

---

**MIREK NĚMEC****Pauker, Kulturträger, Volksfeinde und Friedensstifter?  
Zum Habitus der Deutschlehrer in der tschechischen  
Gesellschaft<sup>1</sup>**

Im Aufsatz wird versucht, die Rolle und die Bedeutung der Deutschlehrer in der tschechischen Gesellschaft der zweiten Hälfte des 19. und der ersten des 20. Jahrhunderts zu erörtern. Dabei wird auf den Habitus der Deutschlehrer und die bildungs- und gesellschaftspolitischen Umstände, die ihn formten, fokussiert. Es werden zum einen die autofiktionalen Texte der Lehrer, zum anderen ihre bildungspolitische Essays analysiert, um ihr gesellschaftliches Bild und ihre Selbstverortung in unterschiedlichen politischen Rahmenbedingungen darzustellen. Die kulturhistorische Studie soll zu weiteren Forschungen im aktuellen bildungspolitischen Diskurs anregen.

**Schlüsselwörter:** Deutschlehrer und Deutschunterricht, Habitus, tschechische Gesellschaft von 1870 bis 1945

**1 Einleitung**

Fremdsprachenlehrer<sup>2</sup> und ihre Rollen im Fremdsprachenunterricht gehören zu den unterschätzten Themen in der aktuellen Didaktikforschung (HUNEKE/

---

<sup>1</sup> Die Studie wurde durch die Erinnerung an meine ersten Deutschstunden angeregt, die, was offiziell nicht erwähnt wurde, im Gebäude des ehemaligen deutschen humanistischen Gymnasiums in Ústí nad Labem stattfanden. Die meisten Fremdsprachenstunden verliefen in der sog. ‚Sín tradice‘ [Traditionshalle]. So konnte ich während des Unterrichts mehrere ausgestellte Artefakte betrachten, die mit dem damals obligatorischen Russischunterricht oder eher mit der kommunistischen Ideologie und ihrem Welt- und Geschichtsbild zusammenhingen. Auch deshalb nahm für mich der Deutschunterricht subversive Züge an. Dass ich ungestört das Deutsche mit imaginierten Welten des Westens oder mit der deutschen Vergangenheit der Landschaft, wo ich aufwuchs, verband, und damit vor der grauen Verlogenheit der Realität fliehen konnte, hing auch damit zusammen, dass die Deutschlehrerin in ihren Stunden jegliche Ideologie mied. Dafür gebührt Frau Vlasta Obrová mein Dank.

<sup>2</sup> Ich bin mir sehr wohl dessen bewusst, dass seit der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Schülerinnen und Lehrerinnen immer mehr im Schulwesen an Bedeutung gewannen, doch aus sprachökonomischen Gründen werde ich das generische Maskulinum gebrauchen. Eine wissenschaftliche Studie über die Genderproblematik im Fremdsprachenunterricht wäre ein spannendes Unterfangen.

STEINIG 2005: 209, neuerdings CASPARI 2016: 306).<sup>3</sup> Die Ignoranz gegenüber den Hauptakteuren des Unterrichts überrascht besonders dort, wo der Schulalltag auf gesellschaftliche Probleme stößt und die Fremdsprachenlehrer gezwungen werden, sich auch durch ihre pädagogische Tätigkeit in gesellschaftlichen und politischen Diskursen zu verorten. Der Auftrag, nicht nur Sprachlehrer, sondern auch Erzieher und womöglich auch Vorbild für die künftige Generation zu sein, scheint besonders für die Deutschlehrer in der tschechischen Gesellschaft außerordentlich heikel zu sein. Denn wie schon der Historiker František Palacký (1798–1876) urteilte, sind die wichtigsten Koordinaten der tschechischen Nationalgeschichte von den Beziehungen zu der mächtigen deutschen Nachbarkultur nachhaltig geprägt und beeinflusst worden.

Seit der Etablierung des tschechischen Schulwesens haben die Deutschlehrer in der sich stets stärker nationalisierenden Gesellschaft die schwierige Aufgabe auf sich genommen, die mit vielen national konnotierten und daher meist negativen Vorurteilen belastete deutsche Sprache und Kultur in ihrem Unterricht zu vermitteln, zu erklären und damit einigermaßen auch sich selbst und die eigene gesellschaftliche Stellung zu rechtfertigen. Um die Strategien der Bewältigung dieser Aufgabe zu untersuchen, möchte ich zum einen die Verhaltensweisen der Germanisten und ihre Selbstverortung innerhalb der tschechischen Gesellschaft vorstellen. Zum anderen versuche ich ein historisches Bild von ihnen zu rekonstruieren, um auf die ihnen eingeräumte gesellschaftliche Rolle hinzuweisen. Somit thematisiert mein Beitrag ein breites Spektrum von interkulturellen Wechselbeziehungen, die für die tschechisch-deutsche Gesellschaft in den böhmischen Ländern seit dem 19. Jahrhundert zentral sind.

Um die beiden vorgestellten Aspekte im Wechselverhältnis zu fassen und die Deutschlehrer als eine soziale Gruppe sui generis innerhalb der tschechischen Lehrerschaft festzumachen, greife ich auf das soziologische Konzept des Habitus von Pierre Bourdieu zurück. Der französische Soziologe entwickelte in mehreren Schriften folgende Definition dieses Schlüsselbegriffes:

Der Habitus ist nicht das Schicksal, als das er manchmal hingestellt wurde. Als ein Produkt der Geschichte ist er ein offenes Dispositionensystem, das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert und damit unentwegt von ihnen beeinflusst wird. Er ist dauerhaft, aber nicht unveränderlich. Dem ist allerdings sofort hinzuzufügen, dass es schon rein statistisch den meisten Menschen bestimmt ist, auf Umstände zu treffen, die in Einklang mit denjenigen Umständen stehen, die

---

<sup>3</sup> In der zweiten Auflage des Standardwerkes *Didaktika cizích jazyků: Úvod do vědního oboru* [Didaktik der Fremdsprachen: Einleitung in das wissenschaftliche Fach] von 2013 ist dem Lehrer eine einzige Normseite [!] gewidmet (CHODĚRA 2013: 52f).

ihren Habitus ursprünglich geformt haben, also Erfahrungen zu machen, die dann wieder ihre Dispositionen verstärken. (BOURDIEU/WACQUANT 1996: 67f.)

Daraus ergibt sich, dass der Habitusbegriff Vorstellungen, Wahrnehmungen, Ausdruckweisen und Praxisformen einer sozial definierten Gruppe zunächst greifen kann, zugleich aber die mögliche Produktion von diesen erklärt, wobei die individuellen Akteure weder mit Absicht noch auf Befehl oder Hinweis reagieren. Somit handelt es sich um eine erworbene und verinnerlichte Ansammlung von Strategien des Wahrnehmens, Denkens und Handelns, die von Individuen einer sozialen Gruppe zu erwarten sind. Obwohl der Habitus durch Sozialisation und historisch verankerte kulturelle Traditionen vorgegeben wird und daher eine Tendenz aufweist, über Generationen hinweg sich zu reproduzieren, ist er keinesfalls statisch. Er lässt durchaus den Individuen „einen Spielraum innerhalb der Grenzen dieser Dispositionen“ (JURT 2010: 13).

Entscheidend für die Entstehung, Beständigkeit oder den Wandel eines Habitus ist das Kapitalvolumen, welches die Personen in einer Gesellschaft an sich reißen können. Bourdieu unterscheidet dann drei grundsätzliche Kategorien, die das als symbolisch zu bezeichnenden Kapital beeinflussen können. Wenn ich in dem gesetzten Zeitraum für alle tschechischen Lehrer voraussetze, dass das ökonomische Kapital, das durch den angehäuften Reichtum definiert wird, ungefähr gleich war, wurde die Position der Deutschlehrer im sozialen Raum der tschechischen Gesellschaft, durch die ‚feinen Unterschiede‘ im Volumen des kulturellen und des sozialen Kapitals bestimmt. Mehr als die Summe erworbener Bildung, Fähigkeiten und erreichter akademischer Grade, Zeugnisse und Zertifikate entschied über das kulturelle Kapital der Deutschlehrer die gesellschaftliche Wahrnehmung ihres Faches. Deshalb scheint das soziale Kapital entscheidend für ihr augenblickliches Prestige zu sein. Dieses wird zur Messlatte, durch die sich die Deutschlehrer von ihren Lehrkollegen in starkem Maße absondern konnten. Das soziale Kapital besteht aus Netzwerken und Kontakten, die vorteilhaft (aus-)genutzt werden können, um daraus ökonomisches oder aber auch kulturelles Kapital schlagen zu können (BOURDIEU 1992: 49–80). Beide entscheidenden Grundlagen des symbolischen Kapitals reagieren äußerst sensibel auf die Veränderungen des politischen und gesellschaftlichen Klimas. Ihre potentielle Instabilität führt dazu, dass die soziale Rolle sowohl des Akteurs als auch der Kontaktpersonen im Netzwerk immer neu justiert werden muss. Damit kann die Habitualisierung stets neue Impulse und Dynamiken bekommen. Gerade der Prozess der Entwicklung des Habitus, seine Stabilisierung und

Internalisierung einschließlich der damit verbundenen Rollenerwartungen sollen im folgenden Beitrag thematisiert werden.

