



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Das Schulwesen der deutschen Minderheit in Russland“

verfasst von

Julija Hölzl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 243 361

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Slawistik/ Russisch

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Gero Fischer

DANKSAGUNG

Ich möchte meinem Mann herzlichen Dank gebühren, der mich bei meinem Studium und mich der Zeit der Promotion mit Geduld und Hilfsbereitschaft unterstützte.

Besonders gedankt sei meinem Gutachter Ao. Univ. – Prof. Dr. Gero Fischer für seine wertvollen Hinweise und Anregungen, die mir die Arbeit erleichtert und interessant gemacht haben.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	5
Abbildungsverzeichnis	7
1. Einleitung	1
2. Voraussetzungen für das Entstehen deutscher Kolonien in Russland: die Epoche der Aufklärung	3
2.1 Soziokulturelle und bildungspolitische Situation in Russland Ende des 17. Jahrhunderts	5
3. Deutsch-russische Wissenschaftsbeziehungen im 18. Jahrhundert	10
3.1 Das Moskauer akademische Gymnasium	12
3.2 Die Petersburger Akademie der Wissenschaft	14
3.3 Gründung der Universität	18
3.4 Auf dem Weg zu der allgemein bildenden Schule Russlands	19
4. Russlands Interesse an der deutschen Pädagogik	25
4.1 Übernahme des österreichischen (Saganschen) Schulwesens	28
5. Die Russlanddeutschen: Staat – Kirche – Gemeinde	32
6. Das städtische Russlanddeutschtum	38
7. Kirchengemeinden und Schulwesen in den Städten	43
7.1 Entwicklungen der Deutschen Schulen in Moskau	47
7.1.1 St.-Michaelisschule	52
7.1.2 St.-Petri-Pauli-Schule	58
7.2 Schultypen (1860 – 1917)	64
7.3 Der Lehrkörper	67
8. Kirchengemeinden und Schulwesen in den Kolonien	69
8.1 Typen deutscher Grundschulen im Wolgagebiet	75
8.1.1 Private russisch-deutsche Gesellschafts- oder Genossenschaftsschulen	76
8.1.2 Deutsche Zemstvo-Schulen	77
8.2 Gründung russischer Kreisschulen für die Wolgadeutschen	80
8.3 Schule und Kirche der Wolgadeutschen Ende des 18. Jh.	83
8.4 Küsterlehrer in den Wolgadeutschenkolonien	87
9. Russifizierung	91
10. Resümee	99

11. Quellenverzeichnis	106
12. Anhang	114
12.1 Abstract.....	114
12.2 Lebenslauf.....	115

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schulgeldzahlungen in Prozentanteilen an das St.-Petri-Pauli-Knaben-Gymnasium im Schuljahr 1904/1905.....	60
Abbildung 2: Bildungsstand in den Wolgakolonien 1865	73
Abbildung 3: Unterrichtstage im Gouvernement Saratov	79

1. Einleitung

Die Geschichte des Deutschtums in Russland greift weit in die Vergangenheit – bis ins 15. und 16. Jahrhundert – zurück. *„Es ist sowohl in seiner Geschichte als auch in seiner Zusammensetzung außerordentlich vielgestaltig, fast ebenso vielgestaltig wie im Mutterlande selbst, da Russland Auswanderungslustige aus allen Gauen Deutschlands anzog“* (Schleunig, 1955, S.3). Jedes Siedlungsgebiet des weiten russischen Reiches hat seine eigene, bewegte Siedlungsgeschichte, die häufig ganz unabhängig von der der anderen Siedlungsgebiete ist. Auch die deutschen Kolonisten hatten unterschiedliche Selbstbezeichnungen: Wolgadeutsche, Schwarzmeerdeutsche, Krimdeutsche, Wolhyniendeutsche und Kaukasiendeutsche.

Ende des 19. Jahrhunderts setzte sich bei den meisten Deutschen in Russland die Bezeichnung „Russlanddeutsche“ durch und erfreute sich immer größerer Beliebtheit, da sie als äußeres Zeichen für die wechselvolle Entstehung einer neuen ethnischen Gemeinschaft stand, die als gemeinsames Band eben die deutsche Sprache besaß, *"obwohl die Gemeinschaft durch Dialekte und Mundarten, Konfessionen und territoriale Trennung uneinheitlich war"* (Šlejcher, 1992, S. 73).

Nach der Ansiedlung der Deutschen in Russland entstand seit dem Ende des 18. Jahrhunderts allmählich eine Art eigenes Schulwesen der Deutschen in ihren Siedlungsgebieten. Die deutschen Kolonisten brachten aus der Heimat ihre Kirchenschulen mit.

Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelten sich einige deutsche Schulen in Petersburg (Petrischule) und Moskau (Petri-Pauli-Schule) zu Eliteanstalten, in denen russische Kinder oftmals die Hälfte der Schülerschaft ausmachten. Mit der Gründung der autonomen Republik der Deutschen an der Wolga sowie den deutschen Rayons wurde die Entwicklung eines eigenen deutschen Schulwesens gestärkt. Die Zahl der deutschen Schulen, das heißt Schulen mit Deutsch als Unterrichtssprache in fast allen Fächern, nahm ebenso zu wie die von deutschen Hochschuleinrichtungen.

Analysiert man nun jene Prozesse, welche Entstehung, Entwicklung und Bestand der immateriellen Kultur der Russlanddeutschen und die ihrer Bildungseinrichtungen bewirkt haben, so ist offensichtlich, dass eine solche Darstellung spannende Einblicke in ein nicht unbedeutendes Feld der Geschichte Russlands eröffnet. Zugleich steht die Geschichte dieser deutschen Schulen als Bewahrer von Sprache und Religion auch als ein eindrucksvolles

Beispiel für andere Volksgruppen, die sich – allen Problemen und politischen Widersprüchen des russischen Staates zum Trotz – auf russischem Boden behaupten mussten und konnten.

Diese Forschung über jene deutschen Bildungseinrichtungen setzt natürlich voraus, zuerst den Kontext der wechselvollen Beziehungen jener beiden gegensätzlichen Kulturräume der Deutschen und der Russen zu ermessen, wie sie sich vom späten 18. Jahrhundert bis 1917 entwickelten und hier besonders gesellschaftliche, kulturelle und bildungspolitische Faktoren zu berücksichtigen. Der Vollständigkeit halber soll aber auch eine allgemeine Darstellung der historischen und kulturellen Entwicklung der Russlanddeutschen gegeben werden.

2. Voraussetzungen für das Entstehen deutscher Kolonien in Russland: die Epoche der Aufklärung

Die Entstehung der deutschen Kolonien auf russischem Territorium ist untrennbar mit dem Namen eines Mannes verbunden, der wie kein anderer ein starkes Licht auf den stets ambivalenten Sonderweg Russlands zwischen Tradition und Moderne wirft: Zar Peter der I., genannt Peter der Große. 1672 geboren, wurde er bereits 1682 Zar und Großfürst von Russland. 1721 nahm er den Titel eines Kaisers des russischen Imperiums an und führte sein Land somit in die erste Reihe der europäischen Mächte.

In dieser Zeit sind die integrativen Beziehungen zwischen Russland und Westeuropa besonders offenkundig. Sie bedingten die Entstehung völlig einzigartiger soziokultureller Verhältnisse in diesen Ländern.

Zur Annäherung zwischen dem russischen und dem deutschen Volk trug maßgeblich die Epoche der Aufklärung bei, die bekanntlich Grundlage für das Aufkommen einer ganzen Reihe bedeutsamer Ideen war. Die Hauptideen der Aufklärung waren am markantesten in den Werken der westeuropäischen, vor allem der französischen, der schweizerischen, aber auch der deutschen Aufklärer vertreten. Dabei fokussierten sich die Bemühungen des Zaren vor allem auf eine Zusammenarbeit mit den deutschen Aufklärern, da zu dieser Zeit Wirtschaft und Industrie Preußens führend in ganz Europa waren und Peter der Große erkannte, dass Bildung einen wesentlichen Grundstein für den Erfolg eines Staates darstellte. Das gegenseitige Interesse des zaristischen Russlands und preußischen Königreichs aneinander wurde in dieser Zeit begründet.

Russland war, aufgrund einiger Besonderheiten in der eigenen Entwicklung zu dieser Zeit, im Vergleich zu Westeuropa, ein noch relativ stabiler Feudalstaat.

Die Schwierigkeit, die Entwicklung der Aufklärung in Russland darzustellen, besteht darin, dass das Werden der bürgerlichen Nation, das sich während dieses Prozesses vollzog, sehr langsam vor sich ging. Denn den Städten kam hier nicht die gleiche Bedeutung zu wie in Mittel- und Westeuropa (Winter, 1966, S. 267). Eine wichtige Ursache hierfür lag darin, dass die im Vergleich zum übrigen Europa gewaltigen Ausmaße des Raums, in dem die Völker Russlands lebten, es einem Bauern oder Handwerker aus der Vorstadt, der dem Druck des städtischen Lebens nicht mehr stand hielt, erlaubten, einfach in den Weiten der Steppe zu verschwinden. Die Konzentration der Bevölkerung in Städten mit ihrer Dynamik, wie man sie

in dieser Zeit bereits in West- und Mitteleuropa vorfindet, vollzog sich deshalb in Russland wesentlich langsamer.

Bereits das 17. Jahrhundert hatte verschiedene Anzeichen einer gewissen Modernisierung des Reiches geboten, wobei es höchst bemerkenswert ist, dass es hauptsächlich die Russen selbst waren, die die Frühaufklärung maßgebend bestimmten. Das beste Beispiel dafür bietet Peter der Große selbst. *„Die Aufklärung war die treibende Kraft, aber auch das Ziel der petrinischen Revolution von oben“* (Stricker, 1997, S. 27).

Für Westeuropa wurde Peter der Große *„pars pro toto zur markanten Figur eines aufgeklärten Monarchen“* (Süss, 2004, S. 29), der dank seiner Macht und seines aufgeklärten Verstandes die Entwicklung eines ganzen Landes voranbringen konnte. Damit wurde er zu einem einzigartigen Symbol für die nachfolgende westeuropäische Aufklärergeneration (Voltaire, Diderot u. a.). *„So spielte Russland für Westeuropa seit dieser Epoche die Rolle eines Versuchsgeländes für die Verbreitung aufklärerischer Gedanken mit einem fruchtbaren Nährboden für die praktische Verwirklichung aller Ideen“* (Süss, 2004, S. 29). Dadurch konnte man breite Verbindungen in den Bereichen der Kultur und Bildung Russlands mit Westeuropa herstellen.

Die siegreichen Kriege Russlands spielten dabei eine nicht unwesentliche Rolle, das dadurch *„gewachsene Selbstbewusstsein wurde zum Motor für die revolutionären Umgestaltungen“* (Stricker, 1997, S. 26).

So veränderte der Zar (insbesondere nach 1698 mit der Ausschaltung der letzten innenpolitischen Gefahr in Gestalt der Strelitzen) jäh die Außen- und Innenpolitik des Staates, die Formen des Gesellschaftslebens und des privaten Alltags. Alles Wichtige, was im politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben des weiteren 18. Jahrhunderts geschah, erwuchs auf die eine oder andere Weise aus Peters Reformen. Er zerstörte veraltete Strukturen mit ihren überkommenen Vorstellungen über die notwendigerweise patriarchalen Beziehungen zwischen dem Staat und den Bürgern.

Die Entwicklung der Manufakturen, die Einführung neuer Produktionsformen, die Reorganisation der Verwaltung, die Regelung der staatlichen Angelegenheiten, die Schaffung der stärksten Armee in Europa und die rasche Entwicklung von Volksbildung und Wissenschaft waren die wesentlichen Merkmale des Jahrhundertbeginns in Russland.

2.1 Soziokulturelle und bildungspolitische Situation in Russland Ende des 17. Jahrhunderts

Ende des 17. Jahrhunderts hatte man in Moskau eine klare Vorstellung darüber, welche westlichen Ideen und Bildungsinhalte zu übernehmen seien; „*das staatliche Interesse*“ des russischen Zaren hatte ein klares Ziel: „*dem Wohl des Volkes*“ (Bagger, 1985, S. 24) zu dienen. Der Monarch selbst wurde als „*auffallendste Persönlichkeit in der Geschichte Europas wahrgenommen*“ (Bagger, 1985, S. 24).

Das Gemeinwohl wurde zum Hauptziel seiner ökonomischen und internationalen Politik und kam in den Beziehungen der Russen zu den Ausländern deutlich zum Ausdruck.

Zur Zeit Peters des Großen war das vordringlichste Ziel für Russland, zu einem hoch entwickelten europäischen Land aufzusteigen und als Großmacht anerkannt zu werden. Bei der Durchsetzung seiner Neuerungen bemühte sich der Monarch, in Übereinstimmung mit den schon in Westeuropa etablierten politischen Normen zu denken und zu handeln. Um für Russland einen würdigen Platz in der europäischen Gemeinschaft zu finden, war er gezwungen, Kriege zu führen und verschiedene Mittel der Wirtschaftspolitik anzuwenden. Der Zar wollte nicht ausschließlich die Politik der deutschen Monarchen nachahmen, sondern richtete seine Aufmerksamkeit hauptsächlich auf herausragende Persönlichkeiten in ganz Europa.

Ein weiteres Ziel seiner Politik war das Kennenlernen der westlichen Kultur, um das geistige Potenzial Russlands zu bereichern. Nicht zufällig haben anschließend das „*Alte Russland*“ und das „*Gelehrte Deutschland*“, wie die beiden Länder von verschiedenen Ideologen genannt werden, fast zwei Jahrhunderte lang als Partner zusammengearbeitet und mannigfaltige handelspolitische, kulturelle und andere Beziehungen entwickelt (Kahn, 1984, S. 44).

Den Beziehungen mit Preußen schenkte Russlands Herrscher seine größte Aufmerksamkeit unter den europäischen Ländern. Die persönlichen Kontakte der beiden Herrscher – des preußischen Königs und des russischen Zaren – beschrieb der preußische König Friedrich Wilhelm I. in seinem Testament an seine Nachfolger 1722: „*Mit dem russischen Zaren müssen sie Freundschaft pflegen, die bestehenden Beziehungen entwickeln und sich um ihre Langlebigkeit kümmern*“ (Kahn, 1984, S. 44, zit. in: Süss, 2004, S. 30).

„*Peter der Große machte den Westen zu Russlands Mentor*“ (Süss, 2004, S. 30). Nach dem Tod Peters des Großen 1725 war der Wunsch nach Europäisierung so stark, dass viele Lebensbereiche von nun an nicht nur die deutlichen Spuren des westlichen Einflusses trugen,

sondern auch in Übereinstimmung mit dem „Eurostandard“ des 18. Jahrhunderts aufgebaut wurden. In Folge dessen wurde sogar die Muttersprache im Laufe der Zeit, vor allem im adeligen Milieu, durch die westlichen Fremdsprachen verdrängt.

Unter den Hemmnissen, die dem Aufbau und Fortschritt Russlands entgegenstanden, war vor allem die Bildungsfrage ausschlaggebend. *„Sollte ein neues Russland entstehen, so musste rasch und möglichst umfassend ein breites gebildetes Russentum geschaffen werden“* (Winter, 1966, S. 282). Die europäischen Staaten verfügten bereits über entwickelte Bildungsformen, deshalb stellte sich für Russland die Frage, wie die Erfahrungen der westeuropäischen Länder am besten zu nutzen und in das russische System zu integrieren und implementieren seien.

Auch die russische Erziehung und Bildung sollte westlichen Standards angepasst werden, sodass folgende Maßnahmen ergriffen wurden:

- Ausbildung von jungen Leuten im Ausland,
- Einladung von Wissenschaftlern und Lehrern für die pädagogisch-wissenschaftliche Tätigkeit,
- Einfuhr geistiger Werke ausländischer Autoren.

Doch die „Europäisierung“ der russischen Volksbildung hatte in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts sowohl ihre positiven als auch negativen Seiten. Als besonders wertvoll kann sicher der gegenseitige Kulturaustausch in den Bereichen der staatlichen Organisation und der Bildung zwischen europäischen Staaten und Russland betrachtet werden, welcher dank der Reformen und der Tätigkeit Peters des Großen einen zielgerichteten Charakter gewann. Man wandte sich jedoch gegen eine direkte Übertragung der Formen und Methoden der Aufklärungstätigkeit und verteidigte die Idee, dass die russische Eigenart und Eigenständigkeit bewahrt werden müsse. *„Die Erfahrungen Westeuropas in der Kultur und Pädagogik zu entlehnen war nur eines der Mittel zum Erreichen nationaler Ziele“* (Süss, 2004, S. 30). Im Prozess der Bereicherung verschiedener Kulturen wurden die westlichen Erfahrungen analysiert und selektiert und die daraus gewonnenen Erkenntnisse in das russische System implementiert.

Die negative Seite der „Europäisierung“ bestand in der übermäßigen Begeisterung eines Teils der herrschenden Klasse für die westlichen Vorbilder.

„Dieser Prozess blieb nicht ohne Rückwirkungen auf das Bewusstsein breiter Kreise des russischen Volkes, die sich in dieser Krise der nach westlichen Leitbildern vollzogenen Transformation an den Ankern von Volksglauben und Volkskirche (die Altgläubigen),

altmoskowitzischem Herrschertum (die Strelitzen) und Patriarchentum (der Patriarch Joakim und seine Anhänger) festzuhalten versuchten“ (Fleischhauer, 1986, S. 30)

Als Höhepunkt für diese negative Entwicklung Russlands kann die Auseinandersetzung zwischen „Slawophilen“ und „Westlern“ im zweiten Drittel des 18. Jahrhunderts betrachtet werden, wobei die ersteren einen slawischen, an den religiösen und kulturellen Traditionen Altrusslands orientierten Sonderweg propagierten. Von ihnen wurde die Öffnung zum Westen durch Peter dem Großen als *„der große Sündenfall der russischen Geschichte verdammt“* (Stricker, 1997, S. 31). Auch laut Dostojewskij *„konnte die Zukunft Europas nur im Slawentum, genauer gesagt: in der russischen Orthodoxie, liegen. Russland werde durch sein „neues Wort“ – das universale Wort der russischen Orthodoxie – die Kultur des Westens prägen und krönen“* (Stricker, 1997, S. 31).

Die Westler sahen dagegen die Zukunft Russlands in der konsequenten Fortführung der von Peter dem Großen initiierten Öffnung nach Europa, jedoch *„nicht im bloßen Adaptieren westlicher Ideen, sondern in ihrer Verknüpfung mit russischen Vorstellungen und Traditionen“* (Stricker, 1997, S. 31).

Die Hauptprinzipien der Bildung für Jugendliche waren die enge Verbindung der allgemeinen mit der speziellen (beruflichen) Ausbildung, sowie ihre praktische Ausrichtung und der Ständecharakter, den sie unter den Nachfolgern von Peter dem Großen erhielten.

Die Eigenart der russischen Schulen im Vergleich zu den westeuropäischen Lehranstalten *„stand in den vielseitigen Möglichkeiten der Bildungswege, ihrer Fächervielfalt und sogar einem gewissen Enzyklopädismus“* (Süss, 2004, S. 31). In Russland entstanden zu dieser Zeit verschiedene Schultypen, sowohl allgemein bildende (Ziffernschulen, Gymnasien) als auch Berufsschulen (geistliche, medizinische, Garnisons- und Seeschulen sowie andere).

Die Gesetzessammlung des Russischen Reiches belegt den Zustand des Schulwesens im Lande in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Russland erlebte zu dieser Zeit eine Umbruchsituation. Erstmals entstand ein staatliches Schulsystem, welches sich am Bedarf der Zeit orientierte. Das Patriarchale, Traditionelle der Ausbildung wurde zerstört. Das neue Schulsystem konzentrierte sich auf die Ausbildung nationaler Fachkräfte, auf die Entwicklung einer Massenvolksschule, der Hochschulbildung und der Akademie der Wissenschaften.

Als ein weiterer Hemmschuh der russischen Volksbildung erwies sich der Mangel an geeigneten Lehrern. Praktisch bis in die 80er-Jahre des 18. Jahrhunderts gab es in ganz Russland keine spezielle Ausbildung für Lehrkräfte. Die Ausbildung der Jugendlichen wurde den Geistlichen, Offizieren, Studenten und Schülern übertragen. *„Ich bin ein Lernender und*

suche Lehrende“ (Winter, 1966, S. 276 – 277), so lautete ein Grundsatz, den Peter der Große Zeit seines Lebens befolgte. Dieser Geist musste auch seine Umgebung beseelen.

„Um Russland zu modernisieren, bedurfte es europäischer Kräfte, die fähig und bereit waren, auf russischem Boden an diesem Transformationsprozess mitzuwirken“ (Fleischhauer, 1986, S. 30). Modernisierung bedeutete damals vor allem Zentralisierung (Stricker, 1997, S. 33).

Um diesem massiven Lehrkräftemangel Herr zu werden, trat selbst der Staat als Initiator für die Einladungen ausländischer Lehrer an russische Schulen auf. Um diesen Prozess zu beschleunigen, wurden speziell für ausländische Lehrer, welche sich bereit erklärten, an den russischen Schulen zu unterrichten, eigene Gesetze erlassen. Die spezielle Erforschung dieses Themas anhand der Gesetzessammlung Russlands ist sehr interessant. Trotz Unvollständigkeit der Ausgabe ist es möglich, die wichtigsten Richtungen der Staatspolitik gegenüber den Ausländern in Russland zu verfolgen. Das Gesetzbuch für die Jahre 1701 – 1750 enthält 32 Gesetze, die Ausländer betreffen, weiterhin 22 Erlässe des Senats, die die Bestimmungen der Gesetze vervollständigen oder bestätigen (Kirov, A. N, 1995, S. 87).

Zwei Gesetze – *„Über die Einladung von Ausländern nach Russland mit Gewährung der Glaubensfreiheit“* (1702) und *„Über die Zulassung der Ausländer zum Bau und zur Erweiterung der Bergbaubetriebe“* (1720) – sind wegen der Wichtigkeit der angesprochenen Probleme als Manifeste veröffentlicht (Süss, 2004, S. 32).

Im ersten Manifest (1702) werden die Grundlagen der Staatspolitik über die Einladung von ausländischen Spezialisten ausführlich dargestellt und die Motive für die Einladung formuliert: *„zum Wohl des Volkes und des russischen Staates, damit unsere Untertanen mehr und besser lernen können und im Handelswesen geschickter werden“*, um *„unsere Grenzen vor feindlichen Überfällen zu schützen“* (Süss, 2004, S. 32).

Die Analyse der Gesetze führt zur Schlussfolgerung, dass die russische Regierung jenen Maßnahmen eine besondere Aufmerksamkeit schenkte, die Ausländer für den Staatsdienst in Russland anwarben. Es wurden dabei die Registrierungsformalitäten nach ihrer Ankunft in Russland bestimmt, des weiteren wurde versucht, ihr bisheriges Leben und ihre Kultur in ihre neue Tätigkeit einzubinden. Die Verleihung von Dienstgraden und Bedingungen für ihre Rückkehr in ihre Heimat wurden ebenfalls in diesen Gesetzen festgelegt.

Das Studium der Tätigkeit ausländischer Lehrkräfte an Russlands Schulen Ende des 17. und der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts ermöglichte nicht nur, in den weiteren Kapiteln dieser Arbeit genauere Angaben über die Teilnahme der Ausländer an den Neuerungen und Änderungen Peters des Großen, die in der russischen Gesellschaft durchgeführt wurden, zu

machen, sondern trug dazu bei, den besonderen Charakter der westeuropäischen Einflüsse auf die Bildung der russischen nationalen Kultur festzustellen.

3. Deutsch-russische Wissenschaftsbeziehungen im 18. Jahrhundert

Während das 17. Jahrhundert hauptsächlich mit der Organisation und der wissenschaftlichen Richtung des Schulwesens in Russland geprägt war, erweist sich das 18. Jahrhundert gerade auf dem Gebiet der Wissenschaften als sehr erfolgreich. Ein wesentlicher Beitrag zum Erfolg der deutsch-russischen wissenschaftlichen Beziehungen war die Entstehung eines Bürgertums als Träger des nationalen Bewusstseins Russlands, welches gerade auf dem Gebiete der Wissenschaft zu vielen Fortschritten führte.

Die wirtschaftliche und soziale Entwicklung, besonders in Ostdeutschland, kamen der wirtschaftlichen Entwicklung in Russland verhältnismäßig nahe, vor allem infolge der Konzentration auf nur drei Zentren als Träger dieser Prozesse. So erklärt es sich, warum gerade die 1700 begründete Akademie der Wissenschaften in Berlin und besonders die 1692 entstandene Universität Halle auf die wissenschaftliche Entwicklung in Russland so großen Einfluss gewinnen konnten.

An der Berliner Akademie und der Universität Halle wurde versucht, fortschrittliche wissenschaftliche Bestrebungen unter zurückgebliebenen wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen zu nutzen, um auf diese Weise auch die wirtschaftliche Entwicklung des Staates voranzutreiben. Neben einer regen wirtschaftlichen begann in den beiden Städten nun auch eine ebensolche geistige Entwicklung. Als geistiger und wirtschaftlicher Umschlagsplatz kam schließlich noch Leipzig hinzu; Berlin, Halle und Leipzig fanden ihre Entsprechungen im Osten in Moskau, Petersburg und Riga. So kam es, dass der erste Präsident der Akademie in Petersburg, Laurentius Blumentrost (1692 – 1755), in Halle studiert hatte und mit Berlin und Leipzig enge Verbindungen unterhielt.

Die genialen Initiatoren der deutsch-russischen Wissenschaftsbeziehungen waren vor allem Peter der Große und Gottfried Wilhelm Leibniz (1646 – 1716). Leibniz war nicht nur Gründer und erster Präsident der Berliner Akademie der Wissenschaften, er hat diese auch von Anfang an entschieden auf die Verbindung mit Russland hingewiesen. Leibniz erkannte die Wichtigkeit der Gründung einer Akademie der Wissenschaften in Petersburg und investierte all seine Energie in deren Realisierung.

Dies gilt ebenso für einen Mathematiker vom Range Leonhard Eulers (1707 – 1783) wie für einen Historiker August Ludwig Schlözers (1735 – 1809). Wie entscheidend war doch der zeitweilige Aufenthalt Schlözers in Russland für seine wissenschaftliche Weiterentwicklung

und welch grundlegende Erkenntnis gewann umgekehrt Michail Vasil'evič Lomonosov (1711 – 1765) während seines mehrjährigen Aufenthaltes in Deutschland!

Doch nicht nur auf dem Gebiet der Naturwissenschaft und der Mathematik waren die deutsch-russischen Beziehungen fruchtbar, auch auf dem Gebiet der Geschichte gab es bedeutende Wechselwirkungen. So hatte der erste große russische Historiker, Vasilij Nikitič Tatiščev in Ostdeutschland maßgebende Eindrücke empfangen und blieb mit der deutschen Wissenschaft sein ganzes Leben lang eng verbunden. Er hat dann wiederum die deutschen Historiker, die wie G. S. Bayer, G. F. Müller und A. L. Schlözer zeitweise oder ganz an der Petersburger Akademie wirkten, maßgebend beeinflusst.

Die Geschichte der wissenschaftlichen Beziehungen ist besonders deswegen so wichtig, weil sie vor allem die so notwendige Verbindung zwischen Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften zu knüpfen vermag (Winter, 1981, S. 27). Bei der angesichts des wissenschaftlichen Fortschritts immer stärker ausgeprägten Spezialisierung der Einzeldisziplinen ist es nötig, den Blick auf das Ganze nicht zu verlieren. Es ist daher besonders begrüßenswert, wenn sich Geisteswissenschaftler und Naturwissenschaftler zu gemeinsamer Arbeit vereinen.

Was bedeutet zum Beispiel Eulers Verbundenheit und was Schlözers Aufenthalt in Russland für die deutsche Wissenschaft? Ihr geistiger Horizont hat sich ungeheuer erweitert. Sie sahen Probleme in ganz neuer Sicht und vermittelten diese wieder zurück nach Deutschland. Russland war nicht nur das „*Paradies der Gelehrten*“, wie Christian Wolff schon 1727 ermunternd an L. Euler schrieb, als dieser nach Petersburg ging, sondern auch „*das Land der unbegrenzten Möglichkeiten wissenschaftlicher Forschung*“ (Winter, 1981, S. 28).

Was boten allein die großen wissenschaftlichen Forschungsreisen des 18. Jahrhunderts in Russland, an denen sehr viele deutsche Gelehrte teilnehmen konnten, der deutschen Wissenschaft! Die technischen Werkstätten der Petersburger Akademie waren vorbildlich für ganz Europa. Große wissenschaftliche Werke, die sonst nirgends gedruckt erscheinen konnten, wurden (wie einige von L. Euler) in Russland veröffentlicht, auch wenn die Gelehrten – wie auch Euler selbst damals – gar nicht in Russland, sondern außerhalb wirkten.

Die deutschen und die russischen wissenschaftlichen Bestrebungen ergänzten einander auf das Beste. „*Deutschland hatte eine Überproduktion an Gelehrten, die erst in Russland mit seinen weiten Gebieten, die bis ins Herz Asiens und bis zum Stillen Ozean reichten, zur vollen Geltung kommen konnten*“ (Winter, 1981, S. 24).

3.1 Das Moskauer akademische Gymnasium

Eine der bekanntesten Schulen Moskaus war das Anfang des 18. Jahrhunderts eröffnete Gymnasium des Pastors Johann Ernst Glück (1654 – 1705). Zwei Jahre nach der Gründung (1706) lernten dort bereits an die 100 russischen Schüler, die im Wesentlichen von Ausländern, die in der Deutschen Vorstadt lebten, unterrichtet wurden.

Es schien hier der organische Anfang einer Akademie in der Gründung eines Gymnasiums als Vorstufe zu liegen. Hier sollten sich die besten Gelehrten versammeln und nicht nur forschen, sondern auch mit der Heranbildung eines wissenschaftlichen Nachwuchses beginnen. Nur so ist es zu verstehen, dass Peter der Große der Schule des lutherischen Propstes Glück, die im Jahre 1703 in Moskau eröffnet wurde, eine solche Unterstützung und Förderung zuteilwerden ließ. Glück selbst nannte seine Anstalt deswegen, sicher mit Wissen Peters des Großen, „*Akademisches Gymnasium*“ (Winter, 1953, S. 162).

Diese Schule war als etwas ganz Besonderes gedacht. Hier sollten die russischen Adeligen durch ausgezeichnete Lehrkräfte, die gleichzeitig Gelehrte waren, in die Wissenschaft eingeführt werden. Das Kollegium dieser Lehrer wäre auf diese Weise wirklich der organische Anfang einer Akademie gewesen.

Die Schule Glücks wurde auch als „*Zaristisches Deutsches Gymnasium*“, „*Gymnasio illustr*“, und als „*Gymnasium Petrinum*“ bezeichnet (Winter, 1953, S. 163). Das zaristische Gymnasium hat in den wenigen Jahren seines Bestandes, wie ebenfalls aus den Akten hervorgeht (Winter, 1953, S. 174), nicht weniger als 240 Schüler gezählt, die auch namentlich genannt sind. Es gehörten dazu die Söhne der einflussreichsten Männer, die an dem Neuaufbau des Schulsystems in Russland an erster Stelle standen. Hier studierten die Bestužev-Rjumin, die Veselovskij, die Golovkin, Golicyn und Lefort. Hier erhielten sie ihren ersten Fremdsprachenunterricht, ehe sie selbst nach West- und Mitteleuropa aufbrachen, einige davon auch nach Halle.

Die Schule war in sechs Klassen eingeteilt. In der Klasse, in der Griechisch und Hebräisch gelehrt wurde, hoffte Glück auch Zöglinge der geistlichen Akademie als Schüler zu erhalten, die dann für leitende Stellungen in der russischen Kirche vorgesehen waren.

In der Lehranstalt wurden vor allem Mathematik, Physik und Geographie gelehrt. Auf den Unterricht in diesen Wissenschaften legte der Zar wegen ihrer Bedeutung für die Entwicklung der Technik besonderen Wert – wenn auch Mathematik und Physik ganz besonders in der Navigationsschule des Briten Henry Fargwarsons (auch als Henry Farquharson bekannt) in Moskau seit 1701 gepflegt wurden, wie von Huyssen (Winter, 1953, S. 164) zu berichten

weiß. Wurden einerseits hier täglich 200 Russen in den mathematischen Wissenschaften unterrichtet, so sollte doch auch das akademische Gymnasium in diesen Wissenschaften besondere Leistungen aufweisen. Der Wetteifer, im Sinne Peters des Großen zu lernen und die leitende Funktion Glücks mit seiner Schule im Aufbau des russischen Bildungswesens werden offenbar.

Das Gymnasium war neben der römisch-katholischen Schule die einzige Bildungsstätte, die vor allem für das Studium der Fremdsprachen in Betracht kam. Auf die Erlernung fremder Sprachen legte der Zar bekanntlich größten Wert, vor allem, um sich in den Originalsprachen mit den technisch-ökonomischen Fortschritten in Europa bekannt zu machen.

Der Sohn Glücks trug an der Schule neben cartesianischer Philosophie auch Griechisch, Hebräisch, Syrisch und Chaldäisch vor. Weitere orientalische Sprachen, vor allem das Arabische, sollten gepflegt werden. „*Auch französische und italienische Sprachmeister sind bestellt, über die Glück die Direktion hat*“, heißt es in einem Bericht, den Huyssen der „Europäischen Fama“ zugehen ließ (Winter, 1953, S. 164). Besondere Sorgfalt verwendete Glück, wie er an Francke schrieb, auf die Erlernung der deutschen und lateinischen Sprache. Die lateinische Sprache lehrte der an dem Gymnasium unterrichtende hallesche Pietist Johann Reichmuth mit großem Erfolg. Den Unterricht in der deutschen Sprache verband Glück mit der Unterweisung in die Bibel und den lutherischen Katechismus. Jeder Unterrichtstag wurde mit einer Lesung aus der Bibel in deutscher Sprache begonnen.

Eine Besonderheit dieser Lehranstalt waren die relativ strengen Regeln. Es war den Schülern dieses Gymnasiums während der Schulzeit faktisch verboten, untereinander Russisch zu sprechen. Stattdessen sollten sie sich nur in Latein, Deutsch, oder Französisch unterhalten. Dies hatte zum Ziel, diese Sprachen auch während der unterrichtsfreien Zeit zu trainieren, um sie besser zu beherrschen.

Auch der Pflege der körperlichen Übungen bzw. Tanzen und Reiten wurde in Glücks Schule große Aufmerksamkeit gewidmet.

Glück trug selbst Geographie vor und schrieb in russischer Sprache ein Handbuch der Geographie, das 1710 in gedruckter Form erschien.

Für J. E. Glück war die Pflege der russischen Sprache ein besonderes Anliegen, weshalb er in Zusammenarbeit mit dem Russen F. Polikarpov ein lateinisch-griechisch-slavisches Wörterbuch und im Auftrag des Vizekanzlers Safirov eine russische Grammatik herausgab.

Zusammen mit Polikarpov wollte er für das Akademische Gymnasium eine eigene Druckerei ins Leben rufen, die sich vor allem mit der Herausgabe von Lehrbüchern beschäftigen sollte (Winter, 1966, S. 284).

Der frühe Tod Glücks im Jahre 1705 war Zweifellos ein enormer Verlust für die Frühaufklärung in Russland.

Aus den Akten, die Belokurov (Winter, 1953, S. 174) zur Geschichte des zaristischen Gymnasiums herausgab, geht hervor, dass die Lehranstalt 1711 umorganisiert und bedeutend eingeschränkt wurde. Dadurch zerfiel das Gymnasium in vier Teile. Ab diesem Zeitpunkt wird es auch nicht mehr als zaristisches Gymnasium, sondern als Schule für Fremdsprachen von der lutherischen Kirchengemeinde unterhalten und weitergeführt. Es untersteht deswegen nicht mehr wie bisher direkt der russischen Staatsverwaltung, sondern dem Prikas für das Klosterwesen. Als Leiter wird der ebenfalls dem Pietismus nahe stehende J. G. Wurm, der schon in Marienburg im Hause Glücks als Lehrer von dessen Kindern gewirkt hatte, eingesetzt. Schließlich hörten 1715 die „*deutschen Schulen*“, wie die Reste des Gymnasiums von J. E. Glück genannt wurden, gänzlich auf zu existieren. Dieses von Deutschen gegründete Moskauer Gymnasium war eine der ersten staatlichen weltlichen Lehranstalten in Russland.

Die direkte Fortsetzung des akademischen Gymnasiums Glücks in Moskau wurde das Gymnasium, das nach der Gründung der Akademie der Wissenschaften 1725 in Petersburg seine Tätigkeit begann.

3.2 Die Petersburger Akademie der Wissenschaft

Ein besonders wichtiger Stützpunkt der russischen Aufklärung wurde die Akademie der Wissenschaften in Petersburg.

Schon 1714 hieß es, dass der Zar gesonnen sei, in Petersburg eine Akademie der Wissenschaften zu errichten. „*Geschieht solches, dürfte dieser Ort mit der Zeit einer der berühmtesten und größten werden*“, wird in einem Bericht aus Russland, in dem „*Neueröffneten Welt- und Staatsspiegel*“ gesagt, hinter dem Huyssen stand, der die Intentionen des Zaren sehr wohl kannte (Winter, 1953, S. 164).

Das Interesse Peters des Großen für die Akademie kann nur im Zusammenhang mit seinem Interesse für Wissenschaft und Bildung gesehen werden. Die Pflege der Wissenschaften und der Bildung war für ihn die Voraussetzung für den Fortschritt von Technik und Wirtschaft.

Die Akademie der Wissenschaften war von ihm von Anfang an nicht so sehr als eine Versammlung der Wirklichkeit entrückter Gelehrter gedacht, sondern als eine Anstalt des russischen Reiches zur „*Vermehrung und Verbesserung der Wissenschaften und Künste, des Buch-, Schul- und Studienwesens, der Manufakturen und Kommerzien*“, so wie es auch Leibniz vorschwebte (Winter, 1953, S. 161).

Um die Situation an der Petersburger Akademie der Wissenschaften in den ersten beiden Jahrzehnten ihres Bestehens und deren Verbindungen zu Halle zu beschreiben sei nur auf die vier ersten Präsidenten in den Jahren 1725 bis 1741 (L. Blumentrost (1725 bis 1733), H. v. Kayserling (1733), Baron J. A. Korff (1734 bis 1740), K. v. Brevern (1740 bis 1741), hingewiesen. Sie waren alle Lutheraner und hatten alle mehr oder minder enge Beziehungen mit Halle.

Bei dem Interesse, das Peter der Große für die Franckeschen Stiftungen in Halle gerade in Bezug auf das Schulwesen hatte, ist es deswegen selbstverständlich, dass auch zwischen der Akademie der Wissenschaften in Petersburg und jener in Halle Verbindungen bestanden. Sie beginnen bereits Anfang des 18. Jahrhunderts, kurz nach dem auch nur der Gedanke an eine Akademie in Russland gefasst wurde.

August Hermann Francke (1663 – 1727) gründete diese Stiftung 1698 in Halle, um ein Zentrum für ein weltumspannendes Korrespondenz- sowie Aktionsnetz zur weltweiten Verbreitung des Hallschen Pietismus zu schaffen. Jede derartige Stiftung beinhaltete ein Waisenhaus, eine Systematik mehrgliedriger Schulen und wissenschaftliche Institute, sowie Wirtschaftsbetrieben inklusive landwirtschaftlichen Gütern, die die wirtschaftliche Basis der Schule darstellten.

