

Bildung als Herausforderung für Gemeinde und Kolonie

Jakob Warkentin

1. Einleitung

In der Geschichte des Christentums spielt das Bildungswesen eine wichtige Rolle. Im Mittelalter wurde das Schulwesen von der Geistlichkeit gestaltet und diente zunächst vornehmlich der Berufsausbildung des Klerus. Es war daher selbstverständlich, dass beim Unterricht das religiöse Bildungsgut im Vordergrund stand. Erst relativ spät wurden auch Laien wie Ritter, Bürger und Bauern in den kirchlichen Schulen zugelassen und die Bildungsinhalte auf weltliche Kulturgüter ausgeweitet.

Das allgemeinbildende Schulwesen erhielt in der Reformation einen entscheidenden Auftrieb. Im Gegensatz zum Mittelalter setzte sich Luther für die christliche Gemeinde- oder Staatsschule ein. In ihnen sollten nicht nur Theologen, sondern Juristen, Schreiber, Ärzte und Schulmeister ausgebildet werden. Zunächst wurden von den Städten Schulen eingerichtet, dann aber auch von den jeweiligen Landesfürsten. Diese erließen Landesschulordnungen und verpflichteten Geistliche als Schulvisitatoren. Gefördert wurde im Reformationszeitalter hauptsächlich das Gelehrtenschulwesen. Volksschulunterricht bedeutete für Luther hauptsächlich die Verbesserung des religiösen Unterrichts des Volkes. Luther verlangte, dass an den Sonntagnachmittagen die Kinder vom Küster, dem Pfarrhelfer, einen religiösen Unterricht erhielten. Diese Küsterschulen waren ein wichtiger Vorläufer der später allgemein eingeführten Volksschule. Diese Volksbildung setzte sich aber erst unter dem Einfluss des Pietismus im 17. Jahrhundert durch.

Sowohl im privaten als auch im öffentlichen Schulwesen hat es im Laufe der Zeit immer wieder Machtkämpfe um die Vorherrschaft im Schul- und Bildungsbereich gegeben. Kirche und Staat, beide wollten ihren Einfluss auf die heran-

wachsende Generation geltend machen. Da sich beide Institutionen auch finanziell am Schulwesen beteiligten, legten sie Wert darauf, sowohl bei der Festlegung der Bildungsinhalte als auch bei der Ausbildung der Lehrer und dem Einsatz von Schulmaterialien mitzuentcheiden. Die Geschichte des mennonitischen Schulwesens, besonders des Schulwesens in den Mennonitenkolonien, weist Parallelen zu dieser allgemeinen Entwicklung auf. In den Mennonitenkolonien ging es nicht um die Auseinandersetzung zwischen Kirche und Staat, sondern um die Einflussnahme von Gemeinde und Kolonie auf das jeweilige Schulwesen.

2. Das Schulwesen der Mennoniten in Russland

Die mennonitischen Siedler in der Ukraine hatten zu Anfang ein Schulwesen, das in eigener Regie aufgebaut wurde. Im 19. Jahrhundert war es aber dennoch staatlichen Behörden unterstellt, so zunächst dem Fürsorgekomitee, dann dem Innenministerium und schließlich dem Ministerium der Reichsdomänen. Da die Mennoniten hauptsächlich in Dörfern siedelten, konnten ohne große Schwierigkeiten Dorfschulen gegründet werden. Sowohl die Vertreter der politischen als auch der konfessionellen Gemeinden setzten sich von Anfang an für die Ausbildung der Kinder in ihrem Bereich ein. Leonhard Froese schreibt: „Die Glaubensgemeinden umfaßten in der Regel mehrere Ortsgemeinden. Sowohl in der konfessionellen als auch in der politischen Gemeinde herrschte eine Art patriarchalisch-autoritärer Demokratie.“¹ Dennoch waren die gewählten Vorsteher und Ältesten der Gemeinde gegenüber verantwortlich. Die Lehrer wurden von den Ortsgemeinden angestellt und die Glaubensgemeinde überwachte die religiös-sittliche Erziehung in den Schulen durch Schulvisitationen. Der Religionsunterricht wurde teilweise von Predigern erteilt.

Von großer Bedeutung für die Entwicklung des mennonitischen Schulwesens in Russland waren einerseits die Schulreformen, die durch Johann Cornies eingeführt wurden, und andererseits die Einführung eines Molotschnaer Mennonitenschulrats, der teilweise die Aufgaben des Landwirtschaftlichen Vereins in Schulsachen übernahm. Da die Schulreformen von Johann Cornies allgemein bekannt sein dürften, möchte ich mich in meinen Ausführungen stärker auf die

¹ Leonhard Froese: Stichwort „Schulwesen der Mennoniten in Russland,“, in: Mennonitisches Lexikon, Bd. IV, Karlsruhe 1967, S.109 ff.

Darstellung und Beurteilung des mennonitischen Schulwesens in Russland durch den einflussreichen Lehrer Peter J. Braun beziehen.

Das einzige Dokument, das über den Mennonitischen Schulrat in der Molotschna umfassend Auskunft gibt, ist das Manuskript des Lehrers Peter J. Braun, der die längste Zeit seines Lebens in der Molotschna gelebt hat und von 1907 bis 1919 Lehrer an der Halbstädter Zentralschule und des daran angeschlossenen Pädagogischen Kursus war. Von 1920 bis 1924 war er der Direktor der Bildungsanstalt, nachdem der Pädagogische Kursus in ein dreijähriges Lehrerseminar umgewandelt worden war. Aus Gesundheitsgründen ging er anschließend nach Deutschland, wo er 1933 in Oberursel (Taunus) starb.

Braun war sicher einer der besten Kenner des mennonitischen Schulwesens in Russland. Er war nicht nur selber lange Lehrer gewesen, sondern hatte auch ein mennonitisches Archiv aufgebaut, das 1929 von den Sowjetbehörden beschlagnahmt wurde und seither als verschollen galt. Gut 60 Jahre später wurde es im Staatsarchiv des Gebietes Odessa wieder entdeckt. In dem Archiv befand sich auch das Manuskript über den Mennoniten-Schulrat, das dankenswerter Weise von dem Bearbeiter Wladimir Süß durch den Göttinger Arbeitskreis 2001 erstmalig veröffentlicht worden ist.¹ Die folgenden Ausführungen folgen im Wesentlichen dieser genannten Darstellung.

2.1 Schulische Anfänge

Die mennonitischen Siedler in der Ukraine gründeten ihre Schulen ohne staatliche Unterstützung. Anfänglich begann der Schulunterricht unter primitiven Verhältnissen. Kleine Wohnräume dienten als Klassenzimmer. Personen, die über elementare Kenntnisse im Lesen und Schreiben sowie im Rechnen verfügten, konnten als Lehrer angestellt werden. Eine besondere pädagogische Qualifikation war nicht erforderlich, da der Lehrer die Schüler hauptsächlich zu beaufsichtigen, ihr Wissen zu kontrollieren und bei Faulheit oder Unfähigkeit zu bestrafen hatte. Die Schüler sollten memorieren, reproduzieren, brauchten das Gelernte aber nicht zu verstehen. James Urry definiert das Ziel der mennonitischen Schulbildung in der Anfangszeit so: „Man erwartete nicht, dass die Kinder lesen

¹ Wladimir Süß (Bearb.) von Peter J. Braun: Der Molotschnaer Mennoniten-Schulrat 1869-1919, herausgegeben vom Göttinger Arbeitskreis, Göttingen 2001. Eine Kopie dieses Werkes wurde mir dankenswerterweise von Abraham Friesen, früher Santa Barbara, Kalifornien, zur Verfügung gestellt.

lernten, um mehr über die Welt zu wissen; die jungen Leute sollten das Lesen auf die Bibel und die anerkannten traditionellen Texte beschränken. Sie wurden nicht dazu ermutigt, nach Ideen zu forschen oder Quellenmaterial zu lesen außer dem, was bereits bekannt und anerkannt war; die Kinder sollten Informationen passiv aufnehmen, sie sollten sie annehmen und deren Glaubwürdigkeit nicht in Frage stellen. Man erwartete von ihnen, dass sie fleißig waren, sie wurden jedoch nicht ermutigt, mit andern zu wetteifern, denn dadurch würden sie sich in ihren Fähigkeiten und ihrem Wissen von den Nachbarn unterscheiden, und dies wurde als Zeichen von Stolz angesehen, der das Leben in einer vermeintlich egalitären Gemeinschaft stören würde.“¹

Die Schulaufsicht lag nach dem Gesetz in den Händen der Ältesten und Prediger. In Paragraph 5 einer staatlichen Instruktion zum Schulwesen heißt es: „Die geistlichen Lehrer der Mennoniten... sind schuldig, sorgfältig nachzusehen und darauf zu halten, dass die Dorfschullehrer ihre Pflicht mit gehörigem Eifer zu erfüllen sich bestreben.“² Braun fügt dann hinzu, dass die Chroniken nichts davon berichten, dass die Ältesten und Prediger zur Hebung des Schulwesens etwas beigetragen hätten. Und Georg Epp bestätigt diese Auffassung, indem er schreibt: „Die Schwächen der ersten Siedlergruppe bezüglich der geistigen und geistlichen Führung sind wohlbekannt. Die Molotschnaer Siedler waren wirtschaftlich stärker, aber auf der Gemeindeebene war diese Kolonie in den Anfangsjahren leider nicht besser dran als Chortitza“.³ Er fährt dann an anderer Stelle fort: „Das Fürsorgekomitee hatte mit der mennonitischen Predigerschaft in der Molotschna keine gute Erfahrung gemacht. Sie war durchweg konservativ und scheinbar von niemals endenden Spannungen geplagt. Auf jeden Fall war diese Predigerschaft der ihr zgedachten Rolle als Förderer des Schulwesens nicht gewachsen.“⁴

Weder die Kolonie noch die Gemeinde, sondern verantwortungsbewusste Männer gingen ab 1820 daran, Bildungsinstitutionen zu gründen, die eine Lehrerbildung zum Ziel hatte. So wurde unter wesentlicher Beteiligung von Johann Cor-

¹ James Urry: Nur Heilige. Mennoniten in Russland, 1789-1889, aus dem Englischen übersetzt von Elisabeth L. Wiens, Crossway Publication Inc. Seibach, Manitoba, Kanada, 2005, S. 176 f.

² Braun 2001, S. 14.

³ Georg K. Epp: Die Gemeinde zwischen Fortschritt und Krise (1820-1874), Geschichte der Mennoniten in Russland, Bd. III, Logos Verlag, Lage 1998, S. 96.