Um das Hauptanliegen zu erfüllen, nämlich die Aushandlungsprozesse bei der Entwicklung und Ausformung des Habitus tschechischer Deutschlehrer unter die Lupe zu nehmen, mache ich mir die bereits angesprochene und frappierende Diskrepanz zu Nutze: Wie selten und inkonsequent die Lehrerfrage im wissenschaftlichen Diskurs auch thematisiert wird, desto mehr Bedeutung erreicht der Lehrer im Schulalltag in literarischen oder filmischen Werken. Diese sind, wie Martina Winkler treffend urteilte, als „ein Treffpunkt gesellschaftlicher Debatten, Vorstellungen und Wahrnehmungen, deshalb als ein Produkt ihrer realen Umwelt“ anzusehen (WINKLER 2009: 10, 16). Zwischen den Zeilen und gegen den Strich gelesen, geben sie Hinweise auf die gesellschaftliche Kommunikation, Werte, Wahrnehmungen, Vorstellungen, ja auch Zustände, und damit lassen sie sich als eine einzigartige mentalitätshistorische Quelle auswerten (SCHULZE 1996: 20, 26).

## 2 Die Erfindung des tschechischen Germanisten

Ale kde se naučil Žoli psáti? Že by uměl německy nebylo by ani tak divno, ale kde, probůh!, se naučil čísti? Divná nepochopitelná věc. (ČECH 1871, Titelseite der Beilage)

[Aber wo lernte Žoli das Schreiben? Dass er das Deutsch beherrschte wäre nicht so seltsam gewesen, aber wo, um Himmels willen! lernte er das Lesen? Eine seltsame, unerklärliche Sache.<sup>4</sup>]

Mit Staunen kommentierte die literarische Figur des biedereren tschechischen Jungesellen und Beamten, Herrn Vacátko, den Brief seines lieben, aber entlaufenen Hundes namens Žoli in der gleichnamigen, 1871 publizierten satirischen Erzählung von Svatopluk Čech. Der ironische Hieb wendet sich eindeutig gegen die damals noch ausgeprägte Vormachtstellung des Deutschen in den böhmischen Ländern. Doch bereits im Jahr der Veröffentlichung kann die ganze Erzählung auch als eine Allegorie der nationalen Emanzipation der Tschechen verstanden werden. Mit der angestrebten und in manchen Lebensbereichen gewonnenen nationalen Freiheit müsse vernünftig umgegangen werden. Die völlige Abkapselung von dem bisherigen kulturellen Hintergrund, sprich dem deutschen Erbe, könne viel Leid und Verlust zufügen. Diese Lesart warnt nicht nur, sondern weist indirekt auf die mögliche Stellung hin, welche die tschechi-

---

4 Alle in eckigen Klammern angeführten Übersetzungen stammen vom Autor des Beitrags.

schen Deutschlehrer als Bewahrer der Tradition und kulturelle Übersetzer in der nationalisierten Welt der Tschechen zu übernehmen hätten.

Mit der Verabschiedung der sog. Dezemberverfassung von 1867 wurde ein Grundstein für die Entfaltung des autonomen tschechischen höheren Schulwesens gelegt, die Teilung der Prager Universität in eine tschechischsprachige und eine deutschsprachige im Jahre 1882 schloss den Prozess der nationalen Emanzipation im Bildungsbereich vorübergehend ab (vgl. PRINZ 1970: 158–161 und 167–169, LEMBERG 2003). Obwohl nun ein rein tschechischsprachiger Bildungsweg von der Volksschule bis zur Universität möglich wurde und das Deutsch aus der Alltagskommunikation nach und nach verschwand, blieben die deutsche Kultur und die deutsche Sprache für einen tschechischen Intellektuellen in Österreich-Ungarn weiterhin von immenser Bedeutung (NĚMEC 2020: 74). Allerdings sanken die kommunikative Sprachfähigkeit und Schlagfertigkeit im Deutschen gravierend. Die erste Generation von jungen, nur in tschechischen Lehranstalten ausgebildeten Lehrern konnte erst unmittelbar vor dem Ersten Weltkrieg im tschechischen Schulwesen eingesetzt werden. In dieser nationalistisch geprägten ‚Um-Sattelzeit‘ war es von außerordentlicher Priorität, wie das Fundament errichtet wird, auf dem das künftige Verhältnis zur deutschen Nachbarkultur gestaltet wird. Welche Rolle sichern sich dabei die Deutschlehrer bzw. welche wird ihnen von der Gesellschaft zugewiesen?

### 3 Klostermanns Schule

Die Schulproblematik in den 1870er Jahren thematisiert Karel Klostermann in seinem Roman *Suplent* [Der Supplent]. Da der Roman die Bedingungen und die Praxis im Schulwesen der Monarchiezeit kritisch angeht, überrascht es nicht, dass der Autor, der selbst 35 Jahre lang Sprachen an der deutschen Realschule in Pilsen unterrichtete, seinen autofiktionalen Roman erst 1913, also nach seiner Pensionierung, veröffentlichte. Klostermann, der sich bereits als Dichter des (tschechischen) Böhmerwaldes einiger Popularität erfreute, versetzte den Handlungsort nach Prag in eine tschechischsprachige Realschule. Somit setzt sich der ursprünglich deutschsprachige Autor, der aber das Tschechische zu seiner literarischen wie auch Umgangssprache wählte (vgl. AHRNDT 1995), auch mit der Entwicklung innerhalb der tschechischen kleinbürgerlichen Stadtgesellschaft auseinander. Der Protagonist, mit dem sprechenden Namen Slatinský, also vom Hochmoor (typisch für den Böhmerwald) stammend, lässt auf ein Alter Ego des Schriftstellers schließen. Wie alle Figuren im Roman, stellt auch er einen Typus dar: nämlich den des jungen, intelligenten und sprachbegabten Anwärters des Lehrerberufs, eben einen Supplenten, der bereits die

Welt gesehen und dabei sechs Sprachen erlernt hat. Bestens motiviert, den Schuldienst anzutreten und sich eine Position im Beruf und in der Gesellschaft zu sichern, verzweifelt der als Deutsch- und Französischlehrer angestellte junge Mann an dem bürokratischen Apparat, an Dummheit und Scheinheiligkeit mancher seiner Kollegen und der Kleinbürger. Sie rauben ihm die Freude an seinem Traumberuf, bis er nach lediglich einem Schuljahr der Stadt und vor allem der Schule endgültig den Rücken kehrt.

Zunächst ist das mangelnde ökonomische Kapital des angehenden Lehrers eine der Ursachen seines Scheiterns. Ohne eine Lehramtsprüfung absolviert zu haben, erhält Slatinský bei gleicher Arbeit wesentlich weniger Geld als seine festangestellten Kollegen. Daraus ergibt sich sein eingeschränktes kulturelles und soziales Kapital. Die festangestellten Lehrkräfte werden auch außerhalb der Schulanstalt als ‚Professoren‘ angeredet, und als Beamten mit gesicherten lebenslangen finanziellen Bezügen erfreuen sie sich eines hohen Ansehens in der kleinbürgerlichen Gesellschaft. Über ein derart akkumuliertes Kapital verfügt der nach Prag zugezogene, junge Supplent noch nicht, was ihn sowohl privat als auch dienstlich in eine prekäre Situation bringt und ihn zum Spielball übergeordneter Institutionen macht. Ungünstig ist, dass er eben moderne Fremdsprachen zu unterrichten hat. Das Französische wurde tatsächlich in den 1870er Jahren in den Realschulen auf Kosten von Lateinstunden als erste moderne Fremdsprache in das obligate Curriculum eingeführt, um diesen Bildungsgang vom akademisch geprägten Gymnasium abzukoppeln und die Absolventen besser auf ihren nichtakademischen Beruf und den internationalen Wettbewerb vorzubereiten (SVATOŠ 2004: 47f.).