Peter der Große wollte die Akademie nicht zu einer ausschließlich deutschen machen; für ihn waren diese deutschsprachigen Gelehrten, die sich in Russland erst voll entwickeln konnten, vor allem Wegbereiter deutsch-russischer wechselseitiger Beziehungen.

Der Zar wollte seine Akademie bei der Gründung auf die drei Hauptpfeiler der Bildung stellen: erstens die mathematische, zweitens die physikalische und drittens die humanistische Fakultät.

Bald darauf wurde jedoch ganz im Geiste der russischen Aufklärung und aus Sorge um den ökonomisch-technischen Fortschritt ein vierter Pfeiler hinzugefügt: Es gab nun die mathematische, die physiko-mathematische, die physische (Biologie, Medizin) und die astronomische Fakultät.

Es ist dies nur ein Zeichen dafür, wie die Naturwissenschaften und Mathematik im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Arbeiten der Akademie blieben. Bezeichnend dafür ist, dass es die Werke Wolffs zu experimenteller und theoretischer Physik sowie die von ihm verfasste erste Einführung in die Mathematik und Fortifikationskunst sind, die von der Petersburger Akademie der Wissenschaften im Laufe des 18. Jahrhunderts, ins Russische übersetzt, herausgegeben wurden.

Die sogenannten Realien, die Naturwissenschaften, vor allem Mathematik und Physik, standen – ebenfalls im Sinne des Begründers – in Forschung und Lehre bei weitem an der Spitze und damit war diese mathematisch-physikalische von vornherein die vorherrschende Richtung. Einerseits dadurch bestimmt, dass der Stifter der Akademie, Peter der Große, infolge seiner eigenen Bildung eine entscheidende Vorliebe für Mathematik und Physik hegte, andererseits aber wohl auch durch den Einfluss Christian Wolffs (1679 – 1754), der bekanntlich Mathematik und Physik für die einzig solide Grundlage jeder echten Bildung hielt.

Erinnert sei nur an die Worte Ch. Wolffs in seiner Peter dem Großen gewidmeten *Physik* aus dem Jahre 1723: „*Weil nun aber Euer Kaiserliche Majestät, die mehr als andere erfahren, was zur Verbesserung und Aufnahme eines Staates am nützlichsten und nötigsten ist, selbst hochehrleuchtet einsehen, dass man die Mathematik und Physik auf eine solche Weise excolieren müsse, wie sie zur Wohlfahrt eines Landes förderlich, (...) dass Sie ihnen zum besten alle gründliche Wissenschaften, insonderheit aber die Mathematik und Physik in mehrere Aufnahme bringen als sie in andern Ländern hat, dass man mit ehsten sagen kann: dass Verstand und Wissenschaft in einem reichen Maß in Russland anzutreffen sey (i.O.)*“ (Winter, 1958, S. 3).

Die Anwerbung der bedeutendsten Mathematiker seiner Zeit war durchaus im Sinne Peters des Großen und dessen unentwegter Bemühungen um die Vertiefung und Verbreitung mathematischer Kenntnisse in Russland.

Während Ludwig Euler und Daniel Bernoulli an der Akademie der Wissenschaft in Petersburg wirkten, gelang es ihm, den Schotten Fargwarson von der Universität Aberdeen für die Begründung der Schule für Mathematik und Navigation in Moskau 1701 zu gewinnen. Mit dieser frühen Gründung legte der Zar noch vor dem Glückschen Gymnasium den Grundstein für die Akademie, die sich besonders mit Mathematik und Physik beschäftigen sollte.

Durch die Gewinnung von Euler und den Brüdern Bernoulli, die damals zu den bedeutendsten Mathematikern gehörten, hat Wolff dem Studium der Mathematik in Russland sehr gedient. Viele der Gelehrten die nach Petersburg gingen, haben durch die Akademie jene Bedeutung erlangt, die sie für uns noch heute haben (Winter, 1966, S. 306).

So muss etwa der nach Russland gesandte J. Loder an Francke, der zu jener Zeit in Halle lebte, über die Entwicklung der Akademie in Petersburg berichten. Er schreibt: „*Die Akademie besteht aus lauter Mathematicis wie Physicis, Wolff et similibus*“ (Winter, 1953, S. 182).

Die Grundüberzeugung Eulers war: „*Die Mathematik ist eines der wichtigsten Mittel zur Erkenntnis der objektiven Welt*“ (Winter, 1958, S. 47).

Wenn die Geisteswissenschaften gegenüber den mathematischen etwas in den Hintergrund traten, so kam das wohl daher, dass sie in jener Zeit insgesamt noch nicht die erforderliche Geltung erlangt hatten. Es ist aber besonders auffällig, dass Blumentrost angesichts der sorgfältigen klassischen Bildung, die er selbst genossen hatte, die Philologie nicht reichlicher bedachte.

Blumentrost war eine gründliche humanistische Vorbildung der russischen Jugend ein besonderes Bedürfnis. Darum eröffnete er gleichzeitig mit der Akademie ein auf der Philologie basierendes Gymnasium. In diesem neu geschaffenen Gymnasium wurden Knaben aus allen Ständen durch die – gleichzeitig mit den Akademiemitgliedern eingestellten – Lehrer in den alten und neueren Sprachen sowie in den Anfangsgründen der Wissenschaften, außerdem noch im Zeichnen, Schönschreiben und Tanzen unterrichtet. Der Hauptteil der Unterrichtszeit blieb dem Lateinunterricht vorbehalten. Freilich wurden nach dem Wunsche der Eltern auch manche Ausnahmen gestattet. So verlangten einige Eltern, man solle ihre Kinder nur in den neueren Sprachen oder sogar bloß im Tanzen unterrichten.

Neben ihrer Hauptpflicht – der Pflege und Vervollkommnung der Wissenschaft selbst – hatte die Akademie noch die Aufgabe, die Kenntnis derselben unter der Jugend Russlands zu verbreiten. Nach dem Akademiestatut Peters des Großen waren die ordentlichen Mitglieder der Akademie verpflichtet, in ihrem Fachgebiet Universitätsvorlesungen zu halten.

Darum erhielt die Akademie bald nach ihrer Gründung – ganz im Sinne ihres eigentlichen Stifters – am 24. Januar 1726 den Auftrag, ihre Mitglieder als Lehrer an einem Gymnasium und an einer Universität wirken zu lassen (Winter, 1981, S. 34).

Leider wurde von den Nachfolgern Peters des Großen diese energische und richtungweisende Bildungspolitik nicht weiter verfolgt. Dadurch war die Akademie weitgehend sich selbst überlassen. Die ausländischen Akademiemitglieder hatten ebenfalls kein brennendes Interesse, sich in den Russen gefährliche Konkurrenten zu erziehen.

Das Schlimmste aber war, dass die Akademie die wichtigste Aufgabe, die ihr Peter der Große gegeben hatte, nämlich einheimischen Nachwuchs heranzubilden, völlig ungenügend erfüllte. Die aus dem Ausland stammenden Akademiemitglieder hatten, wie schon betont wurde, kein Interesse daran, ihre eigene privilegierte Stellung durch russische Konkurrenten zu gefährden. Umso mehr sind die ersten Früchte der Frühaufklärung in Russland zu würdigen.

Mit der Gründung der Petersburger Akademie tritt Russland auf dem Gebiete der Pflege der Wissenschaften in Konkurrenz mit England, Frankreich und Deutschland. Seit dieser Zeit beginnt ein ununterbrochener wissenschaftlicher Verkehr zwischen Russland und dem aufgeklärten Europa. Es entstehen Bibliotheken im weitesten Sinne des Wortes, gelehrte Schriften, Zeitungen und Kalender werden herausgegeben. In Russland wird der Sinn für die Wissenschaft nun systematisch gepflegt.

Ohne die weitblickende Förderung Peters des Großen wäre es sicherlich nicht so früh zur Gründung einer Akademie der Wissenschaften in Russland gekommen. Diese Gründung war Signalgebend; sie zeigte die Kraft, mit der sich die Frühaufklärung in Russland durchsetzte.

3.3 Gründung der Universität

Das langsam vordringende kapitalistische Wirtschaftssystem in Russland verlangte dringend die Bildung einer breiten Schicht des Bürgertums. Der herrschende, russisch geprägte Merkantilismus brauchte technisch gebildete Menschen in einem Ausmaß, welches durch Einwanderung alleine nicht mehr erfüllt werden konnte, da ja infolge der wachsenden kapitalistischen Wirtschaft in ganz Europa ein Mangel an geschulten Fachleuten zu verzeichnen war.

Einer der Hauptpunkte für den Erfolg, die Durchsetzung und die Verbreitung der Aufklärung war unzweifelhaft die Gründung einer eigenen Universität. Es bestand zwar eine solche in Verbindung mit der Akademie der Wissenschaften in Petersburg, aber sie konnte in dieser letzten Periode der Aufklärung – ebenso wie das Akademische Gymnasium – die ihr von Peter so eindringlich gestellten Aufgaben nicht erfüllen. Russische Patrioten, hinter denen Michail Vasil’evič Lomonosov stand, gingen deswegen an die Gründung einer Universität in Moskau, die mit einem Gymnasium verbunden wurde.

Die Universität Moskau, welche auch heute noch seinen Namen trägt (Lomonosov-Universität) war als Beginn, diesem bürgerlichen Bildungsbestreben gerecht zu werden, gedacht. Dies war die Aufgabe, die Lomonosov, der bedeutendste Repräsentant des russischen Bürgertums, vor seinem geistigen Auge sah.

Als Kurator dieser neu gegründeten Moskauer Universität war der erste Präsident der Petersburger Akademie, L. Blumentrost, vorgesehen. Er galt als guter Kenner des vorzüglich organisierten Schulwesens in Halle. An dessen Spitze stand eine Universität, die in der damaligen Zeit zu den am besten besuchten Deutschlands gehörte. Später wurde Lomonosov Kurator der Moskauer Universität, der eigentliche „spiritus rector“ der Universität und des Gymnasiums (Winter, 1981, S. 39). L. Blumentrost und M. V. Lomonosov erwiesen sich also

als Kronzeugen für die Bedeutung der deutsch-russischen wechselseitigen Beziehungen auf dem Gebiet der Wissenschaften in Europa.

An der Moskauer Universität waren die verschiedenen Richtungen der deutschen Aufklärung vertreten. Der Mangel an heimischen Lehrkräften machte sich in diesem riesigen Land immer noch bemerkbar. Aber schon in den ersten Jahren der Regierung Katharinas II. „*wuchs der Stab der russischen Universitätslehrer rasch an*“ (Winter, 1966, S. 318). Darunter befanden sich Männer wie Semën Efimovič Desnickij (1740 – 1789), der Vorlesungen nach Montesquieu hielt, und Vladimir Trofimovič Zolotnickij (1741 – 1771), der 1764 das erste russische Buch über das Naturrecht (*Sokraščenie estestvennogo prava*) herausgab.

Sehr interessant ist, auf die schon seit langem bestehende, sich nun aber voll auswirkende Verbindung von Petrinismus und Josefinismus, zwischen der russischen und der österreichischen Variante der Aufklärung, hinzuweisen. Der sich damals auch in Österreich durchsetzende aufgeklärte Absolutismus ähnelte dem russischen besonders stark. Beide hatten sich mit äußerst hartnäckigen kirchlichen Widerständen auseinanderzusetzen. Über das Mitglied der Petersburger Akademie, J. Stählin, der auch am Aufbau der Moskauer Universität beteiligt war, wurde die Verbindung mit Wien und direkt mit Kaiser Josef II. hergestellt. Josefinismus und Petrinismus standen einander nicht nur sehr nahe, sondern berührten sich auch immer wieder. Van Swieten z. B., der Begründer des aufgeklärten Schulwesens in Österreich und Reorganisator vor allem der Universitäten, stand mit Russland in enger Verbindung. Die Verflechtungen innerhalb der europäischen Aufklärung werden hier sehr deutlich. Doch vergleichbar enge Verbindungen Russlands bestanden in jener Epoche nicht nur mit Österreich, sondern auch mit dem übrigen Mitteleuropa, besonders – wie bereits dargestellt – mit Norddeutschland. Aber auch die Anregungen aus Westeuropa waren, vielfach wiederum durch Deutschland vermittelt, bedeutend.

Somit ist die russische Frühaufklärung gleichsam ein Spiegel der engen Verbindungen der verschiedenen Strömungen der Aufklärung in ganz Europa (Winter, 1966, S. 320).

3.4 Auf dem Weg zu der allgemein bildenden Schule Russlands

In ihrer tief religiösen Geisteshaltung standen viele Russen des Mittelalters den Wissenschaften feindlich gegenüber. Die Moskauer Bürger des 16. Jahrhunderts erklärten offen ihre Furcht vor der Ausbildung an den Schulen und Akademien: „*Lese nicht so viele Bücher – nur so bleibst du der Ketzerei fern*“ (Ščerba, 104, S. 5., zit. in: Balaja-Lucič, 2009, S. 7).

Besucher aus dem Westen, die die russischen Lebensverhältnisse Ende des 16. Jahrhunderts beobachteten, schilderten ihre Eindrücke folgendermaßen:

„Was die Eigenschaften des Volkes betrifft, so sind die Russen durchaus fähig, sich alle Künste anzueignen, denn sowohl Erwachsene als auch Kinder besitzen den natürlichen Verstand. Jedoch zeichnet sich dieses Volk in keinem Handwerk und schon gar nicht in Wissenschaften und Literatur aus, von denen man sie absichtlich fernhält. Reisen (ins Ausland) sind für Russen verboten, damit sie nichts von anderen Völkern lernen und fremde Sitten keinesfalls sehen. Sie lernen nur lesen und schreiben, und auch das äußerst selten“ (Ščerba, 104, S. 5., zit. in: Balaja-Lucič, 2009, S. 7 – 8).

In den ostslawischen Regionen fungierten im Moskauer Staat der vorpetrinischen Zeit (16. und 17. Jahrhundert) vor allem die Ukraine und Weißrussland als Aufklärungszentren. Hier wurden so genannte Bratskie školy (Bruderschulen) errichtet.

Im Jahre 1632 wurde auf der Grundlage zweier Bruderschulen das Kievo-Mogiljanische Kollegium (ab 1701 in Akademie umbenannt) gegründet. Nach dem Muster dieses Kollegiums entstand im Jahre 1687 in Moskau die slavisch-griechisch-lateinische Akademie. Zirka in der Mitte des 17. Jahrhunderts entstanden in Moskau die ersten Grundschulen, in denen die Schüler sowohl geistliche als auch weltliche Bildung erlangen konnten.

Peter der Große erkannte schnell die Ursachen für die Rückständigkeit des russischen Bildungssystems. Das Hauptproblem war der akute Mangel an gut ausgebildeten Pädagogen, die für den Staat von Nutzen sein konnten. Somit begann im russischen Reich die Zeit der staatlichen Pädagogik, d. h. die Bildung sollte jetzt nicht mehr kirchlichen, sondern staatlichen Interessen dienen.

Von einer allgemeinen Bildung und Erziehung des gesamten Volkes kann in jener Periode keine Rede sein. Diese war in den allgemeinen Bildungsplänen auch gar nicht vorgesehen. Die darauf folgende berufliche Schulung war für den Staat weitaus wichtiger als die Gewährleistung eines elementaren Unterrichts für die Volksmassen. Um die dringend benötigten Fachkräfte für den Staatsdienst rekrutieren zu können, erließ Peter der Große 1715 einen Ukaz, um die sogenannten Cifirnye školy (Ziffer- oder Rechenschulen) zu gründen, in denen Lesen, Schreiben und Rechnen gelehrt werden sollte. Siehe auch Kapitel 4.1, das Sagansche Schulwesen. Weiters machte er den Schulbesuch zur Pflicht. Aufgrund des extremen Lehrermangels und des Fehlens geeigneter Lehrbücher sowie eines pädagogischen Konzeptes war der Erfolg dieser Schulen eher mäßig. Zu der 1713 von Bruce in Moskau errichteten Ingenieurschule, nach der eine weitere bereits 1719 in Petersburg errichtet wurde, kam 1715 die neu gegründete Marineakademie in Petersburg dazu. Im Jahre 1723 wurden

schließlich Moskauer und Petersburger Ingenieursschule zu einer einzigen zusammengeführt. An diesen Schulen wurden hunderte junger Russen in das kopernikanische Weltbild und in die klassische Physik von Huygens und Newton eingeführt. Aus ihr kamen Männer wie N. G. Kurganov und A. D. Krasil'nikov, die sich um die wissenschaftliche Erkenntnis ihres großen Vaterlandes sehr verdient machten (Winter, 1966, S. 293).

Auch in der Regierungszeit von Katharina (Ekaterina) II. blieb es in den Gouvernementsstädten bei kleinen Volks- und Hauptvolksschulen, jedoch fehlten auf dem Lande weiterhin öffentliche Schulen.

„*Analphabetenvolk lasse sich leichter regieren*“ (Balaja-Lucič, 2009, S. 11), meinte Katharina II. in ihren späteren Regierungsjahren.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts existierten auf russischem Boden gerade mal drei Universitäten. Im Jahr 1834 waren es erst sieben an der Zahl: Char'kover und Kasaner Universität (beide 1804 gegründet), Petersburger (1819), Moskauer, Derpter (1802), Vilensker (1803) und die Universität des Heiligen Vladimir in Kiev (1834).

Hier ist es wichtig, Bischof Feofan Prokopovic zu erwähnen, welcher in seinem Hause eine höhere Schule einrichtete, in der nicht nur Theologie und Philosophie, sondern auch Mathematik und Naturwissenschaft unterrichtet wurden. Die Einführung in Geschichte und Politik wurde nach der Lehre von Samuel Freiherr von Pufendorf gegeben. Selbst Musikpflege und Kunstbetrachtung wurden geübt. Aus dieser Schule kamen nicht nur aufgeklärte Geistliche, sondern auch nicht wenige Mitarbeiter der Akademie der Wissenschaften, wie zum Beispiel S. K. Kotel'nikov. Aber Prokopovič achtete auch darauf, dass in seiner bischöflichen Residenz und in Klöstern Trivialschulen errichtet wurden. In diesem Sinne versuchte er, über den Heiligen Synod auf die übrigen Bischöfe Einfluss zu nehmen. „*Es wäre der Anfang eines ähnlichen Schulwesens geworden, wie es seit 1775 in Österreich unter Maria Theresia entstand. Auch dort wurde es von einem Bischof, F. Kindermann, geleitet. Aber Prokopovič fand nicht sehr viele Nachahmer und so war den Bischofs- und Klosterschulen nicht jener Erfolg beschieden, den Prokopovič erstrebt hatte*“ (Winter, 1966, S. 293).

Den ersten Gymnasien, die sowohl unter Lehrermangel als auch unter Schülermangel zu leiden hatten, war keine kontinuierliche Entwicklung beschieden, doch war mit ihrer Eröffnung der Grundstein für die allgemein bildende Schule Russlands gelegt, die erst im 19. Jahrhundert an Gestalt gewinnen sollte.

Schon bei der Gründung weist das russische Gymnasium zwei Charakteristiken auf, die für den fremdsprachlichen Unterricht von Bedeutung sind: Es ist einerseits die Stätte der

Vorbereitung auf das Universitätsstudium und andererseits eine Bildungsanstalt der privilegierten Adelsschicht. Beide Seiten stellten dabei verschiedene, oft gegensätzliche Ansprüche an den Fremdsprachenunterricht. Fächer wie Heimatsprache, russische Literatur und Religion waren in diesen Gymnasien nicht vorgesehen.

Die enge Verbindung mit der Universität, der das Gymnasium zeitweilig sogar verwaltungsmäßig unterstellt war, führte zur Förderung der alten Sprachen, vor allem des Lateinischen.

Um die entstandenen Verständigungsschwierigkeiten zu überwinden wurde von ausländischen Professoren vielfach noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts Latein als Vorlesungssprache benutzt.

Der Förderung des Unterrichts in Latein und Griechisch von Seiten der Universität stand die Forderung des Adels nach einem Unterricht in modernen Sprachen, vor allem der Französischen gegenüber. Dies wurde durch den Adel als wichtiger Bestandteil einer standesgemäßen Bildung angesehen.

Für die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in den staatlichen allgemein bildenden Schulen Russlands des 19. Jahrhunderts waren die Entstehung des klassischen Gymnasiums und das Aufkommen der Realschule von entscheidender Bedeutung. Das russische klassische Gymnasium sollte nach den Plänen seines geistigen Vaters, des späteren Volksbildungsministers Graf Sergej Semenovič Uvarov, in erster Linie der Vorbereitung auf das Universitätsstudium dienen. Uvarov hatte in Göttingen studiert und entwarf 1817 eine Bildungskonzeption, welche für viele Russischen Gymnasien verbindlich wurde. Im Zentrum seines Sprachunterrichtes standen vor allem Latein und Griechisch. Neue Sprachen sollten ursprünglich gar nicht unterrichtet werden. Indessen entstand vor allem in den bürgerlichen Schichten – gefördert durch die fortschreitende wirtschaftliche Entwicklung – ein starkes Bedürfnis nach Vermittlung praktisch anwendbarer Kenntnisse, dem das klassische Gymnasium nicht genügen konnte. So wurden an einigen Gymnasien bereits 1839 Realabteilungen gebildet. Die Lehrpläne dieser Abteilungen trugen im Besonderen den Anforderungen des Handels und der Industrie Rechnung.

Damit war der erste Schritt in Richtung der Realschule getan, die sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu festigen und auszubreiten begann.

Das Aufkommen der Realschule – die den neusprachlichen Unterricht begünstigte – führte in die weitere bildungspolitische Entwicklung das Moment der Spannung zwischen der klassischen und der realistischen Bildungskonzeption ein. Mitte der 1860er-Jahre entstand eine Diskussion darüber, ob das mittlere Schulwesen nach den Grundsätzen der klassischen

oder realistischen Bildung ausgerichtet werden sollte. Sie brachte zwar keine Entscheidung zugunsten einer der beiden Richtungen, doch wurde in ihrem Verlauf der allgemein bildende Charakter der Realschule anerkannt.

Eine größere Verbreitung fanden die modernen Fremdsprachen durch die privilegierten Bildungsanstalten des Adels, die sogenannten „*Adelsinstitute*“. Diese waren ein weiterer Typ der ständischen Mittelschule, welche in den 1830er-Jahren entstand. Diese Adelsinstitute sollten ihre Schüler für ein Universitätsstudium vorbereiten. Sie waren kostenpflichtige geschlossene Schulen und die Kinder wurden erst ab dem 10. Lebensjahr aufgenommen, wenn sie bereits Lesen, Schreiben und Rechnen beherrschten.

Einen weiteren für die Pflege des neusprachlichen Unterrichts bedeutsamen Schulzweig bildeten seit dem 18. Jahrhundert die privaten „*Pensionate*“, die ursprünglich für die Kinder der in Russland lebenden Ausländer eingerichtet und von diesen selbst unterhalten wurden.

Aufgrund des Erfolges dieser Pensionate begannen bald nach deren Entstehung auch die Angehörigen des russischen Adels, ihre Kinder in diese Privatschulen zu schicken. Sie wurden von der Oberschicht in zunehmendem Maße bevorzugt und blieben in verschiedenen Formen bis zum Ende des Zarenreichs erhalten.

In diesem Zusammenhang muss auch der private Fremdsprachenunterricht erwähnt werden, der von zahlreichen Hauslehrern und Gouvernanten den Kindern in den vermögenden Familien erteilt wurde. Die Hauslehrerziehung – ursprünglich nur in den Adelsfamilien üblich – fand im 19. Jahrhundert in steigendem Maße auch beim reichen Bürgertum Eingang und bildete eine bedeutende Quelle des Sprachunterrichtes, der ein höheres Sprachkönnen vermittelte, als es die Schule vermochte. Für Kinder adeliger Herkunft wurden Anfang des Jahrhunderts erste Lyzeen eröffnet, die um 1850 ihren großen Aufschwung nahmen.

Kreislehranstalten bereiteten Schüler sowohl auf den Besuch eines Gymnasiums als auch auf praktische Tätigkeiten vor. Das Lehrprogramm einer Kreislehranstalt beinhaltete ein großes und breit gegliedertes Fächerangebot: Geschichte, Geographie, Literatur, Zeichnen, etc. Im Unterschied zu einem Gymnasium wurde hier hauptsächlich Religionsunterricht angeboten. Des Weiteren waren die Lehrer verpflichtet, nur empfohlene Lehrbücher im Unterricht zu verwenden.

Kirchliche Pfarrlehranstalten, auch Volksschulen genannt, konnten in Gouvernements, Kreisstädten sowie an jeder Ortschaft mit einer eigenen Kirchengemeinde gegründet werden. Diese Pfarrschulen, die sowohl Mädchen als auch Jungen besuchen durften, verfolgten vor allem zwei Ziele: Erstens die Vorbereitung auf den Unterricht an einer Kreisschule und zweitens die Vermittlung von allgemein bildenden Kenntnissen. Im Curriculum waren Fächer

wie Religion, Moralpredigt, Lesen, Schreiben, sowie die vier Grundrechnungsarten erhalten. Für Unterhaltskosten sollten entweder die Bauern selbst oder Gutsbesitzer und Kirche aufkommen, denn vom Staat bekamen diese Bildungsstätten keine finanzielle Unterstützung. 1800 zählte das Russische Reich 37 Millionen Einwohner, für die es 315 Volksschulen gab. Von der gesamten Bevölkerung besuchten ungefähr 20 000 den elementaren Unterricht (Latyšina, 1988, S. 244, zit. in: Balaja-Lucič, 2009, S. 13).

Unter Nikolaus dem Ersten (1796 – 1855) legte man dem Schulwesen wieder das ständische Prinzip zugrunde: Jede Gesellschaftsschicht sollte die Bildung erhalten, die ihrem Stand und ihren Pflichten entsprach. Folglich gab die Regierung strenge Vorschriften bekannt, welche Schulen von welchen Bevölkerungsgruppen besucht werden durften: kirchliche Pfarrschulen waren für Bauern, Kleinbürger und Handwerker bestimmt; Kreislehranstalten nahmen Kinder von Kaufmannsleuten, Industriellen sowie armen Adeligen auf und in den Gymnasien wurden überwiegend Kinder adeliger Herkunft zugelassen. Gleichzeitig wurde die Möglichkeit des Aufstiegs in eine höhere Schule abgeschafft.

Durch die Einführung hoher Studiengebühren wollte man Intellektuelle aus ärmeren Verhältnissen vom Studium in den Hochschulen ausschließen, da diese Bevölkerungsgruppe als besonders gefährlich galt. Um die Jugend vom liberalen und aufgeklärten Gedankengut des Westens fernzuhalten, ließ die Regierung Auslandsstudien fast überhaupt nicht zu. Als dann im Jahre 1848 in Westeuropa Revolutionen und Aufstände ausbrachen, wurden aus dem Lehrprogramm der russischen Universitäten Disziplinen wie Staatsrecht, Volkswirtschaft, Geschichte, Philosophie etc. gestrichen. Hochschulen verloren ihre Autonomie und zwischen den Universitäten und Schulen bestand keine Verbindung mehr.

4. Russlands Interesse an der deutschen Pädagogik

Die bereits begonnene (West-)Europäisierung Russlands war eine entscheidende Voraussetzung für die internationale Integration der russischen reformpädagogischen Diskussion im Europa des 17. Jahrhunderts. Dieser Prozess war zuerst (im 17. und 18. Jahrhundert) durch eine eher formale Übernahme der westlichen Kultur und Zivilisation gekennzeichnet. Später (im 19. Jahrhundert) nahm er die Form einer intensiven intellektuellen und auch kritischen Auseinandersetzung mit der westlichen Kultur und deren Gedankengut an. Die damalige pädagogische Reformdiskussion war ein internationales Phänomen. Einer der Hauptgründe dafür war die Ähnlichkeit der gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen in den unterschiedlichen kapitalistischen Ländern, hervorgerufen durch deren zunehmende Industrialisierung und Modernisierung. Diese Veränderungen wurden in allen Industrieländern von einer Reorganisation des Bildungswesens begleitet. Deren Ziel war nicht nur die Erhöhung der Ausbildungschancen in der Bevölkerung und die Errichtung von neuartigen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen (z. B. Fachschulen, Kinderhorten, usw.), sondern auch eine Veränderung der Erziehungsformen und Inhalte der Schule. *„Kritisiert wurden an der „alten“ Schule ihre Statik, ihr einseitiger Intellektualismus und die tradierten Methoden der Wissensvermittlung, welche dem kindlichen Wesen mit seinen Neigungen, Bedürfnissen und Interessen nicht gerecht wurden“* (Mchitarjan, 1998, S. 10). Diese Kritik bildete international den Ausgangspunkt der pädagogischen Reformbewegung. Die Reformpädagogen forderten statt des in Russland vorherrschenden, autoritären Unterrichtsstils einen stärker natur- und praxisbezogenen Unterricht, welcher sich an den Bedürfnissen der Kinder orientieren sollte.

Als Resultat dieser geistigen Auseinandersetzung entstand in den 80er-Jahren des 18. Jahrhunderts ein nach deutschen und österreichischen Vorbildern entwickeltes Volksbildungssystem (Zernack, 1991, S. 816). Nachdem sich Katharina eine Zeitlang für die von Basedow in Deutschland errichteten Schulen interessierte, entschied sie sich für die Übernahme des österreichischen Schulmodells. Schließlich führte sie jedoch ein dem preußischen Schulwesen ähnliches Schulmodell ein. Etwas ausführlicher wird dieses Thema im Kapitel 4.1 Übernahme des österreichischen (Saganschen) Schulwesens behandelt.

Es wurde dem russischen Kultusministerium nun zur Gewohnheit, Elemente des deutschen Schulwesens zu übernehmen. Zugleich war auch die liberale und oppositionelle politische Bewegung, in deren Rahmen sich die russische Reformpädagogik entwickelte, stark von den

philosophischen und wissenschaftlichen Diskussionen in Deutschland beeinflusst. Die Anhänger der Reform orientierten sich ebenfalls an deutschen Modellen von Erziehung, Bildung und Schule, obwohl sie – im Unterschied zur russischen Bildungsbürokratie – die ausländischen Konzepte kritisch betrachteten, indem sie diese auf ihre Anwendbarkeit unter russischen Bedingungen hinterfragten.

Schließlich war in Russland zu Beginn des 20. Jahrhunderts ganz allgemein die Meinung verbreitet, Deutschland sei die „*Heimat der Wissenschaft allgemein und der pädagogischen Wissenschaft insbesondere*“ (Kapterev, 1914, S. 29), sei in pädagogischer Hinsicht also ein besonders vorbildliches Land. Es habe ein weitgehend ausgebautes Schulsystem entwickelt und zugleich einen fortgeschrittenen Stand an pädagogischen Reformen erreicht.

Die Übernahme der deutschen Pädagogik in Russland (1900 – 1917) lässt sich auf eine Reihe von Bedingungen zurückführen. Dazu gehören vor allem die pädagogischen und bildungspolitischen Defizite Russlands sowie die einsetzende reformpädagogische Bewegung. Auf der Suche nach pädagogischen Vorbildern im Ausland richteten die russischen Reformanhänger ihren Blick insbesondere nach Deutschland. Der Hinweis darauf, dass in Russland ähnliche Reformen erforderlich seien wie in Deutschland und dass alle wichtigen Reformbestrebungen der internationalen Pädagogik in Deutschland auffindbar seien, waren die häufigsten Begründungen der russischen Pädagogen für ihre intensive Beschäftigung mit Deutschland als pädagogischem Vorbild. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Industrialisierung und Modernisierung sowohl in Russland als auch in Deutschland wurde von den russischen Befürwortern dieser Entwicklungen außerdem die Parallelität der ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklungen in beiden Ländern betont. Das hohe Entwicklungsniveau der deutschen Industrie wurde in der russischen Diskussion auf ein entsprechend hohes Niveau des deutschen Bildungswesens zurückgeführt. Dies wurde wiederum als zusätzlicher Grund für eine intensive Beschäftigung mit dem deutschen Bildungswesen angeführt. Alle diese Faktoren führten dazu, dass sowohl das deutsche Schulsystem als auch die reformpädagogische Bewegung in Deutschland den Anhängern der russischen Reformpädagogik als besonderes interessant und vorbildhaft erschienen.

Dies führte dazu, dass sich viele russische Reformanhänger mit den deutschen Konzepten, Modellen und Diskussionen befassten, um Anregungen und argumentative Unterstützung für ihr eigenes Vorhaben zu finden. Die Übernahme der westeuropäischen, und insbesondere der deutschen Ansätze im Bereich der Bildung und Erziehung war einer der wichtigsten Aspekte dieser Europäisierung (Amburger, 1961, S. 34).

Die pädagogische Reformbewegung in Russland nahm ihren Anfang mit Schulversuchen von Leo Tolstoj (um 1859 – 1862) und hatte ihre intensive Phase im Zeitraum zwischen 1900 und 1917. Die reformpädagogische Entwicklung in Russland stand während dieser Zeit in engem Zusammenhang mit der pädagogischen Reformbewegung im Westen. Die wenigen deutschsprachigen Studien, die die russische Reformpädagogik beschreiben, beschränken sich zudem auf die Konzepte von Tolstoj, Blonskij und Makarenko.

Der internationale Charakter dieser Bewegung um die Jahrhundertwende bestand jedoch nicht nur darin, dass ähnliche Bestrebungen zur Reform von Bildung und Erziehung gleichzeitig in verschiedenen Ländern der Welt vorhanden waren. Es bestand auch darin, dass *„die Akteure in den verschiedenen Ländern den Kontakt über die Staatsgrenzen hinweg suchten, und dass auf diese Weise ein internationaler Austausch zustande kam, der aus vielen nationalen Bestrebungen einen internationalen Kommunikationszusammenhang entstehen ließ“* (Mchitarjan, 1998, S. 13).

Die internationale Kommunikation unter den Reformpädagogen beinhaltete außerdem eine rege Korrespondenz zwischen deren Anhängern in den verschiedenen Ländern, das wechselseitige Studium ihrer Schriften, sowie die im Land geführten Diskussionen über die Entwicklung der pädagogischen Reformbewegung des Auslands.

Zusammenfassend kann man sagen: Am Ende des 19. und zu Anfang des 20. Jahrhunderts gab es so etwas wie ein grenzübergreifendes Kommunikationsnetz, in dem pädagogische Probleme diskutiert und Konzepte für pädagogische Reformen entworfen wurden. An diesem Diskurs waren Pädagogen zahlreicher Länder, darunter auch russische, beteiligt. Die russischen Reformpädagogen waren zum einen „Produzenten“ von Ideen und Konzepten (z. B. Tolstoj), zum anderen übernahmen sie Ideen und Entwicklungen aus dem westlichen Ausland. So fanden reformpädagogische Ideen des Auslands ihren Eingang in die russische Reformdebatte.

Die Aktivitäten der führenden Reformpädagogen entfalteten sich sowohl auf der bildungspolitischen als auch der pädagogischen Ebene. Die Forderungen nach der allgemeinen Schulpflicht, nach einem ausgebauten Schulwesen und nach gleichen Ausbildungschancen für alle Schichten der Gesellschaft wurden von den Vertretern aller Reformrichtungen als bildungspolitische Ziele formuliert (Mchitarjan, 1998, S. 174). Die Frage, wie die „neue“ Schule pädagogisch zu gestalten sei, wurde hingegen unterschiedlich beantwortet. Während die Anhänger der „Freien Erziehung“ alle Formen von äußerem Zwang (Pflichtunterricht, Hausaufgaben, Prüfungen, Zensuren) abschaffen und möglichst familienähnliche Erziehungsbedingungen schaffen wollten, strebten die Anhänger der

realistischen Bildung vor allem danach, das Arbeitsprinzip in der allgemein bildenden Schule zu stärken und die Berufsbildung auszubauen. Die Vertreter der dritten Reformrichtung, die experimentellen Pädagogen und Psychologen, waren vor allem an einer wissenschaftlich fundierten, rationalen und effektiven Organisation des Lern- und Erziehungsprozesses interessiert.

Vor dem Hintergrund dieser schulpolitischen und reformpädagogischen Diskussionen wurden die pädagogischen Reformbilder aus Deutschland rezipiert. Dabei wurden sie sowohl auf die grundlegenden Probleme des russischen Schulwesens bezogen als auch in Verbindung mit den jeweils spezifischen Aktivitäten der unterschiedlichen russischen Reformströmungen gebracht.

Die führenden Reformrichtungen in Russland neigten dazu, sich vor allem mit den deutschen Reformansätzen zu befassen, die ihren eigenen Vorstellungen entsprachen. Die Anhänger der realistischen Bildung übernahmen vor allem die Ideen der deutschen Arbeitsbewegung (Kerschensteiner, Gaudig) und die Ansätze von Natorp, Paulsen und Schulz, da sie selbst ebenfalls die Verwirklichung des Arbeitsprinzips in der Schule und die Demokratisierung der Bildung anstrebten. Die Anhänger der „*Freien Erziehung*“ zeigten am meisten Interesse für die Ansätze von Lietz, Otto, Gurlitt und Gansberg, da auch für sie selbst vor allem ein kindgerecht organisierter Lernprozess von Bedeutung war. Die Vertreter der experimentellen pädagogischen Richtung rezipierten die Ansätze der deutschen experimentellen Pädagogik – Wundt, Meumann, Lay – vor allem deshalb, weil sie dort ihren eigenen Reformvorstellungen entsprechende Ideen und Anregungen finden konnten. Kerschensteiner, Lietz und Otto haben sich nicht nur auf einzelne Reformvorschläge zur Reorganisation des Unterrichts oder zur Änderung der Bildungspolitik beschränkt; vielmehr haben sie umfassende Modelle für eine „*neue Schule*“ entwickelt. Es war dies das Modell der Arbeitsschule (Kerschensteiner), des Landerziehungsheims (Lietz) und der Hauslehrerschule (Otto). Das Hauptinteresse der russischen Rezipienten an thematisch ähnlichen deutschen Reformansätzen schloss allerdings die Rezeption von weiteren interessanten Konzepten mit anderem Schwergewicht nicht aus. Jedoch wurden diese dann zumeist nur in Ansätzen übernommen.

4.1 Übernahme des österreichischen (Saganschen) Schulwesens

Das Zusammentreffen Katharinas II. mit Joseph II. 1780 in Mohylev bildete einen Wendepunkt in der Geschichte der russischen Pädagogik. Bei dieser Unterredung wurde der Schulfrage viel Raum gewährt und Katharina erfuhr von dem glänzenden Verlauf, den das

Schulwesen in Österreich genommen hatte. Auf Anraten Josephs II. fasste die russische Zarin hier den Entschluss, das seit 1774 in Österreich mit großem Erfolg durchgeführte Sagensche Schulsystem auch für Russland zu übernehmen. Dieses war von Johann Ignaz von Felbiger (1724 – 1788) entwickelt worden, seinerzeit Abt des Augustiner-Chorherrenstiftes in Sagan (Niederschlesien). Die von Felbiger in Österreich geschaffene Schule bestand aus konzentrisch angeordneten Kreisen, von denen jeder durch einen selbständigen Schultyp vertreten war. Die Trivialschule als unterste Stufe vermittelte die Grundlage der Religion und Moral, Lesen, Schreiben, Rechnen und einige Kenntnisse aus der Rechts- und Wirtschaftslehre. In den Städten kam noch etwas Erdkunde und Geschichte hinzu. Als Vorbereitungsanstalt für das Universitätsstudium schloss sich nach der Trivialschule die Hauptschule mit einer Unmenge von Lehrgegenständen an. Der pädagogischen Heranbildung von Grundschullehrern diente der dritte Schultyp, die sogenannte Normalschule. Auf Wunsch Katharinas musste das österreichische Schulsystem im Sinne einer Anpassung an russische Verhältnisse geändert werden. Dabei wurden jedoch vier Kernpunkte des österreichischen Schulsystems fallen gelassen:

1. Russland erhielt keine örtlichen Behörden zur pädagogischen Leitung des neuen Schulwesens;
2. es unternahm nichts zur Heranbildung von Lehrern für alle Schultypen;
3. es verzichtete auf den (wenn auch in gemäßigter Form) in Österreich bestehenden Schulzwang und
4. auf die Einbeziehung des Bauernstandes in das Schulnetz.