⁴ Ebd., S. 101.

nies 1820 in Ohrloff ein „Christlicher Schulverein“ gegründet, der die erste Fortbildungsschule ins Leben rief. Tobias Voth und Heinrich Heese, die ihre Ausbildung in Deutschland erhalten hatten, waren die ersten qualifizierten Lehrer. 1835 folgte auf Anordnung des Fürsorgekomitees die Gründung der Halbstädter Gebietsschule und 1838 wurde die Gnadenfelder Vereinsschule als Privatschule in Steinbach ins Leben gerufen. Die Fortbildungsschulen in Ohrloff und Steinbach sollten hauptsächlich Lehrer ausbilden, während die Halbstädter Gebietsschule anfänglich Schreiber, Buchhalter und andere Angestellte für die Kolonieämter ausbilden sollte. Zu erwähnen ist auch die Schule in Rudnerweide, wo der fähige Lehrer Jakob Bräul tätig war, und die sich vor allem durch guten Russischunterricht auszeichnete. Besonders hervorzuheben ist auch die Chortitzer Fortbildungsschule, die unter seinen Lehrern Heinrich Franz und Heinrich Epp zu einer der besten mennonitischen Ausbildungsstätten gehörte und sich durch eine gute Lehrerausbildung auszeichnete.¹ Trotz dieser mutmachenden Initiativen stellt Braun in seinem Bericht über die allgemeine Schulsituation der damaligen Zeit kritisch fest: „Für Innovationen war man überhaupt nicht zu haben. Alles was so oder anders vom Althergebrachten abwich, erregte Misstrauen und Widerstand. So konnte es zu keinen durchgreifenden Reformen kommen.“²

2.2 Schulen unter dem Einfluss des Landwirtschaftlichen Vereins

Der Landwirtschaftliche Verein wurde auf Anregung der Regierung 1831 gegründet und war praktisch das oberste Verwaltungsorgan der Kolonien. Johann Cornies wurde als lebenslänglicher Vorsitzender ernannt. An Bedeutung für das Schulwesen der Mennonitenkolonien in Russland gewann dieses Organ, als ihm durch das Fürsorgekomitee das gesamte Schulwesen der Mennoniten in Südrussland unterstellt wurde mit dem Auftrag, sein Niveau zu heben. Die religiöse Aufsicht der Schulen lag weiterhin in der Hand des Kirchenkonvents und beschränkte sich hauptsächlich auf die öffentlichen Schlussprüfungen am Jahresende. Bei der Anstellung des Lehrers hatte der Dorfschulze ein entscheidendes Wort mitzureden.

Für die Reform des mennonitischen Schulwesens haben sich Johann Cornies und sein Schwiegersohn Philipp Wiebe besonders eingesetzt, was darin zum Aus-

¹ Leonhard Froese: Das pädagogische Kultursystem der mennonitischen Siedlergruppe in Russland, Göttingen 1949, S. 86.

² Braun 2001, S. 18.

druck kam, dass sie junge Personen zur Lehrerausbildung in die Lehranstalten nach Odessa und Jekaterinoslaw schickten, sich für Verbesserung des Lehrmaterials einsetzten, regionale und überregionale Lehrerkonferenzen organisierten, Schulordnungen einführten und für eine angemessene Besoldung der Lehrer eintraten. Philipp Wiebe schlug sogar vor, einen Pensionsfonds für Lehrer einzuführen, damit die Lehrer sich ganz der Schulsache widmen konnten. Um die Qualität des Schulunterrichts zu überprüfen sollten Ausschusslehrer die Bildungsanstalten besuchen und den Unterricht der Lehrer beurteilen. Von besonderer Wichtigkeit für die Schulreform waren die von Johann Cornies herausgegebenen „Allgemeinen Regeln über Unterricht und Behandlung der Schulkinder und Schullehrer des Molotschnaer Mennoniten-Bezirks“, die nach Adolf Ens eine rudimentäre Philosophie der Erziehung darstellten und wichtige pädagogische Prinzipien zum Inhalt hatten.¹ Sie waren deshalb so bedeutsam, weil dadurch viele mennonitischen Lehrer mit den westeuropäischen Bildungsideen ihrer Zeit bekannt wurden.

Auch die Nachfolger von Philipp Wiebe, David Cornies, ein Bruder von Johann Cornies, und Peter Schmid führten als Vorsitzende des Vereins die Schulreformen im begonnenen Sinne weiter. Dabei galt der Grundsatz des David Cornies: „So verderblich Willkür, so abtötend sind satzungserstarrte Regeln, weshalb beides zu vermeiden und eine lebenskräftige, fortschrittsfähige Form anzustreben ist.“² Interessant sind die schriftlichen Arbeiten, welche die Lehrer von Zeit zu Zeit abzuliefern hatten. Dabei wurden unter anderem folgende Themen behandelt: 1856: „Über den moralischen Zustand der Bewohner des Molotschnaer Mennonitenbezirks.“ Und 1860: „Was hat der Lehrer zu beobachten, um sich selbst Ordnung in der Schule, Achtung der Obrigkeit und der Nächsten und Liebe und Gehorsam seiner Schüler zu erhalten?“³

Auffallend ist, dass erst relativ spät auf die Einführung der russischen Sprache in den Volksschulen Wert gelegt wurde. Schließlich ordnete das Fürsorgekomitee 1866 an, dass auch in den Volksschulen die russische Sprache zu unterrichten sei. Das aber stieß auf große Schwierigkeiten, da viele Lehrer die russische Sprache selber nicht beherrschten. Obwohl Cornies und Wiebe sich noch für die

¹ Adolf Ens: „Mennonite Education in Russia“, in: John Friesen (Hrsg.): Mennonites in Russia (1788-1988), Essays in Honour of Gerhard Lohrenz, CMBC Publications, Winnipeg, Manitoba 1989, S. 81.

² Braun 2001, S.30.

³ Ebda., S. 32.

Verbesserung der Lehrerlöhne eingesetzt hatten, erhielten sie weiterhin ein sehr geringes Gehalt. Da der Prediger für die Ausübung seines Amtes nicht bezahlt wurde, vertrat man die Ansicht, dass auch der Lehrer materielle Opfer bringen könne. Es herrschte die Auffassung vor: „Das bringt halt der Beruf mit sich! Warum ist der Mann auch Lehrer geworden, hätte ja können was anders werden!“¹

2.3 Schulen unter dem Einfluss des Molotschnaer Mennoniten-Schulrats

Die Aktivität des Landwirtschaftlichen Vereins war Ende der sechziger Jahre hinsichtlich des Schulwesens aus verschiedenen Gründen geringer geworden. Am 13. August 1869 stellte das Gebietsamt an das Fürsorgekomitee den Antrag, einen Schulrat aus den gebildetsten und erfahrensten Männern aus der Kolonie und den Gemeinden zur Hebung des Schulwesens ins Leben zu rufen. Die Mitglieder des Schulrates sollten ernannt, nicht gewählt werden. Vier Vertreter aus der Kolonie und zwei Vertreter aus dem kirchlichen Bereich sollten den Schulrat bilden. Die Vorschläge vom Gebietsamt bezüglich der Kolonievvertreter wurden im November 1869 vom Vorsitzenden des Fürsorgekomitees bestätigt und Philipp Wiebe wurde auf der ersten Sitzung zum Vorsitzenden des Schulrats gewählt. Obwohl seine Aufgaben sich am Anfang auf die allgemeine Vertretung der Schulinteressen, die Beaufsichtigung der Lehrer und die wirtschaftliche Verwaltung der Halbstädter Zentralschule beschränkten, erweiterte er im Laufe der Zeit seine Kompetenzen auch auf andere Bereiche.

Obwohl man vom Gebietsamt auch zwei kirchliche Vertreter für den Schulrat vorgeschlagen hatte, wurden diese aber zunächst nicht vom Fürsorgeamt bestätigt. Ein ständiges Mitglied als Vertreter der Kirchen war daher erst ab 1877 im Schulrat. Da Philipp Wiebe bereits nach zehnmonatiger Tätigkeit als Schulratsvorsitzender starb, wurde Andreas Voth sein Nachfolger. Unter seiner Leitung wurden in Anlehnung an die Staatsschulen neue Schulprogramme ausgearbeitet. 1876 hatte das Fürsorgekomitee angeregt, an die Halbstädter Zentralschule einen Pädagogischen Kursus anzuschließen, in dem Volksschullehrer ausgebildet wurden. Die Mennoniten waren dazu durchaus bereit, bestanden aber auf einem eigenständigen pädagogischen Kursus mit folgender Begründung: „Alle Schulen unter uns müssen so entschieden auf mennonitischem Bekenntnis stehen, dass die Zöglinge in denselben eine solche religiöse Bildung erhalten können, durch

¹ Ebda., S. 37.

welche sie befähigt werden, dem Amte eines Predigers und Kirchenältesten vorstehen zu können, weil die Personen zu diesen Ämtern nach unserer Verfassung und laut Heiliger Schrift aus dem Volke gewählt werden.¹ Am 11. September 1878 wurde dann der Pädagogische Kursus feierlich eröffnet.

Nachdem das Fürsorgeamt 1877 in Odessa aufgehoben wurde, kamen die mennonitischen Schulen 1881 unter die Aufsicht des Ministeriums für Volksaufklärung, wodurch sich zunächst aber kaum etwas änderte. Dreizehn Jahre führte Andreas Voth als Vorsitzender des Schulrats das mennonitische Schulwesen, sorgte für geeignete Schulprogramme, führte die höhere Mädchenbildung ein und förderte die russische Sprache in den Schulen. Seine Verdienste wurden von verschiedenen Seiten anerkannt, doch die Mennoniten dankten es ihm wenig. Da die Schulratstätigkeit nicht vergütet wurde und man ihm Einkünfte aus der Landwirtschaft nicht ermöglichen konnte, war er am Schluss seines Lebens finanziell ruiniert. Er, der seine Kraft und auch einen Teil seines Vermögens der mennonitischen Schulsache gewidmet hatte, starb 1865 im Alter von 64 Jahren, nachdem er auf eigenen Wunsch zwei Jahre zuvor aus dem Schulrat entlassen worden war.