Den Deutschunterricht an tschechischen Schulen in Böhmen regelte der liberale und durch die Verfassung verbrieft Grundsatz, niemand dürfe zur Erlernung der Staatssprache gezwungen werden. Deshalb wurde Deutsch an tschechischen Gymnasien als sog. relativ-obligates Fach unterrichtet. Am Anfang jedes Schuljahres konnten die Schüler oder ihre Eltern entscheiden, ob sie dem Unterricht regelmäßig beiwohnen wollten. Wichtig war, dass eine ungenügende Note den weiteren Fortgang des Schülers nicht beeinträchtigen durfte. Jan Havránek bestätigt mit seiner Errechnung die Zustände in Klostermanns fiktionaler Schule, denn nur selten blieben die tschechischen Schüler Prags in den letzten Jahren der Monarchie dem Deutschunterricht fern (HAVRÁNEK 2003: 62). Die Sonderstellung der zweiten Landessprache im Lehrplan führte jedoch dazu, dass dem Fach seitens der Schule und der Schüler wenig Interesse entgegengebracht wurde. Nach dem Motto „Deutsch lernt [jeder Schüler] spätestens in der Armee!“ (KLOSTERMANN 1958a: 292) wurde die Sprache oft von nicht spezialisierten Lehrkräften in Nachmittagsstunden unterrichtet. Dies

trug dazu bei, dass die Deutschlehrer sich ihr herabgewürdigtes Ansehen mit anderen Mitteln erhöhen mussten.

Die literarisch verschlüsselte Kritik des altösterreichischen Schulwesens verdeutlicht, wie aufschlussreich für die Habitualisierung der Fremdsprachenlehrer der Umstand ist, welche Rolle die Sprache im gesellschaftlichen Umfeld spielt. Das Deutsche profitierte zu dieser Zeit trotz des Aufschwungs des Tschechischen davon, dass es die wichtigste Umgangssprache in der Monarchie war. Denn ohne das Deutsche zu erlernen „kann ein Mensch nicht einmal zum Korporal werden“, wie dem rücksichtslosen und aufgeregten Schulinspektor „in Runen [!] im Gesicht geschrieben stand“ (KLOSTERMANN 1958a: 294, 384). Der Sarkasmus in Bezug auf das allgegenwärtige Deutsche ist im Roman stets vorhanden und beruht gerade darauf, dass das Deutsche zum einen als ein Machtinstrument des Staates gezeigt wird. Zum anderen wird es zur Sprache der negativ konnotierten Figuren der Prager spießbürgerlichen Schichten. Mit dem Deutschen sind sie bemüht, ihren gesellschaftlichen Status zu untermauern oder gar zu erhöhen. Dabei tragen sie die Kenntnis der Landessprache und quasi Staatssprache öffentlich zur Schau, ohne aber von der deutschsprachigen Hochkultur und Bildung zu profitieren. Manchmal verhunzen und vermischen sie sie mit dem Tschechischen zu einem Soziolekt, das Jan Neruda als „Lajntuch- a Hantuchtschechisch“ [Leintuch- und Handtuchtschechisch] bekämpfte (STICH 1974: 232). In beiden Fällen tritt das Deutsche in Konkurrenz zur tschechischen Identität, die sprachlich verstanden wird.

Dass das Deutsche nicht unbedingt im Gegensatz zur nationalen Identität der Tschechen stehen muss, chiffriert Klostermann gekonnt in der Schilderung einer Deutschstunde, der der verhasste Inspektor beiwohnt. Dieser mahnt die tschechischen Schüler dazu, das Prestige des Deutschen anzuerkennen und dann mit Lust und Freude zu lernen. Doch dieser pragmatisch argumentierte Appell des Staatsvertreters, der die Bedeutung des Deutschen als einer in der staatlichen Hierarchie höherstehenden Sprache betont, untergräbt der in der Deutschstunde besprochene Text. Es handelt sich um die Fabel vom Igel und Maulwurf, die im tschechischen kulturellen Kontext seit Pavel Stránskýs Schrift *Proti hostinským v Čechách se do kostelův tlačícím jazykům na nedbalého Čecha učiněný okřik* [Gegen die gastierenden sich in die Kirchen in Böhmen ausdehnenden Sprachen an einen nachlässigen Tschechen gemachter Warnruf] zum oft bemühten Gleichnis der Beziehung zwischen der deutschen und tschechischen Gesellschaft wurde (RAK 1994: 100f., KOŘALKA 2001: 507). Wie der Igel ein einheimisches gutmütiges Tier aussteche (bei Stránský ist es ein Hase), so bestehe die Gefahr, dass die expansionsgierige deutsche Kultur die tschechische aussteche. Klostermann überlässt die Interpretation

und Aufschlüsselung der populären Fabel dem Leser, aber trotzdem wird der Gegensatz zwischen dem Stellvertreter des Staates und dem Supplenten ersichtlich. Der gefühllose Inspektor korrigiert den sprachlichen Ausdruck der Schüler mit arroganter Vehemenz, der engagierte junge Supplent beweist dagegen mehr Empathie für die tschechischen Schüler und dazu noch sein Wissen und seine Kenntnisse.

Slatinský gelingt es nicht nur, die nationale tschechische Identität und die Kenntnis der deutschen Sprache im Unterricht effektiv zu verbinden, sondern er ist zugleich bemüht, das Deutsche nicht als eine leblose Sprache des Machtapparats zu unterrichten. Sein Deutschunterricht erfüllt die Aufgabe, über realitätsnahe Inhalte zu informieren und menschliche Überzeugungen und Verhaltensparadigmen aufzuschlüsseln und damit zu erziehen. Eindeutig ist der Roman ein Plädoyer fürs Sprachenlernen, denn jede Sprache gewähre die Chance, eine unbekante Welt zu erschließen und sich eine eigene Weltanschauung zu bilden (KLOSTERMANN 1958b: 236). Dieses Konzept trägt dazu bei, dass das Deutsche für die Schüler zu einem interessanten Fach wird, obwohl es außerhalb des obligatorischen Curriculums unterrichtet wird.

Die Romanlektüre verdeutlicht zwei konträre Strategien, wie der Deutschlehrer sein symbolisches Kapitalvolumen, damit sein gesellschaftliches Prestige und womöglich auch sein Selbstbewusstsein erhöhen kann: entweder eine fast blinde Loyalität zur Staatsmacht zur Schau zu stellen oder aber ein autarkes Handeln, das die Schülerinteressen und soziokulturelle Aspekte nicht außer Acht lässt. Wenn im ersten Fall der Lehrer zum bloßen Sprachausbilder, eben einem Pauker, wird und sich instrumentalisieren lässt, beweist der andere Typus Mut, den Schülern zu helfen, ihnen neue Horizonte zu eröffnen und fremde Kulturen kennen und verstehen zu lernen sowie, im deutsch-tschechischen Verhältnis besonders wichtig, die gegenseitigen Stereotype zu hinterfragen. Der zweite Weg setzte die Akademisierung des Faches und der Verbesserung der Position des Deutschunterrichts in den Schulcurricula voraus.

#### **4 Die Akademisierung des Faches**

Auf die ungünstige Lage der Deutschlehrer weist indirekt auch der Umstand hin, dass ein selbständiger Lehrstuhl für Germanistik an der neu errichteten tschechischen Universität in Prag erst im Jahre 1888 eingerichtet wurde. Dessen Gründungsdirektor, Václav Emanuel Mourek (1846–1911), hielt zwar schon seit 1884 Vorlesungen in der germanischen und englischen Philologie, doch bis zu seiner Habilitation mussten die angehenden tschechischen Deutschlehrer an der deutschen Universität die Prüfungen absolvieren (vgl.