Dies bedeutete, dass Russland auch Ende des 18. Jahrhunderts keine allgemeine Schule erhielt, welche die Landbevölkerung mitefasste (Woltner, 1937, S. 31).

Die Anpassung dieses Schulsystems an russische Verhältnisse, die Heranbildung von Lehrern wie die Übersetzung der österreichischen Lehrbücher für die ersten zu eröffnenden Schulen übertrug Katharina 1782 einer Schulkommission.

Bezeichnend für die damalige Denkweise sind die 1782 von der neuen Schulkommission veröffentlichten Grundzüge des künftigen Bildungswesens:

„Jeder Mensch wünscht glücklich zu werden und jeder hofft es zeitlich und ewig zu sein. Das letztere gewährt ihm die Religion, das erstere die Erfüllung der ihm von Gott auferlegten Pflichten und der Gesetze seines Landes ... Zwar ist es die natürliche Pflicht der Eltern, ihre Kinder zu erziehen, es sind aber nur wenige Eltern dazu imstande ... Aus dieser Ursache gebührt dem Staate dafür zu sorgen, wie die Erziehung beschaffen sein soll, damit sie dem Wohl jedes einzelnen Menschen und des gemeinen Wesens entspreche und nicht anstatt

Nutzen Schaden bringe ... so ist der Staat verbunden, ohne Ausnahme jedem Bürger eine gute Erziehung zu verschaffen ... Die Wohltat der Erziehung verbindet die Bürger des Staates zur Dankbarkeit gegen ihr Vaterland“ (Lemmerich, 1862, S. 243f., zit. in: Woltner 1937, S. 32).

Statt des dreigliedrigen österreichischen Aufbaus erhielt Russland 1786 dagegen nur zwei unverbunden nebeneinander bestehende Schultypen: zweiklassige niedere Stadtschulen (das russische Dorf blieb weiterhin ohne Schulwesen) und wiederum mit der Vermittlung eines Basiswissens beginnende vierklassige Hauptschulen.

Zum ersten Mal wird damit in Russland öffentlich erklärt, dass es Aufgabe des Staates sei, allen seinen Angehörigen ohne Unterschied des Standes eine gute Erziehung zu gewährleisten. Die Arbeit der Schulkommission nahm in den nächsten Jahren einen so guten Verlauf, dass bereits im April 1786 die Eröffnung von 25 Hauptschulen in den Gouvernementsstädten erfolgte (Woltner, 1937, S. 33).

Durch das Statut von 1786 wurde ein vollkommen einheitliches Bildungswesen angeordnet. Der Unterricht sollte nun in allen Schulen nach der bis ins Einzelne ausgearbeiteten Normalmethode und nach einheitlichen, von der Hauptschuldirektion festgelegten, Lehrbüchern erfolgen. Zur Erzielung einer vollkommenen Gleichförmigkeit im systematisch angeordneten Lehrstoff schaltete Katharina die Geistlichkeit selbst von der Erteilung eines Religionsunterrichts aus. Sie räumte ihr im Schulwesen Russlands weder Rechte noch Pflichten ein (Woltner, 1937, S. 35).

Der Typ der österreichischen Normalschule wurde fallen gelassen, wie überhaupt das russische Schulstatut von 1786 nichts für die Sicherung des Lehrernachwuchses unternahm.

An dem daraus resultierenden Mangel an vorgebildeten Grundschullehrern musste jedes Schulprojekt scheitern. Zumal die russische niedere Geistlichkeit nicht wie in Westeuropa befähigt war, Trägerin des Grundschulwesens zu werden. Schon Schlözer hatte auf diesen Missstand 1764 hingewiesen: *„Will man die (russische) Nation aufklären, so muss man ernstlich beim gemeinen Manne mit Normalschulen auf österreichisch und protestantisch, anfangen: und um hier anfangen zu können, zweitens vor allen Dingen die stockfinsternen Popen zu etwas mehr Licht und Helle bringen; da es psychologisch und historisch erweislich ist, dass ein aufgeklärter Geistlicher mächtiger in die Aufklärung seiner Provinz wirken kann als zehn geratene Bildhauer, Kupferstecher und Wachs-Poussirer“* (Schlözers, 1783, S. 278, zit. in: Woltner, 1937, S. 34).

Das der Petersburger Hauptschule zunächst angegliederte und seit Juli 1786 selbständige Lehrerseminar war als zeitweilige Lehreranstalt gedacht. Hier sollten nur die ersten Lehrer für die Hauptschulen herangebildet werden, daher stand es außerhalb des Schulsystems.

Mit der pädagogischen Gesamtleitung des Schulwesens betraute Katharina II. die Hauptschuldirektion. Dieser standen keine örtlichen Schulbehörden wie in Österreich zur Verfügung und sie konnte daher weder auf die Schaffung eines Schulnetzes noch auf die einzelnen Schulen Einfluss gewinnen.

Die praktische Durchführung der Schulwünsche Katharinas II. blieb weit hinter jenen Plänen zurück, die in den 60er- und 70er-Jahren ausgearbeitet worden waren und sogar eine Schulpflicht für die Landbevölkerung beinhalteten. Theoretisch hatte aber das Schulwesen unter Katharina eine wesentliche Förderung erfahren, denn nun waren feste Grundsätze aufgestellt. Praktisch bedeuteten diese aber eher eine Behinderung als Förderung der spärlichen Ansätze zu einem Bildungswillen auf dem Lande.

Die Einführung des österreichischen Schulsystems in Russland hätte dem deutschen Schulwesen wertvolle Impulse liefern und die weitere Entwicklung desselben in ungeahnter Weise inspirieren können – eine Chance, die leider nicht wahrgenommen wurde (Woltner, 1937, S. 40).

5. Die Russlanddeutschen: Staat – Kirche – Gemeinde.

Wenn man sich ein richtiges Bild über das Deutschtum in Russland machen möchte, über seine Geschichte, sein Wirken und seine Bedeutung, die es im wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Leben hatte, kann man zwei Gruppen klar voneinander unterscheiden.

Die erste, kleinere Gruppe, geht auf frühere Jahrhunderte (1550 – 1750) zurück. Ihr gehörten meist die Personen höheren Standes im städtischen Deutschtum (Handwerker, Kaufleute, Ingenieure, Offiziere und die bereits erwähnten Wissenschaftler) an, welche vielfach ihre Staatsangehörigkeit beibehielten und oft nur vorübergehend in Russland blieben. Oder aber auch – und das gilt im Besonderen für das höhere Beamtentum – zum Teil im Russentum aufgingen. Sehr häufig wurde von den letzteren auch die deutsche Muttersprache aufgegeben.

Die zahlenmäßig viel größere, zweite Gruppe geht auf das Werben und die planmäßige Siedlungspolitik russischer Zaren zwischen 1763 und 1824 zurück. Hierbei handelte es sich vorwiegend um eine ländliche, ackerbautreibende Bevölkerung, aber auch um Handwerker in den Städten und auf dem Lande.

Einen wichtigen Beitrag zur Bestimmung der Identität der Russlanddeutschen leisteten Religion und Kultur. Im Alltag standen die Zugehörigkeit zu einer Glaubensgemeinschaft und die Rolle der Kultur der Russlanddeutschen in engem Zusammenhang. Es entstanden beispielsweise katholische oder evangelische Dörfer, deren Zusammensetzung lange erhalten blieb und erst im 20. Jahrhundert – und hier vor allem ab den dreißiger Jahren – grundlegend verändert wurde.

Die Mehrzahl der Russlanddeutschen lässt sich den Lutheranern und Katholiken zuordnen. Daneben gibt es kleinere Gruppen von Mennoniten, Baptisten und Pfingstlern. Viele Russlanddeutsche empfanden eine natürliche Gleichsetzung der Zugehörigkeit zu einer deutschen Glaubensgemeinschaft mit der Zugehörigkeit zur deutschen Nationalität.

Die Kirchengemeinden der Jahre vor der Gründung Petersburgs wären auch gar nicht entstanden, hätte es nicht immer wieder von um das Kirchenwesen bemühten Persönlichkeiten vielerorts den Anstoß zur Bildung einer Gemeinde und zur Berufung eines Pfarrers gegeben.

Die Stellung der evangelischen gegenüber der orthodoxen Kirche war im Allgemeinen durch das Bewusstsein des Andersseins bestimmt. Dieses Bewusstsein war bedingt durch die

Unterschiede, die von einer Gemeinde zur anderen in theologischer und frömmigkeitsgeschichtlicher Hinsicht bestanden. Die unterschiedliche Struktur der evangelischen Gemeinden in Russland als Stadt- und Landgemeinden in wechselnder Situation wirkte sich fernerhin auf das Verhältnis zu den anderen Konfessionen, d. h. zu der orthodoxen Kirche und auch zu den vorhandenen Katholiken aus. In einer Siedlung des geschlossenen Wolgagebiets konnte man ohne besondere Berührung zu den orthodoxen Russen und ohne Kenntnis der russischen Sprache sein Leben zubringen. Nicht viel anders war das in manchen Kolonien Südrusslands. In den kleinen und großen Stadtgemeinden existierte eine gegenseitige Akzeptanz zwischen evangelischen Kolonisten und den dort wohnenden orthodoxen Christen. Der jeweilige Bildungsstand spielte dabei ebenfalls eine große Rolle. Die vielfach auf einer niedrigen Bildungsstufe befindlichen bäuerlichen Siedler betrachteten die Lebensart und -weise der Andersgläubigen häufig mit Unverständnis und Vorurteilen. Unterschiedlich waren dagegen die Äußerungen, die aus den Großräumen Petersburg und Moskau berichtet werden. Hier kam es sogar zu literarischen Auseinandersetzungen zwischen den einzelnen Glaubensrichtungen.

Für die orthodoxen Russen war in ihrer Masse der Protestantismus eine Angelegenheit der Deutschen, so wie für die evangelischen Deutschen andererseits die einfache Gleichung „russisch gleich orthodox“ bestand. Das Volkstum trat gewöhnlich auch im Gewande der Religionen auf und umgekehrt konnte die andere Religion als eine Angelegenheit des anderen Volkstums erscheinen. So gilt das in gewissen Grenzen, was Carlo von Kugelgen in seiner Darstellung über die Evangelische Kirche zum Ausdruck bringt: *„Eins ist sicher: Die Geschichte des Russlanddeutstums ist größtenteils eine Geschichte des religiösen Erlebens des deutschen Menschen im Osten“* (Kahle, 1962, S. 190). Die Prägung des Volkstums durch die andere Konfession, die vielfach die volksdeutschen Gruppen in Ostmittel- und Osteuropa kennzeichnete, hat nicht nur einmal, sondern vielfach ihren Ausdruck in Formulierungen wie der folgenden gefunden: *„Ich kann mir keinen Deutschen denken, der nicht evangelisch wäre“* (Kahle, 1962, S. 190).

Dem nach Russland kommenden Fremden wurde vielfach mit Misstrauen und Voreingenommenheit begegnet. Das naive und ungebrochene Selbstgefühl der Orthodoxie hatte, wie es auch umgekehrt der Fall war, häufig kein Verständnis für Fragen, die mit der Erscheinung anderer Ausprägungen christlichen Glaubens verbunden waren. Die Fremden mit ihren starken wirtschaftlichen Bestrebungen und ihrem – dem für Russen oft unverständlichen – Verhalten machten es den orthodoxen Christen bisweilen auch schwer, Verständnis für sie aufzubringen. Zumal die Gemeinden der Ausländer, anfangs hauptsächlich evangelische

Gemeinden, in Russland auf Grund ihrer Struktur kaum in der Lage waren, ein normales und geordnetes Bild evangelischer Frömmigkeit und Kirchlichkeit zu bieten. Einen Versuch, diese Tatsachen, die durch das Miteinanderleben von Evangelischen und Orthodoxen gegeben waren, zum Ausdruck zu bringen, stellen die folgenden Äußerungen Hermann Daltons dar: *„Der evangelische Einwanderer in Petersburg hat sich nicht nur unter einem fremdsprachigen Volke einzuleben..., sondern auch inmitten und auf Schritt und Tritt umgeben von einer wesentlich unterschiedenen machtvollen Staatskirche, die „fremdländische Konfessionen“ nur duldet“* (Kahle, 1962, S. 200).

Weiters kam erschwerend hinzu, dass sich Fremde zuweilen auch in wirtschaftlichen Punkten auf Dinge einließen, die in die liturgisch-geistliche Sphäre der Orthodoxie hineingehörten und durch deren theologische Anliegen bestimmt waren. So war in der frühen Zeit das Verhältnis der Evangelischen zu der sie umgebenden Staatskirche vielfach ungeordnet. Die Existenz der evangelischen Gemeinden war durch staatliches Wohlwollen gesichert, ihre Existenz konnte daher ebenso durch den Verlust der kaiserlichen Gunst auf das schwerste gefährdet werden. Andererseits gab es keinen echten Dialog zwischen der Orthodoxie und dem Protestantismus. *„Mit russischen Geistlichen in näheren Verkehr und Gedankenaustausch zu kommen, ist schwer, fast unmöglich“*, war das Fazit des aufgeschlossenen Dalton nach wiederholten Bemühungen, zu theologischen und persönlichen Kontakten zu gelangen. Die Aufklärung hatte die mittelalterliche Kirche, die sich als *„Träger und Organisator“* des geistigen Lebens überhaupt fühlte und in dem Bewusstsein der Gesellschaft als Institution solcher Art geführt wurde, nicht zerstört, sondern weiter überliefert, aber mit der entscheidenden Umkehrung, dass sie zum Organ *„der profanen Kulturbewegung“* wurde (Waag, 1935, S. 11).

Der lutherischen Kirche blieb für alle Versuche, ihre religiösen Wahrheiten nicht nur mittels Predigten zu verbreiten, sondern diesen auch Geltung zu verschaffen, schließlich nur die Pflege der Jugend als sinnvoller Tätigkeitsbereich. Alles, was in der *„Welt“* unter dem Namen Erziehung betrieben wird, hat für die Kirche Bedeutung unter dem Gesichtspunkt der *„Sittlichkeitspflege“* (Waag, 1935, S. 30).

Es stellt sich nun die Frage, welche Positionen nun die Kirche – vertreten durch die Geistlichen – bezog, um die Schule auch als Institut des kirchlichen Lebens zu bewahren. Das heißt aber, auf das Geschehen in der Schule einen solchen Einfluss auszuüben, dass sie einerseits für die Kirche einen Sinn behält, aber auch von den Aufgaben der Kirche her als sinnvoll zu erkennen ist.

Wir schreiten gleich weiter zu der Frage, welche praktischen Forderungen von der Kirche gestellt wurden und wie die Geistlichkeit an der Schule teilgenommen hat, aber auch in welche Situation die Kirche dadurch in der Schule gekommen ist.

Am Beginn stand das Verlangen, dass der Religionsunterricht, das „*Evangelium*“, den Mittelpunkt der Schulausbildung darstellen sollte und alle übrigen Fächer nur Bausteine für das, was dort zu begreifen sei, liefern sollten. Die Pfarrer verlangten von der Schule das „*Vorarbeiten für den liturgischen Gottesdienst*“ (Waag, 1935, S. 55).

Mit Entschiedenheit kämpfte man aber staatlicherseits gegen die Übernahme des Religionsunterrichtes durch die Pfarrer, da man befürchtete, dass dadurch dem Lehrer ein Erziehungsmittel verloren gehen würde, durch das erst all der übrige Schulunterricht Sinn erhalte und zum „*erziehenden Unterricht*“ würde, „*erziehende Kraft für den ganzen Menschen und für das ganze Leben*“ bekäme (Waag, 1935, S. 77). Man befürchtete die Reduktion der Schule von einem pädagogischen Organismus zu einem geistlichen, und in Folge dessen auch einen Rückgang der Leistungen in den Realfächern.

Man billigte der Schule nur zu, „*für die wissenschaftliche, technische und sittliche Bildung der Kinder zu sorgen*“. Mit sittlicher Bildung war das Kennenlernen der „*sittlichen Anschauungen und Grundsätze des bürgerlichen Lebens*“ gemeint (Waag, 1935, S. 77).

Die Schule war der einzige Ort, wo die Kirche zum Kirchen„volk“ und nicht nur zu einigen „*Stillen im Lande*“ sprechen konnte. In ihrem eigenen Bereich kannte sie ja keinen Zwang, auch nicht den des Gewissens. Wie sehr man sich dessen auch bewusst war, zeigt sich darin, dass man es gelegentlich mit solchen Worten eingestand: „*Treibt man den Keil zwischen Kirche und Schule, Staat und Kirche tiefer hinein – nun so hat auch die lutherische Landeskirche das Ende ihrer Laufbahn, den Todeskampf vor der Tür*“ (Waag, 1935, S. 57).

In den 80er-Jahren des 18. Jahrhunderts kam es zu Schwierigkeiten zwischen der unter Katharina II. neu gebildeten staatlichen Kommission (siehe unter Kapitel 4.1) für den Aufbau des Normal-Schulwesens in Russland und den Petersburger Gemeindeschulen, vertreten durch ihre Gemeinden. Die Kommission verlangte, dass die von ihr dem Unterricht zugrunde gelegten Unterrichtsbücher auch in Übersetzungen von den deutschen Schulen übernommen werden sollten. Dieser Regelung unterlag ebenfalls der für den orthodoxen Religionsunterricht geschaffene Katechismus in deutscher Übersetzung mit protestantischer Ergänzung und Kürzung. Die Gemeinden wehrten sich dagegen und betonten, dass es für sie ausgeschlossen sei, anstelle des lutherischen einen anderen Katechismus einzuführen.

Im Ganzen handelt es sich dabei nicht um einen Vorstoß der Orthodoxie, sondern vielmehr um die Bemühungen eines durch den Absolutismus bestimmten Pädagogenkreises, auf dem

Wege des Reglements und der Gleichschaltung die Aufgaben zum Aufbau einer russischen Volks- und Normal-Schule durchzuführen (Kahle, 1962 , S. 194).

Das Verhältnis der Orthodoxie und des Protestantismus, das in seiner vollen Breite hier nicht zur Darstellung gelangen kann, war zu verschiedenen Zeiten von der Furcht vor der Überfremdung bestimmt, die die orthodoxe Geistlichkeit dem Protestantismus entgegenbrachte.

Die Wirkung einer einzelnen Gemeinde in dieser Welt kann beachtlich sein. Gemeinden können den Blick auf sich lenken, es mögen manchmal auch bedeutsame Anstöße für die anderen von ihnen ausgehen. So schrieb etwa ein gewisser Bischof Meyer:

„Ihre Existenz wird dennoch von einem durch die Frage nach dem Auftrag bestimmten Blick nur als eine Existenz in der Schuld und ein Leben der Versäumnisse gesehen werden können. Das gehört zum Wesen christlicher Existenz, die eine solche der Buße und Erneuerung ist. Auf dem Wege der evangelischen Gemeinden in Russland ist dieses Eingeständnis oftmals ausgesprochen worden. Wir haben nicht nur unseren Glaubensgenossen in Sibirien gegenüber heilige Aufgaben und Pflichten, sondern auch allen anderen Bewohnern jenes Riesenlandes gegenüber... Die Ungunst der Verhältnisse hat es verschuldet, dass dieses Vermächtnis nicht in dem Maße ausgeführt wurde, wie es erwünscht war.“. Nach dem Hinweis auf Einflüsse, die doch von den evangelischen Gemeinden ausgingen, fährt er dann fort: *„Aber es muss zugegeben werden, dass die lutherische Kirche als solche in Russland sich bis jetzt nicht in der Weise als das Salz und Licht für ihre Umgebung erwiesen hat, wie es der Wille des Herrn ist“* (Kahle, 1962, S. 246).

Es ist daraus wohl ersichtlich geworden, dass neben dieser Aussage als einer der letzten zu Zeiten der noch funktionierenden Kirche, im Laufe der Jahrhunderte eine ganze Reihe anderer gestanden haben, die das gleiche Versagen und Unvermögen zum Ausdruck brachten. So gesehen stellten die evangelische Kirche und deren Gemeinden lebendige Gemeinschaften dar, die sich immer wieder als zur Besinnung auf den Auftrag der Kirche aufgerufen verstanden.

„Kirche ist vielmehr die Gemeinschaft derer, die sich um das Wort hörend und fragend bemühen und in der Verantwortung gegenüber dem Herrn der Kirche ein Christenleben führen in Glauben und bewusster Gestaltung des Handelns“ (Kahle, 1962, S. 248).

Sie waren auch in der Weise lebendige Gemeinden, als sie in der besonderen Situation von Gemeinden völkischer Minderheiten die stärksten Einflüsse unter den vorhandenen auf die Gesamtheit der Gruppe ausübten. Dies bezog sich sowohl auf die Intensität als auch auf die Dauer der Einflüsse. D. Schmidt beschreibt dies 1930 so: *„Die Geistlichkeit sprach und*

schrieb die Sprache der Kolonistenmasse. Die Kirche war die „Hüterin und Pflegerin“ der nationalen Eigenarten der Masse; sie war, auch wenn sie das nicht öffentlich zu proklamieren brauchte, diejenige Organisation, welche von den Wellen der Russifizierungspolitik nicht unterhöhlt wurde; sie brachte es auch fertig, ihre Kirchenschulen von der Russifizierung zu schützen. Und sie verstand es, ohne das absolutistische Regime auch nur mit einem Sterbenswörtchen anzugreifen, ja noch für dieses predigend, sich den Massen nützlich zu machen“ (Schmidt, 1930, S. 323).

Die evangelischen Gemeinden in Russland bewahrten also trotz mancherlei Nöten eine besondere Lebendigkeit in jenem Sinne, dass eine bewahrende Kraft von ihr ausging und noch heute von ihr ausgeht. Dafür spricht die Tatsache, dass trotz des Verlustes einer Gesamtordnung der Gemeinden und ihrer Verbindungen zueinander, ihrer Pfarrer und ihrer bisherigen wirtschaftlichen Basis auch heute noch in Russland evangelische Christen vorhanden sind, die sich als Erben der evangelischen Gemeinden der früheren Jahrzehnte und Jahrhunderte verstehen.

6. Das städtische Russlanddeutschtum

Ohne eine ernsthafte und genaue Untersuchung der Rolle der deutschen Siedlungen in Moskau und insbesondere in Petersburg sowie der kulturellen Verbindungen zwischen Deutschen und Russen wäre eine derartige Beschreibung des Schulwesens der Russlanddeutschen unvollständig. Die Menschen, welche nach Russland zogen, mussten auf Vieles gefasst sein. Durch den Wunsch allein, sich in diesem Lande sowohl geistig als auch materiell zu bereichern, kann man das schnelle Anwachsen der deutschen Siedlungen in den beiden russischen Hauptstädten kaum erklären.

Hier siedelte sich ein bestimmter Teil fest in dem neuen Lande an, hier wurde eine junge Generation geboren, die die russische Sprache so gut beherrschte, dass zahlreiche in Moskau geborene Deutsche als Übersetzer in den russischen Staatsdienst eintraten. Viele nahmen sogar den orthodoxen Glauben an. Die Deutschen, die in Moskau geboren waren und die russische Sprache gut beherrschten, nannte man im 18. Jahrhundert „*starye nemcy*“ (alte Deutsche).

Die deutschen Siedlungen Moskaus und Petersburgs wirkten in zwei Richtungen: einerseits machten sie die Russen mit der deutschen Kultur, Wissenschaft, Literatur usw. bekannt, andererseits informierten sie die deutsche Öffentlichkeit über das politische, ökonomische und kulturelle Leben Russlands. Zum Teil hatten Einwohner der genannten Siedlungen die Ehre, als Vermittler des gegenseitigen Austausches zwischen beiden Völkern zu dienen.

Die Geschichte der deutschen Siedlung in Moskau beginnt schon lange vor dem 18. Jahrhundert. Schon in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts lebten in der deutschen Sloboda (bedeutet übersetzt Vorstadt) Moskaus viele Ausländer mit evangelisch-lutherischem Bekenntnis (A. W. Fechner, Chronik der evangelischen Gemeinden in Moskau. Zum 300-jährigen Jubiläum der Evangelisch-Lutherischen St.-Michaelis-Gemeinde, Moskau 1876, Bd. I, S. 90). Unter den Russen war die Vorstadt bald unter den Namen Kukkuy benannt – angeblich, weil die deutschen Frauen, wenn sie an den Russen etwas Besonderes bemerkten, im livländischen Platt zu rufen pflegten: „*Kuck, kucke hie!*“ (Stricker, 1997, S. 38). Ihre Blütezeit erlebte die deutsche Siedlung während der Regierungszeit Peters des Großen. Sie entwickelte sich zu einem echten „Tor nach Europa“. Hier konnte sich der junge Zar Peter einen Eindruck von westlicher („deutscher“) Arbeits- und Lebensweise verschaffen.

Wenn er Russland zu einem modernen, rational und effektiv verwalteten Staat machen wollte, musste er das Land gegenüber den ausländischen Einflüssen öffnen. Peter der Große

lud die Westeuropäer ein, um das Russische Reich dem mitteleuropäischen Standard anzugleichen. Die Herrschaft Peters des Großen war für die deutsche Vorstadt weniger von einer Zunahme der Zahl der „ausländischen Dienstleute“ gekennzeichnet, als von einer spürbaren Zunahme der Zahl der Handwerksmeister und anderer Berufe. Während sich im 17. Jahrhundert der Zuzug vor allem derjenigen Ausländer, die sich im Militär- oder Staatsdienst befanden, auf die Moskauer Vorstadt konzentrierte, so verlagerte sich seit der Gründung von St. Petersburg (1703) der Hauptzustrom der Fachkräfte in erster Linie in die Richtung der neuen Hauptstadt. Aufgrund eines Erlasses von Peter dem Großen aus dem Jahr 1714 durften nur noch in Petersburg Steinbauten errichtet werden, wofür eine große Anzahl an ausländischen Fachkräften erforderlich war (Busch, 1995, S. 17).

Seit Anfang der 20er-Jahre des 18. Jahrhunderts wurde die führende Rolle im Handel mit den Ländern Westeuropas an St. Petersburg übertragen. In Moskau blieben überwiegend jene ausländischen Kaufleute zurück, die eng mit dem inneren Markt verbunden waren oder die vorhatten, in der alten Hauptstadt einen Einzelhandel zu organisieren.

Die Moskauer „*Deutsche Sloboda*“ war eine solche Siedlung. Eine „westeuropäische Welt“, die es den in Russland lebenden Ausländern ermöglichte, ihre Sprache, Religion, die nationalen Traditionen und ihre sonstigen Eigenheiten zu erhalten. In einem großen Maße trugen dazu die Tätigkeit von Pastoren, die Existenz von Kirchen und Kirchenschulen sowie die Selbstverwaltung der Kirchengemeinden bei.

Ein längerer Aufenthalt von ausländischen Familien in Moskau und das Heranwachsen von mehreren Generationen derselben trugen zur Entwicklung von Dynastien bei.

Indem die Einwohner der Deutschen Sloboda ihre Kontakte und Beziehungen mit Verwandten und Geschäftspartnern im Ausland pflegten, stellten sie eine wichtige „Brücke“ zwischen Russland und den Ländern Westeuropas dar, über die der Erfahrungsaustausch, der Einkauf von Instrumenten, Werkstoffen und neuen Arbeitsmustern sowie die Einstellung von Vorarbeitern und Arbeitern, Hauslehrern, Lehrern und Pastoren für Kirchenschulen erfolgten. Die Reisen der „Moskauer Ausländer“ und deren Ausbildung in westeuropäischen Lehranstalten trugen zum Verständnis der westeuropäischen Lebensart und Ideen sowie zu deren Verbreitung unter den Einwohnern der Deutschen Sloboda bei. Gleichzeitig lösten diese Kontakte auch eine Wechselwirkung aus, die zur Aktivierung des Interesses an Russland, dessen Kultur und Geschichte seitens der europäischen Länder beitrug.

Ein Teil des geistigen Lebens der Deutschen Sloboda war das Wirken ihrer Schulen. Ihre Tätigkeit zur Zeit der petrinischen Veränderungen ist bislang unerforscht. Die Schulen der Deutschen Sloboda des 17. und des ersten Viertels des 18. Jahrhunderts waren in Kirchen

untergebracht und gehörten religiösen Gemeinden. Ab der Mitte des 17. Jahrhunderts verfügten sowohl die alte als auch die neue lutherische Gemeinde über Schulen. Eine katholische Schule wurde in den 90er-Jahren des 17. Jahrhunderts gegründet, gleichzeitig mit dem Bau der ersten katholischen Kathedrale in Moskau. Auf die ersten Kirchen der evangelischen Gemeinden wird gleich näher eingegangen.

Von Seiten der Historiker wurden und werden verschiedene und manchmal sogar widersprüchliche Bewertungen der Rolle der Deutschen Sloboda für die Herrschaft Peters des Großen und Russlands im Allgemeinen gegeben: Von der völligen Ablehnung ihres Einflusses bis zur Behauptung, dass die Reformen von Peter dem Großen ein direktes Ergebnis der Tätigkeit von Ausländern aus der Deutschen Sloboda sind.

Diese „*Deutsche Vorstadt*“ von Moskau hatte sich seit Mitte des 16. Jahrhunderts zu einem europäischen Mikrokosmos entwickelt. Dieses pulsierende Klein-Europa zog den künftigen Herrscher über alle Russen, Peter den Großen, magisch an. Während seiner Regierung sollte er große Anstrengungen unternehmen, um Russland an den Westen heranzuführen (Stricker, 1997, S. 37).

In der Geschichte Moskaus und Russlands sowie in der Geschichte der Russlanddeutschen bleibt die Deutsche Sloboda eine der interessantesten Einrichtungen. Das Leben und die Tätigkeit der ausländischen Bewohner, die stets Beziehungen zu ihren europäischen Herkunftsländern pflegten, trugen stark zur Entwicklung der Kontakte zwischen Russland und Deutschland bei.

Bereits 1576 wurde in Moskau die erste evangelische Kirche Russlands erbaut, die St.-Michaelis-Kirche auf dem Gorochovoe Pole. Die Zahl der Deutschen nahm in Moskau bald so stark zu, dass schon 1626 eine zweite Kirche, die St.-Petri-Pauli-Kirche, damals die „Neue Kirche“ genannt, erbaut werden musste. Während die Michaelis-Kirche meist von Kaufleuten besucht wurde, waren die Besucher in der St.-Petri-Pauli-Kirche vorzüglich Offiziere, die im russischen Militärdienst standen; daher trug sie auch den Namen „*Teutsche Evangelische Offizierskirche*“. Die Inschrift des Kirchensiegels lautete: „*Sigillum ecclesiae militantis in Moscovia*“. Wie der spätere Name dieser Kirche schon verrät, wurde sie zu Ehren Peters des Großen, der ein Förderer dieser Kirche war, so umbenannt. Erwähnt sei noch, dass zu der St.-Petri-Pauli-Kirche eine Knabenschule mit den Rechten eines Gymnasiums und eine höhere Mädchenschule gehörten. Die beiden Schulen hatten oft bis zu 1200 Schüler (Stumpp, 1987, S. 7).

Die Gemeindemitglieder bildeten Fonds, aus deren Mitteln sie Heime zur Unterstützung von Witwen, Waisen und Kindern aus ärmeren Schichten finanzierten. Neben einem großen

evangelischen Armenhaus, in dem die Armen der Gemeinde unentgeltlich Aufnahme und Verpflegung fanden, besaß die Gemeinde ein großes evangelisches Krankenhaus, das von der Witwe des bedeutenden Philanthropen Conrad Bansa auf eigene Kosten erbaut und unterhalten wurde. Selbstverständlich gab es auch hier eine rege Vereinstätigkeit in Jünglings- und Jungfrauenvereinen, in Männer- und Frauenorganisationen, in Geselligkeitsklubs usw.

Unter den deutschen Gemeindemitgliedern entwickelte sich ein reges gesellschaftliches und kulturelles Leben. Sie trafen sich in Vereinen für Tanz und Spiele, Musik und Sport, Bildung und Kultur, sie besuchten auch seit Anfang des 19. Jahrhunderts das Deutsche Theater, das Schauspiele und Opern aufführte. Dem Zusammenhalt der Deutschen untereinander sowie der Pflege deren kulturellen Belange diente seit 1870 die „*Moskauer Deutsche Zeitung*“. Der „*Moskauer Deutsche Bürgerverein*“ hatte auch russische Mitglieder, die sich allerdings anfangs nicht in den Vorstand wählen lassen konnten. Nach der Revolution von 1905 wurde der „*Deutsche Verein Moskaus*“ gegründet, der nationales „*Bewusstsein*“ bewahren und die deutsche Kultur „*erhalten, schützen und mehren*“ sollte. Im Jahre 1910 zählte er rund 1 800 Mitglieder (Stricker, 1997, S. 40).

Die genauen Zahlen der Deutschen, die in Moskau und Petersburg lebten, sind für verschiedene Abschnitte des 18. Jahrhunderts unbekannt. Die größere und bedeutendere Anzahl befand sich jedoch in Petersburg.

Als im Jahre 1703 die ersten Häuserreihen in der neuen Festung St. Petersburg angelegt wurden, errichtete man gleichzeitig die erste evangelische Kirche aus Holz; aus ihr entwickelte sich in den folgenden Jahren die große St.-Annen-Kirche (1719). Später erbauten die Deutschen die Petri-Pauli-Kirche am Nevskij-Prospekt, die St.-Katharinen- (1728) und die St.-Michaelis-Kirche sowie die evangelisch-reformierte Kirche. Zu jeder dieser Kirchen gehörte auch eine höhere Schule.

Die Schulen genossen einen so guten Ruf, dass sie nicht nur von den Deutschen, sondern auch von Kindern angesehener russischer Eltern besucht wurden.

Wie angesehen diese deutschen Schulen waren, ist auch daraus zu ersehen, dass man in deutschen und russischen Zeitungen folgende Anzeigen finden konnte: „*Lehrling für großes Unternehmen oder Fabrik gesucht, bevorzugt wird Abiturient der St.-Annen-Schule*“ (Stumpp, 1987, S. 7).

Als unter Alexander III. die deutschen Schulen in Russland russifiziert wurden, durften sie ihre deutsche Unterrichtssprache beibehalten. Es gab in Petersburg zahlreiche deutsche Handelshäuser und sieben deutsche Buchhandlungen.

Die erste Zeitung, die in Russland erschien (1727), war die „*St. Petersburger Zeitung*“, die über zwei Jahrhunderte, bis zum Ausbruch des ersten Weltkrieges, nicht nur in Petersburg von den maßgebenden Kreisen gelesen wurde, sondern in ganz Russland unter den Deutschen Verbreitung fand. Dies galt besonders für das letzte halbe Jahrhundert ihres Bestehens. Weiters erschienen die liberale Tageszeitung „*St. Petersburger Herold*“ (1871), als kirchliche Publikation das „*St. Petersburger Evangelische Sonntagsblatt*“ (1858) und die „*St. Petersburger Medizinische Wochenschrift*“ (1876).

Das erste russische Theater (1799 bis 1890) war aus einer Gastspieltruppe aus Deutschland erstanden.

Wie bereits im Unterkapitel 3.2 beschrieben, wurde die Akademie der Wissenschaften im Wesentlichen von Deutschen gegründet und deutsche Gelehrte trugen zu ihrem Ruhm bei.

Während die deutschen Kolonien in Petersburg und Moskau vor der Besiedlung zusammenhängender weiter Gebiete durch Bauern entstanden und daher auch keine engere Verbindung zu dem bäuerlichen Russlanddeutschtum hatten, war das in den Städten, die inmitten dieser Siedlungsgebiete lagen, anders.

So war die Stadt Saratow an der Wolga bei der Ankunft der Wolgadeutschen erst ein größeres Dorf. Aber in dem Maße, wie die deutsche Bevölkerung an der Wolga zunahm, wuchs auch Saratow und entwickelte sich bald zur Hauptstadt des Wolgagebietes. Die Hauptstraße hieß Nemeckaja Ulica (Deutsche Straße). Bald stand in Saratow eine stattliche evangelische Kirche und auch eine Zentralschule wurde gegründet. Das katholische Priesterseminar der Tiraspoler Diözese wirkte sich segensreich für den katholischen Teil des Deutschtums in ganz Russland aus. Auf privater Grundlage wurden in Saratow deutsche Fortbildungs- und Hochschulkurse errichtet, die bis in die Sowjetzeit fortbestanden. In Saratow erschien für die Wolgadeutschen die „*Saratower Deutsche Volkszeitung*“.

7. Kirchengemeinden und Schulwesen in den Städten

Die deutschen Kirchengemeinden Moskaus und Petersburgs waren von Anfang an gezwungen, sich mit der Frage der Errichtung von Schulen für die Kinder deutscher Siedler zu beschäftigen. Die Gemeindemitglieder unterhielten auch Schulen, von denen einige seit 1860 zu Gymnasien ausgebaut wurden. Die deutschen Schulen wurden überwiegend von russischen Kindern besucht, die sprachliche und kaufmännische Kenntnisse erwerben sollten, während die Deutschen ihre Kinder vielfach auf russische Schulen schickten, um ihnen die Integration in die russischsprachige Gesellschaft zu erleichtern – ein Paradoxon, das bis zum Ende des Zarenreiches bestehen bleiben sollte.

Die großen Gemeindeschulen in Moskau und St. Petersburg gewannen eine Bedeutung weit über das Leben der sie tragenden Gemeinden hinaus, nicht nur für die Schüler deutscher Zunge, sondern auch für Russen (Kahle, 1962, S. 239).

Die ältesten deutschen Schulen Moskaus entstanden bereits im 17. Jahrhundert, ebenfalls als Kirchenschulen, nämlich jene der St.-Michaelis- und der St.-Petri-Pauli-Kirche. Jede dieser Schulen umfasste in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts einen ganzen Komplex von ineinandergreifenden Schultypen. Dies begann mit der Elementarschule und setzte sich über Handels- und Realschulen bis zu den Gymnasien fort (Eisfeld, 1999, S. 62).

Unter den Petersburger evangelischen Gemeindeschulen verdient besonders der Komplex verschiedener Schulsysteme, den die St.-Petrigemeinde in den Jahrhunderten ihres Bestehens aufgebaut hatte, besondere Beachtung.

Die St.-Petri-Pauli-Schule in Petersburg wurde 1710 gegründet und bekam schon im Jahre 1871 die Rechte eines Gymnasiums für Knaben – im Jahre 1881 auch für Mädchen – zugesprochen.

Im Jahre 1910 konnten die Schulen dieser Gemeinde in eindrucksvoller Weise ihr 200-jähriges Bestehen feiern. Ihr damaliger leitender Direktor hatte recht, wenn er von einem *„Riesen-Organismus, der fünf verschiedene Schulen umfasst und 42 Klassen, 1667 Zöglinge und 69 Lehrende besitzt“*, sprach (Kahle, 1962, S. 239).

