Haushalt in Böhmen. Berlin. 93 S.
- WILLSCHER, G. (1928): Das Schulwesen der karpathendeutschen Siedlungen im Gebiete der tschechoslowakischen Republik. Prag. 67 S.
- WINDOLF, P. (1990): Die Expansion der Universitäten 1870-1985. Ein internationaler Vergleich. Stuttgart. 283 S.
- WINDSOR, P. & ROBERTS, A. (1969): Czechoslovakia 1968; Reform, Repression and Resistance. New York. 199 S.
- WISBAUER, A. (2006): Bildungschancen in Österreich am Beginn des 21. Jahrhunderts. Eine Analyse der räumlichen und soziodemographischen Einflussfaktoren auf die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung. In: Beiträge zur Bevölkerungs- und Sozialgeographie 10. Wien. 123 S.
- WITT, K. (1938): Wirtschaftskräfte und Wirtschaftspolitik der Tschechoslowakei. Leipzig. 272 S.
- WOLF, G. (1882): Das Unterrichtswesen in Österreich unter Kaiser Joseph II. In: Historische Zeitschrift 12. Wien, 165.
- WOLKERSDORFER, G. (2001): Politische Geographie und Geopolitik zwischen Moderne und Postmoderne. Heidelberger Geographische Arbeiten 111. 272 S.
- WOTAWA, A.v. (1905): Der deutsche Schulverein 1880-1905. Wien. 71 S.
- WOTAWA, A. v. (1918). Das tschechische Schulwesen. Flugschrift der Deutschen Arbeit, 10. Prag. 64 S.

ZANK, W. (1993): Freiheit und Sozialismus. In: Zeit der Ökonomen. Eine kritische Bilanz volkswirtschaftlichen Denkens. Zeit-Punkte 3, 22-24.

ZEDLER, P. (2002): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, 21-39.

ZÖLLNER, E. (1990): Geschichte Österreichs. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Wien. 727 S.

SONSTIGE QUELLEN:

- Die Zeit (überregionale deutsche Wochenzeitung, die erstmals am 21. Februar 1946 erschien)
- Kultúrní tvorba („Kulturelle Entwicklung“; tschechoslowakische Wochenzeitschrift für Politik und Kultur, herausgegeben 1963-1968)
- Kultúrný život („Kulturelles Leben“; tschechoslowakische Wochenzeitschrift für Politik und Kultur, herausgegeben 1946-1968)
- Lidové noviny („Volkszeitung“; 1893 gegründet; älteste noch unter dem ursprünglichen Namen existierende tschechische Tageszeitung)
- Literární noviny („Literarisches Blatt“; tschechoslowakische Wochenzeitschrift für Politik und Kultur, herausgegeben 1947-1967 sowie von 1990 bis heute)
- Mladá fronta (Dnes) („Junge Front heute“; auflagenstärkste Tageszeitung Tschechiens; vor 1989 Zeitung der damals sozialistischen Jugendorganisation)
- Nová mysl („Neue Meinung“; politisch orientierte Zeitschrift des Zentralkomitees der Kommunistischen Partei der Tschechoslowakei)
- Nové slovo („Neues Wort“; tschechoslowakische Wochenzeitschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur, herausgegeben 1944-1998)
- Odborná výchova („Professionelle Bildung“; Magazin für Erziehung und Ausbildung von Arbeitern; Monatszeitschrift des Zentralkomitees der Kommunistischen Partei der Tschechoslowakei)
- Plánované hospodářství („Geplante Wirtschaft“; Zeitschrift des Zentralkomitees der Kommunistischen Partei der Tschechoslowakei)
- Práce („Arbeit“; Zeitschrift des Zentralkomitees der Kommunistischen Partei der Tschechoslowakei)
- Prager Zeitung (deutschsprachige Wochenzeitung, die seit dem 5. Dezember 1991 wöchentlich in Prag erscheint)
- Pravda („Wahrheit“; slowakisches Gegenstück der Parteizeitung des Zentralkomitees der Kommunistischen Partei der Tschechoslowakei)
- Respekt (seit 1990 in der Tschechischen Republik erscheinende liberale Wochenzeitung mit den Schwerpunkten Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur)
- Rudé právo („Rotes Recht“; Parteizeitung des Zentralkomitees der Kommunistischen Partei der Tschechoslowakei; nach 1989 sagte sich die Redaktion von den Kommunisten los. Ab 1991 erschien das gleichnamige Nachfolgeblatt, dessen Name 1995 in Právo („Recht“) geändert wurde.)
- Socialistická škola („Sozialistische Schule“; Lehrerzeitschrift des Zentralkomitees der Kommunistischen Partei der Tschechoslowakei)
- Učitelské noviny („Lehrerzeitung“; 1886 gegründete tschechische Zeitschrift für Lehrer und Schulfreunde)
- Učitelské noviny sl (slowakischer Ableger der 1886 gegründeten Zeitschrift für Lehrer und Schulfreunde)
- WirtschaftsWoche (deutsches Wirtschaftsmagazin; 1926 gegründet)
- Život („Leben“; slowakische Wochenzeitschrift)
- Život strany („Leben der Seite“; Zeitschrift des Zentralkomitees der Kommunistischen Partei der Tschechoslowakei)

**Eidesstattliche Versicherung gemäß § 8 der Promotionsordnung
der Naturwissenschaftlich-Mathematischen Gesamtfakultät
der Universität Heidelberg**

1. Bei der eingereichten Dissertation zu dem Thema
„Bildung und Bildungswesen im Spannungsfeld des sozioökonomischen Wandels
Ostmitteleuropas – Eine bildungsgeographische Untersuchung des tschechischen
Bildungswesens zwischen Kontinuität und Neuorientierung“
handelt es sich um meine eigenständig erbrachte Leistung.
2. Ich habe nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich keiner
unzulässigen Hilfe Dritter bedient. Insbesondere habe ich wörtlich oder sinngemäß
aus anderen Werken übernommene Inhalte als solche kenntlich gemacht.
3. Die Arbeit oder Teile davon habe ich nicht an einer Hochschule des In- oder Auslands
als Bestandteil einer Prüfungs- oder Qualifikationsleistung vorgelegt.
4. Die Richtigkeit der vorstehenden Erklärungen bestätige ich.
5. Die Bedeutung der eidesstattlichen Versicherung und die strafrechtlichen Folgen einer
unrichtigen oder unvollständigen eidesstattlichen Versicherung sind mir bekannt.

Ich versichere an Eides statt, dass ich nach bestem Wissen die reine Wahrheit erklärt und
nichts verschwiegen habe.

Bonn, 18.09.2015

Ort und Datum



Unterschrift

Abb. 15: (nächste Seite): Spartakiáda: 130.000 Prager Schüler beteiligten sich an dem seit 1955 jährlich stattfindenden „Bezirksfest für Körpererziehung“ im Strahov-Stadion (HÜBNEROVA 1958, 57).