PETRÁŇ 1997: 275). Ohne Aushilfe der deutschen Germanistik in Prag hätte sich die tschechische Germanistik nicht etablieren können. Die regen Kontakte zu deutschen Kollegen unterbrachen auch der Nationalisierungsprozess und die geopolitischen Veränderungen im Zuge des Weltkriegs nicht. Moureks Amtsnachfolger Arnošt Vilém Kraus (1859–1943) verband mit dem Ordinarius der deutschen Germanistik, August Sauer (1855–1926), das Interesse an der Literaturgeschichte mit Bezug zu den böhmischen Ländern (vgl. PETRBOK 2015). Die nächste Persönlichkeit unter den Gründungsvätern der tschechischen Germanistik, Josef Janko (1869–1947), gestand, dass die Vorlesungen von Sauer ihn als Studenten mehr angezogen hätten, als es die seiner tschechischen Kollegen vermochten (vgl. TVRDÍK 2011: 134). Innerhalb einer Generation konnte sich die tschechische Germanistik zur eigenständigen und selbstbewussten wissenschaftlichen Bildungsinstitution für angehende Deutschlehrer etablieren. Die hier angestellten Germanisten und manche ihrer Absolventen konnten zu anerkannten Intellektuellen und Geistesgrößen der 1918 gegründeten Tschechoslowakei werden (vgl. FIALA-FÜRST 2018). Als günstig erwies sich, dass sie neben ihrem Germanistikstudium noch eine andere Philologie, in der Regel die Bohemistik, absolvierten. Ein weiterer Wesenszug dieser Gründergeneration der akademischen Germanistik ist auch, dass sie die deutsche Sprache bereits von Kinderjahren an erlernte und damit einen hohen Grad an deutsch-tschechischer Zweisprachigkeit erreichte. Letztendlich ist noch an ihr lebenslanges Interesse am höheren Schulwesen zu erinnern, das womöglich mit ihren selbst gesammelten Erfahrungen als Deutschlehrer an tschechischen Gymnasien zusammenhing (vgl. BERGLOVÁ 2006, ŠIMEČKOVÁ 2006). So ausgerüstet, konnten sie sich am künstlerischen, journalistischen, politischen, aber auch schulmethodischen Diskurs aktiv beteiligen und dabei beide Sprachkulturen verbinden. Mit ihren Tätigkeiten, die über den eng gesteckten Rahmen einer akademischen Germanistik hinausgingen, erreichten sie breite Bevölkerungsschichten. Dies steigerte nicht nur ihr persönliches Ansehen, sondern verdeutlicht die transnationalen Verflechtungen in der Zwischenkriegszeit.

Jaroslav Kučera wies bereits 1999 darauf hin, dass die Sprachpolitik in der Tschechoslowakischen Republik kaum als diskriminierend bezeichnet werden könne (vgl. KUČERA 1999). Der für die staatliche Sprachpolitik ausschlaggebende Bereich des höheren Schulwesens beweist sogar, wie der Staat auf die deutsch-tschechische Zweisprachigkeit seiner Elite setzte und das Deutsche nach und nach zur zweiten Kommunikationssprache nach der „tschechoslowakischen“ Staatssprache wurde. Die ministerialen Anordnungen veränderten im Laufe der 1920er Jahre die aus der Monarchiezeit geerbten ungünstigen Rahmenbedingungen für den Deutschunterricht diametral. In der Realität

musste jeder Schüler einer höheren Lehranstalt das Tschechische bzw. das Slowakische und das Deutsche erlernen. Am Ende der Schulzeit unterzogen sie sich sogar der Matura-Prüfung. Die in den 1930er Jahren bereits geschmiedeten Pläne der deutsch-tschechisch/slowakischen Reziprozität und einer Aushilfe beim gegenseitigen Spracherwerb wurden allerdings durch das Münchner Abkommen und die folgende Zerschlagung der Republik zunichte gemacht (vgl. NĚMEC 2020: 167–180).

Die politisch durchgesetzte Aufwertung des Deutschen zu „unsere[r] zweite[n] Kultur“ (RÁDL 1929: 518) wirft die Frage auf, ob es damit gelang, das gesellschaftliche Prestige des Deutschen zu heben und damit die soziale Rolle und den Habitus der Deutschlehrer positiver zu gestalten.

### 5 Pennäler kontra Pauker bei Jaroslav Žák

1937 erschien ein humoristisches und zugleich von eigenen Lehrererfahrungen geprägtes Buch von Jaroslav Žák mit dem Titel *Študáci a kantoři. Přírodopisná studie* [Pennäler und Pauker. Eine naturwissenschaftliche Studie]. Dieses weckte, abgesehen von einigen Pädagogen, die die Satire als einen Angriff auf die höhere Schule und den eigenen Berufsstand lasen, durchaus positive Reaktionen. 1938 folgte, quasi als Fortsetzung, ein weiteres Büchlein, diesmal mit dem Titel *Cesta do hlubin študákovy duše* [Der Weg in die Tiefe der Schülerseele]. Der Autor, ein eifriger Pädagoge für Latein und Französisch, gibt nicht nur seine unmittelbaren und schnurrigen Eindrücke aus dem Lehrerberuf zum Besten, sondern weist mit Witz und Humor auf die Probleme des tschechoslowakischen Schulwesens hin. Die Schule erklärt er zum Schauplatz von Auseinandersetzungen zwischen Schülern und Pädagogen, wobei er die menschlichen Schwächen und Stärken der Akteure sieht. Letztendlich veröhnt er die Leidenden, um das damals aktuelle Thema der Schulreform zu behandeln.

Der Typus des Deutschlehrers erfährt bei Žák kaum noch eine Sonderrolle. Als „grausam“ werden auch die Latein- oder Mathematiklehrer bezeichnet. Der Deutschunterricht eignet nicht mehr dazu, die Schüler foltern zu können. Wie andere Fächer bereitet er auch manchen Pädagogen Qualen. Bis heute erfreut sich die Textstelle über eine nicht gelungene Konversation, in der die Strategien der Schüler und die Verzweiflung des Lehrers mit Sprachwitz, gezeigt werden, großer Popularität. Die Pointe liegt darin, dass die deutsche Unterrichtssprache mit der tschechischen Muttersprache stets durchmischt wird und am Ende eines solchen ‚code switching‘ ein „Ja wohl“ steht, was fonetisch und bei der Beachtung der sprachlichen Hybridisierung des

Sprechaktes zur derben Selbstbeschimpfung des Schülers „já, vůl“ [ich, ein Ochse] mutiert:

„Was haben wir gelesen, Breburda?“ ptá se pan profesor, když byl pracně sesmolen překlad článku. „Haben wir gelesen“, tvrdí Breburda, dívaje se na učitele měkkým, nevinným pohledem. „Ich frage, was wir gelesen haben, sie Ignorant, sie Papageivogel!“ zuří němčinář. Žák Breburda mlčí. „Setzen sie sich! Was habe ich gefragt, Vomáčková?“ „Bitte, Herr Professor, ich war gestern krank“, odpovídá pohotově tázaná dívka. „Schrecklich! Setzen! Also Kubíček.“ „Ich auch“, prohláší Kubíček důstojně. „Das ist abscheulich, v této třídě není možno pracovat, um Gotteswillen, takovej materiál, jste líní jako vši“, burácí učitel, upadaje ve svém hněvu do zvučné mateřštiny. „Also, was machte der Vater, Pasecký?“ „Ja“, vece Pasecký, zkoušeje válečné štěstí. „Was?“ „Nein“, opravuje se pohotový studentík. „Verstehen sie die Frage?“ „Ja“, míní Pasecký. „Also, antworten Sie.“ „Nein“, odpovídá tázaný, střídaje pečlivě zápor a klad. „Warum denn?“ ptá se němčinář hrozivě. „Ja wohl“, triumfuje vyslýchaný student, načež se učitel chytí za hlavu a spílá zkoušenému v jazyku státním i menšinovém. Každý pochopí, že po čtvrtroční nelidského týrání je třída duševně vyčerpána. Odtud všeobecná neoblíbenost jazyků moderních i mrtvých. (ŽÁK 1968: 52f.)

[„Was haben wir gelesen, Breburda?“ fragt der Herr Professor, nachdem durch viel Anstrengung eine Textübersetzung gemacht wurde, „Haben wir gelesen“, behauptet Breburda, und schaut dabei den Lehrer mit einem weichen und unschuldigen Blick an. „Ich frage, was wir gelesen haben, Sie Ignorant, Sie Papageivogel!“ ärgert sich der Deutschlehrer, und der Schüler Breburda schweigt. „Setzen sie sich! Was habe ich gefragt, Vomáčková?“ „Bitte, Herr Professor, ich war gestern krank“, antwortet sehr schlagfertig das gefragte Mädchen. „Schrecklich! Setzen! Also Kubíček.“ „Ich auch“, meldet Kubíček würdevoll. „Das ist abscheulich, in dieser Klasse kann man nicht arbeiten, um Gotteswillen, ein solches Material, Sie sind faul wie Läuse,“ schreit der Lehrer, und dabei wechselt er in seinem Zorn in die wohlklingende Muttersprache. „Also, was machte der Vater, Pasecký?“ „Ja“, sagt Pasecký, das Kriegsglück probierend. „Was?“ „Nein“, korrigiert sofort der flinke Schüler. „Verstehen sie die Frage?“ „Ja“, meint nun Pasecký. „Also, antworten Sie!“ „Nein“, antwortet der Gefragte, und wechselt regelmäßig und achtsam Negation und Bejahung. „Warum denn?“, fragt nun der Deutschlehrer drohend. „Ja wohl“, triumphiert der verhörte Schüler, wobei sich der Lehrer an seinen Kopf greift und dem Geprüften sowohl in der Staats- als auch in der Minderheitensprache die Leviten liest. Jeder begreift, dass nach einer Viertelstunde von unmenschlicher Folterung die Klasse geistig erschöpft ist. Daher rührt die allgemein gültige Tatsache, dass die modernen und toten Sprachen unbeliebt sind.“ [kursiv markiert ist der deutsche Originaltext, M.N.]