Im Jahre 1735 entstand die Schule der St.-Annen-Kirchengemeinde. Diese bestand aus zwei großen und einer kleineren, der reformierten St.-Katharinen-Kirche zugehörigen, Schule. Der Abschluss dieser Schulen berechtigte zum Hochschulstudium, dadurch hatte diese Kirchengemeinde schon früh die Möglichkeit und Berechtigung, alle Schultypen aufzubauen (Busch, 1995, S. 137 – 172).

In diesem Zeitraum war eine ganze Anzahl befähigter Pädagogen bemüht gewesen, dieser Schule wie auch denen der anderen Gemeinden ihr anerkanntes Gewicht zu geben. Unter ihnen hatte sich Büsching, der spätere nachmalige Direktor des *Gymnasiums zum Grauen Kloster* in Berlin, befunden. Seine Haupttätigkeit in den kurzen Jahren seines Dienstes in der St.-Petri-Gemeinde lag beim Aufbau des Schulwesens. Dabei ließ er sich durch das Vorbild des Halleschen Pädagogiums und die Erfahrungen der Berliner Realschule leiten. Somit wurden die vom Hallenser Pietismus „*ausstrahlenden pädagogischen Einflüsse, auch im Sinne der Betonung der Realia ebenfalls für die Petri-Schule als die bedeutsamste der evangelischen Diaspora Russlands wirksam*“ (Kahle, 1962, S. 239).

Büsching ging es dabei auch um die Überwindung einer ihm auf die Dauer gefährlich scheinenden Selbstisolierung. In einem Bericht über seine Schulplanung äußerte er sich: „*Das Russische Reich sollen sie (die Schüler) vor allen anderen wohl kennen lernen, um keine Fremdlinge im Vaterlande zu seyn (i.O.)*“ (Lemmerich C., 1862, S. 69, zit. in: Woltner, 1937, S. 32). Ihm war es zu verdanken, dass an der ihm unterstehenden St.-Petri-Schule den schon damals eintretenden russischen Kindern Unterricht im orthodoxen Glauben erteilt wurde. Diese Tatsache ist nicht nur ein Ausdruck der Großzügigkeit des Zeitalters der Aufklärung, sondern darüber hinausgehend Ausdruck einer gesamtkirchlichen bildungsmäßigen Verantwortung (Kahle, 1962, S. 239).

Wie bereits im Kapitel 6 beschrieben, war der Ruf gerade der Petersburger deutschen Schulen so außerordentlich gut, dass nicht nur ein großer Teil der Schüler anderer Nationalität war, sondern auch nach der Einführung des Russischen als Unterrichtssprache (seit 1891) an diesen Schulen auch weiterhin in Deutsch unterrichtet wurde (Eisfeld, 1999, S. 62).

Dem berechtigten Lob, das den Schulen der evangelischen Gemeinden in St. Petersburg gleicherweise wie denen in Moskau oder Odessa als höheren Schulen gezollt wurde, stehen allerdings auch kritische Anmerkungen gegenüber.

So betont der Schriftsteller Th. H. Pantenius, dass keine Gesamtleitung der großen Schulorganismen vorhanden gewesen sei, es an Koordinierung gefehlt habe und der Egoismus der Gemeinden vielfach zu einer Schädigung des eigentlichen Anliegens dieser Schulen geführt habe (Kahle, 1962, S. 240). Die große Zahl jener Schulen, die gerade in den Jahrzehnten vor dem 1. Weltkrieg mehr und mehr russische Schüler anzogen, bedeutete eine Gefährdung der inneren Kraft. In den Schulen der evangelischen Gemeinden, deren Anliegen immer die Bestärkung ihrer Schüler zum evangelischen Bekenntnis war und denen man dadurch zur Volkstumszugehörigkeit zu verhelfen suchte, wurde mittlerweile als Folge der großen Zahl russischer Schüler mehr russisch als deutsch gesprochen (Kahle, 1962, S. 240).

Eine der wichtigsten Lehranstalten Petersburgs im zweiten Drittel des 18. Jahrhunderts, obwohl nicht von der deutschen Kirchengemeinde errichtet, war das Adelige Landkadetten-Korps (oder die Ritter-Akademie), später in 1. Kadetten-Korps umbenannt. Es wurde 1732 nach dem Vorbild der Berliner und der Kopenhagener Korps gegründet. Das 1. Kadetten-Korps stand unter der Leitung des Grafen Burchard Christoph von Münnich und bestand aus zwei parallelen Abteilungen, der russischen und der deutschen. Hauptsprache der Ausbildung war deutsch. Hier erhielten viele russische Militärs, Zivilpersonen und Schriftsteller des adligen Russlands um die Mitte des 18. Jahrhunderts die Grundlagen ihrer Bildung, unter ihnen die Dichter und Schriftsteller Aleksandr Petrovič Sumarokov, Michail Matveevič Čeraskov und Ivan Perfileevič Elagin. Sogar in der russischen Abteilung waren die Lehrkräfte, zumindest in den ersten Jahren, Deutsche; so z. B. der Hofmeister Martin Schwanewitz und der Russisch-Lehrer Erich Wesmann.

Weiter erwähnt Sumarokov, dass man im Kadettenkorps die Schüler zu Soldaten ausbildete und ihnen eine gute Kenntnis der deutschen Sprache vermittelte. Große Aufmerksamkeit wurde dem lutherischen Gottesdienst und dem Predigen gewidmet, während die russische Kirche offensichtlich vernachlässigt wurde. Im Kadettenkorps wurde schon sehr früh ein Literaturzirkel organisiert, in dessen Namen der Kaiserin Anna Ivanovna (1693 – 1740) Gedichte in deutscher und russischer Sprache dargebracht wurden.

In den Städten mit einer kleineren Einwohnerzahl waren die Verhältnisse aber ungleich schlechter. Die evangelisch-lutherische Gemeinde zu Baku unterhielt Anfang des 20. Jahrhunderts lediglich eine Elementarschule, von deren 247 Schülern nur noch 198 Deutsche waren (Eisfeld, 1999, S. 62).

In Taganrog bestand ab 1900 an der dortigen katholischen Kirche eine Kirchenschule. Die evangelisch-lutherische Kirche konnte hier erst 1907 eine Schule gründen (Eisfeld, 1999, S. 62).

Ein Teil der Kinder, vor allem in kleineren Städten und Streusiedlungen, sowie in den neu entstandenen Tochterkolonien, hatten ebenfalls keine Möglichkeit, eine deutsche Schule zu besuchen. Es muss allerdings auch festgehalten werden, dass die Abgänger von Kirchenschulen, wollten sie einen qualifizierten Beruf in der Stadt ergreifen, weiterführende Schulen besuchen mussten. Auch Absolventen der Zentralschulen konnten nicht direkt an russische Hochschulen wechseln. Sie konnten aber nach entsprechender Vorbereitung in russische Realschulen oder Gymnasien aufgenommen werden (Eisfeld, 1999, S. 64).

Weiterführende Schulen konnten bis Anfang des 20. Jahrhunderts auch in Odessa, Saratov, Tiflis, Charkov, Kiev und in der deutschen Winzerkolonie im Kaukasus, Helenendorf, aufgebaut werden.

Wenn man über deutsche Schulen oder Schulen mit deutschen Abteilungen spricht, muss man unbedingt die große Zahl der deutschen privaten Schul-Pensionate beachten, die es in Petersburg und Moskau besonders in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts gab. Dieser Bereich aus der Geschichte der Aufklärung in Russland ist jedoch wenig erforscht. Die Familien der deutschen Oberschicht in Moskau ließen ihre Kinder, wie der russische Adel, von französischen und deutschen Hauslehrern unterrichten und schickten sie ab Mitte des 19. Jahrhunderts zunehmend auf Privatschulen (Busch, 1995, S. 139 – 172).

Einige dieser Lehranstalten sind uns bekannt: So leitete Johann M. Schaden als Rektor des Moskauer Universitätsgymnasiums ein Pensionat, welches unter anderem Nikolaj Michajlovič Karamzin, der sich als Literat und Geschichtsforscher an der Schwelle vom 18. zum 19. Jahrhundert einen Namen machen sollte, zu seinen Absolventen zählt. Weiters das Petersburger Pensionat von August Witzmann, der mit dem russischen Literaten Aleksandr Nikolaevič Radiščev von seiner Leipziger Zeit her in Verbindung stand. Im Pensionat von Witzmann wurden auch die Kinder Radiščevs unterrichtet. Auch die Privatschulen des Rektors der St.-Michaelisschule, Johann F. Küster (1819 – 1838) und des gebürtigen Elsässers Louis Ennes zählten zu den höchst angesehenen derartigen Institutionen mit hervorragenden und umfassenden Ausbildungsangeboten. Trotz dieser hohen Qualität setzten sich bis zur Zeit der Oktoberrevolution private deutsche Gymnasien (z. B. jenes eines gewissen Kreymann oder die Realschule eines Masing) durch, die allerdings – im Gegensatz zu den Schulen unter kirchlicher Trägerschaft – einer starken Russifizierung unterlagen.

Nicht geringere Bedeutung hatten für uns die Fragen der zahlreichen deutschen Kindererzieher und Hofmeister (Hauslehrer) in den russischen Adelsfamilien des 18. Jahrhunderts. Der Umstand, dass seit der Regierung der Kaiserin Elisabeth (1709- 1761) die französische Erziehung in Russland Mode wurde und dass in Verbindung damit zahlreiche französische Hofmeister auftauchten, ließ ganz die Tatsache übersehen, dass es zur gleichen Zeit auch deutsche Hofmeister gab. In der Literatur dieser Zeit tauchen sie nur in der karikierten Gestalt Vral'mans, des Erziehers Mitrofanuškas, von Fonvizin auf. Vom Anfang des 18. Jahrhunderts bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts gab es indessen in den russischen Adelsfamilien deutsche Kindererzieher (sogar M. J. Lermontov und L. N. Tolstoj hatten deutsche Erzieher). Diese hatten vor allem die Aufgabe, die deutsche Sprache zu vermitteln, die als wesentliche Basis einer guten Bildung galt. An dieser Stelle ist ein Dekret des Senats

aus dem Jahr 1873 zu erwähnen, in welchem vorgeschlagen wurde, in der Ostseeregion des Imperiums (also in Finnland und dem Baltikum) Deutsch als offizielle Sprache zu verwenden (Amburger, 1961, S. 167).

Im 18. Jahrhundert hatten unter anderem der Zarewitsch Aleksej Petrovič (Baron Heinrich v. Huyssen), Fürst A. Kantemir (J. G. Vockerodt), Erzieher aus Deutschland. Ivan Turgenev zum Beispiel erhielt einen Teil seiner Erziehung durch einen deutschen Privatlehrer. Später (ab 1827) lernte er an deutschen Privatschulen: zunächst im Internat Johann F. Weidenhammers, später bei Karl Krause (Stricker, 1997, S. 40), Friedrich Bodenstedt (1819 – 1892), bekannt als Poet, arbeitete um 1840 als Hofmeister für den Generalgouverneur von Moskau, Fürst Golicyn. A. S. Griboedov zählte zu seinen Lehrern Johann Bernhard Petrosilius und Gottlieb John (Keller, Bildung und Wohlfahrt, Gesellschaften und Vereine. Deutsches Leben in Moskau im 19. und frühen 20. Jahrhundert, in: Deutsche in St. Petersburg und in Moskau vom 18. Jahrhundert bis zum Ausbruch des 1. Weltkrieges, Nordost-Archiv, Neue Folge Band III/1994, Heft 1, S. 97).

7.1 Entwicklungen der Deutschen Schulen in Moskau

Erste offizielle Hinweise auf die Tätigkeit einer lutherischen Schule gibt es erst für das Jahr 1601, als die auf Befehl Ivans IV. niedergebrannte „fremdgläubige“ Kirche wiedererrichtet und unter ihrem Dach eine Elementarschule geschaffen wurde, in der Religion, Kirchengesang, Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet wurden (Dönninghaus, 2002, S. 165).

Faktisch war dies die erste ausländische Schule in Russland, die als Prototyp für künftige kirchliche Gemeindeschulen diente. Zur Zeit der Wirren, der Smuta (um 1600) wurden Kirche und Schule erneut niedergebrannt, und erst für das Jahr 1621 ist überliefert, dass der „*Schullehrer Jakob Nigenbor*“ die Hochzeitszeremonie des Pastors Georg Osse vollzogen hat. Dies bestätigt indirekt, dass zu diesem Zeitpunkt eine Schule der deutschen Gemeinde existiert haben muss. Bis in die 60er-Jahre des 17. Jahrhunderts erfüllten Martin Münsterberg und Balthasar Fadernrecht die Aufgaben des Schullehrers als unerlässliche Stufe zum Pastorenamt. Letzterer nannte sich gleichzeitig „*Diakon der Deutschen Gemeinde*“ und „*Direktor ihrer Schule*“. In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts gab es in der Moskauer Neuen Deutschen Vorstadt (Novo-Nemeckaja Sloboda) bereits zwei evangelisch-lutherische Kirchen, die jeweils eigene Elementarschulen sowohl für Jungen als auch für Mädchen unterhielten.

Unter den Schülern waren Kinder unterschiedlicher Nationalitäten, überwiegend aber Deutsche, da die Unterrichtssprache Deutsch war. Mit dem Anwachsen der Kirchengemeinden stieg auch die Zahl der aus deren Mitteln unterhaltenen Schulen.

Um den Anfang des 18. Jahrhunderts gab es in der Neuen Deutschen Vorstadt bereits vier Schulen: Zwei lutherische, eine reformierte („holländische“) und eine katholische. Damals mischte sich die russische Regierung weder in die alltäglichen Angelegenheiten der fremdkonfessionellen Schulen noch in deren Lehrprogramm ein. Die kirchlichen Gemeindeschulen der Protestanten und Katholiken befanden sich vollständig unter der Obhut der Kirchengemeinden, kirchlichen Gemeinderäte und Pastoren, und aus den Mitteln der Gemeinden wurden alle nötigen Ausgaben bestritten. Dazu zählten der Unterhalt von Lehrern, Schuldienern, Heizern und Wächtern, der Ankauf von Lehrbüchern, Papier und Tinte sowie der Bau und die Instandhaltung der Schulgebäude. Allerdings reichte das Geld, das von den gewöhnlichen Gemeindemitgliedern kam, meist nicht aus, um die Bedürfnisse der Kirchenschulen vollständig zu befriedigen, zumal die eingehenden Geldsummen recht starken Schwankungen unterlagen, was auch die Arbeit des Lehrpersonals erheblich erschwerte. Der *Große Nordische Krieg* (1700 – 1721) verringerte nicht nur die Zahl der ständigen Gemeindemitglieder der Deutschen Vorstadt, sondern verschlechterte auch die finanzielle Lage der meisten von ihnen in dramatischer Weise. Der Mangel an den nötigen Geldmitteln zwang die Pastoren und Gemeinderäte, ausländische Geldgeber zu suchen und Vertreter jener Staaten, aus denen die Mitglieder der jeweiligen Gemeinde einst ausgewandert waren, um Hilfe zu bitten. Bereits in den 60er-Jahren des 17. Jahrhunderts gingen recht regelmäßig erhebliche Summen von deutschen Fürsten für die Bedürfnisse der Neuen Lutherischen Gemeinde ein, insbesondere von Herzog Ernst dem Frommen von Sachsen-Gotha (Dönninghaus, 2002, S. 168).

Der Unterricht war in jenen Jahren kostenlos, in welchem eine Schule größere Spenden erhalten hatte. So gibt es beispielsweise Informationen darüber, dass 1670 für den Besuch der Schule der Neuen Lutherischen Gemeinde dank der erwähnten Finanzhilfe durch Herzog Ernst kein Schulgeld bezahlt werden musste. Zugleich wurden in diese Schule alle Bewerber ohne Ansicht der sozialen und materiellen Lage aufgenommen. „(...) *Reichen und Armen, Jungen und Dienstmädchen, Leibeigenen, gefangenen und gekauften Türken, Tataren, Polen, ihnen allen wird hier Gottes Gesetz, Deutsch und Latein, Rechnen, Schreiben und Musik beigebracht...*“ (Cvetaev, 1889, S. 6, zit. in: Dönninghaus, 2002, S. 168).

nicht zu vergessen ist dabei, dass die Kinder der einflussreichsten und meistvermögenden Bewohner der Deutschen Vorstadt größtenteils von Hauslehrern unterrichtet wurden, obwohl einige von ihnen manchmal auch Kirchenschulen besuchten.

Nach Ansicht des russischen Historikers D. Cvetaev beabsichtigte Herzog Ernst, die Schule „zu einer Waffe der lutherischen Propaganda“ im Osten zu machen (Cvetaev, 1889, S. 10, zit. in: Dönninghaus, 2002, S. 167). Auf die Frage, wie groß die Zahl der zum evangelischen Glauben bekehrten Moskauer sei, antwortete der Lehrer Lavrentij Ringuber ehrlich: „(Nur) manchmal werden von deutschen Herren tatarische und kalmückische Kinder, die von Offizieren als Gefangene nach Moskau gebracht wurden, zur heiligen Taufe geschickt; von solchen kenne ich fünf oder sechs. Die deutschen Herren schicken auch Sklaven unterschiedlicher Art in die Schule...“ (Kurilo, 1996, S. 36). So blieb das Luthertum in Russland allen finanziellen Anstrengungen von Herzog Ernst zum Trotz vorrangig eine Religion von Ausländern.

Trotz der geringen Erfolge bei der Verbreitung des lutherischen Glaubens in der russischen Hauptstadt half die regelmäßige finanzielle Unterstützung Herzog Ernsts der Schule der Neuen lutherischen Gemeinde dennoch, an der Wende von den 60er- zu den 70er-Jahren des 17. Jahrhunderts eine führende Rolle unter den Lehranstalten der Deutschen Vorstadt einzunehmen. Nach dem Brand im Jahre 1711 leisteten Investoren aus Preußen und Dänemark einen erheblichen finanziellen Beitrag zum Wiederaufbau der Schule. Dadurch bekundeten sie das Interesse ihrer Regierungen und Gesandtschaften an der Aufrechterhaltung der Verbindung zu den Bewohnern und religiösen Gemeinden der Neuen Deutschen Vorstadt.

Die nationale Zusammensetzung der Schüler der Deutschen Vorstadt war recht bunt. Dies zwang die Schulleitungen – wie schon mehrmals erwähnt – dazu, in konfessionellen Fragen eine gewisse Toleranz zu zeigen. Deshalb ist es nicht sehr verwunderlich, dass die Kinder der Katholiken in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts – als die katholische Gemeinde noch keine eigene Schule unterhielt – ebenso wie die Kinder von Calvinisten und Anglikanern zusammen mit den Lutheranern lernten und später die katholische Schule in den ersten Jahren ihres Bestehens, als sie sich auf ihrem Höhepunkt befand, wiederum von protestantischen Kindern besucht wurde. Der Wechsel von einer Schule auf eine andere stellte zu jener Zeit keine besondere Schwierigkeit dar, da der Lehrplan aller Schulen im Wesentlichen der gleiche war. Sowohl in der katholischen als auch in den lutherischen Schulen wurden Latein, Deutsch, Schreiben, Rechnen und Gesang unterrichtet. Wenn die Schulleitung einen umfassender gebildeten Lehrer finden konnte, kamen zu den genannten Fächern noch Geschichte und Geographie hinzu. Dass Schüler der einen Konfession die Schule einer

anderen Religionsgemeinde besuchten, bedeutet jedoch nicht, dass religiöse Fragen der Leitung der Kirchenräte oder den Eltern der Schüler gleichgültig waren. In allen Schulen der deutschen Vorstadt war der Religionsunterricht ein verpflichtender und unverzichtbarer Teil der Schulbildung und der religiös-sittlichen Erziehung. Deshalb waren Schüler, die Schulen einer „fremden“ Konfession besuchten, verpflichtet, den Religionsunterricht bei ihren eigenen Pastoren bzw. Pfarrern zu besuchen.

Eine der Grundtendenzen der Entwicklung der deutschen Schulen in Moskau in der Nachreformzeit war ein ständiger Anstieg der Schülerzahl. Dabei stellten russische Schüler in den Jahren um 1860 – 1880 nicht selten fast die Hälfte der Schüler der Gymnasien und Realschulen der evangelisch-lutherischen Kirchen, da sich diese Lehranstalten in gebildeten und wohlhabenden Moskauer Kreisen einer recht guten Reputation erfreuten. Hier wurde den Kindern neben Grundkenntnissen in allen Fächern auch die deutsche Sprache vermittelt, deren Beherrschung nicht nur für die Allgemeinbildung, sondern auch für wissenschaftliche, unternehmerische und kommerzielle Tätigkeiten unerlässlich war. Im 18. Jahrhundert wurde das Programm der deutschen Schulen der Vorstadt um die folgenden zusätzlichen Unterrichtsfächer erweitert: Russisch als jene Sprache, der nun große Aufmerksamkeit geschenkt wurde; Französisch, Latein (nur für Jungen), Geschichte, Geographie, Naturwissenschaft und einige andere Fächer.

In den Erinnerungen eines Schülers der St.-Petri-Pauli-Schule (1866) finden wir eine für jene Zeit charakteristische Beschreibung: *„(...) es änderte sich auch die Zusammensetzung der Schüler. (Während) bis dahin die Kinder von Handwerkern und Kaufleuten, also halbe Straßenkinder, den Ton angegeben hatten, wurde jetzt mit der Ausweitung des Lehrprogramms und der Verbesserung der Rahmenbedingungen der Eintritt von edleren Jungen, Kindern von russischen Adligen und deutschen Reichen erwartet ...“* (Dedlov, 1902, S. 18, zit in: Dönninghaus, 2002, S. 191). Besonders stark war der Anstieg der Schülerzahlen der evangelischen Lehranstalten der Stadt Ende der 1880er-Jahre. Dies ist offensichtlich darauf zurückzuführen, dass die evangelischen Kirchenschulen nicht in den Geltungsbereich des 1887 vom Minister für Volksbildung, I. D. Deljanov (1882 – 1897) erlassenen, sogenannten Gesetzes über die „Küchenhilfenkinder“ fielen, das Kindern aus minderbegüterten Familien den Zugang zu russischen Gymnasien versperrte (Busch, 1995, S. 148).

Die Tendenz ansteigender Schülerzahlen blieb mit unwesentlichen Schwankungen bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs bestehen. Um die Jahrhundertwende war nicht nur ein stetiger Anstieg der Gesamtschülerzahlen zu verzeichnen, sondern (mit wenigen Ausnahmen)

auch eine alljährliche Steigerung des Anteils der evangelischen Schüler. Bei der Leitung der St.-Petri-Pauli-Schule weckte die Zunahme der Zahl der Zöglinge ihrer Schule um die Jahrhundertwende sogar eine gewisse Besorgnis. 1888 – 1889 stieg die Zahl der Schüler innerhalb eines einzigen Jahres um 50 (von 830 auf 880). Die steigenden Schülerzahlen hatten zur Folge, dass 1899 insgesamt 40 Klassen gebildet werden mussten. „(...) *Diese Zahl wird zur Zeit von keinem einheitlich geleiteten Schulorganismus Russlands erreicht ...*“, konstatierte die Schulleitung (Dönninghaus, 2002, S. 191 – 192).

Neben den allgemein bildenden Fächern wurden in allen kirchlichen Schulen Musik und Gesang als unabdingbare Attribute einer religiösen und ästhetischen Erziehung unterrichtet. Erzieherischen Zielen dienten auch Theateraufführungen, die die Schüler der kirchlichen Gemeindeschulen zusammen mit ihren Lehrern zu religiösen Feiertagen einstudierten. Bereits im 17. Jahrhundert war es unter den Lutheranern der Deutschen Vorstadt üblich, kleinere Theaterinszenierungen aufzuführen, die auch von (orthodoxen) Außenstehenden besucht werden konnten. Deshalb war es kein Zufall, dass die russische Regierung in den 70er-Jahren des 17. Jahrhunderts, als das erste Theater am Zarenhof aufgebaut wurde, auf die Hilfe der Lehrer und Schüler der Neuen Lutherischen Gemeinde (unter Leitung des Magisters und lutherischen Pastors Johann Gottfried Gregorii) zurückgriff.

Bei genauerer Betrachtung des Lebens der evangelisch-lutherischen Gemeinden Moskaus zu jener Zeit lässt sich feststellen, dass sich die Gemeinde der Alten Lutherischen Kirche vor allem an den norddeutschen Städten, insbesondere Hamburg und Lübeck, orientierte, aus denen auch die Lehrer ihrer Schule stammten, während die Lehrer der Neuen Lutherischen Kirche vor allem aus mitteldeutschen Ländern kamen und ihre Ausbildung in Leipzig, Halle, Dresden etc. erhalten hatten. Die beiden lutherischen und die reformierte Kirche standen bereits im 17. Jahrhundert miteinander im Wettbewerb und nahmen, abhängig von den durch die Kirchenräte zur Verfügung stehenden Finanzmitteln und Lehrkräften, abwechselnd die führende Rolle in der Deutschen Vorstadt ein.

Die ständige Konkurrenz zwischen den Schulen der Deutschen Vorstadt, die eng mit dem Kampf der Konfessionen und Einfluss auf deren Bewohner verbunden war, zwang die Lehrer, die fortschrittlichsten Unterrichtsmethoden einzuführen. Es ist nicht verwunderlich, dass die deutschen Schulen nicht nur bei der Hebung des Bildungsniveaus von Ausländern ihre Rolle gespielt haben, sondern auch im Bereich des russischen Bildungswesens insgesamt.

7.1.1 St.-Michaelisschule

Der ältesten evangelischen Schule Moskaus, der St.-Michaelisschule, schien anfangs kein großer Erfolg beschieden zu sein. Die geringe Zahl der Gemeindemitglieder sowie die große Entfernung der Schule vom Stadtzentrum (wo die Masse der Deutschen lebte) wirkten sich negativ auf ihre Entwicklung aus. Anfang des 19. Jahrhunderts (1804) wurde die Schule, an der nur der Organist Ch. Liebermann als Hauptlehrer unterrichtete, von gerade einmal 15 Schülern besucht (Dönninghaus, 2002, S. 172).

Eine zweite Lehrerstelle wurde an der Schule der Alten Gemeinde erst 1809 geschaffen und von Wilhelm Anton ausgeübt. Bis 1881 gab es an der Gemeindeschule der evangelisch-lutherischen St.-Michaelis-Kirche nur zwei Klassen, in denen Schüler beiderlei Geschlechts gemeinsam unterrichtet wurden. Mit der Einrichtung einer dritten Klasse (1811) änderte die Schule ihr Programm und bekam den Charakter einer reinen Knabenschule.

Nach dem großen Brand von 1812, dem fast die gesamte Stadt zum Opfer fiel, blieb lediglich das Gebäude der evangelisch-lutherischen St.-Michaelis-Kirche mehr oder weniger unbeschädigt und diente für einige Zeit als Zufluchtsort für zahlreiche Brandopfer. Die Kirchenschule sowie das Pastorenhaus waren allerdings vollständig niedergebrannt. 1813 konnte die Kirchengemeinde St. Michaelis mit finanzieller Hilfe des Zaren Alexander I., den Unterricht wiederaufnehmen.

Ab 1820 wurde Geheimrat Dr. Justus Loder, der Leibarzt des Zaren, zum Präsidenten des Kirchenrats der St.-Michaelis-Gemeinde gewählt. Da er schon länger versucht hatte, positiv zur Entwicklung der Schule beizutragen, nützte er seine neue Position, um seine Professorenkollegen von der Moskauer Universität zum Unterricht an der Schule zu bewegen. So kamen J. A. Rosenstrauch und F. F. Reuss sowie die Doktoren W. Treuter, G. Florie und B. Auerbach an der Schule zum Unterrichtseinsatz, was das Ansehen der Institution deutlich steigerte. Einige dieser Persönlichkeiten unterrichteten sogar (vor allem um 1850, als es zu Finanzproblemen kam) ohne Salär. Loders Tätigkeit reichte vom Einsammeln von Spendengeldern – zu denen auch Erbschaften von Gönnern traten – bis zum persönlichen Unterricht. Dank dieses Impulses wurde die St.-Michaelisschule zum Gymnasium umgestaltet und erlangte schon 1828, ein halbes Jahrhundert vor der St.-Petri-Pauli-Schule, die staatliche Anerkennung als Kronsgymnasium (Stricker, 1997, S. 426).

Loders Wirken erlaubte auch die bauliche Erweiterung der Schule, die ein drittes Geschöß erhielt. 1853 wurde die Michaelsschule, wie sie die Moskauer nannten, von einer Dreiklassen- zu einer Vierklassenschule umgewandelt (Dönninghaus, 2002, S.174).

Die Reformen im Bildungsbereich wirkten sich auch auf die Schulen der evangelisch-lutherischen Kirchen Moskaus aus. Nachdem das Gebäude der evangelisch-lutherischen St.-Michaelis-Schule 1860 grundlegend umgebaut worden war, gelang es dieser, den Status eines Sechsklassen-Gymnasiums zu erringen (1861), in dem auch Latein und Griechisch unterrichtet wurde. Zehn Jahre später (1871) wurde das Gymnasium auf Bitte der Gemeindemitglieder der St.-Michaelis-Kirche in eine Fünfklassen-Realschule umgewandelt, sodass es von einer Umorientierung von den humanistischen zu den naturwissenschaftlichen Fächern kam. Im Jahre 1876 bekam sie alle Rechte einer Regierungsschule unter Verzicht auf die deutsche Unterrichtssprache, was verschiedene Konsequenzen hatte, wie im anschließenden Abschnitt dargelegt wird. Dafür blieb eine autonome Verwaltung bestehen, auch Direktoren und Lehrer durften selbst gewählt werden, bedurften aber einer Bestätigung durch die staatlichen Behörden. Eine wesentliche Änderung für diese „Verstaatlichung“ der Schule lag darin, dass die allgemeine Wehrpflicht eingeführt worden war, wobei allerdings Absolventen solcher staatlich anerkannter Schulen das Privileg eines auf sechs Monate verkürzten Wehrdienstes zuerkannt wurde (Pack, 1927, S. 309).

1893 wurde in der Schule eine zusätzliche siebte Klasse geschaffen, und 1909 gab es in der St.-Michaelis-Realschule bereits zwei Vorschul-, sechs Elementarklassen und eine Sonderklasse. 1914 beschloss der Kirchenrat, ein neues, modernes Schulgebäude zu bauen, was aber durch den Ausbruch des Ersten Weltkrieges verhindert wurde.

7.1.1.1 Unterrichtssprache

Nachdem die St.-Michaelis-Realschule die Rechte einer Regierungsschule erhalten hatte, gestaltete sich die Verwendung des Deutschen als Unterrichtssprache als besonders schwierig. Die Probleme der Unterrichtssprache werden im Anschluss noch genauer beschrieben. Im Juni 1874 übermittelte der Fürsorger des Moskauer Schulbezirks dem Minister für Volksbildung, D. A. Tolstoj, das vom Kirchenrat der evangelisch-lutherischen St.-Michaelis-Kirche in Moskau ausgearbeitete Satzungsprojekt einer Sechsklassen-Realschule zur Prüfung. In diesem Projekt plante der Rat, die Knabenschule der Kirche in eine „Regierungs“-Schule umzuwandeln. Das Wissenschaftliche Komitee des Ministeriums stellte auf seiner Sitzung vom 18. September 1874 bei der Prüfung des eingereichten Satzungsprojekts erhebliche Abweichungen sowohl von den allgemeinen Regeln für Realschulen des Russischen Reichs (vom 15. Mai 1872) als auch von den vom Ministerium für Volksbildung für Lehranstalten dieses Typs ausgearbeiteten Lehrplänen fest. Das hatte zur Folge, dass es das vorgeschlagene Projekt ablehnte und seinen Verfassern vorschlug, „(...) *die vom Komitee angemerkten*

Punkte des Projekts entsprechend den bestehenden Verordnungen zu ändern und sich bei der Zusammenstellung des Stundenplans stärker an den Lehrplänen und Programmen der Regierungs-Realschulen zu orientieren...“ (Dönninghaus, 2002, S. 220). Minister Tolstoj wiederum schloss sich nicht nur dem Beschluss des Wissenschaftlichen Rats an, sondern bemerkte auch eigens, dass die Unterrichtssprache in der Schule *„(...) unbedingt Russisch sein muss, mit Ausnahme natürlich des Religionsunterrichts fremdgläubiger Konfessionen...“* (Dönninghaus, 2002, S. 220).

Die Kirchenleitung von St. Michaelis richtete 1875 erneut ein Gesuch an Tolstoj, in welchem sie sich mit den nötigen Korrekturen der Lehrpläne, die vom Wissenschaftlichen Rat für Regierungsschulen erlassen wurden, einverstanden erklärte. Als einzige Ausnahme bat der Kirchenrat um die Erlaubnis, Schüler der Anfangsklassen in deutscher Sprache unterrichten zu dürfen.

Desgleichen wurde darauf hingewiesen, dass sämtliche Abschlussprüfungen ausschließlich in russischer Sprache und in Anwesenheit des Fürsorgers des Moskauer Schulbezirks abgehalten werden sollten. Die Kirchenleitung begründete die Bitte für die Beibehaltung der deutschen Unterrichtssprache in den unteren Klassen einerseits mit der aufklärerischen Arbeit, die die Schule für die St.-Michaelis-Gemeinde leistete, als auch mit deren 300-jährigem Bestandsjubiläum.

Seine Meinung zu diesen Veränderungen äußerte auch der Fürsorger des Moskauer Schulbezirks: *„Wenn die Regierung nicht gewillt ist, der Gemeinde der St.-Michaelis-Kirche aus Anlass ihres 300-jährigen Jubiläums diese völlig außergewöhnlichen Rechte zu geben, scheint es möglich, die Frage auf andere Weise zu lösen...“* (Dönninghaus, 2002, S. 223).

Der Vorschlag des Fürsorgers lief auf die folgende *„staatliche“ Entscheidung* hinaus: Auf Basis der Mitteilung des Kirchenrates, dass die finanziellen Mittel für die Erhaltung einer Sechsklassen-Realschule zu gering waren, schlug er vor, die vorhandenen Mittel in zwei Teile aufzuspalten. Die höheren Klassen sollten alle Anordnungen des Statuts für Realschulen in Russland erfüllen, die unteren drei Klassen sollten eine sogenannte *„Vorbereitungsschule“* bilden, welche den Charakter einer Privatschule hätte.

Es ist nicht überraschend, dass Minister D.A. Tolstoj das Projekt des Fürsorgers angesichts dessen Eintretens dafür, das Lehrprogramm der deutschen Schule für Regierungsschulen vollkommen umzusetzen, unterstützte. Aus diesem Grund erlaubte er, eine nur zweiklassige Realschule zu gründen. Zusätzlich wurden der Kirchenleitung eine Reihe weiterer Bedingungen gestellt:

- a) in der Schule sollten alle Schüler nach Ablegung der vorgeschriebenen Prüfungen in russischer Sprache, aufgenommen werden;
- b) die Berufung des Direktors oblag dem Minister für Volksbildung, die Berufung des Lehrpersonals erfolgte durch den Fürsorger des Moskauer Schulbezirks;
- c) die Finanzierung der Schule sollte ausschließlich den Mitteln der St.-Michaelis-Gemeinde ohne jegliche Hilfsleistungen der Staatskasse erfolgen.

Da der Kirchenrat von St. Michaelis keine anderen Perspektiven hatte, sah man sich im Mai 1876 gezwungen, der Forderung des Ministeriums zur Umwandlung der Knabenschule in eine Zweiklassen- (statt der geplanten Sechsklassen-) Realschule nachzukommen. Im Wesentlichen bestand die Realschule bis zur Revolution von 1905 zu diesen Bedingungen.

Im Erlass über die Glaubensstoleranz vom April 1905 wurde die dominierende Stellung der orthodoxen Kirche bestätigt. Um Diskriminierungen gegenüber den nicht-orthodoxen Konfessionen zu beseitigen, folgte seitens des Ministeriums eine Reihe von Zugeständnissen im Bereich der Sprachpolitik. Dadurch ermutigt, versuchte die Leitung der evangelisch-lutherischen St.-Michaelis-Kirche erneut den Vorschlag einzubringen, Deutsch als Unterrichtssprache in allen Fächern zuzulassen. Die vorgesehenen Änderungen wurden bei der Vollversammlung des Lehrkörpers am 20. November 1906 detailliert diskutiert. Dabei sprach sich die Mehrheit der Lehrer für die Reform aus. Unter anderem wies der Lehrer Berg auf die Notwendigkeit hin, den Deutschunterricht in der Schule grundlegend umzugestalten und „den Söhnen deutscher Eltern eine befriedigende Kenntnis ihrer Muttersprache zu vermitteln“ (Dönninghaus, 2002, S. 222).

Noch deutlicher sprach ihr Kollege Slivickij über die Russifizierung der nachwachsenden Generation der deutschsprachigen Diaspora Moskaus, der nicht nur für eine Änderung des Lehrprogramms plädierte und fortfuhr: „Die Praxis hat gezeigt, dass die Schule der heutigen Generation keine guten Deutschkenntnisse vermittelt und der Einfluss der russischen Umwelt – der Stadt, der Literatur, des Theaters, der Bekannten usw. – zu stark ist, so dass jene Schüler (...), die bei ihrer Einschulung die deutsche Sprache besser beherrschen, sehr schnell beginnen, leichter, fließender und lieber Russisch zu sprechen als Deutsch...“ (Dönninghaus, 2002, S. 222).

Auf der Versammlung zu den vom Kirchenrat geplanten Reformen war auch eine Reihe kritischer Stimmen zu hören. So befürchtete z. B. der bereits erwähnte Lehrer Berg, dass sich die Russischkenntnisse der deutschen Schüler verschlechtern könnten. Er schlug deshalb vor, wenigstens eines der Fächer (Mathematik oder Geschichte der Naturwissenschaften) in russischer Sprache zu unterrichten.

Der Lehrer Zarinov wiederum sprach sich generell gegen Änderungen der Lehrpläne aus, da seiner Meinung nach die Gründe für den Verlust des Interesses an der deutschen Sprache tiefergehend waren und nicht nur von der Unterrichtssprache abhingen. Deshalb glaubte er nicht an einen Erfolg der Reformen. Scharfe Kritik äußerte auch Vertogradskij, der erklärte, dass die Schule ihre Schüler auf ein Studium an russischen und nicht etwa an deutschen Hochschulen vorbereitete und die geplanten Veränderungen nur den russischsprachigen Schülern schaden.

Insgesamt aber unterstützte die Mehrheit der Lehrer der St.-Michaelis-Realschule die Vorschläge des Kirchenrats und billigte die Notwendigkeit von Reformen im Bereich der Unterrichtssprache.

Die wesentlichen Punkte der Änderung des Lehrprogramms lauteten wie folgt:

- a) Mathematik (bis zur 3. Klasse) und alle anderen Fächern (bis zur 4. Klasse) ausschließlich auf Deutsch zu unterrichten;
- b) die Einführung des Deutschen als Unterrichtssprache in den Fächern Naturgeschichte und
- c) Französisch in den Klassen 5 – 7 zu prüfen (Dönninghaus, 2002, S. 223).