1884 wurde Johann Klatt Präsident, dem 1887 Peter Heese nachfolgte. Beide ergänzten sich vorzüglich, da Klatt ein kompetenter Verwalter und Geschäftsführer war und Heese mehr nach außen wirkte. Beiden gereichte zum Vorteil, dass sie durch Eigenbesitz wirtschaftlich unabhängig waren. Unterstützt wurde ihre Arbeit vor allem durch den gut ausgebildeten und fähigen Lehrer Heinrich Franz I. Er hatte im Ausland studiert und sogar ein preußisches Volksschullehrerdiplom erworben. Da er nach einigen Jahren Fabrikant wurde, war er ebenfalls wirtschaftlich unabhängig und konnte so nach eigenem Ermessen seine Bildung und Begabung für das mennonitische Schulwesen einsetzen.

Es gab auch Älteste, die sich im Kirchenkonvent, bei der Lehrerschaft und bei den Gemeinden für die Hebung des Schulwesens einsetzten. Zu nennen sind hier vor allem der Älteste Abram Görz und der Älteste Heinrich Unruh. Görz hatte als Lehrer als einer der ersten die russische Sprache in seiner Schule eingeführt. Als Mitglied des Schulrats zeichnete er sich durch einen ausgeprägten Gemeinschaftssinn und ein unerschrockenes Auftreten gegenüber den Behörden aus. Obwohl die Ältesten und Prediger darauf drängten, dass nur Gemeindeglieder als Lehrer von den Dörfern berufen wurden, konnten unterschiedliche Auf-

¹ Ebda., S. 51.

fassungen über die Aufgaben einer Konfessionsschule nicht vermieden werden. Froese schreibt: „Die Geistlichen betonten oft einseitig den konfessionellen Charakter, während manche Lehrer andererseits meinten, das Wichtigste sei in der Schule der Unterricht, die religiöse Erziehung dagegen habe in erster Linie von der Glaubensgemeinde und den Familien auszugehen. Im Allgemeinen gelangte man aber zum Einvernehmen, dass beide Seiten notwendig seien. Der Geistliche, zumeist der Älteste, setzte sich mit den Lehrern seiner Gemeinde ins Benehmen und besprach mit ihnen, wie jener Geist in der Schule zustande komme. Er besuchte öfter die Schulen und wohnte besonders im Religionsunterricht den Stunden bei. Auch an Prüfungen nahm er aktiv teil.“¹

Auch wohlhabende Bauern erkannten immer mehr den Wert der Bildung. Sie spendeten erhebliche Summen für die Schulen und für kulturelle Einrichtungen. Ihre Kinder suchten ebenso wie die Kinder der Verwalter, Lehrer und Prediger eine höhere Bildung. „Aus diesen gebildeten Gruppen entstand eine Intelligenzia, die ab dem Ende des Jahrhunderts einen zunehmenden Einfluß auf die Entwicklung der kulturellen Aktivitäten ausübte und Führungsrollen in den mennonitischen Gemeinschaften übernahm.“² Das Prestige der Lehrer, auch der Volksschullehrer, stieg, da manche Lehrer auch Prediger wurden und nun als Respektpersonen in der Gesellschaft galten.

Der Einfluss des Mennoniten-Schulrats wurde aber in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts immer mehr beschnitten. Bis 1889 konnte der mennonitische Schulrat die Zeugnisse der Absolventen des Pädagogisches Kursus ausstellen, ab 1892 mussten diese Junglehrer aber zusätzlich noch ein Examen an einer russischen Lehranstalt ablegen. Die Zeugnisse der Zentralschulabsolventen wurden bereits ab 1885 vom russischen Kreisschuldirektor ausgestellt und die Examen wurden unter dem Vorsitz des Kreisschuldirektors durchgeführt. Der mennonitische Schulrat durfte nur noch das Examen in Religion und Deutsch abnehmen.

Die mennonitischen Dorfgemeinden legten Wert darauf, die Unterhaltung der Schulen in ihren Händen zu halten, um weiterhin ihren Einfluss geltend zu machen. Das wirkte sich für die pädagogischen Erneuerungen oftmals negativ aus, da sie nicht gewillt waren, das erforderliche Lehr- und Arbeitsmaterial zu beschaffen. Daher wandte der Schulrat sich diesbezüglich an die russischen Behörden, die einen geringen Beitrag für diesen Zweck bewilligten. Um den Leh-

¹ Froese 1949, S. 106.

² Urry 2005, S. 265.

ren qualifizierte Arbeit in den Schulen zu ermöglichen, forderte der Schulrat 1884, dass die Schulen, die 60 und mehr Schüler hatten, zweiklassig geführt werden sollten. Nach dem Lehrplan des Jahres 1884 sollte der Unterricht in der russischen Sprache bereits im 3. Schuljahr beginnen. 1888 einigte man sich darauf, mit dem Russischunterricht bereits in der 2. Klasse anzufangen und ab 1892 sollte man diesen Unterricht sogar in der zweiten Hälfte des 1. Schuljahres einführen. Ab 1889 wurden die Protokolle der Schulratssitzungen in russischer Sprache abgefasst und 1893 empfahl der Schulrat den Lehrern, auch in den Pausen und außerhalb des Schulhofes mit den Schülern Russisch zu sprechen.

Um die deutsche Sprache in den Schulen zu fördern, hatte Kornelius Unruh im Auftrag des Schulrats ein Lesebuch erstellt, das den mennonitischen Bedürfnissen entsprach. Als der Schulrat dieses Lesebuch den Dorfschulzen vorlegte und darauf hinwies, dass dadurch das Bibellesen keineswegs aus der Schule verdrängt werden sollte, stieß er in mehreren Dörfern trotzdem auf heftigen Widerstand. Als er dann die russischen Behörden um Beistand ersuchte, wuchs der Widerstand gegen den Schulrat unter der Bevölkerung.

Auch die russische Schulbehörde erschwerte dem Schulrat die Arbeit. Dieses Verhalten wurde noch durch die allgemeine politische Lage unterstützt. Bereits 1870 hatte der Minister für Volksaufklärung sich das Ziel gesetzt, alle Nicht-russen im Reich zu russifizieren. Verschärft wurde dieser Vorsatz unter der Regierung Alexander III. So sollte der Schulinspektor ab 1891 die Lehrer aussuchen und der Direktor diese auf dessen Vorschlag hin ernennen. Eine abstruse Anordnung erteilte der Minister für Volksaufklärung 1892, indem er verfügte, dass in den deutschen Schulen alle Fächer außer Religion in russischer Sprache zu unterrichten seien, also auch Deutsch. In den Volksschulen sollte jeden Morgen nach der Morgenandacht ein Gebet für den russischen Kaiser auf Russisch gesprochen werden. Diese strenge Regelung wurde von den mennonitischen Lehrern jedoch nicht befolgt. Der Deutschunterricht wurde weiterhin nicht auf Russisch gehalten und das Gebet für den Kaiser durfte später auch auf Deutsch gesprochen werden.

Mennonitische Beständigkeit, vielleicht auch Sturheit sorgte dafür, dass diese neuen Anordnungen nur teilweise und dann noch widerstrebend ausgeführt wurden. So folgte in einer Schule auf das Amen des täglichen Morgengebets die stereotype Ankündigung: „Vernehmen wir jetzt noch das uns vorgeschriebene Gebet für den Kaiser.“ Der Älteste Abram Görz, der sich in den 70er und 80er Jahren für den Russischunterricht in den mennonitischen Schulen eingesetzt hatte,

setzte sich jetzt entschieden für den mennonitischen Religionsunterricht und für die deutsche Muttersprache ein. Den Gemeinden wurde jetzt immer mehr bewusst, dass sie besser ausgebildete Prediger brauchten. Georg Epp schreibt: „Während man früher oft den besten Bauern zum Prediger wählte, weil der es sich leisten konnte, der Gemeinde unentgeltlich zu dienen, wählte man jetzt auch Lehrer in das Amt des Seelsorgers.“¹ Es war klar, nicht jeder gute Bauer war auch auf kulturellem Gebiet ein kleiner Cornies.

Von 1896 bis 1908 war P. Ediger Präsident des Schulrats. Er war Lehrer gewesen und man versprach sich von ihm in Bezug auf die Vermittlung zwischen der Schulbehörde und der mennonitischen Gesellschaft viel. Doch diese Hoffnungen erfüllten sich nicht. Die äußeren Umstände trugen das Ihre dazu bei. In den 90er Jahren herrschte die Tendenz vor, das geistige Leben zu russifizieren. Die Schulinspektoren drängten immer mehr darauf, auch in den mennonitischen Schulen russische Lehrkräfte einzustellen. Der Schulrat durfte nur noch die Kontrolle über den Deutsch- und den Religionsunterricht behalten. Da Ediger kein reicher Geschäftsmann war, aber eine große Familie zu versorgen hatte, und die Gemeinden den Schulrat finanziell zu wenig unterstützten, kam Ediger seinen Pflichten als Vorsitzender des Schulrats in vielen Hinsichten nicht nach.

Im Laufe der Zeit veränderte sich auch die Zusammensetzung des Schulrats. War er ursprünglich eine rein bürgerliche Institution gewesen, so war er zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu einer rein kirchlichen geworden, in dem nur noch Prediger als Mitglieder fungierten. Das hatte seinen Grund zum Teil darin, dass der Schulrat sich immer mehr nur auf das religiöse Programm in den mennonitischen Schulen konzentrieren durfte. Ab 1905 übernahm ein neu gegründeter Lehrerverein manche Aufgaben des Schulrats.

Ab 1907 gab es nach einem Beschluss des Ministerrats wieder Erleichterung für die mennonitischen Schulen. Jetzt durften alle Fächer, außer die russische Sprache, Geschichte und Geographie Russlands wieder auf Deutsch unterrichtet werden. Dennoch, der mennonitische Schulrat wurde nicht mehr in seine alten Rechte eingesetzt. 1909 übernahm David Classen an Stelle von P. Ediger den Vorsitz des Schulrats. Da er aus finanziellen Gründen aber noch ein weiteres Amt übernehmen musste, war sein Einsatz für das mennonitische Schulwesen nur gering. Braun stellt hierzu kritisch fest: „Es ist eine üble mennonitische Sitte, Personen, die zur Arbeit fähig und willig sind, mit allerlei Ämtern so zu überbürden, dass

¹ Epp 2003, S. 139.

sie ihren Pflichten nicht gerecht werden können.“¹ Da die staatliche Behörde ihre Zustimmung zu Classens Wahl zum Vorsitzenden des Schulrates nicht erteilte, war die Institution damit faktisch aufgehoben. Seine Arbeit wurde in der Folgezeit von der „Schulkommission des Molotschnaer Mennoniten-Kirchenkonvents“ fortgeführt.