Die Thematisierung des Deutschen bestätigt einerseits seine positive Integration in die Schulcurricula, andererseits weist sie implizit darauf hin, wie

fest ein stereotypischer Blick auf die Nachbarkultur in der tschechischen Gesellschaft verankert war. Das Deutsche wird oft mit Krieg und dem Militarismus verbunden. Der Spitzname des Deutschlehrers lautet ‚Prinz Eugen der edle Ritter‘, die Schüler werden aufgefordert, einen Aufsatz zum typischen k.u.k. Thema ‚Sobieski, Sieger über die Türken‘ zu schreiben (ŽÁK 1968: 10, 39). Gegen Ende schlägt der Autor und Lateinlehrer im Geiste der neuen, antimilitaristischen Lehrpläne von 1933/34 (vgl. NÁVRH 1933: 308f.) einen neuen, pazifistischen Kanon für sein Fach vor. Die Texte, die ausgespart werden sollten, nennt er makkaronisch ‚vojenské berichte‘ [militärische Berichte] (ŽÁK 1938: 95). Die Quintessenz solcher versteckten Andeutungen bietet der Autor im Kapitel, wo er die einzelnen Pädagogen nach ihren Fächern charakterisiert. Bei der Schilderung eines typischen Deutschlehrers wimmelt es von Militärmetaphern:

Poněkud jiná odrůda jsou němčináři, zejména ti, kteří prošli Maginotovou linií pražské zkušební komise. [...] Jsou i případy, kdy větší staříci znovu a znovu se pokoušejí dobýt rozhodujícího vítězství nad germánským božstvem. Hrdinové, kteří prošli úspěšně tímto ohněm, bývají přísní na své svěřence v čerstvé paměti útrap, které museli sami podstoupit. Bohužel se tato přísnost spíše vybíjí na ukázkách z Nibelungů, [...] než na znalosti praktické konveršace. Tento rozdíl mezi franštináři a němčináři odpovídá zcela určitým povahám národů, jichž řečem vyučují. Je docela v pořádku, aby němčině učil tvrdý, přísný a chmurný muž, připomínající starogermánského bojovníka, kdežto jazyk francouzský vštěpuje dítkám elegantní, pružný chlapík, jiskřící galským vtípem. (ŽÁK 1938: 124f.)

[Eine etwas andere Sorte sind die Deutschlehrer, besonders diejenigen, welche bereits durch die Maginot-Linie der Prager Staatsprüfungskommission durchkamen. [...] Es gibt Fälle, wo gebrechliche Greise immer wieder neu versuchen, einen Endsieg über die germanische Gottheit zu erringen. Helden, welche mit Erfolg durch das Trommelfeuer kamen, sind in der Regel streng mit ihren Zöglingen, weil sie in ihrer Erinnerung die Leiden frisch erhalten, welche sie selbst erleiden mussten. Leider entladen sie ihre Strenge bei der Behandlung der Nibelungen, [...] und nicht in den praktisch orientierten Konversationsstunden. Es ist ganz in Ordnung, wenn ein harter, strenger und finsterer Mann, der dem altgermanischen Kämpfer ähnelt, das Deutsche lehrt, hingegen ein eleganter, wendiger Pfundskerl den Kindern das Französische beibringt, der vor gallschem Witz sprüht.]

Der Witz des hier unternommenen völkerpsychologisch verankerten Exkurses in die Seelen der Pädagogen beruht auf der überspitzten Verinnerlichung der kollektiven Eigenschaften der jeweiligen Nationen durch die Sprachlehrer. Es beweist zugleich die Kraft der in die Sprachlehrer projizierten Stereotype. Die Gegenüberstellung der deutschen und der französischen Kultur

und Sprache befeuerte die latente antideutsche Stimmung, die auch in den damaligen Geschichtslehrbüchern der Zeit zu beobachten ist (vgl. GRACOVÁ 2019: 109). Ein ähnliches politisches Framing nutzte auch Klostermann. Damit wird das abschließende Urteil des Mentalitätsforschers Rak bestätigt: Das tschechische kulturelle Gedächtnis beherrsche ein konstantes Bild des Deutschen in wechselnder Uniform (RAK 1994: 107).

Die Typisierung und Zuordnung der Pädagogen zu einer Kultur war selbstverständlich auch ein literarisches Mittel, das den Anekdotensammlungen Žáks zum Erfolg und Durchbruch verhalf.<sup>5</sup> In kurzer Zeit wurden sie unter dem Titel *Škola základ života* [Schule, Fundament des Lebens] verfilmt. Der im November 1938 in den Kinos angelaufene Film porträtierte den Deutschlehrer Lejsal als eine negativ konnotierte Figur. Die Schüler karikieren ihn in Uniform, mit Säbel und Federhut, über sein feldwebelhaftes Benehmen mokierte sich auch der junge Französischlehrer. Der militärische Drill und die autoritäre Überwachung, mit denen Lejsal seinen Machtanspruch stärken will, entfernte ihn von der Mehrheit seiner Kollegen und ironisierte das gängige Stereotyp „des Erbfeindes der tschechischen Nation“ (RAK 1994: 97). Womöglich verhalf dies der Komödie in der Zeit, als die Tschechoslowakei zerschlagen wurde, zu noch größerer Popularität. Der Kassenschlager wurde nach der Errichtung des Protektorats Böhmen und Mähren im März 1939 aber nicht mehr gespielt, obwohl die 1939 vom gleichen Regisseur, Martin Frič, gedrehte Fortsetzung noch im Herbst 1944 in den tschechischen Kinos lief (vgl. MITTEILUNGEN 1944: 79). In der Komödie *Cesta do hlubin študákovy duše* [Weg in die Tiefe der Schülerseele] ist der Deutschunterricht aber nicht mehr thematisiert.

Die niedergeschriebenen Anekdoten Žáks (und noch mehr deren Verfilmung) zeigen eindrucksvoll, wie fest der negative Habitus der Deutschlehrer in der tschechischen Gesellschaft verankert war. Das literarische Bild der Deutschlehrer als einer sehr spezifischen Gruppe im Lehrerkollegium, die ihre Machtposition durch Verinnerlichung der in der tschechischen Gesellschaft als negativ gesehenen Klischees und Vorurteile über die Deutschen erhöhen will, verleitet zu der Frage, wie sie selbst an ihrem Habitus gearbeitet haben. Welche

---

5 Interessant ist, dass das Buch von Žák unmittelbar ins Deutsche übersetzt wurde. Doch die kulturellen Spezifika des tschechischen Textes ins Deutsche umzuwandeln, war unmöglich. Der Englischlehrer in der deutschen Gesellschaft kann kaum die gleichen Deutungen bei den Lesern evozieren und der Humor verliert die interkulturelle Pointe. Der Reduzierung auf den Kampf zwischen den Lehrern und Schülern ist auch der ursprüngliche deutsche Titel *Der Klassenkampf* verpflichtet. Doch, weil er wohl zu sehr an die marxistische Ideologie erinnerte, wurde er bald ins dichotomische *Pennäler und Pauker* umgewandelt (vgl. ŽÁK/MADER: 1941).

Strategien sie entwickelten, um das Gegenteil zu beweisen? Wie verorten sie sich im politischen Diskurs der ausgehenden 1930er Jahre?

## 6 Germanisten in den vergifteten Jahren

Einen wichtigen Debattenanstoß bot Jiřina Otáhalová-Popelová (1904–1985) in ihrem heute noch lesenswerten,<sup>6</sup> in der Zeitschrift *Střední škola* [Höhere Schule] 1937 veröffentlichten Aufsatz *Noetische Probleme der Kulturwissenschaften und ihre pädagogischen Konsequenzen in den geisteswissenschaftlichen Lehrgegenständen*. Die Philosophin urteilte, dass die Lehrer in der Demokratie nicht nur Meinungen vermitteln, sondern diese auch aktiv zu gestalten hätten. Wer gut lehre, so ihr Schluss, habe die Fähigkeit, gut zu differenzieren (vgl. OTÁHALOVÁ-POPELOVÁ 1937: 263–266).