Im März 1907 fand auf Anordnung des Ministeriums für Volksbildung eine Sitzung des Fürsorgerats des Moskauer Schulbezirks statt, der das Gesuch der Leitung der evangelisch-lutherischen St.-Michaelis-Kirche prüfte und billigte. *„Unter Berücksichtigung dessen, dass das Hauptziel der betreffenden Lehranstalt darin besteht, die Kinder von Gemeindemitgliedern der evangelisch-lutherischen Kirche zu erziehen und zu unterstützen“*, so das Sitzungsprotokoll vom 16. März 1907 *„für die Deutsch die Muttersprache ist und die natürlich wünschen, dass ihre Kinder die Muttersprache nicht nur nicht vergessen, sondern im Gegenteil in ihrer Schulzeit vervollkommen, hat der Fürsorgerat angeordnet, sich dem Gesuch des Rats der evangelisch-lutherischen St.-Michaelis-Kirche anzuschließen...“* (Dönninghaus, 2002, S. 223).

Trotz dieses vielversprechenden Anfangs wandte sich das Ministerium für Volksbildung gegen jegliche Änderungen des Lehrprogramms in der St.-Michaelis-Realschule. Es wurde darauf verwiesen, dass die Führung des Moskauer Bezirks unzureichende Argumente für die Einführung des Deutschen als Unterrichtssprache angeführt habe. Die Kirchenleitung von St.-Michaelis wurde darüber hinaus sogar noch beschuldigt, das Hauptziel der Reform zu verheimlichen, welches ihres Erachtens im Versuch der Schulleitung bestand, die natürliche Assimilation der deutschsprachigen Bevölkerung zu verhindern.

Da es an der Michaelis-Schule russischsprachige Schüler gab, konnten die Ministerialbeamten die Klage der Schulleitung, dass Deutsch nicht ausreichend unterrichtet werde, nicht nur zurückweisen, sondern sie konnten auch eine Untersuchung hinsichtlich des Lehrprogramms durchführen. Dabei kam man zu dem Ergebnis, dass zum Zeitpunkt der Vorbereitung der Unterrichtsreform (1906) der deutschen Sprache 49, der russischen aber nur 42 Schulstunden gewidmet waren, abgesehen davon, dass allgemeine Geographie und Geschichte (zwei Stunden pro Woche) auf Deutsch unterrichtet wurden. Diesen Widerspruch zu den geltenden Programmen der gewöhnlichen Realschulen in Russland wertete das Ministerium für Volksbildung bereits als besondere Ausnahme zugunsten der deutschen Diaspora Moskaus. Das Ansinnen, einen stärkeren Akzent darauf zu legen, dass die deutschen Schüler ihre Muttersprache erlernten, war nach Ansicht der russischen Beamten ein Beweis dafür, dass der Kirchenrat seine Interessen ganz auf die deutschsprachigen Schüler beschränkte und diese einer gewaltsamen „Eindeutschung“ in der russischen Metropole unterzog. Hinter dem Gesuch des Rats der St.-Michaelis-Kirche, den Bereich der Unterrichtung der deutschen Sprache auszudehnen, sah das Ministerium sogar den verdeckten Versuch einer „Germanisierung“ der russischsprachigen Schüler. Die Meinung der Beamten in dieser Frage lief auf das folgende Argument hinaus: „(...) Wenn sich die russischen Schüler bei der Einführung der neuen Unterrichtsordnung nicht eindeutschen lassen wollen, werden sie gezwungen, die Schule zu verlassen...“ (Dönninghaus, 2002, S. 224).

Dieser Standpunkt war an sich schon absurd, da es gerade der „deutsche“ Charakter der Realschule war, der diese von den übrigen Moskauer Schulen unterschied und für die Eltern der russischsprachigen Schüler attraktiv machte. Die Führung des Ministeriums rügte die Arbeit des Leiters des Moskauer Schulbezirks dafür, dass er die „versteckten Motive“ der geplanten Unterrichtsreform der Michaelis-Schule nicht rechtzeitig erkannt habe, und kam zu dem Schluss, dass es der Staatsmacht nicht gebühre, „(...) der Schaffung von Hindernissen für die natürliche und unausweichliche Assimilation fremdstämmiger Bevölkerungsteile im Kern des Reiches Vorschub zu leisten...“. Im Juni 1908 erhielt der Kirchenrat der St.-Michaelis-Kirche nach zwei Jahren bürokratischer Verschleppung schließlich die offizielle Absage hinsichtlich der Frage der vorgeschlagenen Veränderungen der Unterrichtssprache. Wie der Fürsorger des Moskauer Schulbezirks, A. Zdanov, der Kirchenleitung von St. Michaelis mitteilte, hielt der Minister für Volksbildung „(...) das Gesuch nicht für ausreichend begründet, und die anvisierten Veränderungen (...) für haltlos und deshalb nicht realisierungswürdig...“ (Dönninghaus, 2002, S. 225).

Endgültig beendet wurden die Diskussionen über die Unterrichtssprache in den protestantischen Schulen mit dem Ausbruch des ersten Weltkriegs, als die Verwendung der deutschen Sprache im Unterricht offiziell verboten und die deutschen Lehrbücher aus dem Verkehr gezogen wurden. Im neuen Stundenplan der Michaelis-Realschule war der Deutschunterricht vollständig gestrichen und durch Russischstunden und slawische Lektüre ersetzt worden.

7.1.2 St.-Petri-Pauli-Schule

Die St.-Petri-Paulischule, bis 1817 auch als Schule der „Neuen Gemeinde“ bezeichnet, wurde im Jahre 1806 von 81 Jungen und Mädchen besucht. Von ihnen waren 32 unversorgte Waisenkinder, die hier mit Unterstützung der Gemeinde Ausbildung und Unterhalt fanden. Der Erfolg dieser Schule ist untrennbar mit dem Namen des Pastors B. Heidecke verbunden.

Der Inspektor dieser Schule, H. Pack, beschreibt ihre Entwicklung Anfang des 19. Jahrhunderts folgendermaßen: *„Unter den Zöglingen bildeten Russen die Mehrzahl, doch fehlten neben den Deutschen auch Franzosen und Engländer nicht; alle Stände und vom 5 bis 18 Jahre aller Alterstufen waren vertreten...Die Lebenshaltung der Zöglinge war grundsätzlich einfach, aber in jeder Beziehung ausgezeichnet; in ihrer kleidsamen aus grüner Jacke und grauen Beinkleidern bestehenden Uniform tummelten sich die Knaben außerhalb der Arbeitszeit im Freien, ununterbrochen beaufsichtigt von ihren Erziehern, mit denen sie fröhlich und zutraulich verkehrten...“* (Pack, 1901, S. 139).

An der Schule unterrichteten bereits 15 Personen, darunter Lehrer für Russisch, Deutsch und Französisch, Musik, Tanz, Zeichnen und Ähnlichem, auch Lateinunterricht durfte (in der Fünfklassenschule für Jungen) nicht fehlen. Ob es damals auch Mädchen an der Schule gab ist nicht überliefert, auch zu den naturwissenschaftlichen Fächern fehlen Informationen. Der Status der Schule wie auch der Umfang der dort unterrichteten Fächer gab den Schülern das Recht, direkt an die Moskauer Universität zu wechseln.

Wie die St.-Michaelisschule fiel auch die St.-Petri-Paulischule mit ihren umfangreichen Archiven dem Brand Moskaus zum Opfer. Aufgrund der guten Kontakte zwischen der Moskauer Stadtverwaltung mit den beiden evangelisch-lutherischen und der anglikanisch-reformierte Kirche erhielten diese am 7. Dezember 1813 vom "Kommittee zur Versorgung der vom Feind Geschädigten" 65 000 Rubel (Fechner, 1876, S.76f). Zusätzliche Sammlungen in St. Petersburg sowie in anderen deutschen Gemeinden Russlands ermöglichten einen langwierigen Neubeginn. Die Kirchengebäude konnten jedoch erst 1819 wiedererrichtet werden. Im August 1824 wurde bei der Kirche eine Schule für Jungen und im September

1829 eine Schule für Mädchen eröffnet. Nach 1836 nahm die Knabenschule allmählich den Charakter einer humanistischen gymnasialen Einrichtung an. 1839 wurde eine vierte Klasse eingerichtet, wobei eine Entwicklung in Richtung einer Real- und Handelsschule erfolgte. In den weiteren Jahrzehnten ging der Trend wieder in Richtung Gymnasium, wobei die Rolle der Naturwissenschaften größer wurde; 1848 folgte die Einführung eines Unterrichts in Leibesübungen.

Zu grundlegenden Veränderungen kam es in der Zeit der Reformen in der Schule der St.-Petri-Pauli-Kirche, wo bereits 1860 eine fünfte Klasse mit einem neuen Zweijahreskurs eingeführt wurde, deren Absolventen die Hochschulreife erlangten. Da mittlerweile verbindliche Regeln für russische Gymnasien erlassen worden waren, beschlossen die Entscheidungsträger der Schule, *„der bisherigen Kirchenschule die Organisation eines Gymnasiums zu geben“*. *„Die, welche diesen Gedanken fassten“*, so der Rechenschaftsbericht der Schule (1865), *„waren meist Männer, die ihre Bildung auf deutschen Gymnasien und Universitäten empfangen hatten und denen darum das Bild auch einer deutschen gelehrten Schule vorschwebte...“* (Namentliches Verzeichnis, 1866, S. 38 in: Dönninghaus, 2002, S. 177).

Im gleichen Jahr (1865) wurde der Bau eines neuen Gebäudes für die Knabenschule einschließlich eines großen Spiel- und Sportplatzes begonnen. Ein Schüler, der in dieser Übergangszeit die Schule besucht hatte, erinnerte sich folgendermaßen an diese für die Gemeinde historischen Ereignisse: *„(...) Das Haus und der Garten erschienen uns im Vergleich zu dem früheren engen und schmutzigen Flügel im Kirchhof als Pracht allererster Güte...“*. Die Ausweitung des Gymnasiums und der diesem angeschlossenen Real-Abteilung wurde im Wesentlichen 1871 abgeschlossen und acht Jahre später erhielt das Knaben-Gymnasium unter Wahrung des Privilegs, in deutscher Sprache unterrichten zu dürfen, den Status einer Regierungsschule oder „Kronsgymnasiums“. Ende des 19. Jahrhunderts war die Petri-Pauli-Schule nicht zuletzt dank ihrer zentralen Lage die bedeutendste unter den deutschen Lehranstalten in Moskau und bestand im Kern aus fünf Schulen: Knaben-Gymnasium und Realschule, Mädchen-Gymnasium sowie Elementarschulen für Jungen und Mädchen (Namentliches Verzeichnis, 1866, S. 62 in: Dönninghaus, 2002, S. 177).

Die Realschule der Petri-Pauli-Knabenschule war auf sechs Jahre angelegt, wobei die Lehrpläne der vier unteren Klassen jenen der vergleichbaren staatlichen Schulen entsprach. Nur die Verwendung des Deutschen als Unterrichtssprache einiger Fächer sowie der um ein Jahr frühere Einstieg in den Französischunterricht machte einen deutlichen Unterschied zu diesen. Die fünfte und sechste Klasse der Realschule der Petri-Pauli-Schule bestand in Form

einer kaufmännischen Abteilung in Analogie zu den Abteilungen der Realschulen im Sinne des Ministeriums für Volksbildung, wobei die Ausbildung mit einer Dauer von sieben Jahren die staatlichen Schulen an Ausbildungszeit überragte. Bei der Aufnahme eines Schülers in die Petri-Pauli-Schule führte die Schulleitung im Vorfeld mit den Eltern Gespräche, in denen die Frage des Schulgeldes geklärt wurde. Die Ausbildung in diesen Lehranstalten konnten sich nicht alle Bewerber leisten, doch gab es für begabte Kinder minderbegüterter Eltern eine Reihe von Privilegien – in einigen Fällen wurden sie vollständig von der Schulgeldzahlung befreit – und die besten Schüler konnten sich um ein Stipendium bewerben (siehe Abbildung 1). Der Jahresbericht für das Schuljahr 1904/1905 des Petri-Pauli-Knaben-Gymnasiums listet die verschieden hohen Schulgeldzahlungen auf: für Gemeindemitglieder 125 Rubel für den Besuch der eigentlichen Schule und 100 Rubel für die Vorschule. Andersgläubige unterlagen höheren Sätzen von 175 bzw. 125 Rubel.

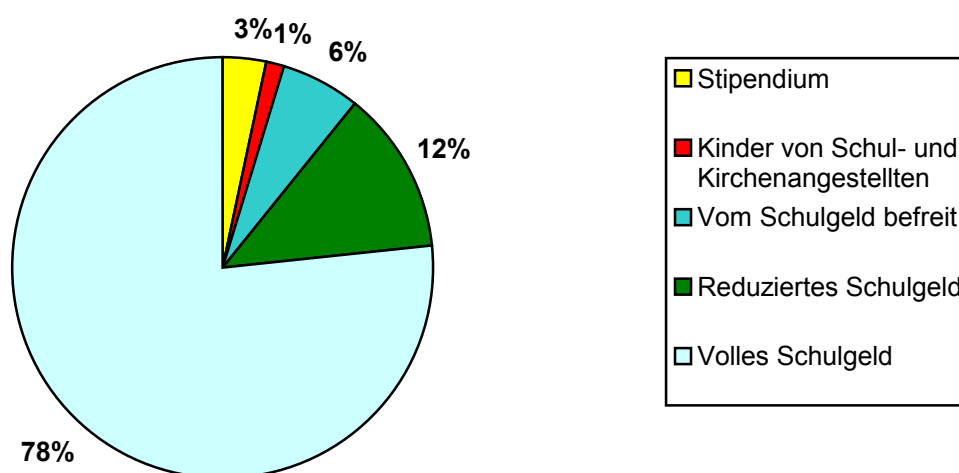


Abbildung 1: Schulgeldzahlungen in Prozentanteilen an das St.-Petri-Pauli-Knaben-Gymnasium im Schuljahr 1904/1905

(Jahresbericht der St.-Petri-Pauli-Kirche zu Moskau für das Jahr 1904. M. 1905 S. 39, zit.in: Dönninghaus, 2002, S. 179, Grafik: J. Hölzl)

Diese Sätze blieben an der Petri-Pauli-Schule bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs nahezu unverändert. Steigende Schülerzahlen, von denen die regelmäßige Führung von Parallelklassen zeugt, machten den Bau neuer Unterrichtsräume erforderlich. 1910 folgte ein Beschluss des Kirchenrates zum Neubau eines Schulgebäudes, wobei Kosten in der Höhe von etwa 500 000 Rubel veranschlagt wurden und die mit Hilfe von Kollekten aufgebracht

werden sollten. Trotz der hohen Kosten wurde bereits im Herbst 1913 der erste Teil des Baus der neuen Knabenschule vollendet und der Bau ihres zweiten Teils 1914 begonnen. Der erste Weltkrieg und die wirtschaftlichen Probleme, die mit ihm einhergingen, beendeten die weiteren Ausbaupläne schmerzhaft.

7.1.2.1 Unterrichtssprache

An der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert waren die Lehrpläne der evangelischen Schulen Moskaus mit jenen der staatlichen weitgehend identisch. Wer erstere absolvierte, bekam die gleichen Rechte wie Absolventen der gewöhnlichen russischen Gymnasien und Realschulen. Gleichzeitig wurden deutsche Sprache und Literatur an den Schulen der evangelisch-lutherischen und der reformierten Kirche in einem etwas größeren Umfang unterrichtet als an den übrigen Schuleinrichtungen. Die Schulbibliotheken boten in überwiegendem Maße Bücher in deutscher Sprache, der Muttersprache der meisten Schüler (Busch, 1995, S. 161).

Viele Forschungen zur Geschichte der deutschen Schulen Russlands gehen davon aus, dass die deutschen Kirchenschulen gerade in der Vorreformzeit, als sich die russische Regierung nicht in die Ausgestaltung der Bildungsinhalte einmischte, in besonderem Masse ihrem Ziel dienten – die deutsche Sprache und Kultur zu bewahren und zu entwickeln. Die Idealisierung eines solchen Modells der „*deutschen Schule*“ der Vorreformzeit wird aber durch die Fakten widerlegt: die Fluktuation unter Lehrern und Schülern war groß, die Zahl deutscher Schüler gering und eine Mehrheit der Pastoren unwillig, sich in den „*Organismus*“ ihrer Schulen einzumischen. Recht deutlich wird diese „*Idylle*“ zwischen Kirche und Schule in einer Rede in Frage gestellt, die Prof. Dr. Einbrodt, der Vorsitzende des Schulrats der Petri-Pauli-Kirche, im März 1837 auf einer Versammlung seiner Gemeinde hielt: : „*Ein Hauptzweck...ist der, dass durch so eine Gemeinde- und Kirchenschule die Muttersprache unter den Mitgliedern der evangelischen Konfession in ihrer Reinheit erhalten werde. Bis jetzt hat die Schule leider diesem so wohlthätigen (i.O.) Zweck nicht ganz entsprochen. Unsere Kirchenschule war nicht die einer deutschen Gemeinde, sie war bis jetzt auch nur wenig von Kindern der Gemeinde-Mitglieder besucht. Der Unterricht war durchgängig in der Landessprache, und mit Bedauern scheint die deutsche Sprache bei der Jugend in Verfall zu kommen...*“ (Pack, 1901, S. 146).

Auch an der Petri-Pauli-Mädchenschule war die Lage, was die Beherrschung der deutschen Sprache anging, recht schwierig. Die Deutschkenntnisse der Schülerinnen waren derart gering, dass die Schulleitung 1846 den „revolutionären“ Beschluss fasste, den Deutsch-,

Geschichts- und Musikunterricht auf Französisch zu halten. Deutsch als reguläre Sprache des Unterrichts wurde erst in der Zeit um 1872 zur Regel (Stricker, 1997, S. 423).

Anhand der erhaltenen Rechenschaftsberichte über die Tätigkeit der Petri-Pauli-Schule lassen sich die Veränderungen des Lehrprogramms in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen der Schule verfolgen. Bis um 1840 wurde nach dem Vierklassensystem unterrichtet, wobei die Inhalte in hohem Maße vom Bildungsstand der Unterrichtenden selbst abhängig waren. Bis zu dem Zeitpunkt, als Rektor Friedrich Petersen (1841 – 1844) an die Schule kam, war Russisch die einzige Unterrichtssprache. Petersen gelang es als erstem, durch eine Änderung der Unterrichtspläne für die höheren Klassen die Zahl der in deutscher Sprache gehaltenen Stunden zu erhöhen. Noch größere Veränderungen gab es nach der Ankunft des neuen Rektors Hoerschelmann (1844 – 1849), der als einer der ersten dafür eintrat, alle Fächer in deutscher Sprache unterrichten zu lassen. Er führte auch das sogenannte bilinguale System des Sprachunterrichts ein. Es beruhte darauf, dass jeder Klasse zwei Erzieher zugeordnet waren, nämlich ein Deutscher und ein Franzose, die im Wechsel die Klasse betreuten. Dabei war immer nur die Sprache des jeweils anwesenden Erziehers zu verwenden, auch wenn die Schüler miteinander sprachen (Sizova, 1998, S. 3).

Genaue Angaben über die Zahl der evangelischen Schüler der Petri-Pauli-Kirche in der Zeit Hoerschelmanns sind nicht erhalten. Anfang der 1860er-Jahre hatte sich in der Petri-Pauli-Schule ein umfangreiches Unterrichtssystem etabliert, das ebenso Elementar-, Real- und Gymnasialklassen beinhaltete. *„Ich bin zu einem Zeitpunkt in die Schule gekommen (1865), als sich der Umbruch sowohl des Lehr- als auch des Erziehungsbereichs dort auf dem Höhepunkt befand“,* so Vladimir Dedlov, *„bis dorthin hatte es sich um eine Vierklassenschule mit einem recht vagen Lehrplan gehandelt. Lesen, Schreiben, Rechnen, die kleinen Deutschenkinder auf die Konfirmation vorbereiten und ihnen eine schöne Handschrift geben – das waren die Aufgaben der Petri-Pauli Gemeindeschule...“* (Dedlov, 1902, S. 11f).

Der Gerechtigkeit halber muss ergänzend gesagt werden, dass an der Schule der St.-Petri-Pauli-Kirche bereits in den 1860er-Jahren alte Sprachen (Latein und Griechisch) sowie Geschichte und Geographie unterrichtet wurden. Nach der Umwandlung der ursprünglichen Vierklassen-Gemeindeschule in ein Siebenklassen-Knabengymnasium wurden an der Schule fünf Sprachen als Pflichtsprachen gelehrt: Deutsch, Russisch, Latein, Französisch und Griechisch. In der Realschulabteilung wurden drei Sprachen unterrichtet – Deutsch, Russisch und Französisch.

Im April 1879 wurde die *„Satzung der Knabenschule der evangelisch-lutherischen St.-Petri-Pauli-Kirche in Moskau“* bestätigt, derzufolge die Unterrichtssprache in den meisten

Fächern Deutsch sein sollte und die Lehranstalt selbst sich in eine Dreiklassen-Elementarschule, ein Achtklassengymnasium und eine Siebenklassen-Realschule unterteilte. Das Knabengymnasium erhielt schließlich 1879 die lange schon erstrebte Anerkennung als staatliches „Kronsgymnasium“, mit der Besonderheit, dass Deutsch als Schulsprache erlaubt blieb. Nun waren die Absolventen zum Universitätsstudium berechtigt, ohne eine weitere Prüfung an einem staatlichen Kronsgymnasium ablegen zu müssen (Stricker, 1997, S. 423).

Erfolgreiche Abgängerinnen der Mädchenschule waren seit 1882 ebenfalls ohne russische Sonderprüfung zum Studium am Lehrerinnenseminar der Moskauer Universität zugelassen (Stricker, 1997, S. 423).

Die Elementarschule, in die Kinder ab dem siebten Lebensjahr aufgenommen wurden, war wiederum in jeweils eine deutschsprachige und eine russischsprachige Abteilung unterteilt.

Auf diese Weise konnten die russischen Kinder schon in der Elementarschule intensiv Deutsch und die deutschen Kinder ebenso Russisch lernen und beherrschten beide Sprachen in Wort und Schrift, sowie „*Gottes Gesetz*“, Gesang und Rechnen. Im Jahresbericht der Petri-Pauli-Schule (1899) wird deren „deutscher“ Charakter besonders betont. *„(...) Wie früher weisen wir auch (...) darauf hin, dass die Lehrziele und Lehrpläne unserer Anstalten im Wesentlichen denen der gleichnamigen staatlichen Schulen entsprechen. In dieser Hinsicht besteht die Eigenart der Petri-Paulischule namentlich in zwei Stücken: in dem Vorhandensein einer mehrklassigen Elementarvorschule und in der Sonderstellung des Deutschen als Lehrgegenstand und Unterrichtssprache...“* (Jahresbericht, 1900, S. 138, zitiert in: Dönninghaus, 2002, S. 217).

Gymnasium und Realschule, die auf die Elementarvorschule folgten, wurden sowohl von der Herkunft nach russischen als auch deutschen Schülern besucht, wobei nicht nach sprachlicher Zugehörigkeit unterschieden wurde.

In die erste Klasse des Gymnasiums und der Realschule wurden in der Regel Kinder im Alter von zehn Jahren aufgenommen, die in beiden Sprachen lesen, schreiben und in logischen Zusammenhängen sprechen konnten. Auch die Kenntnis der Grundrechnungsarten und der wichtigsten Gebete wurde überprüft. In Fächern, die in russischer Sprache vorgetragen wurden, kamen die gleichen approbierten Lehrwerke wie in den staatlichen Kronsgymnasien zur Anwendung. Für jene Fächer, die auf Deutsch gegeben wurden, kamen zum Teil importierte Schulbücher aus Deutschland zum Einsatz, teilweise wurden diese auch von den jeweiligen Lehrern der Schule selbst verfasst.

Mit der Einführung neuer Lehrpläne im Jahr 1888 stieg die Zahl der Deutsch- bzw. Russischstunden durchschnittlich um eine Stunde in jeder Klasse. Auf die Qualität des

Sprachunterrichts (Russisch und Deutsch) wurde in allen Teilen der Petri-Pauli-Schule große Aufmerksamkeit gelegt und die aktive Verwendung beider Sprachen eingefordert. In den Knabenklassen wurde dieser Grundsatz durchgehalten, aber in den Mädchenklassen erfolgte ab 1898 eine Trennung zwischen Deutsch und Russisch auch in den höheren Klassen. Die Schulleitung der Petri-Pauli-Schule erklärte immer wieder, dass sie in dieser Frage eine recht strenge Linie verfolgte: „(...) *eine Milderung der programmäßigen Anforderungen im Russischen für deutsche Schüler ist ebensowenig möglich, wie für russische eine Milderung der Anforderungen im Deutschen...*“ (Jahresbericht, 1900, S. 73 zit. in: Dönninghaus, 2002, S. 218).

Viele Schülerinnen und Schüler hatten mit dieser Zweisprachigkeit ihre liebe Not, vor allem die russischen. Die deutschsprachigen Kinder wiederum lernten als Folge des Umgangs mit Dienstpersonal, russischen Altersgenossen und Familienmitgliedern russische Wörter nicht richtig. Dabei sprachen die deutschen Kinder nach den Aussagen der Lehrer trotz ihres scheinbar „*leichten*“ Umgangs mit den gleichaltrigen russischen Klassenkameraden „*nachlässig und falsch*“. Über den Unterricht und die Sprachpraxis in der Familie hinaus wurde auch das Selbststudium der Schüler gefordert. Aber obwohl der Bestand der Schulbibliothek und insbesondere ihrer deutschen Abteilung ständig anwuchs, zeigten die deutschen Schüler kein sonderliches Interesse am Lesen. Die Lehrer beklagten ein mangelndes Interesse der Schüler an den Büchern der Schulbibliotheken und dem Lesen dieser. In Anbetracht dieser Tatsachen ist es bemerkenswert, dass in der Petri-Pauli-Schule bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges die meisten Fächer in deutscher Sprache unterrichtet wurden.

7.2 Schultypen (1860 – 1917)

Da Russland in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts eine bedeutende ökonomische Entwicklung machte, stieg der Bedarf an entsprechend qualifizierten „Geistesarbeitern“ mit höherer Bildung. Dadurch sah sich die Regierung nicht nur zu einer Ausweitung des Schulnetzes, sondern auch zu einer Reihe von Reformen im Bereich der Volksbildung genötigt. 1858 bestätigte das Ministerium für Volksbildung einen Erlass über die Schaffung von Mädchenschulen, 1864 wurden die „*Verordnung über die Volksschulen*“ und ein neues Statut für Gymnasien ausgearbeitet (Dönninghaus, 2002, S. 174).

Entsprechend der „*Verordnung über die Volksschulen*“ wurde ein neues Programm verabschiedet, demzufolge an den Volksschulen Religion, das Lesen weltlicher und kirchlicher Texte, Schreiben, grundlegende Rechenkenntnisse und Kirchengesang unterrichtet

werden sollten. Insgesamt bot diese dreijährige Grundschule nur ein sehr bescheidenes Bildungsangebot, was auch für die deutschsprachigen derartigen Schulen festzustellen ist.

Da die Kinder in diesen Schulen nicht zielgerichtet auf die Konfirmation vorbereitet werden konnten, lehnten die Russlanddeutschen diese Grundschulen eher ab. So gab es etwa am 1. Januar 1882 unter den insgesamt 5.481 Schülern der städtischen Moskauer Grundschulen lediglich fünf evangelische Schüler. Ähnlich war die Situation auch zu Anfang des 20. Jahrhunderts. So gab es unter den etwa 12 000 Schülern der 150 Grundschulen (am 1. 1. 1900) nur 22 Lutheraner (fünf Jungen und siebzehn Mädchen).

Im Jahr 1911 stellte das Ministerium für Volksbildung im Rahmen einer Schulzählung fest, dass unter den 1 135 000 Schülern der Grundschulen des Moskauer Schulbezirks nur 177 Deutsche zu finden waren. Die Masse der deutschen Grundschulen stellten die so genannten Elementarvorschulen der evangelisch-lutherischen Kirchen in Moskau, unter ihnen die St.-Petri-Pauli-Kirche als bedeutendste mit einer Schülerzahl von 288 im Jahre 1886 und einem Anstieg auf 442 bis 1913.

Im neuen Statut für Gymnasien (1864) waren zwei unterschiedliche Varianten vorgesehen: klassische Gymnasien (mit altsprachlichem Unterricht) und Realgymnasien. Das Hauptziel der Gymnasien bestand darin, ihre Schüler auf den Besuch der Universität, wo sie ohne Prüfungen weiterstudieren konnten, oder anderer Höherer (vor allem Ingenieur-Technischer) Lehranstalten, wo die Absolventen der Gymnasien nach Prüfungen in bestimmten Fächern aufgenommen wurden, vorzubereiten. In den Gymnasien mussten neben den Pflichtfächern auch drei Sprachen (Latein, Französisch und Deutsch, in einigen zusätzlich Griechisch) gelernt werden. Die Realschulen dienten in erster Linie dem Ziel, ihre Schüler auf den Besuch Höherer Fachschulen vorzubereiten: Schüler der Ingenieurwissenschaftlichen, Technischen und Landwirtschaftlichen Hochschulen etc. sowie Schüler der Realschulen, die in den höheren Klassen Lateinkurse besucht hatten und ein zusätzliches Examen ablegten, erhielten das Recht, die Universität zu besuchen. Da das Lehrprogramm der Realschulen auch darauf ausgerichtet war, dass ein Teil der Schüler sofort nach Abschluss der Schule einen Dienst antreten konnte, enthielt es auch einige praktische Fächer.

Wie bereits erwähnt, brachten die russischen Bildungsreformen der späteren 1850er-Jahre auch im Bereich der Frauenbildung erhebliche Veränderungen. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatten russische Frauen eine Ausbildung oberhalb des Elementarniveaus nur in speziellen geschlossenen Instituten bekommen können, bei denen es sich auch im Wesentlichen um Lehranstalten für die privilegierten Stände handelte. 1858 wurde damit begonnen, offene Gymnasien für Schülerinnen zu schaffen, die bei ihren Familien wohnten.

Ferner wurde ein spezielles „*Statut für Mädchenschulen*“ ausgearbeitet, die in zwei Gruppen unterteilt wurden: Dreijahres- und Sechsjahresschulen. Während die ersten den Grundschulen nahe kamen, hatten die zweiten einen im Vergleich zu den Knaben-Gymnasien verkürzten Lehrplan. Grundlegende Veränderungen vollzogen sich 1870, als das Lehrprogramm der Mädchenschulen, die zu dieser Zeit den Titel „Gymnasien“ erhielten, überprüft und ausgeweitet wurde. Die Schulzeit wurde auf sieben Jahre ausgedehnt und eine zusätzliche achte Klasse mit spezieller pädagogischer Ausrichtung eingerichtet. Absolventinnen der achten Klasse hatten das Recht, nicht nur an Grundschulen, sondern auch in den unteren Klassen von Gymnasien zu unterrichten. Das Abschlusszeugnis der achten Klasse bot ferner die Möglichkeit, die Höheren Frauenkurse zu besuchen. Neben den Mädchengymnasien gab es in der Stadt noch eine ganze Reihe ihrem Status nach niedrigerer Lehranstalten für Mädchen: so genannte „*Schulen gehobenen Typs*“, Berufs- und Fachschulen, deren Zahl allerdings nicht den Bedürfnissen einer Metropole wie Moskau entsprach.

Unter den privaten Mädchengymnasien, in denen die Unterrichtssprache Deutsch war, muss man vor allem das Mädchengymnasium der St.-Petri-Pauli-Kirche hervorheben, in dem die Ausbildung sechs Jahre dauerte und deren Schulgeld (in den Jahren 1904 – 1911) mit 150 Rubel etwas niedriger lag als im Knabengymnasium. Anfang des 20. Jahrhunderts (1904) erhielten in diesem Gymnasium von 536 Schülerinnen 22 Stipendien, 45 waren vollständig, 72 teilweise von der Zahlung von Schulgeld befreit. Außerdem hatten die Repräsentanten der deutschen Diaspora in Moskau die Möglichkeit, Mädchen in das Mansbach-Gymnasium sowie in das Gymnasium der Gesellschaft der Lehrer zu geben, deren Besuch die Beherrschung des Deutschen als Zweitsprache voraussetzte. Was die St.-Michaelis-Gemeinde betrifft, so hatte deren Führung schon seit langem versucht, eine eigene Mädchenschule einzurichten. Dies jedoch scheiterte an fehlenden Finanzmitteln. Erst im Februar 1913 wandte sich der Kirchenrat mit dem Gesuch an die staatlichen Behörden, die Schaffung eines der Schule der Petri-Pauli-Kirche vergleichbaren Mädchengymnasiums zu genehmigen. In ihrem Antrag informierte die Kirchenleitung auch über die finanzielle Basis des Projekts, das dank einer Spende von Andrej (Heinrich) B. Mitschiner, der der Gemeinde 140 000 Rubel vermacht hatte, und dank einer Sammlung unter den Gemeindemitgliedern in Höhe von über 50 000 Rubel möglich geworden war. Die Eröffnung des Mädchengymnasiums war zum 300-jährigen Jubiläum des Hauses Romanov geplant, was sich nach Ansicht seiner Organisatoren auch in der Namensgebung niederschlagen sollte. Eine Verzögerung der Bearbeitung der Dokumente sowie der Ausbruch des Ersten Weltkriegs verhinderten, dass diese Pläne realisiert werden konnten.

7.3 Der Lehrkörper

Das Lehrpersonal der deutschen Schulen in Moskau bestand nahezu ausschließlich aus Deutschen. Die Ausnahme davon bildeten Lehrer für Russisch, Geschichte und Geographie Russlands, orthodoxen Religionsunterricht, Französisch und Englisch. Die deutschen Lehrer hatten mit Masse ihre Ausbildung an den deutschen Universitäten erhalten. Dies gewährleistete ein entsprechend hohes Unterrichtsniveau an den Moskauer deutschen Schulen. Viele dieser deutschen Lehrer verfassten neben ihrer Lehrtätigkeit die von ihnen im Unterricht benötigten Lehrbücher, sowie literarische Arbeiten. Ein größerer Zustrom von Lehrern aus Deutschland war insbesondere in der Zeit als Russlands Schulbildung reformiert wurde zu verzeichnen, als das Defizit qualifiziertem Lehrpersonal in besonders eklatanter Weise zu Tage trat. Der Inspektor der Petri-Pauli-Schule, H. Pack, vermerkte in seinem Rückblick auf diese Zeit, als die Petri-Pauli-Schule in ein Gymnasium mit staatlichen Rechten (1865 – 1879) umorganisiert wurde, folgendes: *„(...) Es war kein Zufall, dass man für die nicht russischen Lehrfächer den Blick vorwiegend nach Deutschland lenkte. Die Anstellung von Lehrern, die ihre Studien im Auslande gemacht und ihre Lehrberechtigung dort erworben hatten, wurde von der Behörde ohne Schwierigkeit gestattet, und diesem Umstande verdankte die Schule in diesem Zeitraum eine ganze Anzahl hervorragender Lehrer...“* (Pack, 1901, S. 158).

Ende des 19. Jahrhunderts stieg die Zahl der russischsprachigen Lehrer an den deutschen Schulen in Moskau etwas an, den Hauptteil des Lehrkörpers bildeten dennoch bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs die in deutschsprachigen Lehrer. Oftmals kehrten ehemalige Schüler der deutschen Schulen in Moskau, die sich für eine Karriere als Lehrer entschieden hatten, als Lehrkräfte an ihre alten Schulen zurück. Viele von ihnen studierten auch an den Deutschen Universitäten.

Die Qualität des Unterrichts in den Schulen war nicht zuletzt von der Höhe der Lehrergehälter abhängig, die lange Zeit ein recht hohes Niveau hatten. Sehr häufig hatte als eine Folge der ständig zunehmender Schülerzahlen das Lehrpersonal an Arbeitsüberlastung zu leiden. Das Gehalt war einerseits von der Schüleranzahl und den dadurch bedingten höheren Schuleinnahmen, sowie von der Anzahl der vom jeweiligen Lehrer gehaltenen Unterrichtseinheiten, abhängig. Während in dieser Zeit in Westeuropa 24 Unterrichtsstunden pro Woche als *„unerhörte Belastung“* galten, waren in Russland 30 Wochenstunden der Standart. *„(...) Es würde dringend die Zeit, unsere Lehrer vom Zuviel der Unterrichtsstunden zu befreien und nach dem Prinzip des Stelligehalts, nicht des Stundenhonorars auskömmlich*

zu besolden...“, ist im Jahresbericht der Petri-Pauli-Schule für 1899 zu lesen (Jahresbericht, 1900, S. 136 zit. in: Dönninghaus, 2002, S. 191)

Aufgrund des für diese Zeit allgemein hohen Lohnniveaus an den deutschen Schulen in Moskau, gab es Seitens der Lehrer erst nach den revolutionären Ereignissen der Jahre 1905 – 1907 erste kollektive Forderungen nach einer Lohnerhöhung. Ab nun stand man seitens der Schulleitung vor dem Problem, entweder das Schulgeld zu erhöhen, oder die Anzahl der minderbegüterten Schüler zu reduzieren. Daran sollte sich bis zur Schließung der Deutschen Schulen in Moskau durch das Sowjetregime 1917 nichts ändern. Das Problem der nicht angemessenen der Lehrerbezahlung spitzte sich in der Zeit des Ersten Weltkriegs zu, als der Preisanstieg in der Hauptstadt auch an den deutschen Schulen nicht spurlos vorüberging.

8. Kirchengemeinden und Schulwesen in den Kolonien

Wie wichtig die Schulfrage für Kolonisten bei der Entscheidung, nach Russland zu fahren war, zeigt am Beispiel eines Werbeprospekts, welcher in der Zeitung „Heimatliche Dokumente“ veröffentlicht wurde. In diesem Dokument hat man aufgrund des Manifestes (1763) von Katharina II. Ausländer nach Russland eingeladen und ihnen versprochen *„sich alle Mühe zu geben, um qualifizierte Lehrer zu finden und damit der Jugend den Unterricht in allen notwendigen Fächern zu ermöglichen“* („*priložit' vse usulija, čtobi pozabotit'sja o podbore kvalificirovannich prepodavatelej dlja obučenija molodeži vsjakim poleznym naukam*“) (Wolgadeutsche Monatshefte, 1924, S. 94, Übs. J. Hölzl).

Die Verteilung dieser Werbung wurde dadurch gestartet, dass am Anfang des 18. Jahrhunderts in den deutschsprachigen Ländern Berufs-, Mathematik-, Mechanik- sowie andere Schulen eröffneten, welche eine Alternative zu der damals schon existierenden kirchlichen Ausbildung boten. Die Werbung war gedacht, um potenzielle Kolonisten zu gewinnen (Erbes, 1929, S. 197).

Im Manifest von 22. Juli 1763, in dem man die Ausländer nach Russland eingeladen hatte, findet man keine direkte Erwähnung der Schulfrage, nur im sechsten Artikel dieses Manifests ist von der Freiheit die Rede, *„Kirchen und Glockentürme zu bauen, weiters soll man die notwendige Anzahl von Pastoren und Kirchenbedienstete haben“* („*stroit' cerkvi i kolokol'ni, imeja potrebnoe čislo pri tom pastorov i cerkovnoslužitelej*“) (Klaus, 1869, S. 7 – 9, Übs. J. Hölzl).

Es gab keinen direkten normativen Akt, in welchem die Gründung von Kolonisten-Schulen geregelt wurde. Das ist damit in Zusammenhang zu sehen, dass es in Russland bis zum Jahre 1764 keine Bildung für Bauern gab und die Regierung sich erst Ende des 18. Jahrhunderts zum ersten Mal mit dieser Frage beschäftigte, was jedoch noch zu keinen Veränderungen führte. Es ist daher verständlich, dass die Regierung nicht bereit war, sich mit der Schulfrage in den Wolgakolonien zu beschäftigen und dieses Problem lieber vollständig auf die Kolonistengemeinde und ihre Vertreter abschob.