Politische reaktionäre Kräfte sorgten dafür, dass sich die Situation der mennonitischen Schulen ab 1910 wieder verschlechterte. Ab 1913 sollten als zweite Lehrer in den mennonitischen Schulen nur rechtgläubige russische Lehrer eingestellt werden. Ab 1915 verordnete der staatliche Schulinspektor, dass an den deutschen Schulen nur noch Lehrkräfte russischer Abstammung, außer in Deutsch und Religion, unterrichten durften. Glücklicherweise blieb diese Anordnung nur zwei Jahre in Kraft, denn der Unterrichtserfolg blieb aus, da hauptsächlich nur weibliche Abgänger von Gymnasien als Lehrkräfte eingesetzt wurden.

Nach der Revolution im Jahre 1917 wurde der mennonitische Schulrat erneut ins Leben gerufen und hatte für kurze Zeit im Schulbereich weitgehende Freiheiten. Doch wenige Jahre später war der Mennoniten-Schulrat überflüssig geworden, da alle Schulen verstaatlicht wurden.

Überblickt man die Entwicklung des mennonitischen Schulwesens in Russland, so fällt auf, dass sowohl die Vertreter der Gemeinden als auch der Kolonien um Macht und Einfluss im Bildungsbereich bemüht waren. Ihre Pflichten in Bezug auf das Schulwesen wurden aber von beiden Seiten nur unzureichend wahrgenommen. Das zeigte sich besonders dann, wenn es um die Reformierung des Schulwesens ging. Während die kirchlichen Vertreter bei den Reformen um die Erhaltung des tradierten Glaubens besorgt waren, lehnten die dörflichen Vertreter manche Erneuerungen wegen der dadurch entstehenden Kosten ab. Die Geschichte zeigt aber auch, dass das Schulwesen immer dann modernisiert werden konnte, wenn engagierte Männer sich für Schule und Bildung einsetzten. Das konnten Lehrer, Älteste, aber vor allem auch finanziell unabhängige Bauern und Geschäftsleute sein. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts setzte sich allgemein immer mehr das Bewusstsein durch, dass sowohl für die Entwicklung der Kolonien als auch der Gemeinden eine höhere Bildung erforderlich sei.

¹ Epp 2003, S. 100.

3. Das Schulwesen der Mennoniten in Paraguay

Da die Entwicklung des mennonitischen Schulwesens in Paraguay durch zahlreiche Publikationen größtenteils bekannt ist, kann ich mich hier stärker als im vorigen Teil auf die Einflussnahme der Gemeinden und Kolonien auf das jeweilige Schulwesen beschränken. Um diesen Teil nicht ausufern zu lassen, beschränke ich mich im Wesentlichen auf die Schulen in den Kolonien Menno und Fernheim. Das ist insofern sinnvoll, weil sie sowohl den konservativen als auch den fortschrittlichen Flügel der Schulentwicklung in Russland repräsentieren. Bei der Begegnung dieser beiden Traditionen kam es zu Veränderungen, die sich vor allem in der Kolonie Menno stark bemerkbar machten.

3.1 Einflussnahme der Gemeinden und der Kolonie auf das Schulwesen in Menno¹

Als die Siedler der Kolonie Bergthal in Südrussland aus der Mutterkolonie Chortitza auszogen, hatte die Schulreform des Johann Cornies sie noch nicht erreicht. Das war so beabsichtigt, denn sie hielten streng an dem traditionellen Schulsystem fest. Martin W. Friesen schreibt: „Die Schulen sollten so bleiben wie sie waren. Im Wesen und Geist der Schule sah man auch den Geist der Gemeinde. Daraus ergab sich die Losung, den Bildungsstand der Jugend möglichst niedrig zu halten, weil darin der Demutsgrad der Gemeinde und des einzelnen Gliedes erkennbar war.“² Diese Einstellung in Bezug auf das Schulwesen hielt diese Gruppe auch später aufrecht, als sie nach Kanada und noch später nach Paraguay auswanderte. Wer die Schule in ihrer Zielsetzung beeinflusste und ausrichtete, war damit klar: „Die Leitung der Schulsache hatte immer der Gemeindevorstand in Händen: In Russland, dann in Kanada – und so wurde es auch mitgenommen nach Paraguay.“³

¹ In meinen Ausführungen beziehe ich mich in weiten Teilen auf meine Dissertation: Die deutschsprachigen Siedlerschulen in Paraguay im Spannungsfeld staatlicher Kultur- und Entwicklungspolitik, Waxmann Verlag, Münster 1998, ohne es im Einzelnen genau nachzuweisen.

² Martin W. Friesen: Neue Heimat in der Chacowildnis, D.W. Friesen and Sons Ltd. Altona, Kanada, 1987, S. 6.

³ Martin W. Friesen: Kanadische Mennoniten bezwingen eine Wildnis. 50 Jahre Kolonie Menno, Chaco-Paraguay (1927-1977), herausgegeben von der Verwaltung der Kolonie Menno, Asunción 1977, S. 115.

Von klein auf wurden den Kindern im Schulunterricht die Normen und Werte der mennonitischen Gesellschaft vermittelt. Das geschah vor allem durch moralisierende Fibeltexte. So lasen sie denn: „Gott ist ein Geist, das heißt: der Mensch kann Gott nicht sehen. Doch ist Er da, und kann ins Herz mir sehen. Der Mensch kann viel, doch Gott kann, was er will, und was Gott will, das ist gut. Ich soll nur gut sein und mich freuen. Gott soll ich lieben und gehorchen und vertrauen.“¹ Aus dem Gehorsam gegenüber Gott wurde der Gehorsam gegenüber der Obrigkeit abgeleitet: „Gott widersteht den Hoffärtigen, aber den Demütigen gibt er Gnade. Der Herr ist nahe allen, die ihn anrufen. Kämpfe den guten Kampf des Glaubens. Sei getreu bis in den Tod. Halte im Gedächtnis Jesum Christum. Mein Kind fürchte den Herrn und den König, mende dich nicht unter die Aufrührerischen. Es ist ein Mittler zwischen Gott und den Menschen.“

Aber auch der Gehorsam der Kinder gegenüber Eltern und Lehrern wurde von der Liebe zu Gott her legitimiert: „Was nicht recht und nicht gut ist, das kann auch nicht Pflicht sein. Wer Gott lieb hat, folgt gern und lernt gern, denn das ist Pflicht. Ein Kind, das nicht gern folgt und nicht gern lernt, das hat man auch nicht lieb. Wenn ein Kind Gott lieb hat, so folgt es gern und tut gern, was seine Pflicht ist.“ Diese keineswegs kindgerechten Texte wurden den Kindern vermittelt, ohne dass darüber inhaltlich gesprochen oder gar reflektiert wurde. Auf diese Weise wurden Wertvorstellungen internalisiert, die auch später nicht in Frage gestellt werden durften.

Für das Leben in der Schule und in der Kolonie hatte folgende Maxime zu gelten: „Wenn der Lehrer spricht, so müssen die Kinder schweigen und auf seine Worte hören. Wer fleißig lernt und Gutes tut, den hat man lieb, dem ist jeder gut. Es ist gewiß deine Schuld, wenn gute Menschen dich nicht lieben. Wer selbst gut ist, der wird auch alle guten Menschen lieben. Gott ist die Liebe.“ Wie bedenklich solche Texte trotz mancher durchaus akzeptabler Wahrheiten und Grundsätze für die Kinder sein können, wenn sie als feststehende „Tatsachen“ und nicht als Überzeugungen oder Bekenntnisse vermittelt werden, zeigt gerade dieser Text, der den Außenseiter einer Schülergruppe nicht nur isoliert, sondern ihm zusätzlich noch tiefe Schuldgefühle vermittelt, da ihm zugleich suggeriert wird, dass er nicht nur zu den Menschen, sondern offenbar auch zu Gott keine gute Beziehung habe. Durch eine unvermittelte Mischung von allgemeingültigen

¹ Diese und die folgenden Kurztexthe stammen alle aus dem „ABC Buchstabier- und Lesebuch“, das in der Kolonie Menno jahrelang im Gebrauch war.

Aussagen und bekenntnishaften Formulierungen hatten Texte dieser Art eine gefährliche pädagogische Auswirkung auf die Kinder.

Bei der Erziehung der Kinder wurde auf Beispiel und Nachahmung besonderer Wert gelegt. Das zeigen die folgenden beiden Texte, die ganz im Stile der Schwarzweißmalerei gehalten sind. Zunächst das abschreckende Beispiel: „Hans wollte nicht lernen. ‘Ich bin ja noch klein’, sagte er, ‘wenn ich größer bin, will ich schon fleißig sein!’ Hans wurde groß, aber fleißig nicht. Daher blieb auch Hans dumm und ungeschickt“. Und dann das zur Nachahmung empfohlene Verhalten: „Heinrich ging gern in die Schule, und hatte viel Lust zum Lernen. Was der Lehrer wollte, das tat er gewiß. Daher lernte Heinrich auch bald lesen und schreiben, und jedermann hatte ihn lieb“.

War für die Kinder die Fibel eine wichtige Grundlage für die Wertvermittlung im Bildungs- und Erziehungsbereich, so war es die „Allgemeine Schulverordnung“ für die Lehrer, die 1903 in Kanada erarbeitet, später in Paraguay überarbeitet und 1928 neu herausgegeben wurde. Da dieses Dokument in der Kolonie Menno jahrzehntelang die wichtigste verbindliche Grundlage für das Verhalten von Lehrern und Schülern in der Schule war, soll es hier detailliert behandelt werden.¹

Die Allgemeine Schulverordnung der mennonitischen Siedler in Menno ging von zwei Bibelworten aus: „Und weil du von Kind auf die heilige Schrift weißt, kann dich dieselbe unterweisen zur Seligkeit“ (2. Timotheus 3,15). „Ich weiß, er wird befehlen seinen Kindern und seinem Hause nach ihm, dass sie des Herrn Wege halten und thun, was recht und gut ist“ (1. Mose 18,19). Schule wurde daher in dieser Schulverordnung verstanden als „die erste gemeinschaftliche Pflanzstätte des Christenthums“, und der Lehrer wurde als Sämann gesehen, der den Samen „zu einem lebendigen Christenthum in einem guten, richtig und dem Worte Gottes gemäßen Schulunterricht auszusäen“ habe.