In einer Serie von weiteren Aufsätzen äußerten sich aus der Perspektive ihres Faches andere Pädagogen zum Thema. Das Wort ergriffen auch die Germanisten Vojtěch Jirátko (1902–1945) und der schon erwähnte Universitätsprofessor Josef Janko. Beide gehen zunächst von der Feststellung aus, dass die tschechoslowakische Schülergeneration das Deutsche nicht mehr so gut beherrsche wie die in der Monarchie noch Schulpflichtigen. Weil die Anzahl der Deutschstunden gleich bleiben müsse, plädieren sie im loyalen Einverständnis mit dem gerade publizierten ministerialen Erlass vom 11.10.1937 (*VĚSTNÍK MŠANO* 1937/38: 422) dafür, den Deutschunterricht praktischer auszurichten. Im Klartext hieß das, die kommunikative Kompetenz der Schüler auf Kosten des Literaturunterrichts zu verbessern.<sup>7</sup> Janko formuliert die verlangte Reduktion deutlich, „das Gewirr von heute geforderten Kenntnissen der Literaturgeschichte“ solle abgeschafft

---

6 In ihrem Aufsatz lehnt sie die Rationalisierung des Unterrichts und die rein quantitative Bewertung der Kulturwissenschaften nach Schemata ab. Auch ein Unterricht, der lediglich die Vermittlung von Tatsachen favorisiere, gehöre abgeschafft. Sie fordert einen solchen, der die wahre Erkenntnis und das Verständnis durch Erlebnis und Einfühlen ermöglicht. Sie weist in diesem Kontext den in Diktaturen (sie lernte persönlich den italienischen Faschismus kennen) vorgeschriebenen Unterricht ab (OTÁHALOVÁ-POPELOVÁ 1937: 263–266). Es muss darauf hingewiesen werden, dass sie sich von diesen Idealen nach 1945 immer mehr entfernte und zur Verfechterin der kommunistischen Ideologie wurde. Den Höhepunkt ihrer Karriere erlebte sie als Rektorin der Palacký Universität in Olmütz unmittelbar nach dem kommunistischen Putsch (1949–1953). Zu dieser Zeit fanden die ideologisch begründeten Säuberungen statt (vgl. MARTINOVSKÝ 2004).

7 Ladislav Heger erinnert sich an Janko als einen strengen Examinator, der durchaus dem bereits zitierten Bild Žáks über die strenge Prüfungskommission entspricht. Die praktische Beherrschung und theoretischen Kenntnisse über die Sprache wären für den Erfolg bei der Prüfung erforderlich (vgl. HEGER 1940: 10).

werden. (JANKO 1937: 285). Nach Jiráts Vorschlägen müssten die beschränkten Leseinheiten von dem Gedanken getragen werden, den Konversations- und Sprachunterricht zu stärken. Den Vorrang sollten ästhetisch wertvolle Texte moderner Literatur<sup>8</sup> und wohl noch mehr landeskundliche Texte über Deutschland bekommen (vgl. JIRÁT 1937: 183 und 186f.). Janko sekundierte mit der Ansicht, die deutsche Klassik und ältere Literatur, weil in altertümlicher Sprache verfasst, im Rahmen des Literaturunterrichts in der Muttersprache durchzunehmen (vgl. JANKO 1937: 286).

Aus der von ihnen nüchtern betrachteten Lage des Deutschunterrichts scheinen die praktische Ausrichtung und thematische Orientierung auf die moderne (Alltags)Kultur vernünftig zu sein. Doch damit öffneten sie unabsichtlich die Büchse der Pandora. Die pragmatisch motivierten Empfehlungen ähnelten den Prinzipien der völkisch orientierten und in den Schulen der Weimarer Republik praktizierten ‚Deutschkunde‘. Ihr Ziel war es, das Volksbewusstsein der jungen Generation nach dem verlorenen Weltkrieg dadurch zu beleben, dass alltagskulturelle Belange verstärkt Eingang in den deutschen Muttersprachunterricht fanden (vgl. NĚMEC 2009: 315f.). Mehr als ästhetische Erziehung setzte sich die deutsche Volkskunde im Unterricht durch, die die Gesellschaft nationalisierte und letztendlich dazu beitrug, dass das nationalsozialistische Gedankengut sich leichter ausbreiten konnte. Die nationalpolitische Dimension im Deutschunterricht fand auch unter den deutschen Pädagogen in der ČSR viele Anhänger. Als eine Alternative zu der staatsbürgerlichen Erziehung favorisierten sie in ihren Stunden die politisierte Volks- und Heimatbildung. Als eine Möglichkeit, die praktisch ausgerichteten Forderungen im Unterricht erfüllen zu können, begrüßten auch tschechische Germanisten die ‚Deutschkunde‘. Letztendlich erschien es allen Sympathisanten so, dass ein solcher Sprachunterricht helfe, den damals modischen reformpädagogischen Arbeitsunterricht in die Praxis umzusetzen. Mit den didaktischen Prinzipien gelangte jedoch antidemokratisches und sogar nationalsozialistisches Gedankengut in die tschechischen Deutschstunden (vgl. NĚMEC 2020: 226, 230f.).

Die politische Dimension des Germanistenberufs entging weder Janko noch Jiráť, doch sie verschoben sie aus dem Klassenraum in den öffentlichen Raum. Nach Janko sollte der Deutschlehrer als vernünftiger und selbstbewusster Vermittler der deutschen Kultur zu einem wahren Intellektuellen und gefragten

---

<sup>8</sup> Zum Beispiel verlangt er danach, den damals umfangreichen Kanon der deutschsprachigen Literatur aus den böhmischen Ländern auf das Trio Werfel, Rilke, Stifter zu verringern (vgl. JIRÁT 1937: 183).

Experten werden, indem er den innerstaatlichen deutsch-tschechischen Dialog aktiv mitgestaltete. Er sollte über die aktuellen Verhältnisse in Deutschland sine ira et studio informieren. Dort gebe es zwar so viel Dunkelheit, zugleich blitzten aber durch die gegenwärtige Finsternis auch lichte Schatten, ja es flimmere sogar der Sonnenschein hindurch (vgl. JANKO 1937: 287). Damit nahm Janko den differenzierenden Blick seines Kollegen und langjährigen Lehrstuhlinhabers der tschechischen Germanistik Otokar Fischer (1883–1938) auf, der bereits nach Hitlers Machtergreifung 1933 in seinem Vortrag *Dvoji Německo* [Zweierlei Deutschland] die deutsche Kultur und Bildung zu retten bemüht war (vgl. FISCHER 2015).

Doch manche der tschechischen Deutschlehrer ließen sich von den vermeintlichen Erfolgen der ersten Jahre des Hitlerregimes verblenden und verfielen in bedenkenlose Germanophilie, die Jirát als „němcomilství“ abtat (VODRÁŽKOVÁ 2013: 194). Die Spaltung der germanistischen Zunft eskalierte bereits in der Affäre um die 1933 und 1934 veröffentlichten Artikel des jungen Deutschlehrers Ivo Liškutín (1906–1985). Mit Wucht erreichte die Kontroverse auch den öffentlichen Raum und wurde sogar in Deutschland rezipiert (vgl. PYTLÍK 2010: 19ff.). Sie aktualisierte das negativ besetzte Bild eines Deutschlehrers als Volksfeind und Kollaborateur. Dieses wurde nach dem Münchener Abkommen und in den sieben Jahren der Besatzungszeit noch verstärkt, wobei die meisten Deutschlehrer auf des Messers Schneide balancierten (vgl. NĚMEC 2007). Manche verloren dabei ihr Leben<sup>9</sup>, andere ihre pädagogischen, nationalen, aber vor allem menschlichen Ideale und Werte, wieder andere lavierten mit mehr Erfolg.

*Nur der Teufel spricht deutsch*, war der Titel einer 1945 erschienenen Broschüre (vgl. ZIMMERMANN 2005: 193). Dem entsprach die Verfilmung der auf einer wahren Begebenheit basierenden Erzählung von Jan Drda *Vyšší princip* [Das höhere Prinzip] von 1960. Im Unterschied zur literarischen Vorlage, der gleichnamigen Kurzerzählung (1946), wurde nun der Plot reduziert auf den Gegensatz der moralisch einwandfreien Kultur der Antike, die der empathische, gelehrsame Altphilologe und Klassenlehrer personifiziert, zu dem nationalsozialistischen, unmenschlichen Terror, den im Lehrerkollegium der Deutschlehrer symbolisiert. In der Schlüsselszene schleudert der Deutschlehrer dem alten Lateinlehrer folgenden Satz ins Gesicht: „Im Lateinunterricht kön-

---

<sup>9</sup> Bekannt sind die traurigen Schicksale der drei hier erwähnten Persönlichkeiten: O. Fischer starb an Herzversagen, als er vom Anschluss Österreichs erfuhr. A. V. Kraus überlebte das KZ Theresienstadt nicht. V. Jirát litt an Diabetes und verstarb am vorletzten Tag des Krieges, als er die nötige Insulindosis nicht aufreiben konnte.

nen Sie sich ja Ihren Humanismus wohl erlauben [...]“ (VYŠŠÍ PRINCIP, Film). Der deutschen Sprache und dem Deutschlehrer wird überhaupt die Gelehrsamkeit und damit sittliches Verhalten aberkannt, als Kollaborateur verliert er stellvertretend für alle seine Zunftkollegen sein sowohl soziales als auch sein kulturelles Kapital.