Obwohl im Manifest von 1763 weder Schulen noch Lehrer Erwähnung fanden, hat der holländische Gründer der wolgadeutschen Kolonie Marx, Ferdinand Baron Caneau de Beauregard in einem seiner Werbeschriften *„Glückseligkeit“* („*Blaženstvo duši*“) Gewissensfreiheit und Gottesdienste nach den Traditionen der Einwanderer versprochen. So

war es erlaubt, Lehrer und Geistlichkeit zu unterhalten und Maßnahmen zu ergreifen, um den jungen Leuten Unterricht in verschiedenen Fächern zu geben (Woltner, 1937, S. 19).

In einem anderen Dokument sagte man, dass *„in öffentlichen Schulen alle Religionen vertreten sein sollen“* (*„v publicznych školach ne dolžno byt‘ nedostatka ni w kakoj religii“*) (Woltner, 1937, S. 19, Übs. J. Hölzl).

All dies zeigt, wie wichtig die konfessionelle Ausbildung den Kolonisten war. Sie kamen, obwohl das Manifest von 22. Juli 1763 darauf kaum einging.

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt, gab es in Moskau und Petersburg im Laufe der Zeit mehrere weiterführende deutsche Schulen. Im Gegensatz dazu standen in den Kolonien noch über Generationen nur die Kirchenschulen als Elementarschulen und die Zentralschulen als Lehrerbildungsstätten zur Verfügung.

„Die älteste Kolonistenschule... stellte eine sehr dürftig eingerichtete Kirchenschule dar, die die Kinder auf die Konfirmation vorzubereiten hatte. Daher wurde vor allem das Lesen (zum kirchlichen Zweck) anhand von biblischen, religiösen Stoffen gelehrt. Im Mittelpunkt des Unterrichtes stand das Auswendiglernen von Katechismus, Gebeten, kirchlichen Hymnen, Bibeltexten. Nebenbei praktizierte man ein wenig das Kopfrechnen und Schreiben“ (Dietz/Hilkes, 1993, S. 35).

Gewiss war diese Schule eine Gehilfin des christlichen Verständnisses. Der Weg des Wortes führte über die Schrift, die Schrift verlangte das Lesen und das Verständnis. So war der Schule der Reformationszeit und des nachfolgenden Zeitalters ihre Bedeutung zugewachsen als eine Funktion zum Verstehen der Heilgeschichte, ja, des Heilgeschehens auf den Einzelnen selbst bezogen. *„Wo ihr nicht die Jugend zum Christentume wohl erbaut, so ist das ganze Christentum bei euch verloren. Denn bedenkt doch nur, wie schwer es nachher wird, einem alten Menschen das ewige Gut einzubilden, welches er noch nimmer gesehen, auch in seiner Jugend nicht einmal gehört hat.“* (Kahle, 1962, S. 238). Diese Äußerungen des Herzogs Ernst von Gotha, die er dem Pastor Gregorii gegenüber auf dessen Bittreise für die Moskauer Gemeinde 1678 machte, sind gültiger Ausdruck dieser Beziehung von Kirche und Schule in reformatorischem Verständnis. Sie sind nicht vergeblich gesprochen worden, denn von Anfang an haben sich die Gemeinden dieser Einübung ihrer jungen Glieder in das Christentum angenommen.

Es handelte sich von Anfang an um Kirchenschulen, deren Lehrer von der Gemeinde angestellt und entlohnt wurden. In den ersten Jahrzehnten standen eine ganze Anzahl von Lehrern und Vertretern anderer Berufe zur Verfügung, die gegen Entgelt Kinder unterrichteten.

Der Schulbesuch wurde von Geistlichen überwacht. Die Kinder sollten die Schule von Oktober bis März besuchen. Sie wurden von ihren Eltern aber oft davon abgehalten, da ihre Arbeitskraft auf dem Bauernhof benötigt wurde (Eisfeld, 1999, S. 61).

Eine wesentliche Ursache für das im Vergleich mit Petersburg und Moskau so deutlich zurückgebliebene Schulwesen in den Gemeinden der Kolonien lag darin begründet, dass die agrarisch geprägten dörflichen Gemeinschaften der Gesamtablauf verzögert wurde. Anstöße für eine Besserung der Bildung und der Bezahlung der Lehrer kamen fast ausschließlich von der Geistlichkeit. Man scheute die Teilung von Kirchensprengel und die damit verbundenen größeren Belastungen der einzelnen Gemeindemitglieder. Aus ähnlichen Motiven lehnte man es in vielen Dörfern ab, das Schulwesen auf einen angemessenen Stand zu bringen. So drückt es Stach aus, wenn er im Blick auf die Kolonien des Südens schreibt: *„Irgendeine „Kluft“ ist zwischen der evangelischen Geistlichkeit und ihren Gemeinden kaum da gewesen, wohl aber in vielen Orten ein Gegensatz, der sich fast immer darin äußerte, dass die Pastoren für Bildung und Fortschritt waren, während jene Gemeinden, die durchaus nicht so fortschrittlich gestimmt sind..., sondern durchschnittlich, wie echte Bauern, fast zu konservativ, zu sehr am Alten hängend, dem Pastor passiven Widerstand boten“* (Kahle, 1962, S. 240).

Auch die Entwicklung und Verbreitung der deutschen konfessionellen Schulen seit dem 16. Jahrhundert hat vor allem in der Zeit der Aufklärung einen großen Einfluss ausgeübt. In vielerlei Hinsicht waren das Schicksal und die historische Entwicklung des deutschen Volkes von der Entwicklung der Schule abhängig. So diente die Schule der religiösen Erziehung, welche eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Fach des Glaubens förderte (Klaus, 1869, S. 235).

„In den ersten Jahren dieses Jahrhunderts ist es der deutschen Schule gelungen, die ihr von der Zeit der Aufklärung gegebenen Merkmale zu bewahren: sie war Mittel der Kommunikation mit der Kirche (für die Mitteilung der Glaubensregeln), im bekannten konfessionellen Sinn. Sie hat aus ihren Schülern, Lutheranern, Katholiken, Reformatoren gemacht, ohne sich dabei um weitere Probleme der Zukunft zu sorgen und war der Meinung dieses Ziel erreicht zu haben.“ (V pervye gody nynešnego stoletija nemeckaja škola vse ešče sochranjala čerty , dannye ej reformacionnym dviženiem: ona sčitilas' sredstvom dlja soobščenijsa narodu izvestnych pravil very, v izvestnom konfessuonal'nom smysle. Ona delala iz svoich vospitannikov ljuteran, katolikov, reformatorov i, ne zabotjas' o dal'nejšich zadačach, sčitala cel' svoju dostignutoj) (Klaus, 1869, S. 236, Übs. J. Hölzl).

Diese Art der Kolonistenschule ist vor allem von denjenigen an das Wolgaufer mitgebracht worden, die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts nach Russland gekommen sind. Es darf als eine Regel aufgestellt werden, dass sich die Bewohner einer Kolonie umso mehr auch um die Bildung ihrer Kinder bemühten. je stärker ihr christliches Bewusstsein war (Leibbrandt, 1926, S. 144).

Im Laufe des 19. Jahrhunderts gab es wiederholt Versuche zur Verbesserung des Schulunterrichts und 1840 führte das „*Führsorgekomitee* (i.O.)“ in den Kolonien die Schulpflicht ein. Für den Bau der Schulgebäude und den Unterhalt der Lehrer hatten aber die Kolonisten selbst aufzukommen. Diese Geldsammlungen gingen ebenso schleppend voran, wie es Zeit von der beantragten Genehmigung der Errichtung von neuen Schulen und schließlich zum Beginn des Unterrichts brauchte. Schulen zu bauen war aus finanziellen Gründen nicht immer leicht, daher wurden die Kinder in Gebetshäusern, leerstehenden Häusern oder im Haus eines Lehrers unterrichtet. Im Jahre 1771 gab es in 103 Kolonien nur 13 Schulgebäude, also nur in 12,5% der Kolonien (Erbes, 1929. S. 195). Der Staat hatte kein Interesse daran, Schulen zu bauen. Daher wurden die Schulen hauptsächlich dort errichtet, wo es Kirchen gab. Mit dem Bau von Schulen hat man erst Anfang des 19. Jahrhunderts begonnen, als die wirtschaftlichen Bedingungen dies den Kolonisten erlaubten.

Die Klassen waren infolgedessen ständig überfüllt. Mitte des 19. Jahrhunderts waren in den Wolgakolonien Klassen mit 300 – 400 Schülern keine Seltenheit (Bonwetsch, 1919, S. 79, zit. in: Eisfeld, 1999, S. 61).

Im Jahre 1865 gab es in den Wolgakolonien 175 Kirchenschulen, in denen 22 046 Knaben und 21 223 Mädchen von 214 Lehrern unterrichtet wurden. Das waren 247 Kinder pro Schule oder 202 Kinder pro Lehrer. Über den Bildungsstand der Kolonisten gibt die Revision des Jahres 1862 Aufschluss (siehe Abbildung 2).

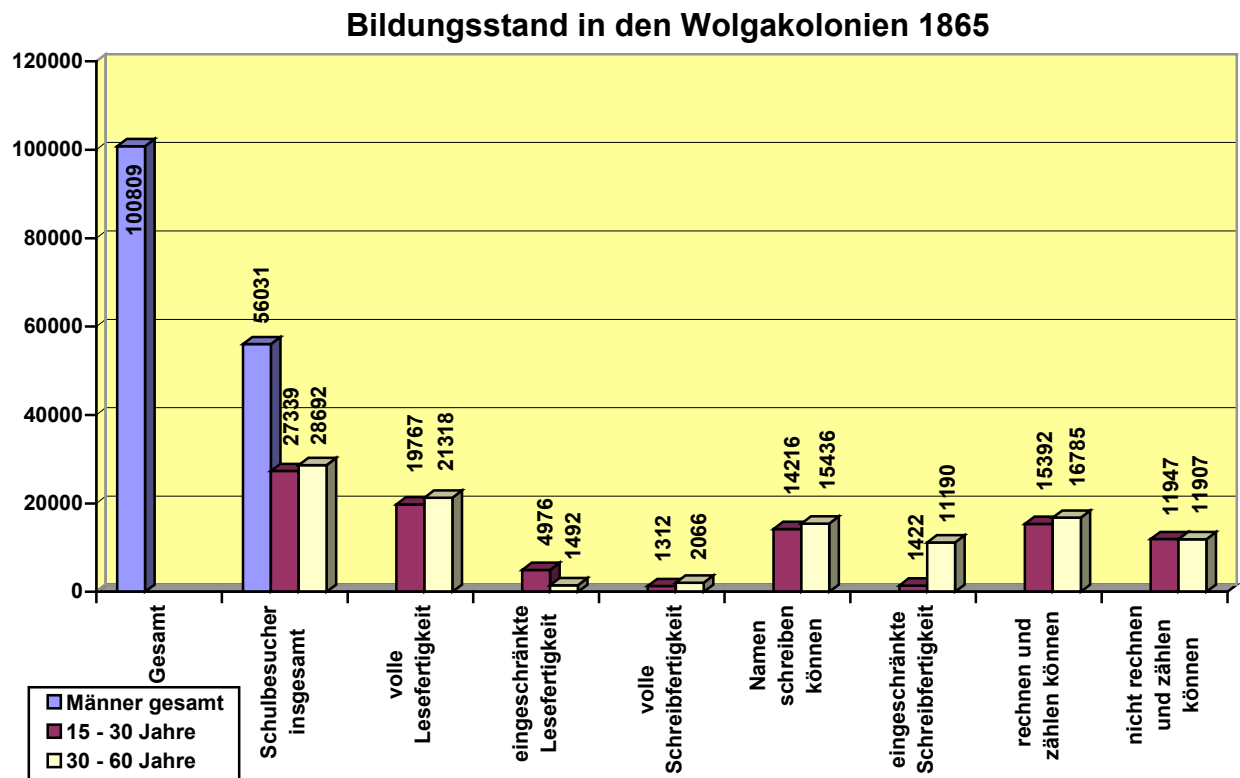


Abbildung 2: Bildungsstand in den Wolgakolonien 1865

(Diagramm von J. Hölzl auf Basis der Quelle: Bonwetsch, 1919, S. 79, zit. in: Eisfeld, 1999, S. 61)

Dieser geringe Bildungsstand der Wolgakolonisten ist auf den geringeren Wohlstand dieser Kolonien und auf die restriktive Haltung des Bildungsministeriums zurückzuführen, das keine Notwendigkeit eines Ausbaus des Bildungssystems für die Kolonisten sah. Der Bildungsstand der russischen Bevölkerung war noch weit geringer (Eisfeld, 1999, S. 62).

Freilich, Bildung bedeutete das selbständige Lesen der Bibel, den Umgang mit Katechismus und Gesangbuch, Schreiben und Rechnen. Diese Bildung war zweckbestimmt für die einfachen Notwendigkeiten des täglichen Lebens in bäuerlicher Landschaft. Dabei waren, regional unterschiedlich, die Verhältnisse in Südrussland von Anfang an besser als im Bereich der Wolgakolonien. In diesen gab es für den weiterführenden Unterricht nur eine Schule, die sich der Ausbildung der Lehrer und Küsterlehrer annahm. In Südrussland dagegen bestanden mehr Schulen, die, auf der ländlichen Grundschule aufbauend, auch jene für die kirchengemeindliche Arbeit wichtige Aufgabe in Angriff nahmen, die Dorfschulen allerorts mit Lehrern zu versorgen.

Recht deutlich unterschied sich davon die Situation in den Kolonien Neurusslands. Hier kam das liberalere Schulgesetz für Wolhynien, Kiew und Podolien zur Anwendung. Es behinderte die Geldsammlung für schulische Zwecke nicht. Zudem war es in den wohlhabenderen Kolonien des Südens erheblich leichter, die Mittel aufzubringen. Hier konnte bereits 1822 eine erste Schule mit der Ausbildung von Lehrern für die Kirchenschulen und Schreibern für die Selbstverwaltungsorgane der Kolonien ihre Arbeit aufnehmen. Bis zum Jahre 1876 konnten eine Reihe von Lehrerbildungsanstalten in den Kolonistenbezirken, die sog. „Zentralschulen“ gegründet werden (Hellmann, 1988, S. 167, zit. in: Eisfeld, 1999, S. 62).

Die katholischen Kolonien konnten einen Teil ihrer Lehrer von dem 1875 am Priesterseminar der Diözese Tiraspol zu Saratov gegründeten Knabenseminar beziehen.

Am schlechtesten war die Schulsituation in den Siedlungen Wolhyniens, in denen die große Vermehrung der Ansiedler innerhalb weniger Jahrzehnte wie auch die Armut der Gemeinden die Entstehung eines geordneten Schulwesens nicht zuließen. Hier wie auch andernorts wurden durch die Kirche Versuche unternommen, durch Wanderlehrer, auch Handwerkerlehrer, einen regelmäßigen Unterricht zu organisieren. Sie konnten jedoch nur lokal und auch nur vorübergehend Hilfe bringen (Nöltingk, 1884, S. 28).

Die geringe Bewertung der Schule in manchen Kolonien hatte Bewerber in das Schulamt geführt, die selbst geringen Anforderungen nicht entsprachen. Die Kolonie Neuberg berichtet über die ersten Jahrzehnte ihrer Existenz: „*Alle Schullehrer, welche den Schuldienst in den ersten 15 – 20 Jahren bekleideten, kümmerten sich wenig um das Lernen der Schüler, wenn sie nur Wein und Branntwein hatten, damit sie zuerst den Kopf etwas betäubten, das Lärmen in der Schule nicht hörten und einige derselben desto ruhiger ihr süßes Schläfchen verrichten konnten.*“ (Kahle, 1962, S. 242 – 243).

Es hatte einen langen Weges bedurft, bis die Kolonien unter dem Einfluss des ständigen Drängens und Bemühens ihrer Pfarrer und Kirchenvorstände und gewissenhafter Lehrer von der Weise abrückten, den billigsten Bewerber mit der Führung ihrer Schule zu betrauen. Verstärkte Prüfungen der Bewerber taten ein Übriges, um das Niveau der Schulen zu heben.

Aber noch lange hielt im Laufe des 19. Jahrhunderts der unerfreuliche Zustand an, dass Dörfer sich eines alten, bewährten Lehrers entledigten und einen jüngeren Bewerber anstellten, nur weil die Gehaltsforderungen des jüngeren niedriger waren. Die zunehmende, festere Organisation der Kirche und die Bemühungen der Unterstützungskasse bewirkten schließlich, dass dieses unsoziale Verhalten langsam verschwand. Noch schwieriger als in den Kolonien war die Lage des Schulwesens unter den Evangelischen, die in geringer Zahl

vereinzelt in Stadtgemeinden oder sonstigen kleineren Orten ohne nennenswerten gemeindlichen Zusammenschluss lebten. Besser waren hier noch Esten und Letten gestellt, die in ihrer Heimat die seit alters geübte Sitte kennen gelernt hatten, dass die Eltern, vor allem die Mütter, einen Teil der sonst in der Schule vermittelten Bildung ihren Kindern selbst vermittelten. Den deutschen Kolonisten war das unbekannt. Lebten sie isoliert, so war weitgehend jede Bildungsarbeit überhaupt in Frage gestellt. *„Schlimm sind die deutschen Kolonisten dran, die von den Vätern gewohnt sind, die Sorge für den Unterricht der Kinder der Schule zu überlassen.“* (Nöltingk, 1884, S. 25).

8.1 Typen deutscher Grundschulen im Wolgagebiet

Die Schulausbildung in den deutschen Kolonien war der Ausbildung der russischen Bevölkerung weit überlegen. Die russischen Dörfer waren bis Mitte des 19. Jahrhunderts nach wie vor von einer schulischen Erziehung ausgeschlossen; eine allgemeine Schulreform hatte nicht stattgefunden. 1828 führte man zwar ein dreistufiges Bildungssystem ein – Grundschule, Gouvernementsschule und Universität, der Aufbau von Grundschuleinrichtungen blieb aber freiwillig. Auch die Vorbereitung auf die höhere Schulform über die Grundschulen hinaus wurde nicht geregelt. Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts begann die russische Regierung, ein flächendeckendes Volksschulsystem aufzubauen, das die Dörfer allmählich mit einschloss (Kathe, 1999, S. 40).

Zur Zeit des 19. Jahrhunderts konnte festgestellt werden, dass fast in allen Kolonistendörfern deutsche Schulen mit teilweise unterschiedlichen Schulformen existiert haben, die von den Kolonisten selbst aus eigenen Mitteln aufgebaut und ständig weiterentwickelt wurden. In seinem Bericht von 2 Juni 1798 Jahre teilt ein Gerichtshelfer namens Popov mit, dass *„Kolonistenkinder aufgrund des Fehlens von Schulen im Lesen, Schreiben und Gottes Gesetz von durch die Kolonisten selbst ausgewählten Lehrern zu Hause unterrichtet werden“* (*„po pričine otsutstvija škol, deti kollonistov obučajutsja na domu čteniju, pis'mu i Zakonu Bož'emu vybrannymi imi kollonistami učiteljami“*) (Beratz, 1915, S. 275, Übs. J. Hölzl).

Drei Typen deutscher Grundschulen, die private Gesellschafts- oder auch Genossenschaftsschule, die Zemstvo-Schule und die kirchliche Gemeindeschule, waren auch noch um die Jahrhundertwende in den Wolgakolonien vorherrschend. Im Gegensatz zur Kirchenschule, für die die Kolonisten ein Entgelt entrichten mussten, war der Besuch der staatlichen Schulen dank der staatlichen Subventionen kostenfrei, ferner boten sie mehr Fächer als die Kolonistenschule an. Allerdings handelte es sich überwiegend um Schulen mit

Russischunterricht als Pflichtfach, weshalb sie fast überall auf Ablehnung stießen (Stricker, 1997, S. 48 – 49).

Wohlhabende Wolgadeutsche sowie junge deutsche Kolonistensöhne hingegen gaben der Zemstvo- und Gesellschaftsschule den Vorrang, nicht nur aufgrund des besseren Lehrprogramms und der Zahl der Fächer, sondern auch aufgrund der höheren Qualifikation der Lehrer. Außerdem stieg das Interesse am Besuch der staatlichen weiterführenden Schulen besonders nach der Einführung der Wehrpflicht 1874 an, da den Absolventen dieser Schulen eine Minderung der Wehrdienstzeit eingeräumt wurde (vgl. Kap. 7.1.1). Die Ausbildung entsprach den modernen Anforderungen der Zeit. Die kirchliche Gemeindeschule war nicht mehr in der Lage, mit diesen Schulen Schritt zu halten.

Zwar wuchs die Zahl der staatlichen Schulen in den deutschen Dörfern, doch bevorzugten die Kolonisten weiterhin die vertraute Kirchenschule. 1893 gab es neben den 193 Kirchenschulen im Wolgagebiet 64 staatliche Schulen, an denen aber nur 2 200 Knaben unterrichtet wurden (bei insgesamt 55 882 Schulkindern an der Wolga). Auch nach der Einführung des Russischen als Unterrichtssprache blieben die Kirchenschulen deutsche Dorfschulen, wohingegen die staatlichen Schulen russisch geführt wurden (Stricker, 1997, S. 49).

8.1.1 Private russisch-deutsche Gesellschafts- oder Genossenschaftsschulen

Mit der Beauftragung des Lehrers durch einzelne Familien mehrten sich die Fälle, dass mehrere Eltern ihre Mittel vereinigten und gemeinsam einen Lehrer für die russische Sprache oder Arithmetik für zehn bis zwanzig Kinder engagierten. Genau diese Ausbildungsform, die bis zum Ende der 60er-Jahre des 19. Jahrhunderts bestand, bereitete in den 1870er-Jahren die Gründung der privaten russisch-deutschen Gesellschaftsschulen vor. Die Gesellschaftsschulen waren zunächst in vielen größeren deutschen Ortschaften auf Initiative wohlhabender Kolonisten entstanden. Die Gründer kritisierten an den Kirchenschulen nicht nur das Fehlen des Russischunterrichts, sondern auch ihre einseitige Orientierung am Ziel der Konfirmation. Diese Kolonisten waren an einer Schulausbildung für ihre Kinder interessiert, die einerseits das Erlernen der russischen Sprache beinhaltete und andererseits viel weiter gestreckte Ziele als der Unterricht an der Gemeindeschule verfolgte. An diesen Schulen ließen besser ausgebildete, gut bezahlte Lehrer einer überschaubaren Zahl von Kindern eine für die Verhältnisse an der Wolga gute Ausbildung angedeihen. Gut qualifizierte Lehrkräfte warb man aus der Geistlichkeit, aus dem Sarepta (es ist dies eine Kolonie, die im Jahre 1765 im Wolgagebiet gegründet wurde), aus den Ostseeprovinzen und aus Deutschland an. Deutsch,

Russisch, Religionsunterricht, Arithmetik und Geographie bildeten das Grundangebot an Lehrfächern, das in vielen Gesellschaftsschulen aber noch breiter war (Stricker, 1994, S. 256).

Die russisch-deutschen Gesellschaftsschulen waren eine Besonderheit der Wolgakolonien. Sie waren rein private, von begüterten Kolonisten getragene Schulen. Da die Deutschen mehr und mehr die Notwendigkeit von Russischkenntnissen sahen, stiegen die Schülerzahlen an diesen Schulen ständig. Die meisten der privaten russisch-deutschen Gesellschaftsschulen befanden sich in den Kolonien des Kreises Kamyšin.

In den 70er-Jahren hatten die Gesellschaftsschulen den Lehrplan der elementaren Ausbildungsanstalten, dem Niveau nach glichen sie etwa den Zemstvo-Schulen, die zu dieser Zeit überwiegend in den russischen Dörfern im gesamten Wolgagebiet eröffnet wurden.

Bald nach der Eröffnung machten die Gesellschaftsschulen die Dorfvertretungen dadurch auf sich aufmerksam, dass neben der Muttersprache auch die Staatssprache unterrichtet wurde (deshalb auch der Name „*russisch-deutsche*“).

In den 80er- bis 90er-Jahren besaßen die russisch-deutschen Gesellschaftsschulen schon einen ausgezeichneten Ruf. Die Zahl der Gesellschaftsschulen in den Orten ihrer größten Verbreitung näherte sich der Zahl der Zemstvo-Schulen. Im Jahre 1889 bestanden in dem Kreis Kamyšin 30 Zemstvo-Schulen und 27 russisch-deutsche private Gesellschaftsschulen (Süss, 2004, S. 188). Die meisten deutschen Lehrer kamen aus Kolonistenfamilien und hatten die Zentralschulen in Grimm oder in Katharinenstadt beendet.

Zum Schluss kann man sagen, dass die privaten Gesellschaftsschulen aufgrund der eigenen Initiative der Kolonisten entstanden sind. Durch die Unterstützung seitens der Eltern der Schüler entwickelten sich diese Schulen ständig weiter und hatten während der gesamten Zeit ihrer Existenz einen guten Ruf. Manche Schulen haben sich bis zum Niveau der Progymnasien entwickelt und wurden das Bildungszentrum für ihren Amtsbezirk. Eine Vielzahl von Kolonisten hat ihre Bildung in den Gesellschaftsschulen genossen.

8.1.2 Deutsche Zemstvo-Schulen

Deutsche Zemstvo-Schulen wurden im Gouvernment Saratov als Ersatz für die vorher existierenden Gesellschaftsschulen, mit denen die Bevölkerung unzufrieden gewesen war, nach der Einführung der allgemeinen Schulpflicht in der zweiten Hälfte des Jahres 1909 gegründet.

Die Zemstvos (Landämter) waren als regionale Selbstverwaltungskörper im Zuge liberaler Reformen 1864 entstanden. Auf dem Gebiet der Bildung sorgten sie für Fortschritte, indem

sie sich prinzipiell um die Organisation eigener Lehranstalten, eben der Zemstvo-Schulen, kümmerten.

Die erste Zemstvo-Schule öffnete 1866 in der Kolonie Mariental (Kreis Novouzensk) ihre Pforten. 1872 gab es in 15 Kolonien des Kreises Novouzensk Zemstvo-Schulen mit 600 Schülern, 1886 waren es derer bereits 41 mit 2 000 Schülern (Schippan/Striegnitz, 1992, S. 116).

Forderungen nach einer Eröffnung von Zemstvo-Schulen zeigten eine steigende Tendenz. 1917 zählte man in beiden Kreisen (Kamyšin und Novouzensk) 165 Zemstvo-Schulen, darunter 13 umgestaltete Kirchenschulen (Müller, 1923, S. 51).

Im Gegensatz zu den kirchlichen Gemeindeschulen besuchten viel weniger Kinder die staatlichen Zemstvo-Schulen – nicht mehr als 30 bis 40 – und es waren viel weniger Mädchen als Knaben. In den kirchlichen Gemeindeschulen war die Zahl der Mädchen und Knaben ungefähr gleich. Der Unterricht in den Zemstvo-Schulen wurde gründlicher gestaltet und es wurden neue Fächer eingeführt. Sie unterschieden sich auch durch die höhere berufliche Qualifikation der Lehrer. 1881 gab es nur in elf von 57 Grundschulen des Kreises Kamyšin jeweils zwei Lehrer (Religionslehrer und Lehrer), die berechtigt waren, Prüfungen bei den Kindern durchzuführen, wie es laut Verordnung vom 25 Mai 1874 gefordert wurde (Süss, 2004, S. 191).

Nach dem Übergang der deutschen kirchlichen Gemeindeschulen unter die Führung des Ministeriums für Volksaufklärung – durch die gesetzlichen Bestimmungen vom 22. November 1890 und 10. Dezember 1892 – wurde auch in diesen Schulen die Stelle des Lehrers für die russische Sprache eingeführt, da die Schulmeister und Pastoren die Kinder nicht in Russisch unterrichten konnten, der dringende Bedarf aber schon von der Gesellschaft erkannt und von der Regierung unterstützt wurde. Die Prüfungsergebnisse und die Klassenbücher bestätigen die Berichte der Inspektoren, dass die Bildungsergebnisse kläglich waren. Die Schüler konnten nach dem Abschluss der Lehranstalt nur ein paar religiöse Gedichte auswendig und in der deutschen Sprache in der Bibel lesen. Was die russische Sprache betraf, waren die Ergebnisse noch schlimmer. Bei der Ermittlung der Gründe für die schlechten Fortschritte wurden von dem Inspektor folgendes genannt: die schlechte Organisation des ganzen Schulprozesses, das Fehlen der nötigen Schulräume und dadurch bedingten Überfüllung der Klassen, die schlechte Vorbereitung der Lehrer, dass die Schüler die literarische deutsche Sprache nicht beherrschten und die Ablenkung der Kinder durch landwirtschaftliche Arbeiten (Süss, 2004, S. 193).

In dem Archiv sind zahlreiche Vorschriften der Inspektoren, das Schuljahr am 10. September anzufangen und am 10. Mai abzuschließen, vorhanden, aber die Realität sah ganz anders aus.

So sind die Angaben über die tatsächliche Dauer des Schuljahres im Gouvernement Saratov (Schuljahr 1894/95) interessant (siehe Abbildung 3).

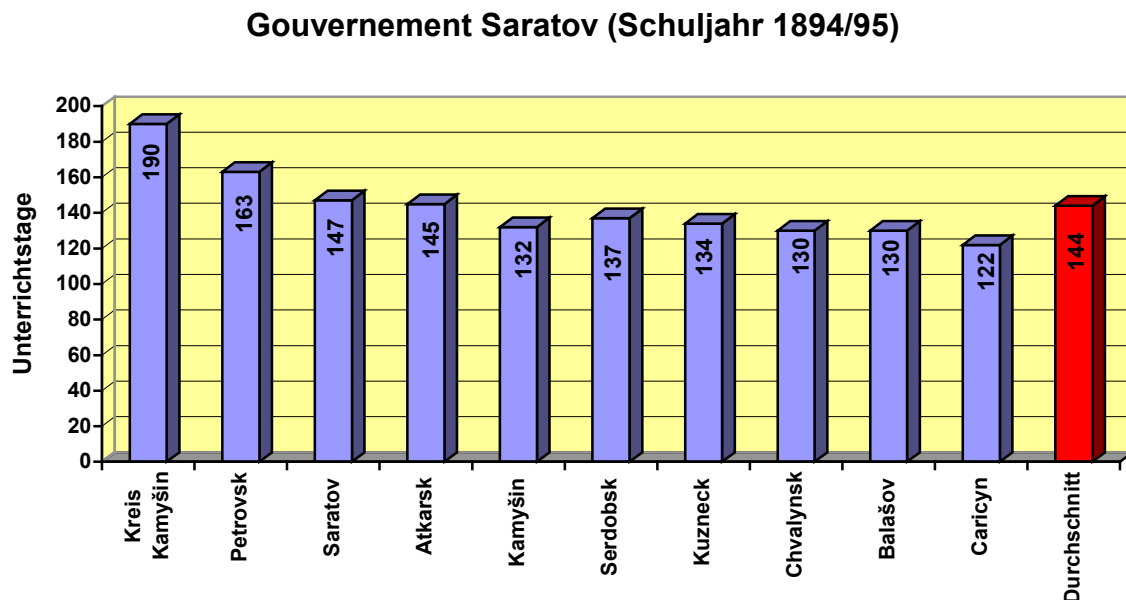


Abbildung 3: Unterrichtstage im Gouvernement Saratov

(Diagramm von J. Hölzl auf Basis der Quelle: Vaškau, 1997, S. 195 – 196)

Da die deutschen Schüler die russische Sprache kaum beherrschten, konnten sie ihre Ausbildung in höheren russischen Lehranstalten nicht fortsetzen.

Vor Ort arbeiteten die Landämter hart am Ausbau des Schulnetzes. Im Jahre 1909 beschloss die Amtsbezirksverwaltung, 20 zweiklassige Zemstvo-Schulen zu eröffnen. Die Bezahlung der Lehrer und die Versorgung mit Lehrbüchern übernahm das Zemstvo, die Dorfgemeinden verpflichteten sich, den Raum zur Verfügung zu stellen und den Lohn für den Religionslehrer zu bezahlen. An die Lehrer solcher Lehranstalten wurden hohe Ansprüche gestellt: „...sie müssen über eine spezielle pädagogische Ausbildung, eine allgemeine Mittelschulbildung oder über das Recht des Lehrers aufgrund einer Prüfung verfügen“ (Süss, 2004, S. 195).

Die erstaunlich rasche Akzeptanz der Zemstvo-Schule unter den Wolgakolonisten erklärt sich daraus, dass hier ein unvergleichlich besserer Unterricht geboten wurde als in den Kirchenschulen. Nicht nur die Zahl der Fächer, sondern auch die höhere Qualifikation der

Lehrer überzeugte sie offenbar. Solche Vorzüge ließen anfängliches Misstrauen und Unverständnis darüber, dass die Kinder nun den Unterricht in russischer Sprache aushalten mussten, in den Hintergrund treten. Wohlhabende Wolgadeutsche gaben der Zemstvo-Schule mehr und mehr den Vorrang, weil sie – neben der gründlichen Bildung – das Erlernen der russischen Sprache als wichtige Voraussetzung dafür betrachteten, dass ihre Kinder dereinst in der Gesellschaft oder Wirtschaft aufsteigen konnten.

8.2 Gründung russischer Kreisschulen für die Wolgadeutschen

Alle Bemühungen der wolgadeutschen Geistlichkeit, für die Kolonisten eine über das Niveau der Dorfschulen hinausgehende Lehranstalt zu schaffen, waren bis zum Beginn der 30er-Jahre des 19. Jh. vergeblich gewesen. Jahrzehntlang war man gewohnt gewesen, die wolgadeutschen Kolonien ausschließlich von wirtschaftlichen Gesichtspunkten aus zu betrachten, man hatte ihre nationalen Belange respektiert, wenn nicht gar gefördert. Nun fiel es den Lokalbehörden plötzlich auf, dass die Deutschen in nationaler Absonderung lebten, und es erwachte der Wunsch, sie im großrussischen Volkstum aufgehen zu lassen. Zum Werkzeug der Russifizierungstendenzen wurde das russische Schulwesen auserkoren, ein Schulwesen, das allerdings zum Teil erst noch geschaffen werden musste.

„Wenige der Kolonisten können sich Russisch und dann mit Mühe verständigen; alle halten sie sich für Deutsche, unsere Gesetze kennen sie nicht; sie erfüllen die polizeilichen Anforderungen und Lasten langsam und bemühen sich augenfällig, eine jede Berührung mit Russen zu vermeiden.“ (Woltner, 1937, S. 146 – 147). Dieser Hinweis, dass sich die deutschen Kolonisten bewusst gegen eine Assimilierung an das Staatsvolk auflehnen, konnte nicht ohne Folgen bleiben.

Das Saratover Tutelkontor (die Vormundschaftskanzlei für die Ausländer) setzte sich für die Errichtung russischer Lehranstalten für die Kolonisten ein und griff teilweise das 1825 von Pastor Conrady unterbreitete Schulprojekt wieder auf.

„Es beantragte, fünf Schulen (je eine Schule für zwei Kreise) mit insgesamt 106 Schülern im Wolgagebiet zu errichten und sie samt ihrem Lehrkörper der allgemeinen russischen Schulverwaltung zu unterstellen. Die Unterhaltskosten berechnete das Saratover Tutelkontor auf jährlich 7500 Rubel, wozu eine einmalige Ausgabe von rd. 750 Rubel zum Ankauf von Schulbüchern gekommen wäre.“ (Woltner, 1937, S. 147).

Selbstverständlich sollten die Mittel zur Errichtung und Führung dieser Schulen, wie es damals in Russland üblich war, durch Umlage von den Kolonisten selbst aufgebracht werden.

Mit diesen Schulen, die einen Lehrgang von sechs Jahren haben und nach Ablauf dieser Zeit wieder geschlossen werden sollten, bezweckte das Saratower Tutelkontor eine einmalige Heranbildung von des Russischen kundigen Lehrern für die wolgadeutschen Dorfschulen, um die Einführung des Russischen als verpflichtendes Fach zu ermöglichen.

Man glaubte, die Notwendigkeit russischer Schulen im Wolgagebiet auf die Zeit beschränken zu können, bis geeignete Lehrer für die Dorfschulen herangebildet seien.

Das Ministerkomitee schloss sich den Ansichten des Innenministers an und traf folgende Verfügung: *„Zur Vermeidung der Ausgaben, welche die Errichtung dieser Schulen erforderlich macht, in den Saratower Kolonien vorderhand nur zwei solcher Schulen mit jeweils 25 Schülern für eine derselben zu gründen; sollen sich aber solche Anstalten auch in den übrigen Kolonien als nötig erweisen, die Gründung derselben bis zur allendlichen Entrichtung der Kronsschulden aufzuschieben.“* (Woltner, 1937, S. 148). Die Auswahl der Schüler wurde den Gemeinden selbst überlassen, aber eine Begutachtung durch den Geistlichen verlangt, wobei Kindern aus stark bevölkerten Kolonien und Waisen der Vorzug gegeben werden sollte.

Da die Ausbildung der Schüler auf Kosten der Gemeinden zu erfolgen hatte, mussten sie sich als Gegenleistung verpflichten, sechs Jahre in den wolgadeutschen Dörfern russischen Unterricht zu geben.

Doch die Einteilung dieser russischen Stunden wäre auf Kosten der deutschen erfolgt, da man die Hälfte der für den Deutschunterricht eingeräumten Zeit in Zukunft den neuen Lehrern zur Förderung russischer Sprachkenntnisse unter den wolgadeutschen Kindern zur Verfügung stellen wollte.

Infolge der Resolution des Ministerkomitees vom 7. November 1833 wurden 1834 zwei sogenannte „*Kreisschulen*“ errichtet. Eine in Grimm für die deutschen Kolonien der Bergseite, die andere in Katherinenstadt für die der Wiesenseite.

Das Ziel dieser Schulen bestand, wie erwähnt, in der Verbreitung der russischen Sprache unter den Kolonisten und ihre nähere Aufgabe in der einmaligen Heranbildung von russischen Sprachlehrern.

Im Mittelpunkt des Unterrichtes stand naturgemäß die russische Sprache. Daneben wurden auch Deutsch, Rechnen bis zu den Brüchen, Gesang und etwas Religion gelehrt. Geographie und Geschichte hingen hingegen vom guten Willen des jeweiligen Lehrers ab. Der Lehrkursus war auf vier Jahre beschränkt und der Unterricht je zwei Lehrern für jede Schule anvertraut. Zum Kurator der Schulen wurde der Oberrichter des Saratover Kontors ernannt;

die Leitung der Schulen lag anfangs in den Händen der Ortsgeistlichkeit, später wurde sie den Kreisämtern übertragen (Schmal, 1929, S. 922).

Da diese Kreisschulen ohne Befragung der Gemeinden angeordnet worden waren, musste der Widerstand der Wolgakolonisten gegen sie erst gebrochen werden. Es erging mehrfach die Aufforderung, sowohl zur Einsammlung der Schulsteuer zu schreiten als auch die erforderliche Anzahl von Schülern in Vorschlag zu bringen.