Um die eigenen Erziehungsinteressen mit Nachdruck vertreten zu können, wurde selbst die paraguayische Regierung zitiert, die ausdrücklich wünsche, dass die Schüler in der Kolonie Menno gemäß den Grundregeln des mennonitischen Glaubensbekenntnisses unterrichtet würden. Dabei konnte man sich beispielsweise auf den Präsidenten José Guggiari beziehen, der den Neusiedlern in einem Brief vom 13.9.1928 u.a. geschrieben hatte: „Als die ersten Mennoniten hierher kamen, war ihnen voran der gute Ruf ehrwürdiger Tradition zu uns gelangt. Ich

¹ Die Ausführungen zu diesem Dokument stammen aus Warkentin 1998, S. 116 f.

hoffe, dass die Ansiedler sich solcher Traditionen würdig erweisen werden, indem sie die Reinheit ihrer Sitten und Bräuche, ihrer Religion und Kultur beibehalten werden.“

Welche Anforderungen wurden nun nach der Schulverordnung an Lehrer und Schulunterricht gestellt? Vom Lehrer wurde gefordert, dass er ein „friedliebendes und gehorsames Gemeindeglied“ sei und keine leichtsinnigen und scherzhaften Reden führe. Er sollte „ordnungsliebend und in dem Fache des Schuldienstes nach Kräften tätig“ sein. Der Schulunterricht sollte mit Gesang und Gebet begonnen und geschlossen werden, die Lieder seien jedoch nur dem Kirchengesangbuch zu entnehmen. Der Unterricht sollte „vornehmlich im Lesen, Schreiben und Rechnen“ bestehen. Beim Rechenunterricht sei darauf zu achten, „dass der Lehrer einen jeden Schüler nach dessen Fähigkeit“ unterrichte.

Die „Hauptsache der Schule“ gemäß dieser Schulverordnung war, „den Schülern den Religionsunterricht zu geben, dieses kann durch biblische Geschichten und unsern Katechismus geschehen, woraus ihnen so viel sie zu begreifen vermögen, deutlich gemacht werden muss.“ Auf die Notwendigkeit des Gehorsams wurde in besonderer Weise hingewiesen: „Und da die erste natürliche Pflicht eines Kindes der Gehorsam ist, so sind die Schüler besonders darauf aufmerksam zu machen, dem Lehrer in der Schule und den Eltern zu Hause in allen Dingen gehorsam zu sein, um sie von Kindheit an dazu anzuleiten, was sie in reiferen Jahren sein sollen.“

Auch eine Art Lehrerfortbildung war in der Schulverordnung vorgesehen. Dreimal im Jahr sollten sich alle Lehrer im Beisein des Schulvorstandes treffen, um sich „gegenseitig zum Besten der Schulen über alle Lehrgegenstände gemeinschaftlich [zu] beraten, wodurch die schwachen Lehrer mehr Kenntnis im Schulwesen erlangen können.“ Der Lehrer hatte auch auf die Einhaltung der Schulpflicht genau zu achten und monatlich dem Schulvorstand darüber schriftlich zu berichten: „Denn diejenigen Eltern, die ihre Kinder ohne eine annehmbare Ursache zu Hause halten, werden sich eine Verantwortung der Gemeinde zuziehen.“ Den Schülern gegenüber sollte der Lehrer sich „väterlich betragen und ohne Ansehen der Person jedem Kinde gleiches Recht widerfahren lassen.“ Bei Vergehen und Faulheit durfte er die Kinder strafen, „jedoch vor allen Dingen nicht zu streng, oder gar aus Rache oder Eifersucht.“ Wer diese Lehrerpflichten nicht gewissenhaft erfüllte, der hatte sich vor der Gemeinde zu verantworten.

Diese Allgemeine Schulverordnung zeigte klar, dass die Legitimation des Lehrers durch die Gemeinde erfolgte und die Eltern und Schüler ihm mit Respekt

und Ehrfurcht zu begegnen hatten. Andererseits hatte der Lehrer sich jederzeit bezüglich seines Lebenswandels und seiner Unterrichtstätigkeit der Gemeinde gegenüber zu verantworten. Die Lehr- und Lernmittel waren auf ein Minimum beschränkt und unterlagen der Gemeindezensur. Diese eindeutige Dominanz der Gemeinde im Schulbereich machte deutlich, dass es sich bei den Siedlerschulen der Kolonie Menno am Anfang um reine Gemeindegemeinschaften handelte.

Die Schulaufsicht über alle Schulen der Kolonie Menno hatte der „Lehrdienst“, der Schulvorstand, zu dem der Älteste der Gemeinde sowie alle Prediger und Diakone gehörten. Es handelte sich bei ihnen um Laien, die keine spezifische Ausbildung absolviert hatten, sondern die von der Gemeinde für diesen Dienst berufen worden waren. Zwei Prediger wurden als „Schulprüfer“ eingesetzt, die im Laufe des Schuljahres alle Schulen zu besuchen und die Fähigkeiten des Lehrers, das Wissen der Schüler und besonders die Einhaltung von Ordnung und Disziplin während des Unterrichts zu beurteilen hatten.

Trotz mancher Versuche zur Reformierung des Schulwesens war die Zeit für die Kolonie Menno noch nicht gekommen. Die Begeisterung für das Deutschtum und den Nationalsozialismus in Fernheim wirkte auf die Siedler in Menno eher abschreckend als anregend. Dennoch wurden einige kleine Veränderungen im Schulwesen von manchen Bürgern bereits als Bedrohung für das Leben in der Gemeinschaft angesehen. Das zeigt ein kritischer Leserbrief im Mennoblatt aus dem Jahre 1936. Darin heißt es mit kritisch-konservativer Stoßrichtung u.a.: „Zu unserer Väter und Großväter Zeit war doch auch so manches anders, als es heute ist. Jene stellten sich wohl nicht so der Welt gleich, wie wir es tun, was auch ein Hindernis ist, ein Nachfolger Jesu zu sein... Ich glaube, dass unsere Schulen nicht der Platz sind, um dort Irdisches zu verhandeln, denn es sind doch Pflanzstätten für unsere Kinder. Wie manches Gebet wird dort aus dem unschuldigen Munde der Kinder zu Gott emporgeschickt und wir, die wir schon bekehrt sind, treten es durch allerlei Weltkram mit Füßen“. Nachdem er dann festgestellt hatte, dass es auch in der Kolonie und in den Heimen nicht zum Besten bestellt sei, fuhr er fort: „Wenn das Leben so weiter gehen sollte, so dauert es keine 10 Jahre mehr, und wir haben den irdischen Kram schon in der Kirche. Denn was die Schule ist, das wird die Kirche.“¹

Mit der letzten Prognose hat der Briefschreiber durchaus recht behalten, denn nachdem sich die Schulen in Menno in den fünfziger und verstärkt in den sech-

¹ Mennoblatt 7 (1936), S. 2.

ziger Jahren im dem Sinne veränderten, dass sie nicht nur den Dorfschulunterricht dem in den Kolonien Fernheim und Neuland gültigen Lehrplan anglichen, sondern auch noch eine Fortbildungsschule ins Leben riefen, veränderten sich auch Form und Inhalt von Gottesdiensten und Predigten und damit auch das Gemeindeleben. Auf diesen dramatischen Umwandlungsprozess brauche ich hier nicht weiter einzugehen, da er von Uwe Friesen dargestellt wird. Am Ende dieses Reformprozesses stand ein Schulwesen, das sich kaum von den Schulen in Fernheim und Neuland unterschied. Das gilt sowohl für die Schulverwaltung als auch für die Lehrereinstellung und die Bildungsinhalte. Dabei nahm der Einfluss der Kolonieverwaltung und der Lehrer gegenüber den Gemeinden immer mehr zu, obwohl diese nach wie vor beim Schulwesen mitreden und mitentscheiden können.

3.2 Einflussnahme der Gemeinden und der Kolonie auf das Schulwesen in Fernheim¹

Anders als in der Kolonie Menno war das Schulwesen der Kolonie Fernheim von Anfang an mehr der Kolonie als den Gemeinden unterstellt. Da die Fernheimer Siedler das fortgeschrittene Schulwesen der Mennoniten in Russland bereits kannten und schätzten, war ihr Bestreben, im Chaco ein Schulwesen aufzubauen, wie es in der Ukraine vor der Revolution gewesen war. So schrieb denn der Pionierlehrer Wilhelm Klassen ins Mennoblatt: „Erziehung und Unterricht, die in Russland zwangsweise dem Einfluß der Familie entzogen waren, hatten im Argen gelegen und eine traurige Verwahrlosung der Jugend zur Folge gehabt. Auch unser Leben war von diesem alles vergiftenden Einflusse nicht unberührt geblieben. Sehnsüchtig hatte man jahrelang nach Abhilfe ausgeschaut. Aber erst die Auswanderung brachte die gewünschte Änderung. Kaum in Paraguay angekommen, machten die Eltern es sich zur Aufgabe, den Kindern einen guten Unterricht angedeihen zu lassen.“²

In den ersten Jahren nach der Ansiedlung verlief die Einflussnahme auf die Schule durch Kolonie und Gemeinde konfliktfrei. Das änderte sich aber, als in der zweiten Hälfte der 30er Jahre sich in Fernheim zwei Gruppierungen bildeten. Die einen wollten im Chaco bleiben und die Wehrlosigkeit beibehalten, deshalb

¹ Die folgenden Ausführungen sind größtenteils meiner Dissertation, siehe Warkentin 1998, entnommen, ohne dass die Stellen im Einzelnen nachgewiesen werden.

² Mennoblatt 2 (1931) 7, S. 2.

wurden sie die „Wehrlosen“ genannt, und die anderen wollten nach Deutschland zurückkehren, da sie im Chaco keine Überlebenschancen sahen und waren gegebenenfalls auch bereit, das Prinzip der Wehrlosigkeit aufzugeben. Sie nannte man die „Völkischen“. In der sich über Jahre hinziehenden Auseinandersetzung zwischen diesen beiden unterschiedlichen Interessengruppen war die Schule der Zankapfel, um den sich beide stritten.

Auf den ersten Blick hatte es den Anschein, als ginge es in dem Streit um die Schule um den Gegensatz von Kultur und Religion. Das war nur bedingt der Fall, denn der Konflikt spielte sich vornehmlich auf der politischen Ebene ab, d.h. das eigentliche Spannungsfeld erstreckte sich zwischen den beiden Polen Kulturpolitik und Gemeindepolitik. Auf der einen Seite versuchten die Sympathisanten des Nationalsozialismus eine Volkstumspolitik im Sinne der auswärtigen Kulturpolitik des Dritten Reiches in Fernheim zu verwirklichen, weshalb sie auch die „völkische Bewegung“ genannt wurde. Zu ihr gehörte ein großer Teil der Lehrer, unterstützt von der Kolonieverwaltung, ein kleinerer Teil der Prediger und ein großer Teil der Bürgerschaft. Auf der anderen Seite formierte sich die „antivölkische“ Gruppe, die von der Mehrheit der Prediger, einigen Lehrern sowie einem Teil der Gemeindeglieder und einem engagierten Teil der Elternschaft getragen wurde und die im Laufe der Zeit verstärkte Unterstützung durch das MCC von Nordamerika erfuhr.