## 7 Fazit und Ausblick

Der Habitus der Deutschlehrer entwickelte sich seit den 1870er Jahren unter unterschiedlichen geopolitischen und soziokulturellen Bedingungen. Sowohl die analysierten literarischen Texte als auch die Selbstaussagen der Deutschlehrer deuten darauf hin, dass er konstant und im Schatten von anderen Sprachlehrern blieb. Das gesellschaftliche Prestige des Deutschen litt in der tschechischen Gesellschaft zunächst darunter, dass es als Staatssprache und zugleich Sprache des direkten nationalen Konkurrenten wahrgenommen wurde. Negativ wirkte sich noch der damit zusammenhängende Umstand aus, dass das Deutsche zum Alltag gehörte und außerhalb der Schule leicht zu erlernen war. Aus diesen Gründen konnten die Deutschlehrer viel weniger kulturelles Kapital anhäufen als die Altphilologen oder Französischlehrer. Anstatt als Gelehrte angesehen zu werden, standen sie während ihres Unterrichts mitten im politischen Diskurs, wo sie sich mit langgehegten Stereotypen auseinandersetzen mussten. Die Motivation zum Deutscherwerb scheint lediglich von praktischen Gründen geleitet zu sein. Die Aussicht auf eine Stelle im Staatsdienst oder Vorteile im Geschäftsbereich versprachen zwar, das ökonomische oder auch soziale Kapital zu erhöhen, vermochten jedoch an dem angeschlagenen gesellschaftlichen Prestige der Sprache kaum zu rütteln.

In der Zwischenkriegszeit verlor das Deutsche das Ansehen eines Machtinstruments des Staates, und die tschechische Gesellschaft verlor die Befürchtung, in der kulturellen Konkurrenz zu unterliegen. Der Deutschunterricht profitierte von günstigen Rahmenbedingungen. Von der verpönten Landessprache wurde das Deutsche über den Status einer wichtigen Minoritätssprache bis zur inoffiziellen zweiten Staatssprache aufgewertet. Die Akademisierung der Deutschlehrer schritt erfolgreich fort. Die Staatsbehörden unterstrichen verstärkt ihre Rolle, den tschechisch-deutschen Dialog zu gestalten. Den Habitus der Deutschlehrer beeinflusste die Entwicklung nur bedingt. Sie profitierten niemals vom Bonus der unbekannteren Exotik und daher einer unbekannteren, aber interessanteren Kultur.

Diese gesellschaftlichen Dispositionen determinierten auch ihre Selbstverortung. Die Chance, das Deutsche als eine Bildungssprache zu präsentie-

ren, wurde unterschätzt. Die noetische Funktion der Sprache wurde in der Schule weniger thematisiert. Stattdessen beharrten die führenden Germanisten auf der praktischen Sprachbeherrschung als dem bedeutendsten Lernziel der Sprachausbildung, dem andere Inhalte untergeordnet werden sollten. Gerüttelt wurde auch nicht an dem Grundsatz, das Deutsche solle den Schülern berufliche Karrieren in Staatsbehörden oder im Handel eröffnen (vgl. JANKO 1937: 285). Diese Verbohrtheit erwies sich womöglich als ein Bärenienst. Sie entwertete im Vergleich zu anderen Fremdsprachen das Deutsche zum politisch bestimmten Kommunikationsmedium. Als Bildungssprachen wurden weiterhin die antiken Sprachen und das Französische angesehen. Die Französischlehrer, unterstützt noch durch politische Argumente und die populäre Kultur, erfreuten sich überhaupt eines starken kulturellen und sozialen Kapitals.

Dass die Germanisten auf eine wenig lohnende Strategie setzten, wird ersichtlich in einem Vergleich mit dem in der Zwischenkriegszeit zaghaft etablierten Englischunterricht. Dessen Ziele stellt im selben Heft der Zeitschrift *Střední škola*, worin schon die Aufsätze von Janko und Jiráť 1937 erschienen, der Begründer der tschechischen Anglistik und Mitbegründer des Prager linguistischen Zirkels Vilém Mathesius (1882–1945) vor. In seinem Essay verzichtet er auf die praktische Sprachbeherrschung nicht, doch hebt er auch das Lesen der englischen und amerikanischen Literatur hervor, „um die Schüler mit der unterschiedlichen Welt der angelsächsischen Völker bekannt zu machen, und um aus dem Englischunterricht [...] womöglich viel für die allgemeine Bildung und sittliche Erziehung zu gewinnen“ (MATHESIUS 1937: 287f.). Seine Ausführungen schließt er mit dem Satz, dass der Englischunterricht gerade deshalb als eine gleichberechtigte Gefährtin des Französischunterrichts erscheinen würde (ebenda).

In der Studie wollte ich keine Wiedererkennungseffekte und keine Vergleiche zu der aktuellen Situation der Deutschlehrer im heutigen Tschechien bemühen. Es sollte lediglich auf zwei Beobachtungen aufmerksam gemacht werden, die für den aktuellen didaktischen Diskurs von Belang sein können. Zuerst ist die alltägliche (Selbst)Reflektion der eigenen Position in politischen, soziokulturellen und schulimmanenten Diskursen für den Sprachlehrer außerordentlich wichtig. Denn er muss sich dessen bewusst werden, dass er seinen Habitus und damit die Motivation der Schüler, die innerschulische Stimmung und die gesellschaftliche Akzeptanz der Lernsprache lediglich auf diese Art und Weise effektiv beeinflussen kann. Zweitens erscheint als problematisch, wenn die bloße Sprachbeherrschung als Lernziel bevorzugt wird und die Bildungsschätze der Hochkultur, aber auch die aktuelle Pop-Kultur beiseitegelassen werden. Auch der Sprachunterricht bildet junge Menschen heran. Das Medium der

Kommunikation ist leicht austauschbar, dagegen sind die Werte und Schätze einer Sprachkultur wesentlich stabiler. Der Habitus eines Sprachlehrers hängt untrennbar mit dem Prestige der von ihm gelehrten Sprache zusammen, das die Gesellschaft mit ihr zu verbinden vermag. Wiederum ist zu bedenken, dass jeder Sprachlehrer die Gelegenheit ergreifen kann und soll, das Prestige der von ihm gelehrten Sprache zu steigern.

## Literaturverzeichnis:

### Primärliteratur

- ČECH, Svatopluk (1871): Žoli. In: Světozor – Příloha Nr. 14 und 15 vom 07.04. und 14.04.1871, Titelseite.
- FISCHER, Otokar (2015): Dvojí Německo,. In: Otokar Fischer. Literární studie a stati II. Hrsg. v. Josef Čermák, Praha: FF UK, S. 559–568.
- JANKO, Josef (1937): Poslání němčináře na střední škole. In: Střední škola. Časopis pro středoškolskou pedagogiku a didaktiku, S. 285–287.
- JIRÁT, Vojtěch.: (1937): Němčina na střední škole (Něco poznámek a námětů). In: Střední škola. Časopis pro středoškolskou pedagogiku a didaktiku, S. 177–188.
- KLOSTERMANN, Karel (1958a): Suplent. Band I. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění.
- KLOSTERMANN, Karel (1958b): Suplent. Band II. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění.
- MATHESIUS, Vilém (1937): Výchovná hodnota angličiny [sic!] jako předmětu středoškolského. In: Střední škola. Časopis pro středoškolskou pedagogiku a didaktiku, S. 287–288.
- Mitteilungen der Böhmischem-Mährischen Filmzentrale/Věstník Česko-Moravského Filmového Ústředí (1944), Nr. 15 vom 05.10.1944.
- Návrh učebních osnov pro střední školy (1933). Praha: MŠaNO.
- OTÁHALOVÁ-POPELOVÁ, Jiřina (1937): Noetické problémy kulturních věd a jejich pedagogické důsledky v humanitních předmětech. In: Střední škola, S. 263–266.
- RÁDL, Otto (1929): Naše druhá kultura. Malá školka pro Všeevropu. In: Přítomnost 22.8. 1929, S. 518–521.
- VĚSTNÍK Ministerstva školství a národní osvěty (MŠaNO) (1937/38). Praha: MŠaNO.
- ŽÁK, Jaroslav (1938): Cesta do hlubin študákovy duše. Praha: Karel Synek
- ŽÁK, Jaroslav (1941): Der Klassenkampf: Einiges über das Wesen des Schulmenschen. Übersetzt von Julius Mader. Berlin: Stephenson.
- ŽÁK, Jaroslav (1968): Študáci a kantoři. Přírodopisná studie. Praha: Československý spisovatel.