Leider vermochte die Tätigkeit dieser beiden russischen Kreisschulen nicht das anfängliche Misstrauen der Bevölkerung zu zerstreuen. Die Schulen waren und blieben schlecht. Es fehlte vor allem an geeigneten Persönlichkeiten, die sich hier der Jugenderziehung annehmen konnten, denn zu Lehrern wurden ehemalige Beamte des Saratover Tutelkontors ernannt oder Einwanderer aus dem Baltikum. Pädagogische Fähigkeiten besaßen weder die Einen, noch die Anderen. Daher standen die Kreisschulen in einem so schlechten Ruf, dass die deutsche Bevölkerung sich ungern entschloss, ihre Kinder dorthin zur Erziehung zu geben, obgleich sich in den wolgadeutschen Dorfschulen immer stärker der Mangel an gut ausgebildeten Lehrern bemerkbar machte.

Die Lehrer – im Wolgagebiet Schulmeister genannt – waren aber außerdem noch Küster und Glöckner. Sie mussten die Geistlichen bei ihrer Arbeit vertreten, Sonntagsgottesdienst und Kinderlehre abhalten, sowie Beerdigungen und Nottaufen vollziehen. Ihre Entlohnung war zudem so gering, dass sie kaum davon leben konnten.

Trotzdem gab es damals unter den Russen Persönlichkeiten, welche die Wolgadeutschen um ihr Schulwesen beneideten. Während sich in jedem wolgadeutschen Dorf eine Schule befand, waren in den umliegenden russischen Dörfern die Grundlagen zu einer Volksaufklärung noch gar nicht gelegt. Von Seiten der orthodoxen Kirche erfolgten auch keine nennenswerten Maßnahmen zur Verbreitung von Elementarkenntnissen im Volk. Interessant ist daher der Bericht von A. F. Leopol'dov (1837). Er hebt hervor, dass nur in den deutschen Kolonien die Pastoren Volksschulen verwalten, wozu er in Bezug auf die russische Geistlichkeit hinzuzufügen für nötig hielt, dass diese in nichts hinter der deutschen zurückstehe und auch noch einmal von großem Nutzen für die Volksbildung sein könne (Leopol'dov, 1837, S. 110).

Erwartungen solcher Art, die man an die russische Geistlichkeit knüpfte, haben sich in Russland nicht erfüllt.

8.3 Schule und Kirche der Wolgadeutschen Ende des 18. Jh.

Man behauptete bisher, die wolgadeutsche Schule sei von ihren Anfängen an eine Kirchenschule gewesen und man schrieb die Initiative zur Gründung von Schulen ausschließlich der Geistlichkeit des Wolgagebiets zu, aber man übersah dabei, dass die Geistlichkeit in den ersten Jahren der Ansiedlung zahlenmäßig viel zu gering war, um entscheidenden Einfluss auf die Entstehung eines Schulwesens auszuüben.

„Die Kolonisten gründeten eigene Schulen auf einem neuen Platz (das war Selbstverständlich, da ihnen keine andere Alternative angeboten wurde) und versuchten, die Struktur und Form der deutschen Volksschule, in welcher auch ihre Generationen geschult wurden, zu bewahren.“ ("Osnovyvaja svoi školy na novom meste, kolonisty (i eto estestvenno, poskol'ku al'ternativy predloženo ne bylo) sochranili strukturu i formu nemeckoj narodnoj školy, v kotoroj učilis' oni sami i ich otcy.") (Erbes, 1929, S. 195, Übs. J. Hölzl).

Die Anfänge der deutschen konfessionellen Schule reichen in die Zeit des Imperiums von Karl dem Großen (768 – 814) zurück. Karl selbst bestand darauf, dass die Geistlichkeit fähig zur Ausbildung wäre und befahl den Bischöfen, in den Kirchen Schulen und theologische Seminare zu errichten. Im Jahre 1215 verlautebarte Papst Innozenz III. einen Kanon, wonach man bei jeder Kirche eine Schule gründen musste (Beratz, 1915, S. 268).

Aus der Heimat hatten die Kolonisten aber eine Kirchenschule und keine weltliche mitgebracht, daher musste die weitere Entwicklung des Schulwesens wiederum zu einer Unterstellung der Schule unter die Kirche führen.

Die traditionsgemäß geforderte Entwicklung der wolgadeutschen Schule zur Kirchenschule erfuhr auch durch einige Maßnahmen der russischen Regierung weitere Förderung. Die von der Regierung getroffenen Anordnungen gingen zum Teil von jenem engen Zusammenhang aus, der zwischen Kirche und Schule bei Protestanten wie Katholiken bestand. Erstens versuchte die Regierung, den zwischen den Kolonisten und Berufern ausgebrochenen Streit in Bezug auf das Schulwesen beizulegen, indem sie in einigen Kolonien Küster mit der Unterweisung der Jugend betraute. Zweitens errichtete das Tutelkontor in den von ihm bestimmten Pfarrorten neben Kirchen und Pastoraten auch Schulgebäude.

Diese einsichtsvolle Behandlung der Schulfrage durch die russische Regierung verdient umso mehr Beachtung, als die orthodoxe Kirche in Russland niemals ein so inniges Verhältnis zur Volksbildung besessen hat, wie das in Westeuropa historisch gewachsene.

Während die Dorfgemeinde den Lehrer zu wählen pflegte, lag die Wahl des Küsters in der Hand des Geistlichen. Eine Vereinigung von Küster- und Lehreramts kam vor, doch war sie nicht die Regel. Außerdem war die Zahl der Küster in den Anfangsjahren sehr gering und erstreckte sich nur auf die wenigen Pfarrorte.

Durch die Ernennung von Geistlichen, die Errichtung von Kirchen und Pastorate hatte die russische Regierung die Grundlage für eine Reihe von Kirchensprengeln im Wolgagebiet geschaffen. Es vergingen aber noch viele Jahre, bis die Kolonien ein geordnetes Kirchenwesen erhielten.

Während sich in den protestantischen Kolonien allmählich die Kirchen- und Schulverhältnisse besserten, zeigte sich in den katholischen Kolonien eine rückläufige Entwicklung.

Die ersten Patres für das Wolgagebiet hatte der Petersburger Präfekt aus Rom mit der Begründung, dass dies den Gewohnheiten der katholischen Kirche entspräche, zugewiesen. Es waren wohl Dominikaner, da die wenigen Katholiken in Russland damals von italienischen Dominikanern bedient wurden. Später folgten Franziskaner, darunter auch einige Kapuziner, nachdem Katharina II. auf Bitten der Petersburger katholischen Gemeinde 1766 die Berufung deutscher, der Gemeindesprache mächtiger Franziskaner für Petersburg und 1769 auch für die katholischen Wolgadeutschen auf Anforderung der Tutelkanzlei angeordnet hatte (Kessler, 1930, S. 13f.).

Eine bedeutende Verschlechterung des wolgadeutschen katholischen Kirchenwesens trat ein, als Russland durch die Teilung Polens erstmalig in den Besitz umfangreicher katholischer Gebietsteile gelangte und 1783 die Erzdiözese Mohylev errichtete. Die den deutschen Kolonisten nun vorgesetzte polnische Kirchenbehörde entsandte nur Dominikaner und Trinitarier ins Wolgagebiet; zumeist sittlich wenig hoch stehende Greise, die zudem der deutschen Sprache nicht mächtig waren (Kessler, 1930, S. 13f.).

Zahlreiche Übertritte zum Protestantismus unter den Katholiken waren die Folge. Am meisten litt das katholische Schulwesen unter der mangelnden geistigen Führung. Es ging in weiter Folge stark zurück und hörte schließlich fast ganz zu existieren auf.

Über diese traurige Zeit des geistigen Tiefstandes in den katholischen Wolgakolonien berichtet der wolgadeutsche Lehrer Anton Schneider: *„Die Pfarrkinder hörten an Sonn- und Feiertagen das Wort Gottes, das ihnen mit mangelhafter Aussprache aus einem Predigtbuch*

von der Kanzel vorgelesen wurde. Der Religionsunterricht wurde von den Schulmeistern erteilt, die sogar nicht selten, da sie auch den Küsterdienst versehen mussten, genötigt waren, denselben zu versäumen. Da die Seelsorger wegen Überbürdung nicht einmal den Religionsunterricht überwachen konnten, nahmen die Schulmeister ihn noch auf die leichte Achsel. Unüberweisbare (i.O.) Folgen davon waren Unwissenheit in der Religion und Verrohung des Volkes und der Jugend. Das religiös-sittliche Leben sank nach und nach so tief, dass man für dessen Zukunft Besorgnis hegen musste.“ (Kessler, 1930, S. 14). Seit den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts hatte sich die wolgadeutsche Geistlichkeit in zunehmendem Masse um eine Reform des deutschen Schulwesens in den Kolonien bemüht und versucht, den alleinigen Einfluss auf die Ausgestaltung des wolgadeutschen Bildungswesens zu erhalten.

Die evangelische Geistlichkeit kämpfte um deutsche Kirchenschulen und deutsche Küsterlehrer. Sie glaubte, die Missstände der wolgadeutschen Schulen nur durch die Heranbildung einer geeigneten Lehrerschaft beseitigen zu können. Die ihr vorschwebende Lehrerbildungsstätte sollte daher deutsch sein und eine kirchlich-religiöse Erziehung gewährleisten. Den praktischen Bedürfnissen des deutschen Dorfes kam die Geistlichkeit insofern entgegen. Vor allem mussten die künftigen Lehrer im Wolgagebiet imstande sein, auch das Küsteramt zu übernehmen, denn nur durch Küsterlehrer glaubte die evangelische Geistlichkeit, das kulturelle und kirchliche Leben der Wolgadeutschen heben zu können.

Nach der Meinung des Schriftstellers A. Klaus wurde die deutsche Schule, „aus notwendigen katechistischen Belehrungen des Pastors“ („iz objazatel’nych katechizičeskich nauchenij pastora“) gegründet und bewährte sich im Laufe von mehr als 10 Jahren ohne irgendwelche Änderungen. Der Pastor war immer der nächste Schulleiter. Dann wurde die Schule noch dazu aus den Mitteln der Gemeinde finanziert und dadurch konnte die Gemeinde über ihre Vertreter die innere Schulordnung beeinflussen (Klaus, 1869, S. 235, Übs. J. Hölzl).

Das Kirchenstatut von 1832 hatte der Geistlichkeit erneut das Überwachungsrecht über das Schulwesen eingeräumt und es ist mehr als verständlich, dass sie daher auch ein Interesse an der Beschaffung ihrer genehmer Lehrer bekundete.

Eine andersgeartete Schulpolitik vertraten jedoch die russischen Behörden. Ihnen war es hauptsächlich daran gelegen, die Kenntnis des Russischen unter den Wolgadeutschen zu fördern und gute Wahlbeamte für die Verwaltung der Kolonien heranzubilden. Sie stützten sich dabei auf die Gewohnheiten der Krons- und Apanagebauern, die gleichfalls eine gewisse

Selbstverwaltung besaßen und in den weitaus meisten Fällen eine Verbindung von Lehrer- und Schreiberamt kannten.

Aus dieser unterschiedlichen Einstellung zu den Aufgaben, die eine gehobene Lehranstalt für die Wolgakolonisten zu erfüllen hatte, mussten sich Meinungsverschiedenheiten zwischen der wolgadeutschen Geistlichkeit und den russischen Behörden ergeben, nachdem die russischen Kreisschulen in Grimm und Katharinenstadt eröffnet worden waren.

Die Stellung der deutschen Geistlichkeit diesen Schulen gegenüber wurde noch dadurch erschwert, dass einerseits dem Ortsgeistlichen die Oberaufsicht eingeräumt war und andererseits alle Schüler der Kreisschulen Stipendiaten waren, mit der Pflicht, als Gegenleistung sechs Jahre lang in ihren Dörfern das Schulamt zu versehen.

Die wolgadeutsche Geistlichkeit war sich darin einig, dass aus den russischen Kreisschulen keine guten Lehrer für die Dorfschulen zu erwarten wären. Alle Pastorensynode beschäftigten sich von nun an mit der Frage zur Umgestaltung der Kreisschulen oder, falls sich das als unmöglich erweisen sollte, mit der Schaffung einer eigenen Ausbildungsstätte für Küsterlehrer.

Deren Ausbildung reichte aber nach Ansicht der Geistlichkeit nicht aus, um den an sie gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Sie waren vor allem nicht imstande, im Geiste einer konfessionsgebundenen Schule zu wirken und das Küsteramt zu übernehmen. Um dem Andrang unfähiger Lehrer zu entgehen, sah sich die Geistlichkeit 1838 genötigt, die Anstellung der Lehrer wiederum von einer Prüfung abhängig zu machen. Sie sollte vor dem Propst, dem Ortsgeistlichen und einem dritten Geistlichen stattfinden und in erster Linie die Befähigung der Kandidaten zur Übernahme des Küsteramts nachweisen.

Gesetzliche Grundlagen für die Einführung solcher Prüfungen fehlten, denn die Pflichten der Lehrerschaft, ihre Stellung, ja die Lage des wolgadeutschen Schulwesens überhaupt, war gesetzlich nicht in eindeutiger Weise geklärt worden. Die Wolgadeutschen hatten es versäumt, Schulstatuten auszuarbeiten und sie der Regierung zur Bestätigung vorzulegen; sie wären dazu berechtigt gewesen, weil das Schulwesen in den Kolonien zu den Selbstverwaltungsangelegenheiten gehörte.

Aus diesem Grund bedeutete die Einführung einer Prüfung für die Schulmeister gewissermaßen eine Kampfansage der wolgadeutschen Geistlichkeit an die Regierung: Die russischen Kreisschulen waren ja von der Regierung zur Ausbildung von Lehrern für die Wolgadeutschen gegründet worden, wenn auch mit der speziellen Aufgabe der Verbreitung des Russischen unter den Kolonisten, wogegen zu protestieren die Geistlichkeit gesetzlich nicht berechtigt war.

Am 5. März 1840 wurde schließlich das von der evangelischen Geistlichkeit des Wolgagebiets geforderte und vom katholischen Erzbischof befürwortete Gesetz als „*Regeln über den Schul- und Katechismusunterricht in den Kolonien der Saratower ausländischen Ansiedler*“ erlassen. Die wolgadeutschen Schulen werden darin zum ersten Mal von der Regierung als Kirchenschulen (früher besaßen die Wolgadeutschen nur kirchliche Dorfschulen) bezeichnet und die Pflichten der Geistlichkeit ihnen gegenüber im Sinne des Kirchengesetzes von 1832 umrissen.

Infolge drückender Landnot hatte die Heimindustrie in den Kolonien stark zugenommen und viele Eltern in den letzten Jahren versucht, ihre Kinder der Schule fernzuhalten, um ihre Arbeitskraft ausbeuten zu können. Aus diesen Gründen bildet die Einführung von Strafen für unbegründete Schulversäumnisse des Kernstück dieses Gesetzes, das jeden Vater verpflichtete, seine Kinder und Zöglinge vom 7. Lebensjahr an täglich von Anfang Oktober bis Ende März in die Schule zu schicken und jeden Sonntag den Katechismus hören zu lassen.

Die Straf gelder waren Kircheneigentum und wurden wie dieses verwaltet. Sie sollten hauptsächlich zum Ankauf von Büchern und zu Belobigungszwecken dienen. Bei Zahlungsunfähigkeit wurden die Eltern für jedes Schulversäumnis einen halben Tag zu öffentlichen Arbeiten herangezogen.

Die Wolgakolonien waren seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts stark überbevölkert. Um der anwachsenden Unzufriedenheit in den Kolonien Einhalt zu gebieten, beschloss die russische Regierung um 1840, den Wolgadeutschen neues Siedlungsland zuzuweisen. In kürzerer Zeit entstanden viele neue Dörfer in der Steppe, ob bei ihnen das Bedürfnis nach eigenen Schulen in gleichem Masse wie bei ihren Voreltern wach gewesen wäre, ist unbekannt. Das Gesetz von 1840 trug aber dazu bei, dass es auch künftighin kein Dorf im deutschen Wolgagebiet geben konnte, das nicht neben der Kirche auch ein Schulgebäude besaß, in dem die deutsche Jugend gemäß der alten Tradition in deutscher Sprache und im Glauben ihrer Väter unterrichtet wurde.

8.4 Küsterlehrer in den Wolgadeutschenkolonien

In den großen Kolonien, in denen es eine Kirche gab, wurde die Arbeit des Lehrers mit der Arbeit eines Küsters zusammengelegt und seine finanzielle Position dadurch stabilisiert. Er wurde von der Notwendigkeit, sich mit der Landwirtschaft zu beschäftigen, befreit. Als Beispiel gilt die Biografie von Johann Georg Mering, die von M. Woltner beschrieben wurde: Nach der Ankunft in Pokrowsk am 2 August 1767 hat man ihn in die Kolonie Popovka geschickt, um dort zu unterrichten. Er wurde gezwungen, sich mit der Landwirtschaft zu

beschäftigen, hatte aber keine Fähigkeiten dafür. Er blieb bis 1775 dort, von wo er nach Zvonarev Kut gefahren ist. Dort war er als Lehrer und gleichzeitig als Helfer eines Pastors tätig (Woltner, 1937, S. 43).

Aufgrund der pastoralen Notlage in den Kolonien (über 70% der Dörfer hatten keinen Pfarrer) wurde bereits ab 1769 begonnen, das Küster- mit dem Lehramt zu vereinen (Kathe/Morgenstern, 1999, S. 42).

Die ersten Kolonisten sahen den Unterricht und die Erziehung der heranwachsenden Jugend als eine ihrer wichtigsten Lebensaufgaben an. In der ersten Zeit ihres Bestehens entnahmen die deutschen Kolonistenschulen in Russland ihre Lehrer einfach aus den Reihen der Einwanderer. Unter den Kolonisten befanden sich in der Anfangszeit genügend Personen mit entsprechender Bildung für das Schulmeisteramt. *„An gebildeten Männern, denen das Amt eines Schulmeisters oder Lehrers in den Pfarrschulen unter den damaligen Verhältnissen anvertraut werden konnte, fehlte es unter den Ansiedlern nicht“*, schrieb Gottlieb Beratz (Beratz, 1923, S. 252). Methodisch ausgebildete Lehrer gab es damals freilich noch nicht. Lehrerbildungsanstalten waren zur Auswanderungszeit selbst in Deutschland eine Seltenheit.

Diese Leute waren an die landwirtschaftliche Arbeit nicht gewöhnt und suchten Zuflucht in der Schule. Der Übergang von einem Beruf zum anderen war damals mit großen Schwierigkeiten verbunden. Die Regierung war nämlich bestrebt, aus den Kolonisten ansässige Bauern zu machen, und befahl, *„dass jeder, er sei, wer er wolle, Künstler oder Handwerker, gelehrt, ungelehrt, sich mit Ackerbau beschäftigte.“* (Schmal, 1929, S. 648).

Zur Zeit der Einwanderung der deutschen Kolonisten an die Wolga gab es in Deutschland noch keine eigenen Behörden für Schulangelegenheiten. Die Trennung von Schul- und Küsterdienst wurde erst einige Jahre nach der Gründung der Kolonien bei der Reform der Schule in Deutschland oberster Grundsatz. Während der Küster vom Pfarrer ernannt wurde, wurde der Schulmeister von der Gemeinde gewählt und in sein Amt eingesetzt. Das entscheidende Kriterium bei der Anstellung des Schulmeisters stellte die möglichst geringe Höhe des zu zahlenden Gehalts dar. Die Tendenz der Gemeinden, aus Geldnot auch qualifizierte Lehrkräfte durch unqualifizierte, aber billigere, zu ersetzen, wurde bereits zu Beginn dieses Kapitels erörtert. Oft trat zu dieser schlechten Ausbildung auch noch ein generelles Desinteresse für die Arbeit als Lehrer hinzu.

So beschreibt Bernhard von Platten in seinem Poem die Reise der ersten Kolonisten nach Russland und den Schwierigkeiten, mit welchen sie konfrontiert wurden, als sie an die Wolga kamen: *„Man hat aus mir, einem Offizier, einen Lehrer gemacht“* (*„Iz menja, oficera, sdelali škol'nogo učitelja“*) (Klaus, 1869, S. 7 – 9, Übs. J. Hölzl).

Dieses Kriterium bei der Auswahl der Kandidaten bildete eine wesentliche Ursache für das niedrige Niveau der Schule in den Kolonien. Darüber hinaus wurden oft nur Jahresverträge abgeschlossen, um die Möglichkeit zu haben, das Gehalt des Schulmeisters im kommenden Jahr zu drücken (Stricker, 1988, S.164). Im Jahre 1780 hat etwa ein Kolonist namens Johann Henrich von Saidliz einen Vertrag mit der Gemeinde abgeschlossen, laut diesem Vertrag konnte er als Lehrer und als Hirt arbeiten (Bourret, 1986, S. 160).

Zu einer Bereinigung von Küster- und Lehramt kam es vor allem in den Pfarrorten, wo der Küster als solcher in Abwesenheit des Geistlichen Lesegottesdienst zu halten und dringende Amtshandlungen zu vollziehen hatte, weshalb sich die Gemeinde mehr an ihren Schulmeister als an den Pastor gewöhnte. Man sah sich genötigt, dem Schulmeister größtenteils auch die Pflichten eines Kolonistenschreibers zu übertragen.

Die Kolonisten hatten, da die meisten von ihnen noch an deutschen Lehrerbildungsanstalten ausgebildet wurden, zu Beginn der Einwanderungsphase geraume Zeit keinen Mangel an geeigneten Personen für den Lehrerberuf. Das hatte zur Folge, dass die erste Generation viel besser unterrichtet wurde als dies in späteren Jahren der Fall war. Die Probleme traten im Wesentlichen erst nach dem Ableben der Einwanderungsgeneration auf, als nicht mehr ausreichend qualifizierte Siedler vorhanden waren und die von Seiten der evangelischen Pastoren erbetene Gründung eines Lehrerseminars vom Saratover Kontor regelmäßig verworfen wurde, was es unmöglich machte, Lehrpersonal für die Zukunft vorzubereiten. Es besteht kein Zweifel darüber, dass unter solchen Umständen das Analphabetentum in den Kolonien wuchs.

Der Unterricht verlief fast in jeder Beziehung unplanmäßig und hatte auch keinen bedeutenden Erfolg. Da die Schulmeister daran interessiert sein mussten, am Jahresende ihren Vertrag mit der Gemeinde verlängert zu bekommen, waren sie in totaler Abhängigkeit und sahen im Allgemeinen keine Möglichkeit, sich zu wehren (Stricker, 1988, S. 165).

Aus diesem Grunde entstanden Missverständnisse zwischen der Schulbehörde und den Gemeinden. Um sie zu regeln, erließ das Saratover Kontor am 2. Juli 1815 eine Schulverordnung, die die Rechte der Geistlichkeit erheblich ausweitete, da in dieser eine Überprüfung des Schulmeisters durch den Pfarrer vorgesehen wurde.

Im Reglement wurde darauf hingewiesen, dass von nun an nicht die Gemeinde, sondern der Pfarrer nach einem Lehrer suchen, ihn prüfen oder den Kandidaten bestätigen sollte, der ihm von der Gemeinde vorgeschlagen wurde, welche ihrerseits mit dem Lehrer einen Vertrag abgeschlossen hatte.

Der Pfarrer erhielt nun förmlich die Aufsicht über den Lehrer und dessen Unterricht. Dies wurde damit begründet, dass die Schule zur Konfirmation hinführen, also zum selbstständigen Lesen der Heiligen Schrift befähigen sollte. Das Reglement schrieb den Lehrern vor, Tagebücher zu führen, in denen das Fehlen der Schüler vermerkt und ihr Betragen bewertet werden sollte. Das Buch war dem Pfarrer bei Besuch der Schule vorzulegen (Schmal, 1929, S. 649 – 650).

9. Russifizierung

Die in Russland als „*Reformperiode*“ geltenden 60er-Jahre des 19. Jahrhunderts und vor allem die darauf folgenden Jahrzehnte brachten für die deutschen Kolonistendörfer einschneidende Neuerungen. In deren Ansätzen wurden durchaus ehrenwerte Zielsetzungen verfolgt, deren Umsetzung in den deutschen Dörfern zu manchen Verbesserungen hätte führen können.

Die Reformen der 60er- und 70er-Jahre begünstigten die Teilnahme unterschiedlicher Schichten des deutschen Ethos auf dem Territorium des Russischen Reichs am wirtschaftlichen, sozialpolitischen und kulturellen Leben der Gesellschaft.

Die Reformen auf wirtschaftlichem Gebiet vollzogen sich weniger schmerzhaft, erforderten aber die Kenntnisse einer gemeinsamen Sprache, damit die verschiedenen Nationalitäten miteinander kommunizieren konnten. So ist die Forderung von Regierungsseite verständlich, dass Lehrer an deutschen Schulen nicht nur selbst gut Russisch sprechen, sondern auch in ihren Schulen die russische Sprache lehren sollten (Süss, 2004, S. 227).

Es wäre ansonsten den Deutschen unmöglich gewesen, russische Gesetze und Verwaltungsrichtlinien nicht nur zu lesen, sondern auch zu verstehen. Dies war jedoch eine wichtige Voraussetzung zur Integration in das Russische Reich. Russisch sprechende deutsche Lehrer waren an den deutschen Schulen in der Minderheit, sodass der Einsatz russischer Lehrer an deutschen Schulen unvermeidbar wurde. Dies führte gegen Ende des 19. Jahrhunderts zu der Periode der „*Russifizierung*“ (1891 – 1905).

Für die wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung der deutschen Dörfer waren tief greifende Veränderungen im gesamten System der Volksbildung notwendig.

Auch nach über einem Jahrhundert, in dem deutsche Kolonisten in Russland lebten, wollten diese die Staatssprache nicht lernen. Erstens wegen der nur schwach entwickelten wirtschaftlichen Beziehungen zur russischen Bevölkerung und zweitens wegen der fehlenden Notwendigkeit, die russische Sprache im täglichen Leben zu verwenden. Die Situation änderte sich grundlegend um 1870, als die Kolonien viele ihrer Privilegien verloren. Erst nun begann die Regierung, sich ernsthaft mit dem Problem des Russischunterrichts für Deutsche auseinander zu setzen.

„*Tausende von Kolonisten sprechen ein Deutsch, das in keiner deutschen Sprachlehre gefunden wird, und ein Russisch, welches ebenso unverständlich ist.*“ (Süss, 2004, S. 233).

Die Positionen der Kolonisten und der Geistlichkeit entfernten sich in diesem Zeitraum voneinander. Ein Teil der Geistlichkeit bestand auf die Einführung der russischen Sprache und, was besonders wichtig ist, betonte auch die Wichtigkeit der Ausbildung von Lehrern mit Russischkenntnissen aus den Kreisen der Kolonisten.

Pfarrer Johannes Kufeld kommentierte mit Blick auf die Zeit 1840 bis nach 1860: *„Eine Schule, die die Verbindung mit dem frisch pulsierenden Leben...aufgibt, ist eine tote Mumie, und in eine solche sehen wir die Kirchenschule in den Wolgakolonien sich nun verwandeln.“* (Kufeld, 2000, S. 145, zit. in: Süss, 2004, S. 231).

Der andere Teil der Geistlichen heizte überall die Gerüchte über eine drohende Russifizierung an. Für sie stand der Charakter der Schule als einer Konfessionsschule im Mittelpunkt, welche neben einem breit gefächerten Unterrichtsprogramm dem Religionsunterricht einen angemessenen Platz sichern wollte. Die Hauptaufgabe der Kirchenschulen – die Vorbereitung der Kinder auf die Konfirmation – wurde eigentlich vollständig erfüllt. Die Geistlichkeit in einigen Kolonien verwehrte sich darum gegen solche Veränderungen, da sie um ihre Kontrolle über diese Schulen fürchteten, obwohl es damals schon Vorschläge gab, *„das Monopol der Geistlichkeit im Schulwesen abzuschaffen“*, um *„die jetzigen Bedürfnisse der Kolonien zu befriedigen“* (Süss, 2004, S. 229).

Für die Regierung war der russische Sprachunterricht zum Prüfstein geworden. Die Bauern wollten alles möglichst billig: lesen, ein bisschen schreiben, ein bisschen rechnen, Bibel- und Gesangbuchverse sowie die biblische Geschichte – das sollte genügen.

Wenn man allerdings eine Aussage eines Kolonisten in der *„Saratowschen Deutschen Zeitung“* aus dem Jahre 1865 sieht, stellt man fest, dass die Notwendigkeit von Veränderungen bereits erkannt wurde. Nur in welche Richtung sollten diese gehen? *„Habt ihr jemals darüber nachgedacht, was für Schulen wir eigentlich haben und was das Kind im Laufe von 7 – 8 Wintern in diesen erlernt?“* (Schmidt, 1930, S. 242, zit. in: Süss, 2004, S. 230).

Wie man sieht, waren die Interessen des Staates auf der einen, die der Geistlichen auf der zweiten und die der Bauern auf der dritten Seite praktisch nicht auf einen Nenner zu bringen.

In den 80er-Jahren des 19. Jahrhunderts blieb die Kirchenschule der Kolonistendörfer zunächst von der Russifizierung unberührt. Als Ansatzpunkt sollten vielmehr die Zentralschulen dienen, die bisher der Aufsicht der örtlichen Geistlichkeit, diverser Vereine und der lokalen deutschen Verwaltung unterstellt waren.

Nach der Aufhebung der Selbstverwaltung der Kolonien wurde den Zentralschulen im Jahre 1871 die Berechtigung zur Lehrerausbildung aberkannt. In den Kirchenschulen durften

nur noch Lehrer unterrichten, die das russische Lehrerexamen abgelegt hatten. Auf diese Maßnahme folgte die Einführung des Russischen als Unterrichtssprache auch in den Schulen der deutschen Kolonien. Vielfach kam es dabei zu grotesken Situationen: die Lehrer sprachen Russisch, aber die Schüler verstanden nur Deutsch, und die Kolonisten mussten das auch noch finanzieren.

Eine gewisse Änderung des Status der Kolonistenschulen trat mit dem Erlass der Zarenregierung von 1881 ein. Der Erlass forderte, dass die Zentralschulen und Dorfschulen an das Ministerium zu übergeben seien. Die Geistlichkeit behielt das Recht unter den Jugendlichen dieser Einrichtungen den Religionsunterricht im Rahmen der neuen Verwaltungsordnung zu erteilen. Eine schrittweise Einführung des Russischen als Unterrichtssprache wurde empfohlen.

Die mit dem Zarenerlass erfolgte Unterstellung der Kirchenschulen unter das Ministerium für Volksaufklärung beendete den ersten Abschnitt der Verbindung von Kirche und Schule. Damit wurden die deutschen Schulen im Prinzip der Aufsicht der Kolonisten und speziell der Geistlichen entzogen. Die Geistlichkeit war in der Kolonistenschule künftig nur noch für den Religionsunterricht zuständig. Eine damit verbundene, vielfach als schwerwiegend empfundene Veränderung lag vor allem darin, dass in vielen Fällen eine Abgrenzung gar nicht möglich war, rechtlich festzustellen, in welchem Maße eine Schule Eigentum der Kirchengemeinde oder der politischen Gemeinde gewesen war. Diese Auseinandersetzungen in den Vermögensfragen nahmen geraume Zeit in Anspruch. Im Allgemeinen blieb aber die Möglichkeit erhalten, dass die Doppelfunktion des Lehrers und Küsters weiterhin im notwendigen Interesse der Kirchengemeinden ausgeübt werden konnte. Die wesentlichste Veränderung für die Küsterlehrer bestand nur darin, dass nun der Staat für die Bezahlung der Lehrtätigkeit aufkam, während die Kirchengemeinde die Vergütung für den Küsterdienst nach wie vor übernahm (Kahle, 1962, S. 244).

Da trotz der Überleitung der Schulen nichtrussischer Minderheiten unter das Volksbildungsministerium im Jahre 1881 die Russischkenntnisse der deutschen Kinder im allgemeinen überaus dürftig geblieben waren, wurden 1891 einschneidende Maßnahmen angedroht:

In Zukunft sollten Einstellungen, Versetzungen und Entlassungen aller Lehrer – auch der deutschen Schulmeister – durch die russische Schulbehörde vorgenommen werden (Stricker, 1997, S. 455).

Weiters wurde festgelegt, dass für die deutschen Schulmeister – so wie für ihre russischen Kollegen – künftig das russische Volksschullehrerexamen die Einstellungsvoraussetzung für

den Schuldienst bilden sollte. Von den bereits im Dienst befindlichen deutschen Lehrern sollten nur diejenigen ihren Beruf weiter ausüben dürfen, die dieses Examen abgelegt hatten. Man erhoffte dadurch, dass sich Russisch als Unterrichtssprache an deutschen Schulen endlich durchsetzen konnte. Ein russischer Staatsrat formulierte die Absicht, die hinter diesen Maßnahmen steckte, so: Das deutsche Schulwesen müsse auf eine „*gesunde pädagogische und nationalrussische Grundlage*“ gestellt werden (Neutatz, 1993, S. 338).

Aber auch diese Verordnungen, die an Schärfe nichts mehr zu wünschen übrig ließen, brachten, da sie nicht konsequent durchgeführt wurden, nicht den erhofften Erfolg. Beispielsweise kamen die russischen Behörden den deutschen Lehrern viele Jahre entgegen: Die allermeisten deutschen Schulmeister waren nicht im Besitz der russischen Lehrbefähigung, dennoch wurde ihnen „*vorerst*“ die weitere Ausübung ihres Dienstes gestattet, wenn sie nur an Ferienkursen zum Erlernen des Russischen teilnahmen. Diese Lehrerkurse wurden bis Mitte der neunziger Jahre durchgeführt und dienten vielen Lehrern als Alibi, weiterzumachen wie bisher (Stricker, 1997, S. 455).

Im Januar 1892 beschloss die Konferenz der Volksschulinspektoren des Gouvernements Cherson, dass ab dem Schuljahr 1892/93 in den Dorfschulen alle Fächer außer Religion und Deutsch in russischer Sprache vorgetragen werden müssten. Zur Vorbereitung der Lehrer auf die russische Unterrichtssprache sollten im Sommer 1892 Ferienkurse unter der Leitung russischer Lehrer abgehalten werden. Den deutschsprachigen Kindern, die beim Eintritt in die Schule nicht Russisch beherrschten, sollten, damit sie dem Unterricht folgen konnten, in einem vierwöchigen Vorbereitungskurs nach der „*Naturalmethode*“ elementare Kenntnisse der russischen Umgangssprache vermittelt werden (Süss, 2004, S. 245).

Eine solche Politik erweiterte einerseits die Möglichkeiten der Selbstbestimmung der Jugend nationaler Minderheiten, wenn sie die allgemein gültige Sprache eines Staates erlernten. Andererseits rief sie die Unzufriedenheit der verschiedenen Religionsführer hervor, die wegen einer schnellen Russifizierung ihres Volkes um den Verlust der nationalen Wurzeln, ihre Eigenständigkeit und vor allem einen möglicherweise schwindenden Einfluss der einzelnen Religionen fürchteten und wegen einer durch diese Maßnahmen gestärkten Orthodoxie besorgt waren.

„*Russisch könne in den Kirchenschulen nicht eingeführt werden, weil die Schulmeister diese Sprache nicht verstanden und dieser Unterricht nicht nur fruchtlos, sondern zeitraubend, also nachteilig für den Hauptgegenstand der Kirchenschulen, den Religionsunterricht, sein würde.*“ (Woltner, 1937, S. 134).

Die Verordnung über das Russische als Unterrichtssprache wurde verabschiedet, ohne dass die erforderlichen Lehrkräfte und Lehrmittel zur Verfügung standen und ohne Rücksicht auf die öffentliche Meinung. Viele der Kolonisten erkannten aber die Notwendigkeit, die Staatssprache zu sprechen, schickten ihre Kinder in russische Schulen (die Kolonisten in den Städten taten dies überall) und begrüßten die Einführung des Russischen in den Zemstvo-Schulen sowie den kirchlichen Gemeindeschulen. Aber ohne Lehrkräfte, die ausreichend beide Sprachen beherrschten, gerieten die Organe des Erziehungswesens in eine schwierige Situation.

Die Verordnung löste bei den deutschen Bauern in Russland – im Gegensatz zu den Städtern – keine Begeisterung aus. Sie hatten wenig Verständnis für die russische Unterrichtssprache und noch weniger für die russischen Lehrer. Sie befürchteten, dass dadurch die deutsche Sprache aus den Schulen völlig verdrängt würde. Es kam gewissermaßen zu einem deutsch-russischen Kulturkampf in den deutschen Siedlungsgebieten, der unter der Bezeichnung „*Russifizierung*“ zu trauriger Berühmtheit gelangt ist. In den wirtschaftlich stärker entwickelten deutschen, insbesondere in den mennonitischen, Kolonien der südrussischen Gouvernements war die Bevölkerung eher gezwungen, das Russische als Kommunikationsmittel in wirtschaftlichen Kontakten zu beherrschen. Wegen der gewaltsamen Einführung der russischen Sprache als Unterrichtssprache boykottierten die Deutschen „*die russische Schule*“, wie sie den Russisch- und Arithmetikunterricht nannten (Süss, 2004, S. 246).

„Die Gemeinden würden gerne ihre Kinder in der russischen Sprache unterrichten lassen, aber in der Ausführung dieses Wunsches stoßen sie auf Hindernisse: 1. zur Sommerzeit brauchen die Eltern ihre Kinder auf dem Felde, besonders bei der Tabakkultur, daher können die Kinder die Schule nur im Winter besuchen; jedoch im Verlaufe dieser Zeit werden sie kaum mit dem deutschen Lesen, Schreiben und mit der Religion fertig, deswegen ist die Erlernung der russischen Sprache nur für die Kinder möglich, deren Eltern wohlhabend sind und ihre Kinder für andere Berufe vorbereiten; 2. aus dem Grunde ist der Unterricht der russischen Sprache in den Kirchenschulen auf Rechnung aller Kolonisten mit Schwierigkeiten verbunden und bringt dem größten Teil des Kolonistenstandes keinen Vorteil; 3. es sollten daher Schulen zur Erlernung der russischen Sprache nur für solche Kolonistenkinder eröffnet werden, deren Eltern imstande sind, einen russischen Lehrer zu unterhalten, aber von diesen wenigen haben nur einige den Wunsch geäußert, einen russischen Lehrer zu unterhalten und nur dann, wenn dieser nicht mehr als 5 Rubel Jahresgage vom Kind verlangt.“ (Schmal, 1929, S. 921 zit. in: Woltner, 1937, S. 135).

Es gab jedoch in der pädagogischen Fachwelt Kritik gegen die Art und Weise, wie die Einführung der russischen Unterrichtssprache erfolgte. Selbst fortschrittlich denkende Pädagogen waren sich einig darin, dass mit den Methoden, mit denen der Unterricht eingeführt wurde, keine Erfolge erreicht werden konnten. So schrieb S. A. Zolotarëv im Jahre 1900, dass der Schulunterricht in der Muttersprache erfolgen müsse: *„Aus der russischen Sprache in den fremdstämmigen Schulen wurde ein Werkzeug der geistigen Folterung gemacht“* (Süss, 2004, S. 247).

P. Luppov zitiert einen Vortrag der Landversammlung von Kamyšin, in welchem eine Einschätzung der Ereignisse aus dem Blickwinkel der Landämter enthalten ist:

„Wenn man die russische Sprache als Pflicht einführt, dann müssen auch Mittel bereitgestellt werden, um in ausreichender Zahl Lehrer für dieses Fach einzustellen, da aber diese Mittel weder das Ministerium noch die Landämter, noch die Gemeinden haben, kann auch die russische Sprache nicht als Pflichtfach eingeführt werden.“ (Luppov, 1916, S. 42).