Kompliziert wurde die Austragung der objektiv bestehenden Differenzen zwischen den beiden Gruppen besonders dadurch, dass man auf der politischen Ebene agierte, Politik als solche aber ablehnte und infolgedessen keine adäquaten Mittel und Methoden zur Konfliktbewältigung hatte. Zwar verfügte man sowohl auf Kolonieebene als auch auf Gemeindeebene über wichtige demokratische Grundelemente wie beispielsweise freie Wahlen, Mehrheitsbeschlüsse und repräsentative Stimmabgabe, doch es fehlte die organisierte Willensbildung und Interessenvertretung, wie sie die Parteien im staatlichen Bereich wahrnehmen.

Zunächst war man noch kompromissbereit. Das zeigt die neue Satzung für die Fortbildungsschule aus dem Jahre 1936: „Die Zentral-Schule ist eine Anstalt, die die Aufgabe hat, den ihr anvertrauten Zöglingen eine gute Allgemeinbildung und eine familienhafte Erziehung im religiös-sittlichen, mennonitischen und völkischen Geist zu geben. Die Anstalt will ihren Zöglingen bei echter Kameradschaftlichkeit des Zusammenlebens ein frohes, aber von ernster Arbeitspflicht getragenes Jugendleben bieten und in ihnen das Streben wecken, schlichte, pflichtgetreue Menschen, verantwortungsbewusste Mennoniten und Deutsche

und nicht zuletzt aufrechte Christen zu werden.“¹ Diese Formulierungen boten für beide Seiten genügend Spielraum, ließen aber Schulleitung und Lehrern auch weitgehend freie Hand. Es wurde aber von der Kommission für Kirchenangelegenheiten gewünscht, dass neben dem Schulrat auch Prediger die Schulen besuchen sollten.

Die Auseinandersetzung um die Schule eskalierte, als Fritz Kliewer, der in Berlin promoviert und dort auch eine mennonitische Lehrerin geheiratet hatte, 1939 nach Fernheim zurückkehrte, Zentralschulleiter wurde und zusammen mit seiner Frau einen Pädagogischen Kursus einrichtete. Er bot einen qualifizierten Unterricht, engagierte sich aber zugleich stark in der Völkischen Bewegung und setzte sich für die Rückkehr nach Deutschland ein. Das rief nicht nur die Gruppe der „Wehrlosen“ auf den Plan, sondern beunruhigte auch das Mennonite Central Committee (MCC) in Nordamerika. Der Vorstand dieser Organisation schickte im Juni 1940 an die Leiter der verschiedenen Organisationen und an die Bürger der Kolonie ein Schreiben, indem er seine Stellung in Bezug auf die Schulentwicklung in Fernheim klarstellte. In dem Brief heißt es u.a.:

„Weil die Stellung der Schulen in diesen Fragen wichtig ist [gemeint sind die mennonitischen Glaubensgrundsätze. Anmerkung J. W.], halten wir es fuer erforderlich, dass die Kolonie-Verwaltung, die Eltern, und der Schulrat, von allen Lehrern eine klare, unzweideutige und befriedigende Stellung verlangt und erzielt. Die Lehrer, diejenigen der Zentralschule eingeschlossen, sind nur Diener der Kolonie, und nicht Fuehrer. Sie sollten sich von aller Politik fern halten und keinesfalls Ursache zu Kampf und Streit geben. Es ist durchaus unzulessig, dass ein Lehrer gegen die Wehrlosigkeit, sowie andere Prinzipien des Mennonitentums Stellung nimmt. Uns ist berichtet worden, dass das Vorgehen von Lehrer Dr. Kliewer Besorgnis ueber unsere mennonitischen Prinzipien und Unstimmigkeit in der Kolonie verursacht hat. Wenn dieses richtig ist, dann bitten wir dringend, dass Dr. Kliewer, als Mann von Bildung und Ehre, seine Verantwortung bedenke und sich als Buerger der Kolonie auch an den mit der Kolonie gemachten Vertrag halte.“²

Wenn man weiß, dass dieser Brief auf Wunsch des MCC in der Koloniever-sammlung, in den Dorfsversammlungen, vor der KfK und dem Schulrat sowie

¹ Mennoblatt 7 (1936) 5, S. 3.

² MCC an die Kolonie Fernheim am 15.6.1940. Archiv Fernheim.

vor der gesamten Lehrerschaft vorgelesen werden sollte, dann staunt man über die Forderung der MCC-Vertreter, dass Lehrer, die ja zugleich auch verantwortliche Bürger ihrer Siedlung waren, sich von der Politik fernhalten sollten, während die MCC-Vertreter selbst durch ihre dezidierte Parteinahme Politik betrieben. Als Begründung für ihre Einstellung führten sie sogar die Meinung der deutschen und paraguayischen Regierung an: „Weiter ist uns gesagt worden, Berlin wuenscht nicht, dass Volksdeutsche im Ausland sich politisieren. [...] Wir haben vernommen, dass die den Fernheimern gegebenen Privilegien in Gefahr stehen. Hoechste Regierungsstellen in Asunción beobachten aufmerksam die Vorgaenge in Fernheim.“ Offensichtlich richtete sich die Kritik des MCC ausschließlich gegen die nationalsozialistische Politik, vor allem gegen eine Erziehung zur Wehrbereitschaft, denn sie beteuerten, dass sie nicht gegen das Deutschtum in der Kolonie seien, und rieten den Siedlern dazu, die Wehrlosigkeit beizubehalten und sich „von allen nicht paraguayischen politischen Richtungen absolut rein“ zu erhalten, dann bestünde die Hoffnung, dass ihnen ihr Privileg erhalten bleiben könne.

Die Auseinandersetzung um die Schule ging schließlich so weit, dass besonders die Eltern, die Mitglieder der Evangelischen Mennoniten-Brüdergemeinde (EMG) waren, sich weigerten ihre Kinder in die Zentralschule zu schicken, solange Kliewer dort Schulleiter sei. Das MCC kürzte die Unterstützungsgelder und favorisierte eine neu gegründete Bibelschule. Abgesandte der nordamerikanischen Gemeinden unterstützten die Meinung der „Wehrlosen“ und warben für die Aufrechterhaltung der menonitischen Glaubensprinzipien. Oberschulze Julius Legiehn, der zur „völkischen“ Gruppe gehörte, versuchte zu vermitteln und rief öffentlich zum Frieden zwischen den beiden Gruppierungen auf. Er sagte u.a. auf einer Predigerkonferenz: „Vor allem... ist es auf die Dauer nicht tragbar, dass Brueder in Christo wegen eines Erkenntnisunterschiedes und wegen verschiedener voelkischer Einstellung untereinander ihre religiöse Stellung anzweifeln, sich sogar die Gotteskindschaft absprechen.“¹

Doch der Frieden war nicht mehr herzustellen. Als neben der Schule auch noch wirtschaftliche, politische und administrative Meinungsverschiedenheiten auftraten, mussten Fritz Kliewer und Julius Legiehn auf Druck der amerikanischen Botschaft und einiger MCC-Arbeiter sowie nach dem Willen ihrer Gegner in der Kolonie Fernheim verlassen und in die Verbannung nach Ostparaguay gehen.

¹ „Vorschläge“ vom 19.10.1940. Archiv Fernheim.

Die Zentralschule wurde für einige Zeit geschlossen und nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges wieder eröffnet. Finanziell und ideell wurde sie jetzt nicht mehr von Deutschland, sondern von den nordamerikanischen Mennoniten gefördert. In der Schule gewann jetzt die KfK an Einfluss. Im September 1945 wurden die in ihrem Auftrag ausgearbeiteten neue Richtlinien angenommen und bestimmten fortan die religiösen und pädagogischen Zielsetzungen für die Schulen. Was da im Einzelnen bestimmt wurde, ist bereits in dem Beitrag über die „Rolle und Bedeutung des Lehrers in einer Siedlungsgemeinschaft“ dargestellt worden, so dass hier darauf verzichtet werden kann.

Nach dem Zweiten Weltkrieg waren die Richtlinien der KfK von 1945 für die Volks- und Zentralschulen in Fernheim maßgebend. Der mennonitische Prediger B. B. Janz, der 1947 aus Kanada nach Paraguay kam, um die Versöhnung zwischen den „Völkischen“ und „Wehrlosen“ herbeizuführen, sagte im Blick auf die Zukunft des Fernheimer Schulwesens: „Man sollte auf den Kurs in unserer Zentralschule achtgeben. Die KfK sollte als ein Institut dastehen, das bei der Anstellung der Lehrer in der Zentralschule bestimmend einwirken könnte und sollte. Die Prediger können sich schier totpredigen, wenn in der Zentralschule das Gegenteil gelehrt werde.“¹ Diese Formulierung erweckte den Eindruck, als ob die Zentralschule in der Gefahr stünde, eine nichtchristliche Schule zu werden. Dabei hatte es nie zur Debatte gestanden, auch nicht während der „völkischen Zeit“, die christlich-mennonitischen Bildungsprinzipien aufzugeben. Fritz Kliewer und die anderen Lehrer, die die „völkische Bewegung“ unterstützten, hatten nie einen Zweifel daran gelassen, dass sie nach wie vor überzeugte Mennoniten seien. Unterschiedliche Auffassungen gab es allerdings darüber, wie weit der Rahmen gespannt werden konnte, um noch als „christlich“ bzw. „mennonitisch“ gelten zu können. Lehrer und Siedler waren sich darin einig, dass die Schulen nach biblischen Maßstäben geführt werden sollten, doch unterschied man sich im Blick auf die Konsequenzen, die daraus für die Bereiche Politik, Kultur und Moral zu ziehen seien.

Der Schulrat und die Schulleiter der Zentralschule wurden wiederholt von den Predigern und Eltern zur Rechenschaft gezogen, wenn tradierte Maßstäbe bedroht zu sein schienen. Das veranlasste sie, im „Mennoblatt“ oder in Jahresberichten Stellung zu beziehen, um zu informieren und zu erklären, aber auch um

¹ Peter Wiens: Die KfK Fernheim, ein geschichtlicher Überblick 1931-1991. Asunción 1992, S. 42.

neue Türen aufzustoßen. Um welche Fragen es dabei ging und welche Lösungsvorschläge gemacht wurden, das soll anhand einiger dieser Stellungnahmen dargestellt und erörtert werden.