### **Sekundärliteratur**

- AHRNDT, Mareile (1995): Karl Klostermann (1848–1923) als Schriftsteller in zwei Sprachen. Die allmähliche Wandlung eines Deutschen zum tschechischen Literaten. Frankfurt/M.: Haag + Herchen.
- BERGLOVÁ, Eva (2006): Zum pädagogischen Wirken der zwei Prager Professoren Václav Emanuel Mourek und Arnošt Vilém Kraus am Ausgang des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Germanistik in den böhmischen Ländern im Kontext der europäischen Wissenschaftsgeschichte. Hrsg. v. Milan Tvrdík u. Lenka Vodrážková-Pokorná. Wuppertal: Arco, S. 69–79.
- BOURDIEU, Pierre (1992): Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. In: Ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA, S. 49–80.
- BOURDIEU, Pierre/WACQUANT, Loïc J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- CASPARI, Daniela (2016): Die Lehrenden. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch u. Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Narr, S. 305–310.
- CHODĚRA, Radomír (2013): Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru. Praha: Academia.
- FIALA-FÜRST, Ingeborg (2018): Literární historikové, germanisté a germano-bohemisté, profesori pražské univerzity jako intelektuální hybatelé. In: Role středoevropského spisovatele-intelektuála ve zlomových okamžicích dějin. Hrsg. v. Jiří Hrabal. Olomouc: Univerzita Palackého, S. 25–39.
- GRACOVÁ, Blažena (2019): Kánon „velkých“ Čechů a jeho role při formování národní identity mládeže prostřednictvím školní výuky dějepisu. In: *Studia Historica Gedanensia* X (2019), S. 101–119.
- HAVRÁNEK, Jan (2003): Diskuse. In: Místo národních jazyků ve výchově, školství a vědě v habsburské monarchii 1867–1918. Hrsg. v. Harald Binder, Barbora Křivohlávková u. Luboš Velek Praha: Výzkumné centrum pro dějiny vědy, S. 61–62.
- HEGER, Ladislav (1940): Sedmdesát let prof. Josefa Janka. In: *Naše řeč* 24/1, S. 1–10.
- HUNEKE, Hans-Werner/STEINIG, Wolfgang (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 6. Auflage, Erich Schmidt Verlag: Berlin.
- JURT, Joseph (2010): Die Habitus-Theorie von Pierre Bourdieu. In: *LiThes* 3/Juli 2010, S. 5–17.
- KOŘÁLKA, Jiří (2001): Der Mythos vom deutschen Feind. In: *Deutsche und Tschechen. Geschichte – Kultur – Politik*. München: Beck, S. 506–511.
- KUČERA, Jaroslav (1999): Minderheit im Nationalstaat. Die Sprachenfrage in den tschechisch-deutschen Beziehungen 1918–1938. München: Oldenbourg.
- LEMBERG, Hans (Hg.) (2003): *Universitäten in nationaler Konkurrenz. Zur Geschichte der Prager Universitäten im 19. und 20. Jahrhundert*. München: Oldenbourg.
- MARTINOVSKÝ, Martin (2004): Jiřina Popelová-Otáhalová 100. výročí narození. In: *Akademický bulletin* 5. <http://abicko.avcr.cz/archiv/2004/5/obsah/jirina-popelova-otahalova-100.-vyroci-narozeni.html> [20.03.2021].

- NĚMEC, Mirek (2007): Die Leiden und Freuden eines Sprachlehrers. Der Pädagoge Eduard Vencl. In: *Aussiger Beiträge* 1, S. 117–134.
- NĚMEC, Mirek (2009): *Erziehung zum Staatsbürger? Deutsche Sekundarschulen in der Tschechoslowakei 1918–1938*. Essen: Klartext.
- NĚMEC, Mirek (2020): *Ve státním zájmu? Národnostní problematika ve středním školství meziválečného Československa*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- PETRÁŇ, Josef (1997): *Filozofická fakulta 1882–1918*. In: *Dějiny Univerzity Karlovy*, Band III. 1802–1918. Hrsg. v. Jan Havránek u. a. Praha: Univerzita Karlova, S. 257–304.
- PETRBOK, Václav (Hg.) (2015): *Arnošt Vilém Kraus (1859–1943) a počátky české germanistiky*. Praha: Academia.
- PRINZ, Friedrich (1970): *Das Kulturelle Leben (1867–1939). Vom österreichisch-ungarischen Ausgleich bis zum Ende der ersten Tschechoslowakischen Republik. § 10. Schul- und Bildungswesen*. In: *Handbuch der Geschichte der böhmischen Länder*, Band 4: Der tschechoslowakische Staat im Zeitalter der modernen Massendemokratie und Diktatur. Hrsg. v. Karl Bosl. Stuttgart: Hiersemann, S. 151–188.
- PYTLÍK, Petr (2010): *Ivo Liškutín – Ein Fall*. Diplomarbeit, MU Brno. [https://is.muni.cz/th/mlkzg/Ivo\\_Liskutin.pdf](https://is.muni.cz/th/mlkzg/Ivo_Liskutin.pdf) [21.03.2021].
- RAK, Jiří (1994): *Dědičný nepřítel*. In: RAK, Jiří: *Bývali Čechové... České mýty a stereotypy*. Jinočany: H&H, S. 97–109.
- SCHULZE, Winfried (1996): *Ego-Dokumente: Annäherung an den Menschen in der Geschichte? Vorüberlegungen für die Tagung ‚Ego-Dokumente‘*. In: *Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte*. Hrsg. v. Winfried Schulze. Berlin: Akademie Verlag 1996, S. 11–30.
- ŠIMEČKOVÁ, Alena (2006): *Anfänge der tschechischen Germanistik in Böhmen: Václav Emanuel Mourek*. In: *Germanistik in den böhmischen Ländern im Kontext der europäischen Wissenschaftsgeschichte*. Hrsg. v. Milan Tvrđík u. Lenka Vodrážková-Pokorná. Wuppertal: Arco, S. 59–68.
- STICH, Alexander (1974): *Jan Neruda jako teoretik a praktik jazykové kultury*. In: *Naše řeč* 57/5/1974, S. 225–242.
- SVATOŠ, Michal (2004): *Humanistické vzdělání s dominancí klasických jazyků v českých zemích v 19. století*. In: *Vzdělání a osvěta v české kultuře 19. století*. Hrsg. v. Václav PetrboK u. Kateřina Piorecká. Praha: ÚČL AV ČR, S. 39–52.
- TVRĐÍK, Milan (2011): *August Sauer und die Prager tschechische Germanistik*. In: *August Sauer (1855–1926). Ein Intellektueller in Prag zwischen Kultur- und Wissenschaftspolitik*. Hrsg. v. Steffen Höhne. Wien: Böhlau, S. 131–146.
- VODRÁŽKOVÁ, Lenka (2007): *Die Prager Germanistik nach 1882. Mit besonderer Berücksichtigung des Lebenswerkes der bis 1900 an die Universität berufenen Persönlichkeiten*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- WINKLER, Martina (2009): *Vom Nutzen und Nachteil literarischer Quellen für Historiker*. In: *Digitales Handbuch zur Geschichte und Kultur Russlands und Osteuropas* Nr. 21. [http://epub.ub.uni-muenchen.de/11117/3/Winkler\\_Literarische\\_Quellen.pdf](http://epub.ub.uni-muenchen.de/11117/3/Winkler_Literarische_Quellen.pdf) [20.03.2021].

ZIMMERMANN, Volker (2005): Von Gegnern zu Verbündeten. Die „sozialistische Freundschaft“ zwischen der SBZ/DDR und der Tschechoslowakei in der Propaganda beider Staaten (1945–1961). In: Propaganda, (Selbst-)Zensur, Sensation. Grenzen von Presse- und Wissenschaftsfreiheit in Deutschland und Tschechien seit 1871. Hrsg. v. Michal Anděl, Detlef Brandes, Alfons Labisch u. a. Essen: Klartext, S. 193–210.

### **Filmquellen**

Škola základ života (1938)

Cesta do hlubin studákovy duše (1939)

Vyšší princip (1960)