Aber obwohl die Position der Landämter dem gesunden Menschenverstand folgt, zieht Luppov daraus einen entgegengesetzten Schluss: Sie sind nicht wegen der fehlenden Mittel unzufrieden, sondern damit, dass die russische Sprache das Deutschlernen stört:

„...In einigen öffentlichen Stellungnahmen wurden die Gründe für die Unzufriedenheit der Gemeinde mit den Russischlehrern deutlich formuliert, sie liegt darin, dass die Kinder, die Russisch lernen, ihre eigene Muttersprache Deutsch nicht lernen und bei Schulabgang weder die eine noch die andere Sprache richtig beherrschen.“ (Luppov, 1916, S. 41).

An und für sich war das ganz verständlich, da die Volksmassen sich allem Neuen gegenüber konservativ verhielten. Die Furcht der deutschen Kolonisten vor der Einführung der russischen Sprache wurde aus der Angst vor dem Verlust ihrer nationalen Kultur und einer gewaltsamen Assimilierung genährt. Diese Befürchtungen waren nicht ganz unbegründet, wenn man bedenkt, dass unter der Herrschaft vom Zar Alexander III (1881-1894) mit Hilfe von Missionaren 129 000 Menschen zu „*Rechtgläubigen*“ bekehrt wurden (Süss, 2004, S. 235).

Die deutschen Kolonisten mussten ihre wirtschaftliche und kulturelle Isolation letztlich überwinden, daher wurde für sie der praktische russische Sprachgebrauch unumgänglich. Es fehlte aber unter den Deutschen an Lehrern mit entsprechenden Russischkenntnissen. Und das lag wiederum an den mangelnden Russischkenntnissen innerhalb der Kolonien. Die Einführung der russischen Sprache in das Schulprogramm hatte die gegenteilige Wirkung erzielt: Die Schüler lernten schlechter und ihre allgemeine Entwicklung wurde gebremst (Süss, 2004, S. 235).

Ein vergleichbares Phänomen ist in unserer Gegenwart oft bei Migrantenkindern bemerkbar, die ihre Muttersprache nie voll erlernen konnten und aufgrund dieser „doppelseitigen Halbsprachigkeit“ auch die Sprache ihres Aufnahmelandes nicht richtig erlernen können. *„Doppelseitige Halbsprachigkeit: auch: Semilingualismus; bezeichnet einen Defekt in der Sprachentwicklung, der meist in Migrationssituationen auftritt, wenn weder die Erstsprache noch die Zweitsprache ausreichend gefördert wird, z. B. keine zweisprachige Alphabetisierung erfolgt. Als d. H. wird insbesondere die Sprachkompetenz von Migrantenkindern charakterisiert, die in keiner der beiden Sprachen das sprachliche Niveau von einsprachigen Gleichaltrigen erreichen...“* (Höhle, 2010, zit. in: Barkowski/Krumm, 2010, S. 60f).

Offenbar trifft dieser Befund auch auf die Situation vieler Russlanddeutschen, insbesondere unter den Wolgadeutschen, bereits vor dem 1. Weltkrieg zu.

Ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war die Schule eines der wichtigsten Instrumente der „Ausländer“-Politik des russischen Absolutismus. Die Quellen charakterisieren die Politik der kirchlichen und zivilen Mächte in Bezug auf die Bildung der Ausländer als autoritär-repressiv. Das Ziel war die Schaffung einer einheitlichen Schule für alle Völker in Russland, ohne Rücksicht auf deren nationale Sprachen, alltägliche und ethno-psychologische Besonderheiten. Eine einheitliche Schule mit russischer Unterrichtssprache wurde in allen Bildungsstufen, angefangen mit der Grundschule, geschaffen. Die Ausbildung in der jeweiligen Muttersprache blieb in der ersten Phase erhalten, wurde aber allmählich aus dem Unterricht gedrängt, indem sie in den Lehrplänen den Platz eines freien Unterrichtsfachs erhielt (Süss, 2004, S. 240).

Die Ziele, die von den Machthabern verfolgt wurden, waren ganz klar:

Indem sie dem Volk die ihm nahe stehende Schule entzogen, entzogen sie ihm auch die Muttersprache und damit die Grundlage für die Bewahrung der Kultur und Identität ihrer Herkunftsländer. Je höher das kulturelle Niveau einer Nation war, die russifiziert werden sollte, umso schonungsloser wurde ihre Muttersprache aus der Schule verbannt (Süss, 2004, S. 240).

Viele Kolonisten kamen erst später zu der Einsicht, dass der russische Einfluss auf ihre Schulen hätte vielleicht vermieden werden können, wenn deutsche Lehrer mit ausreichenden Russischkenntnissen vorhanden gewesen wären.

Der Hauptgrund für den geringen Erfolg dieser Versuche, die nicht-russischen Völker zur Rechtgläubigkeit und zur russischen Schule zu bekehren, war die pädagogische Unfähigkeit der Regierung und der Kirche bei ihren bildungsmissionarischen Anstrengungen. Eine Schule,

die die muttersprachlichen Mundarten und die nationale Eigenart der Schüler ignorierte, provozierte natürliche Vorbehalte bei den nicht-russischen Bewohnern Russlands. Der Zwang und die Methodik und Didaktik, die für die russische Schule vor den Reformen allgemein typisch waren, nahmen in den ausländischen Lehrinrichtungen häufig weit überzogene Formen an. Die Lehrschwierigkeiten vertieften sich, da es an methodisch geschulten Lehrern fehlte, die die Muttersprache der Schüler beherrschten, sowie an den nötigen Übersetzungen der Lehr- und Fachbücher.

Insgesamt blieb es für die Russifizierung charakteristisch, dass sich die Lage nicht nur von Ort zu Ort und von Gouvernment zu Gouvernment unterschiedlich darstellte, sondern dass sie sich auch am gleichen Ort schnell ändern konnte, sobald es in der regionalen Schulbehörde personelle Wechsel gab. In den einzelnen Siedlungsgebieten sind das Tempo und auch der Grad der Russifizierung sehr unterschiedlich gewesen. Der Begriff „*Russifizierung*“ bezeichnet also nichts anderes als einen Prozess, der sich in seiner größten Schärfe in den Jahren zwischen 1897 und 1906 vollzog, der überall unterschiedlich verlaufen ist und der überall zu anderen Ergebnissen geführt hat.

10. Resümee

История основания и развития немецкой школы в России берёт своё начало почти одновременно с историей переселения немецких выходцев на российскую землю в период с XVII по XVIII век.

Этот период характеризуется периодом модернизации страны по европейскому образцу. Основные направления преобразований в России охватывали не только политические реформы, военные реформы, но и реформы в сфере культуры и просвещения. Эти реформы в дальнейшем окажут существенное влияние на развитие российского государства.

По приглашению Петра Первого (1672 - 1725) в Россию приезжали на службу инженеры, военные, художники, архитекторы. При этом это были не только переселенцы из Германии, но и из других стран западной Европы: Дании, Австрии, Швеции и Италии. Таким образом, до середины XVIII века немецкое население России формировалось в основном за счёт недостающих на тот период времени квалифицированных специалистов.

С восхождением на престол Екатерины Второй (1729 - 1796) начинается второй этап переселения на территорию российского государства. Этот этап переселения носил уже характер не привлечения недостающих профессионалов своего ремесла для реализации планов императора - модернизации государства российского, а целью его была колонизация огромных, плодородных, но безлюдных территорий России. Российское государство, обогатившееся за счёт победоносных войн с Турцией, расширила свои границы далеко на юг, до берегов Чёрного и Азовского морей. Императрица была заинтересована в укреплении приграничных районов, приняв решение о заселении их выходцами преимущественно из Германии. Интенсивная колонизация была вызвана льготными условиями и привилегиями, обещанными русской императрицей в Манифестах 1762 и 1763 годов.

Если, начиная с XVII века основная часть немецкого населения формировалась преимущественно в русских городах, таких как Москва, Санкт-Петербург и другие, то история освоения берегов Волги немецкими переселенцами восходит ко второй половине XVIII века.

Устав от изнурительной семилетней войны, измученные голодом и холодом, простые немецкие крестьяне пускаются в путь на поиски лучшей доли на просторах чужой для них страны.

Немцы селились на предложенной им территории по религиозному признаку: католики, евангелические лютеране и меннониты оседали общинами отдельно друг от друга. Поселенцам предлагалась система самоуправления, в основу которой легли бы этнические, религиозные и бытовые традиции, свойственные тем германским землям, откуда и они приехали.

Основная масса переселенцев были евангелическими лютеранами, а церковное образование, как известно, для них играло немаловажную роль. Посещение школы являлось важным этапом в их жизни: переход от крещения к конфирмации, подготовка к взрослой, самостоятельной жизни. Одной из основной и первоначальной целью школы было дать детям религиозно - нравственное воспитание. Ведь такое воспитание способствует прежде всего становлению истинного христианина. Очень важным было и научить детей чтению, потому что умение читать давало возможность и дальше, но уже самостоятельно, изучать религиозную литературу, а вместе с этим и дальше духовно расти.

Евангелическая община с самого её образования стремилась распространить не только образование, но и религию среди всех слоев населения и, что немаловажно, независимо от вероисповедания.

Где бы не оседали немцы общинами, в городах или отдалённых от городов селениях, они всегда объединялись и организовали всеми доступными им средствами обучение детей.

В период с XVII до XX века немцы, живущие в России, создавали свои школы при церквях и только благодаря богослужению и преподаванию на родном языке им удавалось на протяжении долгого времени сохранять свой язык, а вместе с ним национальную культуру и духовный мир, находясь при этом далеко от родных мест.

Как выше уже было упомянуто, начиная с XVII века, большая часть немецкого населения концентрировалась в больших и малых городах.

При московской евангелическо-лютеранской церкви уже в начале XVII века действовала школа, в которой обучали не только религии, чтению, но и письму и арифметике.

Обучались там дети разных национальностей и вероисповеданий, но основное окрестность учащихся составляли немцы. Обучение в школе велось на немецком языке и

он был в какой-то степени языком, объединявшим людей в Немецкой слободе, в которой проживали выходцы из различных европейских стран. Немецкий язык таким образом служил средством межкультурного общения.

Вплоть до 1917 года он оставался и основным языком , на котором велось преподавание предметов в немецких школах.

По-русски велось преподавание Закона Божьего для православных, русского языка и истории российской словесности, а также истории и географии России. Преподавание этих предметов свидетельствовало о заинтересованности немецкой общины в последовательной интеграции немцев в русское общество. Интересен тот факт, что Закон Божий преподавался на русском для православных учеников, в русских же гимназиях этого предмета очень часто не было. Насколько важно было для немецкого народа всех сословий сохранение национальных корней через изучение немецкого языка и через религиозное воспитание, церковь являлась его связующим звеном, настолько скудно проявлялся интерес русского народа к сохранению «истинного русского» через изучение языка, литературы и русское православие.

Многие русские родители отдавали на обучение в эти школы своих детей, потому что были наслышаны, что в этих школах выпускники получают очень хорошие знания. Большой популярностью в Москве пользовались школы Св. Петра и Павла и Св. Михаила. Ещё одной из причин, почему состоятельные русские семьи желали дать своим детям образование в этих школах было преподавание уроков на немецком языке. Ведь свободное владение немецким языком в период Реформации в России было необходимым условием для дальнейшей успешной профессиональной деятельности. В этих школах преподавали квалифицированные учителя, которых очень часто приглашали из Германии. Наличие учителей, учебная литература, сама система обучения всё это в совокупности и определяло качество преподавания в этих школах и отличало их от русских школ.

Вторая половина XIX века характеризуется значительным ростом числа учебных заведений не только в Москве, но и других городах России. Следствием этого является то, что намного меньше русских учащихся получало образование в немецких школах, если сравнивать с более ранним периодом.

Иоганн Эрнст Глюк (1652 - 1705) был основателем первой гимназии в России; он организовал школу Посольского приказа (1703) в Немецкой слободе. Цель школы была подготовить переводчиков, в которых нуждалось русское общество в период реформ Петра. Наличие переводчиков было важно для налаживания и укрепления связей с

европейскими странами. В школе преподавали не только немецкий, но и многие другие иностранные языки. Талантливый педагог, пастор Глюк создал программу обучения подростков не только по иностранным языкам, но и по риторике, философии, геометрии, географии, математике, политике, истории и др.

В 1705 году Пётр Первый присвоил специальным указом школе был статус общеобразовательного учебного заведения светского характера. Эта школа вошла позже в историю под названием «Гимназия Глюка».

Во второй половине XIX в немецких сёлах Поволжья насчитывалось около 175 церковно - приходских школ. В период реформ в России проблемы образования для всего русского народа, всех его слоёв всё чаще обсуждались в обществе. Активное участие принимали земские органы в вопросе о доступном для всех образовании. Известен факт, что начиная с 1869 немцы-колонисты от Камышинского земского собрания, приняли активное участие в разработке программы всеобщего обучения. Положение о народных училищах (1874) давало возможность земству строить и открывать школы, финансировать их своими средствами, искать и отбирать учителей и в общем курировать общеобразовательный процесс в течение всего учебного года. На земских собраниях обсуждались программы дальнейшего развития школьного процесса.

Работа земств способствовала продвижению новых идей, которые в свою очередь служили новыми импульсами развития в области образования: открывались земские школы, открывались библиотеки, велась подготовка учителей русского языка, финансирование школ, часть церковно-приходских школ постепенно перешло под крыло земств и др.

Развитие производства и рынка в России того времени требовало всё больше образованных людей среди населения России. Таким образом, жажда знаний и стремление учиться диктовалась самой жизнью.

Говоря о частном образовании, следует упомянуть, что с 1870-х годов появились товарищеские школы (Gesellschaftsschulen) в немецких колониях. Группы семей, будучи заинтересованными в хорошем образовании своих детей, объединялись и создавали такого типа школы. В прошениях об открытии такого рода школ учредители обычно указывали данные о финансировании учебного заведения, место нахождения школы, предоставлялся список учителей и количество учеников.

Учащиеся, получавшие здесь образование, были освобождены автоматически от посещения церковной школы. Товарищеские школы пользовались популярностью к

концу 80-ых не только среди местного населения, о них положительно отзывались инспектора и губернаторы населённых пунктов.

В целом частные школы в колониях посещало немного учащихся, ведь они были платными. Они предоставляли возможность состоятельным колонистам получить существенно больший объём знаний, особенно, в изучении русского языка. Владение русским языком в последствии давало возможность подготовиться к дальнейшему обучению в русской гимназии. В церковно-приходской школе не было преподавания русского языка.

Период Реформации в России затрагивал, как уже было упомянуто, все сферы деятельности людей, в том числе и образование. В истории немецкой школы период реформ связан непосредственно с политикой Русификации. Начиная с 60-х годов 19-го века политика Русификации охватила и немецкие колонии. Основной идеей этой политики было: укрепление единого и неделимого Российского государства. В школах немецких колоний русский язык стал обязательным, был издан "закон об иностранцах". Общество русских немцев разделилось на тех, кто хотел изучать русский язык и на русском языке изучать другие предметы в церковно-приходских школах, чтобы быстрее интегрировать в русское общество. Ведь хорошее владение русским языком было необходимым условием для работы в управлении, для общения с русским населением. В 1874 была введена льгота для немцев по воинской повинности, которая облегчала службу в армии, этой льготой могли пользоваться немцы, владеющие немецким языком. Взгляды духовенства и колонистов разделились. Часть духовенства была «за» введении русского языка и они высказывались насколько важно чтобы не только изучали русский язык, но и преподавали его сами. Ведь, как известно, в то время учителя без знания русского языка отстранялись от работы, приходили учителя незнающие немецкий язык, качество преподавания от этого страдало. Остальная часть колонистов боялась полной русификации, что отражалось негативно на культуре и языке немцев.

Положительное развитие процессов интеграции немцев в социум Поволжья подтолкнули правительство к решению об организации центральных училищ. Предусматривалось создать такие училища, в которых шла бы подготовка будущих преподавателей владеющих русским языком - так называемые «русские училища». Они тоже должны были финансироваться на средства колонистов. Невысокий уровень знаний учащихся, нехватка квалифицированных педагогов, постоянная смена руководителей училища, не до конца разработанные учебные планы, отсутствие

необходимой литературы – всё это являлось следствием плохого образования будущих учителей с недостаточным уровнем знания русского языка необходимым для работы в школах. Только к концу XIX века, в училищах появились квалифицированные педагоги, улучшилась их финансовая сторона.

В период с 1909 по 1913 гг. центральные училища преобразовали в училища, при которых были открыты двухгодичные педагогические курсы.

Закон от 1871 года предписывал преподавание всех предметов на русском, на немецком языке разрешалось вести преподавание родного языка и закона Божьего. Этот переход на преподавание на русском языке предусматривал постепенный ввод русского языка в программу обучения и предполагал добровольность изучения его. Но на самом же деле всё выглядело иначе.

Постепенное введение русского языка, как и было первоначально запланировано, не состоялось. Об этом свидетельствуют результаты экзаменов и состояние школьного образования из отчётов инспекторов. Перевести немецкую школу достаточно быстрыми темпами и безболезненно на преподавание русского языка не удавалось.

Причины были всё те же: недостаток квалифицированных учителей, не была разработана система обеспечения учителей учебниками и научной литературой, не до конца продумана программа перехода на преподавание предметов на русском языке, отсутствие стабильности и в финансовом вопросе школы. Непоследовательность в решениях правительства и непродуманные порой действия школьной администрации являлись поводом для довольно частых недовольств со стороны колонистов.

В 1881 г. церковно-приходские школы были переданы под крыло Министерства народного просвещения. Духовенством сохранило за собой право курировать религиозное образование в этих школах. При этом порядок управления с этого времени изменился, попечители учебных округов контролировали школы через директора и инспекторов училищ. Неизменным осталось - организация и учебная структура школ, источником финансирования оставались как и прежде сельские общества.

Положительным моментом модернизационных процессов в области образования тем не менее являлся рост грамотности среди населения. Уровень начального образования у немцев был намного выше уровня остальных слоёв населения практически в три раза. Но показатели среднего образования у русских учащихся и немецких учащихся Поволжья свидетельствуют о довольно низком уровне. Совершенно другой уровень среднего образования был в русских городах, он оказался намного выше. Эти данные свидетельствовали в очередной раз о нехватке средних учебных заведений в колониях

и о менталитете крестьян, неосознававших до конца важности получения среднего образования. Главными причинами низкого уровня среднего образования среди немецкого населения было недостаточно хорошие знания русского языка, которое в свою очередь препятствовало дальнейшему образованию, а именно поступлению в русские гимназии. Следствием плохого уровня преподавания русского языка в центральных училищах, которые вели подготовку учителей для немецких школ было плохое преподавание русского и на русском в немецких школах.

Традиционный устой сохранившийся у большей части немецкого населения, проживавшей на территории Российского государства, являлся препятствием для положительных перемен в их жизни. С одной стороны, была большая группа городских немцев, проживающих в больших и малых городах, которые непосредственно принимали активное участие в развитии страны. С другой стороны, немецкие крестьяне особенно в поволжских колониях имели традиционные представления о жизни, что в жизни не следует ничего менять, всё должно быть так, как это было и у их предков. Такие представления противоречили уже революционным на тот момент представлениям об отказе от всего застывшего и тем самым препятствующего перенятию более новых и усовершенствованных форм жизни.

Представленный ряд тем в моей работе по истории развития начального, среднего и частного образования немцев России с периода основания немецких школ и до 1917 г. в общем описывают их культуру и историю в разные периоды развития. Большая часть немецкого населения осознавала, что хорошие знания необходимы, так как в то время начало формироваться совершенно новое коммуникативное пространство в обществе. Это и явилось определяющим толчком в стремлении дать достойное образование своим детям. Группы преуспевающих колонистов активно участвовали в образовательной деятельности посредством расширения системы образовательных учреждений начальных народных и частных.

Образовательная и духовная деятельности немецких обществ регионов России были всегда направлены на сохранение этноса.

11. Quellenverzeichnis

Amburger, E.: Beiträge zur Geschichte der deutsch-russischen kulturellen Beziehungen, Giessen: Schmilz, 1961, S. 34.

Bagger, H.: Reformy Petra Velikogo, Verlag Progress, Moscow 1985, S. 24.

Belaja-Lucic, M.: Die Volksbildung in Russland. Die Entwicklung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken, 2009, S. 11.

Beratz, G.: Die deutschen Kolonien an der unteren Wolga in ihrer Entstehung und ersten Entwicklung. Gedenkbücher zur hundertfünfzigsten Jahreswende der Ankunft der ersten deutschen Ansiedler an der Wolga 1764 – 1914. Erste Auflage Saratow, 1915. (2. Auflage. Berlin, 1923), S. 251 – 276.

Bonwetsch, G.: Geschichte der deutschen Kolonien an der Wolga, Stuttgart, 1919, S. 79, zit. in: Einfeld, A.: Die Russlanddeutschen. Vertreibungsgebiete und vertriebene Deutsche. Eine Studienbuchreihe der Stiftung Ostdeutscher Kulturrat, Band 2, Bonn: Langen Müller, 1999, S. 61.

Bourret J.: Les Allemands de la Volga. Histoire culturelle d'une minorité, 1763 – 1914, Lion, Paris, 1986, S. 154 – 160.

Busch, M.: Deutsche in St. Petersburg 1865 – 1914: Identität und Integration, Klartext Verlag, Essen, 1995, S. 21 – 172.

Cvetaev, D: Pervye nemeckie školy v Moskve i osnovanie pridvornogo nemecko- russkogo teatra, 1889, S. 6 – 10 zit. in: Dönninghaus, V: Die Deutschen in der Moskauer Gesellschaft. Symbiose und Konflikte (1494 – 1941). München: R. Oldenbourg Verlag, 2002, S. 167 – 168.

Dedlov, V: Školnye vospominanija (K istorii našego vospitanija). SPb. 1902, S. 11 – 18 zit. in: Dönninghaus, V: Die Deutschen in der Moskauer Gesellschaft. Symbiose und Konflikte (1494 – 1941). München: R. Oldenbourg Verlag, 2002, S. 191 – 215.

Dietz, B./Hilkes, P.: Russlanddeutsch: Unbekannte im Osten. Geschichte, Situation, Zukunftsperspektiven. (Geschichte und Staat. Bd. 292) München: Olzog Verlag, 1993, S. 35.

Dönninghaus, V: Die Deutschen in der Moskauer Gesellschaft. Symbiose und Konflikte (1494 – 1941). München: R. Oldenbourg Verlag, 2002, S. 165 – 192.

Eisfeld, A.: Die Russlanddeutschen. Vertreibungsgebiete und vertriebene Deutsche. Eine Studienbuchreihe der Stiftung Ostdeutscher Kulturrat, Band 2, Bonn: Langen Müller, 1999, S. 62 - 64.

Erbes, J.: Eine Schullage der ersten Einwanderer an der Wolga/Wolgadeutsches Schulblatt, 1929, N. 2, S. 195 – 197.

Fechner A.: Chronik der Evangelischen Gemeinden in Moskau, Bd. 2, Moskau 1876, S. 76f.

Fleischhauer, I.: Die Deutschen im Zarenreich/Zwei Jahrhunderte deutsch-russische Kulturgemeinschaft, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1986, S. 30.

Hellmann, M. (Hrsg.): Tausend Jahre Nachbarschaft. Russland und die Deutschen. München 1988, S. 167, zit. in: Eisfeld A.: Die Russlanddeutschen. Vertreibungsgebiete und vertriebene Deutsche. Eine Studienbuchreihe der Stiftung Ostdeutscher Kulturrat, Band 2, Bonn: Langen Müller, 1999, S. 62.

Höhle, Mandy: Eintrag doppelseitige Halbsprachigkeit, 2010, zit. in: Barkowski/Krumm Hrsg., Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Tübingen und Basel: A. Francke, 2010, 60f

Jahresbericht der evangelisch-lutherischen St. Petri-Pauli Kirche zu Moskau für das Jahr 1899, (Mit einem Schulbericht). M. 1900, S. 73- 138 zit. in: Dönninghaus, V: Die Deutschen in der Moskauer Gesellschaft. Symbiose und Konflikte (1494 – 1941). München: R. Oldenbourg Verlag, 2002, S. 191- 218.

Jahresbericht der evangelisch-lutherischen St. Petri-Pauli Kirche zu Moskau für das Jahr 1904, (Mit einem Schulbericht). M. 1905, S. 39 zit. in: Dönninghaus, V: Die Deutschen in der Moskauer Gesellschaft. Symbiose und Konflikte (1494 – 1941). München: R. Oldenbourg Verlag, 2002, S. 179.

Kahle, W.: Aufsätze zur Entwicklung der Evangelischen Gemeinden in Russland, Leiden/Köln: E. J. Brill, 1962, S. 190 – 248.

Kahn, W.: Die Deutschen und die Russen. Geschichte ihrer Beziehungen vom Mittelalter bis heute, Pahl-Rugenstein, Köln, 1984, S. 44.

Kapterev, P.: Novaja russkaja pedagogija, eje glavnejšie idei, napravlenija i dejateli (Die neue russische Pädagogik, ihre wichtigsten Ideen; Richtungen und Vertreter). St. Petersburg: Zemlja, 1914, S. 29.

Kathe, H./Morgenstern, W.: Die Deutschen in Russland – der leidvolle Schicksalsweg einer ethnischen Minderheit. Teil II.: Die Herausbildung der Russlanddeutschen als nationale Minderheit (1871 – 1917), Berlin, 1999, S. 40 – 42.

Keller, Bildung und Wohlfahrt, Gesellschaften und Vereine. Deutsches Leben in Moskau im 19. und frühen 20. Jahrhundert, zit. in: Deutsche in St. Petersburg und in Moskau vom 18. Jahrhundert bis zum Ausbruch des 1. Weltkrieges, Nordost-Archiv, Neue Folge Band III/1994, Heft 1, Lüneburg: Institut Nordostdeutsches Kulturwerk, S. 97.

Kessler, J.: Geschichte der Diözese Tyraspol, Verlag Rev. George Aberle, Dakota, 1930, S. 13f – 14.

Kirov, A.: Inostrancy v Rossii: Zakonodatel'stvo pervoj poloviny XVIII v zit. in: Nemcy Sibiri: istorija i sovremennost'. Omsk 1995, S. 87.

Klaus, A.: Duchovenstvo i školy v našich nemeckich kolonijach/Vestnik Evropy, 1869, N1, S. 235 – 236.

Klaus. A: Naši kolonii. Opyty i materialy po istorii i statistike inostrannoj kolonizacii v Rossii. SPb., 1869, Vyp. 1, S. 7 – 9.

Kufeld, J.: Die deutschen Kolonien an der Wolga, Hrsg. v. Historischen Forschungsverein der Deutschen aus Russland e. V. , Nürnberg, 2000, S. 145, zit. in: Süss, W.: Das Schulwesen der deutschen Minderheit in Russland/Von den ersten Ansiedlungen bis zur Revolution 1917, Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag, 2004, S. 231.

Kurilo, O: Očerki po istorii ljuteran v Rossii (XVI – XX vv.). M. 1996, S. 36.

Latyšina, D.: Istorija Pedagogiki. Vospitanie i obrazovanie v Rossii (X – načalo XX veka) (Das Bildungssystem in Russland. Erziehung und Bildung in Russland (10. – Anfang des 20. Jahrhunderts). Moskva: Izdat. Gruppa Forum, 1988, S. 244, zit. in: Belaja-Lucic, M.: Die Volksbildung in Russland. Die Entwicklung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, VDM Verlag Dr. Müller, 2009, S. 13.

Leibbrandt, G: Die deutschen Kolonien in Cherson und Bessarabien, Berichte der Gemeindeämter über Entstehung und Entwicklung der lutherischen Kolonien in der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts, Hrsg. Ausland und Heimat- Verlagsgesellschaft, Stuttgart, 1926, S. 144.

Lemmerich, C.: Geschichte der evangelisch-lutherischen Gemeinde St. Petri in St. Petersburg. Teil 2: Geschichte der deutschen evangelisch-lutherischen Hauptschule in St. Petersburg, Petersburg 1862, S. 243f.

Leopol'dov: Istoriko-Statističeskoje opisanie zavalžskogo kraja, Saratovskaja gub., Petersburg, 1837, zit. in: Carno Lusskij Narodnoe obrazovanie, S. 110.

Luppov, P.: Nemeckie načal'nye školy v Rossii. K voprosu o nemeckich kolonijach na russkoj zemle, Petrograd, 1916, S. 41 – 42.

Mchitarjan, I.: Der russische Blick auf die deutsche Reformpädagogik: zur Rezeption deutscher Schulreformideen in Russland zwischen 1900 und 1917, Schriftenreihe Studien zur Schulpädagogik, Bd. 14, Hamburg: Kovač, 1998, S. 13 – 174.

Müller, J.: Ein kurzer historischer Bericht über den Zustand der Volksaufklärung im Gebiete der Wolgadeutschen. zit. in: Beiträge zur Heimatkunde des deutschen Wolgagebiets, Pokrowsk, 1923, S. 51 – 59.

Namentliches Verzeichniß der im Jahre (1865- 1887) Getauften, Konformierten, Getrauten und Gestorbenen bei der Evangelisch- Lutherischen St.- Petri- Pauli- Kirche in Moskau. M. 1866- 1888, S. 38- 62, zit. in: Dönninghaus, V: Die Deutschen in der Moskauer Gesellschaft. Symbiose und Konflikte (1494 – 1941). München: R. Oldenbourg Verlag, 2002, S. 177.

Neutatz, D.: Die „deutsche Frage“ im Schwarzmeergebiet und in Wolhynien. Politik, Wirtschaft, Mentalitäten und Alltag im Spannungsfeld von Nationalismus und Modernisierung (1856 – 1914), Quellen und Studien zur Geschichte des östlichen Europa, Bd. 37, Stuttgart, 1993, S. 338.

Nöltingk G. C.: Bericht über die Wirksamkeit der Unterstützungskasse für evangelisch-lutherische Gemeinden in Russland während der ersten 25 Jahre ihres Bestehens, Petersburg, 1884, S. 25 – 28.

Pack, H.: Die deutschen Schulen in Moskau. In: Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt. Hg. V. Franz Schmidt – Otto Boelitz. Bd. 1: Europa. Langensalza 1927, S. 303 – 329.

Pack. H.: Die Petri-Pauli-Knabenschule zu Moskau im XIX. Jahrhundert. Eine Skizze ihres Entwicklungsganges. M. 1901, S. 139 – 158.

Ščerba, V.: Iz istorii russkoj skoly (Aus der Geschichte der russischen Schule). Rostov na Donu: Izd. Donskaja Rec, 1904, S. 5, zit. in: Belaja-Lucic, M.: Die Volksbildung in Russland. Die Entwicklung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken, 2009, S. 7.

Schippan, M./Striegnitz, S.: Wolgadeutsche: Geschichte und Gegenwart, Dietz, Berlin, 1992, S. 116.

Schleuning, J.: Die deutschen Siedlungsgebiete in Russland. Der Göttinger Arbeitskreis, Schriftreihe, Heft 52/53, Würzburg/Mahn: Holzner-Verlag, 1955.

Schlözers.: Staatsanzeigen Heft 11, 1783, S. 278, zit. in: Woltner, M.: Das wolgadeutsche Bildungswesen und die russische Schulpolitik, Von der Begründung der Wolgakolonien bis zur Einführung des gesetzlichen Schulzwanges, Leipzig: Kommissionsverlag Otto Harrassowitz, 1937, S. 34.

Schmal, P: Beiträge zur Geschichte der Volksbildung in den Wolgakolonien. In: Wolgadeutsches Schulblatt 3, Nr. 1, Pokrowsk, 1929, S. 646 – 652; 768 – 776; 919 – 925.

Schmidt, D.: Studien über die Geschichte der Wolgadeutschen. Erster Teil. Seit der Einwanderung bis zum imperialistischen Weltkriege. Pokrowsk, 1930, S. 244 zit. in: Eisfeld, A.: Die Russlanddeutschen. Vertreibungsgebiete und vertriebene Deutsche. Eine Studienbuchreihe der Stiftung Ostdeutscher Kulturrat, Band 2, Bonn: Langen Müller, 1999, S. 62.

Sizova, A.: „Vy v dušach zažgli našich svet...“. Ob osnovatele Moskovskoj školy dlja slepych detej Genriche Dikgofe. M. 1998, S. 3.

Stach, J.: Die deutschen Kolonien in Südrussland, I. Teil, Prischib, 1904.

Stricker, G.: Deutschsprachige Bildungseinrichtungen im Russischen Reich und in der Sowjetunion. zit. in: Tausend Jahre Nachbarschaft. Russland und die Deutschen. Zusammengestellt in Verbindung mit Alfred Eisfeld von Manfred Hellmann. Hrsg. von der Stiftung Ostdeutscher Kulturrat, Bonn/München, 1988, S. 162 – 175.

Stricker, G.: Die Schulen der Wolgadeutschen in der zweiten Hälfte des 19 Jahrhunderts. Ein Versuch unter besonderer Berücksichtigung Katholischer Anstalten, zit. in: Zwischen Reform und Revolution: die Deutschen an der Wolga 1860 – 1917. Hrsg. von Dittmar Dahlmann und Ralph Tuchtenhagen, Essen, 1994, S. 244 – 266.

Stricker, G.: Deutsche Geschichte im Osten Europas, Berlin: Siedler Verlag, 1997, S. 26 – 455.

Stumpp, K.: Die Russlanddeutschen. Zweihundert Jahre unterwegs, Stuttgart: Verlag Landsmannschaft der Deutschen aus Russland, 1987, S. 7.

Süss, W.: Das Schulwesen der deutschen Minderheit in Russland/Von den ersten Ansiedlungen bis zur Revolution 1917, Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag, 2004, S. 29 – 247.

Vaškau, N.: Fondy volostnych i sel'skich pravlenij kak massovyj istočnik po istorii narodnogo obrazovanija nemcev Povolz'ja (1870 – 1918 gg.) zit. in: Rossijskie nemcy. Istoriografija i istočnikovedenie, M., 1997, S. 191 – 198.

Waag, H.: Deutsche Lehrerschaft und deutsche Kirche. Studien zur Lösung der Volksschule von der Kirche im 19. Jahrhundert, Leipzig: Felix Meiner Verlag, 1935, S. 11 – 77.

Winter, E.: Halle als Ausgangspunkt der deutschen Russlandkunde im 18. Jahrhundert, Berlin: Akademie-Verlag, 1953, S. 162 – 182.

Winter, E.: Die Deutschrussische Begegnung und Leonhard Euler. Beiträge zu den Beziehungen zwischen der Deutschen und der Russischen Wissenschaft und Kultur im 18. Jahrhundert, Band I. Berlin: Akademie-Verlag, 1958, S. 3 – 47.

Winter, E.: Frühaufklärung. Der Kampf gegen den Konfessionalismus in Mittel- und Osteuropa und die deutsch-slawische Begegnung, Berlin: Akademie – Verlag, 1966, S. 267 – 293.

Winter, E.: Deutsch-slawische Wechselseitigkeit, besonders in der Geschichte der Wissenschaft. Deutsch-russische Wissenschaftsbeziehungen im 18. Jahrhundert. Sitzungsberichte der Akademie der Wissenschaften der DDR Gesellschaftswissenschaften (Jahrgang 1981, Nr. 4/G), Berlin: Akademie-Verlag, 1981, S. 24 – 39.

Wolgadeutsche Monatshefte, 1924, N. 2, S. 94.

Woltner, M.: Das wolgadeutsche Bildungswesen und die russische Schulpolitik, Von der Begründung der Wolgakolonien bis zur Einführung des gesetzlichen Schulzwanges, Leipzig: Kommissionsverlag Otto Harrassowitz, 1937, S. 19 – 149.

Zernack, K. (Hrsg.): Handbuch der Geschichte Russlands, Stuttgart: Hierseemann, 1991, Bd. 2, S. 816.

12. Anhang

12.1 Abstract

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, die Entstehung und die Entwicklungsperioden des Schulwesens der deutschen Minderheit in Russland zu beschreiben. In zeitlicher Hinsicht befasst sich die Arbeit mit der Zeit der Aufklärung in Russland, mit der Zeit der Reformen in allen Gebieten, welche im seit langem stagnierendem Russland notwendig waren. Die Regierenden zu dieser Zeit erkannten nicht nur die Notwendigkeit von Reformen, sondern auch den Mangel an qualifizierten Fachkräften, die als treibende Kraft zur Verwirklichung von revolutionären Ideen – auch im Bereich der Bildung – gebraucht wurden. *„Ich bin ein Lernender und suche Lehrende“* – meinte Peter der Große (Winter, 1966, S. 276 – 277). Wissenschaftler und Professoren kamen ins „Paradies der Gelehrten“ und bewirkten den Aufbau des russischen Bildungswesens im Reich der unbegrenzten Möglichkeiten, in Russland.

In räumlicher Hinsicht umfasst die Forschung städtische Gebiete wie Moskau und Petersburg und die ländlichen Siedlungsgebiete der Wolgadeutschen. Die Analyse von Entwicklungsprozessen der deutschen Kolonistenschulen in den genannten Gebieten spiegelt sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede wieder. Auf jeden Fall war die eigenständige Entwicklung der deutschen Schulen sowohl von der kulturellen, wirtschaftlichen als auch bildungspolitischen Verhältnissen zwischen Staat und Volksgruppe unmittelbar abhängig.

„Die Kirche war die Hüterin und Pflegerin der nationalen Eigenarten der Masse, sie war auch wenn sie das nicht öffentlich zu proklamieren brauchte, diejenige Organisation, welche von den Wellen der Russifizierungspolitik nicht unterhöhlt wurde; sie brachte auch fertig, ihre Kirchenschulen von der Russifizierung zu schützen. Und sie verstand es, ohne das absolutistische Regime auch nur mit einem Sterbenswörtchen anzugreifen, ja noch für dieses predigend, sich den Massen nützlich zu machen.“ (Schmidt, 1930, S. 323). Geistliche und Schulmänner haben von den verschiedenen Siedlungsgebieten aus ständig Versuche unternommen, wenigstens regional eine gewisse Vereinheitlichung herbeizuführen.

Die riesigen Entfernungen der Gemeinschaften voneinander, die finanziellen Schwierigkeiten und dazu noch Hindernisse von Seiten der russischen Behörden und der orthodoxen Kirche erstickten viele Bemühungen im Keim.

Daher ist es der Aufbau eines deutschen Bildungssystems auf russischem Boden trotz aller Leistungen nie zu einem befriedigenden Abschluss gekommen.

12.2 Lebenslauf

Julija Hölzl

Ausbildung

1984 – 1993	Grundschule	Kasachstan
1994 – 1996	Lehramtsstudium, Englisch und Deutsch Pädagogisches Institut NIKOLAJEW	Ukraine
1996 – 2001	Lehramtsstudium, Englisch und Deutsch Universität TVER	Russland
ab März 2003	Diplomstudium, Slawistik/Russisch Universität WIEN	Österreich

Diplom mit Qualifikation – Linguist/Lehrer

Linguist der englischen und deutschen Sprache mit Spezialität „Linguistik und interkulturelle Kommunikation“

Berufserfahrung und zusätzliche Qualifikationen

1993 – 1994	Englischlehrerin	Kasachstan
2001 – 2003	Englisch-, Deutschlehrerin	Russland
seit März 2003	Russischlehrerin	LVAK-Wien
seit Dezember 2003	Russischlehrerin	Berlitz-Wien
seit September 2005	Russischlehrerin	Waldorfschule, Schönaun

Sprachkenntnisse

Deutsch, Englisch, Russisch und Ukrainisch