In einer Ansprache vor der Elternschaft der Zentralschüler am 7. März 1955 betonte der Zentralschullehrer und Prediger Hans Wiens, dass in der Schule eine sinnvolle Verbindung von Wissen und Glauben angestrebt werde: „Auch in unserer mennonitischen Gemeinschaft geht christliche und allgemeine Bildung Hand in Hand. Es ist klar, dass bei uns der Deutschunterricht und der spanische Unterricht an erster Stelle stehen, weil wir deutsche Menschen sind und in einem spanischsprechenden Lande wohnen. Aber ebenso selbstverständlich ist bei uns der Religionsunterricht, der die Kinder mit dem Plan Gottes bekannt machen soll und sie fürs Himmelreich vorbereiten soll.“¹ Diese Ausführungen wurden von dem Schulleiter Peter J. Neufeld ergänzt, indem er seine Auffassung von Bildung erläuterte: „Der Mensch ist gut und böse. Er steht vor dem Entscheidungskampf. Sind wir nun in der Lage, dem Menschen, der einen starken religiösen Einschlag hat, wie es bei uns der Fall ist, eine gute Bildung zu vermitteln, so kann diese ihm eine Stütze werden. Eine gute Bildung – ich meine nicht unbedingt eine hohe – erzeugt im Menschen Erkenntnis und Verständnis für den Nächsten und schärft ihm das Gewissen: Erkenntnis und Gewissen sind unentbehrlich für das Zusammenleben der Menschen. Bildung soll uns nicht groß, reich und mächtig machen, sondern demütig, treu u. liebevoll. Sie soll uns nicht nur zu einem Posten verhelfen, sondern vielmehr dazu, dass man seine Pflicht auf diesem Posten in Treue ausführt.“²

Mit dieser Bildungsauffassung konnten sich in der damaligen Zeit die Eltern in der Kolonie Fernheim sicherlich identifizieren. Erkenntnis und Gewissen, sofern sie sich an der Bibel orientierten, waren allgemein akzeptierte Begriffe, die jedermann aus den sonntäglichen Predigten kannte. Problematischer wurde es erst dann, wenn diese formalen Begriffe inhaltlich anders als gewohnt gefüllt wurden: „Es ist nämlich gar nicht so leicht, zu sagen, was Gut und Böse ist, sonst hätte man sich nicht schon so oft darum gestritten“, schrieb ein Jahr später der Lehrer Peter P. Klassen im „Mennoblatt“ und machte auf das einseitig betonte biblische Verständnis der Mennoniten aufmerksam: „Wir Mennoniten führen unser Christentum vor allem ethisch, d.h. wir tragen vor allen Dingen darum

¹ Mennoblatt 26 (1955) 3, S. 2.

² Ebda., S. 3.

Sorge, was zu tun und was zu lassen, vor allem zu lassen, ist. Dogmatische Fragen quälen uns eigentlich selten. Von einem Gemeindeglied wird gefordert, dass es Gutes tut und Böses läßt, wobei das Schwergewicht immer auf dem Lassen liegt.¹ Dass eine solche Einstellung eine rigide Moral zur Folge haben und unweigerlich zu Konfliktsituationen führen musste, wenn die bis dahin gültigen Normen und Werte auf irgendeine Weise in Gefahr zu geraten schienen, versteht sich von selbst. Erziehung und Bildung in der Schule wurden unter solchen Umständen leicht zu einer gefährlichen Gratwanderung, denn auf der einen Seite wollte der Lehrer die Schüler zu urteilsfähigen Menschen erziehen, und andererseits keine gesellschaftlichen Tabus verletzen. Klassen versuchte nun Prediger und Lehrer gleichermaßen in die Pflicht zu nehmen, indem er von beiden im Blick auf die bequeme Verbotsstrategie forderte: „Er darf nicht nur verbieten und dann – zuschauen. Seine Aufgabe ist es, Kräfte zu erzeugen, Urteile und Widerstandskräfte. Er muss lehren, zwischen Wert und Unwert zu unterscheiden. Und vor allem ist es seine Aufgabe, zu zeigen, wie man sich im rechten Maße freuen kann an Schönheit, Genuß und Kultur, und zu lehren, dass man sich die Freude nur verdirbt durch Übertreibung und Maßlosigkeit.“²

Theateraufführungen, Sportveranstaltungen mit Reigentänzen und Filmvorführungen sorgten im Laufe der Jahre wiederholt für aufgeregte Diskussionen in der Kolonie. Theater und Filme galten bei den meisten Eltern immer dann als problemlos, wenn nachahmenswerte Personen und Handlungen gezeigt wurden. Dabei hatte man einen Schüler vor Augen, der offenbar nur durch Vorbild und Gehorsam erzogen, nicht aber durch freie Meinungs- und Urteilsbildung zum selbständig denkenden und handelnden Menschen herangebildet werden sollte. Andererseits wollten die Lehrer die Schüler nicht nur mit den Maßstäben der Vergangenheit vertraut machen, sondern sie auch für das Leben in der Gegenwart und Zukunft befähigen. Dieses war ein sehr schwieriger Balanceakt, den die Lehrer da zu vollführen hatten.

Dieses Dilemma, das im Grunde genommen jeder Lehrer kennt, bekommt für den mennonitischen Lehrer im Chaco noch dadurch seine besondere Note, dass formal gesehen sowohl im Kolonie-, Gemeinde- als auch Kulturbereich demokratische Strukturen bestehen, die es ermöglichen und notwendig machen, selbständig denkende und handelnde Menschen in Schule und Heim zu erziehen.

¹ Mennoblatt 7 (1956) 5, S. 4.

² Ebd., S. 5.

Auf der anderen Seite fördert die tradierte religiöse Erziehung, die von der Sonntagsschule bis zur Erwachsenenbildung reicht, eine Autoritätsgläubigkeit gegenüber Meinungsbildnern, die sich in ihrer Argumentation auf biblische Aussagen berufen. Dass „biblische Aussagen“ sehr wohl unterschiedlich interpretiert werden können, ist zwar bekannt, wird jedoch nicht ohne weiteres akzeptiert. Gemäß den Richtlinien der Zentralschule soll in den Schulen eine Bildung vermittelt werden, „die auf der Grundlage positiver Auslegung der Heiligen Schrift ruht und in vollem Einklange mit dem mennonitischen Glaubensbekenntnis steht.“¹ Damit wird der Spielraum der biblischen Interpretation zwar formal eingeschränkt, denn sie soll „positiv“ sein und dem „mennonitischen Glaubensbekenntnis“ entsprechen, inhaltlich wird er aber nicht eindeutig definiert, da auch diese Attribute interpretierbar sind.

Bücher und Filme aus der Bundesrepublik, manchmal auch die unkonventionellen Meinungsäußerungen der vermittelten Lehrer brachten es mit sich, dass besorgte Eltern sich an die KfK wandten, damit sie bzw. die Gemeinden für die Einhaltung von Tradition und Moral sorgten. Die KfK verstand sich gemäß ihren Richtlinien als „Hüterin der geistigen und geistlichen Güter unserer mennonitischen Gemeinschaft“ und lieferte dazu auch eine Verständnishilfe: „Damit ist gemeint, dass es die Aufgabe der KfK ist, die Erziehung und Ausbildung unserer Jugend und unserer Kinder, die auf christlich mennonitischem Glaubensbekenntnis fußt und auf Grund dessen die hohe paraguayische Regierung uns auch das Privilegium gewährte, sorgsam zu überwachen.“²

Ein wesentlicher Vorteil für die Fernheimer Zentralschule bzw. für das Colegio Filadelfia war, dass die Schulleiter in der Regel aus der Siedlung selbst stammten, aber über eine mehrjährige Auslandserfahrung verfügten. Sie hatten in Ländern wie der Schweiz, Deutschland, Uruguay, USA oder Kanada studiert und teilweise auch als Lehrer gearbeitet, was bei ihnen zu einem kritischeren Demokratieverständnis, zu mehr Toleranz Andersdenkenden gegenüber und zu einer größeren Sensibilität gegenüber den Bedürfnissen und Erfordernissen der heranwachsenden Generation geführt hatte. Auf diese Weise konnten sie bei divergierenden Interessen gelassener reagieren und leichter vermitteln, mussten andererseits aber auch von verschiedenen Seiten Kritik einstecken.

¹ Wiens, P. 1992, S. 43.

² Ebda., S. 40.

Die Schuljahresberichte wurden von den Schulleitern wiederholt dazu genutzt, um einer breiteren Öffentlichkeit die Erziehungsziele der Schule detailliert und akzentuiert zu erläutern, aber auch, um aktuelle Probleme und Fragen auf den Tisch zu legen und Anregungen für deren Lösung und Beantwortung zu geben. 1988 betonte der Schulleiter Walter Thielmann in seinem Jahresbericht, dass ein Konsens über bestimmte Voraussetzungen herbeigeführt werden müsste, wenn die Schule den an sie gestellten Ansprüchen und Erwartungen gerecht werden wolle. Zu diesen Voraussetzungen zählte er z.B.: „Erziehung zu Selbständigkeit, Selbstverantwortung und Mündigkeit“ sowie die Einsicht, „dass soziales Handeln selten konfliktfrei verläuft.“ Erziehungsziele und gesellschaftlicher Wandel würden einander bedingen, denn einerseits seien die Schüler auf die bestehende Gesellschaftsordnung vorzubereiten, andererseits würden „die Schüler zu entscheidungsfähigen und entscheidungsbereiten Bürgern“ erzogen und sie würden als solche wieder die Gesellschaftsordnung beeinflussen. Eine Grenze dürfe allerdings nicht überschritten werden: „Die Schule ist jedoch kein Ort für gesellschaftliche und politische Veränderungen.“¹

Diese „Einsichten“ klingen recht plausibel, doch sie setzen ein bestimmtes Gottes- und Menschenbild voraus, das weder von allen Lehrern noch von allen Eltern akzeptiert werden muss. Obwohl die Lehrer des Fernheimer Colegio sich alle zum christlichen Glauben bekennen und die meisten von ihnen auch einer mennonitischen Gemeinde angehören, unterscheiden sich ihre Erziehungskonzeptionen auf Grund bestimmter Vorentscheidungen, die sie als Anhänger einer bestimmten christlichen Strömung, die an keine Denomination gebunden ist, getroffen haben. Auf diesen Umstand machte der Schulrat Peter P. Klassen die Lehrer auf der Abschlusskonferenz des Lehrervereins aufmerksam, indem er sie darauf hinwies, dass es unter ihnen sowohl die „Pietisten“ und „Liberalen“ als auch die „Charismatiker“ und „Fundamentalisten“ gäbe, die alle davon überzeugt seien, für ihre Auffassung eine biblische Begründung zu haben. Das wäre so lange durchaus akzeptabel, als die Lehrer bereit seien, die Überzeugung der Kollegen zu respektieren. Gefährlich und damit im Erziehungsbereich unakzeptabel sei die Einstellung eines Lehrers allerdings dann, wenn er für seine Erkenntnis Absolutheitsanspruch erhebe und sie den Schülern als alleingültige

¹ Jahresbericht 1988 des Colegio Filadelfia von Walter Thielmann. Archiv des Colegio Filadelfia.

Auffassung vermittele. Über solche Versuche hätten sich sowohl Eltern als auch Kollegen bei ihm schon beschwert.¹

1993 referierte der Prediger und Lehrer Victor Wall auf einer Studienkonferenz der Mennoniten in Paraguay über das Thema „Grundlage für ein christliches Schulkonzept“, wobei er u.a. der Schule folgenden Auftrag zuschrieb: „Eine christliche Schule darf nicht nur Selbstzweck sein. Sie weiß sich der Gemeinde und der Gesellschaft verpflichtet.“ Wie umfassend er die Verpflichtung des Lehrers der Gemeinde gegenüber interpretierte, machte er in seinen Ausführungen ebenfalls klar: „Alle christlichen Schulen werden von einer bestimmten theologischen Ausrichtung geprägt. Für die Trägergemeinden ist es recht, wünschenswert und sinnvoll, dass die theologische Ausrichtung der gesamten Schulsituation dem Glaubensbekenntnis der Trägergemeinden entspricht. Gemeint ist hier nicht allein der Bibelunterricht, sondern die Erziehungsphilosophie, die Überzeugungen des Lehrers, Wissenschaft, musische Fächer, Schumatmosphäre und Disziplin.“²

Im Oktober 1993 stellte die KfK in Fernheim ihre „Erziehungsziele für die Schulen der Kolonie Fernheim“ zur Diskussion, die über den Erziehungsprozess in der Schule recht einseitige Grundsätze enthalten, was bereits aus der Sichtweise von Schüler und Methode hervorgeht. Der Lernende wird dabei so gesehen: „Das Kind, der Sohn, der Jugendliche, sogar Erwachsene müssen unterwiesen werden. Der Lernende kann sich immer auf die Unterweisung verlassen, weil Lehrer und Schüler beide Gott fürchten. Der Schüler wird als der zu Belehrende betrachtet.“³ Hier wird wohl das Klassenzimmer mit dem Kirchenraum und das Lehrerpult mit der Kirchenkanzel verwechselt. Das zeigt auch die Aussage über die in der Schule anzuwendende Methode: „Unterweisung, Beratung, die helfende Hand, Disziplin und Ermahnung sind die Methoden, damit der Lernende weise wird. (Kein Lernen ohne Unterweisung – keine Unterweisung ohne Lernen.“⁴

¹ Jahresbericht von Peter P. Klassen auf der Abschlusskonferenz des Fernheimer Lehrervereins am 9.11.1990. Archiv Fernheim.

² Referat von Victor Wall, gehalten am 3.2.1993, veröffentlicht in: Studienkonferenz der Mennoniten 1993, S. 66 ff., Zitate 74 f.

³ Erziehungsziele der KfK vom Oktober 1993, S. 7 der maschr. Fassung.

⁴ Ebd.

Es ist nicht verwunderlich, dass viele Lehrer in Fernheim mit diesen und anderen Vorstellungen dieser „Erziehungsziele“ nicht einverstanden waren. Den Versuch der KfK, die Lehrer dazu anzuhalten, auf der Grundlage dieser „Erziehungsziele“ eine detaillierte „Glaubensverpflichtung“ zu unterschreiben, wurde von Peter P. Klassen auf der mennonitischen Lehrerverbandstagung im Februar 1994 so charakterisiert: „Man kann es nicht anders deuten, als dass es hier um die Verabsolutierung einer ganz bestimmten Glaubensvorstellung und Bibelinterpretation geht, die auf die Schule übertragen werden soll.“¹ Klassen stellte dann die These auf: „Die Verabsolutierung des Glaubens auf schulischer Ebene ist der Tod der Schule und auch der Tod der Gemeinde“, und zwar aus folgenden Gründen: „Der Schulträger muss bereit sein, auf fachliche Qualität der Lehrer auch zu verzichten, wenn das erste Kriterium eine bestimmte Glaubensauffassung ist.“ Eine solche Einstellung verursache aber auch das Ende der Gemeinde, denn, so Klassen Schlussfolgerung: „Wer will nicht dem Frömmigkeitsanspruch entsprechen, wenn es darum geht, eine Lehrerstelle zu bekommen? Je stärker und konsequenter der Glaubensdruck, desto größer die Gefahr der Heuchelei, eine Gefahr, die in engen geschlossenen Glaubensgemeinschaften ohnehin groß ist... Der Glaube muss Inflation erleiden und daran stirbt er.“²

Die wiederholt geführte Diskussion um die Schule in Fernheim hat gezeigt, dass dem Schulwesen nach wie vor eine Schlüsselrolle im gesellschaftlichen Leben der Siedlung beigemessen wird. In das Schulwesen wurde von den Siedlern viel investiert, und die heranwachsenden Generationen wurden durch sie auf die eine oder andere Weise geprägt. In der Ausrichtung der Schule wurde zuerst die „mennonitische“, dann die „deutsche“ und schließlich die „paraguayische“ Seite stärker betont.

In den letzten Jahren hat die Kolonieverwaltung mehr Einfluss auf das Schulwesen genommen, indem die Rechte des Schulrats stark beschnitten und der Einfluss der Kolonieverwaltung beträchtlich zugenommen hat. Es ist nicht plausibel, warum einmal die Gemeinden, das andere Mal die Kolonieverwaltung offensichtlich den Lehrern und dem Kultursektor in ihren Führungsaufgaben misstrauen, zumal die Lehrer in der Regel Gemeindeglieder sind, manche sogar als Prediger eingesetzt werden. Natürlich ist es berechtigt, dass Gemeinde und Ko-

¹ Das Redemanuskript, auf das hier Bezug genommen wird, wurde mir freundlicherweise von Peter P.

Klassen zur Verfügung gestellt.

² Ebd.

lonie auch auf dem Schulsektor ihre Interessen vertreten, es wäre jedoch gut, wenn sie den Vertretern des Kultursektors zubilligen würden, dass diese auf Grund ihrer ethischen Prinzipien und ihres pädagogischen Sachverständes sich in gleicher Weise für das Wohl der Koloniegemeinschaft einsetzen.

Gefahr droht den mennonitischen Gemeinden und der Gesellschaft weniger von den Gebildeten als vielmehr von den Halbgebildeten. Denn diese meinen oft, da sie sich eine Menge Wissen angeeignet haben, damit auch die Weisheit gepachtet zu haben. Infolgedessen überschätzen sie ihre eigenen Möglichkeiten, zumal sie ihre eigenen Begrenzungen nicht erkennen. Dem gegenüber ist ein Gebildeter derjenige, der nicht nur Wissen akkumuliert, sondern es verarbeitet hat. Er ist von der Fremdbildung zur Selbstbildung durchgedrungen, hat seinen Standpunkt in dieser Welt gefunden und kann seine eigenen Stärken und Schwächen kritisch beurteilen.¹

Bibliographie

A-B-C- Buchstabier- und Lesebuch, o. O. und o. J.

Epp, Georg K.: Geschichte der Mennoniten in Russland, Bd. II: Die Gemeinde zwischen Fortschritt und Krise (1820-1874), Logos Verlag, Lage 1998.

-Ders.: Geschichte der Mennoniten in Russland, Bd. III: Neues Leben in der Gemeinschaft. „Das Commonwealth der Mennoniten“ (1874-1914), Logos Verlag, Lage 2003.

Froese, Leonhard: Das pädagogische Kultursystem der mennonitischen Siedlergruppe in Russland, Göttingen 1949.

-Ders.: „Der Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs“, in: derselbe: Erziehung und Bildung in Schule und Gesellschaft, zweite veränderte und erweiterte Auflage, Beltz Verlag, Weinheim, Bergstr. 1967

-Ders.: Stichwort „Schulwesen der Mennoniten in Russland“, in: Mennonitisches Lexikon, Bd. IV, Karlsruhe 1967, S. 109 f.

¹ Vgl. hierzu Froese, Leonhard: „Der Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs“, in: derselbe: Erziehung und Bildung in Schule und Gesellschaft, zweite veränderte und erweiterte Auflage, Beltz Verlag, Weinheim, Bergstr. 1967, S. 61.

Ens, Adolf: „Mennonite Education in Russia“, in: John Friesen (Hrsg.): Mennonites in Russia (1788-1988). Essays in Honour of Gerhard Lorenz, CMBC Publications, Winnipeg 1989.

Erziehungsziele der KfK vom Oktober 1993, masch. Fassung

Friesen, Martin W.: Kanadische Mennoniten bezwingen eine Wildnis. 50 Jahre Kolonie Menno, Chaco-Paraguay (1927-1977), Asunción 1977.

-Ders.: Neue Heimat in der Chaco-Wildnis, D. W. Friesen and Sons Ltd., Altona, Kanada, 1987.

Klassen Peter P.: Referat auf der Lehrerverbandstagung in Filadelfia 1994.

Mennoblatt 2(1931)7; 7(1936)5; 7(1936)8; 26(1955)3; 27(1956)5.

Süss, Wladimir (Bearb.) von Peter J. Braun: Der Molotschnaer Mennoniten-Schulrat 1869-1919, herausgegeben vom Göttinger Arbeitskreis, Göttingen 2001.

Thielmann, Walter: Jahresbericht 1988 des Colegio Filadelfia.

Urry, James: Nur Heilige. Mennoniten in Russland 1789-1889, aus dem Englischen übersetzt von Elisabeth L. Wiens, Crossway Publications Inc., Steinbach, Manitoba 2005.

Wall, Viktor: Grundlagen für ein christliches Schulkonzept, in: Studienkonferenz der Mennoniten, Asunción 1993.

Warkentin, Jakob: Die deutschsprachigen Siedlerschulen in Paraguay im Spannungsfeld staatlicher Kultur- und Entwicklungspolitik, Waxmann Verlag, Münster/New York/München/Berlin, 1998.

Wiens, Peter: Die KfK Fernheim, ein geschichtlicher Überblick (1931-1991), Asunción 1992.